PSYCHOLOGY AND EDUCATION (2024) 61(11) : 2203-2213
ISSN:1553-6939

Reception Pedagogy Towards a Model of Cognitive Replacement and Enrichment In Reading Texts and Speeches

Dr. Khaled Ouahab[1]
[1]University of Msila (Algeria)
The E-mailAuthor: khaled.ouahab@univ-msila.dz
Received: 08/05/2024 **Published: 27/11/2024**

Abstract:
Reception pedagogy formed one of the basic foundations on which the new generation's curricula and training programs and courses were built in the various educational stages(primary - middle - secondary - university). These programs and curricula paid special attention to this concept. In doing so, it re-presented the problems of literature by presenting the problems of reception, which is what this article attempts to address, seeking to answer a fundamental question: Can active methodological reading be considered a model of cognitive replacement and enhancement that can overcome the stereotypes that reading teaching activity has known in previous programs and curricula The research reached a number of results, in particular: the necessity of realizing the importance of active methodological reading as a cognitive replacement capable of creating dynamism in the learner enabling them to build and obtain knowledge from varioussources.
Keywords: Reception and text theories;Active methodological reading; Reception pedagogy; Learning setting; Second-generation curricula.

بيداغوجيا التلقي؛نحو أنموذج للإثراء والإبدال المعرفي في قراءة النصوص والخطابات

د. خالد وهاب[1]
[1]جامعة المسيلة (الجزائر).

ملخص:
شكّلت بيداغوجيا التلقي أحد المرتكزات الأساسية التي بنيت عليها برامج ومقرّرات التكوين في مختلف الأطوار التعليمية (الإبتدائية – الإعدادية – الثانوية – الجامعية)؛بحيث أولت هذه البرامج والمناهج والمقرّرات عناية خاصة لهذا المفهوم،وأعادت بذلك طرح مشكلات الأدب من خلال طرح مشكلات التلقي،وهو ما تحاول هذه الورقة البحثية الوقوف عنده وذلك من خلال السعي للإجابة عن تساؤل مركزي وأساسي:هل يمكن عدّ القراءة المنهجية النّشطة أنموذجا للإبدال والإثراء المعرفي الذي بامكانه تجاوز النّمطية التي عرفها نشاط تعليمية القراءة في البرامج والمناهج السابقة؟وقد توصّل البحث إلى جملةمن النتائج أبرزها: ضرورة إدراك أهمّية القراءة المنهجية النّشطة باعتبارها إبدالا وإثراء معرفيا قادرا على خلق ديناميكية لدى المتعلّم تمكّنه من عملية بناء المعرفة،والحصول عليها من مصادرها المختلفة.
الكلمات المفتاحية: نظريات التلقي والنص؛القراءة المنهجية النشطة؛بيداغوجيا التلقي؛وضعية تعليمية؛مناهج الجيل الثاني.

مقدمة:

تنقسم ميادين تدريس اللّغة العربية إلى أربعة ميادين رئيسية هي:"(**ميدان فهم المنطوق ميدان التعبير الشفوي،ميدان فهم المكتوب،ميدان الإنتاج أو التعبير الكتابي**)" وهي ميادين تتضافر جميعها لتحقيق الكفاءة الختامية،أو ملمح التخرج الذي يسعى واضعو برامج،ومناهج اللّغة العربية إلى تحقيقه عبر خطوات منهجية وعلمية مضبوطة،وسنركّز في هذه المقالة على ميدان فهم المكتوب باعتباره الميدان المرتبط بشكل واضح وجلي بسيرورة الإنتاج والتلقي،كما تتجلى فيه مختلف العمليات الذهنية التي يقوم به المتعلّم؛إذ هو "عمليات فكرية تُترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة،فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم إعادة البناء استعمال المعلومات،تقييم النص) ويعدّ أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة،ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص،ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم,وإثراء تفكيرهم،وتنمية المتعة وحب الاستطلاع لديهم،ويشمل هذا الميدان أنشطة:القراءة والمحفوظات و المطالعة."

ومن هذا المنطلق فإنّ "ما هو كلّي الحضور غير مُدرك-على حدّ تعبير تزفيتان تودوروف**Tzvetan Todorov**- فمع أنّ

القراءة تعدّ أمرا مألوفا جدّا،إلاّ أنّها مجهولة إلى حدّ كبير؛فالقراءة عملية طبيعية يبدو للوهلة الأولى أنّ ليس ثمّة شيء يقال عنها..."[1]

وقد عُرضت مسألة القراءة على المشتغلين في ميادين التربية والتعليم،وأخذت تنوّعات وأشكال مختلفة؛إلاّ أنّ قراءة النصوص الأدبية خصوصا في الكتب المدرسية قد أصبحت اليوم تندرج ضمن ما يعرف بالقراءة المنهجية التي استفادت من تجارب واستراتيجيات،وخطط قرائية مختلفةكاللّسانيات والسيميائيات،ونحو النّص والتداوليات،ونظريات القراءة والنص...

وقد راهنت برامج ومناهج اللّغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية(المرحلة الابتدائية- الإعدادية - الثانوية - الجامعية) على القراءة المنهجية باعتبارها أداة أساسية في مقاربة النصوص الأدبية مقاربة تنسجم والأهداف والغايات المسطرة،وذلك باعتبارها خارطة طريق من شأنها الإسهام في هيكلة، وصناعة معارف أجيال المستقبل.

عناصر البحث:

أولا : مفهوم القراءة المنهجية:

- **المنهجيـة** هـي :"علـم يخـتص بدراسـة المـنهج ؛ فهـي الوسـيلة التـي تهـتم بالبحـث فـي أيسـر الطـرق للوصـول إلـى المعرفـة مـع تـوفير الجهـد والوقـت كمـا أنّهـا تفيـد فـي ترتيـب المـادة المعرفيـة وتبويبهـا وفـق أحكـام علميـة مضبوطة."[2]

