الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي- برج بوعريريج

كلية الآداب واللغات

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية بعنوان:

فعل القراءة بين مقصدية النّص وثقافة المتعلم: كتاب السنة الثالثة ثانوي أنموذجا

إعداد الطالب: إبراهيم لخذاري

إشراف الدكتورة: سماح بن خروف

لجنة المناقشة:

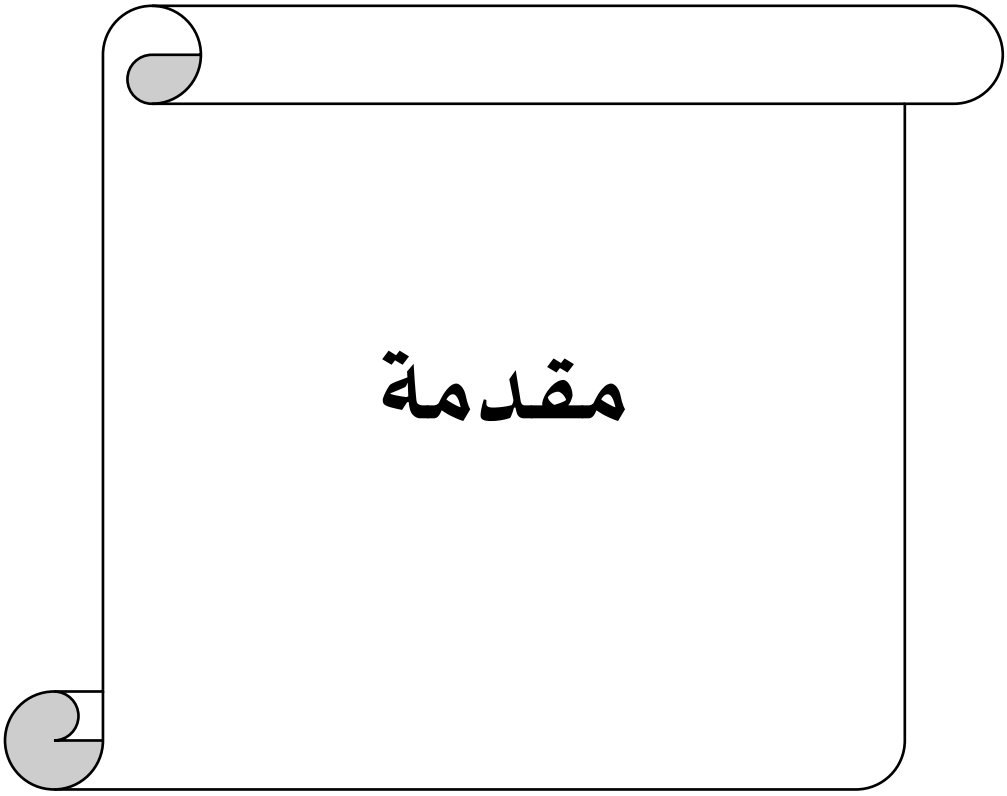
الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	زهر الدين رحماني	أستاذ	جامعة برج بوعريريج	رئيسا
02	سماح بن خروف	أ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	مشرفا
03	خليصة بلفضيل	أ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	ممتحنا
04	عبد المجيد قديدح	أ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	ممتحنا
05	سعاد بسناسي	أستاذ	جامعة وهران 01	ممتحنا
06	محمد يزيد سالم	أ محاضر أ	جامعة باتنة 01	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أحمد الله عز وجل و أثني عليه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه أن أنعم علينا بنعمة العلم وأن وفقني لإنجاز هذا العملوبعد، بكل كلمات الشكر والثناء، أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى كل من ساهم في إنجاز البحث، وأتوجه بأسمى عبارات التقدير والاحترام للأستاذة المشرفة، سماح بن خروف، على جميل صنيعها وتوجيهاتها، ولها الشكر الخالص على متابعة البحث والتدقيق في كل كبيرة وصغيرة فيه، كما أشكر كل أساتذة التعليم الثانوي الذين أجابوا على الاستبيانات وسهلوا كل العمليات المتعلقة بالدراسة الميدانية في الثانوية، لكم جميعا أجمل عبارات الشكر والامتنان الممزوجة بالمودة والاحترام كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين اغترفنا من مناهل علمهم.


مقدمة

مقدمة:

أساس التعلم القراءة، إنها واحدة من أهم وسائل اكتساب المعرفة والخبرة، ولا يمكن للتلميذ أن يتجاهل أهميتها في مسيرته التعليمية، فهي أساسية في فهم كل المواد الأكاديمية، كما أن القراءة لا تقتصر فقط على نفسها، بل تسهم في فهم المواد الأخرى أيضًا، وعليه كان موضوع بحثي فعل القراءة بين مقصدية النص وثقافة المتعلم كتاب السنة الثالثة ثانوي أنموذجا وقد اخترت شعبة آداب وفلسفة لأنها تشترك في كثير من النصوص مع شعبتي العلوم التجريبية واللغات الأجنبية.

إنّ الشّيء الأساس في قراءة كل نصّ هو التفاعل بين بنيته وبين متلقيه، والنص عند تشكله في عملية بناء المعنى، الذي يتجلّى ويتجدّد لدى مجتمع القراءة، وذلك وفق انتماءاته الثقافية والفكرية والدينية، كما أن قارئ النّص يستعمل أدوات متعددة، وآليات للوصول إلى بنياته الأساسية.

بما أن النّص يواجه أثناء عملية قراءته مجموعة من القراء، ليس بالضرورة أن يكونوا على قدر واحد من المستويات الفكرية والعلمية والاجتماعية، تختلف درجات وعيهم بحسب المستوى اللغوي والعقلي، ليصلوا إلى مقصديته، وإذا كانت غاية كل قارئ لنص ما، هي كشف عالم النص والاهتداء إلى دلالاته المرجوة وتحديد ما يرمي إليه صاحب النّص في كثير من الأحيان، فإن الوصول إلى هذه الغاية ليس أمرا متاحا دائما، ولذلك نحاول من خلال هذه الدراسة الوصول إلى الأهداف التالية:

- تحديد مفهوم كل من النص والقارئ.
- الوقوف على أهمية توظيف النظريات المعاصرة في قراءة النصوص.

- الكشف عن الأدوات والآليات المستخدمة في استراتيجيات بناء النصوص وقراءتها لتفادي فوضى الأفهام الذاتية.
- استقراء ووصف فوضى الأفهام الذاتية ومحاولة تحليلها ووضع حلول وتوصيات يمكن أن تسهم في الحد منها.
- توضيح دور الخلفيات الأيديولوجية في عملية بناء وتفكيك النص.
- اقتراح آليات إجرائية تمكن المتعلم من الوصول إلى مقصدية النص.

كما أن لموضوع القراءة أهمية كبيرة، حيث تعتبر من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الأفراد والجماعات، وأداة هامة في اكتساب المعرفة والثقافة، ووسيلة من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي،كما أنها وسيلة ارتباط بين أفراد المجتمع بعضهم ببعض، من خلال ما ينشر ويؤلف ويقرأ في الصحف والمجلات والكتب بكل ما تشتمل عليه هذه الوسائل من معارف وعلوم.

وعليه تكمن أهمية الموضوع في أنه يسعى لمعالجة قضية مهمة وتتمثل في القراءة وهي عملية نشطة تتضمن إسهام القارئ نفسه في صياغة المعاني، فلم تعد القراءة عملية فك رموز فقط، فبالقراءة ينمو فكر الإنسان وتتهذب أفعاله ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتنمو قدرته على التفسير والنقد، خاصة إذا تعلق الأمر بالتلميذ القارئ، وطريقة استيعابه للنصوص القرائية.

وللأمانة العلمية فلا ندعي أن بحثنا هذا يعد من المساعي الأولى في نبش خفايا موضوع القراءة والقصدية وثقافة المتعلم، فماهو إلا قطرة من عبق روح نقاد لهم شأنهم في الساحة النقدية العربية،من بينهم عبد المالك مرتاض، من خلال كتابه نظرية النص الأدبي، وحبيب مونسي من خلال كتابه نظريات القراءة في النقد المعاصر، وحميد الحمداني في كتابه القراءة وتوليد الدلالة تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي، ومحمد بازي في كتابه

النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام، مقترحات نظرية وتطبيقية لتحسين تدريس الأدب بالتعليم الثانوي.

كما أن موضوع "فعل القراءة بين مقصدية النص وثقافة المتعلم" محل الدراسة، موضوع تناولته دراسات سابقة، وإن لم تكن بهذا العنوان إلا أنها تناولت أجزاء منه كانت لنا عونا في المضي قدما لحل بعض المشكلات التي إما بقيت عالقة أو أوصى الباحثون بها،ومن أهم هذه الدراسات مايلي:

1.إشكالية القصدية في الممارسة النقدية، رسالة ماجيستير للطالبة بوزيد صابرينة كانت سنة 2009/2008 بجامعة وهران، تختلف دراستي عن هذه الدراسة في أنها تناولت الأبعاد القرائية للتلميذ بالسنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

3.استراتيجيات الخطاب التعليمي في التعليم الثانوي، تدريس اللغة العربية في السنة أولى ثانوي بمدينة عين البيضاء أنموذجا، وهي أطروحة دكتوراه للطالب هشام بلخير سنة 2019/2018 بجامعة الحاج لخضر باتنة1، تختلف دراستي عن هذه الدراسة في أنها تناولت جوانب أخرى في العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، منها القراءة والقصدية.

