

بناء المتعلم في نصوص القراءة للسنة الخامسة ابتدائي؛ دراسة تحليلية في الخطاب التربوي

Building the Learner in Fifth Grade Reading Texts:

An Analytical Study of Educational Discourse.

ط.د. سارة كريد¹ / أ.د. نعيمة بن علي²Sara kerid¹ / naima benalia²

مخبر قضايا الأدب المغاربي.

جامعة أكلي محمد أولحاج البويرة (الجزائر)

University akli mohand oulhadj , bouira (Algeria)

s.kerid@univ-bouira.dz¹ / n.benalia@univ-bouira.dz²

تاريخ النشر: 2026/09/02

تاريخ القبول: 2026/05/18

تاريخ الإرسال: 2026/03/15

ملخص البحث

يتناول البحث كيفية بناء المتعلم داخل نصوص القراءة المدرسية، بوصفه كيانًا دلاليًا يتشكل عبر الخطاب، لا مجرد متلقي للمعرفة، ويركز على الآليات اللغوية والخطابية التي تحدد موقعه من المعرفة، وطبيعة مشاركته في إنتاجها، ومدى انتقال الخطاب المدرسي من منطق التلقين إلى منطق الإيحاء والمشاركة. واعتمدت الدراسة تحليل عينة من نصوص القراءة للكشف عن أنماط بناء المتعلم، والعلاقة التي يقيمها النص بينه وبين المعرفة والواقع الاجتماعي. وتخلص النتائج إلى وجود توجه بيداغوجي يسهم في بناء متعلم واع، ومشارك في إنتاج الدلالة، بعيدًا عن الخطاب التقريرية المباشر. الكلمات المفتاح: بناء المتعلم، نصوص القراءة، الخطاب التربوي، التعليم الابتدائي، تحليل الخطاب، الممارسة التربوية.

Abstract :

The research examines how the learner is constructed within school reading texts as a semantic entity shaped through discourse, rather than as a mere recipient of knowledge. It focuses on the linguistic and discursive mechanisms that determine the learner's position in relation to knowledge, the nature of their participation in its production, and the extent to which school discourse shifts from a logic of transmission to a logic of suggestion and participation.

The study relies on the analysis of a sample of reading texts in order to uncover patterns of learner construction and to explore the relationship that the text establishes between the learner, knowledge, and social reality.

The findings conclude that there is a pedagogical orientation that contributes to building a conscious learner who actively participates in meaning-making, moving away from direct, declarative discourse.

Keywords: Learner Construction, Reading Texts, Educational Discourse, Primary Education, Discourse Analysis, Educational Practice.



مقدمة:

يحتل المتعلم موقعا مركزيا في الخطاب التربوي المعاصر، لا بوصفه مُتلقيا للمعرفة فحسب، بل لكونه ذاتا تُبنى تدريجيا داخل منظومة تعليمية تُسهم في تشكيل علاقة المتعلم بالمعرفة، وبذاته، وبالعالم من حوله؛ ولا يُختزل هذا البناء في ما يُلقن من معارف، بل فيما يتكون عبر شبكة من الاختيارات السردية والتداولية التي تُحدد موقع المتعلم من المعرفة، وحدود مشاركته في إنتاجها وفهمها.

يبرز النص المدرسي في هذا السياق، باعتباره أحد أهم الفضاءات التي يمارس فيها هذا البناء، إذ لا يُقدّم النص بوصفه مادة معرفية محايدة، بل بوصفه خطابا منظمًا للمعنى يعيد ترتيب الأفكار، ويقترح زوايا نظر، ويمنح المتعلم موقعا محددا داخل فعل القراءة والفهم، ومن هنا لا تكون القراءة مجرد مهارة لغوية، بل ممارسة معرفية تسهم في تشكيل الوعي وبناء الذات المتعلمة.

تتجلى هذه الوظيفة البنائية للنص القرائي بوضوح في المرحلة الابتدائية، حيث يُراهن الخطاب التربوي على الانتقال التدريجي بالمتعلم من الفهم المباشر إلى الفهم المركب، ومن استهلاك المعنى إلى مُساءلته؛ وفي هذا المستوى لا يعود النص القرائي أداة تعليمية بسيطة، بل يصبح وسيلة لبناء المتعلم من حيث نظرتة إلى المعرفة وقدرته على الفهم، واستعداده للتفكير التقدي، إذ ينطلق البحث من مُساءلة الكيفية التي يُبنى بها المتعلم داخل عتبات من نصوص القراءة للسنة الخامسة ابتدائي، والتي تم اختيارها بناء على ما تُتيح من إمكانات دلالية وبيداغوجية، قادرة على تفعيل الوظيفة البنائية للنص القرائي، لا على مستوى المضامين الظاهرة فحسب، بل على مستوى آليات إنتاج المعنى، وبناء الموقف المعرفي لدى المتعلم، بما تختزنه من كثافة دلالية، وحمولة قيمية، تنسجم مع المقاصد التربوية لتلك العتبات التمثيلية التي يتجه البحث إلى تحليل بُنياتها الخطائية، وطريقة تنظيم المعنى فيها، وكذا موقع المتعلم من الحدث واللغة، ومن فعل الفهم القرائي نفسه، لذا تؤدي هذه النصوص دورا خاصا داخل هذا الإطار، لما تتسم به من قدرة على الجمع بين البعد التعليمي والبعد السردية، وبين نقل المعنى وبنائه؛ فهي نصوص تُخاطب المتعلم عبر الحكاية، والحوار، والموقف، وتدعوه إلى التفاعل مع الحدث، واستنتاج الدلالات، بدل الاكتفاء بتلقي المعنى في صورته الجاهزة، وبالتالي فهي تُدخل المتعلم في تجربة فكرية، تُمارس فيها القراءة بوصفها فعل فهم وتأويل لا مجرد فكٍ للرموز، ولا ينفي هذا الاختيار إغفالا لباقي النصوص، وإنما يهدف منهجيا إلى تعميق التحليل الخطائي عبر نماذج أكثر وضوحا وتكثيفا.

