تعليميّة القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة بين الرّاهن والمأمول

Didactic Reading In The Algerian Educational System Between The Present And Desirable

د. الطّيب العزالي قواوة*

تاريخ الاستلام: 2020.01.28 تاريخ القبــول: 2020.06.28

ملخّص: تنطلق هذه الورقة البحثيّة من إشكال أساس مفاده أن تدريس اللغة العربيّة ينبغي أن يقوم على أساس التّكامل بين أنشطتها، فالفصل والتّجزيء بين السّماع والكلام والقراءة والكتابة لا يحقّق الأهداف العامة المرجوة من تعليم هذه الأنشطة كلّ على حدة ولا ينتج مستمعا جيدا، ولا متحدّثا جيدا، ولا قارئا جيدا، ولا كاتبا جيدا؛ لأنّ اللغة كالكائن الحي يؤثر كل عضو من أعضائه في الأعضاء الأخرى، وإنّ أصاب أحدا منه ضعف وَهَن الكائن الحي كلّه.

هذه الأنشطة أو المهارات اللغويّة ترتيبها وتكاملها من الضّرورة بمكان، أضف إلى ذلك تمهير التّلميذ لممارستها في مواقف طبيعيّة متنوعة، وبصورة عفويّة غير مصطنعة.

الكلمات المفتاحيّة: تعليميّة القراءة؛ المنظومة التّربويّة؛ الرّاهن؛ المأمول.

Abstract: This research paper forms off the basis that the teaching of the Arabic language, It should be based on the complementarity of its activities, The separation and fractionation between the hearing and speech, reading and writing does not achieve the desired goals of the general education of these activities individually, and does not produce a good listener, and

* جامعة العربي التّبسي –تبسة، البريد الإلكتروني: gaouaoua@univ-tebessa.dz (المؤلّف المرسل)

a good speaker, and a good reader, and a good writer; Because language is like an organism. Each of its members affects other organs.

These activities or arranged language skills and integration necessary to, In addition, the student is given the skill to practice it in a variety of natural situations, spontaneously and not artificially.

Keywords: didactic reading; Algerian educational system; the present; desirable.

1. المقدّمة: إنّ الهدف الأسمى والجوهري لتعليم اللغة العربيّة هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسّليم؛ فيفهم اللغة حين يسمعها منطوقة، ويفهمها حين يراها مكتوبة، ويتكلمها ويكتبها بطلاقة معبرا عن معانيه ومقاصده.

وعلى هذا الأساس تأتي هذه الورقة لتعالج واقع ومأمول تعليميّة القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة وستحاول إثبات أن لتكامل القراءة وممارستها مع بقيّة الأنشطة والمهارات حلا كفيلا للخروج من مشاكل التّحصيل اللغوي، وتعدّيل سلوك المتعلّمين اللغوي.

2. مفهوم مصطلح تعليميّة القراءة:

1.2 مفهوم التّعليميّة (Didactic): إنّ الحديث عن مصطلح التّعليميّة فسيح وخصب استقطب اهتمام المنشغلين بالفكر اللساني الحديث والمعاصر، خاصّة إذا انصرف جهدهم إلى حقل تعليميّة اللغات للناطقين ولغير النّاطقين بها.

أ-في اللّغة: التّعليميّة مصدر صناعي لكلمة (التّعليم)، مشتقة من الفعل الرّباعي المضعّف (علّم)، أي: وضع على الشّيء علامة أو سمة للدلالة عليه دون إحضاره.

وفي لسان العرب: « عَلِمْتُ الشّيءَ أَعْلَمُه عِلْماً: عَرَفْتُه قال ابن بري: وتقول عَلِمَ وفَقِهَ أَي تَعَلَّم وتَفَقَّه وعَلُم وفَقُه أي سادَ العلماءَ والفُقَهاءَ والعَلاّمُ والعَلاّمةُ النّسّابةُ وهو من العِلْم، قال ابن جني: رجل عَلاّمةٌ وامرأة عَلاّمة لم تلحق الهاء لتأْنيث الموصوفِ

بما هي فيه وإنما لَحِقَتْ لإعْلام السّامع أنّ هذا الموصوفَ بما هي فيه قد بلَغ الغاية والنّهاية...وعَلَّمه العِلْم وأَعْلَمه إياه فتعلَّمه وفرّق سيبويه بينهما فقال: عَلِمْتُ كأَذِنْت وأَعْلَمْت كآذَنْت وعَلَّمْته الشّيءَ فتَعلَّم وليس التّشديدُ هنا للتكثير...وعَلِمَ بالشّيء: شَعَرَ يقال: ما عَلِمْتُ بخبر قدومه أي ما شَعَرْت ويقال: اسْتَعْلِمْ لي خَبَر فلان وأَعْلِمْنِيه حتى أَعْلَمَه واسْتَعْلَمَني الخبرَ فأَعْلَمْتُه إياه وعَلِمَ الأمرَ وتَعَلَّمَه أَتقنه...ومعلّم الطّريق: دَلالتّه، وكذلك معلّم الدّين على المثل، ومعلّم كلِّ شيء: مظِنَّتُه وفلان معلّم للخير كذلك وكله راجع إلى الوَسْم والعِلْم وأَعلَمْتُ على موضع كذا من الكتاب عَلامةً والمعلّم الأثرُ يُستَدَلُّ به على الطّريق وجمعه المَعالِمُ والعالَمُون أصناف الخَلْق والعالَمُ الخَلْق كلُّه»[1].

فـ"ابن منظور" (ت711هـ) في لسانه ذكر معان كثيرة للجذر اللغوي (علم)؛ منها: عرِف، ساد، فقِه، شعَر، أتقَن، دلّ، وسَم، وكلها تتشابه وتتداخل مع بعضها البعض إلى درجة لا يمكن التّفريق بينها إلا في حدود ضيقة جدا.

ب–في الاصطلاح: إنّ كلمة "التّعليميّة" مترجمة من الكلمة الفرنسيّة "Didactique" والكلمة الإنكليزيّة "Didactic" مشتقة من الأصل اليوناني "Didactikos" وتعني فَلْنتعلَّمْ، أو يعلّم بعضنا بعضا، أو أتعلّم منك وأعلّمك[2]. وكانت تطلق على ضرب من الشّعر، هو أشبه بالمنظومة الشّعريّة أو الشّعر التّعليمي في التّراث العربي؛ الذي كان يهدف إلى تسهيل التّعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا، كالمنظومات النّحويّة والفقهيّة[3]. وفي "قاموس اللسانيات لاروس" (dictionnaire de Larousse linguistique) لـ"جان ديبوا" (Jean dubois) وردت الكلمة بمعنى « نظريّة ومنهج للتعليم »[4].

وأدخلت هذه الكلمة إلى الفرنسيّة سنة 1554م، كما استخدمت "Didactique" في علم التّربيّة أول مرة سنة 1913م، من قبل كل من "كشوف هيلفج" (K.Helvig) و"جراهام يونج" (J.Jahg) من خلال تحليلهم لأعمال التّربوي "فلوفكانج راتيش" (Ratich walfgang) في بحثهم عن نشاطات "راتيش" التّعليميّة، والتي ظهرت تحت عنوان "تقرير مختصر عن الدّيداكتيك" أي فن التّعلمي عن راتيش[5]. ويعد "كومينوس"

(Jan Amus Kamensky Comenius) أول من استخدمها منذ 1657م كمرادفة لفن التّعليم في كتابه "الدّيداكتيكا الكبرى"[6].

وبقي هذا المفهوم حتى السّتيّنيات، وانحصر في النّشاط التّعليمي التّعلّمي، باعتبار التّعليميّة علم التّعليم والتّعلم، وأحيانا علم العلاقة التّربويّة، وبهذا يظل مفهوما قريبا من البيداغوجيا، مما أدى إلى صعوبة التّفريق بينهما، إلا أنه مع تطور البحث في التّعليميّة بدأ الفرق يتضح بين التّعليميّة والبيداغوجيّة[7]. وفي السّبعينيات والثّمانينيات تحولت من التّركيز على النّشاط التّعليمي الذي أساسه المعلّم إلى النّشاط التّعلمي الذي يعول على المتعلّم ويعتبر المعلّم مجرد مشرف وموجه. أما في التّسعينات فأصبح التّركيز على التّفاعل القائم بين النّشاط التّعليمي (من المعلّم)، والنّشاط التّعلمي (من المتعلّم)[8].

واستمر مفهوم التّعليميّة يدل على النّظم والفنيّة إلى أوائل القرن التّاسع عشر، حيث ظهر الفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" (F.Herbart) فوضع الأسس العلميّة للتعليميّة كنظريّة للتعليم تستهدف تربيّة الفرد؛ فهي نظريّة تخص النّشاطات المتعلقة بالتّعليم فقط؛ أي كل ما يقوم به المعلّم من نشاط[9].

