واقع تعليم القراءة في ظلّ إصلاحات مناهج الجيل الثّاني.

-دراسة وصفيّة في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي-

The reality of reading education in light of the reforms of the second generation curricula. Descriptive study in the second phase of primary education.

أ. عبد المؤمن رحماني*

المشرفة: أ. سعاد بسناسي*

تاريخ الاستلام: 25-04-2020 تاريخ القبـول: 23-11-2020

ملخّص: يسعى هذا البحث إلى الوقوف على واقع تعليم القراءة في الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي في ظلّ التّحسينات التي طرأت عل مناهج الجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات، بدءا من الموسم الدّراسي 2017-2018، فيقدّم قراءة لهذا النّشاط من خلال ما ورد في مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي والكتاب المدرسي من مضامين، ومحدّدا لموقعه بين المقاطع، والنّصوص والأنشطة اللغويّة المرتبطة به كما يعالج الإطار المنهجي لبناء تعلّماته في سنتيّ هذا الطّور، كاشفا عن أهم العقّبات التي مسّته.

كلمات مفتاحيّة: تعليم؛ قراءة؛ إصلاحات؛ الجيل الثّاني؛ الطّور الثّاني.

Abstract: This research seeks to determine the reality of reading education in the second stage of primary education, In light of the improvements in the curricula of the second generation of the competency approach, starting from the school year 2017-2018, It provides a reading of this activity through the

*جامعة وهران، الجزائر، البريد الإلكتروني: abddorahmani@gmail.com (مؤلّف مرسل).

*جامعة وهران، الجزائر، البريد الإلكتروني:besnacisouad@yahoo.fr .

contents of the primary education curricula and the content of textbook. And determining its location between the axes, and texts, and the linguistic activities associated with it, It also addresses the methodological framework for building its learning in this phase, revealing the most important obstacles that touched it.

Keywords: Education; reading; reforms; The second generation; The second phase.

1. مقدّمة: تعدّ مرحلة التّعليم الابتدائي بمثابة الرّكيزة التي تتشكل فيها ملامح شخصيّة المتعلّم، والقاعدة التي تبنى عليها مراحل تعليمه اللاحقة، إذ تمكنه من تربيّة ملائمة، ومن إدراك أفضل للزمان والمكان، وتوسيع وعيه بجسمه وبالأشياء الموجودة في محيطه وتنميّة ذكائه وإحساسه وقدراته اليدويّة والجسميّة والفنّيّة، ومن الاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجيّة، كما تحضّره أيضا لمواصلة دراسته في ظروف أفضل[1]. فدور هاته المرحلة إذن يتجاوز إرساء المعارف والمهارات إلى تربيّة المتعلّمين تربيّة متكاملة من جميع النّواحي الجسميّة والعقليّة والوجدانيّة، لهذا فهي تتطلّب أساتذة لديهم الكفاية التّدريسيّة للإشراف على عمليّة التّعليم.

ويرتبط الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي بمرحلة الطّفولة المتأخّرة والتي يتوجّه فيها المتعلّم إلى اكتشاف مواهبه وإمكاناته، وما لديه من قدرات ومهارات يمكن استثمارها في بناء شخصيته*. وبناء على ذلك يسعى التّعليم في هذا الطّور إلى تعميق التّعلمات الأساسيّة للمتعلّم[2]؛ أي تحسين التّحكّم في مكتسباته في مختلف المواد(اللغة العربيّة، والتّربيّة العلميّة، والتّكنولوجيّة والتّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة ومبادئ اللغة الأجنبيّة)، انطلاقا من تناول مفاهيم ومعارف جديدة، والتّدرّب على طرائق العمل والبحث في المعلومات من جهة، ومن جهة أخرى يتضمّن معنى تعميق التّعلّمات تثبيت وترسيخ المكتسبات المعرفيّة المحقّقة في السّنتين الأولى والثّانيّة.

بناء على ما سبق ذكره تعمل المدرسة في هذه المرحلة على منح المتعلّم تكوينا قاعديا في ميدان فهم المكتوب، انطلاقا من قراءة نصوص يغلب عليها النّمطان السّردي والوصفي تتكون من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكّلة، قراءة سليمة

ويفهمها[3]. وهو ما يسمح له باختبار قدراته ومهارته المكتسبة، وتعزيز التّعلّم الذّاتي لاكتشاف محيطه، وفضاءات أخرى يجدها في مختلف النّصوص المكتوبة.

ولأنّ نشاط القراءة في الطّور الثّاني يعدّ بمثابة المنطلق لبناء تعلّمات الأنشطة التي تليه حيث يرتكز–كما سبق الذّكر–على قراءة نصوص متوسّطة الطّول، ومشكّلة تشكيلا جزئيّا قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العام[4]، وهو ما يجعله نشاطا وثيق الصّلة بالكتابة[5]، الأمر الذي يدفعنا للتساؤل عن واقع تعليم القراءة في ظل التّحسينات التي طرأت على مناهج الجيل الثّاني من المقاربة بالكفاءات؟ وعن الإطار المنهجي لبناء هذه الحصص؟ ومدى فاعليته في الواقع التّعليمي؟ وما هي أهم العقبات التي تواجه المتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم؟