- أمّا **القراءة المنهجية** فهي"تلك القراءة الشاملة الواعية بخطواتها واختياراتها المنهجية؛فهي تنظر إلى النص باعتباره نسيجا علائقيا لمكوّنات داخلية،وخارجية متفاعلة الأمر الذي يتيح لها إمكانية التجلي في تمظهرات،وصيغ متنوّعة تبعا لنظام النص الذي تتّخذ منه موضوعا لاشتغالها؛إذ إنّها تضمن لكلّ نوع من أنواع الخطابات الأدوات الملائمة في التحليل."[3] أو هي"عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تُنتَهجُ من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلا يستثمر مختلف أنساقها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن،وفي حركة حلزونية تراعي مبدأ التراكم والتدرج من الأسهل إلى الأصعب،ومن البسيط إلى المركب والمعقّد مراعية شروط التدريس بالمقتطفات،أو المجزءات(المقاطع)،وذلك بما تتطلّبه الغاية(التعليمية– التعلمية)،وبما يثري عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات،مع الأخذ بعين الاعتبار المؤهلات والقدرات،ووتيرة التعليم والتعلم لدى المتعلّمين."[4]ولن يتحقّق هذا إلاّ باعتماد المقاربة النّصية باعتبارها"اختيارا بيداغوجيا يقتضي الرّبط بين التلقي والإنتاج،ويجسّد النّظر إلى اللّغة بوصفها نظاما ينبغي إدراكه في شموليةحيث يتّخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة،ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية (الصوتية،والدلالية،والنحوية،والصرفية،والأسلوبية)،كما تنعكسُ فيه مختلف المؤثّرات السّياقية (المقامية،الثّقافية،الاجتماعية...) وبهذا يصبح النّص بؤرة العملية(التّعليمية التعلُّمية) بكل أبعادها المعرفيَّة والنَّفسية والسُّلوكية."[5]حيث يصبح النص الأدبي محور العملية التعليمية ."[6] ومن خلاله تُنمّى كفاءات ميادين اللّغة:"(**فهم المنطوق،فهم المكتوب،الإنتاج الكتابي...**)"[7]

- **نموذج عن فهم المكتوب (القراءة) في المرحلة الابتدائية:**[8]

نص الكفاءة	**يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة،ويقرأ نصوص بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكوّن من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة،وينتجها كتابة في وضعيات تعليمية دالة.**

[1] تزفيتان تدوروف : **القراءة بناء ، مقالات في الجمهور والتأويل**،تر:حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، دار كتاب الجديد المتحدة ،دط،أذار 2007،ص87.

[2] محمد البدوي : **المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية**،دار المعارف للطباعة والنشر،سوسة،تونس،ط،1998،ص09.

[3] محمد بن يوب : **نحو قراءة منهجية للنص الرّوائي**،مجلة الأثر،كلية الآداب واللّغات،جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر العدد 06،ماي 2007،ص99-100.

[4] علي آيت أوشان : **الأدب والتواصل بيدغوجية التلقي والإنتاج** ، دار أبي رقراق للطباعة والنشر ، الرباط المغرب ،ط1 2009،ص93.

[5] عوينات محمد : **مقترحات للنهوض باللّغة العربية داخل الجزائر**،جامعة سعيدة،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية الجزائر،2017،ص97-99.

[6] اللجنة الوطنية للمناهج :**مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، وزارة التربية الوطنية، دط،2016،ص06.

[7] المرجع نفسه ، ص32.

[8] اللجنة الوطنية للمناهج : **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**،ص45-47.

القيم	الهوية الوطنية	من خلال نصوص اللّغة العربية يعتزّ بلغته،يقدّر مكوّنات الهوية الوطنية ويحترم رموزها،وينمّي قيمه الخلقية والدّينية والمدنية المستمدّة من مكوّنات الهوية.			
	المواطنة	يتحلّى بروح التعاون والتضامن ويساهم في العمل الجماعي،ويتحلّى بالصدق في التعامل ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية،نتهج أساليب الحوار،وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.			
	التفتح على العالم	يتعرّف على ثقافات العالم ويحترمها،وينتج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين،يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكّنه من فهم عصره وبناء مستقبله.			
الكفاء العرضية	طابعفكري	يوظّف قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية –يتحكّم في الآليات الأوّلية للقراءة .			
	طابع منهجي	يبحث عن المعلومات ويوظّفها في التعبير الشفهي والكتابي–ينضبط مع الزمن المخصّص لإنجاز الأنشطة–يتعرّف على وسائل الإعلام والاتصال.			
	طابع تواصلي	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية –يجيب عن الأسئلة –يوظّف وسائل الإعلام والاتصال الحديثة.			
	طابع شخصي	يعمل باستقلالية – يسهم بفاعلية في الأعمال الجماعية.			
الميادين	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	معايير التقييم

فهم المكتوب (القراءة)	- يقرأ نصوص بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكوّن من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة. يفهمها.	1-يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومة الواردة في النص المكتوب . 2-يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب. يستعمل استراتيجية القراءة ، ويقيّم مضمون النص المكتوب.	1-مراجعة الحروف ، مفردات تتضمن الحروف في مواقع مختلفة (بداية الكلمة وسطها وآخرها. 2-نطق الحروف نطقا سليما (مراجعة الحروف المتشابهة نطقا والمختلفة شكلا) نصوص متنوعة يغلب عليها النمط التوجيه تتضمن المحتويات المتداولة في الميدانين السابقين .	1-وضعيات قرائية لتحديد معاني الجملة الكلمة والحرف. 2- وضعيات قرائية للفهم وإدماج المكتسبات وإصدار أحكام.	1- ينطق الحروف والمقاطع نطقا سليما. 2- يؤدي أداء منغما مناسبا للمقام . 3- يحترم علامات الوقف يتفاعل مع معاني النص. 4- يحدّد القرائن اللّغوية الميّزة للنص. يحدّد الفكرة العامة للنص

وبهذا يتمّ تناول نصوص القراءة في هذه المرحلة التأسيسية وإلى غاية المرحلة الثانوية وصولا إلى الجامعية ضمن مستويين :"

- **المستوى الدلالي :**

ويتعلّق بإطلاق أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللّغوي،الدلالات الفكرية...) إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقّق قصدا تبليغيا،وتحمل رسالة هادفة .

