القراءة وعوائقها في المدرسة الابتدائية: دراسة في مناهج الجيل الثاني

Reading and its obstacles in primary school: study of the 2nd Generation Curricula

بن غزالة فتحي /طالب دكتوراه

أ.د عمار ربيع

قسم الآداب واللغة العربية-جامعة محمد خيضر-بسكرة(الجزائر)

مخبر اللسانيات واللغة العربية جامعة بسكرة.

Fathi.benghezala@univ-biskra.dz

تاريخ الإيداع: 2019/10/28 تاريخ القبول: 2019/11/10

ملخص:

شهدت مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إصلاحا تربويا خصوصا بعد عام 2003. وقد تم خلالها نشرُ المناهج في طبعات متتالية آخرها طبعة 2011. ومن أجل النهوض بالتعليم عامة وبتعليم اللغة العربية خصوصا القراءة (فهم المكتوب)، أُعيد نشر المناهج تحت مُسمى "مناهج الجيل الثاني" عام 2016. يهدف البحث إلى تقويم منهاج القراءة وبحث عوائقها في المرحلة الابتدائية في مستويات عديدة: الغايات والأهداف، والطرق والمقاربات، والأنشطة والبرامج، والوسائل والمعينات، وكفاءات الأساتذة ومؤهلاتهم.

الكلمات المفتاحية: التعليم الابتدائي؛ مناهج الجيل الثاني؛ منهاج القراءة؛ صعوبات القراءة؛ عوائق القراءة.

Abstract:

Arabic teaching curricula have been reformed in primary teaching particularly after 2003. Thus, the curricula have been published in successive editions until the 2011 last edition. In 2016, the curricula were republished under the title “the 2nd Generation Curricula” for the purpose of enhancing teaching in general, and Arabic language and reading in particular. This paper aims at evaluating the reading curriculum and exploring its obstacles in primary school in different levels: Goals and

objectives, methods and approaches, activities and programs, means and aids, and teachers proficiency and qualifications.

key words: primary teaching; 2nd generation curricula; reading curriculum; difficulties of reading; obstacles of reading.

مقدمة:

القراءة أو فهم المكتوب من أهم الكفايات اللغوية (على غرار كفايتي السماع والتعبير)، ومن أهم الطرق التعليمية (على غرار الطريقة السماعية والطريقة السمعية البصرية)؛ فبالقراءة يبني المتعلّم لغته في أصواتها ومفرداتها وتراكيبها وأساليبها. وقد ركزت المناهج التعليمية على القراءة خصوصا في التعليم الابتدائي لأنها كفاية عرضية تمتد إلى سائر المواد الأدبية والعلمية التي تستدعي جميعها قراءة نصوصها ومسائلها وأنشطتها.

ومن أجل النهوض بالعمل التعليمي عامة، انطلق مشروع الإصلاح التربوي في العام الدراسي 2004/2003 فأُعدت مناهج "الجيل الأول" في مراحل متتالية أهمها جوان 2008، وجوان 2009، وآخرها جوان 2011، بعد صدور القرار الوزاري رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 الذي نصه: "تُعتمد المناهج التعليمية طبعة جوان 2011 لكل المواد الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي، وتُطبق مع بداية الموسم الدراسي 2011/ 2012"[1].

إلا أن هذه المناهج قد انتُقدت لعدم عملها بالأسس المرجعية لبناء المناهج على غرار "الوثيقة المرجعية لإعداد المناهج" و"الدليل المنهجي لإعداد المناهج"، فأُعيد الاعتبار لمضامينهما وصيغت المناهج وفق تعليماتهما في إصدار جديد أطلق عليه "مناهج الجيل الثاني"، وأعدت اللجنة الوطنية للمناهج في 2015 مخططا تكوينيا للعمل بهذه المناهج الجديدة، وشُرع في تطبيقها ابتداء بالطور الأول من التعليم الابتدائي في السنتين الأولى والثانية، والسنة الأولى من التعليم المتوسط، لتُعمم بعدها تدريجيا في باقي السنوات التعليمية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة[2].

أولا- الدراسات التقويمية للمناهج السابقة:

المنهاج أو المنهج: لغة: قال الله تعالى: (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً)[3]، والمنهاج "الطريق الواضح"[4].

واصطلاحا: هو خطة العمل. وفي الميدان المدرسي: هو خطة تنظيم الخبرات والدراسات التي توصلها المدرسة إلى التلاميذ؛ إذ يتأسس من تحديد الأغراض التي يتجه إليها التعليم، واختيار الموضوعات والخبرات التعليمية التي تُحقق تلك الأغراض، وتقويم نتائج تلك الخبرات للوقوف على مدى تحقق الأغراض، ثم تعديل المنهج في ضوء التجارب والتطبيقات.[5]

ويتكون المنهاج من عناصر تُحدد مسار الخطة التعليمية بدءا بالغايات التربوية التي تضعها الدولة وفق حاجيات المجتمع وتطلعاته، والأهداف التعليمية الخاصة بالمادة المُدرّسة،

والمحتويات والأنشطة المقرّرة، والوسائل والمعينات، وصولا إلى تقويم هذه العناصر كلها، وبحث صعوبات تطبيقها وعوائقها.

من أبرز الدراسات الدولية والوطنية التي اهتمت بتعليم القراءة وبحث عوائقها في التعليم الأساسي دراستان هما:

1- الدراسة السادسة للبرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ "بيزا" (2015)[6]:

من أهم الدراسات التي دفعت بإعادة صياغة المناهج التعليمية البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ "بيزا" التابع لمنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي (OCDE)، إذ أظهرت نتائج تقريره أن نسبة 61 % من التلاميذ في سن 15 سنة – المُختارين عشوائيا والمسجلين في المؤسسات المدرسية ومراكز التكوين المهني والتعليمي- لا يمتلكون مهارة التحليل، مما يعكس تدني المستوى التعليمي في المدرسة الجزائرية في فهم المكتوب (القراءة) والثقافة الرياضية والثقافة العلمية بالمقارنة مع الدول المشاركة في البرنامج.