توجه هذه النصوص المتعلم من خلال السرد والحوار، وبناء المواقف نحو المشاركة في إنتاج الدلالة، وتزداد أهمية هذه النصوص لكونها تأتي في مرحلة تعليمية يُنتظر فيها من المتعلم أن ينتقل من الفهم المباشر إلى الوعي القرائي الأعمق القائم على التحليل، وربط المعاني بالسياقات، لذا لا يهدف البحث إلى حصر المضامين أو تصنيف القيم، بالقدر الذي يهدف إلى فهم الآلية التي يُنظم بها المعنى، والدور الذي يُمنح للمتعلم في مسار الفهم، وموقعه في المعرفة. يُشير حضور المتعلم في نصوص القراءة المدرسية إشكالا معرفيًا يتعلق بكيفية بنائه داخل الخطاب التربوي، إذ لا يظهر المتعلم بوصفه عنصرًا خارج النص بل يُنتج ضمنيًا من خلال اللغة، وتنظيم المعنى ونمط السرد والحوار، بما يُحدد موقعه من المعرفة وطبيعة مشاركته في فعل التعلم.

تحدّد إشكالية البحث في السؤال الآتي: إلى أي مدى تُسهم نصوص القراءة، في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي في بناء متعلم فاعل يمتلك كفاءة لغوية وفكرية، وقيمة، كما يعكسها الخطاب التربوي الموجه إليه؟ وما هي الآليات السردية والحوارية التي تُسهم في ذلك؟ وكيف يصوغ هذا الخطاب التربوي متعلمًا فاعلاً مُشاركًا في بناء المعنى؟

1- بناء المتعلم بوصفه فاعلاً في إنتاج المعنى:

يكتسب النص القرائي في المدرسة الابتدائية أهمية تتجاوز حدود كونه مادة لغوية تهدف إلى تدريب المتعلم على الفهم، واكتساب الرصيد المعجمي، لكونه يُمثل خطابًا تربويًا لا يكتفي بتقديم المعنى، بل يُنتج داخل بنية مقامية تُحدّد للمتعمّل موقعه من القول ومن الفهم، لأنها تُقدّم مواقف معرفية تتدرّج بالمتعلم من الفهم السطحي إلى الفهم الذي يستند إلى الربط والاستنتاج، وإعادة بناء الدلالة، ومن هنا تكتسب نصوص القراءة في السنة الخامسة ابتدائي أهمية خاصة، لأنها تأتي في مرحلة ينتقل فيها المتعلم من القراءة بوصفها مهارة، إلى القراءة بوصفها ممارسة فكرية تتطلب ممارسة عقلية أعمق.

وتتأكد أهمية القراءة في المدرسة الابتدائية باعتبارها مدخلا أساسيا لبناء المتعلم، لأنها لا تمنحه مهارة لغوية فحسب، بل تفتح له أبواب المعرفة وتعيد تشكيل علاقته باللغة والمعنى، وفي هذا السياق تذهب سلوى مبيضين إلى القول أن القراءة >>تعدّ من أعظم الوسائل التي تساعد الفرد على اكتساب معارف وتوسيع مداركه وخبراته، وتنمية لغته وإثرائها والارتقاء بذوقه، وزيادته متعةً وتسليةً << (مبيضين، 2003، ص143).

يؤسس قول " سلوى مبيضين " تصوّرًا موسعًا للقراءة، يتجاوز بعدها التقني، إذ يجعلها ممارسة تكوينية تُسهم في بناء المتعلم عبد مستويات مُتداخلة:

معرفية: (احتساب المعارف، وتوسيع المدارك)، ولغوية: (تنمية اللغة وإثرائها)، وجمالية (الارتقاء بالذوق)، ويكشف هذا التعدّد أن القراءة ليست مجرد استقبال للمعنى، بل عمل تفاعلي يُحوّل النص إلى خبرة، ويجعل المتعلم يُعيد بناء الدلالة من خلال الفهم والاستنتاج، وربط المعنى بسياقه، وتكتسب المتعة والتسلية أهمية تربوية خاصة لأنها تُؤسّس لدافعية القراءة، بوصفها شرطًا للانخراط الواعي، مما يُخرج المتعلم من منطق الاستجابة المدرسية المفروضة، إلى منطق المشاركة الفعلية.

يقتضي الانتقال من الحديث عن القراءة بوصفها ممارسة ذات أثر تكويني إلى مساءلة شرط تحقق هذا الأثر داخل فعل القراءة ذاته، لأنّ المعنى لا يُستنفذ فيما يقدّمه النص من إشارات أو معلومات، بل يظلّ مشروعاً دلاليّاً مفتوحاً لا يكتمل إلا بتفاعل القارئ، لأنّ المعنى لا يُختزل فيما يقوله النص صراحة، بل يتشكل في منطق التفاعل التي يخلقها المتعلم أثناء القراءة، ويُفهم النص حينئذ بوصفه بنية تقترح الدلالة ولا تُبهِمها، لأنّ الإشارات التي يبتّها لا تتحوّل إلى معنى إلا إذا أعاد القارئ تنظيمها داخل وعيه، وربطها بسياقها.

يُفضي هذا التصوّر إلى إعادة تحديد موقع المتعلم في قلب العملية القرائية، بوصفه العنصر الذي يمنح النص فاعليته الدلالية، ويُحوّل القراءة من تلقى إلى اكتشاف، وهو ما يوضحه عبد الله بوسيف حين يقول: <<بعد المتعلم محو العملية التعليمية؛ والتأكيد على أهميته يكمن في أنّ المعنى لا يتوقف عند ما يُبرزه النص من إشارات ومعلومات، بل إنّ المعنى الحقيقي للنص، هو ما يقوم باكتشاف القارئ، ومنه يمكن القول أنّ هناك علاقة تكاملية تنشأ بين النص والقارئ>> (بوسيف، 2019، ص192).

يقدم هذا القول تصوّراً دقيقاً لفعل القراءة داخل المجال التعليمي، فالنص لا يعطي المعنى كاملاً بل يقدم فقط " مواد أولية " (إشارات، رموز، معلومات) بينما يتحوّل هذا الخام إلى معنى حقيقي عندما يقوم القارئ بعملية ذهنية نشطة: (يربط، يستنتج، يؤوّل)، ما يُحيل إلى أنّ فاعلية القراءة لا تتحقّق إلا حين يتحوّل المتعلم من مستهلك للمعنى إلى منتج له؛ لأنّ النص لا يؤدي وظيفته التكوينية إلا بقدر ما يتيح للقارئ هامشاً للاستنتاج، وإعادة بناء الدلالة لذا يُفهم "المعنى الحقيقي" هنا بوصفه ثمرة تفاعل القارئ مع النص، أي أنّه معنى يُنجز عبر القراءة، ولا يُستخرج منها استخراجاً آلياً، وهو ما يجعلها ممارسة معرفية، وليست محارة شكلية، وهذا ما يسهم في بناء متعلم فاعل داخل الخطاب القرائي.