ويعود سبب اختيار موضوع البحث إلى عدة عوامل:

أولا:أن الدراسات السابقة في حدود بحثي لم تتطرق لهذا الموضوع.

ثانيا:بعد ممارستنا للتعليم الثانوي وتدريس النص الأدبي لأقسام البكالوريا، لاحظنا أن هناك نقائص كثيرة في تدريس النص الأدبي، حيث بإمكان البحث في هذا الموضوع أن يقدم إضافة في مجال تدريس النص الأدبي، وخاصةأن مجال التربية والتعليم مقيد بالمنهاج والمفتش، ولا يمكن أن تبدع وتبتكر في مجال تدريس النص الأدبي بسبب القيود التنظيمية المفروضة، بينما البحث العلمي في الجامعة يجعلك تبحر في البحث وتبدع وتبتكر وتقترح ما تراه مناسبا.

إن أهم مشكلة تواجه المتعلم أثناء قراءة النص الأدبي هو فهمه والوصول إلى مقصديته، هذا إن قرأه وحده أثناء تحضيره للدرس، أما أثناء دراسته مع معلمه في القسم، فهناك مشكلة أخرى تتمثل في عملية التواصل بينهما، والفروق الفردية بين التلاميذ، وانطلاقا من هذه الهواجس المعرفية يمكن صياغة إشكالية البحث كالتالي:

هل بمقدور المتعلم على اختلاف المستوى الثقافي أن ينفذ إلى نصوص متعالية مثل:نصوص محمود درويش وأدونيس وغيرها من النصوص المقررة في كتاب السنة الثالثة ثانوي؟ ويفكّ شيفراتها الفنية والجمالية ويصل إلى المقصدية الحقيقية للنص؟

وللإجابة على هذا الإشكال الرئيس لابد أولا أن نجيب على الإشكاليات الجزئية الآتية:

1.ما مفهوم المقصدية؟ وماهي أبرز الإواليات المعتمدة للوصول إليه؟

2.إلى أي مدى يمكن ضبط مفهوم القراءة بما هي نشاطٌ حجاجي متعدّد الوجوه تكتنفه زئبقية اللغة؟

3.ما مدى تمكّن ثقافة المتعلم من بلوغ مقصدية النّص رغم أمدائها المتباينة؟

4.كيف يؤثر مستوى القراء في مقصدية النص التعليميّ؟ وكيف تؤثر العوامل الخارجة عن النص على موقف القارئ؟

5.هل ركز المنهاج على تذوق النص الأدبي؟

وقد اعتمدنا آليتي الوصف والتحليل المناسبتين لمثل هذه الدراسة وكذا استعنا بالمنهج الإحصائي في إنجاز الفصل التطبيقي الميداني، لكي تتحقق الخطوات التي توصلنا للإجابة عن الإشكالات السابقة، ونصل أيضا إلى تحليل استبانات الأساتذة واستبانات التلاميذ، وكذا النصوص التي امتحن فيها المتعلمون، لمعرفة مدى فهمهم ووصولهم إلى مقصدية النص من خلال كتاب السنة الثالثة ثانوي.

اعتمدنا في الدراسة التطبيقية على استبانة موجهة للأساتذة، بلغ عددهم ثلاثين أستاذا، منهم أربعة عشر ذكورا، وستة عشر إناثا، وأخرى موجهة للتلاميذ، تم توزيعها على مجموعة

من ثانويات سطيف وبرج بوعريريج، حيث بلغ عدد التلاميذ فيها مئة وعشرون 120 تلميذا، ووضع جدول ودائرة نسبية لكل عبارة من عبارات هذه الاستبانة، التي بلغ عددها عشرون 20 عبارة، تم دراسة وتحليل كل عبارة، وقد تم تحكيم الاستبيانتين من طرف الأستاذة المشرفة سماح بن خروف، والأستاذة قرفة زينة أستاذة بجامعة برج بوعريريج متخصصة في اللغويات، والأستاذة لويزة حوفاف أستاذة بثانوية الحمادية منذ 2010.

كما اعتمدنا النصوص الأدبية لكتاب السنة الثالثة ثانوي وعددها أحد عشر نصا أدبيا، حيث تم توزيع هذه النصوص وأسئلتها على مجموعة من الأساتذة لكي يوزعوها بدورهم على التلاميذ، الذين بلغ عددهم مائتان وخمسون 250 تلميذا، وبعد جمع هذه الإجابات تم تصحيحها ودراستها.

وقد اعتمدنا في بحثنا على الخطة التالية: حيث قسمنا البحث إلى مقدمة وفصلين نظريين وفصل تطبيقي وخاتمة، الفصل الأول فصل نظري تضمن مجموعة من المفاهيم النظرية أهمها: النص والقراءة والقصدية ونظرية التلقي.

في حين تطرقنا في الفصل الثاني ل: ثقافة المتعلم، والتأويل ووجهه التربوي، والتداولية ووجهها التربوي واستراتيجيات تدريس النص الأدبي،كما خصصنا الفصل الأخير للدراسة الميدانية، حيث تم دراسة استبانتين أحدهما موجهة للأساتذة والأخرى موجهة للتلاميذ، ثم دراسة نصوص من المدونة وهي كتاب السنة الثالثة ثانوي التي وزعت على التلاميذ وتم تصحيحها ودراستها.

أما الخاتمة فقد عرضنا فيها نتائج الدراسة.

وقد اعتمدنا في دراستنا مجموعة من المصادر والمراجع كانت لنا عونا في إنجاز البحث منها:

– **نظرية النص الأدبي لعبد المالك مرتاض،** وهو مرجع مهم جدا في التنظير للنص الأدبي وقد أعاننا في ضبط بعض المصطلحات مثل: نظرية، نص، أدب.

– **كتاب حبيب مونسى، القراءة والحداثة (مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية)**،وهو مهم حيث يساعد على استكناه أسرار النص، ورصد ملامح الجدة والتجاوز فيه.

– **كتاب محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام**

–**كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين** : آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

ومن المراجع المهمة أيضا:

- كتاب عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير – من البنيوية إلى التشريحية–.
- محمد مفتاح،النص من القراءة إلى التنظير.
- بول ريكور: نظرية التأويل، تر: سعيد الغانمي.

أما عن الصعوبات التي واجهتني، فتمثلت أكثرها في الجانب التطبيقي خاصة في توزيع الاستبانات وإعادة جمعها وعدم امتلاك الإمكانات الإحصائية اللازمة، ومن الصعوبات أيضا عدم امتلاك الوقت الكافي نظرا لظروف العمل.

وختاما أتقدم بخالص شكري إلى كل من ساهم في إنجاز البحث، وأتوجه بأسمى عبارات التقدير والاحترام للأستاذة المشرفة، سماح بن خروف، على جميل صنيعها وتوجيهاتها، ولها الشكر الخالص على متابعة البحث والتدقيق في كل كبيرة وصغيرة فيه، كما أشكر كل أساتذة التعليم الثانوي الذين أجابوا على الاستبانات وسهلوا كل العمليات المتعلقة بالدراسة الميدانية في الثانوية، كما أتقدم بخالص امتناني لأعضاء لجنة المناقشة، الذين تابعوا البحث ودققوا فيه.

لخذاري إبراهيم أفريل 2024

الفصل الأول:

القراءة والمتعلم، المفهوم والخصوصية

مفاهيم نظرية:

- ✓ النص والنص الأدبي
- ✓ القراءة والتلقي
- ✓ القصدية

توطئة:

حرصت الدراسات النقدية المعاصرة على صياغة نظرية للقراءة، تؤكد أن الهدف من النص الأدبي هو إشراك القارئ في عملية إنتاج المعنى وليس مجرد استهلاكه، فبعد أن كان الاهتمام يركز على فهم معنى المؤلف ونواياه وقصده في النص الأدبي، تحول الاهتمام إلى دراسة كيفية عمل النص، وكيف يتم تنظيمه وبناؤه؟ وفي الوقت الحاضر، تركز الدراسات الأدبية على كيفية استقبال النص من قبل القرّاء وكيف يؤثر النص على القارئ.

وهذا يفتح الباب على مصراعيه لدراسة عناصر مترابطة ومتداخلة تتمثل في:

- النص والنص الأدبي الذي يتكون من مجموعة من الدلالات التي ينبغي تفسيرها.
- القراءة والتلقي
- القارئ متلقي النص
- القصدية
- التفاعل المستمر والتداخل بين النص والقارئ.

