

واقع المقرئ في الوسط الثانوي

إضاءة مفاهيم وجلس نبض

أ(ة).زولخة ياحي

جامعة يحي فارس المدينة-الجزائر

الملخص:

لقد بلغت القراءة في وقتنا أهمية كبيرة جدًا لما تحقّقه للقارئ من تحصيل معرفي، وتوسيع إدراكي لمختلف العلوم والمعارف، ولهذا ارتأينا الحديث عنها، وعن واقعها في التعليم الثانوي عامة مشيرين قدر المستطاع إلى مفاهيمها، وعناصرها، وشروط النهوض بها عند القارئ / المتلقي عامة، والتلميذ / المراهق خاصة لما تكتسبه من حظوة من جهة، ولواقعها المتراوح في كلّ الأطوار التعليمية من جهة أخرى في مختلف الأقطار العربية، وفي الجزائر على وجه التحديد.

الكلمات المفتاحية: واقع المقرئية، مفهوم المقرئية، نظريات القراءة، أنواع القراءة، التعليم الثانوي، المطالعة، طرق تحسين المقرئية، عناصر المقرئية.

Abstract:

Reading has reached recently to a very high level of importance for what it achieve to the reader of knowledge acquisition, and comprehension of different sciences , this why we decided to speak about it and for what it's worth in high school education pointing out as much as possible to its definition, factors, and the requirements to improve it to the receiving reader in general, and the student/teenager especially for what privilege it gains on a hand, and for its varying importance in all educational levels in the other hand in different Arabian nations, especially Algeria.

تمهيد:

إنّ الجهود التي بذلت في الآونة الأخيرة، والدّراسات المتسارعة، والمكثّفة حول القراءة والمقروئية استدعى النّظر فيها، ومحاولة تسليط بارقة ضوء، ونقطة إشعاع على هذا المصطلح الذي خاض فيه ثلّة من الباحثين والدّارسين، وخصوصا في عالم التّنظير الأدبي، وفق ما يعرف بنظرية القراءة والتّلقّي.

لا لشيء إلاّ لحسم إجابة موحّدة تحاول ضبط مدلول هذا المصطلح، وتعتمد أركانه، وأسسها، ولأنّ المسألة كذلك ارتأينا البحث، و محاولة الإمساك بماهية هذا المصطلح، وملاحظة واقع المقروئية في الوسط التّربوي، وبالتّحديد التّعليم الثّانوي لما تكتسيه هذه المرحلة من أهميّة بالغة في حياة الناشئة والمراهقين على العموم.

1- تعريف المقروئية:

إنّ نشاط المقروئية " نشاط معقد ومتعدّد ينمو في اتجاهات كثيرة، ولقد ظهرت محاولات نظريّة عديدة للإلمام بها من خلال أبعادها الكثيرة"⁽¹⁾ ولأثّها شائعة عند الكبار أكثر من الصّغار، وتأتي بعد مرحلة النّطق، والتّعبير الحرّ، اهتمّ بها الفرع التّربوي

⁽¹⁾ حسن مصطفى سحلول: نظريّات القراءة والتّأويل الأدبي وقضاياها، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2001، ص:19.

التعليمي لما لها من أهمية قصوى عبر مسار النمو اللغوي لدى الكائن الإنساني.

ولهذا اعتبرت القراءة مفتاحاً جوهرياً، وسبيلاً للتثقيف، وتعليم المواد الخاصة بتدريس المتعلمين في كل الأطوار العمرية والتعليمية، ومن أجل ذلك بذلت جهود ومساع هائلة في سبيل القيام بها، وتعليمها للصغار والكبار.

ومنذ سنوات طويلة تطوّر مفهوم المقرئية، ووصل درجة من الشمول والتعقيد، تتوّعت فيه أصول عملية القراءة التي تنبثق من القارئ أولاً، ومن عملية القراءة نفسها، وحتى النصّ المقروء، وعليه تأسّس علم قائم بذاته آلى على نفسه العناية، والاهتمام بالقارئ والقراءة، وهو علم النصّ اللغوي، أو ما يعرف بلسانيات النصّ، والذي يتناول الأسس، والدوافع النفسية المساعدة على القراءة .

ولاشك أن البحث، وتقصّي مفهوم القراءة، في كلّ مرة سيبرز نتائج تعكس فيها الجهود قواعد تعليم الكبار والصغار معاً، وكلّما اقترب المختصّون من فهم طبيعة القراءة تغيّر لديهم مفهومها، وتغيّرت تبعاً لذلك إجراءات تعليمها، والمرامي المتوخّاة من ذلك، وعليه سنقف عند ماهية المقرئية في اللغة والاصطلاح.

• ضبط مصطلح المقرئ:

***لغة:** المقرئية مأخوذة من الجذر اللغوي قرأ: ومنه القرآن أي التّزِيل العظيم، وقد ورد هذا في لسان العرب⁽¹⁾ وفي القرآن الكريم، قال تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾⁽²⁾؛ أي قراءته.

وقرأت الكتاب قراءة، وقرأنا، أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض.
وجاء في القاموس المحيط في فصل القاف، باب الهمزة⁽³⁾: قرأه، قراءة وقرآن، تلاه، فالقراءة هي: التّلاوة.

وفي مرشد الطّلاب: قرأ قراءة وقَرَأَ وقرأنا نطق بكلماته وطالعه، وتتبع كلماته نظرا دون الجهر بها، والقراءة هي: بالكلام المحتوى في الكتاب⁽⁴⁾.

وقد عمل عبد القادر سلامي على حصر ماهية القراءة في قوله: إنّ القراءة لغة هي: تأدية ألفاظ النّص وتتبعها نظرا أو نطقا، ويعتمد القارئ في ذلك مستويات كالأداء، والحفظ والفهم، والتّدقّق.

⁽¹⁾ لسان العرب، إصدار للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2000، ص: 05. أبو الفضل جمال الدين بن منظور.

⁽²⁾ سورة القيامة، الآية 01.

⁽³⁾ الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مطبعة مصطفى البابي، مصر، ط2، 1952، ص: 25.

⁽⁴⁾ قاموس مرشد الطّلاب، الجزائر، 2005، ص: 227.

1. مستوى الأداء: وغايته أن يؤدّي القارئ الأصوات، أو الصوّر الصّوتيّة، أو الرّمزية بدون إبدال واضح للمعاني عند الأطفال مثلاً، و المذيعين.

2. مستوى الحفظ: ويقوم على قراءات متتالية أو متقطّعة، أو متّصلة فيهتم بالعلاقات الصّوتية، والمعنوية، ويثبّت صورها في الذاكرة الحركية أو الصّوتية.

3. مستوى الفهم: ويقوم على قراءة واعية متأنّية تلتبس معاني التراكيب أو الألفاظ والعبارات، والعلاقات النّحوية والفنيّة، وإدارة الحركة الجزئية في النّص، والحركة الكلّية التي توجّه جوانبه بواسطة التّحليل والتّركيب.