وهو ما أشارت إليه وزيرة التربية الوطنية السابقة نورية بن غبريط حول الخلل في المناهج السابقة التي جعلت حل رموز النص هدفا في حد ذاته بعيدا عن البعدين الأساسين: "المعنى أي فهم المقروء، ولغة التواصل أي شرح ما فهمناه بكلمات واضحة ومفهومة"؛ مما دفع بالمنظومة التربوية إلى إتباع المقاربة العرضية الجديدة للنهوض بقدرات التلاميذ في فهم المكتوب بتبني مختلف العمليات العقلية كالتحليل والإدماج والاستنتاج في مختلف التعلّمات الأساس التي تُعد فيها اللغة العربية مادة التدريس، وجعلها في متناول الأطفال حتى تُحقق تطلعاتهم وتحمي أفكارهم في كفاءات القرن الـ21 في خضم التطور الرقمي والترابط المعرفي.

2- البدائل البيداغوجية والتعليمية لتحسين كفاءة فهم المقروء لدى المتعلّم: في كلمة لوزيرة التربية الوطنية السابقة حين افتتاحها الندوة الوطنية حول البدائل البيداغوجية والتعليمية لتحسين كفاءة فهم المقروء لدى المتعلّم يوم 30 جانفي 2018، بولاية غرداية، أكدت فيها على أن رهان وزارة التربية الوطنية للوصول إلى مدرسة الجودة التي تحتاج إلى أساتذة أكفاء يُقدّمون تعليما ذا جودة يسهم في مكافحة الرسوب والتسرب المدرسي مما استوجب القيام بعمليات تقييم وطنية ودولية من أجل تشخيص وإحصاء الصعوبات واقتراح بدائل بيداغوجية وتعليمية. ووصفت التلاميذ بالضعف في فهم المكتوب، كما وصفت الأمر بالخطير على مستقبل الأمة.

ثانيا- القراءة وأهدافها في المرحلة الابتدائية:

عرف الإنسان القراءة منذ مئات السنين، وتطور هذا النشاط مع اختراع الورق والطباعة، ثم الحاسب الآلي وبرامجه. ويتم نشاط القراءة في مرحلتين هما:

1- **المرحلة البصرية**: وهي مرحلة التقاء القارئ بالنص المكتوب بهدف فك رموزه وفهم دلالاته.

2- **المرحلة العقلية**: وهي مرحلة فك الرموز المكتوبة وفهم دلالاتها السطحية ثم التعمق في المعنى باستخدام العمليات العقلية والخبرات السابقة[7].

ويدخل في المرحلة العقلية العمليات المعرفية المعقدة التي تدخل في بناء المعنى كالمؤشرات المتعارف عليها، والذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى، والتوقعات، والفرضيات حول مقاصد الخطاب، والفحص، والحدس[8]؛ إذ تشمل عمليات الاستبصار "كالفهم، وإدراك العلاقات بين مدلولات الألفاظ والجمل والفقرات والأفكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور، واستقراء النتائج، وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام"[9].

أنواع القراءة وأهدافها: تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى قسمين رئيسين هما:

أ- القراءة الصامتة: وهي قراءة داخلية يقوم بها الفرد دون إحداث أصوات، وتهدف إلى:

1- زيادة السرعة في القراءة والفهم وتحصيل المعنى.

2- زيادة القدرة على القراءة والفهم والتحليل وحل المشكلات في دروس القراءة وغيرها من المواد.

3- تنمية الحصيلة اللغوية والفكرية والمعرفية.

4- التعود على الاعتماد على النفس في الفهم وحب الاطلاع.

ب- القراءة الجهرية: وهي قراءة مصحوبة بأصوات، تهدف إلى:

1- تقوية ملكتي السمع والبصر.

2- تقوية ملكة التسميع في قراءة الشعر والنثر والقصص والمسرحيات بصوت عال.

3- الرفع من الذوق الأدبي.

4- تحسين النطق والتعبير.

5- وهي بالنسبة للمُعلم أداة لكشف أخطاء تلاميذه في النطق، وأداة لاختبار طلاقتهم ودقة قراءتهم[10].

يختلف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية حسب كل مرحلة عمرية أو طور تعليمي:

في المرحلة الابتدائية الأولى: وهي الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي حيث لا يزال الطفل في المراحل العقلية الأولى التي لم تكتمل فيها بعد عمليات التفكير والتحليل والنقد، فيركز فيها على تدريبه على معرفة الكلمات أولا ثم التعرف على الحروف، إذ لا معنى للحروف عند الطفل خارج كلماتها، وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى:

1- اكتساب عادات التعرف البصري: كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.

2- الفهم: فهم الكلمة والجملة والنصوص البسيطة.
3- بناء رصيد لغوي: من المفردات المعينة على الفهم.
4- تنمية الرغبة في القراءة والمطالعة: بالاطلاع والبحث عن المواد القرائية الجديدة.
5- تنمية النطق السليم: بمعرفة الحروف وأصواتها ونطقها وقراءتها.
6- التدريب على علامات الترقيم: بالتعرف عليها ومعرفة وظيفتها في القراءة.

في المراحل المتوسطة والمتقدمة:

وهي المراحل التي تلي المرحلة الأولى، إذ تنمو العمليات العقلية للطفل، فبالإضافة إلى الأهداف السابقة يستطيع المتعلم أن:

1- يُنمي حصيلته بواسطة القراءة الواسعة في مجالات متعددة.
2- يُنمي تربيته الخلقية، ونزعته الجمالية، وذوقه في اختيار الأساليب الجميلة والتعرف عليها.
3- يُكوّن عادات القراءة في الاستمتاع والبحث وحل المشكلات وفق خطوات البحث العلمي: (التعرف على المشكلة وتحديدها، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، ثم الوصول إلى النتائج وتعميمها).
4- ينمي مهارات السرعة في النظر والاستبصار والنطق.
5- ينمي مهارات التحليل والتفسير والنقد والتقويم، ثم قبول المادة المقروءة أو رفضها.
6- يتدرب على استخدام المراجع المناسبة لأبحاثه بالعودة إلى المكتبات، واحترام الكتب، ووجهات نظر الآخرين.[11]

ويتحلى القارئ الجيد في هذه المرحلة المتقدّمة بالصفات الآتية[12]:

1- يفهم معنى ما يقرأ فهما للمعنى السطحي والمعنى الضمني الذي لم يكتبه صراحة.
2- يقرأ قراءة ناقدة تُمكّنه من تمييز الحقائق عن الآراء.
3- يُميز بين ما يتصل بالقضية التي يتحدث عنها الكاتب وما ليس له صلة بتلك القضية.
4- يكتشف مقدار الصحة أو الخطأ في نتائج الكاتب، ويتمكّن من الخروج بنتائجه الشخصية التي قد تتفق أو تختلف مع نتائج الكاتب.
5- يكتشف دوافع الكاتب وأهواءه وأهدافه ومراميه.
6- يُميّز بين الكتابة الموضوعية الهادفة والكتابة المنحازة المضللة.
7- يُميّز بين المعقول المحتمل للصدق وغير المعقول الذي لا يقبله العقل.
8- يُميّز بين الجد والهزل.
9- يُميّز بين العاطفة الصادقة والعاطفة الزائفة.
10- يفهم مقاصد الكاتب في استعاراته.
11- يتمكّن من القراءة بسرعة وفهم.