لم يدم الوقت طويلا حتى تغيّر وتطوّر المعنى الاصطلاحي للتعليميّة، هذا المصطلح الذي ارتبط ظهوره باللسانيات التّطبيقيّة «كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التّعليميّة من صبغته الفنيّة التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم الفرديّة ليكسبه طابعا علميا تحليليا، على أن نضج البحث الدّيداكتيكي واستوائه كتخصّص علمي مستقل، اكتسب من خلال ننائجه وضعيّة النّشاط العلمي التّحليلي المعقلن بعد رفضه للاتباعيّة القائمة على التّقليد الأعمى للطرائق والمناهج الفلسفيّة التي كانت البيداغوجيا تقترحها على المشتغلين بالتّدريس»[10].

وهذا ما ذهب إليه "بشير إبرير" عندما اعتبر التّعليميّة «علم مستقل بنفسه، وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى، وهو يدرّس التّعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علميّة، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما، ماذا ندرّس؟ وكيف ندرّس؟»[11]. فـ"إبرير" في قوله نبّه إلى أن التّعليميّة رسمت لنفسها طريقا مستقلا إجرائيا ومنهجيا، وهي تتكامل مع علوم أخرى كاللسانيات التّطبيقيّة، وعلم

التّربيّة، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، باحثة في ذلك كله على المحتوى التّعليمي (ماذا ندرّس؟)، وطرائق التّدريس (كيف ندرّس؟).

وهي حسب "محمّد الدّريج" «الدّراسة العلميّة لطرق التّدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أم على المستوى الوجداني، أم المستوى الحسي الحركي»[12]. هذه الدّراسة العلميّة تبقى حبرا على ورق إن لم تكن لها أهداف واضحة شاملة متكاملة لكل مستويات العمليّة: العقليّة والنّفسيّة والحسيّة الحركيّة.

كما عرفها "أستولفي" (J.Astolfi) بقوله: «تعليميّة العلوم هي حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط (سلسلة) الأعمال المعمقة الخاصّة بأهداف التّعليم العلميّة تطوير المناهج، تحسين شروط التّعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري، إنها تقدّم أيضا مثل عنصر تركيبي متنام أوّلي ومستمر للمعلّمين»[13].

ممّا تقدّم من تعريفات نجمل أنّ مصطلح التّعليميّة تتفق الرّؤى حوله، فأقل ما يقال عنه إنّه استراتيجيّة تتعلق بالفعل التّعليمي التّعلمي وشروط إنجازه وعوامل نجاحه، وبلوغ أهدافه، ولا تتحقق هذه الأخيرة إلاّ بتحقيق التّوافق والتّكامل بين الأطراف الأساسيّة للعمليّة التّعليميّة: المعلّم والمتعلّم والمادة التّعليميّة (المحتوى، المنهاج).

وقد فرّق الدّارسون المهتمون بالدّيداكتيك بين:

1-الدّيداكتيك العام (General didactics): هو «يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد الصّنف من الدّيداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار، ويمكن أن يدخل ضمن هذه القواعد والأسس العامة ما يرتبط بأساليب وأشكال التّدريس والوسائل والتّقنيات البيداغوجيّة»[14].

2- الدّيداكتيك الخاص (Special didactics):يعنى بـ« تدريس مادة من مواد التّكوين من حيث الطّرائق والوسائل والأساليب الخاصّة بها، وهكذا يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة، ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة أو التّعبير، والكتابة وغيرها»[15].

إنّ هذين النّوعين يكمّل أحدهما الآخر، فالأول نظري؛ يضع القواعد والمبادئ العامة في تدريس جميع المواد، والثّاني تطبيقي؛ يتعلق بتدريس أنشطة كل مادة على حدة بتوفير طرائقها وأساليبها المناسبة.

2.2 تعريف تعليميّة اللغة العربيّة(Didactics of Arabic Languages):

إذا أطلق مصطلح التّعليميّة أو تعليميّة اللغة العربيّة فهو إشارة إلى مصطلح تعليميّة اللغات ترجمة للعبارة المشهورة (Language Didactics)، وهناك من يستعمل علم تعليم اللغات أو تعليميات أو علم تعليم العربيّة، وهلم جرّا.

ومهما يكن من أمر، فإنّ كل زيادة في المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى –كما قال القدامى– هذا على مستوى زيادة الحروف في الكلمة، فما بالك إذا أضيفت للكلمة كلمة أخرى أو أكثر، فلتعليميّة مدلول –عرفناه سابقا–ولتعليميّة اللغات مدلول آخر إضافي، وبُعد معرفي جديد، في كونه حقلاً من حقول اللسانيات التّطبيقيّة، يبحث في المسائل المتعلقة بتعليم اللغات وتعلّمها، تحكمه شروط وقوانين ثابتة، وتضبطه برامج ومناهج محدّدة، وفق استراتيجيّة شاملة، وطرائق فعّالة لتحقيق الأهداف العامة والخاصّة المسطّرة لتعليم أيّ لغة، سواء أكانت لغة منشأ أم لغة أجنبيّة.

أفادت اللغة العربيّة واستفادت –كغيرها من اللغات–من النّظريات اللغويّة والتّربويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة الحديثة، وتطبيقاتها العلميّة المختلفة، بدليل ما شهدته ساحة المنظومة التّربويّة الجزائريّة –مثلا–من إصلاحات وتحولات على مستوى المقاربات؛ من مقاربة بالمضامين إلى مقاربة بالأهداف إلى مقاربة بالكفاءات، وعلى مستوى البرامج والمقررات الدّراسيّة كمًّا وكيفا، وعلى مستوى طرائق التّدريس باستعمال الطّرق الحديثة؛ كطريقة القياس والمشروع وحل المشكلات، وجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة والعنصر الفاعل الفعّال فيها.

فوظيفة التّعليم أو جوهره ليس حفظ مجموعة من الكلمات والتّراكيب واستظهارها؛ لأنّ هذا لا يعدّ تعلّما، بل هو إقدار الفرد للتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وإمداده بكل ما يساعده في ذلك من طرائق ووسائل مختلفة، وهذا ما سعى إليه الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة العربيّة؛ تعليمها على أنّها «أفكار تُتداول، ومشكلات اجتماعيّة تعالج

وقضايا تربويّة تناقش، ومن هنا تبدو الحاجة الحقيقيّة للتفكير المستقيم، والكتابة الجيدة واستخدام اللغة استخداما مناسبا فعّالا، وكذلك تبرز أهميّة المواقف الاجتماعيّة التي تنمو فيها الأفكار والمهارات اللغويّة المتصلة بهذه المواقف، وهذا يعني أنّ تعليم اللغة يرتبط دائما بموقف اجتماعي معين له أطراف ثلاثة هي: مرسل، رسالة، جمهور. وعند تدريس اللغة بوصفها أداة للاتصال ينبغي أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بتنميّة كفاءة الاتصال اللغوي لدى المتعلّم، بحيث يستطيع التّعبير تلقائيا وبطلاقة عن الرّسالة التي يرغب في توصيلها للمتلقي، وأن يميز بين الأنماط اللغويّة التي يستخدمها، وأن يلمّ بالمعنى الاجتماعي للتركيب اللغوي بحيث يتمكن من اختيار التّعبيرات المناسبة للموقف اللغوي الاجتماعي»[16].

من هذا القول نستنتج النّقاط الآتيّة[17]:

– ألوان النّشاط اللغوي التي يتعين أن ينخرط فيها متعلّم اللغة؛

– الوظائف اللغويّة التي سيؤديها المتعلّم؛

– ألوان النّشاط التّفصيلي للمتعلّم في كل موضوع من الموضوعات؛

– المفهومات العامة التي سيتعامل معها المتعلّم؛

– الأشكال اللغويّة المنطوقة، والمكتوبة التي على المتعلّم أن يستخدمها للتعبير عن الوظائف والأفكار؛

– المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم.

يمكن –إذًا–تعريف تعليميّة اللغة العربيّة بأنها جزء من تعليميّة اللغات تستثمر ما توصلت إليه النّظريات اللسانيّة الحديثة فيما يتعلق بالطّرق والتّقنيات والاستراتيجيات لتعليم مادة اللغة العربيّة، وجميع أنشطتها الشّفويّة والمكتوبة، قاصدة إلى تنميّة معارف المتعلّم العقليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والحسيّة الحركيّة، وممارستها في وظائفها الطّبيعيّة العمليّة ممارسة صحيحة، وبذلك يفهم المتعلّم اللغة العربيّة حين يسمعها منطوقة ويفهمها حين يراها مكتوبة، ويتكلمها ويكتبها بطلاقة معبّرا عن أفكاره في مختلف الوضعيات والمواقف التّواصليّة.

ولا تتحقق الأهداف المبرمجة لتعليم اللغة العربيّة وتعلّمها إلاّ إذا تفاعلت وتكاملت أقطاب العمليّة التّعليميّة الثّلاثة: المعلّم والمتعلّم والمنهاج، وأي تقصير في إحداهن ينعكس سلبا على العمليّة التّعليميّة والتّربويّة على حدّ سواء.