1. مفهوم مناهج الجيل الثّاني: لقد أسفرت الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التّربويّة بالجزائر منذ سنة 2003 عن حالة عدم استقرار ولا توازن –على الرّغم من الجهود المبذولة من طرف القائمين على القطاع– تكلّلت بظهور عدد من النّقائص والاختلالات على مستوى المناهج والكتب المدرسيّة، إضافة إلى ارتفاع ظاهرة التّسرب المدرسي، فلقد بيّن الواقع التّربوي "ضعف التّكوين على حد سواء حول مفاهيم وأهداف المقاربة وكيفيات تطبيقها"[6]، وهو ما أدّى إلى بالوزارة الوصيّة إلى إعادة النّظر في المناهج والكتب المدرسيّة، وإدخال تحسينات عليها، وبهذا المعنى يمكن أن نحدّد الغاية القصوى لمناهج الجيل الثّاني بمعالجة الثّغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأوّل للمقاربة بالكفاءات، وامتثال المناهج المدرسيّة للضوابط المحدّدة في القانون التّوجيهي للتربيّة، والمرجعيّة العامّة للمناهج، والدّليل المنهجي لإعداد المناهج[7]. وقد تم اعتمادها عمليًّا بداية الموسم الدّراسي 2016–2017، بدءا بالسّنتين الأولى والثّانيّة من الطّور الابتدائي، بوصفهما الرّكيزة الأساسيّة لبناء الهرم التّربوي، وكذلك السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط، والسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي كمرحلة أولى على أن يتواصل الإصلاح إلى غاية 2019.

2. مفهوم القراءة: يبدو من خلال استقراء معاني لفظ القراءة في لغة العرب اختلاف دلالاته، منها ما جاء بمعنى الجمع والضّمّ في مختار الصّحاح كالآتي:

"و(قَرأَ) الكتاب (قِراءةً) و(قُرْآنا) بالضّمّ. و(قَرَأَ) الشّيءَ (قُرْآنا) بالضّمّ أيضا جَمَعَهُ وضَمَّهُ، ومنهُ سُمِّيَ القُرآنُ لأنه يَجْمَعُ السّوَر وَيَضُمُّها. وقولُهُ تعالى: "إنَّ علينا جَمْعَهُ وقُرْآنَهُ" أي قِراءَتَه"[8].

كما نجد لفظ قرأ في المعجم الوسيط يدلّ على التّتبّع والنّظر، حيث جاء فيه: "(قَرَأَ) الكتابَ–قِرَاءَةً، وقُرْآنًا، تتبَّعَ كلماته نظرًا ونَطَق بها، وتتبَّعَ كلماته ولم ينطقْ بِهَا؛ وسمِّيت (حديثا) بالقراءَةِ الصّامتة.

والآية من القرآن: نطق بأَلفاظها عن نظر أَو عن حفظ فَهُوَ قارئٌ. (ج) قُرَّاءٌ. وعليه السّلام قِراءَةً: أَبلغَهُ إياه. والشّيءَ قَرْءًا، وقُرْآنًا: جمعَه وضمَّ بعضه إلى بعض"[9].

ومن النّاحيّة الاصطلاحيّة فقد تعدّدت وجهات نظر الباحثين في تحديد هذا المصطلح، وشهد تطورا عبر الزّمن تبعا لذلك، وفي هذا الصّدد يقول الباحث حسن عبد الشّافي: " لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك للرموز المكتوبة والتّعرف عليها والقدرة على قراءتها، إلاّ أنّها نتيجة للبحوث التّربويّة بعامّة والبحوث التّربويّة التي أجريت على القراءة بخاصّة تغير مفهومها خلال هذا القرن وأصبح مفهوم القراءة عمليّة عقليّة يتفاعل القارئ معها، فيفهم ما يقرأ، أو ينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيويّة"[10]. فلا غرو أن تكون الغاية من القراءة في زمن سابق مرتبطة بمعرفة الرّموز نظرا لندرة الأبحاث النّظريّة في هذا المجال، وقلّة الكتب، وندرة الطّباعة، فما وجد منها يرتكز على تعليم أبجديات الحروف والنّطق بها، ممّا أدى إلى شيوع القراءة الجهريّة، لكن المستجدات الحديثة التي حصلت مع نهاية القرن التّاسع عشر، وبداية القرن العشرين خاصّة مع تسارع وتيرة الأبحاث سواء في ميدان علم النّفس أم علم التّربيّة، أم في اللسانيات، ونتيجة للتطوّر الاجتماعي الذي شمل أكثر مناطق العالم بالموازاة مع ثورة الإعلام والاتصالات، والذي فرض أهميّة القراءة في المجتمع الحديث[11]، كما أفرز أوعيّة بديلة عن الكتب الورقيّة، فكلّ هذه التّحولات أسهمت في تيسير الفعل القرائي وأخرجته من عمليّة فك للرموز إلى مستوى أعمق يرتبط بالعمليات العقليّة كالفهم، والنّقد والتّذوق وكأسلوب لحل المشكلات، ليتحدّد مفهوم القراءة تبعا لذلك بكونها: "عمليّة ذهنيّة تأمليّة، وينبغي أن تنمى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقليّة

عليا. إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التّفكير والتّقويم والحكم والتّحليل والتّعليل وحل المشكلات، إنّ القراءة إذن نشاط يتكون من ثلاثة عناصر: استقبال بصري للرموز، وهذا ما نسمّيه النّقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصوّر لتطبيقاتها في مستقبل حياته، وهذا ما نسمّيه بالتّفاعل. وخلاصة الأمر، إنّ القراءة عمليّة تعرف وفهم ونقد وتفاعل وهي نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصيّة الإنسان بكل جوانبها"[12]. يتّضح من خلال هذا المفهوم أنّ القراءة عمليّة مركّبة ومتداخلة العناصر تجمع بين جوانب أساسيّة في شخصيّة الإنسان؛ أهمّها الجانب الفيسيولوجي، والجانب الذّهني، والجانب الإجرائي، وهي في ذاتها مهارات يبنى عليها الفعل القرائي.

