منهج تعليمي
תכנית לימודים

التربية اللغويّة العربيّة: لغة، أدب، ثقافة
חינוך לשוני ערבי: שפה, ספרות, תרבות

للمرحلة الابتدائية
(الصّفوف: الأوّل — السّادس)

לבית הספר היסודי
(כיתות: א׳ – ו׳)

www.edu.gov.il/tal/portal

وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية

משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, אגף תכנון ופיתוח תכניות לימודים

القدس، 2009

ירושלים, 2009

أعضاء لجنة المنهج

د. محمد أمارة	**رئيس اللجنة،** محاضر في قسم العلوم السياسية واللغة الإنكليزية، جامعة بار إيلان وكلية بيت بيرل.
روضة كريني	**مركّزة اللجنة،** مركّزة العلوم الإنسانية للمدارس العربية ومفتشة اللغة العربية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية.
د. إلينور صايغ- حداد	محاضرة في قسم اللسانيات والأدب الإنكليزي، جامعة بار إيلان.
إيمان يونس	معلمة ومرشدة للغة العربية.
إيهاب قاسم	مرشدة مربيات أطفال.
د. خالد عزايزة	مفتش إداري.
خولة سعدي	مديرة قسم المناهج التعليمية للمدارس العربية (حتى 2003).
سلمان فرّاج (رحمه الله)	المفتش المركّز للغة العربية في المدارس الدرزية.
سليم عنتير	معلم ومرشد للغة العربية.
سنية أبو رقبة	مفتشة المضامين والمناهج التعليمية العربية للتعليم قبل الابتدائي، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية.
محمد علي سعيد	معلم ومرشد للغة العربية (متقاعد).
د. محمود أبو فنة	المفتش المركّز للغة العربية في المدارس العربية.
د. نمر اسمير	محاضر في قسم التربية، جامعة حيفا، وكلية بيت بيرل (متقاعد).
وفاء سليمان	مرشدة مربيات أطفال.

طاقم الكتابة

روضة كريني	**مركّزة الطاقم.**
إيمان يونس	معلمة ومرشدة للغة العربية.
حسين حمزة	محاضر في قسم اللغة العربية، الكلية الأكاديمية العربية للتربية، حيفا.
محمود واكد	معلم ومرشد للغة العربية.
مها سليمان	معلمة ومرشدة للغة العربية.
وفاء سكس	معلمة ومرشدة للغة العربية.

المرافقة المهنيّة في سيرورة الكتابة

د. صوفيا يوعاد	مديرة مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة.

استشارة علميّة:

بروفسور سليمان جبران	محاضر في قسم اللغة العربية، جامعة تل-أبيب.
د. فهد أبو خضرة	محاضر في قسم اللغة العربية، جامعة حيفا.

© جميع حقوق الطبع محفوظة لوزارة التربية والتعليم، 2009
"معلوت" دار نشر م.ض. شارع كرلييباخ 29 تل أبيب، تلفون: 5614121 - 03

استشارة علميّة لفصل المطالعة:

د. حنان كركبي–جرايسي	مستشارة تربويّة ومحاضرة في قسم اللغة العربية، مسار الطفولة المبكّرة، الكلية الأكاديمية العربية للتربية، حيفا.

قراءة وملاحظات

عبدالله خطيب	مدير المعارف العربية.
راوية بربارة	معلمة ومرشدة للغة العربية.
صلاح طه	مفتش مركز التعليم العربي في قسم التعليم الابتدائي.
موسى حلف	مفتش اللغة العربية في المدارس الابتدائية، لواء الشمال.
نجاة صالح	مفتشة المناهج التعليمية في المدارس الدرزية.

قراءة، ملاحظات ومصادقة

بروفسور محمود غنايم	رئيس لجنة موضوع اللغة العربيّة، محاضر في قسم اللغة العربية، جامعة تل–أبيب.
د. شلومو ألون	المفتش المركّز للغة العربية في المدارس اليهودية.

مراجعة لغويّة

بروفسور سليمان جبران	محاضر في قسم اللغة العربية، جامعة تل–أبيب.

חברי ועדת התכנית

ד״ר מוחמד אמארה	**יו״ר הועדה**, מרצה בחוג מדעי מדינה ושפה אנגלית, אוניברסיטת בר אילן ומכללת בית-ברל.
ראודה כרייני	**מרכזת הועדה**, מרכזת אשכול רוח לבתי הספר הערביים ומפקחת חינוך לשוני, האגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים.
ד״ר אלינור סאיג- חדאד	מרצה בחוג בלשנות וספרות אנגלית, אוניברסיטת בר-אילן.
אימאן יונס	מורה ומדריכה לשפה הערבית.
איהאב קאסם	מדריכת גננות.
ד״ר חׂאלד עזאיזה	מפקח כולל.
חוולה סעדי	מנהלת גף תכניות לימודים לבתי הספר הערביים (עד 2003).
סלמאן פראגׂ (ז״ל)	מפקח מרכז לשפה הערבית בבתי הספר הדרוזיים.
סלים ענתיר	מורה ומדריך לשפה הערבית.
סניה אבו רקבה	מפקחת תכנים ותכניות לימודים בערבית, קדם יסודי, אגף תכנון ופיתוח תכניות לימודים.
מוחמד עלי סעיד	מורה ומדריך לשפה הערבית (פנסיונר).
ד״ר מחמוד אבו פנה	מפקח מרכז לשפה הערבית בבתי הספר הערביים.
ד״ר נימר אסמיר	מרצה בחוג החינוך, אוניברסיטת חיפה ומכללת בית ברל (פנסיונר).
ופא סלימאן	מדריכת גננות.

צוות הכתיבה

ראודה כרייני	**מרכזת הצוות**.
אימאן יונס	מורה ומדריכה לשפה הערבית.
חוסין חמזה	מרצה בחוג השפה הערבית, המכללה האקדימית הערבית לחינוך, חיפה.
מחמוד ואקד	מורה ומדריך לשפה הערבית.
מהא סולימאן	מורה ומדריכה לשפה הערבית.
ופא סכס	מורה ומדריכה לשפה הערבית.

ליווי מקצועי בתהליך הכתיבה

ד״ר צופיה יועד	מ״מ מנהלת אגף תכנון ופיתוח תכניות לימודים.

ייעוץ מדעי

פרופסור סולימאן ג׳ובראן	מרצה בחוג שפה וספרות ערבית, אוניברסיטת תל-אביב.
ד״ר פהד אבו ח׳דרה	מרצה בחוג שפה וספרות ערבית, אוניברסיטת חיפה.

יעוץ מדעי לפרק קריאה עצמית

ד״ר חנאן כרכבי- ג׳ראיסי	יועצת חינוכית ומרצה בחוג השפה הערבית, מסלול גיל רך, המכללה האקדימית הערבית לחינוך, חיפה.

קראו והעירו

עבדאללה ח׳טיב	מנהל אגף החינוך לערבים.
ראויה בורבארה	מורה ומדריכה לשפה הערבית.
סלאח טאהא	מפקח מרכז לחינוך הערבי באגף החינוך היסודי.
מוסא חלף	מפקח לשפה הערבית בבתי הספר היסודיים, מחוז צפון
נג׳את סאלח	מפקחת תכניות לימודים בבתי הספר הדרוזיים.

קראו, העירו ואישרו

פרופסור מחמוד ג׳נאים	יו״ר ועדת המקצוע, מרצה בחוג שפה וספרות ערבית, אוניברסיטת תל-אביב.
ד״ר שלמה אלון	מפמ״ר לשפה הערבית בבתי הספר היהודיים.

עריכה לשונית

פרופסור סולימאן ג׳ובראן	מרצה בחוג שפה וספרות ערבית, אוניברסיטת תל-אביב.

المحتويات

مقدّمة 8

الفصل الأول: التّصوّر الفكري 11
فرضيّات المنهج الأساسية 11
أ. فرضيّات حول طبيعة اللغة 11
ب. فرضيّات حول النمو اللغوي لدى التلاميذ 12
جـ. فرضيّات حول التربية اللغوية في المدرسة 12
أهداف التربية اللغوية 13

الفصل الثاني: البيئة التعليمية– التعلّمية الناجعة لتطوير التربية اللغوية 14
تمهيد 14
مبادئ لتفعيل البيئة التعليمية الناجعة 15
دَوْر المعلمين 16
مسؤولية التلاميذ 17
مجالات أنشطة التربية اللغوية في المدرسة 17

الفصل الثالث: اكتساب القراءة في الصّف الأوّل 17
أ. اكتساب القراءة–خلفية علمية 19
ب. اكتساب القراءة في اللغة العربية 20

الفصل الرابع: مركّبات التربية اللغوية 24
أ. مجالات اللغة 24
الاستماع 25
القراءة 25
التكلّم 28
الكتابة 28
ب. أنواع النصوص 30
1. النصّ الأدبي المعاصر والتراثي 31
2. النصّ الوظيفي 37
النصّ الرقمي 49

جـــ. المعرفة اللغوية 52
1. الأصوات اللغويّة وتمثيلها الكتابي 52
2. الصّرف 54
3. النحو 56
4. دلالة الألفاظ 58
5. الإملاء والخط والترقيم 58

الفصل الخامس: المطالعة/ القراءة الذاتية 61

الفصل السادس: الأهداف العامة/التحصيلات المطلوبة 67
الاستماع 68
التكلّم 74
القراءة 78
الكتابة 89
المعرفة اللغوية 94

الفصل السابع: طرائق مقترحة في التّعليم والتّقييم 102
أ. طرائق مقترحة في التعليم 102
ب. طرائق مقترحة في التّقييم 104

قائمة المصادر 109

مقدّمة

اللغة العربية هي لغة الأم، واللغة القومية للمواطنين العرب في إسرائيل، التي تربطهم بهويتهم العربية والفلسطينية، واللغة الرسمية الثانية في البلاد، ولغة التدريس في المدارس العربيّة، وهذا ما أسهم في الحفاظ عليها حيّة نابضة في المشهد اللغوي الاجتماعي في إسرائيل.

ينطلق المنهج التعليمي الجديد، في موضوع "التربية اللغوية العربية: لغة، أدب وثقافة" للمدرسة الابتدائية من الصف الأوّل إلى الصف السادس، من نفس التصوّر الفكري لمنهج التربية اللغوية في رياض الأطفال، ويُعتبر استمرارًا له.

أعدّ المنهج بحسب المقاربات الحديثة في مجال تعلّم اللغة العربية كلغة أمّ. ترى هذه المقاربات في لغة الأم لغة الحياة؛ وسيلة اتصال في السياق الاجتماعي- الثقافي الذي يعيش ويعمل فيه الناطقون بها، وتَعتبِر التربيةَ اللغويّةَ عملية تفاعل وتواصل مستمرة بين المتعلم واللغة، وتهدف إلى تطوير وتنمية الشخصية بجوانبها المختلفة: الفكرية، الاجتماعية، النفسية، اللغوية ...

لا شكّ أنّ للتربية اللغوية أهمية كبيرة في حياة الإنسان المعاصر، حتى أنّ بعضهم اعتبرها ثروة أسوة بالثروات الطبيعية الأخرى، وقد زادت أهمية التربية اللغوية في عصر العولمة استجابة للتغيرات الجذرية المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة في العقود الأخيرة. في هذه الفترة حقّقت وسائل الاتصال ثورة كبرى في مجال التكنولوجيا والمعلوماتية، فأصبح الحاسوب والإنترنت من الوسائل الأساسية في طلب المعرفة واكتسابها والتواصل بين الأفراد على اختلاف لغاتهم ولهجاتهم، بالإضافة إلى ظاهرة الفضائيات والصحافة الإلكترونية التي كشفت الإنسان المعاصر، حيثما كان، لكثير من لغات العالم، والإنسان العربي لكثير من اللهجات العربية واللغة العربية المعياريّة[1] المتداولة في معظم الفضائيات العربية.

بما أنّ اللغة نظام مرن ومنفتح، تؤثّر وتتأثّر بالعوامل الخارجية المختلفة، فقد كان طبيعيًا أن تنمو هذه اللغة وتتطور مع تطوّر العلوم التطبيقية وجعلها علوما مستقلّة كـــ: "علم اللغة التربوي" و "علم اللغة الاجتماعي" وغير ذلك.

تواجه اللغة العربية تحدّيات عديدة أهمها:

- ظاهرة الازدواجية، وهي الفجوة الحادة بين اللغة المعياريّة واللهجات العربية المحكية، وتشكّل عقبة أمام اكتساب المهارات القرائية الأساسية.
- استعمال اللغة العربية المعياريّة محدود، فهو مقصور في الأغلب على مجالات الحياة الرسمية كالمدرسة والمسجد والكنيسة والخلوة، وعلى الحلقات الثقافية الضيّقة.

[1]. اللغة المتداولة في الكتب التعليميّة، وفي الأدب غالبًا، ليست فصحى ولا فصيحة إذا توخّينا الدّقة، لذا آثرنا تسميتها المعياريّة _standard. أمّا "العاميّة" ففي تسميتها هذه دلالة قيميّة (لغة العامّة/العوامّ)، فسميناها لذلك المحكيّة. وكلا المصطلحيْن، المعياريّة والمحكيّة، يتردّدان أيضًا على أقلام كثيرين من الكتّاب والباحثين.

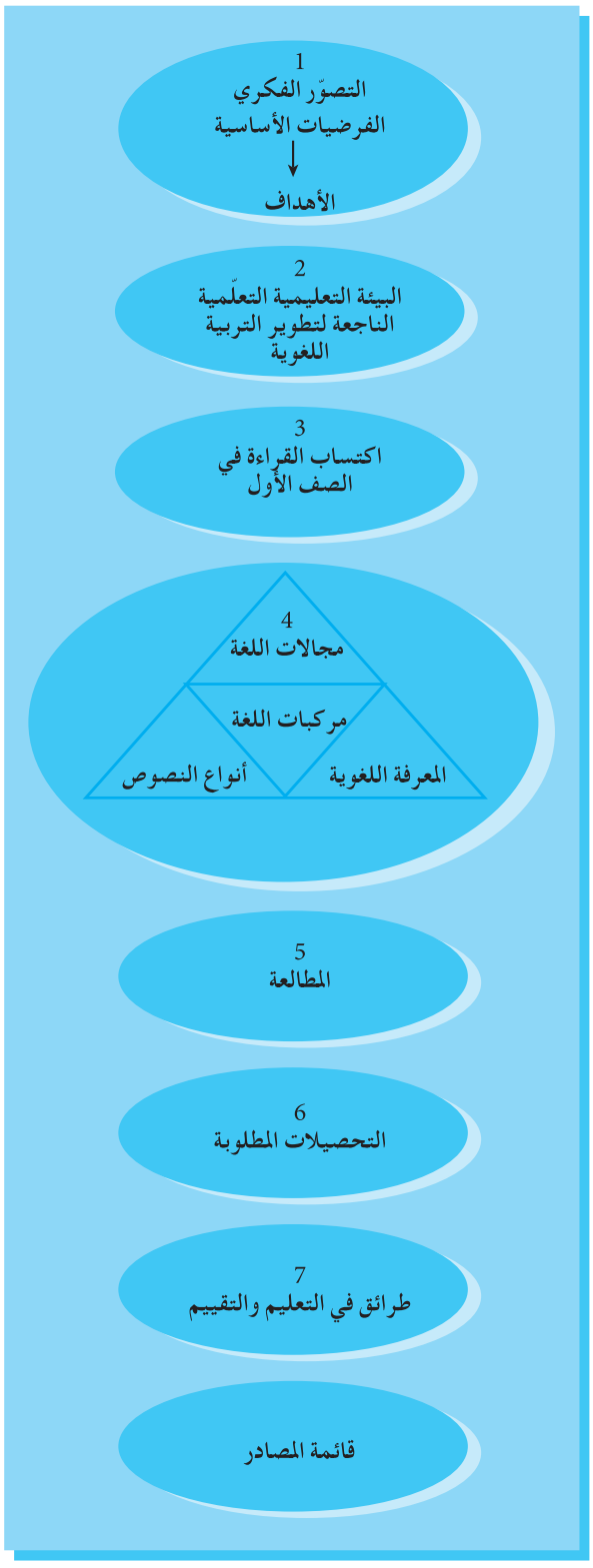
• هيمنة اللغة العبرية في معظم مجالات الحياة، كوسائل الاتصال ومؤسسات التعليم العالي واللافتات في الشوارع وغير ذلك، ممّا يؤدّي إلى استعمال اللغة العبرية بين العرب في حياتهم اليومية أيضًا، وهذا يؤثّر سلبا على مكانة وشيوع اللغة العربية.

يرمي هذا المنهج إلى مواجهة هذه التحديات، ويعمل على تنمية متحدّثين وقرّاء وكتّاب فعّالين وناقدين، يدركون قوّة الكلمة، ويعتبرون اللغة وسيلة تعبير أساسية عن هويتهم الشخصية المميزة.

يعتبر منهج التربية اللغوية العربية محورا أساسيا في المدرسة، لأنّ الكفايات اللغوية في لغة الأم – اللغة العربية – هي الوسيلة الأساسية التي تخدم التلاميذ أيضًا أثناء دراستهم المواضيع الأخرى في مجالات المعرفة المختلفة.

في السنوات الأخيرة لاقت التربية اللغوية اهتمامًا كبيرا، خاصّة في الأبحاث وفي العمل التربوي. لذلك اعتمد معدّو المنهج، عند كتابته، على الأبحاث والدراسات الحديثة، وعلى العمل الميداني في مجال اللغة، بالإضافة إلى منهج تدريس اللغة العربية وآدابها السابق (1989). كما راعوا ملاءمته لجمهور واسع من المتلقّين: معلمي اللغة العربية، معلمي كافة المواضيع في المدرسة، المديرين، المرشدين، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية– التربوية.

يتضمّن المنهج: فرضيات المنهج الأساسية حول طبيعة اللغة بشكل عام واللغة العربية بشكل خاصّ، النموّ اللغوي لدى التلاميذ، التربية اللغوية في المدرسة، والأهداف المنبثقة عنها. كما يعرض البيئة التعليمية الناجعة لتطوير التربية اللغوية وتحقيق أهدافها، مع الاهتمام بدور المعلمين ومسؤولية التلاميذ في عملية التعليم–التعلّم– التقييم. كذلك يشمل المنهج تفصيلا لأنواع النصوص، وللمعرفة اللغوية اللازمة لتناول النصوص في المجالات الأربعة: الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة. يتضمّن المنهج أيضًا التحصيلات المطلوبة في التربية اللغوية، وفيها تحديد واضح لما يجب على التلميذ أن يعرف وأن يكون قادرًا أن يعمل في أعقاب التطبيقات الواردة في نهاية الصف الثاني وحتى نهاية الصف السادس. أولى المنهج، أخيرًا، أهمية خاصة للقراءة الذاتية/المطالعة، فخصّص لها فصلا مستقلا، باعتبارها عاملا حاسمًا في تشكيل لغة الأطفال وثقافتهم. ومن الممكن، لمن يرغب في الاستزادة، الاستعانة أيضًا بقائمة المراجع المثبتة في نهاية المنهج، فهي تعكس الأدبيات والأبحاث والعمل الميداني في مجال التربية في السنوات الأخيرة.


1
التصوّر الفكري
الفرضيات الأساسية
الأهداف
2
البيئة التعليمية التعلّمية
الناجعة لتطوير التربية
اللغوية
3
اكتساب القراءة في
الصف الأول
4
مجالات اللغة
مركبات اللغة
أنواع النصوص
المعرفة اللغوية
5
المطالعة
6
التحصيلات المطلوبة
7
طرائق في التعليم والتقييم
قائمة المصادر

الفصل الأول: التّصوّر الفكري

تعتبر اللغة العربية أهمّ مركب من مركبات هوية التلميذ القومية والثقافية، الفردية والجماعية. ولها دور أساسي في حياته، إذ يعبّر بواسطتها عن أفكاره ومشاعره وميوله واحتياجاته من جهة، ويتمتّع ويكتسب المعارف والمعلومات من جهة أخرى.

يركّز المنهج في المرحلة الأولى (في الصفيْن الأوّل والثاني) على **أهميّة أن يتعلّم التلميذ لكي يقرأ، ومن ثَمّ يقرأ لكي يتعلّم.**

فرضيّات المنهج الأساسية

ينطلق منهج التربية اللغوية من الفرضيات التالية:

أ. فرضيّات حول طبيعة اللغة

* مصطلح "لغة" واسع يتطرّق إلى قنوات اتصال مختلفة: اللغة الشفوية، اللغة المكتوبة ولغة الإشارات، كما يتطرّق إلى أساليب خطاب متنوعة بطبقات لغة مختلفة تتناسب والمتلقين.
* اللغة هي وسيلة التفاهم والتخاطب بين البشر، وهي مفتاح المعرفة والوسيلة الأساسية للتواصل الفكري والثقافي والاجتماعي والوجداني...
* اللغة ظاهرة اجتماعية مؤثّرة ومتأثّرة بما حولها، وهي ديناميكية ومتطورة.
* اللغة هي ظاهرة مركبة ذات أبعاد اجتماعية، ثقافية، وجدانية واتّصالية.
* اللغة نظام معرفي يتكوّن من: المبنى الصوتي، المبنى الصرفي، المبنى النحوي والمبنى الدلالي.
* كثيرًا ما تستمدّ المركبات اللغوية دلالاتها، في كل مستوياتها (الصوت، الحرف، الكلمة، الجملة والنص)، من خلال السياقات النصية. فكل مركب لغوي، دونما سياق، يمكن تفسيره على أكثر من وجه.
* تشتمل المعرفة اللغوية على المعرفة المعجمية والصرفية والنحوية، بالإضافة إلى المعرفة المكتسبة من خلال توظيف اللغة في سياقات اجتماعية– ثقافية. هذه المعرفة من شأنها أن تتيح استخدام اللغة بشكل سليم ومقبول (رغم أن الناطقين أنفسهم لا يدركون دائماً طبيعة القواعد التي تقوم عليها هذه اللغة).
* تتميّز مجالات اللغة، الاستماع، التكلم، القراءة، الكتابة، بوظائفها المستقلة، ويثري بعضها بعضًا.
* الكفاية اللغوية تشمل القدرة على فهم العلاقة بين أجزاء النص الواحد، والربط بين النصوص المختلفة.

من مميّزات اللغة العربية

* اللغة العربية لغة ساميّة عريقة، ويرى كثيرون أنها أقرب من أخواتها إلى الأصل السامي، فيها نزل القرآن الكريم ، وبها دُوِّنت الحضارة العربية – الإسلامية.
* اللغة العربية المشكولة هي منظومة كتابة شفافة في كتابتها، أي أنّ العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها علاقة ثابتة، الأمر الذي يجعل قراءتها وإملاءها سهلين نسبيّا.
* اللغة العربية لغة متصرفة اشتقاقية تعتمد في الأساس على الجذر (أحرف الأصل)، والأوزان الصرفيّة من أجل بناء وتوليد المفردات.
* تتميّز اللغة العربية أيضًا بعلامات الإعراب والتشكيل الداخلي، النحت، الترادف والأضداد، المثنى، التكثيف والإيجاز...
* في اللغة العربية ازدواجية حادّة، وهي ظاهرة لغوية اجتماعية تتمثل في الفجوة الواسعة بين اللغة المعياريّة والمحكية في المباني: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية.

ب. فرضيّات حول النمو اللغوي لدى التلاميذ

* اكتساب لغة الأم يعتمد على كفايات فطرية، ويتحقق من خلال علاقات متبادلة مع البيئة.
* يصل التلميذ إلى المدرسة وهو مزوّد بمعرفة لغوية كبيرة ومتنوعة، خاصة في اللغة المحكية، وإلى حدّ ما في اللغة المعياريّة. هذه المعرفة تنعكس في فهم واستنباط تراكيب ودلالات خاصة به.
* سيرورات اكتساب اللغة المحكية والمعياريّة وتحسينها تتواصل منذ الطفولة المبكّرة إلى الابتدائية وما بعدها، فالممارسات اللغوية في السياقات المختلفة تتغير وتتطور باستمرار.
* المعرفة اللغوية الأساسية والمعرفة عن اللغة (ميتا– لغة) التي اكتسبها التلميذ في لغة الأم، تسهم في اكتساب لغات أخرى.
* اكتساب اللغة المعياريّة (القراءة والكتابة)، يتطلّب التعليم الموجّه والمنهجي في إطار تعليمي ما، كالمدرسة. أما اللغة المحكية فيتم اكتسابها بصورة طبيعية من خلال الممارسات اليومية.
* ثمة تباين في مستوى الكفاية اللغوية لدى الأطفال من الفئة العمرية نفسها، وينعكس ذلك في وتيرة اكتساب اللغة والثروة اللغوية، وفي مستوى التعبير، وفي التطور الذهني لديهم وغير ذلك.

جـ. فرضيّات حول التربية اللغوية في المدرسة

* النظر إلى اللغة العربية نظرة وظيفية ومعاصرة، باعتبارها وسيلة يكتسب التلميذ بواسطتها المعارف والمعلومات، مع الاهتمام بالأدب والتراث باعتبارهما وسيلة وغاية.
* الاهتمام بالصرف والنحو دونما تعقيد، أي تناول القواعد اللغوية ذات الفائدة العملية التطبيقية، أو ما يسمى **بالقواعد الوظيفية** وإهمال ما عداها.

* تقديم المضامين التعليمية بشكل لولبي- تراكمي، أي اتساع دائرة المعرفة لدى التلميذ من صف إلى صفّ، بإضافة معلومات جديدة إلى المعلومات السابقة لديه.
* تحبيب وترسيخ عادة المطالعة لدى التلميذ وجعلها جزءاً من سلوكه اليومي، وذلك من خلال قراءة نصوص عربية ومترجمة تمثل الأنواع المختلفة، وتناولها بالتحليل والتفسير من جوانبها المتعددة: الاجتماعية-الثقافية، الوجدانية، الفنية، الجمالية.
* الاهتمام بتطوير مهارات التفكير والتفكير الناقد في سبيل تنمية تلميذ ذي توجّه ذاتي مستقل.
* منح المعلم مساحة واسعة في العملية التعليمية التربوية من خلال اختيار النصوص، طرائق التدريس، والتقييم.
* تعلّم واستعمال اللغة العربية المعيارية في المدرسة العربية هي مسؤولية جماعية لا تقتصرعلى معلمي اللغة العربية فحسب، إذ من المهم أن يشارك جميع المعلمين في المدرسة في تطوير التربية اللغوية.

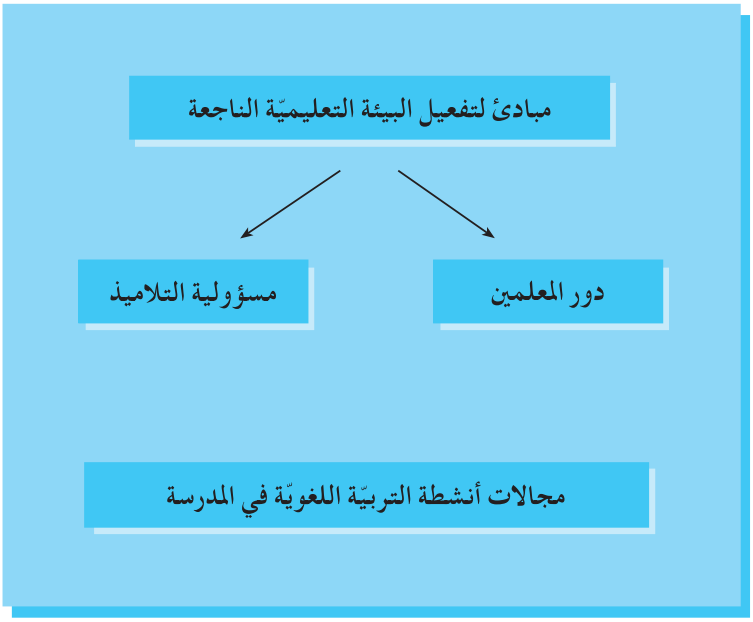
أهداف التربية اللغوية

تهدف التربية اللغوية في المدرسة الابتدائية إلى **تنمية إنسان متنوّر معتزّ بلغته العربية وبانتمائه، قادر على استعمال اللغة الشفوية والمكتوبة بشكل سليم ليستطيع بلورة تصوّره الفكري، وليتّخذ قراراته المستقلّة بطريقة واعية وناقدة، وليتمكّن من التفاعل والاندماج في جوانب الحياة المختلفة.**

لتحقيق هذا، على التلاميذ أن يكونوا قادرين على:

- الاستماع إلى نصوص متنوّعة ، فهمها والتفاعل معها بحسب الحاجة.
- التكلّم بلغ معيارية في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة.
- قراءة، فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة.
- كتابة نصوص سليمة لغويّا لمتلقّين مختلفين ولأغراض مختلفة .
- معرفة، فهم واستعمال المباني اللغوية المختلفة.
- القراءة الذاتية/المطالعة لنصوص عربية ومترجمة، الاستمتاع بها والاستفادة منها.
- استعمال مصادر المعلومات المختلفة كالموسوعات والإنترنت وغيرها، لتلبية حاجات البحث والتعلّم والمتعة.

الفصل الثاني: البيئة التعليمية– التعلّمية الناجعة لتطوير التربية اللغوية



تمهيد

تشمل البيئة التعليمية نواحي الحياة المختلفة: الاجتماعية، المادية والثقافية التي يحدث فيها التفاعل بين المشتركين في عملية التعليم- التعلّم- التقييم. وهي مكوّنة من عدة حلقات: المدرسة، البيت، المجتمع المحلي والمجتمع العام.

لتحقيق أهداف التربية اللغوية لا بدّ من توفير بيئة تعليمية تتيح التفاعل بين: الأفراد، المواقع، والموادّ التي تمثّل المعارف.

الأفراد: التلاميذ، المعلمون، أولياء الأمور وآخرون.

المواقع: الحقيقية (المكتبة المدرسيّة، الصفيّة...) والافتراضية (الحاسوب، الإنترنت...)، في المدرسة وخارجها.

الموادّ التي تمثّل المعارف تتضمن: النصوص بأنواعها المنقولة عبر قنوات الاتصال المختلفة (الطباعة، المحادثة، السينما، الفيديو والتلفزيون، الصورة، الموسيقى والحركة، وسائل الاتصال المحوسبة)، وتتضمّن أيضًا موادّ ينتجها التلاميذ، أو أخرى يبادرون بإحضارها إلى الصف.

مبادئ لتفعيل البيئة التعليمية الناجعة

* من المهمّ أن يتحقّق في البيئة التعليمية التفاعل: بين التلاميذ مع بعضهم البعض، وبين التلاميذ والمعلمين أو سائر البالغين، وبين التلاميذ والوسائل التكنولوجية.
* من مقوّمات البيئة التعليمية الناجعة توفير مكتبة مدرسية، ومكتبة صفية غنية ومتنوّعة، مزوّدة بأجهزة تكنولوجية حديثة، كالحاسوب، واستثمارها بشكل فعّال.
* تنظم البيئة التعليمية بطرائق وأساليب تعليم متنوعة منها: تجمّع التلاميذ لسماع قصة أو محاضرة أو لمشاهدة مشترَكة، إنجاز عمل فردي أو زوجي أو في مجموعات.
* البيئة التعليمية التي تنمّي الكفايات اللغوية هي تلك التي تهيّئ مناخًا من التسامح وتقبّل الآراء المختلفة.
* عملية التعليم — التعلّم- التقييم في البيئة التي تطوّر التربية اللغوية، تأخذ بالحسبان المعرفة السابقة للتلاميذ وتجاربهم في المدرسة وخارجها، استعدادا لتعلّم متون معرفة جديدة.
* تتمّ جميع النشاطات والفعاليات اللغوية باللغة السليمة، مع مراعاة التدرّج نحو اللغة المعياريّة بحسب الشريحة العمرية، لأنّ ثمّة علاقة دائمة بين الخطاب الشفهي والتعبير الكتابي.
* للخطاب الشفوي دور رئيسي في عملية التعليم- التعلّم- التقييم، فالإصغاء وردّ فعل المشاركين يعتبران من الأسس الهامة فيها.
* ينظّم الوقت بشكل مرن، إذ تتغير خطوات الحصة وفق متطلبات العملية وبناء على حاجات الصف. تنظيم الوقت بمرونة يتيح التطرق إلى الموضوعات بشكل مختصر، مركّز وشخصي، كما أنه يتم التطرق بشكل متواصل إلى الموضوعات بحسب الحاجات والأهداف.
* هناك علاقة واضحة بين التربية اللغوية ومجالات المعرفة المختلفة.

دَوْر المعلمين

يتمثّل دور المعلمين في البيئة التعليمية الناجعة لتطوير التربية اللغوية في ما يلي:

* الإيمان بقدرة كل تلميذ وتلميذة على تنفيذ المهام الملقاة عليه/ها مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
* تشجيع وتنمية الأسلوب الديمقراطي من إبداء الرأي، احترام الرأي الآخر والتعايش معه، التسامح، التعاون، الإثراء المتبادل في تحليل وبلورة الإجابات، وخاصة في النصوص التي تحتمل أكثر من تأويل.
* الاهتمام بما يأتي به التلاميذ من معارف وتجارب، والاهتمام بما ينجزون .
* الاهتمام بتنمية مهارة الإصغاء الواعي لدى التلاميذ، وتقديم المردودية المناسبة.
* تشجيع ودعم تطور التنوّر اللغوي لدى التلاميذ، وإيجاد المكان والزمان الملائمين للاهتمام بكل تلميذ بشكل فردي
* إكساب المعلومات بطريقة مبنينة،[2] موضّحة وموجّهة.
* إطلاع التلاميذ على نصوص متنوّعة، والوقوف على العلاقة بينها في الثقافة نفسها.
* طرح تحديات أمام التلاميذ تتناسب ومستوياتهم في القراءة والكتابة والتكلّم، وتشجيعهم على مواجهة هذه التحدّيات.
* تهيئة التلميذ للتفاعل مع نصوص متنوّعة، وتوفير فرص تتيح تطوير الكفايات اللغوية.
* إيجاد فرص من التعليم والتعلّم يستطيع التلاميذ من خلالها تخطيط، إنتاج، تحسين، تحرير، تقييم ونشر نصوص مكتوبة وشفوية.
* توفير جوّ تعليمي-تأمّلي- نقدي، يشارك فيه التلاميذ، ويقيّمون بشكل ذاتي سيرورات التفكير التي يمرّون بها.
* استعمال طرائق تقييم متنوّعة لمتابعة أداء التلاميذ في مجالات الاستماع، التكلّم، القراءة، والكتابة.
* التخطيط، وضع الأهداف وإيجاد بدائل تربوية للتعامل مع التلاميذ، بالاعتماد على توثيق سيرورة تقدّم التلاميذ وتقييمهم.
* أن يكون المعلم قدوة للتلاميذ في التنوّر اللغوي: يقرأ ويكتب وفق الحاجة وبحسب ميوله الشخصية.

