مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب
Issn:2570 0058/E-issn:1969-2676
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/485

المجلد: 07 العدد: 02 جوان (2023) ص305/ 319

استراتيجيّة التَّعلُّم في كتاب السَّنة الخامسة ابتدائي

learning strategy in the fifth grade book.

عيسى طيبي *

جامعة البويرة (الجزائر)

aissataibi71@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/06/10
تاريخ القبول:
2023/03/06

الكلمات المفتاحية:
- ✓ استراتيجيّة
- ✓ التربويّة
- ✓ الكفاءة

الملخص:

تَسعى العمليَّة التعليميَّة إلى تطوير قدرات التَّعلُّم، وتحسين شروط التَّحصيل، والاكتساب، وذلك بمسايرة الأنظمة التربويَّة العصريَّة، المؤسَّسة على معطيات" السِّيكولوجيَّة العِلميَّة " التي أثبتت مصداقيَّتها، اعتمادا على معطيات تجريبيَّة، تراعي النُّمو الطَّبيعي للطِّفل، واستعداداته للاكتساب، وهذا ما نلمسه في كتاب القراءة للسَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي، إذ نلحظ استراتيجيَّة مُحدَّدة في" التَّعلُّم "، تَنْبَني على مراعاة كفاءة التِّلميذ، ورغبته في هذا المستوى التَّعليمي.

Article info

Received *10/06/2021*
Accepted *06/03/2023*

Abstract :

The educational process aims to develop learning capacities and improve the conditions of success and acquisition, by following the evolution of modern educational systems, which are based on "scientific psychology», this latter has proved its credibility, according to an experimental database that takes into account the natural growth of the child and his willingness to acquire. We note this in the primary reading book of the fifth grade. There is a specific strategy in "learning" which is based on taking into account the competence of the pupil and his will at this level of education.

*المؤلف المرسل

. مقدمة:

يكتسي كتاب اللُّغة العربيَّة أهميَّة بالغة في التَّحصيل المعرفي في المرحلة الابتدائيَّة، فهو فضلًا عن مجمل المعارف التي يحتوي عليها، سواء تلك المتعلِّقة بثقافة الوطن، وامتداداته الحضاريَّة، أو تلك الثَّقافات الأخرى التي تتلاقح مع الثَّقافة الوطنيَّة، فإنّه يأتي في صبغة جماليَّة وأدبيَّة، من منظور أنواع النُّصوص المختارة التي ينبني عليها الفعل التَّربوي، فمنه تنطلق كلُّ التَّعلُّمات، وإليّه تعود النَّتائج؛ ونعتقد أنّ هذا النَّمط من التَّعلُّم يأتي مسايرة لنظام المقاربة النَّصيَّة " Approche Textuelle" كأحد آليات التَّدريس الجديدة، وباعتباره اختيارا لسانيًّا، وفَّرتُه الدِّراسات اللِّسانيَّة الحاليّة، يعضدها فعل المقاربة بالكفاءات "Approche par Compétences "، الذي يجيء هو أيضا خادما لهذا التَّوجه التَّربوي، الذي تصبو إليه المدرسة الجزائريَّة، وهي تقضي نصف قرن من وجودها، كمدرسة مستقلَّة، لها كينونتها، ووضعها الخاص، بالنَّظر إلى مكوِّنات الهويَّة التِّي تشتغل بوصفها نقط إرساء مرجعيَّة، لكلّ البرامج المحقَّقة منذ الاستقلال وإلى يومنا هذا، لأنّ أيّ برنامج دراسي، لا يمكن أن يُقدّم خارج إطار اللُّغة التي لا يُنْظر إليها على أساس لغة تواصل فقط، وهو أمر حاصل بكلّ تأكيد، ولكن يُنْظَر إليها أيضا باعتبارها خزانا للهويَّة، ودعامة أساسيَّة في بناء الفرد، وتماسك المجتمع، في عالم اليوم الذي يزدحم بالثَّقافات، وبتعدُّد اللُّغات، في ظلّ تغيُّرات كثيرة على مستوى كل البنيات اللِّسانيَّة، والاقتصاديَّة، والسِّياسيَّة، والاجتماعيَّة.

2- معطيات التَّربية الحديثة والمعارف المُسْتَهْدَفَة:

تحرص التّربية الحديثة على العناية باللُّغة القوميَّة للطِّفل في المدرسة، بحيث يجب أن تحتل مركزا ممتازا بين اللُّغات التي يتعلَّمها، فلا يجوز بأيّ حال من الأحوال، أن تحلّ اللُّغة الأجنبيَّة محلّ اللُّغة القوميَّة في التَّعليم، في أيّة مرحلة من المراحل، كما يجب ألاّ تطغى اللُّغة الأجنبيَّة من حيث الزَّمن، والبرامج، على اللُّغة القوميّة بحيث يتقنها المتعلِّم فهماً، وتعبيراً، أكثر وأفضل من إتقانه للغته القوميَّة[1].

وقد تمّت الإشارة في مقدِّمة كتاب السَّنة الخامسة[2]، أنّه في هذه السَّنة ينتقل التِّلميذ من مرحلة توظيف القرائن المختلفة، التي تساعده على الفهم من خلال الظَّواهر اللُّغوية المختلفة، إلى مرحلة تَمَثِّل الظَّواهر عن طريق الأمثلة، إلى معرفتها تحليلا، ما يعني أنّ هناك تدرُّجا من مرحلة إلى أخرى، لإيصال التِّلميذ إلى المرحلة اللَّاحقة، بناءً على معطيات المرحلة السَّابقة، وهذا في حدِّ ذاته معطى تربويّ، يهيِّئ التِّلميذ لتلقِّي مرحلة تعليميَّة جديدة، وهو مزوَّد بمعلومات سابقة، تُكْسِبه ثقته بنفسه، وهو يجد أنّ أواليات بداية الموسم الدِّراسي الجديد، تنطلق من تلك التي انتهى إليها البرنامج السَّابق، ممّا يعني أخذ قدراته المعرفيَّة بعين الاعتبار، فيزداد طموحه في متابعة تحصيله المعرفيّ، وهو يستشرف معارف أخرى جديدة، لها صلة بتلك التي تحفظها الذاكرة.

تأتي هذه الاستراتيجيَّة؛ المبنيَّة على التَّسلسل(enchaînement) المعرفيّ، لتضع خطوات التَّعلم في مسارها التَّقويمي الصَّحيح، والتِّلميذ في هذا العمر إحدى عشرة سنة عموما، يحتكُّ بالمصطلح النَّحوي، بشيء من التَّفصيل، الذي يستند إلى أمثلة توضيحيَّة، تمكِّنه من المراوحة بين المعطى اللُّغوي باعتباره الجانب المحسوس، وصورتها المجرَّدة(القاعدة) كما تذهب إليه مقدِّمة الكتاب؛ وبالنَّتيجة؛ فإنّ اعتماد هذا المنطق العلمي- السِّيكولوجي، يسهم في إعداد متعلِّم قادر على اكتساب معارف جديدة، باستثمار المعارف السابقة التي تدعمها، وتحافظ علي استقرارها، وتطورها.

إنّ إيلاء الكتاب للمعجم (التَّرادف- والتَّضاد، والاشتراك) أهميَّة، يشكِّل منحى إيجابيا، من زاوية فسح المجال للتِّلميذ، للتَّزود ذاتيا، بمعاني الكلمات المترادفة، والمتضادَّة، أو تلك التي تشترك في الدَّلالة، ما يعني انفتاحه على لغته، التي تتأسَّس على بنيات تركيبيَّة، ودلاليَّة خاصَّة، يتمّ إدراكها بتعامله مع المعجم، خلال أطوار السَّنة، خاصَّة وأنّ مفهوم النّص كمجموعة من الجمل، من منظور البحث اللِّساني «هو أساسا تحقيق لعلاقتين إحداهما هي ربط السَّابق باللَّاحق، وهو ما يدخل في

مجال الاتِّساق، والثَّانية هي إضافة ما هو جديد لما هو قديم، والرَّابط هو العنصر القديم في هذه الحالة»[3] ما يعني أنّ إدراك طبيعة تشكّل النّصوص، يسمح للتِّلميذ بمقاربتها على ضوء معارفه اللُّغوية، في المراحل التعليميَّة السَّابقة، ممّا يتيح له من جهة أخرى؛ تناول هذا النّصوص دون فصلها عن سابقاتها، ومن جهة ثالثة؛ تمكِّنه هذه الخلفيَّة من إدراك العناصر اللُّغوية، التي تتكرَّر في النّص اللاَّحق.

والمستفاد في المحصَّلة؛ هو التَّركيز على الكتابة، باعتبارها البعد الأهم، بالقياس إلى مختلف الأبعاد الأخرى، والتي تتضافر جميعها، لتحقيق القدرة على التَّعبير "**كتابة**"، من منظور أنّ القراءة هي التي تؤدي تلقائيًّا إلى الكتابة، فعلاقة القراءة بفعل الكتابة هي علاقة السَّبب بالنَّتيجة، بمعنى أنّ الأشواط التي يقطعها التِّلميذ من بداية مطالعته النّص، إلى مناقشة آخر عنصر من خطوات الدِّراسة، تبقى الغاية الأساس منها هي الأخذ بأساسيَّات الكتابة، والتَّمرُّس عليها، بناءً على قراءة مرحليَّة جادَّة، تمكّنه في النِّهاية من ملامسة بنية النّص، والوقوف عند معانيه المستخلصة، لأنّ أدبيَّات سيكولوجيَّة اللُّغة، في العقود الأخيرة، أدركت أنّ الكفاءة اللُّغوية لا تقاس بالثَّروة اللُّغوية، وتخزين التَّراكيب البسيطة، بل تقاس بكفاءة الطِّفل التَّواصليَّة، النَّصيّة، السَّرديَّة والإقناعيَّة[4].

وارتأينا أن نتناول في هذا المقام جانبين، للوقوف على بعض خصوصيَّات كتاب السَّنة الخامسة: الجانب الشَّكلي، ومحاور الكتاب وامتداداتها التَّربويَّة.

