

(أهمية القراءة في المواد الدراسية)

د/ محمد فرادي، أستاذ محاضر
المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط

الملخص:

القراءة هي المفتاح الرئيس للتعلم لأنها وسيلة من وسائل كسب المعارف والخبرات، وهي أساسية للنجاح في المواد الأكاديمية، كما أنها توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية، وتفتح أمامهم آفاق التفكير، وتنمي حيزهم ورغبتهم لها. فهي أساس التعلم؛ فمن الصعب، إن لم يكن من المستحيل، التواصل مع العلوم والمعارف... بمختلف ميادينها ومجالاتها ومستوياتها وأشكالها وتجلياتها، خارج القراءة، وأي ضعف في القراءة يؤدي إلى الضعف في المواد الأخرى، لأن التعلم يشملها ويجسدها؛ فهي أحد أهم مداخل التعلم المساهمة في استمراره وتجديده. ولذلك أصبح التمكن من مهارات القراءة شغلا شاغلا لمعلمي كل المواد.

الكلمات المفتاحية:

القراءة - مهارات القراءة - التعلم - التلاميذ - معلمو المواد.

Abstract:

Reading is the main key to learning. It is a means of acquiring knowledge and experiences. Reading is necessary to success in academic subjects through broadening and developing the pupils' circle of experience as well as boosting their cognitive abilities. It opens perspectives for reflection ahead of the pupils and enhances their passion and yearning for thinking. Reading is the basis of learning and it is difficult, if not impossible, to approach any field of science or area of knowledge without it. Any weakness in reading brings about weaknesses in the other subjects because learning entails and embodies the skill of reading which is an important gate to learning as it contributes to its continuity and renewal. That is why mastering the reading skills has become the preoccupation of the teachers of all subjects.

Keywords: Reading – Reading skills – Learning – Pupils – Subject teachers

✓ تمهيد:

لا شك أن القراءة معيار من معايير تطور المجتمعات، وعلى الرغم من التقدم الذي يلاحظ في ميادين تكنولوجيا التعليم والتعلم، إلا أن القراءة ستظل أهم وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة، وذلك لما تتميز به من عدم التقيد بالزمان والمكان، ولأنه مهما تطورت التكنولوجيا الحديثة فإنها لن تقلل من أهمية القراءة، كقيمة نبيلة ومهارة أساسية، لأنها أداة استخدام التقنية الحديثة. وهي التي كانت ولا تزال من أهم أركان التعليم السليم قديماً وإلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. فالقراءة، إذن، عملية إنسانية مرتبطة بوجود الفرد القارئ واستمراره... فهي، بالنسبة له، عملية مهمة لتحصيل أفكاره؛ بها تزداد معلوماته، ويكشف حقائق كانت مجهولة بالنسبة إليه.

وهي من أهم المهارات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين؛ فمن خلالها يستطيع التلميذ أن يتوسع في اكتساب جميع صنوف المعرفة لأنها المفتاح الرئيس للتعلم، ووسيلة من وسائل كسب المعارف والخبرات، إلى جانب أنها أساسية للنجاح في المواد الأكاديمية، كما أنها توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتفتح أمامهم آفاق التفكير، وتنمي حيزهم ورغبتهم لها.

فالقراءة بوابة التّعلّم في كلّ الميادين، وتعلّمها ليس لذاتها فحسب، ولكنّه لغيرها أيضاً من صنوف المعرفة، ولاحتياج مرتبط بحياة المتعلّم؛ فهي تمثل، بؤرة العملية التّربوية، فمنها ينطلق وإليها يعود، وبين المرحلتين تتمّ عملية التّعلّم، فتوسّع المدارك اللّغوية، والمجالات التّقافية.

فهي مناط العناية الكبرى في التّربية بمعناها الرّسمي المقترن بالتّعليم والتّعلّم، وذلك لأنّ التّعليم في كافة مستوياته ومراحل يتّخذ من القراءة مفتاحاً لكافة مجالات التثقيف في مختلف الموادّ الدّراسية...

ويعرّز هذا الطّرح ما ذهب إليه "أبو مغلي" من أنّ القراءة «هي المفتاح الذي يدخل بوساطته أيّ شخص إلى مجالات العلوم المختلفة، وربّما أدّى جهل المرء بالقراءة أو ضعفه فيها، إلى فشله في تلقّي العلوم، ومن ثمّ فشله في الحياة». (أبو مغلي 1999، ص 16).

وقد أشار "بارت Burt" إلى أنّ الطّفل الكفء في القراءة يميل لأن يكون كفءاً في مجالات أخرى. (فهيم، د. ت، ص 325). وأشار "حسانين" أنّ "القراءة أساس التّعلّم؛ فالشّخص الذي يقرأ شخص نام، وقادر على النّمو، واستمراره، وهي مظهر من مظاهر الشّخصية، وعامل من عوامل نموّها، ومفتاح أساسي من مفاتيح المعرفة". (حسانين 1990، ص 7).

ولقد أظهرت الدّراسات أنّ أغلب المعلومات التي يتعلّمها الإنسان تردّ إليه عن طريق القراءة. وهي النّتيجة التي ذكرتها "حبش" عندما ذكرت أنّ الدّراسات الحديثة بيّنت أنّ نحو 70% ممّا يتعلّمه المرء يردّ إليه عن طريق القراءة، وبما أنّ التّلميذ يقضي معظم ساعاته في ممارسة عملية التّعلّم فهو يحتاج إلى القراءة في تعلّم جميع الموضوعات التي يدرسها، ويقدم الامتحانات التي غالباً ما تكون كتابية، والتي تعتمد على قدرته في القراءة والفهم، ويوظّف مهارات القراءة في الحياة اليومية والخاصّة... وأيّ ضعف في القراءة يؤدّي إلى الضّعف في الموادّ الأخرى. (زينب 2002، ص 98).

- فما هو مفهوم القراءة من النّواحي الفيزيولوجية والفيزيائية والنّفسية، والأدبيّة والتّدأوليّة، والتّعليمية؟

- كيف تطوّر مفهوم القراءة حسب المراحل الزّمنية المختلفة؟

- ما هي خصائص القراءة وأنواعها؟

- ما هو دور القراءة ومكانتها في المنظومة التّربوية

أ- التّعريف اللّغوي للقراءة:

- قرأ يقرأ قرأ. قراءة. قرأنا. واقرأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النّظر عليه وطالعه". (معلوف 1986، ص 616).