- **المستوى النحوي :**

ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكّل تجانسا نسقيا،يحدّد الأدوار الوظيفية للكلمات."[9]وبهذا فإنّ المقاربة القرائية المنهجية لن تكون فاعلة وفعالة إلاّ بتوسل مبدأ التدرج في التعلّم الذي يؤسّس أدواته،وأنشطته على المؤهلات والمكتسبات القبلية للمتعلّمين اعتمادا على إجراءات التقويم التشخيصي لمواطن الضعف والقوّة لديهم،وربط رصين لحاجاتهم(التعليمية–التعلمية)المختلفة.خصوصا وأنّ "طبيعة الموارد المجنّدة والمكتسبة من طرف المتعلّم لم تعد المدرسة،أو الجامعة المصدر الوحيد لها فالمتعلّم يستقيها من محيطه الاجتماعي،ومن وسائل الإعلام والاتصال الحديثة التي أصبحت تحوي كمّا هائلا من المعارف ذات الأشكال المتنوّعة(المسموعة المرئية،التفاعلية...)وذلك في شكل منصات تعليمية مغلقة كـ "(Easy class/منصةإزي كلاس/،منصة إدراك/EdraaK،منصة صفّك/SafaK...)"[10]أو بيئات افتراضية مفتوحة (Youtube / Facebook / Twiter / Niteflex ...) تشحن ذهن المتعلم بمختلف المعارف"[11]،وقد تؤثّر هذه المعارف بشكل عكسي،وتسهم في بناء شخصية تناقض المبادئ التي أسّست المناهج التربوية لرعايتها وترسيخها،وعلى هذا الأساس؛فإنّ المتعلّم يمتلك موارد شخصية كالمهارات والقدرات،وموارد خارجية هي بمثابة روافد تساهم في بناء وتنمية الكفاءات المستهدفة،و لتفعيل هذه المكتسبات،أو جعلها على شكل مؤشرات قابلة للقياس والملاحظة من طرف المشرف على العمليّة التعليمية يتمّ حَثُّ،وتحفيز المتعلّم على تجنيد هذه الموارد (اللّغوية من صرف ونحو وإملاء والثقافة المتنوّعة التي تهيكلها نصوص مسموعة،أو مرئية أو تفاعلية من أشكال وأنماط

---

[9] اللجنة الوطنية للمناهج :**مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**،ص06.

[10] **https://programs.edraak.org/register** تمّ زيارة الموقع في يوم 2023/09/20 على الساعة:13:08.

[11] أحمد كامل الحصري : **أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وأراء الطلاب في برامجه**،مجلة تكنولوجيا التعليم،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،المجلد الثاني،الكتاب الأول،2002،ص03-47.

مختلفة)،وذلك لمواءمتها،وتفعيلها مع القيم والمفاهيم والأهداف المقرّرة في منهاج ومقررات اللّغة العربية."[12]القائمة على مجموعة من الأهداف الكبرى،والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:[13]

1- إكساب المتعلّم طرائق للتّعامل مع النّسق اللُّغوي .
2- القدرة على التمييز بين مختلف أنماط النُّصوص الأدبية انطلاقا من مقولات أجناسية وبنائية .
3- تمكين المُتعلّم من منهجية استقراء،واستنباط معاني النُّصوص الأدبية بمختلف أنماطها.
4 - حسن استثمار المعارف اللُّغوية ، والبلاغية في وضعية التّلقي،والإنتاج .
5- تمكين المتعلّم من التّعرف على أنماط الكتابة النّثرية،والشّعرية،وخصائصها البنائية .
6 -القدرة على إنتاج نصوص أدبية بمختلف أنماطها (السردي،التفسيري أو الحجاجي الحواري،الإعلامي ..).
7 - تحقيق لذّة ، ومتعة بناء التّعلُم.
8 - غرس القيم الإنسانية،وتنمية الذّوق الحسي،والجمالي لدى المتعلّم.

والمتمعن في هذه الأهداف يجدها تسعى كلّها إلى جعل المتعلّم فردا قادرا على الفهم والتحليل والاستقراء والاستنباط،والتكيّف مع المواقف التي تُعْرضُ عليه عبر تشغيل آلية التواصل من مناقشة وحوار،وإبداء للرأي،وصولا إلى عملية الإنتاج بما يتناسب مع مبادئ وقيم مجتمعه. وهو ما يجسّد روح الفلسفة التي بُنيت عليها المناهج التربوية السّاعية إلى الوصول لتكوين نموذج للفرد المسئول المنظّم والمنضبط،والمتفاعل والفاعل ضمن محيطه الاجتماعي،وما القراءة المنهجية سوى وسيلة من الوسائل الرّامية لبلوغ تلك الغاية.

ثانيا : المبادئ التي تقوم عليها هذه البيداغوجيا:

إنّ المستجدات الحاصلة في مجال الدّراسات النقدية المعاصرة فرضت على واضعي منهاج اللّغة العربية في المرحلة الثانوية مثلا تطعيم الطريقة المألوفة في تحليل النصوص الأدبية ببعض الآليات النقدية المقترحة من طرف المناهج النقدية النسقية -وهي المعارف التي سيتم تعمقها في المرحلة الجامعية-"كالنّظر في الموازيات النصية أو العتبات،وتطبيق مبدأ التدرج في تحليل النصوص الأدبية من مرحلة **القراءة الأولية الفاحصة** لمختلف الظواهر اللّغوية التي يزخر بها النص الأدبي إلى مرحلة **الحفر في طبقاته التحتية**؛وهي المرحلة التي يدخلها القارئ مسلحا بكفاءته اللّغوية والأدبية والعلمية سعيا إلى إثبات فرضياته وتأكيدها من خلال الكشف عن دلالات النص عبر مستويات متنوعة:**صوتية نحوية،صرفية،دلالية**بحيث تتضافر هذه المستويات لإعطاء دلالة كليّة للنص،وبالتالي فإنّ هذه المرحلة من القراءة تقوم على **مبدأ التفكيك والبناء**،وذلك من خلال تفكيك البناء لغويا وتركيبيا من أجل إعادة بنائه دلاليا."[14]وبالإضافة إلى استناد واضعي المناهج في عملية تحليل النصوص الأدبية على ما توفّره مناهج النقد البنيوي فقد سعت أيضا إلى مقاربة بعض ما توفره نظريات التلقي والتأويل،وهي نظريات سعت إلى تأكيد دور القارئ باعتباره " بنية نصية تستدعي حضور متلقٍ من دون أن تحدّده بالضرورة ."[15]أو هي "اتجاه يحاول إعادة عملية فهم الأدب،وطرح "مشكلات الأدب من خلال مشكلات التلقي."[16]ذلك أنّ جوهر،ومعنى العمل الأدبي لا ينتميان إلى النص،بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ؛فالأعمال الأدبية حسب هذا التوجه النقدي الجديد تبقى أشكالا فارغة لا يُمكن تحقّق معانيها؛إلاّ من خلال اختراق القارئ لبنياتها وإعطائها دلالة ما."[17]وبهذا يكون النص في نظريات التلقي قد زحزح من مركز الدراسات الأدبية البنيوية،وصار لا يعيش إلاّ من خلال القارئ حتى قيل إنّ النص هو القارئ نفسه."[18]