2-1 الجانب الشَّكلي: وتتمثَّل المعطيات الشَّكلية في المعلومات الآتية:

- عنوان الكتاب: رياض النّصوص- كتابي في اللُّغة العربيَّة-
- موجَّه لتلاميذ السَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي.
- طبع وإصدار: الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة؛ سنة: 2011-2012.
- الجهة الوصيَّة: وزارة التَّربية الوطنيَّة الجزائريَّة.
- إشراف وتأليف: شريفة غطّاس: أستاذة مكلَّف بالدُّروس.
- لجنة التَّأليف مكوَّنة من الأستاذين:
  - مفتاح بن عروس: أستاذ مكلَّف بالدُّروس.
  - عائشة بوسلامة- سباح: معلّمة.
- قياسات الكتاب: ثمانية وعشرون(28) سم طولاً، عشرون (20)سم عرضاً؛ واحد (01)سم سمكاً.
- عدد صفحاته: مائة واثنتان وتسعون (192) صفحة.

محتوى الغلاف: جاء الغلاف في شكل لوحة فنيَّة، مقسَّمة ثلاثة أقسام بشكل طوليّ، يرد القسم الأوَّل في شكل نصف دوائر، وعددها ستَّة (من الأعلى إلى أسفل)، تأتي الثَّلاثة الأولى؛ باللّون الأخضر، وتأتي الثَّلاثة الأخرى؛ باللَّون الأصفر، وتحتلُّ كل واحدة مسافة أربعة (4) سم عرضا، بينما ترد صفحة الغلاف باللَّون الأحمر، ويحتلُّ القسم الثَّالث مسافة خمسة (5) سم عرضًا، مفصولًا عن سابقه بدوائر صغيرة صفراء، وتشتغل داخل مساحته مجموعة من الصُّور، تفصل بينها مسافة واحد (1) سم (من الأعلى إلى الأسفل)؛ هذه الصُّور تشتغل بوصفها إحالات على عالم الطُّفولة الحالمة، المكوّن من عالم الحيوان، والنبات، والإنسان. وقد توزع محتوى اللَّوحة الأولى بين الحيوان ومنظر تواجده في الغابة، ويرتبط كلّ ذلك بزمن فصل الرَّبيع، لطغيان اللَّون الأخضر، ويظهر في اللَّوحة الثَّانية، ولوج الإنسان لذلك العالم، لكن يظهر ذلك بتغيُّر الزَّمن الذي يبدو شتويًّا، من خلال المرتفعات، المكسوَّة باللَّون الأبيض، دلالة على تساقط الثُّلوج، أمّا الصُّورة الثَّالثة؛ فتُبْرز حركة المارَّة

في زقاق من أزقَّة مدينة عتيقة، يبدو من معمارها، ومن خلال مظهر الشَّخصيات التي تتحرَّك فيها امتداداته العربيَّة الإسلاميَّة، إذ يرتدي رجل مُقْبِل لباسًا عربيًّا، وتُدْبِر امرأة مرتدية "الحايك"، لكن بالارتباط بعناصر الحضارة والتَّمدُّن، وتجيء الصُّورة الرَّابعة؛ لتنقل التِّلميذ من عالم الفضاء الخارجيّ إلى عالم الدّاخل"البيت"، فيظهر شخص جالس على الكرسيّ وإلى جانبه امرأة في صورة مَلِك، بينما تتحرَّك أمامه خمس نساء في شكل جواريّ، وتُغطِّي على الصُّورة ألوان كثيرة "فسيفساء"، وكأنّ الصورة بما تحتويه مُهَرَّبة من حكايات ألف ليلة وليلة، لتأخذ أبعادها في أعراس المجتمع الجزائريّ، وأفراحه (زواج)، كون مشهدها يحيل أيضا على ذلك، فيبدو وكأنَّ النِّساء الرَّاقصات يحتفين بزوجين، وُجِدَا هناك على هذا الأساس، لتعود الصُّورة الأخيرة؛ أي الخامسة إلى عالم الحيوان، وهي تُبْرِز صورة تمساح في مستنقع، تحيط به نبتات صغيرة، وإذاك؛ تختصر هذه الموضوعات الجزئيَّة صورة الوجود كلَّه، بمكوناته المختلفة: الحيوان والنَّبات، والمياه، والإنسان، باعتباره عالَمًا معقَّدا، شاسع الأطراف، فضلا عن تضافره مع شتَّى الألوان والأشكال.

واللاَّفت أنَّ كلَّ صورة من هذه الصُّور، ترتبط بنص من النّصوص المقترحة، والموجودة ضمن متن الكتاب، ما يجعلها تُشَكِّل سوابق«prolepses »[5]، ووظيفتها أنّها تحيل على عوالم هذه النّصوص، ومن جهة أخرى؛ تخلق لدى التِّلميذ حالة انتظار، وهو يستشرف العوالم التي ستبرز لاحقًا، مع تصفُّح هذه النّصوص. للإشارة فإنَّ هناك مواءمة بين الصُّورة باعتبارها **"علامَةً دالة"** وبين معاني الموضوعات، دون أن نغفل العنوان الذي يَسِم الأمرين في العمق، فالعنوان هو مفتاح تقنيّ يجسُّ به القارئ نبض النّصّ وتجاعيده، وترسُّباته التركيبيَّة، على المستويين الدَّلالي، والرَّمزي[6].

إنّ إيراد الموضوعات مُرْفَقَة بالصُّور يُسهم في تضعيف الدَّلالة، والإبانة عنها، بشكل يساعد على تحصيل المعنى العام للنّصّ، ولتوضيح ذلك نورد عناوين الموضوعات، وصفحاتها، كما جاءت في ترتيبها على مستوى بنية الكتاب:

- رسالة السَّلام (منظر الحيوانات مجتمعة في الغابة): الصفحة العاشرة، والحادية عشرة، (ص10، 11). وهو ما يوافق الصُّورة الأولى على الغلاف.

- الوعد المنسيّ(منظر الإنسان وهو يقتحم عالم الحيوانات): الصفحة الثامنة عشرة، والتاسعة عشرة. (ص18، 19). وهو ما يوافق الصُّورة الثَّانية.

- بين التِّمساح والطُّيور(منظر التِّمساح وسط الماء): الصفحة الثامنة والستون، والتاسعة والستون (ص68، 69). وهو ما يوافق الصّورة الخامسة (الأخيرة).

- عاصمة بلادي الجزائر(منظر مدينة عتيقة تعج بالحياة): الصفحة الثانية والثمانون، والثالثة والثمانون. (ص82، 83). ما يوافق الصُّورة الثَّالثة.

- حفلات عرس(منظر عرس أيْ حفل زواج): الصفحة المائة والأربعون، والمائة والإحدى والأربعون (ص 140، 141). وهو ما يوافق الصُّورة الرَّابعة.

يستنتج من هذا التَّوضيح البسيط، أنّ ترتيب الصُّور الواردة على الغلاف، ليس هو التَّرتيب ذاته الموجود على مستوى تناول الموضوعات في متن الكتاب، وهذا يعكس النَّظرة الانتقائيَّة، التي تفرض نفسها في اختيار صور دون غيرها، ووضعها على ظهر صفحة الكتاب الخارجيَّة(الواجهة)، من زاوية شموليَّة، وتكامليَّة في الآن نفسه، نقول **شموليَّة** لأنّ الصُّور المُنْتَقَاة متضافرة هي ما يُشكِّل "العَالَم" من جهة، ومن جهة ثانية نقول **تكامليَّة** لأنّ كلّ صورة تالية تُكمِّل الصُّورة التي قبلها، فضلا عن الإقرار بالدواعي الفنيَّة والجماليَّة التي تجذب التِّلميذ، وتجلب انتباهه. إنَّ كُلَّ صورة تُشكِّل دلالات بعينها، ولكن بقراءتها متتابعة تصبح ذات دلالات متباينة، وبالنَّتيجة؛ فإنّ تشابه بعضها(الصُّورة الأولى والثَّانية مثلا) لا يعني تطابقها، ولا يصادر

خصوصيَّتها، فكلّ واحدة منها، تكتسي قيمتها في النَّظر إليها ضمن الأخريات، لأنَّ هناك تَدرُّجا في اختيار اللَّوحة الأولى حتَّى اللَّوحة الخامسة.

أمّا على مستوى ورود هذه الصُّور بالتَّوافق مع موضوعاتها، فإنّه يلعب دورًا تربويًّا، بالغ الأهميَّة، «لأنّ فهم المكتوب يشكل عائقا صعب التَّذليل، جماعيّا، إذا كان الفصل يتكوَّن من أطفال يختلفون من حيث أصولهم وحاجاتهم وتاريخهم، وضعوا جميعا أمام نفس الحاجز لتجاوزه بإمكانات مختلفة.»[7] ولا يغفل على بالنا، أنّه كلما أشرك التِّلميذ حاسة إضافية من حواسِّه، كان ذلك سبيلا لتقريبه من المراد، ولا يمكن الوصول إليه، والتَّأثير فيه إلاّ عن طريق مُلَامَسَة حواسِّه على اختلافها، كما يحصل في الواقع الخارجيّ إذْ « يتَّصل الطِّفل ببيئته ومحيطه باستخدام حواسه، فيتعرَّف على الأشياء باللَّمس، وعلى الأشكال والألوان بالرؤية، وعلى الأصوات المختلفة بالسَّمع، وعلى الرَّوائح بالشَّم وعلى الأذواق المختلفة بالتَّذوق»[8]؛ لذلك تغدو **الصُّورة**؛ فضلا عن الوسائل التعليميَّة الأخرى؛ كالسَّبورة، والكتاب، إحدى أهم هذه الوسائل في تحصيل المعارف، باعتبارها وسيلة تعليميَّة بصريَّة، يستعين بها المُدرِّس على النَّجَاح، في موقفه التَّعليمي، وتظهر قيمتها في الحقل اللُّغوي، في عناصر، نوردها كالآتي:

أ. تَختصر الزَّمن والجهد.

ب. تُعطي من وضوح الإدراك ما لا تعطي الكلمة باللُّغة، مهما بلغت من الدِّقة.