- قرأ الكتاب، قراءة: تتبّع كلماته نظراً، ونطق بها أو لم ينطق. (مجمع اللّغة العربيّة، 1980، ص 494).

- القراءة: من قرأه يقرأه ويقرؤه... قرأاً وقراءة وقرأنا: جمعه وضمّ بعضه إلى بعض. (ابن منظور، د.ت).

- قرأ الكتاب قراءة وقرأنا: تتبّع كلماته نظراً ونطق بها أو لم ينطق بها، وسمّيت، حديثاً، بالقراءة الصّامتة. (المعجم الوسيط 2004، ص 722).

ويتبيّن من ذلك أنّ كلمة «قراءة»، في المعاجم العربيّة، تعني الجمع والضمّ وتتبع الجزئيات للوصول إلى كلّيات تُمكن من الفهم.

ب- التّعريف الاصطلاحي:

مفهوم القراءة نام متجدّد؛ طرأ عليه الكثير من التّغيّرات والتّطوّرات؛ تبعاً لمراكز الاهتمام، ومقدار الاحتياجات المعرفية والانفعالية، التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها وتلبيتها. وعلى ضوء الحاجة إليها، فقد احتلت مكانة متميّزة على سّلم الأولويات المعرفية والنّفسية، ونورد، هنا أهمّ التعريفات:

1 - تعريف "سرج نيتشن Serge Netchine":

"القراءة تتمثّل في ترميز اللّغة الشّفوية، إلّا أنّ هذا التّرميز مكتوب في الفضاء، بخلاف اللّغة الشّفوية التي لا تحتلّ إلاّ الحدوث في زمن أو وقت معيّن، وكشف التّرميز، الذي يمثّل عملية القراءة، يحدث بواسطة بحث مكاني، أمّا الكلام الطّبيعيّ أو العاديّ فهو

عبارة عن رسائل يستقبلها الجهاز السّمي". (Netchine, 1985, p 80)

ومن خلال هذا التعريف يمكننا استنتاج أن "سرج serge" اكتفى في تعريفه للقراءة بإبراز الاختلاف بين الكلام واللغة المكتوبة من حيث الطبيعة ومجال حدوث كل منهما ولم يتعرض إلى آليات عملية القراءة والعمليات العقلية التي تستلزمها عملية القراءة.

2- تعريف "جودمان سميث وجراي Goodman Smith & Gray":

"القراءة عملية مركبة، مؤلفة من عدد من العمليات المتشابهة التي يقوم بها القارئ للوصول إلى المعنى الذي قصده الكاتب تصريحاً أو تلميحاً، واستخلاصه وإعادة تنظيمه، والإفادة منه". (حمدان 1990، ص 81).

إن الباحثين قد بينا، هنا، الغاية المتوخاة من عملية القراءة، وهي تمثيل المعاني المتضمنة من النصوص المقروءة، إلا أنهما لم يوضّحا طبيعة العمليات التي يستخدمها القارئ لفهم النص المقروء.

3- تعريف "نبيل عبد الفتاح حافظ":

"القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكوّنت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا". (حافظ، 1998، ص 56).

إن التعريف الذي قدّمه "عبد الفتاح" قد بين أن القراءة تتطلب تدخل الخبرة الشخصية للقارئ للتعرف على رموز النص المكتوب، إلا أنه لم يشر إلى العمليات المعرفية التي يستلزم توظيفها لفهم محتوى المقروء.

6- تعريف "ويبر Weber":

"القراءة هي عملية تطبيق القدرات اللغوية وتوظيفها في التعامل مع محتوى المقروء لاستخراج المعنى من الكلمة المكتوبة". (Weber, 1970, p 100)

إن التعريف الذي قدّمه "ويبر Weber" قد أشار إلى دور القارئ في توظيف لغته لفهم معنى النص المكتوب، غير أنه لم يحدّد طبيعة قدرات الفرد اللغوية ودورها في استخراج معنى النص المكتوب.

من خلال ما تقدّم يمكن القول بأنه على الرغم من الاختلاف الموجود في تعريف القراءة، إلا أنهم متفقون على أنها مجال من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد، وتبقى من أهم وسائل اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتائج العقل البشري. غير أن هناك إجماعاً في أن الحصول على المعنى هو أهم محددات عملية القراءة.

ولا يتضح معنى القراءة بصفة أكمل إلا إذا تناولنا مفهومها من النواحي المختلفة التالية:

أ- مفهوم القراءة من النواحي الفيزيولوجية والفيزيائية والنفسية:

1- يُعرّف كلٌّ من "غاليسون وكوست Galisson & Coste" القراءة بأنها:

- «عملية تحديد الحروف ثمّ تجميعها لفهم العلاقة بين المكتوب والمنطوق.

- عملية تحريك العيون على ما هو مكتوب لمعرفة المضمون.

- عملية إرسال بصوت مسموع لنص مكتوب...» (Galisson & Coste 1976, P 312)

وإذا تأملنا في هذا التعريف فإننا نجد أنه يصف كيفية حدوث القراءة والمراحل التي يمرّ بها القارئ فقط. كما أنه يركّز على نوع القراءة الجهرية، وأغفل القراءة الصامتة. ولم يركّز على الجانب المهمّ منها وهو الفهم، لأنه إذا لم يقترن النشاط اللغوي فيها بفهم المادة المكتوبة، فلا يُسمّى ذلك قراءة؛ لأنّ القراءة عملية بصرية وفكرية.

2- أمّا "حسن شحاتة" فقد استدرك ما أغفله التعريف السابق، حيث عرّفها بأنها: «عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه، وتتطلّب فهم المعاني، كما تتطلّب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني...» (شحاتة 2002، ص 7).

وهذا التعريف يعدّ أكثر دقّة واتساعاً في الوقت نفسه من سابقه؛ فقد عرّف القراءة من الناحيتين الفيزيائية والفيزيولوجية عندما قال: إنها تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه. ومن الناحية النفسية عندما قال: إنها عملية عقلية تتطلّب الربط بين الخبرة الشخصية للقارئ ومعاني الرموز التي يتلقاها.

