

السياسة التعليمية وتدريس الأدب: هل تنسجم توجهات المنهاج مع ممارسات النقل الديداكتيكي في كتاب "الرائد في اللغة العربية" للسنة الأولى إعدادي؟

Fatima Ezzahraa Ellassali

Mohammed V University in Rabat

fatimaezzahraeellassali@gmail.com

الملخص

يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء على مفهوم النقل الديداكتيكي وأهميته في صلب العملية التعليمية، مركزاً على الدور الحيوي الذي تلعبه النصوص الأدبية عند انتقالها من مجال المعرفة العالمية إلى المعرفة التعليمية، ثم إلى المعرفة القابلة للتعلّم، من خلال دراسة تطبيقية على كتاب الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي في المغرب. ويناقش البحث آليات تنزيل النصوص من بيئتها الأصلية إلى الفصل الدراسي، كاشفاً ما تعترضه هذه العملية من صعوبات بنيوية وتربوية تُقوّض فاعلية النقل الديداكتيكي، مما يفرض إعادة التفكير في المنهجيات المعتمدة بما ينسجم مع التحولات الحديثة في مجال ديداكتيك اللغة العربية. كما يُبرز البحث ضرورة أن تتسم النصوص الأدبية المختارة بقدرة عالية على تجسيد القيم التربوية، والانفتاح على قضايا العصر، واستثمار البعد الحضاري والثقافي للغة العربية، في أفق بناء كفايات متكاملة لدى المتعلمين. ولتحقيق ذلك، تم توظيف المنهجين الوصفي والتحليلي لتشخيص الواقع وتفسير التحديات، مع اقتراح حلول عملية تسعى إلى تجاوز العوائق، وتفعيل نقل ديдаكتيكي ناجح ومثمر.

الكلمات المفتاحية: النقل الديداكتيكي، النص الأدبي، النص التعليمي، المعايير النصية.

Abstract

This research seeks to shed light on the concept of didactic transposition and its importance at the core of the educational process, focusing on the vital role played by literary texts as they move from the domain of scholarly knowledge to pedagogical knowledge, and finally to learnable knowledge. The study is applied to the textbook *Al-Ra'id fi al-Lughah al-'Arabiyyah* for the first year of lower secondary education in Morocco. It discusses the mechanisms of transferring texts from their original context into the classroom, revealing the structural and

pedagogical challenges that undermine the effectiveness of didactic transposition. These challenges necessitate a reconsideration of the adopted methodologies in alignment with recent developments in the didactics of the Arabic language. The research further highlights the need for selected literary texts to possess a strong capacity to embody educational values, engage with contemporary issues, and invest in the civilizational and cultural dimensions of the Arabic language, with the aim of building integrated competencies among learners. To achieve this, the descriptive and analytical methods were employed to diagnose realities and interpret challenges, while also proposing practical solutions to overcome obstacles and activate a successful and fruitful didactic transposition.

Keywords: Didactic Transposition, Literary Text, Pedagogical Text, Textual Standards.

المقدمة

يُعَدُّ تدريس النصوص الأدبية في التعليم الثانوي الإعدادي من الركائز الأساسية التي تركز عليها مختلف الأنشطة التعليمية التعليمية ضمن منهاج اللغة العربية. ومن هنا تبرز ضرورة توافق المقومات التي يقوم عليها تدريس هذه النصوص مع المستوى التعليمي للمتعلمين، بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، إذ إن النص الأدبي يشكل النواة المحورية التي تبنى عليها المكونات التعليمية الأخرى في إطار المقاربة بالكفايات.

وتستلزم الفعالية في هذا التدريس اختيار النص الأدبي الملائم، بغض النظر عن نوعه شعرياً كان أو نثرياً، مع التنوع في أنماطه، والتصرف فيه بما يتلاءم مع الحاجات التعليمية المطروحة، والأهداف المرجوة، والكفايات التي يُنتظر أن يكتسبها المتعلم، باعتباره المحور الأساسي للعملية التعليمية التعليمية.

ولبلوغ تدريس فاعل للنصوص الأدبية، يصبح من الضروري إخضاعها لعملية النقل الديداكتيكي، التي تحول النص من مصدره العلمي إلى مرجع تعليمي، عبر التصرف فيه بما يتناسب مع المستوى الإدراكي للمتعلمين، والأهداف التربوية المرجوة، والكفايات المنشودة، وذلك باعتماد استراتيجيات تعليمية تضمن تحقيق هذه الأهداف، لتتحول النصوص إلى وحدات تعليمية متكاملة تلتم في المعارف الثقافية واللغوية، ما يساهم في تطوير القدرة الإنتاجية للمتعلمين على صياغة نصوص جديدة، في إطار التلقي والإنتاج معاً.

رغم هذه الأهمية البالغة، يواجه المتعلمون في سلك التعليم الثانوي الإعدادي بالمغرب تحديات عدة تتمثل في ضعف مهارات فهم النصوص الأدبية وتحليل مكوناتها الدلالية، نتيجة لقصور في تحويلها ديداكتيكياً، واتباع طرائق ومنهجيات تعليمية لا تراعي خصوصيات متعلم العصر الراهن، إضافة إلى ابتعاد النصوص المختارة عن البيئة الاجتماعية والثقافية للمتعلمين، وسوء إدارة محتوياتها الأدبية أثناء عملية النقل الديداكتيكي. هذه العوامل مجتمعة تطرح إشكالات جوهرية تحول دون تحقيق الكفايات المستهدفة من مكوّن النصوص.

ويتضمن هذا المكوّن مجموعة متنوعة من "النصوص القرائية المصنفة حسب المحاور المقررة، والموزعة بين نصوص قصيرة ونصوص أدبية، تتميز بتنوع مضامينها وأساليبها وأنماطها، وتحمل قيماً ومعارف شكلت الأساس لأنشطة متعددة تهدف إلى دعم مكتسبات المتعلمين وتنمية قدراتهم" (الرائد، ٢٠٢٠، ص. ٠٤)، وتربيتهم على القيم السامية والأخلاق الرفيعة. ويتمشى ذلك مع مقارنة المنهاج المندمج "التي تراهن على التربية على القيم والمواقف، ومنها: تنمية القيم الدينية والوطنية والإنسانية، وتعزيز المواقف الوجدانية، وقابلية المتعلم للانفتاح على المحيط المدرسي والاجتماعي والثقافي، واتخاذ مواقف إيجابية تجاه القضايا الثقافية والحضارية والاجتماعية والبيئية، وتنمية روح العمل الجماعي، وتقوية مهارات النقد الذاتي والموضوعي" (التوجيهات التربوية، ٢٠٠٩، ص. ١٨).