ج. تُثير الرَّغبة في التَّعليم، والدَّافعية إليه.

د. تساعد على ترسيخ أثر التَّعليم، بما تثير من الميل، وما تزيل من الغموض عنه.

هـ. تحقِّق ما تهدف إليه اللُّغة، من تكوين القيَّم، والمثل.

و. تساعد على إرهاف الشُّعور، وتَذَوُّق مواطن الجمال، والميّل إليها.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ مكوِّنات عنوان الكتاب، قد كتبت على وجه الغلاف، في القسم الأوسط، الذي يحتلُّ أحد عشر (11) سم بنوعين من الخطوط، وبلونين كذلك، هي الأصفر والأبيض. وقد أضفت **ياء النِّسبة** في لفظة **"كتابي"**، إيحاءً دلاليًّا مميّزاً على العنوان، كونها تحيل إلى انتماء الكتاب إلى التِّلميذ نفسه، ممّا يجعله يعتقد بملكيَّته له؛ هذا الاعتقاد الذي يمنح الكتاب حظوة لديه، ويهيِّئه تلقائيًّا للحفاظ عليه، خاصة وأنّ عبارة "في اللغة العربيَّة" **تضفي على نسق الخصوصيَّة والمِلْكيّة نسق الهويَّة أيضا**. يعضد هذه الصُّورة؛ ورود عبارة "رياض النُّصوص"، ضمن دائرة باللَّون الأخضر، في أعلى الغلاف على اليمين، التي تشتغل بوصفها استشرافا، لتهيِّئ التِّلميذ لجملة من النّصوص، المنتقاة على قدر من الخصوبة، والثَّراء، بقدر غنى روضة البستانيّ.

2-2 محاور الكتاب وامتداداتها التربويَّة:

يرد في مقدِّمة الكتاب« ويتوزَّع هذا الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزَّع هي بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليميَّة، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النَّشاطات التي تمتدُّ على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتَّعبير، وصفحتين لتوظيف اللُّغة.

ومن المهم الإشارة إلى أنّ كل محور يتأسَّس على مشروع كتابيّ يمتدّ على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييميَّة ونّص توثيقيّ خصَّصت لكلّ منهما صفحة قائمة بذاتها كما خصّصت صفحتان للمطالعة وصفحتان للتّدعيم.

وتغطي الوحدة التعليميَّة أسبوعا يسمح باستغلال النّص استغلالا منهجيًّا ومفيدا.»[9]

يبسِّط المؤلّفون بعد مقدِّمة الكتاب هذه المحاور بشكل مفصَّل، التي ترد تحت عنوان "التَّوزيع السَّنوي للمحتوى" في صفحتين كاملتين، وبالاستعانة بألوان مختلفة، تسهِّل عمليَّة استيعاب هذا البرنامج.

تُشكِّل محاور مادَّة الكتاب أهميَّة بالغة، وانتقاء موضوعاتها ليس بالأمر الهيّن، لأنّه يخضع لمقاييس عديدة، أهمُّها؛ مراعاة معارف المتعلِّم السَّابقة، والمعارف نفسها المختارة، التي تنتج عن التَّعلم خلال السَّنة، وفي الوقت ذاته تُنْجَز عبر استراتيجيَّة التّعلُّم، ووفق مسار تطوير العمليَّة التعليميَّة، وهي كلّها عناصر يمكن أنّ يطلق عليها **"امتدادات تربويَّة"**.

للإشارة أنّ محاور البرنامج هي كالتَّالي:

- القيّم الإنسانيَّة، العلاقات الاجتماعيّة، الخدمات الاجتماعيّة، التَوازن الطَّبيعي والبيئة، الهويّة الوطنيّة،الصِّحة والرِّياضة، غزو الفضاء والاكتشافات العلميّة، الحياة الثقافيّة والفنيّة، الصِّناعات التَّقليديّة والحرف، الرّحلات والأسفار.

أمّا المشاريع الكتابيَّة الموافقة لكلّ محور فهي:

- أرَّتب أجزاء القصّة، أصف شخصيَّة داخل القصّة، أعبّر عن الأحاسيس، ألّخص نصّا، أصف مكانا في قصّة، أكتب نصّا أقدِّم فيه شرحا، أنجز بطاقة كتاب، أنجز ملصقة إشهاريَّة، أكتب كيفيَّة صنع شيء، أحكي رحلة باستعمال الضّمير «أنا».

يتبيَّن من هذه المشاريع إسنادها كلّ الأفعال إلى «**أنا** التِّلميذ» أي ضمير المتكلِّم(أرتّب- أصف- أعبّر-ألخِّص- أصف- أكتب- أقدِّم- أنجز-أكتب- أحكي)، وهذا أيضا ينساق مع أفعال كلِّ مرحلة من مراحل الدَّرس من قبيل(أتحاور- أتعرَّف- أفهم-أعبّر-ألاحظ- أتذكَّر- أتدرَّب- أثري لغتي-)، وهذه الصِّيغة تبيّن أنّ محور الفعل التربويّ هو التِّلميذ نفسه، ما يكسب المُعَلّم صبغة التَّوجيه، والاكتفاء بمراقبة التِّلميذ، وتنظيم عمله، وتلقينه استراتيجيَّات، تسنح بتفتُّح قدراته، ومهاراته، وتلقينه أساليب التّعلم الذَّاتي. ومن شأن هذا التَّناول الذي يسهم فيه التِّلميذ نفسه، أن يجعله يقف على النّص في شموليته و« عند إنتاجه لنّصوصه سيولي الاهتمام لاتِّساق نّصِّه هذا بالسَّهر على جعل الوحدات التي تكوِّنه مترابطة لا خلل فيها، كما سيحسن اختيار نوع التَّدرُّج بقصد تزويد نصّه بديناميكيَّة معيَّنة»[10]، كما يذهب إليه الباحث محمد يحياتن.

ويمكن اختزال عمليَّة التَّقويم في النِّقاط الأساسيَّة التَّالية:

* **التَّذكُّر:** ومن أفعاله صف، تعرّف، بيّن، عيّن.
* **الفهم:** ميّز، فسّر، قدّم أمثلة، لخّص، اشرح.
* **التحليل:** وضِّح، حلِّل، قسّم.
* **التَّركيب:** صنّف، ركّب، نظّم.
* **التَّطبيق (المشروع الكتابيّ):** عالج، قدّم، اكتشف، استعمل.

وللوقوف عند المحاور المشار إليها سابقا، والمشاريع الكتابيَّة التي تتأسَّس عليها، نخضعها للعناصر التربويَّة السَّالفة الذِّكر:

أ- **المعطيات المعرفيَّة السَّابقة :** إنّ المعارف الجديدة التي يستشرفها المربي، مشروطة بتدخُّل المعارف السَّابقة، التي تشتغل بوصفها دعائم ومعطيات مزوّد بها التّلميذ، لمواجهة المنحى التَّطوري للعمليَّة التَّربوية، لأنّ التَّعلُّم عبارة عن سيرورة لتغيير المعارف، واستقرارها، وتطورها إلى معارف جديدة، بحدوث تغيُّرات في نظام الفرد المعرفيّ[11]. وتُعَرَّف الذَّاكرة بأنّها فضلا على كونها سيرورات للتَّرميز، والتَّخزين، والاستحضار، فإنّها «عبارة عن نشاط اجتماعيّ يمرُّ عبر اللُّغة ويتأسَّس توافقيًّا في علاقة مع الآخر، انطلاقا من تجارب وخبرات واقعيَّة»[12].

ب- **المعارف التّعليميّة الجديدة :** وينبغي التَّركيز فيها على انتقال المتعلِّم من مرحلة إلى مرحلة أخرى، تفرض تطوير المعطيات الموجودة سلفا في الذِّهن، وذلك بتكيُّف التِّلميذ مع المرحلة الجديدة، التي هي بشكل ما علاقة جدليَّة بين المعارف السَّابقة والتعلّمات الجديدة.

ج- **استراتيجيَّة التَّعلُّم:** تتردَّد في الحقل التَّعليمي ثلاثة مصطلحات: طريقة التَّدريس أو أسلوبه(التَّكتيك) أو الاستراتيجيَّة.

- **الطَّريقة:** تنصبُّ على النَّمط الذي تختاره للتَّدريس.
- **التَّكتيك:** الخطُّ الذي يسلكه المدرِّس في الانتقال من مرحلة إلى أخرى.
- **الإستراتيجيَّة:** خطة لزيادة فاعليَّة الطَّريقة، كاستخدام القصَّة، والأسئلة عليها.

وإذا أمعنَّا في المصطلحات السَّالفة الذِّكر؛ وجدنا أنّ الطَّريقة أوسع نسبيًّا، فهي تأخذ في اعتبارها الأسلوب الذي يتبعه المدرِّس في تنظيم درسه، والتَّكتيك الذي يسلكه في التَّدريس، كما تأخذ أيضا في اعتبارها المادَّة الدِّراسيَّة، والوسائل المعينة، والاستراتيجيَّة التي يمكن أن تفيد منها في هذا الدَّرس. والطَّريقة بهذا لها خطرها، وأثرها، فهي تختلف باختلاف مرحلة النُّمو التي يمرُّ بها التَّلاميذ، والخصائص الجسميَّة، والعقليَّة والانفعاليَّة، والاجتماعيَّة، واللُّغويَّة التي تميِّزهم، ونشاط اللُّغة، باعتباره نشاطا على قدر كبير من الدِّقة.

إنّ المشكلة الأساسيَّة في طريقة التَّدريس هي الاختيار، فالمدرِّس يجب أن يختار الاستراتيجيَّة التي تتحقَّق بها الأهداف، حتى لا يكون سوء الاختيار من أسباب النُّفور من الطَّريقة والمدرّس، بل من المادَّة ذاتها. وبالتَّالي ينبغي البحث عن الكيفيَّات التي تلقِّن المتعلِّم مهارات، تمكّنه من تعليم نفسه بنفسه، عوض حشو الذَّاكرة بمعلومات جاهزة.

