منار

اللغة العربية

السنة السادسة من التعليم الإبتدائي

دليل الأستاذة والأستاذ

المؤلفون

عبد الغني عارف

باحث في علوم التربية وقضايا المواطنة

«منسق الفريق»

محمد البرهمي

باحث في تدريسية اللغة العربية

مولاي عمر البداوي

مفتش تربوي

محمد جرير

دكتوراه في اللغة العربية وآدابها

محمد مكسي

مفتش تربوي سابق

رحال بغور

مفتش تربوي سابق

توفيق سعد الدين

أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين

محمد أمعارش

دكتوراه في اللغة العربية وآدابها

فاطمة حسيني

دكتوراه في ديداكتيك اللغة العربية وعلوم التربية

محمد أولحاج

مفتش تربوي سابق

إبراهيم بنعدي

مدير مدرسة ابتدائية

TOP EDITION

بسم الله الرحمن الرحيم

مـقـدّمة

يستجيب دليل مدرسات اللغة العربية ومدرسيها للسنة السادسة من سلك التعليم الابتدائي، في مختلف مداخله وأسسه، للاعتبارات المنهاجية التي أملتها التوجيهات الخاصة بتحيين كتاب اللغة العربية للسنة السادسة الابتدائية، وللمعايير التربوية والبيداغوجية والتدريسية (أي الديدكتيكية)، والمعرفية التي وضعت لتعليم اللغة العربية وتعلمها. وباستجابة الدليل لهذه التوجيهات العامة والخاصة، فإنه يستند في الآن نفسه إلى مقترحات الإثراء والتطوير الواردة في وثيقة منهاج اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي.

وبهذه الاعتبارات، يندرج هذا الدليل في إطار سيرورة تربوية تأخذ في اعتباراتها مختلف مظاهر التطوير التي شملت الكتب المدرسية في هذا السلك. من هذه المنطلقات يتحدد موقع كتاب المتعلمة والمتعلم للسنة السادسة، ودليله البيداغوجي. ويأتي هذا الدليل في سياق متعدد من الاستجابات الوظيفية. ويمكن تلخيصها في المظاهر الآتية:

- توضيح المبادئ والمواصفات المنهجية والتدبيرية وفق التوجيهات الرسمية؛
- تذليل الصعوبات التي قد تعترض المدرسات والمدرسين في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛
- تقديم بنية كتاب اللغة العربية، وتقريب أسسها ومبادئها من المدرسات والمدرسين؛
- إبراز مكونات كتاب المتعلمة والمتعلم، والتعريف بطريقة معالجته توزيعا، وتطبيقا؛
- إرشاد المدرسات والمدرسين إلى إدراك علاقات التكامل بين مكونات وحدة اللغة العربية، والوحدات المدرسة بالمستوى السادس وفق منطق التكامل:
- إرشاد المدرسات والمدرسين إلى المقاربات المنهجية والتربوية، ومساعدتهم على توظيفها في إعداد حصص مكونات وحدة اللغة العربية، ومراحل كل حصة، وأنشطة كل مرحلة، مع الأخذ في الاعتبار أشكال التقويم المدرسي:
- اعتبار الدليل أداة تكوينية في مجال استراتيجيات تدريسية اللغة العربية، في شقيه النظري والتطبيقي.

وباختصار فإن الدليل يهدف إلى أن يكون أداة تواصل في توجيه العمليات التعليمية –التعلمية، بكل مظاهرها حسب مقتضيات التطوير والتحيين، كما حددتها الرؤية المنهاجية.

الْمُؤَلِّفونَ

أولا: القسم النظري والمنهجي

1. الاعتبارات العامة لتعليم اللغة العربية وتعلمها بالسنة السادسة الابتدائية

تنتظم المستويات الدراسية للسلك الابتدائي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وفق مرحلتين تختلفان في المنطلقات والموجهات المحددة لهما.تتضمن أولاهما التعليم المبكر، ويتضمن المستويات الثلاثة الأولى (القسم الأول والثاني والثالث)، وتشمل الثانية المستويات الثلاثة العليا(القسم الرابع والخامس والسادس). ومعلوم أن هذا التقسيم منهجي فرضته وحدة المدخل اللغوي المعتمد في المرحلة الأولى وهو الاستماع والتحدث، وفي المرحلة الثانية وهو القراءة.

تشكل السنتان الثالثة والرابعة مرحلة وسطى في تعليم اللغة العربية وتعلمها من حيث كون السنة الثالثة خاتمة لمرحلة التعليم المبكر، ومحطة مهمة في دعم المهارات اللغوية المكتسبة في السنتين الأولى والثانية وتثبيتها وإغنائها، ومن حيث كون السنة الرابعة مرحلة انتقالية وتوطئة للمرحلة الموالية المتمثلة في السنتين الخامسة والسادسة.

تبعا لذلك، تعتبر السنتان الخامسة والسادسة مرحلة لاستثمار مكتسبات السنوات السابقة وتثبيتها واستكمال المهارات اللغوية الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وبهذا تحظى السنة السادسة بمكانة حاسمة في السلك الابتدائي، إذ تستهدف تمكين المتعلمات والمتعلمين من التحكم في بناء الكفايات اللغوية النهائية المحددة لمخرجات السلك الابتدائي، ومحطة للإعداد الجيد للاختبار الإشهادي، والانتقال الميسر إلى سلك التعليم الثانوي الإعدادي.

بناء على هذه الهندسة البيداغوجية، وتحقيقا للأهداف التي سطرت لها، أُعْتُمِدتِ الاعتباراتُ التربوية الآتية:

- اعتبار المستوى السادس مرحلة لاستثمار المهارات اللغوية وتثبيتها وإغنائها؛
- ترسيخ مكتسبات السنوات الخمس السابقة وتعميقها؛
- تحقيق المواصفات العامة المطلوبة في نهاية السلك الابتدائي؛
- تملك كفايات المستوى السادس؛
- الإعداد الجيد لمرحلة الإشهاد، والتحضير لسلك الثانوي الإعدادي؛
- اعتبار التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة أداة لاكتساب اللغة في وضعيات تواصلية حقيقية؛
- اعتبار القراءة مدخلا لتعلم اللغة؛
- استحضار نسقية اللغة عبر تضافر جميع المكونات خدمة لوظيفية اللغة؛
- الاستمرار في التصريح بالقواعد والتركيز على وظيفيتها؛
- ترسيخ مهارات الفهم الصريح والضمني والتحليل والتركيب والتلخيص والتقويم بتطبيق الاستراتيجيات المختلفة التي بُنيت في المستويات الخمس السابقة؛
- التركيز على تنمية مهارات الفهم الضمني؛

- الاستمرار في التدرب على مهارات التعبير الكتابي والانفتاح على كل من الكتابة الوظيفية والإبداعية؛
- استقلالية مشروع الوحدة، واتخاذه وعاء تصب فيه جميع التعلمات المرتبطة بالوحدة.

2. كفاية السنة السادسة

يهدف منهاج اللغة العربية إلى:

يكون المتعلم(ة)، في نهاية السنة السادسة من التعليم الابتدائي، قادرا على حل وضعيات مشكلة و/أو على إنجاز مهمات مركبة من خلال فهم وتحليل وتركيب وتقويم نصوص مقروءة تتراوح كلماتها ما بين 350 و400 كلمة، ونصوص مسموعة تتراوح كلماتها ما بين 280 و300 كلمة، وإنتاج نصوص شفهية (حوالي 70 كلمة) وكتابية (حوالي 60 كلمة)، يغلب عليها طابع السرد والإخبار والوصف والتوجيه والتفسير والحجاج، وذلك بتوظيف رصيده المعرفي والمعجمي والقيمي، وما اكتسبه من بنيات لغوية بطريقة صريحة.

3. بطاقة واصفة لبرنامج اللغة العربية بالسنة السادسة

1.3. المكونات الدراسية لمادة اللغة العربية

يتكون برنامج اللغة العربية للسنة السادسة من المكونات الآتية:

مكونات مادة اللغة العربية للسنة السادسة	
القراءة	نصوص وظيفية
	نصوص شعرية
	نصوص مسترسلة
التواصل الشفهي	نصوص سماعية
الظواهر اللغوية	الصرف والتحويل
	التراكيب
	الإملاء
الكتابة	الشكل والتطبيقات الكتابية
	التعبير الكتابي
المشروع	مشروع الوحدة

2.3. الغلاف الزمني الأسبوعي للسنة السادسة

المكونات	عناصرها	عدد الحصص	توزيع المدد والحصص
القراءة	- النص الوظيفي/ النص الشعري	3	30د × 3 = 90د
	- النص المسترسل	1	30د × 1 = 30د
التواصل الشفهي	- النص السماعي	1	30د × 1 = 30د
الظواهر اللغوية	- الصرف والتحويل	1	30د × 1 = 30د
	- التراكيب	1	30د × 1 = 30د
	- الإملاء	1	30د × 1 = 30د
الكتابة	- الشكل والتطبيقات الكتابية	1	30د × 1 = 30د
	- التعبير الكتابي	2	30د × 2 = 60د
المشروع	- مشروع الوحدة	1	30د × 1 = 30د
المجموع		12 حصة	360د= 6 ساعات

3.3. مضامين مجالات البرنامج الدراسي للسنة السادسة

ليس قصدنا من هذا المدخل تناول مفهوم المجال بالتفصيل، فهو من أكثر المفاهيم إشكالية، لما يحمله من غنى في الدلالة والإيحاء، ولما يتصف به من تعقيد ومفارقة. وإنما هدفنا هو الإشـارة إلى أن المجال هو الميدان المعرفي الذي رسـمه واضع المنهاج، والذي تلتقي فيه القيم، والمعارف، والأنشـطة، والمهارات، لتكون موجها لسـلوك المتعلميـن والمتعلمات، ومحددا لعملهم. فالمجال بهذا المفهـوم لا يختلف عن مفهوم "الوحدة" وإنما يطابقه ويشابهه.

يتكون برنامج اللغة العربية للسـنة السادسـة من ست وحدات، يسـتغرق تنفيد الواحدة منها خمسة أسابيع، تخصص الأسابيع الأربعة الأولى لتقديم الدروس وبناء التعلمات، والأسبوع الخامس للتقويم والدعم؛ تتمحور كل وحدة منها حول مجال من المجالات الآتية:

المجالات	محاور المضامين الفرعية على سبيل التمثيل لا الحصر
حضارات كونية	- تعريف مفهوم الحضارة - ما المقصود بحضارات كونية؟ - مظاهر من الحضارة الكونية - مقومات الحضارات الكونية - أهمية التلاقح الحضاري - خصائص الحضارة الكونية، - أمثلة لحضارات قديمة - إسهامات الحضارات الكونية ... إلخ

المواطنة والسلوك المدني	- تعرف مفهوم المواطنة والسلوك المدني - أهمية الحرص على تمثل وإعمال المواطنة والسلوك المدني في حياة الفرد والمجتمع وفي مجالات الأسرة والمدرسة والشارع وباقي المؤسسات الاجتماعية - الاتصاف بقيم المواطنة والسلوك المدني في كل مجالات الحياة العامة – مظاهر المواطنة والسلوك المدني في البيت والمدرسة والشارع - الظواهر السلبية التي تنافي مبادئ المواطنة والسلوك المدني في البيت والمدرسة والمجتمع - نماذج مختارة لقيم المواطنة والسلوك المدني تناسب مدارك الطفل ومرحلته العمرية ... إلخ.
العلم والتكنولوجيا	- تعرف مفهومي العلم والتكنولوجيا - دور العلم والتكنولوجيا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية - كيف اهتم العلم والتكنولوجيا بتحسين حياة الإنسان عامة والطفولة خاصة - العلم والتكنولوجيا في الحضارة الإسلامية وفي الحضارة المغربية - اختراعات وإبداعات مغربية في العلم والتكنولوجيا - تنمية الميل إلى ارتياد مجالات العلوم والتكنولوجيا - القيم الإسلامية والوطنية والإنسانية الموجهة والمؤطرة لمجال العلم والتكنولوجيا - أهم الاختراعات العلمية - دور العلم في التقدم التكنولوجي ... إلخ
الطاقة في حياتنا	- تعريف الطاقة - أنواع الطاقة وأشكالها - مصادر الطاقة - أهمية الطاقة في حياتنا - استعمالات الطاقة - دور الطاقة الشمسية - الطاقة الكامنة في النفط والفحم - أهمية الطاقة الكهربائية - كيفية الحصول على الطاقة - الطاقة المتجددة والطاقة غير المتجددة - الآثار السلبية والإيجابية للطاقة - أثر الطاقة على البيئة من حولنا - سلبيات الطاقة النووية الاستعمالات العادية للطاقة في حياتنا اليومية ... إلخ
تحديات العالم المعاصر	- المقصود بالتحديات - أنواع التحديات - التحديات التي واجهتها الأجيال السابقة - المؤثرات التي يتعرض لها الفرد والمجتمع في العصر الحديث - نماذج من التحديات التي يواجهها الفرد في العصر الحديث وكيفية التغلب عليها - تطور مواقع التواصل الاجتماعي - التغيرات المناخية - البطالة - الأمية - انتشار بعض الأمراض - ظاهرة العنف - الإرهاب ... إلخ
إبداعات وفنون	تعريف الفنون - تعريف الإبداع - أنواع الفنون - أنواع من الإبداعات - مظاهر الإبداعات الفنية - فن الرسم - فن الرقص - فن المسرح - فن السينما - فن العمارة - متاحف الفنون - الإبداعات الفردية والجماعية - إبداعات التلاميذ و التلميذات - إبداعات ذوي الإعاقة - العروض الفنية والإبداعية - العوامل المساعدة على الإبداع والفن - أهمية الفن في حياتنا - ازدهار عالم الفن والإبداع - مجالات الفنون والإبداعات - مظاهر الإبداعات الفنية... إلخ

4. مكونات مادة اللغة العربية للسنة السادسة

4-1. مكون القراءة

1.1.4. الخلفيات المعرفية لمفهوم القراءة

عرف مفهوم القراءة، شـأنه شـأن كثير من المفاهيم البيداغوجية، تحولا عميقا في العقود الأخيرة؛ فلقد أدى توسـع النموذجين البنائي والمعرفي وانتشارهما إلى مراجعة عميقة لفعل التعلم ولكيفية حدوثه، ودور المتعلم(ة) في سيرورة تعلمه، وضمنها سيرورة تعلم القراءة.

في هذا السـياق كان للنظريتيـن البنائية والمعرفية تأثير كبير في الاهتمام بفعل القراءة، وبكيفية اشـتغال الفاعلية الذاتية للمتعلم(ة) وبالعمليات الذهنية التي يقوم بها أثناء القراءة، ووجد المنظرون والمتخصصون بمجال القراءة عامة، والقراءة المدرسـية خاصة، في إنجازات نظرية القراءة، بمختلف تياراتها التاريخية والسوسـيولوجية والسـيكولوجية، وفـي الأبحاث المنجزة في مجالات اللسـانيات، والعلوم العصبية والـذكاء الاصطناعي، دعائم لتصورهـم بخصـوص الموضوع. وقد نتج عن هذه الاجتهادات في هذا المجال، تجاوز المفاهيم التي كانت تختزل عملية القراءة في البحث عن المعنى الموجود سـلفا، وتحديد مـا أراد الكاتب التعبير عنه، وحصر المقروئية في بعدها الإجرائي، وتأسيس فعل القراءة على فرضيات جديدة بديلة أهمها:

- إن القراءة ليست عملية "ميكانيكية" يقبل عليها المتعلم(ة) / القارئ(ة) وهو فارغ الذهن، ولكنها عملية تقوم على التفاعل بين النص ببنياته، والمتعلم(ة) / القارئ(ة) بخبراته ورصيده؛
- إن فاعلية المتعلم(ة) / القارئ(ة) تشـتغل بآليتين اثنتين هما: المعارف القبلية والخطاطات أو الاسـتراتيجيات الذهنية؛
- إن هذه الفاعلية ليسـت، في السـياق المدرسـي، فاعلية ذاتية محضا، بل هي فاعلية تُشـيَّد وتُنظَّم وتوجَّه، يتم تشـييدها وتنظيمها وتوجيهها وفق ضوابط بيداغوجية لكي تحقـق أهدافها التربوية، ومن هذه الضوابط تنظيم استراتيجيات القراءة وصيغ توظيف التعلمات السابقة، بالإضافة إلى الضوابط المرتبطة بمكون القراءة ذاته، كتحديد أهداف القراءة ووظائفها ومسـارها منهجيا، ومعايير اختيار النصـوص، وعلاقة القراءة بالكفايات اللغوية الأخرى، وصلة القراءة بالتعلمات المختلفة، وهي ضوابط تتحدد في إطار المنهاج الدراسي؛
- إن النص ليس وحدات لسـانية مرتبة وفق قواعد صوتية، و صرفية و تركيبية، وإنما هو بنية كلية تنتظم فيها تلك الوحدات وتسـتعمل مقولات لتوصيفهـا وتنظيمها وتوجيه قراءتها (النص أو الخطاب أو النمط/ السـرد والوصف والإخبار...)

نستخلص مما سبق أن القراءة سيرورة أساسها التفاعل بين بنيتين اثنتين، بنية القارئ وبنية النص، وفي هذه السيرورة يكسب النص وجوده الفعلي. و"أن معنى النص لا يتشكل بذاته قط، فلا بد من عمل القارئ في المادة النصية لينتج معنى".

وتتجسد هذه السيرورة عبر عمليتين اثنتين متصلتين:

- **عمليـة ميكانيكيـة:** وتتمثل في رؤية القارئ للمقاطع المكتوبة والكلمات والتراكيب عن طريق الجهاز البصري، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.
- **عملية عقلية:** يتم خلالها بناء المعنى، وتشمل الفهم الصريح (المباشر)، والفهم الضمني(غير المباشر أو فهم ما بين السطور)، والاستنتاج، والتذوق، والاستمتاع، والتحليل، ونقد المادة المقروءة، وإبداء الرأي فيها.

وتعرف الدراسـة الدولية لتطـور المهارات القرائية (PIRLS) القراءة بكونها: "القدرة على فهم واسـتعمال اللغة ورموزها لقراءة نصوص من أنماط مختلفة، والتي تُمَكِّنُ القراء الصغار من اكتسـاب الخبرة الأدبية، واكتساب المعلومات واستخدامها".[1]

يقوم هذا التعريف على تجاوز التصور الذي يعطي الأولوية للقراءة بوصفها أداة لتعلم اللغة، ويوسـعها لتكون أداة لاكتساب خبرة التعامل مع النصوص خاصة والتعلم عموما، مما يقتضي إيلاء الأهمية للاستراتيجيات التي تمكن من إغناء رصيد المتعلم(ة) وخبرته(ا) وتساعده(ا) على فهم النصوص.

ويتجلى الفهم القرائي في قدرة المتعلم/ (ة) القارئ(ة) على:

- رصـد معلومـة واردة في النص المقروء؛ وأخرى غير واردة فيه، يتعرفهـا انطلاقا من تجربته، أو يتعرفها من مؤشرات تحيل إليها؛
- تحديد الفكرة الرئيسية في النص، ودعم الجواب بعبارات وأفكار من النص؛
- استخراج عناصر، وتحديد بنيات تنظيمية لمضامين النص؛
- مقارنة النص المقروء مع تجارب المتعلم(ة) الخاصة؛
- فحص التوقعات الخاصة بمضمون النص أو موضوعه؛
- إبداء الرأي في عناصر النص؛
- تقويم النص، وإدراك المغزى، والتعبير عن وجهة نظر.

2.1.4. أهداف القراءة

يهدف الدرس القرائي في السنة السادسة إلى أن:

- يقرأ المتعلم(ة) نصوصا بدقة وسرعة (بطلاقة)؛
- يكتسب آليات التعامل مع مختلف أنواع النصوص؛
- يثري رصيده المعجمي باستخدام استراتيجية المفردات؛
- يوظف استراتيجيات الفهم القرائي (ما قبل القراءة، أثناء القراءة، ما بعد القراءة) لبناء المعنى؛
- يستخرج معلومات صريحة من نص مقروء؛
- يستخرج معلومات ضمنية من نص مقروء؛

1- pirls 2016.p 11 / .pirls. bc.edu

- يستخرج الحجج المدعمة لأفكار النص؛
- يحلل المقروء ويحدد عناصره؛
- يحدد الفكرة العامة التي يقرأها؛
- يحدد الأفكار الرئيسية في النصوص؛
- يلخص النص القرائي؛
- ينمي ذوقه الفني؛
- يبدي رأيه في المقروء؛
- يدعم رأيه في المقروء بحجج مناسبة؛
- يكتسب قيما إيجابية؛
- يتعود على المطالعة الحرة؛
- يميز أنواع النصوص باستخدام معلوماته السابقة وتجاربه[2]

3.1.4. استراتيجيات تعلم القراءة

1.3.1.4. استراتيجية المفردات

استراتيجية المفردات					
شبكة المفردات	خريطة الكلمة	عائلة الكلمة	المعاني المتعددة	مفاتيح السياق	الصفة المضافة

1.1.3.1.4. شبكة المفردات

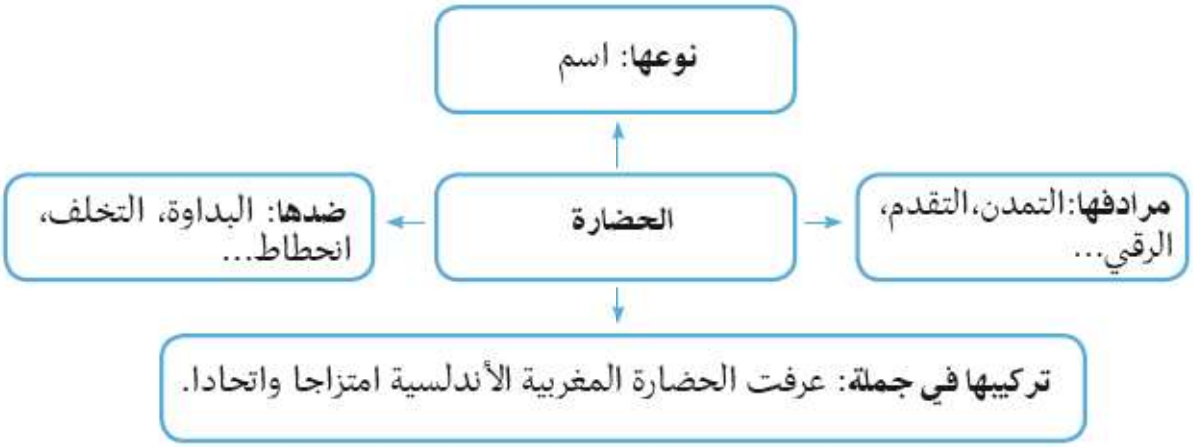
يقصد بها تعرف عدد أكبر من الكلمات التي تنتظم ضمن حقل معين. والهدف منها إثراء الرصيد المعجمي للمتعلم(ة)، ودفعه(ها) إلى التفكير والبحث بشكل فردي أو في مجموعات. كما في كلمة "الفن"؛ إذ يُطلب من المتعلمات والمتعلمين (فرادى أو مثنى أو مجموعات) تحديد الكلمات التي لها صلة بالفن موظفين الترسيمة الآتية:

ويمكن تكليف كل متعلم (ة) بوضع شبكة لكلمة انطلاقا من النص، ويتقاسمها (هو/هي) وزميلاته (ا) وزملاؤه (ا).

2 مسودة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي مادة اللغة العربية السنتان الخامسة والسادسة - مديرية المناهج - دجنبر -2019 ، ص9 - 10

2.1.3.1.4. خريطة الكلمة

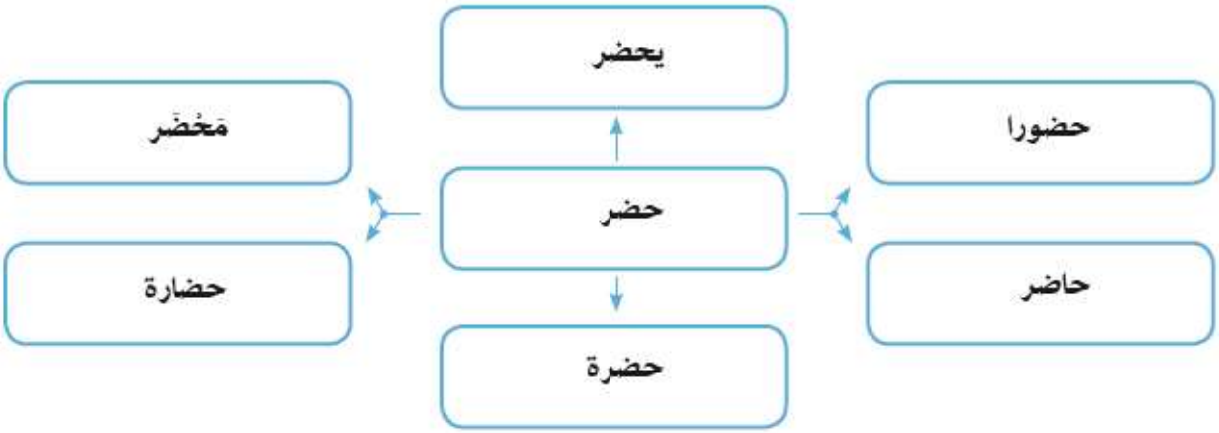
هـي اسـتراتيجية توظف لإغناء الرصيد المعجمي لدى المتعلم(ة)، وهدفها رسـم خريطـة الكلمة، إذ عبرها يتوصل إلى تحديد نوعها ومرادفها وضدها، وتركيبها في جملة ضمن سـياق محدد يوظف فيه مكتسـبه اللغوي. ومن أمثلة ذلك تحديد خريطة كلمة (الحضارة):



ينطلق الأستاذ(ة) من النص ويوزع متعلميه و متعلماته إلى مجموعات، وكل مجموعة تحدد لها كلمة، وتطالب بإعداد خريطة للكلمة المحددة لها، وتقدمها أمام المجموعة الأخرى للتقاسـم، والتشـجيع على التعلم التعاوني، على أن تعمم النتائج الصحيحة على الجميع تعميما للفائدة.

3.1.3.1.4. عائلة الكلمة

عملية ينطلق فيها المتعلم (ة) من كلمة، ويحدد صيغها الصرفية عبر تشغيل آلية الاشتقاق (الفعل المضارع / المصدر/ المصدر الصناعي / اسم الفاعل / اسم المفعول ...)، وتساعده هذه العملية على إدراك امتداد الكلمة صرفيا، وكذا التغيرات التي تطرأ عليها. كل ذلك يسهم في إغناء الرصيد اللغوي. ونمثل لذلك بكلمة "حضر":



4.1.3.1.4. استراتيجية المعاني المتعددة

الكلمة في اللغة العربية تكون لها عدة معان، تفهم من السياق، وهدف هذه الاستراتيجية أن يتوصل المتعلم(ة) إلى المعنى المقصود في النص، وقد أطلق القدماء على هذا النوع: اللفظ المشترك، لأن قدرة الكلمة على التعبير عن مدلولات متعددة، إنما هي خاصية من خاصيات التواصل اللغوي الإنساني، وبالرجوع إلى أي معجم من معاجم اللغة العربية، نجد شحنة من المعاني التي تحملها الكلمة الواحدة. وإذا عدنا إلى نص "**قطار البخار**" في الصفحة 156 من كتاب المتعلم(ة).

فإن كلمة " **رمى** " تتعدد معانيها في سياق الجمل الآتية:

الكلمة	الجملة	المعنى الذي تدل عليه
رمى	ترمي القاطرة الفضاء بدخانها	تقذف
	رمى الطفل القُمامة في سلة المهملات	ألقى
	رمت الأستاذة عبر المثال إلى إبراز معنى الجملة	هدفت

هدف هذه الاستراتيجية تدريب المتعلمات والمتعلمين على توظيف المعجم، ويستحسن تخصيص حيز زمني (فترة من الحصة) للتدريب عليه حتى يحتذي المتعلمون والمتعلمات بإرشاداته، ويعمقوا معارفهم اللغوية، ويدركوا الدلالة من السياق، مما ييسر فهم معاني النصوص.

5.1.3.1.4. استراتيجية مفاتيح السياق

يقصد بهذه الاستراتيجية توظيف عنصر السياق لفهم معنى كلمة قد لا تقبل إلا معنى واحدا من سياق الجملة. والقصد من ذلك جعل المتعلم(ة) يدرك أهمية المقام التواصلي، ويتمكن من الوصول إلى المعنى المقصود. والجملة الآتية توضح ذلك:

يتعرف المتعلم(ة) معنى الكلمة في سياق جملة، ويحدد معناها انطلاقا من كلمات مفاتيح موجودة، كما في المثال الآتي:

الجملة	مفاتيح السياق	المعنى المقصود
يقطع المسافر الطريق	المسافر – الطريق	يسير
منظر القمامة يؤذي العين	القمامة – العين	يضر
تناول المحاضر الكلمة	المحاضر- الكلمة	تحدث

6.1.3.1.4. استراتيجية الصفة المضافة

هي استراتيجية توظف لإضافة صفة من الصفات تزيد الكلمة تخصيصا، وتوسيعا في المعنى، وإغناء للدلالة. والهدف منها توليد كلمات متناسقة ومنسجمة مع الموصوف، لتوسيع الجملة واللغة عند المتعلم(ة)، وذلك باستثمار المكتسبات المعرفية، واستحضار السياق العام الذي ينبغي أن تدرج فيه الصفة المضافة، ويمكن للمدرسة أو المدرس

أن يختار من النص المدروس صفة، ثم يطالب متعلماته ومتعلميه بتوظيف هذه الاستراتيجية، سواء أتعلق الأمر بالنصوص الوظيفية، أم بالنصوص الشعرية، أم بالنصوص المسترسلة.

الجملة	الصفة1	الصفة 2	الصفة 3	الصفة ...
الحضارة المغربية	أصيلة	متعددة الروافد	منفتحة	.....

2.3.1.4.استراتيجيات الفهم القرائي

الفهم القرائي عملية ذهنية معقدة ومتعددة المسارات يقوم بها المتعلم(ة) خلال تلقي النص، وتقوم على التفاعل بينه وبين النص المقروء؛ فالمتعلم(ة)، مزودا(ة) بخبرته (ا)، يتفاعل مع النص في سياق محدد (سياق القراءة) بهدف الوصول إلى إدراك موضوعه، واستخلاص معانيه الصريحة والضمنية.

ويتضمن الفهم عمليات متعددة، متكاملة ومتدرجة، وهذه العمليات هي [3] :

- **العمليات الصغرى "الجزئية"**: وتشمل فهم الكلمة المفردة، والكلمات في التركيب الواحد،وصولا إلى الفكرة المتضمنة في الوحدات اللغوية؛
- **العمليات الكبرى "التكاملية"**: وتتضمن فهم الروابط، وفهم العلاقات بين التراكيب. كما توظف مبادئ تنظيم النص (المجال ، النمط) قصد تعرف بنيته، وتقنيات التلخيص، قصد الوصول إلى الفكرة العامة أو الأفكار الرئيسة للنص؛
- **العمليات المتممة (الإسهاب)**: وتركز على تكوين الصور الذهنية، واستدعاء المعارف السابقة، وفحص التوقعات؛
- **عمليات ماوراء المعرفة**: وترتبط هذه العمليات بمستوى إضفاء المعنى على النص المقروء، وتتضمن وعي القارئ(ة) بذاته (ا) وأهدافه (ا)، والقدرة على ضبط العمليات المعرفية والتحكّم فيها وتوجيهها.

ويمكن تلخيص سيرورة الفهم القرائي في الخطاطة الآتية:

3- حاتم حسين البصيص. تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، وزارة الثقافة، دمشق، 2011. ص 68.

تنتظـم هذه العمليات، في ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة، توظف في كل مرحلة استراتيجيات لتعلم القراءة وفهم النصوص.

استراتيجيات مرحلة ما قبل القـراءة		
الهدف من القراءة	استثمار المعرفة القبلية	وضع توقعات قبلية

↓

استراتيجيات مرحلة أثناء القـراءة		
استعمال السياق لفهم كلمات جديدة	استنتاج العلاقات بين الجمل	المراقبة الذاتية للفهم
استخراج المعاني الصريحة والضمنية	استخراج البنية العامة للنص	استنباط التأويلات الممكنة

↓

استراتيجيات مرحلة ما بعد القـراءة		
فحص التوقعات القبلية	تلخيص النص	تقويم المقروء

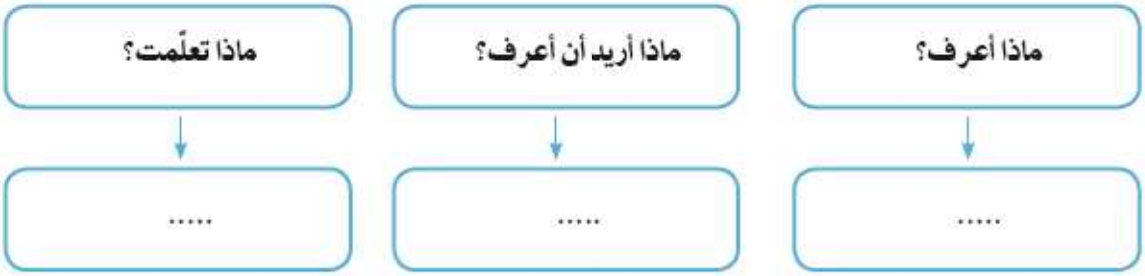
وقد صُرِّفت هذه المراحل في خطوات منهجية بتوظيف مختلف اسـتراتيجيات القراءة، توظيفا يستحضر وحدة مكون القراءة، من جهة، وخصوصية أنواع النصوص (النصوص الوظيفية والنصوص الشعرية والنصوص المسترسلة)، من جهة أخرى، وفيما يأتي تفصيل لهذه الاستراتيجيات والخطوات:

أولا: استراتيجيات ما قبل القراءة

- تنهض استراتيجيات ما قبل القراءة على أسس بيداغوجية وضوابط ديدكتيكية، وجهت مسار بناء أنشطة الكتاب المدرسي في جميع النصوص الوظيفية والشعرية، وهذه الاستراتيجيات هي:

◄ استراتيجية تحديد الهدف من القراءة:

تستند هذه الاستراتيجية إلى مبادئ التعليم الصريح الذي يقوم التصريح بمسار التعلم، وعلى تعويد المدرس(ة) المتعلمات والمتعلمين على مراقبة نشاطهم الذهني أثناء ممارسة القراءة، وجعلهم يتحكمون في سيرورة قراءتهم، عبـر المراقبـة والتقويم الذاتـي، وتمكينهم من مختلف الآليات التـي توجه تعلمهم. وفي هذا السـياق قد يقود المدرس(ة) المتعلمات والمتعلمين نحو صياغة هدف أو أهداف قراءة نص معيّن في البداية، وتمكينهم من تقويم مسار تعلمهم في النهاية، كما تبينه الخطاطة الثلاثية الآتية:



◄ **استراتيجية التهيؤ للقراءة** (أتهيّأ للقراءة)

هي استراتيجية تنطلق من أن للمتعلم(ة) زادا معرفيا راكمه عبر تعلماته السابقة في مادة اللغة العربية وغيرها، وخبرات شخصيةً وتمثلات عن العالم، هذا الرصيد (أو الزاد أو الذخيرة)، يتم استدعاؤه أثناء مسار القراءة ومنها مرحلة الإعداد لقراءة النص؛ والهدف من توظيف هذه الاستراتيجية هو إعادة تنظيم تعلمات المتعلم(ة)/ القارئ(ة) وخبراته عبر عمليات الانتقاء والتنظيم والترتيب والتحيين، من أجل بناء سياق القراءة. وقد تُرجمت هذه الاستراتيجية في أسئلة ومطالب توجه عملية القراءة. ففي نص: "بلاد الصين" (الوحدة الأولى) يطلب من المتعلم(ة) أن يحدد في مرحلة التهيؤ للقراءة (أتهيّأ للقراءة) موقع الصين، ويذكر بعض المنتجات الصينية، لأن النص يشير إلى مناطق جغرافية، ويقدم صورة عن بعض ما تتميز به الصين في مجال الصناعة، خاصة (الفخار والحرير)، وما يتميز به الصينيون (العمل والابتكار والتعايش)، وهي معرفة وخبرة سيغنيها أثناء القراءة بمعلومات جديدة بالحضارة الصينية، يستطيع في ضوئها أن يبني معرفة جديدة بالحضارة الصينية المعاصرة في مرحلة التقويم. وعلى هذا النحو تتولد عن التفاعل بين المعرفة القبلية والنص، معرفة جديدة تصبح هي، بدورها، وظيفية حين يطلب من المتعلم(ة) أن يفكر في الواقع (الحضارة الصينية المعاصرة) في ضوء هذه المعرفة الجديدة.

◄ **استراتيجية وضع توقعات قبلية:** (ألاحظ وأتوقع)

وتستند هذه الاستراتيجية إلى مبدأين اثنين: مبدأ منهجي يتمثل في تنظيم مسار القراءة، بدءا من رصد المعارف القبلية والتمثلات، وصولا إلى ملاحظة المشيرات المصاحبة، في تدرج منهجي يدرك المتعلم(ة) خلاله معنى تعلماته (ا) وخبراته (ا) ووظيفته (ا) في بناء معرفة جديدة؛ ومبدأ بيداغوجي يتمثل في فاعلية المتعلم(ة) في بناء تعلماته (ا)، عبر توجيهه إلى تشغيل مهاراته (ا) ومعارفه (ا) لبناء تعلمات جديدة. ويصوغ التوقع (أو التوقعات) استنادا إلى العناصر الآتية:

- التوقع انطلاقا من مكون/ مكونات الصورة: أول ما يثير انتباه المتعلم(ة) هو الصورة المصاحبة للنص، وتعتبر جزءا منه، لأنها ترتبط بموضوع النص، وتعطي انطباعا عن مضمونه، وهي عتبة من عتباته، يمكن أن تشكل ملاحظتها موجها لبناء توقع/فرضية للقراءة؛
- التوقع بناء على الصورة والعنوان: يتوقع المتعلم(ة) موضوع النص عبر ربط الصورة المصاحبة له، بعنوانه المقترح، وهما مشيران يوجهان افتراضات المتعلم(ة) بخصوص مضمون النص أو موضوعه أو أحداثه أو بنائه...

- التوقـع انطلاقا من مصـدر النص أو بدايته أو نهايته أو فقرة من فقراته، أو مقطع من مقاطعه: بالإضافة إلى العناصـر السـابقة قد يوجّه المتعلم(ة)، مـن أجل بناء توقعات القراءة إلى مشـيرات أخرى هي من صميم النص؛ كالجمل أو الفقرات أو المقاطع الدالة أو مصدر النص، وذلك في إطار توجيه المتعلم(ة) إلى مشيرات متعددة، وجعله يدرك أهميتها في بناء معنى النص.

ثانيا: استراتيجيات أثناء القراءة

◄ أنمي رصيدي المعجمي

يشـكل الاشـتغال على المفردات مدخلا من مداخل فهم النص (بناء المعنى). وأولت استراتيجيات القراءة المتداولـة في الأدبيات التربوية السـجل اللغوي، الذي يشـكل المعجم أحد مكوناته، أهميـة في عملية القراءة؛ فالاشتغال على المفردات من خلال توظيف الاستراتيجيات التي أشرنا إليها سابقا (استراتيجيات المفردات) يغني رصيد المتعلم (ة) المعجمي اللغوي، ويكسبه (ا) الطلاقة التي تسهل القراءة في استرسال، وتيسر الفهم، إضافة إلى التمكن من آليات إنتاج المفردات، وصيغ التفكير في التركيب اللغوي، والتمكن من اسـتعمال عنصر السـياق في فهم الوحدات اللغوية، سواء أكانت مقاطع أم مفردات أم جملا، أم فقرات، ويُراعى في تشغيلها مبدأ التدرج والتنويع والوظيفية.

◄ أفهم وأحلل

الفهم نشـاط محوري في مسار القراءة، ففي هذه الخطوة يُربط بين ثلاثة مكونات: خبرة المتعلم (ة) الخاصة كما تم تحيينها في مرحلة التهيؤ للقراءة والنص بموضوعه وبنياته، والسـياق الذي تمارس فيه القراءة، كما يسـتثمر في هذه الخطوة، توجيه المتعلم (ة) إلى تشـغيل مختلف اسـتراتيجيات التعلم بأبعادهـا الوجدانية والاجتماعية والمعرفية والميتا معرفية[4].

ويتحقـق الفهم عبر خطوتين: خطوة الفهم وخطوة التحليل. في الخطوة الأولى تركز سـيرورة الفهم على ثلاثة مستويات:

- مستوى فهم الوحدات الصغرى (الكلمات) ضمن سياقها، بتوظيف الاستراتيجيات المتعلقة بالمفردات؛
- مسـتوى تحديد المعاني الصريحة والمقصود بها المعاني التي يعبر عنها النص على نحو مباشـر، وتوظف في هذا المسـتوى التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشـر والصريح، للكلمة أو الجملة أو الفكرة في النص، واسـتراتيجية التحويل؛ أي إعادة صياغة جمل النص بالأسـلوب الخاص، ويراد بها إغنـاء المرجعية المعرفية للمتعلـم(ة)، والقـدرة على التقاط معنى الوحدات الصغرى للأفكار التي تشـكل فـي مجموعها فكرة كبيرة موحـدة، وهـي عملية تفاعل بين القارئ والنص المقروء. وتقتضي عملية الفهم اسـتخدام الأسـتاذ(ة) طرق تدريس تسـاعد على تنمية قدرات المتعلمات والمتعلمين علـى فهم المادة المقروءة، وتحديد نوع الخبرات

4- Giass Jocelyne. La compréhension en lecture / De Boeck.2008-

التي ينبغي أن يقدمها الأستاذ(ة) لتنمية استراتيجيات الفهم لديهم. وانتقاء الأسئلة أو إعادة صياغتها بما يتناسب والأهداف التي يسعى الأستاذ(ة) لتحقيقها؛

• مستوى تحديد المعاني الضمنية. ويقصد بالفهم في هذا المستوى تجاوز ما عبّر عنه الكاتب / النص بطريقة مباشرة إلى البحث عن المسكوت عنه... تهدف إلى اختبار قدرة المتعلم(ة) على فهم المعلومات والأفكار والأحداث المشار إليها ضمنيا في النص المقروء.

أما في خطوة التحليل، فإن القراءة تأخذ ثلاثة أبعاد:

• بُعد رصد عناصر النص ومكوناته. ويمكن أن تكون هذه العناصر والمكونات معلومات متضمنة في النص، أو حقولا معجمية متواترة، أو بنيات صغرى أو عناصر، أو وقائع أو حججا، أو تحديد الأفكار الأساسية أو استخراج كلمات أو معلومة من النص (يندرج في التحليل)؛

• بُعد تحديد العلاقات بين العناصر والمكونات التي رُصِدَت، والوصول إلى ما يضفي على النص انتظامه، سواء على صعيد النص أو على صعيد الخطاب. ويتلخص هذا البعد في أنشطة مثل إعادة تنظيم النص في أفكار أو متتليات حكائية؛

• بُعد ثالث يرتبط بتوجيه المتعلم(ة) وقيادته نحو اكتشاف دلالات النص، والبحث عن مقصدية الكاتب، والجواب عن سؤال: ماذا أراد الكاتب أن يقول؟ وتتأسس القراءة في هذا البعد على استحضار سياق القراءة (المجال، الموضوع) أو سياق النص ومرجعيته.

ثالثا: استرتيجيات ما بعد القراءة

تنبني القراءة في هذه الخطوة على إظهار الفهم، والإجابة عن أسئلة تتولد عن قراءة النص، والوعي بمضمون التعلم الجديد، عبر الإجابة عن سؤال: ماذا تعلمت؟ والانفتاح على ما يتجاوز النص إلى فضاء المدرسة، أو إلى معيش المتعلم(ة). وتوظف هذه الاستراتيجيات عبر أنشطة التركيب والتقويم والاستثمار.

يتمحور التعلم في نشاط التركيب على إعادة إنتاج النص بصيغ مختلفة: أهمها صياغة عنوانه أو فكرته العامة، و/ أو إنجاز تلخيص لمضمونه، أو تحديد تصميم له، أو إعادة صياغته في شكل خطاطة أو خريطة ذهنية. ويكون الرهان بيداغوجيا هو بناء أنشطة تُمَكِّنُ المتعلم(ة) من توظيف التعلمات أثناء الخطوات السابقة، والمكتسبات القبلية، من أجل إنتاج شفهي أو كتابي ذي طابع شخصي.

فيما يتم التركيز في أنشطة التقويم والتذوق على إصدار حكم، أو تعليق على فكرة أو محتوى من محتويات النص أو معلومة أو رأي أو سلوك... مِمّا وَرَدَ في النص المقروء وفق معايير محددة في صيغة رأي شخصي، أو تعليق على النص، أو تقديم رأي في موضوع النص، أو إجراء مقارنة. ويكون ذلك استنادا إلى المكتسبات القبلية والخبرات الشخصية أو إلى مرجعيات محددة. ففي نص "الحضارة المغربية الأندلسية" يطلب من المتعلم(ة) أن يقدم رأيا في المعلومات الواردة في النص. وأن يقدم ما يعرفه عن الحضارة المغربية وعلاقتها بالحضارات الأخرى. (5)

5 - مختار عبد الخالق عبد الإله. تدريس القراءة في عصر العولمة. استراتيجيات وأساليب جديدة. ط1 2008. ص60

أما الاستثمار فيمثل مستوى من مستويات امتداد التعلم داخل المادة عبر الربط بين النص ونصوص أخرى أو في إطار المنهاج عامة، أو الربط بين ما يتعلّمه وبين معيشه في الحياة. ومثال ذلك النشاطان المقترحان في النص الوظيفي "الألعاب الأولمبية"، إذ طلب من المتعلم(ة) أن يعمق معرفته عن طريق البحث وإعداد تعريف بشخصيتين ورد اسماهما في النص: هيراقليس وثيسيوس، وببطلين مغربيين فازا بالميدالية الذهبية في الألعاب الأولمبية.

4.1.4. تصنيف النصوص

يحفل محيط المتعلم(ة)، في ظل توسع مجتمع المعرفة وتطور وسائل الاتصال، بخطابات متعددة ومتنوعة من حيث أدواتها التعبيرية وأشكالها ونظام اشتغالها. لذا، فإمداد المتعلم(ة) بفرص الاندماج والنجاح في المستقبل وهو من وظائف المدرسة ـ لا يتحقق، إلا بتنمية مهارات القراءة لديه، وبإكسابه أدوات منهجية يطبقها حين يتعامل مع هذه الأنماط من النصوص المتعددة، ويكون قادرا على تحويلها في سياقات مختلفة، وفي تناول أشكال خطابية أخرى (السينما، التشكيل).

وقد ترجم هذا التوجه في منهاج اللغة العربية بتنويع أنماط الخطابات من أجل ضمان وظيفية تعلم اللغة العربية [6] :

نمط النص	مميزاته	خصائصه
النص الإخباري	يقدم معلومات محددة عن موضوع ما- يستعين بعناصر توضيحية (رسومات، جداول خرائط..) قد يشرح معطيات..	إخبار القارئ بموضوع جديد- الكاتب يقدم وقائع محايدة (لا يتدخل فيها)- يجيب عن أسئلة من قبيل: من؟ ماذا؟ كيف؟ متى؟ أين؟ لماذا؟
النص الوصفي	يصف: أشياء- أمكنة – شخصية / ات – عواطف – تقديم مشاهد...	يتضمن موضوعا أو تيمة رئيسيا – مظاهر (أفكار رئيسية - أفكار فرعية يقدمها مجزأة إلى أجزاء أو مقسمة إلى أقسام كبرى) – يقدم تفاصيل – خصائص – أنواع –تدقيقات مرتبطة بكل مظهر من المظاهر الموصوفة.
النص السردي	يسرد قصة أو حدثاً / متخيلاً أو واقعياً، - يعرض وقائع تاريخية.	يحكي بضمير المتكلم- ضمير الغائب – وجود سارد مشارك أو غير مشارك في سرد الأحداث – يقدم رأيه في الأحداث / أو يبقى محايدا...
النص التوجيهي / الإرشادي	يقدم توجيهات وتعليمات، يعطي أوامر ونواهي، قد يتضمن معلومات وتوضيحات وإرشادات	يقدم معلومات، يفسر معطيات، تردد أفعال الحركة، الصفات،
النص التفسيري	يفسر: أفكارا- مفهوما – وقائع أو أحداثا أو يبين طريقة اشتغال	يتضمن هذا النوع من النصوص (ظاهرة / سببها – السبب/ النتيجة –المشكلة /الحل)–حقائق – أرقاما – معطيات –إحصائيات – تواريخ. يجيب عن سؤال لماذا؟ - يقدم شرحا لبعض الكلمات داخل النص ...

6 - وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي . مديرية المناهج. مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي. ماي 2019 ص49

النص الحجاجي	يدافع عن وجهة نظر صاحبها ويؤكدها بالحجج والأدلة والشواهد والبراهين، ويدحض غيرها.	يبنى هذا النص وفق خطط متعددة كعرض القضية ونقيضها، أو عرض القضية والاستدلال عليها ثم الانتهاء بنتيجة هدفها إقناع المخاطب...

5.1.4. أنواع النصوص القرائية

1.5.1.4. النصوص الوظيفية:

تمثـل هذه النصوص محورا مركزيا في مكون القراءة كمّاً ونوعـا؛ فبالإضافة إلى حضورها الكمي، وقد أنيطت بها الوظائف الآتية:

- تعزيز المهارات القرائية القاعدية، وتصفية الصعوبات المتعلقة بفك الرموز وتحويل المكونات الخطية إلى وحدات صوتية، وتمكين المتعلم(ة) من مهارة الطلاقة؛ وإغناء الرصيدين المعجمي واللغوي؛
- إكسابه (ـا) استراتيجيات الفهم القرائي وتعليمه (ـا) كيفية تطبيقها والتحكم فيها؛
- إدراك أهمية الأطر المنظمة للنصوص (المجالات والأنماط) في قراءتها وبناء معناها؛
- إدراك أهمية المكتسبات القبلية والخبرات الشخصية في بناء التعلمات الجديدة، واكتساب منهجية استثمارها وإعادة تنظيمها وتحيينها؛
- اكتساب توظيف أدوات القراءة، وتكييفها حسب خصوصيات النصوص (إخبارية، تفسيرية،...)؛ [7]
- تعزيز الكفاية التواصلية عبر استثمار حصة النصوص الوظيفية لبناء وضعيات تواصلية مختلفة، شفهيا وكتابيا؛
- الإسـهام في إغناء مدارك المتعلم(ة) عبر تناول موضوعات تتصل بالمجالات المقترحة، مما يجعله ملما بقضايا محيطه وعصره، وتأهيله لاتخاذ المواقف الإيجابية منها.

2.5.1.4. النصوص الشعرية:

تسـهم النصوص الشـعرية في تنمية الاسـتراتيجيات القرائية، سـواء أتعلق الأمر باسـتراتيجيات المفردات أم باسـتراتيجيات الفهم القرائي، إضافة إلى الوظيفة الأسـاس لهذه النصوص والمتمثلة في جعل المتعلم(ة) ينفتح على نمط من النصوص يتميز بالتعابير البلاغية، واسـتعمال الصور، وبنظام إيقاعي خاص، ويكتشف البعد الأدبي في هذه النصوص. كما تسهم هذه النصوص في إمداده بأدوات خاصة للقراءة الأدبية، وإقداره على إصدار أحكام "نقدية"، وعلى التذوق الفني لهذه النصوص. [8]

3.5.1.4. النصوص المسترسلة:

وهي عبارة عن نصوص نثرية طويلة نسبيا، تهدف إلى:

---

7 - هنادا طه . تامير. تعليم اللغة العربية المبني على المعايير.نشر أكاديميا. بيروت. 2011.ص139.137.

8 - المرجع السابق صـن

- تحبيب القراءة الذاتية للمتعلمين والمتعلمات، وتعويدهم على مطالعة الكتب والموضوعات المتسلسلة في أوقات فراغهم؛
- خلق نفس طويل في القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات، وتهييئهم لدراسة المؤلفات الطويلة المقررة في التعليم الثانوي الإعدادي؛
- دفعهم لمساءلة المقروء الذي يحتوي على أحداث وأفكار مبسوطة بشكل مفصل، والبحث عن العلاقات بين هذه الأحداث والأفكار كلما كان ذلك ممكنا:
- دفعهم لاكتشاف ما تحتويه النصوص القصصية من عوالم رحبة، في فضاءاتها وعلاقات الفاعلين فيها، وذلك من أجل إغناء خبرة هؤلاء المتعلمين والمتعلمات في الحياة وفي العلاقات الاجتماعية؛
- إقدارهم على تمثل مختلف أساليب السرد والحوار والوصف والحجاج والتفسير... واستضمارها، والعمل على محاكاتها في إنتاجاتهم الشفهية والكتابية.

1.3.5.1.4. معايير اختيار النصوص المسترسلة

خضعت النصوص المسترسلة المختارة للمعايير الآتية:

1- من حيث الشكل

هي نصوص طويلة نسبيا مقارنة بالنصوص الوظيفية، إذ تتراوح كلماتها ما بين (500 و600 كلمة). وعددها ستة نصوص، إذ تشتمل كل وحدة على نص مسترسل واحد. وهي مجزأة إلى أربعة أجزاء تبعا لأسابيع بناء التعلمات في الوحدة. كما أنها مضبوطة بالشكل التام، على غرار باقي النصوص القرائية.

2- من حيث المضمون

هي نصوص نثرية أدبية (قصصية، وسردية، وحوارية)، مرتبطة بالمجال الدراسي ارتباطا وثيقا، وتعتمد مضامين معرفية تناسب النمو العقلي والنفسي والوجداني للمتعلمين والمتعلمات، كما تعتمد أسلوبا فنيا فيه إثارة وتشويق وتسلسل. وتروج مواقف وقيما إنسانية واجتماعية وثقافية ودينية منسجمة والاختيارات القيمية للمنهاج.

وقد قدمنا نصّا مسترسلا واحدا في كل وحدة، كما هو مقرر في المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي الخاصة بمادة اللغة العربية. وقسمنا هذا النص إلى أربعة مقاطع، موزعة على الحصص الأربع المقررة لإقراء هذا النوع من النصوص.

واستثمرنا في تدريسها استراتيجية الفهم القرائي، تبعا لمراحلها الثلاث (مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة)، كما هو الشأن لباقي النصوص القرائية (الوظيفية، والشعرية). وترجمنا هذه الاستراتيجية إلى الخطوات التعليمية الآتية:

- **أتذكر**: وهي خطوة مرتبطة بمرحلة ما قبل القراءة، وقصدنا من ورائها أمرين:

- الأول يتعلق بإقراء المقطع الأول، وفيه يُبْتَدأُ بتذكُّر موضوع الوحدة أو المجال الدراسي الذي يندرج فيه

النص المسترسل؛

- الثانـي يتعلق بإقراء المقاطع الثلاثة الباقية، ويُمهَّدُ لإقراء كل مقطع منها بتذكر المقطع السـابق وتلخيصه شفهيا في الفصل الدراسيّ.

• **أفهم**: وهي الخطوة الأولى من خطوات مرحلة القراءة، واسـتهدفنا منها إقدار المتعلمات والمتعلمين على فهـم أحداث النص، ومعرفة الشـخصيات، والفضاء المكاني والزماني الذي تتحرك فيه هذه الشـخصيات وتتفاعل.