في هذا الإطار، يبرز التساؤل: ما المقصود بالنقل الديداكتيكي؟ وما آلياته؟ وكيف تم تطبيقه لتحويل النصوص الأدبية إلى نصوص تعليمية ضمن كتاب الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي؟ وما هي الصعوبات التي يطرحها؟ وما الاقتراحات والتوصيات الممكنة لتجاوزها وتحقيق تدريس أدبي فعال؟

منهجية البحث

يندرج هذا البحث ضمن البحوث التربوية النوعية التي تعتمد المنهج الوصفي التحليلي، مستنداً إلى تحليل نقدي لمضامين كتاب الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي. ويركّز على تتبع مسار النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية، ورصد مدى توافقها مع الكفايات والأهداف التعليمية.

تم الاشتغال من خلال تحليل المحتوى، بالاعتماد على الملاحظة الوثائقية والقراءة النقدية لعينة من النصوص المدرسية، قصد تقييم آليات اختيارها وتصريفها التربوي، والكشف عن مواطن الخلل والقصور في هذا النقل، واقتراح بدائل تعليمية أكثر ملاءمة للمتعلم وسياقه المعرفي والوجداني.

نتائج البحث ومناقشتها

١. آليات النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية من المعرفة العالمية إلى المعرفة الواجب تعليمها: الصعوبات والتحديات.

تُعَدّ النصوص الأدبية ظاهرة لغوية جمالية، تخرج غالبًا عن المؤلف، إذ تُشكّل مثيّرًا ذا خصائص فنية قادرة على جذب المتلقي وإثارة إعجابه. فالنص الأدبي يُعرّف بأنه: "مختارات من الشعر والنثر تُقرأ لإنشاء أو إلقاء، وتُفهم، وتُذوّق، وتُحفظ، لما فيها من جمال وأفكار، باعتبارها من التراث الخالد الذي نحتاج إليه" (طاهر، ٢٠١٠، ص. ٢٤٢).

أيّ أنّه مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الكتاب والأدباء عبر العصور، وتتميّز بسمات الجمال الفني، سواء من حيث الأفكار، أو القيم، أو المعاني، أو اللغة التي كُتبت بها.

ونظرًا لتعدد النصوص الأدبية وتنوع قضاياها وموضوعاتها، كان لا بد من أن تخضع لعملية انتقاء دقيقة، تتم وفق تصور علمي يستند إلى مبادئ النقل الديداكتيكي؛ إذ لا يُعدّ النص الأدبي مجرد تجميع لعبارات وفقرات تنتقل من مصدر علمي إلى مرجع تعليمي، بل هو وسيلة تعليمية متكاملة، متعددة الرموز، عميقة الدلالات، حاملة للقيم والمبادئ، تتطلب قراءة تحليلية نقدية لاستخلاص معانيها الشكلية والدلالية.

ويُعرّف شفلار النقل الديداكتيكي بأنه "المرور من المعرفة العالمية الأكاديمية إلى المعرفة المتعلّمة، ويعتبره صلة وصل بين التحليل الإستمولوجي والتحليل الديداكتيكي وليكون دليل حسن استعمال الإستميمي في الديداكتيكي..." (موصديق، ٢٠٢٢، ص. ٩٩)، بما يجعل المعرفة الواجب تعليمها تتموضع في الكتاب المدرسي بشكل يجعلها قابلة للفهم والاستيعاب من طرف المتعلم، فتحوّل بذلك إلى معرفة متعلّمة.

ويتم هذا النقل على مرحلتين:

- **النقل الديدانكي الخارجي:** يُنجزه خبراء خارج الفصول الدراسية، ويُعنى بتحويل المعرفة من طابعها العلمي إلى طابعها التعليمي، في ضوء أهداف النظام التربوي وحاجات المجتمع، مع حصر المحتوى المدرّس في وثائق رسمية كالكتاب المدرسي.
 - **النقل الديدانكي الداخلي:** يُنجزه المدرّس داخل الفصل، حيث يُفعل تلك المعرفة عبر استراتيجيات تعليمية تراعي تفاعلات المتعلّم مع المضامين الجديدة، بهدف بلوغ تعلّم فعّال ومستدام. ويشكّل هذا التفاعل ركيزة لتحويل المعرفة المتعلّمة إلى معرفة مكتسبة، ثم إلى معرفة قابلة للتوظيف في سياقات أخرى، لأن المعرفة المحكومة بالسياق دون قدرة على التعميم تبقى معرفة محدودة الأثر. ويقوم النقل الداخلي على تعاقد ديدانكي، صريح أو ضمني، بين المعلّم والمتعلّم، لضمان الانخراط الفعّال في بناء المعرفة. ويُحدّد دور المعلّم في إعادة تقديم المعرفة وصياغتها بأساليب تراعي خصائص المتعلّمين وقدراتهم، وتجعلهم فاعلين في العملية التعليمية. ومنه؛ نستنتج أن النقل الديدانكي للنصوص الأدبية يُنجز عبر مسارين متكاملين:
 - **مسار خارجي:** يضطلع به مختصون تربويون (مفتشون، مؤلفون، مؤطرون...)، يعملون على اختيار النصوص من مصادرها الأصلية، وإخضاعها لعمليات تحويل ديدانكي تضمن انتقالها من مستوى النصّ العالم إلى النصّ القابل للتعليم.
 - **مسار داخلي:** يتولّاه المعلّم داخل الفصل الدراسي، من خلال تحليل النصوص اعتماداً على أدوات منهجية محددة، لتيسير فهمها من قبل المتعلّم، والوصول إلى مكوناتها الدلالية، والقيمية، والتدوقية، والنقدية، بما يسمح له بإعادة إنتاج نصوص مماثلة.
- ونظراً للدور المحوري الذي تضطلع به النصوص الأدبية في تنمية شخصية المتعلّم، وتوسيع آفاقه الثقافية، وتعزيز مهاراته اللغوية والتعبيرية، عمد المختصون التربويون إلى اختيار نصوص بعناية لإدراجها ضمن الكتب المدرسية المقرّرة بالسلك الإعدادي. ويُعدّ كتاب الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي مثلاً بارزاً، حيث تتنوع النصوص المدرجة فيه باختلاف مصادرها، ويتم تصريفها ديدانكيّاً بما يُناسب مستوى المتعلّمين، ويجعلها قابلة للتعليم والتعلّم. وذلك عبر الاعتماد على آليات ديدانكية تنقل المعرفة من حالتها العالمية إلى المعرفة الواجب