د- **تطوير العمليَّة التَّربوية:** إنّ مهمَّة المعلِّم الأساسيَّة هي معالجة مضامين دراسية مقرَّرة، وهذا يستدعي التحكُّم الكافي في تقديم مادَّته، وهذا التَّحكُّم يستند إلى:

- الاعتماد على التَّلاميذ في كل مراحل الدَّرس حتى في التَّمهيد، وذلك بطرح أسئلة دقيقة، تقود التَّلاميذ إلى التَّفكير، وتثير اهتمامهم باسترجاع المعلومات المخزَّنة، واستثمارها تربويًّا في التَّدريس.
- حسن توزيع التَّلاميذ على مستوى القسم، وأخذ قدراتهم بعين الاعتبار، حتى تكون العمليَّة أكثر فائدة، وأكثر إنتاجا.
- إتباع الطَّريقة الحواريَّة باستمرار، إذ يطرح المعِّلم السُّؤال، ويعطي مهلة للتَّفكير، ثمّ يحدِّد المجيبين، ويتدخَّل ليعلِّق على الأجوبة، ويضيف ما يجب إضافته، ويطلب الصِّياغة الصَّحيحة، ويوجِّه التَّلاميذ إلى التَّعابير الرَّاقية.
- ضرورة قراءة النّص من قبل المعلِّم، مهما كانت طبيعة النّصوص، قراءة نموذجيَّة، تؤدِّي إلى الفهم، ودعوة التَّلاميذ إلى تقليد قراءته.
- دفع الطَّلبة المتوسِّطين(وحتى الضِّعاف إن وجدوا) إلى المشاركة، خاصَّة بعد الوصول إلى النَّتائج، إنّ التِّلميذ المتوسِّط قادر على التَّدخل، بعد الوصول إلى النَّتائج.
- التَّأكد من الفهم، وذلك بطرح أسئلة بعد كل مرحلة، يكشف بواسطتها المعلِّم مدى فهم التَّلاميذ، قبل الانتقال إلى عنصر جديد.
- العمل على تحقيق أهداف كل درس، ففي كل درس مغزى ينبغي أن يدرك، وهدف يجب أن يبلغ.
- يقوم المعلِّم بإعداد نماذج تطبيقيَّة، ويدرِّب عليها التَّلاميذ، والأنسب أن ينتقي نصوص متوسِّطة الطول، ليجري عليها التَّدريب (المشاريع الكتابيَّة).
- توجيه إرادة التِّلميذ إلى الوجهة الصَّالحة، التي فيها ازدهار المهارات، وتفتح الشَّخصية.

تأسيسا على ما سبق، نسعى إلى تسليط الضَّوء على خطوات الدِّراسة المتَّبعة في هذا الكتاب، ورفعا للحرج، الذي يمكن أن يوقعنا فيه اختيار محور من المحاور العشرة التي يتضمَّنها، فإنَّنا سنقتصر على متابعة المحور الأوَّل، ودراسته باعتباره" المنوال "، الذي تسير عليه بقيَّة المحاور، خاَّصة وأنّ البرنامج التَّعليمي ككلّ، يتميّز بانسجام في المضامين، ووضوح في الأهداف، مع لفت الانتباه إلى خصوصيَّة كلّ محور، مراعاة لقدرات المتعلِّم، التي تزداد تطوّرًا مع العمليّة التَّربوية، استثمارا للمعلومات المستفادة.

3- المقاربة النَّصية للنُّصوص المبرمجة:

3-1 "رسالة سلام" من الحيوانات للإنسان، وبِنْيَة حِوَار مُؤَسِّسَة:

إنّ أهمَّ ما يميّز نص" **رسالة سلام** "- النَّص الأوَّل- هو إضفاء الطَّابع الحواريّ في تشكيل بِنيته (بين الحيوانات/ موقفها من الإنسان)، ويبدأ هذا الحوار مع ورود أولّ جملة من النَّص، مفادها وصول دعوة إلى الحيوانات من قِبل الثَّعلب، وهذه الحيوانات هي: الثَّعلب– الثَّور– النَّمر– الكلب– الأسد – السّمانة – النَّملة – الحصان – التي يمكن اعتبارها " شخصيَّات " النَّص من منظور نقديّ " سرديّ ". فالملاحظ أنّ " **الشَّخصية** " تكتسب أهميَّة بالغة داخل البناء السرديّ" **القصصيّ**"، وإنْ اعتبر بعض الدَّارسين أنّ الأساسيّ في مثل هذا النُّصوص هو القصَّة نفسها وليس الشَّخصيات التي تتحرَّك داخلها[13] (*). لكن هذا لا يقلِّل من قيمة الشَّخصية، كونها هي التي تضطلع بالأحداث من جهة، ومن جهة ثانية؛ تأتي قيمتها في هذا المستوى من التَّعليم، كونها تحيل على عالم واقعي محدّد، في موضوعات ووقائع قابلة للإدراك. يتجلّى هذا التَّصور في الحديث عن كائنات محسوسة " الحيوانات " التي لها وجود خارج حدود اللُّغة، وهي تلعب أدورا تمثيليَّة مؤنسنة، وتنسج سلسلة من العلاقات مع الذَّات، ومع الآخر، ومع العالم الذي يحيط بها. الأمر الذي يُعْفي المعلِّم من تحديد كينونة هذه " الشَّخصيات" باعتبارها معلومة لدى المتعلِّم من خلال المعطيات الخارجيَّة، إضافة إلى أنّها كانت" موضوعات" لسنوات الِّدراسة السَّابقة، سواء تعلَّق الأمر بالصُّور الملصقة على جدران الأقسام، أم بتلك المرسومة على جدران ساحة المدرسة، أم بتلك المجَّسمات المعروضة للفرجة، في مختلف المواقع التي يرتادها الطِّفل، أم بالصُّور "الحقيقيَّة " الأخرى التي تسهر على تقديمها، مختلف القنوات التلفزيونيَّة من خلال سلسلة أشرطة علميَّة.

من هذا المنطلق؛ يصبح الحديث عن عالم الحيوان، بالنِّسبة للمتعلِّم مألوفا، بل ويشهد المعلِّم جاهزيَّة كبيرة لدى تلاميذه، للحديث عن الحيوانات على اختلافها، من زاوية استقرار كثير من المعلومات في أذهانهم، عن مواصفات كل حيوان، **الظاهريَّة** منها؛ كالقوَّة والضّعف، والطُّول والقصر، والجمال والقبح،...أو **المعنويَّة**؛ كالمكر، والَّسذاجة، والوفاء، والخداع، والصَّبر،...وبالتَّالي كلّما ظهر هذا الحيوان، أو ذاك، على مستوى القصَّة، استشرف التِّلميذ بناءً على ذلك، صورة معيَّنة له، باستخدام ذاكرته التي تُوفِّر له المعلومات المحفوظة. وإنّ « تخزين المعلومات يكون أسهل إذا تعدَّدت إسناداتها. وتكون هذه الإسنادات داخليَّة يمنحها الفرد من خلال ربط علاقات مع معلومات متوفِّرة لديه سلفا، أو خارجيَّة يحملها المثير نفسه.» [14]، وهنا نشير إلى أنّ استخدام الحوار بين هذه الحيوانات، هو ما يُنَشِّط المعلومات لديه، ويُقويّ فيه حسّ المتابعة، والصَّبر على " القراءة " والاستماع إلى قراءة الزُّملاء، ويجعله في موقع المتلهّف لِمَا سَتُسْفِر عنه القصَّة من نتائج؛ قوليَّة كانت أم فعليَّة. لأنّه وإنْ كان لكلّ حيوان " **بطاقة دلاليَّة** " **étiquette** [15] تميّزه عن غيره من الحيوانات، فهذا لا يمنع من أن تكون لهذا " الحيوان " أو ذاك مواصفات مشتركة مع غيره، قد تجعل الأمر ملتبسا على المتلقِّي، في لحظة من لحظات القصَّة، ويبدأ هذا الالتباس في التَّلاشي مع التَّطور القصصيّ، من أجل الوصول إلى النهايَّة المرسومة، فـ« تحديد العناصر المميّزة لكل شخصيَّة يقتضي إلماما بعناصر التَّمييز عند الشَّخصيَّات الأخرى وذلك لوجود تداخل وتقاطع بين مجموع الشَّخصيَّات.»[16] ولكن يبقى في المحصِّلة الاختلاف الحاصل بين مختلف الحيوانات باعتبارها شخصيَّات، هو ما يمنح النَّص (القِصة) معنى، ويحقِّق

مقروئيَّته. فالشَّخصيَّة تُقَدِّم « من خلال منحها مواصفات لا يمكن العثور عليها عند الشَّخصيَّات الأخرى، فهي تتحرَّك وفق نمط سرديّ لا يمكن أن يتطابق مع أنماط حركة الشَّخصيَّات الأخرى. وغالبا ما تكون هذه المواصفات عناصر ثابتة في تركيبة هذه الشَّخصيَّة. فقد تنضاف إليها عناصر، وقد تُهَذَّب ولكن جوهرها يظلُّ ثابتا.»[17] ، وإذا أخذنا في الاعتبار أنّ النَّص مترجم، تصبح إمكانيَّة إضافة عناصر جديدة، أو تهذيبها واردة بامتياز، لأنّ منظور الأمم إلى الحيوانات، وإن تطابق في عمومه بالنَّظر إلى " الجوهر الثَّابت "، فإنّ هذا لا يمنع من تسلُّل بعض الاختلافات إليه، بحسب اختلاف الثَّقافات، الأمر الذي يستدعي من المتعلِّم تحيين معارفه السَّابقة، اعتمادًا على الذَّاكرة، للوقوف على معارف جديدة.

ويُكْسِب الطَّابع الحواريّ- المشار إليه سابقا- الحيوانات طابع الأنسنة (Anthropomorphisme)[18]، إذ تسعى الأنسنة في النَّص إلى منح الحيوانات ذاتا إنسانيَّة، فتغدو متفاعلة، وهي تتحاور فيما بينها بخصوص " ماهيَّة " الإنسان، وموقفها منه، وتأثيره على مصيرها، والعلاقات التي تحكمه وإيّاها.