[2]. يبني التلميذ معرفته من خلال نشاطه ومشاركته الفعّالة في عمليتيْ التعليم والتعلّم، فيُحضر فهمه المسبَق إلى مواقف التعلّم، ويؤثّر هذا الفهم في تعلّمه للمعرفة/للمادة الجديدة.

مسؤولية التلاميذ

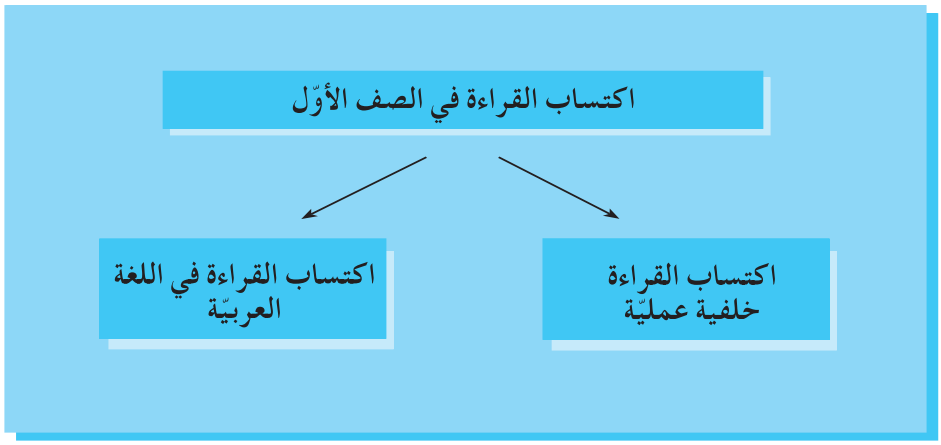
مسؤولية التلاميذ في مجال التربية اللغوية هي:

* أن يقوموا بفعاليات لغوية تنوّرية كمستمعين، متكلمين، قرّاء، كتّاب، محاضرين، مذيعين، ممثلّين وغير ذلك.
* أن يجمعوا موادّ من مجالات اهتمام شخصية أو من مجالات تعليمية مختلفة.
* أن يقيّموا قدراتهم الذاتية، وقدرات زملائهم بتقديم دلائل على تحصيلاتهم.
* أن يتعاونوا فيما بينهم، ويقدّموا النقد ويتقبّلوه.

مجالات أنشطة التربية اللغوية في المدرسة

* **تعلّم مختلف استعمالات اللغة:** ممارسة النشاطات التي تنمّي الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة، التي تكسب قدرات الفهم والتعبير، وتُطوِّر اللغة.
* **إكساب معرفة ميتا لغوية:** ممارسة نشاطات تنمّي التفكير في المباني اللغوية، واستعمالاتها وطريقة عملها.
* **التعلّم ضمن مجالات المعرفة المختلفة:** تطبيق المهارات المتعلّقة بمجالات: الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة في المواضيع التعليمية المختلفة.
* **الاتصال الرقمي:** البحث عن المعلومات واستخراجها من شبكة الإنترنت، المشاركة في مجموعات خطاب افتراضية، تبادل الرسائل الإلكترونية، واستعمال الحاسوب للتعلّم عن بعد.
* **الأنشطة اليومية في المدرسة:** استعمال المهارات المتعلّقة بمجالات: الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة ضمن البرامج المنهجية واللا منهجية في المدرسة.
* **أوقات الفراغ/ الترفيه:** أنشطة وفعاليات قراءة وكتابة وتكلّم واستماع خارج إطار التعليم المنهجي.
* **النشاط المرتبط بالمجتمع القريب** – استخدام نشاطات الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة من أجل إقامة العلاقات بين المدرسة والمجتمع بصفتها إحدى مؤسساته.
* **الاتصال البيشخصي:** ممارسة نشاطات الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة من أجل إقامة علاقات بين التلاميذ أنفسهم، و بينهم وبين المعلمين وبالغين آخرين في المدرسة وخارجها.
* **الاتصال الجماهيري:** ممارسة نشاطات تقوم على نصوص من وسائل الاتصال الجماهيري المختلفة.

الفصل الثالث:اكتساب القراءة في الصف الأوّل



القراءة هي أحد مجالات اللغة الأربعة، وهي نتاج قدرتين أساسيتين هما:

1. قراءة كلمات، وهي عملية ذهنية يمكن تحويلها، من خلال الممارسة، إلى قدرة آلية/أوتوماتيكية، أي تنفّذ بشكل تلقائي دون بذل جهد ذهني كبير. وهي شرط ضروري لفهم المقروء، إذ بها يربط القارئ بين شكل الكلمة وصوتها من أجل الوصول إلى دلالتها، بواسطة تحويل الأحرف والحركات إلى أصوات ومن ثمّ تجميعها.
2. القدرة على الفهم، أي ربط الكلمات مع بعضها في وحدة لغوية لها معنًى، وهي القدرة ذاتها التي يوظفّها التلميذ في فهم المسموع.

أ. اكتساب القراءة – خلفية علمية

تدلّ الأبحاث على وجود عاملين يؤثّران على قدرة الأطفال على قراءة الكلمات في لغات مختلفة هما: العمق الأورتوغرافي[3] وهو العلاقة بين شكل الكلمة وصوتها، والمبنى المقطعي (Aro & Wimmer, 2003; Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Ziegler & Goswami, 2005)

العامل الأول العمق الأورتوغرافي: هناك نوعان من الأورتوغرافيا؛

أورتوغرافيا شفافة/غير عميقة وتكون العلاقة فيها بين شكل الكلمة (الحروف والحركات) وصوتها، علاقة ثابتة كما في اللغة العربية المشكولة. و**أورتوغرافيا عميقة** تكون العلاقة فيها بين شكل الكلمة وصوتها غير ثابتة، فيمثّل الحرف الواحد أصواتًا مختلفة، والصوت الواحد رموزًا مختلفة، كما في اللغة الإنكليزية مثلا.

يؤثّر العمق الأورتوغرافي تأثيرًا كبيرًا في الدّقة والسّرعة، أي الطلاقة في قراءة الكلمات. من المفروض أن تكون عملية قراءة الكلمات في لغة ذات أورتوغرافية شفافة كاللغة العربية، أسهل وتتطوّر بوتيرة أسرع منها في لغات ذات أورتوغرافية عميقة كاللغة الإنكليزية، ذلك لأنّ القارئ في قراءته لكلمة يستطيع أن يعتمد على الأحرف والحركات في التوصّل، أغلب الأحيان، إلى قراءة دقيقة. بعكس ذلك في اللغة الإنكليزية، حيث يضطرّ القارئ إلى الاعتماد على شكل الكلمة ككلّ، كي يصل إلى مبناها الصوتي.

العامل الثاني المبنى المقطعي: هناك نوعان من المقاطع؛

مقاطع بسيطة/غير مركّبة كما في اللغة العربية، فالمقاطع أغلبها مقاطع ذات مبنى غير مركّب: cvc (صامت، صائت، صامت)، أو cv (صامت، صائت).

مقاطع مركّبة كما في اللغة الإنكليزية التي تسمح بوجود عدد من الصوامت في بداية ونهاية مقاطعها مثل: cccvc,ccvc,cvcc.[4]

---

[3] . الأورتوغرافيا تعني منظومة الكتابة.

[4] . consonant =c/صامت، vowel =v/صائت.

إنّ القراءة في لغات ذات مبنى مقطعي بسيط نسبيًا كاللغة العربية، تتطوّر بشكل أسرع منها في لغات ذات مبنى مقطعي مركّب كاللغة الإنكليزية.
تدلّ الأبحاث المذكورة أعلاه أنّ القراءة في لغات مختلفة تتطلّب تطوير استراتيجيات قراءة مختلفة تبعا لنوع المبنى الأورتوغرافي، والمبنى المقطعي للكلمات. فعندما يكون المبنى المقطعي بسيطا نسبيّا، ويتمثّل أورتوغرافيًا بشكل شفاف، يطوّر القارئ استراتيجية قراءة مبنيّة على ترجمة الحروف والحركات، إذا وجدت، إلى أصواتها ومن ثمّ إلى دلالتها. تعتبر هذه القدرة أساسا مهمّا لفهم المقروء، ولذلك يجب أن تتحول إلى قدرة أوتوماتيكية يستعملها القارئ بعد ذلك لقراءة أي كلمة (Share,1995).
أما إذا كان المبنى الأورتوغرافي عميقًا، فبالإضافة إلى تطوير هذه القدرة الأساسية يطوّر القارئ استراتيجيات قراءة مبنية على الكلمة كوحدة أورتوغرافية واحدة، ويستعمل هذه الاستراتيجيات لدى قراءة الكلمات غير الشفافة أورتوغرافيّا التي لا ينجح في قراءتها باستعمال الاستراتيجية المبنية على التحويل الصوتي (من الرموز إلى الأصوات) والتركيب الصوتي.

ب. اكتساب القراءة في اللغة العربية

بما أنّ اللغة العربية تتميز بهاتين الميزتين: مبنى مقطعي بسيط وأورتوغرافيا شفافة، فإنّ القدرة على قراءة الكلمات من المفروض أن تكون سهلة نسبيًا بحيث تصل إلى مستويات عالية من الدقة والسرعة، أي الطلاقة، مع نهاية الصف الأول.
لتحقيق ذلك يوصي المنهج في المرحلة الأولى (الصف الأول) بـِ:

- التركيز على معرفة الحروف وعلى تمكين التلاميذ من ترجمتها الدقيقة والسريعة إلى أصواتها وتحويلها إلى مهارة أوتوماتيكية.
- تعليم الكلمة كوحدات أورتوغرافية صغيرة (أحرف وحركات) تُترجم إلى أصوات، وليس كقالب واحد. وتحويل هذه العملية (ترجمة الأحرف والحركات إلى أصوات ومن ثمّ تجميعها) إلى قدرة أوتوماتيكيّة.
- عدم التركيز الزائد على تعليم التلاميذ القواعد المعتمدة للغة المعياريّة.

إنّ ما يُتوقّع من المعلم أن يقوم به، هو ليس تعليم الحروف كمجال معرفة فقط، وإنّما **تحويل المعرفة إلى مهارة أوتوماتيكية يستعملها الطفل في قراءة كل كلمة دون أن يكون بحاجة إلى الاعتماد على النص**. يمكن تحقيق هذا عن طريق قراءة نصوص متعدّدة ملائمة لهذه المرحلة. هذه المهارة مهمة جدًا في اللغة العربية، ويجب أن تكون مستقلة عن شكل الكلمة، وذلك لأن الكلمات في العربية طويلة صوتيا (عدة مقاطع) وتظهر بأشكال مختلفة عندما تتصل بضمائر مختلفة (كتب، كتبوه، كتبتما، تكتبون). ففي لغة ذات مبنى مقطعي بسيط وصرفي غني كهذا، يجب أن يعتمد الطفل في المرحلة الأولى على التركيب الصوتي الأوتوماتيكي لقراءة الكلمات. بعد ذلك، وبعد أن يكون قد طوّر قدرته

في مجالات الصرف والنحو والدلالة، يتحوّل من القراءة التركيبية إلى التعرّف السريع على الكلمة كقالب أورتوغرافي.

تأثير الازدواجية في اكتساب اللغة لدى المبتدئين

تؤثّر الازدواجية في قدرة القرّاء على فهم المقروء وذلك بسبب البعد اللغوي بين اللغتين؛ المحكيّة والمعياريّة في المباني الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية. ينحصر تأثير الازدواجية، بشكل أساسي، في تلك الحروف التي تُمثل أصواتًا غير موجودة في لغة القارئ (مثل ث، ذ، ظ، ق في بعض اللهجات)، وقد يؤثّر التمثيل الصوتي المتدنّي لهذه الأصوات في ترجمة هذه الحروف إلى أصواتها وفي التركيب الصوتي للكلمات حتى عندما تكون مألوفة بشكلها المحكي، بحيث تصبح أقل مألوفية بمبناها الصوتي المكتوب. هذا الاحتمال يؤكّد ثانية **أهمية التشديد على تعليم أصوات الحروف والتركيب الصوتي، لأنه يعزّز قدرة التلميذ على تمثيل الأصوات غير المألوفة وتذويتها كمهارة أوتوماتيكية** (Saiegh-Haddad, 2003, 2004, 2007a, 2007b).

كون اللغة المعياريّة حافلة بكلمات غير مألوفة للقارئ المبتدئ، قد يشكّل عائقًا في تطوير فهم المقروء، لكنّه يجب ألا يؤثّر في القدرة على قراءة الكلمات، لأنّ اللغة العربية ذات مبنى أورتوغرافي شفاف. وينبغي، بالطبع، أن يتعلّم القارئ معاني هذه الكلمات، وهذه مهمة أخرى عليه تطويرها في المراحل الأولى. (Saiegh-Haddad, 2005; Saiegh-Haddad & Geva, 2007).

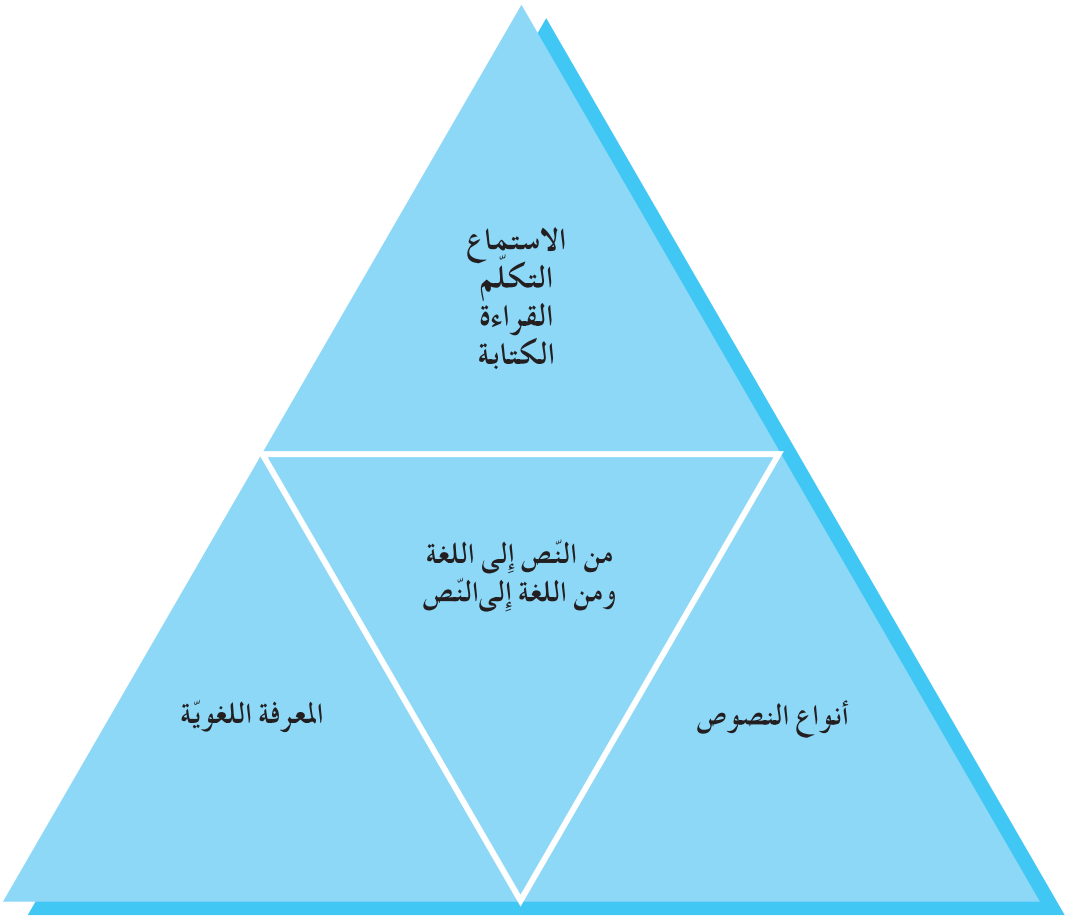
لماذا هذا الاهتمام بتطوير القدرة على قراءة الكلمات؟ أليس الهدف هو تطوير القدرة على فهم المقروء؟

بالرغم من أن الهدف من تعليم القراءة هو تطوير القدرة على فهم النص المكتوب، فقد دلت الأبحاث **على وجود علاقة وثيقة بين قدرة الأطفال على القراءة الدقيقة والسريعة للكلمات وبين فهم المقروء** (Gough, Hoover, & Peterson, 1996; Hoover & Gough, ,1990; Gough & Tunmer,1986). إذا كان فهم المقروء يعتمد في الأساس على هذه القدرة، ولا يمكن أن يتطوّر بدونها، **فهناك حاجة ماسّة إلى العمل على تطويرها أولا، ثمّ العمل على تطوير قدرات لغوية أخرى.** إن أهمية تطوير القدرة على التعرف الأوتوماتيكي على الكلمات المكتوبة كشرط أساسي للفهم (Perfetti, 1985) ينبع من كون القراءة عملية ذهنية تحدث في الذاكرة الفعّالة، وتتأثر بكمية الكلمات والوقت المستغرق لقراءتها. تتمّ القراءة عن طريق تحويل الكلمات المكتوبة إلى أصواتها وإبقائها في الذاكرة الفعّالة، حتى يتمكّن القارئ أن يربطها ببعض كوحدة ذات معنى. بما أنّ الذاكرة تسمح لعدد قليل من الكلمات فقط بالبقاء ولمدة قصيرة جدّا(بضع ثوان)، لذلك يجب على القارئ أن يربط الكلمات ببعض ويحوّلها إلى وحدة معنى قبل أن تفقد من الذاكرة. هذا ما لا يستطيع القارئ الضعيف أن يفعله، فيبذل كل طاقته في قراءة الكلمات ولا يصل إلى الفهم.

الاستعانة بالسياق لقراءة كلمات

بعكس الاعتقاد السائد سنوات عديدة، وبسبب النموذج الذي هيمن على تعليم القراءة مدة أكثر من 30 سنة (Goodman,K.S.1965,1968,1976)، فإنّ القارئ الضعيف هو الذي يعتمد على السياق لقراءة الكلمات، بينما لا يعتمد القارئ الجيد على السياق للتعرّف على الكلمات بل يستغلّه للفهم. لكي نفهم يجب أن نكون قادرين على قراءة 95%-97% من كلمات النص، وعندئذ فقط يمكن أن نستعمل السياق للتعرّف على بعض الكلمات (3-5%) التي لا نعرفها، وهذا شيء طبيعي، لا يعرقل عملية الفهم. أمّا إذا زاد عدد تلك الكلمات عن 3-5% فهذا يؤثّر سلبا في فهم المقروء.

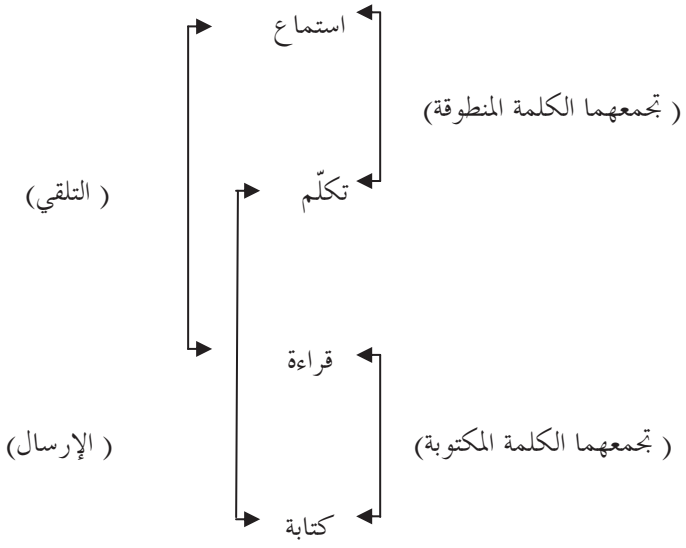
الفصل الرابع: مركّبات التربية اللغوية



أ. مجالات اللغة

تتيح المدرسة للتلاميذ فرصة لممارسة أنشطة وخبرات متنوّعة في مجالات التربية اللغوية الأربعة: الاستماع، التكلّم، القراءة، الكتابة. هذه المجالات لا تنفصل عن بعضها في واقع الاستخدام اللغوي، فمجالا الاستماع والكلام يعتمدان الكلمة المنطوقة، ومجالا القراءة والكتابة يعتمدان الكلمة المكتوبة، وبما أنّ العلاقات متبادلة بين المجالات الأربعة، فالقرّاء والمستمعون والكتّاب والمتحدّثون يبدّلون مواقعهم؛ فقد يتحوّل المستمع إلى متحدّث، والمتحدّث إلى قارئ، والقارئ إلى كاتب... وهكذا ينتقلون من كونهم مرسِلين (متكلّمين، كتّاب) إلى متلقّين (مستمعين، قرّاء) وهذا هو المنحى الذي اعتمده المنهج.

فيما يلي تجدون رسمًا يوضّح العلاقات المتبادلة بين مجالات اللغة الأربعة:



الاستماع والقراءة

يوظّف المتلقّي/التلميذ القدرة نفسها لفهم نصّ مسموع أومقروء. فالاستماع نوع من القراءة وهناك من أطلق عليه "قراءة الاستماع"، وهو وسيلة الفهم والاتصال اللغوي بين المتكلّم والسامع. فالاستماع والقراءة مجالان يتلقّى عبرهما التلميذ الحدث اللغوي **بأبعاد الفهم** المختلفة:

- فهم المعنى الصريح/استخراج معلومات.
- فهم المعنى الخفي/استنتاج.
- تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات.
- تقييم المضمون ووظيفة المركّبات اللغوية والنصية.

الاستماع

الاستماع هو فهم الكلام (فهم ما يلقى من حديث باللغة العربية وبإيقاع طبيعيّ في حدود المفردات المعروفة لدى المستمع) في المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه: كالأسئلة والأجوبة، الشرح، سرد الحكايات، المناقشات والأحاديث، التعليمات، الدعايات، الأخبار وما أشبه.

أوْلى المنهج أهمية لمجال الاستماع، إذ هو أكثر أساليب الاتّصال شيوعًا واستخدامًا، فمن خلاله يتعلّم التلميذ كثيرًا من الكلمات والتعابير والجمل التي سوف يراها مكتوبة (كلّما كثر عدد المفردات السمعية، أي الكلمات التي يفهمها الإنسان عندما يستمع إليها، ساعد ذلك على تقدّم المبتدئين في القراءة).

والاستماع يشكّل جزءًا حيويّا في البرنامج المدرسي، فمعظم الدروس تعتمد العمل الشفهي، وهو وسيلة لاكتساب المعارف والخبرات والمتعة. لذا، هناك حاجة إلى تدريب التلاميذ على حسن الإصغاء، والتركيز والمتابعة بشكل مخطط وممنهج **للاستماع إلى نصوص متنوّعة (قصصية، إخبارية– وصفية، إقناعية، تفعيلية)، فهمها والتفاعل معها بحسب الحاجة.**

القراءة

القراءة عملية فكرية عقلية تهدف إلى فهم المقروء، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى دلالاتها. فهي نشاط ذهني يتناول أبعاد الفهم المختلفة؛ من فهم المعنى الصريح والخفي إلى التفسير والتطبيق والتقييم بأنواعه، وليست مجرّد نشاط بصري ينتهي بفكّ الرموز المطبوعة وفهم دلالاتها.

لا تزال القراءة أهمّ الوسائل التي يتعلّم بواسطتها التلاميذ، ويكتسبون المعرفة، ويتعرّفون على موروثهم الثقافي، وعلى الموروث الثقافي لشعوب أخرى ويتمتّعون. فالقراءة في المدرسة تتيح للتلاميذ أن يكونوا قرّاء/ متلقّين إيجابيين يتفاعلون ويتحاورون مع نصوص من أنواع مختلفة؛ يشرك التلاميذ زملاءهم في انطباعاتهم عمّا يقرأون، يربطون بين نصوص مختلفة، يتفهّمون نصوصًا تتناول حضارات شعوب مختلفة، يفحصون التفسيرات/التأويلات الممكنة للنص المقروء موافقين أو معارضين، وغير ذلك. كل هذا من شأنه توسيع دائرة خبرة التلاميذ وتطوّرهم وإثراء تفكيرهم، وإشباع حبّ الاستطلاع والمتعة لديهم.

نتيجة لتطبيق طرائق قراءة متنوّعة، تزداد مقدرة التلاميذ على اختيار أسلوب القراءة الملائم لأنواع النصوص المختلفة ولأهداف القراءة المختلفة.

القراءة من حيث الأداء نوعان: جهرية وصامتة، ولكلّ منهما أهدافها.

القراءة الجهرية

تعتبر القراءة الجهرية مهارة اتصال، ووسيلة لتوصيل المعلومات إلى السامع، فهي تتيح له تتبّع الأفكار ووجهات النظر، وتساعد في تحقيق أهداف الاستماع وإشراك الآخرين في المعلومات، والقصص والمحاجّات والتعليمات. تدلّ القراءة المعبّرة للأعمال الأدبية من نثر وشعر على فهم القارئ للنص الأدبي، فيتمتّع بجماليات النّص ويتفاعل مع المقروء لغة وفكرة، ويعبّر من خلال النبرة والإيقاع الصّوتي عن تفاعله وتقييمه وموقفه من الحدث والشّخصيّات والمادّة المقروءة، وتتاح له وللمستمعين فرصةَ فهمِ مدى إسهامِ كلّ عنصر من عناصر النّص في بناء دلالته.

القراءة الصامتة

سيرورة القراءة الصامتة أسرع من الجهرية، وأدعى إلى الفهم والتفكير، وتحتاج إلى جهد آلي أقلّ من القراءة الجهرية، وتتمّ في جوّ حميمي ذاتي، يمكّن التلميذ من التركيز والانتباه لتحقيق غايته، سواء أكانت:

- أخذ انطباع عن المضمون دون الدخول في التفاصيل، لفحص ملاءمة النص لهدف القراءة، وهل يستحقّ الاستمرار في قراءته، وهذه تسمّى **قراءة التصفّح/ القراءة السريعة**.
- الحصول على معلومات، معرفة الفكرة المركزية، تحليل الشخصيات، التقييم ومحاورة نصوص أخرى وغير ذلك، وهذه تسمّى **القراءة الفاحصة/المتمعّنة**.
- البحث عن كلمات محدّدة، تعبير معيّن، أسماء شخصيات وأماكن، وغير ذلك وهذه تسمّى **القراءة القافزة**.

يدعو المنهج إلى إيجاد برنامج متوازن لتدريب التلاميذ على القراءة بنوعيْها؛ الجهرية والصامتة بحسب الهدف المراد، مع مراعاة ملاءمة مقروئية النص (المضمون، اللغة والأسلوب والإخراج) للمرحلة العمرية، **وذلك لقراءة، فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة (نصوص أدبية/معاصرة ومن التراث، ونصوص وظيفية)**.

أبعاد ومركّبات فهم المقروء والمسموع

حدّد المنهج أربعة أبعاد للاستماع ولقراءة النصوص وفهمها، تختلف الواحدة عن الأخرى في مستوى الاستنتاج، والتفسير الخاصّ بكل واحدة، وكذلك في درجة معالجتها مضمون النص أو مبناه.

فيما يلي جدول تفصيلي لهذه الأبعاد ومركّباتها:

أبعاد الفهم	مركبات أبعاد الفهم
فهم المعنى الصريح في النص/تحديد معلومات	– تحديد المعلومات الصريحة في النص (كأسماء الشخصيات، الزمان والمكان، الأحداث...). – تحديد تعريفات وتفسيرات وأفكار صريحة في النص. – تنظيم معلومات صريحة في النص بحسب معايير معطاة:جدول، قائمة... – التعرف على العلاقات المنطقيّة الصريحة بما في ذلك التسلسل الزمني.
فهم المعنى الخفي/استنتاج	– فهم الكلمات والتعابير بالاعتماد على السياق. – فهم العلاقات المنطقية غير الصريحة في النص، بما في ذلك التسلسل الزمني. – صياغة تعميمات. – فهم الأفكار المركزية المستنبطة (غير المصرّح بها) من النص. – وصف العلاقة بين الشخصيات في القصة. – فهم العلاقات بين أجزاء النص بالاستعانة بالروابط كالضمائر، أسماء الإشارة، حروف العطف...
تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات	– صياغة فرضيات بالاعتماد على المكتوب. – مقارنة ومقابلة المعلومات. – صياغة حجج ومغاز أساسية. – التعرّف على مميزات الشخصيات بحسب المكتوب. – تمييز وسائل بلاغيّة. – تطبيق الأفكار والمعلومات الواردة في النص. – التمييز بين الواقعة/الحقيقية والرأي في النص
تقييم المضمون ووظيفة المركّبات اللغوية والنصيّة	– تقييم هدف النص – تقييم موقف الكاتب – التعبير عن موقف معلل في أبعاد النص المختلفة. – فهم وظيفة مركبات المبنى. – فهم وظيفة المركبات اللغوية والأسلوب. – تمييز طبقة اللغة ودلالاتها. – تقييم مصداقية المعلومات. – تمييز الجوّ في النص الأدبي. – تقييم الشخصيات في النص القصصي. – تقييم وضوح النص. – تقييم واقعية المرويّ.

التكلّم والكتابة

يوظّف التلميذ/المرسِل الكلمة المنطوقة (التكلّم)، والمكتوبة (الكتابة) لإرسال أفكاره ومشاعره ومعلوماته وخبراته وإرشاداته وحججه وغير ذلك. يختلف نوع التعبير بحسب الهدف (وظيفي أو إبداعي) وبحسب الأداء (شفهي أو كتابي). عندما يعبّر التلميذ عن نفسه شفهيّا أو كتابيا يضع نصب عينيه:

- المتلقّي (لمن أعبّر؟) لعدة متلقّين معروفين، غير معروفين، مباشرين....
- الهدف (لماذا أعبّر؟) للقصّ، للإقناع، للإرشاد، للإخبار...
- الموضوعة (عن أي شيء أعبّر؟) عن أفكار، مشاعر، معلومات.....

فالتعبير بنوعيْه؛ الشفهي/التكلّم، والكتابي/الكتابة هو وسيلة إرسال يحقّق بواسطتها التلميذ/ المرسِل متكلّمًا أو كاتبًا ذاته. وهو المحصّلة النهائية لما تعلّمه في التربية اللغوية؛ فالقراءة والاستماع للنصوص بنوعيْها الأدبية والوظيفية، يزوّدان التلميذ بالأفكار والألفاظ والتعابير. أمّا فهم مركّبات المعرفة اللغوية؛ من صرف ونحو وإملاء وغير ذلك، فيساعد التلميذ على التكلّم والكتابة بلغة سليمة ويقيه من الخطأ والالتباس.

التكلّم

التكلّم هو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفهي، إذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم/التلقّي، فإنّ التكلّم وسيلة للإفهام/الإرسال. وبما أنّ اللغة هي وعاء الفكر، فالتكلّم أداة من أدوات عرض الأغراض والأفكار، وهو عملية تنفيس عن المشاعر وتصوير للأحاسيس وترسيخ للمعلومات في الذاكرة، يؤدّي إلى تعويد التلميذ/المرسِل على جودة الأداء اللفظي وحسن التفكير المعنوي، عن طريق اختيار الألفاظ الملائمة، تسلسلها، ترتيبها والربط بينها. لذلك يولي المنهج أهمية لتدريب التلاميذ على **التكلّم بلغة سليمة في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة: القصّ، الإخبار والوصف، الإقناع، التفعيل.**

الكتابة

هي القدرة على استعمال اللغة (بحدود المفردات الملائمة للمرحلة العمرية) بشكل سليم، وبأسلوب واضح، متسلسل، منطقي، يستوفي الأهداف الوظيفية أو الإبداعية. فهي حصيلة ما اكتسبه التلميذ من تدرّب على الاستماع والقراءة والتكلّم والمعرفة اللغوية، وبواسطتها يتمكّن التلاميذ من كتابة نصوص لعدة أغراض؛ للتعبير عن أفكارهم وانطباعاتهم، لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوعة أو قصة، للإرشاد أو الإخبار وما إلى ذلك، في شتّى الموضوعات وفي مختلف المناسبات ولمتلقّين مختلفين.

فيما يلي اقتراح لمراحل عملية الكتابة:

مرحلة ما قبل الكتابة/مرحلة التخطيط:

* تحديد الهدف من الكتابة.
* مراعاة متلقّي النصّ.
* اختيار الأسلوب الملائم لتحقيق الهدف (أسلوب قصصي، إخباري، إقناعي، إرشادي).
* وضع الأفكار في مجموعات متناسقة، ثمّ حذف الأفكار غير الملائمة.

في هذه المرحلة يستطيع التلميذ/الكاتب التشاور مع زملائه، مع المعلمين، أو مع بالغين آخرين.

مرحلة الكتابة الفعلية/المسوّدة:

* اختيار المفردات الملائمة للهدف وللمتلقّي.
* تحديد الأفكار الرئيسية والعلاقات بين التفاصيل. إذا كان النص بهدف الإخبار: هل قدّمت للقارئ المعلومات المرتبطة بالموضوعة بشكل منطقيّ ومتماسك؟ وإذا كان النص بهدف الإقناع: هل قدّمت الادّعاءات والحجج الملائمة؟ وإذا كان النص بهدف التفعيل: هل كتبت التعليمات واضحة للقارئ؟
* استعمال المباني اللغوية بشكل سليم.
* الكتابة بخطّ واضح ومقروء مع استعمال علامات الترقيم الملائمة.

في هذه المرحلة يستطيع التلميذ/الكاتب الاستعانة بالقواميس وبالموسوعات المكتوبة أو الإلكترونية كالقواميس المحوسبة أو الموجودة في الإنترنت، وبِـ" مصحّح الأخطاء في الحاسوب"، كما يمكنه عرض ما كتب على زملائه أو على المعلمين أو على أيّ بالغ آخر، للتشاور والتعديل قبل مرحلة الكتابة النهائية.