إنّ المعلّم هو المنفذ والموجه «للعمليّة التّعليميّة من خلال تنميّة شخصيّة الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابيّة نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشّخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي، ويتأثر أداؤه التّربوي والتّعليمي بمدى إتقانه المهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختبار من خبراته بما يؤثر في خبرات ومهارات الآخرين، واستجابته واستيعابه بمستحدثات التّربيّة ووسائل التّعليم، وظروفه والتّباين بين المعلّمين وقدراتهم على إيجاد تغيرات إيجابيّة حديثة لدى تلاميذهم»[18]. فدور المعلّم لا يقتصر في شحن ذهن تلاميذه بشتى المعارف والمعلومات بل في تغيير وتعدّيل سلوكهم وتأهيلهم في المجتمع فالتّطورات الحاصلة في مجال التّعليم تفرض عليه أوّلا أن يكون على دراية بالتّطور المعلوماتي في تخصصه، وأن يسعى دائما إلى التّحسين المستمر في تكوينه اللساني والنّفسي والتّربوي.

هذا الكلام يقودنا إلى تحديد أهم شروط ومواصفات معلّم اللغة النّاجح[19]:

– الكفاية اللغويّة: تسمح له باستعمال وممارسة اللغة بعفويّة تامة متى شاء وكيفما شاء استعمالا وممارسة صحيحة؛

– الإلمام بمجال بحثه: معرفته لكل ما جدّ من نظريات وتطبيقات في مجال البحث اللساني؛

– مهارات تعليم اللغة: لا يتحقق هذا الشّرط إلا بتحقق الشّرطين السّابقين، وبعناصر العمليّة التّعليميّة الأخرى.

وأن يكون المعلّم على معرفة عميقة بالبيئة التّعليميّة وخصائص المتعلّمين ومهاراتهم وفروقهم الفرديّة، وطرق التّدريس المناسبة لكل حالة صفيّة، ومختلف سلوكات المتعلّمين وسبل تعدّيلها وعلاجها، وإجراءات التّقويم الحديثة والفعّالة.

أمّا المتعلّم فهو «محور العمليّة التّعليميّة، وهو أيضا مهيّأ للانتباه والاستيعاب مع حرص الأستاذ على دعمه المستمر لاهتماماته وتعزيزها بغرض ارتقائه الطّبيعي الذي يقتضيه استعدّاده للتعلم»[20]. حيث إنه كائن حي نام يتفاعل مع محيطه، له مواقف من النّشاطات التّعليميّة، كما له موقف من العلم، ومن العالم، وله تاريخه التّعليمي بنجاحاته وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه، وما يمنعه من الإقبال في التّعلم، أن له مشروعا تعليميا تحصّل عليه بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معهم، ومن رافقهم، ومن تعلّم على أيديهم، ومن تعلّم منهم، وبالتّالي هذي يبني معرفت[21].

وعليه فمسؤوليّة عمليّة التّعلّم هي مسؤوليّة المتعلّم وليس المعلّم فهو يعتمد ذاتيا على خبراته ومعارفه السّابقة في مسيرته التّعليميّة لتحقيق أهدافه، ومساعيه التي يريد بلوغها والوصول إليها.

لكن أنّى له ذلك إلاّ إذا تمتع بالخصائص الآتيّة:

– النّضج: هو عمليّة نمو داخليّة تشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفيّة غير شعوريّة، فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النّضج الجوانب التّاليّة: النّمو العقلي، النّمو المعرفي، النّمو الاجتماعي، والنّمو الانفعالي[22]؛

– الاستعدّاد: يعرّف بأنه مدى قابليّة الفرد للتّعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهام معينة إذا ما تهيّأت له الظّروف المناسبة[23] فهو أهم عامل نفسي في عمليّة التّعلم، وفي حالة عدم توفره تفشل العمليّة التّعليميّة؛

– الدّافع: في أبسط تعريفاته هو «حالة من التّوتر أو النّقص الدّاخلي بفعل عوامل داخليّة كالحاجات والميول والرّغبات والاهتمامات، أو عوامل خارجيّة كالمثيرات التّعزيزيّة والبواعث والحوافز»[24]، فهو العامل الأساس لإثارة المتعلّم نحو التّعلم، ونحو تحقيق هدف معين يرغب في الوصول إليه.

فهذه الخصائص لا غنى للمتعلّم عنها في العمليّة التّعليميّة، وترتيبها واكتمالها من الضّرورة بمكان؛ لأنّ حاجات المتعلّم واستعدّاداته تتطوّر عبر مراحل نموّه الجسمي

والعقلي والنّفسي والاجتماعي، والذي ينظّم وينسّق ويضبط تلك المراحل هو المنهاج آخر عناصر العمليّة التّعليميّة.

إنّ المنهاج هو «مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلّم يتضمن الأهداف، الأدوات، مقررات المواد، وغايات التّربيّة، وأنشطة التّعليم والتّعلم، وكذلك الكيفيّة التي يتم بها تقويم التّعليم والتّعلم»[25]، ومن الباحثين من اعتبر المنهاج «كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التّلميذ تحت إشراف المدرسة وبتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أم خارجه»[26].

ولكل مادة تعليميّة منهاجها الخاص، الضّابط والمحدد لأهدافها، وطرائق ووسائل تدريسها، وهذا يخضع لطبيعة المواد الدّراسيّة التي تتصف بناحيتين أساسيتين؛ الأولى: تتمثل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تنظمها كل مادة، والثّانيّة: تتمثل في طرق البحث والتّدريس التي يجب إتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد[27].

أمّا منهاج اللغة العربيّة فيسعى إلى «تنميّة معارف التّلميذ المكتسبة ومهاراته اللغويّة لتمكينه من ممارسة النّشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التّواصليّة من جهة، وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى»[28].

3.2 مفهوم نشاط القراءة: يعدّ نشاط أو مهارة القراءة من أهم وأبرز المهارات التي يتعلمها المرء في مراحل تعليمه الأولى، وتعتبر هذه المهارة أساسا يبنى عليه كافة المهارات اللغويّة الأخرى، وتبنى عليها أيضا الأسس العلميّة النّظريّة والتّطبيقيّة التي يتعلمها المرء ويكتسبها لاحقا سواء في حياته الأكاديميّة أو العمليّة، ولا أدلّ على هذه الأهميّة في نزول أولى الآيات على قلب نبينا محمّد –صلّى الله عليه وسلّم– والتي أمرته بتعلم القراءة، يقول الله تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الذي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الذي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾[29]. وقد مرّ مفهوم القراءة وتطوّر وفقاً لاحتياجات الإنسان، إلاّ أنّها تبقى نشاطا أساسيا ترتكز عليه النّشاطات الأخرى، بل لا يمكن أن يقوم أيّ علم من العلوم إلّا بقيام القراءة والاهتمام بها، ورعايتها حق رعايتها بالمناهج والعلوم اللسانيّة والتّربويّة الحديثة. وقبل الحديث

عن هذه الأمور نقف باقتضاب–نظرا لضيق المقام–عند مفهوم القراءة اللغوي والاصطلاحي.

أ–لغة: إنّ كلمة "القراءة" مشتقة من مصدر الفعل الماضي (قرأ)، ففي "صحاح الجوهري": «قرأت الشّيء قرآنا: جمعته وضممت بعضه إلى بعض...وقرأت الكتاب قراءة وقرآنا، ومنه سمِّي القرآن. وقال أبو عبيدة: سمِّي القرآن لأنه يجمع السّوَرَ فيضمها. وقوله تعالى: ﴿ **إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ** ﴾[30] أي جمعه وقراءته، ﴿**فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ**﴾[31] أي قراءته. قال ابن عبَّاس: فإذا بيَّنَّاه لك بالقراءة فاعمل بما بيَّنَّاهُ لك »[32].

وفي "المعجم الوسيط" «قَرَأَ الْكتاب قِرَاءَة وقرآنا تتبع كَلِمَاته نظرا ونطق بهَا وتتبع كَلِمَاته وَلم ينْطق بهَا وَسميت (حَدِيثا) بِالْقِرَاءَةِ الصّامتة وَالْآية من الْقُرْآن نطق بألفاظها عَن نظر أَو عَن حفظ فَهُوَ قَارِئ»[33].

ويمكن إجمال تعريفات القراءة اللغويّة بأنها نظر المرء إلى ما هو مكتوب، سواء تم النّطق بكلماته أم لم يتمّ، وبمعنى الضّم والجمع والنّطق والإبلاغ في الوقت ذاته، وتكون القراءة جهريّة بالمعاني السّابقة، وتكون صامتة بإلقاء النّظر دون نطقٍ، أو إصدار أيّ صوت أثناء عمليّة القراءة. وقد سُمّي القرآن قرآنا؛ لأنّه يجمع ويضمّ السّور بعضها إلى بعض.

ب–اصطلاحا: للقراءة معنيان: معنى عام؛ يتمثل في كونها «نشاط حضاري متعلّق بمجمل التّغيّرات التي تلحق الفرد والمجتمع، وذلك مما جعلها مقياسا لدرجة رقيّ المجتمعات، ولعلّ تعدّد مصادرها في يومنا؛ من كتب، ومجلات، وجرائد، ووسائل إعلام، وأقراص مضغوطة، وأنترنات، لخير دليل على العلاقة التي تربط القراءة بالتّطوّر الحضاري »[34]. ومعنى خاص إجرائي في أنّها «واحدة من أهم المهارات اللغويّة الأربع ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التّعرّف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة»[35].

