

الغايات اللغوية والمعرفية لنشاط المطالعة
في ضوء مناهج الجيل الثاني

*The linguistic and cognitive goals of reading activity
in light if second generation curricula*

د. إسماعيل بشوات
جامعة الدكتور يحي فارس، المدية، (الجزائر)
bechaouet.smail@gmail.com

تاريخ النشر: 2024/04/17

تاريخ القبول: 2024/03/29

تاريخ الإرسال: 2020/05/18

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية للكشف عن الغايات التعليمية لنشاط المطالعة في المرحلة الابتدائية من خلال توضيح الأهداف اللغوية التي يمكن الاستفادة منها في هذا النشاط على غرار تنمية مهارة المحاوره والتحدث، وكذا مهارة الاستماع والتحليل والاستنتاج وإثراء الرصيد اللغوي والمعجمي إضافة إلى الغايات المعرفية التي ترمي بدورها لترسيخ القيم الإنسانية والاجتماعية ومسايرة المعارف المتداخلة والكشف عن الموروث التاريخي والثقافي لوطننا، وهذا انطلاقا لما تحويه مختلف النصوص من أبعاد اجتماعية وعالمية وأهداف لها دلالات حسية ونفسية تتطلب حضور فاعلية شاملة لتحقيق هذه الغايات مما يستوجب إعادة النظر في الجانب المنهجي والمعرفي الذي يقتضي إعطاء أهمية كبيرة لتعليمية هذا النشاط في جانب البناء والإعداد والتخطيط التي ستعكس بدورها إيجابيا على عملية اكتساب اللغة والمعرفة لدى المتعلمين في المراحل القاعدية.

الكلمات المفتاحية:

الغايات اللغوية والمعرفية، نشاط المطالعة، مناهج الجيل الثاني.

Abstract:

This research paper aims to uncover the educational objectives of reading activities at the elementary level. It highlights the linguistic goals that can be derived from such activities, including the development of conversational and speaking skills, as well as listening, analysis, inference, and enrichment of linguistic and lexical knowledge. Additionally, it addresses cognitive goals that aim to reinforce human and social values, align with interconnected knowledge, and reveal the historical and cultural heritage of our nation. The various texts involved in this context have social and global dimensions, and their objectives carry sensory and psychological connotations that necessitate comprehensive engagement to achieve these goals. Consequently, a reevaluation of the methodological and cognitive aspects is essential, emphasizing the importance of teaching this activity in terms of planning, preparation, and construction. Such an approach will positively impact language acquisition and knowledge acquisition for students in the foundational stages.

Keywords:

Linguistic and cognitive goals, reading activities, second-generation curricularation curricula.

مقدمة:

لقد عمدت الجزائر على مدار السنوات الأخيرة إلى مراجعة الطرائق والاستراتيجيات التعليمية التي مافتتت تفرضها مختلف التطورات الفكرية والمعرفية المتتالية إضافة إلى انعكاسات العولمة التي ألقت بظلالها على قطاع التربية ، فما كان على القائمين على هذا القطاع سوى القيام بجملة من الإصلاحات والتحسينات الجذرية بغرض معالجة الثغرات والاختلالات التي عرفتھا المدرسة الجزائرية في ظل التّفوق والتّمرکز ضمن حيز المقاربة بالأهداف المبنية على السلوك والملاحظة والقياس كأحد مميزات الهدف السلوكي القائم على الجانب المعياري؛ إذ أنّ دور المتعلم لم يخرج عن دائرة المستقبل السلبي للمعرفة وهو ما نتج عنه جملة من الانتقادات عجلت بظهور ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات.

واقتصرت هذه الإصلاحات على المضامين المعرفية والمنهجية وطرائق التدريس بما يتماشى مع ما يعرف بالمقاربة النصّية التي انبثقت عنها فيما بعد مناهج الجيل الثاني التي تتمحور فيها التعلّيمات بدورها في فلك النصّ الأمّ، حيث جاءت هذه الإصلاحات في شكل تعديلات وتحسينات مست بنية المادة من النّاحية المصطلحية والمنهجية وظهرت معها في الأفق ملامحُ مادة معرفية جديدة بدأت تتجلى مظاهرها في مختلف الأنشطة اللّغويّة كفهم المنطوق، فهم المكتوب والمطالعة المسموعة، والمصنوفة المفاهيمية، والكفاءة العارضة، الكفاءة الشّاملة...، وغيرها من المصطلحات المنهجية الحديثة. ولعلّ نشاط المطالعة كغيره من الأنشطة اللّغويّة في المرحلة الابتدائية لم يكن بمنأى عن هذه التّحولات المصطلحية التي كان لها الأثر الواضح في صياغة وبناء التعلّيمات اللّغوية وغير اللّغوية التي شملت مختلف الميادين التعليمية.

وإذا كان نص المطالعة في ضوء المدرسة الأساسية اختياريا يتدخل المعلم فيه بكل حرية لتحديده، فإنّ كل من المقاربة بالكفاءات ومناهج الجيل الثاني أدرجت نص المطالعة في مضمون الكتاب المدرسي تحت ما يسمى **بالمقطع التعليمي** الذي يركّز على نص القراءة الأم باعتباراه محورا لبقيّة التعلّيمات، وقد تجسّد هذا المفهوم انطلاقا من المطالعة المسموعة كخطة أولى مستوحاة من النصّ المكتوب ضمن النصوص التوثيقية التي فيها يلعب المعلم دورا بارزا

من خلال تقديمه لهذا النشاط ، وهو ما تميزت به المقاربة بالكفاءات منذ 2003 لتتغير تسمياتها المصطلحية بظهور **مناهج الجيل الثاني 2016** تحت مسمى آخر "أوسع تعلماتي"، وأمام هذه الوضعية فإن إستراتيجية تنفيذ درس المطالعة تختلف في كل مرة باختلاف المناهج وطرق التدريس والبناء المتبعة ، فهي تتميز بالتنوع في النصوص وطريقة الطرح على عكس ما كان معمولا به في ضوء المقاربة السابقة (المناهج القديم) التي كانت تصب في منحى واحد، وتدرس في شكل معياري في الوقت ذاته كما يُدرسُ نشاط القراءة.