ونظرا للدور الحيوي الذي أصبح القارئ يضطلع به في حواره مع النص باعتباره المصدر النهائي للمعنى،فقد اختلف النقاد في وصف هذا القارئ"ما بين القارئ الضمني،والقارئ المقصود،والقارئ الخبير،أو المطلع،والقارئ المتميّز ...الخ "[19]وكلّها "تدور في إطار الكفاءة التي ينبغي أن تتوفّر في القارئ . "[20]

---

[12] اللجنة الوطنية للمناهج :**مناهج مرحلة التعليم الابتدائي**، ص32.

[13] اللجنة الوطنية للمناهج : **منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية)**،الجزائر،مارس 2006،ص06-13.

[14] دراجي سعيدي وآخرون : **دليل الأستاذ اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)**،إشراف: الشريف مريبعي، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ،دط ، دت،ص04.

[15] عبد الكريم شرفي: **من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة**،منشورات الاختلاف الجزائر،ط1،2007،ص189.

[16] ناظم عودة خضر: **الأصول المعرفية لنظرية التلقي**،دار الشروق للدعاية والنشر والتوزيع،عمان،ط1 1997،ص121.

[17] عبد الكريم شرفي: **من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة**،ص179-185.

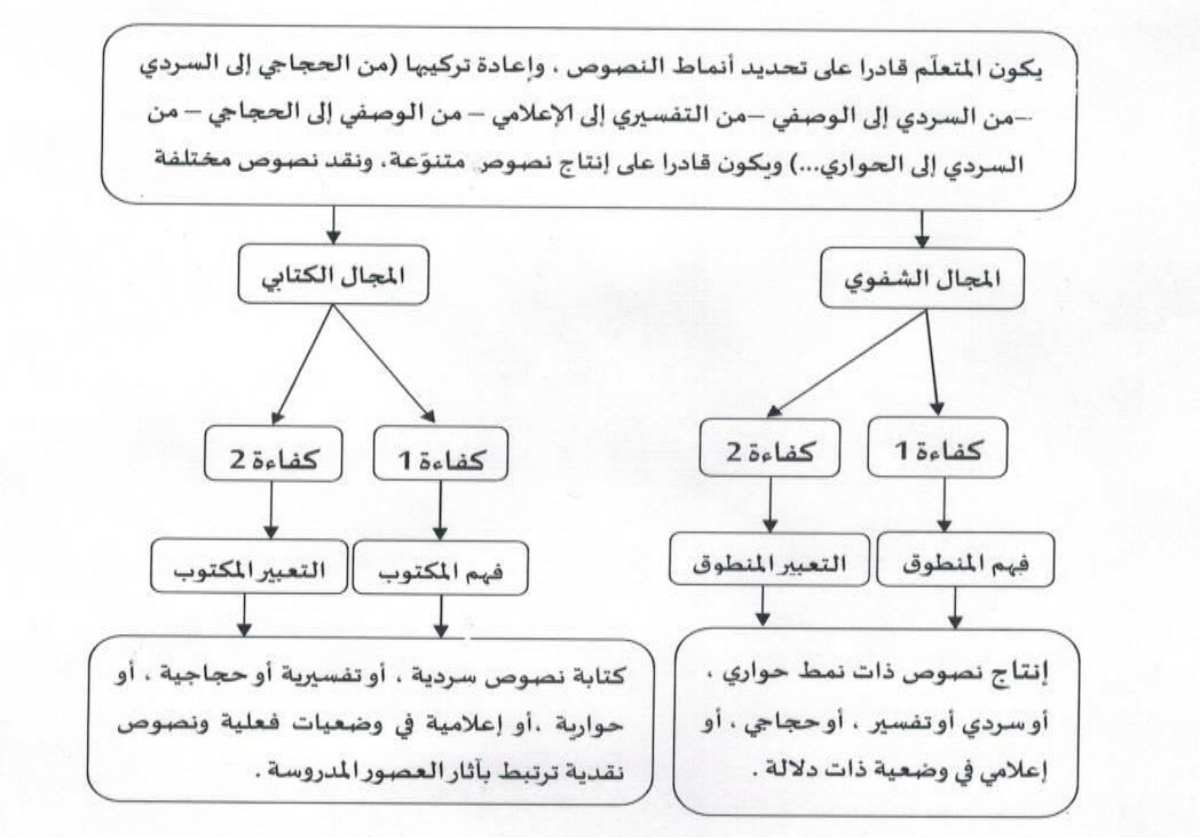
[18] دراجي سعيدي وآخرون : **دليل الأستاذ اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)**،ص05.(مرجع سابق).

[19] فولفغانغ إيزر: **فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)**،ترجمة وتقديم:حميد الحمداني والجلالي الكدية،منشورات مكتبة المناهل ،فاس ، دط دت،ص24-29.

[20] المرجع نفسه ،ص05.

هذا،ويقترح منهاج اللّغة العربية أثناء عملية تحليل النصوص تناول مختلف أنماطها وذلك على اعتبار النّمط " الطريقة المستخدمة من قبل الكاتب لغاية يريد تحقيقها،وبهذا يكون لكلّ نص نمط يتناسب مع موضوعه،فالقصة والسيرة يناسبها النّمط السردي،والرحلة يناسبها النّمط الوصفي،والمقالة يناسبها النّمط البرهاني أو التفسيري،ويناسب الخطابة والرسالة النّمط الإيعازي،والمسرحية النّمط الحواري،وبالرّغم من أنّه يندر وجود نص ذو نمط أحادي،إلاّ أنّ إطلاق صفة نمط على نص ما يعني النّمط الرئيسي المهيمن عليه وتبقى الغاية من تحديد النّمط هي المساعدة على إيصال الفكرة عندما يُحسن الكاتب استخدامه،ولا شكّ أنّ توظيف الأنماط،وإتقان الرّبط بينهما يتطلّب مهارة في الصياغة الفنّية وطرائق الكتابة. "[21]

- **نموذج ملمح التخرج،أو الهدف النّهائي لنهاية السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة:**[22]



إنّ مقاربة النصوص النثرية والشّعرية بمختلف أنواعها،وأنماطها تقوم على مراعاة المبادئ البيداغوجية الآتية :

1- **مبدأ التّعلم الذاتي :** يرتكز على أسئلة مركّبة،وهادفة غايتها تحفيز المتعلّم على البحث والدراسة عبر تفعيل استراتيجية التعلّم الذاتي وبناء المعارف بالاعتمادعلى الذّات؛فالمعارف التي يتّم تحصيلها بجهد ذاتي تُحْفر في الذّاكرة طويلة المدى وتشكّل بذلك تجربة فردية لا يمكن نسيانها؛بحيث يتمّ استدعاؤها متى دعت الضرورة لذلك،أو متى كان"الموقف التعليمي الذي غالبا ما يأخذ صورة حلّ المشكلات"[23] يتطلب حضورها وتفعيلها.