تعليمها، ثم إلى المعرفة المتعلّمة، في سياق تعليم اللغة العربية وتطوير الكفايات اللغوية والثقافية، والتي تبرز كما يلي:

محمد الصباغ، الأعمال الكاملة، ج 1، منشورات وزارة الثقافة والاتصال، ط 2001، ص 270.	-	أمجد الطرابلسي، ديوان "كان شاعر" سلسلة إبداع، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، ط 1، 1993، 43.	منشورات نجمة، يناير 1993، ص 77، 73 (يتصرف).	ص 131، 134.
محمد الحلوي، ديوان "شموع"، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، سنة 1988، ص 24.	-	_____	_____	- بدر شاكر السياب، ديوان منزل الأقنان، الديوان، م 1، دار العودة، ص 257، 259.
زكريا تاجر، قصة قصيرة، سلسلة المستقبل للأطفال، دار الفن العربي، ط 3، 1982.	- عبد القواب يوسف، مجلة العربي الصغير، عدد أغسطس 2003، العدد 131، الكويت.	_____	- خديجة المسح، منشورات وزارة الشؤون الثقافية، المغرب، 1999.	_____

الوحدة 1	الوحدة 2	الوحدة 3	الوحدة 4	الوحدة 5	الوحدة 6
القيم الإسلامية	القيم الوطنية والإنسانية	الحضاري	الاجتماعي والاقتصادي	السكاني	الفني والثقافي
- القرآن الكريم (سورة الأنعام) - الجاحظ، البيان والتيبين، تج: حسن السندوي، م 1، ج 2، دار إحياء العلوم، بيروت، ط 1، 1993، ص 404. - عبد الهادي يوطالب، "حقيقة الإسلام"، إفريقيا الشرق، 1998، ص 121، 128 (يتصرف).	- حسن الصفار، الوطن والمواطنة، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، ص 14، 26 (يتصرف). - ليلي ومحمد المسعودي، موسوعة: "مذكرات من التراث المغربي"، ج 8، ص 14، 16 (يتصرف). - عن "المعهد العربي لحقوق الإنسان"، الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، منظمة العفو الدولية، فرع تونس، المطبعة العربية، 1992، تونس.	- زكية علي، مجلة جريدة الفنون، الكويت، ع 24، دجنبر 2002، 10، 17 (يتصرف). - عبد السلام بنعبد العال، "ميثولوجيا الواقع" دار تونغال، سلسلة "المعرفة" الفلسفية ط 1، 1999، ص 51، 52 (يتصرف). - نبيل علي، الطفل العربي وتكنولوجيا المعلومات، ضمن كتاب "ثقافة الطفل العربي" كتاب العربي، رقم 50، ط 1، 2002، ص 199، 201.	- أمين أنور الخولي، الرياضة والمجتمع، عالم المعرفة، ع 216، الكويت، المجلس الأعلى للثقافة، ص 32 (يتصرف). - محمد حركات، الاقتصاد السياسي وجدلية الثروة والفقر، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط 1، 2002، ص 151، 168 (يتصرف). - حبيب معلوف، "على الخاصة" مدخل إلى الفلسفة البيئية، المركز الثقافي العربي، بيروت/ البيضاء، ط 1، 2002، ص 233، 244 (يتصرف). - نصري الصايغ، إلى أمي، من كتاب: أزوع ما قيل في الأم، إميل ناصر، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1997.	- محمد سبيلا، الجدانة وما بعد الجدانة، دار تونغال للنشر، البيضاء، ط 1، 2000، ص 73. - إعداد مجموعة البحث والدراسات، لواء ثروة الحاضر وأمل المستقبل، مطبعة التناج الجديدة، ط 1، 1998، ص 23، 40 (يتصرف). - محمد السيد عيد السلام، الأمن الغذائي للوطن العربي، سلسلة عالم المعرفة، ع 230، 231، 232. - أحمد بوزقور، "صياح النعام"، قصص، عكاظ، 1993.	- عبد الله بن المقفع، كلية ودمنة، تج: مصطفى لطفي المنفلوطي، دار الفكر، ص 174. - حسن النعيمي، المسرح، مرة أخرى، سلسلة "شراع" فبراير 1999، ص 9. - عيد الكبير الخطيبي، "المغرب العربي وقضايا الجدانة"، منشورات عكاظ، 1993.

يبين الجدول أعلاه مصادر النصوص الأدبية الأصلية المعتمدة في تدريس مكّون النصوص
لمتعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، وهي نصوص مصنّفة تبعاً للمدخل المجالي الذي

يشمل ستة مجالات: المجال الإسلامي، الوطني الإنساني، الحضاري، الاجتماعي الاقتصادي، السكاني، الفني الثقافي، المعتمدة في السلك الإعدادي. ومن المعلوم أن هذه النصوص تحمل طابعاً معرفياً علمياً أكاديمياً عالمياً، باختلاف أنواعها وتعدد أنماطها.

ومن ثمّ، فهي نصوص لا يمكن تدريسها باعتبارها غاية في حدّ ذاتها، بل ينبغي أن تأخذ طابعاً تعليمياً تربوياً، من خلال التصرف في محتوياتها الشكلية والمضمونية، لتوافق المستوى العمري، والنضج الفكري والعقلي، والقدرة الاستيعابية والإدراكية للمتعلم، فتصبح نصوصاً أدبية تعليمية قابلة للتعليم والتعلّم. وذلك انطلاقاً من اعتبار أن النص التعليمي هو النص المثبت في الكتب المدرسية، حيث يُستخرّ اللغة في المجال التعليمي، مراعيًا عدّة مستويات منها البناء، والأداء، والمضمون...، كما يُعدّ من أهم الوسائل التعليمية التي تركز عليها عملية التعلّم؛ إذ يُشكّل بؤرة العملية التعليمية، كونه يُجسّد البنية الكبرى التي تتجلّى فيها مختلف المستويات اللغوية: الصرفية، والنحوية، والدلالية، فالمعجم والنحو معاً يُعدّان وسيلتين لفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتعبير والاتصال من خلاله.