مرحلة الكتابة النهائية:

في هذه المرحلة يكتب التلميذ النص بصورته النهائية بعد أن يكون قد قوّمه، راجعه ونقّح المضمون/المحتوى واللغة والأسلوب والمبنى. للمعلّم في هذه المرحلة دور أساسيّ مكمّل لدور التلميذ، إذ يجعل عملية التقويم حوارًا بينه وبين تلميذه، يشير إلى مواطن القوّة في النصّ المكتوب، ويحدّد المشكلات المتكررّة، ويساعده على إيجاد حلّ لها.

الكتابة مجال تبادلي:

* بين النّص الجديد والنّصوص التي قرأها أو سمعها التّلميذ؛ فيحاورها، يقيّمها (يدعمها أو ينقضها)، يعالجها ويحفظ المعلومات، يدوّن انطباعاته الشّخصيّة عمّا سمعه، يرتّب النّصّ المحكي كنصّ مكتوب، يلخّص موضوعة تعليميّة.

* بين النّصّ والتّلميذ؛ إذ ينتقي الألفاظ، يختار التّراكيب، ينظّم أفكاره، يُعمِلُ الرؤية، فيُنسِّق الأسلوب ويُنَقّح الكلام.
* بين التّلميذ والمعلّم؛ فالكتابة تساعد المعلّمَ على اكتشاف مواطن الضّعف عند التّلميذ ومساعدته على تحسينها من جهة، وعلى الكشف عن التّلاميذ الموهوبين المبدعين ودعمهم من جهة ثانية.يولي المنهج أهميّة لتحقيق هذه القدرة من خلال تدريب التلاميذ على **الكتابة في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة؛ القصّ، الإخبار، الإقناع، التّفعيل.**

ب. أنواع النصوص

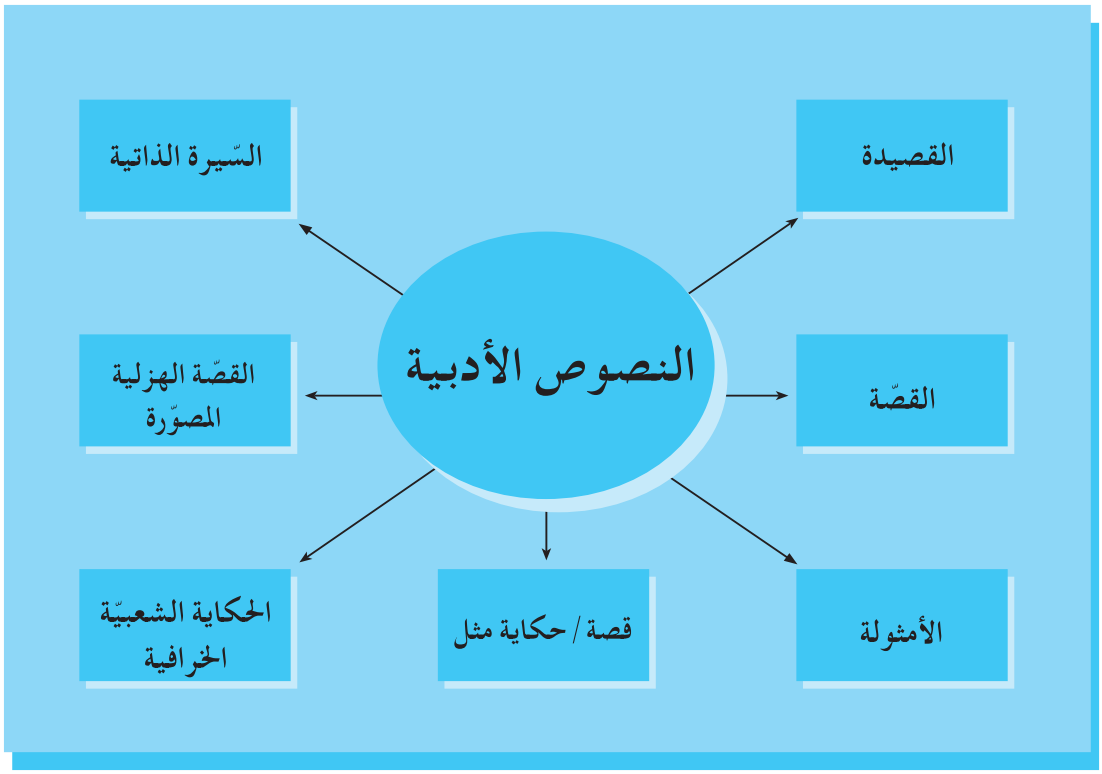
ليست عملية تصنيف النصوص عملية سهلة بسبب كثرة الأنواع وتداخلها، أي استعارة نص من نوع معين بعض المميزات الأسلوبية لنوع آخر. لكن على الرغم من هذا التداخل يمكننا التمييز بين الأنواع بالاعتماد على هدف النص، وعلى بعض الأساليب التي تميّز نوعا معينا عن غيره.

وعليه يتناول المنهج نوعين عامّين من النصوص، لكل منهما خصائص جوهرية يتحدّد من خلالها الهدف والأسلوب المعتمدان في النص، وهما:

1. **النصّ الأدبي، المعاصر والتراثي**، ويهدف أساسا إلى التذوّق والمتعة. يمتاز عادة باستعمال اللغة المجازية، والتعابير العاطفية، ويشمل عدة أنواع منها:
   - ♦ القصة.
   - ♦ الأمثولة.
   - ♦ قصة/حكاية مثل.
   - ♦ الحكاية الشعبيّة الخرافيّة.
   - ♦ الحكاية الهزليّة المصوّرة.
   - ♦ السيرة الذاتيّة.
   - ♦ القصيدة.
2. **النصّ الوظيفي**، ويهدف أساسا إلى التعلّم واكتساب المعرفة. يمتاز، عادة، بلغة أحادية الدلالة، وبتعابير تقريرية، ويشمل جميع أنواع النصوص غير الأدبية:
   - ♦ نصوص إخبارية- وصفية.
   - ♦ نصوص إقناعيّة.
   - ♦ نصوص تفعيليّة.
   - ♦ الرسالة والاستمارة.

كذلك يوصي المنهج بإدراج نصوص دينية: من القرآن الكريم والكتاب المقدّس: العهد الجديد والعهد القديم.

1. النصّ الأدبي المعاصر والتراثي



♦ القصة

نص يقوم على سرد حادثة أو مجموعة من الأحداث مستمدة من الواقع أو من الخيال أو من كليهما، بهدف الإمتاع، إثارة الفضول، الاهتمام والتشويق أو التفاعل لدى القارئ كما يقتضي الحال وبحسب القرّاء المختلفين .

تختلف القصص بعضها عن بعض في مبناها، وظيفتها والرسائل التي تركّز عليها (القصص التاريخية، القصص التراجيدية، قصص المغامرات، القصص الهزلية والقصص العلمية)، بالإضافة إلى الاختلاف في العديد من الخصائص الأخرى. كما تتفاوت أيضًا في طريقة سردها/ قصّها (محكية، مكتوبة/ في كتاب أو فيلم/ في سلسلة صور أو في مسرح الدمى).

تشتمل القصة على مجموعة من العناصر الرئيسية:

المكان: هو الموقع الذي تدور فيه الأحداث، أو تنسب إليه.

الزمان: الوقت الذي وقعت فيه الأحداث والمدة التي استغرقتها.

الشخصيات: هي الأشخاص البشرية (أو ما يحلّ محلها) التي تدور حولها الأحداث، وتكون على أنواع مختلفة منها:

الشخصية المركزية: هي الشخصية التي تدور حولها أحداث القصة.

الشخصية الثانوية: هي الشخصية التي تساعد في نموّ أحداث القصة وتوضّح الخلفية للقصة.

الشخصية الهامشية: هي شخصية تظهر قليلاً في القصة ولذلك لا تلفت نظر القارئ، وهي بمثابة تأثيث للنسيج القصصي.

تكون الشخصية في القصة، تبعًا لدورها، على نوعين:

شخصية مسطّحة: وهي الثابتة أو الجامدة، لا تتطوّر ولا تتغيّر نتيجة الأحداث، بل تبقى ذات سلوك واحد أو فكر واحد.

شخصية مدوّرة: هي الشخصية التي تأخذ بالتطوّر والتغيّر إيجابا وسلبا بحسب الأحداث ومعها، وتسمّى أيضًا "النامية".

ترسم الشخصيات عادة من خلال:

وصف خارجي: وصف الشكل الخارجي للشخصية.

وصف داخلي: وصف المشاعر بواسطة استعمال أفعال الحسّ والإدراك.

وصف سلوكي: وصف ما تقوم به الشخصيات من أعمال.

الحكاية: هي إيراد الأحداث متسلسلة زمنيًا.

الحبكة: هي طريقة عرض الأحداث، وغالبًا ما تكون متسلسلة ومترابطة سببيًا، بحيث يكون وقوع الحدث السابق سببًا في وقوع الحدث اللاحق وتشمل:

العقدة/ المشكلة: وهي بداية تعقيد الأحداث.

الذروة: هي النقطة القصوى في تصاعد الأحداث والتوتر، حيث يصل تشابك الأحداث إلى قمة التعقيد.

الحلّ: وهو سيرورة زوال العراقيل التي تقف في طريق حل المشكلة.

النهاية/الختام: وهي النقطة التي تنتهي عندها الأحداث. وتكون **مفتوحة** أو **مغلقة**.

الجوّ العام للقصة: ويقصد به ما يسود القصة من جوانب وجدانية وانفعالات، وما تثيره من مشاعر في نفس القارئ حول الشخصية الرئيسية، أو الشخصيات الثانوية (إعجاب، سخرية، استهزاء).

الراوي وزاوية السرد: قد يكون السرد بضمير المتكلم، وقد يكون بضمير الغائب. ويكون الراوي عادة على ثلاثة أنواع: **الراوي العليم** ويسمّى أحيانًا **الراوي الملمّ**، ويروي القصة بضمير الغائب، ويفترض فيه معرفة كل شيء، فهو يسرد ظاهر الأمور وخافيها، ويصف ماضي الشخصيات ودواخلها، وقد يعمد إلى تفسير الأحداث وتحليلها أيضًا، وهو أكثر الأنواع شيوعا في الأدب القصصي. **الراوي البطل**، حين تسرد القصة بضمير المتكلم، وعلى لسان الشخصية المركزية في القصة. وهناك **الراوي الشاهد** يسرد بضمير المتكلّم ما رأى وخبر بنفسه من أحداث ومشاهد.

- **الأمثولة**

فن قصصي خيالي ، يسرد على لسان الحيوان أو الطير أو الجماد، ويحتوي على مغزى أخلاقي واضح، مثل حكايات"كليلة ودمنة".

- **قصّة/حكاية مثل**

هي القصة أو الحادثة الأصلية التي قيل فيها المثل (المثل: قول مأثور موجز قيل في مناسبة معينة ثم صار يقال في كل مناسبة مشابهة)،نحو: **"جزاء سنمار"** **"رجع بخفي حنين"**

- **الحكاية الشعبية الخرافية**

هي حكاية خيالية (تحكى في الأصل شفهيّا)، شخصياتها خيالية رمزية، وتدور أحداثها في زمان ومكان غير محدّدين (كان يا ماكان في قديم الزمان). في الحكاية يواجه البطل تحدّيات وصعابا وصراعات جمة تتمثّل في الغالب من خلال شخصيات غير إنسانية (الغول، السحرة، حيوانات ووحوش خارقة). نهايتها تكون دائمًا سعيدة، بحيث ينتصر البطل الخيّر على الغول الشرير، بعد بذل جهد ومواجهة المخاطر، وينجح في تحقيق أحلامه حتى لو كان صغير الحجم وقليل الإمكانيات، أو يتيم الأهل، فهو يثبت أنه قادر على النجاح والانتصار.

♦ **القصة الهزلية المصوّرة (comics)**

القصة الهزلية المصوّرة عبارة عن قصة كلامية بصرية داخل أطر، مبنية بتسلسل زمني. القصص الهزلية المصورة توظّف المجازات البصرية، الرموز والألوان، وغالبا ما تكون مضامينها شعبية ومسلية.

في القصص الهزلية المصورة يوجد ترابط بين العنصر البصري والعنصر الكلامي: العنصر البصري يخدم العنصر الكلامي وبالعكس.

خصائص بارزة

كل إطار في القصص الهزلية المصورة يعتبر وحدة دلالة، وبالتالي فإنّ كل إطار على حدة هو بمثابة فقرة محددة في القصة. الإطار المحيط بالنص الكلامي في القصص الهزلية المصورة يتطلب استخدام لغة مختصرة، تتميز عادة بما يلي:

- كلام مباشر مقتضب، بدون أفعال القول.
- عبارات قصيرة جدًا وبسيطة، مؤلفة من كلمة واحدة : ***نعم؛ لا ؛ عذرا*** .
- عبارات تدل علىالتقديم، نحو: ***ها هي*** .. .
- عبارات تدل على وجود، نحو: ***هناك، يوجد مكان واسع***.
- استخدام عبارات زمنية للإشارة إلى التحوّل في الحبكة، نحو: ***فجأة، حالا ، بدون سابق إنذار...***
- الشخصيات في القصص الهزلية المصوّرة تكون حاضرة في الحدث، لذلك فإنّ لغتها قريبة من اللغة المحكية، ولا تكثر من الصيغ الكلامية بضمير الغائب في الزمن الماضي. وتتميز بـــ:
- عبارات مبتورة غير مكتملة.
- تعبيرات عامية.
- عبارات بصيغة الأمر، نحو: ***ناوليني المملحة***.
- المخاطبة بعبارات التحبب، نحو: ***حبّوبي...***
- عبارات الاستفهام مع الضمائر المتصلة بالسؤال وبدونها، نحو: ***هل تسمع ما أسمعه؟ هل رأيت عمر؟***
- استخدام أصوات تحاكي الطبيعة للتعبير عن أصوات تصدر في القصة – ***مياو!؛ طق طق طق! آخ! تك تاك!***

من الناحية البصرية تشمل القصص الهزلية المصورة عادة:

- "بالونات كلام" – كناية عن الصوت والكلام المباشر.
- "غيوم" – للتعبير عن الافكار غير المحكية.
- بالونات عوجاء للتعبير عن التعابير الغاضبة او الخائفة.
- ترجمة لغة الجسد إلى أشكال مقولبة للإشارة إلى المشاعر الأساسية (الغضب، الخوف) الانفعالات الإنسانية (الحب أو العداوة) وحركات الجسد اليومية (المشي، الركض).

- استخدام المجازات البصرية لوصف حالات المزاج والمشاعر، نحو: "نجوم الظهر" تترجم إلى هالة من النجوم تدور حول رأس الشخصية؛ قلوب حول رأس الشخصية تعني الوقوع في الحب.
- استخدام أشكال الحروف المختلفة للتعبير عن دلالات مضمونية، كالحروف العريضة للحديث بصوت عال؛ الخط المرتجف للتعبير عن الخوف؛ إشارات وحروف تحاكي أصواتا شائعة في وضع أو عمل.
- مفردات تظهر داخل الصورة، لكن ليس ضمن البالونات، وتعبّر عن أصوات غير كلامية كعلامة التعجب التي تعني لفت انتباه خاص؛ ***بووووم! آآخ!*** للضربات.

♦ **السيرة الذاتية**

نص نثري يسرد فيه الكاتب بأسلوب قصصيّ حياته. يشترط في السيرة الذاتية:

* أن تشمل على التطابق الكلي بين الكاتب والسارد والشخصية.
* أن ترد في شكل سرد نثري.
* أن يركّز الكاتب سرده على حياته الفردية وعلى تاريخ تكوّن شخصيته ككل (التركيز على ضمير المتكلم عادة).
* أن يكون سرد حياة الكاتب استعاديا منتظما، تلعب فيه الذاكرة دورًا هاما في استرجاع حياة الشخصية الماضية.
* تسرد السيرة الذاتية بضمير المتكلم عادة، إلا أنها ترد بضمير الغائب أحيانا، كما هي الحال في "الأيام" لطه حسين.

♦ **القصيدة**

نص لغوي موزون (له إيقاع موسيقي)، ينبع من الوجدان والعقل، يمتاز باستعمال التعابير العاطفية واللغة المجازية: الإيحاء، التصوير، الخيال، التشبيه، التشخيص، واستعمال المحسنات اللغوية مثل: الجناس، التكرار...

يكون الشكل الإيقاعي للقصيدة، عادة، ثلاثة أنواع هي:

القصيدة العمودية: تتألف من **أبيات**، والبيت هو السطر المكوّن من عدد ثابت من التفاعيل، أو الوحدات الإيقاعية، وينقسم عادة إلى شطرين، الصدر والعجز.

في القصيدة العمودية عادة **قافية موحّدة**، وهي مجموعة أصوات ثابتة تتكرر في خاتمة كل عجز فيها. يسمى الحرف الأساسي في القافية **الرويّ**، يتكرر هذا "الرويّ"، وإليه تنسب القصيدة، فنقول قصيدة "بائيّة" أو "لامية"...

القصيدة المقطوعيّة (strophic): تتألّف من مقطوعات، لكلّ منها قافيتها ورويّها. وقد يختلف الوزن أحيانًا.

قصيدة التفعيلة: تقوم على وحدة التفعيلة لا على البحركاملا، ولا يلتزم الشاعر فيها طولا ثابتا للسطر، أو نظاما ثابتا للقافية، بل يتصرف بهما وفقا لرغبته ورؤيته الفنية.

بالإضافة إلى هذا، هناك:

قصيدة النثر: هي قصيدة تخلو من الوزن والقافية، وتعتمد على الإيقاع الداخلي، والتكثيف في الصورة واللغة.

فيما يلي تعريفات لبعض الأساليب الفنية الشائعة في النصوص الأدبية:

السجع: هو توافق نهايات الجمل أو العبارات بالحرف الأخير(حرف الرويّ)، نحو: ***"من عاش مات، ومن مات فات، وكلّ ما هو آت آت.."*** . أمّا توافق نهايات الآيات القرآنية فيسمّى **فواصل**.

التشبيه: هو عقد مقارنة بين شيئين أو أمريْن، اشتركا في صفة، وزاد أحدهما فيها عن الآخر، مع إظهار أداة التّشبيه أو حذفها، وإظهار وجه الشّبه أو حذفه. والهدف من التّشبيه إضفاء الجمال على العبارة في التّعبير الانفعالي، والتّوضيح في التّعبير الموضوعي، نحو: ***" أنتَ كالأسد في الشّجاعة"*** .

التّشخيص: إعطاء صفات الكائنات الحيّة لغير الكائنات الحيّة. كأن نقول: ***"مشى العدل بين النّاس"*** . وإذا أعطيت الصّفات الإنسانيّة لغير الإنسان اعتبرت "**أنسنة أو تأنيسا**" كأن نقول ***" ابتسمت الزّهرة"*** و***" تتأوّه الأرض تحت أقدام الظّالمين"*** .

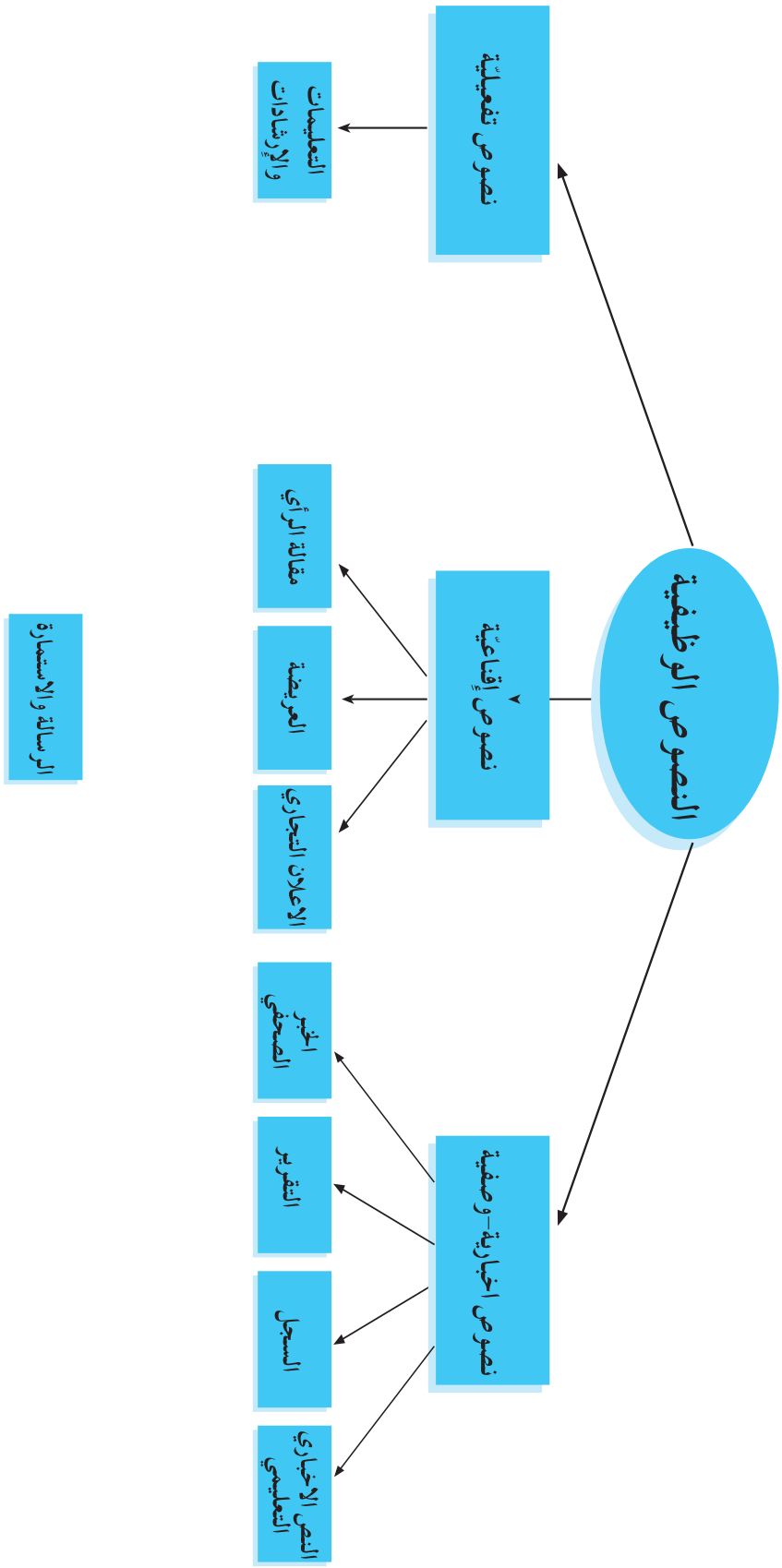
الاستفهام البلاغي: هو الاستفهام عن شيء بسؤال لا يحتاج إلى جواب. ويكون الغرض منه لغير الاستفهام، كالتعبير عن الإنكار أو التّوبيخ، أو التّذكير، أو التّعجّب، أو التّقرير، أو غير ذلك، نحو:

ألستم خير من ركب المطايا وأندى العالمين بطون راح؟ (التّقرير)

أمثلكَ يفعلُ هذا؟ (الإنكار).

الكناية: هي التعبير عن المعنى المقصود بطريقة غير مباشرة، وذلك بأن يذكر المتكلّم أو الكاتب معنًى آخر له علاقة بذلك المعنى المقصود ويجعله دليلا عليه. وتقوم الكناية على الانتقال من المعنى المذكور (المعنى الحقيقي السطحي) إلى المعنى المتروك (المعنى المجازي العميق). نحو: ***"يشار إليه بالبنان"***، كناية عن الشهرة. ***" ركب جناحي نعامة"*** ، كناية عن السرعة.

2. النصّ الوظيفي



♦ **نصوص إخبارية–وصفية**

تشمل هذه النصوص عمليات تنظيم المعلومات حول ظواهر في مجالات العلوم الاجتماعية والطبيعية والتكنولوجية وغيرها، بطرائق منطقية ومترابطة بهدف الإخبار والوصف.

نستعمل نصوص الوصف والإخبار عندما نريد التعبير عن تجاربنا في الحياة وإشراك الآخرين في هذه التجارب. ففي الجغرافية مثلا، نصف مكانا ما ونتناوله من حيث الشكل، أما في العلوم الطبيعية فإننا نصف التجارب والمشاهدات.

يلعب **الإخبار والوصف** دورا رئيسيا في معظم المحادثات، وفي جميع المواضيع التعليمية.

قد تخدم مركّبات النصوص الإخبارية والوصفية أهداف النصوص الحجاجية والقصصية وغير ذلك.

تشمل النصوص الإخبارية– الوصفية أنواعا/ جانرات فرعية منها:

• **النص الإخباري–التعليمي**

الهدف الأساسي للنص الإخباري–التعليمي هو تعريف وشرح وتوسيع دلالات مصطلحات، مفاهيم، ظواهر وسيرورات، تناول حياة شخصيات، وسرد أحداث هامة.

نجد النص الإخباري–التعليمي في مصادر المعلومات المختلفة: كالموسوعات والمعاجم، والنشرات، وكتب التعليم، و"بنوك" المعلومات المحوسبة وغير ذلك.

فيما يلي تعريف ببعضها:

التعريف المعجمي

يوسع التعريف المعجمي دلالة المصطلح عن طريق إلحاقه بالحقل الدلالي،نحو، ***السوسن: جنس زهر،*** *وإعطاء وصف واضح ودقيق* له : ***السوسن: جنس زهر من فصيلة السوسنيات، كثير التنوّع ومنتشر في النصف الشمالي من الكرة الأرضية. غالبا ما تكون أزهاره كبيرة ولامعة اللون، وهي حسب الأنواع بنفسجية وبيضاء وصفراء. يزرع كثير من هذا الجنس في الحدائق، ومنه أيضا أصناف برية عديدة*** (المنجد، *1986*). يكون التعريف المعجمي مرتبًا بحسب الترتيب الهجائي.

المادة في الموسوعة

هي عبارة عن تعريف شامل لموضوعة ما، وعادة ما تكون مرتبة بحسب الترتيب الهجائي.

تشمل المادة في الموسوعة عادة:

– عبارة استهلال قصيرة، أو فقرة موجزة، تحدد وتعرّف المادة المقصودة، نحو: ***"الضوء هو شكل من أشكال الطاقة. يصل إلينا ضوء الشمس عبر الفضاء بسرعة عظيمة. الضوء أسرع ما في الكون. الضوء تولده الأجسام المشتعلة أو المتوهجة"***. (موسوعة المعارف العامة، ص.86).

"نجيب محفوظ: ولد سنة 1911، في القاهرة، وبدأ رحلته الأدبية مترجما وكاتبا عام 1932."

(موسوعة أعلام العرب المبدعين في القرن العشرين، ص. 1036)

– وصف خصائص المادة المعرّفة، مع التركيز على صفاتها الخاصة، مثلا: ***"الضوء ينتقل دائما في***

خطوط مستقيمة.." . (موسوعة المعارف العامة، ص.86) أو وصف نشاط شخصية بارزة أو ظاهرة اجتماعية أو حركة دينية/ سياسية.

- معلومات إضافية للمادة: ***" بإمكانك أن ترى نفسك في الماء لأن الضوء يرتد عن سطحه إلى عينيك، وهذا ما يسمى انعكاس الضوء"*** (ن.م.)

النص الإخباري في كتب التعليم

تشمل النصوص التعليمية تلخيصات لمعلومات من مصادر مختلفة لتسهيل الوصول إلى المضامين في المجالات الفكرية المختلفة.

يحتوي النص الإخباري في كتب التعليم على مركبات مفسِّرة وموجِّهة، فإلى جانب المعلومة الجديدة يورد شروحا تعطي القراء تلميحات لتحديد المعلومة الهامة وفهمها وتذكرها، من خلال المقدمة والعناوين العامّة والفرعية والتلخيصات. يتضمن النص أحيانا عناصر قصصية تعمل على"إحياء" المعلومة، "تصويرها"، توضيحها وتقريبها من القراء .

خصائص بارزة

النصّ الإخباري– التعليمي هو نصّ موضوعي محايد، يتميّز أسلوبه بما يلي:

- صياغة النص بلغة واضحة (غير مبهمة) تعتمد على إيراد الحقائق.
- استعمال الأسلوب اللغوي المكثّف الذي يكثر من استخدام المبني للمجهول، والأسلوب الحيادي غير المحدّد نحو: ***" يصد الضوء فتتشكل رقعة من العتمة***".عبارات شائعة أخرى، نحو: ***أُشيع أنّ... تمّ البناء عام... لا يمكن الجزم قطعا... يعتقد البعض... عادة يُعزى الأمر إلى ...***
- تجنب استخدام ضمير المتكلم (تفضيل استعمال ضمير الغائب).
- عدم توجه المتكلم إلى المتلقي (المخاطب)
- الافتقار إلى التشبيهات أو الوسائل البلاغية.
- استعمال صيغ تتيح تكثيف المعلومة، كالمصادر وجمل الإضافة.
- استعمال جمل مركبة: ***"عندما تشع الشمس خلال قطرات المطر، يتحلل الضوء الأبيض إلى الألوان المختلفة التي يتركب منها"*** .
- استعمال اللغة الرسمية التي تتميّز بِـــ:

* تفضيل استعمال الضمائر المتصلة: ***"يبدو رأس البندورة أحمر لأنه يمتص ألوان ضوء الشمس كلها، باستثناء اللون الأحمر. اللون الأحمر ينعكس عنه إلى عينيك"***
* استعمال الإضافة، نحو: ***"قبل مئتي عام أخذ الناس يستخدمون مصابيح النفط. اليوم نحن نستخدم ضوء الكهرباء"***
* استعمال الروابط للإشارة إلى العلاقات المنطقية، نحو: ***صحيح أنّ، اذن، من أجل، بغية، بالمقابل، لذلك...***

الوسائل البصرية في الموسوعات، القواميس والكتب التعليمية

أحيانا ترافق النص وسائل بصرية تهدف إلى توضيح، تمثيل، ترتيب وتجسيد المعلومة الواردة فيه.

من الوسائل البصرية الأساسية: الجدول، الرسم البياني، الخارطة، الرسوم التوضيحية والصور الفوتوغرافية.

فيما يلي تعريف ببعضها:

الجدول– يعمل الجدول، في الأساس، على ترتيب المعطيات وعرضها بحسب فئاتها، لتمكين الناظر إلى الجدول من تحديد أنواع عديدة من العلاقات بين البنود في الوقت نفسه. يمكن تحويل الجدول إلى نص كلامي.

الرسم البياني– يعطي الرسم البياني صورة مجردة عن العلاقات بين العناصر الأساسية في النص: *المقارنة، التدريج، الاتجاه، الحركة، التغير المستمر، التنوع.*

- **السجلّ**

السجلّ هو نص إخباري مكتوب يهدف إلى إعطاء المعلومات، أو توثيقها للآخرين أو للكاتب نفسه، وهو قائم على مبدأ منظِّم وله مبنى جرافيكي يجعله سهل الاستعمال. يدوَّن السجل باللغة المكتوبة عادة، إلا إذا كان المقصود بنوك المعلومات المحوسبة ، أو المعلومات المعروضة بصريا، فتكون عندها قناة الاتصال رقمية.

أمثلة على السجلات:

- قائمة كتب
- قائمة مشتريات
- البرنامج الأسبوعي
- بنوك المعلومات
- المحتوى/الفهرست
- يوميات الحضور والغياب
- دليل التلفون
- جدول نشاطات
- برنامج المناوبات
- دليل المواضيع
- جدول لترتيب المعلومات في مجال محدد

خصائص بارزة

- ترتيب التفاصيل بناء على **مبدأ منظِّم** يقوم على الأهمية أو الترتيب الزمني، أو بحسب مبدأ منظِّم آخر، نحو:
  * الترتيب الأبجدي
  * التعميم والتفصيل
  * مقارنة المعلومات
- ترتيب النص بشكل جرافيكي بحسب المبدأ المنظِّم، كالجدول الثنائي البعد (البرنامج الأسبوعي).
- استعمال مبان لغوية قصيرة، عادة لا تكون جملا، وعدم استعمال الروابط.

- استعمال مبان لغوية شمولية، ومن ثم الدخول في التفاصيل لترتيب الأشياء في السجل، ملابس الكشافة: حزام، بنطلون وربطة عنق؛ الحفاظ على نظافة الصف: مسح، كنس، محو اللوح.
- استعمال صيغ لغوية تتيح توصيل معلومات كثيرة بإيجاز مثل صيغ الإضافة: مرشد الأعمال التجارية، شراء معدات؛ المصادر: خروج، تنظيم، قفز...

• **التقرير**

التقرير هو نصّ إخباري يركّز على تسجيل أحداث ووقائع كما جرت بدقّة، وبلغة واضحة، وبتسلسل منطقي سليم، وبموضوعية تخلو من المشاعر والمواقف الذاتية.

يهدف النص إلى إخبار المتلقي، بناء على طلبه، عن حدث أو عملية.

طرائق العرض: يكون التقرير مكتوبا أو شفويا، وقد تُعرض المعلومات بطرائق تكنولوجية متنوّعة، مثل: العارضة والشفيفة والشريحة...

أمثلة بارزة على التقرير:

- تقرير عن تجربة.
- تقرير عن نشاط في المدرسة.
- تقرير عن حدث وقع في الاستراحة.
- تقرير عن حركة السير في الشوارع.
- تقرير عن نتائج الألعاب والمباريات.

خصائص بارزة:

- استعمال الوصف أو إعادة سرد ما حدث بالاعتماد على منطق معين، لذلك من المتوقع أن ترد فيه:
  * ألفاظ زمنية من أنواع مختلفة: ***بداية، ثم، لاحقا، أثناء ذلك، قبلها، عندما***، وغير ذلك...
  * تعابير تدلّ على الغاية والسبب: ***لأنّ، بسبب، بغية، من أجل، نظرا لـــ..، لهذا، كي، رغبة في***..، وغير ذلك.
  * تعابير تدلّ على المكان: ***على، فوق، خارج، داخل، في، عن يمين، أمام، مقابل***.. وغير ذلك.
  * الأفعال بصيغة الماضي والمضارع في نص التقرير، كما في القصة، يستعمل عدد من الأفعال بصيغة الماضي أو المضارع، بحسب هدف التقرير: **فعلنا، نفعل، مرّرنا، نمرّر**، ويحافظ عادة على الزمن نفسه في كلّ النص.
- استعمال ضمير الغائب بكثرة لتجنّب اتخاذ موقف صريح.
- أحيانا يتم إيراد استنتاج في ختام التقرير (كما في التقرير الطبي).

- **الخبر الصحفي**

الخبر الصحفي عبارة عن نصّ سردي إخباري يحمل قيمة إخبارية، ويهدف إلى عرض موضوعة محدّدة، أو ظاهرة أو شخصية معينة، من وجهة نظر الكاتب.