تبدأ عمليَّة تدريس النَّص بالتَّعرف على معانيه؛ إمّا بإيراد مترادفات، أو بتقديم شرح لمفردة من المفردات التي يتمّ اختيارها لأن تكون في مقام هذا الشَّرح، بناءً على احتماليَّة عدم استيعابها من قبل التِّلميذ، إثراء للغته. ثمّ ترد بعد ذلك أسئلة، تقوم على الاستفهام، المراد منها استيعاب النّصّ، وهي مؤسَّسة على التَّدرُّج، حسب تسلسل الأحداث، من أجل فهم معاني النَّص بشكل جزئيّ، بغية الوصول في المحصِّلة إلى المعنى العام، الذي لا يحصل إلا عن طريق أسئلة مضبوطة، ودقيقة.

تأتي بعد ذلك مرحلة " أعبّر " وهي تحوي سؤالين: يقوم الُّسؤال الأوّل على الأمر، ويتميّز بكونه يدعو إلى عمل فرديّ، بينما يقوم الثَّاني على الأمر، وتكمن خصوصيَّته في كونه يدعو المتَّعلِّم إلى عمل جماعي، ما يعني التَّنسيق بين أعضاء المجموعة الواحدة، قبل أن يخضع عمل المجموعات هو نفسه إلى العرض، ويُحَوَّل إلى عمل واحد، يذوب فيه عمل الفرد، ويمكن للمعلِّم معاينته، أثناء التَّقديم وعرض أفكاره.

يرد نص آخر مكوّن من ثلاث فقرات (مقدِّمة – عرض – خاتمة)، وهو يأتي في شكل متابعة للنَّص الأوَّل " رسالة سلام " من حيث قيامه على الحوار بين الحيوانات (ثعلبان – أسد)، وإظهاره مكر الثَّعلب وحيله، في الوقت الذي تتواصل فيه **شخصنة الحيوانات وأنسنتها**، في مقابل غياب إقحام الحديث عن الإنسان، ممّا يمنح عمليَّة " السَّرد " طابعا قصصيًّا مشوّقا، خاصَّة والمتعلِّم يشعر بهذا الارتباط الحاصل بين النّصّ اللاَّحق والنّصّ الَّسابق، ممّا يُنمِّي قدراته الإدراكيَّة من جهة، ومن جهة ثانية؛ يسمح له هذا الارتباط من استنتاج معلومة هامَّة على مستوى بناء النّصّ؛ وهي أنّ النّصّ يتكوَّن من فقرات، لا فقرة واحدة .

تتضمَّن مرحلة " أتدرَّب " نصًّا ثالثا، لا يختلف موضوعه عن سابقيه، لكن مع ميزة انفراده بعدم التَّرتيب، الغاية من ذلك ترك فرصة للتِّلميذ لكي يُرتِّبه ترتيبًا صائبًا، بناءً على قراءته للنَّصين السَّابقين، اللَّذين يشتركان معه في الموضوع نفسه، كما يشتركان معه في توظيف شخصيَّة " الثَّعلب " باعتبارها شخصيَّة محوريَّة. وتتطلَّب هذه المرحلة عمليَّتين؛ **المرحلة الأولى: تحليليَّة**، إذ تتطلَّب من التِّلميذ أنْ يحلِّل، أو يُجَزئ النَّص إلى عناصره المكوِّنة له، حتّى يتسنَّى له فهم البناء التَّنظيمي الذي يحكمه، وتعيين الأجزاء وتحليل العلاقة بينها. **المرحلة الثَّانية: وتتطلَّب عمليَّة تركيبيَّة**، إذ يسعى التِّلميذ إلى تجميع الأجزاء وتركيبها، بطريقة تكشف عن مدى تفكيره، **لتشكيل نمط معرفيّ محدّد**.

وللحصول على النّص، كما يتجلّى من مفهومه، يقتضي الأمر استيعاب معانيه، واحترام تسلسل أحداثه، ليصبح ترتيبها كالآتي:

الفقرة الثالثة – الأولى (3- 1)

الفقرة الثانية – الثانية (2- 2)

الفقرة الأولى – الثالثة (1 - 3)

ترد مرحلة " أتعرَّف على صيغة الكلمة "، ليدرك المتعلِّم أنّ صيغة الكلمة (الشَّكل الذي تظهر به الكلمة) قد تعرف تغيُّرات كثيرة، وبإحداث هذه التغيّرات على صيغة الكلمة تتغيَّر معانيها، يعضد هذا المنحى التعليميّ أمثلة توضيحيَّة، تُلْفِت انتباهه إلى أنّ صيغة الكلمة هي (فَعَلَ) التي تعتبر أصل الكلمات من الأفعال، والأسماء. ودعوته بعد ذلك إلى تحويل بعض الكلمات المقترحة إلى صيغ أخرى، غير صيغتها الأصليَّة، ما يمنحه دُرْبَة من زاوية التَّعامل مع الكلمة، وتحويلاتها الأخرى، المرتبطة حتمًا بدلالات مختلفة، وهو ما يُنَمِّي حاجته اللغويَّة.

تُخْتتم هذه الوحدة التعليميَّة بـ" أثري لغتي "، وفيها يدعو المعلِّم التِّلميذ إلى ترتيب الأحرف الهجائيَّة ترتيبا صحيحًا، وحفظها عن ظهر القلب، ومن شأن هذه الطَّريقة إكساب التِّلميذ مهارات كثيرة، من بينها حسن استخدام القاموس، وتيسير سبل الوصول إلى الكلمات المراد البحث عنها.

2-3- **الوعد المنسي(الجزء الأوّل) و(الجزء الثاني): قصة إخلاف بالوعد.**

أمّا النّص الثاني **الوعد المنسيّ(الجزء الأوّل)** فهو عبارة عن قصَّة، تبدأ بوصيَّة صيَّاد من الهنود الحمر- يُشْرف على الموت- إلى أبنائه، مُدَيّلة بعبارة «**تابع** »، قبل أن يشهد المتعلِّم متابعة جزئها الثَّاني والأخير في الوحدة التعليميَّة التَّالية، وبعد تناوله مراحل الدراسة ذاتها، التي سبق وأن باشرها مع الوحدة التَّعليميَّة الأولى، لكن في إطار التَّوجُّه الذي ينطلق منه المنهاج؛ وهو« **المقاربة النَّصية** »" **Approche Textuelle** " التي تجعل من النَّص الماثل بين يدي المتعلِّم محور كلّ التعلُّمات، وهو ما يمنح التِّلميذ تركيز أكبر، يمنعه من التَّشتُّت الذِّهني، وهو يواجه النَّص مُدْرِكًا إدراكًا قطعيًّا أنّ النَّص هو « المبدأ » وهو « المآل » في الآن نفسه؛ كون الأسئلة المختلفة التي تواجهه، لا تخرج عن " نص التطبيق "، والتي يسعى من خلالها «المعلِّم » إلى ترسيخ جملة من المفاهيم لدى التِّلميذ، وإكسابه أدوات إجرائيَّة، تُمَكِّنه من التعامل مع خصوصيَّة كل نص، بناءً، ومعنى، بحسب سنِّه، وبحسب مستواه بطبيعة الحال.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذا « النّصّ » له ارتباط موضوعاتي بالنّصّ الأوّل، الأمر الذي يُشْعِر المتعلِّم بالصِّلة بين النّصّين في إطار متابعة " تربويَّة " مقصودة، تجعل الفعل التربويّ فعلًا متَّصلًا، وناجعًا في الآن نفسه، إذ تبقى أجواء النّصّ الأوّل مُؤَسِّسَة للنّصّ التالي، خاصَّة وأنّ عالم الإنسان ذو صلة وثيقة بعالم الحيوان.

يعقب هذا النَّص نص آخر أصغر من حيث تناول موضوعه، ومن حيث الحيِّز الذي يشغله على مستوى حجم الصفحة، وهو يتجه إلى تعليم التِّلميذ نظام الفقرات(ثلاث فقرات)، الذي يَنْبَنِي في الأساس على استقلاليَّة كل فقرة بفكرة معيَّنة، يمكن تلخيصها، وعلى كيفيَّة بسط هذا النَّص من ناحية الشَّكل.

يعضّد هذه الفكرة ما يُطْلَب من المتعلِّم في مرحلة " أتدرَّب "، إذ يدعو المعلِّم التِّلميذ إلى تقسيم نص آت إلى فقرات، والقيام بتلخيص كل فقرة في جملة تامَّة المعنى، ثمّ دعوته مرَّة ثانية إلى كتابة نص من ثلاث فقرات، مع احترام الجانب الشَّكلي في تنظيم هذه الفقرات.

يتمّ في العنصر التَّالي التركيز على رسم الشّدّ، باعتبار أنّ الشّدّ حرفان؛ يكون الحرف الأوّل ساكنا، ويكون الحرف الثّاني متحركًا. مع إعطاء أمثلة توضيحيّة، تُمكِّن التِّلميذ من التمرُّس في استخدامها في المقام الذي يجب، سواء تعلَّق الأمر بالضبط بالشَّكل، أم بدعوته إلى رسم الشّدّ فوق الحرف المراد.

تنتهي هذه الوحدة التعليميَّة بالعودة إلى القاموس؛ إذ يُطْلَب من المتعلّم ترتيب بعض المفردات ترتيبا صحيحًا، ثمّ دعوته إلى الاجتهاد في البحث في القاموس عن أربع مفردات محدّدة، في أربع جمل مفيدة هي الأخرى.

يرد النّصّ الثّالث **الوعد المنسيّ (الجزء الثاني)** متابعة للجزء الأوّل الوارد في **الوعد المنسيّ** (الجزء الأوّل) ، والّنص بجزئيه مترجم عن الأدب العالميّ، وهو قصَّة مؤثِّرة، تُلفت انتباه المتعلِّم، وهو في سنِّ الطُّفولة، إلى خطورة نسيان وصايا

الوالدين، وَأَثَرُ ذلك في تحديد نتائج أفعال الأبناء وسلوكاتهم، وفي المحصِّلة؛ فالنَّصّ دعوة صريحة إلى الأفراد، بضرورة الالتزام بالوعود التي يقطعونها مع آبائهم وأمَّهاتهم، خشية الوقوع في المهالك.