وعمل العقل، في القراءة، يبدأ بعد أن تجلب العين صورة المقروء من النصّ إلى شبكية العين، وتحدث هذه الحركة أكثر عندما يقرأ القارئ شيئاً يثير اهتمامه ويدعوه إلى التفكير.

وإذا ما نظرنا إلى القراءة، من وجهة نفسية عقلية، نكون قد اهتمنا بجانبها الإدراكي المتمثل في تفسير المعطيات التي تحصل عليها القارئ في الجانب الحسي، ويتدخل في هذا التفسير مختلف الجوانب العقلية والنفسية التي يتوقّر عليها؛ فالإدراك، في عملية القراءة، هو مقدار الوعي وعمقه بالخبرات المتعددة ومستوياتها التي تثار في الذهن بعد التعرف على الكلمات المقروءة، فهو المسؤول عن تقديم الدلالات للمقروء. (عصر 2000، 131).

وبناءً على ما سبق ندرك أنّ القراءة، من النواحي الفيزيائية والفيزيولوجية والنفسية، عملية من عمليات التفكير لا تقلّ عن تلك التي استخدمها كاتب النصّ الذي تمّت قراءته؛ لأنّ في كلا الأمرين يوجد التأمل، والفهم، والتحليل، ومقارنة البيانات، والاستدلال، والتركيب، والتنظيم، الربط، والاستنتاج، والحكم، والنقد، وحلّ المشكلات، والتعميم.

ذلك أنّ القارئ لا يقرأ بعينه وبشفتيه وبقله فقط، وإنّما يقرأ بكلّ هذه الأعضاء مستفيداً من مخزونه المعرفي، وقدراته العقلية، منقاداً وراء ما تمليه عليه نواياه ومقاصده.

ب- مفهوم القراءة من الناحيتين الأدبية والتداولية:

القراءة قد تكون أكثر من قراءة لتصير مولداً للنصوص، وذلك ما يحدث في النصّ الأدبي الذي يُعتبر: «قول صامت، نطق ساكت، حروف مرئية، مدوّنة حرفيّة، ورق ومداد، والقراءة هي التي تُحيله على معنى وتجعله قولاً مُعلّناً ونطقاً مسموعاً، وتوجيهات عملية». (حنفي وآخرون 1993، ص 96).

وأهمّ خصائص القراءة الأدبية أنّها تحاول البحث في المسافة الفاصلة بين الدال والمدلول، وتعمل على فكّ أسرار التعدّد الدلالي الذي يميّز النصّ الأدبي. (إبرير 1988، ص 68).

فهي التي تُعيد بناء النصّ في كلّ مرّة تتمّ قراءته، لأنّ خصوصيات القارئ من أحوال نفسية وبُنى فكرية وثقافية وحضارية التي أنتج وفهم في ظلّها النصّ، من شأنها أن تُقدّم قراءة تختلف باختلاف أحد تلك المعطيات.

وهي من الناحية التداولية وسيلة مُعينة للفرد في تكوين نفسه وحلّ المشاكل التي تواجهه في حياته، وأكثر من ذلك تُؤهله لأن يكون عنصراً فاعلاً في الإنتاج الفكري الإنساني.

ج- مفهوم القراءة من الناحية التعليمية:

يتخذ التعليم من القراءة مفتاحاً لكافة مجالات التثقيف في مختلف الموادّ والمستويات التعليمية، ولذلك

أصبح التمكن من مهارات القراءة شغلاً شاغلاً لمعلّمي كلّ الموادّ.

والمفاهيم المختلفة للقراءة انعكست بظلالها على تعليمها؛ فكان لكلّ مفهوم ظلاله على النشاطات المبدولة في تعلّمها داخل حجرة

الدّرس؛ فالمفهوم الأوّل القائل بأنّها عملية تتعرّف فيها العين على الرموز المكتوبة ركّز على تمكين المتعلّمين منها رسماً ونطقاً. والمفهوم الثاني القائل بأنّها عملية عقلية فقد أضاف عنصر الفهم ثمّ التأمل العقلي للمقروء، وتوظيف خبرات المتعلّم السابقة في فهمه.

وجاء المفهوم الثالث بعنصريّ التحليل والنقد فأصبحت القراءة تعني تحليل المعاني المقروءة ومناقشتها ونقدها، وذلك ما يُقدّم متعلّماً صاحب موقف ورؤيا ناقدة لما يقرأ، وهنا بدأت بواكير ما يُسمّى بالقراءة الناقدة التي تُحتّم على القارئ ألاّ يكون سلبياً.

لكنّ التحليل والنقد لا ينبغي الاكتفاء بهما من وجهة نظر تداولية لأنّ القيمة النفعية الحقيقية للقراءة ما تزال غائبة، ولذا كان المفهوم الرابع لها الذي يسعى إلى تمكين القارئ من استخدام فهمه وتحليله ونقده في مواجهة مشكلات حياته والتصرّف فيها. وهذا

المفهوم لم يعد فيه فصل بين الجانب الحسي للقراءة وجانبها الإدراكي، ولا بين هذين الجانبين وحياتة القارئ ومتطلباته؛ لأنّ القراءة صارت، هنا، مصدراً للخبرة والتأهيل والتكوين. (عبد الباري 2000، ص 127).

ومن خلال هذه التعريفات نخلص إلى أنّ القراءة، من الناحية التعليمية، أصبحت تهدف إلى تمكين المتعلّمين من إتقانها رسماً ونطقاً، ثمّ فهم واستيعاب المقروء والتأمل العقلي فيه، وتوظيف خبرات المتعلّم السابقة في فهمه، ثمّ تحليل معاني المقروء ومناقشتها ونقدها، ثمّ تمكين القارئ من استخدام فهمه وتحليله ونقده في مواجهة مشكلات حياته والتصرّف فيها.