ويقتضى هذا التحول في فهم القراءة أنّ يُنظر إلى المتعلم بوصفه طرفاً نشطاً داخل الوضعية التعليمية، لا بوصفه متلقياً لمضامين النص؛ وبفرضي ذلك إلى ضرورة استحضار مفهوم "التعلم النشط" بوصفه الإطار البيداغوجي، لأنّه إذا كانت القراءة إنتاجاً للمعنى؛ فإن بناء المتعلم لا يتحقّق ما لم تتحوّل وضعية التعلم إلى وضعية تشغل المتعلم معرفياً، وتدفع إلى ممارسة الفهم بوصفه نشاطاً، لا بوصفه استجابة جاهزة، ويستلزم هذا الأمر الانتقال من نموذج تدريسي تُقدّم فيه المعرفة جاهزة، إلى نموذج تُبنى فيه المعرفة من طرف المتعلم ذاته، لأنّ إنتاج المعنى لا يحدث في بيئة مغلقة، بل في بيئة تعليمية تُتيح الممارسة، والتفاعل وتعدّد المواقف، ومن ثمة يصبح هذا التنوع من التعلم ضرورة منهجية، لفهم كيف يُبنى المتعلم داخل الخطاب القرائي؛ وعليه لا يمكن مقارنة نصوص القراءة بوصفها خطاباً تربوياً مؤسساً لبناء المتعلم من دون استحضار الإطار الذي يضمن هذا الانتقال من التلقّي إلى الفعل؛ ومن الاستجابة الجاهزة إلى إنتاج المعنى، ومن ثمة يتحدّد "التعلم النشط" بوصفه المدخل المفهومي الأنجع لفهم كيفية بناء المتعلم، داخل خطاب القراءة، وبناء على ذلك يُعرف بأنّه: << التعلم الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويجعل من الفرد فاعلاً، وناشطاً ومشاركاً، وله دوره في إدارة العملية التعليمية من حيث تحديد بعض الأنشطة التي يتناولها، والتي تتناسب مع رغباته وإمكاناته، وهذا النوع من التعلم يقوم على التعلم بالممارسة والمشاركة، والبحث والاستكشاف، على أن يقتصر فيه دور المعلم على أن يكون مسيراً وموجهاً ومرشداً >> (أبو الحاج و الماصلة، 2016، ص18).

يعيد هذا التعريف ترتيب العلاقة بين المتعلم والمعرفة داخل الموقف التعليمي، إذ يجعل المتعلم مركز الفعل لا موضوعه، ويُحوّل التعلم من استقبال للمعلومة إلى اشتغال عليها عبر: الممارسة، والبحث والاستكشاف. ويبرز بذلك أنّ الفاعلية ليست سلوكاً عابراً، بل نمط بناء يمكن المتعلم من أن يُشارك في توجيه تعلمه، وأن ينتقل من تنفيذ المطلوب إلى إنتاج المعنى انطلاقاً من نشاطه داخل الوضعية التعليمية، وبذلك يُفهم اختزال دور المعلم في التسيير والتوجيه، ما يتطلب إعادة توزيع للسلطة داخل القسم، بما يتيح للمتعلّم أن يختبر الفهم ويصحّحه ويطوّره

يُفضي تنظيم الموقف القرائي وفق منطق "التعلم النشط" إلى إعادة تشكيل وظيفة المتعلم داخل القراءة؛ التي تتحوّل من وضعية "التلقّي" إلى وضعية "الاشتغال". غير أنّ هذه الفاعلية تظلّ مرتبطة بالموقف التعليمي، ما لم تتحوّل إلى قدرة داخلية دائمة داخل المتعلم نفسه، لأن إنتاج المعنى في القراءة ليس فعلاً لحظياً ينتهي بانتهاء النشاط، بل سيروية متدرجة تتطلب من المتعلم أن يُراقب فهمه، وأن يختبر تأويلات ويعدّلها ويربط القرائن، ويبحث عن دلالة أدق حين يواجه فراغاً دلالياً، أو تناقضاً ظاهرياً، ويُفهم هذا كلّهُ بوصفه انتقالاً من "فاعلية تحركها الأنشطة" إلى "فاعلية تحركها الذات"؛ أي من مشاركة تُدار خارجياً، إلى تنظيم داخلي للفهم، ومن ثمة لا يُصبح التعلم النشط كافياً بمفرده لتفسير بناء المتعلم بوصفه فاعلاً لأنّ هذا البناء يكتمل حين يتحوّل المتعلم إلى قارئ يُدير تعلمه أثناء القراءة وبعدها، ويقود سيروية الفهم ويصحّحها باستقلالية، وعليه يبرز "التعلم الذاتي" بوصفه الامتداد التكويني العميق "للتعلم النشط" لأنّه يضمن انتقال إنتاج المعنى من ظرفية النشاط إلى ديمومة الكفاية، ومن فعل مدرسي مؤقت إلى ممارسة فكرية ملازمة للمتعلّم، لذا يُفترض في القراءة المدرسية إذا أُريد بها أن تبنى متعلماً فاعلاً في إنتاج المعنى، ألاّ تظلّ فعلاً موجّهاً من الخارج، بل أن تتحوّل إلى ممارسة؛ ومن ثمة يغدو الحديث عن التعلم الذاتي ضرورة تُعبر عن انتقال المتعلم من فاعلية تُدار خارجياً إلى فاعلية يقودها بنفسه، وهو ما يوضّحه هذا التعريف <<التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالدور بنفسه على المواقف التعليمية المختلفة، لاكتشاف المعلومات والاتجاهات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم>> (عامر والمصري، 2013، ص15).