ثالثا- تعليم القراءة (فهم المكتوب) في المرحلة الابتدائية:

فهم المكتوب: هو "عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، وإعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة"[13].

وتهدف القراءة إلى "إكساب المتعلّم المهارات القرائية والفهم والمناقشة؛ فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي ويحقّق أهدافا تعلّمية (لغوية - معرفية - فكرية - سلوكية..) ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، وتعتبر النصوص المكتوبة حقولا خصبة للدراسة الأدبية فمن خلالها يتم تناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية، وتغرس فيه قيما متنوعة"[14].

يُعتمد في تعليم القراءة على نصوص بأحجام مُحددة بحسب تطوّر مستوى المتعلمين وفئاتهم العمرية وفق الجدول الآتي[15]:

الطور الأول		الطور الثاني		الطور الثالث
السنة 01	السنة 02	السنة 03	السنة 04	السنة 05
من 10 إلى 30 كلمة	من 30 إلى 60 كلمة	من 60 إلى 90 كلمة	من 90 إلى 120 كلمة	من 120 إلى 180 كلمة

سير درس فهم المكتوب:

في السنة الأولى: يُركّز فيها على تعلّم قراءة الحروف والكلمات ثم الجمل والنصوص القصيرة، ويسير درس القراءة في هذه السنة وفق الخطوات الآتية:

أ- إثارة دوافع المتعلّمين واستعداداتهم: وذلك بدعوتهم إلى تناول كتبهم وفتحها عند صفحة النص المستهدف وتوجيههم إلى النشاطين: "أقرأ" و"أكتشف"، ثم تُطرح عليهم إشكاليات حول الصيغ المستهدفة المرتبطة بالصور.

ب- قراءة المقاطع: يقرأ فيها المُعلم المقاطع بالتأني والتركيز ويفسح المجال للمتعلّمين لقراءتها مرافقا أداءهم بالتوجيه المناسب.

ت- ألعاب القراءة (ألعب وأقرأ): تُجرى فيها ألعاب القراءة، فيربط التلاميذ فيها الكلمات بالصور أو العكس، ويُكرّرون القراءة في كل محاولة بغرض التدرب وتحسين الأداء.

ث- أُثبّت المعلومات (أُثبّت): يتم فيها وضع الكلمات تحت الصور المناسبة في النشاط "أُثبّت" وقراءتها بالتركيز على المعلومات الجديدة[16].

في السنة الثانية[17]:

يزداد التركيز في هذا الطور المتقدّم نسبيا على فهم النص باعتباره محطة ملازمة لنشاط القراءة، ويستعين الأستاذ بالأسئلة المقترحة في الكتاب المدرسي التي تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مُركّباته: المعنى الظاهر، والمعنى الضمني، وتفسير الأفكار ودمجها، وتقييم المضمون، كما له الحرية في إعداد أسئلة أخرى تُراعي خصوصيات تلاميذه وفوارقهم الفردية، ويشترط في الأسئلة أن تكون شاملة لمركبات فهم المكتوب، وتحرص على استنباط القيم والمواقف الموجودة في النص فيستغلها المتعلّمون. ولتحقيق فهم النص وجب فهم مفرداته في السياق الواردة فيه، والغاية من شرح المفردات إثراء قاموس المتعلّم بإنشاء رصيد لغوي يُساعده في التعبير، وقد تُشرح المفردات بتوظيفها في جمل للدلالة على المفهوم، أو تشرح بمرادف يُقرّب معناها.

ويُعتبر نشاط (**اكتشف وأُميّز**) امتدادا لمعايير القراءة الجيدة، فهو يُمكّن المتعلّمين من نطق الأصوات نُطقا سليما، وتمييز الأصوات المتقاربة في المخارج كالسين والزاي (س، ز) والطاء والتاء (ط، ت)... وهو فرصة لمراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها حتى تُعالج صعوبات التعلّم لدى التلاميذ الذين لم يُتقنوا الحروف في السنة الأولى.

وفي النشاط (**أُحسّن قراءتي**) يُقترح نص مستوحى من النص القاعدي (نص القراءة) أو نص آخر من نفس الحقل المفاهيمي لنص القراءة، ليكون محطة تعلّم الإدماج، إذ يُدمج الموارد السابقة في قراءة النص المقترح بأداء جيد.

في الطور الثاني: يسير درس القراءة في هذا الطور المتقدّم وفق المراحل الآتية[18]:

أ- مرحلة الانطلاق: ينطلق التلميذ من تعليمة يُقدّمها المُعلّم حول موضوع النص فيحاول التلاميذ فهمها والإجابة عنها.

ب- مرحلة بناء التعلّمات:

القراءة الصامتة: يدعو المُعلّم تلاميذه إلى فتح الكتاب ابتداء، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص ويسألهم عن محتوى الصورة ومضمونها، فيجمع توقعاتهم، ويدعوهم للقراءة الصامتة واستخراج المعلومات من السندات البصرية المرافقة للنص والالتزام بقواعد القراءة الصامتة. وهي قراءة سريعة إجمالية للنص تُستخدم لجمع معلومات عامة عن النص المكتوب، واكتشاف الموضوع بشخصياته وبيئته الزمانية والمكانية.