4. مستوى التّذوق: وهي قراءة متتالية متأنّية تحلّل البنى السّطحية، والعميقة الأصلية، والفرعية⁽¹⁾.

***اصطلاحاً:** في المنظور الاصطلاحي المقرّونية هي نتاج تحصيل مكثّف للقراءة؛ التي نقصد بها "آلية تفكيك الشّفرة اللّغوية المتمثّلة في تداخل شبكة العلاقات، والإشارات اللّغوية ضمن سياق محدّد، وتعدّ الجملة وحدته الأولى، وما يكفل الوقوف على بنية النّص الأساسيّة، والتي يقسمها العالم اللّغوي **نعوم تشومسكي** إلى بنيتين إحداها فوقية سطحية، وأخرى تحتية عميقة"⁽²⁾، والقراءة أيضاً هي: الأداء السّليم الذي ينمّ عن فهم القارئ ما يقرأ،

⁽¹⁾ عبد القادر سلّامي، تحليل الخطاب مقدّمة للقارئ العربي، 2007 www.nizwa.dz

⁽²⁾ المرجع نفسه.

ونقده إياه، وترجمته إلى سلوك يحلّ مشكلة أو يضيف إلى معالم الحياة شيئاً حديثاً وجديداً غير مألوف.

كما كان لفعل القراءة حضور عبر الزّمن، على غرار الآية التي نزلت على النّبي صلى الله عليه وسلم ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾⁽¹⁾، والتي كان فيها طلب مباشر للنّبي صلى الله عليه وسلم بالقراءة، وهي قائمة على تتبّع القوالب الصّوتية من ناطقها ثمّ نطقها جهراً، وقد قرأ عليه الصّلاة والسّلام، وعقل وتدبّر، وتأمل.

2- عناصر المقرئية:

إنّ المقرئية كنسبة حاصلة لن تتأتّى دون عناصر تُقام عليها، وهي: بالإضافة إلى القراءة، هناك مقروء، وقارئ، وممارسة لعملية القراءة، وعليه يمكن حصرها فيما يلي:

• **القراءة:** وقد تمّ تعريفها بكونها آلية تفكيك الشّفرة اللّغوية التي كتبت بها المعلومة، والمادة المقروءة.

• **القارئ:** هو المتلقّي أو المستقبل للنّص المقروء، والذي يعمل على القراءة بشكل مباشر حتّى لا يبقى النّص حبيس الرّفوف، والأدراج.

والقارئ في مفهومه هو الذي يقوم بعملية القراءة، أو تلقّي النّتاج الأدبي والعلمي معاً، كما أنّه يستطيع أن يتعرّف على

⁽¹⁾ سورة العلق، الآية 01.

مفردات النص المقروء، وينطقها نطقاً صحيحاً، ويحيط إحاطة مباشرة، وشاملة بما ورد في النص من معانٍ، ومشاعر وأفكار.

ويمكنه إذا كان نبيها ألا يستهلك النص دون نقد أو تمحيص؛ أن يميز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، وأن يفهم ما بين الأسطر.

• **ممارسة عملية القراءة:** وهي الفعل الناتج، والذي يُقام على النص المراد قراءته، حتى تنتج الدلالة المستخلصة منه.

وإذا كانت المناهج البحثية القديمة تهتم بالنص المقروء، أو حتى بفعل القراءة، فإنّ المناهج الحديثة أمسكت إلى جانب هذا وذاك، القائم على القراءة والفاعل الأول لها وهو: القارئ.

3- نظريات المقروئ:

في ظلّ الدراسات الحديثة التي واكبت النظريات الأدبية المختلفة والإجراءات البحثية المتعددة؛ برز ما يعرف بنظرية التلقي، ونظرية الاستقبال، بالإضافة إلى نظرية القراءة، وهي جميعها تصبّ في نهر واحد يهتم بالمقروئية، والنسبة الحاصلة منها.

ويقول صلاح فضل في هذا الصدد عن نظريات القراءة والتلقي والتأويل:

" إنّ الجمع بين هذه العناصر الثلاثة يمثل إشكالية أولية؛ لأنّه على وضوح العلاقات القائمة فيما بينها باعتبارها تمثّل منظومة متجانسة تقع في دائرة الاعتداد بطرفي العملية التواصلية

الأخريين؛ النّص والقارئ، وتحليل جماليّات التّفاعّل بينها بتفسير عمليّات القراءة، وآليّات التّلقي، وإمكانات التّأويل برغم ذلك فإنّ منشأ هذه التّوجيهات لم يكن متساويا من النّاحية التّاريخيّة، وإنّما برزت في إشكاليّات التّأويل أولا، وتبلور في عمليّات الاعتداد بأنواع معيّنة من القراء كما يُطلق عليهم القراء النموذجيين قبل أن يتمّ إلقاء الضّوء بصفة أساسية على جماليّات التّلقي أو طبيعة الاستقبال الأدبي، وعلاقته بإنشاء الدّلالة النّصيّة⁽¹⁾؛ أي أنّ اجتماع هذه النّظريات تعلّق بالأساس حول القراءة، والمقروئية، وكيفية إنشاء الدّلالة، والمعاني من مختلف النّصوص المكتوبة في كلّ المجالات الحياتية.

وقد تمّ التّركيز بالتّحديد في مختلف هذه النّظريات على القارئ؛ لأنّه محور العمليّة القرائيّة كلّها، قبل إنشاء النّص المقروء، وحتىّ بعد أن يوجد فإذا لم يصل إلى يد القارئ فإنّه سيبقى حبيس الأدراج، ويتحدّث في هذا السّياق بالذّات **ميجان الرويلي**، وسعد البازعي عن القارئ، حيث قالوا: "هناك اهتمام بالقارئ، وتركيز على دوره الفعّال كذات واعية لها نصيب الأسد من النّص، وإنتاجه وتداوله، وتحديد معانيه، وبقدر ما يساعد القارئ على تحديد الإطار العام لهذا التّوجّه التّقدي بقدر ما يكون

⁽¹⁾ صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، دار الآفاق العربيّة، القاهرة، (دط)، (دت)، ص: 139.

هو أساس التشعب، وليس مصادفة أن تبرز أهمية القارئ في هذه المرحلة التاريخية، إذ إنّ النظرية الأدبية حاولت على مرّ العصور أن تركّز اهتمامها على أحد عناصر العملية الفنيّة، على العمل الأدبي، أو على ما يحاكيه، أو على مؤلفه، أو على قارئه⁽¹⁾.