طرائق العرض: اللغة المكتوبة ووسائل الاتصال الإلكترونية.

تندرج في الخبر عدة أنواع من الكتابة: الوصف، تقديم تقرير، القص، التبليغ عن محادثات. وكثيرا ما تندرج فيه وسائل تجسيد غير كلامية، كالصور الفوتوغرافية لأحداث وأمكنة، صور الأشخاص الوارد ذكرهم في الخبر، الجداول والرسوم البيانية.

خصائص بارزة

- للخبر الصحفيّ، عادة، مبنًى تقليدي مكوّن من: **عنوان عامّ، عنوان فرعي، مدخل، تقسيم إلى أجزاء/ أقسام.**
- غالبا ما يكتب **العنوان** بإيجاز وبمفردات تلفت انتباه القراء.
- أحيانا يرد تحته **عنوان فرعي** أكثر تفصيلا.
- **المدخل** يتضمن تلخيصا للأفكار والحقائق الواردة في الخبر كله. **التقسيم إلى أجزاء** يتمّ عادة من خلال إعطاء عناوين فرعية ذات مغزى، وفي معظم الأحيان يقسم كل جزء إلى فقرات أيضًا.

يتضمن الخبر الصحفي،عادة، العناصر التالية:

- وصف الشخصيات من خلال:

* النعوت والجمل الإسمية وغير ذلك نحو: ***سعيد عواد الرياضي البارع، الحائز على الجائزة الأولى في المباراة، عاد إلى البلاد وهو يحمل الميدالية الذهبية.***

- **رواية الحدث من خلال:**

* الاقتباس المباشر: ***د. مازن: "غالبية الأشخاص تماثلوا للشفاء من هذا المرض"*** .
* التبليغ غير المباشر دون اتخاذ موقف ، ***قال د. مازن إنه ليس هناك...***
* التبليغ غير المباشر المتحفِّظ – ***يقول د. مازن صحيح ... لكن .. ويرى د. مازن***
* استعمال صيغة المبني للمجهول_ ***أُنشِئ مركز جماهيري جديد....***
* التبليغ الملخِّص والمحلِّل – ***د. مازن يرفض الاعتراف؛ ويؤكد أنّ...***
* وصف الأحداث: قد يدمج الخبر الصحفي أوصافا لأحداث آنية (زمن كتابة التقرير) مع أمور جرت في الماضي: ***تحتفل مدرسة ابن خلدون الابتدائية بأسبوع اللغة العربية تتويجًا للنشاطات والفعاليات التي قام بها التلاميذ خلال الشهر الماضي.***
* استعمال الوسائل البصرية، كالصور و الرسوم والجداول، التي تجسّد المكتوب وتعطي مثالا عليه.

- **وصف ظروف وقوع الحدث من خلال ذكر:**

* الزمان: ***بحلول شهر رمضان المبارك.***
* المكان: ***افتتح في القدس مهرجان...***
* الغاية: ***أجريت هذه المحادثات بهدف...***

♦ **نصوص إقناعية**

تهدف النصوص الإقناعية/ الحجاجية إلى مناقشة الآخر وإقناعه بأساليب منطقية و/أو عاطفية.

يبدأ النص الإقناعي عادة بطرح الفكرة، ثم يوضّحها ،ومن ثمّ يلجأ إلى مناقشة الآراء التي يعارضها أو يتفقّ معها ليؤكّدها عن طريق التمثيل والتفصيل والمقارنة، وفي النهاية يلخّص ما أراد أن يتوصّل إليه من هذا الحجاج.

يظهر النص الإقناعي في: النقاشات اليومية، رسائل تقديم الطلب لأمور مختلفة، الإعلانات التجارية، مقالات الرأي في الصحف، المقالات العلمية وغير ذلك.

للنص الإقناعي وجهان: **وجه منطقي ووجه بلاغي.**

يتمثّل **الوجه المنطقي** في الحجج المنطقية المترابطة فيما بينها بعلاقات منطقية، كعلاقة السبب والنتيجة أو الاستنتاج.

أما **الوجه البلاغي** فيتمثّل في مخاطبة العقل والقلب من خلال طرح الأسئلة، المبالغات والتشديدات، بالإضافة الى التوجّه الشخصي، ويظهر في استعمال أساليب الحثّ والحضّ.

يمكن لنصوص الإخبار والقص أن تتضمن عناصر حجاجية، قد تكون صريحة أو خفية. فمثلا في نصّ إخباري يتناول عمل القلب، يمكن أن نجد عناصر إقناعية بهدف التأثير على عادات التغذية وتجنّب التدخين. وهذا الأمر ينطبق على النص القصصي وغيره من النصوص.

تشمل النصوص الحجاجية/الإقناعية أنواعًا/جانرات فرعية منها:

• **الإعلان التجاري**

الإعلان التجاري: نص موجز يهدف إلى إقناع المتلقي بالقيام بعمل ما أو التفكير بطريقة معينة نحو: أن يشتري، أن يغيّر موقفه، أن ينضم إلى.. بالإضافة إلى الإخبار وترويج معلومات لجمهور عريض قدر الإمكان، بغرض التسويق أساسا. هذا النص يخاطب عاطفة المتلقين، كما يخاطب عقولهم، حاجاتهم ورغباتهم.

طرائق العرض: إعلانات تجارية مكتوبة، وتستخدم الصور البارزة الملونة والخط الكبير من أجل التأثير في المستهلك، وخلق جو حيوي ومناسب. إعلانات تجارية شفوية تستخدم نبرة الصوت والموسيقى من أجل تحقيق الهدف نفسه، إعلانات تجارية سمعية – بصرية

خصائص بارزة:

من الأساليب المميزة للإعلانات:

– المخاطبة المباشرة بصيغة الأمر: ***اغتنمي الفرصة، اشرب الحليب الصافي.***

– استعمال تراكيب التحذير/الترهيب: ***عليك أن ... وإلا ...***، طرح الأسئلة والإجابات: ***هل تعاني من مشاكل القشرة؟ شامبو------ هو الحلّ.***

- عرض قضية ما كحقيقة عامة مقبولة على الجميع/ التعميم كما في العبارات الحيادية: ***بوتيك منى للأولاد الأفضل في البلاد.***
- التوجه إلى العواطف والأحاسيس: **لا تحرموهم من الطفولة ... تبرّعوا بسخاء.**
- المبالغة، كاستعمال صفات على صيغة أفعل التفضيل: ***السيارة الأسرع، الكتاب الأكثر مبيعا.***
- استعمال شعارات يسهل حفظها: ***للشهر الفضيل حلويات أبو خليل.***
- استعمال تشكيلات لغوية ثنائية أو ثلاثية: ***بضائعنا مستوردة، أسعارنا معقولة. صابون الغسيل: نظافة، رائحة، توفير.***
- اختيار طبقة لغوية ملائمة للجمهور المقصود (شعبي، عالٍ، علمي) وأحيانا الخلط ما بين الطبقات: ***احذروا التقليد، يا سلام يا أولاد!***
- ربط السلعة المعروضة بمشاهير الأعلام: ***اشتر حذاء زيدان تظل في أمان.***

- **العريضة**

العريضة نصّ حجاجي يخاطب مؤسسات أو فئات معينة، بهدف الإقناع والضغط على الجهات ذات الصلة بشأن قضية أو موضوعة ما.

تشتمل العريضة على: عنوان، توجّه إلى الجمهور المقصود، والإشارة إلى علاقة المرسِل بالقضية، عرض القضية، الطلب وعدد من التعليلات والحجج، تحذيرات،استنتاجات وتوصيات، التوقيع/ التواقيع.

خصائص بارزة

من الأساليب المميّزة للعريضة:

- استعمال كلمات مشحونة عاطفيّا: ***عملية قاسية، طويلة ومؤلمة.***
- استعمال علامتي الانفعال والاستفهام: ***لا للعنف! من المسؤول عن ...؟***
- استعمال صيغ الطلب المختلفة: ***لا تحرمونا من .. انضمّوا..***
- استعمال ضمائر المتكلم والمخاطب لمناشدة الجمهور: ***نناشد جميع الهيئات صاحبة الشأن بتلبية مطالبنا في أسرع وقت ممكن.***
- مخاطبة المتلقين بطريقة مباشرة: ***يا طلاب مدرستنا، إلى أهالينا الكرام.***
- استعمال كلمات وتعابير تفيد الاحتمال، الإمكانية، الضرورة: ***يمكن، يجب، من الضروري، ممنوع، على...أن يلغي ..***

• **مقالة الرأي**

مقالة الرأي عبارة عن نص وظيفي يتضمن حجّة، رأيا، وتفسيرًا، ويعبّر عن موقف تجاه ظاهرة أو موضوعة ما، بهدف إقناع القراء بتبنّي رأي الكاتب في موضوعة مطروحة عادة على الأجندة العامة.

تتضمن المقالة: **العنوان، اسم المؤلف/ة، المقدمة، متن المقالة والخاتمة.**

أحيانا يرد ملخص الحجة/الادّعاء في **العنوان** مباشرة نحو: ***يجب الحفاظ على الأحراش مهما كلّف الأمر.***

غالبا ما ترد في **المقدمة** حجة أو عرض للوضع المراد تناوله نحو: ***تعرّضت بلدية حيفا في الآونة الأخيرة لضغط شديد بغية تحويل قسم من أحراش حيفا لأغراض البناء. يجب التصدّي لمثل هذه الضغوط لأنّ هذه الأحراش...***

في **متن** المقالة يتمّ عادة استعراض الوضع قيد البحث من خلال سرد أو وصف، وإبداء رأي مؤيد أو معارض للادعاء.

الخاتمة تتضمن عادة تلخيصا للحجج/ الادعاءات، الاستنتاج، وإعادة صياغة رأي الكاتب/ة، وأحيانا تكون هذه الإعادة أشدّ حسما.

خصائص بارزة

من الأساليب المميزة لمقالة الرأي:

- استعمال صيغ الحجّة: ادعاء، تعليل، شرح، استنتاج، وتوصية.
- استعمال صيغ المقارنة والمقابلة، والسبب والنتيجة، لدحض ادّعاءات الآخرين والتحفّظ منها نحو: ***وعلى الرغم من ذلك...، صحيح أن...، لكن..، هناك..، وبالتالي، وبالمقابل، وعلى هذا النحو، بخلاف ذلك، فقط، ، حتى وإن، حصرًا.***
- استعمال الجمل التعميمية نحو: ***كلّ المثقّفين ...، لا أحد.....***
- استعمال الأسئلة البلاغية، نحو: ***وهل من سبيل إلى ذلك؟***
- استعمال صيغ جاهزة وأمثال، نحو: ***صاحب أطماع، يتميز بالنزاهة والصدق، رغم أنفه، لا يختلف في ذلك اثنان، لغاية في نفس يعقوب...***

♦ **نصوص تفعيلية**

تهدف النصوص التفعيلية إلى إحداث تغيير في أداء الآخرين، مثلا: عندما نتوجّه إلى الآخر طالبين منه الحصول على معلومات، السماح بالإذن، السماح بالقيام بعمل ما، أو عندما نرشد الغير إلى كيفية القيام بأمر ما.

نصوص التفعيل مشابهة في أغراضها الاجتماعية للنصوص الإقناعية. في الحالتين يسعى النص إلى إحداث تغيير. في النص الإقناعي، قد يحدث التغيير في آراء السامع أو القارئ (تغيير الرأي في أعقاب نقاش) أو في سلوكه (شراء منتج في أعقاب الإعلان الناجح)؛ أما في النصوص التفعيلية فإن التغيير

ينعكس في الأداء فقط، مثل: كيفية تشغيل برمجية جديدة في الحاسوب، إعداد كعكة بحسب تعليمات كتاب الحلويات.

تشمل النصوص التفعيلية أنواعًا/ جانرات فرعية منها:

- **التعليمات والإرشادات**

يشتمل هذا النوع من النصوص على تعليمات وتوضيحات تبيّن كيفية تنفيذ عمل ما، ويتوجه إلى المتلقي بهدف تفعيله في مجالات فكرية وحياتية متنوّعة، من خلال وصف وتفصيل الخطوات والعمليات الأساسية التي عليه القيام بها.

طرائق العرض: اللغة المعياريّة والمحكية، والمرئية والمسموعة، كبرامج الطبخ أو الأشغال اليدوية التي تعرض في التلفزيون.

للتعليمات علاقة بمجالات مختلفة مثل: الدين، العلوم، التكنولوجيا، الصحة، السلوك الاجتماعي،وغير ذلك، وتظهر في طبقات لغوية مختلفة.

أمثلة على التعليمات والإرشادات:

- قواعد/ قوانين لعبة
- تعليمات طبخ/ صنع
- تعليمات لاجراء تجربة
- تعليمات لتشغيل جهاز
- تعليمات سلوكية بحسب تعاليم الدين، (في حالات معينة).
- تعليمات و/أو قراءة خريطة عند زيارة أماكن معينة
- تعليمات للامتحان

خصائص بارزة:

- استعمال صيغة المؤنث، المذكر، أو الجمع بحسب الحاجة، نحو: ***ضع، ارفعي، قطّعوا...*** وأحيانا يكون التوجه عاما من خلال استعمال العبارات الحيادية، نحو: ***نضع...، نرفع...، تسخين...، إضافة.....***
- استعمال جمل فعلية قصيرة ومتتالية، وتكون عادة مرقّمة أو مكتوبة تحت بعضها .
- استعمال الصيغ التي لا تقبل التأويل على أكثر من وجه، وخاصة التعليمات في المجال العلمي، نحو: ***يجب حفظ الدواء في مكان بارد، علينا أن..***
- لتهيئة المتلقي لفهم التعليمات، قد يرد في مقدمة النص التفعيلي شرح مسبق، نحو: ***المواد اللازمة لـــصنع الكعكة هي...***
- للتعبير عن **ترتيب الخطوات** والعلاقة المنطقية بينها وبين التنفيذ، يتم استعمال روابط الزمن، نحو: ***ثم..، قبل أن..، بعد...*** .وكذلك استعمال صيغ الشرط، مثل: ***إذا... فـــ...***
- لضمان تنفيذ التعليمات بدقة، يكثر النص من توظيف أوصاف، نحو: ***بدقة، بحذر، رويدا***، وأسماء العدد، نحو: ***خمس بيضات، في الصفحة الأولى***، وكذلك استعمال ظروف المكان.

♦ **الرسالة والاستمارة**

أ. الرسالة:

الرسالة عبارة عن نص اتصالي بين طرفين متباعدين. إذا كانت الرسالة بين طرفين تجمعهما صلة قرابة أو صداقة، فهي **رسالة شخصية**، وإذا كانت بين طرفين أحدهما على الأقل دائرة أو مؤسسة رسمية فهي **رسالة رسمية**.

تهدف الرسالة الشخصية أساسا إلى التعبير عن المشاعر والأحاسيس، ولها أغراض مختلفة منها: التهنئة، التعزية، الشكر، الشوق، الاعتذار، الدعوة.....

للرسالة الرسمية أغراض مختلفة أيضا منها: طلب عمل، عرض مشكلة، شكوى، تقديم اقتراح....

في أعقاب التطوّر التكنولوجي، ظهرت إلى جانب الرسالة الخطية، الرسالة الإلكترونية، وهي لا تختلف عن الرسالة الخطية من حيث المبنى، لكنها تختلف عنها من حيث الأسلوب وطريقة العرض. يرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة الوسيط الإلكتروني الذي تظهر من خلاله الرسالة ، وهو ما يترتب عليه مميزات خاصة فيما يتعلق بأسلوب الكتابة المستعملة.

خصائص بارزة للرسالة الخطيّة

- تمتاز لغة الرسالة الشخصية بالبساطة واستعمال التعابير العاطفية.
- تمتاز لغة الرسالة الرسمية بالإيجاز والوضوح، واستعمال صيغة المخاطبة، وتخلو عادة من الصور الجمالية، وتعتمد على منطق مقنع ومنهج ثابت وحقائق واضحة.

للرسالة بنوعيها: الشخصية والرسمية مبنى تقليدي، بحسب التسلسل التالي:

- التاريخ
- جملة التوجّه، ***نحو: صديقي العزيز/ حضرة السيد وليد المحترم***
- جملة التحية، نحو: ***تحية طيبة وبعد/ تحية وبعد***
- الموضوعة (الرسالة الرسمية فقط)، ***تسديد الضرائب المستحقة.***
- متن الرسالة: يتضمن الموضوعة الرئيسية التي كتبت الرسالة من أجلها، نحو: ***أود أن أطمئنك بأن دراستي تسير سيرا حسنا/ يرجى حضورك إلى المجلس المحلي ومراجعة قسم الجباية.***
- جملة الخاتمة: ***وأخيرا بلغ سلامي إلى جميع افراد العائلة/ نرجو تنفيذ الطلب بأسرع وقت ممكن.***
- اسم/ توقيع المرسل: ***صديقك المخلص وسيم / باحترام رئيس قسم الجباية.***

خصائص بارزة للرسالة الإلكترونية

للرسالة الإلكترونية بنية ثابتة تمليها برمجيات الحاسوب المتعلقة بشبكة الإنترنت، وهي كالتالي:

- تتكون كل رسالة بريد إلكتروني من قسمين، القسم العلوي وفيه خانات إجبارية وأخرى اختيارية.

الخانات الإجبارية: هي تلك الخانات التي يجب أن تملأ، وبدونها لا يمكن إرسال الرسالة، وتتضمّن: عنوان البريد الإلكتروني للمرسَل إليه، التاريخ وعنوان المرسِل

الخانات الاختيارية: وهي الخانات التي يمكن أن تملأ أو تترك فارغة، وتتضمّن:

* الموضوعة: في هذه الخانة يكتب المرسِل وصفا مختصرا لموضوعة الرسالة نحو: ***"دعوة لزيارة" "السرية مطلوبة" "مطلوب للعمل" "تحديد موعد"*** (خاص بالرسائل الرسمية).
* إرفاق: فيها يضع المرسل الملف الذي يريد إرفاقه بالرسالة.

أما القسم السفلي للرسالة فهو عبارة عن صفحة فارغة لكتابة نص الرسالة.

- استعمال عبارات تلفت الانتباه في خانة "الموضوعة"، نظرا لأنها أول ما يستقبله المتلقي، بالإضافة إلى كونها تشكل عنصرا حاسما في اتخاذ القرار بشأن الأولوية التي تعطى للرسالة، أو إهمالها بعدم فتحها أحيانًا، نحو: ***"هل تعلم؟" "خبر سيسعدك" "هام جدا"*** .
- المباشرة في صلب الموضوعة: نتيجة لسرعة التواصل بين طرفي الرسالة (المرسل والمتلقي)، يلجأ المستخدم الى ردود سريعة دون كتابة جملة الافتتاح، وغالبا ما يكون ذلك في حالة استخدام "ردّ على المرسل"، نحو:

"نعم، أظن أنك على صواب، "قد أتأخر قليلا"، "كلا، لن أكون هناك ."

- استخدام السطور القصيرة في الكتابة، والسبب في ذلك انه ليس هناك ضمان أن تظهر الرسالة بالشكل نفسه، كما هي مكتوبة على شاشة الكاتب، عندما تصل الى شاشة القارئ. لذا فإن استعمال السطور القصيرة يقلل من إمكانية حدوث ذلك.
- الثراء الطباعي: نظرا للإمكانيات الطباعية الهائلة التي يتيحها الوسيط الإلكتروني للمستخدم، فقد برزت أساليب جديدة في الكتابة للتعبير عن المشاعر أو نبرة الصوت، مثل:

* تكرار حروف معينة للتعبير عن المفاجأة، الانفعال، أو الصوت المرتفع: ***واووووووووو ، آآآآه، أههههههههلا***
* تكبير حجم الخط للتركيز على كلمة معينة: ***" نعم موافق !"***
* تغيير لون الخط للتعبير عن المشاعر، مثل: ***صديقتي منال، أحبك كثيرا . (كلمة "أحبك" باللون الأحمر)***
* تكرار علامات الترقيم للتعبير عن الدهشة أو المبالغة: ***ماذا تقول؟؟؟ كم هذا رائع!!!!! لن يحصل أبدا!!!!!***
* تقطيع الكلمات للتأكيد أو للصراخ: **ا...ســـ....مـــ....عـــ.....و...ني !!!**
* استعمال علامات خاصّة لتحلّ محل بعض الكلمات أو الجمل، مثل استخدام الأوجه الباسمة، ☺ لقول عبارات مختلفة بحسب السياق، نحو: ***أنا سعيد، لتكن سعيدا، هيا ابتسم....الخ.***

ب. الاستمارة:

الاستمارة عبارة عن نصّ/نموذج جاهز للتعبئة تصدره بعض المؤسسات العامة أو الخاصة.

تهدف الاستمارة إلى جمع معلومات أو بيانات أساسية من الأفراد بشكل منهجي ومنظم، واستنتاج بعض المعلومات على ضوء معطيات عن: ***مستوى المعيشة، التحصيل العلمي، نتائج الانتخابات وغير ذلك.***

لا يوجد مبنى تقليدى للاستمارة، إذ تختلف الاستمارات فيما بينها باختلاف أغراضها.

ثمة طرائق شائعة للإجابة عن أسئلة الاستمارة:

* الإجابة بنعم أو لا.
* إعطاء إمكانيات/احتمالات محددة للإجابة: ***دائما – غالبا– أحيانا – قليلا– بتاتا .***
* جمل تحتاج إلى تكملة من الفرد: ***مكان العمل*** _____ ***عدد ساعات العمل*** _____.
* أسئلة مفتوحة تحتاج إلى إجابة مركزة ومحددة: ***ما سبب توجهك بالطلب؟***_____.
*استعمال الأرقام كتدرّج من الأفضل إلى الأسوأ: ***1، 2، 3....***

****

يمكن أن يتناول التلاميذ أنواع النصوص الواردة في المنهج، كمتلقّين (استماع وقراءة) وكمرسلين (تكلّم وكتابة)، ليس كنصوص ورقيّة فحسب، بل كنصوص رقميّة أيضًا.

النصّ الرقمي

بدأت الوسائل الرقمية تحتلّ موقعًا هامّا في حياة الفرد، ممّا يتيح للتلاميذ وللبالغين، على حدّ سواء، الانكشاف لنصوص رقميّة والمشاركة فيها كمتلقّين وكمرسلين.

"تشير جميع الدلائل إلى أن التواصل عن بعد، عبر الوسيط الإلكتروني، أي الحاسوب، سيقلب مفهوم التواصل اللغوي الذي اعتدنا عليه رأسا على عقب. سواء من حيث طبيعة العلاقة بين المرسِل والمتلقّي أو من حيث تنوّع أشكال التواصل واتساع نطاقه وتعدّد مطالب فاعليته. فالتواصل الحالي عبر الإنترنت هو مرحلة انتقالية تمهّد لتواصل أوسع نطاقا، تواصل ما بعد الكتابة، يمتزج فيه المكتوب مع المسموع بالإضافة إلى المرئي من الصور الثابتة والمتحركة، مكوّنا رسالة اتصالية كثيفة المعلومات".(نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، 2001، ص. 234).

وعليه، يوصي المنهج بدمج النصوص الرقميّة في التربية اللغوية من خلال قراءة وإنتاج نصوص رقمية عديدة ومتنوعة، مما يسهم في تعزيز التربية اللغوية. فيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

- اكتساب المعرفة: لمواجهة ظاهرة الانفجار المعرفي لابدّ من اللجوء إلى تكنولوجيا المعلومات، وهذا يتطلب أن يكتسب التلميذ القدرة على التعلم الذاتي بواسطة تنمية مهارات استخدام محرّكات البحث والإبحار في شبكة الإنترنت باعتبارها أحد مصادر المعلومات. فلم تعد مهمة التعليم تحصيل المادة التعليمية بل تنمية مهارات الحصول عليها وتوظيفها وتوليد معارف جديدة وربطها بما سبقها.

- قراءة نصوص رقمية من أنواع مختلفة عن طريق الإبحار في الشبكة والتعرف على المواقع العامة والمواقع المخصصة لأدب الأطفال.
- تنمية مهارتي: القراءة المتعجلة/قراءة التصفّح (skimming reading) والقراءة الانتقائية (skipping reading)، وذلك بسبب تضخّم المعرفة والكمّ الهائل من المعلومات المتاحة عبر الشبكة.
- استعمال برامج الوسائط المتعددة (multi media) وتقنيّة النص المتفرّع[5] (hypertext) لإنتاج نصوص تدمج بين الصوت والصورة وإمكانية ربط المعلومات ببعضها وعرضها بطرائق حديثة كالعارضات.
- استعمال معالج النصوص لتلقّي وإنتاج نصوص متنوّعة؛ قصصيّة، إخباريّة، إقناعيّة، تفعيليّة مع الاستعانة بالأدوات المتاحة لترتيب هذه النصوص، صياغتها، فحص إملائها.
- استعمال البرامج والأنظمة الآلية لمعالجة القضايا اللغوية المختلفة، مثل نظام الصرف الآلي الذي يقوم بتحليل الكلمات إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية. ونظام الإعراب الآلي الذي يقوم بإعراب الجمل آليا، بالإضافة إلى أنظمة التحليل الدلالي الآلي التي تشمل المعاجم الالكترونية والبرامج التي تقوم باستخلاص معاني الكلمات استنادا إلى سياقها وكذلك ترجمتها إلى لغات مختلفة.
- تشجيع التلميذ على التعبير عن آرائه ووجهات نظره عن طريق المشاركة في الحوار من خلال المنتديات والدردشات (chatting) والتعليق على المواد المنشورة والمراسلة الإلكترونية. وبالتالي فإن هذا الديالوج الإنس – آلي يعود على أطرافه بفوائد لغوية نفسية واجتماعية عديدة.
- تنمية الخيال والقدرات الإبداعية بجميع فروعها: أدبا وشعرا وتشكيلا وموسيقى وغيرها، وذلك بسبب تنوّع المواد الإعلامية وثرائها وما توفّره تكنولوجيا الوسائط المتعددة من وسائل مبتكرة لمزج أنواع الفنون مما يثير الخيال الإبداعي لدى كل من الكاتب والمتلقي.

خصائص بارزة:

النصّ الرقمي هو كل نص يُنشر نشرًا إلكترونيا سواء كان على شبكة الإنترنت أو على أقراص مدمجة أو في كتاب إلكتروني. تمتاز النصوص الرقمية بخصائص عديدة تميزها عن النصوص الورقية، منها:

- المرونة: تمتاز النصوص الرقمية بقابليتها للتغيير والإضافة، وذلك بسبب الإمكانيات التي يتيحها الحاسوب من قطع ولصق وحذف واستعادة وغيرها، مما يجعل التعامل معها أكثر سهولة ومرونة، بحيث يمكن تعديلها وتحسينها في أيّ وقت.

[5]. النص المتفرع (hypertext): نظام لتخزين الصور والنصوص وملفات الكمبيوتر الأخرى التي تسمح بربط مباشر بالنص أو بالصورة أو بالصوت أو بأية معلومة أخرى.

- المزج: تمتاز النصوص الرقمية ذات النسق الإيجابي بمزجها للعديد من البرامج والمؤثرات التقنية في آن واحد، كاستعمال الألوان، الصور، الحركة، الأصوات والموسيقى في بناء النص.
- التفرّع: وهي صفة تمتاز بها النصوص التي تعتمد توظيف تقنية النص المتفرّع، الأمر الذي يتيح للقارئ إمكانية التنقل بين الوصلات المختلفة مما يكسب عملية القراءة طابعها اللّاخطي، المتفرع.
- استخدام لغة الحاسوب: قد تتضمن النصوص الرقمية بعض الكلمات والمصطلحات المأخوذة من عالم الحاسوب والإنترنت، مثل: ***"انقر هنا" "اضغط على الفأرة" "تفاعل معنا" "لزيارة موقعنا"*** ...
- التفاعل: تمتاز النصوص الرقمية بإتاحة قدر كبير من التفاعل بينها وبين القارئ. يتّخذ هذا التفاعل أشكالا عديدة منها:
  * التعليق على النص: يمكن لقارئ النص الرقمي المنشور على شبكة الإنترنت أن يكتب تعليقا على النص في المكان المعدّ لذلك، ورؤية تعليقه فورًا على الشبكة.
  * مراسلة الكاتب: كثيرا ما يدرِج بعض المؤلفين عنوان بريدهم الإلكتروني في نهاية النص، وهو ما يمكّن القارئ من الاتصال به ومراسلته بواسطة خدمات البريد الإلكتروني.
  * المشاركة في بناء النص: تسمح تقنية النص المتفرع للقارئ بالمشاركة في بناء النص من خلال إضافة كلمات أو جمل أو فقرات.

جـــ. المعرفة اللغوية

يتمّ التعامل مع المعرفة اللغوية في المدرسة الابتدائية من ثلاثة جوانب:

- **استعمال اللغة**: للتكلّم، للقراءة ولكتابة نص، ويتم بناء وفهم نص بحسب: السياق، المتلقين والأهداف.
- **الوعي اللغوي**: مناقشة الوسائل اللغوية، واستعمالها بشكل واعٍ من أجل بناء وفهم نصوص محكية ومكتوبة.
- **المعرفة عن اللغة** (ماوراء اللغة/ميتا لغة): تعميمات، صياغة القواعد اللغوية، استعمال المصطلحات الملائمة، وتنظيم المعرفة اللغوية بشكل منهجي.

يتناول التلاميذ الموضوعات والمصطلحات التالية في مجال المعرفة اللغوية على امتداد سنوات التعليم في المرحلة الابتدائية، وترد في التحصيلات المطلوبة في مجال المعرفة اللغوية.

1. الأصوات اللغويّة وتمثيلها الكتابي

* في اللغة العربية 29 حرفًا أولها الهمزة، وهي: ***همزة باء تاء.....واو ألف ياء.***

الحروف كلّها صامتة ماعدا الألف والواو والياء. أمّا الألف فصائتة دائمًا، وأما الواو والياء فلهما طبيعة مزدوجة: تكونان في حالات معينة من الصوامت مثل: ***وَرد، يَبس***، وفي حالات أخرى من الصوائت مثل: ***نور، ريم***.

الصوامت تمثّلها في المنظومة الكتابية الحروف الصحيحة وهي تقبل الحركات.

الصوائت نوعان:

صوائت طويلة/حركات طويلة، وتمثّلها في المنظومة الكتابية الحروف المعتلة: الألف والواو والياء، وهي حروف مدّ، تمدّ الحركة القصيرة الواقعة قبلها، ولا تقبل الحركات.

صوائت قصيرة/حركات، وتمثّلها في المنظومة الكتابية الفتحة والضمة والكسرة. ترسم الفتحة والضمة فوق الحرف، أما الكسرة فترسم عادة تحته.

* تبدأ أسماء جميع حروف اللغة العربية بالصوت الذي يمثّله الحرف، ما عدا الهمزة والألف، والواو والياء الصائتين.
* اللغة العربية المشكولة هي لغة شفافة، أي أنّ العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها هي علاقة ثابتة. فالقارئ يستطيع الوصول إلى لفظ الكلمة بسهولة بالاعتماد على تحويل الأحرف المفردة والحركات إلى أصواتها، ما عدا حالتين:

الحروف التي تلفظ ولا تكتب:

- الألف في أسماء الإشارة، هذا، هذه..... ما عدا "هاتان".
- ألف اسم الجلالة، وأسماء أخرى مثل "طه"، عبد الرحمن.
- الألف في كلمة لكن.

الحروف التي تكتب ولا تلفظ:

- اللام في "ال" التعريف عندما تسبق أحد الحروف الشمسية ال 14 وهي: ت، ث، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ل، ن.
- الألف الفارقة مثل: لعبوا، ساعدوا، لم يعلموا.....
- همزة الوصل عندما تقع في درج الكلام.
- الواو في كلمة "عمرو".

* في اللغة العربية أربعة أحرف تلفظ مفخّمة هي: ص،ض،ط،ظ. بالمقارنة مع الأحرف المشابهة لها في اللفظ وغير المفخّمة/الرقيقة وهي: س، د، ت، ذ.
* في اللغة العربية يتغيّر لفظ بعض الحروف بتغيّرموقعها، بينما لا تتغيّر طريقة كتابتها، مثل السين في كلمة "سوط" والتاء في كلمة "اقترب".
* في اللغة العربية حروف متشابهة رسمًا/كتابة ومختلفة نقطًا/إعجامًا، مثل: ب، ت، ث؛ ج، ح، خ؛ د، ذ؛ ر، ز؛ س، ش...

السكون: هو رمز يدلّ على انعدام الحركة، ويؤثّر في التحليل المقطعي للكلمة، إذ يدلّ على نهاية المقطع المغلق.

التنوين: نون ساكنة تلفظ ولا تكتب وتلحق آخر الأسماء المعربة. يرسم التنوين بمضاعفة الحركة على الحرف الصحيح الأخير من الكلمة، وهو ثلاثة أنواع: تنوين فتح، تنوين ضم، تنوين كسر.

الضوابط: في الكتابة السليمة والدقيقة تستعمل أربع علامات تسمّى الضوابط هي:

الشدّة: هي علامة (ّ) ترسم فوق الحرف لتدلّ بأنه مدغم/ مضعّف، وقد أخذت هذه العلامة من رأس الشين، ويشترط في الإدغام أن يكون الحرف الأول ساكنًا والثاني متحرّكًا.

المدّة: وهي علامة (آ) ترسم فوق الحرف لتدلّ على ألف أو همزة ساكنة حذفت إحداهما بعد همزة مفتوحة، كتابة لا لفظًا.

همزة القطع: وهي رأس عين صغيرة (ء)، تكتب بحسب قواعد إملائية معينة، وتلفظ أينما كتبت.

همزة الوصل: وهي رأس صاد صغيرة (صـــ)، تكتب بحسب قواعد إملائية معينة، وتلفظ في بدء الكلام فقط، بينما تسقط في درجه. يكون صوتها حين تلفظ قريبًا من صوت همزة القطع.

لا تكتب همزة الوصل رأس عين صغيرة في أي موقع، سواء لفظت أو لم تلفظ.

المبنى المقطعي: في اللغة العربية نوعان من المقاطع: مقاطع مفتوحة ومقاطع مغلقة.

المقاطع المفتوحة وهي نوعان: مقاطع مفتوحة طويلة مثل "جا" ومقاطع مفتوحة قصيرة، مثل "جـَـ".