يعقب هذا النّصّ خطوات الدِّراسة نفسها، التي اعتادها المتعلِّم مع مراعاة خصوصيَّة النّصّ الأخير، باعتباره يمثِّل **نهاية القِصة**، وبالتَّالي يَلحظ المتلقِّي اختلاف في نوعيَّة الأسئلة المطروحة في مرحلة " أعبّر" **كونها تتطلَّب قدرة أكبر، وجهدا أفضل**، للرَّد عليها، إذ يُطْلب من المتعلِّم تخيُّل نهاية أخرى لهذه القصَّة، وهو أمر يدعو إلى **إعمال الخيال**، وفي الوقت نفسه **إلى إلباسه ألفاظا تليق به**، خاصّة وأنّ التِّلميذ مدعو بعد ذلك، إلى المقارنة بين النِّهاية التي اقترحها، والنِّهايات الأخرى التي اقترحها زملاؤه، ما يضع الجميع في جوّ المنافسة **على المستويين: الخيالي والتعبيري**.

كما سيجد المتعلِّم نفسه مرة أخرى على المحكّ، والمعلِّم يدعو الجميع إلى استحضار قصصا يعرفونها، وحكايتها، مع الحفاظ على تسلسل أحداثها (البداية – الوسط – النِّهاية). لأنّ « النَّص ليس كتلة من الجمل وليس كذلك تتابع عشوائيّ لجمل وعبارات وإنّما هو وحدة منسجمة تتحكَّم فيه علاقات مترابطة.» [19].

تُلفِت المرحلة اللغويَّة في هذه الوحدة التَّعليميَّة انتباه المتعلِّم إلى « **الجملة** »، باعتبارها وحدة أساسيَّة في الفقرة، إذ أنّ الجملة العربيَّة تنقسم من حيث الكلام المركَّب المفيد إلى قسمين: جملة فعليَّة؛ وهي التي تبدأ بفعل، وعناصرها: فعل+فاعل ومفعولا به، إذا كان الفعل متعدِّيا، وجملة اسميَّة هي التي تبدأ باسم، وعنصراها مبتدأ+خبر. كما تتمّ الإشارة إلى الجملة الاستفهاميَّة والجملة التعجبيَّة. ويستفيد التِّلميذ من فرصة التَّدريب، للتَّفريق بين أنواع الجمل، من خلال أمثلة تطبيقيَّة؛ ثمّ من خلال نص آخر، لاستخراج جمل مختلفة، لترسيخ مفهوم « **الجملة** »، تركيبا، ومعنى في ذهنه.

تأتي مرحلة لاحقة، تعضد هذا التَّوجُّه اللُّغوي من خلال التَّعريف بالمجرَّد والمزيد، والتَّدَرُّب على تحديد الفعل المزيد والمجرَّد، وجعل الأفعال المجرَّدة مزيدة، وتجريد أفعال أخرى من أحرف الزِّيادة، إلى غاية الوصول إلى مرحلة « أثري لغتي » التي تَنْبَني على ربط الكلمة بما يناسبها من معنى، من الكلمات المقترحة، ثمّ تتمَّة الجملة النَّاقصة بما يلائمها، بناءً على نموذج مقترح، وتتعلَّق التتمَّة بأصوات الحيوانات التي يجب تحديدها، ما يعني من ناحية أخرى أنّ هذه الأمثلة منتقاة بعناية، في سياق النُّصوص الثَّلاثة المختارة: **" رسالة السَّلام " و" الوعد المنسيّ (الجزء الأوّل)، والوعد المنسيّ (الجزء الثاني)**.

إنّ هذا المسار المُتَّبَع في الوحدة التَّعليميَّة، يهيِّئ التِّلميذ للمشروع الكتابيّ، الذي يمتدُّ على صفحتين اثنتين، يبدأ هذا المشروع بنصٍّ قصير، وهو لا يختلف عن سابقيه من حيث تطرُّقه إلى موضوع يخصُّ عالم الحيوان، متبوع بأسئلة مختلفة، **يتعلَّق بعضها بمعاني النَّص**، فيما يتوجَّه بعضها الآخر إلى اختبار مدى قدرة التِّلميذ على فهم **شكل النَّص الذي يندرج في نوع (القصَّة)**، وما يترتَّب على ذلك من **أسلوب تعبيريّ متميّز، ومن خصائص على مستوى البناء**، ونقصد بذلك؛ أنّ نمط القصَّة عادة ما يلتزم العناصر الثَّلاثة المتمثِّلة في " بداية " يُمَهَّد بها، ثمّ " وسط " تتأزَّم فيه الوقائع، فـ " نهاية " تكون بمثابة نتيجة لهذه الوقائع، والأحداث المتأزِّمة.

إنّ من شأن هذا التَّناول المبسَّط؛ أن يفتح عيني التِّلميذ على اختلاف النُّصوص، وتعدّدها، وإقراره بأنّها ليست واحدة، وبالتَّالي يتوجَّه ذهنه إلى ما ينطوي عليه كل نص من خصائص، سواء في تناوله لموضوعات معيّنة، أم في الكيفيَّة التي يُبْنَى بها، حتّى يُمْكِّنه من تمييز النُّصوص عن غيرها. وبناءً على ذلك، نلحظ طغيان الجانب التطبيقيّ في " الوحدة التَّعليميَّة "، وهو ما تسعى إليه العمليَّة التَّربوية الحديثة، بحيث يكتفي المعلم بتوجيه المتعلم، بينما يصبح التِّلميذ هو محور كل مراحل الدِّراسة.

للإشارة؛ يرد بعد المشروع الكتابيّ نص مأخوذ « من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان »، وهو نص توثيقيّ الغرض منه؛ تعليم الطِّفل حقوقه، وإعلامه بواجباته نحو المجتمع، ونحو الآخر بشكل عام. ويُتْبع هذا النَّص بمحفوظات عنوانها «

الثَّعْلَبُ المُتَنَكِّر »، الذي يَتبيّن من خلاله هذا الارتباط الحاصل بينه وبين النُّصوص السَّابقة على مستوى شخصيَّة " الثَّعلب "، ممّا يعني من ناحية ثانية اعتماد **" الانتقائيَّة الهادفة "**، بغية تكريس جملة من المفاهيم لدى المتعلِّم بخصوص هذا الحيوان، مع ميزة انفراد هذا النّصّ بكونه نصًّا " شعريّا "، يتيح للتِّلميذ حفظه. ويُختتم هذا المحور بـ وقفة تقييميّة "، وهي تقوم على ثلاثة جوانب:

- **فهم النُّصوص:** ويتطلَّب هذا الجانب من التِّلميذ " **التَّعرُّف والتَّذكر** " لبعض الأحداث الرَّئيسة التي قرأها في النُّصوص الثَّلاثة السَّابقة.

- **توظيف اللُّغة:** ويتطلَّب من التِّلميذ **تطبيق ما تعلمه من مفاهيم، ومبادئ، وقوانين، ونظريات، وقواعد على مواقف جديدة**، وقد خصَّت تحويل كلمات معيّنة، كما دعت التِّلميذ إلى كتابة فقرة يختارها هو بنفسه من نص" الوعد المنسيّ " (2)، ثمّ تلخيصها في جملتين أو ثلاث، ما يعني قياس **تحكمُّ التِّلميذ في فعل" الكتابة "**، ثمّ من ناحية ثانية، **التَّحكم في تقنيَّة التَّلخيص**، التي تعني التَّعبير عن معاني الفقرة نفسها، بصفة مختصرة، لكن بأسلوبه الخاص[20]. ثمّ قياس قدرته على تكوين أربع جمل مختلفة: جملة فعليَّة، جملة اسميَّة، جملة استفهاميَّة، جملة تعجبيَّة.

- **إثراء لغته:** ويقوم هذا الجانب على حسن إتمام الجمل، بناءً على نموذج مقترح، وهي تخُّص تسمية العلاقات المختلفة التي تربط أفراد الأسرة، كما يُطلب من التِّلميذ في سؤال ثان، ترتيب مختلف المراحل العُمْرِيّة التي يمر بها الإنسان.

وإذا ما توقَّفنا عند المحور الأوّل، تبين لنا أنّ مسار الدِّراسة يأخذ أبعادا عديدة، يمكن إيجازها في النِّقاط التَّالية:

1- تنظيم وتصحيح المكتسبات القبليَّة.

2- تزويد المتعلِّم بمحتويات أكثر تعقيدا، وهنا يمكن العودة إلى نموذج التَّطبيق في المشروع الكتابيّ للتَّدليل على هذه الفكرة، إذ يبدأ المنهاج في اطِّلاع المتعلمِّ على نص قصصيّ، قبل أن يَطلب منه في مراحل لاحقة استذكار قصَّة، وحكايتها مع الالتزام ببنائها، ثمّ دعوته إلى إعادة ترتيب أجزاء قصَّة، قبل أن يمنحه فرصة تجريب مقدرته الخياليَّة، واللُّغويَّة في كتابة قصَّة، باحترام أجزائها الثَّلاثة. ومن شأن هذه الطَّريقة أن تكشف عن مقدرة التِّلميذ الإدراكيَّة، والانتباهيَّة، والاستنتاجيَّة.

3- تحقيق منهاج « المقاربة النَّصية " Approche Textuelle " .

4- أنّ الوحدة التَّعليميَّة الواحدة شاملة لمجموعة من النَّشاطات، وهي تتضافر مع الوحدات التَّعليميَّة التي تندرج في المحور نفسه، للوصول إلى المشروع الكتابيّ الذي يبقى نجاحه رهين استيعاب الوحدات التَّعليمية السَّابقة، ومدى استغلال مراحل الدِّراسة استغلالا مفيدًا، يترجمها بناء الأسئلة وصياغتها، التي تبقى خاضعة لجملة من المبادئ، يمكن حوصلتها في العناصر التَّالية:

- ارتباط الأسئلة كلها بموضوع التَّدريس، وخبرات التَّلاميذ.

- وضوح الأسئلة، وصحتها البنائيَّة.