وعليه تعدّدت نظريّات المقروئية، وانحصر اهتمامها على عناصر مختلفة انطلاقاً من العمل الفنيّ الأدبي أو العلمي، أو صاحب العمل، بالإضافة إلى القارئ، وكان محلّ الاهتمام في ذلك متلقّي العمل، والمنوط بالقراءة أساساً، وهو هنا التلميذ المراهق في الثانوية.

ولعلّ تركيز هذه النظريّات على القارئ بالتحديد، ليس صدفة، بل لما رأّت فيه من فاعلية لولاه لما نتجت المقروئية، ولما كان للنّص المقروء حظوة، ومكان لأنّه إذا خرج من ذهن الكاتب، ولم يجد مستقبلاً فالأكيد أنّه سيبقى في الظلام حتّى يخرج القارئ من ظلمته تلك.

4- نوع المقرونيخ ونسبتها:

تنبئ المقروئية كونها تحصيلاً جامعاً على النّظر ثمّ فهم الأصوات، وتركيب المعاني، والدلالات، وكونها نشاطاً متعدّد الوجود فيمكن الوقوف عند أنواعها من خلال:

⁽¹⁾ ميجان الزّولبي، سعد البازعي، دليل النّاقّد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 2002، ص: 282.

1- كونها نشاطا عصيبا وفيزيائيا:

وهي قبل كل شيء فعل مادي، ومحسوس تمكن ملاحظته، ويعبئ ملكات محدّدة في الكائن البشري، فالقراءة تتعدّر مثلا إن أصاب الجهاز البصري، أو بعض أقسام الدّماغ عطب كبير، فالقراءة إذن، وقبل أن تكون تحليلا لمضمون هي إدراك حسيّ لرمز الخطّ، وتعرّف عليها وتذكّر لها.

وقد حاولت بعض الدّراسات أن تصف مراحل عملية القراءة هذه وصفا دقيقا، منها كتاب فرنسوا ريشودو: المقروئية 1969..... François richaudeau. la lisibilité

وقد برهنت جميعها على أنّ جهاز العين لا يلتقط رموز الخطّ الواحد تلو الآخر، ولكنّه يأخذها مجمّعة في رزم صغير⁽¹⁾، وعليه فمن الشّائع أن تقفز العين فوق بعض الكلمات، أو أن تخلط بين حرف وآخر، وقد أثبتت تلك الدّراسات كذلك أن حركة النظرة ليست أفقية، ولا متناسقة .

ولكنّها تقفز قفزات مفاجئة، ومتقطّعة تفصل بينها وقفات قد تطول أو تقصر، ويتراوح طول هذه الوقفات بين ربع الثّانية وثلاثها، وهذه الوقفات هي ما يسمح لنا بإدراك الحروف، فخلال هذه الوقفات تسجّل العين سبعة أو ثمانية رموز، تستبق في نفس الوقت بقيّة الرّموز فتلقّي نظرة عليها بفضل محيط العين الجانبي.

⁽¹⁾ ينظر حسن مصطفى سحلول، نظريّات القراءة والتّأويل الأدبي، مرجع سابق، ص:19.

ويسهل على القارئ إدراك رموز الخطّ بقدر ما يكون النصّ المقروء مؤلفاً من كلمات قصيرة مألوفة قديمة وسهلة ذات معاني متعددة، ومن جهة أخرى فإنّ قدرة الذاكرة المباشرة تتراوح بين ثمانية كلمات وستة عشر كلمة، وهذا يعني أنّ أفضل الجمل تلاؤماً مع هذا الاستعداد الدّهني الطّبيعي هي الجمل القصيرة ذات البنية المتماكة⁽¹⁾.

2- كونها نشاطاً معرفياً:

بعد أن ينظر القارئ إلى رموز الخط، وبعد أن يفكّها يحاول عندها أن يفهم ما الأمر، عمّا يدور الحديث، وتحويل الكلمات، أو رزم الكلمات إلى عناصر ذات معنى يفترض أن يبذل القارئ جهداً كبيراً للتّجريد.

وقد يظلّ فهم القارئ ضمن حدّه الأدنى، وهو يكتفي عندها بأن يرافق الأحداث الجارية أمام ناظريه فينصبّ اهتمامه على توالي الأحداث، وليس له من همّ إلا أن يبلغ نهاية الكتاب، وخاتمة وقائعه⁽²⁾.

3- كونها نشاطاً عاطفياً:

تكمّن جاذبية القراءة إلى درجة كبيرة في الأحاسيس التي تثيرها فينا، وإذا كان تلقّي النصّ يعبّئ عند قارئه ملكاته الفكرية

⁽¹⁾ المرجع نفسه، ص: 19، 20.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص: 20.

فإنّه يهيج كذلك وربما على نحو أشدّ نزعاته العاطفية، فالأحاسيس هي التي تقوم خلف مبدأ تقمّص القارئ للشخصيّات الرّوائية، وهذا المبدأ المحرّك الأساسي لقراءة الأعمال المتخيّلة.

ولقد أشار النّاقّد الرّوسّي **توماشفسكي** Tomachevski، ومنذ مطلع القرن الـ20م إلى أهميّة العواطف الأولى في لعبة النّصّ، وكلّما كبرت موهبة الكاتب كبرت صعوبتنا بأن نقاوم سيطرته على انفعالاتها، وكلّما ازدادت كذلك قوّة نصّه على الإقناع⁽¹⁾.

4- كونها نشاطًا خياليًا:

بما أنّ النّصّ نتيجة إرادة الكاتب الخلاّقة الواعيّة، ومجموعة عناصر منظّمة فإنّه من الممكن دائمًا أن نحلّله على أنّه خطاب؛ أي على أنّه موقف يتّخذه الكاتب من الكون ومن الكائنات، ولا يعدل من ذلك شيئًا أن يلجأ الكاتب مثلاً في روايته إلى ضمير الغائب⁽²⁾.

5- كونها نشاطًا رمزيًا:

إنّ المعنى الذي يستخلصه القارئ من قراءته بعدها يمضي مباشرة ليتّخذ مكاناً له في البيئة الثقافيّة التي يعيش فيها القارئ.

⁽¹⁾ حسن مصطفى سحلول، المرجع السابق، ص: 21، 22 .

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص: 22، 23.

وكلّ قراءة تؤثر وتتأثر معا بالثقافة، وبالبيئة السائدة في عصر ما، وفي بيئة ما، وسيان أنكرت القراءة النماذج الفكرية المهنية في الخيال الجماعي، أو عززت من مواقعها فإنها تؤثر بها، فتؤكد بذلك بعدها الرمزي، و يكتسب المعنى الذي ترتديه قراءة ما في وسط ما أهميته بالنسبة لبقية أشياء العالم يألفها القارئ في ذلك الوسط، ويثبت هذا المعنى في خيال ذلك القارئ، وبما أن القارئ ينتمي إلى مجموعة بشرية، وإلى خيال جماعي تتميز به هذه الجماعة عن غيرها من الأقوام فإن المعنى الذي ثبت في خياله يرفد كذلك الخيال الجماعي⁽¹⁾.