المقاطع المغلقة وهي نوعان: مغلقة بساكن وتسمّى طويلة عندما تكون حركتها قصيرة مثل: "هَل". وتسمّى **مديدة** عندما تكون حركتها طويلة مثل: ***"باب"***. المقاطع المغلقة المديدة تقع في حالات الوقف، وفي بعض المواضع الأخرى القليلة جدّا ، مثل: ***"ماذْ"*** في كلمة مادّةٌ، و***"شابْ"*** في كلمة

شابٌّ. ومغلقة بساكنين وتسمّى طويلة عندما تكون حركتها قصيرة مثل: "كلْبٌ" أو مديدة عندما تكون حركتها طويلة مثل: "وادّ" في كلمة "موادّ"، وهذه لا تقع في العربية إلا في الوقف.

2. الصّرف

يبحث الصرف في تحويل الكلمة إلى صور مختلفة (صيَغ وأبنية) بحسب المعنى المقصود.

يتركّب الكلام من كلمات، وتتركّب الكلمات من الحروف الهجائية (الألفبائية)، وتسمّى حروف المباني لتمييزها عن حروف المعاني (انظر أدناه).

يقسم الكلام في اللغة العربية إلى ثلاثة أقسام: اسم وفعل وحرف.

الاسم: لفظ يدلّ على ذات (شيء محسوس) مثل: كتاب، حصان، زهرة؛ أو على معنى (مفهوم مجرّد)، دون أن يدلّ على زمن، مثل:جمال، استقبال، معرفة؛ وهذه تسمّى أيضًا مصادر.

تشتقّ من المصدر عدة أوزان، فتكتسب بذلك دلالات جديدة تضاف إلى معانيها الأصلية، منها:

اسم الفاعل: صيغة تدلّ، عادة، على من وقع منه الفعل، مثل: كاتب، قارئ، لاعب...

اسم المفعول: صيغة تدلّ على من وقع عليه الفعل، مثل: مكتوب، مقروء، معصور...

اسم المكان: صيغة تدلّ على مكان حدوث الفعل، مثل: مكتب، مصنع، مأوًى...

اسم الزمان: صيغة تدلّ على زمان حدوث الفعل، مثل: موعِد، مطلَع، مهبط...

صيغة المبالغة: صيغة يقصد بها المبالغة أو التكثير من اسم الفاعل، مثل: غفور، كذّاب، صدّيق...

اسم الآلة: صيغة تدلّ على الأداة التي تمّ بها العمل، مثل، مِقصّ، مِفتاح، مِغرفة...

أفعل التفضيل: صيغة تستعمل للمفاضلة من الفعل، مثل: أكبر، أجمل، أشهر...

يقسم الاسم من حيث الجنس إلى نوعين: **مذكّر ومؤنّث**. علامات التأنيث في الاسم هي:التاء المربوطة مثل: تلميذة، مهندسة. والألف المقصورة (كبرى، دنيا)، والألف الممدودة (زرقاء). وهناك كلمات مؤنّثة خالية من علامات التأنيث، مثل:هند، شمس.

يقسم الاسم من حيث العدد إلى ثلاثة أنواع: **مفرد ومثنى وجمع**. يصاغ المثنى بزيادة ألف ونون مكسورة أو ياء ونون مكسورة في آخر المفرد. ويصاغ **جمع المذكّر السالم** بزيادة واو ونون مفتوحة أو ياء ونون مفتوحة، أما **جمع المؤنّث السالم** فيصاغ بزيادة ألف وتاء مفتوحة/مبسوطة بعد حذف التاء المربوطة من آخر المفرد. هناك نوع ثالث من الجمع هو **جمع التكسير** ويصاغ سماعًا بزيادة حرف أو أكثر على المفرد مثل: جبال، أنهار، أو بنقصانه مثل: كُتب، أو باختلاف حركاته فقط دون زيادة أو نقصان مثل: أُسْد.

عدد أحرف الاسم الأصلية ثلاثة وهو الأغلب، نحو: رجل، أو أربعة، نحو: جعفر، أو خمسة، نحو: سفرجل. وكل اسم يقلّ عن ثلاثة أحرف أو يزيد عن خمسة يعتبر محذوفا منه أو مزيدا فيه.

يكون الاسم عادة إمّا **موصوفًا**، نحو: بيت، وإمّا **صفة**، نحو: جميل، واسع، وتتبع الصفة الموصوف عادة في الجنس والعدد.

يكون الاسم أيضًا **نكرة**، وهو ما دلّ على مسمّى غير معيّن، مثل بيت، وهي الأصل في الأسماء، أو **معرفة**، وهو ما دلّ على معيّن، مثل سعاد. وتعرّف النكرة بالألف واللام (تعريف العهد)، مثل المعلّم، أو بالإضافة إلى معرفة، مثل بيت محمّد، أو بالنداء المقصود، مثل يا غلام. هناك أيضًا معارف بذاتها هي:

1. **العلم**: وهو ما يختصّ بواحد دون غيره من أبناء جنسه، مثل: يوسف، صلاح الدين، بيت لحم.
2. **الضمير**: هو ما حلّ محلّ الاسم الظاهر. والضمائر ثلاثة أنواع:

الضمائر المنفصلة، وهي: أنا، نحن (للمتكلم) أنتَ، أنتما، أنتم، أنتِ، أنتما، أنتنّ (للمخاطب)، هو، هما، هم، هي، هما، هنّ (للغائب)، **الضمائر المتصلة**، وهي: التاء المتحركة، نا، ألف الإثنين، واو الجماعة، نون النسوة، ياء المخاطبة، ياء المتكلم، كاف الخطاب، هاء الغائب.

والضمائر المستترة، وتقدّر في الماضي والمضارع للغائب والغائبة المفرَدَين، وفي المضارع والأمر للمخاطب المفرد، في المضارع للمتكلّم مطلقًا.

3. **اسم الإشارة**: هو ما دلّ على معيّن بإشارة محسوسة إليه، أكثر أسماء الإشارة استعمالا هي: هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء، ذلك، تلك...
4. **الاسم الموصول**: هو ما لا يتمّ معناه إلا بجملة تذكر بعده تسمّى صلة الموصول. الأسماء الموصولة هي: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللواتي، من (للعاقل) ما (لغير العاقل).

أدوات الاستفهام: هي ألفاظ لها حقّ الصدارة، أي أنها تأتي في بداية الجملة، وتدلّ على السؤال.

أدوات الاستفهام هي: الهمزة، هل (وهما حرفان)، من، ما، ماذا، متى، أيّان، أين، كيف، أنّى، كم، أيّ (وجميعها أسماء).

الفعل: لفظ يدلّ على حدث وقع أو يقع في زمن معيّن: في الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

الفعل بحسب صيغه ثلاثة انواع: ماضٍ ومضارع وأمر.

الماضي ما دلّ على حدث وقع في الماضي، نحو: كتبَ، ساعدَ، استفادَ.

المضارع ما دلّ على حدث يقع في الحاضر أوبصورة مستمرّة، نحو: يكتب، يساعدُ، يستفيدُ. أو في المستقبل: يأتي غدا، سيأتي..

الأمر ما دلّ على طلب، نحو: اكتبْ، ساعدْ، انتبهْ

يصاغ المضارع من الماضي بزيادة أحد أحرف المضارعة في أوله، وهي: أ- ن- ي- ت.

ويصاغ الأمر من المضارع بحذف حرف المضارعة من أوله، وبزيادة همزة وصل إذا كان أوله بعد الحذف ساكنًا.

الحروف الأصلية في الفعل ثلاثة، مثل: كتب، أو أربعة مثل: دحرج. إذا كانت حروف الفعل أصلية من غير زيادة عليها مثل: نصر، بعثر، يسمى الفعل مجرّدا، وإذا أضيف إلى الحروف الأصلية حرف أو أكثر، مثل: أكرم، استقبل يسمى الفعل مزيدا. وتكون الزيادة حرفا واحدا أو حرفين أو ثلاثة.

الحروف الأصلية للكلمة منفصلة وغير مشكولة تسمّى **"الجذر"**، مثلا: جذر كلمة مكتبة هو: ك.ت.ب. جذر كلمة استفهم هو: ف.هـ.م.

الفعل المجرّد من حيث الصحة والعلّة نوعان:

الفعل الصحيح وهو ما خلت حروفه الأصلية من أحرف العلّة (الألف، الواو، الياء). وهو ثلاثة أنواع:

السالم وهو ما خلت حروفه من التضعيف والهمز، مثل: دحرج، شرب.

المضعّف وهو ما كان فيه حرفان من جنس واحد، مثل: مدّ، شدّ.

المهموز وهو ما كان أحد حروفه همزة مثل: سأل، قرأ.

الفعل المعتلّ وهو ما كان فيه حرف أو حرفا علّة.وهو ثلاثة أنواع:

معتلّ الأوّل/فاء الفعل مثل وعد، يسُر، ويسمّى **المثال**.

معتلّ الوسط/عين الفعل مثل: نام، سار ويسمّى **الأجوف**.

معتلّ الآخر/لام الفعل مثل: دنا، رمى ويسمّى **الناقص**.

الحرف: وهو ما يسمّى حرف المعنى، يستعمل مع الأسماء أو الأفعال للتعبير عن المعنى المقصود، والحروف عدة أنواع مثل: حروف الجرّ، حروف العطف، حروف النفي...

اللواصق: هي الزيادات التي تلحق بأصل الكلمة، وهي ثلاثة أنواع:

السوابق: هي الزيادة التي تكون في بداية الكلمة، مثل: الياء في "يلعب" اللام في "للمدرسة".

الدواخل: هي الزيادة التي تكون في وسط الكلمة، مثل: الألف في "سافر" .

اللواحق: هي الزيادة التي تكون في آخر الكلمة، مثل: النا في "بيتنا"، الواو والنون في "يعلمون".

3. النحو

يبحث **النّحو** في تركيب الجمل والعلاقات بين الكلمات داخل الجملة، وبين الجمل المتتالية.

الجملة هي أصغر وحدة من الكلام المفيد، يمكنها نقل الصّورة الذّهنية من المتكلّم إلى السّامع.

مثلا: الطّريق طويلٌ. سافرَ سعيدٌ.

يتشكّل المعنى في الجملة من عاملين:

1. معاني الألفاظ التي تتكوّن منها الجملة.
2. التّرتيب المحدّد الذي تنتظم فيه الألفاظ.

تتكوّن الجملة من قسمين: **العُمدة**؛ وهي الرّكن الأساسي من المبنى النّحوي للجملة، و**الفَضلة**؛ وهي الأجزاء التي تُضاف لتفصيل المعنى والتّوسّع فيه، إلاّ أنّها في النّظرة النّحويّة زائدة يمكن حذفها دون أنْ يخلّ ذلك بمبنى الجملة.

تتمثّل الفضلة أو الزّوائد عادة بـِ: المفاعيل على اختلاف أنواعها، الحال، التّمييز، **التّوابع** من نعت وعطف وتوكيد وبدل.

يتمّ ربط أجزاء الجملة بواسطة **الرّوابط** وهي ألفاظ وتعابير تنظّم الكلمات داخل الجملة الواحدة، والجمل داخل الفقرة الواحدة، والفقرات داخل النص المتكامل، وتبيّن العلاقات بينها. من أهمّ هذه الروابط:

- الضمائر بأنواعها: للمتكلّم والغائب والمخاطب، منفصلة ومتّصلة ومستترة.
- الروابط المنطقية: لأنّ، لكي، لذلك، لكنّ، إذن، غير أنّ، إلا أنّ، بسبب، مع ذلك، نظرًا لـِ، هكذا، أولا، أيضًا، أخيرًا...
- ظروف الزمان والمكان: عندئذٍ، قبل، بعد، عند، الآن، حينما...
- أسماء الإشارة: هذا، هؤلاء...
- الأسماء الموصولة: التي، الذين..
- حروف العطف: الواو، الفاء، ثمّ، بل، حتى...

الجمل نوعان: جمل فعلية وجمل اسمية.

الجملة الفعلية هي جملة تبدأ عادة بفعل. وأقصر جملة فعلية تتركّب من كلمتين: فعل وفاعل.

الفاعل: اسم يأتي بعد الفعل ويدلّ على الذي قام بالفعل. يكون الفاعل: ظاهرا كقولنا بكى الطفل، مستترًا كقولنا اكتبْ، أو متصلا كقولنا لعبوا. تشمل الجمل الفعلية أحيانا **مفعولا به**، وهو الاسم الذي يقع عليه فعل الفاعل.

الجملة الاسمية هي جملة تبدأ عادة باسم. وأقصر جملة اسمية تتركّب من مبتدأ وخبر.

المبتدأ: اسم تبدأ به الجملة الاسمية عادة، وهو مركز الحديث فيها، مثل: القصة ممتعة.

الخبر: كلمة (أو أكثر) في الجملة الاسمية، تخبرنا شيئًا ما عن المبتدأ وتكوّن معه جملة مفيدة. يكون الخبر اسما مفردا، مثل: البستانُ مثمرٌ. أو جملة اسمية، مثل: المدرسةُ مكتبتُها ضخمةٌ. أو جملة فعلية، مثل: الفتاةُ تقرأُ قصّةً. أو شبه جملة بنوعيها؛ جار ومجرور مثل: التّلميذُ في النادي. ظرف مثل الحديقةُ قربَ البيتِ.

4. دلالة الألفاظ

الدلالة: تشمل دلالة كل لفظ مصطلحين الدال والمدلول. فالدالّ هو الصورة اللفظية للشيء، والمدلول هو الصورة الذهنية له. فكلمة بحر كلفظ تمثل الصورة اللفظية، وما يدل عليه من مكان واسع لتجمع المياه هو الصورة الذهنية. لا يشعر المتحدث باللغة أحيانا بالفرق بين الدال والمدلول، وذلك بسبب التلازم المستمر في الاستعمال اللغوي.

المعنى المعجمي: هو معنى عام بعيد عن التحديد وغير مرتبط بزمان أو مكان، أي أنه ينظر إلى الكلمة المفردة مجردة ومقطوعة عن أي سياق أو مناسبة. ترد الكلمات في المعجم عادة بحسب الترتيب الألفبائي.

المعنى السياقي: هو معنى خاص مرتبط بزمان ومكان معينين، وله مناسبة محددة يشترك فيها طرفان هما المرسل والمتلقي. فالسياق هو المحيط اللغوي الذي تقع فيه الكلمة، وقد تتعدد السياقات بتعدد المضمون كالسياق الاجتماعي والثقافي والنفسي.

الحقل الدلالي: هو المجال الذي يضم في داخله عددا صغيرا أو كبيرا من الكلمات التي يجمع بينها قاسم دلالي مشترك. مثل حقل الملابس: قميص، قبعة، معطف وربطة عنق.

الترادف: هو أن يدلّ لفظان أو أكثر على معنى واحد. هناك من يقول إنه لا يوجد ترادف تام، إذ يبقى دائما فرق معين بين اللفظين اللذين يدلان على معنى واحد.

التضاد: هو وجود لفظين يختلفان نطقا ويتضادان معنى.

العبارات الجاهزة/الرواسم: هي مجموعة العبارات التي فقدت حركيتها اللغوية ولم تعد تظهر إلا بشكل صرفي وبتركيب نحوي واحد، في كل المواقع التي تستعمل فيها للتعبير عن المعاني المختلفة، مثل " ذهب أدراج الرياح" " رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة" " ألقى عصا الترحال". هناك من يطلق عليها العبارات المجمّدة.

5. الإملاء والخط والترقيم

أ. الإملاء

يعتبر الإملاء فرعا هامّا من فروع اللغة العربية، وهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، الغرض منه هو تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا، أي بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، لكي تسهل قراءتها وفهمها، لأنّ الخطأ الإملائي قد يحول دون فهم المادّة المكتوبة فهما دقيقًا، أو دون التمكّن من التعبير الكتابي بشكل سليم.

ينتظر من التلاميذ، مع نهاية المرحلة الابتدائية، **عبر التدريب الدائم والعناية بالتصحيح والإرشاد** المكثّف، دون إقحام التلميذ في العلل وتشعّباتها، أن يستطيعوا كتابة كلّ ما يملى عليهم من المادّة التي يقرأونها، أو من أي مادّة قريبة من عالمهم. لكي يتمّ هذا، على التلاميذ أن يعرفوا ويكونوا قادرين على كتابة جميع الكلمات بما في ذلك الكلمات التي تشتمل على:

- الحروف المتقاربة شكلا ولفظًا.
- الحروف الشمسية بعد "ال التعريف".
- التنوين بحالاته الثلاث: الفتح (الحالات التي تحذف فيها ألف تنوين الفتح)، الضم والكسر.
- التاء المربوطة والتاء المفتوحة.
- الحروف التي تلفظ ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تلفظ.
- المدّة.
- الهمزة في مواقعها المختلفة: بداية الكلمة، وسطها وآخرها.
- الألف المقصورة في آخر الكلمات بنوعيها: القائمة واليائية.
- ما يكتب متصلا بغيره من الكلمات.

في التحصيلات المطلوبة في مجال الإملاء ميّزنا بين أربعة أنواع من طرائق أداء الإملاء، و**قمنا بتحديد طريقة الإملاء الملائمة لكل صفّ**:فيما يلي شرح موجز لطرائق أداء الإملاء:

أ. **الإملاء المنقول**: تعرض القطعة أمام التلاميذ في الكتاب أو على اللوح لقراءتها وفهمها، وتهجّى بعض كلماتها، ثمّ يملي المعلم على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مع بقاء القطعة أمامهم.

ب. **الإملاء المنظور**: تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها، وهجاء بعض كلماتها، ثمّ تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك.

ت. **الإملاء غير المنظور**: تملى القطعة على التلاميذ بعد فهمها، دون مساعدة في الهجاء.

ث. **الإملاء الاختباري**: يملي المعلم على التلاميذ قطعة مناسبة من غير الكتاب التعليمي، دون الوقوف على القضايا الإملائية فيها، بقصد الاختبار وبقصد تشخيص الأخطاء الشائعة، وهذا النوع يستعمل عندما يراد قياس التحصيل.

ب. الخط

يلعب الخط دورا هاما في المجال التعليمي، بالإضافة إلى كونه فنّا من الفنون الجميلة.

نوع الخط المتبع، على الغالب، في كتب التعليم هو خط النسخ، بينما يستعمل في عملية الكتابة خط الرقعة. لذا من المتوقّع من التلاميذ أن يتعرّفوا أولا على خط النسخ لأنه الخط الذي ألفوه في كتاب القراءة، ثمّ خط الرقعة.

خط النسخ

سمّي بخط النسخ لأنه استخدم في كتابة المؤلفات وشاعت الكتابة به. يمتاز هذا الخط بصغر حروفه وتناسب أجزائها وينتشر استعماله اليوم في الكتب والمجلات والصحف.

خط الرقعة

- يختلف سطر الرقعة وحروفه اختلافًا واضحا عنها في النسخ، فنرى الخط (الحروف) فوق السطر تقريبا، ما عدا الجيم والميم والعين إذا كانت مفردة أخيرة ، والهاء المتوسّطة.
- خط الرقعة مائل بزاوية خفيفة من أعلى إلى أسفل. بعض الحروف يختلف وضعها في أول الكلام عنها في وسطه وربما في آخره أيضا، وبعض الحروف يختلف رسمها بالنسبة لما قبلها أو بعدها.
- حروف الرقعة لا مدّ فيها، كما يمكن أن تبدأ بعض الكلمات فوق أواخر كلمات سابقة، وبذلك تختصر المساحة المطلوبة.
- اتصال أكثر حروف الرقعة بعضها ببعض، وبخاصة الصاعدة أو النازلة، تكوّن معا زوايا قائمة تقريبًا والخطوط الرأسية متوازية.

وضوح الخط: هو أحد المعايير الأساسية في الحكم على جودة الخط، والمقصود بالوضوح هو:

- رسم الحروف رسمًا صحيحا لا يجعل للّبس محلا.
- مراعاة التناسب بين الحروف طولا واتساعا.
- مراعاة حجم الحرف وكيفية اتصاله بغيره.
- المحافظة على مسافات ثابتة بين الكلمات.
- اتباع قواعد رسم الحروف وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات.

جـــ. الترقيم (في الكتابة)

هو وضع علامات اصطلاحية في المواضع الصحيحة بين الجمل أو الكلمات، لتساعد على تحقيق الإفهام والفهم. فوظيفة هذه العلامات هي تحديد مواضع الوقف، والفصل، والوصل، والابتداء وتنويع النبرات الصوتية للقارئ وفقًا لأغراض الكاتب. وهي في الوقت نفسه بعض البدائل التي يستخدمها الكاتب لكثير من الإمكانات المتوفّرة لديه إذا كان متحدّثا: من حركة اليدين ونبرات الصوت وغير ذلك.

من أهمّ علامات الترقيم:

النقطة، الفاصلة، النقطتان، علامة الاستفهام، علامة الحذف، الفاصلة المنقوطة، علامة الاستفهام، علامة الانفعال،علامة التنصيص، الشرطتان، القوسان، الخط المائل.

الفصل الخامس: المطالعة/ القراءة الذاتية

المطالعة ضرورة حضارية للإنسان في جميع مراحل حياته، فبالإضافة إلى كونها وسيلة لاكتساب المعرفة، تعتبر أيضا وسيلة للمتعة ولإشباع ميول القراء ولتحقيق ما يلتمسونه من حاجات نفسية أساسية، كالحاجة إلىالأمان والمحبة والتحقيق الذاتي والتطهّر من المشاعر السلبية، وحاجات اجتماعية كتنمية مهارات المشاركة والصداقة وإشغال دور اجتماعي وإشباع الحاجة إلى الانتماء الخاصّ والعام. كذلك أثبتت الأبحاث(Clark.M 1976; Piaget. J.1977; Vygotsky, L.S. 1962) أنّ لاكتساب اللغة وتنمية الوعي القرائي في سنّ مبكّرة تأثيرًا كبيرًا على تنمية القدرات الذهنية المختلفة، والقدرة على التركيز والتأمّل وتنمية الخيال، وغير ذلك. لذلك يوصي المنهج بـِ:

* تخصيص مساحة واسعة ومميّزة للكتب والمجلات المتنوّعة من أدبية وغيرها في المدرسة.
* جعل الأعمال الأدبية جزءًا لا يتجزّأ من موروث التلميذ الثقافي.
* إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للاستفادة وللاستمتاع بالعديد من النصوص الأدبية وغير الأدبية المتنوّعة التي تمثّل التراث الثقافي العربي والعالمي، مما يعزّز انتماء التلميذ إلى المجتمع المحلي والمجتمع الأوسع.
* عدم تحويل قراءة العمل الأدبي إلى وسيلة لتعليم اللغة العربية، واعتبارها مجرّد أداة تخدم مواضيع التعليم أو المجالات الفكرية الأخرى.
* لفت انتباه التلاميذ إلى أنّ النص الأدبي يصبح ملكًا لقارئه، أي إعطاؤهم شرعية التفسير الذاتي للنص، فلا يوجد تفسير واحد صحيح، إذ يحقّ للقارئ/المتلقّي إعطاء التفسير الذي يراه صحيحًا بالنسبة له.

تكون المطالعة مجدية عندما:

- يتفاعل التلميذ مع النص المقروء، ويتمتّع بما يقرأ، فينمّي بذلك ذوقًا أدبيا وجماليًا راقيًا.
- يتمكّن التلميذ من فهم النص المقروء، دون أن تكون اللغة عائقًا أمامه، بل تلائم لغة النصّ القاموس اللغوي الشائع لدى أبناء وبنات الفئة العمرية العينية، وحينئذ يشعر القارئ بالألفة.
- تطلق المادة المقروءة خيال التلميذ فتخرجه من حدود الواقع، فيحلّق بعيدًا في زمان ومكان وهميين لفترة وجيزة، ثم يعود في نهاية المطالعة إلى أرض الواقع وقد اكتسب بعض المؤهّلات الحياتية.
- يقول لسان حال التلميذ:" وأنا أيضًا، يحدث لي هذا"، فيتماثل مع شخصيات القصة ويشعر بالألفة مع تجارب حياتية قد يعيشها في واقعه. حينئذ يكون العمل الأدبي قد حقّق أهم أهدافه.
- تفسح المادة المقروءة المجال أمام التلميذ للتعرّف على مجتمعات جديدة مختلفة لها عادات وتقاليد خاصة، مما يسهم في فهمه للآخر المختلف وتقبّله إياه تقبلا غير مشروط.
- تثري المادة المقروءة خبراته ومعرفته، فتسهم بتوسيع ثقافته وإثرائها.

- تفسح المطالعة المجال أمام التلميذ للاختلاء بنفسه، وتدخله في حالة هدوء وسلام داخلي بعيدًا عن الضجيج الخارجي، فيعيد توازنه النفسي وثقته بقدرته على البقاء وحيدًا مع كتاب ومع الآخر، دون عنف ودون الحاجة إلى الدفاع عن النفس.
- تدرّب التلميذ على التعبير عن نفسه شفهيّا من خلال تعزيز وعيه لنفسيته ولمشاعره، واقترابه من عالم الآخر أيضًا.
- تقدّم المادة الأدبية فرصة للتلميذ للتحرّر من مشاعر وهواجس عالقة بداخله لا يستطيع البوح بها بسهولة.

يكون الكتاب مجديًا عندما:

- يكون متقبلا للطفل، أي ليس فوقيًا، ولا يعتمد أسلوب التلقين المباشر.
- يوظّف أساليب عرض فنية متنوّعة، ويعتمد الحوار أكثر من السرد الإخباري.
- يتيح الفرصة لمواجهة القيم الإنسانية والأخلاقية، كالاحترام وشرعية الحياة الديمقراطية، وتقبّل الذات والآخر المختلف والمساواة والعدالة الاجتماعية والقومية وغير ذلك.
- يتيح المجال لمواجهة قضايا اجتماعية محلية وعالمية، كقضية السلام بين البشر والحرية ومحاربة الفقر، وغير ذلك

اللقاء مع الكتاب

فيما يلي بعض الأنشطة والفعاليات التي من شأنها ترسيخ عادة القراءة الذاتية وتحبيب التلاميذ بها:

- صياغة توقّعات قبيل البدء بالقراءة بعد التعرّف على العنوان، اسم الكاتب، الغلاف، الرسوم التوضيحية، وذلك من خلال إجراء محادثة تمهيدية تثير وتشوّق التلاميذ لمعرفة مضمون الكتاب.
- إشراك الآخرين بانطباعات في أعقاب القراءة.
- نقد العمل الأدبي إيجابًا وسلبًا. من الممكن الاستعانة بطريقة تقييم الكتاب على سلّم من (1-5) وإضافة ملاحظات عن سبب التقييم.
- تعميق الاستبصارات عن الذات وعن الحياة، في أعقاب القراءة.
- محادثة حول الرسوم ومناقشة العلاقة بينها وبين النص.
- إعداد زاوية ثابتة بعنوان: "الجديد في عالم الكتب" تتضمّن كلّ ما يتعلّق بإصدارات جديدة أو بنشرات في الصحف لها علاقة بالكتب.
- البحث عن كتب قديمة قيّمة لم تعد متداولة في السوق المحلّي تحت عنوان: "أرشيف أدب الأطفال".
- إنشاء "مجموعة حوار"، من خلال أحد مواقع الإنترنت المعروفة للتلاميذ، خاصّة بأدب الأطفال.
- دعوة كتّاب وأصحاب دور نشر لكتب الأطفال إلى المدرسة، وإجراء ندوات خاصة بهذا المجال

أنواع النصوص الملائمة للفئات العمرية:

فيما يلي تجدون اقتراحًا لتصنيف أنواع الكتب الملائمة من حيث: المضمون، اللغة والأسلوب والإخراج، للفئات العمرية المختلفة. من الجدير بالذكر أنّ هذا التصنيف عامّ وغير ملزم على الإطلاق، فهو لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الأطفال ووتيرة النموّ الخاصة بكل طفل، وتجاربهم السابقة مع الكتاب، ولا التأثيرات الخارجية البيئية والتيارات العصرية في سوق كتب، وأفلام، وبرامج الأطفال الشائعة، خاصة التكنولوجية والإعلامية منها، كل ذلك سيترك أثره بالتأكيد على ميول الأطفال واختياراتهم القرائية.

قد يرغب تلميذ الصف السادس، مثلا، في قراءة كتاب مخصّص للصف الثالث، ربما لأنّ الكتاب الذي اختاره يلبي حاجات آنية لديه، ويمكن لاحقًا أن يختار التلميذ نفسه كتابًا من مرحلة عمرية أعلى من مستواه لأنه يستجيب لحاجات أخرى. علينا ألا نحرجه أو نمنعه من ذلك، بل نتعامل معه بمرونة مع احترام ميوله وحاجاته.

يهدف التصنيف أدناه إلى وضع إطار عام لكل فئة عمرية، مع مراعاة ملاءمة النصوص للفئة العمرية التي أعدّ لها، ولكلّ الفئات الأعلى.

للصفين الأول والثاني

المضمون:

- قصص وقصائد قصيرة ذات خلفية مألوفة، شخصية وعائلية واجتماعية، تعكس تجارب الطفل اليومية وعلاقاته مع أفراد أسرته وأترابه وأصدقائه.
- قصص وقصائد من عالم الخيال، مؤنسنة:على لسان الحيوان والجماد.
- نصوص معلوماتية من موسوعات للأطفال، مصوّرة ومبسطة.
- حكايات شعبية خرافية
- حكايات فكاهية.

الإخراج:

الكلمات كبيرة ومُشكّلة، تحتلّ الرسوم الحيّز الأكبر من الصفحات. عدد صفحات الكتاب لا تتعدّى 12-15 صفحة.

اللغة والأسلوب:

- نصوص قصيرة لا تتعدّى فقرة أو فقرتين على الصفحة الواحدة. الجمل قصيرة وبسيطة، تحمل مفردات معظمها مألوفة للطفل.
- جمل مسجوعة.وتعابير مكررة .
- سرد الأحداث بشكل متتال يضفي جوّا من الحركة والتشويق في متابعة النص حتى النهاية.

- اللغة "المحسوسة"، أي التي تعتمد تجسيد النص من عالم المحسوس والقريب بدلا من استعمال لغة رمزية "مجرّدة" – مفضّلة في هذه المرحلة.
- نصوص مسرودة أو مكتوبة بالمعياريّة السهلة (تشتمل على مفردات مشتركة بين المعياريّة والمحكيّة؛ مثل لعب،ولد،زار..) حتى لا تقف اللغة المعياريّة عائقا أمام تفاعل التلاميذ مع الكتاب. فعندما يحبّ الأطفال قصة مسرودة سيحاولون لاحقا قراءتها.

من المتوقّع في نهاية الصف الثاني أن يكون التلميذ قد قرأ قراءة ذاتية 30 كتابا (قصص وأشعار) على الأقلّ وتعرّف على 5 كتّاب على الأقلّ.

للصفين الثالث والرابع

المضمون:

- قصص وأشعار من الواقع والخيال، قصص مغامرات وتحدّيات.
- قصص شعبية وأساطير وحكايات خرافية.
- قصص وأشعار تعالج مواضيع الصداقة، والرياضة والاكتشاف والسفر وحياة الشعوب الأخرى.
- قصص تعالج تحدّيات الطفل المختلفة، من أجل إثبات نفسه وقدراته الخاصة.
- نصوص معلوماتية من الموسوعات و مجلات الأطفال.

الإخراج:

حجم الكلمات متوسط ، الكلمات مشكّلة، تقلّ الرسوم ويزداد النص الكتابي.

اللغة والأسلوب:

- اللغة التي تناسب مستوى هذه الفئة العمرية هي اللغة التي تنتقي مفردات وتعابير معياريّة ولكنها مألوفة في اللهجة المحكيّة أيضا، فيكون تداولهم للمعياريّة تدريجيا وطبيعيا، ويمهّد استعدادهم لإضافة مفردات جديدة إلى قاموسهم الشخصي بطريقة سلسة.
- النص: يجمع ما بين المعياريّة والمحكيّة، فتكون الجمل السردية بالمعياريّة، بينما جمل الحوار والمخاطبة قريبة من المحكيّة.
- اعتماد النص على الحركة والحدث أكثر من اعتماده الوصف، (استعمال جمل فعلية– سردية، أكثر من الجمل الاسمية– الوصفية)، لأنّ التلاميذ في هذه المرحلة يملّون بسرعة من النصوص الوصفية المطّولة.

من المتوقّع في نهاية الصف الرابع أن يكون التلميذ قد قرأ قراءة ذاتية 20 كتابا إضافيّا (قصص وأشعار) على الأقلّ، وتعرّف على 10 كُتاب على الأقلّ، من عصور مختلفة من الأدب العربي والعالمي.

للصفين الخامس والسادس

المضمون:

- قصص بوليسية وقصص الألغاز.
- قصص تاريخية.
- نصوص معلوماتية من الموسوعات والمجلات والجرائد.
- روايات قصيرة ومبسطة.

الإخراج:

حجم النص الكتابي أكبر وعدد الرسوم قليل (يمكن قراءة روايات ملائمة)، حجم الكلمات صغير، يفضّل أن تكون مشكّلة.

اللغة والأسلوب:

- استعمال اللغة المعياريّة السهلة الخالية من التعقيد والبعيدة عن الرموز الغامضة التي تعتمد،في الأساس، على التوافق اللفظي والنعوت والتشبيهات .
- استعمال تعابير تعبّر عن العالم الداخلي للتلاميذ (مشاعر، هواجس، أفكار، أحلام، تخبطات) وليس فقط وصف لأحداث خارجية.

من المتوقّع في نهاية الصف السادس أن يكون التلميذ قد قرأ قراءة ذاتية 15 كتابا إضافيّا (قصص وأشعار) على الأقلّ، وتعرّف على 15 كاتبا على الأقلّ من عصور مختلفة من الأدب العربي والعالمي.

الفصل السادس: الأهداف العامة/التحصيلات المطلوبة[6]

التحصيلات المطلوبة في التربية اللغويّة باللغة العربيّة، مستمدّة من أهداف ومن مضامين المنهج، وتعتبر جزءًا لا يتجزّأ منه.

التحصيلات المفصّلة في الجداول التالية هي **تحصيلات مرحليّة**[7] في مجالات: الاستماع، التكلّم، القراءة، الكتابة وفي المعرفة اللغويّة، وهي تحدّد ما على التلميذ أن يعرف وأن يكون قادرًا على تنفيذه في أعقاب الممارسة والتعلّم، في المراحل العمريّة المختلفة (نهاية الصّف الثّاني، نهاية الصّف الرّابع ونهاية الصّف السّادس).