ومن المهم التأكيد على أن هذه المكونات لا يمكن فصلها بشكل صريح بل تتشابك وتتداخل فيما بينها:

1.النص:

ظل النص مفهوما إشكاليا صعب التحديد، ولقد حاول كل علم تعريفه وفق الوجهة التي يفرضها،وتتحدّد باختلاف الزوايا التي يقارب الباحثون من خلالها ماهيته، فمنهم من اعتمد المدخل النحوي، ومنهم من ارتكز على الزاوية الدلالية،ومنهم من عمد إلى الناحية الاتصالية التداولية، وآخرون نظّروا للنص وفق رؤية موسعة تتبنى مفاهيم سيميائية...الأمر الذي أفرز تصورات نصية مختلفة وتعريفات متعددة للنص، حتى أوشك النص أن ينمحي داخل هذا السجال العلمي الذي اعتبر كمؤشر على التعقيد والغموض الذي يمكن أن يحيط بالنص.

وعليه ترجع صعوبة تحديد النص إلى عاملين رئيسيين:

- عدم استقراره كمفهوم متفق عليه عند النقاد.
- محاولة كل منهج استغلاله لأهدافه الإجرائية الخاصة.

ولتجاوز هاتين المشكلتينلجأ إلى لسانيات النص التي انتقلت من تعاملها الضيق مع الجملة إلى النص، وبهذا انبثقت لسانيات النص محددة مجالها ضمن نطاق الممارسة اللغوية التي تقوم على إنتاج النصوص بالدرجة الأولى، وليس رصفا لمدونة من الألفاظ، معدة سلفا في بطون المعاجم.

ولكي نلحظ الفرق بين ماهو موجود في المعاجم وبين ما توصلت إليه لسانيات النصنأخذ على سبيل المثال تعريف النص عند ابن منظور، ثم النص اصطلاحا لنختم بمفهوم النص عند علماء لسانيات النص.

1.1 النص لغة:

يرى ابن منظور بأن:"النَّصُّ: رفْعُك الشيء، نَصَّ الحديث يَنُصُّه نصّاً: رفَعَه وكل ما أُظْهِرَ، فقد نُصَّ وقال عمرو بن دينار: ما رأَيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزُّهْري أَي أَرْفَعَ له وأَسْنَدَ. يقال: نَصَّ الحديث إِلى فلان أَيرفَعَه، وكذلك نصَصْتُه إِليه. ونَصَّت الظبيةُ جِيدَها: رفَعَتْه.

ونصَّ المتاعَ نصّاً: جعلَ بعضه على بعض، ونَصَّ الدابةَ يَنُصُّها نصّاً: رَفَعَها في السير، وكذلكالناقة، وفي الحديث: أَن النبي، صلّى اللّه عليه وسلّم، حين دَفَع من عرفات سار العَنَقَ فإِذا وجد فَجْوةً.

نَصَّ أَي رفَع ناقتَه في السير، وقد نصَّصْت ناقتي: رفَعْتها في السير، وسير نصٌّ ونَصِيصٌ، وفيالحديث: أَن أُم سلمة قالت لعائشة، رضي اللّه عنهما: ما كنتِ قائلةً لو أَن

رسول اللّه، صلّى اللّه عليهوسلّم، عارَضَكِ ببعض الفلوات ناصَّةً قَلُوصَك من منهلٍ إلى آخر؟ أَي رافعةً لها في السير"[1].

والنص مصدر وأصله أقصى الشيء الدال على غايته أو الرفع والظهور: "ونص المتاع، جعل بعضه فوق بعض"[2].

إن معاني النص اللغوية التي وردت في المعجم السابق ذكره، تمكن الدارس من حصرها في معان أساسية هي: الإظهار، الرفع، الانتهاء، ضم الشيء إلى الشيء، فالرفع والإظهار يعنيان أن المتحدث أو الكاتب لا بد له من رفع نصه وإظهاره حتى يفهمه المتلقيأما ضم الشيء إلى الشيء فهي إشارة إلى الاتساق والترابط الحاصل بين الجمل؛ إذن كل تعاريف النص تشترك في أن النص ضم الجمل بعضها إلى بعض بكثير من الروابط حتى تتسق، وكون النص أقصى الشيء ومنتهاه.

2.1النص اصطلاحا:

إن أول من وضع التعريف الاصطلاحي للنص علماء أصول الفقه، فالشافعي وهو مؤسس علم أصول الفقه يعرفه بأنه: "المستغنى فيه بالتنزيل عن التأويل"[3]، ومن هذا التعريف نعلم أن النصهو الذي يفهم منه المعنى المحدد الذي أنزل به، ولا يتعداه إلى معان أخرى.

أما في العصر الحديث، فقد تطورت دلالة المصطلح في النقد الأدبي، وأصبح مفتوحا على عدة دلالاتولم يعد تحديده متعلقا بدرجة دلالته، قابلا لقراءات مختلفة، وتأويلات غير منتهية، وتعددت تعريفاتهوغدت له نظريات ويعود ذلك إلى المناهج القرائية المتعددة.

أما في قاموس الألسنية الذي أصدرته مؤسسة لاروس، فيعرف النص على النحو التالي:" إن المجموعة الواحدة من الملفوظات، أي الجمل المنفذة، حين تكون خاضعة

---

[1]–ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط3، 1994، ج07،ص،ص"42–44".

[2]–أحمد رضا، معجم متن اللغة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، 1960،ج5،ص472.

[3]–الشافعي، الرسالة –14– تحقيق أحمد محمد شاكر، المكتبة العلمية، بيروت، دت، دط.ص65.

للتحليل، تسمى نصا، فالنص عينة من السلوك الألسني، وإن هذه العينة ممكن أن تكون مكتوبة، أو محكية"[1].

وعطفا على ما سبق يتبين أن هذا التعريف يركز على العنصر اللساني للنص ويوضح أن النص هو مجموعة من الجمل التي يمكن تحليلها ودراستها. كما يمكن أن يكون مكتوبًا أو محكيًا، وليس مقتصرًا على النصوص المكتوبة فقط، بل يشمل أيضًا النصوص المنطوقة، كما أن النص يعد عينة من السلوك اللساني، مما يعني أنه يمكن استخدامه لدراسة وفهم السلوك اللساني العام، ولا يقتصر على دراسة النص بحد ذاته، إلا أن هذا التعريف قد أغفل نقطة مهمة وهي التأثير الذي يمارسه النص على المتلقي أو القارئ، وهذا ما لم تغفله لسانيات النص.

3.1 النص من منظور لسانيات النص:

تعد لسانيات النص من أحدث فروع اللسانيات حيث تهتم بأوجه التأثير التي تحققها الأشكال النصية في المتلقي وأنواع المتلقين وصور التلقي وغير ذلك من انفتاح النص وتعدد قراءاته وتأويله[2] كما أن موضوعها النص، تدرسه دراسة لسانية تعتمد الوصف والتحليل لمستوياته اللغوية الصوتية والصرفية والنحويةوالدلالية، وتهتم بالجوانب غير اللغوية للنص[3]أي الناحية التداولية المتمثلة في الاتصال اللغوي، وسياقه من أطراف مشاركة، وشروط هذا الاتصال وقواعده ومميزاته وآثاره وأشكال التفاعل ومستويات الاستخدام اللغوي.

وهذه بعض المفاهيم للنص، والتي تتوافق مع لسانيات النص في بعض الجوانب.

[1]–قاموس الألسنية لاروس، باريس، 1972، ص486.

[2]– عبد الراضي أحمد محمد،نحو النص بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية،دط، دت، ص44.

[3]–العبد، محمد، اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر، القاهرة،دط، 1989، ص35.

- **هيالمسليف:** يستعمل مصطلح نص بمعنى واسع جدا فيطلقه على أي ملفوظ أو كلام منفذ، قديما كان أو حديثا، مكتوبا أو محكيا، طويلا أو قصيرا[1].
- **تودوروف:** يرى تودوروف أن :"مفهوم النص لا يقع مع مفهوم الجملة في مستوى واحد، وبهذا المعنى يكون النص متميزا عن الفقرة، الوحدة المكونة من عدة جمل، النص يمكنه مطابقة جملة أو كتابا كاملا، ويتحدد النص باستقلاليته وبانغلاقيته، على الرغم من أن كثيرا من النصوص ليست مغلقة وهو يشكل نظاما لا ينبغي المساواة بينه وبين النظام اللساني ولكن وضعه في علاقة معه: علاقة تماس ومشابهة"[2]ويضيف تودوروف:"وبعبارات هيالمسليف، النص هو نظام تضمني لأنه ثان بالنسبة إلى نظام دلالي آخر"[3]إذا كان النص نظاما تضمينيا يحيل إلى دلالات أخرىفهذه إشارة إلى أنه ليست هناك قراءة واحدة للنصهذا يعني أن التضمينات هي دلالات يضيفها القارئ على الدلالة المركزية للكلمة، أو الجملة فتكون مما لا يتفق عليه بين المتكلمين.
- **رولان بارت:**كلمة نص تعني النسيج:"ولكن بينما اعتبر هذا النسيج دائما وإلى الآن على أنه نتاج وستار جاهز يكمن خلفه المعنى –الحقيقة – ويختفي بهذا القدر أو ذاك فإننا نشدد الآن على الفكرة التوليدية التي ترى أن النص يصنع ذاته ويعتمل ما في ذاته عبر تشابك دائم، تنفك الذات وسط هذا النسيج، ضائعة فيه كأنها عنكبوت تذوب هي ذاتها في الإفرازات المشيدة لنسيجها"[4].