القراءة الجهرية: يقرأ المُعلّم قراءته النموذجية مُستعملا الإيحاء لتقريب المعنى ثم يطلب من تلاميذه التداول على القراءة فقرة فقرة، بداية بالمتمكّنين حتى يكونوا قدوة لزملائهم فتقل

أخطاؤهم. ويضطلع المُعلّم بتذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل مفيدة. ويناقشُ المُعلم تلاميذه حول فحوى النص والمعنى الظاهري بأسئلة مناسبة. ويُراعى في القراءة الجهرية شروط الأداء الجيد المتصل والمسترسل. ويتم فيها شرح الكلمات والعبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية. ويتمكّن التلاميذ من بناء المعنى، وتحديد الأحداث، وتقديم معلومات عن النص، وتمثيل المعنى الكلي للنص، وتوسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.

ت- مرحلة الاستثمار: يطرح فيها المُعلّم أسئلة بقصد الإلمام بالموضوع وتكون في شكل تمارين كتابية.

قراءة المحفوظة:

يقترح الكتاب نصا شعريا واحدا في كل مقطع تعليمي. والمحفوظة نشاط يستهوي المتعلّمين، وهي وسيلة ارتقاء بأذواقهم؛ فالنص الشعري ينقل المتعلّمين من النمطية المألوفة في النصوص النثرية إلى نوع آخر من النصوص يبني مهارات الأداء والإلقاء. وهي تسعى بالإضافة إلى ما سبق إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- "تنمية الخيال لدى المتعلّمين من خلال ما يتضمنه النص من صورة شعرية.
- تقوية الحفظ والتذكر لدى المتعلّمين.
- إثراء الرصيد المعرفي واللغوي للمتعلّمين.
- تنمية النطق الصحيح والإلقاء الجيد وحسن تمثّل المعنى.
- تنمية مهارة الاستماع وفهم المنطوق من خلال الأداء المتميز لنص المحفوظة"[19].

وتسير عملية قراءة المحفوظة بنفس وتيرة قراءة النص النثري، فيكشف المُعلم عن نص المقطوعة مكتوبة بشكل جميل وواضح لإضفاء الجانب الجمالي عليها، فيقرأها التلاميذ قراءة صامتة تُمكّنهم من الإجابة عن الأسئلة العامة، ثم يقرأ المُعلم المحفوظة قراءة واضحة تتخللها إيماءات متبوعة بأسئلة الفهم، ويطلب من التلاميذ قراءتها قراءة فردية. وتتميز المحفوظة عن النص النثري بسهولة حفظها فيطلب من التلاميذ حفظها بواسطة المحو التدريجي. وتُختم الحصة بحفظها وأدائها أداء مُعبّرا عن معانيها[20].

ولتحسين القراءة وضع المنهاجُ مقترحات في:

- ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية) بعد اكتساب الرموز اللغوية (الحروف) والتفاعل مع النصوص بتمثّلها ومحاكاتها حتى تُكّون لدى المتعلّم رصيدا لغويا يُمكن استثماره في الإنتاج؛
- اعتماد وضعيات مُرغّبة في القراءة كالانطلاق من أنشطة إيقاظية مُحفزة ومنشطة للخيال؛
- التدرج في تعلّم القراءة من الكل إلى الجزء، ومن التحليل إلى التركيب؛
- استثمار المقروء شكلا ودلالة؛

- إدماج الكتابة في القراءة والاهتمام بها، خصوصا في الطور الأول؛
- الاهتمام بالرسم (الإملاء) واعتباره نشاطا لغويا متصلا بالقراءة؛
- استغلال حصص القراءة في تعلّم الظواهر اللغوية والتدريب على الإنتاج بالتصرف في النص، ومحاكاة الأساليب المتنوعة فيه؛
- استغلال عثرات المتعلّمين لبناء أنشطة علاجية تمكّنهم من تخطي الصعوبات[21].

رابعا- عوائق القراءة في المرحلة الابتدائية:

1- الضعف في القراءة وأسبابه[22]:

بيّنت المناهج أن التلميذ الضعيف في القراءة: هو "الذي يبدي استجابة قرائية محدودة وتأخرا واضحا في إمكاناته العقلية مقارنة بمن هم في عمره العقلي والزمني".

ومن مظاهر الضعف:

- "عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل،
- إبدال أو حذف أو إضافة بعض الحروف والكلمات،
- عدم التمييز بين الحركات والمد الطويل،
- عدم التمييز بين "ال" الشمسية و"ال" القمرية،
- عدم التمييز بين ياء المد والألف المقصورة،
- عدم نطق التنوين والشدة والإشباع،
- عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة،
- عدم قراءة وحدات لغوية كاملة".

ومن أسبابه:

عوامل صحية منها:

-" عدم النضج في أية ناحية من نواحي النمو الجسمي أو الانفعالي أو العقلي.
- ضعف البصر عند التلميذ، فإذا ما التقط الطفل الكلمة خاطئة، اختل الفهم وتغير المعنى.
- ضعف السمع، فإذا ما تعثّر الطفل في سماع الكلمة أو الجملة، أثّر ذلك في قراءته لها.
- نقص القدرة العقلية".

وعوامل تربوية منها:

-" عدم الدقة في تركيب الجمل.
- الخطأ في طريقة تعليم القراءة.
- السلبية في الضغط على التلميذ من أجل التقدم في القراءة.
- الضعف في تحليل الكلمات أو فهم معانيها".

وعوامل نفسية منها:

- "عدم الشعور بأهمية القراءة أو قيمتها.
- عدم تركيز التلميذ أو النقص في انتباهه".

ويمكّن التشخيص من معرفة الصعوبات وبحث العلاج المناسب بالتدريب والتمرن بواسطة:

- "تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفوارق.
- تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات.
- تنمية ملكة الانتباه بتنويع الطرائق والأساليب.
- تنمية خبرات المتعلّمين عن طريق الملاحظة والسماع.
- التدريب على التحليل والاكتشاف وإيجاد الروابط".

2- عوائق تعليم القراءة:

باعتبار المنهاج الخطة المُنظمة للتعليم عامة، يُمكن تصنيف عوائق تعليم القراءة في المستويات الآتية:

أ- المقاربات التعليمية:

المقاربة بالكفاءات وأساليب التدريس:

خضعت المنظومة التربوية خلال مسار إصلاحها خصوصا بعد 2003 لتغيرات في مناهج التعليم ألزمت المُعلّم بتغيير نمط تدريسه وتكييفه مع أهداف المقاربة بالكفاءات التي لم تتحدد مفاهيمها إلى الآن عند عدد من المُعلّمين. ونشأ جيلان مختلفان: جيل عاصر المقاربة بالأهداف وآمن بثمرة الاعتناء بسلوكيات الحفظ والمدح والتشجيع والتركيز على حُسن الخط والإملاء وسلامة النطق وجهارة الصوت...، وجيل جديد بدأ التدريس خلال فترة الإصلاح وتبنّى المقاربة الجديدة التي تهدف إلى تنمية القدرات المعرفية والتواصلية للمتعلّمين، فاندفع لها ومارسها دون تعمّق في مسالكها، فتفاجأ بصعوبة تطبيقها، ولم يجد لها أثرا كبيرا في نتائج تلاميذه مع قلة ما يسعفه من وسائل ومعينات.