ومن بين الباحثين الذين حاولوا الجمع بين أهمّ التعاريف نذكر ما قام به "زايد فهد خليل" الذي لخصّ أهمّ ما عُرفت به القراءة فحاول الإمام بجميع الجوانب إذ ذكر أنّها:

- (1) عملية انفعالية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والتفقد والحكم والتدقيق وحل المشكلات.
- (2) نشاط فكري يقوم على انتقال الدّهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدلّ عليها وترمز إليها، وعندما يتقدّم التّلميذ في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفّيته.
- (3) تحصيل للمعرفة لمساعدتهم على التكيف الإيجابي مع الحياة، وهي عملية فكرية راقية تتمثل في حلّ الرموز المكتوبة وفهم معانيها.
- (4) تقتضي الفهم وعمق البصيرة وإدراك ما ترمي إليه التّصرّفات والوقوف على أغراض الأحاديث معاً، وتتجمّع بين دفتين: كتاب من معانٍ كي تترجم إلى سلوك، وعمل يقدم الفائدة للفرد.
- (5) أسلوب من أساليب النّشاط الفكري، وهو يمتاز بما فيه من عمليات الفهم (الإدراك) والربط، الموازنة، الاختيار، التّدكر، التّنظيم، الاستنباط والابتكار.
- (6) عملية عقلية معقّدة تشتمل على تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق النّظر، فيفهم المعاني ويربطها ليولّد منها مفهوماً مرتبطاً بسلوك معيّن.
- (7) عملية يراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدّي إلى هذه المعاني. (زايد 2006، ص 9، 10).

التّطور المرحلي لمفهوم القراءة:

- إنّ اختلاف مفهوم القراءة بين الباحثين يرجع كذلك إلى العامل التاريخي ممّا يمكّننا من وضع تطوّر مرحلي لمفهوم القراءة، حيث يشير التّراث العلمي التّربوي إلى أنّ مفهوم القراءة مرّ بمراحل مختلفة، وجاءت البحوث والدراسات حول القراءة في كل مرحلة تتفق مع المفهوم المحدّد لها.
- ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة يتمثّل في القدرة على تعرّف الحروف والكلمات والنّطق بها، وكان هذا المفهوم ضيقاً محدوداً في الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرّفها والنّطق بها؛ أي أنّ البحوث، خلال تلك الفترة، ركّزت على التّعامل مع القراءة من خلال البعد الآلي دون البحث في العمليات العقلية أو الانفعالية للقراءة، فكان القارئ الجيّد هو سليم الأداء. (مجاور 1980، ص 306).
- فكان الطّفل يذهب إلى المدرسة ويتعلّم ليصل إلى مرحلة القدرة على «القراءة». فكانت القراءة (غاية) مقصودة لنهايتها. (عبد العليم، 2002، ص 57).
- وبهذا المعنى كانت القراءة مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة. وسمّيت هذه المرحلة باسم (مرحلة نشأة المفهوم). (فضل الله 1998، ص 64).

وفي العقد الثّاني من القرن العشرين بدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، وكثرت الدّراسات التي اهتمّت بهذا الموضوع، وكان "ثورندايك" من أبرز الذين اهتمّوا بهذا الموضوع، فقد قام بإجراء سلسلة من البحوث حول أخطاء التّلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة، وهذه النتيجة هي أنّ القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة يقتصر فيها الأمر على مجرد التّعرّف والنّطق، إنّما هي عملية عقلية معقّدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان وهو يحلّ المسائل الرياضيّة، فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج ونحوها. (السّيد، 1986، ص 52).

ونتيجة شيوع الأخطاء القرائية وكثرتها، والتي تعود في مجملها إلى قلّة الاهتمام بالفهم، ظهر مفهوم جديد للقراءة، بإضافة عنصر "فهم المقروء" إليها، والمتمثّل في ترجمة الرموز المكتوبة، والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني، فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم. وسمّيت هذه المرحلة باسم (مرحلة الفهم والتّفسير). (عبد العليم 2002، ص 17).

ولزيادة الأبحاث في مجال القراءة اتّجهت الأنظار إلى العناية بالتّفدّ فتوسّع مفهوم القراءة ليشمل التّجارب

النّقد للقرّاء مع المادّة المقروءة، واتّخاذها وسيلة من وسائل كسب الخبرة، والاستفادة منها في الحياة، ونتيجة الحاجة إلى تدريب التلاميذ بعدم التسليم المطلق بصحّة ما يقرأون؛ إذ لا بدّ من دراسته دراسة تحليلية ناقدة للتعرف على ما يحتويه من إيجابيات أو سلبيات. (رشدي وآخرون 1989، ص 98).

فالقارئ، هنا، ليس سلبياً مستقبلاً لما يقرأ، وإنّما يتفاعل مع المادّة المقروءة، ويتدخّل فيها تدخلاً واعياً موجّهاً، وهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرّموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتّفاعل معها، وهذا الاتّجاه يعدّ باكورة ظهور "القراءة الناقدة"، التي تُختم على القارئ ألاّ يكون سالباً؛ بل يهتمّ بجده، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه. وسمّيت هذه المرحلة باسم (مرحلة التّفاعل والنّقد) (عصر 2005، مرجع سابق، ص 146).

وفي العقد الثّالث من القرن العشرين تطوّر مفهوم القراءة ليشير إلى استخدام ما يفهمه القارئ في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية، وبذلك اتّسع مفهوم القراءة، ليصبح أسلوباً من أساليب النّشاط الفكري في حلّ المشكلات. ونتيجة لهذا التطوّر في المفهوم ازدادت العناية بالقراءة التحليلية، وبات من الضّروري أن تقوم القراءة على هذه الأسس الأربعة الرّئيسة: (التّعرف والنّطق، الفهم، النّقد والتّفاعل، مواجهة المشكلات).

وهكذا مع النّظرة التّداولية، أصبحت القراءة تعني قدرة القارئ على استخدام ما يفهمه من القراءة في مواجهة المشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية على ضوء المقروء؛ فلا أهميّة للقراءة التي لا يستفيد منها القارئ في حلّ المشكلات التي يصادفها، في دراسته أو في حياته.

وتطوّر مفهوم القراءة؛ ليشتمل على توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه ممّا يقرأ، في التغلّب على المشكلات، أو مواجهتها. وسمّيت هذه المرحلة باسم (مرحلة حلّ المشكلات). (عبد الهادي وآخرون 2003، ص 37).

وهذا المفهوم يستند إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة، وربطها بحياة القارئ اليومية، وهكذا أصبحت غاية التّربية أن يذهب الطّفل إلى المدرسة فيقرأ «ليتعلّم»، وأصبحت القراءة بهذا المعنى «وسيلة» لكسب المعلومات وزيادة الخبرات. (عبد العليم 2002، مرجع سابق ص 57، 58).