يشير هذا التعريف إلى أنّ التعلم الذاتي ليس مجرد تنظيم للأنشطة خارج حضور المعلم، بل هو إعادة بناء للمتعلّم من الدّاخل بصفته "ذاتاً معرفية" تمتلك سلطة الفعل داخل وضعية التعلم، فالتعبير عن قيام الفرد "بالدور بنفسه" يُحيل إلى انتقال المتعلم من موقع التنفيذ إلى موقع اتخاذ القرار، أي من الامتثال إلى الاختيار، وهذا ما يجعل التعلم الذاتي أعمق من كونه تقنية لأنّه يُثمي لدى المتعلم وعياً بمسار تعلمه: كيف يبدأ، كيف يخطط، كيف يراجع .. الخ، ومن خلال ذلك يفهم أنّ الاكتشاف الذي قدّمه التعريف لا يعني فقط الحصول على معلومة، بل يعني إنتاج معنى، من خلال مواجهة المشكلات، وبناء العلاقات بين المعارف، وهو ما يربط التعلم الذاتي بالفعل التأويلي الذي تشغّل عليه القراءة، ومن ثمة يغدو التعلم الذاتي مكوناً بنوياً في بناء المتعلم القارئ داخل نصوص القراءة، لأن القراءة لا تُعطي معناها إلا لمن يملك القدرة على أن يُجاور النص، وأن يتحرّك داخله باستقلالية بأن يعيد بناء دلالاته وفق خبرته وسياقه، أي أن يُحوّل الفهم من استجابة إلى ممارسة، وعليه يمثّل التعلم الذاتي تنويعاً لفاعلية المتعلم داخل اللغة، لأنّه لا يكفي جعل المتعلم مشاركاً لحظياً في الفهم، بل يؤسّس لديه قدرة دائمة على توجيه التعلم، ومراقبة بناء المعنى، وتصحيح التأويل وفق القرائن، وبهذا المعنى لا يعود بناء المتعلم مرتبطاً بما يقدم داخل الدرس فحسب، بل بما يكتسبه

من كفاءات ثمّكته من استئناف إنتاج المعنى خارج سلطة التلقين، ومن هنا تبرز الحاجة إلى اختبار هذه الفاعلية عمليا داخل نصوص القراءة المدرسية نفسها.

و يقتضي هذا الاختبار الانتقال من ضبط المفاهيم إلى رصد مظهراتها في المتن المدرسي، لأنّ بناء المتعلم لا يُقاس بما يعلن في الخطاب النظري، بل بما تتيحه النصوص فاعليا من إمكانات للاستنتاج والتأويل، وإعادة بناء الدلالة.

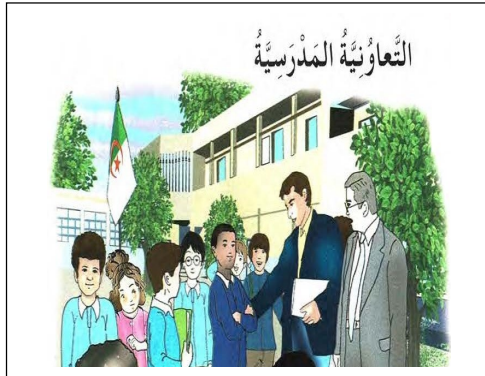
2: تمثّلات المتعلم داخل خطاب القراءة المدرسي : دراسة في مؤشرات إنتاج المعنى.

يُنتج النص المقروء في المدرسة معنى لا يُمنح للقارئ دفعة واحدة، لأنّ القراءة ليست استقبالا للعبارة، بل دخولاً في مقام دلالي يتشابك فيه الظاهر بالمضمّر تتحوّل فيه اللغة من مادة محايدة إلى فعل يوجّه الإدراك، ويبعد بناء الخبرة، فالنص لا يقول كل شيء، وإنّما يترك فجوات ويستعمل التأويل ويُقيم إشارات لا تكتمل إلا بإسهام المتعلم بوصفه قارئاً يُفترض فيه قدرة الرّبط والاستنتاج، وتوليد العلاقات بين المعاني، ومن ثمة يصبح الفهم القرائي هو المفصل الذي تُقاس به فاعلية المتعلم لأنّه يكشف كيف يتحوّل المتعلم من التعرّف على الكلمات إلى إنجاز الدلالة، ومن إدراك السطح إلى تنظيم المعنى في شبكة من العلاقات، وفي هذا السياق يُعرّف الفهم القرائي بأنّه : >> عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمّنها النص المقروء، وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطاً يقوم على عمليات التحليل والتفسير << (شحاته و حسن، ص84).

يُبرز هذا التعريف أنّ القراءة ليست مجرد تعرّف بصري على الرموز، أو استرجاع للمحتوى، بل هي فعل معرفي مركّب تُنتج المعنى عبر اشتغال ذهني متدرّج فقلوه "عملية" يُفيد أنّ الفهم لا يحدث دفعة واحدة، وإنّما يتشكّل تدريجياً وفق مسار من التفاعل بين القارئ والنص، كما أنّ وصفه بـ "عملية معرفية" يضع الفهم في مجال البناء لا في مجال الثقل، لأنّ المعنى لا يوجد في الكلمة منفردة، ولا في الجملة بمعزل، بل يتولّد من العلائق بين وحدات النص و تأزرها في إنتاج دلالة كلية، أمّا اقتران الرّبط بـ : "التحليل والتفسير" فيكشف أنّ القارئ لا يكتفي بتجميع العلاقات، بل يُفكّك البنية الدلالية، ويستخرج علائقها المنطقية، ثمّ يُعيد تفسيرها في ضوء مقصد النص وسياقه، ما يجعل الفهم القرائي مجالاً لتكوين القارئ بوصفه فاعلاً في إنتاج الدلالة لا مُستهلكاً لها .

يتّسع المفهوم ليشمل أبعاداً أعمق تتصل بالمعنى وتديره لأنّه: >> يشمل الرّبط الصحيح بين الرّمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها << (فتحي على، ص365). يعيد هذا التعريف بناء الفهم القرائي بوصفه كفاءة مركّبة، لا تُقاس بمجرد فهم المعنى الظاهر بل بقدرة القارئ على تحويل العلامات اللّغوية إلى دلالة منتظمة داخل السياق ، لأنّ المعنى لا يُمنح جاهزاً بل يُنتقى من بين احتمالات متعددة، ذلك أنّ تركيزه على "تنظيم الأفكار وتذكرها واستخدامها" يجعل الفهم فعلاً استنتاجياً لا استهلاكياً، إذ لا يكتمل في إدراك النص إلّا حين يعيد القارئ ترتيب معانيه في بنية فكرية قابلة للتوظيف داخل مواقف جديدة، ويُترجم هذا الفهم عملياً حين نختبره داخل نصوص القراءة المدرسية التي تُبنى فيها المعاني تدريجياً عبر آليات السرد، والتفسير والتوجيه القيمي.

1-2: التعاونية المدرسية من التعلّم بالممارسة إلى التعلّم بالمعنى:



بطاقة النص:

عنوان النص: التعاونية المدرسية.

المقطع: القيم الإنسانية.