3. قراءة في توزيع المقاطع والنّصوص القرائيّة والأنشطة اللغويّة: يقتضي البحث في واقع تعليم القراءة في الطّور الثّاني الكشف عن علاقة النّصوص المخصّصة لهذا النّشاط بالمقاطع التي وردت فيه وبالظّواهر اللغويّة المرتبطة بها وبناء على ذلك نحاول من خلال الجدولين المرفقين أسفله تقديم قراءة لتوزيع نصوص القراءة مع مختلف الظّواهر النّحويّة، والصّرفيّة، والإملائيّة الواردة في كتابي اللغة العربيّة للسّنتين الثّالثة والرّابعة وتبعا للمقاطع المرفقة بها، ووفقا لما نصّت عليه مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، والوثيقة المرافقة لها.

جدول رقم (1) توزيع المقاطع والنّصوص والظّواهر اللغويّة الواردة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة.

عنوان المقطع	الوحدة التّعليميّة/ النّصوص	التّراكيب النّحويّة	الصّيغ الصّرفيّة	الظّواهر الإملائيّة
القيم الإنسانيّة	الأخوان الوعد هو الوعد الفراشة والنّملة	الاسم الفعل الحرف	المذكّر والمؤنّث	علامات الوقف التّاء المربوطة في الأسماء

الحياة الاجتماعيّة	العيد العرس رمضان	المفرد وجمع المذكر السّالم المفرد وجمع المؤنث السّالم المفرد وجمع التّكسير	حروف الاستقبال السّين وسوف اسم الفاعل	التّاء المفتوحة في الأسماء
الهويّة الوطنيّة	خدمة الأرض عمر الصّغير من أجلك يا جزائر	الفعل الماضي الفعل المضارع فعل الأمر	اسم المفعول	التّنوين بالفتح المنون بالضّم والكسر
الطّبيعة والبيئة	طاحونة سي لونيس الفصول الأربعة سرطان البحر	الجملة الفعليّة الجملة الاسميّة جمل اسميّة أخرى	ضمائر المتكلّم ضمائر المخاطب	التّاء المفتوحة في الأفعال
الصّحة والرّياضة	كرة القدم مرض نزيم	المفرد والمثنى كان وأخواتها	ضمائر الغائب	الأسماء الموصولة بلام واحدة

	الغذاء المفيد	دلالات كان وأخواتها		الأسماء الموصولة بلامين
الحياة الثّقافيّة	كم أحب الموسيقى المسرح عادات من الأوراس	جملة فعليّة + حروف الجر الجملة الفعليّة + الحال الاستثناء بإلا وسوى	الأسماء الموصولة أسماء الإشارة	الألف اللينة في الأسماء
عالم الابتكار	محمول جدّتي بساط الرّيح البوصلة	الجملة الفعليّة + الصّفة الجملة المنفيّة بـ لم ولا الجملة الاستفهاميّة	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة في أوّل الكلمة الهمزة المتطرّفة بعد حرف ممدود
الأسفار والرّحلات	مع سائق أجرة إرلندي أوكوث	الجملة التّعجبيّة مراجعة الظّواهر النّحويّة	التّحويل من الماضي إلى المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب	الهمزة المتوسطة على الألف

تعليق على مكونات الجدول: إنّ كتاب اللغة العربيّة للسنة الثّالثة حسب المعطيات المدونة في الجدول رقم(1) يتضمن ثمانيّة(8) مقاطع تعلّميّة، وثلاثة

وعشرين(23) نصا نثريّا للقراءة*، حيث يندرج تحت كل مقطع ثلاث وحدات تعليميّة تشترك في عناوينها مع عناوين نصوص القراءة، باستثناء المقطع الأخير الذي تضمّن وحدتين تعلميّتين[13]. ويفترض أنّ لهذه النّصوص علاقة بواقع المتعلّم ومحيطه واهتماماته، من حيث إنها تسعى إلى تحقيق متطلّبات القراءة الوظيفيّة نظرا للارتباط الكبير بين القراءة والكتابة في هذه السّنة، حيث تزود المتعلّم بما يحتاجه للكتابة عن المواضيع التي يتناولها والتي لها علاقة بوسطه.

ولأنّ المتعلّم يباشر بداية من هذه السّنة دراسته للظواهر التّركيبيّة والصّيغ الصّرفيّة، والظّواهر الإملائيّة ضمنيّا دون التّعرض الصّريح للقاعدة فلقد عمد واضعو المناهج إلى ربطها بنشاط القراءة، ليصبح هذا الأخير محورا لعدّة نشاطات لغويّة متكاملة، وبذلك تعدّ نصوص القراءة منطلقا للدرس اللغوي[14]، كما تعدّ الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة موارد للتعبير الكتابي يتم تدريب المتعلّم على استعمالها كتابيا دون التّطرق للقاعدة ممّا من شأنه أن يدعم قدرته على التّواصل كتابيا، وشفهيا بلغة سليمة. وممّا يلاحظ أيضا من خلال مكونات الجدول رقم(1) أن واضعي مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي قد حافظوا على النّسق العددي المعتمد في توزيع المقاطع، والتي لم يتجاوز عددها الثّمانيّة بدءا بالسّنة الأولى إلى غاية السّنة الثّالثة. وفيما يتعلق بعناوينها فقد تنوعت لتشمل ميادين متعدّدة تشترك جميعها لترسيخ كفاءات (ذات طابع تواصلي، وفكري، ومنهجي) ومعارف (لغويّة وأدبيّة، واجتماعيّة، وإنسانيّة وثقافيّة، وفنيّة، ورياضيّة...)، وقيم وطنيّة أو على صعيد التّفتح على العالم، لتشكل ملامح التّخرج في نهاية هذه السّنة. وإذا كان التّدرّج في تعلم اللغة أمرا طبيعيا، يتمشّى مع طبيعة الاكتساب اللغوي[15] وذلك بالصّعود شيئا فشيئا من السّهل إلى الصّعب، ومن العام إلى الخاصّ، وهو ما ينطبق على محتويات التّراكيب النّحويّة، والصّيغ الصّرفيّة والظّواهر الإملائيّة، التي جاءت وفق نمط متناسق يتعرّف من خلاله المتعلّم في نشاط التّراكيب النّحويّة – في بادئ الأمر– على مبادئ أوليّة تتعلّق بالاسم، والفعل، والحرف، ثم يدعم مدركاته بمعارف عن الجملة (الجملة الفعليّة الاسميّة...)، باستثناء درس المفرد والمثنّى الذي ورد في المقطع الخامس، غير أنّه