نلاحظ أن المقاربات السابقة ترى أن النص يصنع نفسه ويعتمل ما في ذاته عبر تشابك دائم، ومن خلال هذا التشابك تندمج اللغة والمعنى في نسيج واحد، حيث يصبح

---

[1]– قاموس الألسنية لاروس، باريس، 1972، ص486.

[2]- Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage -ducrot et tudorov-p 375 editions du seuil 1972 paris

[3] . قاموس الألسنية لاروس، باريس، 1972، ص486.

[4]– رولان بارت، لذة النص، تر فؤاد صفا والحسين سحبان، دار توبقال للنشر، ط1988،1، ص62.

النص متكاملاً بذاته ويتحول إلى وحدة فنية مستقلة، وبهذا النحو يشترك الكاتب، القارئ والنص في تجربة واحدة، وتختفي الحدود بينهما، وتصبح الذات جزءًا من النص الذي يبنيها.

4.1.النص التعليمي:

بعد أن تطرقنا لمفهوم النص سنحاول أن نتعرف على النص التعليمي بصفة عامةوالنص التعليمي للسنة الثالثة ثانوي خاصة، لأنه موضوع دراستنا، وسنركز على ما أقرته اللجنة الوطنية للمناهج التربوية التي تعتبر وثيقة رسمية يعتمدها المعلم في تقديمه للنص.*

يعتبر النص التعليمي أهم وسيلة في العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية، فهو يساهم في العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم باعتبارهما عنصرين أساسيين في المثلث التعليمي، كما يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المعلم امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى المتعلم، فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه.

وعليه فالنص التعليمي يعتبر"وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة والعلوم الأخرى، كعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية المتميزة، والتي صارت تقدمها علوم اللسان في دراسة النصوص وما في ذلك من فائدة جلية تعود بالنفع على العملية التعليمية"[1] وبهذا يكون النص المحور الأساس في العملية التعليمية.

وجدير بالذكرأن النص:"بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص"[2]، ومنه فإن النص التعليمي يحمل مضمونا معرفيا ولغويا يتطلب من

* بعد قراءة هذه الوثيقة، سنلاحظ من خلال الدراسة الميدانية هل حقق المنهاج ما يسعى إليه؟

[1]– بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن،2007،ص129.

[2]–المرجع نفسه،ص130.

المعلم إفهامه للطالب، وهذا ما يقتضي من المعلم وضع إستراتيجية تعليمية وبيداغوجية محكمة تتوخى الدقة العلمية في التبليغ، بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة والخبرة المعرفية اللسانية بالإضافة إلى الخبرة التعليمية وطرائق التعليم، وذلك لتخطي العائق الذي يعترض إيصال المادة اللغوية وتحليلها إلى المتعلم.

كما أن بعض النصوص "تبرمج قراءتها بأن تترك خلالها مساحات يتلمس فيها القارئ طريقه بدون عون خارجي ويؤولها ظنا وتخمينا. كتلك المساحات البيضاء في بعض التمارين المدرسية حيث يطلب من التلميذ أن يملأ الفراغ حسب ما يقتضيه السياق العام أو حسب ما يراه مناسبا للسياق العام"[1].

كما يعتبر النص وسيلة تعليمية مساعدة في عملية نقل المعرفة عن طريق الكتب والمطبوعات التي تعتبر من أهم الوسائل المساعدة، وهي " الأدوات والأشياء والعينات والمطبوعات والرسوم والصور التي نختارها، انطلاقا من أهداف محددة نريد بلوغها بواسطة هذه الوسائل"[2] ومنه فالنص وسيلة من الوسائل التعليمية يتحدد نوعه وأهميته بتحديد الهدف المرجو تحقيقه،... "ومن هنا يكون النص محور العملية التعليمية، فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، فكل معرفة أو ثقافة تظهر وتتجلى من خلال وحدة لسانية كبرى هي النص تحتاج إلى القراءة والفهم ليتم التواصل أو التفاعل معها"[3] فيكون بذلك النص لغويا إن استهدفت التعليمات بناء قاعدة لغوية ويكون أدبيا فنيا إن أريد تحقيق قيمة فنية وهكذا.

كما أن النص يمثل ركيزة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة، وفي تدريس اللغة العربية خاصة. ولهذا توجهت عناية المربين واللغويين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية

[1]–حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، 2001،ص70.

[2]–علي عرب الحقيقة والمجاز،نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية 1983،ص40.

[3]–حسين شلوف،أحسن تليلاني،محمد القروي،ط1،ديوان المطبوعات المدرسية،2006،2005، ص03.

منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي[1] .

النص التعليمي" بناء ونسج محكم من اللغة وشبكة من العلاقات التي تبنى على معجم ألفاظه وتراكيبه وعناصره اللغوية بما فيها الصرفية، والصوتية والنحوية بحيث يتأسس مضمونه انطلاقا من هذا النسيج ليطلع بقيم جمالية وروحية ومادية وتربوية وأخلاقية، يلزم منه أن يغرسها في المتعلم وأن يغرس فيه حب الوطن، والأسرة، والمجتمع والعمل، مراعيا قدراته الاستيعابية وميزاته الفكرية واستعداداته النفسية وذلك ببرمجة هذه القيم وفق مراسيم ومقررات ودساتير رسمية ينص عليها القانون الجزائري"[2]، من خلال ما تم ذكره سابقانخلص إلى أن النص التعليمي يعتبر أهم وسيلة يعتمدها مدرس اللغة العربية وآدابها.

كما يعتبر النص التعليمي ركيزة عملية تعليم المادة اللغوية والأدبية، فهو المنطلق الأول في تدريس أنشطة اللغة والأدب، وفق المقاربة الحديثة التي تجعل من أنشطة اللغة والأدب روافد تنطلق فيها التعليمات جميعا من النص لتعود إليه، وذلك قصد بلوغ الغاية النهائية ألا وهي بناء نصوص تحاكي النص المدروس، أو نصوص أخرى تحمل مواصفاته الفنية واللغوية الأساسية.

ولكي يحقق النص كل هذا عليه أن يتصف كما يرى رشدي أحمد طعيمة بمجموعة من المواصفات جمعها في تعريفه للنص التعليمي حيث يقول عنه أنه:"مجموعة من المختارات الشعرية والنثرية التي أبدعها الشعراء والأدباء على مر العصور والتي تحوي صفات الجمال الفني سواء من حيث الأفكار التي تحتويها، أو القيم التي تنادي بها أو المعاني التي توحي بها، وأن تكون بلغتها الأصلية اللغة التي كتبت بها" [3]، ويعتبر هذا بالنسبة إليه تعريفا شاملا لجميع جوانب النص التعليمي.

---

[1]–ينظراللجنة الوطنية للمناهج–مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين –،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، ص7.

[2]–علوش كمال،النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري، مقاربة الألفاظ وفق نظرية إجراءات التحليل الدلالي، مجلة الأثر،العدد...،جوان 2018،ورقلة الجزائر ص133.

[3]–رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية رقم18،جزء1.2007،ص673.

5.1 النص في التعليم الثانوي:

أما عن النص في التعليم الثانوي فإنه يعتبر ركيزة أساسية في التدريس بشتى تخصصاته عامة وفي تدريس اللغة العربية خاصة" ولهذا توجهت عناية المربيين واللغوين إلى الاهتمام بالبناء الجيد والمتماسك للنصوص، لأن النصوص عندما تكون على هذه الحال تسهم في بناء عقلية منظمة قادرة على التعامل المنهجي والمنطقي مع المعارف والمعلومات وعلى اكتساب مهارات نصية متعددة وكذلك اكتساب أنواع التفكير المنهجي"[1]، وتعد هذه النصوص الأدبية أساسا للتذوق الأدبي، وإصدارا للأحكام ومرآة عاكسة لصفات أديب أو ظروف مجتمع أو حياة عصر، والملاحظ على النصوص التي تضمنها كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي بشعبتيه الآداب والفلسفة والعلوم التجريبية، أنها تتميز بالتنوع في شكلها ومضمونها، لكل نص أدبي مضمونه تبعا للغرض الذي قيل فيه أو كتب لأجله، ونظرا لأهمية هذه النصوص، فلابد أن تختار بعناية، وأن تكون لدى واضعيها التجربة والخبرة الكافية حتى يتضمن النص التعليمي كل الشروط الملائمة لتحقيق أهدافه التي وضع من أجلها، وعليه فماهي أهم المعايير المعتمدة في وضع النص التعليمي؟

6.1 معايير اختيار النص التعليمي:

يقتضي النص التعليمي أن يكون مناسبا مع مستوى المتعلم ومستوى المرحلة التعليميةوعلى واضعيه أن يكونوا أكثر تجربة ومعرفة بالخصائص العمرية والعقلية للمتعلم في هذه المرحلة، وذلك من خلال اختيار النصوص التعليمية المناسبة "كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها "[2]وعليه فإن أهم المعايير العالمية التي يتم على أساسها اختيار النص التعليمي هي:

---

[1]–اللجنة الوطنية للمناهج. مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين مديرية التعليم الثانوي. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي –اللغة العربية وآدابها–2006،ص7.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج. مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين مديرية التعليم الثانوي. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي –اللغة العربية وآدابها، ص107.