وبقيت القراءة محدّدة بالجانب الآلي والجانب الفكري حتّى نهاية القرن العشرين، حيث اتّسع مفهومها ليشمل جملة الخبرات اللّغوية التي يمتلكها القارئ. وتطوّر مفهوم القراءة من هذه النّاحية ليستلزم حصول المعرفة اللّغوية كشرط أساسي لتعليم القراءة، كما دخل الجانب الانفعالي إلى ما سبق لتصبح القراءة ذات أبعاد ثلاثة وفق ما يراه الخبراء في هذا الميدان وهي:

- 1- البعد الحسي: ويقوم على خلفية القارئ ومصادر الحسّ لديه، فإذا ما حدث خلل في العين مثلاً فإن الرؤية للأشياء ستتأثر.
- 2- البعد الانفعالي: ويتضمّن مشاعر القارئ وانفعالاته في أثناء القراءة، لأنّ الطّريقة التي ننفعّل بها، أثناء القراءة، تؤثر على تفسيرنا لما نقرأ.
- 3- البعد المعرفي: ويتضمّن التفكير ومهارات الاستيعاب؛ فالقرّاء الذين يعانون من صعوبات في التفكير غالباً ما يشعرون بصعوبة في القراءة والاستيعاب. (العمارة 1998، ص 14).

نتيجة ظهور احتياجات نفسية متعدّدة، نادى بها علم النّفس طويلاً، كمشكلة أوقات الفراغ، والرّغبة في استغلالها، والاستمتاع بها، بدأ التّركيز على الجوانب الانفعالية من عملية القراءة؛ فأضيف إلى ما سبق معنى جديد، وهو "الاستمتاع بالقراءة"؛ وهذا أدّى بدوره إلى ظهور عوامل عاطفية، ترتبط بعملية القراءة، كالميل والرّغبة والدافعية، وعلى هذا أصبحت القراءة، عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرّموز والرّسوم، التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والرّبط بين الخبرة السّابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنّقد، والحكم، والتّدقّق، وحلّ المشكلات. وسمّيت هذه المرحلة باسم (مرحلة الاستمتاع بالقراءة). (شحاتة 2000، ص 105).

إنّ التّموذج الحديث يُعطي للقراءة بُعداً الإيستمولوجي الذي يتجلّى في كونها نشاطاً فكرياً يكتسب منه القارئ معرفة إنسانيّة، من علم وثقافة وفن ومعتقدات... وغيرها. وهكذا تتّسم القراءة في تنمية معارف المتعلّم وتطوير مهاراته وتعليمه على التّعلّم الذاتي والمستمرّ لأنّها:

- عملية دائمة بالنسبة إليه يمارسها في كل المراحل التعليمية، كما يُمارسها في حياته العامة طول عمره. فهي أساس أي عملية تعليمية- تعلمية. ولذلك سميناهم (مكون الانطلاق).
- وسيلة ناجعة للتثقيف لما تمتاز به من يسر وسرعة وتحرر وعدم التقيّد بزمان معيّن.
- مصدر للكثير من الخبرات والتجارب التي يسعى القارئ إلى الاستفادة منها في حياته الخاصة والعامة.
- تُنمّي في المتعلّم الدوافع القويّة للاهتمام بالعلوم والمعارف المختلفة.
- تطوّر وتشجّد فيه مهارات عدّة تقوم على حركات فيزيولوجية وعملية عقلية، وذلك لأنّ القراءة تتمّ عبر:
- التّعريف عن المقروء: من حروف وكلمات وجمل وعبارات... والتّعريف يحتاج إلى حركات العين المتسلسلة مع تثبيت لحظي في كل حركة، وتحدث القراءة خلال هذه الوقفات.
- نطق المقروء: والنطق يقوم على حركات أعضاء النطق لإخراج الأصوات من مخارجها.
- التذكّر: التذكّر عملية عقلية تعتمد على الذاكرة التي (تلعّب دوراً هاماً فيما يستخدمه الفرد من وسائل للتّعريف على الكلمات. وينجح الطّفل في التّعريف على الكلمة إذا أصبحت جزءاً من لغته التي يتحدث بها وتمّ تعرّفه عليها من خلال الصّورة لكي يقارن المثير الجديد بالخبرة الماضية، بنفس الطريقة إذا حاول الطّفل أن يتعرّف على الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألّف منها، فلا بدّ أن تكون له ذاكرة سمعية لأصواتها.
- الفهم: الفهم، في القراءة، هو الرّبط الصّحيح بين الرّموز الكتابيّة والمعاني المناسبة لها، ولا يتمّ ذلك إلّا بتنظيم الأفكار المقروءة، وتقويم المقروء وتفسيره في ضوء الخبرات السّابقة. (فهيم وأحمد 2000، ص 34/37).
- كما أضاف "المير وزملاؤه" بعدين هما:
- 4 - البعد السيكلولوجي الاجتماعي: تلعّب القراءة دوراً طلائعياً في بناء شخصيّة المتعلّم وتطوير علاقته، وتهذيب تعامله السيكلولوجي والاجتماعي. فهي تبني شخصيّة المتعلّم لكونها:
- تُنمّي ميوله وتحقّق له المتعة الروحية.
- تعلّمه الاعتماد على النّفس ابتداء باعتماده على ما يقرأ.
- تغرس فيه روح الابتكار الفردي وتفجّر فيه طاقة الإبداعية ليستقلّ بشخصيته، اقتداء بمن يقرأ عنهم.
- تُنمّي المجال الحسن- حركي عنده أثناء النطق والاستماع والتأثّر بالمقروء.
- تُنمّي فيه روح الحكم والنقد والمناقشة والتنبؤ بالنتائج.
- وهي تطوّر علاقته وتهذب تعامله السيكلولوجي والاجتماعي لأنّها:
- تمكّنه من الاتّصال بغيره مهما بعدت المسافات.
- تمكّنه من التّواصل مع مختلف الحضارات وتجعل يُسائر ركب التطوّر الحضاري والثّقافي ويسهم فيه.
- تمكّنه من التّعريف على إنتاج الآخرين والوقوف على أفكارهم ومناقشتها. (المير وآخرون 2000، ص 33).
- 5 - البعد البيداغوجي: إنّ لكلّ مرحلة تعليميّة خصوصيات المنهجية وأساليبها الديداكتيكية المناسبة لكلّ مستوى، والملائمة لتدريس القراءة؛ وهكذا فإنّ لكلّ مرحلة تعليميّة خصوصيات المنهجية وأساليبها الديداكتيكية المناسبة لكلّ مستوى، والملائمة لتدريس القراءة؛ وعليه فإنّ منهجية تدريس القراءة بالمرحلة الابتدائية ليست هي نفسها المتبعة في المرحلتين المتوسطة والثّانوية. (المرجع السّابق، ص 36، 37).
- ويجمل "توني بوزان Tony Buzan" عملية القراءة في سبع مراحل، هي: المعرفة - الاستيعاب الجيّد - التّكامل الدّخلي - التّكامل الخارجيّ - القدرة على التّذكّر - الاستدعاء - الاتّصال. (بوزان 2007، ص 27).
- ويُلخّص "شيفرد وميتشال schifred & Michael" في كتابهما "القراءة السّريعة" أسس القراءة في العمليات السّبع التّالية:
- التّمييز: معرفة القارئ للرّموز الأبجدية (الحروف).
- الاستيعاب: العملية الطّبيعية للفحص والفهم.