كان يفترض بلجنة التّأليف أن تدمجه في المقطع الثّاني لأنّ المتعلّم قد سبق له وأن درس المفرد مع جمع المذكّر السّالم ومع جمع المؤنّث السّالم.

وممّا يلاحظ على برنامج الصّيغ الصّرفيّة أن مؤلفي كتاب اللغة العربيّة أدرجوا نشاطين نحويين (يتعلق الأمر بالأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة) ضمن دروس الصّرف وهو ما يطرح العديد من علامات الاستفهام.

جدول رقم (2) توزيع المقاطع والنّصوص والظّواهر اللغويّة الواردة في كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرّابعة:

عنوان المقطع	الوحدة التّعليميّة / النّصوص	التّراكيب النّحويّة	الصّيغ الصّرفيّة	الظّواهر الإملائيّة
القيم الإنسانيّة	مع عصاي في المدرسة ماسح الزّجاج حفنة نقود	أنواع الكلمة الفعل الماضي الفعل المضارع	الضّمائر المنفصلة تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المتكلم	التّاء المفتوحة في الأفعال
الحياة الاجتماعيّة	التّاجماعث المعلّم الجديد بين جارين	الجملة الفعليّة الفاعل المفعول به	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب	التّاء المفتوحة في الأسماء التّاء المربوطة

الهويّة الوطنيّة	الحنين إلى الوطن الأمير عبد القادر الزّائر العزيز	الجملة الاسميّة الصّفة الفعل اللازم والفعل المتعدّي	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضّمائر تصريف الفعل المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب	الهمزة المتوسّطة في الألف
الطّبيعة والبيئة	رسالة النّعلب بيوتنا بين الأمس واليوم طاقة لا تنفّد	حروف الجر المضاف إليه فعل الأمر	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب	الهمزة المتوسطة على الواو الهمزة المتوسطة على النّبرة
الصّحة والرّياضة	قصّة زيتونة مرض ساميّة لمن تهتف الحناجر	المضارع المنصوب كان وأخواتها الحال	تصريف فعل الأمر اسم الفاعل	الهمزة في آخر الكلمة
الحياة الثّقافيّة	أنامل من ذهب لباسنا الجميل القاص الطّارقي	المفعول المطلق المضارع المجزوم الفعل الماضي المبني للمجهول	اسم المفعول	الأسماء الموصولة الألف اللينة في الأفعال

عالم الابتكار	مركبة الأعماق عالم الحاسوب هبة والقلم	علامات الرّفع في الأسماء علامات نصب الاسم علامات جر الاسم	الاسم في المفرد والمثنى المصدر	الألف اللينة في الأسماء
الأسفار والرّحلات	جولة في بلادي حكايات في حقيبتي	المبني والمعرب الفعل الصّحيح والفعل المعتل	الاسم في المفرد وجمع المذكر السّالم	الألف اللينة في الحروف

تعليق على مكوّنات الجدول: انطلاقا من الجدول المبيّن أعلاه نلاحظ أنّ كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة يحتوي على ثلاثة وعشرين (23) نصا نثريّا للقراءة، موزّعة بالتّساوي ثلاثة نصوص لكل مقطع من المقاطع الثّمانيّة، باستثناء المقطع الأخير الذي يحتوي على نصين فقط*. كما وردت عناوينها موحّدة مع عناوين الوحدات التّعليميّة، ومرتبطة بعناوين المقاطع، وموزعة بالتّساوي وفق نسق واحد[16]. ولأنّ نشاط القراءة – بالنّظر إلى المقاربة النّصيّة– لا يقتصر على جانبي الأداء والفهم، بل يتجاوزهما إلى عمليات نحويّة وصرفيّة وإملائيّة، بوصفه ركيزة لعمليات وممارسات يضطلع بها الدّرس اللغوي، لذا جاء توزيع هذه النّصوص كما مرّ بنا في السّنة الثّالثة مقترنا بدراسة التّراكيب النّحويّة، والصّيغ الصّرفيّة، والظّواهر الإملائيّة، حيث تعدّ هذه الأنشطة موارد لميدان فهم المكتوب، غير أنّ ما يميّز السّنة الرّابعة عن سابقتها؛ أنّ المتعلّم يدرس فيها هذه الظّواهر بشيء من التّفصيل[17]، حيث يقوم بتسميتها، ويتعرف على تأثيراتها مع استخلاص القاعدة مدعّما ذلك بأمثلة ونماذج للإعراب.

وممّا يلاحظ أيضا من خلال مكونات الجدول رقم(2) أنّ لجنة التّأليف قد حافظت على نمط ترتيب، وتوزيع المقاطع المعتمد في السّنة الثّالثة، فكل العناوين المرتبطة بها في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة لم تختلف عن سابقتها، لا من حيث التّرتيب

ولا من حيث العنوان، ولا من حيث العدد لتشكل التّعلّمات المدمجة في هذه المقاطع الثّمانيّة فضاء خصبا يستثمر فيه المتعلّم مختلف مكتسباته، ولأنّ الغاية هي تعزيز التّعلمات المكتسبة في السّنة الثّالثة، وتدعيمها بما تحتويه من معارف (كفاءات عرضيّة)، وقيم ومواقف جديدة.