وهو ما جعل مناهج الجيل الثاني (مناهج إصلاح الإصلاح) تعتمدُ مقاربة مخالفة في تدريس نشاط المطالعة التي تقوم أساسا على التوسع المعرفي والبنائي، غير أن ذلك لم يكن كافيا لإعطاء المكانة الملائمة لهذا النشاط بين غيره من التّعلّيمات الأخرى وعلى الرغم مما يحمله هذا النشاط بين طياته من انعكاسات إيجابية على الجانب اللغوي والأدائي؛ أو ما يمكن أن نتيجته أيضا مختلف هذه المعارف من اثار نفسية ذات أبعاد اجتماعية وعالمية تحاكيها جل نصوص المطالعة، إلاّ أنّه لم يأخذ القدر الكافي من اهتمامات الفاعلين التربويين، فنشاط المطالعة يرسخ القيم الأخلاقية ويبرز الأسس الإنسانية التي تبعث روح التكافل بين المتعلمين و تسهم في إعدادهم داخل المجتمع، وكذا التعريف بالموث الثقافي للأمة الجزائرية والحضارات والثقافات العلمية المختلفة، وهو ما نهدف إلى توضيحه من خلال هذه الورقة البحثية في ضوء جملة من التساؤلات والفرضيات يمكن صياغتها فيما يلي:

* هل حظي نشاط المطالعة في المرحلة بالابتدائية بالإلمام المنهجي والمعرفي في مختلف الوثائق التربوية؟

* إلى أي مدى ساهمت مختلف التّغيرات المصطلحية التي عرفتُها تعليمية المطالعة في إعداد وبناء نشاط متكامل في ضوء مناهج الجيل الثاني؟

فيما تكمنُ الغايات اللغوية المتوقعة من وراء تعليمية المطالعة؟

* هل تتوقف حدود تعليمية المطالعة على الجانب اللغوي أم تتجاوزه لجوانب أخرى ذات صلة بالمعارف العامة والقيم الإنسانية والتاريخية؟

أهداف البحث:

- * إبراز النقائص والإختلالات المنهجية والمعرفية التي عرفها نشاط المطالعة في مختلف المقاربات.
 - * تحديد المتغيرات المصطلحية التي شملت نشاط المطالعة من المدرسة الأساسية إلى مناهج الجيل الثاني.
 - * توضيح الغايات اللغوية التي يرمي إليها نشاط المطالعة في المراحل القاعدية.
 - * ضبط الغايات المعرفية وما وراء المعرفية المتوخاة من وراء تعليمية المطالعة.
 - * التأكيد على ضرورة وضع إطار منهجي ومعرفي لتيسير تعليمية نشاط المطالعة.
1. دراسة في المتغيرات المفهومية المرتبطة بالموضوع (الغايات-المطالعة-مناهج الجيل الثاني):

قبل الشروع في تحديد الغايات اللغوية والمعرفية ارتأينا أن نقوم أولا بضبط أهم المفاهيم المصطلحية المرتبطة بالموضوع من جهة وتحديد التغيرات المصطلحية التي عرفها نشاط المطالعة في مختلف المقاربات التعليمية، وكذا تحديد إطار مصطلحي لمناهج الجيل الثاني من ناحية المفهوم من جهة، وكذا باعتبارها إستراتيجية تعليمية حديثة في المدرسة الجزائرية من جهة أخرى، وهذا كله يهدف لتبسيط مختلف المفاهيم من أجل توظيفها حيث تعتبر "المفاهيم محاور أساسية تدور حولها مناهج مختلف العلوم؛ فهي لغة العلم ومفتاح المعرفة العلمية، (كونها) تنظم وتصنف عددا كبيرا من الأحداث والأشياء والظواهر التي تشكل بمجموعها المبادئ المعرفية الرئيسية والبنى المفاهيمية التي تمثل نتاج العلم، كما يساعد تعلم المفاهيم على حل وفهم المشكلات التي تعترض الفرد في مواقفه الحياتية، ونظرا لأهمية المفاهيم في التدريس، فقد استدعت اهتمام الباحثين والمختصين بها من حيث صورها وتكوينها وحقيقتها"¹، وهو ما يدفعنا للإحاطة بمختلف المفاهيم المكونة للموضوع ودراستها بشكل يتناسب مع طبيعة الموضوع، وهذا من خلال التمييز بين الغايات اللغوية والمعرفية.

1.1 الغايات اللغوية والمعرفية:

يكادُ يقتربُ مدلول الغاية في جانبه اللغوي بشكل كبير من الهدف، أو النتيجة، أو ما يعرف أيضا بالمحصلة المتوقعة من وراء كل عمل أو نشاط أيا كان نوعه، فالمقصود بالغاية اللغوية عموما هو الهدف المنشود من وراء كل عمل تعليمي يهدف لتحقيق مقاصد اللغة؛ وعلى نحو آخر يرى هاملين بأنّ الغاية اللغوية في مجال التعليم هي: " تقديم الخطوط الموجهة للنظام التربوي وطرق التعبير عن الخطاب التربوي"². وفي مكن التمييز بين الغاية و الهدف، يرى " هاملين (أيضًا أنه لا يمكن التمييز) بين الهدف الخاص والهدف الإجرائي، فهما بالنسبة إليه مترادفان....، وينتجُ الهدف الخاص أو الإجرائي من تفتيتِ الهدف العام إلى أكبر عدد ممكن من الصيّاغات بحيث تُحقّق أربعة شروط إجرائية هي:

* وصف نشاط المتعلم غير قابل للتأويل.

* (الاعتمادُ) على ألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة.

* توضيح شروط ظهورها.

* (وكذا)معايير تقويم النتيجة."³

وعليه فالمنحى الذي سلكهُ هاملين في هذا الطرح معاكسٌ تماما لما جاء به أغلب الفاعلين التربويين فيما يتعلق بتصنيف الأهداف التربوية عموما، حيث يرى الكثير منهم بأنّ الهدف الخاص ليس نفسه لهدف الاجرائي إذ أنّ الأول: يتحقق أثناء الموقف التعليمي؛ أي ضمن الحصص التعليمية ذاتها، أمّا الثاني: هو الهدف الاجرائي الذي يتم الوصول إليه بعد نهاية الدرس أو النشاط ويتخذ في العادة الشكل الاجرائي من خلال صياغته في شكل أهداف إجرائية وكفاءات تعليمية تحددها طبيعة المنهج المتبع وتشمل في العادة ثلاثية البناء الشّامل للمتعلم، لاسيما في المناهج الحديثة (المجال الادراكي، المجال القيمي، المجال النفس حركي) ، حيث أشار إليه كل من بلوم، كبلر، كرتول في شكل مستويات هرمية تهدف لبناء المتعلم ذهنيا ووجدانيا وحركيا في شكل متكامل يعكس مفهوم النمو الشّامل.