• **أحلل**: وهي الخطوة الثانية من خطوات مرحلة القراءة، وسعينا من ورائها إلى تمهير المتعلمات والمتعلمين على الكشـف عن بنية الحكاية، وفضـاءات المحكي وأزمنته ودلالته، والشـخصيات الفاعلة فيها وعلاقاتها وأدوارها ومصائرها...

• **أُركّب**: وهي الخطوة الثالثة من خطوات مرحلة القراءة، واستهدفنا منها إقدار المتعلمات والمتعلمين على صوغ الحكاية (جزئيا أو كليا) بأسـلوبهم الخاص، اعتقادا منـا أن القراءة والكتابة وجهان لعملة واحدة، فهما نشاطان متكاملان، ومترابطان.

• **أُقوّم**:وهي الخطوة المرتبطة بمرحلة ما بعد القراءة، وجعلناها مدار المقطع الرابع، وفيها يكتشف المتعلمون والمتعلمات العبرة المتوخاة من الحكاية، والقيم التي يسـعى منهاج اللغة العربية إلى غرسها في نفوسهم، ثم ترجمتها إلى سلوك في حياتهم اليومية.

وقـد قصدنا من هذه الخطـوات تنمية مهارات الفهم والتحليل والتقويم والتركيب واسـتثمار المقروء. وأولينا فيها الأهمية لتحليل عناصر النصوص، والكشـف عن القيـم والاتجاهات التي تتضمنها وإبداء الرأي فيهـا. ولذا سـيُلاحَظُ أننا لـم نول معجم هذه النصـوص اهتماما كبيرا، لأن الغرض من دراسـتها هو تعويد المتعلمـات والمتعلمين قراءة النصوص الطويلة ذات المواضيع المتسلسـلة. كمـا أننا انطلقنا من الأبحاث النفسـية التي أجريت على الأطفال الذين يتابعون المسلسـلات المصورة الناطقـة باللغة الأم أو باللغات الأجنبية، سواء كانت هذه المسلسلات معروضة على شاشة التفاز، أو في الكتب المصورة. فقد لوحظ على هؤلاء الأطفال اهتمامهم بهذه الحكايات رغم جهلهم بألفاظها. واستنتجت هذه الأبحاث أن ما يشد الأطفال إلى هذه الأفلام هو النسـيج العام للحكاية وحركة الشـخصيات والصراع القائم بينها. لهذا ركزنا على حبكة الحكاية وعلى أفعال الشخصيات ووظائفها. واقتضى منا هذا الأمر الاهتمام بمهارات الفهم العليا من تحليل وتركيب ونقد وإبداء للرأي وتأويل وإبداع.

ونضع بين أيديكم شبكة لتقويم الأداء القرائي للمتعلم (ة)

شبكة تقويم الأداء القرائي للمتعلم(ة)			
بنود التقويم	نعم	لا	ملاحظات
هل أنطق الكلمات نطقا سليما؟			
هل أقرأ الجمل باسترسال ودون تقطيع؟			
هل أقرأ باحترام علامات الترقيم؟			
هل أراعي مواضع الوصل؟			

6.1.4. توزيع حصص القراءة

جدول لتوزيع حصص القراءة

	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الخامس
النصوص	نص وظيفي 1	نص وظيفي 2	نص وظيفي 3	نص شعري	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها
	نص مسترسل				
عدد الحصص الأسبوعية	ثلاث حصص للنص الوظيفي			ثلاث حصص للنص الشعري	بحسب الحاجات والتعثرات
	حصة للنص المسترسل				
المدة الزمنية للحصة الوحدة				30 دقيقة	معالجة التعثرات
الغلاف الزمني				120دقيقة	

يستغرق تدريس الوحدة خمسة أسابيع تحظى فيها النصوص القرائية بالتوزيع الآتي:

-يبلغ عدد النصوص الوظيفية المقررة في الوحدة ثلاثة نصوص. تستغرق مدة تدريسها ثلاثة أسابيع بمعدل نص واحد في كل أسبوع من أسابيع الوحدة الثلاثة: الأول والثاني والثالث ، تُخصَّص لتدريسه ثلاث حصص (30 د 3x).

- يستغرق تدريس النص المسترسل الواحد المقرر في كل وحدة أربع حصص، بمعدل حصة واحدة في نهاية كل أسبوع، مدة هذه الحصة 30 دقيقة، وهي الحصة الرابعة من كل أسبوع.

- يدرس المتعلمون و المتعلمات نصا شعريا واحدا في كل وحدة، ويخصص الأسبوع الرابع من أسابيع الوحدة لتدريس هذا النوع من النصوص، وتخصص له ثلاث حصص (30 د 3x).

7.1.4. تنفيذ الحصص الأسبوعية للقراءة

جدول تنفيذ الحصص الأسبوعية للقراءة

الأسابيع	النصوص القرائية	الحصص	المراحل
الأسبوع الأول	النص الوظيفي (1)	الحصة الأولى	أتهيأ للقراءة، ألاحظ وأتوقع، أقرأ، أفحص توقعي، أفهم وأحلل: أنمي رصيدي المعجمي، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثانية	وضعية الانطلاق، أقرأ النص، أفهم وأحلل: أفهم، أحلل، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثالثة	وضعية الانطلاق، أقرأ النص، أركب وأقوم: أركب، أقوّم، أستثمر، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
	نص مسترسل(1)	الحصة الأولى	أتهيأ للقراءة، أتذكر، أقرأ المقطع، أفهم، أحلل، أركب، أقوم.
الأسبوع الثاني	النص الوظيفي (2)	الحصة الأولى	أتهيأ للقراءة، ألاحظ وأتوقع، أقرأ وأفحص توقعي، أفهم وأحلل: أنمي رصيدي المعجمي، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثانية	وضعية الانطلاق، أقرأ النص، أفهم وأحلل: أفهم، أحلل، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثالثة	وضعية الانطلاق، أقرأ النص، أركب وأقوم: أركب، أقوّم، أستثمر، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
	نص مسترسل(1)	الحصة الثانية	أتهيأ للقراءة، أتذكر، أقرأ االمقطع، أفهم، أحلل، أركب، أقوم.
الأسبوع الثالث	النص الوظيفي (3)	الحصة الأولى	أتهيأ للقراءة، ألاحظ وأتوقع، أقرأ وأفحص توقعي، أفهم وأحلل: أنمي رصيدي المعجمي، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثانية	وضعية الانطلاق، أقرأ النص، أفهم وأحلل: أفهم، أحلل، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثالثة	وضعية الانطلاق، أقرأ النص، أركب وأقوم: أركب، أقوّم، أستثمر، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
	نص مسترسل(1)	الحصة الثالثة	أتهيأ للقراءة، أتذكر، أقرأ المقطع، أفهم، أحلل، أركب، أقوم.

الأسبوع الرابع	النص الشعري	الحصة الأولى	أتهيأ للقـراءة، ألاحظ وأتوقـع، أقرأ وأفحـص توقعي، أفهم وأحلل: أنمي رصيدي المعجمي، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثانية	وضعيـة الانطلاق، أقرأ النص، أفهـم وأحلل: أفهم، أحلل، أقوّم تعلماتي وأدعمها.
		الحصة الثالثة	وضعية الانطلاق، أقـرأ النص، أركب وأتذوق:أقوّم تعلماتي وأدعمها.
	نص مسترسل(1)	الحصة الرابعة	أتهيأ للقـراءة، أتذكر، أقـرأ المقطع، أفهـم، أحلل، أركب، أقوم.
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها: نص قرائي تقويمي - تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات.		

2.4. مكون التواصل الشفهي

يعتبر التواصل الشفهي باللغة العربية الفصيحة والميسرة من أهم الأهداف التي يسعى منهاج اللغة العربية بسـلك التعليم الابتدائي إلى تحقيقها؛ مع اعتبار هذا التواصل الشـفهي في الوضعية التعليمية والتعلمية، وفي الآن نفسـه، أداة لاكتساب اللغة واستعمالها في مختلف الوضعيات والسـياقات التواصلية والتعبيرية، ومن ثمة تشكل السنة السادسة للتعليم الابتدائي امتدادا لتثبيت مكتسبات المتعلمات والمتعلمين، في مهارتي الاستماع والتحدث باعتبارهما قطبين متكاملين في عملية التواصل الشفهي، في السنوات الثلاث الأولى باستثمار الحكاية والوضعية التواصلية، وابتداء من السـنة الرابعة انطلاقا من نصوص سـماعية. وتعتبر النصوص السماعية في هذه السنة، أسانيد ودعامات لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث، أي استثمارها في توظيف البنيات اللغوية واستيعاب المعلومـات والمعطيات المرتبط بمجال الوحدة، واكتسـاب المعارف وتنمية القـدرات والمهارات والقيم، وإنماء شـخصية المتعلمات والمتعلمين، من جهة، وإنتاج نصوص شفهية في مواقف تواصلية ووضعيات تخاطبية تحاكي النـص المسـموع وتتفاعل معه، من جهة أخرى. والجديـر بالذكر أن تنمية مهارتي الاسـتماع والتحدث، لا يتوقف عند حصص مكون التواصل الشـفهي، وإنما يمتد ليشـمل باقي مكونات المادة، وحيث لا يستغنى عن الاستماع والتحدث في إغناء الرصيدين اللغوي والمعرفي للمتعلمة والمتعلم وتعميق مكتسباتهما.

1.2.4. الخلفيات المعرفية والتربوية للتواصل الشفهي

أكد الدرس اللسـاني الحديث بمختلف اتجاهاته، أن الوظيفة الجوهرية التي وجدت اللغة من أجل تحقيقها في المجتمعات البشرية، هي التواصل أولاً، ثم تأتي باقي الوظائف الأخرى ثانوية وعَرضية، من مثل الوظيفة الإبداعية والفنية، والوظيفة الاستدلالية والوظيفة التمثيلية...

ويعتبر أب اللسـانيات الحديثة فيرديناند دي سوسـير أن التواصل اللفظي حدث اجتماعي يتم بوسـاطة الفعل الكلامي، ويتحقق عبر ما أسماه بدائرة الكلام، ودائرة الكلام عنده تفترض وجود شخصين على الأقل يدور التواصل

بينهما حديثا واستماعا، ويمثل لدائرة الكلام بهذه الخطاطة:

فدائـرة الـكلام هذه تبدأ من ذهــن المتكلم حيث تظهر المفاهيــم التي هي عبارة عن أحــداث واعية، عن طريق العلامات اللغوية أو الصور السمعية، فتحصل في ذهن المتكلم سلسلة من العمليات العصبية، تصدر الأوامر إلى الجهــاز الصوتي، فيحدث أصواتا ملائمة لما في الذهن من مفاهيم، وتنتقل هذه الأصوات عبر موجات صوتية من فــم المتكلم إلى أذن المســتمع، فيقوم هذا الأخير بتفكيك هذه الأصــوات في ذهنه، فيجيب بفعل نطقي جديد وهكذا ... والملاحظ على هذه " الدائرة " أنها تتضمن السيرورات التواصلية الآتية:

أ. **سيرورتان فيزيولوجيتان:** النطق والسمع؛

ب . **سـيرورتان سـيكولوجيتان:** تتمثل في تحويل المفهوم إلى شفرات لغوية، تنقله إلى ذهن المستمع (E-codage) من جهة، ويقوم بها المرسـل، وتفكيك الشـفرة اللغوية (Décodage) في ذهن المسـتمع من جهة أخرى، ويقوم بها المرسل إليه؛

ج. **سيرورة فيزيائية:** تتمثل في انتقال الشحنات [الكهربائية] والموجات الصوتية في الهواء من جهاز الإرسال لدى المتكلم إلى جهاز الالتقاط والاستقبال لدى السامع.

إن عمليــة التواصــل هذه لا بد فيها مــن توافق الدلالات التي يرســلها المتكلم والدلالات التــي تصل إلى ذهن المستمع، وإلا تعذر التواصل والتجاوب.

ونشير إلى أن الإنسان المستعمل للغة يمتلك في الواقع مهارتي التكلم والاستماع في آن واحد. ذلك أنه بإمكانه إرسال مرسلة صوتية كما أن بإمكانه التقاطها، ويقتضي التواصل الإنساني عادة انتقال الإنسان بصورة متواصلة من متكلم اللغة إلى مستمع إلى اللغة.

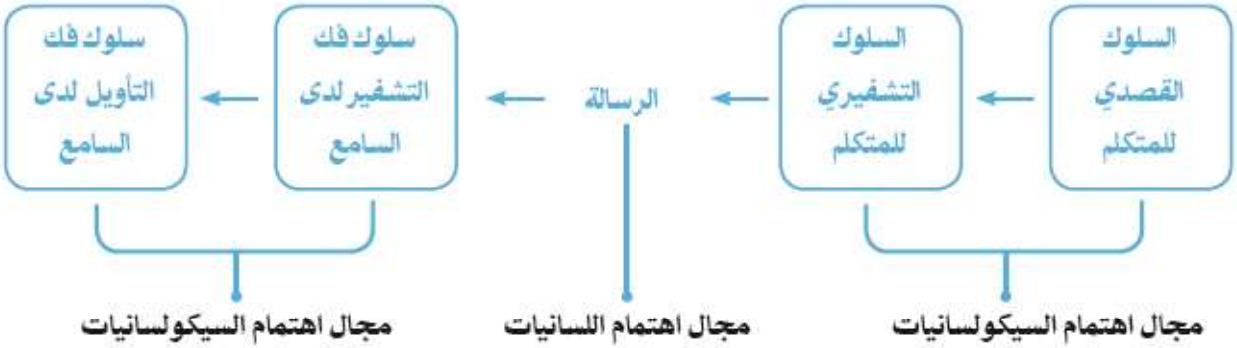
فالأمر إنما هو أدوار يتبادلها كل من المتكلم والمستمع، يبدأ دور المتكلم بالانطلاق من الدلالات الذهنية وبالانتهاء عند التلفظ بالأصوات، بينما يبدأ دور المستمع بالتقاط المرسلة الصوتية، وتفكيك دلالاتها الذهنية.

ومما لا شــك فيه، أنه بالرغم من تباين دور المتكلم والمســتمع، يرتبط الاستماع والتلفظ بعضهما ببعض من خلال تعاملهما مع الإشــارة الصوتية الواحدة، فيتوافق، في الدماغ، النطق بالأصوات المختلفة والانطباع السمعي الذي تلتقطه الأذنان نتيجة هذا النطق. نســمي هذا التوافق بين النطق والاســتماع بالارتباط الصوتي المتبادل: Corr-lation Phonétique مع العلم أنه يبقى للتلفظ الأهمية الأساســية في مجال الإرســال، وللاســتماع، بالمقابل،

الأهمية الأساسية في مجال الالتقاط، على النحو ذاته، نسمي التوافق بين الدلالات في ذهن المستمع وفي ذهن المتكلم بالارتباط الدلالي المتبادل Correlation sémantique .

وتعتبر المقدرة اللغوية والكفاية التواصلية لدى المستمع والمتكلم الموجه الأساس لعمليتي الإرسال (التشفير) والالتقاط(فك الشفرات). فهناك متكلم لديه نية في إبلاغ مستمع ما، ما يريد ويقصد إلى إبلاغه، فيقوم بعملية التشفير Encodage التي بواسطتها يحول النوايا والمقاصد إلى فعل لغوي ينقل ويترجم السلوك القصدي للمتكلم إلى سلوك مُشَفَّر قابل للإبلاغ والتوصيل، فتصدر عنه المرسلة المشفَّرة على شكل أصوات تطرق آذان السامع، فيلتقطها ويشرع في فك شفراتها بالعودة إلى النظام اللغوي المشترك بينه وبين المتكلم، ثم يعطي هذه الشفرات تأويلا معينا من خلال الربط الدلالي الذي يملكه في ذهنه بين الدوال ومدلولاتها.

ويمكننا أن نرسم هذه العمليات في الخطاطة الآتية:



ولما كانت العملية التربوية عامة عملية تواصلية بالأساس، وجوهر التدريس تواصلا مستمرا بين الأستاذ (ة) والمتعلم(ة)، واللغة فيهما أهم الأدوات المستعملة، فإن التواصل التربوي وكذا تدريس اللغة بهدف التواصل، استفادا بقوة من النماذج اللغوية التي قدمتها اللسانيات الحديثة، في هذا الإطار، خاصة اللسانيات التداولية التي نسترشد منها بما يتصل مباشرة ببناء التواصل الشفهي في وضعيتي الاستماع والتحدث، ونجد في هذه اللسانيات أن إنتاج الملفوظات وتأويلها بين المتكلم والسامع، لا يخضعان لقواعد لغوية فحسب، ولا لقواعد ثقافية وإيديولوجية فقط، بل يخضعان لأمر آخر يحددهما، ويَسِم الملفوظات بسمة مخصوصة، وهو الموقف التلفظي التواصلي. فمستعمل اللغة لا ينتج جملا معزولة، وإنما ينتج خطابا في وضعية تواصلية يراعي فيها المقام التداولي، أي أنه يستخدم اللغة لأغراض تواصلية في سياقات محددة ومخصوصة، وعبر وحدات لغوية ندعوها بأفعال الكلام.

نظرية أفعال الكلام

أكدت أبحاث سورل وأوستين (Searle - Austin)، أن الوحدة الأساسية في التواصل الإنساني ليست هي المقطع أو الجملة، بل إنها " فعل الكلام" Acte de parole، فعندما يتكلم شخص فإنه يوظف اللغة لأمر ما، للطلب أو للبرهنة أو النداء أو التهديد ... وهي مظاهر فعلية للكلام، فأن تقول إن شيئا حسن، حسب سورل، يعني أن تفعل Dire c'est faire وهذا الفعل لا يقوم على شكل اللغة وحده، ولا على المظاهر الدلالية والسيكولوجية

للغة. بل على المكونات الثلاثة الآتية:

- نشاط مادي ونحوي يستهدف توليد ملفوظات (كلامي Locutoire)؛
- نشاط يتوخى تحقيق هدف معين: طلب، تحذير، أمر...(تكلمي Elocutoire)؛
- فعل يحدث لدى المتلقي رد فعل معين: رفض، قبول، سرور (تكليمي Perlocutoire).

لقد أكدت المقاربات الوظيفية والتداولية في تعليم اللغة وتعلمها على أمرين اثنين، يمكن الإفادة منهما في دعم اختيارنا للنصوص السماعية ركيزة وسندا لأنشطة التواصل الشفهي:

.أولويـة السـماع والنطق والتعبير الشـفهي في تعلم الـكلام والتحدث به (القواعد الكلامية التي تشـمل البنى الصوتية والصرفية والتركيبية والنحوية والمعجمية لفعل الكلام)؛

. قواعد اسـتعمال اللغة أو أوضاع اسـتعمال اللغة لقصد مخصوص، لا تقل أهمية عن قواعد اللغة نفسها، فاللغة هـي الاسـتعمال أو ما نحدثه مـن أثر، ونقوم به ونحن نسـتمع ونتحدث في موقف تواصلـي (القواعد التكليمية والتكلمية التي تشمل البنى الدلالية والتداولية لفعل الكلام).

النظرية الحوارية

الصفـةُ الخطابيـة، هي من أخص صفـات التواصل اللغوي، حيـث لا يتوقف هذا التواصل عنـد حدود الكلمة والجملـة، بل يتعداهما إلى السـياق التخاطبي، أي إلى التبادلات التفاعلية الحادثة في التواصل وفي الشـبكة التخاطبية التي يسميها غرايس H. P. Grice بالمحاورة La conversation.

وتعد المحاورة أهم شـكل من أشكال الخطاب وأكثرها دلالة على الطبيعة التفاعلية للتواصل. فالدخول في عملية التواصل والتخاطب، يفترض ابتداء عقدا بين المتخاطبين يحترمان بموجبه سـريان التخاطب بينهما على أسـس متينة، وهذا العقد هو ما دعاه " غرايس " بمبدإ " التعاون ".

فالتواصـل مشـروع تعاوني بين متخاطبيـن، يُثمر ويُنتج وينمو ويغتني، إذا روعيـت فيه جملة من أخلاقيات الحوار والمناظرة، صاغها " غرايس " في قواعد دعاها بقواعد الاستلزام **التخطابي** Implicature conve-sationnelle أو قواعد التعاون **التخطابي** وهي كالآتي:

أ ـ قاعدة الكم: (كم الخبر) QUANTITY

- لتكن إفادتك المخاطب على قدر حاجته.
- لا تجعل إفادتك تتعدى القدر المطلوب.

ب ـ قاعدة الكيف: (كيف الخبر) QUALITY

- لا تقل ما تعلم كذبه.
- لا تقل ما ليس لك عليه بينة أو حجة.

ج ـ قاعدة العلاقة: (علاقة الخبر بمقتضى الحال) :RELEVANCE.

- ليناسب مقالك مقامك.
- ليناسب مقالك الموضوع.

د ـ قاعدة الجهة: جهة (الخبر) :MANNER.

- لتجتنب الغموض والتناقض.
- لتجتنب الإطناب والاضطراب.

وبإمكاننا أن نستلهم هذه القواعد الحوارية، في بناء التواصل الشفهي سواء في أنشطة الاكتساب (الاستماع/ فك شفرات الرسالة وفهمها) أو الإنتاج الشفهي(التحدث / وتشفير رسالة جديدة وبناؤها على غرار الرسالة المسموعة) أو في مختلف الأنشطة الحوارية الصفية التي تنمى فيها تقنيات التواصل الشفهي ومهاراته، من مثل العروض الشفوية، وموائد النقاش والمناظرة والدفاع عن الرأي والإقناع به.

2.2.4. أنماط العلاقات التواصلية الشفهية:

يمكننا أن نلاحظ بصفة عامة ثلاثة أنماط من العلاقات التواصلية، أو ثلاث شبكات عامة ممكنة للتواصل الشفهي داخل مجموعة تربوية معينة:

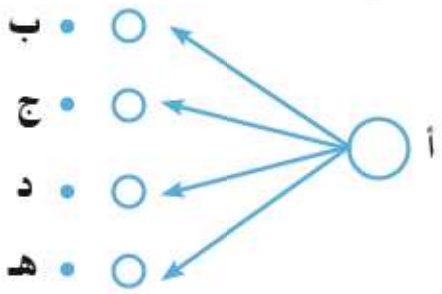
1.2.2.4. العلاقة التواصلية الشفهية القائمة على مجرد الإبلاغ :

تقوم هذه العلاقة على هيمنة المرسل / المتكلم (ة)، الذي يبلغ معارف ومعلومات جاهزة، على المتلقي(ة) (المتعلم(ة)، المستمع (ة)) أن ينفعل بها ويتقبلها، ويصدق بها، ويُنظر إلى المتلقي (ة) / المتعلم (ة) في هذه العلاقة على أنه وعاء فارغ يجب ملؤه وإرغامه على التلقي والتقبل.

وتتميز العلاقة التواصلية في هذا النمط الإبلاغي والإخباري بما يأتي:

1. **العمودية؛**
2. **السلطوية، واحتكار المرسل للكلام والمعرفة؛**
3. **غياب الحوار والتفاعل؛**
4. **السلبية والانفعالية؛**
5. **عدم التكافؤ بين المرسل والمرسل إليه؛**
6. **غلبة الأمر والنهي والوعد والوعيد على أفعالها الكلامية.**

نرسم شبكة هذه العلاقة على الشكل الآتي:



في هذه الشبكة تذهب المعلومة من الفرد أ (المرسل) إلى الأفراد الأربعة الآخرين ب، ج، د، هـ، من غير أن يقع بينهم تبادل للأدوار أوتغيير للمواقع، أو تواصل فعلي تام.

2.2.2.4. العلاقة التواصلية الشفهية القائمة على البحث:

تتمثل هذه العلاقة في إعطاء المتلقي (ة)/ المستمع (ة) فرصة للمشاركة النسبية في عملية التواصل، وفي هذه العلاقة يتحرر المستمع (ة) نسبيا من الخضوع لسلطة المتكلم وهيمنته المطلقة، ويصبح شريكا في بناء التواصل، عبر طرحه بدوره أسئلة، وطلبه الإجابة عنها، وبحثه عن المعنى، وتعويله على جهده في بنائه.

وتتميز العلاقة التواصلية القائمة على البحث بما يأتي:

1ـ الأفقية (الحوار فيها ثنائي، فردي لا جماعي)؛

2ـ الانفتاح والتسامح؛

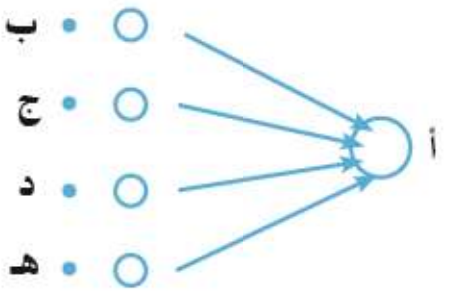
3ـ الإيجابية؛

4ـ الحوارية؛

5ـ الاحترام النسبي للمتلقي، والاعتراف بدوره في بناء ما يتلقاه؛

6ـ غلبة السؤال على أفعالها الكلامية التواصلية.

ونرسم شبكة هذه العلاقة على الشكل الآتي:



في هذه الشـبكة تذهب المعلومة من الأفراد المشـاركين "ب، ج، د، هـ" نحو الفرد " أ "، فيتلقاها منهم إما على شكل جواب معين، أو سؤال يطرحه كل فرد على حدة، ولا يوجد تواصل تفاعلي تام بين ب وج ود وهـ.

3.2.2.4. العلاقة التواصلية الشفهية القائمة على المناقشة:

تقوم هذه العلاقة على التفاعل والتعاون بين أطرافها وكل المشاركين فيها، وتتميز بما يأتي:

1. الدرجة العالية من الانفتاح والحوارية؛

2. الطابع الاجتماعي والجماعي للتواصل فيها؛

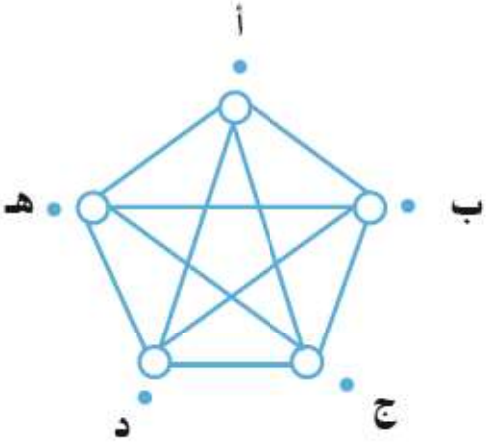
3. كل الأطراف فيها أعضاء مشاركون، لا مَحاور وأقطاب فحسب؛

4. غلبة الأفعال الاستشارية والحوارية على أفعالها الكلامية؛

5. قيامها على المناقشة والمناظرة والحوار؛

6. المعرفة تبنى فيها ويتوصل إليها جماعيا، ولا تعطى جاهزة سلفا.

يمكننا أن نرسم هذه الشبكة التواصلية التفاعلية والحوارية في الشكل الآتي:



الملاحظ على هذه الشبكة زوال القطبية منها، وزوال الثنائية في الحوار والتواصل بين أطرافها. فجميع الأطراف تمتد قنوات التواصل بينهم، ولا يُمنع فيها أحد من أخذ المبادرة وتناول الكلمة، أو توجيه الحوار إلى طرف ما من أطراف التواصل.

وغالبا ما يتجلى هذا النمط من العلاقات التواصلية الشفهية في: المناظرات، والمعامل التربوية، والحلقات الدراسية، وعمل المجموعات... وكل أشكال العلاقات التربوية التي تعتبر التواصل فعل تعاون، والتعلم تجربة جماعية، والمعرفة بناء وسيرورة.

3.2.4. أهداف التواصل الشفهي في السنة السادسة الابتدائية

يهدف مكون التواصل الشفهي إلى أن :

- يفهم المتعلم (ة) المعاني الصريحة والضمنية للنصوص المسموعة؛
- يعيد ما سمعه بأسلوبه الشخصي؛
- يحدد الفكرة العامة للنصوص التي يستمع إليها؛
- يحدد الأفكار الأساسية للمسموع؛

- يلخص النصوص المسموعة؛
- يعبر عن مواقفه وأفكاره في الموضوعات المسموعة ويعللها؛
- يناقش شفهيا ما يسمعه من أفكار ومعلومات؛
- يستعمل أسلوبا استدلاليا للدفاع عن وجهة نظره أو فكرة معينة قصد إقناع شخص أو جماعة؛
- يحترم آداب التواصل المتعلقة بالإنصات والتحدث في مواقف التحاور والنقاش؛
- يتواصل شفهيا باستعمال رصيد معجمي وظيفي حسب سياقات تواصلية؛
- يوظف أساليب الحجاج والدلائل والبراهين؛
- يتحاور مع رفاقه بلغة عربية فصيحة؛
- يطلب معلومات وإرشادات بلغة عربية فصيحة ميسرة؛
- ينتج نصا جديدا ويتوسع في مواقف النص.

4.2.4. توزيع حصص التواصل الشفهي

يقصد بالنص السماعي ذلك النص الذي يقرأ على المتعلم(ة) ويطلب منه الاستماع إليه وتشغيل ذاكرته من أجل الاحتفاظ بأكبر عدد من المعلومات المسموعة، التي سيطلب منه استرجاعها وفهم النص في ضوئها وفي ضوء أساليب التعبير التي بني وفقها، وكذا النسج على منوالها. فالنص السماعي يتحدد من وظيفته في المنهاج وفي تعليم القراءة وتعلمها، والتي تتمثل في تنمية مهارة الاستماع والإصغاء باعتبارها وسيلة لتركيز انتباه المتعلمين والمتعلمات على نطق النصوص وسماعها والتفاعل التلقائي والمباشر معها، وتخزين المعلومات واستعادتها.

يكتسب الاستماع أهميته من أن الإنسان ينصت في غالبية مواقف حياته اليومية للآخرين، ويفيد من هذا الإنصات بحسب ما يملك من قدرات ومهارات الاستماع؛ فقد يكتفي بفهم المعنى الإجمالي مما سمع، وربما فسر الكلام المسموع وتفاعل معه، أو قد يُقَوِّم هذا الكلام وينقده، وقد يربط مضمون الكلام بخبراته السابقة في هذا المجال أو ذاك.

إن نجاح عملية الاستماع في رأي المربين يتوقف على جملة من المرتكزات لا غنى عنها وهي: الانتباه، وسعة الأفق، وإدراك هدف المتحدث، والتمييز بين الحقائق والآراء.

وتتأثر عملية الاستماع بجملة من الأمور نذكر منها :

- **الثروة اللغوية:**

تشير البحوث التربوية إلى وجود علاقة ارتباط بين القدرة على الاستماع بفاعلية والثروة اللغوية. وتتحدد الثروة اللغوية بمقدار حصيلة المتعلم المستمع من الكلمات ورصيده منها، وتذهب هذه البحوث إلى أنه كلما كانت الحصيلة اللغوية أكبر سهلت عملية الاستماع، وزادت قدرة المستمع على فهم ما يسمعه، واستيعابه على نحو أكثر عمقا.

- **الدافعية:**

إن توفر الدوافع للاستماع لدى المتعلم(ة) المستمع (ة) يجعله يستمع بفاعلية من ناحية، ويتذكر بصورة أفضل المعلومات المقدمة له من ناحية أخرى.وقد يتوافر الدافع لدى المتعلم (ة) لرغبته (ا) في الحصول على المعلومات لإشباع غريزة حب الاستطلاع، أو لتنمية مهاراته بغية تحقيق النجاح.

- **القدرة التنظيمية:**

ونعني بها قدرة المستمع (ة) على تنظيم الأفكار الرئيسية في الحديث، وتنظيم المعلومات الأساسية والضرورية للفهم العام والشامل.

يقدم نص سماعي واحد كل أسبوعين، بمعدل حصة واحدة في كل أسبوع، أي أن الأستاذ (ة) يقوم بتدريس ستة نصوص سماعية في كل دورة من دورتي السنة الدراسية، بما مجموعه 12 نصا سماعيا في السنة الدراسية.

وتوزع حصصه كالآتي:

أسابيع الوحدة	الحصص الأسبوعية	المدة الزمنية للحصة
الأسبوع الأول	النص السماعي 1	30 د
الأسبوع الثاني		30 د
الأسبوع الثالث	النص السماعي 2	30 د
الأسبوع الرابع		30 د
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة الأولى ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات	

5.2.4. تنفيذ الحصص الأسبوعية للتواصل الشفهي

يُستثمر النص السماعي في تدريب المتعلمين والمتعلمات على مهارتي الاستماع والتحدث، واستخلاص المعلومات والمعطيات والأفكار. كما يسمح لهم بالإنتاج الشفهي والتعبير عن وضعيات ومواقف تواصلية مرتبطة بالنص المسموع.

وتتأسس الخطوات المنهجية لتدريس النصوص السماعية على مدخلين عامين:

- مدخل الاكتساب الشفهي في الحصة الأولى من تدريس النص، وتخصص لفهم النص المسموع، وتحليله ومناقشته واستثماره؛
- مدخل إعادة الإنتاج الشفهي في الحصة الثانية من تدريس النص، وتخصص للتدرب على الإنتاج الشفهي.

ويتم إنجاز الحصتين وفق المراحل الآتية:

الأسابيع	النصوص	المراحل
الأسبوع الأول	النص السماعي (1)	التهيئة للاستماع، الملاحظة والتوقع، التسميع، فهم المسموع وتحليله، مناقشة المسموع واستثماره، تقويم ودعم.
الأسبوع الثاني	النص السماعي (1)	التهيئة للتحدث، التحدث، مناقشة، تقويم.
الأسبوع الثالث	النص السماعي (2)	التهيئة للاستماع، الملاحظة والتوقع، التسميع، فهم المسموع و تحليله، مناقشة المسموع واستثماره، تقويم ودعم.
الأسبوع الرابع	النص السماعي (2)	التهيئة للتحدث، التحدث، مناقشة، تقويم.
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة: النص السماعي التقويمي، تصفية الصعوبات، ومعالجة التعثرات في التواصل الشفهي، وتعميق التعلمات.	

6.2.4. معايير اختيار النصوص السماعية المقررة

لقد حرصنا على اختيار نصوص سماعية تستجيب لشروط معرفية وسيكولوجية وبيداغوجية مندمجة، كما تتناسب مع متطلبات التوجيهات التربوية المنصوص عليها في منهاج اللغة العربية، وموجهات مكون التواصل الشفهي تحديدا.

تتلخص أهم معايير اختيار النصوص السماعية في الموجهات الآتية:

- ارتباطها بالمجال الدراسي ارتباطا وثيقا؛
- تنوعها بانفتاحها على مختلف أنواع النصوص (نصوص سردية ، نصوص وثائقية، نصوص إخبارية، نصوص حوارية...)
- انسجام هذه النصوص مع منطوق الكفاية الذي ينص على إنتاج نصوص شفهية؛ سردية وإخبارية ووصفية وتوجيهية وتفسيرية وحجاجية؛
- تنويع مصادرها ما بين الكتاب والمجلة والمورد الرقمي؛
- عدم تجاوز طول النصوص المختارة بعد تنقيحها 300 كلمة؛
- إدراج صور معبرة في كتاب المتعلم(ة)، منسجمة مع مضامين النصوص السماعية المدرجة في دليل الأستاذ(ة).

3.4. مكون الظواهر اللغوية

1.3.4 الخلفية المعرفية لتدريس الظواهر اللغوية

تقوم الدروس اللغوية على مفهوم ديداكتيكي (أي تدريسي)[9] أساسي هو مفهوم "النقل الديداكتيكي" أو التدريسي الذي أصبح حجر الزاوية في الأبحاث التدريسية الحالية. وهو يتعلق ببناء المعرفة المدرسية. وهي عملية مركبة معقدة تتأثر بعوامل كثيرة.فما المراد بهذا المفهوم؟

يُعرّف "إيف شفلار" النقل التدريسي بأنه عملية بناء المعارف المدرسية وتنظيمها، بعد اشتقاقها من المعرفة العلمية والأكاديمية. فالنقل التدريسي عنده هو:

"المحتوى المعرفي الخاضع إلى مجموعة من التغيرات الملائمة (للمتعلمين)،
التي تؤهله ليأخذ مكانته بين موضوعات التعليم، وتجعل منه معرفة تعليميّة.
وهذا الفعل الذي جعل من موضوع المعرفة موضوعا تعليميا هو الذي يُنعت بالنقل التدريسي[10]"

يميز هذا التعريف بين نوعين من المعرفة؛ الأولى هي المعرفة العلمية التي أنشأها العلماء والباحثون المتخصصون (مثلا النحو)، والثانية هي المعرفة التعليمية التي تذيعها المؤسسات التربوية (مثلا الدرس اللغوي).وبيّن "إيف شفلار" العلاقة القائمة بين هاتين المعرفتين، ووصف الروابط القوية التي تربطهما، والمراحل التي تجتازها المعرفة العلمية، حتى تصبح متيسّرة، يستسيغها الأطفال واليافعون، ويُقبلون على تعلمها واكتسابها في المؤسسات التربوية. وهذه المراحل هي:

أ- المعرفة العلمية:

وهي المرجع الأساس للمعرفة التعليمية.وتتكون من نظريات ينشئها علماء النحو وذوو الاختصاص في مجال اللسانيات، يدرسون فيها اللغة ويبحثون في خصائصها وتراكيبها، و يُتَرْجمون نتائجهم إلى مفاهيم مجردة، ومعادلات رياضية أوعلمية.

ب- المعرفة الواجب تعليمها:

وتنبني على تحويل "المعرفة العلمية" إلى "معرفة تعليمية". ويقوم هذا التحويل بناء على الأهداف العامة التي يضعها المسؤولون عن السياسة التربوية للمناهج الدراسية، فيحددون مستوى اللغة الذي سيكون موضوع التعليم (عامي، فصيح...)، ونمطه (شفوي، كتابي)، والنظريات المرجعية التي تحكمه، ونمط النحو الذي يصفه، والمباحث النحوية المشتقة منه... هذه المعطيات وغيرها ترد مفصّلة في البرامج، والتوجيهات الرسمية، وفي الكتب المدرسية، أو في الكتب التي تختص بتدريس المعارف اللغوية، أو تُعرّف بمحتوياتها التعليمية، وطرائق تعليمها ...

---

9 - انظر تفصيل ذلك في كتاب :محمد البرهمي "تدريسية اللغة العربية، التراكم والتحولات من 1951 إلى 2012" الجزء الثاني (انظر الفصل الخاص بتدريسية النحو)، مطبعة التيسير 2013.

10 - Chevallard, Y. (1991) , p 39 .

ج- المعرفة المدرّسة:

وتنبنـــي على تحويـــل "المعرفة الواجب تعليمهـــا" إلى "معرفة متعلمـــة". ويقوم بهذا التحويل الأســـتاذ(ة) الذي يُعِدُّ المعرفة المدرَّســـة. ويســـتمدُّ عناصرها من البرامج، والتوجيهات، والكتب المدرسية، والكتب المرجعية الأساســـية...ويجعلها ملائمة لمستوى المتعلمين والمتعلمات. فيختار – مثلا - وحدات التعلم المكوّنة من الأمثلة اللغويـــة، والقاعدة التـــي تضبطها وتحكمها، والتمارين التطبيقية التي تعززهـــا ... ويُقْدِرُ المتعلمين والمتعلمات على استعمال اللغة بوساطة مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية، كالاكتشاف، والتحويل، والتوليد، والتحليل، والاستيعاب، والتثبيت، والنقل، إلخ...

د- المعرفة المتعلمة:

وهي التي يكتسبها المتعلمون والمتعلمات في الأنشطة التعليمية التعلمية، ويأخذون منها ما يصقل مهاراتهم وخبراتهم، وينمّي مداركهم، ويشـــحذ عقولهم...فهم حين يتلقون هذه المعرفـــة اللغوية وغيرها،يخضعونها لعملية ذهنية قائمة على تأويل هذه المعارف وإعادة تنظيمها وفق تصور جديد قصد إدماجها في المكتسبات السابقة.

في ضوء ما ســـبق، بنينا الدروس اللغوية الواردة في كتاب "منار اللغة العربية"، وأخضعناها لنقل تدريســـي ديداكتيكي يراعي مدارك المتعلمين والمتعلمات، وعمرهم العقلي، وحاجاتهم اللغوية.وجعلنا التصريح بها يخضع للتـــدرج فيه من الإعلام فالاكتســـاب إلى التثبيت، مركزين في المقام الأول علـــى المعرفة المهارية المتمثلة في: اكتشاف الظواهر اللغوية (الواردة في أمثلة مفردة أو في نص ...)، وفي تحويلها ، وتوليدها ، وتحليلها ، أو إضافتها إلى الجملة (مثلا تكملة الجملة...)، أو حذفها منها الخ...

2.3.4.خصائص الظواهر اللغوية وموجهاتها

تعد الظواهر اللغوية من بين مرتكزات اللغة العربية في تكامل مع مكونات القراءة والتواصل الشفهي، حيث تقوم على أساس مجموعة من القواعد الضابطة للصيغ الصرفية وللتراكيب والجمل، وكيفية رسم الكلمات، والتي تمكن المتعلم(ة) من توظيفها و استعمالها استعمالا سليما شفهيا وكتابيا.

لقد اعتُمِد مبدأ "الاستضمار" في تمرير برامج الظواهر الأسلوبية والتركيبية، والصرفية والإملائية، في السنوات الثلاث الأولى من التعليم المبكر، في حين اعتُمد مبدأ "التصريح" بتلك الظواهر اللغوية في السنوات الثلاث العليا من التعليم الابتدائي، وبالقواعد الضابطة لاستعمالها. على أن هذا التصريح نفسه، يخضع للتدرج من التحسيس والتلمس فالاكتساب، إلى الترسيخ والتعميق.

تتضمن الظواهر اللغوية في السنة السادسة من التعليم الابتدائي العناصر نفسها التي سبق للمتعلمين والمتعلمات دراستها في السنتين الرابعة والخامسة الآتية:

الصرف والتحويل والتراكيب والإملاء: يتخذ النص القرائي الوظيفي، ما أمكن ذلك، منطلقا لدروس الصرف

والتحويل والتراكيب والإملاء، وفي حالة عدم توفره على الشواهد والظواهر اللغوية، يمكن الاستعانة بنصوص موازية أو أمثلة ذات صلة بموضوع المجال.

تخصص لكل ظاهرة لغوية حصتان، بمعدل حصة واحدة في كل أسبوع، تخصص الحصة الأولى لملاحظة الظاهرة واستكشافها وبنائها، في حين تخصص الحصة الثانية للتثبيت والتدريب والتطبيق، وذلك لتيسير استثمار الظاهرة قيد الدرس بطريقة سلسة ومرنة، وإعطاء فرصة أكبر للتدرب عليها من أجل ضبطها والتمكن منها.

تُدَبَّر الظاهرة الإملائية في حصتين أثناء الأسبوعين الأول والثاني، وتخصص حصتا الأسبوعين الثالث والرابع لتصفية الصعوبات الإملائية التي رصدها الأستاذ(ة) في إنتاجات المتعلمات والمتعلمين عموما، وفي مكوني التعبير الكتابي ومشروع الوحدة خصوصا، كما يمكن العمل على تصفية الصعوبات المشتركة التي رُصِدَت.

تُستثمر في هذه السنة مكتسبات الظواهر اللغوية للسنوات السابقة، وتُدَعَّمُ لإنماء المعارف والقدرات والمهارات التي يستوجبها بناء الكفاية اللغوية الختامية للغة العربية.

لقد حرصنا على تبسيط المفاهيم والاستنتاجات لتيسير فهمها وإدراكها واستيعابها وتوظيفها في سياقات لغوية تواصلية دالة، ضمن إنتاجات شفهية وكتابية ملائمة. ولهذا تجنبنا الاختزال والتجزيء المخل بالمعنى، والإغراق في تفريع الاستنتاجات اللغوية والإملائية، ورصد الاستثناءات اللغوية لبعض الظواهر وحالاتها المركبة على مستوى الفهم والاستعمال والرسم الإملائي، والانشغال أكثر من اللازم بالحالات والحيثيات الإعرابية التي تثقل كاهل المتعلمات والمتعلمين، ولا تساعدهم على اكتساب اللغة في سياق استعمالها الطبيعي، ليكون الهدف الأساس الذي نتوخاه من تدريس الظواهر اللغوية هو استثمارها وتوظيفها في سياقات تواصلية وأثناء الإنتاجين الشفهي والكتابي، ويبقى التدرب على مفاهيمها واستنتاجاتها واستعمالاتها لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان ورسم الكلمات بطريقة سليمة، مجرد وسيلة لا غاية.

تساعد الظواهر اللغوية على تعويد المتعلمات والمتعلمين على دقة الملاحظة، والموازنة والحكم، لأن من وظائفها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث فيما طرأ عليها من تغيير، وتدريب المتعلمات والمتعلمين على استعمال الألفاظ والتراكيب استعمالا صحيحا.

كما وظفنا طريقة تجعل المتعلم(ة) متفاعلا لبناء معارفه (ا) وقدراته (ا) ومهاراته (ا)، من خلال للاشتغال على الأمثلة.

3.3.4. أهداف الظواهر اللغوية

تهدف الظواهر اللغوية المدروسة إلى أن:

- يتعرف المتعلم(ة) الظواهر الصرفية والتركيبية والإملائية المقررة؛
- يستثمر المتعلم(ة) الظواهر اللغوية أثناء الإنجازين الشفهي والكتابي، وأثناء ضبط الكلمات والعبارات بالشكل التّام؛

- يُحسّن المتعلم(ة) أداءه التواصلي شفهيا وكتابيا، بالاستثمار المناسب والإيجابي للظواهر المدروسة؛
- يوظف المتعلم(ة) اللغة العربية توظيفا سليما في إنتاجاته الشفهية والكتابية.

4.3.4 . توزيع حصص الظواهر اللغوية

يمرر كل درس من دروس الظواهر اللغوية في حصتين اثنتين، بمعدل حصة واحدة في كل أسبوع.

جدول توزيع حصص الظواهر اللغوية

أسابيع الوحدة	عناصر الظواهر اللغوية	عدد الحصص الأسبوعية	مدة الحصة
الأسبوع الأول	الصرف والتحويل	الحصة الأولى	30 د
	التراكيب	الحصة الأولى	30 د
	الإملاء	الحصة الأولى	30 د
الأسبوع الثاني	الصرف والتحويل	الحصة الثانية	30 د
	التراكيب	الحصة الثانية	30 د
	الإملاء	الحصة الثانية	30 د
الأسبوع الثالث	الصرف والتحويل	الحصة الأولى	30 د
	التراكيب	الحصة الأولى	30 د
	الإملاء	تصفية الصعوبات	30 د
الأسبوع الرابع	الصرف والتحويل	الحصة الثانية	30 د
	التراكيب	الحصة الثانية	30 د
	الإملاء	تصفية الصعوبات	30 د
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها، وتصفية الصعوبات وتعميق التعلمات.		

اعتبارا لمضامين الظواهر اللغوية المبرمجة لهذه السنة، تنوعت صيغ تنظيمها وتوزيعها على أسابيع الوحدات الدراسية لتمكين المتعلمات والمتعلمين من اكتسابها وفق برمجة حصصية مناسبة.

يرتكز تدبير حصص الظواهر اللغوية في غالبها على طريقة استقرائية حيث تنطلق الحصص الأولى من أمثلة/ نص، حيث يقوم الأستاذ(ة) بمعية المتعلمات والمتعلمين بملاحظة الظاهرة، والاشتغال عليها جماعة، ثم يترك فرصة للمتعلمات وللمتعلمين للاشتغال ثنائيا أو في مجموعات على بقية الأمثلة بتحليلها من أجل وصول كل مجموعة إلى استنتاج، ثم التطبيق عليها. في حين تخصص الحصص الثانية للتدرب والتطبيق على الظاهرة.

تُعالَجُ ظاهرتان لغويتان اثنتان الصرف والتحويل والتركيب في كل وحدة، حيث تُقدَّم كل ظاهرة لغوية

في أسبوعين، يخصص الأسبوعان الأول والثالث لتقديم الظاهرة، ويخصص الأسبوعان الثاني والرابع للتذكير بالظاهرة والتدريب والتطبيق عليها.

وقد حُدّدت خطوات تدبير حصص الظواهر اللغوية كما يأتي:

الحصة الأولى:

✔ **أتهيأ** : - يحددالأستاذ(ة)أهداف الدرس، ويتعاقد مع المتعلمات والمتعلمين على طرائق العمل وصيغه؛

- يهيئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين للدرس الجديد باستثارة مكتسباتهم السابقة ذات صلة بالمفهوم الجديد.

✔ **ألاحظ وأكتشف**: - يطرح الأستاذ(ة) أسئلة لها علاقة بالنص الوظيفي، تكون الإجابة عنها من الجمل التي تتضمن الظاهرة المدروسة. تدون على السبورة مرتبة بحسب ترتيب أجزاء القاعدة؛

- تُقرأ الأمثلة، ويثير الأستاذ(ة) انتباه المتعلمات والمتعلمين إلى ملاحظة المثال الأول والاشتغال عليه جماعة، بطرح أسئلة هادفة لاكتشاف جزء من الظاهرة.

✔ **أحلل**: يشتغل المتعلمات والمتعلمين (فرديا أو ثنائيا أو في مجموعات) على بقية الأمثلة، والإجابة عن الأسئلة الهادفة إلى عزل الظاهرة ثم تحليلها، للوصول إلى استنتاجات جزئية، تصاغ في النهاية في تركيب يساعدهم على توظيف الظاهرة في تعلماتهم.

✔ **أستنتج**: يقوم بعض المتعلمات والمتعلمين في إطار فردي أو ثنائي أو في مجموعة بقراءة الاستنتاج الذي توصلوا إليه، ويختارون استنتاجا يدوّن على السبورة.

✔ **أطبق**: يقوم الأستاذ(ة) بمطالبة المتعلمات والمتعلمين بإنجاز تطبيقات شفهية أو /وكتابية على الألواح، لتقويم مدى تحقق الهدف، أو/و على الدفاتر من أجل الترسيخ.

✔ **أصحح**: يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من كل ثنائي أو من كل مجموعة تصحيح التطبيقات فيما بينها ومناقشة إجابتها، وَبَعْدَها، تُصحَّح التطبيقات جماعيا وتُناقش، ثم تُصحّح فرديا.

✔ **أقوّم وأدعم**: يدوّن الأستاذ(ة) في دفتر الملاحظات التعثرات والصعوبات التي اعترت كل متعلمة ومتعلم أثناء تدبير الدرس والتصحيح، لتكون موضوع المعالجة والدعم في الأسبوع الخامس، وأثناء ترسيخ الموارد اللاحقة.

الحصة الثانية:

✔ **أتذكر**: يمكن للأستاذ(ة) تقديم هذه الحصة بالتذكير بالظاهرة اللغوية المدروسة للتأكد من ضبطها، والتمكن منها.

✔ **أطبق**: يقوم الأستاذ(ة) بتقسيم جماعة الفصل إلى مجموعات (بحسب حاجة كل مجموعة) ويطالبهم بإنجاز تطبيقات شفهية وكتابية على الألواح، لتقويم مدى تحقق الهدف، وعلى الدفاتر (فرديا) من أجل الترسيخ. (على

الأستاذ(ة) أن ينوع من التمارين، ويعطي لكل مجموعة تمارين خاصة بها، وذلك حتى يتيح الفرصة للجميع من أجل التمكن من الأهداف، وأن تراعيَ هذه التمارين التدرج من البسيط إلى المركب، وتأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين). ويترك وقتا مناسبا للإنجاز، وأثناء ذلك يمر الأستاذ(ة) بين الصفوف لمساعدة المتعثرين، والتنبيه للأخطاء، والمعالجة الفورية للمحتاج إليها.

✔ **أصحح:** يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من كل ثنائي أو من كل مجموعة تصحيح التطبيقات فيما بينها، ومناقشة إجابتها، وَبَعْدَها، تُصحَّح التطبيقات جماعيا وتُناقش، ثم تُصحّح فرديا في الدفاتر.

✔ **أقوّم وأدعم:** يقوم الأستاذ(ة) بمعالجة ودعم فوريين لبعض الصعوبات، من أجل تدارك النقص الحاصل لدى المتعلمات والمتعلمين أثناء تدبير الدرس والتصحيح، ويدوّن في دفتر الملاحظات التعثرات والصعوبات التي لم يستطع معالجتها، لتكون موضوع المعالجة والدعم في الأسبوع الخامس، وأثناء ترسيخ الموارد اللاحقة.

جدول تنفيذ حصص الظواهر اللغوية

أسابيع الوحدة	عناصر الظواهر اللغوية	مراحل الحصة وعملياتها
الأسبوع الأول (تقديم)	الصرف والتحويل	أتهيأ للدرس، ألاحظ وأكتشف، أحلل، أستنتج، أطبق، أصحح، أقوم وأدعم.
	التراكيب	
	الإملاء	
الأسبوع الثاني (تذكير، تدريب، تطبيق)	الصرف والتحويل	أتذكر، أتدرب وأطبق، أصحح، أقوّم وأدعم.
	التراكيب	
	الإملاء	
الأسبوع الثالث (تقديم)	الصرف والتحويل	أتهيأ للدرس، ألاحظ وأكتشف، أحلل، أستنتج، أطبق، أصحح، أقوم وأدعم.
	التراكيب	
	الإملاء	تصفية الصعوبات
الأسبوع الرابع (تذكير، تدريب، تطبيق)	الصرف والتحويل	أتذكر، أتدرب وأطبق، أصحح، أقوّم وأدعم.
	التراكيب	
	الإملاء	تصفية الصعوبات
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها، وتصفية الصعوبات وتعميق التعلمات.	

4.4. مكون الكتابة

1.4.4. الخلفيات المعرفية والتربوية لمكون الكتابة

نشير إلى أن عَرْضنا لدروس مكون الكتابة في كتاب "منار اللغة العربية" يستوحي الدراسات التي اهتمت بعمليات إنتاج النصوص لدى المتعلمات والمتعلمين ويسترشد بها.ومعلوم أن هذه الدراسات لم تظهر إلا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وكان أول ظهورها في الولايات المتحدة الأمريكية على يد باحثين مختصين بعلم النفس المعرفي وبعلم اللغة النفسي،الذين اهتموا بالعمليات الذهنية التي يستعملها الكاتب في إنتاج المعرفة. وعلى الرغم من أن أبحاثهم كانت تستهدف وصف العمليات التي تجري في ذهن الكاتب وفي ذاكرته،مجيبين عن سؤال أَرَّقَهُمْ كثيرا، وهو: أتقوم هذه العمليات على التسلسل، أم على التوازي، أم على التفاعل؟،فقد كان لها تبعات ديداكتيكية عززتها الأبحاث اللسانية وخاصة التكوينية التي أحدثت مبحثا جديدا عُرِفَ بـ"لسانيات إنتاج النص أو تكوين النص". وقد انصرف هذا المبحث إلى دراسة مخطوطات الكُتّاب باعتبارها آثاراً لِمَراحل تَكوُّنِ النصوص. واستخلص منها نتائج تماثل النتائج التي انتهى إليها البحث في علم النفس المعرفي وفي علم اللغة النفسي.