إن النص التعليمي يُمثّل الدعامة الأساسية في تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفايات، لما يتضمّنه من علوم لغوية، وقيم أدبية، وفنية، وفكرية، وثقافية...، ولهذا ركّز النقل الديدانكي على البناء الجيد والمتماسك للنصوص، وعلى الحفاظ على انسجامها وتناسقها اللغوي والدلالي؛ لأن تعلم اللغة يتم عبر التعامل معها باعتبارها بناءً متكاملًا لا يقبل التجزئة أو التفكيك. ويتجلّى ذلك بوضوح في الجدول التالي:

الوحدة 1	الوحدة 2	الوحدة 3	الوحدة 4	الوحدة 5	الوحدة 6
الفهم الإسلامية	الفهم الوطنية والإنسانية	الحضاري	الاجتماعي والاقتصادي	السكاني	الفني والثقافي
- من سورة الأنعام - من خطب الرسول (ص) - خطبة حجة الوداع - من حكمة الإسلام: عبد الهادي النازي	- حب الوطن: حسن الصفار - أرض العصور والملاذ: تلي ومحمود المسعودي - أبنا الطفل العزيز: المعيد - العربي لحقوق الإنسان	- العرف: زكية علي - الهايك: النقال: عبد السلام بنعبد العالي - تكنولوجيا المعلومات: شبل علي	- الرياضة والمجتمع: أمين أنور الخولي - النشاط الاقتصادي: محمد حركات - العروج: حبيب مخلوف - إلى أمي نصرتي الصابغ	- الطبيعة بين الأسس واليوم: محمد سيلا - تلوث الماء: مجموعة البحث والدراسات - قدرات العلم - والتكنولوجيا: محمد السيد عبد السلام - شكولاتة: أحمد بوزغور	- لا تلتصق تقويم ما لا يستقيم: عبد الله بن المفتح - الحنيفة: حسن الشبيبي - من موزونة الثقافي: عبد الكبير الخطوبي
- بردة: محمد الحلووي - العراد في المدينة: زكريا ناصر	- بلادي: محمد الصباغ - جدي والكعبوتر: عبد التواب يوسف	الطلال: أحمد الطرابلسي	طلولا (1): خديجة المسبح	طلولا (2): خديجة المسبح	أبوب: بدر شاكر الصياب

إن المتأمل في النصوص الأدبية التعليمية المعتمدة في كتاب الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي، يلاحظ هيمنة واضحة للإبداع الرجالي على حساب الإبداع النسائي؛ إذ اقتصر المؤلفون على إدراج نصوص لثلاث شخصيات نسائية فقط، وقد تم التصرف فيها بدءاً من عناوينها التي غيّرت لتتناسب مع المجالات المعتمدة في هذا السلك، مروراً بشكلها ومضمونها أثناء نقلها من مصادرها الأصلية وتحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتعلّم. غير أن هذا النقل الديدانكي تشوبه نواقص واختلالات، تطرح صعوبات حقيقية في الانتقال من المعرفة العالمية إلى المعرفة التعليمية الواجب تدريسها.

فمضامين هذه النصوص لا تنصف المتعلم، سواء من حيث المجالات والوحدات والمجزوءات التي "تقادم عهدها واستنفدت بحثاً وتنقياً، وما زال يُثقل بها كاهل المتعلم، أو من حيث تضخم محاورها، بما يجعل التلميذ تائهاً بين دروبها المعقدة، عاجزاً عن تمثّل مضامينها" (الجلس الأعلى للتربية والتعليم، ٢٠١٠، ص. ٨). ويُضاف إلى ذلك ضعف تنوّع الأجناس الأدبية المعتمدة، إذ تهيمن النصوص المقالة على نظيراتها القصصية، والمسرحية، والشعرية، والروائية؛ حيث نجد في كل مجال ثلاثة نصوص مقالية مقابل نص شعري أو قصصي واحد، مما يوحي بأن القيم التربوية لا تُجسّد إلا في جنس أدبي بعينه دون غيره.

كما تُظهر عملية النقل الديدانكي تغييراً في الشكل والمحتوى، من خلال اقتطاع أجزاء من النصوص بدعوى طولها أو صعوبة مفاهيمها، وتغيير العديد من المفردات والعبارات وال فقرات، مما يُربك المتعلم في إدراك المعنى الكلّي للنص، ويجعل فهمه للدلالة المركزية عسيراً. وقد طالت هذه التعديلات بعض النصوص ذات الحجم الكبير مثل نص "جدي والكومبيوتر" ونص "إلى أمي" (الرائد، ٢٠٢٠، ص ٧٢-١٢٤)، والتي يُجهد المتعلم في القراءة والتحليل، دون مراعاة لمستواه العمري والمعرفي والإدراكي، ما يبرز قصوراً في اختيار النصوص من حيث الشكل والمضمون، وسوء تصنيفها ديدانكياً.

ويلاحظ كذلك حذف فقرات دلالية مركّبة واستبدالها بعلامات الحذف، قصد ملائمة الحصّة الزمنية، وهو ما يؤدي إلى بتر المعنى، وتشتيت الفهم، وصرف المتعلم عن النص، لأن غموض الدلالة يقلّل من الرغبة في القراءة. أضف إلى ذلك غموض لغة بعض النصوص، واحتواؤها على

صيغ لغوية معقدة، كما هو الحال في نص "لا تلتمس تقويم ما لا يستقيم" (الرائد، ٢٠٢٠، ص١٦٥) المأخوذ من كتاب "كلىة ودمنة" لعبد الله بن المقفع، إذ يتميز بمعجمه التراثي المركب وعباراته الجزلة مثل: (ما عظمي وتأديبي إياك"، و"يصطلون بها"، و"فأبى الطائر أن يطيعه)، وهي صيغ بعيدة عن واقع الاستعمال اللغوي للمتعلم ولا تراعي مستواه الإدراكي ولا رصيده الثقافي والمعرفي.