تبرزُ الغاية اللُّغويّة بشكل واضح من خلال المقاصد المراد تحقيقها من وراء كل نشاط لغوي لاسيما في ميدان اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. أمّا الغاية المعرفية فهي تتجاوز الغرض اللُّغوي لتصل إلى جوانب ذات صلة بمختلف المعارف الأخرى التي تشمل في ذلك الجوانب الثقافيّة والأطر الاجتماعية والإنسانية والتّاريخية التي تخص نشاط اللغة عموما ونشاط المطالعة خصوصا. ومن هنا لا يمكن قطعاً الفصل بين الغاية اللُّغويّة والغاية المعرفيّة التي تعد من" أهم الأهداف التّعليميّة رواجاً. وطبيعي أن المتعلم الذي يقوم بدراسة وحدة دراسية معينة، يكون قد تقدم في النّمّو المعرفي، وبالتالي يتغيّر سلوكه المعرفي، ويكون هذا التّغيير متناسباً مع كمية المعرفة التي تحصل عليها"⁴. وهو ما يسمى بعنصر الانجاز الذي يهدف إلى إنجاح وتحصيل أكبر كم من المعرفة التّعليمية ولا نقصد في هذا السياق الجانب الكمي للمعرفة بقدر ما نشير إلى فاعلية النجاح والانجاز باعتبارهما من مبادئ المقاربة بالكفاءات.

2.1 المتغيرات المصطلحية والمفهومية لبنية نشاط المطالعة:

إنّ المتتبع لتعليمية نشاط المطالعة في المراحل القاعدية يدرك تماماً أنّ البناء المصطلحي لهذا النشاط يتغير باستمرار تحت تسميات مختلف وتحكمه في ذلك الطّريقة المعتمدة في التدريس، فإذا كان هذا المصطلح في المدرسة الأساسية قد أخذ منحى واحد هو مادة المطالعة بالمفهوم التقليدي، فإنّ التّغيير الوحيد الذي عرفه هذا المفهوم في طريقة المقاربة النصّية هو استبدال مصطلح "المادة" بمصطلح "النشاط" وهذا كإشارة واضحة يقصد منها كون النشاط يرتبط في العادة بالفاعلية والقدرة والأداء التي تعتبر من صميم الفكر البنائي، وعليه فنشاط المطالعة من هذا المنظور هو عبارة عن"عملية فكرية إدراكية تسمح للمتعلم باختبار قدراته الذاتية من خلال توظيف مكتسباته ومهاراته القرائية حتى يكون وسيلة للتّعلم الذاتي، ومن ثم فهي نشاط مركزي في التّعلم وما بعد التّعلم"⁵، وهذا ما يحيلنا بدوره للحديث عن وجه آخر للتّعلم الشّخصي الذي يفسح المجال أمام المتعلمين لاكتساب بعض المهارات والتّعلمات، فالتّعلم الذاتي أو الشّخصي في مفهومه" هو عملية فعالة وبناءة تسمح للمتعلّمين بتحديد أهداف تعلّمهم وذلك بالتّعرف على المعلومات وتنظيمها إلى جانب الدّافعية والانفعالات والسلوكات التي تكون

تارة سهلة التيسير وتارة أخرى صعبة وكل ذلك حسب طبيعة الأهداف المسطرة وخصوصيات البيئة⁶، ونشير في هذا الموضوع إلى أن التعلم الذاتي لا يقصد به إلغاء دور المعلم في العملية التعليمية خصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، بل يتجلى دوره وفق هذا التصور في عملية التوجيه والتنظيم المباشر إذا ارتبط الأمر بتعلم نشاط المطالعة داخل الصف، وغير المباشر فيما يخص الأعمال الموجهة التي ينجزها المتعلم خارج القسم (أنشطة لا صفية).

1.2.1 المطالعة غير المدرجة في المناهج التربوية الكلاسيكية:

ارتبط مفهوم المطالعة غير المدرجة في الحقيقة بالمناهج القديمة انطلاقا من المدرسة الأساسية حيث كان تناول نصوص المطالعة اختياريا بالنسبة إلى المعلم، ونظرا لنقص الوسائل التعليمية وضعف الإمكانيات في تلك الفترة فإن أغلب هذه النصوص يتم تداولها بين المعلمين في مختلف الأطوار ولعدة سنوات، وهو ما يؤكد بوضوح غياب عنصر التجديد الذي يجعل من المعلم يُدرّسها في أغلب الأحيان لعدة مرات ما يدخل الملل في نفوس المتعلمين، إضافة إلى غياب رؤية منهجية واضحة لهذا النشاط الذي انحصر في زمن تعليمي قدره 45 د في أسبوعين مناصفة مع ما كان يعرف سابقا "بالأشغال اليدوية" في المنهج القديم، كما أن غياب الإطار المنهجي انعكس سلبا على هذا النشاط الخاص بالمطالعة رغم الحاجة الكبيرة لها لدى المتعلمين في هذه المرحلة التي غابت عنها الوسائط الالكترونية التي يشاهدها العالم اليوم في ضوء التراكمات والتطورات المعرفية الهائلة، وما زاد الأمر تعقيدا هو غياب عملية صياغتها ضمن إطار واضح في مختلف الوثائق التربوية مما كان له أيضا تبعات سلبية ساهمت في كبح روح التعلم لدى المتعلمين في تلك الفترة الزمنية.

2.2.1 المطالعة المدرجة في المناهج التربوية الحديثة:

إنّ ما جاءت به المقاربات الحديثة قد أفرد حيزا جديدا لنشاط المطالعة في الطّور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي؛ إذ تم ضبط بعض التصورات والمفاهيم ضمن محتويات الكتاب المدرسي بما يتماشى مع أهداف المقاربة بالكفاءات ومع ذلك فإنّ هذا النشاط لم يحظ في صميمه بالقدر الكافي سواء في الجانب المقطعي، أو التوزيع بين الأطوار الثلاثة للمرحلة الابتدائية، أو من خلال المجال الزمني المقدر ب (45 د) أسبوعيا، كما أنّ اختيار توقيت

الحصة في إستعمالات الزمن يصنف هذا النشاط كأخر اهتمامات ميادين اللغة العربية في المراحل القاعدية حيث يُدرس في العادة مع المعالجة البيداغوجية (لغة عربية، رياضيات)، والملاحظ أنّ هذا المصطلح (المطالعة) شهد اضطرابات كبيرة في التسمية خاصة في ضوء مناهج المقاربة النصّية أو مناهج الجيل الثاني، فتعددت التسميات من طور إلى آخر وحتى في المقاربة التّعليميّة الواحدة تحت مسميات مختلفة: المطالعة الموجهة، أوسع معلوماتي، نصوص ثوثيقية، وكلها تتشابه في مضمون التسمية الاصطلاحية التي تصب في خانة واحدة هي نشاط المطالعة وتختلف أغلبها في طريقة تناول هذا النشاط وأهدافه التّعليمية نظرا لغياب رؤية واضحة حيث ينظر إليه البعض على أنه مجرد نشاط تكميلي لبقية تعلمات اللغة العربية.