4. الإطار المنهجي لبناء حصص القراءة في الطّور الثّاني: يمثّل نشاط القراءة في الطّور الثّاني وحدة متماسكة، يتدرّب من خلاله المتعلّم على عمليّة الأخذ والاكتساب من النّصوص بما تتضمّنه من موضوعات، ولأنّ القراءة هي أساس الكتابة فإنّ المتعلّم يتزوّد من هذه النّصوص بما يحتاجه للكتابة عن المواضيع التي يتناولها وهو ما يقتضي أيضا –تطبيقا لمقتضيات المقاربة النّصيّة– التّعامل مع النّص على مستوى التّراكيب وعلى مستوى الصّيغ الصّرفيّة لملاحظة هذه الظّواهر، وعرضها باسمها، بهدف إكسابه القدرة على التّمييز والمقارنة، حيث يتعرّف المتعلّم على الظّواهر النّحويّة، والصّرفيّة ضمنيّا في السّنة الثّالثة، ثم صراحة في السّنة الرّابعة. وبناء على ذلك سنحاول في هذه الخطوة تقييم كيفيّة تناول أنشطة القراءة المقرّرة في الطّور الثّاني كما وردت في المنهاج، والوثيقة المرافقة له، ووفق ما هو مقرّر في كتاب اللّغة العربيّة.

أوّلا: الإطار المنهجي لبناء تعلّمات القراءة في السّنة الثّالثة: تقترح مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي[18] أربع (4) حصص للقراءة تبعا لوضعيات مختلفة، وتعدّ دراسة الظّواهر النّحويّة نشاطا مدمجا معها، كما تدرّس الصّيغ الصّرفيّة والظّواهر الإملائيّة بالتّناوب مع القراءة وفق المراحل الآتيّة:

أ–وضعيّة كلماتي الجديدة[19]: يتعرّض المتعلّم بناء على هذه الوضعيّة إلى شرح بعض الألفاظ الصّعبة، مع تخصيص تمرين موجز لاختبار قدراته اللغويّة كتعويض كلمة بمرادفها، أو ضدها، أو البحث عن معنى مناسب لجملة من خلال السّياق. وتبدو أهمّيتها من خلال الاهتمام الذي توليه مناهج الجيل الثّاني لمهارة الاستماع التي تزودنا بالمفردات، وتراكيب الجمل التي تعدّ أساسا للقراءة والنّجاح فيها[20]، حيث يفترض أنّ المتعلّم يكتشف معنى المفردة ضمنيا من خلال عمليّة الاستماع المتكرّر

لتلك الجمل في سياق النّص، فالمستمع الجيد هو بالضّرورة متحدّث جيد، وكاتب جيد وقارئ جيد.

ب-أقرأ وأفهم: يتناول المتعلّم من خلال هذه الوضعيّة نصا نثريا يقرأه قراءة صامتة وجهريّة ليتمرّن على الأداء الحسن والجودة البيانيّة، وحسن استنطاق علامات الوقف ويستعين في ذلك الأستاذ بتوظيف مختلف السّندات البصريّة (كالمشاهد والصّور، ومقاطع الفيديو..) التي تسمح بتمثّل النّص. وقد خصّص لها حجم ساعي قدره خمسًا وأربعين (45) دقيقة. وممّا يلاحظ على كتاب السّنة الثّالثة أنه أرفق وضعيّة أقرأ وأفهم بمجموعة من الأسئلة المتنوّعة، محدّدة في إطارات[21] وبألوان مغايرة كالآتي:

- جاء الإطار الأوّل بلون أزرق فاتح، خصصت فيه لجنة التّأليف أسئلة للقراءة الصّامتة تستهدف جمع معلومات مباشرة، وعامّة عن المقروء، وغالبا ما ترفق باختيارات للإجابة؛
- جاء الإطار الثّاني بلون أحمر فاتح، يتضمّن مجموعة من الأسئلة تستهدف استعادة النّص وفهمه، متدرّجة بالتّسلسل وفق فقرات النّص مع إدراج أسئلة تكرس نمط الخط؛

فإذا كان الإطار الأوّل قد خصّص لأسئلة تستهدف تسجيل توقعات المتعلّمين عن موضوع النّص في خطوة أولى بعد قراءته قراءة صامتة، فإنّ الإطار الثّاني يأتي بعد مرحلة القراءة الجهريّة النّموذجيّة للأستاذ، والفرديّة للمتعلّمين، والتي يراعى فيها تذليل الصّعوبات التي يمكن أن تواجههم أثناء قراءتهم، وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل، حيث يعملون على استعادة معنى النّص، وفهمه من خلال مناقشة فحواه الظّاهري، وهنا تترك الحريّة للأستاذ في استبدال أي من هذه الأسئلة أو إضافة أخرى حسب ما يراه مناسبا.