وهناك إلى جانب تعدد هذه النشاطات الخاصة بالقراءة علاقة تواصل تحدث بين الكاتب والقارئ، ولا يمكن معرفة خبايا هذه العلاقة إلا بالكشف عن الجانبين الحسي والإدراكي في عملية القراءة، والذي سيكون على النحو الآتي⁽²⁾:

• القراءة بوصفها عملاً حسياً: يجب أن يتوافر أمران لاستكمال عملية القراءة:

أولاً: الاستعداد البصري، وما يتبعه من القدرة على التمييز.

⁽¹⁾ المرجع نفسه، ص: 22.

⁽²⁾ السيد النشار، قراءات الشباب، دار الثقافة العلمية، الإسكندرية، مصر، (دط)، (دت)، ص: من 18 إلى 22.

ثانيا: حركات العين أثناء القراءة؛ لأنّ سلامة البصر مطلب مهم، وجوهري في عملية القراءة ، وينبغي أن يعمّم الاستعداد البصري للقراءة لكنتا العينين، اليمنى واليسرى معا، حتّى تتحد على نحو واحد وتثبت الرؤية يدقّق في النّص المقروء، والذي ينبغي أن يكون مقداره معقولا كافيا، ولفترات مناسبة ويولد الأطفال مزوّدين على الإبصار الطّويل، بعد أن تمارس العين عملها، وفي أوّل عهدهم على الإبصار⁽¹⁾، لا تتعدّى قدرتهم ثلث قدرة الكبار، وهذا من شأنه الإقلال من كفاءتهم في التّركيز على الصّور البصرية للأشياء، وتثبيتها على شبكة العين، ولكن بدوام الوقت، واتّساع حدقة العين تزداد الصّور على الشّبكة وضوحا، وتطبع معالم تلك الصّور على الشّبكة نفسها.

وقد يظنّ أنّ حركة العين على السّطور المكتوبة حركة طويلة متّصلة، بل العكس من ذلك؛ لأنّها تتمّ في قفزات سريعة صغيرة مع بعض التّثبيت أو الثّبات، والحركات الرّاجعة تتكوّن آليات القراءة، من حيث: حركة التّقدم، حركات التّحقيق، حركات التّثبيت⁽²⁾.

ومن خلال هذه الآليات تتعدّد أوقات القراءة على النّحو الآتي:

⁽¹⁾ حسين عبد البارى عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الإعدادية والثّانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (دط)، 2000، ص:130 .

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص:131.

أولاً: الوقت الذي تتحرك فيه العين سواء للتقدم أو التّحقيق.

ثانياً: الوقت الذي تستغرقه العين في التّرتيب للتفاعل مع المقروء من الرّموز المكتوبة.

• القراءة بوصفها عملاً إدراكياً:

يمكن تحديد معنى الإدراك بمعناه العام في تفسير معطيات الحواس من بصر، وصوت، ولمس، وذوق، وشمّ، وله مستويات مختلفة: إحداها السّاذج البسيط الذي لا يتجاوز البيئة المدركة بكافّة موضوعاتها، والخصائص الفيزيقيّة لدى المدركات، والآخر المعقد الذي يتوقّف على الموضوع المدرك، ومستوى تعقّده فلا تقف عند معاينة الصّفات الفيزيقيّة الظّاهرة لكنّها تمزج بالخبرات السّابقة ومخزون القيم، ومختلف الصّفات البيولوجيّة والبيئيّة، والثّقافيّة العامّة للذّات المدركة.

يجب على الإدراك في القراءة استخلاص المعنى، ومن ثمّ فالمعنى ليس عمليّة فطريّة، بل هو عمل مكتسب يتعلّم اتّفاقاً واصطلاحاً، ويربط بين الكلمة، وما يتّفق عليه المجتمع من معان خاصة بها.

ومنه يتبيّن أنّ تعدّد معاني المقروء من عمل الإدراك، ويكون ذلك في اتجاهين متكاملين، "بيان معاني العناصر اللغويّة منفردة (أسماء، حروف، أفعال....) وتحليل معاني الجمل

والعبارات، أو تحليل العلاقات بين الوحدات اللغوية¹، وهو ما يعرف في الاتجاه الأول بالمعنى المعجمي، وفي الاتجاه الثاني بالمعنى النحوي الوظيفي.

5- الفرق بين المطالعة والقراءة:

إنّ الاستخدام الشائع لهذين المصطلحين جعلهما يحملان دلالة واحدة، وموحّدة في كلّ الاستعمالات الحياتية، والتي تعلّقت بالتّربية والتّعليم على وجه الخصوص، لكن بالخوض في ثنايا الدالّتين نجد فروقا كثيرة تفصل بين المطالعة، والقراءة من حيث:

• الهدف:

ترمي المطالعة إلى تعزيز مهارات مختلفة كمعرفة المفردات ومعانيها بدقّة، والعلاقة بين المفردات والجمل، وتوكّد تلك المهارات وتدعمها وترسخها، وتثري معلومات الطّلاب، وتوازنها وتنقدها، وتغرس حبّ المطالعة في نفوسهم، وتحثّهم على البحث، وتغريهم باستخدام المصادر المعرفية المساعدة الأخرى لترقّي القدرات على الكتابة، إضافة إلى إكسابهم اتجاهات ومثلا عليها.

أمّا القراءة تهدف إلى تنمية المهارات الجوهريّة كما سلف الذّكر، من معرفة للمفردات، ودلالاتها وعلاقتها بالجمل، و القراءة الجاهزة السّليمة، وإثراء معجميّات الطّلاب اللّغوية بزيادة حصيلتهم

¹ حسين عبد الباري عصر، المرجع السابق، ص:133.

من الكلمات، والتراكيب والأساليب، وتوظّف المادة المقرّوة في حلّ المعضلات الحياتيّة اليومية

• (الموضوع):

تتّحصر موضوعات المطالعة بكونها أرقى، وأشمل بحيث تجمع الأعمال العربيّة والعالميّة، وتتميّز بتنوّع موضوعاتها، وتختصّ مادتها بتوجّهها لمحاورة العقل، والروح وتبعث التّفكير في عقول الطّلاب، وترمي إلى ترقية الخيال مع رقة العاطفة، والوجدان، وزيارة العقل ثراء وثقافة.

أمّا موضوعات القراءة تشتمل على نصوص قصيرة شائعة تنتمي في العادة لتدلّ على مواقف، وقضايا فكريّة، ودينيّة، واجتماعيّة، وإنسانيّة، وتتنّصّف بلغتها الأدبيّة مع بساطتها، ويسرّها في الأطوار التّعليميّة الأولى، ثمّ ما تلبث أن تسمو، ويرتقي مستواها في الأطوار التّعليميّة الموالية.