• **معيار الصدق:** يرى علي عبد الله اليافعي أنه يحكم على النص التعليمي "بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال (التعلم الإتقاني)، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي مراعية للفروق الفردية بين المتعلمين"[1]، "فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين الطلبة القواعد المجردة، بل هو مسالة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في حياة الطلبة ممارسة وسلوكا"؟[2]، وبذلك فهو ذو أهمية بالغة في معرفة المقدار الذي يراعى به الدرس المقدم الفروق الفردية بين المتعلمين، كما يعرفنا على درجة توافق محتوى النص التعليمي مع قدرة المتعلمين على الاستيعاب[3].

• **معيار الأهمية:** يعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية "بأنه المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليمية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز، أشكال، صور، أو معدلات، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري"[4] على حسب ما يقتضيه المقام.

ويعد النص التعليمي نصا مهما "إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات"[5] تتحقق من خلالها الأهداف، كما تلفت انتباه المتعلم.

• **معيار اهتمامات المتعلم:** يؤدي إغفال اهتمامات المتعلم "إلى فقدان الدافع لديه عن التعلم"[6]، كما أن الغرض من النص التعليمي له "تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه. فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير

---

[1]– علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[2]– سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، ص183.

[3]– المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[4]– محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة – الأردن، ط1، سنة 1999، ص127.

[5]– علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[6]– المرجع نفسه، ص108.

واضح"[1]، ومن ثمة تتبين أهمية استثارة اهتمامات المتعلم التي لا يمكن تحققها في النص إلا إذا عرف المتعلم الهدف من النص،وما مدى أهميته بالنسبة إليه والفوائد التي تعود عليه من تعلمه، فالعوائق والصعوبات التي تعترض وضع النصوص التعلمية والتي من بينها إهمال اهتمامات المتعلم، تتم إزالتها من خلال إتباع الطريقتين الآتيتين:

أ-"مراعاة احتواء النص التعليمي (المكتوب وغير المكتوب) على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار"[2].

ب-" إعطاء اهتمام المتعلم الأولوية، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من أجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي"[3].

- **معيار القابلية للتعلم:** ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال:

"مراعاة النص التعليمي، لقدرات المتعلمين (الفروق الفردية)"[4]فمن الضروري أن يراعي واضعوا النصوص التعليمية الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسبة لمستوى التلاميذ عامة [5]، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات المتعلمين ذوي القدرات العالية ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلا يلائم مستوى التلاميذ الضعاف التحصيل، كما يراعي مثل هذه التفاوت في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة، بحيث يراعي مجملها عامة المتعلمين، وقليل منها المتفوقين، بينما يأخذ الضعاف تحصيلا بقدر مساو للقدر الذي يراعى به المتفوقين[6].

وتتعلق درجة الصعوبة والسهولة بالبناء الهرمي للمنهاج، لأن تفاوت صعوبة النصوص التعليمية في كتاب سنة ما، والنصوص التعليمية في كتاب السنة التي قبله، ينبغي

---

[1]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص57.

[2]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[5]- سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، ص187.

[6]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

أن تتأسس على مقاييس رياضية وإحصائية، فدرجة الصعوبة والسهولة في النص التعليمي ينبغي أن تخضع إلى صيغ المقروئية، حيث اعتمد واضعوا هذه الصيغ على "نوعين من العوامل التي يمكن قياسها وضبطها، أحدهما يتصل بالنواحي الدلالية، والآخر يتعلق بالنواحي التركيبية والنحوية، وقد تمثل ذلك في النظر إلى معدل طول الكلمة ومعدل طول الجملة على أنهما من أبرز المعايير في الحكم على درجة المقروئية"[1] وعلى هذا الأساس يتم اختيار النصوص التعليمية حتى تكون لديها قابلية للتعلم.

- **معيار العالمية:** يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو"الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذهالمشكلات"[2]، وبذلك نحن في حاجة إلى قراءة ابتكارية للنصوص التعليمية لا لنجعل القارئ مستوعبا لما يقرأ أو ناقدا له، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص التعليمي المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية مع تفعيل هذه الحلول، وهذا ما يجعل القراءة تتماشى والمضمون الفكري واللغوي للنص التعليمي، "لذلك فإن تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه، لأنها تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمي الإنتاج. "[3]

عطفا على ما سبق يضيف مصابيح العربي في مقال له بمجلة اللسانيات التطبيقية معيارين: "معيار الوظيفية ومعيار الملائمة والسلامة"

- **معيارالوظيفية[4]:**النص التعليمي ليس نصا عاما يراد منه تعلم القواعد والضوابط التي تعلم اللغة فقط ولكنه نص وظيفي عملي وإجرائي يمارس من خلاله المتعلم اللغة ويوظفها في أنشطته الشفوية والكتابية والتواصلية، وينتج عبرها نصوصا أخرى، ولاحظنا من خلال

[1]– علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[2]– ينظر: حسان شحاتة، القراءة الابتكارية لتشكيل الطفل، مجلة الفيصل، العدد 288، 2000، ص21

[3]– حسان شحاتة، القراءة الإبتكارية لتشكيل الطفل، مجلة الفيصل، العدد 288، 2000،ص22.

[4]– علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مرجع سابق ص 108

تجربتنا التعليمية والتربوية تركيز أغلب المعلمين على تلقين قواعد اللغة من نحو وصرف وإملاء بعيدا عن الجانب الوظيفي والإنتاجي للغة، فاللغة ممارسة شفوية أولا وكتابية ثانيا وكانت اللغة قبل أن تكون القواعد، وأنتج بها أجدادنا أكثر مما أنتجنا نحن رغم ما كانوا فيه من شح لوسائل الكتابة والتدوين والطبع والنشر، فالنص يجب أن يكون وظيفيا يمتلك الأدوات المعرفية والتطبيقية لاكتساب الملكة اللغوية وتوظيفها.

- **معيار السلامة والملاءمة:** يجب على واضعي النصوص التعليمية أن يحرصوا على سلامة هذه النصوص من الأخطاء العلمية والمعرفية، وصحة المعلومة ومدى ملاءمتها لخصوصية المجتمع وهويته وتاريخه وعناصره القومية، ويخدم المرامي والغايات الكبرى للأمة ويحقق البرامج والمناهج والمخططات التعليمية وأهدافها القريبة والبعيدة، مع مراعاة الانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى والاحتكاك بها والإفادة منها[1].

2. تلقي النص التعليمي:

يرى ريفاتير أن تلقي نص ما بأنه تفاعل متبادل بين التوقع والمتابعة، يتم تكييفه من خلال فئات ترادفية كـ: توتر دهشة خيبة هزل، إن الذي تشترك فيه هذه الفئات، هو الجزم المفرط الذي يأسر الانتباه عبر كل مقامة للتوقعات اللاحقة، موجها بذلك مسار تلقي القارئ[2] فضلا عن هذا فإن النص التعليمي يفترض متلقيا بعينه، فهو يسعى لبناء صورة لمتلقيه

ويعرفه اللساني الأمريكي روبرت ديبو جراند فيقول: " أن مستقبل النص معلوماته غير كافية عن مساحات المعرفة التي يتطلبها النص، لهذا يكتسب إنشاء وصلات للحقائق الثابتة وطابع المشكلة ثم يتخلى عنها فيما بعد"[3]، "إن النص الأدبي "ليبرمج" شكل تلقيه بأن يقترح على القارئ مجموعة من القواعد العامة المتفق عليها وكذلك نقاطا يلتزم بالعمل بها

[1]– محمود علي مكي، قضايا الحداثة، الشركة المصرية العالمية للنشر،لونجمان، مصر،ط1، 1995، ص227.

[2] . محمود علي مكي، قضايا الحداثة، الشركة المصرية العالمية للنشر،لونجمان، مصر،ط1، 1995، ص227.

[3]–روبرت ديبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1988، ص417.

وبتطبيقها، وهذا ما أسماه النقاد بعقد القراءة، "ويحدد النص الأدبي على وجه العموم طريقة تأويله إذ ينخرط في نوع أدبي معين أو حين يتخذ مكانا له ضمن المؤسسة الأدبية الرسميةفالنوع الأدبي مثلا يحيل القارئ إلى مجموعة من القواعد التي تواضع النقاد على أنها تميز هذا النوع عن غيره"[1]، فيثير هذا عند القارئ توقع معينة ويجعله في حالة نفسية خاصة.