قد تتشابه التحصيلات المرحليّة في المراحل العمريّة المختلفة، أمّا ما يحدّد الفرق والتفاوت بين المراحل المختلفة فهو **مستوى مقروئيّة النصّ**؛ المضمون، اللغة والأسلوب والإخراج.

تجدون في الجداول المفصّلة التالية، **نماذج** لأسئلة وفعاليّات متنوّعة ومتفاوتة في درجة صعوبتها، يمكن بواسطتها فحص مدى تحقيق التحصيل المرحلي. وهي مجرّد اقتراحات بإمكان المعلّم الأخذ بها وتطويرها وملاءمتها لتلاميذه وإثراؤها بإضافة أسئلة وفعاليّات من عنده.

من الجدير ذكره أنّ التحصيلات المرحليّة لا تستوفي كلّ المضامين والأنشطة المدرسيّة في مجال التربية اللغويّة، ولتحقيق ذلك تدعو الحاجة إلى تطبيق منهج التعليم بكافة مركّباته.

التحصيل المطلوب	1	**الاستماع إلى نصوص متنوّعة، فهمها والتفاعل معها بحسب الحاجة.** - أدبية، إخبارية-وصفية، إقناعية، تفعيلية.
التحصيل المطلوب	2	**التكلّم بلغة معيارية في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة.** - القصّ، الإخبار والوصف،الإقناع، التفعيل.
التحصيل المطلوب	3	**قراءة، فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة.** - **نصوص أدبية معاصرة**، ومن التراث: قصة، أمثولة، قصة مثل،حكاية شعبية، حكاية هزلية مصوّرة، سيرة ذاتية، قصيدة، ونصوص دينية؛ - **نصوص وظيفية**: إخبارية_ وصفية، إقناعية، تفعيليّة.
التحصيل المطلوب	4	**كتابة نصوص سليمة لغويّا لأغراض مختلفة ولمتلقّين مختلفين.** - القصّ، الإخبار والوصف، الإقناع، التفعيل.
التحصيل المطلوب	5	**المعرفة اللغوية: معرفة وفهم واستعمال.** - الأصوات اللغوية وتمثيلها الكتابي، الصرف، النحو، دلالة الألفاظ، الإملاء واالترقيم والخط.

[6] . التحصيلات المطلوبة تناسب جميع المراحل التّعليميّة من الابتدائيّة حتى نهاية المرحلة الثّانويّة.

[7] . في خانة التحصيلات المرحليّة كُتبت المادّة الجديدة، المضافة إلى المرحلة العمريّة السابقة لها، بخطّ بارز. ووُضع خطّ تحت المصطلحات التي على التلميذ أن يتعلّمها بشكلٍ منهجيّ ويتمكّن من تسميتها.

التحصيل المطلوب 1 الاستماع

الهدف العام: الاستماع لنصوص متنوّعة، فهمها والتفاعل معها بحسب الحاجة: أدبيّة، إخبارية– وصفية، إقناعيّة، تفعيلية.
المركبات: • فهم المعنى الصريح/ استخراج معلومات • فهم المعنى الخفي/ استنتاج • تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات • تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية

فهم المعنى الصريح/ الحصول على معلومات		
الصف	**التحصيلات المرحلية**	**نماذج**
نهاية الصف الثاني	* فهم المعنى العام/الفكرة المركزية لنصوص مسموعة في موضوعات **مألوفة**.	– يختارون موضوعة النص من خيارات معطاة – يعيدون سرد قصة سمعوها. – يجيبون عن أسئلة مثل: عمّ يتحدّث النص؟ – يرسمون ما يرغبون بعد سماع قصة.
	* الحصول على معلومات محدّدة من النصوص المسموعة في موضوعات **مألوفة**.	– يكملون معلومة ناقصة في جملة معطاة، بالاستعانة بمخزن كلمات. – يلخّصون القصة التي سمعوها في جملة أو جملتين – يجيبون عن أسئلة تبدأ بـ: من، أين، متى، ماذا، كم...
	* فهم تسلسل الأحداث أو التعليمات في النص المسموع.	– ينفّذون تعليمات بسيطة متسلسلة مسموعة.

نهاية الصف الرابع	* فهم المعنى العام/ الفكرة المركزية لنصوص مسموعة في موضوعات **قريبة من عالمهم**.	– يلخّصون/ يعيدون سرد القصة التي سمعوها بلغة مفهومة. – يستمعون للإذاعة أو لبرنامج تلفزيوني، ويسجّلون تلخيصا لما سمعوه. – يعيدون سرد تعليمات سمعوها بلغة مفهومة. – يعبّرون عن فكرة النص المسموع بالرسم.
	* الحصول على معلومات محدّدة من النصوص المسموعة في موضوعات **قريبة من عالمهم**.	– يجيبون عن أسئلة تتطلّب تحديد معلومات مثل: من؟ ما؟ أين؟ – يذكرون الأسماء، الأماكن، الأحداث التي وردت في النص.
	* فهم تسلسل الأحداث أو التعليمات في النص المسموع.	– يذكرون بعض الأحداث التي وقعت قبل/ بعد حدث معطى.
نهاية الصف السادس	* فهم المعنى العام/الفكرة المركزية لنصوص مسموعة في **موضوعات متنوّعة**.	– يجيبون عن سؤال مثل: عمّ يتحدّث النص؟
	* الحصول على معلومات **وتفاصيل** محدّدة في موضوعات متنوّعة .	– يجيبون عن أسئلة تتعلّق بتفاصيل قصّة، أو موضوعة مسموعة مثل: ما هو غذاء السلحفاة؟ (في أعقاب نص سمعوه يتحدّث عن السلحفاة)
	* فهم تسلسل الأحداث أو التعليمات في النص المسموع.	– يعيدون ترتيب أحداث قصة مسموعة.
فهم المعنى الخفي/ استنتاج		
نهاية الصف الثاني	* فهم معاني كلمات غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق.	– بعد الاستماع لنصّ وردت فيه مثلا كلمة "هتف" يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يهتف، ثمّ يسأل المعلم ماذا فعل زميلكم؟ حتى يستنتجوا معنى الكلمة.
	* تمييز الواقع من الخيال في النصّ المسموع.	– هل سمعتم عصفورًا يتحدّث كما في النص؟ إذن ماذا تستنتجون؟
	* فهم العناصر الفكاهية في النص المسموع.	– يجيبون عن سؤال مثل: ما الذي أضحكك؟

نهاية الصف الرابع	* فهم معاني كلمات **وتعابير** غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق.	– يحدّدون معنى كلمة وردت في النص المسموع معتمدين على نبرة الصوت والسياق من بين خيارات معطاة.
	* تمييز الواقع من الخيال في النصّ المسموع.	- يجيبون عن سؤال مثل: هل يمكن للذئب أن يتكلّم؟
	* فهم العناصر الفكاهية في النص المسموع .	– ماهو التعبير الذي أضحككم؟
	* **فهم العلاقات بين أجزاء النص المسموع بالاستعانة بالروابط.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: لماذا تحمّس الغراب للغناء؟ (قصة الثعلب والغراب)
	* **التمييز بين الأفكار الرئيسيّة والثانويّة في النصّ المسموع.**	– يقترحون عنوانًا ملائما للنص الذي سمعوه. – يستمعون إلى برنامج تلفزيون أو إذاعة محبّب، ثمّ يتحدّثون عنه أمام زملائهم في الصفّ.
نهاية الصف السادس	* فهم معاني كلمات وتعابير غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق.	
	* تمييز الواقع من الخيال في النصّ المسموع.	– يجيبون عن سؤال مثل: هناك من يقول إنّ القصة التي سمعتموها هي قصة خيالية. هل توافقون؟ عللوا
	* فهم العناصر الفكاهية في النص المسموع.	
	* فهم العلاقات بين أجزاء النص المسموع بالاستعانة بالروابط.	– يجيبون عن أسئلة تبدأ بـِ "لماذا".
	* التمييز بين الأفكار الرئيسيّة والثانويّة في النصّ المسموع.	– يستخلصون المعلومات المهمة ممّا يسمعون.
تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات		
نهاية الصف الثاني	* فهم مغزى النص المسموع.	
	* الرّبط بين النص المسموع وخبراتهم السابقة.	– يجيبون عن سؤال مثل: هل تعرف قصة مشابهة للقصة التي سمعتها؟ اذكرها. – أذكر معلومة جديدة استفدتها من النص المسموع.

	* فهم تعليمات وإرشادات من واقعهم القريب من خلال نصّ مسموع.	- ينفّذون إرشادات، مثلا، حول: كيفية عبور الشارع خلال "لعبة الأدوار".
	* معرفة بعض أساليب السرد والحوار المستعملة في النص المسموع: التكرار والسجع.	- ما هي الكلمة التي تكررت في النص؟ - يضيفون كلمة او أكثر على وزن الكلمات المسجوعة التي وردت في النص المسموع.
نهاية الصف الرابع	* فهم مغزى النص المسموع.	
	* معرفة بعض أساليب السرد والحوار المستعملة في النص المسموع: التكرار، السجع، **التشبيه والتأنيس**.	- يجيبون عن سؤال مثل: "أين ظهر التأنيس في القصّة؟"
	* **فهم وتطبيق** تعليمات وإرشادات من واقعهم القريب من خلال نصّ مسموع.	
	* **صياغة توقّعات/افتراضات بالاعتماد على النصّ المسموع**.	- يجيبون عن أسئلة مثل: لو استمرّت القصة من، في رأيكم، سيفوز بالجائزة؟ وضّح
	* **التمييز بين الوقائع والآراء في النصّ المسموع**.	- يملى على التلاميذ جملة تعبّر عن رأي وأخرى تعبّر عن واقعة ويطلب منهم التمييز بينهما مع التعليل.
نهاية الصف السادس	* فهم وتطبيق تعليمات وإرشادات من واقعهم القريب من خلال نصّ مسموع..	
	* فهم مغزى القصّة المسموعة.	
	* معرفة بعض أساليب السرد والحوار المستعملة في النص المسموع: التكرار، السجع، التشبيه والتأنيس، **وفهم وظائفها**.	
	* صياغة فرضيّات بالاعتماد على النصّ المسموع.	- يستمعون إلى قصّة مبتورة ثمّ يطلب منهم أن يكملوا القصّة شفهيّا أو

		كتابيّا. – يتنبّأون بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.
	* التمييز بين الوقائع والآراء في النصّ المسموع. * **المقارنة بين الآراء الواردة في النصّ المسموع.**	– يستنتجون وجهة نظر المتكلّم في موضوعة معيّنة. – بعد الاستماع لنصّ إقناعيّ، يتناقش التلاميذ حول الآراء المتناقضة في النص.
تقييم المضمون ووظيفة المركّبات اللغويّة والنصّيّة		
نهاية الصف الثاني	* فهم الهدف من النصّ المسموع.	
	* التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في النصّ المسموع.	- يجيبون عن سؤال مثل: مارأيك في تصرّف شخصية ما في النص؟
	* تمييز الجوّ السائد في النصّ المسموع بالاعتماد على نبرة الصوت.	- يجيبون عن سؤال مثل: هل كانت نهاية القصة مفرحة؟ لماذا؟
نهاية الصف الرابع	* فهم الهدف من النصّ المسموع **مع التعليل.**	
	* التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في النصّ المسموع **مع التعليل.**	– يجيبون عن سؤال مثل: ما رأيك في القضية التي يعالجها النص؟ علل.
	* تمييز الجوّ السائد في النصّ المسموع بالاعتماد على نبرة الصوت **والألفاظ والتعابير.**	
	* **تقييم الشخصيات والأفكار في النص القصصي المسموع.**	– يحكمون على بعض شخصيات القصة مع التعليل. – من هي الشخصية التي تعاطفت معها؟ لماذا؟
نهاية الصف السادس	* فهم الهدف من النصّ المسموع مع التعليل.	
	* التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في النصّ المسموع مع التعليل.	– يذكرون أسباب تفضيلهم لقصّة معيّنة سمعوها. – يستمعون إلى أحد برامج الإذاعة والتلفزيون ويبدون رأيهم بحسب معيار معطى.

	* تقييم الشخصيات والأفكار في النص القصصي المسموع.	
	* تمييز الجوّ السائد في النصّ المسموع بالاعتماد على نبرة الصوت وكلمات وتعابير.	– يصفون حالتهم النفسيّة أو شعورهم بعد سماع قصّة ما.
	* **فهم موقف المتحدّث من موضوعة النصّ المسموع.**	
	* **تمييز مستويات اللغة.**	– لماذا استعمل الراوي بعض كلمات المحكيّة في القصة؟

التحصيل المطلوب 2 التكلّم

الهدف العامّ: التكلّم بلغة معيارية في مواقف مختلفة ولأغراض مختلفة: القصّ، الإخبار–الوصف، التفعيل، الإقناع
المركبات: • القصّ • الإخبار–الوصف • التفعيل • الإقناع

القص		
الصف	**التحصيل المرحلي**	**نماذج**
نهاية الصف الثاني	* إعادة سرد قصة قرأوها أو شاهدوها أو سمعوها بوضوح وبتسلسل منطقي.	– يحكون بوضوح حكاية شاهدوها أو سمعوها من مصدر،مثل: المعلمة، الأهل، التلفزيون....
	* قصّ حكاية من الواقع القريب ومن الخيال أو من كليهما بوضوح وبتسلسل منطقي.	– يسردون بوضوح حكاية عن صورة/ أو مجموعة صور تعرض أمامهم. – يحكون حكاية عن تجربة مرّوا بها، مثل: تربية حيوان أو طير.
نهاية الصف الرابع	* إعادة سرد قصة قرأوها أو شاهدوها أو سمعوها **بلغة معياريّة ما أمكن** مع مراعاة التسلسل المنطقي.	– يسردون مسرحية أو فيلما شاهدوه أمام زملائهم. – يمثّلون مسرحية أو قصة قرأوها أو شاهدوها أمام زملائهم.
	* قصّ حكاية من الواقع أو من الخيال أو من كليهما **تشتمل على أحداث متسلسلة وشخصيات.**	– يسردون بوضوح وبتسلسل منطقي حكاية عن صورة/ أو مجموعة صور تعرض أمامهم.
نهاية الصف السادس	* إعادة سرد قصة قرأوها أو شاهدوها أو سمعوها **بلغة معياريّة** مع مراعاة التسلسل المنطقي.	– يسردون مسرحية أو فيلما شاهدوه أمام زملائهم. – يمثّلون مسرحية أو قصة قرأوها أو شاهدوها أمام زملائهم
	* قصّ حكاية من الواقع أو من الخيال أو من كليهما **تشتمل على أحداث متسلسلة وشخصيات.**	– يحكون حكاية على لسان الحيوانات، على غرار حكاية يعرفونها. – يكملون قصة بالاعتماد على بداية معطاة.

الإخبار–الوصف		
الصف	التحصيل المرحلي	نماذج
نهاية الصف الثاني	* وصف أشياء وأحداث من المحيط القريب، شاهدوها أو سمعوها أو قرأوا عنها.	– يعبّرون عن صورة معروضة أمامهم لأشياء مألوفة غير مكتملة الأجزاء، مثل صورة بيت بدون شبابيك، صورة سيارة بثلاث عجلات، ويقترحون إجراء تعديل. – يصفون أماكن مثل: غرفة صفي .... حديقة بيتي.... مكتبة المدرسة..
	* تقديم تقرير عن فعاليات وتجارب قاموا بها، بتسلسل صحيح، بالاستعانة بالروابط: أولا، الواو، ثمّ، ..وأخيرًا	
نهاية الصف الرابع	* وصف أشياء وأحداث من المحيط القريب، شاهدوها، سمعوها أو قرأوا عنها.	– يعبّرون عمّا يرونه في صورة معطاة، مثل صورة شجرة متساقطة الأوراق، صورة أولاد يسبحون...
	* تقديم تقرير عن فعاليات وتجارب قاموا بها، بتسلسل صحيح، بالاستعانة بالروابط: أولا، الواو، ثمّ، ..وأخيرًا.	– يشرحون تجربة قاموا بها مثل: عملية تبخّر الماء، عمل القلب.. – يتحدّثون عن عمل تطوّعي قاموا به مثل: تنظيف مقبرة البلدة، مساعدة محتاج..
	* **تقديم معلومات عن موضوعة من المحيط القريب.**	– يذكرون معلومات عن حيوان قرأوا عنه في موسوعة للأطفال تتعلّق بـ: مكان معيشته، مصدر غذائه وتكاثره.
نهاية الصف السادس	* وصف أشياء وأحداث شاهدوها، سمعوها وقرأوا عنها.	– يستمعون أو يشاهدون نشرة أخبار، ثم يصفون حدثا او أكثر من أحداثها. – يصفون ظاهرة طبيعية مثل: خسوف القمر، فيضان ...
	* تقديم تقرير عن فعاليات وتجارب قاموا بها، بتسلسل صحيح، بالاستعانة بالروابط: أولا، الواو، ثمّ، ..وأخيرًا.	
	* تقديم معلومات عن موضوعة من المحيط القريب.	

التفعيل		
الصف	**التحصيلات المرحلية**	**نماذج**
نهاية الصف الثاني	* توجيه إرشادات بسيطة وبالترتيب الصحيح عن موضوعات مألوفة، مستعملين صيغة الأمر والروابط المناسبة مثل: أولا ،ثمّ، وأخيرًا...	– يذكرون ثلاثة إرشادات للمحافظة على سلامة الأسنان. – يذكرون إرشادات لكيفية العناية بالكتاب.
نهاية الصف الرابع	* توجيه إرشادات وتعليمات بالترتيب الصحيح عن موضوعات مألوفة، مستعملين **أسلوب الطلب** والروابط المناسبة مثل: أولا، ثمّ، بعد ذلك...	– يشرحون كيفية العناية بحيوان أليف. – يشرحون كيفية إجراء لعبة معينة.
نهاية الصف السادس	* توجيه إرشادات وتعليمات، بالترتيب الصحيح، عن **موضوعات مختلفة**، مستعملين أسلوب الطلب والروابط المناسبة مثل: أولا، ثمّ، بعد ذلك...	– يشرحون لزملائهم طريقة إعداد كعكة. – يوجّهون إرشادات لكيفية التصرّف في الأماكن العامة

الإقناع		
الصف	**التحصيلات المرحلية**	**نماذج**
نهاية الصف الثاني	* التعبير عن آرائهم و/أو مشاعرهم في موضوعة مألوفة أو شخصية قريبة بلغة مفهومة مستعملين روابط السبب مثل: لأنه...	- يكملون جملة مثل: أحبّ فصل..... لأنّه.....
نهاية الصف الرابع	* التعبير عن آرائهم و/أو مشاعرهم في موضوعة أو شخصية **أو قضية بلغة سليمة مع تقديم الحجج** مستعملين روابط السبب والنتيجة.	- يتحدّثون عن برنامج تلفزيوني أو إذاعي نال إعجابهم، بهدف إقناع زملائهم بمشاهدته.
	* **المشاركة في محادثة او نقاش مراعين: ملاءمة مضمون الكلام لموضوعة النقاش، تسلسل الأفكار بشكل منطقي، ملاءمة نبرة الكلام لموضوعة النقاش.**	
نهاية الصف السادس	* التعبير عن آرائهم و/أومشاعرهم في موضوعة أو شخصية أو قضية، بلغة سليمة مع تقديم الحجج **والأمثلة**، مستعملين روابط السبب والنتيجة **والمقارنة** وغير ذلك.	- يعبّرون عن رأيهم في موضوعة كاستعمال الهاتف النقّال أثناء تواجدهم في المدرسة (مع وضدّ)، مع التعليل ومحاولة الإقناع.
	* المشاركة في محادثة أو نقاش مراعين: ملاءمة مضمون الكلام لموضوعة النقاش، تسلسل الأفكار بشكل منطقي، ملاءمة نبرة الكلام لموضوعة النقاش.	- تُطرح أمام التلاميذ أحدى موضوعات الساعة، ويتناقشون فيها مبدين آراءهم المختلفة.

الهدف العامّ: فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة.
الهدف الفرعي/ الأوّل: *فهم، تفسير وتقييم نصوص أدبية معاصرة*، دينية ومن التراث
المركبات: • **فهم المعنى الصريح/ استخراج معلومات** • **فهم المعنى الخفي/ استنتاج** • **تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات** • **تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية**

فهم المعنى الصريح/ استخراج معلومات

الصف	التحصيل المرحلي	نماذج
نهاية الصف الثاني	* فهم عناصر النص القصصي المصرّح بها: الفكرة المركزيّة، تسلسل الأحداث، الشخصيات، الزمان والمكان. * فهم موضوعة/مضمون النص الشعري. * فهم الموضوعات/ الأفكار في النص الديني.	– يختارون موضوعة القصة/الشعر من بين عدة موضوعات معطاة. – يعيدون سرد القصة مع استعمال الصور. – يرتّبون صورا مبعثرة تعبّر عن أحداث القصة. – يرتّبون أحداثا مبعثرة بحسب تسلسلها في النص. – يكملون جملة مثل: شخصيات القصة هي: _____، _____، _____ – يختارون زمان أو مكان القصة من بين خيارات معطاة. – يجيبون عن أسئلة مثل: أين وقعت أحداث القصة؟ متى حدثت القصة؟
نهاية الصف الرابع	* فهم عناصر النص القصصي المصرّح بها: الفكرة المركزيّة، تسلسل الأحداث، الشخصيات، الزمان والمكان. * فهم موضوعة/مضمون النص الشعري.[8]	– يجيبون عن أسئلة مثل: عمّ تتحدث القصة/الشعر ؟ – يرتّبون بعض أحداث القصة بوضع كلمة "قبل" أو "بعد" بالنسبة لحدث معطًى. – يعدّدون شخصيات القصة. ويذكرون صفاتها الخارجية.

[8] . بعد أن يفهم التلاميذ مضمون النّصّ الشعري، يوصى بحفظ بعض الأبيات.

	* فهم الموضوعات/ الأفكار في النص الديني.	– يجيبون عن أسئلة مثل: أين وقعت أحداث القصة؟ متى حدثت القصة؟ – يستخرجون تفاصيل صريحة وردت في النص. – يلخّصون أحداث القصة.
نهاية الصف السادس	* فهم عناصر النص القصصي المصرّح بها: الفكرة المركزيّة، تسلسل الأحداث، الشخصيات، الزمان والمكان. * فهم موضوعة/مضمون النص الشعري. * فهم الموضوعات/الأفكار في النص الديني.	– يجيبون عن أسئلة مثل: عمّ تتحدث القصة/الشعر ؟ – يكتبون بعض الأحداث التي وقعت قبل/بعد حدث معطًى – يعدّدون شخصيات القصة بحسب ورودها في القصة – يجيبون عن أسئلة مثل: أين وقعت أحداث القصة؟متى حدثت القصة؟ كيف تصرّفت إحدى الشخصيات؟ – يلخّصون أحداث القصة.
فهم المعنى الخفي/ استنتاج		
نهاية الصف الثاني	* فهم معاني كلمات وردت في القصة، القصيدة... بالاعتماد على السياق.	
	* فهم العلاقات السببية بين الأحداث بالاعتماد على الروابط، نحو: الواو، ثمّ، أيضًا..	– يلائمون بين أسباب ونتائج معطاة
	* استنتاج بعض صفات الشخصيات من خلال سلوكها ومظهرها الخارجي، ومعرفة الشخصية المركزية في القصة.	– يختارون صفة الشخصية من بين صفات معطاة – يحدّدون الشخصية المركزية من بين شخصيات القصة.
	* استنتاج مكان وزمان القصة غير المصرّح بهما.	– يختارون زمان/ مكان وقوع أحداث القصة من بين خيارات معطاة
نهاية الصف الرابع	* فهم معاني كلمات **وتعابير** وردت في القصة، القصيدة. بالاعتماد على السياق.	– يحدّدون معنى كلمة أو تعبير من خيارات معطاة

	* استنتاج العلاقات السببية بين الأحداث بالاعتماد على الروابط، نحو: الواو، ثمّ، أيضًا، **الضمائر، اسماء الإشارة، لذلك، لكن... و/أو العلاقات المنطقية في النص** * استنتاج بعض صفات الشخصيات من خلال سلوكها، ومظهرها الخارجي، ومعرفة الشخصية المركزية والثانوية، **وفهم العلاقات بين الشخصيات.** * استنتاج مكان وزمان القصة غير المصرّح بهما.	- يملأون جدولا بالأسباب والنتائج الناقصة. - يجيبون عن أسئلة تبدأ بكلمة "لماذا" - يجيبون عن سؤال مثل: لماذا لا يريد سعيد أن يذهب إلى الرحلة؟ من خلال فهم الجملة "قال سعيد: أنا مريض. لا أريد أن أذهب إلى الرحلة." - يلائمون بين شخصية/شخصيات في القصة والصفة الملائمة لها. - يكتبون صفة شخصية ما بالاعتماد على دورها في القصة. - يحدّدون نوع العلاقة بين شخصية وأخرى، مثل علاقة صداقة، قربى.. - يحدّدون مكان أو زمان حدوث القصة من بين خيارات معطاة. - يجيبون عن سؤال مثل: حدثت القصة في مكان/ زمان ما. استخرج من القصة كلمات و/أو تعابير تثبت ذلك.
نهاية الصف السادس	* فهم معاني كلمات و/أو تعابير وردت في القصة، القصيدة. بالاعتماد على السياق.	- يحدّدون معنى تعبير ما من خلال خيارات معطاة. - يشرحون بلغتهم معنى تعبير ما.
	* استنتاج العلاقات السببية بين الأحداث بالاعتماد على الروابط، نحو: حروف العطف، الضمائر،أسماء الإشارة، لذلك، لكن، **عندئذ، بما أنّ، إذن، على الرغم من...** و/أو العلاقات المنطقية في النص.	- يملأون خطاطة بأحداث تربطها علاقات سببية. - يجيبون عن أسئلة تبدأ بكلمة "لماذا"
	* استنتاج صفات الشخصيات من خلال سلوكها، ومظهرها ومعرفة الشخصيات؛ المركزيّة والثانوية، وفهم العلاقات بين شخصيات القصة.	- يكتبون صفة شخصية ما بالاعتماد على دورها في القصة. - يجيبون عن سؤال مثل: استخرج من النص جملة تثبت أنّ شخصية ما تتصف بصفة معينة معطاة. - يحدّدون نوع العلاقة بين شخصية وأخرى

		مع التعليل. – يصفون شعور شخصية ما في بداية القصة وفي نهايتها.
	* استنتاج مكان وزمان القصة غير المصرّح بهما.	– يجيبون عن أسئلة مثل: متى/ أين حدثت القصة؟ كيف عرفت ذلك؟ في أي فصل من فصول السنة حدثت القصة؟ علل
	* **استنتاج الذروة في القصة.**	– يكتبون الجملة التي تعكس الذروة في القصة. – يعبّرون بالرسم عن تطوّر الأحداث في القصة.
تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات		
نهاية الصف الثاني	* فهم مغزى النص القصصي.	– يختارون مغزًى القصة من بين مغازٍ معطاة.
	* الرّبط بين أحداث النص وخبراتهم الشخصية	– يجيبون عن أسئلة مثل: هل مررت بأحداث مشابهة؟ وضّح.
	* معرفة بعض أساليب السرد والحوار المستعملة في النص: التكرار والسجع.	– يحدّدون الكلمات المسجوعة/ المتكررة في النصّ.
	* معرفة بعض عناصر الشعر الأساسية: البيت/السطر، حرف الرويّ والموسيقى.	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما هو عدد الأبيات الشعرية؟ – يميّزون النص الشعري من غيره بالاعتماد على شكل النص.
	* فهم بعض مميزات النص الديني: الشكل الخارجي، السور، الآيات.	
نهاية الصف الرابع	* فهم مغزى النص القصصي.	– يجيبون عن أسئلة مثل: ماذا تعلمت من القصة؟ – يختارون القول/المثل الذي يعكس مغزى القصة من خيارات معطاة
	* الرّبط بين أحداث النص وخبراتهم الشخصية، **وقصص أخرى.**	– يقارنون بين القصة أو الشعر وبين قصص أو أشعار أخرى.
	* صياغة فرضيات بالاعتماد على المكتوب في القصة.	– لو أن شخصية ما لم تقم بما فعلته ماذا يمكن أن يحدث؟
	* معرفة بعض أساليب السرد والحوار المستعملة في النص: التكرار،	– يستخرجون جملة أو تعبيرا انفعاليا – يحددون الأسلوب من بين عدة أساليب

	السجع، **التشبيه، التأنيس، والاستفهام.**	معطاة – يجيبون عن أسئلة مثل: ماهي أهمية استعمال التأنيس في القصة؟
	* معرفة بعض عناصر الشعر الأساسية: البيت/السطر، حرف الروي والموسيقى.	– يكملون بيت قصيدة بإضافة العجز. – يعيّنون حرف الروي في القصيدة.
	* **معرفة أنّ لغة الشعر تتميّز باستعمال: التشبيه، والتأنيس.**	– يحدّدون بيت الشعر الذي يشتمل على تأنيس أو تشبيه.
	* فهم بعض مميزات النص الديني: الشكل الخارجي، السور، الآيات، **الفواصل القرآنية.**	
نهاية الصف السادس	* فهم مغزى القصة.	– يكتبون بلغتهم مغزى القصة.
	* الرّبط بين أحداث القصة وخبراتهم الشخصية، وقصص أخرى.	– يقارنون بين القصة أو الشعر وقصص أو أشعار أخرى. – يجيبون عن أسئلة مثل: هل مررت بتجربة مشابهة؟ كيف تصرّفت؟ كيف شعرت؟
	* صياغة فرضيات بالاعتماد على المكتوب في القصة.	– يجيبون عن سؤال مثل: ماذا سيحدث لو.....
	* **التمييز بين أقوال الراوي وأقوال الشخصيات في القصة.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: من المتحدّث؟ في جملة معطاة
	* معرفة بعض أساليب السرد والحوار المستعملة في النص: التكرار، السجع، التشبيه، التأنيس، التشخيص، النفي، التضاد الاستفهام، **التعجّب، التمني، الديالوج والمونولوج والمبالغة.**	– يختارون الجملة او بيت الشعر الذي يعكس ظاهرة بلاغية ما – يستخرجون من النص تعابير وجملا عاطفية ويشرحون السبب
	* معرفة بعض عناصر الشعر الأساسية: البيت/السطر، حرف الروي والقافية والموسيقى. * **تمييز القصيدة العمودية من غيرها.**	– يكملون بيت قصيدة بإضافة العجز – يعينون القافية في القصيدة.
	* معرفة أنّ لغة الشعر تتميّز باستعمال: التشبيه، التشخيص، التأنيس **الكناية، والتضاد.**	– يستخرجون من النص دلائل تثبت أنّ النص هو نص شعري. – يفسّرون المقصود بجملة تشتمل على كناية.

	* فهم بعض مميزات النص الديني: الشكل الخارجي، السور، الآيات، الفواصل القرآنية.	
تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية		
نهاية الصف الثاني	* التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في: موضوعة، أحداث وشخصيات النصّ.	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما رأيك في تصرّف...؟ – كيف كان شعورك عندما...؟
	* تمييز الجوّ السائد في النص بالاعتماد على كلمات وتعابير.	– يكملون جملة مثل: الجوّ السائد في النص هو _____.
	* تمييز العناصر الفكاهية في النص.	– يجيبون عن سؤال مثل: جاء في الأسطر....أن الملك ضحك. ما الذي جعل الملك يضحك؟
نهاية الصف الرابع	* التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في: موضوعة، أحداث وشخصيات النصّ، **مع التعليل.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما رأيك في تصرّف...؟ علّل – كيف كان شعورك عندما...؟ علّل
	* تمييز الجوّ السائد في النص القصصي والشعري بالاعتماد على كلمات وتعابير، **مع التعليل.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: يسود النص جوّ من الفرح. اكتب الكلمات والتعابير التي تثبت ذلك.
	* **تمييز العناصر الفكاهية، الواقعيّة والخيالية في النص.**	– يستخرجون الكلمات التي تعكس الفكاهة في النص.
	* **تمييز مستويات اللغة المستعملة في النص.**	– يستخرجون من النص مفردات/ تعابير محكيّة.
	* **التمييز بين لغة النص الديني واللغة في النصوص الأخرى.**	
نهاية الصف السادس	* التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في: موضوعة، أحداث وشخصيات النصّ، مع التعليل.	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما هو رأيك في تصرّف شخصية ما؟ علل – مع أيّ شخصية تعاطفت؟ علل – يكتبون توصية لقراءة قصة أو شعر معين مع التعليل.
	* تمييز الجوّ السائد في النص القصصي والشعري بالاعتماد على كلمات وتعابير **وسلوك الشخصيات،** مع التعليل.	– يحدّدون الجوّ السائد في النصّ من خيارات معطاة. – يستخرجون من النص عبارات تعكس جو النص المعطى.

	* تمييز العناصر الفكاهيـــة، الواقعيّـــة والخيالية في النص.	– يجيبون عن سؤال مثل: هناك من يقول إنّ القصة قصة خيالية. اذكر أمرين وردا في القصة يدعمان ذلك. – يجيبون عن سؤال مثل: لماذا من الصعب أن نصدّق أنّ القصة حقيقية؟
	* تمييز مستويات اللغة المـــستعملة في النص **وفهم وظائفها**.	– يستخرجون تعـــابير محكيّـــة وردت في النص. – يجيبون عن أسئلة مثل: ماذا أفاد استعمال الكاتب اللغة المحكيّة في القصة
	* التمييز بين اللغة في الـــنص الـــديني واللغة في النصوص الأخرى	

الهدف الفرعي الثاني في مجال القراءة.

الهدف الثاني: ***فهم، تفسير وتقييم نصوص وظيفية:*** **إخبارية– وصفية، إقناعية، تفعيلية**

أبعاد الفهم

- **فهم المعنى الصريح/ استخراج معلومات**
- **فهم المعنى الخفي/ استنتاج**
- **تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات**
- **تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية**

فهم المعنى الصريح/ اسخراج معلومات

الصف	التحصيل المرحلي	نماذج
نهاية الصف الثاني	* استخراج معلومات صريحة مـــن كتـــب التعلـــيم وغيرهـــا كالموســـوعات وقـــواميس الأطفال.	– يجيبون عن أسئلة تتطلب تحديـــد معلومـــات صريحة في النص، مثل: من، ما، أين، مـــتى، ماذا، كم..... – يكملون جملا تحتوي على معلومات ناقـــصة من النص مع/ أو بدون مخزن معطًى – يبحثون عن مادة مطلوبة مـــن موســـوعة أو قاموس أطفال.
	* استخراج المعلومات الـــواردة في الوسائل البصرية المرافقة للنص: الصور والرسوم التوضيحية.	– يلائمون بين صورة معطاة وجملة تصفها من بين عدة جمل. – يجيبون عن أسئلة تتطلب تحديـــد معلومـــات بالاعتماد على الرسم التوضـــيحي المرافـــق بالنص.