وقد استثمر المختصون بتدريسية الكتابة هذه النتائج، واستفادوا منها في دراسة مُسَوَّدات المتعلمات والمتعلمين،وفي فهم طبيعة الكتابة لديهم وتَعَرُّف مايُصادفهامن صعوبات. كما انتقلت إلى علم التدريس (أي الديداكتيك) النتائج والتي انتهى إليها البحث في انتروبولوجيا الكتابة، وفي الدراسات الأدبية.

وميزت هذه الأبحاث بين وصفين متعارضين نعتت بهما "الكتابة":

- **الوصف الأول:** أن الكتابة استعداد فطريّ، وملكة طبيعية، وقدرة كامنة في نفس الكاتب؛ مما يعني أن المتعلم(ة) قادر(ة) بالفطرة على الكتابة.
- **الوصف الثاني:** أن الكتابة مهارة وصناعة، لها أعراف وتقاليد. وهذه الأعراف والتقاليد هي مكونات النصوص.

وقد انبثق عن هذين الوصفين نموذجان بيداغوجيان في تعليم الكتابة:

- الأول يرى أن الكتابة لا تُتَعَلم ما دامت ملكة طبيعية، واستعدادا فطريا.وهذه رؤية تقليدية لفعل الكتابة، تحصره في فئة قليلة العدد، وتتصوّره غير قابل للنقل والتعليم والاقتسام والتوزيع.فهذا النموذج يعتقد أن وظيفة المؤسسة التعليمية هي اكتشاف الموهوبين للكتابة، وليس تعليم المتعلمين والمتعلمات مهارة الكتابة.
- الثاني يرى أن الكتابة صناعة مكتسبة؛ أي أنه لايمكن أن تُوكلَ إلى الطبيعة أو إلى الغريزة، وأنها تتم بالتعليم والتعلم، وأنه بوساطتهما يُصبح جميع المتعلمين والمتعلمات قادرين على حذق صناعة الكتابة، كما يحذقون باقي الصناعات الأخرى ويتقنونها. وهذا هو التصور الحديث لتعليم الكتابة، وهو الذي يتبناه منهاج اللغة العربية الجديد.

لقد ألغى المنهاج الجديد الطريقة التقليدية في تدريس الكتابة التي تقتصر على اقتراح موضوع الكتابة، ثم

تصحيح إنتاجات المتعلم (ة)، مع ترك أمر تعلم الكتابة إلى المتعلم (ة) نفسه، دون توجيه من الأستاذ(ة). وتبنّى في المقابل طريقة جديدة تُنعت بـ"الكتابة التفاعلية"، التي ترمي إلى تنمية قدرات المتعلم (ة) في الكتابة، وزيادة وعيه(ا) بعملياتها الأربع :التصميم والتسويد والمراجعة والتقويم [11].

2.4.4. عناصر مكون الكتابة وموجهاتها

تعتبر الكتابة "محطة لإدماج المكتسبات السابقة، وفرصة للتعامل مع اللغة في سياقات كتابية مختلفة، بتوظيف التعلمات المرتبطة بالظواهر اللغوية، والقواعد الضابطة لها، وباستثمار مختلف المهارات التي كانت موضوع تدريب في السنوات الفارطة" [12].

وهي تنقسم إلى قسمين:

1.2.4.4. الشكل والتطبيقات الكتابية:

وهي تمارين لغوية كتابية يقوم بها المتعلم والمتعلمة، انطلاقا مما اكتسباه في دراستهما للظواهر اللغوية، وينجزان هذه التمارين على أسس قواعدها المدروسة، وقد زاوجنا فيها بين التطبيقات البسيطة المتعلقة بقاعدة واحدة، مثل قواعد الصرف والتحويل والتراكيب والإملاء، وبين التطبيقات المركبة التي تطلب من المتعلم والمتعلمة تركيب جملة أو فقرة قصيرة يراعيان فيها قواعد لغوية مختلفة صرفية وتركيبية وإملائية.

والهدف من الشكل والتطبيقات الكتابية، هو إقدار المتعلمات والمتعلمين على الاستفادة من دروس الظواهر اللغوية، وذلك بجعلهم:

- قادرين على ضبط كلمات وعبارات وجمل بالشكل، باستثمار الظواهر المدروسة وبالتعلمات السابقة؛
- قادرين على كتابة الصيغ اللغوية وفق ما تمليه قواعد الصرف والتراكيب والإملاء؛
- قادرين على استعمال هذه الصيغ استعمالا يفيد المعنى، ويعبر عنه تعبيرا واضحا؛
- قادرين على بناء جملة وفق النسق العربي الفصيح؛
- قادرين على تركيب فقرة قصيرة سليمة المبنى والمعنى.

وتَسْتَثْمِرُ حصص الشكل والتطبيقات الكتابية في السنة السادسة مجمل الظواهر المروجة في السنوات الدراسية السابقة؛ وذلك قصد تأهيل المتعلمات والمتعلمين لاكتساب الكفاية اللغوية الختامية لسلك التعليم الابتدائي، تبعا لما يحدده البرنامج الدراسي من ظواهر في هذه السنة.

وتُدبَّر أنشطة الشكل والتطبيقات الكتابية في أسبوعين متتاليين بمعدل حصتين، تخصص أولاهما لأنشطة الفهم والشكل، وتخصص ثانيهما لاستثمار الظواهر اللغوية وتوظيفها.

---

11 - للتوسع انظر محمد البرهمي "المدخل إلى الكتابة المنهجية للنصوص"، مطبعة التيسير ، الدار البيضاء 2013.

12 - المرجع السابق، ص 13

✓ **الحصة الأولى: أشكل وأفهم**

تحتوي على نص قصير مرتبط بالمجال ،اختيرت منه بعض الجمل أو الكلمات لضبطها بالشكل التام، وهي ذات صلة بالظواهر اللغوية المدروسة وبالتعلمات السابقة. كما أدرجت فيها أنشطة للمعجم والفهم، واتخذت منطلقا للتطبيقات.

✓ **الحصة الثانية: أستثمر وأوظف**

تُستثمر فيها الظواهر اللغوية المدروسة الواردة في نص الانطلاق المدرج في حصة الشكل والفهم. ويُفسح فيها المجال للوضعيات الكتابية المخصصة لاستثمار هذه الظواهر. ويتم فيها التركيز على البعد الوظيفي، أكثر من الجوانب الشكلية للغة،بحيث يتدرب المتعلمون والمتعلمات على الإنتاج بتوظيف الظواهر اللغوية المدروسة.

2.2.4.4. التعبير الكتابي:

التّعبير الكتابي استمرار لما تعلمه المتعلم(ة) في الكتابة التفاعلية في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي، وما تمرس عليه في السنتين الرابعة والخامسة.

ويعتبر التعبير الكتابي المحصّلة الأخيرة التي يسعى المدرسون والمدرسات إلى تحقيقها من تعليم اللّغة العربيّة، لأنّ مايتعلّمه المتعلّم أو المتعلمة من مهارات لغويّة في أنشطة القراءة، والتواصل الشفهي، والظواهر اللغوية، إنّما يراد منه إقدارهما على التّعبير عمّا في نَفْسَيْهما من أفكار وتصورات، تعبيرا يحترم الضوابط اللغوية المدروسة.

ويرمي التعبير الكتابي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- أن يكون المتعلّم والمتعلمة قادرين على كتابة رسالة شخصية لها صلة بشأن من شؤون الحياة اليوميّة؛
- أن يكون المتعلّم والمتعلمة قادرين على كتابة طلب يتقدمان به إلى إحدى المؤسسات الاجتماعية لتحقيق أغراض إدارية أو تربوية؛
- أن يكون المتعلّم والمتعلمة قادرين على كتابة حوار في موضوع درساه أو في محادثة شاركا فيها أو استمعا إليها مع الحرص على انسجام موضوع الحوار؛
- أن يكون المتعلّم والمتعلمة قادرين على كتابة مقال في مجالات الحضارة والمواطنة والعلوم والتكنولوجيا وغيرها من مجالات الحياة والمعرفة؛
- أن يكون المتعلّم والمتعلمة قادرين على ملء بطاقات المعلومات وغيرها من الوثائق التي تستخدم في الإدارات العمومية والخصوصية؛
- أن يلمّ المتعلم والمتعلمة بالإرشادات التي ينبغي لهما الاهتداء بها في استعمال الإنترنيت، وأن يكونا قادرين على كتابتها كتابة سليمة مبنى ومعنى؛
- أن يكون المتعلم والمتعلمة قادرين على كتابة قصة واقعية أو خيالية، يستثمران فيها تجاربهما اليومية وخيالهما؛

- أن يكون المتعلّم والمتعلمة قادرين على وصف شخص، أو صورة، أو مشهد، وصفا شاملا؛
- أن يكون المتعلم والمتعلمة قادرين على كتابة نص حجاجي يصدران فيه حكما مقبولا منطقيا واجتماعيا.

وتنص التوجيهات التربوية على الالتزام في تحقيق هذه الأهداف بما يأتي:

- برمجة حصتي التعبير الكتابي في اليومين الأخيرين من الأسبوع؛
- توجيه المتعلمين والمتعلمات إلى العناية بسلامة اللغة ووضوح المضامين في التحرير الكتابي، مع تدريبهم على ذلك، وتقويم منتجاتهم باعتماد معايير ومؤشرات دقيقة ومعلنة:
- مراعاة مضامين المجالات الدراسية المقررة في اقتراح موضوعات التعبير الكتابي، وفسح المجال للمتعلم(ة) باستثمار الحصيلة المعرفية والمعجمية المحصلة في القراءة والظواهر اللغوية، ومهارات التحرير المكتسبة؛
- المزاوجة بين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

وليتمّ ذلك، على الأستاذ(ة) أن يُقدّمُ المهارة الواحدة على مدى أربع حصص، كما هو مبيَّنٌ في الآتي:

✓ الحصة الأولى : أتعرف المهارة وأخطط لها

تُقدَّم المهارات الكتابية انطلاقا من النصوص الواردة في الحصة الأولى من درس الشكل والتطبيقات الكتابية التي تحمل عنوان "أشكل وأفهم". وقد راعينا في اختيار هذه النصوص، أو في وضعها، بنية المهارات الكتابية المقررة وطبيعتها. وعلى الأستاذ(ة) أن يعيد قراءة هذه النصوص، ويقود المتعلمات والمتعلمين إلى استخلاص عناصر المهارة المدروسة بوساطة الحوار الموجه، ويدوّن الخلاصات الْمُعَرِّفَة بالمهارة والنتائج التي انتهى إليها، مع المتعلمين والمتعلمات، على السبورة.

فضلا عن ذلك على الأستاذ(ة) أن يدرّب المتعلمين والمتعلمات في هذه الحصة على التخطيط للمهارة بوضع تصميم تُسطَّرُ فيه عناصرها وتُرتَّبُ بحسب الترتيب الذي يقتضيه مخطط المهارة، وذلك بتعيين العناصر التي تصلح أن تكون في مقدمة الموضوع، والعناصر التي تصلح للعرض، والعناصر التي تصلح للخاتمة.

✓ الحصة الثانية : أنجز المهارة (المحاولة الأولى)

ينطلق الأستاذ(ة) في هذه الحصة من نص الموضوع الوارد في الكتاب المدرسي، أو من موضوع آخر يراه مناسبا للمتعلمين والمتعلمات. فيطلب منهم الكتابة فيه، ويحثهم على وضع تصميم قبلي تُسطر فيه الفكرة الأساسية أو الحدث الأساسي، وما يترتب عليهما من عناصر مثل الزمان والمكان والشخصيات... إلخ، بالنسبة إلى النص السردي، والقضايا الأساسية والفرعية بالنسبة إلى النص الحجاجي، والموصوف الرئيس والموصوفات الفرعية بالنسبة إلى النص الوصفي...إلخ). وهذا يعني أن على الأستاذ(ة) أن يدرّب المتعلمين والمتعلمات، في هذه الحصة، على التفكير في عناصر المهارة قبل أن يتناولوها بالتفصيل. كما عليه(ا) أن يدرك أن ما سيكتبه المتعلمون والمتعلمات في هذه الحصة، يتسم في الغالب بالنقص وعدم الاكتمال، ويحتاج إلى زيادة في الاتساع بوساطة التعديل والتغيير والتوضيح.

✔ **الحصة الثالثة : مراجعة المحاولة الأولى تبعا للتغذية الراجعة المقدمة ، أتباع الإنجاز**

يطالب الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات في هذه الحصة بمراجعة المسوّدة الأولى التي كتبوها في الحصة السابقة، والنظر في مدى ارتباطها بعناصر التصميم الموضوع سابقا، ومدى مراعاتها الخصائص النوعية للمهارة، وعدم مخالفة تعابيرها للظواهر اللغوية التي درسوها، الخ... فيقوم كل واحد(ة) منهم بإعادة قراءة مسوّدته، ثم بإعادة كتابتها. وليوفّقُوا في ذلك على الأستاذ(ة) أن يدربهم على:

-اكتشاف مواطن النجاح والإخفاق في المسوّدة المكتوبة وتَعرُّفهاوحصرها؛

- اختيار طريقة ملائمة لتصحيح الأخطاء الواردة في المسوّدة وملء الثغرات الموجودة فيها.

✔ **الحصة الرابعة : أصحح منجزي وأعرضه**

لا شك أن تصحيح التعبير الكتابي يُسْهِمُ في الارتقاء بكتابات المتعلمين والمتعلمات إلى الأحسن، كما أن الممارسة غير السليمة في التصحيح، التي لا تهتم بعلاج صعوبات الكتابة لديهم، ولا تعزز الكتابات الجيدة، تَحول دون تطور المهارات الكتابية لدى هؤلاء المتعلمين والمتعلمات.

وإجمالا، فإن هذا التصحيح ينبغي أن يستهدف:

أ- إخبارالمتعلم والمتعلمة بالتطور الذي حصل في كتابتهما؛

ب- إرشادهما إلى سبل الارتقاء بهذه الكتابة؛

ج- منحهما علامة أو درجة أو رتبة تقديرية، تبيّن المستوى الذي وصلا إليه في كتابتهما؛

د- تحسين تعلمهما الكتابة..

3.4.4. أهداف الكتابة

يهدف مكون الكتابة إلى تحقيق أهداف يراعى فيها المزاوجة بين الكتابة الوظيفية والإبداعية، وتوظيف مهارات التفكير النقدي، واستحضار مهارات الكتابة كالتعليق والتلخيص والتوسيع والتحويل والتعبير الحر أو الموجه مع استثمار الظواهر اللغوية وتوظيفها في مختلف محطات الإنتاج الكتابي. ويراعى في ذلك إقدار المتعلم(ة) على([13]):

- ترجمة أفكاره، والتعبير عنها عن طريق الكتابة الحرة والإبداع الشخصي؛
- استحضار التعلمات والمكتسبات السابقة، واستثمارها الاستثمار الأنسب في كتابته؛
- توظيف الأسلوب المناسب من أساليب الكتابة حكيا، أو سردا، أو حوارا، إلخ؛
- وضع تصميم للموضوع وإبراز عناصره؛
- تنظيم منتجه، واستعمال علامات الترقيم في كتابته؛
- إدراج الاستشهادات المناسبة.

---

13. مشروع المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية، للسنتين الخامسة والسادسة، مديرية المناهج، دجنبر 2019، ص. 14

4.4.4. توزيع حصص الكتابة

وتتوزع الدورتين الدراسيتين، طوال السنة، المهاراتُ المقررةُ في التعبير الكتابي الواردةُ في الجدول الآتي:

الأسدوس	المهارات المقررة	دواعي تقريرها
الأسدوس الأول	كتابة رسالة شخصية	تعدّ كتابة الرسائل الشخصية مهارة ضرورية للاتصال بمن يشاركوننا العواطف أوالعمل أو المصالح، أو بمن هم خارج دائرة عملنا. وهي بذلك تفنّد الاعتقاد السائد ألا حاجة لأطفالنا بهذا النوع من الكتابة، بدعوى أنهم لم يعودوا يستعملونها بسبب ظهور الإنترنيت الذي استدعى أشكالا جديدة من هذه الكتابة. وهذا التصور غير سليم، لأن الهدف هو تعليم الكتابة لوظيفتها الفعالة في الحياة الاجتماعية. فالإنسان بحاجة إلى كتابة الرسائل الشخصية، وإذا لم يدرب على كتابتها في المدرسة فإن ذلك سيؤثر سلبا في مصالحه وأعماله؛ خاصة وأن هذه الأشكال الجديدة من الرسائل غير المدرسية، التي تُعرف بالرسائل الإلكترونية، تستلزم اهتماما وتوجيها خاصين، حتى تندمج في تقاليد الكتابة المدرسية وتستفيد من تقنياتها.
	كتابة طلب	هي مهارة اجتماعية يمارسها المتعلم والمتعلمة في حياتهما العامة، ومهارة وظيفية تتطلّبها مواقف الحياة اليوميّة، كما يتطلبها واقع الحياة المدرسية. وتتجلى في صور مختلفة، أهمّها: كتابة طلب رحلة، كتابة طلب تقديم عرض مسرحي، كتابة طلب الترخيص بالتغيب، كتابة طلب إعفاء من أداء بعض الرسوم المدرسية بسبب الفاقة وقلة ذات اليد، كتابة طلب تكوين فرقة مسرحية، كتابة طلب الانخراط في ناد ثقافي أو تربوي...إلخ.
	كتابة حوار	يعدّ الحوار أكثر الأساليب استعمالا في محادثاتنا اليومية، سواء كنا راشدين أم قاصرين. وهو أقرب إلى سمعنا، وبه نعبر عن أفكارنا. ولذا فإن تمهير المتعلمين والمتعلمات على كتابة هذه المحادثات اليومية، وفق ضوابط الخطاب الحواري، سيجعلهم يرتقون بها إلى الحوار المنظم، الهادف، الخالي من الثرثرة ولغو الكلام. كما سيجعلهم يدركون أنها صنف من أصناف الخطاب كالوصف والسرد والحجاج، ووسيلة من وسائل الحكي والإخبار...

	كتابة مقال	في هذا النوع من الكتابة يتم إقدار المتعلمين والمتعلمات على أمرين اثنين: - الأول: التعبير الصادق عن تجاربهم الخاصة ، والرواسب التي تتركها انعكاسات الحياة في نفوسهم، مستلهمين في ذلك نماذج من المقالات الذاتية لكبار أدباء اللغة العربية. - الثاني: تحليل بعض القضايا وتفسيرها بأسلوب واضح، وبناء قائم على المقدمة والعرض والخاتمة.
	ملء بطاقة معلومات	نُطالَب في حياتنا اليومية بتعبئة وثائق تُستخدم في الإدارات العمومية والخصوصية وغيرهما. وتهدف هذه الإدارات من وراء ذلك إلى الحصول على معلومات عن الأفراد الراغبين في الاستفادة من خدمة معينة، أو الانتفاع بمرفق عام...إلخ. ولهذا وجب تدريب المتعلمين والمتعلمات على هذه المهارة التي تستوجب من صاحبها التحقق من سلامة المعلومات التي يقدمها من الخطإ، والتأكد من دقتها، وتحمل مسؤولية الإقرار بصحتها.
	كتابة إرشادات عن استعمال الإنترنيت	لهذه المهارة الكتابية أهمية كبيرة في تكوين المتعلمين والمتعلمات، وحرصهم على الاستعمال السليم للغة العربية ولشبكة الإنترنيت. لأن سوء استخدام الإنترنيت وغياب الضّوابط والرّقابة يؤثّران سلباً في تعلم اللغة العربية؛ إذ تتعرض لتحريف وتشويه حين تُستخدم في هذه الشبكة بغير حروفها الأصليّة. كما يتعرض مستخدموها من الشباب والمراهقين، للتحرش والقرصنة والاحتيال وغيرها من المخاطر العديدة.
الأسدوس الثاني	كتابة قصة واقعية	يُستهدف من تدريب المتعلمين والمتعلمات على كتابة قصة واقعية، أمران اثنان: - الأول: جعلهم قادرين على التعبير عن تجاربهم الشخصية، والمواقف التي يمرون بها، وتؤثر في حياتهم. - الثاني: إقدارهم على رصد واقعهم والعلاقات الاجتماعية التي يزخر بها هذا الواقع، وتصويرها بأسلوب سردي قصصي خال من الأخطاء اللغوية والتعبيرية.

	كتابة قصة متخيّلة	تؤدي مهارة كتابة القصة المتخيلة إلى الرّفع من كفاية الكتابة عند هؤلاء المتعلمين والمتعلمات. فهي تمكّنهم من كتابة حكايات مختلفة المواضيع ومتميّزة المضامين، كما تمكّنهم من التعبير عن الأحلام والتخيّلات التي تتجاوز حدود الواقع والمألوف. فضلا عن أنّها تشبع حاجاتهم النفسيّة إلى التخيّل، والميل إلى المغامرة، والرّغبة في التميُّز عن الأقران بابتكار أقوال وعوالم جديدة. ولا يخفى على كل أستاذ(ة) أن الخيال أداة قوية وحيوية من أدوات التعلم. وأن الكتابة تبعث النشاط في الخيال وتحفزه.
	وصف شخص	يُعَدُّ وصف شخص من أكثر المهارات شيوعا في أنشطة الكتابة، لأنه يمثل مجالا لتطوير المعرفة بالإنسان وما يحيط به. وتتطلب هذه المهارة استعمال جميع الحواس الممكنة لرصد ملامح الإنسان في أبعاده الجسمية والنفسية والاجتماعية.
	وصف صورة	قُرِّرت هذه المهارة لسببين اثنين: الأول : اجتماعي يتمثل في أن للصورة أهمية بالغة في حياة المتعلمين والمتعلمات، إذ تؤثر فيهم تأثيرا عميقا، وتحاصرهم من كل الجوانب. فهي موجودة في ملابسهم، وفي كتبهم المدرسية، ولوحات الإشهار، وشاشات التلفزيون، وشاشات الهواتف الذكية، ومواقع الإنترنيت...إلخ. الثاني : أن وصفها يتطلب عمليات معرفية شبيهة بالعمليات التي تتطلبها قراءة نص لغوي، من إدراك واستحضار الذاكرة، وتخيل المواقف، واستدلال، وغيرها ...
	إصدار حكم	ترى التوجيهات التربوية أن تدريس هذه المهارة يساعد المتعلمين والمتعلمات على استضمار قواعد الحجاج، ويُمكنهم من الابتعاد عن الانطباعات المجانية في إصدار أحكامهم، ويُدربهم على الأخذ بالأحكام المدعمة. وهذا ما يجعل المهارة تؤدي دورا أساسيا في تكوين فكرهم النقدي والاستدلالي .

يمرر كل درس من دروس الكتابة في ثلاث حصص أسبوعيا، بمعدل حصة واحدة في كل أسبوع للشكل والتطبيقات الكتابية، وحصتين اثنتين في كل أسبوع للتعبير الكتابي:

أسابيع الوحدة	عناصر الظواهر اللغوية	عدد الحصص الأسبوعية	مدة الحصة	
الأسبوع الأول	الشكل والتطبيقات الكتابية(1)	الحصة الأولى	30 د	ثلاثون دقيقة لكل حصة
	التعبير الكتابي (1)	الحصة الأولى	30 د	
	التعبير الكتابي (1)	الحصة الثانية	30 د	
الأسبوع الثاني	الشكل والتطبيقات الكتابية(1)	الحصة الثانية	30 د	
	التعبير الكتابي (1)	الحصة الثالثة	30 د	
	التعبير الكتابي (1)	الحصة الرابعة	30 د	
الأسبوع الثالث	الشكل والتطبيقات الكتابية(2)	الحصة الأولى	30 د	
	التعبير الكتابي (2)	الحصة الأولى	30 د	
	التعبير الكتابي (2)	الحصة الثانية	30 د	
الأسبوع الرابع	الشكل والتطبيقات الكتابية(2)	الحصة الثانية	30 د	
	التعبير الكتابي (2)	الحصة الثالثة	30 د	
	التعبير الكتابي (2)	الحصة الرابعة	30 د	
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها، وتصفية الصعوبات وتعميق التعلمات.			

5.4.4. تنفيذ الحصص الأسبوعية للكتابة

جدول تنفيذ حصص الكتابة

أسابيع الوحدة	عناصر الكتابة	الحصة	مراحل الحصة وعملياتها
الأسبوع الأول	الشكل والتطبيقات الكتابية (1)	الأولى: أشكل وأفهم	أتهيأ للحصة، أشكل، أفهم، أنجز، أصحح، أقوم وأدعم.
	التعبير الكتابي (1)	الأولى: أتعرف المهارة وأخطط لها	أتهيأ للحصة، أتعرف المهارة، أخطط لها، أستخلص، أناقش.
	التعبير الكتابي(1)	الثانية: الحصة الثانية: أنجز المهارة	أتهيأ للحصة، أنجز المهارة، أقوم منجزي.

الأسبوع الثاني	الشكل والتطبيقات الكتابية (1)	الثانية: أستثمر وأوظف	أتهيأ للحصة، أتذكر، أنجز، أصحح، أقوّم وأدعم.
	التعبير الكتابي (1)	الثالثة: أتابع الإنجاز	أتهيأ للحصة، أتابع الإنجاز وأنقحه، أتحقق من منجزي، أقوّم وأدعم.
	التعبير الكتابي(1)	الرابعة: أصحح منجزي وأعرضه	أتهيأ للحصة، أصحح منتجي، أقرأ منتجي وأعرضه، أناقشه.
الأسبوع الثالث	الشكل والتطبيقات الكتابية (2)	الأولى: أشكل وأفهم	أتهيأ للحصة، أشكل، أفهم، أنجز، أصحح، أقوم وأدعم.
	التعبير الكتابي (2)	الأولى: أتعرف المهارة وأخطط لها	أتهيأ للحصة، أتعرف المهارة، أخطط لها، أستخلص، أناقش.
	التعبير الكتابي(2)	الثانية: الحصة الثانية: أنجز المهارة	أتهيأ للحصة، أنجز المهارة، أقوم منجزي.
الأسبوع الرابع	الشكل والتطبيقات الكتابية (2)	الثانية: أستثمر وأوظف	أتهيأ للحصة، أتذكر، أنجز، أصحح، أقوّم وأدعم.
	التعبير الكتابي (2)	الثالثة: أتابع الإنجاز	أتهيأ للحصة، أتابع الإنجاز وأنقحه، أتحقق من منجزي، أقوّم وأدعم.
	التعبير الكتابي(2)	الرابعة: أصحح منجزي وأعرضه	أتهيأ للحصة، أصحح منتجي، أقرأ منتجي وأعرضه، أناقشه.
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها، وتصفية الصعوبات وتعميق التعلمات.		

5.4. مكون مشروع الوحدة

1.5.4. الخلفيات المعرفية والتربوية لمشروع الوحدة

التعلم بالمشروع نموذج تعليمي يعتمد بشكل كبير على نظريات التعلم الحديثة، والمقاربات البيداغوجية التي تركز على اعتبار المتعلم(ة) محور العملية التعليمية التعلمية، وعلى دوره الفعال في بناء التعلم عبر قيام المتعلمات والمتعلمين ببناء ذاتي وتشاركي وتفاعلي للموضوعات والقضايا المطروحة في مجال الوحدة، وباستثمارهم لمعارفهم ومكتسباتهم اللغوية ومهاراتهم التواصلية والتعبيرية، عن طريق المهام والأنشطة، أهمها: الطريقة البنائية، الذكاءات المتعددة، التعلم التعاوني والتعلم النشط... التي تستهدف أساسا تنمية مهارات البحث عن المعلومات المطلوبة في مصادر مختلفة، وتنظيم المعلومات وترتيبها، واستخدامها بفعالية لتحقيق

الأهداف المتوخاة، ومناقشة المعلومات وتصميم العمل ومشاركة المعارف والمعلومات مع الآخرين... وبذلك يكتسب المتعلم(ة) المعارف والمهارات الاجتماعية، والقدرات العقلية المتنوعة، ومهارات التعاون والتواصل بطرق تسمح (بشكل فردي، أو من خلال العمل في مجموعاتٍ) ببناء التعلّمات، ويكتسب مهارات التعلّم الذاتي التي تجعله(ها) قادرا(ة) على التكيف مع متطلبات الحياة وتحديات القرن الواحد والعشرين.

تظهر أهمية التدريس وفق المقاربة بالمشروع حسب Perrenoud [14]، في كونها:

- موجهة نحو إنتاج عملي ملموس (بالمعنى الواسع)؛
- يقوم على مجموعة من المهام التي يشارك فيها جميع المتعلمات والمتعلمين، ويلعبون فيها دوراً نشطاً، وفق اهتماماتهم والوسائل المتوفرة لديهم؛
- يحفز على تعلم المهارات والقدرة على إدارة مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق، البحث ...)؛
- يعزز، في الوقت نفسه، التعلمات الواردة في المقرر، وينفتح على مواد وتخصصات أخرى...

ويقوم التعلم بالمشروع على تفعيل كفايات التعلم المختلفة (الأفقية منها والمستعرضة)، ويوفر للمتعلم(ة) فرص التعلم الذاتي من خلال تخطيطه وإعداده للمشاريع المختلفة، عن طريق إنجاز مشاريع تعليمية تعتمد على التعلم الفعال للتمكين من المعارف والمهارات والقدرات العملية، والتعلّم مدى الحياة، وتسهم في تحقيق مواكبة المتعلم(ة) للتطورات والتحديات المستقبلية والانخراط فيها.

2.5.4. موجهات مشروع الوحدة

يكتسي التعلم بمشروع الوحدة، باعتباره إطارا بيداغوجيا ومنهجيا، أهمية خاصة للارتقاء بالمتعلم(ة) معرفيا ووجدانيا ومهاريا، إذ يتوج مجموع الأنشطة التي يقوم بها أثناء التعلم في كل وحدة من الوحدات الدراسية، بشكل فردي أو في مجموعة، بهدف إنجاز مهمات محددة (بحث عن معلومات، جمع معطيات وتنظيمها، القيام بتحقيق، إعداد ملف وألبوم، صور، إنتاج وثيقة ...)، يتوصل بعدها إلى تقديم وعرض منتوج يتوج نشاطاته التعلمية المنجزة. وتبدو أهمية مشروع الوحدة فيما يحققه من إدماج للمعارف والمهارات والقيم والمواقف لحل وضعية مشكلة يواجهها المتعلمات والمتعلمون، وتتطلب منهم تعاونا بينهم وتبادلا للمعارف وتقاسما للتجارب، فضلا عن ما يحدثه من أثر في تنمية مهارات العمل والتواصل داخل مجموعات أو فرق، وفي تعزيز الانخراط في عمليات التفكير والتنظيم والاختيار والاقتراح والتوجيه والنقد البناء. إذ ينقل مشروع الوحدة التعلم من الممارسة القائمة على دروس صفية قصيرة، محورها الأستاذ(ة)، إلى التركيز على النشاطات التعلمية الممتدة، محورها المتعلم(ة) بحيث:

- يتدرب المتعلم(ة) على البحث المنظم، وعلى التعلم التعاوني ويساهم في تعميق دوره باعتباره مشاركا

14. - Perrenoud Philippe (2002). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? ». Éducateur, n° 14, décembre, p. 6-11.

في بناء المشروع في كل مراحله (الاختيار والتخطيط، الإنجاز، العرض)؛

- يربط مضامين الوحدة باستدعاء معارف أخرى مختلفة تساعده على إنجاز المشروع؛
- ينمي المهارات وكفايات التفكير النقدي والتعاون والتواصل واستثمار الموارد المختلفة التي تساعد على إنجاز كل مشروع من المشاريع؛
- يعتمد على تصميم وتخطيط لمراحل التنفيذ، اعتمادا على التغذية الراجعة والتعديل والتقويم المستمر قبل عرض المشروع في شكله النهائي؛
- يدعم التعلم بالمشروع، خاصية التكامل بين المواد، ويساعد على اكتساب مهارات جديدة.

وعموما، يعتمد بناء المشاريع على المراحل الأساسية الآتية:

- ✔ اختيار المشروع وتخطيطه (اختيار الموارد المناسبة للمشروع)؛
- ✔ الإعداد والإنجاز؛
- ✔ المراجعة والتطوير؛
- ✔ العرض والتقاسم.

3.5.4. أهداف مشروع الوحدة في السنة السادسة الابتدائية

يهدف مشروع الوحدة إلى أن:

- يشجع المتعلم(ة) على البحث والاتصال بمصادر المعلومات المختلفة؛
- يعمق فهم الموضوعات المرتبطة بالمجالات المدروسة؛
- ينمي القدرة على الاختيار والتخطيط وجمع المعلومات والبيانات وتنظيمها وتحليلها وعرض النتائج؛
- يذكي روح التعاون بين المتعلمات والمتعلمين، وينمي مهارات التواصل والتفكير الناقد والإبداعي والتعاون، وروح المبادرة والمسؤولية[15].

كما يسعى مشروع الوحدة إلى:

- تدريب المتعلم(ة) على اكتساب مهارات تساعده (ا) على تنمية الخبرات؛
- تدريب المتعلم(ة) على التعلم الذاتي بالبحث عن المعلومة الجديدة التي يحتاج إليها؛
- إكساب المتعلم(ة) منهجية إعداد المشروع وبنائه.

---

15. -مسودة المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي، مادة اللغة العربية السنتان 5و6، مديرية المناهج، دجنبر 2019. بتصرف

4.5.4. توزيع حصص مشروع الوحدة

أ. ينجز مشروع واحد في كل وحدة دراسية؛

ب. تخصص له أربع حصص في كل وحدة، بمعدل حصة واحدة في الأسبوع.

مراحل التدريس:

- تحديد المشروع، موضوعه أهدافه، والمهارات المطلوب اكتسابها؛
- التخطيط للمشروع(حصة1)
- إنجاز المشروع /التنفيذ (حصتان: حصة2 – حصة3)
- عرض المنتوج (حصة4).

1.4.5.4 مشاريع الوحدات وبعض محاورها

الوحدة	المشاريع المقترحة/ مشروع واحد في كل وحدة
مشروع الوحدة الأولى: حضارات كونية	مشروع معزز بصور عن حضارة من الحضارات القديمة (الحضارة اليونانية، الحضارة الفرعونية، الحضارة الرومانية ...).
الوحدة الثانية: المواطنة والسلوك المدني	إعداد تحقيق عن مظاهر المواطنة والسلوك المدني في البيت والمدرسة والشارع...
الوحدة الثالثة: العلم والتكنولوجيا	إعداد ألبوم عن أهم الاختراعات العلمية والتكنولوجية السائدة مع كتابة فقرة مركزة تعرف بها...
الوحدة الرابعة: الطاقة في حياتنا	إنتاج مطوية تعرف بالطاقة وتحدد أنواعها ومصادرها...
الوحدة الخامسة: تحديات العالم المعاصر	إعداد ملصقات عن نماذج من التحديات التي يواجهها عالمنا المعاصر...
الوحدة السادسة: إبداعات وفنون	إعداد ملف مرفق بصور عن فن من الفنون المفضلة، أو التي يشتهر بها المحيط المحلي/ المحيط الجهوي ...

تخصص لمشـروع الوحدة أربع حصص، دون أن ينحصر في مدتها الزمنية، ويمتد من مرحلة تحديده والتخطيط له إلى غاية عرض المنتج النهائي وتقويمه. ويدبر مشـروع واحد في كل وحدة دراسـية، على أن يرتبط بمجال الوحدة الدراسية المقررة، ووفق المراحل والخطوات الآتية:

- **مرحلة تحديد المشروع والتخطيط له:** يقوم المتعلمون والمتعلمات بمساعدة الأستاذ(ة) على اختيار موضوع مشروع الوحدة، في ارتباط بمجال الوحدة الدراسية وبالاهتمامات المعبر عنها، ويناقش معهم طريقة العمل ومراحل الإنجاز، وسبل التنفيذ، وأدواته ووسائله وآلياته، وتُوزّع كل مجموعة على أعضائها المهامَّ والأدوارَ ويحيلهم الأستاذ(ة)إلى مصادر المعلومات والبيانات.
- **مرحلة إنجاز المشروع:** يقود الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين إلى الشروع في إنجاز مشروعهم، ويشجعهم على تدوين تعليقاتهم وملاحظاتهم وآرائهم بخصوص الوثائق والبيانات والصور والقصاصات المعدّة سلفا، والتي يمكن أن تكون جزءا من ملف مشروع الوحدة وموارده، لحفزهم على الإنتاج اللغوي، وتدبر أنشطة هذه المرحلة في حصتين.
- **مرحلة عرض المشروع:** تُقدّم كل مجموعة حصيلة عملها بالتناوب، مع تنويع طرائق العرض وصيغه (تقرير مكتوب، عرض وفق خطاطة، عرض شفهي، مجسمات، ...)، يتقاسم المتعلمات والمتعلمون منتجاتهم، ويناقشونها بإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم بغاية التجويد والتحسين، باستثمار شبكات تقويم تتضمن معايير ومؤشرات محددة وواضحة تُتّخذ منطلقا لتقويم المشروع المعروض.

و فيما يأتي جدول حصص مشروع الوحدة:

جدول حصص مشروع الوحدة

أسابيع الوحدة	عناصر مشروع الوحدة	عدد الحصص الأسبوعية	مدة الحصة	
الأسبوع الأول	مشروع الوحدة (1)	الحصة الأولى	30 د	ثلاثون دقيقة لكل حصة
الأسبوع الثاني	مشروع الوحدة (1)	الحصة الثانية	30 د	
الأسبوع الثالث	مشروع الوحدة (1)	الحصة الثالثة	30 د	
الأسبوع الرابع	مشروع الوحدة (1)	الحصة الرابعة	30 د	
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها، وتصفية الصعوبات وتعميق التعلمات.			

وتوزع حصص مشروع الوحدة وفق ما يأتي:

المراحل	الأنشطة	المدة الزمنية
نحدد مشروع الوحدة ونخطط له	بتوجيه ومساعدته(ا)، من الأستاذ(ة) يقوم المتعلمون والمتعلمات بما يأتي: - اقتراح المتعلمات والمتعلمين لمشروع مرتبط بالمجال، أو عرض الأستاذ(ة) مجموعة من الموضوعات؛ - تشكيل مجموعات عمل صغيرة (اختياريا) بحسب موضوع الاشتغال (أن تكون المجموعات غير متجانسة ما أمكن)؛ - تحديد المهمة التي سينجزونها (جمع معلومات...) - توزيع الأدوار بين أعضاء المجموعة (المنسق، المقرر، ضابط للوقت...)، وضبط المهمات والالتزامات بناء على تعاقدات متفاوض بشأنها؛ - وضع برنامج عمل مدقق للتنفيذ والإنجاز.	الحصة1. 30 دقيقة
ننجز مشروع الوحدة	بتوجيه من الأستاذ(ة) ومساعدته(ا)، يقوم المتعلمون والمتعلمات بما يأتي: - تجميع المعلومات والمعطيات والبيانات والصور المحصل عليها(التي أحضرها كل عضو من أعضاء المجموعة)؛ - تبادلها وتقاسمها ومناقشتها؛ - تصنيفها بحسب أهميتها وملاءمتها للمشروع؛ - اختيار المناسب منها والاتفاق على إدراجها في المشروع، وتنظيمها وفق محاوره، وتحديد العناصر التي تحتاج إلى تعديل من أجل معالجتها...	الحصة 2. 30 دقيقة

نتابع إنجاز مشروع الوحدة	بتوجيه من الأستاذ(ة) ومساعدته(ا)، يقوم المتعلمون والمتعلمات بما يأتي: - عرض المنتج الأولي بين أعضاء المجموعة، والتداول في شأن تنظيم معطياته النهائية وكتابها؛ - إدخال التعديل والتنقيح والتصويب والتصحيح لتجويد المنتج؛ - الإخراج النهائي للمنتج في صيغته المنقحة؛ - مصادقة أعضاء المجموعة على إجازة المنتج، وحصوله على موافقتهم النهائية، ووضع خطة لعرضه.	الحصة 3. 30 دقيقة
نعرض مشروع الوحدة ونتقاسم العرض	بتوجيه من الأستاذ(ة) ومساعدته(ا)، يقوم المتعلمون والمتعلمات بما يأتي: . إعطاء مهلة زمنية محددة للتداول بين المجموعات، لعرض المشاريع؛ - عرض أعضاء كل مجموعة للمشروع باستخدام وسائل العرض المناسبة (عرض شفهي، عرض بطاقات، ملصقات، عرض باستثمار الوسائط الرقمية...) وبتوظيف مختلف الممارسات اللغوية الشفهية والقرائية والكتابية؛ - مناقشة المنجز من حيث مضمونه ومحتوياته وشكله وطريقة عرضه؛ - إبراز القيمة المضافة للمنتج في تعميق المعارف وإثرائها، وترسيخ التعلمات والمهارات والقيم المرتبطة بالوحدة؛ - تسجيل أهم الملاحظات على المنتج، من حيث جودة معلوماته ومعطياته، ومن حيث قوته الإقناعية، ومن حيث طريقة عرضه، ومن حيث صعوباته وإكراهاته...	الحصة 4. 30 دقيقة

4.5.4. تنفيذ الحصص الأسبوعية لمشروع الوحدة

أسابيع الوحدة	عناصر مشروع الوحدة	مراحل الحصة وعملياتها
الأسبوع الأول (التخطيط)	- نحدد المشروع. - نخططه.	أتهيأ للدرس، نقترح مشروعا، نختار مشروعا، نضع له تصميما (تخطيطه)، نوزع الأدوار والمهام بين أفراد المجموعة.
الأسبوع الثاني (الإنجاز)	- نُجمّع ونُصنّف. - ندوّن (مقرر المجموعة). - نحدد مواطن القوة والضعف.	أتذكر، نجمع ونصنف، ندون(ما اتفق عليه)، نناقش (في المجموعة).نوزع العمل، نوضح العناصر الغامضة في المشروع، أبدي رأيي في بعض أعمال المجموعات الاخرى.
الأسبوع الثالث (إتمام الإنجاز)	- أقدّم ما أعددته. - نتابع. - نصحح.	أتذكّر، ننقح المشروع ونعدله (بالحذف، أو الزيادة، أو التعديل، أو التصحيح...)، نصادق عليه، نتقاسم الملاحظات والمجموعات الأخرى.
الأسبوع الرابع (العرض)	- نصحح. - نعرض. - نناقش.	أتذكر ، ننقح، نعرضه مشروعنا، نناقش مشروعنا، نسجل الملاحظات، أقوّم أدائي (داخل المجموعة)، نقوم مشروعنا (مقارنة مع بقية المشاريع) نتقاسم الخلاصات والمجموعات الأخرى.
الأسبوع الخامس	تقويم حصيلة الوحدة ودعمها، وتصفية الصعوبات وتعميق التعلمات	

بطاقة تقويم مشروع الوحدة

المستوى الدراسي: ..... المؤسسة: ..... الفصل الدراسي :.....

اسم المشروع: ..... شعار المجموعة: ..... رقم المجموعة: .....

	معايير تقويم المشروع	نعم	لا	ملاحظات
1	هل وُفّقت المجموعة في المهمة التي كلفت بها؟			
2	هل احتُرِم الوقت المخصص للإلقاء والعرض؟			
3	هل احتُرِمَت الخطوات المنهجية لبناء المشروع ؟			
4	هل موضوع المشروع وعناصره واضحان؟			

5	هل وُظّفت المعلومات والوثائق والصور لتعزيز المشروع؟			
6	هل هناك انسجام بين أعضاء الفريق؟			
7	هل لغة المشروع واضحة وسليمة وخالية من الأخطاء؟			
8	هل المشروع قريب من اهتماماتي؟			
9	هل المشروع مقنع ومفيد؟			

- **خلاصة عامة عن المشروع:**

.....

.....

.....

- **صعوبات واجهت المجموعة في المشروع:**

1 - .....

2 - .....

3 - .....

- **مقترحات لتطوير المشروع القادم:**

1 - .....

2 - .....

3 - .....

5.تدبير التعلمات وتقنيات التنشيط

يرتكز تدبير التعلمات، في إطار التعليم المتمركز حول المتعلّم(ة)، على مبادئ أهمها:

- جعل المتعلم(ة) محور العملية التعليمية التعلمية؛
- استحضار فاعليته في بناء التعلمات؛
- مراعاة الفوارق بين المتعلمات والمتعلمين، على المستوى المعرفي والعاطفي والسوسيوثقافي والسلوكي، ومسارات التعلم؛
- الأخذ في الاعتبار تباين طرق اكتساب المعرفة ووتيرة التعلم وأنماط الذكاء.

انطلاقا من هذه المبادئ واستنادا إلى نتائج العلوم المعرفية التي أكدت، اللاتجانس الذي يطبع جماعة المتعلمات والمتعلمين على الصعيد النفسي والمعرفي، وتباين مساراتهم الدراسية، وتأثير أوساطهم الاجتماعية والاقتصادية

والثقافية، بالإضافة إلى ما يطبع بيئة التعلم وسياقه المباشر من تحولات قد تكون لا متوقعة[16] ،وتؤكد الأبحاث البيداغوجية المعاصرة على أهمية تنويع الممارسات التدريسية، عبر تشغيل مختلف المقاربات البيداغوجية واعتماد طرق التنشيط المتنوعة. ثم إن تنميط ممارسة التدريس يمكن أن يسقط في دوغمائية، قد تقيد عمل الأستاذ(ة) وتصبح عائقا أمام تحقيق نجاعة أدائه، مما يفرض عليه مراعاة هذه الاعتبارات في تخطيط الدروس وتدبير الأنشطة الصفية، واختيار طرق التنشيط والوسائط/ الوسائل المساعدة وتقويم أداء متعلماته ومتعلميه، مع ما يستلزم ذلك من التكيف المستمر مع المستجدات الطارئة، وابتكار صيغ العمل التي تتطلبها الوضعيات الفعلية.

لذلك ينبغي تنويع المقاربات البيداغوجية وملاءمتها وتوجيهها نحو استهداف التمكن من مختلف المعارف والكفايات المستهدفة في كل مستوى دراسي، واعتماد المرونة في توظيف تلك المقاربات بما يحقق النجاعة، ويكفل المزيد من الاستقلالية البيداغوجية لعمليات التدريس والتعلم [17].

لكن هذا التوجه لا يعني تحرر الأستاذ(ة) في ممارساته، والتحلل من الالتزام المهني والأخلاقي بالتوجيهات التربوية، وإنما يعني تكييف تلك التوجيهات والصيغ المقترحة في الكتاب المدرسي وخصوصية متعلماته ومتعلميه وحاجاتهم وسياق التعلم، والاجتهاد والابتكار في بلورتها، بما لا يتعارض ووحدة المنهاج والأطر المرجعية للتقويم الإشهادي، خاصة في السنة النهائية.

في ضوء ذلك، يشكل كتاب المتعلم(ة) ودليل الأستاذ(ة) مرجعين موجهين للعمل، بما يقتضيه الأمر من تكييف الأنشطة المقترحة في كتاب المتعلم(ة) وصيغ تدبيرها الواردة في الدليل، حسب خصوصيات المتعلمات والمتعلمين، وحاجاتهم، وصعوباتهم، والسياق البيداغوجي والتربوي الذي ينتظم فيه التعلم.

ومن أوجه التكييف اختيار الطرائق البيداغوجية الملائمة للوضعيات الفعلية، وانتقاء الأنشطة، وإجراء التعديلات الضرورية أثناء التعلم، خاصة بالنسبة لأنشطة الدعم وتصفية الصعوبات ومعالجة التعثرات، والأنشطة التي تتطلب الاجتهاد والابتكار، وإعداد المشاريع.

وعلى النحو نفسه يقتضي مبدأ التكييف، تنويع طرق التنشيط بحسب ما يقتضيه سياق التعلم وخصوصية مكونات المادة وطبيعة الأنشطة المقترحة وغيرها من متغيرات العملية التعليمية التعلمية. ويقصد بهذه الطرق مجموعة من العمليات والإجراءات المنهجية التي يتوخى منها تحريك جماعة الفصل الدراسي وإشراكها، بقصد إثارة الحيوية والفعالية داخلها من خلال ممارسات لفظية أو حركية، وخلق مجال للمشاركة والتنافس والإبداع والابتكار والتحاور بين المتعلمات والمتعلمين، وخلق الرغبة في التعلم وحفزها، بالإضافة إلى الأهداف التربوية المتوخاة من توظيف هذه الطرق؛ فهي أداة لدفع المتعلمات والمتعلمين إلى الاعتماد على أنفسهم، وجعلهم

---

16 - عبد الحق منصف "الممارسات التدريسية بين التقييد المؤسساتي وإمكانية النجاعة والابتكار"، دفاتر التربية، ع.13. يوليوز 2018، ص 22.

17 - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: "الرؤية الاستراتيجية"، ص. 33 . ويراجع أيضا: "تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم"، مشورات اليونسكو 2008.

منظمين وفق قواعد يشـاركون في صياغتها، وقادرين على الإسـهام في تخطيط الأنشـطة، ووسـيلة لترسيخ قيم ومبادئ احترام الآخر وتقديره، وإشاعة روح التعاون والعمل الجماعي، وتعزيز اتجاه الاستقلالية لديهم.

في هذا السياق يمكن للأستاذ(ة) توظيف التقنيات الآتية:

1.5. تقنية العصف الذهني أو الزوبعة الذهنية

تسـتعمل هذه التقنية في إثارة أكبـر عدد من الملاحظات والإجابات بخصوص موضـوع معين بتلقائية. وقد توظف في بداية حصة دراسـية أو نشـاط محدد، وهدفها الوصول بالجماعة إلى إبراز أفـكار إبداعية (إنتاج أفكار جديدة) أو حلول بصدد مشكلة أو قضية تطرح عليهم، وذلك بحرية مطلقة بدون انتقاد أو تعقيب... أي عدم إصدار أي حكم قيمة على الموضوع المقترح للنقاش أو الحل. ويمكن أن توظف هذه التقنية في رصد توقعات القراءة، أو في إعداد مشاريع الوحدة...

2.5.تقنية المحاكاة (لعب الأدوار)

تقنيـة تتيـح تخيل أو تمثيـل مجتمع مصغر، عبر تقمـص أدوار معينة، واتخاذ مواقف تعـود إلى فئات معينة إزاء قضايا أو قيم سـائدة (وهي غير مألوفة لديهـم)، وتحقق هدف الارتباط الوجداني بتجارب الآخرين وبخبراتهم والطلاقـة في التعبير اللغوي، وإدراك معنى التعلمات وإمكانيات توظيفها في سـياق مغاير لسـياق اكتسـابها واسـتثمارها في الحياة اليومية. ومن الأنشـطة التي يمكن أن توظف فيها هذه التقنية أنشطة إعادة الإنتاج (النص السماعي، أو مرحلة التركيب في النص الوظيفي، أو النص المسترسل...)، وتقديم مشروع الوحدة وفي وضعيات التناظر والحوار وغيرها.

3.5.تقنية عمل المجموعات

تعتبـر هذه التقنية مـن أكثر التقنيات توظيفـا في مجال التدريـس؛ فمبدأ وجود الفوارق بيـن المتعلمات والمتعلميـن داخـل الفصل يسـتلزم تجاوز المنطق الذي يوحّـد جميع متعلمات ومتعلمـي الفصل في مجموعة كبرى، ويسلك طريقة واحدة في تنظيم أنشطة التعليم والتعلم، والعمل على تنويع الأنشطة والاهتمام بالمؤشرات الخاصة بالمتعلمات والمتعلمين ومسـارهم ومسـتوى تحصيلهم وميولهم؛ مما يخلق فرصـا كبرى للتعلم والتطور (التعلم بالقرين). كل ذلك باسـتحضار الأهـداف وحاجات المتعلمات والمتعلميـن وخصائصهم وطبيعة المادة الدراسية وغيرها من متغيرات الوضعية التعليمية التعلمية.

وقد أنجزت كثير من الأبحاث في هذا المجال[18] ، وبينت نتائج بعضها أن عدم التجانس مفيد، وأن المتعلمات

18- Jules Girard .Le travail de groupe en classe : un moyen de traiter efficacement les problèmes d'hétérogénéité ? Hall. Archives- Ouvertes. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01682215

- ABRAMI C. et alii, 1996, L'apprentissage coopératif, Théories, méthodes, activités, Les Editions de la Chenelière, Montréal

- Cohen, Elizabeth G. , traduction de Fernand Ouellet, Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène. Éditions de la Chenelière. Montréal. 1994

والمتعلمين المتوسطين يتعلمون على نحو أفضل، ويحصلون على نتائج أحسن، ويكون أداؤهم أنجع، خاصة في مستوى التفاعل والتواصل. كما أن حضور المتعلم(ة) في إطار المجموعة يكون حافزا للتعلم، وآلية من آليات ضبط ومراقبة مصدر الخطإ. إضافة إلى أن وجود المتعلمات والمتعلمين في وضع يجعلهم يقارنون أنفسهم بزملائهم (المتفوقين) يقوي لديهم الدافعية، ويدفعهم للعمل ويمكنهم من الارتقاء في تعلمهم.

ومن إجراءات العمل بالمجموعات:

- تشكيل المجموعات وتنويعها حسب الهدف، وتحديد عدد أفراد المجموعة؛
- تخطيط أنشطة التعلم، ويتمثل في تحديد أهداف كل مرحلة من مراحل الدرس، وتحديد المهمات التعليمية، والأدوات والوسائل اللازمة لبلوغ الأهداف؛ وكذا أساليب التقويم؛
- تحديد كيفية تنفيذ المهمات التعليمية (بحث، وضع توقعات، اقتراح مشاريع، ابتكار صيغ عمل، اقتراح خطط، توزيع الأدوار المنوطة بأفراد المجموعة)؛
- تهييء فضاء الاشتغال؛
- شرح المهام التعليمية وتوضيحها؛
- تتبع سلوك المتعلمات والمتعلمين وتفاعلاتهم أثناء العمل ومراقبتهم، والتدخل لتصحيح مسار التعلم؛
- ضمان التفاعل أثناء اشتغال المتعلمات والمتعلمين كتثمين الأعمال، وفسح المجال لتبادل الأفكار بين المجموعات.

ويوظف عمل المجموعات في مختلف الأنشطة، وهي أكثر حضورا في أنشطة التركيب والاستثمار، وهي تقنية محورية في تدبير مشروع الوحدة بوجه خاص.

4.5. تقنية لعب الأدوار:

تعتمد هذه التقنية على الخطوات الآتية:

1. تهيئة المتعلمين والمتعلمات بتقديم المشكلة وشرح كيفية القيام بالأدوار؛
2. اختيار المتعلمين والمتعلمات الذين سيقومون بالأدوار، وتحديد مهام كل عضو؛
3. تحديد مكان تمثيل الأدوار والأدوات والوسائل الخاصة بذلك؛
4. تمثيل الأدوار ، وتكرار ذلك مع أكبر عدد ممكن من المتعلمات والمتعلمين؛
5. المناقشة بعد تمثيل الأدوار، والتوصل إلى حل للمشكلة المطروحة، واستنتاج المغزى أو العبرة من الموضوع المعالج.

6. التقويم التربوي

1.6. تعريف التقويم

التّقويم لغة:

تقدير الشّيء، والحكم عليه، وإصلاح اعوجاجه.

التقويم اصطلاحاً:

التقويم عملية تربوية بيداغوجية لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية-التعلمية، وتتبع مدى تحكم المتعلم(ة) في المهارات المستهدفة، وتحديد نقط القوة والضعف في أدائه والعمل على بناء خطة للدعم والتطوير، وبناء عليه يقسم الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى مجموعات ذات مستويات متجانسة أو غير متجانسة قصد تحسين تعلمهم وتطوير ممارسات التدريس.