2- **مبدأ القراءة البيداغوجية:**وهي القراءة التي من شأنها إكساب المتعلم مهارات قرائية متعدّدة تمكّنه بشكل متدرج من الانفتاح على نصوص متنوعة قد يتطلّب ولوج عوالمها قدرات ومهارات معينة ترتبط بمجملها بالكفاءة القرائية،أو بالتّجربة القرائية المتعلقة بذلك الجنس،أو النّوع الأدبي؛وبالتالي فإنّ المنهجية المقترحة لمقاربة النصوص تهدف إلى تطوير هذه الكفاية لدى

---

[21]اللجنة الوطنية للمناهج :**الوثيقة المرفقة مرحلة التعليم الابتدائي** ص06.(مرجع سابق).

[22] المفتشية العامة للتربية : **التدرّجات السنوية لمادة اللّغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة / لغات أجنبية**،وزارة التربية الوطنية الجزائر،2022،ص02.

[23]لخضر زروق:**دليل المصطلح التربوي الوظيفي**،دار هومة الجزائر،2003،ص81.

المتعلمين؛أي تكوين تجارب قرائية متعلّقة بجنس أدبي محدّد،أو بعدّة أجناس أدبية،وتتلخص منهجية هذه القراءة في:الملاحظة–الفهم–التحليل–التّركيب والتقويم..."[24]

3- **اعتبار القراءة المنهجية جسرا ديدكتيكيا** هدفه تعديل وتصحيح مسار المتعلّم القرائي،وتنمية رصيده الثقافي،أو موسوعته القرائية،وقدرته على الانتقال من"فك الرّموز والعلامات اللّغوية إلى تحليل الخطابات،وتفكيك مكوّناتها في حركة دورية منتظمة من الدّاخل نحو الخارج،أو من السياق اللّغوي أو(**الدوائر الصغرى**) إلى السياقات المرتبطة بالبيئة(التاريخية والدينية والثقافية والاجتماعية ...) وهي ما يطلق عليها(**الدوائر الكبرى**) وذلك عبر رصد علاقات تلك الخطابات،وإعادة تركيبها قبل الوصول إلى مرحلة الإنتاج الكتابي،ثم إلى مرحلة الصناعة والخلق والإبداع."[25]

ثالثا: مراحل واستراتيجيات تطبيق القراءة المنهجية :

إنّ القراءة المنهجية هي"فعل دينامي يسعى إلى قراءة النصوص بطريقة واعية وفق مراحل متدرّجة يقوم فيها المتعلّم بأنشطة تعليمية بتوجيه من مدرّسه الذي يتخذ حسب المقاربات التعليمية الجديدة وضعية المراقب والمرشد والموجّه؛بحيث يقوم بتوجيه متعلّميه إلى ملاحظة النص،وكلّ الأسانيد المرتبطة به سواء أكانت خطّية (**غرافيك**) عناوين رئيسية وفرعية،أو ما يعرف بالموازيات،أو العتبات النصية أو شكلية(**مخططات ورسومات،وأشكال توضيحية...**) ليقترح بعد ذلك مسارات قرائية عن طريق وضع فرضيات حول النص لينتقل بعدها إلى بقية المراحل(**الفهم،ثم التحليل،فالتركيب والتقويم**) وذلك من أجل التّحقق من مدى واقعية ومصداقية تلك الفرضيات."[26]

فالقراءة المنهجية حسب هذا المنظور هي"مشروع قرائي تفاعلي بين كل من القارئ والمقروء يمتدّ ضمن مسار حلزوني، أو لولبي يكون فيه المتعلّم مركز جميع العمليات ويكون فيه المدرس مُنشّطا،ومُحفّزا على تذوق لذّة النصوص،والإحساس بمتعة القراءة."[27]

رابعا : أهم المرتكزات التي تتأسس عليها القراءة المنهجية :

تتأسس القراءة المنهجية على جملة من المرتكزات نذكر منها :

1-التّفاعل:ما هو أساسي"بالنّسبة لقراءة كل عمل أدبي هو التّفاعل الحاصل بين بنيته ومتلقيه؛فدراسة العمل الأدبي ينبغي أن تُعنى ليس فقط بالنص الفعلي،وإنّما أيضا وبدرجة متساوية بالأفعال المتضمنة في الاستجابة لذلك النص؛فالنص نفسه يعرض ببساطة ((جوانب مخططّة،أو معالم موجّهة)) من خلالها يمكن للقارئ(المتعلّم) إنتاج الموضوع الجمالي للعمل،ومن هنا بوسعنا أن نستنتج أنّ للعمل الأدبي قطبين:ويمكن تسميتهما بالقطب الفنّي Artistic،والقطب الجمالي Aesthetic،فالقطب الفنّي هو نص المؤلّف والقطب الجمالي هو التّحقق الذي ينجزه القارئ."[28]وبالنّظر إلى التّفاعل الحاصل بين القارئ (المتعلّم)،وبنية النص،ولتحقيق التّفاعل المنشود يقوم المدرّس بتشجيع طلابه على القراءة النّشطة التي تُعدّ بدورها بحث،وتنقيب في طبقات النص السطحية والعميقة؛حيث يقوم المتعلّم باقتراح فرضيات عن المعنى انطلاقا من مؤشرات معيّنة،أو معالم واضحة تبرز من خلال البنية اللّغوية للنص،وتنشط التّجربة القرائية المخزنة في الموسوعة،أو الذّخيرة أو الشجل النّصي المتعلّق بكل قارئ على حدة،فيتكوّن على مستوى بنية الإدراك ما يعرف في نظريات القراءة **بأفق التوقعات**،ومن المؤشرات المساعدة على تكوين هذا الأفق:المعرفة بنوع الجنس الأدبي،كـ (العتبات أو الموازيات النصية،توزيع الكلمات على الصفحة،علامات الترقيم،الأشكال والرسومات التّوضيحية العلامات المندمجة ضمن الرصيد،أو المعجم اللّغوي،وكل ما يتعلّق بفضاء النص...) وهي ما ستشكّل في مرحلة لاحقة خبرة قرائية لدى المتعلّم (القارئ)،وذلك بوصفها مقاييس معيارية مرتبطة بالجنس الأدبي،أو بالنّمط الذي استند عليه الكاتب في تأليف النص(حواري،توجيهي،سردي،وصفي،حجاجي وتفسيري)."[29]وكل هذه العمليات من شأنها جعل المتعلم(القارئ) يقف على فهم،وتحليل العناصر التي تساعده على اكتساب،أو تركيب المعنى الكلي للنص.