3.1 مناهج الجيل الثاني رؤية مصطلحية :

لقد تجسد هذا المفهوم بشكل واضح من خلال المناهج الأخيرة التي وضعتها وزارة التربية الوطنية انطلاقا من سبتمبر 2016 وأطلق على هذه المناهج (المناهج التحسينية)، وهو ما يؤكد بطبيعة الحال وجود مناهج جيل الأول التي وإن غابت عنها هذه التسمية بشكل صريح فإنّها ارتبطت ضمّنيا بالمقاربة بالكفاءات منذ سنة 2003، ومصطلح الجيل حديث نوعا ما في مجال الطّرائق التّعليميّة لأنّ معظم الطرائق في المراحل القاعدية اعتمدت مصطلح "المقاربة" بداية من المقاربة بالأهداف وصولا للمقاربة بالكفاءات، وهو ما يجعلنا نميز في هذا المقام بين مناهج الجيل الثاني كمفهوم لغوي، ومناهج الجيل الثاني كمقاربة تعليمية.

1.3.1 مناهج الجيل الثاني كمفهوم عام:

يقصد بها مجموعة الوثائق المنهجية التي تحدد القواعد المؤطرة وترسم مسار العمل التّعليمي ضمن سياق وإطار مدروس يهدف لتحقيق مخرجات العملية التعليمية فالمنهج من هذا المنظور يعدّ " الأداة الرئيسية لتحقيق الأهداف المتعلقة ببناء شخصية التلاميذ في كافة المجالات، وعليه فالمنهج هو المحور الرئيسي والعنصر الأهم في كل مكونات النظام التربوي، فلا يمكننا الحديث عن نجاح الإصلاحات التربوية إذا لم يتم التخطيط لمناهجنا بالكيفية التي تجعلها قابلة للتطبيق محققة الأهداف التي صمّمت من أجلها،" ⁷. وتبنى مناهج الجيل الثاني عموما على جملة من المرتكزات والأسس " أهمها:

- الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
 - الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المناهج.
 - قابلية الانجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الانجاز.
 - الوجهة: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية⁸. وتختلف هذه المفاهيم قطعا على المفاهيم الكلاسيكية فهي تعكس ملامح الفكر البنائي المعرفي الذي يقوم على مراعاة التكامل والانسجام بين مختلف عناصر المناهج وكذا تحقيق العناصر ذات الصلة بالممارسة التعليمية الوظيفية وفي مقدمتها: (التمائل والخبرات المعرفية، البناء المعرفي، الأداء، الإنجاز، التعلم التشاركي...) وغيرها من المفاهيم التي يعنى بها الفكر البنائي المعرفي.
- 3.1. 2 مناهج الجيل الثاني كطريقة تعليمية:**

يرتكز المنهج في عمومه كطريقة تعليمية قائمة بذاتها على "خطة عمل بيداغوجية أكثر شمولية من البرنامج في مختلف المواد، ولكنه أيضا تعريف للغايات التربوية المستهدفة وتخصيص للأنشطة التعليمية".⁹ وهو ما يفسر تحول مصطلحي آخر من "البرنامج" في المدرسة الأساسية إلى مفهوم أوسع هو "المنهج" في المقاربة بالكفاءات ليتم اعتماده فيما بعد كطريقة تعليمية في مناهج الجيل الثاني، مما سينتج عنه إعطاء مساحة أكبر للمناهج وفق لهذه المعادلة، وتقوم هذه المقاربة أساسا على المرجعية البنائية للتعلم "المستوحاة (من مزيج وتظافر) النظرية المعرفية والبنوية، والبنوية الاجتماعية (التي تهدف) لاستدراك نقائص المقاربة بالأهداف. فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكّن المتعلم من التفاعل مع بيئته؛ فإن البنوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه البنوية، فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف"¹⁰، وهو أمر آخر يجعلنا نميز كذلك بين **المناهج كمفهوم** مرتبط بالوثائق المتعلقة بالأستاذ والتي تنطوي ضمنها مختلف الوثائق الأخرى، كدليل الأستاذ، الوثائق المرافقة، وغيرها من الوثائق التربوية الصادرة عن اللجنة الوطنية للمناهج والتعليم الأساسي وبين **مناهج الجيل الثاني كطريقة**

تعليمية لها أهدافها وغاياتها شأنها في ذلك شأن المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وكذا المقاربات التعليمية الأخرى التي تركز فيها الطرائق على تعليم الصغار "التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط" وتتخذ هذه الطرائق أشكالا أخرى في المستويات العليا على غرار طريقة المحاضرة، والإلقاء، والطريقة الاستقصائية التي ترتبطا بتعليمية الكبار.

2.الغايات اللغوية والمعرفية لنشاط المطالعة من منظور مناهج الجيل الثاني:

على الرغم مما جاءت به مناهج الجيل الثاني (إصلاح الإصلاح) من تصورات جديدة، إلا أنّ تدريس نشاط المطالعة لم يلق اهتماما كبيرا على جميع الأصعدة في مرحلة التعليم الابتدائي سواء من قبل واضعي ومعدّي المناهج التربوية والكتب المدرسية، أو من الفاعلين التربويين؛ إذ تفتقر أغلبية هذا المناهج إلى رؤية واضحة لتدريس هذا النشاط ضمن المجال المعرفي أو الزمني، بل تغيب تعليمية المطالعة في الطّور الأول من التّعليم الابتدائي، وهذا ما نتج عنه فكرة سلبية لدى بعض المتعلمين والمعلمين حول هذا النشاط حيث يعتبرونه نشاط ثانويا، ولا يعبرونه أدنى اهتمام في طريقة التدريس أو الشرح، وهو الأمر ذاته الذي يجعل من البعض منهم يدرسونها على نفس شاكلة النصّ القرائي في الطرح والأداء، ولكن نشاط المطالعة يحمل في طياته أبعادا مختلفة تتضافر بين الجوانب اللغوية والجوانب المعرفية التي يمكن للمعلم استغلالها وإدراكها من خلال الاعتماد على استراتيجيات ناجحة لتحقيق مخرجات التعلم الملائمة التي سنحاول تحديدها تباعا من خلال إبراز الغايات اللغوية والمعرفية المرجوة من تعليمية نشاط المطالعة وأثرها على عملية اكتساب مختلف المهارات والتعلمات.