وقد اهتم البيداغوجيون بحضور المتعلم في النص على الصعيد النفسي والثقافي والاجتماعي، فهو ينطوي على جملة من المعارف والخبرات التي تستثيره وتشده لقراءة النص وتحليله وتذوق جماليته وعليه فعند تناول النص الأدبي" يعمد الأستاذ إلى توظيف للمعارف المكتسبة التي يتوافر عليها المتعلمون وذلك بتحريك ما لديهم من معلومات أو معارف لها علاقة بالنص المدروس.

إن التلميذ غالبا ما يتوافر على معلومات متعلقة بنص من تلك النصوص التي طالعهافقد يكون قرأ للأديب المدروس عملا، أو مقطوعة مرت به، فأضحت مصدر صورة متمثلة يحملها عن شكل كتابته الأدبية، وقد يكون تاريخ كتابة ذلك النص مرتبطا في ذهن المتعلم بما سبق أن درسه عن الفترة التاريخية أو العصر الأدبي الذي ينتمي إليه النص المدروس. إن هذه المعلومات، وإن كانت بسيطة، يستطيع الأستاذ أن يوظفها كبداية للتفاعل بين المتعلمين والنص، وهذا من منطلق أن الفهم لا يحصل دفعة واحدة وإنما يبدأ بتجميع معلومات جزئية لا تلبث أن تجعل معالم النص تتضح تدريجيا، وهذا ما يسمى ببناء المعنى بإمكان الأستاذ أن يبدأ إثارة المعارف السابقة للمتعلمين بطرح أسئلة مركزة، حول قضايا يعرفونها ولها علاقة بالنص المدروس،وإن من شأن الأجوبة والنقاش الذي يتخلل ذلك أن يمد جسور الاتصال بين التلاميذ والنص"[2].

---

[1]– حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، دط، 2001،ص64.

[2]– اللجنة الوطنية للمناهج،مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين –الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي/2006، ص87.

ترى اللجنة الوطنية للمناهج: "بأن مداخل النصوص متعددة، نتيجة تعدد أنواعها، بل يمكن القول: أن النص الواحد قد يحتمل أكثر من مدخل، ولهذا الأمر فائدة بيداغوجية كبيرة لما يتيحه التنويع في المدخل من تعدد القراءات، ومن دفع للرتابة في درس الأدب. ومن المداخل المقترحة ما يأتي:

- بالإمكان الدخول أو البدء في القراءة بربط النص الجديد – موضوع الدراسة والتحليل – بكل ما من شأنه – أن يحد أو ينقص من غرابة النص بالنسبة للتلاميذ، كأن يتطرق الأستاذ إلى نوع النص أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، أو يتطرق عن طريق بعض الأسئلة إلى ما فيه من اقتباس، من هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه، وفي إيجاد نقاط التقاء بين هذا النص وبين معارفهم السابقة، وبذلك يتكون نوع من الألفة بينهم وبين هذا النص مما يسهل لهم التعامل معه.

- كما يمكن أيضا البدء في القراءة برصد ما في النص من بعض الرموز والكلمات المتميزة، كالمبالغة في صيغة صرفية معينة.

- وبالإمكان أيضا لفت انتباه المتعلمين إلى الكيفية التي بني بها النص ككل، وما فيه من مقاطع تعمد الكاتب إبرازها لإثارة فضول القارئ وفي كلتا الحالتين، فإن انتباه التلاميذ إلى ظواهر نصية معينة يمكن أن يستغله الأستاذ كمدخل للنص"[1].

3. دور المعلم في تلقي النص التعليمي:

حسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الثانوي فإن الأستاذ يتبع الخطوات التالية في تقديمه للنص الأدبي:[2]

- **المرحلة الأولى:**

يفترض عند الحديث عن هذه المرحلة أن المتعلمين قد استوعبوا، إلى حد ما، القراءة المنهجية واكتسبوا خبرة نصية معينة يكلف الأستاذ في هذه المرحلة المتعلمين بقراءة النص

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين –الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006،ص87.

[2]– المرجع نفسه، ص8.

قراءة سريعة يحاولون من خلالها الوقوف على بعض أفكار النص ومعانيه، دون الغوص في تفاصيله، لأن الهدف من هذه القراءة هو صوغ كل تلميذ لفرضياته الخاصة، وذلك قبل الشروع في غربلتها والتأكد منها جماعيا.

يتعين على الأستاذ أن يقبل كل القراءات وأن يجتنب التعليقات السلبية حولها، وذلك حتى لا يحد من تلقائية المتعلمين في التفاعل مع النص، غير أن هذا لا يمنع من التدخل من أجل التصحيح والتعديل، وهذا لكي يضمن لفعل القراءة منذ أول وهلة شيئا من التوازن والمصداقية والبعد عن التخمين، وبإمكان المتعلمين أن يستعينوا في هذه العملية ببعض المؤثرات المتعلقة بالمظهر الخارجي للنص مثل عنوانه، وكيفية انتظامه في فضاء صفحة الكتاب، ونمط الخط الذي كتبت به بعض الكلمات أو العبارات من أجل إبرازها، ونشير هنا إلى أنه كلما تقدم المتعلم في التمرن على هذه الطريقة، كلما زادت قدرته على إيجاد مداخل جديدة للنص، وعلى التوصل إلى الفرضيات وصوغها بسهولة.

يتدخل الأستاذ في نهاية هذه المرحلة لإدخال بعض التعديلات على ما توصل إليه المتعلمون من فرضيات، والاحتفاظ منها بأكثرها قبولا للتمحيص، ويكون ذلك بمشاركة كل الفصل، لأن العمل الجماعي يولد فرصا للاحتكاك الفكري، بما يمكن المتعلم من الإفادة من آراء غيره في إثراء آرائه الخاصةكما أن ما تتوصل إليه الجماعة من نتائج وخلاصات يكون أقرب إلى الصواب من نتائج الأعمال الفردية وما يمكن قوله في نهاية الحديث عن هذه المرحلة، هي أن القراءة الاستكشافية الأولية، تبقى مشروعا قرائيا أوليا في حاجة إلى كثير من الضبط والتعديل، ولما كانت هذه القراءة أولية تمهيدية، فهي تبقى في حاجة إلى مرحلة موالية يتم فيها تعميق المعاني.

.المرحلة الثانية[1]:

هي مرحلة يتم فيها التعمق في النص من أجل تأكيد أو دحض الفرضيات حول بعض معاني النص، التي توصل إليها المتعلمون في المرحلة السابقة، يتعين أن تتسم الدراسة في هذه المرحلة بصرامة كثيرة، وأن تجري وفق مجهود فكري منظم، لأن الهدف منها تحديد

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج،مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، ص9.

معاني النص بأكبر قدر ممكن من الدقة والموضوعية، وهي تختلف من هذه الناحية عن القراءة الاستكشافية التي ليس لها من هدف سوى الدخول في النص، والتوصل إلى رصد بعض الأفكار والمعاني الأولية من خلال قراءة يغلب عليها الطابع الإجمالي وعليه، فإن المتعلمين في هذه المرحلة الثانية يعملون على رصد المؤشرات النصية المتعلقة بفرضية من الفرضيات، ثم العمل على تفسيرها من أجل الوصول إلى استنتاجات معينة.

إن المقصود هنا هو أن المتعلمين توصلوا في المرحلة السابقة إلى استخراج بعض المعاني الأولية، شكلا ومضمونا من خلال بعض الظواهر اللغوية البارزة في النص أكثر من غيرها، مثل غلبة الأفعال على الأسماء، أو الإكثار من استعمال نوع معين من الضمائر... يعمل المتعلمون على جرد منظم لهذه الظواهر بما في ذلك تصنيفها وإحصائها وذلك من خلال تأمل دقيق في النص، ولئن كانت هذه العملية تبدو يسيرة إلى حد ما، فإن الصعوبة تكمن في محاولة تفسير هيمنة ظاهرة لغوية معينة على النص.

بعبارة أخرى إن الصعوبة تكمن في الوصول إلى استنتاجات معينة بناء على المعطيات التي تم رصدها، ولما كانت اللغة الأدبية لغة يتخللها كثير من الغموض بسبب ما فيها من تورية ورمز وإيحاء، وبسبب ما فيها من التواءات في البناء فإن عملية التفسير فيها لا تخلو من صعوبات جمة، وهذا ما يمثل أحد أهم أسباب الاختلاف في الدراسة بحيث يفهم كل واحد الظواهر الأسلوبية اللافتة للانتباه فهما خاصا.