قد ينتقد المُعلّم النظريات المعرفية الحديثة ويسمها بالمثالية حينما يلمس صعوبة تطبيقها بحجة الظروف الواقعية للأقسام التربوية ونقص الوسائل التعليمية مما قد يدفعه إلى الاستسلام للطرق التعليمية التقليدية كونها بالنسبة له الأضمن لتحقيق الأهداف المنشودة. ويشق عليه التكوين الذاتي والصبر والمثابرة لاستيعاب هذه المستحدثات التعليمية التي أثبتت فعاليتها في كثير من البلدان المتقدمة، فيصعب عليه تكييفها مع الظروف الواقعية في تحضيره الجيد للدرس قبل تقديمه، وعرضه عرضا يتفق مع الجهاز المعرفي لتلاميذه، والصبر عليهم، وتقبّل أخطائهم، وتثمين جهودهم مع قلتها أو ضعفها، وتوفير جو ملائم للعمل الجماعي ضمن أفواج مصغرة تتكيف مع مستوياتهم ونقائصهم فيسهل عليه الانطلاق من نقائص تلاميذه في بناء الدرس.

إن قلة الاهتمام ببناء المهارات الذهنية كالتحليل واستخدام المخططات والذاكرة، والتسرع في المقابل في اللجوء إلى النصوص المكتوبة والحلول الجاهزة من شأنه أن يُثبّط النشاط الفكري عند المتعلّم الذي يجد نفسه عاجزا في المستقبل على حل أبسط المسائل الذهنية كالتلخيص أو الإجابة المقنعة أو المشاركة في حوار هادف أو الحديث عن موضوع معين بدقة، إذ على التعليم أن ينطلق من مشكلات واقعية في بناء خطة الدرس.

وهي المنطلق الأساس للمقاربة الجديدة في بناء التعلّم من "وضعية مُشكلة" يُعدّها الأستاذ، وتهدف إلى "إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهى شاملة ومركّبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلّم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها. من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة"[23].

ومن الضروري منح المتعلّم فرصة التفكير وحل الإشكالات بنفسه قبل اعتماده على غيره، والاستعانة بالألعاب الهادفة والمسلية التي تربط المكون السلوكي للتلميذ بمكونه المعرفي فتبقيه في جو من المرح والتسلية وهو في الوقت ذاته في انتباه دائم وتشوق شديد لحل الإشكال، ويزداد تشوقه بازدياد المثيرات الصوتية والبصرية باستخدام الأجهزة السمعية والبصرية التي تجذب انتباهه، ويزداد حماسه بالمثيرات والمحفزات المادية والمعنوية كالهدايا والجوائز والتشجيع اللفظي والمعنوي، فيُحصّل المعارف تحصيلا عفويا ويبني المهارات بناء ذاتيا.

المقاربة النصية:

تتّخذ المناهج في تعليم ميادين اللغة العربية المقاربة النصية منهجا تعليميا، انطلاقا من النظرة الشاملة للغة، وفق منظور تكاملي يعتمد على استثمار المتعلّم مختلف الموارد اللغوية قصد إدماجها واستغلالها في إنتاجه الشفهي والكتابي[24]؛ فاختيرت المقاربة النصية كونها الرابط الفعلي بين عنصر الاستقبال (الاستماع والقراءة) وعنصر الإنتاج (التعبير الشفهي والكتابي)، إذ يُتّخذ النص محورا تدور حوله فروع اللغة، فهو البنية الكبرى الحاملة لجميع المستويات اللغوية، والصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية والأسلوبية[25].

وقد يصعب على بعض الأساتذة فهم أهداف المقاربة النصية وتطبيق مبادئها في تعليم اللغة العربية خصوصا في القراءة ودراسة الظواهر اللغوية في النحو والصرف والإملاء؛ إذ لا يزال بعض الأساتذة يُدرّسون القراءة وفق النمط التقليدي بالتركيز على القراءة على حساب الفهم والتحليل، والتركيز على التقليد والتكرار على حساب منح التلاميذ فُرصَ المحاولة والخطأ، والتصحيح الذاتي، والمشاركة في تصحيح أخطائهم، قبل تدخّل المُعلم وتصويبه.

وفي تدريس الظاهرة اللغوية، قد يُدرّس بعض الأساتذة النحو بمعزل عن النصوص ويكتفون بأمثلة متناثرة تشرح الظاهرة بغض النظر عن وصل أذهان التلاميذ بالسياق

التواصلي الواردة فيه أو تحقيق الأهداف الفعلية من تعلّم الظواهر اللغوية في تحقّق التواصل الشفهي والكتابي قراءة وتعبيرا وكتابة في مختلف الأغراض والمناسبات الواقعية التي قد يتعرض لها التلميذ في دراسته وشؤون حياته عامة.

ب- البرامج والمحتويات:

تُصمّم البرامج انطلاقا من توظيف الخبرة التعليمية لإكساب المعارف والمهارات والسلوكيات الفعالة والجذابة، وتتدرج آلية التصميم وفق أحوال المتعلم واحتياجاته، والأهداف المسطرة لرسم خطوات الإنجاز. ويُعتمد في ذلك على التعليمية الحديثة المسايرة لمتطلبات العصر والناشئة، لتكون نتائج التصميم معلومة وقابلة للقياس. ويتم التصميم وفق المراحل الآتية:

1- **التحليل**: ويشمل تحليل خصائص المتعلمين، وبيئة التعلم، وأهداف المقرّر.

2- **التخطيط**: ويشمل الموارد المعرفية، والمنهجية، والقيم، والكفاءات العرضية المستهدفة.