- التّكامل الدّخلي: الفهم الأساسي المستخلص من المادّة المقروءة، معتمداً بشكل كبير على الخبرات السّابقة، والتي ليس لها علاقة بالقواعد والمفردات اللّغوية.

- التّكامل الخارجيّ: التحليل والنّقد والتّقدير والاختيار والرفض، هذه كلّها نشاطات تتطلّب من القارئ الرّجوع إلى التجارب والخبرات السّابقة للتّأثير على المهمّة.

- الاحتفاظ: هي القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة.

- الاستدعاء (التّذكّر): القدرة على استدعاء المعلومات من الذاكرة.

- الاتّصال: هذا يمثل تطبيق المعلومات وينقسم إلى: اتّصال مكتوب، اتّصال منطوق، اتّصال من خلال الرّسم والكتابة والتّلاعب بالأشكال والأجسام، التّفكير وهو عبارة عن تعبير آخر للاتّصال مع النّفس. (شيفرد وجريجوري ميتشل 2006).

وتعدّ العلاقة بين القراءة والتّفكير علاقة وثيقة؛ إذ يستخدم القارئ أثناء قراءته لنصّ ما جميع العمليات الدّهنية المتضمّنة في التّفكير؛ فهو يوظّف عمليات التّنظيم والفهم والتحليل والتّركيب والتّقويم، والاستدلال، والنّقد، ومقارنة البيانات، والرّبط والاستنتاج والتّعميم. وعليه يمكن اعتبار القراءة تفكيراً؛ إذ أنّها تتضمن جميع العمليات التي يتضمّنها التّفكير. (سامي والنّاصر 1993، ص 15).

وفي الأخير يمكن تلخيص مراحل تطوّر مفهوم القراءة من مجرّد التعرّف على الكلمات عبر فكّ الرّموز المكتوبة، إلى فهم المعاني من خلال تدخّل الخبرة السّابقة للقارئ والأهداف المسطّرة من الكاتب، ثمّ اعتبرت على أنّها القدرة على القيام بالنّقد والاستنتاج، وأخيراً أصبحت هي القدرة على حلّ المشكلات؛ أي أخذ البعد المعرفي في تعريفها، وهذا ما جاء به علم النّفس المعرفي في تعريفه وفي تناوله للقراءة ولمراحل تطورها.

والأكيد أنّ هذا التطوّر جاء نتيجة حرص التّربية على أن تكون القراءة عملية مثمرة تؤدّي وظيفة مهمّة في الحياة بالنّسبة للمتعلم، وبالنّسبة للأفراد والمجتمع، من النّاحية التّربوية والتّعليمية والتّعلّمية والمعرفية والبيداغوجية والنّفسية والانفعالية... ومن النّاحية الثّقافية والنّظامية والاجتماعية والاقتصادية... إلخ.

دور القراءة ومكانتها في المنظومة التّربوية:

تعدّ القراءة أساساً للنّشاط التّعليمي، وصار تعليمها اليوم من الأمور المهمّة، والتي اهتمّ بها المربّون، في كلّ أنحاء العالم، وتدخل ضمن أساسيات أهداف التّربية والتّعليم. وإنّ اختلاف المربّون في أهميّة الأهداف الأخرى فلن يختلفوا في أهميّة القراءة بكونها هدفاً من أهداف المنهاج التّربوي والتّعليم والتّعلّم. (موفق والخميس 1973، ص 6).

وللتّعليم دوره الهامّ في التّهوض بمستوى القراءة لما تكتسبه فيه من أهميّة كبرى، حيث يرى "الحقيل" أنّ القراءة تعتبر وسيلة التّعليم في جميع الموادّ الدّراسية، ويعزو ضعف بعض التّلاميذ في التّحصيل العلمي، في معظمه، إلى ضعفهم في القراءة. (الحقيل 1410هـ، ص 50).

ويعتبر تعليم القراءة أحد أهمّ أهداف التّعليم في المراحل الدّراسية المختلفة، ففي المرحلة الأساسيّة الأولى يتعلّم المتعلّم ليقراً، أمّا في المراحل التّعليمية اللاحقة، فإنّه يقرأ ليتعلّم. (سامي والنّاصر 1993، مرجع سابق ص 15).

وبعدّ تعليم الأطفال مهارة القراءة من أهمّ أوليات أهداف التّعليم في المرحلة الدّراسية الأولى وفي معظم الأنظمة التّعليمية إن لم يكن في جميعها. (ماجدة 2010، ص 231).

ويشير "بادي" إلى أنّ تعلّم القراءة قد وجد اهتماماً من قبل المربّين والباحثين، وبالتالي كانت هناك مساعي

لوضع تعليم القراءة على أسس علمية التّعليم والتّعلّم، وبُنذلت محاولات عديدة من أجل تيسير تعليم القراءة من خلال تنظيم عرض المحتوى والتّركيز على تنمية مهارات القراءة، وإشباع الميول القرائية للتّلاميذ، واستخدام القراءة على أنّها لغة التّواصل الحيّة. (بادي 1990، ص 5).