يضاف إلى ذلك أن الفهم يتم بدرجات متفاوتة بين المتعلمين، وذلك حسب تمكن كل واحد من اللغة حسب خبرته النصية وثقافته الموسوعية بصفة عامة، ويحسن بالأستاذ أن يتسامح في قبول شروح المتعلمين وتفاسيرهم، ويتجنب الحكم عليها بالسلب أو الإيجاب، كما يتعين عليه أيضا، عدم السماح للتلاميذ من أن يفعلوا ذلك تجاه بعضهم، ولكن بإمكان الأستاذ أن يستغل الاختلاف في إدراك معاني النص لفتح المجال للنقاش من أجل تذليل الفوارق بينها، والاتجاه تدريجيا نحو فهم موحد للنص المدروس إن أمكن ذلك.

4. فرضيات التلميذ[1]:

إن من شأن النقاش أن يدفع التلاميذ إلى المزيد من التمعن في النصبجميع مستوياته الصوتية، المعجمية، والتركيبية، وذلك من أجل إثبات فرضية معينة أو دحضها، سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتنقيب في النص والبحث عما يدعمها، بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النصية التي تفندها، والحاصل في كلتا الحالتين مجهود فكري معتبر، وتواصل أدبي مثمر، إن النتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف، وبروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل.

كما يمثل المعنى النهائي الذي يتم التوصل إليه، ثمرة جهود جماعية، تآزرت وتكاملت فيها كل الآراء بصورة تفاعلية تلقائية، وبعد أن انفتحت الكثير من مغاليق النص، بفضل عمل تفكيكي وتحليلي مضمن فإن من شأن رجوع المتعلمين إلي النص بدراسة أعمق، أن يعيد جمع شتات ما تفرق بفعل التفكيك، وإعادة الانسجام للنص، بما يمكن المتعلمين من إعادة قراءته منسجمة من أجل تحصيل تصور شامل المقاصد النص وأبعاده.

كما أن من شأن إعادة قراءة النص بعد دراسته وتحليله أن تعيد للعلاقة بينه وبين المتعلم طابعها الحميمي العفوي، يحسن بالأستاذ في هذه المرحلة أن يحد من تدخلاته قدر المستطاع، وأن يكتفي في تنشيطها بجعل المتعلمين يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم وردود أفعالهم بكل حرية.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن المتعلمين قد يكتشفون أبعادا أخرى في النص لم ينتبهوا إليها أثناء التحليل، فيتداركون ما تم تجاوزه وقد يكون من المفيد، قبل إنهاء الحديث عن تحليل النص – بالنسبة إلى هذا المستوى – التأكيد على بعض المظاهر الأخرى المتعلقة بها، والتي منها ضرورة اهتمام الأستاذ بالأبعاد الخارجية للنص، مثل السياق والإضاءة التاريخية، ذلك أن الكثير من دلالات النص لا يمكن الاهتداء إليها ما لم نطلع على الظروف والملابسات التي أحاطت بإنتاج النص.

[1]– اللجنة الوطنية للمناهج، مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، ص9.

كما يتعين على الأستاذ أيضا تزويد المتعلمين ببعض المعارف النظرية عن الأشكال والأجناس الأدبية وذلك في سبيل اكتسابهم ثقافة نقدية تيسر لهم التعامل مع مختلف النصوص، ففي معرفة نمط النص مثلا، والجنس الأدبي الذي ينتمي إليه، ما يمكن أن يشكل مدخلا لفهمه، كما أن الدراسة الجيدة للأشكال اللغوية لا يمكن أن تتم بدون هذه المعارف.

ومن أهم أهداف دراسة النص هو تمكين المتعلم من تمثل الأشكال الأدبية التابعة لكل جنس، بما يمكنه من التأمل والتفكير في بعض نواحي الإبداع الأدبي في نمط معينوالتمييز في الأعمال المدروسة بين التقليد والتجديد، وبالتالي الحكم على أصالة العمل المدروس، ولا يتم هذا كله إلا إذا وضع المتعلم في لب العلمية التعليمية التعلمية وكان عنصرا فاعلا فيها يحلل ما يقرأ، وينقد ويختبر ساعيا لاكتشاف معنى الأشياء بنفسه، وذلك بعد أن تزود بالوسائل والتقنيات والكفاءات التي تمكنه من أن يصبح قارئا مستقلا ومنتجا مستغنيا عن كل مساعدة.

وهذا بعض ما يسعى الفعل التربوي إلى تحقيقه في ظل المقاربة بالكفاءات، ولا شك كذلك في أن الوقوف على طريقة بناء نمط معين من النصوص من شأنها أن تساعد المتعلم على اكتساب كفاءة نصية عالية على مستوى الدراسة والإنتاج معا، ومعلوم أن هذه الكفاءة لا تتحقق إلا إذا تعين إطلاع المتعلم على عينة كافية من كل نمط من الأنماط النصية، بما يمكنه من تمثل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع.

من خلال ما سبق ذكره نلاحظ أن اللجنة الوطنية للمناهج تركز على مجموعة من العناصر، التي من خلالها يمكن للتلميذ أن يتلقى النص، ويستوعبه ويفهمه*

لكن التلميذ القارئ ليس وليد اللحظة بل نتيجة لتراكمات منذ الابتدائي حتى الثانوي وعليه يحتاج إلى مجموعة من العوامل المساعدة في إنجاح عملية تعلم القراءة، وقد وضعت

* .فهل ما وضعته اللجنة الوطنية للمناهج يمكن أن يأتي أكله بعد تطبيقه في الميدان مع التلاميذ؟ حسب ممارستنا البسيطة والمتواضعة للعملية التعليمية في هذه المرحلة ارتأينا أن هناك مجموعة من النقائص علينا استدراكها، ولعل ما أقرته دونالين ميلر في كتابها الهامسون بالكتب –إحياء القارئ الكامن داخل كل طفل، يساعد على ذلك، إلا أن الفصل الثاني والفصل التطبيقي سيكشفان عن ذلك أكثر.

الباحثة، دونالين ميلر في كتابها الهامسون بالكتب إحياء القارئ الكامن داخل كل طفل مجموعة من الشروط حتى يكون التلميذ مستعدا لتلقي النص تتمثل في[1]:

- «**الانغماس**»: يجب أن يحاط الطلاب بكل أنواع الكتب، وأن يمنحوا الفرصة للقراءة يوميا، ويجب أن تكون المحادثات عن القراءة أي ما يقرؤه الطلاب والاستفادة التي يحصلون عليها من الكتب حدثا مستمرا في الفصل المدرسي، تتاح للطلاب مئات الكتب من جميع الألوان الأدبية وكل مستويات القراءة، بالإضافة إلى ما يحصلون عليه من تشجيع للقراءة على نطاق واسع.

- «**الشروح**»: يحتاج الطلاب إلى شروح وافية عن بنية النصوص وسماتها، وكيفية استخدام النصوص لتحقيق أهداف التعلم المختلفة، وكيفية الوصول للمعلومات المتضمنة فيها لذا، فإنني أدرس يوما دروس القراءة باستخدام نصوص واقعية، مثل الكتب والمقالات والكتب المدرسية، مع إعداد كل درس بناء على المهارات التي يحتاج إليها القراء حقا لتنمية إتقانهم للقراءة.

- «**التوقعات**»[2]: يرتقي الطلاب إلى مستوى توقعات المعلم؛ لذا فإنني أتوقع من طلابي أن يقرؤوا يوميا وأن يقرؤوا كمية كبيرة من الكتب وليس لدي توقعات عالية المستوى بشأن القراءة فحسب، وإنما بشأن نجاح الطلاب أيضا، فلست أشعرهم، سواء على نحو صريح أو ضمني، بأنني أشك في قدرتهم على إنجاز أي مهمة قراءة.

- «**المسئولية**[3]»: يجب أن يقوم الطلاب ببعض الخيارات بأنفسهم على الأقل في أثناءسعيهم لبلوغ أهداف التعلم، يوضح كامبورن أن الطلاب الذين يفقدون القدرة على الاختيار يصبحون مغلوبين على أمرهم لذا، فإنني أحدد لطلابي تكليفات بقراءة عدد معين

[1]–دونالين ميلر– الهامسون بالكتب–إحياء القارئ الكامن داخل كل طفل، ص،ص50–51.

[2]–دونالين ميلر– الهامسون بالكتب–إحياء القارئ الكامن داخل كل طفل،ترجمة أميرة علي عبد الصادق،مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2016،ص51.

[3] دونالين ميلر– الهامسون بالكتب–إحياء القارئ الكامن داخل كل طفل،ترجمة أميرة علي عبد الصادق،مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ط1، 2016،ص51.

من الكتب في كل لون أدبي، لكنني أمنحهم حرية اختيار الكتب التي سيقرؤونها لتنفيذ هذه التكليفات.

- «**التطبيق**»: يحتاج الطلاب إلى الوقت اللازم لممارسة ما يتعلمونه في سياقمواقف واقعية لذا، فإن كل درس أدرسه لهم يصب في قراءاتهم في النهاية؛ فيمنح الطلاب الوقت اللازم يوما لتطبيق المهارات التي يكتسبونها على كتبهم، والقراءات المتعلقة بنطاق محتوى معين، والواجبات البحثية.