1.2الغايات اللغوية لنشاط المطالعة:

تختلف طبيعة نصوص المطالعة من النّاحية المنهجية واللّغوية إذ تعتبر فضاء جيدا لاكتساب جملة من المهارات والكفاءات اللّغوية التي تصب في قالب واحد يكون الغرض منها تعزيز المكتسبات اللغوية وعلى نحو غير مباشر فإنّ تعليمية هذا النشاط تقوم على تمثلاث لغوية كثيرة بين مختلف الأنشطة خصوصا نشاط القراءة، لكن الاختلاف الواضح يكمن في طريقة صياغة هذه النصوص وأبعادها، وكذا طريقة طرح كل موضوع فهذا النشاط

(المطالعة) يهدف إلى توسيع المكتسبات المحققة في كل مقطع تعليمي والذي تنفرع عليه جملة من الكفاءات اللغوية الأخرى التي يمكن اكسابها للمتعلم ولعل أهمها:

1.1.2 تنمية مهارة المحاوره والمحادثة:

يقتضي عنصر المحاوره وجود مكمّن تواصلّي بين أطراف المعادلة الّديداكتيكيّة التي يساهم التحدّث والحوار فيها في تحقيق هذا التواصل القائم بين المعلم والمتعلم ويكون ذلك في شكل تبادلي للمعرفة تحدده مركزيّة التّعليم من خلال كل وضعية تعليمية ينصب العمل التعليمي فيها على كيفية الوصول للهدف التعليمي المنشود التي يسعى من خلالها " المعلم على تعويد المتعلم على المواجهه بالمناقشة، وإبداء الرأي، ومحاولة إقناع الآخرين وعلى اكسابه الجرأة، والثقة بالنفس، وعلى التدخل عند الضرورة"¹¹، لكن الملاحظ غياب فاعلية المناقشة والمحادثة لاسيما في المرحلة الابتدائية، وهذا في ظل غياب نصوص قرائية تساهم في صناعتها وتساير غاياتها التّعليمية التي يبقى فيها نشاط المطالعة المتنفّس الوحيد في عمليتي المحادثة والمناقشة الحرة، "فالمحادثة تدريسها قاصر والأمر لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل. ومن الغريب في هذا الصّدّد أنّ نجد كتباً مدرسية يشتمل الواحد منها على عدد من الموضوعات فلكل موضوع أسئلة يطالب التلاميذ بالإجابة عنها شفويا، وتحريريا، وبذلك يتعلم المحادثة، أمّا المناقشة فلا نجد لها أثرا على وجه الإطلاق"¹² وهو ما يجعلنا في هذا السيّاق نقول: أنّ نشاط المطالعة هو أحد الأنشطة اللّغويّة التي من شأنها تنمية مهارة المحادثة والمناقشة من خلال التنوع النّصي وطبيعة المواضيع والآليات التدريسية المختلفة التي من شأنها أن تفتح مجالا جديدا للممارسة النّقدية العلمية واللّغوية في هذا المستوى.

فالمناقشة المفتوحة في المراحل القاعدية لها أثر كبير في عملية إكساب المعرفة خاصة إذا كانت هذه المناقشة تحمل طابع" المناقشة الجماعية (التي تؤدي) دورا كبيرا في تشجيع المتعلمين على طرح الكثير من الأفكار ووجهات النظر المتعلقة بالموضوعات والقضايا المختلفة وتحقيق الايجابية لدى المتعلمين، وتنمية المهارات الاجتماعية"¹³. وتسهم المطالعة في تحقيق هذه المهارات وخلق روح الإبداع والتفكير اعتمادا على أشكالها المختلفة سواء، كانت مطالعة موجهة، أو مفتوحة داخل القسم، أو خارجه، وتأخذ المطالعة في الغالب طابع الفردية

خاصة فيما يتعلق بالمطالعة المسموعة كونها تقوم على عنصر الاستماع والاصغاء، كما يمكن أن تكون المطالعة أيضا جماعية في شكل مجموعة صغيرة تعكس روح التعلم التعاوني خاصة في حالة عدم وجود العدد الكافي من النصوص.

2.1.2 مهارة الاستماع والإصغاء:

يجمع التربويون على الأهمية الكبيرة التي يلعبها عنصر الاستماع والإصغاء في بناء التعلم لما له من دور فعال في عملية الفهم والإدراك لمختلف الأنشطة اللغوية التي يعتبر نشاط المطالعة من أهمها فهي تفسح المجال للمتعلم لتنمية مهارة الاستماع والحضور من خلال النصوص المتداخلة التي يعتمد فيها المعلم على عنصر الإلقاء باستخدام التنغيم الصوتي المطلوب فتعليم النصوص التاريخية يختلف في جوهره على النصوص التراثية والأدبية والقصصية التي يكون الغرض منها في الغالب تعويد التلاميذ على الاستماع الإيجابي وإعطاء طابع خاص لهذه الحصة " فمن المعروف أن اللغة استعملت مشافهة قبل استعملها مكتوبة، وأن طبيعة تعلم اللغة تبدأ بالاستماع. فالطفل يسمع، ثم يتكلم، ثم يقرأ ويكتب لاحقا. وعلى هذا الأساس فإن الاستماع يمثل بداية تعلم اللغة، والاستماع يتلازم والكلام، مثلما أن القراءة تتلازم والكتابة زيادة إلى أن مهارتي الاستماع والكلام تتقدم على غيرها. ذلك لأننا نسمع ونتكلم أكثر مما نقرأ ونكتب، ومن هنا (تظهر) أهمية الاستماع في اللغة¹⁴ وهي استراتيجية نشطة تعكس أهمية الجانب السماعي في تطوير الممارسة التعليمية وتنمية المهارات التعليمية الأخرى التي تجعل من المتعلم متلقيا ايجابيا للمعرفة من قبل معلمه وزملائه " وفي هذه الحالة يتعين على المتعلم أن يكشف أفكار الآخرين و(آرائهم)، واتجاهاتهم، وأن يقبل الرأي والرأي المخالف ويتعود على الاستماع المركز إلى المتحدث لفهم أقواله¹⁵، ومن هذا المنطلق فإن مهارة الاستماع والإصغاء تشكل في صميمها أرضية خصبة للمحاورة والتحاور بين أقطاب العمل التعليمي كونها تعكس ثقافة الاستماع والاصغاء.