- أمّا الإطار الثّالثّ فقد خصّصه مؤلّفو الكتاب لأسئلة تتعلّق بالتّعمق في معاني النّص والإلمام به، واستنتاج القيم التي يحتويها، وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه، وهنا يمكن أن يستعين الأستاذ بتمارين من دفتر الأنشطة اللغويّة، حيث خصّص هذا الأخير وضعيّة بعنوان "أفهم"[22]، يحاول المتعلّمون من خلالها الإجابة عن

الأسئلة المرفقة ويقدمون أفكارا أخرى استنادا إلى تصوراتهم، كما ينجزون النّشاطات المخصّصة في هذا الدّفتر؛

إنّ هذه المراحل المتتابعة لوضعيّة "أقرأ وأفهم"، تؤكد لنا الطّرح الذي قدّمته مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي في نظرتها للقراءة، والتي تستهدف أن يمارس الفعل القرائي بالتّوازي مع الفهم دون الفصل بينهما تحقيقا للانسجام المطلوب مع مركبات الكفاءة الختاميّة في هذه الميدان والتي تدعو إلى:

- ✓ أن يفهم المتعلّم ما يقرأ، ويعيد بناء المعلومات الواردة في النّص؛
- ✓ أن يستعمل المعلومات الواردة في النّص المكتوب؛
- ✓ أن يستعمل إستراتيجيّة القراءة، ويقيم النّص المكتوب[23].

ثانيا: الإطار المنهجي لبناء تعلّمات القراءة في السّنة الرّابعة: يبني التّلميذ تعلّماته في حصص القراءة في السّنة الرّابعة وفق منهجيّة محسّنة تتجاوز تلك الأخطاء التي سبق وأن لاحظناها في الهيكل التّعلّماتي للسنة الثّالثة*، حيث يتشكّل هذا البناء كالآتي:

أ-وضعيّة أقرأ وأفهم[24]: هي حصّة للقراءة الإجماليّة (أداء وشرح، وفهم وإثراء للغة) خصّص لها ما يعادل خمسا وأربعين(45) دقيقة، تستهدف القراءة بنوعيها؛ الصّامتة (لجمع معلومات عامة، ومباشرة حول المقروء) والجهريّة (لتحسين أداء المتعلّمين القرائي) كما تتضمن محطة للتعرف على المفردات الجديدة بعنوان رصيدي الجديد* تُعرض في شكل تمرين مقترح سواء بربط، أم تعويض كلمة بمرادفها، أو ضدّها. ولأنّ مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي توصي بضرورة ربط القراءة بالفهم، فإنّ هذه الوضعيّة تقتضي إنجاز مهمّات تتطلّب التّعمق في معاني النّص، واستنتاج القيم التي يحتويها، وإعادة بناء المعلومات الواردة فيه-وهي نفسها مؤشّرات لمركبات الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب-من خلال أسئلة تراعي التّدرج من السّهل إلى الصّعب وردت بانتظام في كل النّصوص بألوان متمايزة لملاحظة الفرق الواضح بينها. ولأنّ فهم النّص لا يرتبط بحصّة القراءة الإجماليّة فقط، بل يتعدّاها إلى حصص توظيف اللغة حيث تعمل المقاربة النّصيّة إضافة إلى تحقيق نوع من التّرابط

بين القراءة وأنشطة اللغة، على تعزيز فهم المتعلّم في كل مرة لمختلف القيم والمعارف المتضمنة في النّصوص.

ب-أثري لغتي[25]: هي محطّة تابعة لحصّة القراءة الإجماليّة (أقرأ وأفهم) يقترح فيها الأستاذ العديد من الوضعيات لإثراء الرّصيد اللغوي للمتعلّم بما تتضمّنه من صفات أو مرادفات، أو أضداد يحتاجها في الإنتاج الشّفوي، أو الكتابي[26].

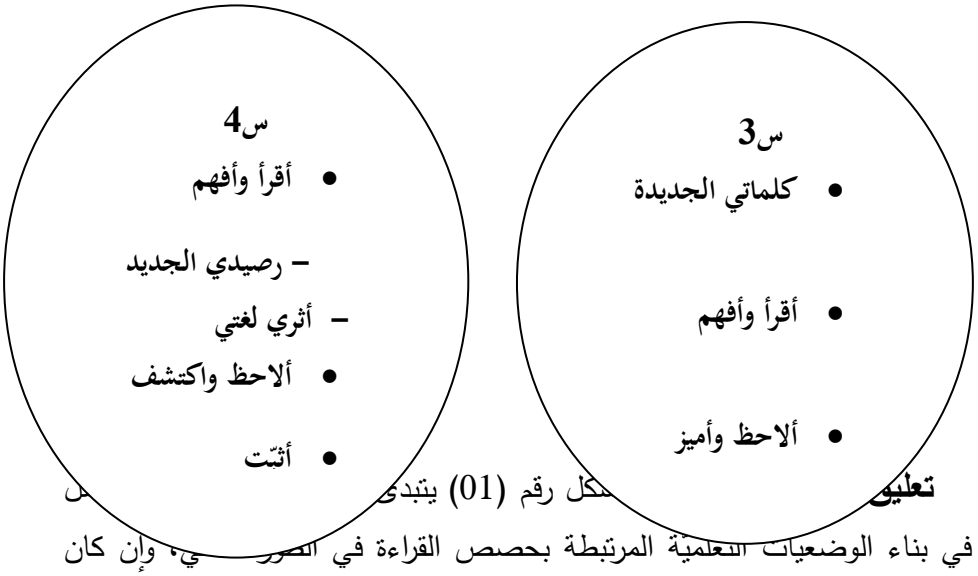
ومن الميزات التي جاء بها هذا الكتاب أنّه أدرج هذه الوضعيّة في إطارها الصّحيح بعد الأسئلة المرتبطة بوضعيّة "أقرأ وأفهم" بوصفها نشاطا تطبيقيا يوظَّفُ في حصّة القراءة الإجماليّة.