وتُستَخدم في ذلك أدوات قياس (شبكات) مضبوطة، لاستثمار النتائج واعتمادها في اتخاذ القرار المناسب في علاقة بالأهداف والمهارات والكفايات ومخرجات التعلم المحددة، تستهدف جميع جوانب شخصية المتعلم(ة) المعرفية والعقلية والوجدانية والمهارية، وذكاءاته المتعددة.

ويستلزم التقويم في سياق مدخل الكفايات:

1. تحديد الوضعيات الاختبارية؛
2. ضبط المطالب والتعليمات وتنويعها؛
3. تحديد المعايير والمؤشرات وفق المرجعيات المعتمدة للتقويم.

2.6. أنواع التّقويم

تتعدّد أنواع تقويم التعلمات، الذي يتعين على الأستاذ(ة) استعملها في تقويم أداء المتعلمات والمتعلمين، وأهمها:

النوع	موقعه	وظيفته	أهدافه	إنجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التعلم	توجيهية	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمات والمتعلمين؛ - تخطيط التعلمات للمسار الدراسي؛ - تصنيف المتعلمين والمتعلمات في الفصل حسب مستوى تحصيلهم؛ - تحديد مظاهر القوة وأنواع الصعوبات والتعثرات وتصنيفها؛ - إعداد وسائل وأنشطة لتجاوز التعثرات والصعوبات؛ - إعداد أنشطة إثرائية مناسبة للمتعلمات والمتعلمين.	. في الأسبوع الأول من السنة الدراسية.

تكويني	يُنْجز أثناء الممارسة الصفية	تعديلية	- تعرف مدى مواكبة المتعلمات والمتعلمين سير الحصة الدراسية؛ - تثبيت المعلومات ودعمها؛ - معالجة المسار التعليمي وتصحيحه؛ - ضبط التوجهات العامة لمنهجية التدريس؛ - التحقق من الأهداف المسطرة؛ - تعديل عملية التعلّم وتقديم الدعم الفوري الملائم؛ - كشف جوانب القوة وتعزيزها، ورصد جوانب الضعف وإعداد خطة علاجية.	. عند الانتقال من مقطع إلى آخر أثناء الحصة، ويكون بوساطة أسئلة جزئية وسريعة؛
إجمالي	في نهاية الوحدة في نهاية الأسدوس في نهاية السنة	تعديلية و إشهادية	تحديد مدى ما حققه المتعلم(ة) من أهداف الوحدة والأسدوس ومهاراتهما؛ - تشخيص أسباب القوة والضعف في تعلم المتعلمات والمتعلمين؛ - مراجعة الاستراتيجيات والطرائق والوسائل الفعالة من أجل ضمان نجاعة للممارسة التدريسية؛ - التصديق على استيفاء المتعلم(ة) مخرجات التعلم استنادا إلى الكفايات ومعايير تقويم الأداء (تقويم إشهادي).	. يُنجز في نهاية الوحدة؛ . يُنْجز في نهاية الأسدوس، ويكون بأسئلة شاملة ملائمة لتحقيق الكفاية المتوخاة؛ . يُنجز في نهاية السنة.

1.2.6. التقويم التشخيصي

ينجز في الأسبوع الأول من السنة الدراسية، قبل بداية التعلم، ويستهدف تقويم مهارة القراءة وفهم المقروء، وتقويم التمكن من الظواهر اللغوية، وفهم المسموع وتقويم التعبير الكتابي.

نمثل لهذا النوع من التقويم بالنموذج الوارد في كتاب المتعلم(ة):

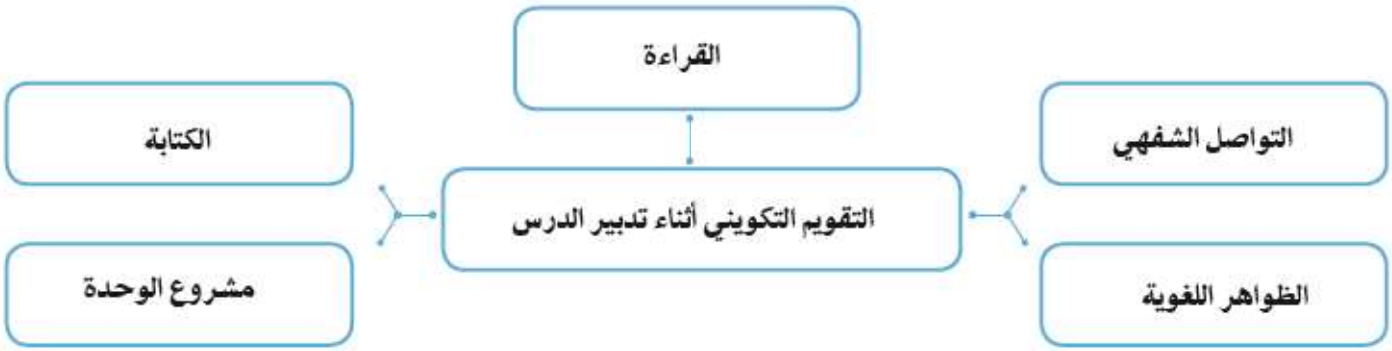
يتضمن الاختبار التشخيصي المعتمد:

نص الانطلاق	طيارتي (ص. 6 و7 و8)
الأسئلة	أوّلا: الفهم.
	ثانيا: التطبيقات الكتابية: 1 . الشكل 2 . الصرف والتحويل؛ 3 . التراكيب؛ 4 . الإملاء.
نص مسموع - الأسئلة	ثالثا: فهم المسموع (نص: الطروسي والبحر).
	رابعا: التعبير الكتابي.

2.2.6. التّقويم التكويني

يَستهدف مكون القراءة، ومكونَ التواصل الشفهي، ومكونَ الظواهر اللغوية، ومكونَ الكتابة، ومشروعَ الوحدة، لتتبع تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات بشكل مستمر. وذلك بتركيز الأنشطة التقويمية على تطبيق التعلمات واستثمارها.

ويمكن التمثيل للتقويم التكويني بما يأتي:



ملحوظة هامة: تُقَوَّمُ كلّ من الطلاقة والتحدث بطريقة مستمرة أثناء الأسابيع الأربعة للتعلمات، ويسجل الأستاذ(ة) التعثرات والصعوبات في الجذاذة أو في دفتر خاص، لاستثمار نتائج التقويم في بناء أنشطة داعمة في الأسبوع الخامس من كل وحدة دراسية.

لبناء أنشطة التقويم وتدبيرها يتطلب مراعاة الموجهات الآتية:

- التعلمات التي تتطلب تقويما فرديا تكون موضوعا للتقويم المستمر أثناء الأسابيع الأربعة لبناء التعلمات (الطلاقة، التحدث)؛
- التعلمات التي يمكن تقويمها جماعيا تكون موضوعا للتقويم الإجمالي في اليوم الأول من الأسبوع الخامس؛
- أنشطة التقويم تستهدف تحديد مواطن الضعف والقوة في تعلمات الوحدة، ولا تروم منح المتعلمين والمتعلمات نقطا عددية؛
- أنشطة التقويم الإجمالي لتعلمات الوحدة مؤطرة بالإطار المرجعي لرصد درجات الإتقان؛
- مهما اختلفت سيناريوهات تدبير أنشطة الأسبوع الخامس، يبقى هذا التدبير محكوما بأنشطة التقويم وأنشطة المعالجة والدعم وأنشطة تقويم أثر الدعم؛
- تُعتمَد موضوعات التقويم وأنشطته لتقويم أثر الدعم؛
- تؤخذ الأخطاء بعين الاعتبار فقط في علاقتها بالمكوّن الذي تنتمي إليه، وما سبق اكتسابه.

يمكن تدبير الوحدة الدراسية على الشكل الآتي:

تدبير أسابيع الوحدة الدراسية

<table>
<tr><th>الأسبوع 1</th><th>الأسبوع 2</th><th>الأسبوع 3</th><th>الأسبوع 4</th><th>الأسبوع 5</th></tr>
<tr><td colspan="4">بناء التعلمات وإرساء الموارد.</td><td>الصعوبات والتعثرات أثناء بناء التعلمات
+
تقويم التعلمات.</td></tr>
<tr><td colspan="4">تقويم تكويني + معالجة فورية + دعم فوري.</td><td>معالجة مركزة ودعم مركز
+
تقويم أثر الدعم.</td></tr>
</table>

3.2.6. التقويم المرحلي

1.3.2.6. تنفيذ حصص التقويم المرحلي بحسب الوحدات والأسابيع

جدول تنفيذ حصص التقويم المرحلي

الأسبوع	الوحدة	الوسائل والأنشطة
6	تقويم حصيلة الوحدة الأولى ودعمها:	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي
11	تقويم حصيلة الوحدة الثانية ودعمها	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي
16	تقويم حصيلة الوحدة الثالثة ودعمها	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي
22	تقويم حصيلة الوحدة الرابعة ودعمها	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي
27	تقويم حصيلة الوحدة الخامسة ودعمها	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي
32	تقويم حصيلة الوحدة السادسة ودعمها	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي

4.2.6. التّقويم النّهائي أو الإجمالي

يتعلّق بنهاية التدريس، ويهدف إلى تحديد مدى ما حققه المتعلم(ة) من أهداف ومهارات، أي التعرف على مستوى تحقيق مخرجات التعلم في المقرر الدراسي واكتساب المتعلم(ة) للكفايات أساسية.

وتمكـن نتائجـه من اتخـاذ قرار الانتقال والنجـاح من صف تعليمـي للأعلى منه، بعد اسـتيفاء المتعلم(ة) للمواصفات والكفايات المحددة عند مخرجات التعلم في نهاية البرنامج الدراسي.

5.2.6. التقويم الإشهادي في نهاية التعلّم

يرتبط التقويم الإشهادي بالأهداف البعيدة للمقرر الدراسي، وتسمح نتائجه بقرار منح شهادة للمتعلّم(ة) في نهاية سلك تعليمي محدد (ابتدائي، إعدادي، تأهيلي).

وظيفته المصادقة على استيفاء المتعلم مخرجات التعلم استنادا إلى المعايير والكفايات المحددة للسلك الدراسي .

يُنْجز في نهاية الأسدوس الأول، ويغطي كل المعارف والمهارات المتعلمة في هذا الأسدوس، كالآتي:

أسبوع الإنجاز	مكونات امتحان تقويم ودعم حصيلة الأسدوس
الأسبوع 17= دعم حصيلة الأسدوس الأول	نص الانطلاق – أسئلة الفهم والتحليل – أسئلة التطبيقات الكتابية - أسئلة النص المسموع - سؤال التعبير الكتابي

وانسجاما مع استراتيجيات التقويم ورصد درجة التمكن، تُقدّم للأستاذ(ة) بطاقة توصيف درجة التمكن في كل مكون من مكونات وحدة اللغة العربية، على أن تبقى للأستاذ(ة) صلاحية تعديل ما يمكن تعديله مراعاة للمستوى المعرفي للمتعلمات والمتعلمين، من جهة، ومراعاة للأطر المرجعية الخاصة بالامتحان الإشهادي للسنة السادسة ابتدائية، من جهة أخرى.

بطاقة توصيف درجة التمكن

المكون	درجة التمكن / المهارة	متمكن	في طور التمكن	غير متمكن
القراءة	الطلاقة	يقرأ 70 كلمة فأكثر قراءة صحيحة في الدقيقة الواحدة	يقرأ ما بين 69 و55 كلمة قراءة صحيحة في الدقيقة الواحدة	يقرأ أقل من 55 كلمة قراءة صحيحة في الدقيقة الواحدة
	فهم المقروء	يجيب إجابة صحيحة عن 80% فما فوق من أسئلة الفهم.	يجيب إجابة صحيحة عن أقل من 80% وأكثر من 50% من أسئلة الفهم.	يجيب إجابة صحيحة عن 50% أو أقل من أسئلة الفهم.
التواصل الشفهي	فهم المسموع	يجيب إجابة صحيحة عن 80% فما فوق من أسئلة الفهم.	يجيب إجابة صحيحة عن أقل من 80% وأكثر من 50% من أسئلة الفهم.	يجيب إجابة صحيحة عن 50% أو أقل من أسئلة الفهم.
الظواهر اللغوية	الصرف والتحويل والتراكيب والإملاء	يجيب إجابة صحيحة عن 80% فما فوق من الأسئلة المقترحة.	يجيب إجابة صحيحة عن أقل من 80% وأكثر من 50% من الأسئلة المقترحة.	يجيب إجابة صحيحة عن 50% أو أقل من الأسئلة المقترحة.

الكتابة	التعبير الإنشاء	- يلائم المنتج المطلوب إنجازه؛ - يراعي انسجام الأفكار وترتيبها ترتيبا سليما باستعمال أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة؛ - يخلو ثلثا المنتج من الأخطاء المرتبطة بالظواهر اللغوية المدروسة.	- يلائم المنتج المطلوب إنجازه؛ - لا يراعي انسجام الأفكار وترتيبها ترتيبا سليما، ولا يستعمل أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة؛ أو - تجاوز الحد الأدنى من الأخطاء(ثلثا المنتج).	- لا يلائم المنتج المطلوب إنجازه؛ أو - يلائم المنتج المطلوب إنجازه؛ - لا يراعي انسجام الأفكار وترتيبها ترتيبا سليما، ولا يستعمل أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة؛ - تجاوز الحد الأدنى من الأخطاء (ثلثا المنتج).

3.6. معايير التقويم ومؤشراته

التقويم سيرورة تتمثَّل في جمع معلومات ملائمة تتسم بالمصداقية والموثوقية والأمانة، وفحص درجة توافق هذه المعلومات مع الأهداف المسطرة باعتماد معايير ومؤشرات دقيقة وملائمة. ومن أجل اتخاذ القرار المناسب أُعِدَّ إطار مرجعي عام للتقويم يمكن تكييفه حسب مستويات المتعلمات والمتعلمين، ومختلف محطات التقويم، وأن يأخذ في الاعتبار الأطر المرجعية للامتحان الإشهادي، ويراعي المبادئ العامة الآتية:

- الانطلاق من الكفاية النهائية للمستوى السادس؛
- الانطلاق من الكفايات المرحلية (تقويم نماء الكفاية)؛
- الانطلاق من تحديد موارد أهداف كل وحدة؛
- تحديد معايير التقويم ومؤشراته.

وتعتبر شبكة تقويم أداء المتعلمات والمتعلمين أداة لقياس الفارق بين الأهداف المنشودة في كل وحدة من وحدات المنهاج الدراسي ومكتسبات المتعلمات والمتعلمين الفعلية، ووسيلة تمكن الأستاذ(ة) من اتخاذ تدابير وإجراءات ملائمة لتنمية كفاياتهم، وتحديد طرائق الاشتغال، وكيفية استثمار الوسائل الديدكتيكية المساعدة لتقليص الفوارق الفردية بينهم وتملك الأهداف المسطرة.

شبكة تقويم الأداء

المكون	المعيار (المهارة)	المؤشرات	مستوى الأداء (درجة التمكن)		
			متمكن	في طور التمكن	غير متمكن
القراءة	الطلاقة	الدقة والسرعة			
	الفهم	استخراج المعاني الصريحة والضمنية			
التواصل الشفهي	فهم المسموع	تذكر أفكار النص			
		فهم المعنى الصريح والمعنى الضمني			
	إعادة الإنتاج الشفهي	التحدث بلغة عربية فصيحة في الموضوع المقترح			
الظواهر اللغوية	التطبيق	ضبط القواعد			
		التطبيق			
	التوظيف	الإنتاج			
التعبير الكتابي	الملاءمة	توافق المنتج مع المطلوب إنجازه			
	الانسجام	الانسجام داخل الفقرات، وبينها			
	الاستعمال السليم لأدوات المادة	الاستعمال السليم للغة ولرسم الكلمات			

مشـروع الوحـدة	التخطيط (التفاعل)	التفاعل والتنفيذ			
	الإنجاز: الملاءمة	القيام بالمهمة المطلوبة وإنجاز المشروع واحترام الخطوات المنهجية			
	سلامة البناء	عرض المشروع بلغة واضحة وسليمة			
	الاستعمال السليم لأدوات المادة	- خلو ثلثي المنتج من الأخطاء المرتبطة بالظواهر اللغوية المدروسة.			
	العرض	- عرض المشروع بلغة واضحة وسليمة			

يتطلـب التقويم المرحلي الاعتمـاد على معايير ومؤشـراتها، وذلك بغية تقويم مكتسـبات المتعلم(ة) من زوايا مختلفـة. وقد حـددت المعايير وفق خصوصيات كل مكون، وتتصف بكونها عامة ومجردة، ويشـترط فيها أن تكون مسـتقلة بعضها عن بعض، بهدف تحقيق الإنصاف؛ أما المؤشـر، فهو ملموس قابل للملاحظة، وهو أجرأة المعيار. ويوفّر(المؤشر) للمصحّح بيانات عن درجة تحقّق المعيار ومستوى التحكّم فيه. المؤشرات لا تُجَزّأ وتختلف باختلاف الوضعيـة أو طبيعة الأسـئلة، كما يجب أن تكون لها علاقـة بأهداف الوحدة. وتكون نوعيّة أو كميّة، فعلى سـبيل المثال: -وجود شطب (مؤشر نوعي) - أقلّ من ثلثي الأخطاء اللغوية (مؤشر كمّي).

وقـد كانت الغاية من اللجوء إلـى المعايير هي: موضوعية التصحيح، وتوجيه التعليم والتعلم، وتشـخيص التعثر وتحديد أسبابه واقتراح طرائق ووسائل للمعالجة والدعم المناسبين.

يصاغ المؤشـر بطريقة واضحة لا تقبل التأويل، لذا نضع بين أيديكم (كن) مؤشـرات كل مكون من مكونات وحدة اللغة العربية بالمسـتوى السادس على أساس أن ينتقي الأستاذ(ة) ما يراه مناسبا لتقويم مدى تحقق أهداف كل مكون في كل وحدة دراسية.

أولا: القراءة

المهارة الرئيسة الأولى: الطلاقة

يقرأ المتعلم(ة) بطلاقة (عدداً من الكلمات في الدقيقة- تُحدّد الكلمات بحسـب المستوى المعرفي للمتعلمات

والمتعلمين، وبحسب معدل الفصل) نصا مرتبطا بالمجال، ومكوناً من عدد من الكلمات (من المفروض أن يتجاوز النص عدد الكلمات التي سيقرأها المتعلمون والمتعلمات).

المعايير	المؤشرات
القراءة (الدقة)	- توافق المنطوق للمكتوب. - النطق السليم / للكلمات/ للجملة/ للفقرة /للنص. (احترام مخارج الحروف). - القراءة بسلاسة وباسترسال/ الكلمات/ الجملة/ الفقرة /النص. - احترام علامات الترقيم أثناء القراءة.
(السرعة)	- قراءة عدد محدّد (بحسب المستوى الدراسي) من الكلمات بطريقة سليمة في دقيقة واحدة.

المهارة الرئيسة الثانية: الفهم

المعايير	المؤشرات
الفهم (فهم المضمون)	- شرح معاني كلمتين أو ثلاث باستثمار استراتيجيات المفردات. - استخراج معلومات صريحة من النص. - استخراج معلومات ضمنية من النص.
(التحليل والتركيب)	- تحليل جملة في النص. - استخراج مفردات دالة على حقل معجمي. - تحديد عنوان للنص. - تحديد فكرة النص العامة. - تحديد أفكار النص الأساسية. - تحديد عناوين الفقرات. - تلخيص النص.
(إبداء الرأي/ القيم)	- إبداء رأيه في فكرة من أفكار النص/ في النص... - مناقشة فكرة/ أفكار النص. - تحديد قيمة/ قيم النص.

ثانيا: التواصل الشفهي

المهارة الرئيسة الأولى: فهم المسموع

المعايير	المؤشرات
فهم المسموع (الملاءمة)	- احترام المتعلم(ة) للتعليمة أثناء الإنجاز (تطابق المنتج مع المطلوب) (التقيد بوضعية التواصل). - الوضوح والدقة في الإجابة عن الأسئلة.
(فهم مضمون المسموع)	- شرح معاني كلمتين أو كلمات. - استخراج معلومات صريحة من نص مسموع. - استخراج معلومات ضمنية من نص مسموع. - ترتيب أحداث أو أفكار نص مسموع.

المهارة الرئيسة الثانية: إعادة الإنتاج الشفهي

المعايير	المؤشرات
إعادة الإنتاج الشفهي (الملاءمة)	احترام المتعلم(ة) للمطلوب أثناء التحدث (تطابق المنتج مع المطلوب) (التقيد بوضعية التواصل). - الوضوح والدقة في الإجابة عن الأسئلة (التحدث بسلاسة). - إنتاج الحد الأدنى المطلوب.
(المعالجة)	- التواصل بلغة عربية فصيحة - توظيف الرصيد المعجمي المناسب. - توظيف الرصيد المعرفي المناسب.
(التركيب الشفهي)	- تلخيص نص. - تعبير المتعلم(ة) عن موقفه(ا) من مضمون الخطاب المسموع. - النسج على غرار أساليب النص، وبنياته اللغوية. - التوسع في مواقف النص. - إنتاج نص رديف. - تشخيص مواقف النص. - مقارنة معطيات النص بنصوص مماثلة له. - استعمال أسلوب استدلالي للدفاع عن فكرته...

(التنغيم والنبر)	النطق السليم للمقاطع الصوتية/ للكلمات. - مناسبة نبرات الصوت وتنغيمها للحالة المعبر عنها.
(الانسجام)	- ترتيب الأحداث/الأفكار وفق ترتيب سليم. - استعمال أدوات الربط استعمالا سليما. - استعمال سليم للأساليب والأبنية اللغوية. - اجتناب التكرار. - عدم التناقض. - احترام آداب التواصل.
(الاستعمال السليم لأدوات المادة)	التعبير بلغة عربية سليمة. - خلو ثلثي التعبير المنتج من الأخطاء اللغوية.
(الثراء)	- استعمال معجم متنوعة. - استعمال أساليب متنوعة. - تنويع الوصف. - تنويع الحجج والأدلة.

ثالثا: الظواهر اللغوية

المعايير	المؤشرات
التطبيق	- استخراج الظواهر اللغوية المدروسة من جملة أو جمل أو نص. - تعرف الظواهر اللغوية المدروسة. (الوصل، وضع علامة (X)، شطب على...).
التوظيف	- إكمال جملة معطاة. - إجراء تعديلات على جمل معطاة. - شكل كلمات أو عبارات أو جمل. - تركيب جمل تتضمن الظواهر اللغوية. - تركيب نص قصير يتضمن الظواهر اللغوية. - كتابة سليمة لكلمات تتضمن الظواهر الإملائية.

رابعا: التعبير الكتابي

المعايير	المؤشرات
الملاءمة	توافق المنتج مع المطلوب إنجازه. - توافق المنتج مع السند أو الأسناد - إنتاج الحد الأدنى المطلوب إنجازه.
الانسجام	- ترتيب الأفكار ترتيبا سليما. - استعمال الرصيد المعجمي والمعرفي استعمالا سليما. - استعمال أدوات الربط استعمالا سليما. - استعمال علامات الترقيم المناسبة. - التماسك الداخلي للمنتج.
الاستعمال السليم لأدوات المادة	- خلو ثلثي المنتج من الأخطاء المرتبطة بالظواهر اللغوية المدروسة. - تنويع في الأساليب والتراكيب.
الإتقان	- مراعاة مقاسات الحروف أثناء الكتابة. - جودة العرض.

خامسا: مشروع الوحدة

المهارة الرئيسة الأولى: التخطيط

المعايير	المؤشرات
التفاعل	- القيام بالمهام المطلوبة منه. (تقويم فردي) - التفاعل والانخراط في المجموعة. (تقويم فردي) - تنفيذ المهام المسندة لكل عضو. (تقويم فردي) - الانسجام بين أفراد المجموعة. (تقويم فردي) - التواصل باللغة العربية داخل المجموعة. (تقويم فردي)

المهارة الرئيسة الثانية: الإنجاز

المعايير	المؤشرات
الملاءمة	- إنجاز المهمة المسندة إليه (تقويم فردي). - توافق المشروع المنتج مع المجال (تقويم جماعي). - توافق المشروع المنتج مع الشكل المقترح. (مطوية، إعلان، ملصق...). - توافق المشروع المنتج مع التخطيط المقترح (تقويم جماعي).
سلامة البناء	- ترتيب الأفكار / الأحداث بحسب طبيعة المشروع المنجز (تقويم جماعي). - استعمال الروابط استعمالا سليما بحسب طبيعة المشروع المنجز (تقويم جماعي).
الاستعمال السليم لأدوات المادة	- خلو ثلثي المنتج من الأخطاء المرتبطة بالظواهر اللغوية المدروسة (تقويم جماعي).

المهارة الرئيسة الثالثة: العرض

المعيار	المؤشر
العرض	-جودة العرض والإلقاء. على مستوى المضمون وطريقة الالقاء والعرض (تقويم جماعي)

يقتضي اللجوء إلى المعايير والمؤشرات ما يأتي:

- موضوعية التصحيح وموثوقيته ومصداقيته؛
- تكافؤ الفرص بين جميع المتعلمين والمتعلمات؛
- تثمين مكتسبات المتعلمين والمتعلمات؛
- تشخيص التعثرات وتصنيفها وفهم سببها واقتراح العلاج المناسب لها؛
- توجيه التعليم والتعلم؛
- تصحيح مسار عملية التعلم؛
- اتخاذ قرار الانتقال من عدمه.

7. الدعم التربوي

الدعم التربوي أداة من أدوات الرفع من أداء المردودية التربوية، وتحسين التعلمات، ويأتي بعد محطة التقويم، إنه أداة لتثمين مواطن القوة وتثبيتها وإغنائها لدى الفئة المتقنة، ولمساعدة الفئات المتعثرة على تجاوز الصعوبات ومعالجة تعثراتها، من أجل تقليص الفوارق بين أفرادها بأنشطة تصحيحية وعلاجية؛ ومحاربة الهدر المدرسي؛

بالإضافة إلى كونه مجموعة من الوسائل والتقنيات البيداغوجية التي تتبع داخل الفصل أو خارجه، في شكل أنشطة وممارسات، بهدف:

أ. تلافي ما قد يعترض المتعلمات والمتعلمين من صعوبات (عدم الفهم، تأخر، تعثر، صعوبة...)، تحول دون إبراز قدراتهم الحقيقية وإمكاناتهم الفعلية؛

ب. تعويض مواطن النقص، ومعالجة الصعوبات، وضبط وترشـيد مجهوداتهم، قصد تعزيز فرص النجاح، ومحاربة التعثر الدراسي.

1.7. وظائف الدعم التربوي

1.1.7. التشخيص: رصد التعثرات، وتحليل الأخطاء، وتفسير الأسباب المحتملة لارتكابها (أو لحدوثها)؛

2.1.7. الضبـط والتصحيـح: اعتماد إجراءات تمكن من التحكم في مسـار عملية التعليم والتعلم. وتنصب هذه الإجراءات على المحتوى، والطريقة المناسبة، والوسائل الضرورية، وأداء المتعلمة والمتعلم؛

3.1.7. الترشيد: اعتماد إجراءات دعم المتعلمات والمتعلمين، وتوجيههم نحو الرفع من درجة أدائهم.

2.7. أنماط الدعم التربوي

1.2.7. الدعم المندمج

- **مجاله:**

ينجز في القسم، وهو:

- دعم دائم ومستمر في صيغة تدخلات آنية؛
- دعم تابع للتقويم التكويني (إثر إنجاز الفروض)؛
- دعم فردي: يوجّه لمتعلم(ة) واحد(ة)، ويركز على تجاوز التعثُّرات التي حصلت أثناء التحصيل الآني، أو القبلي، أو تجاوز تعثُّرات مازال المتعلم(ة) يعاني منها من المستويات الدراسية السابقة؛
- دعم جماعي: هدفه معالجة التعثرات المشتركة وتصحيحها، والمتكررة عند مجموعة من المتعلمات والمتعلمين داخل الفصل، وفي الحصة.

- **مميزاته:**

- رصد الصعوبات الفعلية لدى المتعلمات والمتعلمين، وتصنيفها، وتحديد مصادرها؛
- استحضار واقع الفصل وحاجات المتعلمات والمتعلمين؛
- التواصل بين المدرس(ة) ومتعلماته(ها) ومتعلميه(ها)، مما يسهل تنفيذ إجراءات الدعم؛
- الإسهام في تنمية التعلم المستقل.

2.2.7. الدعـم المؤسسي

ينجز خارج الفصل، وداخل المؤسسة في إطار أقسام خاصة، أو وضعيات منفردة، ويتطلب هذا النمط:

- تخطيط أنشطته في صيغة مشروع؛
- وضع خطة للتنفيذ والتتبع؛
- توفير المستلزمات الضرورية: قاعات، برمجة العمليات..
- تقويم الأثر في المتعلمات والمتعلمين، من أجل تغيير الاستراتيجية في مجال الدعم.

3.7. تخطيط أنشطة الدعم التربوي

- تشخيص مستوى التحصيل لدى المتعلمين والمتعلمات، سواء قبل انطلاق نشاط التعلم، أو خلاله، أو عند الانتهاء، ويترتب عن عملية التشخيص اتخاذ إجراءات تصحيحية أو علاجية؛
- تطبيق إجراءات الدعم التربوي؛
- الدعم جزء من أدوات تدبير التعلمات؛
- رصد التعثرات والصعوبات عبر الأنشطة التقويمية؛
- تنويع أشكال الدعم حسب الوضعيات:

دعم وقائي: يرتبط بالتقويم التشـخيصي، كما يكون قبل بدء تنفيذ وحدة دراسـية، وسمي وقائيا لأنه يسمح للمتعلم(ة) من بدء التعليم والتعلم دون تعثرات؛

دعـم تتبعـي: يمارس أثناء تدبير التعلمات (التقويم التكويني)، بحيث يضبط جهد المتعلم(ة) ويسـد ثغراته انطلاقا من تدخلات آنية وفورية؛

دعـم تعويضـي: يمارس إثر تقويم الحصيلـة النهائية (التقويم الإجمالي) ويعـوض النقص الحاصل في نتائج التعلم، وتقليص الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين.

- الاسـتئناس بالأدوات والوثائق التي تيسر عمل المدرس(ة) (بطاقة التشخيص، بطاقة الدعم، سجل أداءات المتعلمين والمتعلمات)؛
- أدوات ووسائط الدعـم: الدعم بواسطة الكتب

يمكن أن يلجأ إليه المدرس/ المدرسة في:

- المراجعة وإعداد الدروس؛
- تطوير مهارات القراءة والكتابة، إذا تبين للمدرس(ة) نقص فيهما؛
- تطوير كفايات التواصل الشفهي والتعبير الكتابي.

الدعم بالأقـــران

يتم عبر الانطلاق من متعلمتين أو متعلمين فأكثر، يتقاســمان المعرفة ويساعد بعضهما بعضا، ويتعاونان ويتبادلان التمارِيــن ويصححانها، من أجل تطوير أدائهما، والتغلب على التعثرات، وهذا الدعم يســهل عملية الاندماج في المجموعة ويقوي العلاقات والتنافسية داخل الفصل. ويتم اللجوء إلى هذا النوع من الدعم لِـ:

- تغطية النقص الحاصل لدى المتعلمات والمتعلمين، بمساعدة زملائهم؛
- تعزيز مكتسبات ذوي المستوى الجيد بفضل تدخلاتهم لمساعدة المتعثرين والمتعثرات؛
- تقليص الفروق بين مستويات المتعلمات والمتعلمين؛
- اكتساب الثقة في النفس، وتعزيز الحوافز على التعلم.

خطة عمل لتدبير حصص الدعم: يســتثمر الأســبوع الخامس من كل وحدة دراسية في إنجاز حصص للتقويم والدعم المركز.

تحديد حاجات الدعم: أنشطة الدعم 1

ماذا؟	لماذا؟	من؟	متى؟	لفائدة من؟	كيف؟
تشخيص التعلمات/ المكون قراءة ...	ملاحظة التعثرات التصنيف بحسب الحاجة	أسماء المتعلمين والمتعلمات المعنيين بالدعم	المدة الزمنية	المستفيد المباشر	كيفية إنجاز الدعم

أنــشطة الدعــم 2

ماذا؟		لماذا؟	من؟	متى؟	لفائدة من؟	كيف؟
تشخيص التعلمات/ المكون قراءة ...	الدعم في مجموعات	تعثرات متجانسة	تصنيف المتعلمات والمتعلمين	المدة الزمنية	المستفيدون	
	الدعم بالأقران	المساعدة				
	الدعم الفردي	تعثر فردي				
الدعم النفسي الاجتماعي						

8. أنشطة التعلم والتقويم والدعم باستحضار خصوصيات فئات المتعلمات والمتعلمين

ينبغي أن يستحضر الأستاذ(ة) أثناء إعداد أنشطة التعلم والتقويم والدعم والمعالجة وإنجازها، خصوصيات فئات من المتعلمات والمتعلمين الذين يضمهم قسمه، والفوارق الفردية بينهم سواء في مستوياتهم الدراسية أو في قدراتهم واستعداداتهم وإيقاعاتهم في التعلم (متعلمات ومتعلمون من مستويين دراسيين مختلفين في قسم مشترك واحد، والأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، والأطفال المتعثرون، والأطفال الموهوبون والمتميزون...) إذ لكل فئة من هذه الفئات، في إطار تكافؤ الفرص، الحق في الاستفادة الكاملة من الدروس، والعناية التامة بوضعيتها وتأهيلها للاندماج الفعال في الحياة المدرسية.

1.8. الأقسام المشتركة

تَعرف بعض الأقسام الدراسية، خصوصا في العالم القروي والبوادي النائية عن المراكز الحضرية، ظاهرة تدريس أكثر من مستوى دراسي في قسم واحد، يشرف عليه أستاذ(ة) واحد، ويسمى هذا القسم بالقسم المشترك أو القسم متعدد المستويات.

ويعتبر القسم المشترك اختيارا بيداغوجيا فرضه مبدأ إلزامية توفير مقعد دراسي لكل طفل بلغ سن التمدرس، أي ضمان حق التمدرس للجميع، ولأن بعض المناطق القروية إما أنها لا تتوفر على العدد الكافي من متعلمات ومتعلمي المستوى الدراسي الواحد، لتشكيل قسم، نظرا لتشتت الساكنة وتباعدها، أو لقلتها، وإما لعدم توافر الموارد البشرية والبنيات المدرسية اللازمة لإحداث أقسام عادية من مستويات واحدة، فيكون الحل هو العمل بقسم واحد، يضم في الغالب مستويين دراسين متقاربين، يدرسهما أستاذ(ة) واحد في الحصة نفسها؛ الأمر الذي يتطلب منه(ها) جهدا مضاعفا في التوزيع العادل للغلاف الزمني بين متعلمات ومتعلمي المستويين، وإيجاد بيئة صفية إدماجية تسمح بتقاسم الفضاء الواحد لإنجاز أعمال متفرقة ومختلفة.

وحتى يوفق الأستاذ(ة) في مهمة تدبير القسم المشترك، تدبيرا تربويا ناجعا، ينصح بما يأتي:

. اعتماد البيداغوجيا الفارقية ونظرية الذكاءات المتعددة، من أجل تعزيز قدرات الأستاذ(ة) في تدبير الفروق والاختلافات والتفاوتات في السن والاستعدادات الذهنية والنفسية والمعرفية بين متعلمات ومتعلمي القسم المشترك؛

. التخطيط للتعلمات بالقسم المشترك، وذلك بتكييف برنامجي اللغة العربية للسنتين الدراسيتين الخامسة والسادسة، وفق القسم المشترك عن طريق جرد للتعلمات المنسجمة وغير المنسجمة وشبه المنسجمة بين المستويين، أي تحديد التمفصلات على صعيد التعلمات؛

. القيام بإزاحات لبرامج بعض الدروس في المستويين كلما استدعت الضرورة ذلك، لإيجاد انسجام بينها، من غير مساس ببنية التوزيع الدوري والسنوي للدروس؛

. خلق وضعيات صفية تناوبية تسمح بإنجاز أنشطة مختلفة لمستويين في حصة واحدة، من مثل المزاوجة بين نشاط كتابي لمستوى، ونشاط شفهي لمستوى آخر، أو تكليف متعلمات ومتعلمي المستوى السادس بعمل تطبيقي،

وتقديم حصة للمستوى الخامس؛

. التركيز على عمل المجموعات في إنجاز الأنشطة، وتوزيع المهام والأدوار بين متعلمات ومتعلمي المستويين في القسم المشترك.

وللإشارة، فإن دروس اللغة العربية للسنتين الخامسة والسادسة تعتبر في مجموعها امتدادا لدروس السنوات السابقة وأنشطة داعمة، ويمكن لمتعلمات ومتعلمي المستويين أن يستفيدوا منها في درس واحد موجه لهما، إذ بنيت الهندسة البيداغوجية للمستويين وفق استراتيجية قائمة على التثبيت والإغناء والدعم والترسيخ للمكتسبات السابقة.

2.8. الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة

يمكن للقسم أن يضم أطفالا من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعين على الأستاذ(ة) أن يراعي خصوصيات وضعياتهم التعلمية، وأن يكيف طرائق تدريسه وتعليمه مع حاجيات هذه الفئة، في إطار ما تدعو إليه مقاربة التربية الدامجة المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية [19]، والتي تؤكد على ضرورة تهيئة بيئة تربوية منفتحة على التنوع وضمان عرض تربوي لجميع الأطفال مهما كانت وضعيتهم الجسمية والنفسية والفكرية، مع مراعاة كل طفل من هؤلاء الأطفال، بهدف تحقيق مدرسة الإنصاف والعدالة وتكافؤ الفرص أمام الجميع، دون إقصاء أو تمييز.

ولهذا الغرض تمت إعادة النظر في الهندسة المنهاجية لأقسام الإدماج المدرسي، بوضع إطار مرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، يتجاوز منطق الأقسام المعزولة إلى منطق الدمج في الأقسام العادية، واعتبار المدرسة كلها مؤسسة دامجة.

ومن ثمة يتعين على أستاذ(ة) اللغة العربية أن يستحضر البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، وكذا العدة والدلائل المرفقة به، ويستثمر الموجهات البيداغوجية للإطار المرجعي للتربية الدامجة، من أجل تنزيله تنزيلا ديدكتيكيا يتناسب ووضعية المتعلم(ة) في حالة إعاقة، وحسب هذه الأصناف التي تحددها الملفات الطبية للمتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة:

. اضطراب طيف التوحد؛ . الإعاقة الذهنية؛ . الشلل الدماغي الحركي؛

. الإعاقة السمعية؛ . الإعاقة البصرية؛ . اضطرابات التعلم.

كما ينبغي تكييف العدة الديدكتيكية والوسائل التعليمية وهندسة التعلمات وإعادة تنظيم بنية الدرس وفضائه عامة مع المسارات التعلمية لمختلف فئات المتعلمات والمتعلمين في القسم، وفي هذا الإطار يُنصح الأستاذ(ة) في القسم الدامج، أي القسم العادي الذي يوجد فيه طفل في وضعية إعاقة، أو ذو احتياجات خاصة، بما يأتي:

. تشخيص حاجيات المتعلمات والمتعلمين في وضعية إعاقة أو احتياج خاص، لمعرفة أشكال التدخل بحسب نوعية الإعاقة والاحتياج؛

. تكييف المضامين والتعلمات ووسائل التقويم مع الوضعيات الفردية الخاصة للمتعلمات والمتعلمين، ويمكن

19- التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين والتعليم العالي والبحث العلمي، مديرية المناهج، المغرب، 2019

الاستئناس في هذا الإطار بمبادئ البيداغوجيا الفارقية؛

. اعتماد المشروع البيداغوجي الفردي للمتعلم(ة) باعتبارها تقنية عمل، وإطارا لترجمة الأهداف والكفايات المنشودة؛

. توفير صيغ تنظيمية لعمليات التقويم والامتحانات والدعم والمعالجة، مكيفة مع وضعيات الإعاقة في القسم.

بطاقة لتشخيص حاجات المتعلمين والمتعلمات في وضعية إعاقة

ماذا؟	الحاجات المرتبطة بالتعلمات الأساس		الحاجات المرتبطة بالتعلمات الداعمة
التوحد/أو الإعاقة الذهنية/	1. في التواصل الشفهي	. الحاجة إلى التحكم في الأصوات... . الحاجة إلى استقبال الإرساليات والمنطوقات الشفهية استقبالا مناسبا مع الاستجابة اللغوية المناسبة لها...	. التدريب على التحكم في مخارج الأصوات... . تنمية مهارات الاستماع والتمييز بين الأصوات مفردة ومركبة... .....
	2. في القراءة	. الحاجة إلى التوافقات الخطية الصوتية للمقروء. . الحاجة إلى ربط الدوال بالمدلولات... . الحاجة إلى فهم التراكيب والجمل والخطابات (الترابط والاتساق، والتعاقب والتسلسل، وبناء النص وبنية الأحداث وعلاقات الشخصيات...)	- تقوية الذاكرة القرائية ببطائق مصورة مرتبطة بالوحدة وبمعجمها ومفرداتها... . التركيز على الصور المحسوسة والأصوات والحركات والرسوم والأشكال في ربط الدوال بمدلولاتها. . تقوية العمليات العقلية المرتبطة بالتمييز والترتيب والتصنيف والربط بين المتشابهات وترتيب الجملة وفق تسلسل زمني أو منطقي أو رياضي أو هندسي...
	3. في الكتابة	الحاجة إلى التنسيق بين عمليات بصرية وذهنية وأخرى حركية وفيزيولوجية لإمساك القلم ورسم الحرف والكتابة وتوحيد الخط وموقعته الهندسية في فضاء الورقة...	التدريب على إمساك القلم وترويض الأصابع وتعلم وضعيات الجلوس والكتابة ووضع الورقة، مع إمكانية البحث عن استعمال أدوات ميسرة للكتابة والتخطيط، من مثل الأقلام اللبدية، وفرشاة الرسم، وكل ما يسمح للمتعلم(ة) في هذه الوضعية الصعبة من تحدي إعاقته والنجاح في التعبير الكتابي.

3.8. الأطفال المتعثرون

يعتبر الأطفال المتعثرون دراسيا والذين يجدون صعوبات في مواكبة الدروس، من أكثر فئات المتعلمات والمتعلمين المهددة بالهدر المدرسي والانقطاع الدراسي، مما يستوجب على الأستاذ(ة) استباق هذه الوضعية والحد من مراكمة التعثرات، بتخصيص هذه الفئة بتدابير وقائية وعلاجية، وبالدعم المناسب لها عن طريق:

. رصد المتعلمات والمتعلمين المتعثرين دراسيا في القسم؛

. تشخيص حالات التعثر ونوعيته وضبطها وتحليل أسبابها؛

. تفييئ المتعلمات والمتعلمين بحسب نوعية تعثراتهم؛

. تحديد حاجيات المتعلمات والمتعلمين المتعثرين ومواطن النقص: في التزود بمعارف أو التدرب على مهارات، أو القدرة على اتخاذ مواقف...

. إعداد أنشطة للمعالجة والدعم التربوي المؤسساتي أو المندمج، تساعد المتعثرات والمتعثرين على تجاوز صعوباتهم الدراسية، وتعمل على تأهيلهم لمواجهة ضعف الاكتساب والتحصيل؛

. مراعاة الإيقاعات المختلفة بين المتعلمات والمتعلمين في الاستيعاب والتعلم (الذكاءات المتعددة)؛

. تتبع وضعية التعثرات ومسارات معالجتها عن طريق عدة للتتبع ورصد التغييرات والمتغيرات.

نموذج بطاقة التتبع الفردي لتعثرات المتعلم(ة)

المتعلم(ة):.....	بطاقة التتبع الفردي للتعثرات	المؤسسة:.....
المستوى:.....		السنة الدراسية:.....

المكونات	نوعية التعثر	الوحدة 1	الوحدة 2	الوحدة 3	الوحدة 4	الوحدة 5	الوحدة 6
القراءة							
التواصل الشفهي							
الظواهر اللغوية							
التعبير الكتابي							
مشروع الوحدة							

4.8. الأطفال الموهوبون والمتفوقون

ينبغي ألا يصرفنا الاهتمام بالفئات المتعثرة دراسيا أو التي تعاني من صعوبات في التعلم، عن إيلاء الأهمية لفئة المتعلمات المتعلمين الموهوبين والمتفوقين، بتوفير تشخيصات دقيقة لوضعيتها وإعداد تخطيط لمواكبة تفوقها

حتى لا ينطفئ ويخفت، ودعم مساراتها الدراسية بمزيد من فتح آفاقها على التعلم، والتوافق مع الأقران، وعدم الدفع بها إلى العزلة والتراجع بمستواها الدراسي، بحجة السير بإيقاع الأغلبية الضعيفة أو المتوسطة.

ويقصد بالمتفوقين من المتعلمات والمتعلمين، ذوو التحصيل الدراسي العالي، والأداء المتميز في الدراسة والحاصلون على نقط وعلامات ودرجات مرتفعة.

أما الموهوبون فهم المتعلمات والمتعلمون المتميزون بقدرات خاصة في مجالات فنية أو علمية أو عملية، وأداءات عالية في اتخاذ قرارات، أو حل مشكلات، أو قيادة مهمة، مع احتمال أن لا يكون الموهوب متفوقا في الدراسة، فالموهبة ليست شرطا للتفوق الدراسي، وذلك لأن المتعلم(ة) الموهوب، له احتياجات تختلف عن احتياجات باقي زملائه، ويفترض أن يستحضرها الأستاذ(ة) في العملية التعليمية التعلمية، وأن يعمل على تلبيتها وإدماجها في تخطيطه لدروسه، وأن لا يضيق ذرعا بما يطرحه الموهوبون أحيانا من تحديات ونقاشات وأسئلة ترفع مستوى الدرس إلى أبعد من سقفه التربوي، وذلك مخافة تشكيل اتجاهات سلبية لدى هذه الفئة من المتعلمات والمتعلمين، تجاه المدرسة والتحصيل الدراسي عموما.

ولذلك ينبغي الترحيب بالاجتهادات المتميزة للمتفوقين دراسيا، والموهوبين عقليا وسلوكيا، وتفهم تميزهم وتقديره، والبناء عليه في تحديد نوع التدخلات الديداكتيكية الموجهة إليهم لتوسيع آفاق تميزهم وموهبتهم، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

1.4.8. استراتيجيات التدريس المناسبة للمتفوقين والموهوبين

يمكن للأستاذ(ة) الاسترشاد بالتوجيهات الآتية لوضع استراتيجيات تعليمية وتعلمية تتناسب مع المتعلمات والمتعلمين المتميزين تفوقا دراسيا وموهبة إبداعية:

. توفير بيئة تعليمية صفية تشجع على التميز والإبداع الحر، ولديها قدرات عالية على التفاعل مع الاختلاف والتفاوت والتنوع والتعدد؛

. تحديد مجالات القوة والضعف لدى الموهوبين والمتفوقين، عن طريق إجراء تقويمات واختبارات متنوعة تروم تعرف درجات تميزهم وتصنيفهم؛

. تضمين الدروس أسئلة إضافية أكثر صعوبة، ووضعيات مشكلة مركبة، تسمح للمتفوقين والموهوبين بإبراز قدراتهم على الإجابة والحل؛

. تشجيع المتميزين على تولي أدوار قيادية لمجموعات العمل (دور التنسيق مثلا في مشاريع الوحدات)؛

. استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال في خلق وضعيات صفية تفاعلية ينخرط فيها المتفوقون والموهوبون بما لديهم من قدرات كامنة، وميول شخصية وفردية، ومعارف ومهارات ومواقف متميزة.

9. أهمية الموارد الرقمية في بناء التعلمات

لم يعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في حاجة إلى تأكيد أهميتها في تنشيط العملية التعليمية والتعلمية ولا إلى الإقناع بفوائدها، بسبب من توسع استعمالها في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، والإقبال الشديد عليها،

وبسبب من الطفرات النوعية التي حققتها في مجالات التعلم والعلم والمعرفة والاتصال، وأيضا بسبب التراكم الحاصل في الموارد والمضامين الرقمية التي توفرها الحوامل الإلكترونية والحواسيب الآلية وشبكة الإنترنيت، ومحركات البحث، ومختلف الوسائط المتعددة، من صوت وصورة وتطبيقات برمجية، وغيرها من التقنيات والأدوات والوسائط المستخدمة في إعداد قواعد البيانات والمعلومات أو تجميعها أو تخزينها أو استعادتها أو عرضها أو إيصالها، وذلك في أقصر وقت ممكن بأقل جهد (اقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة) وبأكبر فائدة .

ويمكن لأستاذ(ة) اللغة العربية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والإفادة منها في مجموع الأنشطة التعليمية والتعلمية التي تشملها مناهج وبرامج تدريس وحدات المادة المقررة بالسنة السادسة للتعليم الابتدائي، وفي مختلف الوضعيات الصفية ومراحل إعداد الدرس وإنجازه وتقويمه، وحيث يكون الهدف من هذا التوظيف رفع درجة التفاعل بين الأستاذ(ة) والمتعلم(ة) والمادة المدرسة، بما يحقق النتائج المرجوة والآثار الإيجابية إنْ على صعيد تنمية الكفايات المنشودة أو تطوير المهارات القرائية والكتابية، أو تبسيط القواعد اللغوية، وتذليل صعوباتها وإنجاز التطبيقات والتمارين التفاعلية، وإعداد مشاريع الوحدات وإنجازها، وبما يحفز المتعلم(ة) على الانخراط في بناء تعلماته، وتحسين أدائه في تلقي الدرس، واكتساب معارف ومهارات ومواقف جديدة.

ويتطلب توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليم اللغة العربية، مراعاة المقتضيات الآتية:

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعليم اللغة العربية، استخداما عقلانيا وهادفا وسلسا، بوصف هذا الاستخدام والتوظيف نشاطا مدمجا في العمليات التعليمية والتعلمية للمادة، وليس هدفا في حد ذاته؛
- توظيف الموارد الرقمية المناسبة لمقاطع تعليمية ولوضعيات تعلمية، والمنسجمة مع الأهداف والكفايات المراد تحقيقها، والمبنية على أساس المنهاج والبرامج المقررة؛
- ضمان المرونة في إدماج هذه الموارد الرقمية، بالتركيز على وظيفيتها في دعم التعلمات، وحل المشكلات، والاستجابة للإيقاعات المختلفة والمتنوعة في التعلم والاكتساب والتلقي، واقتصاد الوقت والجهد؛
- تنويع الوضعيات الديدكتيكية في استعمال التكنولوجيا الرقمية بمختلف أشكالها وآلياتها المتوفرة، في البحث عن المعلومات والحصول عليها، أو في التمارين التطبيقية والتقويمية، أو في عرض نشاط أو فقرة من الدرس، أو في بناء تصاميم وتخطيطات ورسوم ومبيانات، أو في تنمية مهارات التواصل والاستماع والكتابة؛
- التركيز في اختيار هذه التكنولوجيا وما يتصل بها من موارد رقمية، على سؤال الجدوى والقيمة المضافة أو التكميلية التي ستفيد بها درس اللغة العربية، سواء في تبسيط وتسهيل تعليمها وتعلمها، أو في تنشيط درسها وإثارة الحافزية على التعلم لدى المتعلمين(ات)، أو في إثراء المعلومات والمضامين... والتخطيط للدرس استنادا إلى الحاجة التي يلبيها اختيار هذه الوسيلة التكنولوجية أو المورد الرقمي وإدماجهما في العملية التعليمية التعلمية، إذ المطلوب في هذا الإدماج زيادة الفعالية والحافزية للمشاركة الجماعية في بناء التعلمات، وتحسين المردودية، والنجاح في تحقيق النتائج المرجوة.

1.9. استثمار الموارد الرقمية في العملية التعليمية التعلمية

تعتبر الموارد الرقمية المنتقاة للتربية والتعليم إحدى الدعامات الديدكتيكية الهامة التي يمكن توظيفها بشكل أمثل في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، فهي تمكن من:

. تقديم المعرفة للمتعلم(ة) بأشكال متنوعة كالصورة والصوت والنص المتحرك والفيديو؛

. تمكين المتعلم(ة) من تقويم ذاتي لمكتسبات معرفية بإنجاز تمارين تفاعلية؛

. توفير إمكانات التفاعل والتعلم الذاتي للمتعلم(ة)؛

. مساعدة المتعلمات والمتعلمين على تجاوز بعض معوقات التعلمات للمادة؛

. إضافة قيمة مضافة في تثبيت المعارف والمرتكزات الأساسية للمتعلم(ة)؛

. دعم عمل الأستاذ(ة) أثناء العملية التعليمية داخل القسم[20].

2.9. الموارد الرقمية المدمجة في تعليم اللغة العربية

يمكن الحصول على هذه الموارد الرقمية من مصادرها التكنولوجية المتعددة من مثل شبكة الأنترنيت بمختلف روابطها ومحركاتها للبحث، ومن مثل التسجيلات والتحميلات في الحواسيب، ومن مثل مفاتيح التخزين USB والأقراص المدمجة CD والفيديوهات DVD ، والمكتبات الإلكترونية وغيرها...

وهذه الموارد الرقمية هي إما عبارة عن صور أو أفلام أو أصوات مسجلة، أو محاكاة أو نصوص تفاعلية وجداول ومبيانات ورسوم وخرائط ووثائق، تصلح لاستعمالها في التوضيح والشرح والتفسير، وفي إثارة فضول المتعلمات والمتعلمين وشد انتباههم، وفي أنشطة التدريب على استراتيجيات المفردات بالبحث في المعاجم الإلكترونية أو استعمال خرائط ورسومات تفاعلية، توضح خريطة الكلمة أو عائلة المفردة أو شبكتها أو معانيها المتعددة والسياقية، وفي أنشطة ملاحظة النص والربط بين عنوانه والصورة المرفقة به، وفي تصحيح النطق والسماع بعرض مقاطع من أشرطة صوتية تتضمن قراءات معبرة للنصوص أو لمقاطع منها وفقرات وجمل، وفي التمارين اللغوية التطبيقية والتقويمية، وفي إعداد مشروع الوحدة وتخطيطه وجمع معلوماته وبياناته وتنظيمها وعرضها وتقويمها، وفي غيرها من الأنشطة والمهارات والمواقف التواصلية التي تستدعي إدماج مورد رقمي أو أكثر في الأنشطة الصفية، بهدف تيسير تعلم اللغة والقراءة والتعبير الشفهي والكتابي.

3.9. مجالات إدماج الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية وتعلمها

يمكن إدماج الموارد الرقمية في كل مقاطع الأنشطة التعليمية التعلمية، وفي مستوياتها الثلاثة الآتية:

1. في بناء التعلمات: وذلك بإعداد سيناريوهات بيداغوجية ملائمة، تُضَمَّنُ في جذاذات الدرس؛

2. في وضعية تقويمية: وذلك بإدراج تمارين تفاعلية رقمية في أنشطة التقويم التشخيصي أو التكويني؛

20. المذكرة الوزارية رقم 66 الصادرة بتاريخ 28 أبريل 2011، في موضوع: استعمال الموارد الرقمية في التعلمات.