الصفحة: 14.

يُستهل النص بلحظة بصرية سابقة عن لحظة التلغظ اللغوي، على اعتبار أنّ القارئ لا يواجه النص من داخله مباشرة، بل يدخل إليه عبر عتبات تمهد المعنى وتوجه التأويل قبل أن تبدأ عملية الفهم القرائي، وهو ما يجعل الرؤية البصرية جزءاً من إنتاج الدلالة لا عنصراً تزيينياً، ومن ثمة تصبح العتبة الأيقونية آلية لتشكيل أفق التوقع، وصناعة القارئ الضمني الذي يفترضه النص، إذ تُحدد منذ البداية ما ينبغي أن يرى، وما يُنتظر أن يفهم وما سيُستكمل بعد القراءة، وفي هذا السياق يؤكد "بسام قطوس" أنّ الرؤية البصرية الأولية للنص لها دور مهم في تحديد مظهره الأدبي، فأول شيء يثيره الغلاف، وما يتضمنه من عنوان أو تصنيف أجناس أو صورة....." (قطوس، 2011، ص44).

يُحوّل "قطوس" العتبة البصرية وظيفتها تأويلية لا شكلية، إذ يجعل الرؤية الأولى مدخلا يسبق القراءة ويُحدّد أفعها، ومن ثمة فإن صورة "التعاونية المدرسية" لا تسبق النص زمنياً فقط، بل دلاليّاً أيضاً، لأنّها تخلق في ذهن المتعلم معنى أولياً للتعاون بوصفه فعلاً جامعاً قبل أن يتحوّل داخل المتن إلى مفهوم مؤسسي وقيمة موجهة، فالصورة لا تنتج المعنى كاملاً، بل تكتفي بإثارتها وتركه مفتوحاً، فتترك فجوة معرفية لا يغلقها إلا الخطاب اللغوي حين يبدأ في تسمية المفهوم وبنائه، وعلى هذا الأساس يشرح النص في نقل المتعلم من الإيجاء إلى التحديد، و من الرؤية إلى الفهم، كما يظهر في قوله <<حضرنا زوال الجمعية بطلب من المعلم، وذلك لإنشاء تعاونية مدرسية، لم أكن أعرف عن هذا الاسم شيئاً>> (بن الصيد وآخرون، 2021، 2020، ص14).

يشيّد النص معنى "التعاونية" عبر هندسة خطابية تقوم على بناء ذهني للمتعلم داخل السرد، قبل إنتاج المفهوم نفسه؛ فافتتاحه بضمير الجماعة في قول السارد: "حضرنا" لا يؤدي وظيفة الحكيم فقط، بل يشتغل كآلية إدماج تُحوّل القارئ إلى شاهد مُشارك، وتمنحه موقعا إنشائياً داخل التجربة بحيث يصبح المعنى ناتجاً عن التماهي لا عن التلغظ، ثم يدخل النص القارئ في منطق إنتاج الدلالة، عبر ما يمكن تسميته "استراتيجية النقص" حين يصرّح "لم أكن أعرف عن هذا الاسم شيئاً"، هذه ليست جملة سردية بريئة، بل إجراء بيداغوجي يخلق فراغاً معرفياً مقصوداً، يجعل الفهم ضرورة لا اختياراً، لأنّ المعنى لا يُعطى بل يُطلب، ليعيد النص بعد ذلك توجيه القارئ من سؤال ماذا تعني التعاونية؟ إلى سؤال "كيف ننتج معناها؟" حين يقول: <<إنّ المعنى يكمن في الاسم بالذات>> (الكتاب المدرسي، ص14).

تتحول اللغة هنا إلى موضوع للفهم باستدراج المتعلم إلى تفكيك العلامة اشتقاقياً (تعاوية = تعاون = مشاركة) إلى ممارسة قراءة توليدية تُنتج الدلالة من البنية، لا من الشرح، ثم ينتقل النص من الاشتقاق إلى التحديد المفهومي بقوله: <<التعاونية هي شبه مؤسسة مدرسيته تضم مجموعة من المتعاونين الذين تطوعوا بمحض إرادتهم>> (الكتاب المدرسي، ص14)،، والآت هنا هو استعمال عبارة "شبه مؤسسة" لأنها ترفع المفهوم من مستوى القيمة الأخلاقية إلى مستوى التنظيم الاجتماعي؛ إذ تجعل التعاوية كياناً له بنية. ويؤكد النص هذا البناء بإغراقه في سلسلة من الأفعال والأنشطة <<كالأشغال اليدوية والفلاحية والاجتماعية، وأمور أخرى، كالنحت والرسم، والحيطة والتطريز>> (الكتاب المدرسي، ص14)..

لا تؤدي هذه السلسلة دور التعداد فقط بل تؤدي وظيفة دلالية هي: تثبيت المعنى عبر تحويله إلى مشاهد عملية قابلة للتخيّل، وهنا يتجسد مؤشر إنتاج المعنى الثاني، من خلال تجسيد المفهوم داخل سياق محسوس، بحيث يربط المتعلم بين الدلالة وخبرته المدرسية.

ويُعلق " النص " في الأخير أفق التأويل بحركة حجاجية فاصلة في قوله: << والأهم من هذا كله هو التعاون بين الأفراد فهو أكبر المزايا >> (الكتاب المدرسي، ص14).. كلمة " الأهم " هنا ليست نهاية، بل سلطة ترتيب قيمي تفرض على القارئ أن يُعيد فهم كل ما سبق، بوصفها "رسائل " لا " غايات "، ليثبت أن مقصد الخطاب ليس تعريف التعاونية، بل بناء المتعلم على تصوّر محدّد للعلاقة داخل المدرسة، وبذلك يتمثل المتعلم داخل الخطاب بوصفه ذاتاً تُبنى عبر ثلاث درجات من إنتاج المعنى:

1- فحوة معرفية تُفجر سؤال الفهم "لم أكن أعرف..."

2- استنتاج لغوي يُنتج الدلالة من العلامة: "المعنى في الاسم".

3- تثبيت قيمي: يجعل التعاون قيمة عليا من خلال كلمة "الأهم...."، و بهذا يُنجز النص بناء المتعلم عبر هندسة دلالية متدرجة من خلال الإشارك في التجربة، ثم تفجير الفجوة، ثم استنتاج من اللغة، ثم تجسيد بالممارسة، ثم تثبيت بالقيمة، وهو ما يجعل المتعلم داخل خطاب القراءة فاعلا في إنتاج المعنى لا وعاء لتلقيه.