وتنطبق الملاحظة ذاتها على نصوص أخرى مثل "البردة"، و"أيوب"، إذ تتسم ألفاظها بالغموض، وتُعدها عن معجم المتعلم، مما يُضعف قابليتها للتعليم. كما يتضح من خلال الجدولين السابقين وجود اختلال بين وواضح في التوازن بين عدد النصوص النثرية والشعرية، حيث تشكل النصوص النثرية أكثر من ٨٥٪ من إجمالي النصوص، ولا يندرج النص الشعري إلا في حيز مكون خاص به، هو "القراءة الشعرية"، ما يحرم المتعلم من تنوع ذائقته الأدبية، ويكرس اختزال الأدب في الشر فقط.

ويلاحظ كذلك غياب الشروح المعجمية المرافقة لبعض النصوص، كما في نصوص "جدي والكوميوتر"، و"الجراد في المدينة"، و"طولا" (الرائد، ٢٠٢٠، ص٧٢-٤٢-١٣٠-١٦٠)، حيث غابت الشروح المعجمية كلياً، وكذلك عناصر القراءة المنهجية وأسئلتها التي تُعين المتعلم على فهم النص. وفي بعض الحالات، وإن وُجدت الشروح، فإنها جاءت غير موفقة، إذ لا توضح المعنى بل تزيده غموضاً، لكونها منفصلة عن السياق، كما هو الحال في شرح كلمة "أقيال" في نص أطلال" (الرائد، ٢٠٢٠، ص٩٨) لأحمد الطرابلسي، والتي فُسرت بـ"الملوك"، رغم أن مدلولها أدق من ذلك، فهي تحيل إلى عليّة القوم من أهل اليمن ذوي المكانة الاجتماعية الرفيعة، وليس الملوك فحسب.

إضافة إلى ذلك، لوحظ غياب الشرح الضروري لبعض الألفاظ غير المتداولة، كما في نص "شكولاتة" (الرائد، ٢٠٢٠، ص١٥٦)، الذي وردت فيه عبارات مثل: "قوائمه تقلقل"، "أهبة"، "انحشرت"، "قابع"، دون توضيح معانيها أو الإشارة إلى خصائصها الصرفية أو النحوية أو الصوتية، مما يُفوّت فرصة ثمينة على المتعلم في تنمية رصيده اللغوي والمعجمي، وتعزيز قدرته على التحليل والفهم.

٢. آليات النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية من المعرفة الواجب تعليمها إلى المعرفة المُعلّمة: الصعوبات والتحديات.

يُعتبر الكتاب المدرسي وسيلة ديداكتيكية يحقق من خلالها المعلم عملية النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية إلى المتعلم داخل الفصل الدراسي. فهو وثيقة تديرية ضرورية لتنزيل محتويات المنهاج الدراسي، وأداة إجرائية تتجسد من خلالها عملية تحويل المكونات التعليمية التعليمية إلى معرفة متعلّمة.

كما يُعدّ أداة أساسية في التدبير الصفّي للنصوص الأدبية التعليمية، حيث يقوم المعلم بإعداد برمجة دقيقة لأهم السيناريوهات التي يمكن أن تُطرح في حصة النصوص داخل الفصل الدراسي ضمن جذاذته، مستحضراً مختلف الوسائل الديداكتيكية، باعتبارها أدوات تهدف إلى خدمة المتعلم، وتحقيق غايات ثقافية وفكرية وقيمية ولغوية تعليمية تعليمية، سواء باتخاذ النص الأدبي وحدة تعليمية محورية أو موضوعاً للقراءة والتحليل.

غير أن النقل الديداكتيكي الداخلي للنصوص الأدبية في التعليم الثانوي الإعدادي يركز على تدريس النص للمتعلّم باتخاذ محورا للقراءة والفهم، والتحليل والإنتاج، خاصة في مكون النصوص، بالاعتماد على القراءة المنهجية.

وبالتالي، تخضع آليات النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية من المعرفة الواجب تعليمها إلى المعرفة المتعلّمة لعدد من "الاختيارات المتمثلة في الأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التعليم وطرائقه ومنهجياته...، بل إن الإنجاز الفعلي للدرس في إطار وضعية تعليمية يرفع من نسبة المتغيرات المؤثرة في المعرفة المراد تعليمها، فتتلوّن المعرفة المُعلّمة بحسب مقام الوضعية التعليمية التعليمية ومتغيراتها، دون قطيعة مع المعرفة المراد تعليمها. أما المعرفة المكتسبة، فيصعب تحديدها وحصرها حتى وإن لجأنا لرواثر مضبوطة؛ لأن ذلك يقتضي قياس وتحويل التعليمات وامتداد أثر التعلم عبر الزمن، والبحث في مدى بقاء المتعلم محتفظاً وموظفاً للمعرفة التي اكتسبها" (موسديق، ٢٠٢٢، ص. ١٠٦).

ويتبيّن أن عملية النقل الديداكتيكي الداخلي ترتبط بطرائق التدريس ومنهجياته التي يعتمد عليها المعلم في تمرير المادة المعرفية النصية الأدبية التعليمية، ومساعدة المتعلم على بناء التعليمات، واكتساب المعارف والمعلومات، وحسن استثمارها وتوظيفها إنتاجياً.

وتُعَدّ القراءة المنهجية قراءة تحليلية لعناصر النص الأدبي التعليمي داليةً ودلاليةً وتداوليةً وتركيبية، تعتمد على مجموعة من "الخطوات والعمليات التي يوظفها المدرس لإثارة الأنشطة التعليمية للمتعلمين والمتعلمات من أجل فهم النص وتحليله. تنطلق هذه الخطوات من الإدراك العام والكلّي للنص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها المتعلم بنفسه لفحص فرضيات القراءة، وذلك من خلال البحث في عناصر النص الداخلية: معجماً ودلالة وتركيباً وأسلوباً، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي.