3. في الدعم التربوي والمعالجة: يمكن استعمال بعض المضامين الرقمية في الدعم الفردي أو الجماعي للمتعلمات والمتعلمين المتعثرين، وفي معالجة ثغراتهم المعرفية والمنهجية والتواصلية، وتحسين أدائهم التعلمي عبر تنويع وضعيات التعليم بما يتناسب مع الذكاءات المتعددة للمتعلمات والمتعلمين، وبما يسهم في تثبيت المعارف والمهارات، وتعديل المواقف، وتصحيح مسارات التعلم.

ويصنف "الدليل البيداغوجي العام لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم"، الصادر عن وزارة التربية الوطنية ، مجالات الاستعمال التربوي للموارد الرقمية، في المجالات الخمسة الآتية:

المعايير	المؤشرات
مجال البحث عن المعلومات	البحث والتنقيب عن معارف وأخبار وتعريفات وبيانات، بهدف إثراء الدرس وإغنائه وتذليل صعوباته المعرفية، أو لإعداد ملف مشروع الوحدة...
مجال اكتساب المفاهيم والمنهجيات	تعرف المفاهيم والمصطلحات من مصادرها الرقمية، واكتساب منهجيات البحث والتفكير السليم والتنظيم والترتيب والتحليل والتركيب...
مجال الإنتاج والإبداع	توظيف المعارف والمكتسبات في إعداد مشاريع أو بناء تصورات ومخططات، أو إنتاج نصوص أو تحويلها أو توسيعها أو نقدها...
مجال التواصل والتشارك	تنشيط التواصل والتفاعل والتقاسم بين أفراد جماعة القسم، ودعم مشاركتهم في بناء تعلماتهم...
مجال التنظيم والتخطيط	الإعداد الجيد للأنشطة التعليمية من لدن الأستاذ(ة) تخطيطا وتنظيما وعرضا، وتنظيم الأنشطة التعلمية من لدن المتعلمين(ات) بما يسهم في ترتيب تدخلاتهم، وتنظيم أفكارهم وعرضها بشكل مقبول ومقنع في التواصل الصفي، واكتساب مهارات التفكير النقدي المنظم...

وتبرز أهمية تحديد مجالات الاستعمال البيداغوجي للمورد الرقمي في المساعدة على الاختيار الموفق لنوعية الموارد الرقمية المراد إدماجها، بما يتلاءم وحاجات المتعلمات والمتعلمين، من جهة، ورهانات منهاج تدريس المادة وبرامجها، من جهة أخرى، بما يشكله من بدائل لحل وضعيات في الممارسات الصفية، وبما يضيفه من قيمة جديدة في تثبيت التعلمات وتحسين شروط وسياقات تلقيها.

4.9. السيناريو البيداغوجي

يمكن للأستاذ(ة) إعداد سيناريوهات بيداغوجية لإدماج الموارد الرقمية المنتقاة في مقاطع تعليمية تعلمية، وتضمينها في جذاذات تحضير الدروس العادية. ويعرف السيناريو البيداغوجي على أنه وصف قبلي لسيرورة وضعية تعليمية تعلمية تهدف إلى إكساب مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف، وتنمية كفايات، مع تحديد أدوار كل من المتعلم(ة) والأستاذ(ة)، وتحديد الأنشطة والموارد الديدكتيكية الرقمية المختارة المناسبة لها (خدمات الإنترنيت وبرانم التدبير والنشر والاتصال... نصوص وبيانات رقمية ومدونات، مقاطع صوتية صور وأفلام وألعاب تربوية...)، وتعيين نوعية التقويم.

وليكون السيناريو البيداغوجي وظيفيا وفعالا في بناء التعلمات، يشترط فيه ما يأتي:

1.4.9. الشرط التربوي

أي تناسب السيناريو البيداغوجي مع الوحدات الدراسية المقررة، بحيث يمكن توظيفه كأي مورد ورقي أو رقمي جاهز أو معدل في دعم التعلمات، ومساعدة المتعلمات والمتعلمين على تنمية معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم، بهدف الاستيعاب الأمثل للوحدات والمواد الدراسية، وحسن تمثلها، عبر وضعيات التلقي والتواصل الصفية التي تساير إيقاعات التعلم لدى المتعلمات والمتعلمين ، وبهدف تطوير أداءات الأستاذات والأساتذة في التخطيط للدروس، والتغلب على عدد من الصعوبات البيداغوجية والديدكتيكية التي يسهم السيناريو البيداغوجي في حلها.

ويقتضي هذا الشرط التربوي من واضع السيناريو البيداغوجي استحضار مجموع العمليات المرتبطة ببناء النشاط الصفي ومراحله وأهدافه، والدعامات الديدكتيكية واللوجستيكية الكفيلة بجعل السيناريو البيداغوجي هادفا ومندمجا في النشاط المرغوب فيه، وميسرا لفعلي التعليم والتعلم.

2.4.9. الشرط التقني

ويقصد به التزام السيناريو البيداغوجي المقترح بمعايير التصميم أو التخطيط التقني والمنهجي لإدماج مورد رقمي في العملية التعليمية والتعلمية، بما يسمح بإحداث الأثر التربوي المنشود، وبما يتيح لعملية الإدماج هذه أن تكون ذات قيمة مضافة، من حيث إغناؤها مكتسبات المتعلمات والمتعلمين، وتطويرها قدراتهم في التعلم، وحسن استعمالهم للموارد الرقمية في تنمية كفاياتهم التواصلية والمعرفية والمنهجية والمهارية. كما تسمح للأستاذات والأساتذة بالاستغلال التربوي الموفق لمجموع خدمات التكنولوجيا الرقمية في دعم الأنشطة الصفية ومقاطع الدروس، وفي تحسين أدوات التقويم وعُدة التمارين التفاعلية.

10. البرنامج الدراسي للسنة السادسة

المجال	الأسبوع	مكون القراءة	مكون التواصل الشفهي	مكون الظواهر اللغوية			مكون الكتابة		مشروع الوحدة
				الصرف والتحويل	التراكيب	الإملاء	الشكل والتطبيقات الكتابية	التعبير الكتابي (الإنشاء)	
1. حضارات كونية	1	إجراءات انطلاق السنة الدراسية، تقويم تشخيصي ودعم استدراكي							
	2	النص الوظيفي 1	النص السماعي 1	تصريف الفعل الصحيح (1)	نصب المضارع الصحيح والجملة المؤولة (1)	همزتا الوصل والقطع (1)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (1)	كتابة رسالة شخصية (1) و (2)	إعداد مشروع ..... بصور عن حضارة من الحضارات القديمة (الحضارة اليونانية، الحضارة المصرية، الحضارة الرومانية...)
		النص المسترسل: (ح.1)							
	3	النص الوظيفي 2		تصريف الفعل الصحيح (2)	نصب المضارع الصحيح والجملة المؤولة (2)	همزتا الوصل والقطع (2)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	كتابة رسالة شخصية (3) و (4)	
		النص المسترسل: (ح.2)							
	4	النص الوظيفي 3	النص السماعي 2	تصريف الفعل المعتل (المثال والأجوف) (1)	جزم المضارع الصحيح والجملة الشرطية (1)	تصفية الصعوبات الإملائية البارزة في التعبير الكتابي ومشروع الوحدة	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (1)	كتابة طلب (1) و (2)	
		نص مسترسل: (ح.3)							
	5	النص الشعري		تصريف الفعل المعتل (المثال والأجوف) (2)	جزم المضارع الصحيح والجملة الشرطية (2)		الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	كتابة طلب (3) و (4)	
		نص مسترسل: (ح.4)							
	6	تقويم حصيلة الوحدة الأولى ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات							

2. المواطنة والسلوك المدني	7	النص الوظيفي 1 نص مسترسل: (ح.1)	النص السماعي 1	تصريف الفعل المعتل الناقص (1)	الأفعال الخمسة (1)	همزة «ابن» (1)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطةالفهم والشكل(1)	كتابة حوار (1) و (2)	إعداد تحقيق عن مظاهر المواطنة والسلوك المدني في البيت والمدرسة والشارع...
	8	النص الوظيفي 2 نص مسترسل: (ح.2)		تصريف الفعل المعتل الناقص (2)	الأفعال الخمسة (2)	همزة «ابن» (2)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	كتابة حوار (3) و (4)	
	9	النص الوظيفي 3 نص مسترسل: (ح.3)	النص السماعي 2	الميزان الصرفي (1)	الأسماء الخمسة (1)	تصفية الصعوبات الإملائية البارزة في التعبير الكتابي ومشروع الوحدة	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطةالفهم والشكل(1)	كتابة مقال (1) و (2)	
	10	النص الشعري نص مسترسل: (ح.4)		الميزان الصرفي (2)	الأسماء الخمسة (2)	تصفية الصعوبات الإملائية البارزة في التعبير الكتابي ومشروع الوحدة	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	كتابة مقال (3) و (4)	
	11	تقويم حصيلة الوحدة الثانية ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات							

3. العلوم والتكنولوجيا	12	النص الوظيفي 1 نص مسترسل: (ج.1)	النص السماعي 1	أسما الفاعل والمفعول (1)	إعراب المثنى (1)	الألف اللينة (1)	الشكل والتطبيقات الكتابية: انشطة الفهم والشكل (1)	ملء بطاقة معلومات (1) و (2)	إعداد ملصق عن أهم الاختراعات العلمية والتكنولوجية ..... كتابة فقرة مركزة تعرف بها
	13	النص الوظيفي 2 نص مسترسل: (ج.2)		أسماء الفاعل والمفعول (2)	إعراب المثنى (2)	الألف اللينة (2)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	ملء بطاقة معلومات (3) و (4)	
	14	النص الوظيفي 3 نص مسترسل: (ج.3)	النص السماعي 2	أسماء الزمان والمكان (1)	إعراب جمع المذكر السالم (1)	تصفية الصعوبات الإملائية البارزة في التعبير الكتابي ومشروع الوحدة	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (1)	كتابة إرشادات استعمال الإنترنت (1) و (2)	
	15	النص الشعري نص مسترسل: (ج.4)		أسماء الزمان والمكان (2)	إعراب جمع المذكر السالم (2)		الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (2)	كتابة إرشادات استعمال الإنترنت (3) و(4)	
	16	تقويم حصيلة الوحدة الثالثة ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات							
	17	دعم حصيلة الأسدوس الأول - أنشطة الحياة المدرسية							
4. الطاقة في حياتنا	18	النص الوظيفي 1 نص مسترسل: (ج.1)	النص السماعي 1	اسم الآلة (1)	إعراب جمع المؤنث السالم (1)	كلمات يخالف نطقيا رسميا (1)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (1)	كتابة قصة واقعية (1) و (2)	إنتاج مطوية تعرف بالطاقة، وتحدد أنواعها ومصادرها
	19	النص الوظيفي 2 نص مسترسل: (ج.2)		اسم الآلة (2)	إعراب جمع المؤنث السالم (2)	كلمات يخالف نطقيا رسميا (2)	الشكل والتطبيقات كتابية: أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	كتابة قصة متخيلة (3) و (4)	
	20	النص الوظيفي 3 نص مسترسل: (ج.3)	النص السماعي 2	اسم التفضيل على وزن أفعل (1)	التوكيد (1)	تصفية الصعوبات الإملائية البارزة في التعبير الكتابي ومشروع الوحدة	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (1)	كتابة قصة متخيلة (1) و (2)	
	21	النص الشعري نص مسترسل: (ج.4)		اسم التفضيل على وزن أفعل (2)	التوكيد (2)		الشكل والتطبيقات الكتابية:أنشطة الاستثماروالتوظيف (2)	كتابة قصة متخيلة (3) و (4)	
	22	تقويم حصيلة الوحدة الرابعة ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات							

5. تحديات العالم المعاصر	23	النص الوظيفي 1 نص مسترسل: (ج.1)	النص السماعي 1	العدد والمعدود (1)	التمييز (1)	الهمزة المتوسطة (1)	الشكل والتطبيقات الكتابية: أنشطة الفهم والشكل (1)	وصف شخص (1) و (2)	تطبيقات عن نماذج من التحديات التي نواجهها في عالمنا المعاصر، معلومات عن غزو الفضاء والتجارب الفضائية وتسامح الأديان والثقافات والتعايش...
	24	النص الوظيفي 2 نص مسترسل: (ج.2)		العدد والمعدود (2)	التمييز (2)	الهمزة المتطرفة (2)	الشكل والتطبيقات الكتابية:أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	وصف شخص (3) و (4)	
	25	النص الوظيفي 3 نص مسترسل: (ج.3)	النص السماعي 2	جمع التكسير (1)	الحال والجملة الحالية (1)	تصفية الصعوبات الإملائية البارزة في التعبير الكتابي ومشروع الوحدة	الشكل والتطبيقات الكتابية:أنشطة الفهم والشكل (1)	وصف صورة (1) و (2)	
	26	النص الشعري نص مسترسل: (ج.4)		جمع التكسير (2)	الحال والجملة الحالية (2)		الشكل والتطبيقات الكتابية:أنشطة الاستثمار والتوظيف (2)	وصف صورة (3) و (4)	
	27	تقويم حصيلة الوحدة الخامسة ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات							
6. إبداعات وفنون	28	النص الوظيفي 1 نص مسترسل: (ج.1)	النص السماعي 1	تقويم ودعم من خلال إنجاز تطبيقات مختلفة بتوظيف الظواهر الصرفية والتركيبية والإملائية الأساسية، وباستحضار موضوعات السنوات الرابعة والخامسة والسادسة ابتدائي				إصدار حكم (1) و (2)	إعداد ملف مرفق بصور عن فن من الفنون المفضلة، أو التي تشتهر بها منطقة كفن الرسم أو الرقص او المسرح...
	29	النص الوظيفي 2 نص مسترسل: (ج.2)						إصدار حكم (3) و (4)	
	30	النص الوظيفي 3 نص مسترسل: (ج.3)	النص السماعي 2					استثمار المهارات السابقة (1) و (2)	
	31	النص الشعري نص مسترسل: (ج.4)						استثمار المهارات السابقة (3)و (4)	
	32	تقويم حصيلة الوحدة السادسة ودعمها: تصفية الصعوبات وتعميق التعلمات							
	33	دعم حصيلة الأسدوس الثاني - أنشطة الحياة المدرسية							
	34	إجراءات نهاية السنة							

ثانيا : القسم التطبيقي

جذاذات مكونات وحدة
اللغة العربية
الوحدتان الأولى والرابعة

جذاذات الوحدة الأولى
حضارات كونية

أولا : النصوص الوظيفية

النص الوظيفي الأول: الحضارة المغربية الأندلسية

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

أهداف الحصة: - يتهيّأ المتعلم(ة) للقراءة برصد معرفته بمحور الوحدة وموضوع النص.

- يقترح المتعلم(ة) توقعا انطلاقا من مؤشرات نصية وسياقية.
- يقرأ المتعلم(ة) نص "**الحضارة المغربية الأندلسية**" بطلاقة.
- يفهم المتعلم(ة) معاني مفردات النص.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة
أتهيأ للقراءة	يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين بعرض موضوع الدرس، والتعاقد معهم حول طرائق العمل... يساعد الأستاذ(ة) المتعلم(ة) على تقبل النص ويستثير معلوماته(ا) عن الحضارة الإنسانية، مستعينا(ة): - ببعض الصور التي سبق أن رأوها في السنة الرابعة لاسترجاع بعض مكتسباتهم السابقة؛ - باستثمار مورد رقمي . - ببعض عناوين النصوص التي سبق لهم قراءتها؛ - بتمهيد مناسب من قبيل: • التذكير بالسنة التي درسوا فيها الحضارة المغربية. • التعريف بالحضارة، وبعض مظاهرها باستثمار المكتسبات السابقة. • تقديم معلومات عن الحضارة المغربية. • التعريف بالحضارات القديمة. يمكن استثمار هذين السؤالين في بداية الحصة الأولى، حيث يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين ما يأتي: | ماذا أعرف عن الموضوع؟ | ماذا أريد أن أعرف؟ | | ..... | ..... | يجيبون شفهيا عن هذا النشاط. على أن هناك سؤالا آخر سيستثمر في الحصة الثالثة في مرحلة التقويم.

	يساعد المتعلّمين والمتعلمات على استخدام عبارات من قبيل: الحضارة الإسلامية، واليونانية، و الرومانية، والهندية، والصينية، والبابلية ...
ألاحظ وأتوقع	- يحفز الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى استثمار معلوماتهم، والانطلاق من مؤشرات أولية ترتبط بالنص لصياغة التوقع: • قراءة عنوان النص "الحضارة المغربية الأندلسية" مع إضافة كلمة مناسبة له، كما يمكن مطالبتهم بتحديد ما فهموه من العنوان. • ملاحظة الصور المرافقة في كتاب المتعلم(ة) ص. 10،وتأملها، وإبراز مكوناتها (**ملاحظة شاملة**: من خلال تأملها وطرح أسئلة تستهدف الصورة باعتبارها مشهدا شاملا «ماذا تلاحظون في الصورة؟»، و**ملاحظة بؤرية**: تنصب على مشيرات دقيقة في الصورة ذات علاقة بموضوع النص والتي تشكل عتبة لبناء توقعات النص: «ما أوجه الشبه بين الصور؟»، و**ملاحظة إسقاطية**: تنصب على تدخل ذات القارئ: «في نظرك، علام يدل هذا التشابه بين الصوامع؟»). • اقتراح توقع، انطلاقا من ملاحظة الصور وعنوان النص. **توجيه ديدكتيكي:** لا يقصد بالتوقع الصياغة الدقيقة والمناسبة لموضوع النص، وإنما تحفيزهم إلى توقع وافتراض ما يمكن أن يتناوله النص. يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر نشاط الملاحظة والتوقع: - بالبدء بعمل فردي حيث يدوّن كل فرد توقّعه، وبعده يطلب من كل ثنائي تحديد توقع، ثم يطلب من كل مجموعة الاتفاق على توقع واحد تدونه في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشته؛ - أو بالاشتغال في مجموعات، حيث تدوّن كل مجموعة توقعها في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛ - أو بالاشتغال الفردي، حيث يدوّن كل فرد توقعه. يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر هذا النشاط بصيغ مختلفة يراها مناسبة. تُدَوَّنُ التوقعات أو تعلّق في المكان المخصص، وتُقرأ (من الأفضل أن تبقى مدونة أو معلقة طيلة حصص القراءة الثلاث).

	(يمكن اعتماد الخطاطة المقترحة الآتية): .... التوقعات ....
أقرأ النّص	- يقرأ الأستاذ(ة) نصّ "**الحضارة المغربية الأندلسية**" قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة. - يتابع المتعلّمون والمتعلمات قراءة الأستاذ(ة) النموذجية، بالإشارة بأصابعهم إلى الكلمات التي يقرأها. - يقرأون النص بالتناوب مقتدين بقراءة الأستاذ(ة) النموذجية. - يقرأ المتعلمون والمتعلمات النص قراءة مهموسة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة شروط القراءة السليمة. - يمر الأستاذ(ة) بين الصفوف ليتثبت من قراءاتهم، ويقدم المساعدات الممكنة في حالة التعثرات التي يلاحظها. **توجيه ديدكتيكي:** يمكن للأستاذ(ة) : - أن يقرأ النّص بأكمله قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة. أو أن يقرأ فقرة من النص قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، ويطلب من بعض المتعلمات والمتعلمين متابعة قراءة بقية الفقرات قراءة جهرية محاكاة لقراءة الأستاذ(ة)، أو أن يقرأ بعد ذلك مع مجموعة الفصل قراءة جهرية (الممارسة الموجهة)، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقرأ (الممارسة المستقلة)، وينتقل إلى قراءات ثنائية جهرية، ففردية. - يراعى في القراءة الصامتة مستوى المتعلمات والمتعلمين، وذلك بأن يتحدد لكل مجموعة ما ستقرأه (مَنْ عنده صعوبات قرائية يمكن أن يقرأ بعض الكلمات، ومنهم من يكلف بقراءة جملة/ جمل، ومنهم من سيقرأ فقرة، ومنهم من سيقرأ النص بأكمله). - يدعوهم أثناء قراءتهم إلى: • تدوين الكلمات الصعبة أو الجديدة على دفاترهم بالتتابع أو في مكان مخصص لذلك. • إعادة قراءة الجملة التي توجد فيها هذه الكلمات، ومحاولة إيجاد معانيها استنادا إلى

	السياق، كلما كان ذلك ممكنا، والاستعانة بالمعجم للبحث عن معاني بعض الكلمات. ملحوظة: يدوّن الأستاذ(ة) نوع التعثرات والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون والمتعلمات في الدرس القرائي، في دفتر الملاحظات، لتكون موضوعات للمعالجة والدعم أثناء تدبير أنشطة حصص إرساء الموارد، وفي أسبوع التقويم والدعم.
أفحص توقعي	- التحقق الأولي من التوقع دون التعمق فيه (يخصص نشاط في الحصة الثالثة لتمحيص التوقعات). - يفسح الأستاذ(ة)المجال(حسب طبيعة العمل: فردي أو ثنائي أو في مجموعات...) للتحقق من التوقعات، والتداول في شأنها في ضوء قراءة النص. في حالة الاشتغال في مجموعات: تنتدب كل مجموعة ناطقا باسمها للتعليق على توقعها مع تبريره.
أفهم وأحلل أنمي رصيدي المعجمي	يساعد الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات على: • تحديد الكلمات حسب سياقها في النص: أفذاذ - مقتبسة - ينصرم - لحمة • وصل كل كلمة بمعناها بحسب سياقها في النص من قبيل: تمازج، غصّت، أواصر، يبزغ، سداها،... ويطالبهم بالرجوع إلى النص وتحديد الكلمات المفاتيح التي تساعدهم على تحديد معناها. (كتاب المتعلم(ة) ص. 11)،ويمكن للأستاذ(ة) استثمار استراتيجيات المفردات التي يراها مناسبة. • إنجاز النشاط المرتبط بخريطة كلمة "حضارة" (كتاب المتعلم(ة) ص. 11). توجيه ديدكتيكي: يمكن للأستاذ(ة) أثناء قراءته(ها) تقديم نموذج لكيفية إعادة القراءة للعبارات أو الجمل غير المفهومة، كأن يقول جهرا(التفكير بصوت مرتفع): ما معنى كلمة"تمازج"؟ أو ماذا يقصد الكاتب بكلمة"تمازج"؟، يعيد قراءة الجزء غير المفهوم بربط السابق باللاحق للوصول إلى المعنى من خلال تحديد الكلمات المفاتيح المساعدة على الوصول إلى المعنى، كما في "بين العنصرين" و"تجمعهما عوامل"، كل هذا يعني أن هناك علاقة بين العنصرين، وأن كلمة التمازج مشتقة من فعل "مزج" أي "خلط"، يمكن أن تعني "التمازج" "الاختلاط"؛ كما يمكن للأستاذ(ة) التوقف بهدف التفكير كأن يقول جهرا: "لقد سبق أن قرأت هذه الكلمة في نص آخر". أو "لقد سبق أن زرت أو درست هذا الموضوع في مكون الاجتماعيات"... كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على استر اتيجيات المفردات.

	على مستوى تدبير أسئلة استراتيجيات المفردات، تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين استراتيجية ترتبط بالمقروء، فمن يقرأ الجملة تطرح عليه أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالجملة، ومن يقرأ الفقرة تطرح عليه أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالفقرة المقروءة. ومن يقرأ النص تطرح عليه(هم) أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالنص. (وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).
أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على التوقعات وعلى الطلاقة ومعاني الكلمات باستثمار استراتيجيات المفردات. - يمكن للأستاذ(ة)، حسب حاجة كل مجموعة، أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات: • تحديد التوقعات القريبة من مضمون النص وتصنيفها؛ • قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم يقرأ بطلاقة)؛ • تركيب كلمتين مشروحتين أو أكثر في جمل مفيدة؛ • تحديد شبكة مفردة "حضارة"...

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

النص الوظيفي الأول: الحضارة المغربية الأندلسية

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

هدفا الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**الحضارة المغربية الأندلسية**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للنص.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يمكن للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد كأن: - يذكر المتعلمات والمتعلمين بمضمون الدرس: • ما عنوان نصنا القرائي؟ • ما الحضارة التي تناولها النص؟ ...
أقرأ النص	- يقرأ المتعلمون والمتعلمات النص قراءة مهموسة بصيغ مختلفة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة وتيرة القراءة السليمة، والتركيز أثناءها، والتفاعل مع المقروء. - يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص قراءة جهرية. - يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: • التوقف والتفكير في جمل النص وعباراته. يمكن للأستاذ(ة) أن يعطي نموذجا: مثلا يقرأ مقطعا ويقول جهرا: ماذا يقصد الكاتب بجملة"......"؟ ويربط بينها وبين بقية الجمل ويقدم اقتراحات. • تحديد العبارات المفاتيح الخاصة بكل فقرة من فقرات النص، وتدوينها. • التوقف بهدف التفكير مليا كلما اقتضت الضرورة ذلك، من أجل تشكيل روابط ذات صلة بسياق النص وبالمعارف أو بالتجارب السابقة. • تقويم أدائهم القرائيّ فيما بينهم (تقويم ذاتي، أو تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي. **توجيه ديدكتيكي:** يمكن للأستاذ تعويد المتعلمات والمتعلمين على التحكم في ممارسة القراءة، ومراقبة عمليات القراءة الفردية عن طريق الأسئلة الذاتية، واستعمال استراتيجيات فهم المقروء من قبيل:

	- توقف وفكر: إعادة القراءة، والبحث عن المزيد من التركيز، والتفاعل مع المقروء انطلاقا من التفكير في المعلومة المقروءة (ماذا يقصد الكاتب بقوله.....؟) - فكر، زاوج، شارك: كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على الفهم القرائي. - على مستوى تدبير أسئلة الفهم القرائي تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بفهم المقروء، فمن يقرأ الجملة تطرح عليه أسئلة الفهم المرتبطة بالجملة، ومن يقرأ الفقرة تطرح عليه(هم) أسئلة مرتبطة بالفقرة المقروءة. ومن يقرأ النص تطرح عليه(هم) الأسئلة المرتبطة بالنص. ويتم تنويع الأسئلة الصريحة بالنسبة إلى المتعثرين، والصريحة والضمنية لبقية الفئات، مع التركيز على الضمني بالنسبة إلى المتفوقين.(وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).
أفهم	- يطرح الأستاذ(ة) على المتعلّمين والمتعلمات أسئلة لفهم مضمون النص، متعلقة بما يأتي: • وضع علامة (×) أمام الاختيار الصحيح: تحديد مايأتي من النص: - المدة الزمنية التي عاش فيها المغرب والأندلس متحدين. (ص. 12) - العلاقات التي جعلت العنصرين ينصهران (ص. 12) - ما للفلاسفة والعلماء والمفكرين الأندلسيين من أثر إيجابي في المغاربة .(ص.12). • تحديد ما يثبت تأثير الحضارة الأندلسية في الحضارة المغربية. • تحديد سبب جعل كبريات المدن تغصّ بالأندلسيّين • ذكر الميادين التي بدا فيها تأثير الحضارة الأندلسية في الحضارة المغربية، وتحديد المدن التي طالها هذا التأثير. بعد التأكد من فهم النص ينتقل الأستاذ(ة) بالمتعلمين والمتعلمات إلى مرحلة التحليل، بالاشتغال على الأنشطة التي يراها مناسبة لكل فئة من فئات المتعلمات والمتعلمين من قبيل أن يجرد من النص: - كلمتين دالتين على معالم الحضارة المغربية الأندلسية: في (ص. 12).(يمكن للأستاذ(ة) أن يقدم للمتعثرين كلمات تدل على معالم كل من الحضارة المغربية والحضارة الأندلسية، ويطلب منهم تصنيفها في جدول).

أحلل	- أمثلة لتأثير الحضارة الأندلسية في الحضارة المغربية وإشعاعها على مستوى العمران، والموسيقى والفلاحة. (يمكن للأستاذ(ة) أن يقدم للمتعثرين أمثلة لكلمات تدل على تأثير الحضارة الأندلسية في الحضارة المغربية وإشعاعها على المستوى العمراني والموسيقي والفلاحي ويطلب منهم تصنيفها في جدول). - دلالة تنوع الحضارة الأندلسية وتطورها. (يمكن للأستاذ(ة) أن يقدم للمتعثرين جملة تدل على دلالة تنوع الحضارة الأندلسية وتطورها، وجملة لا تدل على دلالة التنوع، ويطلب منهم تحديد الجملة الصحيحة والمناسبة لذلك) - الأفكار الأساسية لفقرات النص، استثمار الخريطة المعرفية، التي توصلوا إليها، أو من خلال تحديد الجمل المفاتيح في كل فقرة وتجميعها لتحديد الفكرة الأساسية. (يطلب من كل مجموعة أن تقدم فكرة أساسية للفقرة التي قرأت أو لكل فقرة من فقرات النص المقروءة). - إبراز ما توصل إليه الكاتب في نهاية النص. - شرح ما تولّد عن التفاعل الحضاري المغربي الأندلسي.
أقوم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة وعلى الفهم الصريح والفهم الضمني. - يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، حسب حاجة كل مجموعة، ما يأتي: • قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم يقرأ بطلاقة)؛ • طرح أسئلة للتأكد من الفهم من قبيل: من هما الطرفان المتحاوران في النص؟ • ما العلاقة التي تجمع بينهما؟ .....
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الوظيفي الأول: الحضارة المغربية الأندلسية

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثالثة

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**الحضارة المغربية الأندلسية**"بطلاقة.

- يلخص المتعلم(ة) النص بأسلوبه الخاص.
- يبدي المتعلم(ة) رأيه في المقروء.
- يغني مداركه حول الحضارة المغربية الأندلسية.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يترك للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد من قبيل: - تهيئ المتعلمين والمتعلمات بالتذكير بمؤثرات الحضارة الأندلسية في الحضارة المغربية.
أقرأ النص	- يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص؛ (يمكن أن تكون القراءة هامسة فردية أو ثنائية، أو في مجموعات صغيرة...، ويمكن أن تكون جهرية مع مراعاة شروط القراءة السليمة). - يقوّمون أداءهم القرائي (تقويم ذاتي، تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.
أركب أقوّم	- يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: - اقتراح فكرة عامة للنص. (يمكن أن يقترح الأستاذ(ة) بعض الأفكار ويطلب منهم تحديد الفكرة العامة للنص). • تلخيص النص في أربع جمل بالاستعانة بالأفكار الأساسية. - يساعدهم على: • مناقشة في جماعة الفصل تمازج الحضارة المغربية والحضارات الأخرى؛ • إبداء رأيهم حول معلومة أو معلومات واردة في النص، مع التعليل. • الحديث عن المعلومات التي كانوا يعرفونها عن الحضارة المغربية الأندلسية، عما يودون تعلمه، وعن المعلومات التي اكتسبوها. • إتمام ملء الجدول بما يناسب في علاقة مع السؤالين المطروحين في الحصة الأولى:

أستثمر	ماذا تعلّمت في هذا النّص؟ ..... **توجيه ديدكتيكي:** يقوم الأستاذ(ة) بتنويع الأنشطة من قبيل: • تدوين الأسئلة التي بقيت عالقة لدى المتعلمين والمتعلمات. • تحديد إذا كان ما قرأوه يذكرهم بأي شيء آخر قرأوا عنه، أو سمعوه، أو عاشوا مثل أحداثه. • تحديد المقطع الذي أثار إعجابهم في المقروء، مع تعليل الجواب. على الأستاذ(ة) تقديم نماذج متعلقة بكل نشاط من الأنشطة السابقة. نشاط منزلي: - أهيئ وأنجز المطلوب : التعريف بشخصيات مغربية وأندلسية: ابن رشد، ابن طفيل، ابن زهر، وبالمجالات التي أبدعوا فيها
أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة والفهم والتركيب. يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، ما يأتي: • تقويم النص من حيث مضمونه وشكله (إبداء الرأي حول: مضمون النص، وأسلوبه، وبنيته...).
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الوظيفي الثاني : بلاد الصين

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

أهداف الحصة: - يقترح المتعلم(ة) توقعا انطلاقا من مؤشرات نصية وسياقية.

- يقرأ المتعلم(ة) نص "**بلاد الصين** " بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) معاني مفردات النص.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة
أتهيأ للقراءة	يهيّئ الأستاذ المتعلمات والمتعلّمين بعرض موضوع الدرس، والتعاقد معهم حول طرائق العمل... يساعد الأستاذ(ة) المتعلم(ة) على تقبل النص ويستثير معلوماته(ا) عن حضارة بلاد الصين، مستعينا(ة): - ببعض الموارد الرقمية عن حضارة بلاد الصين (فيديو / تقرير عن حضارة الصين / صور...) باستثمار مكتسباتهم القبلية ؛ - بتمهيد مناسب من قبيل: • التذكير بالخلاصات التي توصلوا إليها في نص الحضارة المغربية الأندلسية. • تحديد القارة التي توجد بها بلاد الصين (القارة الآسيوية) / مع ذكر عدد القارات في العالم . • ذكر بعض المنتجات الصينية . يمكن استثمار هذين السؤالين في بداية الحصة الأولى، حيث يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين ما يأتي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟	ماذا أريد أن أعرف؟
.....	.....

يجيبون شفهيا عن هذا النشاط. على أن هناك سؤالا آخر سيستثمر في الحصة الثالثة في مرحلة التقويم.

ألاحظ وأتوقع

- يحفز الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى استثمار معلوماتهم، والانطلاق من مؤشرات أولية ترتبط بالنص لصياغة التوقع:

- قراءة عنوان النص "**بلاد الصين**" مع افتراض صفة مناسبة له؛
- ملاحظة مكوني الصورتين المرافقتين في كتاب المتعلم(ة) ص. 23 وتأملهما، وإبراز مكوناتهما
- **ملاحظة شاملة:** من خلال تأملهما وطرح أسئلة تستهدف الصورتين، باعتبارهما عتبة من العتبات تساعدان على بناء توقع موضوع النص .
- **ملاحظة بؤرية:** تنصب على مشيرات دقيقة في الصورتين و علاقتهما بموضوع النص، والتي تشكل عتبة لبناء توقعات النص (ما العلاقة بين الصورتين والعنوان؟)،
- **ملاحظة إسقاطية:** تنصب على تدخل ذات القارئ (في نظرك، ما معالم الحضارة الصينية من خلال الصورتين ؟).
- اقتراح توقع انطلاقا من ملاحظة الصورتين وعنوان النصّ.

توجيه ديدكتيكي: لا يقصد بالتوقع الصياغة الدقيقة والمناسبة لموضوع النص، وإنما تحفيزهم إلى توقع وافتراض ما يمكن أن يتناوله النص. يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر نشاط الملاحظة والتوقع:

- بالبدء بعمل فردي حيث يدوّن كل فرد توقّعه، وبعده يطلب من كل ثنائي تحديد توقع، ثم يطلب من كل مجموعة الاتفاق على توقع واحد تدونه في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛
- أو بالاشتغال في مجموعات، حيث تدوّن كل مجموعة توقعها في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛
- أو بالاشتغال الفردي، حيث يدوّن كل فرد توقعه.
- يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر هذا النشاط بصيغ مختلفة يراها مناسبة.

- تُدَوَّن التوقعات في جانب من جوانب السبورة، أو تعلّق في المكان المخصص، وقراءتها (من الأفضل أن تبقى مدونة أو معلقة طيلة حصص القراءة الثلاث).

(يمكن اعتماد الخطاطة المقترحة الآتية):

أقرأ النّص

- يقرأ الأستاذ(ة) نصّ "**بلاد الصين** " قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة.
- يتابع المتعلّمون والمتعلمات قراءة الأستاذ(ة) النموذجية، بالإشارة بأصابعهم إلى الكلمات التي يقرأها.
- يقرأون النص بالتناوب مقتدين بقراءة الأستاذ النموذجية.
- يقرأ المتعلمون والمتعلمات النص قراءة مهموسة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة شروط القراءة السليمة.
- يمر الأستاذ(ة) بين الصفوف ليتثبت من قراءاتهم، ويقدم المساعدات الممكنة في حالة التعثرات التي يلاحظها

توجيه ديدكتيكي: يمكن للأستاذ(ة) :

- أن يقرأ النّص بأكمله قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة.أو أن يقرأ فقرة من النص قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، ويطلب من بعض المتعلمات والمتعلمين متابعة قراءة بقية الفقرات قراءة جهرية محاكاة لقراءة الأستاذ(ة)، أو أن يقرأ بعد ذلك مع مجموعة الفصل قراءة جهرية (الممارسة الموجهة)، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقرأ (الممارسة المستقلة)، وينتقل إلى قراءات ثنائية جهرية، ففردية.

يراعى في القراءة الصامتة مستوى المتعلمات والمتعلمين، وذلك بأن يحدد لكل مجموعة ما ستقرأه (من عنده صعوبات قرائية يمكن أن يقرأ بعض الكلمات، ومنهم من يكلف بقراءة جملة/ جمل، ومنهم من سيقرأ فقرة، ومنهم من سيقرأ النص بأكمله).

- يحرص الأستاذ (ة) على أن يصحح المتعلمات والمتعلمون أخطاءهم بأنفسهم في أثناء القراءات الفردية.

يدعوهم أثناء قراءتهم إلى:

- تدوين الكلمات الصعبة أو الجديدة على دفاترهم بالتتابع أو في مكان مخصص لذلك.
- إعادة قراءة الجملة التي توجد فيها هذه الكلمات، ومحاولة إيجاد معانيها استنادا إلى السياق، كلما كان ذلك ممكنا، والاستعانة بالمعجم للبحث عن معاني بعض الكلمات.

ملحوظة: يدوّن الأستاذ(ة) نوع التعثرات والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون والمتعلمات في الدرس القرائي، في دفتر الملاحظات، لتكون موضوعات للمعالجة والدعم أثناء تدبير أنشطة حصص إرساء الموارد، وفي أسبوع التقويم والدعم.

أفحص توقعي	- التحقق الأولي من التوقع دون التعمق فيه (يخصص نشاط في الحصة الثالثة لتمحيص التوقعات). - يفسح الأستاذ(ة)المجال (حسب طبيعة العمل: فردي أو ثنائي أو في مجموعات...) للتحقق من التوقعات، والتداول في شأنها في ضوء قراءة النص. في حالة الاشتغال في مجموعات: تنتدب كل مجموعة ناطقا باسمها للتعليق على توقعها مع تبريره.
أفهم وأحلل	- يساعد الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات على: • البحث في المعجم عن مرادفات: تضاهيها - استهوتك - تبهرك • تعرف الكلمات المشروحة في كتاب المتعلم ص 24 ويطالبهم بتركيبها في جمل مفيدة؛ • يمكن للأستاذ(ة) استثمار استراتيجيات المفردات التي يراها مناسبة. • ينجز النشاط المرتبط بعائلة كلمة "المزروعة " (كتاب المتعلم(ة) ص. 24).
أنمي رصيدي المعجمي	**توجيه ديدكتيكي:** يمكن للأستاذ(ة) أثناء قراءته(ها) تقديم نموذج لكيفية إعادة القراءة للعبارات أو الجمل غير المفهومة، كأن يقول جهرا(التفكير بصوت مرتفع): ما معنى كلمة "الصين "؟ في جملة " لم يكن الوصول إلى الصين بالأمر الهين "و ماذا يقصد الكاتب بكلمة"الصين" في الجملة الأخرى والمسافر عادة لا يبحر في الصين"، يعيد قراءة الجملة الأولى ويركز على كلمة الوصول لأنها دالة على الوصول إلى مكان معين وهو الصين، وبذلك فالصين في هذه الجملة مقصود بها البلاد. ثم ينتقل إلى الجملة الثانية ويركز على كلمتي «المسافر» و«يبحره» ويربط بينهما للوصول إلى معنى كلمة الصين الثانية. وهي بحر الصين. وهو وبذلك يحدد الكلمات المفاتيح المساعدة على الوصول إلى المعنى. كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على استر اتيجيات المفردات. على مستوى تدبير أسئلة استراتيجيات المفردات، تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين استراتيجية ترتبط بالمقروء، فمن يقرأ الجملة تطرح عليه أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالجملة، ومن يقرأ الفقرة تطرح عليه(هم) أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالفقرة المقروءة. ومن يقرأ النص تطرح عليه(هم) أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالنص. (وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين.)

أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على التوقعات وعلى عائلة الكلمة . - يمكن للأستاذ(ة)، حسب حاجة كل مجموعة، أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات: • تحديد التوقعات القريبة من مضمون النص وتصنيفها؛ • قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم يقرأ بطلاقة)؛ • تركيب كلمتين مشروحتين أو أكثر في جمل مفيدة؛ • إعادة تحديد عائلة كلمة المزروعة أو كلمة أخرى يختارها الأستاذ(ة) لدعم التعلمات.
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الوظيفي الثاني : بلاد الصين

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**بلاد الصين** "بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للنص.
- يحلل المتعلم (ة) النص موظفا بعض استراتيجية الفهم القرائي.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يمكن للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد كأن: - يذكر المتعلمات والمتعلمين بمضمون الدرس: • ما عنوان نصنا القرائي؟ • ما الحضارة التي تناولها النص؟ ...
أقرأ النص	- يقرأ المتعلمون والمتعلمات النصّ قراءة مهموسة بصيغ مختلفة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة وتيرة القراءة السليمة، والتركيز أثناءها، والتفاعل مع المقروء. - يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص قراءة جهرية. - يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: • التوقف والتفكير في جمل النص وعباراته. يمكن للأستاذ(ة) أن يعطي نموذجا: مثلا يقرأ مقطعا ويقول جهرا: ماذا يقصد الكاتب بجملة "وَمِنْ عَجائِبِ هَذِهِ ٱلْبِلادِ قُدْرَةُ أَهْلِها ٱلْخارِقَةُ عِنْدَ صُنْعِهِمْ مِنْ لاشَيْءٍ أَشْياءَ عَديدَةً "؟ ويربط بينها وبين بقية الجمل ويقدم اقتراحات. • تحديد العبارات المفاتيح الخاصة بكل فقرة من فقرات النص، وتدوينها. • التوقف بهدف التفكير مليا كلما اقتضت الضرورة ذلك، من أجل تشكيل روابط ذات صلة بسياق النص وبالمعارف أو بالتجارب السابقة. • تقويم أدائهم القرائيّ فيما بينهم (تقويم ذاتي، أو تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.

	توجيه ديدكتيكي: يمكن للأستاذ تعويد المتعلمات والمتعلمين على التحكم في ممارسة القراءة، ومراقبة عمليات القراءة الفردية عن طريق الأسئلة الذاتية، واستعمال استراتيجيات فهم المقروء من قبيل: - توقف وفكر: إعادة القراءة، والبحث عن المزيد من التركيز، والتفاعل مع المقروء انطلاقا من التفكير في المعلومة المقروءة (ماذا يقصد الكاتب بقوله.....؟ بم ابتدأ الكاتب نصه؟ - فكر، زاوج، شارك: -كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على الفهم القرائي. - على مستوى تدبير أسئلة الفهم القرائي تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بفهم المقروء، فمن يقرأ الجملة تطرح عليه أسئلة الفهم المرتبطة بالجملة، ومن يقرأ الفقرة تطرح عليه(هم) أسئلة مرتبطة بالفقرة المقروءة. ومن يقرأ النص تطرح عليه(هم) أسئلة المرتبطة بالنص. ويتم تنويع الأسئلة الصريحة بالنسبة إلى المتعثرين، والصريحة والضمنية لبقية الفئات، مع التركيز على الضمني بالنسبة للمتفوقين.(وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).
أفهم	- يطرح الأستاذ(ة) على المتعلّمين والمتعلمات أسئلة لفهم مضمون النص، متعلقة بما يأتي: • الطرق التي سلكها الكاتب للوصول إلى بلاد الصين يوجه المتعلمات والمتعلمون إلى الفقرة الأولى. ص 23. • وضع علامة ✗ أمام الاختيار الصحيح: مع تعليل ذلك : - الطرق إلى الصين صعبة (ص 24) - سومطرة مدينة صينية (ص. 24) - توجد شواطئ ببلاد الصين .(ص.24). • تحديد الفقرة التي تشير في النص إلى أن بلاد الصين بلد فلاحي. • تحديد نوع النقود التي تعامل بها سكان الصين. • اختيار الجواب الصحيح. • تحديد العملة النقدية التي تعامل بها الصينيون • شرح (من النص) معنى: أن أهل الصين مخترعون. • إبراز (من النص) ما يدل على تسامح الصينيين وتعايشهم.

أحلل	بعد التأكد من فهم النص ينتقل الأستاذ(ة) بالمتعلمين والمتعلمات إلى مرحلة التحليل، بالاشتغال على الأنشطة التي يراها مناسبة لكل فئة من الفئات من قبيل: - استخراج (من النص) كلمتين دالتين على الأماكن التي مرَّ منها الكاتب؛ خيرات بلاد الصين؛ عجائب سكان الصين، الجدول في (ص 25.) - استخراج ثلاث عبارات دالة على الحضارة الصينية: عبارات دلة على فن الرسم ؛ عبارات دالة على الصناعة؛ عبارات دالة على المعاملات المالية،.. جدول في (ص. 25) - (يمكن للأستاذ(ة) أن يقدم للمتعثرين والمتعثرات أمثلة لكلمات تدل على الحضارة الصينية. - استخراج جمل دالة على الإخبار من مثل : بلاد الصين متسعة كثيرة الخيرات/ المسافر عادة لا يبحر في الصين. - استخراج جمل دالة على إعجاب الكاتب ببلاد الصين وأهلها. - تحديد الأفكار الأساسية لفقرات النص، استثمار الخريطة المعرفية، التي توصلوا إليها أو من خلال تحديد الجمل المفاتيح في كل فقرة، وتجميعها لتحديد الفكرة الأساسية. (يطلب من كل مجموعة أن تقدم فكرة أساسية للفقرة التي قرأت أو لكل فقرة من فقرات النص المقروءة). - إبراز ما توصل إليه الكاتب في نهاية النص. - استخراج ثلاث جمل دالة على الإخبار
أقوّم تعلّمي وأدعمه	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة والفهم والتركيب. يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، ما يأتي: • تقويم النص من حيث مضمونه وشكله (إبداء الرأي حول: مضمون النص، وأسلوبه، وبنيته...).
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الوظيفي الثاني : بلاد الصين

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثالثة

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**بلاد الصين** " بطلاقة.

- يلخص المتعلم(ة) أفكار بأسلوبه الخاص.
- يبدي المتعلم(ة) رأيه في المقروء.

الوسائل التعليمية: -كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يترك للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد من قبيل: - تذكير المتعلمين والمتعلمات بمميزات الحضارة الصينية .
أقرأ النص	- يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص؛ (يمكن أن تكون القراءة هامسة فردية أو ثنائية، أو في مجموعات صغيرة...، ويمكن أن تكون جهرية مع مراعاة شروط القراءة السليمة). - يقوّمون أداءهم القرائي (تقويم ذاتي، تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.
أركب وأقوّم	- يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: - تلخيص ما ورد في الفقرتين الثانية و الثالثة تلخيصا شفهيا في ثلاث جمل . (يمكن أن يقترح الأستاذ(ة) بعض الأفكار لذلك، أو صيغا يراها مناسبة مع المجموعة الفصلية). • تركيب ما ورد في النص من أفكار. كل مجموعة تقدم عملها. (عمل في مجموعات) • تقديم ملخص عن الحضارة الصينية. - يساعدهم على: • مناقشة في جماعة الفصل لما استخلصوه من النص؛ • إبداء رأيهم في تحية الصينيين للزوار، ومقارنتها بتحية بلدهم. • مناقشة مظاهر الحضارة الصينية في العصر الراهن. - إتمام ملء الجدول بما يناسب في علاقة مع السؤالين المطروحين في الحصة الأولى ماذا تعلّمت في هذا النّص؟ .....

أستثمر	**توجيه ديدكتيكي:** يقوم الأستاذ(ة) بتنويع الأنشطة من قبيل: • تدوين الأسئلة التي بقيت عالقة لدى المتعلمين والمتعلمات. • تحديد إذا ما كان ما قرأوه يذكرهم بأي شيء آخر قرأوا عنه أو سمعوه أو عاشوا مثل أحداثه. • تحديد المقطع الذي أثار إعجابهم في المقروء، مع تعليل الجواب. على الأستاذ(ة) تقديم نماذج متعلقة بكل نشاط من الأنشطة السابقة. نشاط منزلي: - أهيئ ما أساهم به في مجلة القسم بصور عن الحضارة الصينية:
أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة والفهم والتركيب. يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، ما يأتي: • تقويم النص من حيث مضمونه وشكله (إبداء الرأي حول: مضمون النص، وأسلوبه، وبنيته...).
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الوظيفي الثالث : الألعاب الأولمبية عند الإغريق

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

أهداف الحصة: - يقدّم المتعلم(ة) ما يعرفه عن الألعاب الأولمبية ومسابقاتها.

- يقترح المتعلم(ة) توقعا انطلاقا من مؤشرات نصية وسياقية.
- يقرأ المتعلم(ة) نص "**الألعاب الأولمبية عند الإغريق** " بطلاقة.
- يفهم المتعلم(ة) معاني مفردات النص.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة
أتهيأ للقراءة	يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين بعرض موضوع الدرس، والتعاقد معهم حول طرائق العمل... يساعد الأستاذ(ة) المتعلم(ة) على تقبل النص ويستثير معلوماته(ا) عن حضارة اليونان القديمة، مستعينا(ة): - بعض الموارد الرقمية عن حضارة بلاد الإغريق (فيديو / صور / مآثر تاريخية / منتجات فكرية .استثمار مكتسباتهم القبلية ؛ - يمهد الأستاذ(ة) بتمهيد مناسب من قبيل: • ذكر ما يعرفه المتعلمات والمتعلمون عن الألعاب الأولمبية . • التعريف ببعض مسابقات الألعاب الأولمبية. يمكن استثمار هذين السؤالين في بدايةالحصة الأولى، حيث يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين ما يأتي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟	ماذا أريد أن أعرف؟
.....	.....

يجيبون شفهيا عن هذا النشاط. على أن هناك سؤالا آخر سيستثمر في الحصة الثالثة في مرحلة التقويم.

ألاحظ وأتوقع

- يحفز الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى استثمار معلوماتهم، والانطلاق من مؤشرات أولية ترتبط بالنص لصياغة التوقع، ويمكن اتباع الخطوات الآتية، أو اختيار ما يناسب منها:

- قراءة عنوان النص "**الألعاب الأولمبية عند الإغريق**" وتأمله واستخلاص توقع منه؛
- ملاحظة مكوني الصورتين المرافقتين في كتاب المتعلم(ة) ص. 30 وتأملهما، وإبراز مكوناتهما (**ملاحظة شاملة**: من خلال تأملهما وطرح أسئلة تستهدف الصورتين باعتبارهما عتبة من العتبات تساعدان على بناء توقع موضوع النص .
- **ملاحظة بؤرية**: تنصب على مشيرات دقيقة في الصورتين و علاقتهما بموضوع النص، والتي تشكل عتبة لبناء توقعات النص (ما العلاقة بين الصورتين والعنوان؟)،
- **ملاحظة إسقاطية**: تنصب على تدخل ذات القارئ (علام يدل غصن الزيتون الذي يضعه البطل العالمي هشام الكروج فوق رأسه؟).
- اقتراح توقع انطلاقا من ملاحظة الصورتين وعنوان النصّ.

توجيه ديدكتيكي: لا يقصد بالتوقع الصياغة الدقيقة والمناسبة لموضوع النص، وإنما تحفيزهم إلى توقع وافتراض ما يمكن أن يتناوله النص. يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر نشاط الملاحظة والتوقع:

- بالبدء بعمل فردي حيث يدوّن كل فرد توقّعه، وبعده يطلب من كل ثنائي تحديد توقع، ثم يطلب من كل مجموعة الاتفاق على توقع واحد تدونه في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛
- أو بالاشتغال في مجموعات، حيث تدوّن كل مجموعة توقعها في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛
- أو بالاشتغال الفردي، حيث يدوّن كل فرد توقعه.

يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر هذا النشاط بصيغ مختلفة والتي يراها مناسبة.

- تُدَوَّن التوقعات في جانب من جوانب السبورة ،أو تعلّق في المكان المخصص، وقراءتها (من الأفضل أن تبقى مدونة أو معلقة طيلة حصص القراءة الثلاث).

(يمكن اعتماد الخطاطة المقترحة الآتية):

أقرأ النّص	- يقرأ الأستاذ(ة) "**الألعاب الأولمية عند الإغريق**" قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة. - يتابع المتعلّمون والمتعلمات قراءة الأستاذ(ة) النموذجية، - يقرأون النص بالتناوب مقتدين بقراءة الأستاذ النموذجية. - يقرأ المتعلمون والمتعلمات النص قراءة مهموسة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة شروط القراءة السليمة. - يتفقد الأستاذ(ة) الصفوف ليتثبت من قراءاتهم، ويقدم المساعدات الممكنة في حالة التعثرات التي يلاحظها. **توجيه ديدكتيكي:** يمكن للأستاذ(ة) : - أن يقرأ النّص بأكمله قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة.أو أن يقرأ فقرة أو سطرا من النص قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، ويطلب من بعض المتعلمات والمتعلمين متابعة قراءة بقية الفقرات قراءة جهرية محاكاة لقراءة الأستاذ(ة)، أو أن يقرأ بعد ذلك مع مجموعة الفصل قراءة جهرية (الممارسة الموجهة)، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقرأ (ممارسة المستقلة)، وينتقل إلى قراءات ثنائية ففردية. يراعى في القراءة الصامتة مستوى المتعلمات والمتعلمين، وذلك بتحديد ما ستقرأه كل مجموعة (من عنده صعوبات قرائية يمكن أن يقرأ بعض الكلمات، ومنهم من يكلف بقراءة جملة/ جمل، ومنهم من سيقرأ فقرة، ومنهم من سيقرأ النص بأكمله). - يحرص الأستاذ (ة) على أن يصحح المتعلمات والمتعلمون أخطاءهم بأنفسهم في أثناء القراءات الفردية. • تدوين الكلمات الصعبة أو الجديدة على دفاترهم بالتتابع أو في مكان مخصص لذلك. • إعادة قراءة الجملة التي توجد فيها هذه الكلمات، ومحاولة إيجاد معانيها استنادا إلى السياق، كلما كان ذلك ممكنا، والاستعانة بالمعجم للبحث عن معاني بعض الكلمات. **ملحوظة:** يدوّن الأستاذ(ة) نوع التعثرات والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون والمتعلمات في الدرس القرائي، في دفتر الملاحظات، لتكون موضوعات للمعالجة والدعم أثناء تدبير أنشطة حصص إرساء الموارد، وفي أسبوع التقويم والدعم.