2-2/ سرّ الحياة: من العتبة البصرية إلى الوعي بترشيد الماء.

بطاقة النص:

عنوان النص : سرّ الحياة .

المقطع :الثنية المستدامة.

الصفحة : 61.



نستهلّ القراءة من العتبة البصرية المصاحبة للنص لأنّها تُنجز تمثلاً أولياً للموضوع قبل الدّخول في المتن، فالصور الثلاث لا تعرض الماء في وضع واحد، بل تُقدّمه عبر سلسلة استعمالات مُتدرّجة تُقارب حضوره في الحياة اليومية.

● صورة صنبور يتدفق منه الماء بقوة (لإشارة التدفق/الإفراط).

● صورة غسل الخضر تحت الماء (استعمال يومي بلا ترشيد/ قابل للهدر).

● صورة غسيل الملابس: (استعمال اعتيادي/ قابل للإسراف).

يُعاد تشكيل الماء بهذا الترتيب البصري في ذهن المتعلم بوصفه "عنصر الحياة"، لكنّه في الوقت نفسه "عنصر هش قابل للتفاد" بسبب السلوك اليومي، لهذا فالصورة لا تُعطي معنًى جاهزاً، بل تفتح فتحة إدراكية صامتة، تُحلّل كيفية تحوّل نعمة الماء إلى خطر حين يقود الاستعمال اليومي إلى الإسراف. هنا لا تعود الصورة المصاحبة مجرد وسيط إيضاحي يرافق المتن، بل تغدو عنصراً دلاليّاً يشتغل على إعادة توجيه التلقي، قبل دخول اللغة في الشرح، لأنّ الصورة تقدّم مشهديات سلوكية تُفهم المتعلم مباشرة في وضعية مُساءلة لتصبح الصورة حملاً لتوليد "الوعي بالمشكلة" قبل التلّفظ بها، ثمّ إنّ تنظيم الصور ليس تنظيماً عشوائياً لأنّه ينتج معنًى إضافيّاً، عبر ترتيب المشاهد، فالتدرّج من : تدفق الماء، إلى غسل الخضر، ثمّ إلى غسل الملابس يوحي بأنّ الهدر لا يتجسّد في فعل واحد معزول، بل يتوزّع على سلسلة أفعال مترابطة، تُشكل في النهاية نمطاً سلوكياً ينقل الدلالة من "حالة" إلى "بنية" لأنّ فعل الهدر ليس حادثاً، بل نظام استعمال، وبهذا تفرض الصورة على المتعلم وفقاً لتأويلها، يقوم على تفكيك العادة اليومية، وإعادة قراءتها بوصفها موضعاً للمسؤولية.

لا تكفي الصورة تمثيل الماء كمادة نافعة فقط، وإنّما تعيد بناءه كقيمة محدّدة وموضوع أخلاقي، فتجعل الماء يظهر في مقام "الفعل" لا في مقام "المعطى" فتربط الدلالة بسلوك الإنسان، قبل أن تربطها بالمعلومة، ومن هنا تصبح القراءة انتقالاً من رؤية فعل بسيط إلى إدراك أثره، ومن ملاحظة مشهد مألوف، إلى اكتشاف دلالاته الخفية، وهو ما ينسجم مع منطق إنتاجه، فالنص لا يمنح رسالته جاهزة، بل يضع المتعلم أمام إشارات أوليّة تتطلّب استكمالاً وتأويلاً.

يتبيّن المتعلم بهذا التمهيد البصري لقراءة المتن لا بوصفه سرّاً معرفيّاً عن الماء، بل بوصفه جواباً عن سؤال تُولّد الصورة نفسها، وبهذا يفتح النصّ المعنى من زاوية تاريخيّة تجعل الماء سابقاً عن الحضارة بقوله: >>منذ أزمنة ما قبل التاريخ عاش الإنسان على ضفاف الأنهار والبحيرات <<(الكتاب المدرسي، ص61).. هذه الجملة لا تُقدّم لتاريخ ساذج، بل لتثبيت علاقة وجوديّة تُعيد ترتيب تصوّر المتعلم للماء، بوصفه أساساً سابقاً للحضارة ومكوّناً رئيساً في تشكيل الاستقرار البشري ذاته فإسناد العيش إلى "الضّفاف والأنهار" يجعل الماء قرين الاستقرار الأوّل، ويحوّله إلى عنصر بنيوي في صياغته نمط الوجود، ومن ثمة تُقرأ علاقة المتعلم بالماء بوصفها علاقة وجود قبل أن تكون علاقة استعمال.

ويستكمل النصّ هذا التأسيس، عبر تعليل صريح إذ يقول: >> ذلك أنّ الماء العذب ذو أهمية عظيمة، ومن دونه تصبح الأرض مكاناً تتعذّر فيه الحياة <<(الكتاب المدرسي، ص61).. هنا ينتقل الماء من مقام "المورد" إلى مقام

"الشرط" ويُعرف أثره عبر الغياب، لا الحضور، لأن غيابَه ليس نُقصًا في الرِّفاه، بل انقطاعًا في إمكان الحياة نفسها وبذلك ينجز النص نقلة دلالية دقيقة تحوّل المعرفة بالماء إلى وعي بمركزيته، ليوسع النص دلالاته عبر بناء تراكمي يربط الماء بسلسلة وظائف تعيد تشكيله في ذهن المتعلم، بوصفه قوام الحياة اليومية وأفقها الحضاري إذ يُقرّر: <<فلا شرب ولا طعام، ولا نظافة إلا بالماء، ولا صناعة ولا حضارة إلا به >> (الكتاب المدرسي، ص 61).

لا يهدف هذا التعداد إلى الإخبار، بقدر ما يشغل على تراتبية مقصودة، تنقل المعنى من الضّروري الفردي إلى المركّب الجماعي، فتجعل الماء شرط البقاء والارتقاء في آن واحد، وبذلك يتعزّز تمثّل المتعلم للماء كقيمة تتجاوز الاستعمال إلى البناء المدني.

وينتقل الخطاب بعدها إلى لحظة توتر دلالي، تُخرج الماء من حيّز الطبيعية إلى حيّز التهديد، فيقول: <<بل قد زادت حاجته حتى صار الحديث متكررا عن الأمن المائي والصراع على موارده >> (الكتاب المدرسي، ص 61). إن إدراج "الأمن" و"الصراع"، يُعيد توزيع المعنى داخل أفق أوسع، حيث يظهر الماء موردًا قابلاً للتقادم ومجالاً للتنازع، فتحوّل بذلك القراءة من فهم منفعة الماء إلى الوعي بئدرته.