2_ المقاربة الكليّة:وهي ربط أجزاء النص بعضها بالبعض الآخر تحقيقا لمبدأ الكليّة،أو الشمولية،أو الوحدة العضوية للنص المقروء.ولابدّ من الإشارة إلى أنّ مفهوم الكلية يعود إلى "جان بياجيه Piaget Jean"فقد عدّه من الخصائص المميزة لأية بنية "حيث أنّ الكلّ يبقى دوما أكبر من مجموع أجزائه،وهو ما يعني البحث في العلاقات الموجودة بين أجزاء النص،وفي الوظائف المتمخضة عنها وصولا إلى تكوين المعنى الكلي له."[30] وبهذا يتضح بأنّ الجوهر الذي بُنيت عليه مناهج الجيل الثاني في المنظومة

---

[24] اللجنة الوطنية للمناهج : **منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية)**،ص07-08.(مرجع سابق)

[25] المرجع نفسه ،ص07-08.

[26] دراجي سعيدي وآخرون : **دليل الأستاذ اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، (جميع الشعب)**،ص04.

[27] المرجع نفسه ،ص05.

[28] فولفغانغ إيزر: **التفاعل بين النص والقارئ،مقالات في الجمهور والتأويل**،تر: حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، دار كتاب الجديد المتحدة ،دط، أذار 2007،ص129.

[29] ناظم عودة خضر: **الأصول المعرفية لنظرية التلقي**،ص140.

[30] جان بياجيه : **البنيوية**، تر: عارف منيمنة،منشورات عويدات بيروت،ط1985،4،ص47.

التربوية الجزائرية مرتبط بشكل وثيق مع روح الفلسفة التي قامت عليها المناهج السابقة محقّقة بذلك مبدأ تراكمية المعرفة،ولهذا فإنّ المشتغل في ميدان تطبيقها لابدّ أن يكون له مثل هذا التصور القائم على مبدأ التكامل،لا الإلغاء.

4- دينامية المتعلّم:إذ يتحوّل المتعلّم إلى قارئ نشط يبني معانيه،ويعيد إنتاج المعنى وذلك من خلال "سدّ فجوات،أو بياضات النص أو ما يعرف بمواقع اللاتحديد،وإثراء منطوق النّص بإضافة مقترحاته شريطة أن تكون هذه المقترحات تلامس الأفق الذي يقترحه النّص؛وبهذا فإنّ دور القارئ لا يقتصر عند الوقوف على المعنى الجاهز والمحدّد من قبل النّص،وإنّما تنفتح مداركه للوصول إلى المعاني الحافة،أو المحيطة بالنص."[31]

خامسا:الصعوبات والمعيقات التي تعترض القراءة المنهجية في الكتب المدرسية المقرّرة:

إنّ الطرح الذي تسعى القراءة المنهجية إلى تحقيقه على مستوى الوثائق،والتوجيهات والمقرّرات الرّسمية تعترضه في الكتب المدرسية والكتب الدّاعمة،أو أثناء الممارسة الصفية جملة من الصعوبات والعوائق نذكر منها:

1- أنّها تتّخذ شكلا خطيا في الكتب المدرسية والكتب الدّاعمة؛إذ ترتكز على مراحل متدرّجة: **الملاحظة أو التّعرف– الفهم– التحليل–التركيب والتقويم**،ويتكرّر هذا المسار في كل درس قرائي،وهذا مخالف للحقيقة العلمية؛لأنّ "فعل القراءة (L'acte de lecteur) ليس أبدا فعلا خطيا؛وإنّما فعل تفاعلي دينامي"[32]وهو ما يجب إدراكه من طرف الممارس للعملية التّعليمية،ذلك أنّ التكرار له انعكاسات على مستوى سلوك المدرس والمتعلّم،فهو يجعل الاتصال بينهما قائما على أولويات التّلقين الخطي،لذلك يتحوّل الدرس إلى ممارسة اتصالية مغلقة،وفي بعض الأحيان إلى ممارسة مملّة،وغير مُثمرة.

2- الاستمرار في اعتبار النّص الوسيلة الوحيدة لتحصيل المعلومات والمعارف،وهذه النظرة مجانبة للصواب؛لأنّ القراءة المنهجية للنصوص ترتكز على إكساب المتعلّم مجموعة من المهارات القرائية تسهم في حلّ المشكلات،والمعضلات التي قد تعترض سبيله،وبهذا تكون القراءة فعلا تراكميا لجملة من التّجارب التي قد يستفاد منها مستقبلا.

3- تطبيق نفس الاستراتيجيات القرائية على جميع النصوص رغم اختلاف أنواعها وأنماطها وتباين مرجعياتها،فما معنى أن نقرأ النصوص بمنهجية واحدة،وكأنّ النصوص تتشابه ؟ وما الجدوى من تعليم المتعلّم خطوات قارة وثابتة عوض إكسابه مهارة التساؤل والسؤال ومدّه بأدوات تمكنّه من الإدراك،والفهم والتحليل.إنّ الإصرار على التنميط أثناء التعامل مع النّصوص من شأنه جعل المتعلّم (القارئ) كسولا – يعمل وفق خطة معدّة سلفا ينطلق من نفس المقدمات ليصل إلى نفس النتائج حتما و بالضرورة.