أفحص توقعي	- التحقق الأولي من التوقع دون التعمق فيه (يخصص نشاط في الحصة الثالثة لتمحيص التوقعات). - يفسح الأستاذ(ة)المجال(حسب طبيعة العمل: فردي أو ثنائي أو في مجموعات...) للتحقق من التوقعات، والتداول في شأنها في ضوء قراءة النص. في حالة الاشتغال في مجموعات: تنتدب كل مجموعة ناطقا باسمها للتعليق على توقعها مع تبريره.
أفهم وأحلل **أنمي رصيدي المعجمي**	- يساعد الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات على: • تحديد عائلة كلمة " تصاحب" ويطالبهم باستخراج جميع المشتقات منها من مثل (صاحب / مصاحبة / يصاحب / صحبة ..)؛ • يمكن للأستاذ(ة) استثمار استراتيجيات المفردات التي يراها مناسبة. • إنجاز النشاط المرتبط بخريطة كلمة "تنطلق" (كتاب المتعلم(ة) ص(31) **توجيه ديدكتيكي:** يمكن للأستاذ(ة) أثناء قراءته(ها) تقديم نموذج لكيفية إعادة القراءة للعبارات أو الجمل غير المفهومة،كأن يرجع إلى النص ويحدد بعض الكلمات التي يراها تحتاج إلى التدقيق أكثر، أو إيضاحها بالمرادف أو الضد أو أن يطالب المتعلمات والمتعلمين بتحديد المفردات التي تحتاج إلى شرح ويتعاون الجميع على تذليل مفهومها .معتمدين على السياق للوصول إلى المعنى . كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على استر اتيجيات المفردات. على مستوى تدبير أسئلة استراتيجيات المفردات تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين استراتيجية ترتبط بالمقروء، فمن يقرأ الجملة تطرح عليه أسئلة استراتيجيات المفردات مرتبطة بالجملة، ومن يقرأ الفقرة تطرح عليه أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالفقرة المقروءة. ومن يقرأ النص تطرح عليه أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالنص. (وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).
	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على التوقعات، وعلى عائلة الكلمة،وعلى خريطة الكلمة. - يمكن للأستاذ(ة)، حسب حاجة كل مجموعة، أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات: • تحديد التوقعات القريبة من مضمون النص وتصنيفها؛

أقوّم تعلماتي وأدعمها	• قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم(ة) يقرأ بطلاقة)؛ • تحديد خريطة كلمة لكل مجموعة ؛ • تحديد عائلة كلمة من الكلمات يختارها الأستاذ(ة) لدعم التعلمات.

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

النص الوظيفي الثالث : الألعاب الأولمبية عند الإغريق

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**الألعاب الأولمبية عند الإغريق**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للنص.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة
وضعية الانطلاق	يمكن للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد كأن: - يذكر المتعلمات والمتعلمين بمضمون الحصة الفارطة؛ • ما عنوان نصنا القرائي؟ • ما نوع الألعاب التي تحدث عنها النص؟ ...
أقرأ النص	- يقرأ المتعلمون والمتعلمات النصّ قراءة مهموسة بصيغ مختلفة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة وتيرة القراءة السليمة، والتركيز أثناءها، والتفاعل مع المقروء. - يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص قراءة جهرية. - يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: • التوقف والتفكير في جمل النص وعباراته. يمكن للأستاذ(ة) أن يعطي نموذجا: مثلا يقرأ مقطعا ويقول جهرا: ماذا يقصد الكاتب بجملة"فقد شكلت هذه الألعاب مظهرا بارزا من مظاهر الحضارة الإغريقية"؟ ويربط بينها وبين بقية الجمل ويقدم اقتراحات. • تحديد العبارات المفاتيح الخاصة بكل فقرة من فقرات النص، وتدوينها. • التوقف بهدف التفكير مليا كلما اقتضت الضرورة ذلك من أجل تشكيل روابط ذات صلة بسياق النص وبالمعارف أو بالتجارب السابقة. • تقويم أدائهم القرائيّ فيما بينهم (تقويم ذاتي، أو تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.

	توجيه ديدكتيكي: يمكن للأستاذ(ة) تعويد المتعلمات والمتعلمين على التحكم في ممارسة القراءة، ومراقبة عمليات القراءة الفردية عن طريق الأسئلة الذاتية، واستعمال استراتيجيات فهم المقروء من قبيل: - توقف وفكر: إعادة القراءة، والبحث عن المزيد من التركيز، والتفاعل مع المقروء انطلاقا من التفكير في المعلومة المقروءة (ماذا يقصد الكاتب بقوله.....؟ بم ابتدأ الكاتب نصه؟ ما الكلمات التي أثارت الانتباه؟ يطالبهم بالتفكير فكر، والمشاركة دعما للتعلم الذاتي، - كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على الفهم القرائي. - على مستوى تدبير أسئلة الفهم القرائي تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بفهم المقروء، فمن يقرأ الجملة تطرح عليه أسئلة الفهم المرتبطة بالجملة، ومن يقرأ الفقرة تطرح عليه أسئلة مرتبطة بالفقرة المقروءة. ومن يقرأ النص تطرح عليه الأسئلة المرتبطة بالنص. ويتم تنويع الأسئلة الصريحة بالنسبة إلى المتعثرين، والصريحة والضمنية لبقية الفئات مع التركيز على الضمني بالنسبة للمتفوقين.(وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).
أفهم	- يطرح الأستاذ(ة) على المتعلّمين والمتعلمات أسئلة لفهم مضمون النص، متعلقة بما يأتي: • العودة إلى الفقرة الأولى من النص وذكر أنواع المسابقات في الألعاب الأولمبية . • تحديد مكونات المسابقات الموسيقية . • المسابقات التي يتنافس فيها الأبطال الرياضيون. • الجائزة التي يحصل عليها البطل الفائز؛ • إبراز دلالة الغصن الذي يضعه البطل هشام الكروج فوق رأسه.
أحلل	بعد التأكد من فهم النص ينتقل الأستاذ(ة) بالمتعلمين والمتعلمات إلى مرحلة التحليل، بالاشتغال على الأنشطة التي يراها مناسبة لكل فئة من فئات المتعلمات والمتعلمين من قبيل: - ترتيب مسابقات الفقرات الأولمبية من بدايتها إلى نهايتها(ص 32) - استخراج ثلاث جمل دالة على مكافأة الأبطال في المسابقات الأولمبية.

	- استخراج جملة تتضمن أسلوب النفي من الفقرة الأخيرة، وتبيان هدف الكاتب من توظيف هذا الأسلوب. - الاستدلال بعبارة من النص على القيمة الحضارية للألعاب الأولمبية. - (يمكن للأستاذ(ة) أن يقدم للمتعثرين والمتعثرات أمثلة لكلمات تدل على الحضارة الإغريقية).
أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة وعلى الفهم الصريح والفهم الضمني. - يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، حسب حاجة كل مجموعة، ما يأتي: • قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم(ة) يقرأ بطلاقة)؛ • طرح أسئلة للتأكد من الفهم من قبيل: متى وأين ظهرت الألعاب الأولمبية؟ما المسابقات التي تتضمنها قديما؟ .....
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الوظيفي الثالث : الألعاب الأولمبية عند الإغريق

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثالثة

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) "**الألعاب الأولمبية عند الإغريق**" بطلاقة.

- يلخص المتعلم(ة) أفكار النص بأسلوبه الخاص.
- يبدي المتعلم(ة) رأيه في المقروء.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يترك للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد من قبيل: - تذكير المتعلمين والمتعلمات بتاريخ الألعاب الأولمبية .
أقرأ النص	- يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص؛ (يمكن أن تكون القراءة هامسة فردية أو ثنائية، أو في مجموعات صغيرة...، ويمكن أن تكون جهرية مع مراعاة شروط القراءة السليمة). - يقوّمون أداءهم القرائي (تقويم ذاتي، تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.
أركب وأقوّم	- يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: - تلخيص النص شفهيا في أربع جمل . (يمكن أن يقترح الأستاذ(ة) بعض الأفكار لذلك أو صيغا يراها مناسبة مع المجموعة الفصلية). • استخلاص المعلومات التي استفادها كل متعلم ومتعلمة من النص (.عمل في مجموعات) - يساعدهم على: • مناقشة في جماعة الفصل لما استخلصوه من النص؛ • إجراء المقارنة بين الألعاب الأولمبية في القديم وفي الحضارة المعاصرة. • إتمام ملء الجدول بما يناسب في علاقة مع السؤالين المطروحين في الحصة الأولى: ماذا تعلّمت في هذا النّص؟ .....

أستثمر	**توجيه ديدكتيكي:** يقوم الأستاذ(ة) بتنويع الأنشطة من قبيل: • تدوين الأسئلة التي بقيت عالقة لدى المتعلمين والمتعلمات. • تحديد إذا ما كان ما قرأوه يذكرهم بأي شيء آخر قرأوا عنه أو سمعوه أو عاشوا مثل أحداثه. • تحديد المقطع الذي أثار إعجابهم في المقروء، مع تعليل الجواب. على الأستاذ(ة) تقديم نماذج متعلقة بكل نشاط من الأنشطة السابقة. نشاط منزلي: -أهيئ معلومات حول شخصيتيي هيراقليس وثيسيوس وحول بطلين مغربيين فازا بالميدالية الذهبية (سعيد عويطة / نوال المتوكل / هشام الكروج ...).
أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة والفهم والتركيب. يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، ما يأتي: • تقويم النص من حيث مضمونه وشكله (إبداء الرأي حول: مضمون النص، وأسلوبه، وبنيته...).
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

ثانيا : النص الشعري

النص الشعري : مجد وحضارة

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

أهداف الحصة: - يذكر المتعلم(ة) بعض مقومات الحضارة المغربية الأندلسية (مآثر / أدباء)

- يقترح المتعلم(ة) توقعا انطلاقا من مؤشرات نصية وسياقية.
- يقرأ المتعلم(ة) نص "**مجد وحضارة**" مراعيا البحر الشعري
- يفهم المتعلم(ة) معاني مفردات النص باستثمار استراتيجيات القراءة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة
أتهيأ للقراءة	يهيّئ الأستاذ المتعلمات والمتعلّمين بعرض موضوع الدرس، والتعاقد معهم حول طرائق العمل... يساعد الأستاذ(ة) المتعلم(ة) على تقبل النص ويستثير معلوماته(ا) عن حضارة المغربية الأندلسية، مستعينا(ة): -ببعض الموارد الرقمية عن الحضارة الأندلسية (فيديو / صور / ملصقات ./ كتب تاريخية بها صور .. استثمار مكتسباتهم القبلية، بتمهيد مناسب من قبيل: • التذكير بالخلاصات التي توصلوا إليها في نص الحضارة المغربية الأندلسية. • ذكر بعض المآثر التاريخية بالأندلس . • التعريف ببعض أعلام الحضارة الأندلسية في الشعر والموسيقى مثل: الشاعر ابن زيدون / ابن خفاجة/ وفي الموسيقى زرياب ... يمكن استثمار هذين السؤالين في بداية الحصة الأولى، حيث يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين ما يأتي:

ماذا أعرف عن الموضوع؟	ماذا أريد أن أعرف؟
.....	.....

يجيبون شفهيا عن هذا النشاط. على أن هناك سؤالا آخر سيستثمر في الحصة الثالثة في مرحلة التقويم.

ألاحظ وأتوقع

- يحفز الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى استثمار معلوماتهم، والانطلاق من مؤشرات أولية ترتبط بالنص لصياغة التوقع، ويمكن أن ينطلق من:

- قراءة عنوان النص "**مجد وحضارة** " مع افتراض صفة مناسبة له؛
- ملاحظة الصورة والعنوان في كتاب المتعلم(ة) ص. 38 وتأملهما، وإبراز دلالتهما (**ملاحظة شاملة**: من خلال تأملها باعتبارهما عتبة من العتبات تساعدان على بناء توقع موضوع النص.
- **ملاحظة بؤرية**: تتمثل في مشيرات دقيقة، في ملاحظة الصورة، وعلاقة العناصر الموجودة فيها بعنوان النص والتي تشكل عتبة لبناء توقعات النص (ما العلاقة بين الصورة والعنوان؟)،
- **ملاحظة إسقاطية**: تنصب على تدخل ذات القارئ (في نظرك، ما معالم الحضارة الأندلسية من خلال الصورة؟).

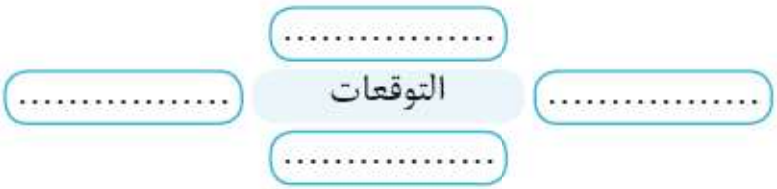
توجيه ديدكتيكي: لا يقصد بالتوقع الصياغة الدقيقة والمناسبة لموضوع النص، وإنما تحفيزهم إلى توقع وافتراض ما يمكن أن يتناوله النص. يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر نشاط الملاحظة والتوقع:

- بالبدء بعمل فردي حيث يدوّن كل فرد توقّعه، وبعده يطلب من كل ثنائي تحديد توقع، ثم يطلب من كل مجموعة الاتفاق على توقع واحد تدونه في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛
- أو بالاشتغال في مجموعات، حيث تدوّن كل مجموعة توقعها في بطاقة وتعلقه بهدف مناقشتها؛
- أو بالاشتغال الفردي، حيث يدوّن كل فرد توقعه.

يمكن للأستاذ(ة) أن يدبر هذا النشاط بصيغ مختلفة والتي يراها مناسبة.

- تُدَوَّن التوقعات في جانب من جوانب السبورة ،أو تعلّق في المكان المخصص وقراءتها (من الأفضل أن تبقى مدونة أو معلقة طيلة حصص القراءة الثلاث).

(يمكن اعتماد الخطاطة المقترحة الآتية):



- يقرأ الأستاذ(ة) نصّ "**حضارة ومجد**" قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها خصوصية القراءة الشعرية.

- يتابع المتعلّمون والمتعلمات قراءة الأستاذ(ة) النموذجية، بالإشارة بأصابعهم إلى الكلمات التي يقرأها.
- يقرأون النص بالتناوب مقتدين بقراءة الأستاذ النموذجية.
- يقرأ المتعلمون والمتعلمات النص قراءة مهموسة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة شروط القراءة السليمة.
- يمر الأستاذ(ة) بين الصفوف ليتثبت من قراءاتهم، ويقدم المساعدات الممكنة في حالة التعثرات التي يلاحظها.

توجيه ديدكتيكي: يمكن للأستاذ(ة) :

- أن يقرأ النّص بأكمله قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، يراعي فيها إيقاع القراءة.أو أن يقرأ بيتين أو ثلاثة أبيات من النص قراءة جهريّة سليمة ومعبّرة، ويطلب من بعض المتعلمات والمتعلمين متابعة قراءة بقية الأبيات قراءة جهرية محاكاة لقراءة الأستاذ(ة)، أو أن يقرأ بعد ذلك مع مجموعة الفصل قراءة جهرية (الممارسة الموجهة)، ثم يطلب من كل مجموعة أن تقرأ (الممارسة المستقلة)، وينتقل إلى قراءات ثنائية جهرية، ففردية.

يراعى في القراءة الصامتة مستوى المتعلمات والمتعلمين، وذلك بتحديد ما ستقرأه كل مجموعة (من عنده صعوبات قرائية يمكن أن يقرأ بعض الكلمات، ومنهم من يكلف بقراءة بيت شعري ، ومنهم من سيقرأ مقطعا شعريا بكامله ، ومنهم من سيقرأ القصيدة بأكملها).

- يحرص الأستاذ (ة) على أن يصحح المتعلمات والمتعلمون أخطاءهم بأنفسهم في أثناء القراءات الفردية

التقويم والدعم

يدعوهم أثناء قراءتهم إلى:

- استثمار الشروح اللغوية الموجودة في الكتاب، وتوظيفها لتسهيل بناء المعنى؛
- تدوين الكلمات الصعبة أو الجديدة على دفاترهم بالتتابع أو في مكان مخصص لذلك.
- إعادة قراءة بيت شعري توجد فيه هذه الكلمات، ومحاولة إيجاد معانيها استنادا إلى السياق، كلما كان ذلك ممكنا، والاستعانة بالمعجم للبحث عن معاني بعض الكلمات التي وظفها الشاعر .

	ملحوظة: يدوّن الأستاذ(ة) نوع التعثرات والصعوبات التي يعاني منها المتعلمون والمتعلمات في الدرس القرائي،الشعري في دفتر الملاحظات، لتكون موضوعات للمعالجة والدعم أثناء تدبير أنشطة حصص إرساء الموارد، وفي أسبوع التقويم والدعم.
أفحص توقعي	- التحقق الأولي من التوقع دون التعمق فيه (يخصص نشاط في الحصة الثالثة لتمحيص التوقعات). - يفسح الأستاذ(ة)المجال(حسب طبيعة العمل: فردي أو ثنائي أو في مجموعات...) للتحقق من التوقعات، والتداول في شأنها في ضوء قراءة النص. في حالة الاشتغال في مجموعات: تنتدب كل مجموعة ناطقا باسمها للتعليق على توقعها مع تبريره.
أنمي رصيدي المعجمي	- يساعد الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات على: • تعرف الكلمات المشروحة في كتاب المتعلم(ة) ص 39 ويطالبهم بتركيبها في جمل مفيدة؛ • يمكن للأستاذ(ة) استثمار استراتيجيات المفردات التي يراها مناسبة. • إنجاز النشاط المرتبط بعائلة كلمة " الأغاني " (كتاب المتعلم(ة) (ص. 39)) **توجيه ديدكتيكي:** يمكن للأستاذ(ة) أثناء قراءته(ها) تقديم نموذج لكيفية إعادة القراءة للعبارات أو لكلمة غير مفهومة ،وذلك باستحضار السياق ،كأن يقول جهرا(التفكير بصوت مرتفع): لاحظوا كلمة" " طار " في جملة " طار الطائر " وجملة "طار شوقا إلى أسرته"، يعيد قراءة الجملة الأولى ويركز على كلمة الطائر ليستدرج المتعلمات والمتعلمين إلى التدريب على مفاتيح السياق ، وبذلك فطار في هذه الجملة مقصود بها خفق .ثم ينتقل إلى الجملة الثانية ويركز على كلمتي "أسرته" و"شوقا"، ويربط بينها للوصول إلى معنى كلمة طار الثانية..وهو وبذلك يحدد الكلمات المفاتيح المساعدة على الوصول إلى المعنى.والشئ نفسه يسلكه مع كلمة طار شوقا إلى أسرته فهي تعني هنا سافر / كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على استر اتيجيات المفردات. على مستوى تدبير أسئلة استراتيجيات المفردات تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين استراتيجية ترتبط بالمقروء، فمن يقرأ البيت تطرح أسئلة استراتيجيات المفردات مرتبطة بالشطر أو العجز، ومن يقرأ بيتين تطرح عليه(هم) أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالبيتين. ومن يقرأ القصيدة تطرح عليه(هم) أسئلة استراتيجيات المفردات المرتبطة بالقصيدة . (وذلك في مايتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).

أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على التوقعات وعلى عائلة الكلمة والمعاني المتعددة. - يمكن للأستاذ(ة)، حسب حاجة كل مجموعة، أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات: • تحديد التوقعات القريبة من مضمون النص وتصنيفها؛ • قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم يقرأ بطلاقة)؛ • تركيب كلمتين مشروحتين أو أكثر في جمل مفيدة؛ • إعادة تحديد عائلة كلمة المزروعة أو كلمة أخرى يختارها الأستاذ(ة) لدعم التعلمات.

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

النص الشعري : مجد وحضارة

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**مجد وحضارة**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للنص.
- يحلل المتعلم (ة) النص موظفا بعض استراتيجية الفهم القرائي.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ومشاهد، مجسمات، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يمكن للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد كأن: - يذكر المتعلمات والمتعلمين بمضمون الدرس: • ما عنوان نصنا الشعري؟ • ما الحضارة التي تناولها النص؟ ...
أقرأ النص	- يقرأ المتعلمون والمتعلمات النصّ قراءة مهموسة بصيغ مختلفة (فردية أو ثنائية أو في مجموعات صغيرة...) مع مراعاة وتيرة القراءة السليمة، والتركيز أثناءها، والتفاعل مع المقروء. - يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص قراءة جهرية. - يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: • التوقف والتفكير في جمل النص وعباراته. يمكن للأستاذ(ة) أن يعطي نموذجا: مثلا يقرأ مقطعا أو بعض الأبيات ويقول جهرا: ماذا يقصد الشاعر بجملة"ويبني معاهد العرفان"؟ ويربط بينها وبين بقية الجمل ويقدم اقتراحات. • تحديد العبارات المفاتيح الخاصة بكل مقطع من مقاطع النص، وتدوينها. • التوقف بهدف التفكير مليا كلما اقتضت الضرورة ذلك من أجل تشكيل روابط ذات صلة بسياق النص وبالمعارف أو بالتجارب السابقة. • تقويم أدائهم القرائيّ فيما بينهم (تقويم ذاتي، أو تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.

	توجيه ديدكتيكي: يمكن للأستاذ(ة) تعويد المتعلمات والمتعلمين على التحكم في ممارسة القراءة، ومراقبة عمليات القراءة الفردية عن طريق الأسئلة الذاتية، واستعمال استراتيجيات فهم المقروء من قبيل: - توقف وفكر: إعادة القراءة، والبحث عن المزيد من التركيز، والتفاعل مع المقروء انطلاقا من التفكير في المعلومة المقروءة (ماذا يقصد الكاتب بقوله.....؟ بم ابتدأ الشاعر النص في البيت الأول؟ - فكر، زاوج، شارك:(أفكر في معاني الجملة فرديا، ثم ثنائيا، ثم جماعيا). -كما يمكن للأستاذ(ة) استثمار المهارة التي يراها مناسبة أثناء الاشتغال على الفهم القرائي. - على مستوى تدبير أسئلة الفهم القرائي تعطى لكل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بفهم المقروء، فمن يقرأ البيت تطرح عليه أسئلة الفهم مرتبطة بالبيت، ومن يقرأ مقطعا تطرح عليه أسئلة مرتبطة بالمقطع المقروء. ومن يقرأ القصيدة تطرح عليه أسئلة مرتبطة بالقصيدة. ويتم تنويع الأسئلة الصريحة بالنسبة إلى المتعثرين، والصريحة والضمنية لبقية الفئات مع التركيز على الضمني بالنسبة للمتفوقين.(وذلك في ما يتعلق بتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين).
أفهم	- يطرح الأستاذ(ة) على المتعلّمين والمتعلمات أسئلة لفهم مضمون النص، متعلقة بما يأتي: • تحديد المخاطب في البيت الأول الذي يتوجه إليه الشاعر بخطابه، فلا شك أن الشاعر يخاطب بلاد الأندلس وياديها. ص 39. • شرح البيت الثامن كأن يركز مثلا على الكلمات الآتية: - الحب - التسامح - يحيا - دينان - التوصل إلى مفهوم التعايش والتسامح بين الديانة الإسلامية والديانة المسيحية. - استخلاص الأفكار التي عرضها الشاعر في النص في أبيات أخرى يختارها. ربط كل مقطع من المقاطع الثلاثة بإحدى الأفكار الواردة في ص 39.

أحلل	بعد التأكد من فهم النص ينتقل الأستاذ(ة) بالمتعلمين والمتعلمات إلى مرحلة التحليل، بالاشتغال على الأنشطة التي يراها مناسبة لكل فئة من فئات المتعلمات والمتعلمين من قبيل: - تقطيع النص إلى ثلاثة مقاطع ، - مراعاة عنوان كل مقطع : - المقطع الأول : التغني بحضارة الأندلس (ب1 إلى البيت 4) - المقطع الثاني : الأندلس حضارة الحب والتسامح (ب 5 إلى البيت 8) - المقطع الثالث : الأندلس دالة على حضارة. (ب 9 إلى البيت 12) - استخراج ثلاث عبارات دالة على إشادة الشاعر بالحضارة الأندلسية - تحديد المقصود من قول الشاعر: " في كل قصر شيدوه محدث بلسان " - استثمار الخريطة المعرفية، التي توصلوا إليها أو من خلال تحديد الجمل المفاتيح في كل مقطع وتجميعها لتحديد الفكرة الأساسية. (يطلب من كل مجموعة أن تقدم فكرة أساسية للفقرة، أو لكل بيت من أبيات النص). - إبراز ما توصل إليه الشاعر في نهاية النص.
أقوّم تعلماتي وأدعمها	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الطلاقة وعلى الفهم الصريح والفهم الضمني. - يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، حسب حاجة كل مجموعة، ما يأتي: • قراءة النص قراءة سليمة؛ (عمل ثنائي، متعلم(ة) يواجه صعوبات قرائية، مع متعلم يقرأ بطلاقة)؛ • طرح أسئلة للتأكد من الفهم من قبيل: ما خصائص حضارة المغرب والأندلس؟، وما أهم إنجازاتها؟
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص الشعري : مجد وحضارة

ثلاث حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثالثة

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) نص "**مجد وحضارة**" بطلاقة.

- يلخص المتعلم(ة) أفكار النص بأسلوبه الخاص.
- يبدي المتعلم(ة) رأيه في المقروء.

الوسائل التعليمية: -كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	الأنشطة التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق	يترك للأستاذ(ة) اختيار الطريقة المناسبة للتمهيد من قبيل: -تذكير المتعلمين والمتعلمات بمظاهر الحضارة الأندلسية .
أقرأ النص	- يتناوب المتعلّمون والمتعلمات على قراءة النص؛ (يمكن أن تكون القراءة هامسة فردية أو ثنائية، أو في مجموعات صغيرة...، ويمكن أن تكون جهرية مع مراعاة شروط القراءة السليمة). - يقوّمون أداءهم القرائي (تقويم ذاتي، تقويم بالأقران) بناء على شبكة ملاحظة الأداء القرائي.
أركب وأتذوق	- يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى: - التذكير بالأفكار الأساسية للنص. (يمكن أن يقترح الأستاذ(ة) بعض الأفكار لذلك، أو صيغا يراها مناسبة مع المجموعة الفصلية). • يطلب من المتعلمات والمتعلمين أحسن بيت أعجبهم مع التعليل. • تركيب ما ورد في النص من أفكار، على أن تقدم كل مجموعة عملها. (عمل في مجموعات) - يطلب منهم اختيار بيت شعري أعجب كل واحد منهم مع التعليل - يساعدهم على: • مناقشة في جماعة الفصل لما استخلصوه من النص؛ • مناقشة مظاهر الحضارة الأندلسية . • إبداء رأيهم في النص، وخاصة العناصر التي أشاد بها الشاعر. • إتمام ملء الجدول بما يناسب في علاقة مع السؤالين المطروحين في الحصة الأولى: ماذا تعلّمت في هذا النّص؟ .....

أتوسع	**توجيه ديدكتيكي:** يقوم الأستاذ(ة) بتنويع الأنشطة من قبيل: • تدوين الأسئلة التي بقيت عالقة لدى المتعلمين والمتعلمات. • تحديد إذا ما كان ما قرأوه يذكرهم بأي شيء آخر قرأوا عنه أو سمعوه أو عاشوا مثل أحداثه. • تحديد المقطع الذي أثار إعجابهم في المقروء، مع تعليل الجواب. على الأستاذ(ة) تقديم نماذج متعلقة بكل نشاط من الأنشطة السابقة. نشاط منزلي: -أجمع ما يغني ملف مشروع الأسبوع الرابع من كتب ودواوين.
أقوّم تعلمي وأدعمه	يجب التركيز في تقويم هذه الحصة على الفهم والتركيب والتذوق. يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمين والمتعلمات، ما يأتي: • تقويم النص من حيث مضمونه وشكله (إبداء الرأي حول: مضمون النص، وأسلوبه، وبنيته...).

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

ثالثا: النص المسترسل

النص المسترسل: السلوك المتحضر

أربع حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

مكون القراءة

الحصة الأولى : المقطع الأول

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) المقطع الأول من نص "**السلوك المتحضر**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للمقطع 1 من النص.
- يحلل المتعلم(ة) المقطع الأول من نص "**السلوك المتحضر**" ويركبه.
- يتعرف المتعلم(ة) السلوك المتحضر.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، صور ، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات، التعلم بالقرين، التعلم النشط

المراحل	الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة
أتهيأ للقراءة أتذكّر	يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين للولوج إلى عتبات النص انطلاقا من استثارة معلوماتهم (هن) عن الحضارة عموما وبعض السلوكات الحضارية من قبيل: - من يذكر بعض مظاهر الحضارة؟ - ماذا تعرفون عن السلوكات الحضارية؟ ..... توجيه ديدكتيكي: هناك سيناريوهات متعددة لتدبير حصص النص المسترسل منها: 1 . عدم مطالبة المتعلمات والمتعلمين بقراءة النص قبليا في المنزل، وفي هذه الحالة يمكن استهلال كل حصة بتوقع أحداث كل مقطع من المقاطع الأربعة، ثم الانتقال إلى أنشطة الفهم والتحليل والتركيب؛ 2 . عدم مطالبة المتعلمات والمتعلمين بقراءة المقطع الأول قبليا فقط، ويتم في هذه الحالة الاشتغال على ملاحظة الصورة وتوقع أحداث القصة، في المقطع الأول، في حين يطالبون بقراءة بقية المقاطع في الحصص الموالية، في منازلهم. ويمكن مطالبتهم بتوقع مسار القصة في نهاية كل حصة، وهكذا دواليك. 3 . مطالبتهم بقراءة النص كاملا قبل الحصة الأولى، أو كل المقطع قبل الحصة المخصصة له، وفي هذه الحالة يكتفي الأستاذ(ة) بالتهيئة وملاحظة الصورة في علاقتها بالعنوان. ونقترح، في هذه الصدد؛ جذاذات السيناريو الثالث.
الملاحظة	يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين قراءة المقطع 1 في منازلهم(هن) قبل هذه الحصة. يوجّه الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى : . ملاحظة الصورة ملاحظة شاملة، ثم بؤرية فإسقاطية، والتعبير عما لاحظوه فيها. . إكمال العنوان بما يناسب . تحديد العلاقة بين العنوان والنص، وتحديد البعد الحضاري في النص.

أفهم

للتأكد من قراءة المتعلمات والمتعلمين المقطع الأول قبليا وفهم المقروء يطلب الأستاذ(ة) منهم ما يأتي: - تحديد البلدة التي يسكن فيها "هارادا نيسوك" وزوجته؛
- البلد الذي ينتميان إليه واسم القارة التي يوجد بها هذا البلد؛
- ذكر الزمن الذي عاش فيه "هارادا نيسوك" وزوجته؛
- تحديد ما كان يحتاجان إليه، وذكر من ساعدهما؛
- إبراز سبب دعوتهما الأصدقاء إلى مشاركتهما الاحتفال بنهاية العام.
إذا طرح الأستاذ(ة) سؤالا ولم يتمكن المتعلمات والمتعلمين من الإجابة عنه يطلب منهم قراءة الجزء الذي يتضمن الجواب ثم يعيد طرح السؤال عليهم.

أحلّلُ

يدعو الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات إلى ملء الفراغ في الجدول بما يناسب:

تحديد الشخصيات في المقطع 1	الزمان في المقطع1	المكان	أهم الأحداث	موضوع الحكاية في هذا المقطع
.....	.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....	.....

يمكن للأستاذ(ة) أن يخطط لإنجاز النشاط في مجموعات، يطلب من كل مجموعة أن تدون على بطاقة ما استنتجته من أوصاف: بطاقة خاصة بأوصاف الشخصيات، بطاقة خاصة بأوصاف المكان، بطاقة خاصة بأوصاف الزمان، بطاقة خاصة بالأحداث، من هذا المقطع الأول من النص:
أوصاف خاصة بالشخصيات .....
أوصاف خاصة بالمكان .....
أوصاف خاصة بالزمان .....
أوصاف خاصة بالأحداث/ أخرى .....
ثم تكليف مجموعة من المجموعات بعرض إجابتها على زملائهم وزميلاتهم ،ثم تتقاسم المجموعات الأوصاف التي استخلصتها.

- يدعو الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين للبحث عن طبيعة العلاقة بين :

بين العلاقة أبين
1- الرجل وزوجته .....
2- الزوجة وأخيها .....
3- الزوجين وأصدقائهما .....

يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين البحث عن أجوبة للأسئلة الآتية:
- هل استجاب الأخ لطلب أخته؟ وكيف؟
- الاستدلال على ما فعله الزوج "هارادا" وزوجته بالمبلغ الذي توصلا به، ولماذا فعلا ذلك؟
- هل كانت هذه الشخصيات سعيدة في هذا الحفل؟ مع تعليل الجواب من النص.

أركب

يساعد الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين إلى تلخيص المقطع 1 في أربع جمل مفيدة

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....
الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

النص المسترسل: السلوك المتحضر

الوحدة 1 | الأسبوع 2

أربع حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

مكون القراءة

الحصة الثانية : المقطع الثاني

أهداف الحصة: - يقرأ المتعلم(ة) المقطع الثاني من نص "**السلوك المتحضر**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للمقطع 2 من النص ويحلله.

- يتعرف المتعلم(ة) السلوك المتحضر.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات... - استراتيجيات التدريس- التعلم النشط

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة</th></tr>
<tr><td>أتهيأ للقراءة
التذكر</td><td>يدعو الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين لتذكر معلومة مهمة وردت في المقطع الأول:
مصدر حصول الزوجين على المال لإقامة الحفل واستضافة الضيوف؟
ويحفزهم لاستثمار المكتسبات السابقة واستحضارها في فهم المقطع الثاني.</td></tr>
<tr><td>أفهم</td><td>يستدرج الأستاذ(ة) المتعلمات و المتعلّمين والتلميذات إلى الإجابة عن أسئلة الفهم بملء الفراغ في الجدول الآتي:
<table>
<tr><td>1- حالة الجو حين حضر الضيوف.</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>2- عدد الضيوف.</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>3- محتويات العلبة التي طاف بها صاحب البيت على الضيوف.</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>4- ما نقص من العلبة التي طاف بها صاحب البيت.</td><td>.....</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>أحلل</td><td>يدعو الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين إلى قراءة المقطع الثاني، ثم بعدها يطرح أسئلة لتحليل المقطع الثاني، ويوجههم، لملء الجدول الآتي بعد تقسيمهم إلى مجموعات:
<table>
<tr><th>الشخصيات</th><th>الزمان</th><th>المكان</th><th>الأحداث</th><th>عنوان هذا المقطع</th></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
</table>
تقسيمُ المتعلمات إلى مجموعات، وتكليفهم مناقشة النشاط فيما بينهم، ثم إكمال الفراغات في الجدول.</td></tr>
</table>

	1- المشكل الذي أثر في أحداث الحكاية في هذا المقطع ....
	2- تحديد علاقة الزوجين بضيوفهما: علاقة تفاهم / علاقة متوترة / علاقة صراع
	استحضار خبرات المتعلمات والمتعلمين السابقة.
	3- يوجه الأستاذ(ة) المتعلم(ة) إلى التعاون مع زميله (ها) في وَضْعِ خَطٍّ تَحْتَ الجملة التي تدل على أن الضيوف لَمْ يَطْمَئِنُّوا إِلَى دَعْوَى صاحِبِ الْبَيْتِ بِأَنَّهُ أَنْفَقَ النَّقْدَ الضَّائِعَ. ثم يطلب الأستاذ(ة) من كل واحد(ة) أن يبين لماذا؟
	4- يسأل استاذ(ة) أسئلة متعددة ، ليستنتجوا الجواب عن سؤال: بِمَ تَظاهَرَ صاحِبُ الْبَيْتِ لِتَفادي الْحَرَجِ الَّذِي وَقَعَ فِيهِ الضُّيُوفُ بَعْدَ نُقْصانِ مَا بِالْعُلْبَةِ؟..... ..... وليتمكنوا من استخراج ما يدل في الجزء الأخير من المقطع الثاني على أن "هارادا" تظاهر بذلك أمام ضيوفه..... مناقشةُ المتعلمين والمتعلمات للآثار الإيجابية للسلوكات التي قامت بها بعض الشخصيات.
أركب	يدعو الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى أن ينقسموا إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بصياغة ملخص لمضمون المقطع الثاني بدمج ما توصلوا إليه أثناء مرحلتي الفهم والتحليل، مع مراعاة أن يكون الملخص في أربع جمل معبرة . ويساعدهم، بعد الانتهاء من عملية التلخيص، على وضع تصميم لملخص للمقطع انطلاقا مما توصلت إليه المجموعات
أقوم وأبدي رأيي	يمكن للأستاذ(ة) اختيار أسئلة مناسبة ليبدي المتعلم(ة) رأيه في ما ورد في المقطع كأن يبدي كل متعلم رأيه في سلوك رب البيت

النص المسترسل: السلوك المتحضر

أربع حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثالثة : المقطع الثالث

أهداف الحصة : - يقرأ المتعلم(ة) المقطع الثالث من نص "**السلوك المتحضر**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للمقطع 3 من النص ويحلله.

- يتعرف المتعلم(ة) السلوك المتحضر.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات، استراتيجيات التدريس، التعلم النشط، العمل التعاوني

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة</th></tr>
<tr><td>أتذكر</td><td>يدعو الأستاذ (ة) المتعلمات والمتعلّمين لتذكر معلومة مهمة وردت في المقطعين، الأول والثاني، شفويا، وتحفيزهم لاستثمار المكتسبات السابقة للاستمرار في فهم المقطع الثالث وتحليله.
يساعد الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات على الجواب الفردي على السؤال: كَمْ نَقْداً ضاعَ من الْعُلْبَةِ الَّتي طافَ بِها رَبُّ الْبَيْتِ على الضُّيوفِ؟</td></tr>
<tr><td>أفهم</td><td>يستدرج الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين إلى الإجابة عن أسئلة الفهم بالعودة للمقطع، و ملء الفراغ في الجدول بما يناسب :
<table>
<tr><td>1- لِمَاذَا خَلَعَ الضَّيْفَانِ مَلابِسَهُمَا وَوَقَفا؟</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>2- أَذْكُرُ السُّلُوكَ الَّذِي سَلَكَهُ الضَّيْفُ الثَّالِثُ</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>3- هلْ وَافَقَ الأَصْدِقَاءُ عَلى سلوك الضيف الثَّالِثِ؟</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>4- أين عثر الضيوف على النقد الضائع؟</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>5- ما الْمُشْكلة الَّتي وَقَعَتْ لِلضُّيوف بعد مَجيءِ رَبَّةِ الدَّارِ مُهَرْوِلَةً؟ وكيف تصرف الضيوف</td><td>.....</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>أحلل</td><td>يدعو الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلمين إلى قراءة المقطع الثالث ، يطرح أسئلة للتحليل، ويوجههم لملء الجدول التالي، بعد تقسيمهم إلى مجموعات:
<table>
<tr><th>الشخصيات</th><th>مؤشرات الزمان</th><th>مؤشرات المكان</th><th>الأحداث</th><th>عنوان هذا المقطع</th></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
<tr><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td><td>.....</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

	تقسيمُ المتعلمين والمتعلمات إلى مجموعات، وتكليفهم مناقشة النشاط فيما بينهم، ثم إكمال الفراغات في الجدول.

1- أعدِّد الْمُفاجَآتِ الَّتي طَرَأَتْ عَلَى الأحداثِ	المفاجأة1 : ..... 2- .....
2- ثُمّ أبَيِّنُ دَوْرَهَا في بِناءِ الْحِكايَةِ.	

	3- يوجه الأستاذ(ة) المتعلم(ة) إلى التعاوُنُ مع زَميله (ها) للتمثيل على ما يفيد، مِنَ النّصّ، على حرص الْيابانِيّ عَلَى التَّضْحِيَةِ واحْتِرامِ الْآخَرِ وَإيثارِهِ عَلَى النَّفْسِ:

ما يدل على التضحية : .....
ما يدل على احترام الآخر :.....
ما يدل على الإيثار :.....

	4- يسأل الأستاذ(ة) أسئلة متعددة ، ليستنتجوا الجواب عن سؤال: بِمَ تَظاهَرَ صاحِبُ الْبَيْتِ لِتَفادي الْحَرَجِ الَّذِي وَقَعَ فِيهِ الضُّيُوفُ بَعْدَ نُقْصانِ مَا بِالْعُلْبَةِ؟ وليتمكنوا من استخراج ما يدل في الجزء الأخير من المقطع الثالث على أن "هارادا" تظاهر بذلك أمام ضيوفه، و يستدلوا على ذلك من النص .
أركب	يدعو الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى أن ينقسموا إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بصياغة ملخص لمضمون المقطع الثالث بدمج ما توصلوا إليه اثناء مرحلتي الفهم والتحليل، مع مراعاة أن يكون الملخص في خمس جمل معبرة . ويساعدهم، بعد الانتهاء من عملية التلخيص، على وضع تصميم لملخص للمقطع انطلاقا مما توصلت إليه المجموعات
أقوم وأبدي رأيي	يمكن للأستاذ(ة) اختيار أسئلة مناسبة لتوجيه المتعلمات والمتعلمين لإبداء الرأي في ما ورد في المقطع (أحداث - مواقف شخصيات المقطع - القيم الواردة في المقطع...)

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

النص المسترسل: السلوك المتحضر

أربع حصص، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الرابعة : المقطع الرابع

أهداف الحصة : - يقرأ المتعلم(ة) المقطع الرابع من نص "**السلوك المتحضر**" بطلاقة.

- يفهم المتعلم(ة) المعاني الصريحة والضمنية للمقطع 4 من النص ويحلله.
- يركب المتعلم(ة) النص ويبدي رأيه فيه.
- يتملك المتعلم(ة) السلوك المتحضر.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، صور، أوراق بيضاء، موارد رقمية...

صيغ العمل: - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات، استراتيجيات التدريس، التعلم النشط، العمل التعاوني.

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>الأنشطة الديدكتيكية ومحتوى الحصة</th></tr>
<tr><td>أتذكر</td><td>يدعو الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين للتذكير بملخص للمقاطع السابقة(الأول والثاني والثالث)، شفويا، لتحفيزهم لاستثمار المكتسبات السابقة، و الاستمرار في فهم المقطع الرابع وتحليله وتركيبه.
يساعد الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات على الجواب الفردي عمّا يأتي:
<table><tr><td>المفاجأة الأولى:</td></tr><tr><td>المفاجأة الثانية:</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>أفهم</td><td>يستدرج الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين إلى التفكير و الإجابة عن أسئلة الفهم بالعودة للمقطع، و ملء الفراغ في الجدول بما يناسب :
<table><tr><td>اقْتِراحُ صاحِبِ البيت لِرَفْعِ الحَرَجِ عَنِ الضُّيوفِ</td><td>.....</td></tr><tr><td>سبب موافَقَة الضيوف جميعهم عَلى هذا الاِقْتِراحِ</td><td>.....</td></tr><tr><td>هَلْ وُفِّقَ صاحِبُ الْبَيْتِ في هَذا الاِقْتِراحِ؟</td><td>.....</td></tr><tr><td>مَنْ أخَذَ النَّقْدَ الَّذي وَضَعَهُ صاحِبُ الْبَيْتِ في الصُّنْدوقِ بِجانِبِ الْبِئْرِ عِنْدَ بابِ الْجُنَيْنَةِ؟</td><td>.....</td></tr></table>يقسمُ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين إلى مجموعات، يدعو كل مجموعة إلى تحديد عناصر الحكاية، بملء الجدول الآتي:</td></tr>
</table>

أحلل

العناصر	تحديدها
حدث البداية	.....
التحولات	-1
	-2
	-3
	-4
حدث النهاية	.....

2- يوجه الأستاذ(ة) المتعلم(ة) إلى التعاون مع زميله (ها) لتحديد الشخصيات والعلاقات بين هذه الشخصيات في النص؛ مستعينا(ة) بالخطاطة الآتية :

شخصيات النص	علاقاتها مع بقية الشخصيات
-1	
-2	
-3	
-4	

3- يستخلص المتعلمات والمتعلمون القيم الواردة في القصة

4- يقترحون نهاية مختلفة للقصة

أركب

يدعو الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات إلى أن ينقسموا إلى مجموعات، وتقوم كل مجموعة بصياغة ملخص لأحداث النص، بدمج ما توصلوا إليه في المقاطع الأربعة ، مع مراعاة أن يكون الملخص في ستة أسطر معبرة .

ويساعدهم، بعد الانتهاء من عملية التلخيص، على وضع تصميم لملخص شامل انطلاقا مما توصلت إليه المجموعات

تحديد مظاهر الحضارة اليابانية

أقوم وأبدي رأيي

يمكن للأستاذ(ة) اختيار أسئلة مناسبة لتوجيه المتعلمات والمتعلمين لإبداء الرأي في :

- سلوك " هارادا نيسوك" وزوجته.
- القيم الإيجابية الواردة في مواقف الشخصيات الأخرى .
- ذكر ثلاثة بلدان من آسيا بأنها ذات حضارة شرقية وأخرى من أوربا ذات حضارة غربية
- توجيه المتعلمات والمتعلمين لتثمين السلوك الإيجابي لشخصيات من القصة/
- أو تقديم نموذج من خارج النص لسلوك أحد الأصدقاء والصديقات / سلوك مدني في الشارع أثار انتباه المتعلم(ة) تحقيقا لأهداف تعزيز القيم الإيجابية.

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: 1-... 2-.... 3-.....
تحديد الصعوبات التي واجهت المتعلمات والمتعلمين في فهم النص وتحليله وتركيبه - الفهم -التحليل - التركيب - تحديد عناصر الحكاية -صعوبات أخرى تُعتمد هذه الصعوبات في إعداد خطة مناسبة للمعالجة والدعم.

رابعا : النصوص السماعية

النص السماعي: الحضارة البابلية

حصتان، 30 د لكل حصة

الحصة الأولى: الفهم والمناقشة

هدفا الحصة : - يفهم المتعلم(ة) النص السماعي "**الحضارة البابلية**" ويحلله.

- يناقش المتعلم(ة) النص السماعي "**الحضارة البابلية** " ويستثمره.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغير ة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيئ للاستماع	يهيئ الأستاذ(ة)المتعلّمين والمتعلمات للاستماع لنص "**الحضارة البابلية** " بحسب ما يراه مناسبا مما يأتي: - التصريح بأهداف الدرس والتعاقد معهم حول صيغ العمل؛ - يحفز هم ويجلب انتباههم، إلى طرح أسئلة مركزة، من قبيل: • من سبق له أن قرأ أو سمع عن بلاد الرافدين ؟ - هل تعرفون بعض الحضارات القديمة في هذه المنطقة؟ هل تعرفون أسماء مدن تاريخية عراقية؟ - يساعدهم على الوصول إلى عنوان النص السماعي "**الحضارة البابلية** ". (ص. 20).
ألاحظ وأتوقع	- يكتب على السبورة عنوان النص السماعي: "**الحضارة البابلية** ". - يدعو هم إلى: - تحديد المَعْلمة التاريخية الحضارية، ومكان وجودها.(انطلاقا من الصورة في الكتاب المدرسي) - تحديد الانطِباع الَّذي تَكَوَّنَ لَدَيْهم وهم يلاحِظون صورَةَ مدينة بابل / هندستها المعمارية / حدائقها المعلقة / الوادي الذي قربها .. - الانْطلاق منْ هَذا الِانْطِباعِ وتوقّع موْضوع النص. - يسجل الأستاذ(ة) توقعات متعلماته ومتعلميه في مكان خاص على السبورة .
التسميع الأول	**ملحوظة:** يجب ألا يتعدى نشاط التهيئة للاستماع والملاحظة والتوقع 5 دقائق؛ وتبقى للأستاذ(ة) صلاحية انتقاء الأنشطة والأسئلة وتيسيرها مراعاة للمستوى الإدراكي والمعرفي للمتعلمات والمتعلمين، وللمدة الزمنية المخصصة لهذه الحصة. - يُسَّمِع الأستاذ(ة) النصّ كاملا مراعيا القراءة النموذجية المستوفية لشروط الأداء الجيد، وآخذا في الاعتبار إيقاع المتعلمات والمتعلمين في متابعة القراءة السماعية. كما يدعوهم إلى التركيز والانتباه إلى ما سيقرأه لاستيعاب مضمون النص، مع مطالبتهم بتدوين الكلمات الصعبة أو

الجديدة في مذكراتهم.

(يُمكِن أن يسمع الأستاذ(ة) النص فقرة فقرة، ويتوقف عند كل فقرة، ويسألهم عم ستتحدث عنه الفقرة الموالية، ومطالبتهم، إن رغبو في ذلك، بتعديل توقعاتهم بعد كل فقرة...)

اَلحَضارَةُ البابِلِيّة

نَشـأَتِ اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ في بِلادِ اَلرّافِدَيْنِ، اَلَّتي هِيَ اَلْعِراقُ حالِياً، وتُعَدُّ مِنْ أولى اَلْمَراكِزِ اَلْحَضارِيَّـةِ في اَلْعالَمِ اَلْقَديمِ. وَقَدْ عَرَفَتْ هَذِهِ اَلْحَضارَةُ اَزْدِهاراً في كَثيرٍ مِنَ اَلْمَيادين؛ فَفي اَلْمَيْدانِ اَلْأَدَبِيِّ تَمَيَّزَتِ اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ بِنَهْضَةٍ أَدَبِيَّةٍ تَجَلَّتْ في إِحْداثِ اَلْعَديدِ مِنَ اَلْمَكْتَباتِ في مُعْظَمِ اَلْمُدُنِ وَاَلْمَعابِدِ، وَخَلَّدَتْ مَلْحَمَةَ "**جِلْجامِش**" اَلَّتي تُعَدُّ مِنْ أَشْهَرِ اَلْأَعْمالِ اَلْأَدَبِيَّةِ، وَهِيَ قَصيدَةٌ طَويلَةٌ كُتِبَتْ في اِثْنَيْ عَشَرَ لَوْحاً مِنَ اَلْأَلْواحِ اَلطّينِيَّةِ، مُتَرْجَمَةٌ عَنِ اَلْأَصْلِ اَلسّومَرِيِّ.

وَفي مَيْدانِ اَلْفَلَكِ اَهْتَمَّ اَلْعُلَماءُ اَلْبابِلِيّونَ بِدِراسَـةِ اَلنُّجومِ وَاَلسَّـماءِ، حَيْثُ يُمْكِنُ اَلتَّنَبُّؤُ مُسَـبَّقاً بِاَنْقِلابِ اَلشَّمْسِ وَاَلْخُسوفِ، ووضَعوا لِعِلْمِ اَلْفَلَكِ نَهْجاً جَديداً في اَلْقَرْنَيْنِ اَلثّامِنِ وَاَلسّابِعِ قَبْلَ أُميلادِ، وَبَدَأوا بِدِراسَةِ فَلْسَفَةِ اَلطَّبيعَةِ. وَلَقَدْ كانَتْ هَذِهِ مُساهَمَةً مُهِمَّةً في عِلْمِ اَلْفَلَكِ وَفَلْسَفَةِ اَلْعِلْمِ، حَتّى إِنَّ بَعْضَ اَلْعُلَماءِ اَعْتَبَروا هَذا اَلنَّهْجَ اَلْجَديدَ اَلثَّوْرَةَ اَلْعِلْمِيَّةَ اَلْأولى. كَما اَعْتَبَرَ دارِسـو اَلْحَضاراتِ اَلْقَديمَةِ عِلْمَ اَلْفَلَكِ اَلْبابِلِيَّ أَساسَ عِلْمِ اَلْفَلَكِ اَلَّذي تَطَوَّرَ في اَلْحَضاراتِ اَلْإِنْسانِيَّةِ كُلِّها.

وَ في مَيْدانِ اَلطِّبِّ تَكْشِفُ أَقْدَمُ اَلنُّصوصِ اَلْبابِلِيَّةِ اَلَّتي تَعودُ إِلى اَلنِّصْفِ اَلْأَوَّلِ مِنَ اَلْأَلْفِيَّةِ اَلثّانِيَـةِ قَبْلَ اَلْميـلادِ أَنَّ اَلْبابِلِيّينَ أَضافوا إِلى طِبِّ اَلْمِصْرِيّينَ اَلتَّشْـخيصَ وَاَلتَّوَقُّعاتِ اَلطِّبِّيَّةَ وَاَلْفَحْصَ اَلْبَدَنِيَّ وَاَلْوَصْفَةَ اَلطِّبِّيَّةَ، وَعالَجوا اَلْأَمْراضَ بِوَسائِلَ عِلاجِيَّةٍ مِثْلِ اَلضِّمادات وَاَلْحُبوبِ.

وَفي اَلْمَجالِ اَلتِّقْنِيِّ اَشْـتَهَرَ اَلْبابِلِيّونَ بِاَخْتِـراعِ اَلْعَديدِ مِنَ اَلتِّقْنِيّاتِ، بِما في ذَلِكَ تَصْنيعُ اَلْمَعادِنِ وَاَلزُّجاجِ، وَصُنْعُ اَلْمَصابيحِ وَاَلنَّسيجِ، وَاَلتَّحَكُّمُ في اَلْفَيَضاناتِ، وَتَخْزينُ اَلْمِياهِ ، وَتَطْويرُ نِظامِ اَلرَّيِّ. كَما اَسْتَخْدَموا اَلنُّحاسَ وَاَلْبُرونْزَ وَاَلذَّهَبَ وَاَلْحَديدَ، وَتَجَلّى هَذا اَلِاسْتِخْدامُ في تَزْيينِ اَلْقُصورِ بِمِئاتِ اَلْكيلوغْراماتِ مِنْ هَذِهِ اَلْمَعادِنِ اَلْمُكَلِّفَةِ لِلْغايَةِ. وَاَسْـتَخْدَموا اَلنُّحاسَ وَاَلْبُرونْـزَ وَاَلْحَديدَ أَيْضاً لِصُنْعِ اَلدُّروعِ وَاَلْأَسْـلِحَةِ اَلْمُخْتَلِفَةِ مِثْلِ اَلسُّـيوفِ وَاَلْخَناجِرِ وَاَلرِّماحِ وَاَلصَّوْلَجاناتِ اَلْحَرْبِيَّةِ.

وَمِنْ أَهَمِّ ما اَشْتَهَرَتْ بِهِ اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ بَيْنَ اَلْحَضاراتِ اَلْكَوْنِيَّةُ اَلْقَوانينُ اَلَّتي عُرِفَتْ بِشَريعَةِ "**حَمو رابي**" أَحَدِ مُلوكِ مَمْلَكَةِ "**بابِل**"، وَهِيَ شَريعَةٌ حَدَّدَتْ واجِباتِ اَلْأَفْرادِ وَحُقوقَهُمْ، وَنُظِّمَتْ

وَفْقَها ٱلْمُعامَلاتُ في مَيادينَ عَديدةٍ كَٱلزِّراعَةِ وَٱلرَّعْيِ. وَقَدْ دُوِّنَتْ هَذِهِ ٱلْقَوانينُ بِٱللُّغَةِ ٱلْبابِلِيَّةِ وَبِخَطِّها ٱلْمِسْمارِيِّ على مِسَلَّةٍ مِنْ حَجَرِ ٱلدِّيوريتِ ٱلْأَسْوَدِ، وَهِيَ مَعْروضَةٌ في مَتْحَفِ ٱللّوفْر بِباريسَ بَعْدَ أَنْ عُثِرَ عَلَيْها سَنَةَ واحِدٍ وتِسْعِمائةٍ وَأَلْفٍ (1901).