ويُقارب النص هذا التهديد من زاوية السلوك اليومي عبر إبراز الهدر باعتباره الوجه الأقرب للأزمة فيرد: <<هل تتصوّر الكمّ الهائل من الماء المهدور لغسل اليدين والأواني والفواكه والخضر، والسيارة... >> (الكتاب المدرسي، ص 61). يُستدعى المتعلم هنا إلى إدراك مفادُه أنّ الخلل لا يتشكّل فقط في غسل السيارات الكبرى، بل يتسرّب من تفاصيل العادة، حين يصبح الاستعمال اليومي والتلقائي غير مضبوط، لذلك يقترح النص بدائل عملية تحوّل المعنى إلى ممارسة <<ماذا لو استخدمنا آنية مملوءة بالماء بدلا من ترك الماء يسيل؟ أو استعملنا المكسنة في إزالة الأوساخ؟ >> (الكتاب المدرسي، ص 61).

يتحوّل الترشيد هنا من مفهوم وعطي، إلى فعل قابل للتطبيق ليغدو الفهم القرائي، وسيلة لتهديب السلوك لا اختبار الحفظ، ليختتم النص مساره بجملة معيارية جامعة تحوّل الدلالة إلى التزام جماعي <<إن الحفاظ على الماء مسؤوليتنا جميعا >> (الكتاب المدرسي، ص 61).

يُنجز النص بناءه التربوي عبر إعادة تشكيل ذهن المتعلم، لا بوصفه مُتلقيًا للمعلومة بل بوصفه قارئًا ضمنيًا، يُستدعى إلى إنتاج الدلالة من داخل نسق حجاجي متدرّج، فالمعنى لا يُعرض كعطى جاهز، وإثّا يُؤسس أولاً بوصفه "أصلاً" يسبق التمثّل اليومي، ثم يُعاد تثبيته بوصفه "شرطًا" لا تقوم الحياة خارجه، قبل أن يتّسع ليغدو قاعدة للمدني والحضاري.

يضع الخطاب المتعلم بهذا المسار في مقام الفهم المركّب القائم على الربط، وإعادة التنظيم، لينقل النص مركز الثقل من الكلّيات إلى اليومي فيحوّل القيمة إلى مجال اختبار سلوكي، حيث يغدو المتعلم معنيًا بالفعل لا بالمفهوم وحده، فتتولّد الدلالة من تماسكها مع العادات اليومية، ليُعاد تركيب ذهن المتعلم ضمن جماعة معيارية، وهو ما يجعل المعنى يتحوّل من إدراك معرفي إلى التزام أخلاقي، وهكذا تنبدي تمثّلات المتعلم، باعتباره ذاتا تُبنى عبر القراءة: تفهم ثمّ تعي، ثمّ تتحمّل، وبهذا تحوّل من قارئ إلى فاعل، وبذلك يغدو الخطاب القرائي آلية لتكوين المتعلم داخل اللغة وخارجها، لا مجرد وسيط لنقل المعرفة.

3-2 من أشرف المهن: من التمثيل التمطي إلى بناء المعنى القيمي.

بطاقة النص:

عنوان النص: من أشرف المهن.

المقطع: القيم الإنسانية.

الصفحة : 27.



تمهد الصورة المصاحبة للنص لفعل التلقي قبل اللغة، لأنها تمنح المتعلم مشهداً بصرياً يضعه مباشرة، داخل معنى العمل، قبل أن يقرأ عنه فالصور لا تقترح مجرد "عامل ينظف"، بل تؤسس موقفاً إدراكياً يرى فيه المتعلم أثر الفعل في المكان، ويستشعر منذ البداية أن القراءة لا تتعلق بمعلومة عن المهنة، بل بإعادة ترتيب معيار اجتماعي عن عامل النظافة، وأحقيته بالجميل، وبذلك تتشكل أول فجوة دلالية بين قيمة الجهد المرئي ونقص الاعتراف المحتمل، فيدخل المتعلم المتن وهو مشدود إلى سؤال ضمني لا نقوله الصورة، لكنه يتولد منها.

يحوّل المتن هذا الاستعداد البصري إلى حركة وعي، فينقل القراءة، من مستوى المشاهدة إلى مستوى التفكير، حين يصرح السارد: << عُدْتُ إلى المنزل وأنا أفكر في مهنته الشاقة المحفوفة بالمخاطر >> (الكتاب المدرسي، ص27). وتكمن قوة هذه العبارة في أنها لا تؤدي وظيفة حكاية فقط، بل تبني المتعلم ضمناً في صورة قارئ، يتعلم أن الفهم لا يقوم على الرؤية وحدها، بل على تحويل الرؤية إلى معنى يتجاوز سطح الواقع من عمق الوظيفة، وثمنها الإنساني، وبهذا يتحول فعل القراءة إلى تمرين على إعادة إنتاج المعنى، لا على استهلاك الخبر.

يُفجّر الخطاب لحظة إنتاج المعنى الأكثر حساسية حين يضع المتعلم، أمام تناقض يوقظ التفكير النقدي، فيصرح << ينظر بعض الجبهة إليهم نظرة ازدراء وسخرية.... مهنتهم محنة حقيرة، تحتل المراتب الدنيا في سلم الأعمال والمهن >> (الكتاب المدرسي، ص27). لا تبني القيمة هنا عبر الوعظ، بل عبر كشف خلل التمثيل الاجتماعي، فوزود لفظتي "احتقار"، و"ازدراء" لا يُراد بهما الإخبار فقط، بل تعرية معيار مُختل يجعل المجتمع يحتقر ما يعتمد عليه، وهنا يتشكل "إدراك المتعلم" داخل النص بوصفه ذاتاً تقويمية، لا تكنفي بفهم الوظيفة، بل تحاكم النظرة، وتستنتج أن الانحراف، ليس في المهنة بل في الوعي الذي يقيّمها.

يُرسخ النص هذا الوعي حين يجعل القيمة تُفهم من خلال استحالة الغياب فيقول: << لا أستطيع أن أتخيل حياً أو مدينة دون العم بشير وأمثاله >> (الكتاب المدرسي، ص27). تؤدي هذه العبارة وظيفة حاجية ذكية، فهي لا تُثقف المتعلم بالاحترام، لأن النص يأمره بذلك، بل لأن المنطق نفسه يقوده إلى النتيجة أي: إلى إدراك أن العمل الذي

يؤسس النظام الحضري لا يمكن أن يكون دونيا، وهذا ينتج المتعلم المعنى عبر التفكير في النتائج لا عبر استظهار العبارات.