إنها قدرة وممارسة وتفاعل وانفتاح، تتطلب من القارئ استدعاء خبراته السابقة ضمناً لفهم موضوع النص الأدبي، وتتطلب منه مجموعة من المهارات مثل الفهم، والتحليل، والنقد، والمناقشة، والتركيب، والتعليق، وتدوين المعلومات وتنظيمها وصولاً إلى إنتاج نص جديد" (أحمد، ٢٠٢٣، ص١٨١، ١٨٢).

نستنتج أن القراءة المنهجية للنصوص الأدبية التعليمية تقوم على عناصر وخطوات ديداكتيكية ناقلة للمعارف النصية إلى المتعلم. وذلك لأن استثمارها في المرحلة الإعدادية من التعليم الثانوي "يستلزم تشجيع المتعلمين على التفاعل مع النصوص لاكتشاف مجال القراءة الرحب، وذلك بتمهيرهم على اختيار الطرائق المنهجية الملائمة التي تجعلهم يقومون تدريجياً بتنظيم انطباعاتهم وردود أفعالهم إزاء النصوص، انطلاقاً من القدرة على ملاحظة النصوص واقتراح فرضيات حول معناها وفهمها وتحليلها" (التوجيهات، ٢٠٠٩، ص١٨).

وهي نفس المراحل الديداكتيكية المعتمدة في تدريس النصوص الأدبية في الكتاب المدرسي "الرائد في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي" (الرائد، ٢٠٢٠، ص٠٨)، والتي تبرز فيما يلي:

(ألاحظ)	ملاحظة النص ومؤشراته: الصور، الخطوط، العنوان، التوثيق، الجمل، الفقرات... لفهم المعاني، المجال، النوع...
(أفهم)	بواسطة القراءة الجهرية للنص، الشرح اللغوي، تتبع معاني النص.

(أحلل)	رصد العناصر النصية: المعجم، العلاقات، الشخصيات، المكان، الزمان، الأسلوب، تعرف المواقف.
(أركب)	جمع الاستنتاجات المتوصل إليها في شكل خلاصة.
(أنشج)	التعبير شفاهيا وكتابيا عما تم استيعابه واكتسابه، وعن موقف المتعلم من الفكرة أو القضية.
(أبحث)	القيام بإنجازات تساعد المتعلم على تنمية رصيده الثقافي وتشجعه على التعلم الذاتي والانفتاح على مصادر معرفية متعددة وعلى التفاعل مع محيطه.

ورد في الكتاب المدرسي ست خطوات منهجية يعتمد عليها المعلم في تدريس النص الأدبي التعليمي، ويستند إليها المتعلم في دراسته للنص. وبالرغم من أهمية هذه الخطوات في تفكيك النصوص وتحليلها وإعادة تركيبها وإنتاجها، إلا أنها تتخذ شكلاً نموذجياً يُطبق ويُسقط على كل النصوص الأدبية سواء كانت نثرية أو شعرية.

إنها خطوات تشكّل قالباً جاهزاً يُلبس لكل النصوص: مقالية، قصصية، شعرية، مسرحية... دون احترام خصوصية كل نص، ودون مراعاة الآليات التذوقية لكل متعلم، فثحول وفق هذا النسق إلى قيود تمنع المتعلم من الخروج بمفاهيم جديدة أو معانٍ مستمدة من فهمه وتأويله الخاص للنص، بحيث تُجره على مناقشة أفكاره بشكل منغلق.

فالقراءة المنهجية تتخذ شكلاً خطئاً ثابتاً داخل الكتاب المدرسي، إذ تتأسس على نفس المراحل الدراسية للنص، والتي تتكرر في جميع النصوص على اختلاف أنواعها وتعدد أنماطها. وهذا أمر مخالف لحقيقتها العلمية؛ لأن فعل القراءة ليس فعلاً خطئاً، وإنما فعل ديناميكي إنتاجي لنص آخر.

يبد أن هذا التكرار "ينعكس سلباً على سلوك المعلم والمتعلم، إذ يجعل الاتصال بينهما قائماً على أوليات التلقين الخطي، مما يؤدي إلى تحويل الدرس النصي الفاعل إلى ممارسة اتصالية مغلقة" (آيت أوشان، ٢٠٠٩، ص. ١٠٠).

كما أن هذا الأسلوب يجعل المعلم يعتقد بأن النص الأدبي يحتوي على مجموعة من المعاني الخائفة والمعطاة، التي قد تغني عن تعاون المتعلم في قراءة النص وتحليله، بحيث لا تُقبل أي معاني جديدة ناتجة عن التفسير والتأويل القرائي للمتعلم. وهو أمر غير صائب؛ لأنه يوقف القدرة الإبداعية، والتذوقية، والاستنتاجية، والنقدية عند المتعلم، خاصة وأن عملية القراءة المنفتحة على التفسيرات والتأويلات المتعددة هي التي تنقل النص من مجرد نص مكتوب إلى نص جديد حافل بالمعاني الجديدة.

بمعنى أن النص في هذه الحالة يتحقق بصرياً وذهنياً وفق استيعاب المتعلم القارئ وتأويله له، ومن ثم فإن كل قراءة هي في الواقع تأويل يحيل إلى تأويل آخر، يضمن الفهم الحقيقي للنص الذي ينطلق من المتعلم، والذي يعد منتجه الفعلي.

إنها قراءة تعسفية في فصل المكونات التركيبية للنص عن مكوناته الدلالية، على اعتبار أن النص الأدبي هو موطن العلوم اللغوية ومركز وجودها.

إلا أننا وفق خطوات القراءة المنهجية تلك، أصبحنا نرى أن النص يُدرس مع إغفال الدرس الصرفي للكلمات من أسماء وأفعال، وما تثيره من معاني دلالية داخل النص، والدرس النحوي في ارتباط الكلمات ببعضها تركيبياً، وإنتاجها لمعاني غير محدودة الدلالة والبلاغة، والعروض التي أصبحت تُدرس مفصولة عن النص الأدبي، ولا تُستثمر في قراءته وتفسيره وتأويله، إلا في قراءة العنوان تركيبياً ودلالياً في المرحلة الأولى.