الدكتور هيثم الشيباني- الكاردينيا – مجلة ثقافية عامة – إلكترونية –12 شتنبر 2019

التسميع الثاني

يطرح الأستاذ(ة) سؤالا أو سؤالين للتأكد من الفهم الأولي للمسموع من قبيل:

- في أي بلد نشأت الحضارة البابلية، وما الميادين التي ازدهرت فيها تلك الحضارة؟

- يُسمع الأستاذ(ة) النصّ مرة ثانية منبها المتعلمات والمتعلمين إلى شرح الكلمات الصعبة أو الجديدة، التي دوّنوها، وكل كلمة يمكن أن تعوق عملية الفهم، من قبيل:

تجلت - خلّدت - نهْجاً ...

- يمكن للأستاذ(ة) استثمار بعض استراتيجيات المفردات.

- يرسم الأستاذ(ة) الخطاطة المعرفية الآتية قبل بداية الحصة.

يطلب الأستاذ(ة) إلى المتعلمين والمتعلمات الإجابة عن الأسئلة وملء الخطاطة المعرفية الآتية لمساعدتهم على فهم المسموع:

أفهم المسموع وأحلله

أناقش المسموع وأستثمره

1- أختار الجواب الصحيح مما يأتي: تميز الميدان الأدبي في عهد الحضارة البابلية ب:

كثرة المسارح ☐ كثرة المكتبات في بعض المدن ☐

كثرة المكتبات في العديد من المدن والمعابد ☐ كثرة المكتبات في المعابد ☐

2- بحسب النص، ملحمة "جلجامش": عبارة عن: قصيدة طويلة ☐ قصة ☐ مسرحية ☐

3- ركز العلماء البابليون في دراستهم ميدان الفلك على:

- دراسة الكسوف ☐ دراسة السماء ☐ دراسة السماء والنجوم ☐

4- من ساهم في تأسيس الثورة العلمية الأولى للفلك وفلسفة العلم:

الصينيون ☐ الإغريق ☐ البابليون ☐ العلماء المسلمون ☐

أناقش المسموع وأستثمره	5- في الفقرة الثالثة إشادة بتطور مجال الطب في الحضارة البابلية. اذكر ما الذي قدمته في هذا المجال؟ 6- ما الصناعات التي برع فيها البابليون ؟ 7- لخص(ي)النص باستثمار الخريطة المعرفية السابقة. - ينتقل بهم الأستاذ(ة) إلى مناقشة المسموع واستثماره من قبيل: 1- مناقشة كل متعلم(ة) مع زميلته/ زميله مظاهر الحضارة البابلية . 2- تحديد نوعية النص (سردي، حواري، إخباري). 3- إبراز وظيفته: (تعليمية، تثقيفية،إخبارية). 4- استخلاص المعلومات المستفادة من النص. 5- أبحث مع زميلين / أو زميلتين في القسم، عن نصوص تتحدث عن شريعة حمورابي / أو التعريف به.
أقوم وأدعم	يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمات: - إبداء الرأي في لغة النص.(سهلة، صعبة)، وفي معلوماته (جديدة، معروفة...) - ذكر ما استفادوه من هذا النص؛ أو ما أعجبهم فيه. - فحص توقعات المتعلمات والمتعلمين. - تحديد أهم المعالم الحضارية التي توجد في كل من فاس ومراكش...
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النص السماعي: الحضارة البابلية

حصتان، 30 د لكل حصة

الحصة الثانية: إعادة الإنتاج الشفهي

هدفا الحصة : - يعيد المتعلم(ة) إنتاج النص "**الحضارة البابلية** " بأسلوبه الخاص.

- ينتج المتعلم(ة) رسالة شفهية يعرف فيها بالحضارة البابلية.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغير ة الحجم، موارد رقمية...

صيغ العمل: - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للتحدث	يهيئ الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات للتحدث بحسب ما يراه مناسبا مما يأتي: - يصرّح بأهداف الدرس والتعاقد معهم حول صيغ العمل؛ - يحفز هم ويجلب انتباههم للتحدث، إلى طرح أسئلة مركزة، من قبيل: • من يذكرنا ببعض ميادين الحضارة البابلية ؟
أتحدث	- يساعدهم على الوصول إلى هذه الميادين باستثمار بعض الصور / أو النصوص / أو لوحات / أو فيديو أو التي يراها مناسبة ومساعدة. - يدعو هم إلى التوزيع إلى الاشتغال في مائدة مستديرة: - تأمل الصور،/ اقرأ النصوص / شاهد الفيديو / تتحدث عن الحضارة البابلية وأهم مميزاتها. - يعطي الأستاذ(ة) لكل متعلم(ة) الكلمة للتعبير عن المطلوب؛ - يطالب المتعلمات والمتعلمين تقديم المساعدة لبعضهم بعضا بعد طلب الإذن، وفي حالة عدم قدرتهم على ذلك يتدخل الأستاذ(ة)، ويساعدهم بطرح أسئلة. بعد تقديم كل متعلم(ة) جملا عن الحضارة البابلية وما تتميز به. يدعوهم إلى التفكير في رسالة شفهية يودون إرسالها إلى صديق أو صديقة يُعرّفهم فيها بالحضارة البابلية.، وما تمتاز به عن الحضارات الكونية التي درسها في النص الوظيفي
أناقش وأقوم	- يطلب منهم الاشتغال في ثنائي أو مجموعات صغرى ويطلب منهم بعد أخذ وقت من التفكير للتعبير شفهيا عن حمورابي وشريعته وذلك باستعمال جمل فعلية فعلها منصوب. - يتقاسمون المنتجات ويناقشونها. - يقوّمون أعمالهم.
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

النصوص السماعية:
الأسدوس الأول:

النص السماعي: اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

النص السماعي الأول:

اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ

نَشَـأَتِ اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ في بِلادِ اَلرّافِدَيْنِ، اَلَّتي هِيَ اَلْعِراقُ حالِياً، وَتُعَدُّ مِنْ أولى اَلْمَراكِزِ اَلْحَضارِيَّةِ في اَلْعالَمِ اَلْقَديمِ. وَقَدْ عَرَفَتْ هَذِهِ اَلْحَضارَةُ اَزْدِهاراً في كَثيرٍ مِنَ اَلْمَيادينِ؛ فَفي اَلْمَيْدانِ اَلْأَدَبِيِّ تَمَيَّزَتِ اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ بِنَهْضَةٍ أَدَبِيَّـةٍ تَجَلَّتْ في إِحْداثِ اَلْعَديدِ مِنَ اَلْمَكْتَباتِ في مُعْظَمِ اَلْمُدُنِ وَاَلْمَعابِدِ، وَخَلَّدَتْ مَلْحَمَةَ "جِلْجامِشَ" اَلَّتي تُعَدُّ مِنْ أَشْهَرِ اَلْأَعْمالِ اَلْأَدَبِيَّةِ، وَهِيَ قَصيدَةٌ طَويلَةٌ كُتِبَتْ في اِثْنَيْ عَشَرَ لَوْحاً مِنَ اَلْأَلْواحِ اَلطّينِيَّةِ، مُتَرْجَمَةً عَنِ اَلْأَصْلِ اَلسّومَرِيِّ.

وَفي مَيْدانِ اَلْفَلَكِ اَهْتَمَّ اَلْعُلَماءُ اَلْبابِلِيّونَ بِدِراسَـةِ اَلنُّجومِ وَاَلسَّـماءِ، حَيْثُ يُمْكِنُ اَلتَّنَبُّؤُ مُسَبَّقاً بِاَنْقِلابِ اَلشَّمْسِ وَاَلْخُسوفِ، ووضَعوا لِعِلْمِ اَلْفَلَكِ نَهْجاً جَديداً في اَلْقَرْنَيْنِ اَلثّامِنِ وَاَلسّابِعِ قَبْلَ أُميلادِ، وَبَدَأوا بِدِراسَةِ فَلْسَفَةِ اَلطَّبيعَةِ. وَلَقَدْ كانَتْ هَذِهِ مُساهَمَةً مُهِمَّةً في عِلْمِ اَلْفَلَكِ وَفَلْسَفَةِ اَلْعِلْمِ، حَتّى إِنَّ بَعْضَ اَلْعُلَماءِ اَعْتَبَروا هَذا اَلنَّهْجَ اَلْجَديدَ اَلثَّوْرَةَ اَلْعِلْمِيَّةَ اَلْأولى. كَما اَعْتَبَرَ دارِسو اَلْحَضاراتِ اَلْقَديمَةِ عِلْمَ اَلْفَلَكِ اَلْبابِلِيَّ أَساسَ عِلْمِ اَلْفَلَكِ اَلَّذي تَطَوَّرَ في اَلْحَضاراتِ اَلْإِنْسانِيَّةِ كُلِّها.

وَ في مَيْدانِ اَلطِّبِّ تَكْشِفُ أَقْدَمُ اَلنُّصوصِ اَلْبابِلِيَّةِ اَلَّتي تَعودُ إِلى اَلنِّصْفِ اَلْأَوَّلِ مِنَ اَلْأَلْفِيَّةِ اَلثّانِيَةِ قَبْلَ اَلْميلادِ أَنَّ اَلْبابِلِيّينَ أَضافوا إِلى طِبِّ اَلْمِصْرِيّينَ اَلتَّشْخيصَ وَاَلتَّوَقُّعاتِ اَلطِّبِّيَّةَ وَاَلْفَحْصَ اَلْبَدَنِيَّ وَاَلْوَصْفَةَ اَلطِّبِّيَّةَ، وَعالَجوا اَلْأَمْراضَ بِوَسائِلَ عِلاجِيَّةٍ مِثْلِ اَلضِّمادات وَاَلْحُبوبِ.

وَفـي اَلْمَجالِ اَلتِّقْنِيِّ اَشْـتَهَرَ اَلْبابِلِيّـونَ بِاَخْتِراعِ اَلْعَديدِ مِـنَ اَلتِّقْنِيّاتِ، بِما في ذَلِكَ تَصْنيـعُ اَلْمَعادِنِ وَاَلزُّجاجِ، وَصُنْـعُ اَلْمَصابيحِ وَاَلنَّسـيجِ، وَاَلتَّحَكُّمُ في اَلْفَيَضاناتِ، وَتَخْزيـنُ اَلْمِياهِ ، وَتَطْويرُ نِظامِ اَلرَّيِّ. كَما اَسْـتَخْدَموا اَلنُّحاسَ وَاَلْبُرونْزَ وَاَلذَّهَبَ وَاَلْحَديدَ، وَتَجَلّى هَذا اَلِاسْتِخْدامُ في تَزْيينِ اَلْقُصورِ بِمِئاتِ اَلْكيلوغْراماتِ مِنْ هَذِهِ اَلْمَعادِنِ اَلْمُكَلِّفَةِ لِلْغايَةِ. وَاَسْـتَخْدَموا اَلنُّحاسَ وَاَلْبُرونْزَ وَاَلْحَديدَ أَيْضاً لِصُنْعِ اَلدُّروعِ وَاَلْأَسْـلِحَةِ اَلْمُخْتَلِفَةِ مِثْلِ اَلسُّيوفِ وَاَلْخَناجِرِ وَاَلرِّماحِ وَاَلصَّوْلَجاناتِ اَلْحَرْبِيَّةِ.

وَمِنْ أَهَمِّ ما اَشْـتَهَرَتْ بِهِ اَلْحَضارَةُ اَلْبابِلِيَّةُ بَيْنَ اَلْحَضاراتِ اَلْكَوْنِيَّةُ اَلْقَوانينُ اَلَّتي عُرِفَتْ بِشَـريعَةِ "حَمّو رابي" أَحَدِ مُلوكِ مَمْلَكَةِ "بابِلَ"، وَهِيَ شَريعَةٌ حَدَّدَتْ واجِباتِ اَلْأَفْرادِ وَحُقوقَهُمْ، وَنُظِّمَتْ

وَفْقَها اَلْمُعامَلاتُ في مَيادينَ عَديدةٍ كَالزِّراعَةِ وَالرَّعْيِ. وَقَدْ دُوِّنَتْ هَذِهِ اَلْقَوانينُ بِاَللُّغَةِ اَلْبابِلِيَّةِ وَبِخَطِّها اَلْمِسْمارِيِّ عَلـى مِسَـلَّةٍ مِنْ حَجَرِ اَلدّيوريتِ اَلْأَسْـوَدِ، وَهِـيَ مَعْروضَةٌ في مَتْحَفِ اَللّوفْـرِ بِباريسَ بَعْدَ أَنْ عُثِرَ عَلَيْها سَـنَةَ واحِدٍ وَتِسْعِمائَةٍ وَأَلْفٍ (1901).

النص السماعي الثاني:

اَلْقاهِرَةُ

تَقَعُ اَلقاهِرَةُ تَحْتَ سَفْحِ جَبَلِ اَلْمُقَطَّمِ تُحيطُ بِها أَسْوارٌ جَميلَةٌ مَتينَةٌ ذاتُ أَبْوابٍ بَديعَةٍ مُصَفَّحَةٍ بِاَلْحَديدِ... وَفي اَلْمَدينَةِ صُنّاعٌ وَتُجّارٌ، وَعَدَدٌ مِنَ اَلْمَدارِسِ اَلَّتي تُثيرُ اَلْإِعْجابَ بِأَبْعادِها وَحُسْنِ بِنائِها وَزَخْرَفَتِها، وَكَذَلِكَ عَدَدٌ مِنَ اَلْمَساجِدِ اَلْمُنْسَجِمَةِ اَلْبَديعَةِ. وَيَضُمُّ حَيٌّ يُسَمّى " بَيْنَ اَلْقَصْرَيْنِ " دَكاكينَ يُباعُ فيها اَللَّحْمُ اَلنّاضِجُ، كُلُّها مُجَهَّزَةٌ بِأَوانٍ مِنْ قَصْديرٍ، وَتُباعُ في أُخْرى مِياهٌ مَصْنوعَةٌ مِنْ جَميعِ أَنْواعِ اَلْأَزْهارِ، وَمَذاقُها رَفيعٌ جِدّاً.

وَبَعيداً مِنْ هُنا تَوجَدُ فَنادِقُ اَلثِّيابِ اَلصّوفِيَّةِ اَلْمُسْتَوْرَدَةِ كَذَلِكَ مِنْ جَميعِ بِلادِ أوروبّا. وَفي اَلْجانِبِ اَلْآخَرِ يوجَدُ زُقاقٌ يُقيمُ فيهِ بائِعو اَلْعُطورِ كَاَلْمِسْكِ وَاَلْعَنْبَرِ، وَعَلى جانِبٍ مِنْ هَذا اَلزُّقاقِ ما يُفْضي إِلى حَيٍّ يُباعُ فيهِ اَلْوَرَقُ اَلْجَميلُ اَلصَّقيلُ. وَاَلتُّجّارُ اَلَّذينَ يَبيعونَ هَذا اَلْوَرَقَ يَبيعونَ أَيْضاً اَلْأَحْجارَ اَلْكَريمَةَ، يَحْمِلُها اَلدَّلّالُ مِنْ دُكّانٍ إِلى دُكّانٍ مُعْلِناً اَلثَّمَنَ لِلْمَزادِ. وَفي اَلْقاهِرَةِ مارِسْتانٌ كَبيرٌ يَجِدُ فيهِ اَلْمَريضُ كُلَّ اَلتَّسْهيلاتِ وَاَلْعِلاجاتِ اَلطِّبِّيَّةِ، وَجَميعَ ما يَحْتاجُ إِلَيْهِ حَتّى اَلشِّفاءِ.

وَفي خارِجِ اَلْقاهِرَةِ توجَدُ قَلْعَةُ اَلسُّلْطانِ، وَمِنْها تَبْعُدُ مِنَ اَلسَّكّانِ تَسْمَعُ عَنْها مَعْلوماتٍ عَنِ اَلْقُصورِ اَلْبَديعَةِ اَلْمَفْروشَةِ بِقِطَعٍ مِنَ اَلْمَرْمَرِ، مُخْتَلِفَةِ اَلْأَلْوانِ مُنَسَّقَةٍ بِكَيْفِيَّةٍ عَجيبَةٍ، وَسُقوفُها كُلُّها مَكْسُوَّةٌ بِاَلذَّهَبِ وَأَحْسَنِ اَلْأَلْوانِ، وَنَوافِذُها مُزْدانَةٌ بِاَلزُّجاجِ اَلْمُلَوَّنِ مِثْلَ ما يُشاهَدُ في بَعْضِ أَماكِنِ أوروبّا. وَسُكّانُ اَلْقاهِرَةِ مَتى تُصاحِبْهُمْ تَجِدْهُمْ أُناساً طَيِّبينَ يُزاوِلونَ اَلتِّجارَةَ وَاَلصِّناعَةَ، وَيَرْتَدونَ لِباساً حَسَناً يَكونُ في اَلشِّتاءِ عِبارَةً عَنْ أَثْوابٍ صوفِيَّةٍ وَأُخْرى مَحْشُوَّةٍ بِاَلْقُطْنِ، وَيَلْبَسونَ في اَلصَّيْفِ قُمْصاناً مِنَ اَلْقُماشِ اَلرَّقيقِ، وَيَضَعونَ فَوْقَها مَلابِسَ مَنْسوجَةً مِنَ اَلْحَريرِ اَلْمُخَطَّطِ بِاَلْأَلْوانِ، وَعَلى رُؤوسِهِمْ عَمائِمُ كَبيرَةٌ مِنْ قُماشٍ مُسْتَوْرَدٍ مِنَ اَلْهِنْدِ. أَمّا لِباسُ اَلسَّيِّداتِ فَهُوَ فاخِرٌ، يَحْمِلْنَ أَكاليلَ عَلى جِباهِهِنَّ وَعُقوداً في أَعْناقِهِنَّ، وَيَضَعْنَ عَلى رُؤوسِهِنَّ غِطاءً ثَميناً، وَفُسْتانُهُنَّ مَصْنوعٌ بِعِنايَةٍ وَمُزْدانٌ بِطَرْزٍ جَميلٍ، وَيَتَدَثَّرْنَ بِغِطاءٍ مِنْ نَسيجِ اَلْقُطْنِ بالِغِ اَلدِّقَّةِ وَاَلنُّعومَةِ مُسْتَوْرَدٍ مِنَ اَلْهِنْدِ، وَيَنْتَعِلْنَ أَخْفافاً أَوْ أَحْذِيَةً جَميلَةً عَلى اَلطِّرازِ اَلتُّرْكِيِّ.

وَفي اَلْقاهِرَةِ عَدَدٌ مِنَ اَلْباعَةِ اَلْمُتَجَوِّلينَ يَبيعونَ أَشْياءَ مُتَنَوِّعَةً كَاَلْفَواكِهِ وَاَلْجُبْنِ وَاَللَّحْمِ اَلنّيءِ وَاَلْمَطْبوخِ، إِلى غَيْرِ ذَلِكَ مِنَ اَلْمَوادِّ اَلْغِذائِيَّةِ.

- الحسن الوزان؛ وصف إفريقيا، ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر- دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2 1983،ج 2، ص، 217.203 (بتصرف).

النص السماعي: درس في المواطنة

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

النص السماعي الأول:

دَرْسٌ في ٱلْمُواطَنَةِ

وَدَّعَ "عَلِيٌّ" أُمَّهُ أمامَ بابِ ٱلْمَدْرَسَةِ، وَٱنْطَلَقَ مُسْرِعاً في فِناءِ مَدْرَسَتِهِ، وَهُوَ فَرْحانُ بِلِقاءِ أَصْدِقائِهِ، في ٱلْيَوْمِ ٱلْأَوَّلِ مِنَ ٱلْمَوْسِمِ ٱلدِّراسِيِّ ٱلْجَديدِ.

وَجَدَ "عَلِيٌّ" أَصْدِقاءَهُ، تَجاذَبَ مَعَهُمْ أَطْرافَ ٱلْحَديثِ، وَحَكى لَهُمْ عَنْ عُطْلَتِهِ أَيْنَ قَضاها، وَبَيْنَما كانوا يَسيرونَ وَسَطَ ساحَةِ ٱلْمَدْرَسَةِ، أَثارَ ٱنْتِباهَ "عَلِيٍّ" مَنْظَرٌ لَمْ يُعْجِبْهُ، فَتَوَقَّفَ وَخاطَبَ أَصْدِقاءَهُ:

- ٱنْظُروا إلى ساحَةِ ٱلْمَدْرَسَةِ، فَقَدْ ذَبَلَتْ أَزْهارُها، وَيَبِسَتْ أَشْجارُها. ٱلْتَفَتَ إِلَيْهِ صَديقُهُ وائِلٌ قائِلاً:

-نَعَمْ، هَذا صَحيحٌ، وجُدْرانُ ٱلْأَقْسامِ أَيْضاً مُتَّسِخَةٌ وصِباغَتُها باهِتَةٌ ومُتَقَشِّرَةٌ...و..و..و... لا شَأْنَ لَنا بِها، أَهِيَ بَيْتُنا؟ هَيّا نَلْعَبْ.

دَقَّ جَرَسُ ٱلْحِصَّةِ ٱلْأولى، فَاتَّجَهَ "عَلِيٌّ" إلى قِسْمِهِ، وجَلَسَ عَلى مَقْعَدِهِ ٱلْخَشَبِيِّ قُرْبَ ٱلنّافِذَةِ. وفَجْأَةً نَهَضَ مُنْزَعِجاً: ما هَذا؟... كانَ ٱلْمَقْعَدُ يَتَحَرَّكُ ويُحْدِثُ صَوْتاً غَريباً، وَٱلشَّمْسُ تَخْتَرِقُ ٱلنّافِذَةَ بِأَشِعَّتِها ٱلْقَوِيَّةِ، وَتَحُولُ دونَ رُؤْيَةِ ما كُتِبَ عَلى ٱلسَّبّورَةِ. سَأَلَ "عَلِيٌّ" ٱلْأُسْتاذَةَ فاطِمَةَ:

. لِماذا أَصْبَحَتْ مَدْرَسَتُنا مُهْمَلَةً هَكَذا، وَكَثيرٌ مِنْ أَشْيائِها مُتَهالِكَةٌ وَمُخَرَّبَةٌ.

اِبْتَسَمَتِ ٱلْأُسْتاذَةُ، وَشَرَحَتِ ٱلْأَمْرَ لِعَلِيٍّ بِصَوْتٍ هادِئٍ:

- مِنَ ٱلطَّبيعِيِّ أَنْ تَتَعَرَّضَ ٱلْمُمْتَلَكاتُ إلى ٱلتَّلَفِ بِمُرورِ ٱلْوَقْتِ وَكَثْرَةِ ٱلاسْتِعْمالِ وَٱلْإِهْمالِ وَٱلتَّخْريبِ، وَمَعَ ٱلْعِنايَةِ بِها، سَتَظَلُّ جَيِّدَةً وَسَنَسْتَمْتِعُ بِها لِوَقْتٍ أَطْوَلَ.

تَذَكَّرَ وائِلٌ كَيْفَ كانَ هُوَ وَأَصْدِقاؤُهُ يَقْفِزونَ فَوْقَ ٱلْمَقاعِدِ، وَيَتَعَلَّقونَ بِسَتائِرِ ٱلْقِسْمِ، وَيَقْطِفونَ ٱلْأَزْهارَ، وَيَكْسِرونَ ٱلْأَشْجارَ بِٱلسّاحَةِ! فَشَعَرَ بِٱلْخَجَلِ مِنْ هَذا ٱلسُّلوكِ.

سَأَلَتْ هُدى أُسْتاذَتَها: لِماذا لَمْ يَقُمْ أَحَدٌ بِإِصْلاحِ هَذِهِ ٱلْأَشْياءِ؟ رَدَّتْ عَلَيْها ٱلْأُسْتاذَةُ بِلُطْفٍ قائِلَةً:

- عَلَيْنا . يا هُدى . أَنْ نَسْأَلَ أَوَّلاً عَمّا يُمْكِنُ أَنْ نَفْعَلَهُ، في سَبيلِ ٱلْحِفاظِ عَلى مُمْتَلَكاتِ مَدْرَسَتِنا، وَإِصْلاحِ ما تَخَرَّبَ مِنْها.

قالَ عَلِيٌّ: لَقَدْ فَهِمْنا قَصْدَكِ أُسْتاذَتي... سَنَقومُ بِمُبادَرَةٍ، سَتُعْجِبُكِ، بَعْدَ أَنْ نَنْتَهِيَ مِنَ ٱلْحِصَّةِ.

اِجْتَمَعَ "عَلِيٌّ" بِأَعْضاءِ نادي ٱلْبيئَةِ وَوَضَعوا مَشْروعاً لِتَزْيينِ ٱلْمَدْرَسَةِ، فَاتَّصَلوا بِجَمْعِيَّةِ أُمَّهاتِ وَآباءِ وَأَوْلِياءِ ٱلتَّلاميذِ لِمُساعَدَتِهِمْ، وَهَكَذا رَتَّبوا أُمورَهُمْ وَقَسَّموا ٱلْمَهامَّ بَيْنَهُمْ، وَفي ٱلْغَدِ ٱنْطَلَقَتْ وَرْشَةُ ٱلْإِصْلاحِ بِمُشارَكَةِ ٱلْجَميعِ فَأُصْلِحَتِ ٱلْمَقاعِدُ وَٱلطّاوِلاتُ، وَرُكِّبَتْ سَتائِرُ نَوافِذِ ٱلْقِسْمِ، وَغُرِسَتِ ٱلْأَزْهارُ وَٱلْأَشْجارُ في ساحَةِ ٱلْمَدْرَسَةِ، وَصُبِغَتِ ٱلْجُدْرانُ وَزُيِّنَتْ بِٱلرُّسومِ ٱلْجَميلَةِ، وَأَصْبَحَتِ ٱلْمَدْرَسَةُ في حُلَّةٍ جَديدَةٍ.

صاحَ عَلِيٌّ: لَقَدْ كانَ يَوْماً رائِعاً، رَسَمْنا فيهِ جَميعاً ٱبْتِسامَةً عَلى وَجْهِ مَدْرَسَتِنا.

هديل غنيم؛ مدرسة من؟ سلسلة البيت الأخضر، دار الشروق، مكتبة الأسرة، القاهرة 2008/2009، (بتصرف)

النص السماعي الثاني:

تَعاوُنٌ مُثْمِرٌ

تَحْتَ شَـجَرَةٍ وارِفَةٍ وَسَـطَ ٱلْغابَةِ، توجَدُ ثَلاثُ مَمالِكَ لِلنَّمْلِ: مَمْلَكَةٌ لِلنَّمْلِ ٱلْأَسْـوَدِ، وَمَمْلَكَةٌ ثانِيَةٌ لِلنَّمْلِ ٱلْبُنِّيِّ. أَمّـا ٱلْمَمْلَكَـةُ ٱلثّالِثَةُ فَهِيَ لِلنَّمْلِ ٱلْأَحْمَرِ. كانَتْ هَذِهِ ٱلْمَمالِكُ تَعيشُ في عَداءٍ مُتَواصِلٍ. فَكَثيراً ما تَنْشَـأُ بَيْنَها مَعارِكُ شَديدَةٌ، لِأَنَّ كُلَّ نَوْعٍ مِنَ ٱلنَّمْلِ يُريدُ أَنْ يُثْبِتَ أَنَّهُ ٱلْأَقْوى. وَكانَ يَعيشُ في ٱلْغابَةِ حَيَوانٌ شِرّيرٌ يُدْعى آكِلَ ٱلنَّمْلِ. يَمْلِكُ هَذا ٱلْحَيَوانُ مَخالِبَ طَويلَةً حادَّةً يَنْبِشُ بِها ٱلْأَرْضَ، وَخُرْطوماً طَويلاً يَبْحَثُ بِهِ عَنِ ٱلنَّمْلِ. هَذا ٱلْحَيَوانُ ٱلشِّـرّيرُ شَـرِهٌ جِدّاً، فَهُوَ يَلْتَهِمُ مِئاتِ ٱلنَّمَلاتِ يَوْمِيّاً.

عَلِمَ آكِلُ ٱلنَّمْلِ بِأَمْرِ ٱلْمَمالِكِ ٱلثَّلاثِ، فَسالَ لُعابُهُ، وَفي ٱلْغَدِ، ذَهَبَ إِلى ٱلشَّجَرَةِ ٱلَّتي يَعيشُ تَحْتَها ٱلنَّمْلُ ٱلْأَسْوَدُ وَٱلْبُنِّيُّ وَٱلْأَحْمَرُ، ثُمَّ بَدَأَ يَنْبِشُ ٱلتُّرابَ وَيَأْكُلُ ما لَذَّ وَطابَ لَهُ مِنْ أَنْواعِ ٱلنَّمْلِ. وَعِنْدَما شَـبِعَ، قالَ لِلنَّمْلِ مُسْـتَهْزِئاً: " أَنْتُمْ غِذائي، وَسَأَزورُكُمْ يَوْمِيّاً لِأَحْصُلَ عَلى وَجْبَةٍ لَذيذَةٍ. أَمّا ٱلنَّمْلُ فَقَدْ حَزِنَ وَفَزِعَ لِما يَنْتَظِرُهُ مِنْ مُسْتَقْبَلٍ مُخيفٍ.

كانَتِ ٱلنَّحْلَةُ ٱلْحَكيمَةُ تُراقِبُ ما يَحْدُثُ. فَقَرَّرَتْ أَنْ تُقَدِّمَ نَصيحَةً لِلنَّمْلِ. قالَتْ لَهُمْ: أَيُّها ٱلنَّمْلُ، أَنْتُمْ تَتَشاجَرونَ دَوْماً، وَتَتْرُكونَ أَنْفُسَكُمْ فَريسَةً سَهْلَةً لِآكِلِ ٱلنَّمْلِ ٱلنَّهِمِ. أَنْصَحُكُمْ أَنْ تَنْبُذوا خِلافاتِكُمْ، وَأَنْ تَتَعاوَنوا لِتَصُدّوا هَذا ٱلْخَطَرَ ٱلرَّهيبَ، فَفي ٱلِاتِّحادِ قُوَّةٌ. ثُمَّ طارَتْ، وَتَرَكَتِ ٱلنَّمْلَ يُفَكِّرُ في كَلِماتِها ٱلْحَكيمَةِ.

وَبَعْدَ تَفْكيرٍ عَميقٍ، رَأى ٱلنَّمْلُ ٱلْأَسْوَدُ وَٱلْبُنِّيُّ وَٱلْأَحْمَرُ أَنَّ ٱلنَّحْلَةَ عَلى حَقٍّ.

وَفي ٱلْغَدِ أَتى آكِلُ ٱلنَّمْلِ لِيَأْخُذَ وَجْبَةً شَـهِيَّةً وَسَهْلَةً. وَٱقْتَرَبَ مِنَ ٱلْمَمالِكِ ٱلثَّلاثِ. فَجْأَةً خَرَجَتْ عَشْرُ نَمَلاتٍ مِنْ كُلِّ مَمْلَكَـةٍ، وَأَخَذَتْ تَنْثُرُ ٱلتُّرابَ في عَيْنَيْهِ، فَأَغْلَقَهُما مُتَأَلِّماً. ثُـمَّ خَرَجَتْ مِائَةُ نَمْلَةٍ مِنْ كُلِّ مَمْلَكَةٍ، وَصَعِدَ هَذا ٱلْجَيْشُ مِنَ ٱلنَّمْلِ بِسُـرْعَةٍ فائِقَةٍ عَلى جِسْـمِ ٱلْحَيَوانِ ٱلضَّخْمِ، وَتَوَزَّعَ بِطَريقَةٍ مُنَظَّمَةٍ. اِتَّجَهَ ٱلنَّمْلُ ٱلْأَسْوَدُ إِلى خُرْطومِ آكِلِ ٱلنَّمْلِ، وَٱنْتَشَـرَ ٱلنَّمْلُ ٱلْبُنِّيُّ عَلى جَسَـدِهِ ، أَمّا ٱلنَّمْلُ ٱلْأَحْمَرُ فَقَدْ أَحاطَ بِذَيْلِهِ. وَفي وَقْتٍ واحِدٍ وَتَناسُقٍ مُدْهِشٍ، قَرَصَتْ كُلُّ نَمْلَةٍ ٱلْحَيَوانَ ٱلضَّخْمَ قَرْصَةً لاذِعَةً، صَرَخَ عَلى إِثْرِها مِنَ ٱلْأَلَمِ، ثُمَّ نَفَضَ عَنْ جِسْمِهِ ٱلنَّمْلَ ٱلَّذي هَزَمَهُ بِٱلِاتِّحادِ وَٱلتَّعاوُنِ، وَفَرَّ لا يَلْوي عَلى شَـيْءٍ، وَلَمْ يَعُدْ إِلى مَمالِكِ ٱلنَّمْلِ بَعْدَ ذَلِكَ ٱلْيَوْمِ أَبَداً.

- أسامة صفراوي: قصص مهارات الحياة ، مجموعة قصص لغرس القيم في الأطفال، دليل عملي للمربين والأولياء (نسخة إلكترونية)ص 60.
Books-library .online_noo65c13693ee9c19ee64cle5_2324PDF

النص السماعي: تكنولوجيا الاتصال

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

النص السماعي الأول:

تِكْنولوجِيا ٱلِاتِّصالاتِ

كانَ ٱبْتِكارُ ٱلطِّباعَةِ بِأَحْرُفٍ مُتَحَرِّكَةٍ في ٱلْقَرْنِ ٱلْخامِسَ عَشَرَ ٱبْتِكاراً ذا أَهَمِّيَّةٍ كُبْرى في تاريخِ ٱلْبَشَرِيَّةِ إِذْ أَدّى إِلى رَواجِ ٱلْكُتُبِ وَٱنْتِشارِ ٱلْمَعْلوماتِ ٱلْأَدَبِيَّةِ وَٱلْعِلْمِيَّةِ. وَفي ٱلْقَرْنِ ٱلتّاسِعَ عَشَرَ تَحَسَّنَتْ عَمَلِيَّةُ تَنْظيمِ ٱلْخِدْماتِ ٱلْبَريدِيَّةِ، وَشُيِّدَتِ ٱلطُّرُقُ ٱلْجَيِّدَةُ، وَٱخْتُرِعَتْ مَرْكَباتٌ بَرِّيَّةٌ، وَأُنْشِئَتْ شَبَكاتُ ٱلْإِبْراقِ... لَكِنَّ أَهَمَّ هَذِهِ ٱلتَّطَوُّراتِ وَٱلِاخْتِراعاتِ ٱعْتَمَدَتْ عَلى ٱلْكَهْرَباءِ، وَكانَ ٱبْتِكارُ ٱلتِّلِغْرافِ ٱلْكَهْرَبائِيِّ هُوَ أَوَّلُ تَطْبيقٍ عَمَلِيٍّ لِعِلْمِ ٱلْكَهْرَباءِ، ثُمَّ تَبِعَهُ عَلى ٱلتَّوالي ٱلْهاتِفُ وَٱلْمِذْياعُ وَٱلتِّلِفْزْيونِ ثُمَّ ٱلْحاسوبُ.

لَقَدِ ٱتَّسَعَ مَجالُ ٱلتِّلِغْرافِ ٱلْكَهْرَبائِيِّ بِفَضْلِ مَدِّ ٱلْأَسْلاكِ عَبْرَ الْمُحيطِ. وَفي عامِ أَلْفٍ وَثَمانِمِائَةٍ وَٱثْنَيْنِ وَسَبْعينَ أَصْبَحَتْ بَعْضُ ٱلْمُدُنِ ٱلْبَعيدَةِ عَلى ٱتِّصالٍ فَوْرِيٍّ مُباشِرٍ بَيْنَها، وَتَمَكَّنَ ٱلْعُلَماءُ مِنْ تَسْخيرِ شَبَكَةِ ٱلتِّلِغْرافِ لِنَقْلِ ٱلْكَلامِ عَلى نَحْوٍ مُباشِرٍ. وَمِنْ أَبْرَزِ نَتائِجِ ٱلتَّطَوُّرِ ٱلْعِلْمِيِّ في مَجالِ ٱلِاتِّصالاتِ، بِدايَةُ ٱلتَّخَلّي عَنْ شَبَكَةِ ٱلْأَسْلاكِ ٱلْمُتَّصِلِ بَعْضُها بِبَعْضٍ، وَٱلِاعْتِمادُ عَلى ٱلِاتِّصالِ ٱللّاسِلْكِيِّ. وَأَدَّتِ ٱلِاخْتِراعاتُ إِلى إِدْخالِ نِظامِ ٱلْإِذاعَةِ ٱلَّذي يُعَدُّ وَسيلَةً عامَّةً لِلِاتِّصالِ ٱلْجَماهيرِيِّ في ٱلْقَرْنِ ٱلْعِشْرينَ، فَفي هَذا ٱلْقَرْنِ ٱسْتَطاعَ ٱلْعُلَماءُ نَقْلَ ٱلصَّوْتِ وَٱلصُّورَةِ ٱلْبَصَرِيَّةِ لاسِلْكِيّاً.

وَشَهِدَتْ تِكْنولوجِيا ٱلتِّلِفِزْيون تَحَسُّناً مُتَّصِلاً، وَبِذَلِكَ صارَتِ ٱلصّورَةُ أَكْثَرَ دِقَّةً وَوُضوحاً. ثُمَّ بَدَأَ ٱسْتِخْدامُ إِرْسالِ ٱلصُّوَرِ ٱلْمُلَوَّنَةِ وَٱسْتِخْدامُ ٱلِاتِّصالِ بِواسِطَةِ ٱلْأَقْمارِ ٱلِاصْطِناعِيَّةِ. وَأَثْبَتَ ٱلتِّلِفِزْيونُ أَنَّهُ ٱبْتِكارٌ قابِلٌ لِلِاسْتِعْمالِ في ٱلْمَجالاتِ ٱلْعِلْمِيَّةِ وَٱلطِّبِّيَّةِ وَٱلتَّعْليمِيَّةِ وَٱلصِّناعِيَّةِ، بِٱلْإِضافَةِ إِلى أَهَمِّيَّتِهِ مِنْ حَيْثُ هُوَ وَسيلَةٌ لِلِاتِّصالِ ٱلْجَماهيرِيِّ.

- الآلة قوة وسلطة، التكنولوجيا والإنسان منذ القرن 17 حتى الوقت الحاضر،آر. إيه . بوكانان . ترجمة شوقي جلال- عالم المعرفة- 2000 الصفحة 178 (بتصرف).

النص السماعي: سيّارة المستقبل

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

النص السماعي الثاني:

سَيّارَةُ ٱلْمُسْتَقْبَلِ

سَتَكونُ سَيّارَةُ ٱلْمُسْتَقْبَلِ أَحَدَ ٱلابْتِكاراتِ ٱلْمُتَطَوِّرَةِ كَثيراً، وَسَتَتَمَيَّزُ بِٱلتَّجَدُّدِ ٱلْمُسْتَمِرِّ، وَبِقُدْرَتِها عَلى ٱسْتيعابِ ٱلتَّطَوُّرِ ٱلتِّكْنولوجِيِّ ٱلَّذي سَيَشْمَلُ جَميعَ مُكَوِّناتِ ٱلسَّيَّارَةِ؛ وَسَتُجَهَّزُ بِٱلتِّقْنِيَّةِ نَفْسِها ٱلَّتي ٱحْتَوَتْها ٱلطّائِراتُ قَبْلَ عَشْرِ سَنَواتٍ، وَهَذا مَعْناهُ أَنَّ سَيّارَةَ ٱلْغَدِ سَتَكونُ أَكْثَرَ تَطَوُّراً مِنَ ٱلنّاحِيَةِ ٱلتِّقْنِيَّةِ، وَسَتَغْدو آلَةً ذَكِيَّةً، وَذاتِيَّةَ ٱلْقِيادَةِ، وَمُرْتَبِطَةً بِشَبَكَةِ ٱلإِنْتِرْنيتِ، وَتَسْتَطيعُ ٱلتَّواصُلَ مَعَ غَيْرِها، كَما أَنَّها غَيْرُ مُلَوِّثَةٍ لِلْبيئَةِ.

وَلَمْ تَعُدِ ٱلْوَظيفَةُ ٱلأَساسِيَّةُ لِلسَّيّارَةِ، بِوَصْفِها أَداةَ تَنَقُّلٍ ٱلْهَمَّ ٱلْوَحيدَ لِمُصَنِّعي ٱلسَّيّاراتِ، وَإِنَّما يَسْعى هَؤُلاءِ في سِياقِ تَوْظيفِ ٱلتِّكْنولوجيا لِتَطْويرِ أُسْلوبِ ٱلْحَياةِ ٱلْعَصْرِيِّ، وَجَعْلِها آلَةً لِلتَّنَقُّلِ ٱلذَّكِيِّ تُرَكِّزُ عَلى ٱلأَداءِ وَٱلرّاحَةِ وَٱلأَمانِ، وَتُمَكِّنُ مُسْتَخْدِميها مِنْ تَخْفيضِ حِدَّةِ ٱلتَّوَتُّرِ ٱلنّاتِجِ عَنِ ٱلانْتِقالِ ٱلْيَوْمِيِّ، وَسَتُساهِمُ سَيّارَةُ ٱلْمُسْتَقْبَلِ في تَوْفيرِ أَقْصى دَرَجاتِ ٱلرّاحَةِ وَٱلرَّفاهِيَةِ وَٱلأَمانِ، وَفي ٱلتَّقْليلِ مِنْ مَخاطِرِ ٱسْتِعْمالِ ٱلطُّرُقِ، مَعَ ٱلْحَدِّ مِنَ ٱلتَّلَوُّثِ.

وَلَعَلَّ مِنْ أَهَمِّ ٱلتِّقْنِياتِ ٱلْمَطْروحَةِ في هَذا ٱلْمَجالِ رَبْطَ ٱلسَّيّاراتِ بَعْضِها بِبَعْضٍ في شَبَكَةِ ٱلإِنْتِرْنيتِ، وَبِٱلْمَنْظوماتِ ٱلْمَعْلوماتِيَّةِ ٱلْمُتَعَلِّقَةِ بِٱلطُّرُقِ ٱلَّتي تَسيرُ عَلَيْها ٱلسَّيّاراتُ خاصَّةً، وَهَذا ما يُمَكِّنُ حاسوبَ ٱلسَّيّارَةِ مِنْ تَلَقّي ٱلْمَعْلوماتِ عَنِ ٱلنِّقاطِ ٱلْمُزْدَحِمَةِ في ٱلطُّرُقِ لِتَجَنُّبِها، وَٱقْتِراحِ مَساراتٍ بَديلَةٍ، كَما سَتُدْمَجُ وَظائِفُ ٱلْهَواتِفِ ٱلذَّكِيَّةِ في سَيّاراتِ ٱلْمُسْتَقْبَلِ.

أَمّا مِيزَةُ ٱلْقِيادَةِ ٱلذّاتِيَّةِ فَتُعَدُّ إِحْدى أَبْرَزِ مِيزاتِ ٱلسَّيّارَةِ في ٱلْمُسْتَقْبَلِ، فَهِيَ تِقْنِيَّةٌ تَعْتَمِدُ عَلى ٱسْتِخْدامِ مَجْموعَةٍ مِنْ أَجْهِزَةِ ٱلاسْتِشْعارِ وَأَجْهِزَةِ ٱلْحاسوبِ، لِلتَّنَقُّلِ في ٱلشَّوارِعِ دونَ سائِقٍ يَجْلِسُ خَلْفَ عَجَلَةِ ٱلْقِيادَةِ.

وَفيما يَتَعَلَّقُ بِٱلسَّلامَةِ وَٱلأَمانِ، يَقولُ مُهَنْدِسو ٱلسَّيّاراتِ: إِنَّ ٱلسَّيّاراتِ سَتَكونُ مُجَهَّزَةً بِرادارٍ لِتَجَنُّبِ ٱلاِصْطِدامِ، وَتَنْبيهِ ٱلسّائِقينَ ٱلَّذينَ يَفْقِدونَ تَرْكيزَهُمْ بِسَبَبِ ٱلنُّعاسِ أَوِ ٱلتَّعَبِ، وَهُما مِنْ أَهَمِّ أَسْبابِ ٱلْحَوادِثِ؛ إِذْ سَتُزَوَّدُ ٱلسَّيّاراتُ بِأَنْظِمَةٍ تُحْدِثُ ٱهْتِزازاتٍ خَفيفَةً في ٱلْمَقْعَدِ أَوْ حِزامِ ٱلأَمانِ أَوْ دَوّاسَةِ ٱلسَّيّارَةِ، فَتُنَبِّهُ ٱلسّائِقينَ في ٱلْمَواقِفِ ٱلْخَطِرَةِ.

وَلِلْحَدِّ مِنْ مَصادِرِ ٱلتَّلَوُّثِ مِنْ أَجْلِ ٱلْمُحافَظَةِ عَلى ٱلْبيئَةِ فَإِنَّ سَيّارَةَ ٱلْمُسْتَقْبَلِ سَتَكونُ صَديقَةً لِلْبيئَةِ؛ لِتَسْتَجيبَ لِأَحَدِ أَهَمِّ ٱلْقَضايا ٱلَّتي تُؤَرِّقُ ٱلإِنْسانِيَّةَ، أَلا وَهِيَ ٱلْمُحافَظَةُ عَلى بيئَةٍ نَظيفَةٍ، وَٱلْحَدُّ مِنْ مَصادِرِ ٱلتَّلَوُّثِ ٱلَّتي تُساهِمُ فيهِ حالِيّاً وَسائِلُ ٱلنَّقْلِ بِنِسْبَةٍ كَبيرَةٍ، حَيْثُ سَتَحُلُّ ٱلْمُحَرِّكاتُ ٱلْكَهْرَبائِيَّةُ، وَٱلْمُسْتَعْمِلَةُ لِلْوَقودِ ٱلنَّظيفِ تَدْريجِيّاً مَحَلَّ تِلْكَ ٱلْمُسْتَعْمِلَةِ لِمُشْتَقّاتِ ٱلنِّفْطِ.

- مجلة علوم وتكنولوجيا الأخبار، 2016

خامسا: الظواهر اللغوية

الصرف والتحويل:
تصريف الفعل الصحيح (1)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

هدفا الحصة: - يصرف المتعلم(ة) الفعل الصحيح بأنواعه الثلاثة.

- يستثمر المتعلم(ة) الفعل الصحيح في الأزمنة الثلاثة شفهيا وكتابيا بطريقة سليمة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغير ة الحجم، موارد رقمية...

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات للحصة باستثارة معلوماتهم عن الجمل في اللغة العربية، من قبيل: ما أنواع الجمل في اللغة العربية؟ بم تبدأ الجمل الفعلية؟ من حيث الحروف هناك نوعان من الأفعال: ما هما؟ ما أنواع الفعل الصحيح؟ **الأستاذ(ة): سنتطرق في هذه الحصة للحديث عن كيفية تصريف الفعل الصحيح بأنواعه. يمكن للأستاذ(ة) أن يطرح على المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بالنص الوظيفي لاستخراج الأمثلة، ويكتبها في السبورة (على أساس أن تتضمن الأجوبة عن الأسئلة أفعالا صحيحة مرة تكون سالمة ومرة مهموزة ومرة مضعفة).** - يُفَضَّل أن يكون الجدول مرسوما على السبورة كما هو وارد في كتاب المتعلم(ة) ص. 13.
ألاحظ وأكتشف	- يقوم الأستاذ(ة) برسم جدول على السبورة أو على أوراق بيضاء، كما هو مبين في الأسفل:

		الماضي			المضارع			الأمر		
		نَقَلَ	مَلأَ	مَرَّ	نَقَلَ	مَلأَ	مَرَّ	نَقَلَ	مَلأَ	مَرَّ
المفرد	أنا	نقلتُ	ملأتُ	مررتُ	أَنْقُلُ	أَمْلَأُ	أمرّ			
	أنتَ	نقلتَ	ملأتَ	مَرَرْتَ	تَنْقُلُ	تَمْلَأُ	تَمُرُّ	أُنْقُلْ	إمْلَأْ	أُمْرُرْ/مُرَّ
	هي	نَقَلَتْ	ملأتْ	مَرَّتْ	تَنْقُلُ	تَمْلَأُ	تَمُرُّ			
المثنى	نحن	نَقلنا	ملأنا	مَررْنا	نَنْقُلُ	نَمْلَأُ	نَمُرُّ			
	أنتما للمؤنث	نقلتما	ملأتما	مررتما	تَنْقُلان	تَمْلَآن	تَمُرّان	أُنْقُلا	إمْلآ	مُرّا
	هما للمذكر	نقلا	ملآ	مرّا	يَنْقُلان	يَمْلَآنِ	يَمُرّان			
الجمع	أنتم	نقلتم	ملأتُم	مررْتم	تَنْقُلونَ	تَمْلَأونَ	تَمرّون	أُنْقُلوا	إمْلَأوا	مُرّوا
	هُمْ	نقَلوا	ملأوا	مرّوا	يَنْقُلونَ	يَمْلَأون	يَمُرّون			
	هُنَّ	نقلْنَ	ملأْنَ	مررْنَ	يَنْقُلْنَ	يَمْلَأْنَ	يَمْرُرْنَ			

	- يقرأ المتعلمون والمتعلمات الأفعال، ثم يحدّدون نوعها. (نَقَلَ، ملأ، مرّ) - يقوم الأستاذ(ة) مع جماعة الفصل تصريف كل فعل من الأفعال في الأزمنة الثلاثة كما هو وارد في كتاب المتعلم(ة) ص. 31. - يكوّن الأستاذ مجموعات من المتعلمات والمتعلمين ويطلب منهم تصريف الفعلين الصحيحين السالم والمهموز (نَقَلَ ومَلأَ) في الماضي والمضارع أولا، ويطلب منهم كتابة التغييرات بلون مغاير. - يحددون التغييرات التي طرأت على كل فعل من الفعلين (نَقَلَ ومَلأَ)، مع تحديد الزمن والضمير. - يطلب الأستاذ(ة)، من كل مجموعة بعد تصريف الفعلين، تصريفَ الفعل (مَلأَ) في الأمر، ويطلب منهم تحديد التغيرات التي طرأت على هذا الفعل. - بعد تصريف الفعل (مَلأَ)، يطلب منهم تصريف الفعل الصحيح المضعف (مَرَّ)، وتحديد التغيرات التي طرأت عليه بطرح سؤالين: متى يفك الإدغام؟ ومتى لا يفك؟ - يقوم المتعلمات والمتعلمين بالتناوب بملء الخانات الفارغة بما يناسب، ويحددون بالتدرج بحسب المطلوب التغييرات التي طرأت على كل فعل من الأفعال الثلاثة (يمكن كتابة التغيرات بلون مغاير) - بعد تصريف كل فعل من الأفعال الثلاثة، وتحديد التغيرات التي طرأت عليه، يقوم الأستاذ(ة) بمعية المتعلمات والمتعلمين بكتابة الاستنتاج أثناء بناء الدرس. **يمكن للأستاذ(ة) تدبير زمن التعلمات بإعطاء كل مجموعة من المجموعات فعلا من الأفعال الثلاثة وتصريفها في زمن محدد مع تحديد التغيرات التي طرأت عليها.**
أستنتج	يدون الاستنتاج على السبورة بموازاة التحليل. يطلب الأستاذ(ة) من بعض المتعلمات والمتعلمين قراءة الاستنتاج المتوصل إليه. إذا صُرِّف الفعلان السالم والمهموز في الماضي والمضارع والأمر لا يحدث فيها أي تغيير. إذا توالت همزتان في أول المهموز وسكنت ثانيتهما قُلبت الثانية مدّاً مُجانسا لحركة الأولى، وتُحذف همزة أكل وأمر وأخذ، في الأمر. إذا صُرِّف الفعل المضعّف يفك إدغامه إذا أسند إلى ضمائر الرفع المتحركة. يقوّم الأستاذ(ة) مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من مكتسبات هذه الحصة، بإنجاز تمارين: أطبق.
أطبّق	يعتبر النشاط الأول تكملة لتصريف الأفعال الثلاثة في الضمائر المتبقية. - ينجز المتعلمون والمتعلمات أنشطة أطبق فرديا في ص. 31. (شفهيا وعلى الألواح وعلى الدفاتر).

أطبّق

(يترك الأستاذ(ة) لهم الوقت المناسب للإجابة عن الأسئلة، وأثناء إجابتهم يتجول بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية.)

يطلب منهم:

1. تصريف الأفعال (نقل، ملأ، مرّ) في الضمائر المتبقية:

		الماضي			المضارع			الأمر		
		نَقَلَ	مَلَأَ	مَرَّ	نَقَلَ	مَلَأَ	مَرَّ	نَقَلَ	مَلَأَ	مَرَّ
المفرد	أنتِ	نقلتِ	ملأتِ	مَرَرْتِ	تَنْقُلينَ	تَمْلَأُ	تَمُرُّ	أُنْقُلي	اِمْلَأي	مُريّ
	هو	نَقَلَ	ملأَ	مَرَّ	يَنْقُلُ	يَمْلَأُ	يَمُرُّ			
المثنى	أنتما للمذكر	نَقَلْتُما	مَلَأْتُما	مررتما	تَنْقُلانِ	تَمْلَآنِ	تَمُرّان	أُنْقُلا	اِمْلآ	مُرّا
	هما للمؤنث	نقلتا	ملأتا	مرّتا	تَنْقُلان	تَمْلَآنِ	تَمُرّان			
الجمع	أنتنّ	نقلتُنَّ	ملأتُنَّ	مررتنَّ	تَنْقُلْنَ	تَمْلَأْنَ	تَمُرُرْنَ	أُنْقُلْنَ	اِمْلَأْنَ	أُمْرُرْنَ

2. تحويل الفعل الْوارِدَ في الْجُمْلَةِ الْآتِيَةِ مِنَ الْماضي إِلى الْمُضارِعِ مَعَ الشَّكْلِ التّامّ:

هم يستمروا في مشاهدة شريط موضوعه الحضارة الأندلسية : يستمرون

3. تركيب ثلاث جُمَلٍ تَتَضَمَّنُ كُلُّ جُمْلَةٍ فِعْلًا صَحيحا (مَرَّةً يَكونُ سالِماً، وَمَرَّةً مُضَعَّفاً، وَمَرَّةً مَهْموزاً).

يمكن أن يقترح الأستاذ(ة) فعلا مهموز الأول مثل "أكل" ويطلب منهم تصريفه لتعرف التغيرات التي تطرأ عليه...

أصحح

- يمكن أن يكون التصحيح في الأول ثنائيا، ثم بعده جماعيا. وينتهي بالتصحيح الفردي على الدفاتر أو كتب المتعلمين والمتعلمات. ويمكن أن يكون جماعيا ففرديا. ويمكن أن يكون فرديا.
- على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك المتعلمات والمتعلمين، في اكتشاف أخطائهم ومعالجة تعثراتهم، مع استعمال الألواح عند الضرورة.

يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

الصرف والتحويل:
تصريف الفعل الصحيح (2)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

هدفا الحصة: - يتمكن المتعلم(ة) من تصريف الفعل الصحيح بأنواعه وأزمنته الثلاثة مع الضمائر.