• (الشكل):

نصّ المطالعة يطلق على القطع، ويمسّ المراحل التّعليميّة العليا والتي يبلغ فيها الذّهن البشري درجة علميّة، وثقافيّة، وفكريّة ساميّة، وسامقة، بالمقارنة بالمراحل السّابقة.

أما نصّ القراءة يكون أقصر من مثيله (المطالعة)، ولذلك يمكن أن يتناسب إطلاق هذا اللفظ على المراحل التعليمية الأولى، والتي تسبق المراحل العليا كالتعليم العالي مثلا⁽¹⁾.

6-المقروئيج فليج التعليم الثانويج عوامل قلّتها وفائدتها:

لهذه المرحلة التعليمية أهميّة كبيرة جدا في السّلم التعليمي؛ لأنّها مرحلة وسط بين الابتدائي، والمتوسّط، وقبل المرحلة الجامعية، وتكتسي مكانتها من حيث مساهمتها في إعداد وتكوين الطّلاب للحياة، لمواصلة التعليم العالي والجامعي على وجه التّحديد، بالإضافة إلى إمكانيّتها ترسيخ قيم تمسّ جوانب الحياة المختلفة، ومحاولة تثبيت قيم دينية، وسلوكيّة، ومعرفية، وحتى اجتماعية.

وهذه المرحلة بالذّات تدخل ضمن مراحل أخرى يحكمها جميعا نظام تعليمي واحد، له فلسفته، وغاياته وأيضا آليّاته التي تعمل هذه المراحل التعليمية على تبليغها، وتحقيقها في إطار متكامل، ومتضافر كما أنّ هذا الطّور يستقي فلسفته وأهدافه لكونه يعمل على تعليم المراهق، وبهذا يكسب أهميّة بالغة لحسائيّة هذه الفترة العمريّة بالتّحديد في نموّ الفرد؛ لأنّ الفرد البشري في هذه

⁽¹⁾ للمزيد ينظر، عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية، بين النّظريّة والممارسة، (دط)، (دت)، بتصرّف.

المدة يمرّ بسلسلة من التّغيرات، والتّحوّلات المتسلسلة المترابطة من النّاحية الجسميّة والعقليّة، والانفعاليّة... الخ.

وتحتاج هذه المرحلة إلى تربية معيّنة تساعد المراهق على النّمو السّليم، وهنا تبرز فلسفة، وآلية التّعليم الثّانوي لتتّشّء، وبلورة هذا الفرد عن طريق إتاحة فرص ترتبط بصحّته العامّة، وكذلك اكتساب مفاهيم اجتماعيّة، وعملية لازمة لتحقيق الأهداف المرجوّة، وربطهم مع الفئات الاجتماعيّة بطبقاتها، وأعمارها المتنوّعة.

وعليه فإنّ لمرحلة التّعليم الثّانوي أهمية بالغة في نفسيّة المراهق، بحيث يتميّز بخصائص نمو تفردّه عن الفئات العمريّة الأخرى، كما أنّه يتميّز برغبات، وميول متفردة كذلك.

ونتيجة هذه الرّغبات التي تنحصر في مجالات عدّة، وآتت منها القراءة نجد للمقرئ أهمية تفيد المراهق في تكوين شخصيّته المستقبليّة، وفي هذا الصّد يقول **فارجو لوسيل**: "بدون القراءة لا يتحقّق سوى تعليم هزيل"⁽¹⁾، فبدون القراءة لا يمكن مواكبة الأحداث الطّارئة، ولذلك تعدّ القراءة من أهمّ العوامل المساعدة في بلورة الشّخصيّة، وحدوث الاتّزان الخاصّ بها.

⁽¹⁾ فارجو لوسيل، المكتبة مركز القراءة، تر: محمد العزراوي، صحيفة المكتبة، ع 2، يناير 1997، ص: 118.

والملاحظة الفارقة هنا أنّ مستوى التّلميذ المهتمّ بالقراءة
رصيد المقرئية لديه كبير أفضل من مستوى التّلميذ العازف
عنها، وبالتالي سيكون رصيد المقرئية عنده منخفضا أو منعدما
بالكاد.

واحتياجات التّلاميذ القرائية في هذه المرحلة تتحدّد وفقا
لتفاوت الأعمار لكلّ تلميذ، وحتّى التّحصيل المعرفي لكلّ واحد،
ويناط بالمكتبة هنا دور جوهري مفاده تحديد نوعيّة الكتب
المرصودة للقراءة فهي وحدها تواكب المناهج الدّراسية، وميولات
التّلاميذ كما أنّها؛ أي المكتبة تسهم مساهمة فاعلة في دعم
الرّصيد العلمي لفئة التّلاميذ فيما يخصّ الموادّ المعنيّين بدراساتها،
وحتّى القراءة الحرّة التي يميل كلّ واحد فيها إلى جانب معين،
وفي عصر المعلوماتية هذا صار من الواجب، بل الحتمي
الاهتمام بتوجيه المراهق إلى القراءة، والمطالعة؛ لأنّه دون ذلك
سيعيش في عزلة منقطعة النّظير، وفي تلك الحالة سيهمّش عن
كلّ النّظورات الحاصلة، ويمكن الإشارة إلى أنّ الطّرق التّعليمية،
والتربوية القديمة، والحديثة جعلت نصب اهتمامها، ومن أولوياتها
أن ترشد التّلاميذ إلى القراءة، والمطالعة، ومع ذلك نجد عوامل
جمّة ساهمت في قلّتها، وفي جعل القارئ العربي في عزوف شبه
كلّي عنها.

7-عوامل وأسباب عزوف القارلخ عن القراءة:

تجتمع دوافع جمّة تلعب دورا حاسما في تراجع نسبة المقروئية، وقلّتها في التّعليم التّانوي تختلف باختلاف المجالات والميادين الحياتية فمنها الاجتماعية، والاقتصادية والتّربوية، ولعلّ أبرزها مشكلات المراهقة الّتي يعيشها المتعلّم في هذا الطّور من التّعليم؛ باعتبارها فترة جدّ حساسة متنوعة، وفي هذا السياق يقول عبد الرحمن العيسوي: "إن المراهقة تختلف من فرد لآخر، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلاسة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية الّتي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المترمّت الّذي يفرض كثيرا من القيود والأغلال على نشاط المراهق عنها في المجتمع الحرّ الّذي يتيح للمراهق فرص العمل والنّشاط، وفرص إشباع الحاجات والدّوافع المختلفة، وكذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها، وإنّما هي تتأثّر بما يمرّ به الطّفّل من خبرات في المرحلة السابقة"⁽¹⁾، وعليه هناك عدّة ظروف تساهم في خلق مشاكل يعاني منها المراهق منها:

⁽¹⁾ عبد الرحمن العيسوي، علم النّفس التّربوي، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1989، ص:144.