ومن الباحثين من يرى «أنّ القراءة تشتمل على جانبين؛ أوّلهما نشاط فيزيولوجي تشمل الحروف، الكلمات، والنّطق بطريقة صحيحة، وثانيهما نشاط عقلي، ويتمثل في

ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والبعيدة، واستخلاص المغزى، وفي الأخير التّحليل والنّقد»[36].

أمّا الرّابطة القوميّة لدراسة التّربيّة (NSSE) في أمريكا فاعتبرت «القراءة ليست مهارة آليّة بسيطة، كما أنّها ليست أداة مدرسيّة ضيقة، إنّها أساسا عمليّة ذهنيّة تأمليّة وينبغي أن تؤخذ كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عقليّة عليا، إنّها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التّفكير والتّقويم والحكم، والتّحليل والتّعليل وحل المشكلات»[37].

إذًا فالقراءة هي نشاط أو عمليّة مهارتيّة معرفيّة تقوم بشكل أساسي على تحليل وتفكيك الأحرف والرّموز للكلمات والعبارات وقراءتها بصورة مفهومة وواضحة على شكل جمل مفيدة، وهي عمليّة مركبة يستخدم المرء فيها العديد من حواسّه أهمّها البصر وعادة ما تتطلب عمليّة القراءة الخبرة، والذّكاء، وقدرة القارئ على التّفاعل مع النّص المقروء بتوظيف معارفه السّابقة.

وبعبارة أخرى فعمليّة القراءة تتكون من عناصر ثلاثة:

- المعنى الذّهني؛
- اللفظ الذي يؤديه؛
- الرّمز المكتوب.

ومهمّة المدرسة هي التّأليف السّريع بين هذه العناصر الثّلاثة، التي تتم القراءة باجتماعها، والبدء بالرّمز، والانتقال منه إلى لغة الكلام يسمى قراءة، والعكس يسمى كتابة؛ وترجمة الرّموز إلى المعاني قراءة سرّيّة، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة قراءة جهريّة[38].

وقد كان مفهوم القراءة في البداية محصورا في دائرة ضيقة، حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرّفها والنّطق بها، ثم صارت القراءة عمليّة فكريّة عقليّة، أي ترجمة الرّموز إلى مدلولاتها من الأفكار، ثم تطور مفهومها وأضيف إليه عنصر آخر، هو تفاعل القارئ مع النّص المقروء يجعله يرضا، أو يسخط، أو يعجب، أو يشتاق...إلخ ثم أخيرا تطوّر إلى استخدام ما يفهمه القارئ، وما يستخلصه ممّا يقرأ، في مواجهة

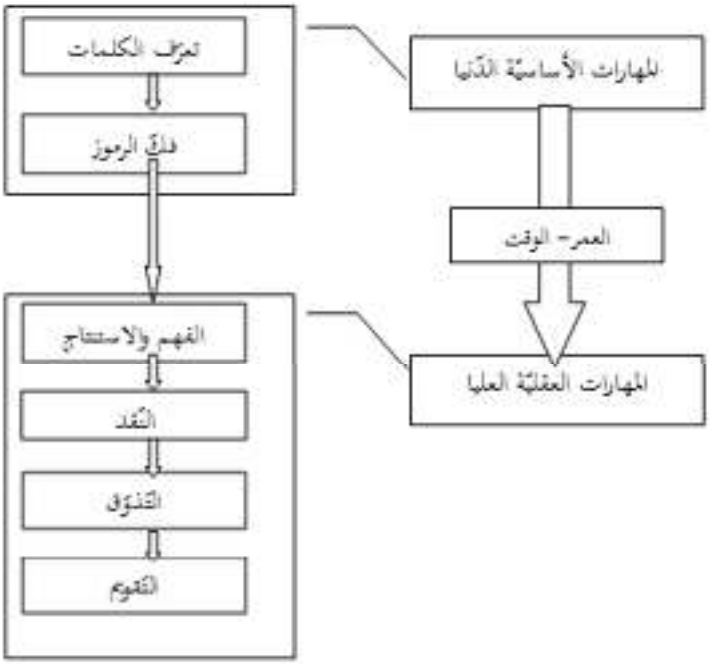
المشكلات، والانتفاع به في المواقف الحيويّة، فإذا لم يستخدمه في هذه الوجوه لا يعدّ قارئا[39].

وعلى هذا يقوم تعليم القراءة على مستويين من المهارات[40]:

– مستوى المهارات الأساسيّة الدّنيا: فكّ الرّموز وتعرّف الكلمات؛

– مستوى المهارات العقليّة العليا: الفهم والاستنتاج والنّقد والتّذوّق والتّقويم.

فهذه المهارات بنائيّة تراكميّة تبدأ وتتطور تبعا للمرحلة العمريّة، ويتم التّدرج في تناولها وإكساب المتعلّم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة وتوضيح ذلك في الشّكل الآتي[41]:



تطوّر مهارات القراءة وارتباطها بعمر المتعلم

إنّ هذه المهارات القرائيّة كاملة متكاملة، وكل مهارة تقوم على سابقتها، ومترابطة معها أشد التّرابط، وأيضا تتدرج من السّهولة نحو الصّعوبة، وأي خلل أو بتر في هذه

السّلسلة المهاريّة –إن صحّ التّعبير–يؤثر على المبتور، وعلى ما سبقه وما لحقه، وعلى تعليم القراءة في أيّ مرحلة من مراحل التّعليم، وعلى نشاطات أو مهارات اللغة العربيّة بأسرها؛ فمثلا المتعلّم الذي لا يميز بصريا ولا سمعيا بين الحروف، ولا يجيد إخراجها من مخارجها لا يستطيع أن يقرأ أو يلفظ بالكلمة بالشّكل الصّحيح، ثم تبعا لذلك لا يفهم ولا يعي ما يقرأ ولا يتفاعل مع المقروء، ثم لا يتذوّق ولا يقوّم. فدون التّعرّف على الكلمات، وفكّ رموزها لا تكون هناك قراءة البتة.

3. مفهوم تعليميّة القراءة: بناء على ما سبق يتبين أنّ المقصود من تعليميّة القراءة ليس هو تعليم القراءة بالمفهوم التّقليدي–كما يتبادر إلى الأذهان– فالقصد أعظم وأجلّ، فمصطلح تعليميّة القراءة هو من جهة تدريس نشاط القراءة تدريسا وظيفيا وممارستها في وظائفها الطّبيعيّة ممارسة صحيحة (في مستوى قدرات المتعلّم)، ومن جهة أخرى تدريسها كوحدة متكاملة ومتناسقة مع الأنشطة الأخرى (الاستماع، التّحدّث الكتابة)، وبذلك يفهم المتعلّم اللغة العربيّة حين يسمعها منطوقة، ويفهمها حين يراها مكتوبة، ويتكلمها ويكتبها بإجادة وطلاقة معبّرا عن أفكاره.

4. علاقة القراءة بالمهارات/الأنشطة اللغويّة الأخرى: اتصال أو انفصال أو تكامل؟

قبل أن نلج موضوع العلاقة ينبغي أن ندرك أنّ اللغة العربيّة –وأي لغة من اللغات– كالكائن الحي، تحيا وتنمو وتتطور بالاستعمال والممارسة، وأنّ أي علم من علومها أو نشاط من أنشطتها، هو عضو من أعضاء الكائن الحي، له وظيفة في نفسه، ومع غيره، وله وظيفة كليّة بالنّسبة لذلك الكائن (اللغة العربيّة)، فمثلا: نشاط القراءة له وظيفة وقيمة في نفسه من أجل ذاته، وله وظيفة مع غيره من النّشاطات أو المهارات اللغويّة (الاستماع، الكلام، الكتابة)، وله وظيفة إجماليّة بالنّسبة للكل؛ وهي اللغة العربيّة.

1.4 علاقة القراءة بالاستماع: قلنا الاستماع ولم نقل السّماع، وبين الكلمتين فرق شاسع، يتمثل في أنّ السّماع مصدر الفعل الثّلاثي المجرد (سمع)، والاستماع مصدر الفعل الثّلاثي المزيد (استمع)، فالسّماع «هو مجرد استقبال الأذن لذبذبات

صوتيّة من مصدر معين دون إعارتها انتباها مقصودا. كسماع صوت الطّائرة، أو صوت القطار...فالسّماع إذن عمليّة بسيطة تعتمد على (فيسيولوجيّة) الأذن وقدرتها على التّقاط هذه الذّبذبات الصّوتيّة. وهو أمر لا يتعلمه الإنسان؛ لأنّه لا يحتاج إلى تعلمه»[42]. فهو فطري في الإنسان مادام له أذنان فهو يسمع حتى دون إرادة ودون فهم ولا يحتاج إلى من يعلّمه ذلك.

أمّا الاستماع فليس التّقاط الذّبذبات الصّوتيّة فحسب، بل هو «فن يشتمل على عمليات معقدة. فإنّه ليس مجرد (سماع)، إنّه عمليّة يعطي فيها المستمع اهتماما خاصًّا وانتباها مقصودا لما تتلقّاه أذنه من الأصوات»[43]. فمن خلال التّعريفين يتضح الفرق بين الكلمتين في أنّ الاستماع هو سماع مركّز باهتمام خاص وانتباه مقصود، وهو الذي يحتاجه المتعلّم ليتعلمه.