- ينتج المتعلم(ة) شفهيا وكتابيا جملا تتضمن الفعل الصحيح.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ حجم صغير، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين للحصة باستثارة معلوماتهم عن الظاهرة الصرفية السابقة، بطرح أسئلة من قبيل: • ما أنواع الفعل الصحيح؟ متى يفك إدغام الفعل الصحيح المضعف؟
أتدرب وأطبق	**تهدف التمارين المتعددة في هذه الحصة إلى إعطاء الأستاذ(ة) فرصة لانتقاء ما يناسب منها كل متعلم(ة) أو مجموعة منهم. كما يمكنه أن ينجز بعضها شفهيا، وبعضها على الألواح، وبعضها على الأوراق أو الدفاتر أو على أي وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة، وتفي بالغرض وتؤدي إلى تحقيق هدفي الحصة.** يختار الأستاذ(ة) من بين التطبيقات الواردة في كتاب المتعلم(ة) ص. 26، التمارين التي سينجزونها في هذه الحصة، على سبيل المثال لا الحصر يمكن لمتعلم(ة) أو مجموعة أن تشتغل على تمرين واحد وأخرى تشتغل على تمرين آخر أو أكثر (تلك التي يراها مناسبة لها مراعيا في ذلك فوارقهم الفردية)، ويبقى للأستاذ(ة) اختيار الصيغ المناسبة للعمل والتمارين المناسبة، وذلك تدبيرا لزمن الحصة. يشرح الأستاذ(ة) المطلوب إنجازه من لدن المتعلمين والمتعلمات بدقة، ويختار الأسئلة المناسبة لكل مجموعة ويطلب منها إنجازها، فرديا ثم في مجموعات للتقاسم، على سبيل المثال: يُفَضَّل أن يكون الجدول مرسوما على السبورة، أو على الأوراق أو... لتدبير زمن الحصة (كتاب المتعلم(ة) ص. 26). - يطلب الأستاذ(ة) من مجموعة من المتعلمات والمتعلّمين، بحسب حاجاتها، الآتية: سَلِمَ، أَرِقَ، مَدَّ، بحسب المطلوب: (السؤال 1 ص. 26). 2. يطلب من مجموعة أخرى، بحسب حاجاتها، تحويل الأفعال بين قوسين في الجمل إلى الزمن المطلوب:

• أحوّل الأفعال بين قوسين في الجمل إلى الزمن المطلوب فيما يأتي:

أ. (قرأ) قَرَأَتْ فاطمة كتابا في الحضارة الصينية القديمة. (الماضي)

ب. (عَرَضَ) يَعْرِضُ التلفاز أسبوعيا صورا عن الحضارات القديمة. (المضارع)

ج. يا تلاميذ، (جَدَّ) جِدّوا في البحث عن صور الحضارة البابلية ووثائقها. (الأمر)

3. يطلب من المجموعة الثالثة، بحسب حاجاتها، وضع الأفعال في الخانة المناسبة له في الجدول أسفله:

ينقلان، أثّروا، اُذكري، غَصّتا، اِتَّخِذا، يَمْتَزِجونَ.

الماضي	المضارع	الأمر
أثّروا، غَصّتا	ينقلان، يَمْتَزِجونَ.	اُذكري، اِتَّخِذا

4. يطلب من المجموعة الرابعة، بحسب حاجاتها، تحويل الجملتين الآتيتين إلى المثنّى المؤنث والجمع المذكّر :

أ. هي لَنْ تتأخَّرَ عن واجِبِها . ب. هنّ تَرَدَّدْن عَلى مَجالِسِ العِلْم.

5. يطلب من المجموعة الخامسة، بحسب حاجاتها، وضع الفائز في الجملة الآتية موضع الفائزات، وأغير ما يلزم تغييره:

- الفائزات بجائزة التميز يُمِدِدْنَ المؤسسات العلمية بأفكار إبداعية.

- الفائز بجائزة التميز يُمِدّ المؤسسات العلمية بأفكار إبداعية.

6. يطلب من مجموعة سادسة، بحسب حاجاتها، تركيب ثلاثَ جُمَلٍ تَتَضَمَّنُ كُلَّ جُمْلَةٍ فِعْلاً صَحيحاً (مَرَّةً مَعَ أنتِ، وَمَرَّةً مَعَ هُما المُذكَّرِ، ومَرَّةً مَعَ هم).

تدبيرا لزمن الحصة، يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمات والمتعلمين إنجاز بعض التطبيقات، ويمكن أن يطلب من بعض المجموعات إنجاز أكثر من تمرين مراعيا الفروقات الفردية بينهم (كتاب المتعلم(ة) ص. 26).

تُنجز التمارين في دفتر القسم أو في أوراق (أو في كل وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة لتدبير النشاط)

يختار المتعلم(ة) مع الأستاذ(ة) الوسيلة المناسبة لعرض الإجابات عن الأسئلة (على السبورة، على الأوراق،...) .

يترك الأستاذ(ة) للمتعلمات والمتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة وإنجاز التمارين.

أصحح	وأثناء إجابتهم يمرّ بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية، للتأكد من مدى اكتسابهم كيفية تصريف الفعل الصحيح في الأزمنة الثلاثة. ينتقل مباشرة إلى تدبير عملية التصحيح، مع مراعاة المتعثرين منهم، ومطالبة من يجيبون عن الأسئلة تعليل إجاباتهم، من الأفضل توسيع دائرة المشاركة في التصحيح. يمكن أن يكون التصحيح ثنائيا، ثم جماعيا. على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك أكبر عدد من المتعلمين والمتعلمات، ويعالج التعثرات. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

التراكيب: نصب المضارع الصحيح والجملة المؤولة (1)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

أهداف الحصة: - يتذكر المتعلم(ة) الأدوات التي تنصب الفعل المضارع.

- يتعرّف المتعلم(ة) الجملة المؤولة.
- يستثمر المتعلم(ة) أدوات نصب المضارع، والجملة المؤولة شفهيا وكتابيا بطريقة سليمة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغيرة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة الديدكتيكية
أتهيأ للحصة	يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات بطرح أسئلة مرتبطة بالتعلمات السابقة، ويستهل الحصة بحوار يستطلع فيه تمثلات المتعلمين والمتعلمات اللغوية، مستعينا بأسئلة من قبيل: ما الجملة الفعلية؟ من يركب جملة فعلية، فعلها مضارع؟ ما حركة الفعل المضارع ؟ الأستاذ(ة): سأذكركم في بداية هذه الحصة بالفعل المضارع المنصوب وأدوات النصب (سبق دراسة هذا الموضوع في السنة الرابعة الابتدائية) وستتعرفون في هذه الحصة الجملة المؤولة. **يمكن للأستاذ(ة) أن يطرح على المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بالنص الوظيفي لاستخراج الأمثلة، ويكتبها في السبورة (على أساس أن تتضمن الأجوبة عن الأسئلة أفعالا مضارعة منصوبة بأداة نصب في بداية الحصة؛ وبعد الاشتغال عليها وتحليلها تركيبيا، ينتقل إلى الجملة المؤولة).**
ألاحظ وأكتشف	• يقرأ الأستاذ(ة) الأمثلة بطريقة تسمح لهم بالمتابعة المركزة. ثم يتدرّج تدرجا منهجيا تفاعليا في تدبير هذا النشاط، وذلك وفق ما يأتي: • يطلب إليهم قراءة الجملة الأولى ويسألهم: - استخرج(ي) من الجملة الأولى كل فعل؟ - حدّد(ي) زمن كل فعل من الفعلين؟ (ماض، أو مضارع، أو أمر) - أُذْكُرْ(ي) نوع كلّ فعل من الفعلين؟ (صحيح (نوعه)، أو معتل (نوعه)) - أُذْكُرْ(ي) حركة إعراب الفعل الثاني "نَأْخُذَ"؟ على الأستاذ(ة) أن يركز على ما يأتي:

- ما الأداة التي دخلت على الفعل الثاني "تَأْخُذَ"؟

- ما الاسم الذي يُطلق على هذه الأداة "أَنْ"؟

يختار الأستاذ(ة) صيغة مناسبة للعمل، قد تكون فردية أو ثنائية أو في مجموعات أو في جماعة الفصل، ويطلب منهم ملء بقية خانات الجدول بتحديد الفعل المضارع المنصوب وأداة النصب في الجملتين المتبقيتين، ويطلب منهم تسجيل ما توصلوا إليه من استنتاج:

ينصب الفعل المضارع بأحد أحرف النصب، ومن بينها: أن، لن، كي.

- بعد ملء الخانات وتحديد الاستنتاج ينتقل بهم إلى الجدول الثاني:

• يقرأ الأستاذ(ة) أمثلة الجدول بطريقة تسمح لهم بالمتابعة المركزة. (يمكن أن يطلب من أحد المتعلمات والمتعلمين قراءة الجملة الأولى) ثم يتدرّ ج تدرجا منهجيا تفاعليا في تدبير هذا النشاط، ذلك وفق ما يأتي:

• يطلب إليهم قراءة الجملة 1 ويسألهم:

- استخرج(ي) من الجملة "1" كل فعل؟

- حدّد(ي) زمن كل فعل من الفعلين؟ (ماض، أو مضارع، أو أمر)

- أُذْكُرْ(ي) نوع كلّ فعل من الفعلين؟ (صحيح (نوعه)، أو معتل (نوعه))

- أُذْكُرْ(ي) حركة إعراب الفعل الأول "يُسْعِدُ"؟ على الأستاذ(ة) أن يركز على ما يأتي:

- أُذْكُرْ(ي) حركة إعراب الفعل الثاني "تمتزجَ"؟

- ما الأداة التي دخلت على الفعل الثاني "تمتزجَ"؟

• يطلب إليهم قراءة الجملة "أ" ويسألهم:

- ما الفعل الذي بقي في الجملة "أ" مقارنة بالجملة "1"؟

- ما الفعل الذي حُذِف في الجملة "أ"؟ وماذا حذف بالإضافة إلى الفعل؟

- ما الذي عوض أداة نصب والفعل المضارع المنصوب في الجملة "أ"؟

- ما نوع كلمة "امتزاجُ" في الجملة "أ"؟

- عندما نعوض أداة النصب والفعل المضارع المنصوب باسم مصدر، ماذا نسمي هذه الجملة؟

يختار الأستاذ(ة) صيغة مناسبة للعمل، قد تكون فردية أو ثنائية أو في مجموعات أو في جماعة الفصل، ويطلب منهم ملء خانتي الجدول بتحويل مرة الفعل المضارع المنصوب وأداة النصب

إلى جملة مؤولة، وبتحويل مرة أخرى الجملة المؤولة إلى جملة تتضمن الفعل المضارع المنصوب وأداة النصب، ويطلب منهم تسجيل ما توصلوا إليه من استنتاج:

يمكن تعويض أن والفعل المضارع المنصوب بمصدر ينوب عنهما.
وتسمى هذه الجملة جملةً مؤولةً.

أستنتج

- يدونون الاستنتاج على السبورة بموازاة التحليل.
- يطلب الأستاذ(ة) من بعض المتعلمات والمتعلمين قراءة الاستنتاج المتوصل إليه.

ينصب الفعل المضارع إذا سبقته إحدى أدوات النصب، من بينها: أن، لن، كي.

يمكن تعويض أن والفعل المضارع المنصوب بمصدر ينوب عنهما.
وتسمى هذه الجملةُ جملةً مؤولةً.

- يقوّم الأستاذ(ة) مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من مكتسبات هذه الحصة، بطرح أسئلة حول الظاهرة، وبإنجاز تمارين أطبق.

أطبق

الجملة	أداة النصب	الفعل المضارع المنصوب
قرّرتُ أن أنخرط في جمعية المحافظة على التراث الإنساني.	أن	أنخرط

- يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين إنجاز تمريني "أطبق" ويختار الوسيلة التي سيشتغلون عليها (الألواح، الأوراق، الدفاتر...)، والطريقة المناسبة للإنجاز (ويمكن أن يقترح على المجموعة الأولى منهم الإجابة عن السؤال الأول، وعلى المجموعة الثانية الإجابة عن السؤال الثاني، وعلى المجموعة الثالثة الإجابة عن السؤالين).

1. أحدد الفعل المضارع المنصوب وأداة النصب في الجملة الآتية: (يمكن للأستاذ(ة) أن يطلب من المتعلمات والمتعلمين الإجابة عن السؤال في جدول)
2. أنشئ جملتين تدوران حول مجال الحضارة الكونية تتضمن كلّ واحدة منهما فعلا مضارعا منصوبا بأداة نصب وبمصدر مؤوّل.

يندرج هذا التطبيق في توليف الظواهر اللغوية.

أصحح	- يمكن أن يكون التصحيح في الأول ثنائيا، ثم بعده جماعيا. وينتهي بالتصحيح الفردي على الدفاتر أو كتب المتعلمين والمتعلمات. ويمكن أن يكون جماعيا ففرديا. ويمكن أن يكون فرديا. - على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك المتعلمات والمتعلمين، في اكتشاف أخطائهم ومعالجة تعثراتهم، مع استعمال الألواح عند الضرورة. يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين، والصعوبات التي رصدها من أجل معالجتها في الحصة الموالية وبقية الحصص والأسبوع الخامس.
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

التراكيب: نصب المضارع الصحيح والجملة المؤولة (2)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

أهداف الحصة: - يحدد المتعلم(ة) الفعل المضارع المنصوب وحروف النصب، ومن الجملة المؤولة في جمل معطاة.

- يكمل المتعلم(ة) جملا بأداة نصب وفعل مضارع منصوب، والجملة المؤولة شفهيا وكتابيا

- يحول المتعلم(ة) جملا تتضمن أداة نصب وفعل مضارع منصوب إلى جملة مؤولة، والعكس صحيح.

- ينتج المتعلم(ة) شفهيا وكتابيا جملا تتضمن فعلا مضارعا صحيحا وجملة مؤولة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ حجم صغير ، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين للحصة باستثارة معلوماتهم عن الظاهرة التركيبية السابقة، بطرح أسئلة من قبيل: • ما أدوات النصب؟ وعلام تدخل؟ وماذا يقع للفعل الذي تدخل عليه؟ • ما الجملة المؤولة؟ وكيف يمكن تحويل أداة نصب والفعل المضارع المنصوب إلى جملة مؤولة؟
أتدرب وأطبق	تهدف التمارين المتعددة في هذه الحصة إلى إعطاء الأستاذ(ة) فرصة لانتقاء ما يناسب منها كل متعلم(ة) أو مجموعة منهم. كما يمكنه أن ينجز بعضها شفهيا، وبعضها على الألواح، وبعضها على الأوراق أو الدفاتر أو أي وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة، وتفي بالغرض وتؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس. يختار الأستاذ(ة) من بين التطبيقات الواردة في كتاب المتعلم(ة) ص. 27، التمارين التي سينجزونها في هذه الحصة، على سبيل المثال لا الحصر يمكن لمتعلم(ة) أو مجموعة أن تشتغل على تمرين واحد وأخرى تشتغل على تمرين آخر أو أكثر (تلك التي يراها مناسبة لها مراعيا في ذلك فوارقهم الفردية)، وتبقى للأستاذ(ة) اختيار الصيغ المناسبة للعمل والتمارين المناسبة، وذلك تدبيرا لزمن الحصة. يشرح الأستاذ(ة)للمتعلمين والمتعلمات ما يطلب منهم إنجازه، ويختار

	الأسئلة المناسبة لكل مجموعة ويطلب منها إنجازها، فرديا ثم في مجموعات. على سبيل المثال: يُفَضَّل أن يكون الجدول مرسوما على السبورة. ويمكن للأستاذ(ة) أن يُعدّه في أوراق توزع على المتعلمات والمتعلمين ويقومون بمَلء فراغاته، أو مطالبة المتعلمات والمتعلمين بنقله إلى دفاترهم، وذلك لتدبير الزمن المخصص للحصة. (كتاب المتعلم(ة) ص. 27)
أصحح	يختار المتعلم(ة) مع الأستاذ(ة) الوسيلة المناسبة لعرض الإجابات عن الأسئلة (على السبورة، على الأوراق، في الدفاتر...). يترك الأستاذ(ة) للمتعلمات والمتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة وإنتاج جمل. وأثناء إجابتهم يمرّ بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية، للتأكد من مدى اكتسابهم الفعل المضارع المنصوب والجملة المؤولة. ينتقل مباشرة إلى تدبير عملية التصحيح، بإشراك المتعثرين. ويطلب ممن يجيبون عن الأسئلة تعليل إجاباتهم، (من الأفضل توسيع دائرة المشاركة في التصحيح وإشراك الجميع). يمكن أن يكون التصحيح ثنائيا، ثم جماعيا، أو جماعيا أو فرديا (على الأستاذ(ة)أ يختار الطريقة المناسبة للاشتغال من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة من الدرس). على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك أكبر عدد من المتعلمين والمتعلمات، ويقدم المعالجة الفورية للمتعثرات والمتعثرين. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

الإملاء: همزتا الوصل والقطع (1)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

هدفا الحصة: - يتعرّف المتعلم(ة) كيفية كتابة همزة الوصل في بداية الجملة وفي دَرْجها ومتى تنطق.

- يرسم المتعلم(ة) همزة الوصل في بداية الجملة وفي درجها، وهمزة القطع بطريقة سليمة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغيرة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

التخطيط للحصة:

المراحل	تدبير الأنشطة الديدكتيكية
أتهيأ للحصة	يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالتعلمات السابقة، ويستهل الحصة بحوار يستطلع فيه تمثلات المتعلمين والمتعلمات اللغوية، مستعينا بأسئلة من قبيل: ماذا تسمى الهمزتان اللتان ترسمان في بداية الكلمة؟ الأستاذ(ة): سنتعرف في هذه الحصة على نوعي الهمزة، وكيفية رسمهما ومتى ننطقهما، ومتى لا تنطق إحداهما. **يمكن للأستاذ(ة) أن يطرح على المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بالنص الوظيفي لاستخراج الأمثلة، ويكتبها في السبورة (على أساس أن تتضمن الأجوبة عن الأسئلة جملا تحتوي كلمات تتضمن حينا همزة الوصل في أول الجملة وفي دَرْجها، وحينا أخرى تتضمن همزة القطع في أول الجملة وفي درجها) أو يشتغل على النص الوارد في كتاب المتعلم(ة) ص. 15.**
ألاحظ وأكتشف	يمكن للأستاذ(ة) أن يختار الأمثلة التي يراها مناسبة للمتعلمات والمتعلمين ويشتغل عليها وفق الطريقة المقترحة، أو يمكنه الاشتغال على النص الوارد في كتاب المتعلم(ة) ص. 15. إستمرّ ٱحتكاك ٱلمغاربة وٱلأندلسيين تواصلهم قرونا عن طريق فلاسفة وأطبّاءَ أفذاذ. وقد كان لحركة ٱلهجرة أثرٌ فعّال في حياة ٱلمغرب. يقرأ الأستاذ(ة) النص أو يطلب من أحد المتعلمات أو المتعلمين القراءة بطريقة تسمح للمتعلمات والمتعلمين بالمتابعة المركزة. ثم يتدرّ ج معهم تدرجا منهجيا تفاعليا في تدبير مراحل الحصة، من الأفضل أن يرسم الجدول على السبورة أو في ورقة كبير الحجم ويعلقها،

أو أي وسيلة يراها مناسبة لتدبير أنشطة الحصة (على أن يملأ الخانات الأفقية فقط دون الكلمات)؛ يطرح الأستاذ(ة) أسئلة لاستخراج المفردات التي سيسجلها تباعا على الوسيلة المستثمرة ويرسم الهمزة بلون مغاير

الكلمة المهموزة	كتابة الهمزة	نوع الهمزة		موقع الهمزة في		أنطقها/ لا أنطقها
		همزة وصل	همزة قطع	أول الكلام	درج الكلام	
إستمرَّ	إ	X		X		أنطقها
أحتكاك	أ	X		X		لا أنطقها
أطبّاءَ	أ		X	X		أنطقها
أفذاذ	أ		X	X		أنطقها

يشتغل بالمثال الأول، ذلك وفق ما يأتي:

يطلب إليهم قراءة الكلمة الأولى ويسألهم:

- ما نوع كلمة "إستمرَّ" (اسم أو فعل أو حرف)؟
- ما الحرف الأول الذي تبتدئ به كلمة "إستمرَّ"؟ ما موقع هذه الكلمة في الجملة؟
- وكيف رُسِمَتْ؟ وهل نطقتها؟ ما اسم هذه الهمزة؟

أثناء التحليل يقوم الأستاذ(ة) بملء كل خانة على حدة أفقيا وفق النموذج الوارد في كتاب المتعلم(ة).

وبعد ذلك يطلب من كل مجموعة أو ثنائي أو فرد بملء الخانات.

(يمكن للأستاذ(ة) الاشتغال بالطريقة التي يراها مناسبة لتحقيق هدفي الحصة) وذلك وفق ما يأتي:

يطلب من مجموعة أو أكثر قراءة كلمة "أحتكاك" في سياق الجملة ونطقها نطقا سليما، ويقترح عليهم أسئلة من قبيل:

- ما نوع كلمة "أحتكاك"، وبم بدأت؟
- هل وقعت الكلمة في أول الجملة؟ وكيف رُسمت الهمزة فيها؟
- هل نطقت همزة "أحتكاك" عندما قرأت الجملة؟
- ما الاسم الذي يُطلق على هذه الهمزة؟
- ما الفرق بين همزة "إستمرَّ" وهمزة "أحْتِكاك"، رسما ونطقا؟

يطلب من مجموعة أو أكثر أخرى قراءة الجملة الأولى، وينبههم إلى كلمة "أطبّاء" ويقترح عليهم أسئلة من قبيل:

- ما نوع كلمة "أطبّاء" وبم بدأت؟
- هل وقعت الكلمة في أول الجملة؟ وكيف رُسمت الهمزة فيها؟
- هل نطقت همزة "أطبّاء" عندما قرأت الجملة؟
- ما الاسم الذي يُطلق على هذه الهمزة؟
- ما الفرق بين همزة "أطباء" وهمزة "إستمرّ"، رسما ونطقا؟
- ما الفرق بين همزة "أطباء" وهمزة" "آحْتِكاك"، رسما ونطقا؟

يطلب من مجموعة أخرى استخراج بقية الكلمات الواردة في النص التي تتضمن الهمزة، ويطلب منهم ملء الجدول وفق المطلوب.

يختار الأستاذ(ة) صيغة مناسبة للعمل، قد تكون فردية أو ثنائية أو في مجموعات أو في جماعة الفصل، ويطلب منهم ملء بقية خانات الجدول باستخراج الكلمات التي تتضمن همزتي الوصل والقطع الواردة في الأمثلة، ويطلب منهم التمييز بينها، وتحديد موقعها، وذكر الكلمات التي تنطق همزتها، والتي لا تنطق همزتها، ثم تسجيل ما توصلوا إليه من استنتاج.

أستنتج

يساعد الأستاذ(ة) المتعلمات أو المتعلمين على تدوين الاستنتاج على السبورة بالتدرج، وبعد كل مرحلة من مراحل الحصة.

تُكتب همزة

الوصل في أول كلمة في الجملة هكذا ٱ، أُ، إ، وتُنْطَقُ. وتُكْتَبُ في دَرْجِ الجملة هكذا ٱ ولا تُنْطَقُ.

القطع في أول كلمة في الجملة، وفي دَرْجها هكذا أ، إ، آ، وتُنْطَقُ.

يطلب الأستاذ(ة) من بعض المتعلمات والمتعلمين قراءة الاستنتاج الذي توصلوا إليه.
يقوّم الأستاذ(ة) مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من مكتسبات هذه الحصة، بإنجاز تمارين (أطبق)
يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين إنجاز تمريني "أطبق" ويختار الوسيلة التي سيشتغلون عليها (الألواح، الأوراق، الدفاتر...) (ويمكن أن يقترح على المجموعة الأولى منهم الإجابة عن السؤال الأول، وعلى المجموعة الثانية الإجابة عن السؤال الثاني، وعلى المجموعة الثالثة الإجابة عن السؤالين):

1- أَرْسُمُ هَمْزَةَ ٱلْوَصْلِ أَوْ هَمْزَةَ ٱلْقَطْعِ ٱلْمُناسِبَةَ فيما يَأْتي:

..صْدِقائي صَديقاتي، طَلَبْتِ ..لْـ..سْتاذَةُ مِنّي ..نْ ..رْسِلَ ..لَيْكُمْ بِواسِطَةِ ..لْبَريدِ ..لْـ..لِكْتْرونِيِّ ..لْمَوْضوعَ ..لْـ..تِيَ: «..كْتُبُ مَوْضوعاً في ..لْحَضاراتِ ..لَّتي عَرَفْتُها ..رْضُ ..لْمَغْرِبِ».

أصحح	2- أُمَيِّزُ هَمْزَةَ ٱلْوَصْلِ مِنْ هَمْزَةِ ٱلْقَطْعِ فيما يَأْتي: • اِخْتارَ ٱلْمُدَرِّسونَ أَكْثَرَ ٱلتَّلاميذِ ٱجْتِهاداً لِيُشارِكوا في مُسابَقَةِ تَحَدّي ٱلْقِراءَةِ ٱلْعَرَبِيّ. يترك الأستاذ(ة) مدة زمنية محددة للإجابة عن السؤالين، ويختار الوسائل المناسبة للإجابة عنهما (على الألواح، على أوراق بيضاء، على دفتر المنزل...)، يكون الإنجاز فرديا - يمكن أن يكون التصحيح في الأول ثنائيا، ثم بعده جماعيا. وينتهي بالتصحيح الفردي على السبورة ثم في الدفاتر أو كتب المتعلمين والمتعلمات أو في الوسيلة المستثمرة. ويمكن أن يكون جماعيا ففرديا. ويمكن أن يكون فرديا، ويمكن أن يكون في جماعة الفصل. - على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك المتعلمات والمتعلمين، في اكتشاف أخطائهم ومعالجة تعثراتهم، مع استعمال الألواح عند الضرورة. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

الإملاء: همزتا الوصل والقطع (2)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

أهداف الحصة: - يميز المتعلم(ة) همزة الوصل عن همزة القطع نطقا ورسما.

- يرسم المتعلم(ة) همزة الوصل وهمزة القطع رسما صحيحا.
- ينتج المتعلم(ة) شفهيا وكتابيا جملا تتضمن همزتي الوصل والقطع.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغير ة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين للحصة باستثارة معلوماتهم عن الظاهرة الإملائية السابقة، بطرح أسئلة من قبيل (يمكن الاشتغال على الألواح، أو أن يطلب من متعلم(ة) بالتناوب الكتابة على السبورة) : • كيف تكتب همزة الوصل في بداية الجملة؟ وكيف ترسم؟ وهل تنطق؟ وكيف تكتب في درج الكلام؟ وهل تنطق؟ • كيف تكتب همزة القطع في بداية الجملة، وفي درجها؟ وكيف ترسم؟ وهل تنطق؟
أتدرب وأطبق	**تهدف التمارين المتعددة في هذه الحصة إلى إعطاء الأستاذ(ة) فرصة لانتقاء ما يناسب منها كل متعلم(ة) أو مجموعة منهم. كما يمكنه أن ينجز بعضها شفهيا، وبعضها على الألواح، وبعضها على الأوراق أو الدفاتر أو أي وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة، وتفي بالغرض وتؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس.** يختار الأستاذ(ة) من بين التطبيقات الواردة في كتاب المتعلم(ة) ص. 28، التمارين التي سينجزونها في هذه الحصة مراعيا في ذلك الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين، ومدة الإنجاز. • يشرح الأستاذ(ة) المطلوب إنجازه من لدن المتعلمين والمتعلمات بدقة، ويختار الأسئلة المناسبة لكل مجموعة ويطلب منها إنجازها، فرديا ثم في مجموعات للتقاسم، على سبيل المثال: على سبيل المثال لا الحصر يمكن لمتعلم(ة) أو مجموعة أن تشتغل على تمرين واحد وأخرى تشتغل على تمرين آخر أو أكثر ، وتبقى للأستاذ(ة) صلاحية اختيار الصيغ المناسبة للعمل والتمارين المناسبة، وذلك تدبيرا لزمن الحصة.

	إذا كان الأستاذ(ة) سيشتغل بالجدول الوارد التمرين رقم 4 في ص. 28، يُفَضَّل أن يكون مرسوما على السبورة. ويمكن أن يُعدّه في أوراق توزع على المتعلمات والمتعلمين (من سيشتغلون في الجدول)، ويقومون بملء فراغاته، أو مطالبة المتعلمات والمتعلمين بنقله إلى دفاترهم أو ...، وذلك لتدبير الزمن المخصص للحصة. (كتاب المتعلم(ة) ص. 28).
أصحح	يختار المتعلم(ة) مع الأستاذ(ة) الوسيلة المناسبة لإنجاز الإجابات عن الأسئلة وعرضها (على السبورة، في الأوراق، في الدفاتر، ...) . يترك الأستاذ(ة) للمتعلمات والمتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة وإنتاج جمل. وأثناء إجابتهم يمرّ بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية، للتأكد من مدى اكتسابهم لكيفية كتابة ونطق همزتي الوصل والقطع. ينتقل مباشرة إلى تدبير عملية التصحيح، بإشراك المتعثرين. ويطلب ممن يجيبون عن الأسئلة تعليل إجاباتهم، (من الأفضل توسيع دائرة المشاركة في التصحيح وإشراك الجميع). يمكن أن يكون التصحيح ثنائيا، ثم جماعيا ففرديا. على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك أكبر عدد من المتعلمين والمتعلمات، ويقدم المعالجة الفورية للمتعثرات والمتعثرين. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

الصرف والتحويل: تصريف الفعل المعتل: المثال والأجوف (1)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

هدفا الحصة: - يصرّف المتعلم(ة) الفعلين المعتلين المثال والأجوف.

- يستثمر المتعلم(ة) الفعلين المعتلين المثال والأجوف في الأزمنة الثلاثة شفهيا وكتابيا بطريقة سليمة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغير الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات للحصة بإثارة اهتماماتهم عن أنواع الفعل الصحيح، من قبيل: ما أنواع الفعل الصحيح؟ ما التغيرات التي تطرأ على الفعل الصحيح المضعف؟... - يُفَضَّل أن يكون الجدول مرسوما على السبورة أو مكتوبا في الأوراق أو .... ويوزعها على المتعلمات والمتعلمين (كما في كتاب المتعلم(ة) ص. 33.)
ألاحظ واكتشف	- يقوم الأستاذ(ة) برسم جدول على السبورة أو على أوراق بيضاء، أو ....، كما هو مبين في الأسفل:

		الماضي			المضارع			الأمر		
		وَجَدَ	سارَ	قامَ	وَجَدَ	سارَ	قامَ	وَجَدَ	سارَ	قامَ
المفرد	أنا	وَجَدْتُ	سِرْتُ	قُمْتُ	أجِدُ	أسيرُ	أقومُ	جِدي	سيري	قومي
	أنتِ	وَجَدْتِ	سِرْتِ	قُمْتِ	تَجِدين	تَسيرينَ	تَقومينَ			
	هي	وَجَدَتْ	سارَتْ	قامَتْ	تَجِدُ	تَسيرُ	تَقومُ			
المثنى	نحن	وَجَدْنا	سِرْنا	قُمْنا	نَجِدُ	نَسيرُ	نَقومُ			
	أنتما للمذكر	وَجَدْتما	سِرْتُما	قُمْتُما	تَجِدانِ	تَسيرانِ	تَقومان	جِدا	سيرا	قوما
	هما للمؤنث	وَجَدَتا	سارَتا	قامَتا	يَجِدان	يَسيرانِ	يَقومان			
الجمع	أنتنَّ	وَجَدْتُنَّ	سِرْتُنَّ	قُمْتُ	تَجِدْنَ	تَسِرْنَ	تَقُمْنَ	جِدْنَ	سِرْنَ	قُمْنَ
	هُمْ	وَجَدوا	ساروا	قاموا	يَجِدونَ	يَسيرونَ	يَقومون			
	هُنَّ	وَجَدْنَ	سِرْنَ	قُمْنَ	يَجِدْنَ	يَسِرْنَ	يَقُمْنَ			

- يقرأ المتعلمون والمتعلمات الأفعال (وجد، سار، قام)، ثم يحدّدون نوعها (معتل أو صحيح)، نوع المعتل (مثال أو أجوف أو ناقص).

- يقوم الأستاذ(ة) مع جماعة الفصل تصريف كل فعل من الأفعال في الأزمنة الثلاثة كما هو وارد في كتاب المتعلم(ة) ص. 33.

- يكوّن الأستاذ(ة) مجموعات من المتعلمات والمتعلمين ويطلب من كل مجموعة:

- تصريف فعلٍ معتل في الأزمنة الثلاثة، ويطلب منهم كتابة التغييرات بلون مغاير، أو يطلب من كل مجموعة تصريف فعل في زمن محدد، أو يطلب من الجميع الاشتغال على جميع الأفعال أو يشتغل في جماعة الفصل أو....

يقوم المتعلمون والمتعلمات، في نهاية المدة الزمنية بملء الجدول، ويحددون بالتدرج بحسب المطلوب التغييرات التي طرأت على كل فعل من الأفعال الثلاثة.

بعد تصريف كل فعل من الأفعال الثلاثة، وتحديد التغيرات التي طرأ عليه، يقوم الأستاذ(ة) مع المتعلمات والمتعلمين بكتابة الاستنتاج أثناء بناء الدرس وفق الاقتراح الآتي:

- يحددون التغييرات التي طرأت على كل فعل من الأفعال الثلاثة، مع إبراز الزمن والضمير وفق النموذج الآتي:

- الفعل "سارَ" في الماضي الذي أصل ألفه ياء، مع ذكر الضمائر التي أسند إليها؛

- الفعل "قامَ" في الماضي الذي أصل ألفه واوا، مع تحديد الضمائر التي أسند إليها؛

ثم يقومون بتسجيل الاستنتاج الأول بتحديد التغيرات التي تطرأ على الفعل الأجوف الذي أصل ألفه ياء أو واو.

- التغييرات التي طرأت على الفعل "وجدَ" في المضارع الذي عينه مكسورة مع ذكر الضمائر المتعلقة بها؛

	- التغييرات التي طرأت على الفعل "سارَ" في المضارع الذي أصل ألفه ياء، مع ذكر الضمائر المتعلقة بها؛ - التغييرات التي طرأت على الفعل "قامَ" في المضارع الذي أصل ألفه واوا، مع ذكر الضمائر المتعلقة بها؛ - التغييرات التي طرأت على الفعل "وَجَدَ" و"سارَ" و"قامَ" في الأمر، مع الضمائر المتعلقة بها؛ **ثم يقومون بتسجيل بقية الاستنتاج وبتحديد التغيرات التي تطرأ على الفعلين المثال والأجوف في المضارع والأمر.** **يمكن للأستاذ(ة) تدبير زمن التعلمات بإعطاء كل مجموعة من المجموعات فعلا من الأفعال الثلاثة وتصريفها في زمن محدد مع تحديد التغيرات التي طرأت عليها.**
أستنتج	يساعد الأستاذ(ة) المتعلمات أو المتعلمين على تدوين الاستنتاج على السبورة بالتدرج، وبعد كل مرحلة من مراحل الحصة. إذا صُرّف الفعل المعتل: • المثال في الماضي لا يحدث فيه أي تغيير، وفي المضارع والأمر تُحذف فاؤه إذا كانت عينه مكسورة مثل يعد - يصل. • الأجوف في الماضي والأمر تُحْذَفُ عينه إذا أسند إلى ضمير الرفع المتحركة، وفي المضارع تقلب ألفه واواً أو ياءً بحسب أصلها. يطلب الأستاذ(ة) من بعض المتعلمات والمتعلمين قراءة الاستنتاج الذي توصلوا إليه. يُقَوّم الأستاذ(ة) مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من مكتسبات هذه الحصة بطرح أسئلة للتأكد من تمكنهم من محتوى الحصة، وبإنجاز تمارين (أطبق).
أطبَق	يعتبر النشاط الأول تكملة لتصريف فعل معتل مثال يائي الفاء "يئس" وفعلين أجوفين "مال" و"عاد" في بقية الضمائر. - ينجز المتعلمون والمتعلمات أنشطة أطبق فرديا في ص.33. (شفهيا وعلى الألواح وعلى الدفاتر): 1- أُصَـرِّفُ ٱلْأَفْعالَ ٱلْآتِيَةَ: يَئِسَ، وَمـالَ، وَعادَ، في ٱلْماضي وَٱلْمُضارِعِ وَٱلْأَمْرِ بِإِسْـنادِها إلى ٱلضَّمائِـرِ ٱلْآتِيَـةِ: أَنْتَ، هِيَ، أَنْتُما لِلْمُؤَنَّثِ، هُمـا لِلْمُذَكَّرِ، أَنْتُمْ. وأَذْكُـرُ ٱلتَّغْييراتِ ٱلَّتي طَرَأَتْ عَلَيْها.

	2- أُمَيِّزُ ٱلْفِعْلَ ٱلْمِثالَ مِنَ ٱلْفِعْلِ ٱلْأَجْوَفِ فيما يَأْتي: جال - وَصَفَ - وَرِثَ - شاءَ.
أصحح	(يترك الأستاذ(ة) لهم الوقت المناسب للإجابة عن الأسئلة، وأثناء إجابتهم يتجول بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية.) - يمكن أن يكون التصحيح في الأول ثنائيا، ثم بعده جماعيا. وينتهي بالتصحيح الفردي في الدفاتر أو على السبورة أو في كتب المتعلمين والمتعلمات. ويمكن أن يكون جماعيا ففرديا. ويمكن أن يكون فرديا. - على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك المتعلمات والمتعلمين، في اكتشاف أخطائهم ومعالجة تعثراتهم، مع استعمال الألواح عند الضرورة لتقويمهم جماعيا. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**

ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: .....

الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين: .....

الصرف والتحويل: تصريف الفعل المعتل: المثال والأجوف (2)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

هدفا الحصة: - يُصَرِّف المتعلم(ة) الفعل المعتل: المثال والأجوف في الأزمنة الثلاثة مع الضمائر بأنواعها.

- ينتج المتعلم(ة) شفهيا وكتابيا جملا تتضمن الفعل المعتل: المثال والأجوف.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغيرة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين للحصة بتذكيرهم بحصة الفعل المعتل: المثال والأجوف السابقة، بطرح أسئلة من قبيل: • ما أنواع الفعل المعتل؟ • متى تحذف فاء الفعل المعتل المثال في المضارع والأمر؟ من يعطينا مثالا؟ • متى تحذف عين الفعل الأجوف في الماضي والأمر؟ من يعطينا مثالا؟ ومتى تقلب الألف واوا أو ياءً؟
أتدرب وأطبق	**تهدف التمارين المتعددة في هذه الحصة إلى إعطاء الأستاذ(ة) فرصة لانتقاء ما يناسب منها كل متعلم(ة) أو مجموعة منهم. كما يمكن إنجز بعضها شفهيا، وبعضها على الألواح، وبعضها في الأوراق أو في الدفاتر أو على أي وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة، وتفي بالغرض وتؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس.** يختار الأستاذ(ة) من بين التطبيقات الواردة في كتاب المتعلم(ة) ص. 40، التمارين التي سينجزونها في هذه الحصة. على سبيل المثال لا الحصر يمكن لمتعلم(ة) أو مجموعة أن تشتغل على تمرين واحد وأخرى تشتغل على تمرين آخر أو أكثر (تلك التي يراها مناسبة لها مراعيا في ذلك فوارقهم الفردية)، وللأستاذ(ة) حرية اختيار الصيغ المناسبة للعمل والتمارين المناسبة، وذلك تدبيرا لزمن الحصة. يختار الأستاذ(ة) الأسئلة المناسبة لكل فرد أو ثنائي أو مجموعة ويطلب منها الإجابة عنها، ويُفَضَّل أن تكون التمارين التي اختارها مدونة على السبورة، أو مكتوبة في أوراق أو... ثم يوزعها على الفصل مع إعطاء كل متعلم(ة) أو مجموعة من المتعلمين و المتعلمات التمرين أو التمارين التي سينجزونها، ويحدد لهم زمن الإنجاز ، وذلك لتدبير زمن الحصة (كتاب المتعلم(ة) ص. 40).

	فعلى سبيل المثال: يطلب الأستاذ(ة) من بعض المتعلمات والمتعلمين إنجاز التمرين 1 فرديا. • يطلب من مجموعة إنجاز التمارين 1 و2 و3. • يطلب من مجموعة أخرى إنجاز التمرينين 4 و6. • يطلب من مجموعة إنجاز التمرينين 3 و5. ويمكن أن يطلب من كل مجموعة إنجاز تمرين واحد، مراعيا في هذه الحالة الفوارق الفردية بين المتعلمات والمتعلمين. تُنجز التمارين في دفتر القسم أو في أوراق أو ... (في كل وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة لتدبير الحصة)
أصحح	يختار المتعلم(ة) مع الأستاذ(ة) الوسيلة المناسبة لعرض الإجابات عن الأسئلة (على السبورة، على الأوراق،...). ويترك الأستاذ(ة) للمتعلمات والمتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة وإنتاج جمل. وأثناء إجابتهم يمرّ بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية، والتأكد من مدى اكتسابهم كيفية تصريف الفعل المعتل (المثال و الأجوف) في الأزمنة الثلاثة. ينتقل مباشرة إلى تدبير عملية التصحيح، بإشراك المتعثرين. ويطلب ممن يجيبون عن الأسئلة تعليل إجاباتهم، (من الأفضل توسيع دائرة المشاركة في التصحيح وإشراك الجميع). يمكن أن يكون التصحيح ثنائيا، ثم جماعيا، ثم فرديا. على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك أكبر عدد من المتعلمين والمتعلمات، ويعالج التعثرات. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

التراكيب: جزم المضارع الصحيح والجملة الشرطية (1)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الأولى

أهداف الحصة: - يتذكر المتعلم(ة) الأدوات التي تجزم فعلا مضارعا واحدا.

- يتعرّف المتعلم(ة) الأدوات التي تجزم فعلين والجملة الشرطية.

- يستثمر المتعلم(ة) أدوات جزم المضارع، والجملة الشرطية شفهيا وكتابيا بطريقة سليمة.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغيرة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

التخطيط للحصة:

المراحل	تدبير الأنشطة الديدكتيكية
أتهيأ للحصة	يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلّمين والمتعلمات من خلال طرح أسئلة مرتبطة بالتعلمات السابقة، ويستهل الحصة بحوار انطلاقا من تمثلات المتعلمين والمتعلمات وخبراتهم للفعل المضارع الصحيح المجزوم وأدوات الجزم (مكتسباتهم(ن) في السنة الرابعة الابتدائية: جزم المضارع)، ومما يلائم مكتسباتهم ومعارفهم، مستعينا بأسئلة من قبيل: • من يركب جملة فعلية، فعلها مضارع؟ • من يذكرنا بأدوات الجزم؟ • ما حركة الفعل المضارع؟ • من يركب جملة فعلية تتضمن أداة جزم؟ الأستاذ(ة): سأذكركم في بداية هذه الحصة بالفعل المضارع المجزوم وأدوات الجزم (سبق دراسة هذا الموضوع في السنة الرابعة ابتدائي) وستتعرفون في هذه الحصة على بعض الأدوات التي تجزم فعلين والجملة الشرطية . **يمكن للأستاذ(ة) أن يطرح على المتعلمات والمتعلمين أسئلة ترتبط بالنص الوظيفي لاستخراج الأمثلة، ويكتبها في السبورة (على أساس أن تتضمن الأجوبة عن الأسئلة أفعالا مضارعة مجزومة بأداة جزم في بداية الحصة؛ وبعد الاشتغال عليها وتحليلها تركيبيا، ينتقل إلى الأدوات التي تجزم فعلين والجملة الشرطية).**

ألاحظ وأكتشف

• يقرأ الأستاذ(ة) الأمثلة (ص. 34) بطريقة تسمح لهم بالمتابعة المركزة.

جمل فعلها مجزوم	أداة الجزم	دلالته	الفعل المجزوم
أ. لم يحصلْ على المراتب الأولى إلا الرياضيُّ المتمرسُ.	لَمْ	النفي	يحصلْ
ب. لا تتردَّدْ في المشاركة في إحدى المسابقات الأولمبية.	لا	الناهية	تتردَّدْ
ج. ليكافَأْ كلُّ فائز بجائزة في الألعاب الأولمبية.	لِـ	الأمر	يُكافَأْ

يتدرّج الأستاذ(ة) تدرجا منهجيا تفاعليا في تدبير هذا النشاط، مع جماعة الفصل بطريقة تفاعلية. فيحللون المثال الأول ويطلب إليهم قراءة الجملة الأولى،والإجابة عن الأسئلة:

• استخرج(ي) الفعل في الجملة الأولى؟

• حدّد(ي) زمن هذا الفعل؟ (ماض، أو مضارع، أو أمر)

• أُذْكِّرُ(ي) نوع هذا الفعل؟ (صحيح (نوعه)، أو معتل (نوعه))

• أُذْكِّرُ(ي) حركة إعراب الفعل "يحصلْ"؟ على الأستاذ(ة) أن يركز على ما يأتي:

• ما الأداة التي دخلت على الفعل "يحصلْ"؟

• ما الاسم الذي يُطلق على الأداة " لَمْ"؟

• ما دلالة الأداة "لَمْ"؟

يختار الأستاذ(ة) صيغة مناسبة للعمل، قد تكون فردية أو ثنائية أو في مجموعات أو في جماعة الفصل، ويطلب منهم ملء بقية خانات الجدول بتحديد الفعل المضارع المجزوم وأداة الجزم ودلالاتها في الجملتين المتبقيتين، ويطلب منهم تسجيل ما توصلوا إليه من استنتاج:

يجزم الفعل المضارع إذا سبقه أداة ومن أدوات الجزم هناك: أدوات تجزم فعلا مضارعا واحدا، من بينها: لم النافية، لا الناهية، لام الأمر.

- بعد ملء خانات الجدول الأول وتحديد الاستنتاج، ينتقل بهم إلى الجدول الثاني:

• يقرأ الأستاذ(ة) أمثلة الجدول بطريقة تسمح لهم بالمتابعة المركزة. (يمكن أن يطلب من أحد المتعلمات والمتعلمين قراءة الجملة الأولى) ثم يتدرّ ج تدرجا منهجيا تفاعليا في تدبير هذا النشاط، ذلك وفق ما يأتي:

• يطلب إليهم قراءة الجملة الأولى والإجابة عن الأسئلة الآتية:

- استخرج(ي) من الجملة الأولى كل فعل؟ (ص 34)

- حدّد(ي) زمن كل فعل من الفعلين؟ (ماض، أو مضارع، أو أمر)

	- أُذْكُرْ(ي) نوع كلّ فعل من الفعلين؟ (صحيح (نوعه)، أو معتل (نوعه)) - أُذْكُرْ(ي) حركة إعراب الفعل الأول "تتدرَّبْ" و حركة إعراب الفعل الثاني "تشاركْ"؟ - ما الأداة التي دخلت على الجملة؟ وما التغييرات التي أحدثته الأداة "إنْ" في الفعلين؟ - ماذا نسمّي الأداة "إنْ"؟ وماذا نسمّي الفعل الأول "تتدرَّبْ"؟ وماذا نسمّي الفعل الثاني "تشاركْ"؟ **يختار الأستاذ(ة) صيغة مناسبة للعمل، قد تكون فردية أو ثنائية أو في مجموعات أو في جماعة الفصل، ويطلب منهم ملء خانتي الجدول بتحديد أداة الشرط وفعل الشرط وجوابه في كل جملة من الجملتين.** **ويطلب منهم تسجيل ما توصلوا إليه من استنتاج:** أدوات تجزِم فعلين مضارعين. يُسمّى الأولُ فِعْلَ الشَّرْطِ، ويُسَمّى الثاني جوابَ الشَّرْطِ. من بينها: إنْ، مَنْ، مَتى، ... .
أستنتج	يساعد الأستاذ(ة) المتعلمات أو المتعلمين على تدوين الاستنتاج على السبورة بالتدرج، وبعد أنشطة كل مرحلة من مراحل الحصة. يُجْزَمُ الفعلُ المضارعُ إذا سَبَقَهُ أداةٌ منْ أدوات الجزم، هناك: أدوات تجزِم فعلا مضارعا واحدا. من بينها: لم النافية، لا الناهية، لام الأمر. أدوات تجزِم فعلين مضارعين. يُسمّى الأولُ فِعْلَ الشَّرْطِ، ويُسَمّى الثاني جوابَ الشَّرْطِ. من بينها: إنْ، مَنْ، مَتى، ..... يطلب الأستاذ(ة) من بعض المتعلمات والمتعلمين قراءة الاستنتاج الذي توصلوا إليه جماعة. يقوّم الأستاذ(ة) مدى تمكن المتعلمات والمتعلمين من مكتسبات هذه الحصة، بطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالاستنتاج، ثم إنجاز تمارين (أطبق).
أطبق	يطلب الأستاذ(ة) من المتعلمات والمتعلمين إنجاز تمريني "أطبق" (ص. 34) ويختار الوسيلة التي سيشتغلون عليها (الألواح، الأوراق، الدفاتر...) (ويمكن أن يقترح على المجموعة الأولى منهم الإجابة عن السؤال الأول، وعلى المجموعة الثانية الإجابة عن السؤال الثاني، وعلى المجموعة الثالثة الإجابة عن السؤالين). ويمكنه أن يوزع المتعلم(ة) المتمكن(ة) من الدرس على المجموعات التي تعاني صعوبات ويطلب منه(ها) مساعدة زميلاته وزملائه للوصول إلى الجواب ولا يصرح به)، وأن يكون الإنجاز داخل المجموعة في البداية فرديا ثم يناقشون بينهم إجاباتهم، وبعدها يقدمون الجواب الذي توصلوا إليه، ويتقاسمونه مع بقية المجموعات:

	1- أُحَدِّدُ أَداةَ ٱلْجَزْمِ وَٱلْفِعْلَ ٱلْمُضارِعَ ٱلْمَجْزومَ فيما يَأْتي: • لاَ تُؤَجِّلْ عَمَلَ ٱلْيَوْمِ إِلى ٱلْغَدِ. 2- أُدْخِلُ أَداةَ جَزْمٍ وَأُغَيِّرُ ما يَلْزَمُ تَغْييرُهُ: • تَعْرِفُ مَعالِمَ ٱلْقاهِرَةِ قَبْلَ زِيارَتِها. 3- أَرْبِطُ بَيْنَ ٱلْجُمْلَتَيْنِ بِٱسْتِعْمالِ أَداةِ إِنْ ٱلشَّرْطِيَّةِ: تَعْرِفُ سُكّانَ ٱلْقاهِرَةِ - تُعْجِبُكَ أَخْلاقُ أَهْلِها.
أصحح	- يمكن أن يكون التصحيح في الأول ثنائيا، ثم بعده جماعيا. وينتهي بالتصحيح الفردي على الدفاتر أو كتب المتعلمين والمتعلمات. ويمكن أن يكون جماعيا ففرديا. ويمكن أن يكون فرديا. - على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك المتعلمات والمتعلمين، في اكتشاف أخطائهم ومعالجتها تعثراتهم، مع استعمال الألواح عند الضرورة. **يسجل الأستاذ(ة) أسماء المتعثرين والمتعثرات، والصعوبات التي اعترضتهم من أجل تجاوزها في الحصة الموالية وفي بقية الحصص.**
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	

التراكيب: جزم المضارع الصحيح والجملة الشرطية (2)

حصتان، ثلاثون دقيقة لكل حصة

الحصة الثانية

أهداف الحصة: - يتمكن المتعلم(ة) من تحديد المضارع الصحيح المجزوم والجملة الشرطية في جمل معطاة.

- يكمل المتعلم(ة) جملا بأداة جزم وفعل مضارع مجزوم، والجملة الشرطية شفهيا وكتابيا
- يربط المتعلم(ة) بين جملتين باستعمال أداة الشرط.
- ينتج المتعلم(ة) شفهيا وكتابيا جملا تتضمن فعلا صحيحا مجزوما وجملة شرطية.

الوسائل التعليمية: - كتاب المتعلم(ة)، سبورة، جداول، أوراق بيضاء كبيرة الحجم/ صغيرة الحجم، موارد رقمية..

صيغ العمل : - عمل فردي، ثنائي، جماعي، عمل تفاعلي في مجموعات...

المراحل	تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية
أتهيأ للحصة	- يهيّئ الأستاذ(ة) المتعلمات والمتعلّمين للحصة باستثارة معلوماتهم عن الظاهرة التركيبية السابقة، بطرح أسئلة من قبيل: • ما أدوات الجزم؟ وعلام تدخل؟ وماذا يقع للفعل الذي تدخل عليه أداة الجزم؟ ما دلالة كل أداة من أدوات الجزم؟ من يركب جملة تتضمن أداة جزم؟ • ما أدوات الشرط؟ علام تدخل؟ ماذا يسمى الفعل الأول ؟ ماذا يسمى الفعل الأول ؟ ركب(ي) جملة تتضمن جملة شرطية؟
أتدرب وأطبق	**تهدف التمارين المتعددة في هذه الحصة إلى إعطاء الأستاذ(ة) فرصة لانتقاء ما يناسب منها كل متعلم(ة) أو مجموعة. كما يمكن إنجاز بعضها شفهيا، وبعضها على الألواح، وبعضها على الأوراق أو الدفاتر أو على أي وسيلة يراها الأستاذ(ة) مناسبة، وتفي بالغرض وتؤدي إلى تحقيق أهداف الدرس.** يختار الأستاذ(ة) من بين التطبيقات الواردة في كتاب المتعلم(ة) ص. 41، التمارين التي سينجزونها في هذه الحصة. على سبيل المثال لا الحصر يمكن لمتعلم(ة) أو مجموعة أن تشتغل على تمرين واحد وأخرى تشتغل على تمرين آخر أو أكثر (تلك التي يراها مناسبة لها مراعيا في ذلك فوارقهم الفردية)، وللأستاذ(ة) حرية اختيار الصيغ المناسبة للعمل والتمارين المناسبة، وذلك تدبيرا لزمن الحصة. يشرح الأستاذ(ة) المطلوب إنجازه من لدن المتعلمين والمتعلمات بدقة، ويختار الأسئلة المناسبة لكل مجموعة ويطلب منها إنجازها، فرديا ثم في مجموعات للتقاسم، على سبيل المثال:

	يُفَضَّل أن تكون الأسئلة مكتوبة على السبورة. ويمكن للأستاذ(ة) أن يكتبها في أوراق توزع على المتعلمات والمتعلمين، أو مطالبتهم بنقلها إلى دفاترهم، ويقومون بالإجابة عنها، وذلك لتدبير الزمن المخصص للحصة. (كتاب المتعلم(ة) ص. 41)
أصحح	يختار المتعلم(ة) مع الأستاذ(ة) الوسيلة المناسبة لعرض الإجابات عن الأسئلة (على السبورة، على الأوراق، في الدفاتر...) . يترك الأستاذ(ة) للمتعلمات والمتعلمين الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة وإنتاج الجمل. وأثناء إجابتهم يمرّ بين الصفوف، وينبههم لأخطائهم من أجل المعالجة الفورية، للتأكد من مدى اكتسابهم الفعل المضارع المجزوم والجملة الشرطية. ينتقل مباشرة إلى تدبير عملية التصحيح في جماعة الفصل، مع مراعاة المتعثرين منهم، ومطالبة من يجيبون عن الأسئلة تعليل إجاباتهم، من الأفضل إعطاء جميع المتعلمات والمتعلمين فرصة المشاركة في التصحيح. يمكن أن يكون التصحيح ثنائيا، ثم جماعيا، أو فرديا، أو جماعيا ثم ثنائيا ثم فرديا. على الأستاذ(ة) أن يختار الطريقة المناسبة لإشراك أكبر عدد من المتعلمين والمتعلمات، ويقدم المعالجة الفورية للمتعثرات والمتعثرين.
ملاحظات واقتراحات حول تدبير الحصة: ..... الصعوبات التي اعترضت المتعلمات والمتعلمين:	