يتم النص بناء مدارك المتعلم عبر نموذج "القارئ الضمني" حين يمنح العامل صوتاً يُعزف عمله كقيمة داخلية >> عملي خير وجمال أنشره أينما مررت وأجر عظيم أحسنه عند الله، لأنني أُميط الأذى عن الطريق>> (الكتاب المدرسي، ص 27). لا يتلقى المتعلم هنا توجيهاً، بل يلتقط معياراً جديداً للكرامة بأن القيمة لا تُستعار من نظرة الآخرين، بل تُبنى من علاقة الإنسان بفعله، وأن الشرف لا يُستمد من المجتمع، بل من أثره، ووعي صاحبه.

أثبتت التناذج القرائية المدروسة أن خطاب القراءة المدرسي، لا يُنتج المعنى بوصفه مادة جاهزة، بل يبينه عبر مسار تدريجي، يجعل الدلالة تنشأ من العتبات الأولى، ثم تتكاثف داخل المتن عبر الربط، والاستنتاج، والتحويل القيمي، وبذلك تتحدد القراءة داخل هذا المستوى بوصفها فعلاً بناءً للذهن لا عملية استرجاع لمحتوى.

وتكشف التحليلات أيضاً أن المتعلم داخل هذه التصوص ليس متلقياً سلبياً، بل قارئاً ضمناً يُعاد تشكيله عبر مؤشرات إنتاج المعنى: يلاحظ يؤول، ويقوم، ثم ينتقل من الإدراك إلى الموقف، لذا لا يكتمل المعنى إلا بفاعليته، لأن الخطاب يُراهن على قدرته على ملء الفجوات، وتحويل الدلالة إلى وعي وسلوك، وتبرز النتائج أن الخطاب التربوي حين ينجح في بناء متعلم مُنتج للمعنى، لا يعود مُحتاجاً إلى التوجيه المباشر، بل ينفث على استراتيجيات أبلغ في صناعة الوعي.

خاتمة:

تُظهر المقاربة التحليلية المعتمدة، القائمة على رصد تمثيلات المتعلم، ومؤشرات إنتاج المعنى داخل نصوص القراءة أن الخطاب المدرسي لا يعمل بوصفه حاملاً لمضامين فقط، بل بوصفه بنية توجيهية تُعيد تشكيل علاقة المتعلم بالنص وبالعالم وبالذات. ومن خلال تفكيك آليات التدرج الدلالي وبناء الفجوات، وتحويل المفهوم إلى موقف، تتكشف جملة من النتائج التركيبية التي يمكن ضبطها في العناصر الآتية:

- 1- أثبت التحليل أن خطاب القراءة المدرسي لا يشغل بوصفه نقلاً للمعرفة، بل بوصفه هندسة للمعنى؛ حيث يُوجه المتعلم إلى إنتاج الدلالة عبر مسار مقصود: من التعيين إلى الفهم، ومن الفهم إلى بناء موقف قيمي.
- 2- أظهرت التناذج أن المتعلم يُبنى داخل الخطاب كذاتٍ قارئةٍ تمتلك كفاءة تأويلية؛ أي أن النص يفترض فيه القدرة على الربط، وتنظيم المعاني واستنتاج المقاصد، بما يجعل الفهم القرائي معياراً لفاعليته داخل العملية التواصلية.
- 3- كشفت المؤشرات أن إنتاج المعنى يتم عبر إيداع "فراغات منظمة" داخل النص، فالخطاب لا يقول كل شيء، بل يترك مناطق صامتة تُستكمل بالاستنتاج، وبذلك تتحول القراءة إلى فعل بناء لا فعل "تلقي".
- 4- أكد التحليل أن الخطاب المدرسي يُعيد تشكيل تمثيلات المتعلم عبر نقل المعنى من مستوى الدلالة إلى مستوى الوظيفة؛ إذ لا تُترك المفاهيم في شكلها المعجمي، بل تُحوّل إلى "ممارسة ذهنية" تؤدي إلى موقف ووعي.
- 5- تبين الدراسة أن إنتاج المعنى في نصوص القراءة المدرسية يُربط دائماً بسياق اجتماعي يوسع أفق المتعلم؛ أي أن النص لا يهدف إلى الفهم فقط، بل إلى إدراج المتعلم داخل صورة جماعية تُنتج لديه الإحساس بالانتماء والمسؤولية.

- 6- دلت النتائج على أن التصوص لا تكنفي بتشكيل وعي القارئ، بل تُعيد بناء "الذات المتعلمة" بوصفها فاعلاً أخلاقياً؛ حيث يصبح التأويل مدخلاً لتكوين قيم، لا مجرد وسيلة لتفسير العبارة.
- 7- يتضح في النهاية أن تمثيلات المتعلم داخل خطاب القراءة المدرسي تقوم على انتقال جوهري، من قارئ يتعزف، إلى قارئ يربط، إلى قارئ يستنتج، إلى قارئ يلتزم.
- وبهذا يثبت التحليل أن الفهم القرأني ليس محارة فقط، بل أداة لإنتاج الذات داخل المدرسة.

قائمة المراجع

1. بورني سراب بن الصيد، وآخرون . (2021 ، 2020). اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الجزائر : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط 2 .
2. الكتاب المدرسي. (بلا تاريخ).
3. حسن شحاته، و الشبان حسن. (بلا تاريخ). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
4. سالم موسى فطوس. (2011). سمياء العنوان . عمان : وزارة الثقافة.
5. سلوى مبيضين. (2003). تعليم القراءة والكتابة للأطفال. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة.
6. سهام أحمد أبو الحاج، و الماصلة. (2016). استراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير، ط 1.
7. طارق عبد الرؤوف عامر، و إيهاب عيسى المصري . (2013). أسس وأساليب التعلم الذاتي. القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع، ط 1.
8. عبد الله بوسيف. (2019). النقد التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي. مجلة كلية الآداب واللغات، كلية الآداب، جامعة الجزائر، المجلد 12، العدد 25 .
9. يونس فتحي على. (بلا تاريخ). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في التعليم الثانوي. القاهرة : الكتاب الحديث.