بالإضافة إلى أن القراءة المنهجية لا تبعث على الإبداع في تدريس النص الأدبي، حيث نجد تكرار نفس الأسئلة الديداكتيكية التي تبتعد عن التطور الأدبي للنصوص، مثل: لاحظ عنوان النص، لاحظ الصورة، لاحظ الجملة الأولى في النص، لاحظ شكل كتابة النص، ما مصدر النص؟ من صاحبه؟ ما موضوعه؟ ما الحقول المعجمية المهيمنة عليه؟ ما الأساليب الواردة فيه؟ من الشخصيات في النص؟ ما القيمة المتضمنة فيه؟

وغيرها من الأسئلة التي عهدتها المعلم والمتعلم وحفظها عن ظهر قلب، حتى أننا أصبحنا نلاحظ داخل الفصل الدراسي إجابة المتعلم عن السؤال قبل توجيهه، لتوقع موقعه بعد السؤال

السابق الذي تمت الإجابة عنه، كونه يتخذ نفس الموقع الذي يتكرر في كل حصة، ويتخذ الجواب كذلك نفس الصياغة ونفس العبارات مع تغييرات بسيطة تتناسب مع محتويات ومتضمنات النص. ومن هنا، نستنتج أن القراءة المنهجية تهتم بالنص فقط ولا شيء غير النص، إذ تستمر في اعتبار هذا الأخير وسيلة لتحصيل المعلومات والمعارف، رغم ارتكازها على إكساب المتعلم مجموعة من المهارات القرائية.

ففي النهاية، يصبح اهتمامها بالمتعلم محدودًا للغاية، لأنها تعتبر النص بنية مغلقة ذات معنى موجود مسبقًا، لذا لا يحق للمتعلم أن يسقط على النص معاني جديدة، ولا أن ينتقد مواطن ضعفه. **٣. نحو نقل ديداكتيكي فعال للنصوص الأدبية في التعليم الثانوي الإعدادي: المعايير المعتمدة والحلول التربوية الممكنة.**

إن النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية في التعليم الثانوي الإعدادي ليس مجرد عملية تحويل تقني لمحتوى أدبي إلى محتوى تعليمي، بل هو فعل بيداغوجي عميق يقتضي فهمًا مزدوجًا: للنص الأدبي من جهة، وللمتعلم من جهة أخرى. فنجاح هذه العملية يمر أساسًا عبر اختيار نصوص مناسبة تتماشى مع خصوصيات الفئة المستهدفة، نفسيًا ولغويًا وثقافيًا، وتخضع لمعايير دقيقة تراعي الأهداف التعليمية والخصوصيات الاجتماعية والثقافية للمتعلمين.

النصوص الأدبية في هذا السياق ليست غاية في حد ذاتها، بل وسيلة لتنمية قدرات المتعلم التواصلية والوجدانية والمعرفية، وغرس القيم الإنسانية والوطنية لديه، مما يجعل اختيارها أمرًا جوهريًا في بناء المناهج وتحقيق الكفايات المرجوة (Vygotsky، ١٩٨٧، ص ٨٦). وتزداد أهمية هذه النصوص عندما توظف بذكاء ضمن سيرورة تعلم اللغة العربية، فتتحول من عنصر خارجي إلى بؤرة تعليمية تستثمر في بنية المتعلم الذهنية والثقافية.

أولاً: المعايير النفسية والتربوية

يشكل الجانب النفسي والتربوي عامة أساسية في اختيار النصوص، إذ يتعين أن يكون محتوى النص منسجمًا مع مرحلة النمو العقلي والانفعالي للمتعلم، وأن يساهم في تلبية حاجاته المعرفية والوجدانية. ويؤكد علم النفس التربوي أن الدافعية نحو التعلم ترتبط بمدى قدرة المادة التعليمية على استثارة اهتمام المتعلم وارتباطها بتجربته الحياتية (Schunk, Pintrich, & Meece،

٢٠٠٨، ص. ٥٦). من هنا، يجب أن تحفز النصوص المختارة القيم الأخلاقية والتضامن والاحترام، كما ينبغي أن تراعى في بنائها التدرج من البسيط إلى المركب، انسجاماً مع مبدأ "المنطقة القريبة للتطور" (Vygotsky، ١٩٧٨، ص. ٩٢)، الذي يُعد ركيزة في تصميم المحتويات التربوية.

كما أن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين تُعدّ ضرورية، خاصة فيما يتعلق بسرعة الفهم، القدرة على الحفظ، وطرائق التأويل. فالاهتمام بجانب التنوع النفسي للمتعلمين يسمح للنص الأدبي بأن يكون محفزاً ذاتياً لهم، يعزز شعورهم بالثقة والكفاءة، ويسهم في بناء شخصية متوازنة.

ثانياً: المعايير اللغوية والبنائية

يُعد الجانب اللغوي من بين أهم المحددات التي ينبغي مراعاتها عند اختيار النصوص الأدبية. إذ يجب أن تكون اللغة واضحة، خالية من التعقيد التركيبي أو الغموض الدلالي، وقرينة من المعجم اللغوي للمتعلمين. فالتدرج اللغوي في بناء الجمل، وتبسيط التراكيب، مع الحفاظ على الجمالية الأسلوبية للنص، يعزز الفهم ويشجع على القراءة التفاعلية (Nation، ٢٠٠١، ص. ٣٤).

كما يجب أن يسهم النص في تطوير الكفاية اللغوية والقراءة لدى المتعلم، عبر تقديم موارد لغوية جديدة، وتوظيفها في سياقات دلالية غنية. ومن جهة أخرى، يُستحسن أن تحتوي النصوص على نماذج لغوية سليمة تمكّن المتعلم من بناء حس نحوي ومعجمي رصين (Grabe & Stoller، ٢٠٠١، ص. ١٠٢).

وإضافة إلى ذلك، فإن مراعاة الانسجام بين المستويات الصوتية والتركيبية والدلالية داخل النص، والارتباط الوثيق بين بنيته اللغوية ومقاصده التواصلية، تجعل من النص مادة لغوية قابلة للتوظيف في التمارين التربوية المختلفة (Brown، ٢٠٠٧، ص. ٧٨). وهذا لا يعني الابتعاد عن الأدب الرفيع، بل الانتقاء الذكي للنصوص ذات القيمة الجمالية واللغوية القابلة للفهم والتعليم.