3- **التطوير**: وهو تحديد استراتيجيات التعلم، فيشرع في تصميم المقطع التعلّمي المشكّل من الوضعية الانطلاقية، والوضعيات الجزئية، وأنشطة الإدماج، والتقويم، والوضعية التقويمية الإدماجية، وكذا بناء بطاقات التقويم التكويني والنهائي[26].

ركّزت المناهج الجديدة على الواقع الاجتماعي وما يحمله من قيم وأخلاقيات تربوية، بإعادة الاعتبار للبعد القيمي والأخلاقي للتربية الذي نصت عليه المرجعيات التأسيسية لبناء المناهج، بالتأكيد على قيم المجتمع وما يتصل به من:

قيم الهوية: الممثلة في الثلاثية "الإسلام والعروبة والأمازيغية"، بقصد تعزيز التماسك الاجتماعي والضمير الحضاري لأمتنا.

القيم المدنية: المتصلة بروح المواطنة وما تقتضيه من تحل بالمسؤولية.

القيم الأخلاقية: المتصلة بتقاليد مجتمعنا، كقيم التضامن والتعاون.

القيم المرتبطة بالعمل والجهد: المتصلة بأخلاقيات العمل والجد والمثابرة.

القيم العالمية: المتصلة بالقيم المشتركة الملائمة لمجتمعنا.[27]

وبالنسبة للغة العربية، فهي وسيلة تحصيل المعارف والانتفاع بها ونقلها، وهيكلة الفكر، والتعبير والتواصل والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية والنجاح فيها؛ مما يستوجب على الإصلاح التربوي أن يُحسّن تعليم اللغة العربية حتى تستعيد دورها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي الكامل، فيتحقّق التعليم النوعي القادر على التعبير عن عالمنا العربي الإسلامي، والإفريقي، والمتوسطي، والعالمي، ويتحقق مقصد النجاح العلمي والتقني والفني نقلا عالميا ثم نسجا خاصا يتلاءم مع منوالنا[28].

إن الازدواجية في حث المناهج على تفعيل الواقع الاجتماعي وما يحمله من قيم الهوية وبخاصة في قيم الإسلام والعروبة في المحتويات الدراسية من جهة، وقلة التزام الكتب المدرسية

في تعزيز تلك القيم في محتوياتها من جهة أخرى، ولّدت لدى فئة من الأساتذة وأولياء التلاميذ رفضا للمناهج واتهامها باستبعاد الثقافة الدينية في الكتب المدرسية عامة، وهو أمر يتنافى مع طبيعة المجتمع الجزائري المرتبط أشد الارتباط بقيمه الدينية قبل أي رباط ثقافي أو عالمي آخر، على الرغم من الارتباط الوثيق بين قيم الإسلام الرفيعة والقيم العالمية السامية.

ومن هذا المنطلق وجب تكييف البرامج ومحتويات الكتب المدرسية مع طبيعة المتعلّمين واهتماماتهم، وإعادة تعزيز الجانبين الاجتماعي والثقافي للمتعلمين في نصوص القراءة بغرس القيم النبيلة الراسخة في دينهم الإسلامي الحنيف، وربطهم بالموروث الثقافي لأمتهم العربية، واستغلال أحدث الوسائل والمعينات التي ينجذبون لها حتى يتحقق منهم القبول والتفاعل ويحصل لديهم التعلم.

ولن يتحقق ذلك بعيدا عن إطار تبني اللغة العربية السليمة في جميع المواد التعليمية وعبر جميع الوسائل المتاحة، دون تشويهها بالمفردات الأجنبية حتى لا تُشوش عقول تلاميذنا وهي لا تزال في طور النضج والإنشاء؛ كاستخدام الكتب المدرسية الرموز الأجنبية لوحدات القياس الدولية كالرموز (h،g،l،m...) الدالة على المتر واللتر والغرام والساعة التي كانت تُكتب ببساطة (م،ل،غ،سا...) وغيرها من الرموز التي كانت تُدرّس في سنوات ماضية بالعربية حتى في الأقسام المتقدمة كالمعادلات والدوال الرياضية التي كان يفهمها التلاميذ ويبرعون فيها، إذ اتخذت في الكتب الحالية الطريقة العكسية للعربية يسارا يمينا مما قد يشوش على عقول الأطفال ويُضعف تركيزهم.

والسر في ذلك علاقة الفكر باللغة، إذ تتجدد الأفكار بارتقاء الألفاظ التي يكتسبها الطفل بلغته الأصلية، وتكون منسجمة مع منظومته المعرفية وتركيبته الوجدانية، فيُبدع في قراءتها وإعادة تركيبها حتى يُولّد من الفكرة أفكارا جديدة ومن النظرة نظرات عديدة، فيتشكل عنده الفهم والاستيعاب، ويمتلك أدوات التحليل والاستنتاج التي تُعينه في مختلف الأنشطة التعليمية.

المشروع التعليمي: يُعد المشروع من أهم الطرائق التربوية الحديثة فهو يحقّق:

"- تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس، والسعي إلى إبداع منتوج يتسم بالأصالة.

- المشاريع توطّد الصلة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية، إذ يكتشف المتعلم جدوى الموارد التعلّمية وأن لها ترجمة في الواقع المعيش.

- إحداث التفاعل بين مختلف الأنشطة لأن إنجاز المشروع قد يستدعي تجنيد موارد من مواد أخرى خاصة باعتماد الكتاب الموحّد"[29].

والمشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يناقشه الأستاذ مع المتعلّمين حتى يتم الاتفاق عليه وإعداده ثم إنجازه في مراحل داخل القسم وخارجه وتحت إشرافه، ويُعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة. ويتبنّى المنهاج بيداغوجيا المشروع وهي أسلوب تعليمي من شأنه أن يحمل المتعلّم على الممارسة الفعلية، والاندماج النفسي والاجتماعي، وبناء كفاءات جديدة، إذ يغلب على المشاريع المقترحة الطابع الكتابي انطلاقا من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية تدعم ثقة المتعلّمين بأنفسهم وتنمي فيهم روح التحدي ومواجهة الصعاب والعقبات[30].