1.2. 3 إثراء الرّصيد اللغوي والمعجمي:

يساهم نشاط المطالعة بشكل غير مباشر في تنمية الرّصيد اللغوي من خلال إكساب المتعلمين مفاهيم جديدة تدور محاورها في فلك المقطع التعليمي الواحد الذي يؤدي إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعجمي، ويمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين تدوينها في كناش صغير لتكوين معجم لغوي معرفي والعمل على توظيفها في جمل وسياقات جديدة، وذلك لإعطائهم مجالا للعمل الفردي مع" الحرص على جعل المتعلمين يشعرون بهامش من الحرية أثناء ممارسة المطالعة من حيث وتيرة القراءة، التوقف، كيفية الجلوس، البحث عن معاني بعض الألفاظ في القاموس، وفي مرحلة الاستثمار يطلب المعلم فسخ المجال أمام المتعلم لإبداء الرأي في بعض المواقف أو الأحداث وإعادة بناء القصة وتلخيصها، تصور خاتمة أخرى، تقديم شروح لبعض الألفاظ¹⁶، فهذه التّصورات التّعليميّة تخلق وجها جديدا للتمثّلات القائمة بين المتعلمين من جهة، والمعرفة التّعليميّة المدرسة من جهة آخر مما يسمح لهم بتكوين معارف ومعلومات جديدة.

2.2 الغايات المعرفية لنشاط المطالعة:

يحملُ نشاط المطالعة في المرحلة القاعدية غايات معرفية تتجلى صورها في النّصوص المتعددة من حيث طريقة الطرح في الجانب الشكلي أو من خلال المضمون المعرفي لمجالات كثيرة إجتماعية، وأقانونية، وتتعدى ذلك لأبعاد أخرى يكون الغرض منها أكثر من مجرد اكتساب المعارف المتداخلة، بل العمل على مساهرة هذه المعارف واستيعابها من خلال الاعتماد على عنصري التنظيم والترتيب وكذا المسائل الأخرى كفاعلية الحضور والأداء التي تؤدي إلى تحقيق مؤشرات التعلم، كما يرمي نشاط المطالعة في صميمه إلى التعريف بالمورث الثقافي والتاريخي الزاخر ونشر روح القيم الإنسانية والثقافية بين المتعلمين بما يعزز الجانب المعرفي للمتعلمين تماشيا مع ما تحمله مختلف هذه النصوص من أبعاد تتجاوز الجانب الاجتماعي والثقافي لتصل للجانب العالمي في شكل قصص ونصوص عالمية لها دلالات وقيم إنسانية، ويمكن حصر أبرز الغايات المعرفية لنشاط المطالعة فيما يلي:

2.2.1 استيعابُ سيرورة المعارف المتداخلة:

تفسحُ تعليميةُ نشاط المطالعة المجال للمتعلم لاكتساب تعلمات جديدة في الجانب المعرفي ما يضع المتعلم أمام معارف كثيرة متضاربة ومتجددة تفرض على المعلم باعتباره محركا للعمل التعليمي وفق المقاربات التعليمية الجديدة الاعتماد على آليات وأساليب لتبسيط هذه المعارف التي تكون فيها أنشطة المطالعة مزيجا بين النصوص العلمية والاجتماعية والثقافية، وهو ما يجعل من التعلم في هذا النطاق عبارة عن "سيرورة ديناميكية تستهدف البناء الفعال لمعرفة مفاهيمية مهيكلية وإنه من الضروري أن يكون المتعلم قادرا على حل مشاكل علمية في متناوله وبناء معارف باتباع خطة التقصي والاستدلال ويكون الدور المحدد للمعلم هو مساندة المتعلم في إيجاد حلول وبناء معرفة وفق مساع ديناميكية، تمكن المتعلم من الوصول باستقصائه الخاص إلى مستوى وسيطي للمعارف"¹⁷. وهذا ما يتماشى مع الفكر البنائي الذي يستخدم استراتيجية حل المشكلات في مختلف الوضعيات التعليمية مما يجعل المتعلم في مركز تفكير وتساؤل دائما فيما يعترضه من مشكلات معرفية ويجعله مشاركا إيجابيا في كل ممارسة تعليمية.

تُمكنُ السياقات والمعارف التعليمية الجديدة المتعلم من اكتساب آليات معرفية مختلفة تخرج عن نطاق التعلمت المعيارية التي تعود عليها في المنهج التقليدي، وهو ما من شأنه أن يتيح للمتعلم الولوج في شتى المعارف الحديثة ومسايرتها بقصد اكتساب ثقافة معرفية مبكرة تنعكس أثارها فيما بعد على المراحل التعليمية المتقدمة، وهذا ما يمثل في الحقيقة أحد أوجه الانفتاح التعليمي على مختلف التعلمت ذات البعد التاريخي والثقافي والنفسي والاجتماعي الذي يعتبر في حد ذاته مرجعية أساسية للمقاربة بالكفاءات التي تقوم على النظرية البنائية الجديدة حيث أن لها "أوجه كثيرة ومتعددة يتسنى للفرد إدراك معناها بتأمل كل منها ومعرفة مغزاها. ويؤكد كثيرون على أن البنائية نظرية تعلم... ليست مجرد مدخل تدريسي...، حيث يتمكن المعلمون من (تدريسها) لطلابهم بطرق يطلق عليها بنائية، إلا إذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي حظيت برؤى عديدة، ويسقونا إلى ازدياد سفينة الفكر البنائي؛ لاستكشاف سمات كل تيار من التيارات من حدوده، ويجب أن نأخذ في الاعتبار كل الحدود بين هذه

التيارات التي ليست فاصلة فيما بينها التقاء وارتباط " ¹⁸. بل هي مقارنة استمرارية تؤكد على ضرورة الربط بين مختلف المواد والتعلمات بشكل تراكمي بامتياز.