ويرى "والتر Walter" أنّ الارتقاء بمستويات التّحصيل الدّراسي يقتضي تدريب التّلاميذ وتزويدهم بمهارات القراءة التي يحتاجونها للبحث والتّنقيب عن المعرفة من مصادرها، ومن ثمّ الإفادة منها في تسهيل عمليات التّعلّم، ذلك أنّ النّجاح أو الفشل في التّعلّم،

غالبا ما، يخضع أو يتأثر بما لدى التلاميذ من معلومات عن الكيفية التي يتعلمون بها، ومدى ما لديهم من قدرة على استعمال المهارات القرائية. (Walter 1981, P298)

ولن نتحقق فعالية نشاط القراءة إلا بتكامل العناصر الثلاثة: (المعلم، والمتعلم، والمادة المقروءة)، واعتماد طريقة ناجعة في التدريس، وأي خلل لعنصر من هذه العناصر من شأنه أن يُعيق عملية التعلم، فتضيع الغاية التربوية، ويكمن دور المعلم في متابعة الكلام، ومراقبة الأفكار، ابتغاء تصحيح الأخطاء، فيتعود المتعلم إذاك على القوالب اللغوية الصحيحة. (محمود السيد، د.ت، ص 92).

إنّ التمكن من مهارات القراءة يكاد يكون هو الشغل الشاغل لمعظمي كلّ الموادّ الدراسية لكلّ المتعلمين، كما أشرنا سابقاً، فإنّ القراءة عملية فكرية، تتطلب استحضار القدرات اللغوية المكتسبة، ليتّم التّواصل اللّغوي، وسلامة آليات البصر، والسّمع لمعرفة الخصائص الشّكلية للمقروء وإيقاظ الشّعور، والانفعال ليتحقّق التّفاعل، والانسجام، ثمّ يحصل الانسراح والاطمئنان، فيزداد التّعلّم سعة، ويصبح المتعلّم حينذاك بصيراً بما يلقي إليه، مدركاً له. ومن هنا، فالقراءة عملية تجري داخل الفرد على نصّ مكتوب، لفضّ غموضه، والكشف عن مستويات معناه، وتطوّر داخله.

ولتحقيق ذلك لا بدّ من معاينة الحواس، وآليات النّطق، واكتساب المعارف الأوّلية وغيرها، كما يجب مراعاة الميول القرائية لكيلا يحدث الجفاء، والبعد؛ فيحسّن ربط المقروء بحال المتعلّم النّفسية، والاجتماعية، والثّقافية، والبيئية... (أبو هارون <http://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=39139>).

ولذلك تهتمّ التربية المعاصرة بأن تكون الموادّ المقروءة من قبل المتعلمين تتناسب مع أعمارهم وعقولهم حتّى يستطيعوا تعلّمها برغبة، وأن تكون القراءة مادّة مشوّقة تسترعي انتباههم لتوثيق الصّلة بين الطّفل والكتاب، ولجعله يقبل عليه برغبة لتسهيل المعلومات والأفكار التي تنمي قدراته. (بدرى 2005، ص 121).

ويركّز المربّون على ضرورة الإعداد الكافي للقراءة، ويتمثّل في تزويد المتعلّم بكافّة الخبرات الضّروية، والتّدريبات التي تعينه على السّلامة في القراءة، من تعرّف ونطق وإدراك... (عصر 2005، مرجع سابق، ص 140).

والمقروء يحتاج إلى طريقة تنفيذ، وكلّما كانت ناجحة، حقّقت تواصلاً لغوياً، وعلمياً، وثقافياً. (الحميمي 2003، ص 25).

والقراءة وسيلة المتعلّم في تزويده بالأفكار والمعلومات. وهي أهمّ الينابيع التي يستقي الإنسان منها معلوماته،

ولا شكّ في أنّ القراءة أوسعها وأقلّها كلفة وأبعدها عن الخطأ؛ فعن طريقها يستطيع الإنسان مواصلة تعليمه وثقافته دون الارتباط بعمر أو مرحلة دراسية، وهو ما تؤكّد عليه التربية الحديثة، من الاتجاه إلى العناية يغرس مهارات التّعلّم الدّاتي المستمرّ لدى المتعلّمين منذ نعومهم أظفارهم، ولا ريب أنّ القراءة هي الوسيلة الفعّالة لتحقيق هذا الاتجاه، وخلق المواطن القادر على تثقيف نفسه، وإعداده للحياة.

ويرى "حسين قورة" أنّ القراءة، سواءً كانت جهرية أو صامتة أو سمعية، تهدف إلى تحقيق الأهداف التّالية:

- تزويد القارئ بالمعارف والمفاهيم والحقائق والنّظريات والآراء المكتوبة في الكتب ممّا يوسّع خبراته ويُعمّق من ثقافته ويثري تجاربه.
- وصلّ القارئ بالبعيد عنه زماناً أو مكاناً ما يغني عن الاتّصال المباشر.
- الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار؛ فالقارئ يثري حصيلته اللّغوية.

- تحبيب القارئ في القراءة ودوام ممارستها والاهتمام بها؛ فالمدّرس إذا أحسن القيام بتدريس القراءة، بما يتيح لتلاميذه من فرص القراءة الحرّة الممتعة والاتّصال بما يناسبهم من ميادين القراءة المختلفة، فإنّه يربّي فيهم عادة الإقبال على القراءة بشغف واتّخاذها هواية. وهذا السّلوّك يؤدّي إلى التّدرّج في اكتمال الخبرة وسعة الأفق الثّقافي. (قورة 1972، ص 21).

الخاتمة:

تعدّ القراءة من أهمّ الوسائل التي تستخدم في تحصيل الثّقافة والمعرفة، رغم وجود الوسائل الأخرى مثل الإذاعة المسموعة والمرئية، فالقراءة هي نشاط فكري متكامل يبدأ عندما تبرز مشكلة تتطلب عملاً وانفعالاً وتفكيراً.