جـ- وضعيّة ألاحظ واكتشف[27]: تعبّر هذه الوضعيّة عن حصّتين منفصلتين عن بعضهما البعض، واردتين في كتاب اللغة العربيّة للسنة الرّابعة، ترتبط إحداهما بحصّة القراءة وتتناول الظّاهرة التّركيبيّة في مدّة قدرها خمسًا وأربعين (45) دقيقة[28] يتعامل فيها المتعلّم مع النّص في بداية الحصّة فيعيد قراءته بالتّركيز على جانب الأداء، ويجيب عن بعض الأسئلة التي تستهدف المعنى الضّمني، وكذا استخراج القيم، حتى يتوصل إلى استخراج الجمل المستهدفة التي تتضمّن التّركيب النّحوي وهنا يستعمل الأستاذ كل أنواع المثيرات الحسيّة بالتّركيز على الملاحظة والاستماع والماديّة (الصّور الألوان،...) التي من شأنها أن تحفّز المتعلّم ليتجاوب ويكتشف القاعدة ويسمّيها، ويثبتها كمعرفة جديدة ويضبط خصائصها، مع إعطاء أمثلة ونماذج للإعراب. وأمّا الثّانيّة فترتبط بحصتي الصّيغ الصّرفيّة، والإملاء المدرجتين بالتّناوب أسبوعا بأسبوع، حيث يعتمد الأستاذ في تسييرهما على نفس البناء الذي شرحناه سابقا والمتعلّق بحصّة القراءة ودراسة الظّاهرة التّركيبيّة، لهذا تعمد واضعو الكتاب توظيف هذه الوضعيّة "ألاحظ وأكتشف" لتناول مختلف الأنشطة اللغويّة.

5. عقبات تعلّم القراءة في الطّور الثّاني: لقد استوقفتنا الدّراسة الوصفيّة التّحليليّة لتعليميّة نشاط القراءة في السّنة الثّالثة على إحدى العقبات التي رأينا أنّها قد تعيق مسار المتعلّم، وتتعلّق أساسا بالمنهجيّة الجديدة التي يعرضها كتاب اللغة العربيّة لتناول النّصوص نشرحها كما يلي:

– **عدم وجود تنسيق في تأليف كتابيْ اللغة العربيّة للطّور الثّاني:** يظهر ذلك من خلال اختلاف عنونة الوضعيات المرتبطة بتناول أنشطة ميادين اللغة وكذا عدم ترتيبها بين السّنتين الثّالثة والرّابعة كما سبق وأن شرحنا ذلك في سياق تناولنا لمنهجيّة بناء تعلّمات حصص القراءة، وهنا يأخذ الباحث بالبناء المعتمد في تناول أنشطة القراءة للسنة الرّابعة، من حيث الانسجام والوضوح. والشّكل المبين أسفله يوضح حجم الاختلاف الحاصل في بناء الوضعيات القرائيّة للسنتين الثّالثة والرّابعة.

شكل رقم (1) الاختلاف الحاصل في بناء الوضعيات القرائيّة للسنة الثّالثة والرّابعة من التّعليم الابتدائي



تعليق: من خلال الشكل رقم (01) يتبدى [illegible] في بناء الوضعيات التعلميّة المرتبطة بحصص القراءة في الطّور الثّاني، وإن كان الخطأ واردا في كتاب السّنة الثّالثة، من حيث عدم الدّقة في ترتيب الوضعيات، وهو ما يؤثّر على قيمته من النّاحيّة العلميّة، كونه يعتمد على بناءٍ غير صائب لاسيما وأنّ تخطيط التّعلّمات عمليّة مقصودة، واستباقيّة تقوم على تنظيم الممارسات والأنشطة المستهدفة في الزّمان والمكان، ممّا يساعد على تحقيق الكفاءات المتوخّاة في نهاية فترة التّعلم[29]. فهو من هذا الجانب يجنّب الأستاذ العشوائيّة في بناء التّعلمات، ويمكّنه من توقع الصّعوبات خلال تقديم الحصص.

5. خاتمة: لقد بينت الدّراسة أنّ النّصوص القرائيّة للطّور الثّاني –في ضوء مناهج الجيل الجديد–تتميّز بالتّنوع إذ تسمح للمتعلّم بالتّعرف على العديد من الأنماط

في كل سنة من سنوات التّعليم، وأكثر انفتاحا؛ إذ تكسبه العديد من المعارف والمهارات، والقيم الدّينيّة، والاجتماعيّة، والثّقافيّة والصّحيّة، والبيئيّة في ضوء تصوّر منسجم ومتكامل بين سنوات الأطوار وهو ما يجعل عمليّة بناء المعارف متجدّدة.

لقد وقف البحث على بعض الاختلالات في طريقة عرض وبناء وضعيات تعلّم القراءة في سنتي الطّور الثّاني، منها ما هو مناسب مع البناء العام وهيكل النّص مثلما هو الشّأن مع السّنة الرّابعة، ومنها ما ينقصه التّنظيم، والتّنسيق مثلما هو الشّأن في السّنة الثّالثة، حيث يعاب على البناء الهيكلي لوضعيات التّعلم لهذه السّنة نقص الدّقة، وعدم مراعاة المنهجيّة العلميّة في تنظيمها، ممّا من شأنه أن يقلل من القيمة العلميّة للكتاب، ويؤثّر على مصداقيّة التّعامل مع النّصوص القرائيّة، فالقراءة كفعل تعلمي لابد أن تشمل جميع النّشاطات التي تنطوي تحتها، كشرح المفردات، وأسئلة الفهم وتمارينه، وهو ما لم يتحقّق في كتاب السّنة الثّالثة أين نجد شرح المفردات يسبق القراءة، وكأنّها وضعيّة أوليّة، قبل قراءة النّص.

6. قائمة المصادر والمراجع:

1-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2، 2014.

2-أحمد رشدي طعيمة، محمّد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي القاهرة مصر، ط1، 2000.

3-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017-2018.

4-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017-2018.

5-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017-2018.

6-بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017-2018.