أما في الواقع، فقد يحتج بعض الأساتذة بعدم قدرة التلاميذ في مرحلة الطفولة على حسن اختيار المشاريع والمواضيع فيفرضونها على تلاميذهم، وقد غفلوا أن أول شرط للتعلّم الحديث تحقيق مبدأ التعاقد التعلّمي بين المُعلّم وتلاميذه، وذلك بتعميق الوعي في نفوسهم بمعنى التعاقد وتحقيق شروطه بالانضباط واحترام بنود العقد، فيتحلّون بالمسؤولية ويُحسنون اختيار المشاريع والمواضيع التعليمية التي يرغبون فيها، فيسهل عليهم إنجاز المشاريع التي تحمسوا لها، ويحصل التعاون بينهم.

إنّ سر نجاح التعلّم بالمشروع هو اختيار المشاريع الحية التي ينجذب لها الأطفال في هذه السن وتكون من حيز اهتمامهم، ضمن واقعهم الفعلي أو الخيالي حتى تبني فيهم الشعور بفاعليتها في حياتهم وواقعهم كإنجاز بطاقات تعريفية بالحيوانات أو الأشجار أو المناطق التي يفضلونها، أو تبادل الرسائل مع أصدقاء من نفس أعمارهم من مناطق أخرى أو دول عربية أخرى. وقد بات الأمر شائعا في مواقع التواصل الاجتماعي في تنسيق أساتذة اللغة الانجليزية من دول العالم من أجل ربط صداقات بين تلاميذهم حيث يتولى الأستاذ المشروع ويشرف عليه في الإرسال والاستقبال والتصحيح والتعديل.

ت- الوسائل والمعينات: استغلال الوسائل التربوية والتعليمية والاجتماعية

الأقسام التربوية: في ظل التزايد الملحوظ في ربوع الوطن عامة في تسجيل التلاميذ الجدد في السنة الأولى، واكتظاظ الصفوف بالتلاميذ، وضعف قدرة المدارس على استيعابهم وقبولهم مع قلة إنشاء مدارس جديدة، يصعب تحقّق أهداف المقاربات التعليمية الحديثة (على غرار المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية) التي تفترض أقساما منسجمة كما وكيفا، فيصعب التكفل بالتلاميذ الذين لم يتمكّنوا من الوصول إلى مستوى أقرانهم، كما تصعب في المقابل طريقة تقويمهم ومعالجة نقائصهم.

المعينات التربوية والتعليمية: على الرغم من حث المناهج على استخدام مختلف الوسائل والمعينات، تفتقد العديد من المدارس إلى المشاهد والصور والملصقات وأجهزة عرض الصور والأشرطة الصوتية والأفلام المناسبة لدروس المناهج الجديدة، ويقل اهتمام المدارس أيضا بتخصيص مرافق لتدريب التلاميذ على أجهزة الحاسوب الذي انجذب إليه التلاميذ وزاد

اهتمامهم به، إضافة إلى قلة الاهتمام بمرافق التسلية والقطاع النباتي وتهيئة المحيط المدرسي عامة مما قد يقلل من حب التلاميذ لمدرستهم واهتمامهم بالتعلّم.

المجلة المدرسية: تفتقر الكثير من المدارس إلى تفعيل دور المجلة المدرسية في إشعال روح المنافسة في نفوس التلاميذ واختيار أجود الكتابات في مختلف المواضيع، ومشاركتهم في إعدادها وتصحيحها قبل إنتاجها في صورة مجلة حائطية أسبوعية أو شهرية، أو بتخصيص ميزانية لطباعتها وتوزيعها على تلاميذ المدرسة أو على باقي المدارس الأخرى.

المسرح المدرسي: على الرغم من تأكيد المناهج على دور النشاط المسرحي في التدريب على النطق السليم والتنغيم ومواقف التعبير، وتطوير الاستماع الجيد والفهم، والتفاعل واتخاذ المواقف، لا يتمتع التلاميذ بالمشاركة في تمثيليات مسرحية تُعزّز مكاسبهم اللغوية وتبني مهاراتهم الفنية.

المكتبة والمطالعة: لا تتمتع معظم المدارس بقاعات للمطالعة أو مكتبات خارجية يتم انخراط التلاميذ فيها، إذ يُعول على حصة المطالعة في البرنامج الدراسي، وهي غير كافية فيُفترض إضافة حصص أخرى للمطالعة تعويضا للنقص في دور المكتبة.

الزيارات الميدانية: لأسباب متعددة تربوية أو تنموية أو أمنية، قد تنعدم الزيارات الميدانية إلى المعارض والمعالم الأثرية والمتاحف والمناطق السياحية خلال الحصص التعليمية أو في العطل الأسبوعية على الرغم من تأكيد المناهج على دور تلك الزيارات العلمية والتربوية واستخدام بطاقات الملاحظة وتوظيف اللغة، فيتحقق الانغماس اللغوي ويكتسب المتعلّم اللغة اكتسابا.

المدارس القرآنية: القرآن الكريم حافظ للغة العربية، وعاصم لألسنة أطفالنا من الأخطاء في ظل انعدام استخدام اللغة العربية خارج المدرسة، وقد ازداد الاهتمام بالمدارس القرآنية وتحفيظ الأطفال سور القرآن الكريم قراءة وتلاوة وحفظا، لكن ما قد ينقص المدارس القرآنية قلة الاهتمام بتعليم قواعد اللغة العربية نحوا وصرفا وإملاء، إذ هي أول شرط لصحة التلاوة، وبيان الاختلاف بين الرسم القرآني والكتابة المدرسية تجنبا لأي خلط أو لبس.

النوادي الثقافية: يقتصر دور نوادينا على توفير جو التسلية وقليل من العروض والأنشطة الثقافية في بعض المناسبات والاحتفالات الوطنية أو الدينية، وقد أخذت طابعا ترفيهيا أو رياضيا أكثر منه ثقافيا أو أدبيا، مع قلة استيعابها لمفهوم الثقافة، وقلة استقطابها وجذبها للأطفال والشباب، وغياب التواصل بينها وبين المدارس في الحث على اندماج التلاميذ في أنشطتها وعروضها ومكتباتها وزياراتها الميدانية.

ث- تكوين المُعلّم: التكوين اللغوي والتربوي

أمام هذه الصعوبات وغيرها، قد يصعب على الأستاذ تقديم درس القراءة وبخاصة مع قلة الزاد التكويني في اللغة العربية أولا؛ إذ يتوجه الطلبة المتخرجون من شتى الفروع الأدبية والعلمية إلى التدريس في المرحلة الابتدائية ويفتقد بعضهم إلى أسس اللغة العربية خصوصا في

القواعد والتعبير، وقد يستخدم بعضهم اللهجات العامية في دروس اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية. وهو مشكل خطير يؤثر في الملكة اللغوية للطفل وهو في أول مراحل بنائها .