- الفهم المباشر للمطلوب من الأسئلة.

- تدرُّجها من السَّهل إلى الصَّعب، ومن البسيط إلى المركَّب.

- تجنُّب إدراج المعلومات غير الأساسيَّة، مع مراعاة عدم العموميَّة.

5- يجعل هذا المشروع الكتابيّ التِّلميذ يقوم بعمليّة بحث حثيث عن الفكرة، والأسلوب الراقيّ، واكتساب القدرة والإنشاء، خاصة وأنّ الدِّراسات الحديثة أثبتت أنّ اللُّغة باعتبارها أداة الأدب يمكن أن تَخْضَع عَمَلِيَّة تَعَلُّمِهَا للتِّكنولوجيا الحديثة.

لذلك إذا تمّ التَّوقف عند " القصَّة "، ألفينا أنّ كتابتها لها شروط محدّدة، وتقاس بمقاييس معيّنة، وبالتالي تحدّد درجة النَّجاح بدقَّة كبيرة، منها؛ إيرادها في فقرات؛ تجسِّد هذه الفقرات (البداية- الوسط – النِّهاية)، فضلا على توظيف " شخصيَّات " تنهض بأحداثها.

6- تتمّ قياس " القدرة " عند التِّلميذ أحيانا عبر تكرار بعض الأسئلة، للتَّأكد من استيعابه معلومة معيَّنة، ومدى قدرته على تخزينها واستحضارها من جديد، وكمثال على ذلك نسوق المثال التَّالي؛ إذ يُطلب من التِّلميذ في مرحلة " أتدرَّب " في الوحدة التَّعليميَّة الأولى ترتيب فقرات ليحصل على نص[21]، ثمّ يطلب منه في المشروع الكتابيّ للمحور " أرتّب أجزاء القصّة "[22] ترتيب أجزاء قصَّة مُشوّشة. وهذا دعما للمعارف السَّابقة، وترسيخا لمفهوم القصَّة، التي يتأسَّس عليها المحور الأوّل« فكل مادة معرفيَّة ملقَّنة في نفس الميدان تعمل على تدعيم المخزون الذاكروي للمتعلِّم وإغنائه بمعطيات جديدة تجد مكانها في سياق ملائم، وتخلق علاقات كثيفة بينها، ترفع من مستوى الخبرة والقابليَّة للخلق والإبداع.»[23] .

يبقى أنّ نشير إلى أنّ تقويم[24] عمل التَّلاميذ أمر بالغ الأهميَّة، لِمَا له من أثر في المجال التربويّ، وهو يدلُّ على تقرير أثر التعلُّم في سلوك المتعلِّم، وقياس مدى نجاحه في تكوين شخصيَّته، وفي تنمية قدراته ومهاراته اللُّغويَّة، وفي تزويده بالقيّم المنشودة عن طريق التَّعلُّم اللُّغويّ. فالتَّقويم في الاصطلاح التَّربوي يعني: مجموعة الإجراءات التي يتَّخذها المعلِّم لتحديد مدى فعاليَّة النَّشاطات التي يقوم بها التَّلاميذ، ومدى تحقُّق الأهداف المسطَّرة، بغرض معرفة مواطن القوَّة والضّعف في العمليَّة التَّربوية، لاتِّخاذ الإجراءات اللَّازمة، لرفع مردوديَّة عمله.

وتجدر الإشارة إلى أنّ التَّقويم يأتي في أوّل العمل التَّعليميّ، وفي أثنائه، وفي آخره، وليس في نهايته كما قد يتبادر إلى الأذهان، فيأتي التَّقويم قبل البدء في أي وحدة تعليميَّة لقياس المستوى الذي ينطلق منه هذا العمل، ويأتي في أثنائها، ويصحب مختلف نشاطاتها، ويتتبَّع مسيرتها، منبثقا من داخلها، ومحرِّكا ديناميكيًّا لها، ويطلق عليه البعض « التَّقييم " الفوريّ " »، وهو يدعّم مفهوم الذَّات عند التَّلاميذ، ويدعوهم إلى خوض مهام أكثر صعوبة[25]. كونه يحقِّق لدى التِّلميذ حالة تأهُّب مستمرَّة، طيلة الوحدة التَّعليميَّة، كما يسمح للمعلِّم من جهة ثانية، متابعة التَّلاميذ الأقلّ استيعابًا للدَّرس، وحثَّهم على بذل المزيد من المجهودات، لتدارك تحصيلهم لمعلومة من المعلومات، قبل الانتقال إلى باقي مراحل الدَّرس. كما أنّه يأتي في آخر الأمر، ليسجِّل النَّتائج التي حقَّقتها كلّ وحدة تعليميَّة.

وللتقويم ثلاثة أنماط:

أ-**التَّقويم التَّشخيصيّ:** ويكون لمعرفة جوانب الضّعف والقوَّة عند التَّلاميذ، ويكون في بداية المقرَّر أو الدَّرس وهدفه معرفة المستوى والفروق. وينبغي هنا الانطلاق من فكرة أساسيَّة، وهي أنّ للتِّلميذ الحقّ في ارتكاب الأخطاء (معرفيَّة خاصَّة)، وأنّ دور المعلّم يتمثَّل في مساعدة التِّلميذ المخطئ على الإحساس بخطئه، ثم اجتنابه بعد ذلك.

ب-**التَّقويم التَّكوينيّ:** وهو عمليَّة مستمرَّة طيلة التَّكوين، ومن أهدافه التَّحكم في تبليغ المادَّة إثر كل محور من محاور الكتاب.

ويفرض هذا التَّقويم التَّخطيط والمتابعة؛ فكلّ عمل ينبغي أن يسبقه التَّخطيط، كي يكون المعلّم متحكّما في المادَّة العلميَّة المعالجة، وفي الحجم الزمني المخَّصص لها. أمّا المتابعة فتتيح له الوقوف على مدى ما تحقَّق من الأهداف المسطَّرة، وتزيد التَّلاميذ جديّة وإقبالًا.

ج-**التَّقويم التَّحصيلي:** يكون في نهاية كل فصل أو سنة، ومن أهدافه؛ معرفة مدى تحقُّق الأهداف المسطَّرة. وهنا نتحدَّث عن الاختبارات التي تجري في كل سنة، والتي تسمح للمعلِّم بتقويم تلامذته انطلاقا ممّا درسوه، وذلك بوضعهم في وضعيَّات ومواقف تظهر قدرتهم على النَّقد، اعتمادًا على الخبرات والمعارف السَّابقة. فالاختبارات هي الوسيلة المناسبة التي تحتوي على أسئلة، بحسب نوع المعرفة التي يراد قياسها عند التِّلميذ.

4-خاتمة:

يتبيّن مما سبق أنّ استراتيجيّة التَّعلُّم في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي مؤسّسة على تدرّج مرحلي، تُمكّن المتعلّم من استغلال معطيات المرحلة التعليميّة السابقة والعمل على تطويرها، ويتجلّى هذا خاصة في النقط التّالية:

- خلق حالة انتظار لدى المتّعلم، وهو يستشرف عوالم النصوص المختارة، من خلال الصور الموضوعة على الغلاف الخارجي للكتاب، بحسن انتقاء هذه الصور الشاملة، والمتكاملة، باعتبارها "علامات دالة " على صورة الوجود كله.

- يُسهم إيراد الموضوعات مُرْفَقَة بالصُّور في تضعيف الدَّلالة، والإبانة عنها، بشكل يساعد على تحصيل المعنى العام للنّصّ.

- يجعل اعتماد« المقاربة النَّصية» النَّص الماثل بين يدي المتعلِّم، محور كلّ التعلُّمات، وهو ما يمنح التِّلميذ تركيزا أكبر.

- تَمَثُّل الظواهر اللّغويّة المختلفة عن طريق الأمثلة، ومعرفتها تحليلا، مع الاحتكاك بالمصطلح النَّحوي، بشيء من التَّفصيل، ممّا يمكّن المتّعلّم من المراوحة بين المعطى اللُّغوي باعتباره الجانب المحسوس، وصورتها المجرَّدة (القاعدة).

-إعطاء أهمية للمعجم قصد تزويد المتّعلم بمعاني الكلمات المترادفة، والكلمات المتضادة، وتلك التي تشترك في الدلالة، ممّا يعني انفتاحه على لغته، التي تتأسَّس على بنيات تركيبيَّة، ودلاليَّة خاصَّة.

- لفت انتباه المتعلِّم إلى « الجملة »، باعتبارها وحدة أساسيَّة في الفقرة، واستفادته من فرصة التَّدريب، للتَّفريق بين أنواع الجمل، من خلال أمثلة تطبيقيَّة؛ ثمّ من خلال نص آخر، لاستخراج جمل مختلفة، لترسيخ مفهوم « الجملة »، تركيبا، ومعنى في ذهنه.

- قياس قدرة التحليل والتركيب عند المتّعلم، من خلال منحه فرصة إعادة ترتيب نص لاحق، بناء على نصين نموذجين سابقين، ما يجعله يحلِّل، ويُجَزئ النَّص إلى عناصره المكوّنة له، حتّى يتسنَّى له فهم البناء التَّنظيمي الذي يحكمه، وتعيين الأجزاء، وتحليل العلاقة بينها، ثمّ السعي إلى تجميع الأجزاء وتركيبها، بطريقة تكشف عن مدى تفكيره، لتشكيل نمط معرفيّ محدّد.

- فهم شكل النَّص الذي يندرج في نوع القصَّة، وما يترتَّب على ذلك من أسلوب تعبيريّ متميّز، ومن خصائص على مستوى البناء (بداية – وسط – نهاية)، باعتبار النّصّ وحدة منسجمة تتحكَّم فيه علاقات مترابطة، وليس كتلة من الجمل، وليس كذلك تتابعا عشوائيّا لجمل وعبارات،

- التَّحكم في تقنيَّة التَّلخيص، وقياس تحكم المتعلم في فعل" الكتابة "، ودفعه إلى التَّمرُّس عليها، بناءً على قراءة مرحليَّة جادَّة، من خلال التركيز على مشاريع التعبير الكتابي.