لهذه الأسباب فإنّ متعلّمينا أحوج إلى القراءة في عصر المعلوماتية من أيّ وقت مضى، ولابدّ أن نضعف من قراءتنا أضعافاً كثيرة، وأن نزيد من طاقتنا القرائية باستخدام تقنياتها الحديثة كي نستوعب ما نستطيع من هذه المعلومات. وقراءة المتعلّمين نوع خاصّ من القراءة الوظيفة التي تعتبر دائماً مهمة بالنسبة لهم. فكلّ الموادّ الدّراسية مثل الرياضيات والعلوم والدّراسات الاجتماعية والتّهيّج تحتّم على المتعلّمين إتقان مهاراتها كي يستوعبوا هذه الموادّ؛ فهي إحدى الوسائل المهمة لاكتساب العلوم المختلفة. والمتعلّمون ملزمون أن يقرؤوا لكي يفهموا مجموعة من الموضوعات شديدة التّنوّع. وكلّما كان المستوى القرائي جيّداً، كانت القراءة أسرع وأصحّ وأفيد، وكان التّواصل بين القارئ والكاتب أعمق إدراكاً وفهماً.

المراجع:

- الكتب العربية:

- 1- توني بوزان (2007): كتاب القراءة السريعة، مكتبة جرير، الرياض.
- 2- حبش زينب (2002): أفاق تربوية في التّعليم والتّعلّم الإبداعي، مؤسّسة العنقاء للتّجديد والإبداع، رام الله، فلسطين.
- 3- حسن حنفي وآخرون (1993): الهرمينوطيقا والتّأويل، دار قرطبة، ط2، الدّار البيضاء، المغرب.
- 4- حسن شحاتة (2000): تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانية، القاهرة.
- 5- حسن عبد الباري عصر (2000): الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثّانوية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 6- حسني عبد الباري عصر (2005): الاتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثّانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.
- 7- حسين سليمان قورة (1972)، تعليم اللغة العربية - دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية- دار المعارف، القاهرة.
- 8- حنا سامي والنّاصر حسين (1993): كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟ دار الحكمة، البحرين.
- 9- خاطر محمود رشدي وآخرون (1989): طرق تدريس اللغة العربية والتّربية الدينية في ضوء الاتّجاهات التربوية الحديثة، ط4، دار المعرفة، القاهرة.
- 10- خالد المير وآخرون (2000): ديداكتيك تدريس القراءة بالسّلك الأوّل من التّعليم الأساسي -المرحلة الأولى- ج1، مطبعة النّجاح الجديد، الدّار البيضاء، المغرب.
- 11- سميح أبو مغلي (1999): الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، دار مجدلوي للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.
- 12- عبد العليم إبراهيم (2002): الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة.
- 13- عبيد ماجدة السيّد (2010): برامج التّربية الخاصّة ومناهجها وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر، عمّان، الأردن.
- 14- فهد خليل زايد (2006): أساليب تدريس اللّغة العربيّة، بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمان.
- 15- الحقيّل سليمان بن عبد الرّحمن (1410هـ): التّعليم الابتدائي في المملكة العربيّة السّعودية، مطابع الشّريف، الرياض.
- 16- الحمداني موفق ويعقوب الخميس (1973): كتب القراءة العربيّة في المرحلة الابتدائية تحليل ونقد، مركز البحوث التّربوية والنّفسية، بغداد.
- 17- السيّد سلامة الحميمي (2003): التّربية والمدرسة والمعلّم، قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء، الإسكندرية.
- 18- مجاور محمّد صلاح الدين (1980): تدريس اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته، دار القلم، الكويت.
- 19- محمّد رجب فضل الله (1998): الاتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة.
- 20- محمود السيّد (د.ت): في قضايا اللّغة التّربويّة، وكالة المطبوعات، الكويت.
- 21- مصطفى رياض بدري (2005): مشكلات القراءة من الطّفولة إلى المراهقة - التّشخيص والعلاج - دار صفاء للنّشر، عمان، الأردن.

- 22- مصطفى فهم محمد وأحمد عبد الله أحمد (2000): الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية.
- 23- نبيل عبد الفتاح حافظ (1998): صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- 24- نبيل عبد الهادي وآخرون (2003): مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- القواميس والمعاجم:
- 25- المعجم الوسيط (2004)، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية ط4.
- 26- محمد ابن منظور (د.ت): لسان العرب، ج2، دار صادر، بيروت. مادة (قرأ).
- 27- معلوف لويس (1986): المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت.
- 28- مجمع اللغة العربية (1980): المعجم الوجيز، مطابع الدار السندسية، مصر.
- الرسائل والأطروحات:
- 29- حمدان علي ناصر (1990): تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 30- العمارنة عماد فاروق (1990): أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة في القراءة الصامتة لدى طلبة الصفّ العاشر الأساسي، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- المجلات والدوريات:
- 31- بادي غسان خالد (1990): قياس مفهوم تعليم القراءة لدى معلّمي المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 9.
- 32- بشير إبرير (1998): النصّ الأدبي وتعدّد القراءات، مجلة نزوى، العدد 11، سلطنة عمان.
- 33- خاطر محمود رشدي وآخرون (1983): تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 34- السيد محمود أحمد (1986): القراءة، مفهوماً وأهميّة، ومتطلّبات التربية الجديدة، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربية، العدد 39، بيروت.
- المراجع الإلكترونية:
- ✓ 35- بيتر شيفرد وجريجوري ميتشل (2006): القراءة السريعة، كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل. ترجمة: أحمد هوشان. <http://www.madenah-monawara.com/vb/showthread.php?t=48353>
- 36- أبو هارون: نشاط القراءة، منتديات بوابة الوثنيس: <http://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=39139> 05:07 am، 2010-11-14،
- 37- الخدمات التربوية، القراءة: دراسة إبستمولوجية، <http://educapsy.com/etudes/la-lecture--226> نشر في: 05 Mai 2015

المراجع الأجنبية:

Livres:

- 38- Serge Netchine, 1985, Lecture et compréhension, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, Revue, S. Netchine, G. Netchine-Grymbert, J. Aubert
- 39- Walter, P. (1981): Experiences in Language: Tools and Techniques for Language Arts Methods, Boston: Allyn & Bacon.

40- Weber, R. M. (1970): First-graders use of grammatical context in reading. In H. Levin & J. Williams (Eds.), Basic Studies in Reading, New York: Basic Books,.

Dictionnaires:

41-R. Galisson & D. Coste (1976): Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris

مجلة
حقائق