ويحتاج المتعلّم أيضا إلى الإنصات؛ وهو أعلى درجة من سابقه، لكونه استماع مستمر متواصل، على غرار الاستماع قد يكون متقطّعا، وقد جمع الله بينهما في قوله تعالى: ﴿ **وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾[44]. فتأمّل قوله: استمعوا ولم يقل: اسمعوا، وأيضا: ربطه بين الاستماع والإنصات.

إنّ العلاقة بين الاستماع والقراءة تكمن بدرجة أولى: في أنّهما نشاطان استقباليان وإنتاجيان في الوقت نفسه، أمّا الكلام والكتابة فإنتاجيان فقط، وبدرجة ثانيّة: الاستماع والقراءة مرتبطان بالنّمو اللغوي والعقلي عند الطّفل، وفي الأوّل أسبق منه وأعم في الثّاني، فالطّفل المولود أصمّا لا يتكلّم ولا يقرأ ولا يكتب، وكذلك أنّ الطّفل بعد مدة من ولادته يبدأ في تعرّف الأصوات المحيطة به من خلال حاسة السّمع، ثم يبدأ يقلّد ويحاكي والدّيه في نطق بعض الكلمات، ثم في بداية تعليمه في المدرسة يستخدم ما لديه من الأصوات المسموعة في التّعرف على الكلمات، والتّمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة وفكّ شفراتها، فيقرأ ويكتب رموزها.

فالمستمع الجيّد هو بالضّرورة متحدّث جيّد، وقارئ جيّد، وكاتب جيّد، والقارئ الجيّد هو بالضّرورة متحدّث جيّد، وكاتب جيّد، والكاتب الجيّد لابدّ أنّ يكون مستمعاً جيّداً وقارئاً جيّداً...وهكذا. فهذه السّلسلة المهاراتيّة متشابكة ومتداخلة، ولا يمكن فكّ عقدها

باية حال من الأحوال، وإن فكت عقدة منها انهارت كل العقد (أي المهارات) الأخرى، وصارت لا سلسلة.

تظهر هذه العلاقة جليّة أيضا من خلال أنّ المهارات المكتسبة في الاستماع هي أساس النّجاح وتحقيق الأهداف في تعليم القراءة بدقّة وطلاقة، وبصورة عفويّة في مختلف المواقف والظّروف الطّبيعيّة. وهذه المهارات المكتسبة تتلاقى وتتكامل مع مهارات القراءة، –فكما ذكرنا–أنّ القراءة تعرّف على الكلمات، وفكّ للرموز، وفهم، وتحليل واستنتاج، ونقد، وتفاعل، وتذوق، وتقويم، فكذلك الاستماع هو إدراك للرموز اللغويّة المنطوقة سماعيا وفهم مدلولها، وتحليلها، وتفسيرها، وتطبيقها، ونقدها بتفاعل خبرات الرّسالة مع خبرات المستمع وقيمه، وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير والشّروط المحدّدة.

فلكي نعيد لنشاط القراءة جدواه وفعاليته ينبغي أن نعلم أبناءنا كيف يستمعون وندرّبهم على ذلك، فإذا أحسنوا الاستماع وأجادوه، بعلاقة استلزاميّة أحسنوا القراءة وأجادوها فقد أثبتت الدّراسات التّجريبيّة أنّ الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة.

إذًا فالعلاقة بين الاستماع والقراءة اتصال وتكامل، فالذي يبغي تعلّم أو تعليم اللغة العربيّة عليه أن يستمع إليها أوّلا ثم يقرأ تراثها بوعي وفهم وتحليل ونقد وتذوق، كي ينمّي مهاراته الأساسيّة، ويزيد في تحصيله اللغوي، ولمَ لا، يُكوّن من ذلك كلّه سليقة لغويّة.

2.4 علاقة القراءة بالكلام: تقع مهارة الكلام في مرتبة سابقة مباشرة عن مهارة القراءة، وهذا التّرتيب غير اعتباطي، بل هو مبرّر كما هو الحال بالنّسبة للمهارات اللغويّة الأخرى، أي: استماع ثم كلام ثم قراءة ثم كتابة؛ لأنّ المؤثِّر (بكسر الثّاء) مقدَّم عن المؤثَّر فيه، فالطّفل الذي يُولد أصمّا –وقد أشرنا إلى ذلك سابقا–أو في سن مبكرة يفقد القدرة على الاستماع يفقد القدرة على الكلام، والذي يفقدهما يفقد القدرة على القراءة والكتابة.

إنّ مهارة الكلام أو كما تسمى أيضا مهارة الحديث أو التّعبير الشّفوي له أهميّة كبيرة في حياة الإنسانيّة؛ لأنّه يهدف إلى الاتصال والتّواصل بين الأفراد والمجتمعات والأمم والحضارات، بنقل وتبادل أفكارهم وتجاربهم وخبراتهم، وهذا الهدف التّواصلي هو الذي قامت عليه اللغة بصفة عامّة، حينما عرّفها "ابن جني" (ت392هـ) بقوله: « أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم »[45].

هذه المهارة لها مكانتها العظيمة في حياتنا وفي ديننا، فنحن مسئولون عن كل كلمة نتلفّظ بها، يقول الله تعالى: ﴿ مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ﴾[46]. وقوله: ﴿ وَلَا تَقُولُوا لِمَا تَصِفُ السِّنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلَالٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِتَفْتَرُوا عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الذينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ لَا يُفْلِحُونَ﴾[47].

وفي عصر الانفجار المعرفي والتّكنولوجي أضحت الحاجة ملحّة أن يختار الإنسان كلماته وأفكاره، وأن يتعلم كيف يطرح أفكاره بصورة منظمة ومنطقيّة، ويتعلم كيف يقنع الآخر ويؤثر فيه، ويجعله يتبنّى رأيه ومذهبه.

فالمعلّم الذي يعلم التّلميذ مهارة الكلام، عليه أن يوظّف المهارات الأخرى لبلوغ غاية الكلام والتّحدث بطلاقة وبعفويّة في مختلف المواقف والأحوال، فالقراءة مثلا تزود المتكلم بالمادة اللغويّة، وأنواع المعرفة والثّقافة، وكل ذاك وسيلة للتعبير. هذه الغاية لا تتحقق إلاّ إذا مارس التّلميذ هذه المهارة ممارسة حقيقيّة واقعيّة في كل المجالات في المحادثات اليوميّة، وفي الأخبار، وفي إلقاء التّعليمات، وفي الإرشادات والإعلانات وقبل ذلك كلّه إذا بنى المعلّم أهدافا واضحة وجدّيّة على أسس نفسيّة وتربويّة ولغويّة وكذلك أن لا يهمل المكتسبات القبليّة القرائيّة المتنوعة، فهذه تمكّن المتعلّم من الدّقّة في التّحدّث، والتّعبير عن أفكاره بشكل صحيح، ولا يغفل أن يصحح عادات الكلام الضّعيفة قبل أن يعلّم مهارة القراءة، وكثيرا ما يحدث هذا في لغتنا العربيّة، فمهارة التّحدّث تعوق أحيانا الانطلاق في مهارة القراءة، خاصّة في سنوات التّعليم الأولى؛ فتعلم أنماط التّحدّث أساس لتعلّم القراءة.

3.4 علاقة القراءة بالكتابة: إنّ بين القراءة والكتابة تواشج كبير إلى درجة أنّهما لا ينفكان عن بعضهما البعض؛ فإحداهما تكمّل الأخرى؛ لأنّ القارئ الجيد في غالب

الأحيان كاتب جيد، والكاتب الجيد في معظم الأحيان قارئ جيد، فلا يكون لنشاط القراءة معنى ووجودا وتجسيدا فعليا إلاّ بنشاط الكتابة، وكذلك الحال بالنّسبة لنشاط الكتابة؛ فهذه الأخيرة «تعزّز التّعرف على الكلمة، والإحساس بالجملة، وتزيد ألفة التّلميذ بالكلمات. وكثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابيّة. فمعرفة تكوين الجملة ومكوناتها، وعلامات التّرقيم، والهجاء، كل هذه مهارات كتابيّة، ومعرفتها بواسطة القارئ تزيد من فاعليّة قراءته. ومن جانب آخر، فإن التّلاميذ عادة لا يكتبون كلمات وجملا لم يتعرّفوا عليها من خلال القراءة. وخلال الكتابة قد يتعرّف التّلميذ على الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها إلى القرّاء. فالكتابة تشجّع التّلاميذ على الفهم والتّحليل والنّقد لما يقرأون»[48]، وبالمقابل القراءة تشجع التّلاميذ على الفهم والتّحليل والنّقد والتّقويم والتّذوق لما يكتبون؛ فهما –إن صحّ التّعبير– كالوجهان للعملة الواحدة.