نهاية الصف الرابع	* استخراج معلومات صريحة من: كتب التعليم وغيرها كالموسوعات، **والمجلات ونشرات الأطفال، والإنترنت** أو أي قاموس ملائم.	– يجيبون عن أسئلة تتطلب تحديد معلومات صريحة مثل: اذكر، استخرج، عدّد، كيف، ما هي وظيفة.. – يعطون أمثلة من النص تؤكّد فكرة معطاة. – يلخّصون معلومات إضافية حول مادة تعلّموها من مصادر متنوّعة. – يستخرجون من القاموس معنى كلمة أو عبارة وردت في النص .
	* استخراج المعلومات الواردة في الوسائل البصرية، كالصور والرسومات التوضيحية، **الجداول والقوائم**.	– يجيبون عن أسئلة تتطلب تحديد معلومات من نص بصري مثل: ماذا، اذكر، عدّد...
	* **تنظيم معلومات مستخرجة من النص بحسب معايير معطاة كالجدول والقائمة.**	– يملأون جدولا بمعلومات وردت في النصّ.
نهاية الصف السادس	* استخراج معلومات صريحة من كتب التعليم وغيرها كالموسوعات، والمجلات ونشرات الأطفال، والإنترنت، **ومن صحف يومية متنوّعة** ومن القاموس.	– يجيبون عن أسئلة تتطلب تحديد معلومات صريحة مثل: اذكر، استخرج، عدد، كيف، ما هي وظيفة.. – يعطون أمثلة من النص تؤكّد فكرة معطاة. – يلخّصون معلومات حول مادة تعلّموها من مصادر متنوّعة.
	* استخراج المعلومات الواردة في الوسائل البصرية كالصور والرسوم التوضيحية، الجداول، **الخرائط والرسوم البيانية.**	– يجيبون عن أسئلة تتطلب تحديد معلومات وردت في جدول مثل: ماذا، اذكر، عدّد...
	* تنظيم معلومات مستخرجة من النص بحسب معايير معطاة، كالجدول والقائمة **والرسوم البيانية.**	– يملأون جدولا بمعلومات وردت في النصّ. – يملأون معلومات ناقصة في خطاطة معطاة.
فهم المعنى الخفي/ استنتاج		
نهاية الصف الثاني	* فهم معاني كلمات بالاعتماد على السياق.	– يحددون معنى كلمة وردت في النص من بين أربعة معان معطاة.
	* فهم العلاقات بين أجزاء النص بالاعتماد على الروابط الواردة	– يرتّبون جملا معطاة بحسب ورودها في النص. – يجيبون عن أسئلة تعتمد على الروابط. نحو:"

	فيه نحو: الواو، ثمّ، أيضًا، أولا، أخيرًا، و/أو العلاقات المنطقية في النص	فصول السنة أربعة، يأتي الشتاء أولا ثمّ الربيع وبعده الصيف ثمّ الخريف." – أيّ فصل يأتي بعد الصيف؟
نهاية الصف الرابع	* فهم معاني كلمات وتعابير بالاعتماد على السياق.	– يجيبون عن أسئلة مثل: معنى عبارة ما في جملة ما هو:
	* فهم العلاقات بين أجزاء النص بالاعتماد على الروابط الواردة فيه نحو: **الضمائر**، الواو، ثمّ، أيضا لولا أخيرا **أسماء الإشارة، لذلك، لكن**..	– يرتبون جملا تحتوي على السبب والنتيجة بحسب ورودها في النص. – يجيبون عن أسئلة مثل: استخرج الرابط في النص الذي يدل على النتيجة؟
	* **فهم الأفكار الرئيسية والثانوية في النص.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما هي الفكرة المركزية في النص؟ ما هي الفكرة الثانوية في النص؟ .
نهاية الصف السادس	* فهم معاني كلمات وتعابير **وتراكيب جاهزة/ رواسم** بالاعتماد على السياق.	– يشرحون معنى تعابير وتراكيب جاهزة بالاعتماد على السياق. – يجيبون عن أسئلة مثل: ما معنى تعبير ما؟
	* فهم العلاقات بين أجزاء النص بالاعتماد على الروابط الواردة فيه نحو: الضمائر، حروف العطف، أسماء الإشارة، **عندئذ، بما أنّ، إذن، على الرغم منً، إلا أنّ، و/أو العلاقات المنطقية في النص.**	– يملأون الأسباب والنتائج الناقصة في خطاطة معطاة. – يجيبون عن أسئلة مثل: استخرج الرابط في النص الذي يدل على النتيجة.
	* فهم الأفكار الرئيسية والثانوية.	– يملأون جدولا يصنفون فيه الأفكار الرئيسية والثانوية.
تفسير، دمج وتطبيق أفكار ومعلومات		
نهاية الصف الثاني	* فهم وتطبيق تعليمات وإرشادات من واقعهم القريب.	– ينفذون تعليمات من واقعهم القريب، مثل: تعليمات تتعلّق بالحذر على الطرق.
	* مقارنة ومقابلة المعلومات الواردة في النص المكتوب والوسائل البصرية المرافقة.	

نهاية الصف الرابع	* فهم وتطبيق تعليمات وإرشادات من واقعهم.	– ينفذون تعليمات في إطار تجربة أو لعبة ما.
	* مقارنة ومقابلة المعلومات الواردة في النص المكتوب والوسائل البصرية المرافقة.	– يجيبون عن أسئلة مثل: هل ما تعلمته يناقض المعلومات السابقة لديك؟ – هل تعرف معلومات أخرى عن الموضوعة؟
	* مقارنة ومقابلة المعلومات الواردة في النص **ومعلوماتهم السابقة**	– يجيبون عن أسئلة مثل: أي المعلومات وردت في النص المكتوب و لم تظهر في الجدول؟
	* **فهم الفرق بين الواقعة والرأي.**	– يملأون جدولا يصنفون فيه المقولات إلى رأي وواقعة. – يجيبون عن أسئلة مثل: استخرج من النص العبارات التي تدل على رأي الكاتب؟
	* **صياغة فرضيات بالاعتماد على النصّ.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: كيف ستتصرّف بعد قراءة إعلان ما؟ – إذا بدلنا بين المواد ماذا يمكن أن يحدث؟
نهاية الصف السادس	* فهم وتطبيق تعليمات وإرشادات.	– يفهمون وينفّذون إرشادات مرافقة لنوع من الأدوية. – يقومون بتجربة بحسب التعليمات، مثل:صنع كعكة.
	* المفارنة بين المعلومات الواردة في النص ومعلوماتهم السابقة **ومعلومات من مصادر أخرى.**	– يحضرون نصوصا من مصادر مختلفة ثم يقارنونها مع النص؟ – يستخرجون المشترك والمختلف من مقارنتهم النصوص؟ – يجيبون عن أسئلة مثل: اذكر معلومات جديدة تعلمتها من النص؟
	* مقارنة ومقابلة المعلومات الواردة في النص المكتوب والنص البصري.	– يجيبون عن أسئلة مثل: أي المعلومات في النص المكتوب لم تظهر في النص البصري؟
	* فهم الفرق بين الواقعة والرأي.	– يملأون جدولا يصنفون فيه بعض الجمل إلى رأي وواقعة. – يجيبون عن أسئلة مثل: استخرج من النص العبارات التي تدل على رأي الكاتب؟
	* صياغة فرضيات بالاعتماد على المكتوب.	– يجيبون عن أسئلة افتراضية قد تحدث في ظروف مشابهة، مثل: لو كنت مكان...

تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية		
نهاية الصف الثاني	* التعبير عن آرائهم في النص.	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما رأيك في النص؟ هل أعجبك النص؟ لماذا؟
	* فهم هدف النص: تقديم معلومات، إرشاد...	
نهاية الصف الرابع	* التعبير عن آرائهم في النص **مع التعليل**	– ما رأيك في النص؟ وضح؟
	* فهم هدف النص: تقديم معلومات، إقناع، إرشاد...	– يختارون نوع النص من بين خيارات معطاة. – يجيبون عن سؤال مثل: ما هو هدف النص؟
نهاية الصف السادس	* فهم هدف النص: تقديم معلومات، إقناع، إرشاد.. **والتعليل.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: ما هو هدف النص؟ وضّح.
	* التعبير عن آرائهم في النص مع التعليل.	– ما هو رأيك في النص؟ علل
	* **فهم العلاقة بين نوع النص ومبناه في بعض النصوص.**	– النص الذي أمامك إقناعي، استخرج من النص ميزات تثبت ذلك؟
	* **فهم العلاقة بين مستويات اللغة ونوع النص.**	– يجيبون عن أسئلة مثل: لماذا أكثر الكاتب من استعمال ضمير المخاطب في هذا النص؟

الهدف العام: كتابة نصوص سليمة لغويّا لمتلقّين مختلفين ولأغراض مختلفة: القصّ، الإخبار والوصف، الإقناع، التفعيل		
المركّبات: • **نص قصصي.** • **نصّ إخباري ـ وصفي** • **نصّ إقناعي.** • **نص تفعيلي.**		
النص القصصي		
نهاية الصف الثاني	**التحصيل المرحلي**	**نماذج**
	* كتابة نص قصصي، من الواقع أو من الخيال أو من كليهما، يشتمل على أحداث متسلسلة وشخصية واحدة على الأقلّ.	– يكتبون جملة/ جملا تعبّر عما يرونه في صورة معطاة. – يكونون جملا يستعملون فيها كلمة أو عبارة معطاة. – يكتبون جملا يصفون بها ما يقومون به من أعمال مختلفة: في الصباح، في المدرسة، في السوق... – يعطى التلاميذ عدة صور تعبر عن قصة، ويطلب منهم أن يكتبوا جملة عن كل صورة، ثم يربطون بينها بتسلسل منطقي لتصبح حكاية.
نهاية الصف الرابع	* كتابة نص قصصي من الواقع أو الخيال أو من كليهما يشتمل على أحداث متسلسلة، **وعدة شخصيات، مشكلة وحلّ.**	– يكتبون قصة بالاستعانة بصورة أوبعدة صور معطاة. – يكتبون قصّة بالاعتماد على مبنى معطى مثل: خرج خليل ذات يوم إلى الغابة.... واجه في طريقه... وفجأة... ثمّ.....
	* **استعمال بعض الأساليب الفنية في الكتابة القصصية: السرد، الحوار، التأنيس/التشخيص ، التشبيه، والتعجب**	– يعطى التلاميذ صورا تشتمل على شخوص(إنسان أو حيوان) تخرج من أفواهها بالونات، ويطلب منهم كتابة جمل حوارية تكوّن حكاية.

نهاية الصف السادس	* كتابة نص قصصي من الواقع أو الخيال أو من كليهما، يشتمل على أحداث متسلسلة، عدّة شخصيات **موصوفة**، مشكلة وحل.	– يكتبون قصة من خلال جملة معطاة مثل:" فاز علاء بجائزة"، ثمّ يتوسّعون بها من خلال الإجابة عن أسئلة مثل: من هو علاء؟ كم عمره؟ ما هي صفاته الخارجية والداخلية؟ ما الجائزة التي حصل عليها؟ ومتى؟ وما المناسبة؟....
	* استعمال بعض الأساليب الفنية في الكتابة القصصية: السرد الحوار، التأنيس/التشخيص، التشبيه، والتعجب.	– يؤلفون حكاية من وحي خيالهم، يستعملون الأساليب الفنية في كتاباتهم.
النص الإقناعي		
نهاية الصف الثاني	* التعبير عن رأيهم في موضوعة ما أو شخصية ما، وذكر السبب.	– يكملون جملا تبين رأيهم في موضوعة ما او شخصية ما، مثل: أحب جدتي لأنها : ..... يعجبني/ لا يعجبني ...لأنه.....
نهاية الصف الرابع	* التعبير عن آرائهم في موضوعة ما **أو قضية، مبررين وجهة نظرهم الشخصية للتأثير في سلوك الآخرين من خلال: التعليل، إعطاء أمثلة مع استعمال الروابط الملائمة، كروابط السبب والنتيجة والمقارنة، واستعمال صيغة "أفعل" التفضيل.**	– يكتبون توصية، في أعقاب قصة قرأوها أو مسرحيّة شاهدوها، تشتمل على: موضوعة القصة، موقفهم منها مع التعليل. – يكتبون دعاية لتسويق منتج معيّن مثل: حلوى، معجون أسنان...
نهاية الصف السادس	* التعبير عن آرائهم في موضوعة ما أو قضية، مبررين وجهة نظرهم الشخصية للتأثير في سلوك الآخرين من خلال: التعليل، **إيراد الحجج**، إعطاء أمثلة، مع استعمال الروابط الملائمة، كروابط السبب والنتيجة والمقارنة، واستعمال صيغة "أفعل" التفضيل **وبعض صيغ المبالغة والاستفهام البلاغي.**	– يكتبون رأيهم في موضوعة ما مثل: " هناك اقتراح يدعو إلى إلغاء اللباس الموحّد في المدرسة"، بيّن رأيك في هذا الاقتراح وادعمه بالأسباب والحجج. – يكتبون توصية لقراءة قصة، مشاهدة فيلم او مسرحية – يكتبون دعاية لانتخاب لجنة الصف، أو مجلس الطلاب.

النص الإخباري–الوصفي		
نهاية الصف الثاني	* كتابة تقرير عن حدث من المحيط القريب، شاهدوه، سمعوه أو قرأوا عنه، بتسلسل منطقي وباستعمال أفعال بصيغة الماضي وتعابير بسيطة تدلّ على المكان والزمان.	– يملأون فراغات في فقرة لتكوّن تقريرا عن يوم رياضي. في يوم_____ الساعة_____ جرت _____ بين_____. شعرت _____
	* كتابة وصف لتجارب شخصيّة مرّوا بها، بتسلسل منطقي وباستعمال أفعال بصيغة الماضي، وكلمات تدلّ على المكان والزمان مثل: خارج، داخل، أمام، مقابل، في....	– يصفون رحلة، زيارة حديقة... بإكمال جمل، بأفعال تعبّر عن الحواس مثل:رأيت _____ ، سمعت_____، شممت _____، شعرت _____. أو ما ينوب عنها بالرسم مثل عين، أذن، أنف، قلب.
نهاية الصف الرابع	* كتابة تقرير عن حدث من المحيط القريب، شاهدوه ، سمعوه أو قرأوا عنه، **وعن فعاليات وتجارب تعليمية قاموا بها** بتسلسل منطقي	– يكتبون تقريرا عن تجربة تعليميّة قاموا بإجرائها ذاكرين: المكان، الموادّ، طريقة العمل، النتائج. – يصفون احتفالا بأحد الأعياد، متطرّقين إلى المكان، الزمان، الحضور، الشعور والبرنامج.
	* **كتابة وصف لظواهر وسلوكيات شاهدوها أو مرّوا بها.**	– يصفون ظاهرة طبيعيّة شاهدوها، مثل الفيضانات، من خلال التطرّق إلى: الزمان، المكان، وصف الظاهرة، نتائج وشعور. – يصفون احتفالا بأحد الأعياد، متطرّقين إلى المكان، الزمان، الحضور، برنامج الاحتفال، وشعورهم.
نهاية الصف السادس	* كتابة تقرير عن حدث من المحيط القريب، شاهدوه، سمعوه أو قرأوا عنه، وعن فعاليات وتجارب تعليمية قاموا بها.	– يكتبون تقريرا حول فعالية تربوية قاموا بها، متطرّقين إلى الأسئلة التالية: متى تمّت؟ ماذا كان هدفها؟ من شارك؟ ما البرنامج؟ ما هو شعورك؟ .....

	* كتابة وصف لظواهر وسلوكيات شاهدوها أو مرّوا بها.	– يصفون ظاهرة طبيعيّة شاهدوها، مثل الفيضانات، من خلال التطرّق إلى: الزمان، المكان، وصف الظاهرة، نتائج وشعور.
النصّ التفعيلي		
نهاية الصف الثاني	* كتابة تعليمات بسيطة بالترتيب الصحيح عن موضوعات مألوفة، من خلال استعمال: أدوات الربط المناسبة للتعاقب، مثل: أوّلا، ثمّ وأخيرًا. وصيغة الأمر	– يكتبون إرشادات بسيطة بالترتيب حول موضوعة ما أو صور معطاة بالترتيب، مثل: الحذر على الطرق، المحافظة على الاسنان...
	* ملء استمارة تشتمل على أسئلة من نوع: نعم/لا. وملء فراغات بكلمات محدّدة.	– يعدّون هوية شخصية تشتمل على: الاسم، اسم العائلة، عمل الأب/الأم، عدد الإخوة والأخوات، البلدة....
	* كتابة بطاقة دعوة، تهنئة، تشتمل على:جملة تحية، هدف الدعوة/ التهنئة، والتوقيع.	– يملأون نموذجا لبطاقة تهنئة لأمهاتهم في عيد الأم. – يكتبون بطاقة دعوة لحفلة يوم ميلاد، مستعينين بمخزن من كلمات وعبارات تهنئة مساعدة.
نهاية الصف الرابع	* كتابة تعليمات وإرشادات، بالترتيب الصحيح، عن موضوعات مألوفة من خلال: استعمال أدوات الربط المناسبة للتعاقب، مثل: أوّلا، ثمّ، بعد ذلك. **وبعض صيغ الطلب** مثل: فعل الأمر، ***يجب عليك، يوصى بـ...***	– يكتبون إرشادات حول موضوع معيّن، مثل: الوقاية من حرّ الشمس.
	* ملء استمارة تشتمل على أسئلة من نوع: نعم/لا، وملء فراغات بكلمات محدّدة وأسئلة متعدّدة الإجابات.	– يملأون استمارة تفاصيل شخصيّة بهدف الاشتراك في نشاط مدرسيّ معيّن.
	* كتابة **رسالة شخصية قصيرة لأهداف مختلفة، تشتمل على المكان والتاريخ، جملةالخطاب، جملة التحية، هدف الرسالة، الخاتمة والتوقيع.**	– يكتبون رسالة إلى صديق لتهنئته في يوم ميلاده، أو رسالة إلى صديق مريض يتمنّون له الشفاء.

	* **كتابة رسالة إلكترونيّة لأهداف مختلفة، مثل: تبادل أفكار حول قصّة/فيلم/موضوعة ما.**	– يكتبون رسالة عبر الإنترنت يهنّئون فيها صديقا بيوم ميلاده.....
نهاية الصف السادس	* كتابة تعليمات وإرشادات، بالترتيب الصحيح، عن موضوعات مألوفة من خلال: استعمال أدوات الربط المناسبة للتعاقب، مثل: أوّلا، ثمّ، بعد ذلك. وبعض صيغ الطلب مثل: فعل الامر، يجب عليك، يوصى بـ....، **واستعمال تعابير مثل: رويدًا رويدًا، بالتدريج، بدقّة...**	– يكتبون طريقة عمل كعكة أو طيّارة من ورق. – يكتبون نصّا يشتمل على إرشادات للوصول إلى البيت، يشتمل على خطاطة توضّح الطريق إلى البيت.
	* ملء استمارة تشتمل على أسئلة من نوع: نعم/لا، وملء فراغات بكلمات محدّدة **وأسئلة متعدّدة الإجابات، وأسئلة مفتوحة.**	– يملأون استمارة حول ظاهرة معيّنة، مثل: انتشار العنف في المدرسة، أو رأيهم في فيلم شاهدوه، أو استمارة للاشتراك في مخيّم صيفي....
	* كتابة رسالة شخصية **ورسمية لأهداف مختلفة مثل: تهنئة، دعوة، شكوى، تقديم اقتراح،** تشتمل على المكان والتاريخ، جملة الخطاب، جملة التحية، هدف الرسالة، الخاتمة والتوقيع.	– يكتبون رسالة إلى مدير المدرسة يقترحون فيها إقامة يوم رياضيّ، أو يتوجّهون إلى مربّي الصف باقتراح لزيارة مكان ما...
	* كتابة رسالة إلكترونيّة لأهداف مختلفة، مثل: تهنئة، دعوة، تبادل أفكار مع صديق/قريب حول قصّة/فيلم/موضوعة ما.	– يكتبون دعوة لحفلة يوم ميلاد، أو تهنئة لصديق بنجاحه في الامتحان، عبر الإنترنت....

الهدف العامّ: معرفة وفهم واستعمال: الأصوات اللغوية وتمثيلها الكتابي،الصرف، النحو، دلالة الألفاظ، الإملاء والخط والترقيم
المركّبات: • **الأصوات اللغوية وتمثيلها الكتابي** • **الصرف** • **النحو** • **دلالة الألفاظ** • **الإملاء والخط والترقيم**

الأصوات اللغوية وتمثيلها الكتابي	
الصف الأول	**التحصيلات المرحلية**
	* معرفة الحروف: أصواتها، أسمائها، أشكالها، ترتيبها وكتابتها في مواقعها المختلفة في الكلمة. * التمييز الصوتي بين الحروف المتقاربة في اللفظ، مثل: س، ص؛ د، ض... * التمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا والمختلفة نقطًا، مثل: ب،ت،ث... * التمييز الصوتي بين الصوائت الطويلة، والصوائت القصيرة. * معرفة الصوائت القصيرة/الحركات القصيرة: الضمة، الكسرة، الفتحة. * معرفة الصوائت الطويلة/ الحركات الطويلة: الألف، الواو، الياء * معرفة السكون ونطق الكلمات المسكّنة نطقًا صحيحًا. * معرفة الشدة ونطق الكلمات المشدّدة نطقًا صحيحًا. * معرفة التنوين ونطق الكلمات المنوّنة نطقًا صحيحًا. * نطق الحروف الشمسية مع ال التعريف نطقًا صحيحًا. * تحليل كلمات مكوّنة من مقطعين أو ثلاثة إلى مقاطع وفونيمات. مثل: جَبَل مكوّنة من مقطعين: جَ / بَل. ومن خمس فونيمات: ج، -َ، ب، -َ، ل. * تركيب/ كتابة كلمات جديدة من مقاطع معطاة. * قراءة كلمات مألوفة أو غير مألوفة، مفردة أو داخل نصّ ملائم، مشكولة شكلا تامّا[9] بطلاقة (بدقّة وسرعة)
الثاني	* **التمييز بين حرفي الواو والياء عندما يكونان صائتين، مثل: نور، ريم، وعندما يكونان صامتين،مثل: ورد، يبس.** * **التوسّع** في معرفة أنواع التنوين الثلاثة، ونطق الكلمات المنوّنة بشكل صحيح.

[9] . يمكن الاستغناء عن كتابة: الفتحة قبل الألف والتاء المربوطة، الضمة قبل حرف الواو عندما تكون صائتة، الكسرة قبل الياء عندما تكون صائتة، وتنوين الرفع والجرّعند الوقف.

	* **التوسّع** في معرفة الحروف الشمسية مع أل التعريف ونطقها بشكل صحيح. * **التوسّع** في معرفة الشدة ونطق الحروف المشددة بشكل صحيح. * **معرفة همزة الوصل ونطقها بشكل صحيح في درج الكلام.** * **التمييز بين الحروف المفخّمة أصلا، مثل حرف الطاء، والمفخّمة بتأثير الموقع مثل: السين في "سطح"، "قسط".ونطقها بشكل صحيح.** * **معرفة التاء المربوطة والتاء المفتوحة، والتمييز في النطق بينهما في آخر الكلمة عند الوقف.** * قراءة كلمات مألوفة أو غير مألوفة، مفردة وداخل نصوص ملائمة مشكولة شكلا تامّا، بطلاقة.
الثالث	* التوسّع في معرفة أنواع التنوين الثلاثة. * **معرفة المدة ونطقها بشكل صحيح.** * قراءة كلمات مألوفة أو غير مألوفة، مفردة وداخل نص ملائم مشكولة شكلا تامّا، بطلاقة.
الرابع	* التمييز بين لفظ همزتي القطع والوصل في بداية الكلام ودرجه. * **معرفة الضوابط الأربعة: الشدة والمدة وهمزتي الوصل والقطع.** * قراءة نص مألوف أو غير مألوف ملائم مشكول بطلاقة.
الخامس	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت سابقاً والتوسّع في استعمالها. * قراءة نص مألوف أو غير مألوف ملائم مشكول بشكل جزئي[10] بطلاقة.
السادس	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت سابقاً والتوسّع في استعمالها.

الصرف	
الصف	**التحصيلات المرحليّة**
الأوّل	* معرفة واستعمال الاسم المذكّر والاسم المؤنث. * ملاءمة الفعل للاسم/الفاعل من حيث التذكير والتأنيث. * معرفة واستعمال المفرد والجمع لأسماء من البيئة القريبة. * تحليل كلمات مركّبة من أكثر من مورفيمة/ وحدة صرفية إلى مركّباتها: السوابق واللواحق، مثل: سَيزورُنا مكوّنة من: سَـ، يزور، نا. بِبَيْتِهِ مكوّنة من: بـِ، بيت،هِـ. * معرفة كلمات مألوفة تنتمي إلى جذر/أصل معيّن (عائلة الجذر). مثل: كتب، كاتب، مكتوب، كتاب.. * معرفة وإنتاج كلمات مألوفة تنتمي إلى نفس الوزن الصرفي، مثل: كاتب،عاقل، ناقد..، مكتوب، مشروب، ممنوع.. . * معرفة واستعمال اسمي الإشارة: هذا، هذه.

[10]. التشكيل الضروري للقراءة الصحيحة، أي كل ما يمنع اللبس.

	* معرفة واستعمال أدوات الاستفهام: هل، أين، متى، من، ما، كم، لماذا.
الثاني	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت في المرحلة السابقة والتوسّع في استعمالها. * معرفة واستعمال أسماء الإشارة: هذا، هذه، **هؤلاء**. * معرفة واستعمال أسماء الموصول: **الذي، التي، الذين**. * معرفة واستعمال أدوات الاستفهام: هل، أين، متى، من، ما، كم، لماذا، **كيف**. * ملاءمة الصفة للموصوف من حيث: التأنيث والتذكير، الإفراد والجمع في كلمات مألوفة.
الثالث	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت في المرحلة السابقة والتوسّع في استعمالها. * ملاءمة الصفة للموصوف من حيث الإفراد والتثنية والجمع. * معرفة واستعمال أسماء الإشارة: هذا، هذه، هذان، هاتان، هؤلاء، ذلك، تلك * معرفة واستعمال الأسماء الموصولة: الذي، التي، اللذان، اللتان، الذين، اللواتي * معرفة واستعمال الضمائر المنفصلة. * التمييز بين الاسم والفعل (الاقتصار على الأسماء المحسوسة). * التمييز بين أزمان الفعل/الصيغ: ماض، مضارع، أمر. * معرفة الحروف الأصلية/ الجذر لكلمات مألوفة. * تمييز استعمال العدد مع المعدود من 1- 10.
الرابع	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت في المرحلة السابقة والتوسّع في استعمالها. * معرفة واستعمال الفعل من حيث الزمن/الصيغة: ماض، مضارع، أمر. * معرفة الفعل الماضي الصحيح: السالم والمهموز من الأوزان فعل، فعّل، فاعل، أفعل وإسناده للضمائر. * معرفة واستعمال اسم العلم واسم الذات. * معرفة واستعمال بعض حروف المعاني الشائعة، مثل بعض حروف الجر والنفي والعطف. * إسناد الأسماء والحروف إلى الضمائر. * استعمال العدد مع المعدود (المذكّر والمؤنّث) من 1- 10. * التمييز بين المجرّد والمزيد من الأفعال في صيغة الماضي.
الخامس	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت في المرحلة السابقة والتوسّع في استعمالها. * معرفة الفعل الماضي الصحيح: السالم والمهموز من الأوزان: تفعّل، تفاعل، افتعل، افعلّ، انفعل،استفعل وإسناده للضمائر. * إسناد الأفعال المذكورة: الماضي والمضارع والأمر إلى جميع الضمائر. * معرفة المجرّد والمزيد: تجريد الفعل من أحرف الزيادة. * معرفة أحرف العلة، والتمييز بين الأفعال الصحيحة والمعتلّة. * استعمال العدد مع المعدود (المذكّر والمؤنث) من 11- 19. * التمييز بين النكرة والمعرفة (المعرّف بال، واسم العلم).

	* التمييز بين نوعي الجمع: السالم و التكسير لأسماء مألوفة.
السادس	* تعزيز معرفة التحصيلات التي ذكرت في المرحلة السابقة والتوسّع في استعمالها. * معرفة أنواع الفعل الصحيح: السالم، المهموز، **المضعّف**، **والفعل المعتلّ**: المثال والأجوف والناقص. * معرفة بعض أنواع المعرفة: العلم، المعرّف بال، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الضمائر. * استعمال العدد مع المعدود: المفرد والمركّب والمعطوف. * التمييز بين الاسم: المحسوس وغير المحسوس. * التمييز بين همزتي الوصل والقطع، لفظًا وكتابة . * معرفة واستعمال أنواع الجموع: مذكّر سالم، مؤنّث سالم، تكسير. * معرفة واستعمال الضمائر: المنفصلة، المتصلة. * التوسّع في معرفة واستعمال الأفعال المجرّدة والمزيدة: معرفة جذر الفعل، وصياغة أفعال بحسب أوزان معطاة. * التمييز بين بعض الأوزان الصرفية الشائعة: اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثلاثي، اسم آلة، صيغة المبالغة، أفعل للتفضيل، اسم المكان واسم الزمان.

النحو	
الصف	**التحصيلات المرحليّة**
الأوّل	* معرفة بعض التراكيب اللغوية البسيطة كإضافة الاسم إلى ضمير أو إلى اسم ظاهر مثل: حديقة المدرسة، درّاجتي. * معرفة واستعمال الجملة المفيدة البسيطة بنوعيها.
الثاني	***التوسّع في معرفة التحصيلات التي وردت في المرحلة السابقة.**
الثالث	* **معرفة واستعمال الجملة الاسمية المفيدة.** * **معرفة واستعمال الجملة الفعلية المفيدة.**
الرابع	* **التوسّع في معرفة التحصيلات التي وردت في المرحلة السابقة.** * **معرفة الفاعل في الجملة الفعلية عندما يكون اسمًا ظاهرًا.** * **معرفة المفعول به في الجملة الفعلية عندما يكون اسمًا ظاهرًا.**
الخامس	* **التوسّع في معرفة التحصيلات التي وردت في المرحلة السابقة.** * معرفة الفاعل في الجملة الفعلية عندما يكون اسمًا ظاهرًا أو **ضميرًا متصلا.** * معرفة المفعول به في الجملة الفعلية عندما يكون اسمًا ظاهرًا أو **ضميرًا متصلا.** * معرفة **المبتدأ والخبر** في الجملة الاسمية. * معرفة **النعت.** * معرفة **العطف.**

السادس	* **التوسّع في معرفة التحصيلات التي وردت في المرحلة السابقة.** * معرفة الفاعل في الجملة الفعلية عندما يكون اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا متصلا أو **ضميرًا مستترًا.** *معرفة **التوكيد اللفظي.**
دلالة الألفاظ	
الصف	**التحصيلات المرحليّة**
الأوّل	* معرفة مفردات أساسية/ثروة لغوية من البيئة القريبة، مثل العائلة، المدرسة، الملابس... * فهم معاني كلمات جديدة بالاعتماد على السياق. * معرفة واستعمال كلمات: – تدلّ على الكميّة والعدد: قليل، كثير.. – تدلّ على الزمان والمكان: فوق، تحت، بعد، قبل.. * فهم اصطلاحات وتعابير لغوية شائعة، مثل: إلى اللقاء، أهلا وسهلا، كل عام وأنت بخير.. * تصنيف كلمات مألوفة لحقول دلاليّة، مثل: فواكه، وسائل نقل.. * معرفة كلمات مألوفة مترادفة ومتضادّة. * معرفة بدائل في اللغة المعياريّة لكلمات مستعملة في اللغة المحكية.
الثاني	* معرفة ثروة لغوية/ مفردات من البيئة القريبة **بتوسع.** * **التوسّع** في معرفة واستعمال كلمات، مثل: عندما، لأنّ، إذن.... * فهم معاني كلمات جديدة بالاعتماد على السياق. * **التوسّع** في معرفة وفهم اصطلاحات وتعابير لغوية شائعة، مثل: في الوقت المحدّد، أحيانا، ليلا ونهارًا... * **التوسّع** في معرفة واستعمال كلمات مترادفة ومتضادّة. *التوسّع في معرفة بدائل في اللغة المعياريّة لكلمات مستعملة في اللغة المحكية.
الثالث	* **معرفة ثروة لغوية ملائمة من حقول دلالية مختلفة مثل: الموسيقى، الزراعة، الاتصال...** * فهم معاني كلمات جديدة بالاعتماد على السياق. * **معرفة معاني كلمات جديدة صحيحة الحروف (غير معتلّة) باستعمال القاموس.** * معرفة و**استعمال** كلمات واصطلاحات، مثل: عمّا، لئلا، ما عدا، حينئذٍ. * **التوسّع** في معرفة كلمات مترادفة ومتضادة. * التوسّع في معرفة بدائل في اللغة المعياريّة لكلمات مستعملة في اللغة المحكية.
الرابع	* التوسّع في معرفة جميع المضامين السابقة.
الخامس	* التوسّع في معرفة جميع المضامين السابقة.

	* معرفة معاني اختصارات: ص.ب (صندوق بريد)، م(ميلادي)، ق.م، هـ. ..... * فهم العلاقة بين بعض أوزان الكلمات ودلالتها: فعّال- للمبالغة، فاعل- الذي قام بالعمل، مِفعل- اسم الالة...
السادس	* التوسّع في معرفة جميع المضامين السابقة. * فهم معنى بعض الكلمات بحسب سياق خاص: أخذ القلم، أخذ يقرأ. رغب في، رغب عن..