ثالثاً: المعايير الثقافية والمعرفية

يمثل الجانب الثقافي والمعرفي بعداً حاسماً في اختيار النصوص، لا سيما في السياق العربي الذي يعرف تداخلاً كبيراً بين الثقافة المحلية والثقافات الوافدة عبر الإعلام والتكنولوجيا. فالهدف من تدريس النصوص الأدبية لا يقتصر فقط على تنمية الذائقة الفنية، بل يتعداه إلى ترسيخ الهوية الثقافية وتعزيز الانتماء للمجتمع (Gay، ٢٠١٠، ص. ٢٢). وعليه، ينبغي أن تعكس النصوص

المختارة قضايا المتعلمين واهتماماتهم، وأن تترجم السياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيشون فيه، مع الانفتاح على الثقافات الأخرى لتعزيز التسامح والحوار.

كما يجب أن يساهم النص في توسيع مدارك المتعلم، وتطوير قدرته على التفكير النقدي، وتحليل الظواهر الاجتماعية. فكلما كان النص مرتبطاً بتجربة المتعلم الواقعية، ومشحوناً بالقيم المعرفية ذات الصلة بحياته، زادت فعاليته في بناء معرفة وظيفية قابلة للتحويل إلى مواقف حياتية (Banks، ٢٠٠٨، ص. ١٠).

وتشير الدراسات إلى أن دمج الثقافة في النصوص الأدبية يضاعف دافعية التعلم لدى المتعلمين، ويمكنهم من ربط المعطيات النصية بمواقف اجتماعية حية (Ladson-Billings، ١٩٩٥، ص. ٤٦٨).

رابعاً: المعايير البيداغوجية والتنظيمية

يرتبط نجاح النقل الديداكتيكي أيضاً بكيفية دمج النصوص ضمن تخطيط المناهج، وارتباطها بالأهداف التعليمية العامة والخاصة. فلا يمكن للنص أن يحقق دوره التربوي ما لم يكن متناسقاً مع الكفايات المستهدفة، ومندمجاً داخل سيرورة التعلم-التقويم. كما يُشترط أن تتيح النصوص إمكانيات متعددة للتوظيف الديداكتيكي، سواء على مستوى أنشطة الفهم والتحليل أو الإنتاج والتفاعل.

ومن ثم، يجب أن تتوفر في النصوص التعليمية شروط أساسية تجعلها قادرة على دعم التعلم، وتفعيل التفكير التأويلي لدى المتعلم، بما يتناسب مع مستواه الإدراكي، وخصوصياته النفسية، وخلفياته المعرفية. كما ينبغي أن تنطلق عمليات التدريس من النص نحو العالم، وليس العكس، بما يعني تحويل النص إلى وسيلة لاكتشاف الذات والآخر، وإعادة بناء العالم بشكل نقدي وتفاعلي.

الخاتمة

في ضوء ما سبق، يتضح أن عملية النقل الديداكتيكي للنصوص الأدبية لا يمكن أن تُختزل في مجرد اختيار نص جميل أو جذاب، بل هي عملية مركبة تتطلب فهماً تربوياً وديداكتيكياً دقيقاً

ملكونات العملية التعليمية: المتعلم، النص، والسياق. ويقتضي ذلك الالتزام بمعايير متكاملة نفسية، لغوية، ثقافية، وبيداغوجية، تضمن للتعلم معناه ووظيفته.

كما أن تحقيق الجودة في تدريس النصوص الأدبية رهين بمدى قدرة النظام التربوي على مواكبة التحولات الاجتماعية والثقافية، وتحديد آليات النقل الديدانكتيكي بما يستجيب لحاجات المتعلمين وتطلعاتهم، ويحافظ في الآن ذاته على القيم الثقافية واللغوية التي تشكل عمق الهوية.

المراجع

آيت أوشان، ع. (٢٠٠٩). *بيداغوجيا التلقي والإنتاج*. دار أبي رقرق للطباعة والنشر.
المجلس الأعلى للتربية والتعليم. (٢٠١٠). *الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية*. مجلة دفاتر التربية والتكوين، (٣).

موصديق، م. (٢٠٢٢). *النقل الديدانكتيكي وتدريس اللغة*. مجلة النداء التربوي، (٢٩)، ٩٩.
مجموعة من المؤلفين. (٢٠٢٠). *الرائد في اللغة العربية، للسنة الأولى من التعليم الثانوي الإعدادي*. وزارة التربية الوطنية.

حكمت، ع. ي. أ. (٢٠٢٣). *القراءة المنهجية ودورها في تنمية مهارات فهم النص الأدبي وتذوقه لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٣٨ (٨٥)، الجزء ١، أبريل.

علوي، ع. ط. (٢٠١٠). *تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرق التربوية* (ط. ١). دار المسيرة.
وزارة التربية الوطنية، مادة اللغة العربية. (٢٠٠٩، غشت). *البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الثانوي الإعدادي - مادة اللغة العربية*.

Banks, J. A. (٢٠٠٨). *An introduction to multicultural education* (٤th ed.). Pearson Education.

Brown, H. D. (٢٠٠٧). *Principles of language learning and teaching* (٥th ed.). Pearson Education.

Cummins, J. (٢٠٠٠). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Harmer, J. (٢٠١٥). *The practice of English language teaching* (٥th ed.). Pearson.

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (٢٠٠٥). *Principles of instructional design* (٥th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.

- Gay, G. (٢٠١٠). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (٢nd ed.). Teachers College Press.
- Grabe, W. (٢٠٠٩). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (٢٠١١). Teaching and researching reading (٢nd ed.). Routledge.
- Krashen, S. D. (١٩٨٢). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon.
- Ladson-Billings, G. (١٩٩٥). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. American Educational Research Journal, ٣٢(٣), ٤٦٥-٤٩١.
- Nation, I. S. P. (٢٠٠١). Learning vocabulary in another language. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (٢٠١٠). Language curriculum design. Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (٢٠١٤). Approaches and methods in language teaching (٣rd ed.). Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (١٩٨٦). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher, ١٥(٢), ٤-١٤.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (٢٠٠٨). Motivation in education: Theory, research, and applications (٣rd ed.). Pearson Education.
- Tomlinson, B. (Ed.). (٢٠١١). Materials development in language teaching (٢nd ed.). Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (١٩٧٨). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.