وعليه يمكن إجمال العلاقة بين القراءة والكتابة في النّقاط الآتيّة[49]:

– تعتمد كل من القراءة، وهي فن استقبالي، والكتابة؛ وهي فن إنتاجي، على التّفكير وتبادل الأفكار، وتمثل الرّموز والكلمات والمعاني قدرا مشتركا بينهما؛

– للتعبير بُعدان؛ أوّلهما لغوي: يعكس مجموعة من المهارات اللغويّة التي يجب أن يتقنها المتعلّم ليعبّر، وثانيهما معرفي: يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات، ومصدره القراءة، ويكسب هذا البعد المتعلّم الطّلاقة اللغويّة عند الكتابة فالتّحضير القرائي قبل الكتابة يعدّ بعدا أساسيا وضروريا؛

– يهتم تعلم القراءة على تمكن القارئ بمهارات حل الرّموز الكتابيّة، وتحويلاتها الصّوتيّة، وطرق أداء الكلام، والرّبط بين الأصوات ومدلولاتها، وتتوقف القراءة على وضوح الخط، ومراعاة قواعد الإملاء وغيرها؛

– القراءة والكتابة تشتملان على مهارات حسيّة وعقليّة، ويشتركان في تصور شكل الكلمة، والرّبط بين الحروف وأصواتها، وتحليل بنيّة الكلمة، وفهم معنى الجملة، فهما بذلك عجلتان معقّدتان؛

– الرّسالة اللغويّة المكتوبة هي مجال القراءة والكتابة، وهما فنا الأداء اللغوي تلقّيا وإنتاجا، حيث يرتبط بها القارئ تفسيرا وفهما، ويرتبط بها الكاتب إنشاء وصياغة.

– ومن مظاهر الارتباط بين القراءة والكتابة التّهجي، فالانتباه إلى أشكال الكلمات وأصواتها كما تعلمها الطّفل في القراءة يساعد على التّهجي الصّحيح عند الكتابة. أضف إلى ذلك العلاقة بين التّرقيم في الكتابة والتّنغيم في القراءة؛ لأن التّرقيم في نهاية الجملة مفتاح رئيس للتنغيم في القراءة؛

– القدرة على التّمييز السّمعي والبصري أمر أساس لمهارات القراءة والكتابة، مع ضرورة حدوث تطورات معرفيّة وإدراكيّة في كل مرحلة من مراحل التّعليم؛

– تتوقّف المعرفة الوظيفيّة للقراءة والكتابة على اكتساب ثلاثة أنظمة من الرّموز: الرّمز الكتابي (Graphitic)، والتّركيب (Syntactic)، والدّلالة (Semantic)؛

– ينظر إلى القراءة والكتابة على أنهما نشاطان متداخلان غير مستقلين، متتابعان في شكل خطي.

هذه العلاقة بين القراءة والكتابة تبقى حبرا على ورق إذا لم يمارسها ويفعلها القائمون على التّعليم والتّعلم في المنظومة التّربويّة والتّعليميّة، خاصّة المعلّم صاحب اليد الطّولى في ذلك، لكونه في علاقة تفاعليّة مباشرة بالمتعلّم.

5. راهن تعليميّة نشاط القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة: إنّ واقع تعليميّة نشاط القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة في مخاض الإصلاحات البيداغوجيّة المستمرة من بيداغوجيا المضامين إلى بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي عُمل بها في المدرسة الجزائريّة بصفة رسميّة ابتداء من سنة 2003، والتي جاءت امتدادا وإصلاحا لسابقتها –المقاربة بالأهداف– لأنّ جوهر اهتمام المقاربة بالأهداف هو «تعلم السّلوك الذي يعني بالدّرجة الأولى تعلّم كيفيّة الرّدّ أو الاستجابة لوضعيّة ما، دون أن ينطوي هذا الرّد على إمكانيّة للتكيف مع الوضعيّة المذكورة، لأنّ الرّد –هنا– يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعيّة، لأنّ المعلّم اعتاد بعد خضوعه لعمليّة إشراط متكررة على إنتاج نفس السّلوك كلما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي»[50] لكن هذه المقاربة « للأسف تبيّنت محدوديتها الكبيرة، فالأهداف متعدّدة ومجزّأة ويتعلم التّلميذ قِطعا دون أن يفقه معناها، ولا يتفطّن لعلاقتها بالحياة اليوميّة »[51].

أمّا المقاربة بالكفاءات فهي «بيداغوجيا وظيفيّة تعمل على التّحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظّواهر الاجتماعيّة، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[52].

وبالتّالي فغاية المقاربة بالكفاءات وهدفها الأسمى إنتاج متعلّم يفهم ويتأقلم ويتكيّف مع ظروف الحياة التي يعيشها، بكل مظاهرها وعلاقاتها، ولا يتأتى له ذلك إلاّ إذا كانت مهاراته اللغويّة الأربع متكاملة متآزرة يشد بعضها بعضا.

إنّ واقع تدريس فنون اللغة العربيّة، والقراءة بالخصوص يتخبط في مشكلات عديدة ومتنوّعة في كل الأطوار التّعليميّة، وتظهر بصورة بيّنة في المرحلة الابتدائيّة كونها الأساس الذي تبنى عليه كل المراحل الأخرى. وهذه المشاكل والصّعوبات مسؤول عنها كل عناصر العمليّة التّعليميّة، والمعلّم بدرجة أُولى وأَوْلى؛ لأنّه المُكسِب المتعلّم هذه الفنون أو المهارات اللغويّة جميعها.

ويتلخص هذا الواقع في النّقاط الآتيّة:

– قصر نشاط القراءة على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرّف الكلمات والجمل ونطقها نطقا صحيحا وسليما؛

– وعدم ممارسة هذا النّشاط –في غالب الأحيان–ممارسة فكريّة عقليّة ونفسيّة، وربط الرّموز بمدلولاتها ومعانيها؛

– ضعف تفاعل وتواصل القارئ مع النّص المقروء إيجابا أو سلبا بنقده وتقويمه وتذوقه، وإعادة بنائه؛

– وضعف انتفاعه مما يقرأ في مواجهة المشكلات، وفي مختلف المواقف والأحوال الطّبيعيّة؛

– اعتبار القراءة –عند بعض المعلّمين والمتعلّمين–غاية مقصودة لذاتها، وهي في الحقيقة وسيلة لاكتساب المعلومات والخبرات والثّقافات؛

– عدم عناية مدرّسي اللغة العربيّة والمواد الأخرى باستخدام وتوظيف اللغة العربيّة الفصيحة؛

– إعطاء اهتماما زائدا لمعرفة الحروف على حساب تركيب الكلمات والجمل، وعلى حساب معانيها المعجميّة ومعانيها السّياقيّة؛

– الاعتقاد الخاطئ بأن تدريس القراءة عمليّة سهلة بسيطة، تبدأ بإخراج الكتب وتنتهي بترديد الجملة أو الفقرة أو عدد من الفقرات عدة مرات، والصّحيح أن الأمر أصعب وأعقد من ذلك؛

– قلّة اهتمام المدارس بالقراءة الصّامتة، وبطريقة تدريسها، وبنمو التّلاميذ العقلي والنّفسي والاجتماعي في اختيار موضوع القراءة؛

– وأيضا الحال بالنّسبة للقراءة الجهريّة التي تتطلب ضرورة التّركيز أكثر على المهارات الصّوتيّة وحسن الإلقاء وسلامته، وتنغيم الصّوت لتجسيم معاني ومشاعر كاتب النّص المقروء؛

– قلّة إتقان واستخدام التّقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيّة بصفة عامة، وفي تعليم نشاط القراءة بصفة خاصّة.

– التّغافل على تصحيح أخطاء التّلاميذ بعد الانتهاء في قراءة كل جملة أو فقرة، بدرجة أولى من طرف التّلاميذ أنفسهم، وبدرجة تاليّة من معلّمهم؛

– عدم توفير الجانب النّفسي، وتوجيه ميول التّلاميذ نحو حب القراءة وتعلمها وممارستها؛

– تدريس القراءة كمهارة منفصلة على المهارات الأخرى (الاستماع، الكلام، الكتابة).

هذه بعض صور واقع تعليميّة القراءة في المدرسة الجزائريّة، والتي يسعى المختصون في تغييرها وتحسينها بالاستفادة من النّظريات والتّطبيقات اللسانيّة والتّربويّة الحديثة، والتّكنولوجيا والتّقنيات المتطورة.

6. مأمول تعليميّة نشاط القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة: إنّ العمل على تغيير الواقع أو الرّاهن –الذي ذكرناه في العنصر السّابق–يقود تعليميّة نشاط القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة إلى أحسن وأفضل حال، ولا يتحقق ذلك إلا

بتآزر جهود أطراف هذه المنظومة، سواء أكانوا مشرعين للقوانين والمناهج أم منفذّين مستقبلين لها، هذا من جانب.