ويُعد النقص التكويني في التدريس وفق مقتضيات المقاربات والطرق التعليمية مُشكلا حقيقيا أيضا؛ إذ تستدعي هذه المقاربات والطرق الحديثة مزيدا من التكوين المتواصل حتى بالنسبة للأساتذة ذوي الخبرة في التعليم فضلا عن الأساتذة حديثي التدريس.

وبالنسبة لتكوين المعلم، ما أحوجنا لمعلمين باحثين لا يكتفون بتحضير الدروس وتقديمها وفق الطرق التقليدية التي ألفوها بالتركيز على الحفظ والتقليد والاسترجاع، وإنما بالبحث المستمر، واستغلال مختلف وسائل الإطلاع والتواصل، والتفاعل مع أحدث الآراء، بحثا عن أحسن الطرق الموصلة لتعليم ناجح ينسجم مع المنظومة المعرفية لمتعلّمي القرن الـ21.

ولعل أيسر طريق يسلكه المعلم في ذلك المدخل النفسي كما بين ذلك الشيخ المُربي محمد البشير الإبراهيمي في قوله: "وإن الصغير لا يفلح في التربية ولا ينجح في القراءة إلا إذا أحب معلمه كحبه لأبويه أو أعظم، وأحب المدرسة كحبه لبيت أبويه أو أشد... إن القسوة والإرهاب والعنف تحمل الأطفال على الكذب والنفاق، وتغرس فيهم الجبن والخوف، وبغّض إليهم القراءة والعلم. وكل ذلك معدود في جنايات المعلمين الجاهلين بأصول التربية... وليدرس المعلم ميول الأطفال بالاختلاط بهم، وليكن بينهم كأخ كبير لهم يفيض عليهم عطفه، ويوزع بشاشته ويزرع بينهم نصائحه، ويرد الناد منهم عن المحجة برفق. إنّ درس الميول يمكّن المعلم من إصلاح الفاسد منها، ومن غرس أضدادها من الفضائل في نفوسهم. وإنّ المعلم لا يستطيع أن يربي تلاميذه على الفضائل إلا إذا كان هو فاضلا... ولا يستطيع إصلاحهم إلا إذا كان هو صالحا، لأنهم يأخذون منه بالقدوة أكثر مما يأخذون منه بالتلقين.[31]

خاتمة:

لا تكفي المناهج أو المدرسة أو القائمون عليها للنهوض بالقراءة لدى أطفالنا؛ إذ هي ثقافة مجتمع تُبنى باتحاد الجهود الإعلامية والاجتماعية والثقافية والتعليمية...؛ بتهيئة الظروف والوسائل المعينة من مدارس قرآنية ونوادي ثقافية ومكتبات مدرسية وعمومية ومواقع وبرامج على الشابكة...

وهي مشروع أُمّة نجحت فيه أُمم اهتمت بغرس حب القراءة في نفوس الناشئة حتى صارت هوايتهم المطالعة في الحدائق والمتنزهات ووسائل النقل في أوقات التسلية والاستجمام ولحظات الانتظار فضلا عن القراءة والمطالعة في البيوت والمكتبات، فمتى يتحقق ذلك لأُمّتنا ونحن أُمّة "إقرأ"؟

المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم.
2- ابن منظور، لسان العرب، ج 14، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، لبنان، 1419هـ/ 1999م.
3- أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2 (1940-1952م): دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م.
4- داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1979م.
5- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي القاهرة، 2004م.
6- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، مصر،1961م.
7- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991م.
8- محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012م.
9- اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009م.
10- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، منهاج اللغة العربية، 2016م.
11- اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016م.
12- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م.
13- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م.
14- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م.
15- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017.
16- موقع وزارة التربية الوطنية: http://www.education.gov.dz/
17- Martinez, Pierre : La didactique des langues étrangères, Que sais-je. Puf, 4e éd, Paris, 1996.

[1] محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012م، ص 41،42.

[2] ينظر : موقع وزارة التربية الوطنية، "أهداف مناهج الجيل الثاني"، تاريخ النشر: 24 مارس 2016، تاريخ الاطلاع: 20 أفريل 2017م. الرابط: http://www.education.gov.dz/أهداف-مناهج-الجيل-الثاني/

[3] القرآن الكريم: سورة المائدة: الآية 48.

[4] ابن منظور، لسان العرب، ج 14، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، ط3، بيروت، لبنان، 1419هـ/ 1999م، ص 300.

[5] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط14، مصر،1961م، ص35.

[6] « Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves": ينظر: موقع وزارة التربية الوطنية، تاريخ النشر: 04 ماي 2015، تاريخ الاطلاع: 05مارس 2016م. الرابط: http://www.education.gov.dz/fr/programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-pisa/prog-pisa-ar/.

[7] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص187.

[8] Martinez, Pierre : La didactique des langues étrangères, Que sais-je. Puf, 4e éd, Paris, 1996. p. 96.

[9] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، مصر، 1991م، ص 135.

[10] علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص 140، 144.

[11] علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص 147-149.

[12] داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، ط1، الكويت، 1979م، ص 16- 17.

[13] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص5.

[14] بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018م، ص 6.

[15] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، منهاج اللغة العربية، 2016م، ص 38.

[16] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م، ص40.

[17] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م، ص30،31.

[18] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص36،38، ص86،87. دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017، ص34،35، ص78،79.

[19] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، ص32.

[20] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص92-93.

[21] منهاج اللغة العربية، ص 38.

[22] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص9. ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص114-115.

[23] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص10.

[24] منهاج اللغة العربية، ص37.

[25] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص6.

[26] الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية. ص51.

[27] اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، 2009م، ص 2-3.

[28] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016م، ص4.

[29] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي، ص32.

[30] منهاج اللغة العربية، ص 39. ودليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص 11.

[31] أحمد طالب الإبراهيمي، آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي، ج2 (1940-1952م): دار الغرب الإسلامي، ط1، 1997م، ص112-113. (نشرت في جريدة "البصائر" العدد 68، السنة الثانية، 21 فيفري 1949م).