كما أن التعلم من منظور التفكير البنائي يرتبط في الحقيقة بالبعد الاجتماعي فهو ينطلق منه ويعود إليه في شكل علاقات وأبعاد اجتماعية متداخلة المعالم، فخاصية التعلم وفق الفكر البنائي تركز على التعلم التعاوني الذي يعود الفضل فيه إلى " فيجوتسكي الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع، وأشار الكثيرون (أيضا إلى) أن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدة ، وأنّ تعاون الأفراد (يجعل من) تعلم كل منهم أفضل وأقوى ؛ حيث يشكل التفاعل علاقة تبادلية لولبية" ¹⁹. ولا يتوقف نجاح العمل على مبدأ التعاون لوحده بل تساهم في نجاحه عناصر فردية تقوم أساسا على قدرة المتعلم في الاستيعاب الناجح الذي يتطلب إدراك مختلف المعارف وفق تصورات صحيحة، كما يجب أن تكون بنية المادة المعرفية ملائمة للمستوى الفكري "فهي تقوم على أساس معرفة تنظيمين هما : تنظيم بنية المعرفة، وتنظيم الفرد للمعلومات في عالمه الداخلي وأن الدمج بين هذين التنظيمين يؤدي إلى سهولة اكتساب الفرد للمعرفة حيث يستطيع إضافة المعرفة الجديدة إلى المعارف الشخصية السابقة التي يمتلكها، وقد أشار برونر إلى ثلاثة طرق تتصف بها بنية المعرفة هي طريقة عرضها وتوفيرها ودقة تأثيرها... ويقصد بالعرض الأسلوب الذي يستخدم لنقل المعرفة إلى الآخرين وتوصيلها" ²⁰.

لكن هناك من ذهب إلى أبعد من ذلك في حديثه عن اكتساب مفاهيم ما وراء المعرفة المدرسه التي تتجاوز حدود المعارف المكتسبة إلى المعارف الجديدة كونها تخضع في الحقيقة لقدرة المتعلم على تحقيق الهدف التعليمي باعتبارها عملا شخصيا تختلف من متعلم إلى آخر" لأنّ هذه المعرفة لا تعكس بالضرورة ما درسه الأستاذ ذلك أن التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدمه الأستاذ ، فهو يؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد قصد دمج ما تم تحصيله ، بالإضافة إلى ذلك يأخذ التلميذ بعين الاعتبار ما ينتظر الأستاذ منه بسبب وجود عقد ديداكتيكي ضمني أو صريح بينهم، وكلما كان موضوع المعرفة موجه نحو المستويات الدنيا من التعليم فإن التغيرات التي تلحقه أثناء النقل الديداكتيكي تكون كبيرة، لأن

المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم تمتد لذلك²¹، وبالتالي فإنّ عملية الاستيعاب لا تقتصر على تنظيم المعرفة وترتيبها أو تنظيمها بقدر ما تتحكم فيها عوامل تتعلق أيضا بقدرة المتعلم الذاتية المساعدة على الفهم والتأويل الصحيح، فهي ليست على مستوى واحد بين المتعلمين حتى ولو لم تكن عملية التنظيم فيها غير مقصودة من قبل المعلم مما يترتب عنها الاختلاف في قدرة الوصول إلى الكفاءات اللغوية المتوقعة.

2.2.2 ترسيخُ اكتساب المعرفة الاجتماعية والإنسانية:

تهدفُ نصوص المطالعة إلى بعث القيم الإنسانية والاجتماعية لدى المتعلمين ويتجلى ذلك من خلال التعريف ببعض الجمعيات الخيرية والإنسانية ودورها في زرع روح التكافل والخصال الحميدة، كالإيثار والتعاون بين أفراد المجتمع في أحسن صور ليأخذ بذلك الترسّخ هنا معنى آخر يتجاوز نطاق الترسّخ اللغوي إلى الترسّخ المعرفي، وفي سياق حديثه عن النوع الأول (التّرسّخ اللّغوي) فقد أشار الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح رحمة الله عليه بقوله: " إنّ العمل الترسّخي في اكتساب الملكة اللغوية متوقف على الربط الشديد بين ما تسمعه الأذن وتبصره العين من الأحوال التي يتعلق بها هذا الخطاب، ومن ثمة يدركه العقل من العلاقة بين اللفظ والمعنى مادة وصورة"²². وبالمقابل يمكننا القول بأنّ الترسّخ المعرفي بدوره لا يختلف عن الترسّخ اللغوي في عملية الاكتساب لتداخل الجوانب الحسية فيه ومساهمتها في إنجاح هذا العمل كالأذن، والسمع والعقل، لكن الاختلاف الجوهرى يكمن في أنّ الترسّخ اللغوي يرتبط بالأنشطة المتمحورة حول اللغة في حين أنّ الترسّخ المعرفي يطال ذلك ليصل إلى المعارف الأخرى الثقافية والإنسانية والتاريخية والقانونية.

وعليه فالمجال القيمي يظهر كغاية قصوى في الجانب المعرفي مما جعل الكثير من التربويين يصنفونه كمجال محوري في العملية التّعليميّة " فالمبدأ الأساسي لتوضيح القيم يتطلب عدم تقديم معلومات جاهزة للتلاميذ وإنما تتضمن أسئلة لإتاحة الفرصة للمناقشة بهدف وصول التلاميذ إلى الأحكام القيمية بأنفسهم، ويقوم المعلم باستخدام هذه الاستراتيجية لتشجيع الطلاب على استيضاح ما لديهم من خلال مشاركتهم... وتشجيعهم على القيام

بعمليات الاختيار الحر للقيم من بين بدائل متعددة بعد دراسة نتائج كل بديل، مما يولد تقريراً واعتزاز بهذا الذي اختره وقبله ويتكون لديهم الاستعداد للدفاع عنه ويجدوا الارتياح في السلوك والمواقف الحياتية المختلفة".²³ ومن هذا المنطلق نستنتج أن الغرض من المجال القيمي هو إعداد المتعلمين من الناحية الوجدانية والنفسية وتنمية روح التعاون بين المتعلمين من خلال ترسيخ مختلف هذه القواعد التي تتجلى ملامحها فيما بعد في مختلف المواقف الاجتماعية (الأهداف التعليمية بعيدة المدى) التي ستعترضهم مستقبلاً ولا يكون ذلك إلا بالاعتماد على تنمية الجانب القيمي الذي يشمل جميع الأبعاد الاجتماعية والإنسانية.

2.2.3 الإمام بالمورث التاريخي والثقافي:

يرمي نشاط المطالعة للتعريف بالثقافة الجزائرية من خلال ما تجود به مختلف النصوص التاريخية التي تُعرفُ بالثورة التحريرية الجزائرية وأبطالها الذين دافعوا عن هذا الوطن بالغالي والنفيس، فالتعريف بهؤلاء الأبطال كمصطفى بن بولعيد، العربي بن مهيدي، وغيرهم من الأبطال الأشاوس الذين ضحوا من أجل هذا رفع راية وطننا الغالي عاليا يعزز ثقافة الفخر والانتماء لدى المتعلمين، ويهدف هذا النشاط في صميمه " لبناء الحاسة التاريخية (لديهم) من خلال ضبط معالم تاريخية وفهم التغيير والتحول المصاحب للزمن وإشباع (فضولهم) نحو التاريخ الوطني، وتكوين الاتجاهات والقيم بما (يمكنهم) من اتخاذ المواقف المناسبة " ²⁴. وعليه فنشاط المطالعة في هذه المرحلة ينمي مكتسبات المتعلمين ويعرفهم وبتاريخ الثورة الجزائرية الحافلة بالأبطال والبطولات، وهو ما من شأنه أن ينتج أفراد متشبعين بثورة نوفمبر المجيدة.