7-الجيلالي بن فريحة، مهارة الفهم في المستويات القرائيّة، مجلّة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتّقني في تطوير اللغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 23، العدد3 2017.

8-حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو، الطّفولة والمراهقة، دار المعارف، القاهرة 1986.

9-عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، 2015.

10-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، دط، 2010.

-اللجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016.

11-اللجنة الوطنيّة للمناهج، مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، السّنة الأولى والثّانيّة، الجزائر، ماي 2015.

12-اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، جويليّة 2016.

13-محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، بيروت دط 1989.

14-مجمع اللغة العربيّة، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التّراث، المعجم الوسيط مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004.

15-مصطفى فهيم، الطّفل والقراءة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1 1994.

16-مليكة جدي، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلّد 2، العدد 07 مارس 2017.

8. هوامش:

- ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، السّنة الأولى والثّانيّة، الجزائر، ماي 2015، ص 12.

*– تتميز شخصيّة المتعلّم في هذه المرحلة بالنّشاط الحركي الواضح، وتطوّر إدراكه الحسي كما يطرد نموه الذّهني حتى سن الثّانيّة عشر، وتزداد قدرته على إتقان المهارات اللغويّة ويظهر ميله للقراءة بصفة عامّة ولكل ما يجذب اهتمامه للمزيد من الاطلاع ينظر: حامد عبد السّلام زهران، علم نفس النّمو، الطّفولة والمراهقة، دار المعارف القاهرة، 1986، ص 233–244.

[2]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص12.

[3]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 53.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص 58.

[6]– مليكة جدي، المنظومة التّربويّة في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، الجزائر، المجلّد 2، العدد 07، مارس 2017، ص 125.

[7]- ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص 8.

[8]– محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، بيروت، دط 1989، ص463. (مادة ق رأ)

[9]– مجمع اللغة العربيّة، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التّراث، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، ط4، 2004 ص722، (مادة قرأ).

[10]– مصطفى فهيم، الطّفل والقراءة، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، مصر، ط1 1994 ص 10.

[11]– ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربيّة وعلومها المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، دط، 2010، ص182.

[12]– أحمد رشدي طعيمة، محمّد السّيد مناع، تدريس العربيّة في التّعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، ط1، 2000، ص121.

*- لقد اقتصرنا في تحديدنا على النّصوص المخصّصة لحصص القراءة فقط، دون إجمال كل النّصوص المتبقيّة والمتعلّقة بميدان فهم المكتوب، حيث نجد سبعة (07) نصوص

مخصّصة لحصص المطالعة، بالإضافة إلى نصوص المحفوظات التي بلغ عددها ستّة عشر (16) نصًّا.

[13]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،2017–2018، صفحة الفهرس.

[14]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 6.

[15]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط2 2014، ص 15.

*– لقد اقتصرنا على تحديد على النّصوص المخصصة لحصص القراءة فقط دون إجمال كل النّصوص المتبقيّة، والمتعلقة بميدان فهم المكتوب، حيث نجد ستة عشر(16) نصا شعريا لنشاط المحفوظات، بالإضافة إلى نصوص المطالعة التي وردت موسومة بـ أوسع معلوماتي، وهنا أدرجت لجنة التّأليف نصا في كل مقطع تعلمي، وقد يحتوي المقطع الواحد على نصوص قصيرة، مختلفة المواضيع، وغالبا ما ترفق بصور لشخصيات، أو تعبر عن عادات، أو رموز، نجدها ذات بعد تواصلي وظيفي.

[16]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2017–2018، صفحة الفهرس.

[17]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 58.

[18]– ينظر: المرجع نفسه، ص 50. ينظر أيضا: بن الصّيد بورني سراب وآخرون دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، ص40،39،38.

[19]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي وضعيّة كلماتي الجديدة.

[20]– ينظر: الجيلالي بن فريحة، مهارة الفهم في المستويات القرائيّة، مجلّة اللسانيات مركز البحث العلمي والتّقني في تطوير اللغة العربيّة، الجزائر، المجلّد 23، العدد3 2017.ص 301.

[21]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، أسئلة فهم النّص.

[22]– ينظر: المرجع نفسه، ص 87.

[23]– ينظر: اللجنة الوطنيّة للمنهاج، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 56.

*– تجنبنا في هذه المحطة إعادة تكرار العديد من الملاحظات التي سبق ذكرها أثناء وصفنا لمنهجيّة بناء تعلمات فهم المكتوب للسنة الثّالثة، بوصفهما سنتين (الثّالثة والرّابعة) من طور واحد، يكملان بعضهما البعض، وهو ما يقتضي وجود العديد من نقاط التّشابه في حين ركزنا على ذكر نقاط الاختلاف والنّقص التي تعتري هذه المرحلة.

[24]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وضعيّة أقرأ وأفهم.

*– وهي من النّقائص التي عيبت على منهجيّة بناء التّعلمات في السّنة الثّالثة، وممّا يلاحظ عنها في السّنة الرّابعة إدراجها بمصطلح مغاير، حيث يستعمل كتاب اللغة العربيّة مصطلح رصيدي الجديد بدل مصطلح كلماتي الجديدة المستخدمة في كتاب السّنة الثّالثة. ما يطرح تساؤلا حول التّنسيق المفترض في عمليّة تأليف الكتابين، وأيهما أصح رصيدي أم كلماتي الجديدة؟

[25]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وضعيّة أثري لغتي.

[26]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 41.

[27]– للمزيد من الاطلاع، ينظر: بن الصّيد بورني سراب، وآخرون، اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي وضعيّة ألاحظ وأكتشف.

[28]– ينظر: بن الصّيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي ص36،35 ،37.

[29]– ينظر: عبد الرّحمان التّومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربيّة، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، 2015، ص 90.