ومن جانب آخر تبني الاتجاه التّكاملي في تعليميّة نشاط القراءة؛ لأنّ هذا الاتجاه «من أبرز الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة، وهو مدخل بدأ التّبشير به منذ بداية القرن العشرين، ويعني النّظر إلى تدريس اللغة على أنّها وحدة متكاملة »[53]، فليس نعني بالتّكامل على مستوى مهارات أو أنشطة اللغة العربيّة فحسب، بل التّكامل المعرفي بربط منهج اللغة العربيّة بمناهج المواد الدّراسيّة الأخرى؛ لكون اللغةالأساس في تحصيل العلوم كلها والسّيطرة عليها، وسوف تضعف قدرة التّلميذ في تحصيل العلوم المقدّمة له سنة بعد أخرى، إذا لم تنمُ نموّا مطّردا بأن يراعي معلّمو المواد الدّراسيّة جميعها –عند التّدريس– تنميّة مهارات اللغة العربيّة المختلفة[54]، فمدرّس الرّياضيات، ومدرّس الفيزياء ومدرّس التّاريخ، ومدرّس التّربيّة المدنيّة ...وغيرهم، كلّهم محتاجون للمهارات اللغويّة عموما، وللقراءة خصوصا في تقديم دروسهم، وفي مناقشاتهم وحواراتهم مع تلاميذهم وفي إجراء امتحاناتهم وتقويماتهم، لكن بدرجات متفاوتة من مادة إلى أخرى.

هذه النّظرة التّكامليّة للمهارات اللغويّة، ولمادة اللغة العربيّة مع المواد الأخرى تحقق مبدأ الوظيفيّة في التّعلمّ؛ لأنّ «اللغة مهارة أكثر منها محتوى وهي مهارة كليّة، باطنة عميقة لها ظاهر لغوي في مهارات فرعيّة أربع: الاستماع، والتّحدث، والكتابة، ثم القراءة بحيث لا يكون تعليم اللغة إلاّ بمقدار تمكّن متعلّميها من هذه المهارات الأربع الأساسيّة فهما، واستخداما...واللغة وفقا لهذه النّظريّة تعدّ كلا متماسكا، برفد بعضها بعضا وتدرس من خلال النّصوص التي تعالج من منظورات متعدّدة: لغة ونحوا، وصرفا، وتذوّقا، ثم تقويما ونقدا، حتى يفهم النّص فهما كليا...ثم جزئيا، ومن ثَمّ ضمانا لتكامل النّمو اللغوي بشكل متعادل، لا يطغى فيه ملمح لغوي على ما عداه»[55]. فالعناية بوظيفة اللغة في جميع مظاهرها الإرساليّة والاستقباليّة، وبالممارسة اللغويّة، واكتساب مهارات اللغة وعاداتها، والإسهام في تنميّة القدرة على حل المشكلات، من خلال المواقف الاتصاليّة والاجتماعيّة[56] من شأنه أن يخفّف من وطأة المشاكل والصّعوبات التي تتخبط فيها تعليميّة القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

ونضيف أنّ نشاط القراءة لا يرقى ولا يتطور، إلاّ إذا فهم الفرد والمجتمع أنّ القراءة ليست هي في صفحات أو في كتاب أو بعض كتب نقرؤها، أو هي التي نتعلمها في المدارس فحسب، بل هي الحياة كلها، والعمر كلّه، ويحضرنا في هذا المقام كلاما "لعباس محمود العقاد" في شأن القراءة إذ يقول: «لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لأزداد عمرا في تقدير الحساب، وإنّما أهوى القراءة؛ لأنّ عندي حياة واحدة والقراءة هي التي تعطيني أكثر من حياة لتحقيق ذلك»[57].

صحيح أنّ عقم نشاط القراءة، وتأزّمه يعود إلى الحجم السّاعي الضّئيل المخصص له، وإلى محتوى النّصوص المعدة له، وإلى قلّة كفاءة المعلّم اللسانيّة النّظريّة والتّطبيقيّة وإلى عدم إدراك بعضهم لعلاقة نشاط القراءة بالأنشطة اللغويّة الأخرى، وإلى طرائق التّدريس الكلاسيكيّة غير الفعّالة التي لا تواكب، ولا تتمشّى مع عصر التّقنيات المتجددة والمتطورة...وغيرها. لكن العامل الأساس والجوهري–في اعتقادنا–في ممارسة القراءة في جميع الأحوال والمواقف الحياتيّة الطّبيعيّة، في جعلها لا تبدأ وتتوقف وتنتهي في مرحلة عمريّة، وفي مرحلة دراسيّة معينة، في زمان ومكان محدّدين. لا، القراءة ينبغي أن تكون عمليّة مستمرة ومتواصلة، وتفاعليّة متجددة. فمعظم التّلاميذ الذين ينقطعون على الدّراسة في سن مبكّرة من عمرهم، وغالبا في مرحلة التّعليم الابتدائي يجدون صعوبة بالغة في مهارة القراءة، وبعضهم لا يستطيع أن يقرأ، ولو كلمة أو بضع كلمات فما بالك أن يكتب أو يعبّر شفهيّا أو تحريريّا.

6. خاتمة: خلاصة الأمر، فموضوع القراءة وتعليميتها ذو شجون، خاصّة إذا عولج من زاويّة راهنها ومستقبلها، فعوامل كثيرة سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة وحضاريّة وتاريخيّة وتربويّة...أنتجت ذلك الرّاهن العقيم، غير أنّ الجهود تبقى متواصلة وحثيثة لتفعيل وتعزيز دور نشاط القراءة –وكل أنشطة اللغة العربيّة–في المنظومة التّربويّة، للخروج من مشاكل التّحصيل والاكتساب اللغوي، وتعدّيل سلوك المتعلّمين اللغوي، والإسهام بفعاليّة في المجتمع الإنساني، الذي لا تفصل بينه حدود، ولا تحدّه فواصل.

قائمة المصادر والمراجع:

– القرآن الكريم برواية حفص عن الإمام عاصم، دار الفكر، بيروت، لبنان،(د ط) 1404 هـ.

– الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة، محمّد رجب فضل الله عالم الكتب، القاهرة، (دط)، 1998م.

– الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنميّة ميولها، فايزة السّيد عوض، إيتراك للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2003م.

– الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندريّة للكتاب، مصر، 2000م.

– استثمار النّصوص الأدبيّة في تنميّة القراءة النّاقدة، لطيفة هباشي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط:1، 2008م.

– أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائيّة والإعداديّة، هبه محمّد عبد الحميد، دار صفاء للنشر والتّوزيع، ط:1، 2006م.

– بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات، حاجي فريد، دار الخلدونيّة للنشر والتّوزيع، 2005م.

– تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، محمّد صلاح الدّين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، (دط)، 1420هـ.

– تدريس فنون اللغة العربيّة، علي أحمد مدكور، دار الشّواف للنشر والتّوزيع الرّياض، (دط)، 1991م.

– تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة (رؤيّة تربويّة)، سمير عبد الوهاب وأحمد علي الكردي ومحمود جلال، الدّقهليّة للطباعة والنّشر، ط:2، 2004م.

– التّعليميّة العامة والتّعليميّة الخاصّة، عبد الله قلي، مجلة الميرز، الجزائر، العدد: 16، 2002م.

– تعليميّة اللغة العربيّة، أنطوان صياح، دار النّهضة العربيّة، للنشر والتّوزيع بيروت لبنان، ط:1، (دت).

– تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، بشير إبرير، عالم الكتب الحديث الأردن، ط:1، 2007م.

– التّعليميّة ودورها في تقويم تدريس اللغة العربيّة وترقيّة استعمالها في الجامعة google.ae أفريل 2008م.

– تقنيات التّدريس، خير الدّين هني، قصر الكتاب للنشر والتّوزيع، البليدة الجزائر ط:1، 1998م.

– تنميّة مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم)، حاتم حسين البصيص، منشورات الهيئة العامة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، (دط) 2011م.

– ثقافة تربويّة (التّربيّة مبادئ وأصول)، فايز محمّد الحديدي، دار أسامة، الأردن ط:1، 2007م.

– الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ط:4 (دت)، ج1.

– دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللغات)، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط:2، 2009م.

– رؤى مستقبليّة في مناهجنا التّربويّة، علي اليافعي، دار الثّقافة، الدّوحة، (دط) 1995م.

– الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربيّة، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط:4، (1407هـ-1987م)، ج1.

– طرق تعليم اللغة العربيّة في التّعليم العام، جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنيّة، بن غازي، ط:1 1996م.

– علم نفس الطّفل والمراهق، محمّد بن يحي زكريا وفضيلة حناش، هيئة التّأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، شارع سيدي الشّيخ الجزائر، ط:1، 2009م.

– في المناهج اللغويّة وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر،(دط) 2005م.

– القراءة من أجل التّعلم، عارف الشّيخ، تقديم: محمّد ياسر، مؤسسة عبد الحميد شومان، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، مركز جمعة الماجد، للثقافة والتّراث، دبي، الإمارات العربيّة المتحدة، المؤسسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط:1، 2008م.

– لسان العرب، محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي، دار صادر، بيروت، ط:1 (دت)، ج12.

– اللسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العمليّة إلى المعرفة المدرسيّة)، علي آيت أوشان، دار الثّقافة، المغرب، ط:1، 2005م.

– مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، محمّد الدّريج، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارا العربيّة المتحدة، ط:1، 2003م.

– مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، محمّد الدّريج، قصر الكتاب البليدة، الجزائر، (دط)، 2000م.

– المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة (إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزّيات حامد عبد القادر، محمّد علي النّجار)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، جمهوريّة مصر العربيّة، ط:4 (1425هـ-2004م)، ج2.

– المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث، عاطف الصّيفي، دار أسامة للنشر والتّوزيع عمان، الأردن، ط:1، 2009م.

– المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، روجرس اكزفيي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2006م.

– المناهج التّربويّة المعاصرة (الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث) مروان أبو جريج، دار العلميّة الدّوليّة للنشر، الأردن، ط:1، 2000.

– مناهج السّنة الثّالثّة متوسط، مديريّة التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنيّة للمناهج الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، (دط)، 2004.

– المهارات اللغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعميّة، دار الفكر العربي للطباعة والنّشر، القاهرة، مصر، ط:1، 2004م.

– الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ط:14، 1991م.

– نظريات التّعلم والتّعليم، رمضان القذافي، الدّار العربي للكتاب، ليبيا، ط:12 (دت).

– وحدة التّعليميات التّعليميّة التّطبيقيّة موجهة لطلاب السّنة الرّابعة ابتدائي، ناديّة تيجال وعبد الله القلي، اللغة والأدب العربي، (دط)، (دت).

– Dictionnaire De Linguistique, Jean Dubois et Autres Larousse, Paris, 1989.

– La Didactique de français, Jean Maurice, Presse Universitaire de France, 1ere ed, France, 2002.

– Mot Clés De la Didactique De Science (repères, definition bibliographies), de boeck, 2eme ed, Paris 1998.

هوامـــش:

[1] – لسان العرب، محمّد بن مكرم بن منظور الإفريقي، دار صادر، بيروت، ط:1، (دت)، 416/12. (مادة: علم).

[2] – التّعليميّة العامة والتّعليميّة الخاصّة، عبد الله قلي، مجلة الميرز، الجزائر، العدد: 16، 2002م ص: 117.

[3] – ينظر: مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، محمّد الدّريج، مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (دط)، 2000م، ص: 3.

[4] – Dictionnaire De Linguistique, Jean Dubois et Autres, Larousse, Paris, 1989, p:323.

[5] – وحدة التّعليميات التّعليميّة التّطبيقيّة موجهة لطلاب السّنة الرّابعة ابتدائي، ناديّة تيجال وعبد الله القلي، اللغة والأدب العربي، (دط)، (دت)، ص: 75.

[6] – See: Jean Maurice, La Didactique de français, Presse Universitaire de France, 1ere ed, France, 2002, p:7.

[7] – ينظر: علم نفس الطّفل والمراهق، محمّد بن يحي زكريا وفضيلة حناش، هيئة التّأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم، شارع سيدي الشّيخ، الجزائر، ط:1، 2009م ص:195.

[8] – ينظر: نظريات التّعلم والتّعليم، رمضان القذافي، الدّار العربي للكتاب، ليبيا، ط:12، (دت)، ص: 5.

[9] – ينظر: وحدة التّعليميات التّعليميّة التّطبيقيّة، ناديّة تيجال وعبد الله القلي، ص: 7.

[10] – التّعليميّة ودورها في تقويم تدريس اللغة العربيّة وترقيّة استعمالها في الجامعة، google.ae أفريل 2008م

[11] – تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، بشير إبرير، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط:1 2007م، ص: 9.

[12] – مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليميّة، محمّد الدّريج، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارا العربيّة المتحدة، ط:1، 2003م، ص: 15.

[13] – Mot Clés De la Didactique De Science (repères, definition, bibliographies), de boeck, 2eme ed, Paris 1998, p: 5.

[14] – اللسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العمليّة إلى المعرفة المدرسيّة)، علي آيت أوشان، دار الثّقافة، المغرب، ط:1، 2005م، ص: 21.

[15] – اللسانيات والدّيداكتيك (نموذج النّحو الوظيفي من المعرفة العمليّة إلى المعرفة المدرسيّة)، علي آيت أوشان، ص: 21.

[16] – طرق تعليم اللغة العربيّة في التّعليم العام، جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة، منشورات جامعة عمر المختار، دار الكتب الوطنيّة، بن غازي، ط:1، 1996م، ص: 34.

[17]– الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندريّة للكتاب، مصر، 2000م، ص: 103.

[18]– المعلّم واستراتيجيات التّعليم الحديث، عاطف الصّيفي، دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط:1، 2009م، ص: 13.

[19]– ينظر: دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللغات)، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، ط:2، 2009م، ص:141–142.

[20]– دراسات في اللسانيات التّطبيقيّة (حقل تعليميّة اللغات)، أحمد حساني، ص: 142.

[21] – ينظر: تعليميّة اللغة العربيّة، أنطوان صياح، دار النّهضة العربيّة، للنشر والتّوزيع، بيروت، لبنان ط:1، ص: 15.

[22] – ينظر: تقنيات التّدريس، خير الدّين هني، قصر الكتاب للنشر والتّوزيع، البليدة الجزائر، ط:1 1998م، ص: 168.

[23] – ينظر: تقنيات التّدريس، خير الدّين هني، ص: 168.

[24] – ثقافة تربويّة (التّربيّة مبادئ وأصول)، فايز محمّد الحديدي، دار أسامة، الأردن، ط:1، 2007م ص: 195.

[25] – في المناهج اللغويّة وإعداد الأبحاث، صالح بلعيد، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2005م، ص: 13.

[26] – المناهج التّربويّة المعاصرة (الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث)، مروان أبو جريج دار العلميّة الدّوليّة للنشر، الأردن، ط:1، 2000م، ص: 85.

[27] – ينظر: رؤى مستقبليّة في مناهجنا التّربويّة، علي اليافعي، دار الثّقافة، الدّوحة، (دط)، 1995م ص: 165.

[28] – مناهج السّنة الثّالثّة متوسط، مديريّة التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنيّة للمناهج، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، (دط)، 2004م، ص: 8.

[29] – العلق: من الاية 1 إلى 5.

[30] – القيامة: 17.

[31] – القيامة: 18.

[32] – الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربيّة، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط:4، (1407هـ-1987م) 65/1.

[33] – المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة (إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزّيات، حامد عبد القادر محمّد علي النّجار)، مكتبة الشّروق الدّوليّة، جمهوريّة مصر العربيّة، ط:4، (1425هـ-2004م) 722/2.

[34] – استثمار النّصوص الأدبيّة في تنميّة القراءة النّاقدة، لطيفة هباشي، عالم الكتب الحديث، الأردن ط:1، 2008م، ص: 12.

[35] – أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائيّة والإعداديّة، هبه محمّد عبد الحميد دار صفاء للنشر والتّوزيع، ط:1، 2006م، ص: 17.

[36] – تدريس اللغة العربيّة في المرحلة الثّانويّة، محمّد صلاح الدّين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة (دط)، 1420هـ، ص: 85.

[37] – المهارات اللغويّة (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعميّة، دار الفكر العربي للطباعة والنّشر، القاهرة، مصر، ط:1، 2004م، ص: 187.

[38] – الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط:14، 1991م ص: 57.

[39] – ينظر: الموجّه الفني لمدرّسي اللغة العربيّة، عبد العليم إبراهيم، ص: 57-58.

[40] – ينظر: تنميّة مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم)، حاتم حسين البصيص، منشورات الهيئة العامة السّوريّة للكتاب، وزارة الثّقافة، دمشق، (دط)، 2011م، ص: 54-55.

[41] – ينظر: تنميّة مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم)، حاتم حسين البصيص، ص: 54-55.

[42] – تدريس فنون اللغة العربيّة، علي أحمد مدكور، دار الشّواف للنشر والتّوزيع، الرّياض، (دط) 1991م، ص: 75.

[43] – تدريس فنون اللغة العربيّة، علي أحمد مدكور، ص: 75.

[44] – الأعراف: 204.

[45] – الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، ط:4، (دت)،34/1.

[46] – ق: 18.

[47] – النّحل: 116.

[48] – تدريس فنون اللغة العربيّة، علي أحمد مدكور، ص: 126-127.

[49] – ينظر: تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيّة (رؤيّة تربويّة)، سمير عبد الوهاب وأحمد علي الكردي ومحمود جلال، الدّقهليّة للطباعة والنّشر، ط:2، 2004م، ص: 129–130–131.

[50] – بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات، حاجي فريد، دار الخلدونيّة للنشر والتّوزيع 2005م، ص: 7.

[51] – المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، روجرس اكزفيي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة الجزائر، 2006م، ص: 16.

[52] – بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات، حاجي فريد، ص: 11.

[53] – الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللغة العربيّة، محمّد رجب فضل الله، عالم الكتب القاهرة، (دط)، 1998م، ص: 28.

[54] – ينظر: تنميّة مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقويم)، حاتم حسين البصيص، ص: 36.

[55] – الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، حسني عبد الباري عصر، ص: 104.

[56] – ينظر: الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنميّة ميولها، فايزة السّيد عوض، إيتراك للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2003م، ص: 37.

[57] – القراءة من أجل التّعلم، عارف الشّيخ، تقديم: محمّد ياسر، مؤسسة عبد الحميد شومان، المملكة الأردنيّة الهاشميّة، مركز جمعة الماجد، للثقافة والتّراث، دبي، الإمارات العربيّة المتحدة، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، ط:1، 2008م، ص: 10.