الإملاء، الترقيم، الخط

الصف	التحصيلات المرحلية
الأول	* نقل/ نسخ كلمات وجمل ونصوص من مادة القراءة التي تعلّمها التلميذ نقلا صحيحًا بخط واضح ، مع المحافظة على بعد بين الكلمات (إملاء منقول). * كتابة كلمات لها تمثيل صوتي كامل، أي تكتب كما تلفظ (إملاء منظور). * معرفة علامتي الترقيم: النقطة، علامة الاستفهام. * كتابة كلمات وجمل بخط النسخ بحسب نماذج معطاة.
الثاني	* الاستمرار في نقل/ نسخ كلمات وجمل ونصوص من مادة القراءة التي تعلّمها التلميذ نقلا صحيحًا بخط واضح، مع المحافظة على بعد بين الكلمات (إملاء منقول). * كتابة جمل ونصوص تعلمها التلميذ كتابة صحيحة (إملاء منظور). * كتابة كلمات لها تمثيل صوتي كامل مألوفة، أي كلمات من قاموسه اللغوي (**إملاء غير منظور**) * معرفة علامات الترقيم: النقطة، علامة الاستفهام، **النقطتان**. * الاستمرار في كتابة كلمات وجمل بخط النسخ بحسب نماذج معطاة.
الثالث	* **كتابة نصّ تعلّمه التلميذ يمليه عليه المعلم، كتابة صحيحة بخط واضح** (إملاء منظور). * الاستمرار في كتابة الكلمات المألوفة والمتكرّرة، أي كلمات من قاموسه اللغوي (إملاء غير منظور). * معرفة علامات الترقيم: النقطة، علامة الاستفهام، النقطتان، **الفاصلة، علامة الانفعال**. * **التعرّف على خط الرقعة، وبداية التدرّب على أشكال حروف خط الرقعة في المواقع المختلفة للكلمة بحسب نماذج معطاة.**
الرابع	* الاستمرار في كتابة نص تعلمه التلميذ يمليه عليه المعلم كتابة صحيحة بخط واضح. (إملاء منظور). * الاستمرار في كتابة نص تعلّمه التلميذ يمليه عليه المعلم، كتابة صحيحة بخط واضح

	(إملاء غير منظور). * كتابة كلمات[11] (إملاء منظور) **تشتمل على:** **الحروف التي تلفظ ولا تكتب :** – الألف في أسماء الإشارة (ما عدا: هاتان). – الألف في اسم الجلالة. – الألف في كلمة " لكن". **الحروف التي تكتب ولا تلفظ:** – ال التعريف قبل الحروف الشمسية. – الألف الفارقة. – همزة"ابن" بين علمين. * **كتابة كلمات منونة كتابة صحيحة.** * **كتابة كلمات تنتهي بالتاء المفتوحة وبالتاء المربوطة .** * **كتابة كلمات تشتمل على همزة في بداية الكلمة .** * معرفة علامات الترقيم: النقطة، علامة الاستفهام، النقطتان، الفاصلة، علامة الانفعال، **المزدوجان**/علامة التنصيص. * **التوسّع** في استعمال خط الرقعة بحسب نماذج معطاة، مع مراعاة التناسق بين الكلمات في الجمل.
الخامس	* **التوسّع** في كتابة نص تعلمه التلميذ أو نص ملائم يمليه عليه المعلم، كتابة صحيحة بخط واضح (**إملاء غير منظور**). * **كتابة الهمزة في آخر الكلمة في جميع حالاتها**؛ تكتب الهمزة آخر الكلمة على حرف من جنس حركة الحرف الذي سبقها (أنشَأَ، شاطِئ، بؤبُؤ) وإذا كان الحرف الذي قبلها ساكنًا، فتكتب مفردة (شيْء). * **كتابة كلمات تشتمل على تنوين الفتح ومعرفة حالات حذف ألف تنوين الفتح وهي:** – الكلمات المنتهية بتاء مربوطة (تلميذةً، مدرسةً). – الكلمات المنتهية بألف (عصًا، فتًى). – الكلمات المنتهية بهمزة مرسومة على ألف (مبتدأً، مرفأً). – الكلمات المنتهية بهمزة مسبوقة بألف (شتاءً، مساءً). * معرفة علامات الترقيم: النقطة، علامة الاستفهام، النقطتان، الفاصلة، علامة الانفعال، المزدوجان، **الخط المائل، الفاصلة المنقوطة.** * **التوسّع** في استعمال خط الرقعة بحسب نماذج معطاة، مع مراعاة التناسق بين الكلمات في الجمل.

[11] . المقصود هو كتابة الكلمات من خلال نصوص، وليس كلمات مستقلة.

السادس	* **التوسّع في كتابة نص تعلّمه التلميذ أو نص ملائم يمليه عليه الآخر، كتابة صحيحة بخط واضح.** * **كتابة الهمزة وسط الكلمة في جميع حالاتها؛** لكتابة الهمزة المتوسّطة يُنظر إلى حركتها وحركة ما قبلها، وترسم على حرف من جنس أقوى الحركتيْن. * **كتابة كلمات تشتمل على الألف المقصورة بنوعيها؛ القائمة (دعا، مها) واليائيّة (رمى، مرعًى)آخر الكلمة.** * **معرفة جميع علامات الترقيم.** * التوسّع في استعمال خط الرقعة بحسب نماذج معطاة، مع مراعاة التناسق بين الكلمات في الجمل.

الفصل السابع: طرائق مقترحة في التّعليم والتّقييم

أ. طرائق مقترحة في التعليم

طرائق التّدريس عديدة ومتنوّعة، ولا توجد أفضليّة لطريقة على أخرى. فالطّريقة التعليميّة الملائمة لتلاميذ معيّنين قد لا تلائم غيرهم، والطّريقة الملائمة لتعليم مضامين معيّنة قد لا تلائم مضامين أخرى. من هنا ثمّة ضرورة للتّنويع في الطّرائق والوسائل والأنشطة وعدم الاقتصار على الطّرائق التّقليديّة – الوجاهيّة، وعلى الوسائل التّقليديّة، والأنشطة الروتينيّة. وعليه فإنّ المسؤوليّة تقع على عاتق المعلّم الواعي لمهنته في اختيار الطّريقة التي يراها ملائمة أو الأخذ من كلّ طريقة ما يراه ملائما دون التّقيّد بطريقة واحدة، وتوفير جوّ من الحريّة والتّشجيع. إنّ الطريقة المثلى في التعليم هي التي تجمع بين التلميذ والمعلم في عملية حوار متواصل ومناقشات هادفة.

من **الأساليب المقترحة** لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، نورد مايلي:

- قراءة المعلم النصّ الجديد قراءة نموذجيّة معبّرة، مصوّرة للمعنى، يحرص فيها على إخراج الحروف من مخارجها لضمان صحة نطقها. يمكن أن يستعين المعلّم بأشرطة مسجّلة عليها قراءات نموذجيّة له، أو لبعض التلاميذ المتميّزين بجودة الإلقاء.
- الدمج ما بين النصوص المسموعة والمكتوبة والمرئيّة، مثلا عند تناول الخبر يمكن الانتقال من الخبر المسموع، إلى قراءة الخبر من الصحيفة ومشاهدة الخبر في التلفزيون.
- إتاحة فرص القراءة والإلقاء والكتابة للتلاميذ من خلال مهامّ قصيرة المدى، ككتابة عريضة لتحقيق هدف فوري محدّد، أو كتابة رسالة، أو إلقاء قصيدة في مناسبة معيّنة، وما إلى ذلك.
- تتشجيع المعلّم تلاميذه على المبادرة والمشاركة والتعاون في إنجاز مهامّ بعيدة المدى، كإصدار مرشد/دليل للتعرّف على البلدة، يشتمل على أنواع متنوّعة من النصوص: الخبر والتقرير والسجلّ والخريطة وغير ذلك.
- تحفيز التلاميذ على استنتاج القاعدة واستخلاصها بأنفسهم من خلال مناقشة نصوص متنوّعة.
- تشجيع التلاميذ على نقد النص ومناقشته وإبداء آرائهم فيه في أجواء حميميّة مشجّعة، بعيدًا عن إصدار الأحكام المطلقة، خصوصًا لدى تناول النصوص الأدبية التي تحتمل تأويلات متعدّدة.
- الاهتمام بالمواهب الخاصة التي تبرز عند بعض التلاميذ، كالإلقاء والتمثيل والخطّ والرسم والغناء وغير ذلك.

وسائل في التعليم:

وظيفة الوسيلة التّعليميّة المساعِدة تختلف في مواقف التعليم باختلاف التلاميذ، لكنّها لازمة لجميع مواقف التّعليم لأنّها تبعد بالخبرة عن مجرّد النّقل اللفظي، وتقترب بها من ميدان العمل المباشر الذي يعدّ أمثل الطّرق وأقواها في اكتساب الخبرات.

إذا استُخدِمَتْ الوسائل التّعليميّة استخداما صحيحا ودقيقًا فإنّها:-

- تزوّد التّلاميذ بأساس محسوس لتفكيرهم، وتجعل استجابتهم اللفظيّة للمواقف ذات معنى ومغزى.
- تساعد على إثراء وزيادة الحصيلة اللغويّة لديهم.
- ترسّخ ما يتعلّمه التّلاميذ وتبعده عن النّسيان.
- تبعث في التّلاميذ المتعة وتثير لديهم الدافعية الداخليّة لاكتساب المزيد من المعرفة.
- تزوّد التّلاميذ بخبرات ليس من السّهل تزويدهم بها، كما تزوّدهم بالعمق في التّعلّم.
- تحقّق الوسائل التّعليميّة أغراضًا عديدة على صعيد تعلّم اللغة العربيّة من ناحية، وعلى مستوى تنمية مهارات التفكير وقدرات التلاميذ، وتحقّقُ أيضًا أهدافًا تربويّة ونفسيّة كثيرة.

تمكن تصنيفُ الوسائل التّعليميّة إلى ثلاث مجموعات بحسب أثرِها على الحواس الخمس:

1. الوسائل السّمعيّة: الراديو، الإذاعة، الأشرطة المسجّلة، الشّروح الشّفويّة.
2. الوسائل البصريّة: الصّور والشّرائح والعارضات، الأفلام المتحرّكة والثّابتة، الخرائط، الكرة الأرضيّة، اللوحات والبطاقات، الرّسوم البيانيّة، النّماذج والعيّنات، المعارض والمتاحف.
3. الوسائل السّمعيّة – البصريّة: الأفلام المتحرّكة النّاطقة، الأفلام الثّابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتيّة، مسرح العرائس، التّلفزيون والفيديوتيب.

الأنشطة المدرسيّة

هي كلّ نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التّلميذ بإشراف المدرسة وتوجيهها. تتنوّع النّشاطات المدرسيّة لتُكسِبَ التلاميذ مهارات متعدّدة مراعاةً للفروق الفرديّة بينهم، فمنها النّشاطات الثّقافيّة، الاجتماعيّة العلميّة، الرّياضيّة الفنيّة واللغويّة.

اللغة هي قاسم مشتركٌ لنقل الأنشطة جميعها، وبمقدور المعلّمين في المدرسة تهيئة الفرص أمام التلاميذ لممارسة مجالات اللغة الأربعة: الاستماع، التكلّم، القراءة والكتابة، واستثمار الأنشطة في تنمية الثّروة اللغويّة لدى التّلاميذ، ليستطيعوا أنْ يعبّروا عن أنفسهم في المواقف السّابقة بلغة سليمة، وفي مواقف طبيعيّة ممّا ينعكس إيجابا على لغة التلاميذ ويسهم في الابتعاد عن استعمال اللهجة المنتشرة في معظم مناحي الحياة والتّعليم.

نماذج لأنشطة مدرسيّة:

- المكتبة الصفية المتنوّعة؛ من حيث المستويات والموضوعات والأنواع الأدبية، والمتجدّدة من حين لآخر بكتب ومجلات وصحف ملائمة.
- المواقف التّمثيليّة المختلفة؛ وهو عمل جماعي يتوقّف نجاحه على التعاون والمثابرة والاعتماد على النفس، بالإضافة إلى كونه يزوّد التلاميذ بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات اللغوية والاجتماعية.
- الكتابة الإبداعية؛ وهو نشاط يتدرّب التلاميذ من خلاله على التعبير الحرّ بأساليبهم الخاصّة، لا بعبارات تفرض عليهم، ويكونون أحرارًا في اختيار ما يكتبون ممّا يزيد من سعة آفاقهم وإقبالهم على الكتابة.
- المجلات الصفيّة والمدرسيّة؛ تحقّق الصحافة المدرسيّة والصفيّة أهدافًا تربويّة عامّة، وأهدافًا في مجال اللغة العربية بشكل خاصّ، فهذا النشاط يدفعهم إلى الاستزادة من القراءة والتمرّس بكتابة أنواع النصوص المختلفة، كالخبر الصحفي والتقرير والإعلان والتعليمات والقصة وغير ذلك.
- النّدوات والمحاضرات المختلفة؛ تعدّها المدرسة لتعوّد التّلاميذ على الاستماع إلى نصوص متنوّعة، فهمها والتفاعل معها، والتكلّم بلغة سليمة في مواقف مختلفة، كطرح وجهات النّظر المختلفة، واحترام وجهات النّظر المتعدّدة، والتّعوّد على منهجيّة التّفكير وربط النّتائج بالأسباب.
- الزيارات وإجراء المقابلات؛ زيارة المكتبة العامّة، إحدى الإذاعات، مجمع اللغة العربيّة، المجلس المحلّي وغير ذلك، وإجراء المقابلات مع ذوي المسؤوليات المختلفة وكتابة التقارير والانطباعات الشخصية في أعقاب ذلك.

ب. طرائق مقترحة في التّقييم

التّقييم هو العمليّة المنهجيّة التي تتضمّن جمع معلومات عن سِمة معيّنة ثمّ استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السِّمَة في ضوء أهداف محدّدة سلفًا (سمارة وآخرون، 1989).

ولكي يحقّق التّقييم غايته يجب أنْ يبدأ مع العمليّة التّعليميّة ويرافقها في جميع خطواتها، لا أنْ يقتصر على مرحلتها الأخيرة.

في موضوعة "تقييم التّحصيل" هناك مقاربتان مركزيّتان مختلفتان:

- **المقاربة الكميّة (التقييم الإجمالي)**: ويُعتبر التقييم بموجبها "تقييم التّعلّم"، ويكون في نهاية العمليّة التّعليميّة ويهدف إلى إعطاء الشّهادات أو التّقارير التي تشمل علامات التّلميذ وتقرّر نجاحه أو فشله، وتلقي الضّوء على مدى نجاح العمليّة التّعليميّة، من أهداف ومحتوى وأساليب تدريس.
- **المقاربة النّوعيّة (التّقييم التّكويني): يوصي المنهج بتبنّي المقاربة النّوعيّة في التّقييم**، وذلك في سبيل تحسين التّعليم وتطوير التّعلّم. إذ يُعتَبرُ التقييم بموجبها " تقييما من أجل التّعلّم" ويكون أثناء العمليّة التّعليميّة مرافقًا لكل وحدة دراسيّة، فهو جزء لا يتجزّأ من سيرورة التّعلّم والتّدريس

(تعليم–تعلُّم– تقييم)، وهو لا يقيِّم نتاج التّعلّم فقط، إنّما يهدف إلى أنْ يخطّط المتعلّمون والمعلّمون عملهم وأنْ يختبروا مدى إنجاز الغايات، وأنْ يحدّدوا نقاط القوّة ومعالجة نقاط الضّعف بإجراء التّعديلات اللازمة، سواء في طرائق التّعليم أو تخصيص حصص للتّقوية، أو تبسيط المادة وما إلى ذلك.

هذا التّقييم يوجّه التلاميذ والمعلّمين إلى جمع البيّنات عن عملهم وفهمها، مع الحكم الشّامل على البيّنات المتراكمة. أساس هذه المقاربة النّوعيّة هو الرّؤية البنّاءة للتّعلّم، التي تؤكّد على إنشاء المعرفة وبنينتها من قبل التلاميذ، في سيرورة بناء تفسيري، أي من خلال التّفتيش عن الدّلالة والتّفسير للمعرفة الآخذة في الانبناء. تعلُّم من هذا النّوع يتضمّن إشراف التلاميذ على سيرورات تعلّمهم، تقييم سيرورة التّعلّم والمعرفة المبنينة، وملاءمة استراتيجيّات التّعلّم والتّفكير بحسب الحاجة.

تتضمن عملية «التقييم من أجل التعلّم»، التي يشارك فيها المعلم والتلاميذ، ثلاث خطوات مركزية:

أ. تحديد الغايات والأهداف التي يراد تقييم مدى إنجازها؛ ب. تقييم المهمّات وتقرير المعايير التي يتم بحسبها التنفيذ؛ جـ.تقييم التنفيذ خلال إنتاج مردودية بانية (بيرنبويم 1997).

في سيرورة التقييم هذه، من شأن التلاميذ أن يفهموا ماذا يُنتظر منهم (التحصيلات المطلوبة) في مجالات المضمون، وفي مجال مهارات التعلّم والتفكير، وإلى أين يمكن أن يصلوا، وبأيّ الطرائق يستطيعون تحقيق الأهداف التي شاركوا في وضعها. يشارك التلاميذ بشكل فعّال في قياس إنجازاتهم وتقييمها أثناء التعلم، ويحسّنون خلال ذلك أداءاتهم في فهم المادة المدروسة.

بناء على هذه الرؤية لماهيّة التقييم، يقترح تناول الجوانب الآتية:

* المحافظة على العلاقة بين سيرورات التعليم_ التعلّم_ التقييم.
* تقييم أداءات الفهم لدى التلاميذ وتتضمن مجال المضمون ومجال مهارات التفكير والتعلم التي يُنتظر أن يطوّرها التعليم لدى التلاميذ.
* التقييم في إطار خطاب متواصل بين المعلمين والتلاميذ، فيه يأخذ التلاميذ بقسط فعّال في سيرورات التقييم. وذلك في سبيل إثبات أهليتهم وفهمهم للمادة المدروسة وسيرورات التعلم (مثل التقييم الذاتي، تقييم الزملاء، المشاركة في وضع الأهداف وتحديد نوع الإثباتات المطلوبة).
* اشتمال التقييم على مهمات هامّة متحدّية، يتم إنجازها في بيئات تعلم متنوعة.

في ما يلي نورد تفصيل الأدوات المركزية لجمع البيّنات على التحصيل وتقييمه، ويمكن استخدامها استخدامًا منطقيا خلال التعلم والتعليم:

يجمع التلاميذ والمعلمون، بواسطة هذه الأدوات، بيّنات على سيرورات التعلم، ويقيّمون فهم المدروس، ويفسّرون هذه البيّنات، ويطبقون استنتاجاتهم عمليا في سبيل تقدم تحصيلهم:

* مهام تنفيذية ومعايير تقييم.
* يوميات توثيق التعلم.
* بورتفوليو – حقيبة التحصيل.
* أعمال واختبارات من أنواع مختلفة (بشرط تطويرها وفقا للمبادئ المذكورة آنفا).

المهمة التنفيذية والتقييم:

الهدف من المهمة التنفيذية هو تقييم قدرة التلاميذ على تطبيق المضامين التي تعلموها خلال إعمالهم مهارات تفكير عالية مثل: التخطيط، تنظيم ودمج المعلومات، استخلاص الاستنتاجات النقدية، وما شابه.

المهمة التنفيذية هي واجب متحدّ وجذاب للتلاميذ، لا تتم تحت ضغط الوقت. إنها مهمة بعيدة المدى مفتوحة ومركبة، تمكّن من إعطاء حلول مختلفة. في بداية التنفيذ، على التلاميذ أن يخطّطوا سير عملهم، ويُعملوا فكرهم في اختيار المضامين الملائمة؛ بقية عمل التلاميذ يتمثل في البحث وتقديم الحلول المختلفة، والنظر في المشاكل من زوايا مختلفة، واستخدام سيرورات تفكير مركبة، لكي يتمّ التعبير عن المعرفة التي اكتسبوها. تمكّن المهمة التنفيذية من العمل في طاقم، وتشجع التعمّق في التفكير عن طريق المناقشة الجماعية والتقييم الذاتي وخطوات التلاميذ التأملية.

نتاج المهمة التنفيذية يمكن أن يظهر بواسطة تقديم تقرير، نموذج، عرض، تمثيل، جريدة، معرض، وهكذا.

تبدأ سيرورة تطوير المهمة التنفيذية بتحديد الأهداف، وتستمر في كتابة المهمة التي ينتظر أن يوفّر تنفيذها البيّنات على مدى تحقيق الأهداف. لتقييم تأدية التلاميذ للمهمة، يجب تحديد معايير واضحة تمامًا، (تتناول الأهداف المحدّدة بكلّ أبعادها).

معيار التقييم

معيار التقييم هو أداة لإعطاء العلامة، ينظّم المعايير في تنفيذ المهمة ويصفها في تدريج نوعي- علامات ثابتة. تحديد المعايير والعلامات الثابتة يمكّن المتعلمين أن يعرفوا سلفًا ماذا يُنتظر منهم في تنفيذ المهمة وكيف يقيَّمون. العلامات الثابتة تصف ما يوجد في أعمال التلاميذ في درجات التنفيذ المختلفة: عالية، متوسطة، منخفضة- بالنسبة إلى كل من المعايير المحدَّدة. تصف العلامات الثابتة أيضًا نوعيّة صفات التنفيذ لدى المتعلمين في المراحل المختلفة من تنفيذ المهمة، وذلك من حيث المضمون وأداءات التفكير والتعلّم. صيغت العلامات الثابتة بمصطلحات سلوكية وتتضمن الأمثلة. بهذا الوصف يستطيع المعلمون والتلاميذ إذن تقييم نوعية تنفيذهم المهمة.

يوميات توثيق التعلم (التوثيق والتأمّل)

يوميات توثيق التعلم هي إحدى أدوات التعلم والتقييم التي تشجع النظر عميقًا في سيرورات التعلم وفهم المادة المدروسة. تتضمن اليوميات تجميعة من الملاحظات والأفكار يكتبها التلاميذ عن سيرورة تعلّمهم وعن تحصيلاتهم. توجيه التلاميذ إلى التفكير والكتابة التأملية يشجعهم ويمكّنهم من التأمّل عن بعد زمني في الخطوات التي نُفّذت وفي نتائجها. فالتفكير والكتابة التأمّلية في يوميات توثيق التعلم يركّزان الكاتب في تحليل ما عُمل، وتحديد الخطوات الناجحة وفهمها، وتحديد النقاط لتقوية التعلّم، مع التطرق إلى تخطيط التحسين المطلوب. بواسطة يوميات توثيق التعلم يُجري المعلمون حوارًا مكتوبًا مع التلاميذ، بينما يجري المتعلمون حوارًا داخليًا مع أنفسهم، وخارجيا مع معلميهم، وأحيانا مع زملائهم. هذه الحوارات تشكّل أنواعًا من البينات الهامة التي يوفّرها التلاميذ لأنفسهم ولمعلميهم حول سيرورات تعلّمهم ومدى فهمهم ما يُدرس.

البورتفوليو – حقيبة التحصيل

البورتفوليو هو تجميعة موجّهة لقسم من أعمال التلاميذ التي اختيرت خلال السنة بدقة من قبل التلاميذ، من أجل تقديمها كبيّنات على خطوات التعلم وأداءات فهمهم للمادة المدروسة. يعكس البورتفوليو جهود وتقدم وتحصيلات المتعلمين في الموضوعة المتعلّمة، ويُستخدم أداة لتقييم متواصل لسيرورة التعلم ونتائجها، ويشهد بسيرورة بنينة المعرفة لدى المتعلمين خلال تعلمهم. وبما أن البورتفوليو يُبنى على يد كل متعلم ومتعلمة، فهو بذلك وسيلة للتعبير الذاتي المتميّز أيضًا.

المبادئ في بناء البورتفوليو:

يُقرر التلاميذ ويصوغون مع المعلمين:

أ. معايير واضحة لاختيار المادة التي تتضمّنها حقيبة التحصيل.

ب. معايير واضحة للحكم على المادة.

يكون التلاميذ مسؤولين عن إدارة الحقيبة على امتداد السنة، وعن اختيار البيّنات التي تتضمّنها. يمكن للحقيبة أن تتضمّن موادّ من أنواع مختلفة: مواد مكتوبة، مسجَّلة، بصرية وغيرها، مثل: وظائف بيتية، نتاجات مثل: تقرير، نموذج، عرض، جريدة وهكذا، تأمّل وتقييم ذاتي، تقييم الزملاء، مشاهدات.

كل مادة تختار ليتضمنها البورتفوليو يرفق بها تفسير: لماذا اختيرت، ماذا يمكن أن تمثّل، كيف أُنتجت، ما الصعوبات التي كانت في تنفيذها، كيف تغلبوا على الصعوبات، ما هي قيمة هذه المادة المضافة إلى عالم المعرفة لدى التلاميذ، وهكذا.

أعمال وامتحانات من أنواع مختلفة

تعطى الاختبارات والامتحانات كتابيا أو شفهيا في وقت محدد، وعن وحدة تعليمية محدّدة، مع الاستعانة بالكتاب المفتوح، واستخدام منطقي للمواد المساعدة. تنفذ الاختبارات والامتحانات في نطاق الصف أو كامتحان بيتي، وتفحص معلومات التلاميذ في وحدة تعليمية ضيقة أو موسّعة، حول المضامين التي دُرّست في الصف. لذا فإنها تتضمن أسئلة تتطلب من التلاميذ التفكير في مستوى عال (تفسير، مقارنة، تعليل ضد ومع، تحليل، تقييم وما شابه)، لا التكرار والحفظ غيبا فقط. تقييم هذه الاختبارات والامتحانات يتم بواسطة مردودية مفصّلة، وفقا للغايات التي حددها المعلمون والمتعلمون لسير التعلم، وليس بواسطة علامة نهائية ملخّصة.

كما ورد آنفا، يجب التدقيق في الملاءمة بين طرائق التدريس في الصف وطرق التعلم والتقييم المتبعة فيه، ولذا فإنّ البيئة التعليمية يجب أن تمكّن المتعلمين من التمرسات في أنواع الأعمال المتنوعة، التي تخلق ثقافة التفكير في الصف. «فالحديث عن ثقافة التفكير الصفي يعني التطرق إلى البيئة الصفية حيث تجتمع معًا قوى اللغة والقيم والتوقعات والعادات؛ بهدف تعزيز وتعهّد مشروع التفكير الجيد».

قائمة المصادر

إبراهيم 1975–

عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، 1975.

اسمير وآخرون 1999–

نمر اسمير، سليمان جبران، فاروق مواسي، فصول في تدريس اللغة العربية والتعبير لمعلمي وطلاب المعاهد الاكاديميّة، معهد موفيت، تل أبيب، 1999.

أولحاج–

محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

البجة 2001–

عبد الفتاح حسن البجة، اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2001.

بوزان–

فاطمة بوزان، من الدفتر إلى الشاشة، اتحاد كتاب الانترنت العرب، على الرابط:
http://www.arab-ewriters.com

جرايسي والسيد 2002–

حنان جرايسي، تغريد السيد، أنا وكتبي، دليل مساعد للأهل والمربين لاختيار كتب الأطفال، مركز الطفولة، الناصرة، 2002.

حسنين والوراقي 2007

أحمد طاهر حسنين ونريمان نائلي الوراقي، أدوات الربط في العربية المعاصرة، ط.8، قسم النشر بالجامعة الأمريكية بالقاهرة، القاهرة_نيويورك، 2007.

حسين 2006

مختار الطاهر حسين، تعليم التعبير الكتابي، مرشد للمعلم، مكتبة العبيكان، الرياض، 2006.

حماد ونصار 2002–

خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، مطبعة منصور، غزة، 2002.

زيتون 2003–
حسن حسين زيتون، تعليم التفكير، رؤية تطبيقيّة في تنمية العقول المفكّرة، عالم الكتب، القاهرة، 2003.

السحار (د.ت) —
سعيد السحار، موسوعة أعلام العرب المبدعين في القرن العشرين، مكتبة مصر، القاهرة (د.ت)

سمارة وآخرون 1989–
عزيز سمارة، عصام النمر، محمد عبد القادر إبراهيم، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان، 1989.

سناجلة–
محمد سناجلة، عن التفاعلي والترابطي والرقمي والواقعي الرقمي، اتحاد كتاب الانترنت العرب، على الرابط: http://www.arab-ewriters.com

شحاتة 1986–
حسن شحاتة، القراءة، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986.

شحاتة 1992–
حسن شحاتة، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1992.

الشرتوني
رشيد الشرتوني، مبادئ العربية في الصرف والنحو، جـــ.4، ط.17، دار المشرق، بيروت، د.ت.

شحاتة 1992–
حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظريّة والتطبيق، الدار المصريّة اللبنانية، القاهرة، 1992.

طعيمة 2001–
رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

طعيمة 2004–
رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

طعيمة 2006–
رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

عبابنة 2000–
يحيى عبابنة، دراسات في فقه اللغة والفونولوجيا العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

عدس 1996–
محمد عبد الرحيم عدس، المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر للطباعة والتوزيع، عمان، 1996.

عزايزة 2002–
خالد عزايزة، التلفزيون والتربية اللغوية بين النظرية والتطبيق، الكلية العربية للتربية في إسرائيل، حيفا، 2002.

عطاالله 2005–
الياس عطاالله، رسالة في تيسير الإملاء القياسي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت 2005.

علي 2001–
نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص 99-101، عالم المعرفة، الكويت، 2001.

علي 2003–
نبيل علي، تحديات عصر المعلومات، ص 198-208، مكتبة الأسرة،القاهرة، 2003.

الفتلاوي 2003–
سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشرق، غزة، 2003.

قورة 1986–
حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، 1986.

المتوكل 2001–
أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط، 2001.

مدكور 1991–
أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض، 1991.
مطلق 2001–
ألبير مطلق، موسوعة المعارف العامة، مكتبة لبنان، بيروت، 2001.

معايير اللغة العربية 2004–
المجلس الأعلى للتعليم، قطر، 2004.
http://www.education.gov.qa

مكسي 1997–
محمد مكسي، **ديداكتيك القراءة المنهجية، مقاربات وتقنيات**، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1997.

المنجد في اللغة والأعلام 1992–
المنجد في اللغة والأعلام، ط. 33 ، دار المشرق، بيروت 1992.

منهاج اللغة العربية 1990–
منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي، ط.1، المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية، 1990.

منهج تدريس اللغة العربية وآدابها 1989–
منهج تدريس اللغة العربية وآدابها للمدرسة الابتدائية، وزارة المعارف والثقافة، القدس، 1989.

الهاشمي والعزاوي 2005–
عبد الرحمن الهاشمي، فايز العزاوي، **تدريس مهارة الاستماع**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

يقطين 2005–
سعيد يقطين، **من النص الى النص المترابط**، ، ص 118-123، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005.

المصادر الأجنبية

אולשטיין וזוזובסקי 2004
עילית אולשטיין ורות זוזובסקי, **הקניית אוריינות הקריאה בישראל** (ממצאי המחקר הבינלאומי באוריינות הקריאה PIRLS- 2001), רמות – אוניברסיטת תל-אביב,ישראל, 2004.

אמארה ואחרים 1999
אמארה, מחמד ומרעי, עבד אל-רחמן. **סוגיות במדיניות החינוך הלשוני בבתי הספר הערבים בישראל**. המכון לחקר השלום, גבעת חביבה, 1999.

אמארה ואחרים 2002
אמארה מחמד ומרעי, עבד אלרחמן. לבחינת תוכניות הלימודים להוראת עברית וערבית לתלמידים ערביים. אצל עמוס הופמן ויצחק שנל (עורכים), **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**. רכס, הוצאה לאור ומכללת בית ברל. עמ׳ 101-130, 2002.

ברינבוים 1997
מ׳ ברינבוים, **חלופות בהערכת הישגים**, רמות, תל אביב, 1997.

סבן ואחרים 2004
סבן, אילן ואמארה, מוחמד. מעמד השפה הערבית בישראל: משפט, מציאות, וגבולות השימוש במשפט לשינוי מציאות. ***מדינה וחברה 4 (1):*** 885-910, 2004.

קווים מנחים 2004
קווים מנחים לכתיבת תכנית לימודים, משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לתכנון וליפתוח תכניות לימודים, ירושלים, 2004

תכנית לימודים תשס״ג
תכנית לימודים חינוך לשוני עברית- שפה, ספרות ותרבות לבית הספר היסודי הממלכתי והממלכתי דתי, משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, ירושלים ה׳תשס״ג

Amara, M.H., 1995. Arabic diglossia in the classroom: Assumptions and reality. **Israel Oriental Studies. Vol. 15, Language and Culture in the Near East**. Edited by Shlomo Izrae'el and Rina Drory. E.J. Brill, Leiden, The Netherlands, pp. 131-142.

Amara, M. H. 2001. Arab Language Education in the Hebrew State. In **New perspectives and Issues in Educational Language Policy**, edited by Robert L. Cooper, Elana Shohamy, and Joel Walters. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Pp. 155-170.

Amara, M.H. 2002. The Place of Arabic in Israel. **International Journal of the Sociology of Language** 158: 53-68.

Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. **Applied Psycholinguistics***, 24*, 621-635.

Frost, R., Katz, L. & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographic depth: A multilingual comparison. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance***, 13*, 104-115.

Goodman, K. S. (1965). A linguistic study of the cues and miscues in reading. **Elementary English***, 42*, 639-643.

Goodman, K. S. (1968). The psycholingustic nature of the reading process. In K. S. Goodman (Ed.), **The Psycholinguistic Nature of the Reading Process** (pp. 13-26). Detroit, MI: Wayne University Press.

Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & Rudell, R. B. (Eds.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education***, 7*, 6-10.

Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observations on a simple view of reading. In C. Cornoldi & Oakhill, J. (Eds*.),* **Reading Comprehension Difficulties** (pp. 1-13). Mahweh, NJ: Erlbaum.

Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal***, 2*, 127-160.

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Perfetti, C. A. (1985). **Reading ability**. New York: Oxford University Press.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. **Applied Psycholinguistics***, 24,* 115-135.

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context.

Applied Psycholinguistics, 25, 495-512.

Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors***. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal****, 18*, 559-582.

Saiegh-Haddad, E. (2007a). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. **Applied Psycholinguistics***, 28*, 605-625.

Saiegh-Haddad, E. (2007b). Diglossia challenges the acquisition of basic reading skills in Arabic. **Language and Literacy**. In Press (In Hebrew).

Saiegh-Haddad, E. & Geva, E. (2007). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children**. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**. In Press.

Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy skills in European orthographies. **British Journal of Psychology***, 94*, 143-174.

Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: **Sine qua non of reading acquisition**. *Cognition, 55*, 151-218.

Ziegler, J.C. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. **Psychological Bulletin***, 131*, 3-29.