كما يسهم نشاط المطالعة بشكل غير مباشر في تنمية الوعي الثقافي لدى المتعلمين من خلال مختلف النصوص الثقافية المرتبطة بماضي الأمة الجزائرية وغيرها من الثقافات والأمم العالمية.

الإستنتاج:

نستج في ضوء هذه الدراسة التحليلية جملة من النقاط يمكن إيجازها فيما يلي:

- * بالرغم من الإصلاحات المتعاقبة التي عرفتھا المدرسة الجزائرية إلا أنّ تعليمية المطالعة بقيت كما هي عليه والاختلاف الوحيد لم يخرج عن نطاق طريقة التعليم وبنية المادة.
- * انعدام الوعي لدى بعض التربويين بأهمية نشاط المطالعة انعكس سلبا على تعليمية هذا النشاط الذي أصبح ينظر إليه من طرف الكثيرين على أنّه نشاط صفي مكمل للتعلّيمات.
- * غياب الإطار المنهجي لصياغة هذا النشاط كان له الأثر الواضح في عشوائية التدريس.
- * الغايات المتوقعة من تعليمية نشاط المطالعة تتجاوز حدود التوسع المعلوماتي لتطال الجانب اللّغوي من جهة والجانب المعرفي من جهة أخرى.
- * يجب الاهتمام بهذا النشاط وإدراجه ضمن الأنشطة الأساسية وتعميمه في مختلف الاطوار والمراحل التعليمية.
- * إلزامية الإلمام بمختلف الجوانب المنهجية والمعرفية وطريقة الأداء والمجال الزمني ضمن التوزيع السنوي والتدرجات السّتوية.
- * الحاجة إلى بناء درس لغوي ومعرفي يواكب التطورات المعرفية والمرجعية الحديثة يفرض وضع هذا النشاط ضمن اهتمامات وغايات المناهج التربوية الحديثة.
- * تفعيل الحواس الإدراكية والحركية لدى المتعلمين من خلال مسرحة الأحداث القرائية المرتبطة بنشاط المطالعة على غرار النصّ القرائي وفهم المنطوق ونشاط المحفوظات.

الخاتمة:

ينتج عن تنوع نصوص المطالعة مزيج كبير بين مختلف النصوص الاجتماعية والتاريخية والثقافية التي تحمل في طياتها أبعادا إنسانية وقيم اجتماعية من شأنها أنّ تجعل تعليمية المطالعة تتجاوز حدود النصوص التوثيقية أو التوسع في المعارف إلى اكساب المتعلمين كم هائل من المعارف التي تتماشى مع متطلبات التّعلّيمات العلمية واللّغوية، ولكون نشاط المطالعة جزء لا يتجزأ من نشاط اللّغة العربية فهو يساعد في ذلك على تحقيق الأثر الإيجابي في ضوء الإلمام المعرفي بالمورث التّاريخي والثقافي للأمة الجزائرية من جهة، وكذا من خلال

الإنفتاح على النصوص العالمية من جهة أخرى باعتبارها تحاكي مورث وواقع الأمم الحضارات الإنسانية المتعددة ويكون ذلك في شكل مفاهيم علمية وتاريخية ولغوية جديدة تعزز رصيدهم اللغوي والمعجمي، وهي ميزة يختص بها هذا النشاط دون غيرها من التعلّيمات الأخرى ما يتطلب إحاطة أكبر من قبل واضعي المناهج والمدرسين من خلال الاهتمام أكثر بتعليمية هذه المادة لما لها من أهداف وغايات لغوية ومعرفية وانعكاسات إيجابية على المتعلمين حتى لا تترسخ في أذهانهم تلك الصورة السلبية عن هذا النشاط الذي وللأسف يعتبره الكثير من الفاعلين التربويين نشاط تعليمي مكمل لأنشطة اللغة لا أكثر.

الهوامش:

- ¹ - سفيان ناول، تمثالات المتعلم واكتساب المفاهيم الشرعية، مقارنة ديداكتيكية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2017، ص50.
- ² - وزارة التربية الوطنية، مادة التّعليميّة، علم النفس، التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية في إطار الجهاز المؤقت - تكوين عن بعد- جويلية 1999، ص22.
- ³ - وزارة التربية الوطنية، مادة التّعليميّة، علم النفس، مرجع نفسه، 1999، ص23.
- ⁴ - عبد الحفيظ أوسكين، المركز السوسيو- سياسي والقانوني للغة العربية في الجزائر، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، الإمارات، ع07، 2015، ص90.
- ⁵ - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص، المرجعية، والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ج01، (دط) 2012، ص185.
- ⁶ - أحمد دوقة، وآخرون، دور التعلم الذاتي التنظيم واثره في النجاح الدراسي وفق المقاربات بالكفاءات، كنوز الحكمة، الجزائر، 2014، ص26.
- ⁷ - كمال فرحاوي، تصميم المناهج التّعليميّة، دار الخلدونية، القبة الجزائر، 2017، ص20.
- ⁸ - وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017، 2018، ص8.
- ⁹ - علي آيت أوشان، اللّسانيات و الديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب، ط01، 2005، ص41.

- 10- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، 2017/2018، ص10.
- 11- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، لمناج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص17.
- 12- حسن شحاته، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط2، 2013، ص58.
- 13- حسن شحاته، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 2016، ص65.
- 14- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان ، الأردن، 2006، ص195.
- 15- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة، لمناج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، 2005، ص17.
- 16- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص، المرجعية، والمناهج الرسمية ، مرجع سابق ص186.
- 17- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، أفريل، 2003، ص139.
- 18- كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، عالم الكتب، (دس) ص16.
- 19- كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية، مرجع نفسه، ص18.
- 20- عبدالرحمن عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، تدريس البلاغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط01، 2005، ص75.
- 21- علي آية أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، مرجع سابق، 2005، ص36.
- 22- عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، 2007، ص232.
- 23- حسن شحاته، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط02، 2016، ص152.
- 24- وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، الجزائر، جوان 2012، ص47.