• الصراع الداخلي:

حيث يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية، منها: صراع ما بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية، وصراع بين مخلفات الطفولة، ومتطلبات المرحلة الجديدة، وصراع بين طموحات المراهق الزائدة، وبين تقصيره الواضح في التزاماته، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ، ومسلمات وهو صغير، وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله والجيل السابق.

• الاعتزاز والتفرد:

فالمراهق يشكو من أن والديه لا يفهمانه، ولذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الوالدين كوسيلة لتأكيد وإثبات تفردّه وتميّزه.

• النبل والانطواء:

فالتدليل الزائد، والقسوة الزائدة يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حلّ مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة، ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي إلى الانطواء والخجل.

• السلوك المزيج:

والذي يسببه رغبة المراهق في تحقيق مقاصده الخاصة دون اعتبار للمصلحة العامة، وبالتالي قد يصرخ، ويشتم ويسرق، يركل الصغار، ويتصارع مع الكبار، يتلف الممتلكات، ويجادل في أمور تافهة، يتورط في المشاكل، ولا يهتم بمشاعر غيره.

• العصبيخ ولحده الطباع:

فالمراهق يتصرف من خلال عصبية وعناده، يريد أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، ويكون متوترا بشكل يسبب إزعاجا كبيرا للمحيطين به⁽¹⁾.

وهذه المشاكل وغيرها تكثر في المجتمعات الغربية أكثر من نظيرتها في المجتمعات العربية والإسلامية.

1- فائدة القراءة: ومن فوائد القراءة نذكر:

- تنمية حسن الأداء القرائي.
- اكتساب مهارات مساعدة على فهم النص ودلالاته.
- توجيه المتعلم إلى المطالعة الحرة.
- تنمي المعجم اللغوي والدلالي لدى المتعلم.
- ومن خلال كل ذلك عدم انحصار المتعلم في قراءة الكتب المدرسية، بل كل أنواع الكتب، وفي مختلف المجالات.

⁽¹⁾ المراهقة، مقال من الأنترنت www.google.com

ولا ننكر بأن أهداف، وغايات القراءة لا تخص اللغة الأم، بل تساهم في تعلّم اللّغات الأجنبية، بل وإتقانها إلى حدّ بعيد، من تعودّ على نطق أصواتها، ومفرداتها، وأدائها على أحسن وجه، وكسب حصيلة لغوية لا بأس بها⁽¹⁾.

ومن أهمّ الأهداف التي تبغي المقروئية بلوغها، والوصول إليها:

- إعداد الطّالب المراهق للحياة داخل المجتمع العلمي المنتج لخدمة العمل والعالمين، ولهذه التّثمية العامّة، ومواصلة تعليمه العالي.
- ترسيخ قيم دينية، وسلوكية، وتقديس للعلم والعمل.
- إتاحة خبرات التّثقيف إلى جانب خبرات العمل، وتدريب الطّالب على البحث، والتّفكير بآلية عملية بحتة.
- تدريب التّلميذ على تحديد المشكلة، ووضعها في إطار لتحديد حلّ لها⁽²⁾.

وعلى العموم يمكن حصر الأهداف المجملّة للمقروئية في زيادة الرّصيد المعرفي الذي يخدم المواد الدّراسية، وأيضاً خدمة التّثافة العامّة، ومواجهة كلّ المناحي الحياتية، ويضاف إلى كلّ ذلك الأهداف التّرفيهية لتكون ملاذاً في وقت الفراغ، إلى غيرها

⁽¹⁾ ينظر عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، (دط)، 1986، ص:58.

⁽²⁾ للمزيد ينظر حامد أسامة علي، مكتسبات المدارس الثّانوية، الإسكندرية، (دط)، (دت).

من الأهداف والمرامي المبتغاة، والمرجوة للمقروئية في هذه المرحلة بالذات، وغيرها من المراحل التعليمية.

2-مقارن ما يقرأه العربي بغيره:

لعلّ الملاحظة التي تفرض ذاتها في سياق الحديث عن المقروئية في التعليم الثانوي تتمثل في عدم حصر الدائرة في هذا الإطار فحسب، بل توسيعها للوقوف عند طبيعة ما يقرأه القارئ العربي في مقابل نظيره الغربي؛ ذلك أنّ جسّ النبض الأولي لواقع المقروئية في التعليم الثانوي يجعلنا نقف عند محدودية الاهتمام عند هذه الفئة العمرية، وانحصاره في مجال الدراسة، أو المجال الديني، وربما لا يتعدّى الأمر حدود التخصص، وهذا ما نجد له نظيرا مشابها لدى القارئ العربي عامّة بغض النظر عن الفئة المثقفة التي توسّع من اهتمامها في المقروئية، وهذا ما يدفع بنا للقول بأنّ المقروئية عند الغربي مكثّفة لامحدودة، وموسّعة بينما هي عند العربي أقلّ من ذلك بكثير والواقع المعيش يثبت ذلك.

أمّا عن طبيعة ما يُقرأ لدى القارئ الغربي فإنّه يشمل كلّ التخصصات والميادين، بل حتّى الفئات العمرية، أمّا عند القارئ العربي فيتفاوت حسب الاهتمام، والتخصص، والمستوى الدراسي، وما إلى ذلك، وهو مقارنة بالغربي ضئيل بل يكاد يكون منعدما، وغالبا ما تضيق مساحة المقروئية لتمس الجرائد، والصّحف، بالإضافة إلى القصص والروايات والكتب الدينية، وكتب الثقافة

العامة، وطبعاً توزيعها يختلف حسب الميول والرغبة، ووقت القراءة.

3- سبل تدسين المقرئ:

إذا كان من بين اهتمامات المربين تشكيل الوعي الثقافي للتلميذ تشكيلاً سليماً، فإن من مدعاة ذلك ليس الاهتمام بالتعليم، وسياسته، ومناهجه أو حتى الاهتمام بالرسائل العلمية، والإعلامية الموجهة للتلميذ، ومخاطبة عقلية فكرية وجدانية راقية، بل يجب على المربين أيضاً الاعتناء بالأسس، والطرق والعوامل التي تساعد على تكوين الفكر السليم الخاص بالمتعلم، والتي من شأنها أن ترفع مستوى المقرئية لديه، إلى جانب هذا وضع قواعد مناسبة لتوجيه مطالعته، والتواصل إلى أنسب العوامل، والسبل المتنوعة المساعدة على الخلق، والابتكار لدى التلميذ مع تهئية الجو المناسب، والظروف الملائمة التي تعينه في الطور الثانوي على الإبداع، واكتساب المهارات المختلفة، وكل هذا لن يتأتى بسهولة مطلقة، بل لابد أن تتوافر وسائل، وسبل جمّة للنهوض بمستوى المقرئية في هذه المرحلة بالذات، وكلّ هذا خدمة للتعلم بالدرجة الأولى.

ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر، نذكر مختلف السبل الاجتماعية الخاصة ببيئة الطفل المراهق المعاشة، وأيضاً السبل الاقتصادية؛ التي تتيح حياة كريمة، ومطمئنة، والتي تساعد

بدورها دفع التلميذ إلى العلم والقراءة، وأيضا سبل ثقافية عامّة، وسبل تربوية تنطلق من ثقافة المؤسسة الثانوية لتصل إلى عقل، وقلب التلميذ، ويمكن رصدها على النحو الآتي:

أ. سبل اجتماعية:

إنّ العمل على توفير مواد قرائية قبل أن تترسخ كعادة مجتمعية، ويذيع صيتها في أوساط المجتمع تمرّ من أول نواة تشكّله، ولكي تتمّ هذه العادات القرائية، وتصبح صالحة لدى أفراد المجتمع، يجب أن تتدخل سياسة ثقافية قائمة على تشجيع الأعمال الإبداعية الهادفة، لتحاط بها كلّ الظروف المناسبة لتنمو، وتترعرع دون خوف على الناشئة، وكلّ هذا يمرّ بالنواة الأولى التي تهيّئ الطفل للعالم الجديد، والقراءة واحدة من الأمور التي سينصبّ اهتمامه عليها.

• الأسرة:

هذه الخلية التي تعتبر المهد الأول للطفل، وهي المصدر الرئيسي للتربية، وتحليل السلوك، وكم من عابرة نشأوا في أسر فقيرة جاهلة، لا دارس فيها، ولا عالم، وكم من آخرين أيضا برعوا، ونبغوا في ظلّ عائلات وفّرت كلّ شيء لهم.

وهذا ما يعني بأنّ الأسرة تلعب الدور الحاسم في توجيه الأبناء إلى القراءة والمطالعة، دون أن يقتصر اهتمامهم على

قضاء حوائجهم من أكل، وشرب بل يتعمّق ليتوجّه تفكير الأهل كذلك إلى تغذية أبنائهم من النّاحية الفكرية.

والواقع يثبت أنّ تحصيل الأسرة المعرفة يساهم إلى حد بعيد جدا في تهيئة التّوجّهات، والرّغبات التي تنبعث في نفوس الأطفال قبل أن يلجوا عالم التّعليم باختلاف مراحلها، ومنه يمكن القول بأنّ الأسرة تشكّل قاعدة حسّاسة جدا لترسيخ عادة المطالعة، والقراءة عند أبنائها⁽¹⁾.

وقد وصل علماء التّربية إلى نتيجة مفادها أنّ سن الرابعة يكون 50% من ذكاء الفرد قد اكتمل؛ لذا على الأسرة الاهتمام بتطوير الجانب الفكري للطفّل، وتحفيزه على القراءة؛ لأنّ الطّفّل الذي نشأ في بيئة منزلية تقدّر القراءة، وتتيح له فرص التّعرف على الكتب، وشرائها يكون أكثر ميلا لها من الطّفّل الذي عاش في وسط عائلي لا يهتمّ بالكتاب، ولا يقدّر مكانة العلم قبل مكانة القراءة.

وعوامل أو سبل التّحفيز الأسرية في هذا الإطار عديدة كتأسيس مكتبة مصغّرة للابن تضمّ قصصا متنوّعة، أو أشعارا بسيطة المستوى، وتشجيعه على قراءتها مع هدايا مقدّمة له،

⁽¹⁾ ينظر والف سينجر، دروب القراءة، مكتبة الكرمل، دمشق، (دط)، 1980، ص:26.

ومناقشة ما قرأه كلّ هذا، وغيره سيدفع الطّفل للاهتمام بالقراءة خاصّة، والعلم عامّة.

• البيئة المجتمعية:

إن جعل كلّ الحمل ملقى على كاهل المدرسة أو التّانوية، ومطالبتها بالتّهوض بمستوى المقرئية ليس من قبيل الإنصاف مطلقا، وترك الحمل على عاتق الأسرة أيضا ليس عادلا؛ لأنّ الوسط الاجتماعي هو الآخر يلعب دورا فاعلا، وأساسيا في حمل العبء أيضا، فالخارج بكلّ ما ينبعث منه يتدخّل في تنمية، أو تلاشي القدرات القرائية للتلميذ إمّا باستثمارها إيجابيا أو سلبيا، وهذا لا يعني حصر البيئة أو المحيط في البدو أو الحضر، الرّيف أو المدينة فكلّ حسناته وسيئاته.

ب. سبل اقتصادي:

بالإضافة إلى السّبل الاجتماعية، نجد للسّبل الاقتصادية مساهمة كذلك في تشكيل وسط قرائي ناضج، ومغدق، وتتحصر في المستوى المعيشي للتلميذ فإن كان مستوى عاديا، ومقبولا أمكن القول هنا أن الأمر في صالحه، وإذا كان العكس فهنا سيكون الأمر سلبيا بالنّسبة للمتعلّم، ورغم هذا المعجزات، والانقلابات الحياتية واردة، فكم من فقير تحدى ووصل درجة عالية في العلم، والعكس موجود أيضا، ويرتبط المستوى المعيشي بمهنة الأب، والقدرة الشرائية لديه.

فكلّ من نوع المهنة الممارسة، أو القدرة الشرائية لهما الكلمة الحسم في تحديد مستوى مقروئية التلميذ، فلو كان الأب تاجرا أو أستاذا الأمر يختلف، وإذا كان غنيا أو فقيرا فالأمر أيضا يختلف، لكن المعادلة الحياتية كما سبق يمكن أن تحدث الفارق، وتظهر أمورا، وعادات غير مألوفة تماما، وهذا ما يعني أن السبل الاقتصادية كلّما تحسّنت ارتفعت مردودية المقروئية.

ت. سبل ثقافيت:

إذا كان تبلور الثقافة ينطلق من المطالعة، والقراءة فالأكيد أنها قبل أن تبلغ مستوى معين هي في ذاتها سبيل من السبل التي تدفع التلميذ إلى القراءة، ومن المصادر، والمنابع التي توجد بها الثقافة:

- الكتب: سواء عالجت موضوعات عملية أم أدبية.
- الصّحف والجرائد: خاصّة إذا تناولت مواضيع ذات صلة بمستوى التلاميذ في هذه المرحلة.
- الإنترنت: وهي في هذا الوقت من أقوى الوسائط المعلوماتية، لكن فائدتها لن تحصل إذا استعملت استعمالا سلبيا.
- المكتبات العامة
- مكتبة الثانوية
- الدوريات
- النوادي والجمعيات.

• المراكز الثقافية¹.

ورغم المنافسة الحاصلة بين هذه الوسائط إلا أنّ الشبكة العنكبوتية أخذت الحظّ الأوفر من هذه جميعا لما صار يميّز العصر من سرعة، وتسارع في كلّ المجالات، والميادين.