وقد يقول البعض أنّه لابدّ من ثوابت منهجية أثناء عملية التدريس،وممارسة نشاط القراءة؛وهذا رأي صائب راجح؛غير أنّ تعدّد النصوص،وتباينها،وانفتاحها على آفاق قرائية عديدة يجعلنا نذهب إلى استحالة مقاربتها بمنهجية واحدة ووحيدة،وهو تبرزه تجارب المدرّسين أنفسهم؛فتعاملهم مع النصوص تختلف بحسب تجاربهم القرائية والمواقف التعليمية التي تعرّضوا لها ضمن مسارهم العملي،فالتعامل مثلا مع نص مسرحي ذي نمط حواري قد يستوجب حضور خشبة مسرحومُمثّلين،ويمكن أن يُجسّد مثل هذا النشاط في الحفلات المعدّة من طرف المدرسة... كما يمكن تبنيوإعادة إحياء مشروع المؤسسة كالعمل مثلا على انشاء إذاعة مدرسية يتناوب الطلاب في سرد معظم الخطابات التوجيهية والحكائية ...إلخ على زملائهم في ساحة المدرسة في فترات الاستراحة عبر مكبّرات الصوت ... أو انشاء نوادي ثقافية وفكرية ...إلخ،وبهذا يتم وضع المتعلّم في وضعية الممارسة،والإنجاز المباشر عبر انفتاحه على محيطه،وصدق من تبنى مقولة: " إنّ المدرس الناجح هو المدرس الذي لا يضع نفسه ضمن قالب محدّد أثناء تعامله مع الدرس؛لأنّ الموقف التعليمي أحيانا قد يفرض عليه كيفية للتعامل غير تلك التي يكون قد تعوّدها.

سادسا:الإبدالات المعرفية لتحقيق القراءة المنهجية النّشطة:

-المفهوم الكلاسيكي للفعل القرائي:

إنّ إمعان النّظر في منطق القراءة المنهجية كما تقدّمها التوجيهات التربوية الرسمية وطبيعة خطواتها يكشف لنا أنّها كانت محكومة ضمن مناهج التوجّه البنيوي،أو البنائي بمبدأ الأهداف السلوكية،وقد درج معظم المدرسين على تطبيقها بهذا الشّكل،وهو الأمر الذي تحاول القراءة المنهجية في أدبياتها تجاوزه؛لأنّ من شأن هذه الطريقة تحويل النص إلى أجزاء متفرقة،وجزر منعزلة،ممّا يجعل القراءة تجميعا للمعنى يكون مشجّعا فقط على عملية الحفظ والتكرار،وليس فعلا ديناميا مركّبا.يسعى إلى بناء المعرفة، وتطوير وتنمية الذّات،وربّما هذا ما جعل القراءة المنهجية لا ترتبط بمشروع،إلاّ مع المقاربات البيداغوجية الجديدة التي تسعى إلى بناء مشروع بيداغوجي يوجّهها في عملية اختيار النصوص،وصياغة الأنشطة،وبناء الأسئلة والخلاصات التي يوجّه إليها المتعلمون،مع مراعاة مستوياتهم،وكفايتهم القرائية.وذلك ضمانا لتحقيق الهدف الذي أسست عليه المقرّرات والمناهج الجديدة،والمتمثّل في جعل المتعلّم محور العملية (التعليمية –التعلّمية).

وأعتقد أنّ "القراءة المنهجية قامت أصلا لتحقيق هذا الهدف،إلاّ أنّ ابتعادها عنه ناتج عن استمرار المؤسسة في عدم الاندماج في الحياة،وتكريسها للبعد التاريخي،والبعد التلقيني المحض في درس الأدب،فبالرّغم من التحوّل الذي عرفته تقنيات دراسة النص الأدبي،وتطوّر المناهج النقدية،وانفتاح الأدب على بقية العلوم الإنسانية فيما بات يعرف بالعلوم البينية فإنّ هيمنة اكتساب

---

[31]فاطمة البريكي: **مدخل إلى الأدب التفاعلي**،المركز الثقافي العربي الدار لبيضاء المغرب ط1،2006،ص152.

[32]عبد الناصر حسن محمد: **نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي**،المكتب المصري للمطبوعات،القاهرة،دط1999،ص130.

المعارف،والقواعد اللّغوية والبلاغية حوّل الفعل القرائي إلى فعل مغْلق خامل ورتيب،وهو ما خلق هوّة بين الكفايات المستهدفة من الدرس القرائي،والمنهجية المعتمدة في التدريس،وهذا من شأنه تفريغ القراءة المنهجية من محتواها الحقيقي،وجعلها مجرّد خطوات جامدة تتأثّر بمجموعة من المتغيرات منها:

- ثقافة المدرّس.
- مستوى المتعلّمين .
- طبيعة النّص المدروس
- البيئة (المكانية / التنشئة الأسرية والاجتماعية)."[33]

_القراءة كفعل دينامي منتج :

إنّ عدم إدراك القراءة المنهجية بهذا المفهوم الموسّع الذي يستهدف الإنتاج من شأنه قتل عملية الإبداع والقضاء على التّفكير الخلاق ذلك أنّ الطلاب(المتعلمين) ليسوا كتلة واحدة منسجمة يتم حشو عقولهم بالمعلومات،وتزويدهم بالمعارف عبر انتهاج نفس الخطوات والأساليب،وإنّما هم ملكات قابلة للصقل،والتدريب،والتطوير بحسب الإمكانات،والقدرات التي يتميز بها كل فرد عن سواه،ولن يتحقّق ذلك إلا عبر افساح المجال لهم للتّعبير عن ذواتهم عبر فعل القراءة النّشطة؛فالقراءة هي وجه من أوجه الحريّة،والحريّة لا تعني فقط التّجاوز،ولكنّها تعني أيضا الاشباع،وتحقيق الذّات،فما دمت أنا أقرأ؛إذن فأنا أبني ذاتا متفرّدة تبني علاقاتها مع العالم المحيط بها بشكل مختلف عن الآخرين.