- تزويد المتّعلم بمعارف بيولوجيّة، وسيكولوجية، واجتماعية، وفيزيائية من خلال النصوص المختارة.

ولتطوير هذه الاستراتيجية، يجب تكييف المادة التربوية، مسايرة لمختلف التغيرات، الحاصلة في عالم اليوم، الذي تزدحم فيها المعرفة ازدحاما رهيبا، وجعل المتّعلم ذا كفاءة عالية، قادرا على الخلق والإبداع.

5- الهوامش:

[1]- ينظر: رابح تركي، التَّربية والشَّخصيَّة الوطنيَّة، المجلَّة الجزائريَّة للتربيَّة، وزارة التربيَّة الوطنيَّة، العدد الأوَّل، السَّنة الأولى، نوفمبر 1994، ص: 23.

[2]- تمّ اعتماد كتاب اللُّغة العربيَّة للخامسَة ابتدائي كمدوَّنة لهذه الدِّراسة، باعتباره حصيلة الطَّور الابتدائي من زاوية، ومن زاوية ثانية فهو يشكِّل بداية لمرحلة لاحقة، وهي مرحلة المتوسِّط.

[3]- ينظر: مفتاح بن عروس، حول الاتِّسَاق في نصوص المرحلة الثَّانويَّة(مقاربة لسانيَّة) مجلة اللُّغة والأدب، معهد اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة الجزائر، العدد12، شعبان 1418هـ- ديسمبر 1997م، ص: 433.

[4]- ينظر: شريفة غطاس، استعمال وتوظيف الرَّبط عند الطِّفل ما بين 5 و9 سنوات، مجلة اللُّغة والأدب، معهد اللُّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد12، شعبان 1418هـ- ديسمبر 1997م، ص: 464.

[5]- المصطلح مأخوذ من مجال المنهج البنيّوي، الذي يُتوسل به في استكناه النُّصوص السَّردية، وتحديدا في دراسة البنيَّة الزمنيَّة. ينظر: Gérard genette, figure Ⅲ, éditions du seuil ,paris ,1972, p :105-115.

[6]- ينظر: جميل حمداوي، السِّيميوطيقا والعنونة، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد الثَّالث، المجلد الخامس والعشرون، يناير/مارس1997، ص: 96 .

[7]- صوفيا موراليون، الحواس والقراءة، ترجمة: محمد حجاجي، آفاق تربويَّة، نيابة وزارة التَّربية الوطنيَّة بعمالة ابن مسيك، الدَّار البيضاء ، المغرب، العدد7، 1993 ص:89.

[8]- العيد جلولي، توظيف الحواس في تشكيل الصُّورة في الشِّعر الموجَّه للأطفال- الشِّعر الجزائري للأطفال عيّنة- مجلَّة الموقف الأدبي، اتِّحاد الكتَّاب العرب، دمشق، سوريا، العدد441، كانون الثاني، 2008، ص: 63.

[9]- وزارة التَّربية الوطنية، كتابي في اللُّغة العربيَّة، السَّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، السَّنة 2011-2012، ص: 3.

[10]- محمد يحياتن، تحليل النّصّ الأدبي في التَّعليم الثَّانوي (ملاحظات أوليّة)، مجلَّة اللُّغة والأدب، معهد اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة الجزائر، العدد12، شعبان 1418هـ- ديسمبر 1997م، ص: 424، 425.

[11]- ينظر: بنعيسى زغبوش، الذَّاكرة واللُّغة- مقاربة علم النَّفس المعرفيّ للذَّاكرة المعجميَّة وامتداداتها التَّربويَّة- عالم الكتب الحديث للنَّشر والتَّوزيع، إربد، الأردن، جدارا للكتاب العالمي للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ، 1429هـ-2008م، ط1، ص: 465.

[12]- المرجع نفسه، ص: 463.

[13]- ينظر: سعيد بنكراد، شخصيات النّصّ السَّردي – البناء الثَّقافي – سلسلة دراسات وأبحاث1، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانيَّة، مكناس، 1994، ص:51.

[*]- ونعتقد أنّ هذه الفكرة هي التي اعتمدها مؤلّفو الكتاب من زاوية إهمالهم الحديث عن الشَّخصيات التي تعتبرها الدِّراسات الحديثة من أهم مكوِّنات النَّصّ السَّردي.

[14]- بنعيسى زغبوش، الذاكرة واللُّغة- مقاربة علم النَّفس المعرفي للذاكرة المعجميَّة وامتداداتها التَّربويَّة- ص:51.

[15]- ويُطلِق البعض على مصطلح étiquette مصطلح" السِّمة الدلاليَّة"، ينظر: فيليب هامون، سميولوجية الشَّخصيَّات الروائيَّة، ترجمة: سعيد بنكراد، تقديم: عبد الفتاح كيليطو، دار الكلام للنَّشر والتَّوزيع، الرباط، المغرب، 1990، ص: 28، 48.

[16]- سعيد بنكراد، شخصيأت النّصّ السَّردي – البناء الثَّقافي – ص: 116.

[17]- المرجع نفسه، ص: 117.

[18]– هناك من الدَّارسين من يستخدم مصطلح (Personification) للدَّلالة على هذا المفهوم، ويأتي هذا المفهوم مقابلا لمصطلح Chosification الذي يعني " التشيؤ "، ويستخدم دارسون آخرون مصطلحًا ثانيا للدلالة عليه، يتعلَّق الأمر بـ(réification). ينظر: رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التّحليل السِّيميائي للنّصوص، دار الحكمة، الجزائر، فيفري 2000، ص: 154. وينظر أيضا: محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبيّ على ضوء المناهج النَّقديّة الحداثيَّة- دراسة في نقد النَّقد- من منشورات اتحاد الكتَّاب العرب، دمشق، 2003، الفصل الثَّاني.

[19]– شريفة غطاس، استعمال وتوظيف الرَّبط عند الطِّفل ما بين 5 و9 سنوات، ص: 465.

[20]– وبعبارة أخرى، يمكن تحديد هذه التِّقنيَّة بقولنا: هي **" اختصار سليم، يتضمن سلامة المعنى ".** ويُعدُّ " التَّلخيص " عمليَّة من عمليَّات فهم النَّصّ تقوم على إعادة كتابته، أو كتابة فقرة من فقراته، بصورة مكثَّفة، بإزالة الوحدات الدلاليَّة الزَّائدة. وتفترض هذه العمليَّة أنّ كلّ نص يتضمَّن وحدات أساسيَّة، وأخرى زائدة، ويبقى أنّ الهدف من التَّلخيص؛ هو إكساب المتَّعلم القدرة على الفهم، وترتيب الأفكار، واختيار الأساس منها، والتَّحليل، والتَّركيب، والتَّرجمة.

[21]- ينظر: وزارة التَّربية الوطنية، كتابي في اللُّغة العربيَّة، السّنة الخامسة من التَّعليم الابتدائي، ص: 12.

[22]- ينظر: المصدر نفسه، ص: 22، 23.

[23]- بنعيسى زغبوش، الذاكرة واللُّغة- مقاربة علم النَّفس المعرفي للذاكرة المعجميَّة وامتداداتها التَّربويَّة- ص: 469.

[24]– جاءت كلمة (قَوَّمَ) في الاستخدام اللُّغوي بمعنى عدّل. وتقابلها في اللُّغة الفرنسية كلمة (Evaluation). قَوَّم يُقوِّم تَقويما = وقَوَّمَ المُعْوجَّ = سوَّاهُ وعَدَّله " قَوَّم الطَّريقَ ". قوم السِّلْعَة ونحوَها = وضع لها ثَمَنًا. ينظر: جماعة من كبار اللُّغويين العرب، المعجم العربي الأساسي، المنظَّمة العربيَّة للتَّربيَّة والثَّقافة والعلوم، توزيع لاروس، 1989، ص: 1015.

[25]– ينظر: ربى ناصر المصري الشَّعراني، أوراق تربويَّة معاصرة – دراسات مستندة إلى أبحاث الدِّماغ المستجدَّة – دار النَّهضة العربيّة ، بيروت – لبنان، 2014م- 1435، ط1، ص: 91.

6- قائمة المصادر والمراجع:

01- آفاق تربويَّة، نيابة وزارة التَّربية الوطنيَّة بعمالة ابن مسيك، الدَّار البيضاء، المغرب، العدد7، 1993.

02- المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، العدد الأول، السنة الأولى، نوفمبر 1994.

03- بنعيسى زغبوش، الذَّاكرة واللُّغة- مقاربة علم النَّفس المعرفيّ للذَّاكرة المعجميَّة وامتداداتها التَّربوية-عالم الكتب الحديث للنَّشر والتوزيع ، إربد، الأردن، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ، 1429هـ-2008م، ط1.

04- جماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، توزيع لاروس، 1989.

05- جيرار جينيت، خطاب الحكاية- بحث في المنهج -، ترجمة: محمد معتصم، عبد الجليل الأزدي، عمر الحلي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط3، 2003

06- ربى ناصر المصري الشعراني، أوراق تربوية معاصرة – دراسات مستندة إلى أبحاث الدماغ المستجدة دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان، 2014م-1435، ط1.

07- رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة، الجزائر، فيفري 2000.

08- سعيد بنكراد، شخصيات النص السردي – البناء الثقافي – سلسلة دراسات وأبحاث1، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 1994.

09- سمير المرزوقي جميل شاكر: مدخل إلى نظرية القصة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الدار التونسية للنشر، دس.

10- شريفة غطاس، استعمال وتوظيف الربط عند الطفل ما بين 5 و9 سنوات، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها ، جامعة الجزائر، العدد12، شعبان 1418هـ- ديسمبر 1997م.

11- مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد12، شعبان 1418هـ- ديسمبر 1997م.

12- مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، العدد441، كانون الثاني، 2008.

13- مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد الثالث، المجلد الخامس والعشرون، يناير/مارس1997.

14- محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية- دراسة في نقد النقد- من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003.

15- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة 2011-2012.

المراجع بالفرنسية:

. Gérard genette, figure Ⅲ, éditions du seuil, paris, 1972.