وحتّى تفكير الطّفل المراهق في الثّانوية ارتبط بهذا التسارع، ولا سبيل إلى تحسين مردودية المقرئية إلاّ بمراقبة العناصر التي يهتمّ بها المتعلّم، وتوجيهها الوجهة الحسنة والمفيدة.

ث. سبل بيداغوجية:

وترتبط هذه السّبل بالقطاع التّربوي على العموم؛ أي كلّ مكان يمكنه أن يربّي، ويعلّم في آن معا، ولخلق عادات قرائية صالحة لدى التّلميذ، وتطويرها لابدّ أن يكون للسّبل البيداغوجية الدور الحاسم في دفعه نحو ممارسة المطالعة، والتّوجيه نحو رفع رصيده القرائي، من ذلك نذكر:

• المدرسة: لم يعد للمدرسة ذاك الدّور المنحصر في تقديم

حقائق عملية فقط، بل انصبّ اهتمامها أيضا على رفع القوى الدّاخلية، وتجلية المواهب الخفيّة، ورفع الرّصيد اللّغوي والدّلالي للمتعلّم، وهذا لا يتأتّى إلاّ بالقراءة، والمواظبة عليها.

⁽¹⁾ ينظر محمد صالح سمك، فنّ تدريس اللّغة العربية، (دط)، 1985، ص: 289 بتصرّف.

ومنه رغبة التلميذ في البحث، والاطّلاع، وشيئا فشيئا سيشكل شخصية قوامها ثقافة غزيرة، ونافعة لبناء مجتمع صحيح وسليم، وكلّ هذا يباط بالمدرسة كونها اللبنة الأولى المقصودة في ذلك.

● **المسجد:** كانت المساجد عبر حلقات الزّمن المتتابع هي الرّوح النّابضة بالعلم، والمعرفة إلى وقت غير بعيد كون هذا الصّرح العلمي، والدّيني يعتبر المهد الأوّل للطفّل قبل أن يلج عالم المدرسة ففيه يتعلّم مبادئ دينه، ووفق ذلك تتحدّد أهدافه الأولى فكّما تعود على قراءة القرآن الكريم، وتلاوته وتجويده كلّما كان ذلك رافدا أساسيا في تحسين مردودية المقرئية، ورفع نتائجها إلى الأفضل دائما.

● **الأستاذ:** ويعتبر هذا العنصر أهمّ رافد، وعليه تتوقّف رغبة التلميذ في القراءة وتحبيبها له، أو التّفور منها، والكفّ عن متابعتها، لكونه الأسوة التي يقتدي بها التلميذ على الدّوام.

ولكي ينجح في مهمّته هذه لديه وسائل كثيرة يحاول، ويسعى جاهدا لاتباعها كتشويق التلاميذ في نصّ معيّن، أو إرشادهم إلى كتب ذات فائدة، أو تحفيزهم إلى غير ذلك من الطّرق المختلفة والكثيرة، وكلّما اجتهد الأستاذ في رفع اهتمام تلاميذه للمطالعة، ومواصلة القراءة، كلّما ارتفعت مردودية المقرئية، والنتائج المتوقّعة من ذلك.

وهناك إلى جانب هذه الوسائط، وسائل بيداغوجية كثيرة، وما ذكر من سبل في مختلف النّواحي إذا تضافرت، واجتمعت

ستؤسس لمستوى قرائي خارق للمألوف، ولن يحصل هذا بالتمني بل بالعمل، والمثابرة، والتشجيع والتحفيز، للتغلب على كل العراقيل، والحوجز التي تواجهه درب الصعود إلى القمة؛ لأجل صنع مواطن الغد كاملا، ومتقفا، وقائدا، وحتى يتسنى للتعليم الثانوي كونه حلقة جوهرية، وحساسة تهتم بالمراهق القيام بذلك، وإعداد النشء الصالح الذي يندفع نحو العلم، ويتوجه إلى المكتبة، وبالتالي يدفع من قدر المقروئية، ويدفع بها قدما إلى الأمام.

خلاصة:

إذا كانت المقروئية كما وقفنا عندها هي: النسبة الحاصلة، والنتيجة عن ممارسة عملية القراءة، فإن لها عناصر تنحصر في المقروء، والقارئ بالإضافة إلى فعل القراءة.

كما أن هناك نظريات أفاضت، واستفاضت في هذا الجانب، وركزت اهتمامها بالتحديد على القارئ كونه محور العملية القرائية من البداية إلى النهاية، وفي سبيل تحقيق هذه المقروئية انبنت على أنواع مختلفة تخضع بالأساس إلى المجال المكتوب فيه سواء كان علميا أو ثقافيا.

ومنه كان للمقروئية في الوسط الثانوي اهتمام بالمراهق والمراهقة على السواء بتحصيل ظروف مناسبة ملائمة تبدأ بالمكتبة، وتنتهي بالتشجيع المتواصل على القراءة.

قائمة المصادر والمراجع:

- 1/ حسن مصطفى سحلول: نظريّات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياها، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، 2001.
- 2/ أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، إصدار للطباعة والنّشر، بيروت، ط1، 2000.
- 3/ الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مطبعة مصطفى البابي، مصر، ط2، 1952.
- 4/ قاموس مرشد الطّلاب، الجزائر، 2005.
- 5/ عبد القادر سلّامي، تحليل الخطاب مقدّمة للقارئ العربي، 2007 www.nizwa.dz
- 6/ صلاح فضل، مناهج النّقد المعاصر، دار الآفاق العربية، القاهرة، (دط)، (دت).
- 7/ ميجان الرّويلي، سعد البازعي، دليل النّاقّد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدّار البيضاء، المغرب، ط3، 2002.
- 8/ السيد النّشار، قراءات الشّباب، دار النّقافة العلميّة، الإسكندرية، مصر، (دط)، (دت).
- 9/ حسين عبد الباري عصر، الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية في المرحلة الإعدادية والثّانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، (دط)، 2000.

- 10/ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية، بين النظرية والممارسة، (دط)، (دت)، بتصرف.
- 11/ فارجو لوسيل، المكتبة مركز القراءة، تر: محمد العزراوي، صحيفة المكتبة، ع 2، يناير 1997.
- 12/ عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرّس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، (دط)، 1968.
- 13/ حامد أسامة علي، مكتسبات المدارس الثانوية، الإسكندرية، (دط)، (دت).
- 14/ والف سينجر، دروب القراءة، مكتبة الكرمل، دمشق، (دط)، 1980.
- 15/ محمد صالح سمك، فنّ تدريس اللغة العربية، (دط)، 1985.
- 16/ عبد الرحمن العيسوي، علم النفس التربوي، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1989.
- 17/ المراهقة، مقال من الأنترنت. www.google.com