للإشارة فإنّ الدّعوة إلى ضرورة تبني القراءة المنهجية كإبدال للإثراء المعرفي ليست وليدة اللّحظة؛وإنّما هنالك من الكتّاب والمؤلفين من دعا إليها قبل أن تتبنى المنظومة التربوية الجزائرية هذا التّوجه،وتعلن عنه صراحة في مناهج الجيل الجديدة،ونذكر من بين هؤلاء الدكتور عبد الله خمار الذي دعا في كتابه الموسوم بـ:(فنّ الكتابة –تقنيات الوصف–منهج مقترح في إثراء نشاط التّعبير الكتابي) إلى ضرورة استثمار النصوص الأدبية وفق قراءة منهجية نشطة تعمل على الإثراء،وتجاوز السائد والمكرور،حيث اتّخذ القراءة المنهجية سبيلا لتذليل صعوبات الإنتاج الكتابي لدى المتعلّمين،ولتوضيح الهدف الذي جعل الباحث يؤلّف مثل هذا العمل نقتطف هذا الجزء من مقدّمة كتابه:" ... إنّنا بحاجة إلى مناهج لا تُنشّط التلاميذ والأساتذة فحسب ، ولكنّها تنشّط كذلك المكتبات وتشجّع الرّوائيين والكتّاب والشّعراء على الكتابة،حيث يجد الكاتب من ينشر له والنّاشر من يشتري،ويقرأ إصداراته وهكذا تتحرّك الآلة الثقافية كلّها،ومن أقدر من المدرسة والجامعة على تحريك هذه الآلة؟ باعتماد مناهج مرتبطة بالقراءة،لا بالكتاب المدرسي بحيث تصبح المكتبة المدرسية جزءا حيويا،وأساسيا في العمل المدرسي،لا رديفا ثقافيا تكميليا،وتصبح مطالعة الكتب فرض عين،لا فرض كفاية. لذلك كان في مقدمة أهداف هذا العمل ربط الكتابة بالقراءة ربطا عضويا،والاهتمام بهما معا."[34]

خاتمة :

القراءة المنهجية ليست مجرّد خطوات منهجية قارة وثابتة،لكنّها أيضا تمثّل إبدالا،أو إثراء معرفيا ومنهجيا جاء كنتيجة حتمية للتعديلات،والإضافات التي عرفتها المقاربات البيداغوجية الجديدة التي حاولت استثمار مقترحات نظريات القراءة والنص،وهو ما يجعل القراءة المنهجية النّشطة تكتسي ضمن هذه المقاربات صفة الدينامية والتفاعلية ممّا يجعل المتعلّم قادرا على تنمية مهاراته وفق خطوات منهجية نشطة تضمن له اشباع حاجاته، وتحقيق ذاته كذات خلاقة مختلفة،ومتمايزة في الأداء والتفكير ...

قائمة المصادر والمراجع :

أولا :- الكتب بالعربية

1- اللجنة الوطنية للمناهج :الوثيقة المرفقة مرحلة التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية 2016.
2- اللجنة الوطنية للمناهج :مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية دط،2016.
1- اللجنة الوطنية للمناهج:منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي(اللغة العربية وآدابها شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية)،الجزائر مارس 2006.
2- المفتشية العامة للتربية:التدرّجات السنوية لمادة اللّغة العربية وآدابها السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة / لغات أجنبية،وزارة التربية الوطنية الجزائر.
3- جان بياجيه:البنيوية،تر:عارف منيمنة،منشورات عويدات، بيروت، ط4، 1985.

[33]علي آيت أوشان: **الأدب والتواصل بيدغوجية التلقي والإنتاج**،دار أبي رقراق للطباعة والنشر،الرباط المغرب،ط1 2009،ص101-102.

[34]عبد الله خمار: **فن الكتابة –تقنيات الوصف– منهج مقترح في إثراء نشاط التعبير الكتابي**،دار الكتاب العربي للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع الجزائر،دط ،1998،ص07.

4- دراجي سعيدي وآخرون:دليل الأستاذ اللّغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)،إشراف: الشريف مريبعي،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،دط دت.
5- لخضر زروق:دليل المصطلح التربوي الوظيفي،دار هومة الجزائر،2003
6- محمد البدوي:المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية،دار المعارف للطباعة والنشر،سوسة،تونس ط،1998.
7- ناظم عودة خضر:الأصول المعرفية لنظرية التلقي،دار الشروق للدعاية والنشر والتوزيع،عمان ط1 1997.
8- عبد الكريم شرفي:من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة،منشورات الاختلاف الجزائر،ط1،2007.
9- عبد الله خمار:فن الكتابة –تقنيات الوصف– منهج مقترح في إثراء نشاط التعبير الكتابي دار الكتاب العربي للطباعة والنشر والترجمة والتوزيع الجزائر،دط،1998.
10- علي آيت أوشان:الأدب والتواصل بيدغوجية التلقي والإنتاج،دار أبي رقراق للطباعة والنشر،الرباط المغرب،ط1، 2009.
11- فاطمة البريكي:مدخل إلى الأدب التفاعلي،المركز الثقافي العربي،الدار لبيضاء المغرب، ط1،2006.

ثانيا :- الكتب المترجمة

1- عبد الناصر حسن محمد:نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي،المكتب المصري للمطبوعات،القاهرة،دط، 1999.
2- تزفيتان تدوروف:القراءة بناء،مقالات في الجمهور والتأويل،تر:حسن ناظم وعلي حاكم صالح،دار كتاب الجديد المتحدة،دط ، أذار 2007.
3- فولفغانغ إيزر : التفاعل بين النص والقارئ ،، مقالات في الجمهور والتأويل ، تر: حسن ناظم وعلي حاكم صالح،دار كتاب الجديد المتحدة،دط ، أذار، 2007.
4- فولفغانغ إيز:فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب(في الأدب)،ترجمة وتقديم:حميد الحمداني والجلالي الكدية منشورات مكتبة المناهل،فاس،دط دت.

ثالثا:- المقالات

1- أحمد كامل الحصري:أنماط الواقع الافتراضي وخصائصه وأراء الطلاب في برامجه،مجلة تكنولوجيا التعليم،الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم،المجلد الثاني،الكتاب الأول،2002.
2- محمد بن يوب:نحو قراءة منهجية للنص الرّوائي،مجلة الأثر،كلية الآداب واللّغات،جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر،العدد 06،ماي 2007.
3- عوينات محمد:مقترحات للنهوض باللّغة العربية داخل الجزائر، جامعة سعيدة منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر،2017.

رابعا:- مواقع الأنترنت

***https://programs.edraak.org/register* تمّ زيارة الموقع في يوم: 2023/09/20 على الساعة:13:08.**