- «**المقاربات**»: يحتاج الطلاب إلى الحصول على التشجيع فيما يتعلق بالمهارات والمعرفة التي يتمتعون بها بالفعل، وينبغي أيضا السماح لهم بارتكاب الأخطاء في أثناء سعيهم نحو التفوق. لذا، فإنني أساعد الطلاب في العثور على الكتب المناسبة لمستوياتهم في القراءة، حتى وإن كانت لا تتناسب مع المستوى المتوقع في الصف الذي ينتسبون إليه، والاحتفاء علنا بإنجازات كل قارئ في أثناء تقدمه نحو امتلاك قدرة أكثر نضجا على القراءة.

- «**الاستجابة**»: يحتاج الطلاب إلى تقييم مباشر لا ينطوي على أي تهديدات بشأنما يحرزونه من تقدم. لذا، من خلال عقد الاجتماعات باستمرار مع الطلاب، وتكليفهم بكتابة رسائل رد عن الكتب التي يقرؤونها، ومناقشتهم فيما يقرؤونهيوميا، أمنحهم التشجيع والتوجيه والتصديق على تطورهم في القراءة.

- «**جذب الاهتمام**»: حتى في ظل توافر كل الظروف الأخرى، يعد جذب الاهتمامالعامل الأهم في التعلم، ويجب توافره في الفصل المدرسي الناجح. وينبغي أن تكون القراءة مسعى يحمل قيمة شخصية للطلاب،ويتعين أن يؤمن الطلاب بقدرتهم على القراءة، وبأن القراءة جديرة بتعلم كيفية إتقانها، كما يتوجب أن نبني مجتمعا يحتضن كل طالب، ويقدم القبول والتشجيع بغض النظر عن مستوى الطلاب في القراءة.

5. مقام النص المقروء[1]

[1] – حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، 2001،ص23-24

يستمد العمل الأدبي ثراءه بالتحديد من خاصية التواصل المؤخر التي تميز النص المكتوب، وبما أن تلقي العمل الأدبي يحدث خارج إطاره الأصلي فإنه ينفتح على أكثر من تأويل ويقبل أكثر من تفسير، ذلك أن كل قارئ جديد يحمل معه تجربته الخاصة وثقافته الفردية وقيم عصره وهمومه وينظر إلى النص من خلالها.

إن المعنى في العمل المكتوب أكبر من الواقعة التي يقصها ويتجاوزها، بمعنى أنه يتحرر من صفة العرضية التي تميز الحديث الشفهي، فالكلمة تخرج من الشفتين ثم تختفي إلى الأبد، ولكن الكتاب ينقذ المعنى عن طريق أربعة أشياء.

"فهو يصونه من الضياع عن طريق تثبيته كتابة، وهو يعزله عن مؤلفه فيطلقه من نية الكاتب، وهو ينتزعه من حدود موقف المحادثة الشفهية الضيقة فيفتحه على العالم الواسع وهو يرتقي به إلى الشمولية إذ يجعل له جمهورا لا ينفذ من القراء على مر العصور"[1].

إن هذه الصفات الأربع تبرز بجلاء إمكانيات النص المكتوب الرائعة، فبينما يموت الخطاب الشفهي مع اندثار الصوت واختفائه، يظل الخطاب المكتوب قائمة على مرور الزمان، وإذ يفصم المكتوب الوشائج القوية التي تربط المتكلم بما يقول في موقف المحادثة الشفهية، فإنه يبيح للقارئ أن يرى في النص شيئا آخر غير ما كان يقصده كاتبه.

وإن تنوع التأويلات التي تسمح بها مسرحيات شيكسبير وتعددها يعود أساسا إلى أننا نجهل كل شيء أو نكاد عن شخصية المؤلف وحياته، وبما أن الكاتب ليس بيننا فينكر علينا هذه القراءة أو ذلك التفسير فإن ميدان المعاني يمكن أن يمتد إلى غير نهاية، وإذ ينفلت النص المكتوب من الموقف الخاص الذي تجري خلاله المحادثة الشفهية عادة والذي يحد منها فإنه يوسع أفق القارئ ويجعله مشرفا على آفاق طريفة وعلى كون جديد، ومراجع هذا الكون الجديد غامضة وغائبة المعالم في أغلب الأحيان بالنسبة للقارئ فهو يجهل أكثرها أو أنه يراها على نحو مختلف.

6. نظرية القراءة:

[1]– المرجع نفسه،ص23.

تحتل القراءة بالنسبة للإنسان أهمية كبرى فهي وسيلته للعلم والتعليم وهي وسيلته لاكتساب المعرفة بصفة عامة، فالقراءة نافذة تطلع القارئ على ما عند الآخرين وقد حث ديننا الحنيف للقراءة فأول آية نزلت على رسولنا الكريم بدأت ب: اقرأ

1.6 القراءة لغة:

جاء في لسان العرب "(قرأ) القُرآن التنزيل العزيز وإنما قُدِّمَ على ما هو أَبْسَطُ منه لشَرفه قَرَأَهُ يَقْرَؤُهُ ويَقْرُؤُهُ الأَخيرة عن الزجاج قَرْءاً وقِراءة وقُرآناً الأُولى عن اللحياني فهو مَقْرُوءٌ أَبو إِسحق النحوي يُسمى كلام اللّه تعالى الذي أَنزله على نبيه صلى اللّه عليه وسلم كتاباً وقُرْآناً وقُرْقاناً.

وَقَرأْتُ الكتابَ قِراءة وقُرْآناً ومنه سمي القرآن وأَقْرَأَه القُرآنَ فهو مُقْرِئٌ وقال ابن الأَثير تكرّر في الحديث ذكر القِراءة والاقْتراءِ والقارِئِ والقُرْآن والأَصل في هذه اللفظة الجمع وكلُّ شيءٍ جَمَعْتَه فقد قَرَأْتَه.يقال قَرَأَ يَقْرَأُ قِراءة وقُرآناً والاقْتِراءُ افتِعالٌ من القِراءة قال وقد تُحذف الهمزة منه تخفيفاً فيقال قُرانٌ وقَرَيْتُ وقارٍ ونحو ذلك من التصريف..."[1].نستنتج من التعريف اللغوي الموجود في لسان العرب أنه ركز على مشتقات كلمة القراءة، وأنها جاءت بمعنى الجمع.

2.6 اصطلاحا:

- **في المعاجم العربية:** تنوع معنى القراءة اصطلاحا أهم ما جاء فيها:
- **التفسير:** "مفهوم يشير إلى تفسير الإشارات النصية، باعتبارها عناصر رمزية معبرة عن النص وعن الحضارة التي نشأ أو ظهر فيها النص، وهذا المفهوم شائع في بحوث ودراسات النقاد الدين يعتمدون في أعمالهم على نظرية التلقي والقراءة المفتوحة"[2].

[1]–ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى د ت،ص، ص121–122.

[2]–حجازي سمير سعيد، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الآفاق العربية، بيروت، ط1،2001، ص66.

- **التلاوة:** وجاءت بمعنى "طريقة قراءة القرآن ونطق ألفاظه، ولابد لها من التلقي والسماع"، والقراءات القرآنية هي "تلك الوجوه اللغوية والصوتية التي أباح الله بها قراءة القرآن تيسيرا وتخفيفا على العباد"[1].
- **التأويل:** وهو "طريقة خاصة لتأويل ما يقرؤه المرء لنص فهمه غيره فهما مختلفافيقال (قراءة جديدة لمسرحية هملت) بمعنى تأويل جديد لها، وهذا الاستعمال غير شائع في العربية"[2].

يمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة تعريفا شاملا، من التفسير يمكن أن نستخلص أن القراءة هي فك الإشارات باعتبارها عناصر رمزية، ومن التلاوة بمعنى النطقومن التأويل بمعنى الفهم إذن القراءة هي: فك للإشارات الرمزية، عن طريق نطقها في القراءة الجهرية، وتأويل وفهم تلك الرموز.

يرى فنسان جوف في مقدمة كتابه القراءة، أنه بدأ الاهتمام بالقراءة يوم أن وصلت البنيوية إلى نوع من الوهن،حيث يقول :" يقتضي قصور البنيوية تجديدا لمقاربة النصوص الأدبية ونلاحظ في هذا الصدد أن بداية الثمانينات تشهد بالذات انفتاح آفاق جديدة بفضل تقدم علوم اللسان "[3] نفهم من هذا القول أن البنيوية قد تجاوزتها المقاربات الحديثة في دراسة النصوص الأدبية، وهذا يعني أن هذه النظرية لم تعد كافية في تحليل وفهم النصوص الأدبية كما أن علوم اللسان شهدت انفتاحا جديدا على آفاق جديدة، وهذا التقدم في العلوم اللسانية ساهم في تطوير المقاربات الحديثة لدراسة النصوص الأدبية.

كما يرى فنسان جوف أن"تحليل القراءة هو تساؤل إما عن المنهج الذي به يقرأ النص وإما عما يقرأ (أو يمكن قراءته) في النص، ولكن إذا كان النظر في «كيف» القراءة يضفي على نظريات التقبل شيئا من الخصوصية النوعية، فإن مشكل «مضمونها» يقود، في كثير من الحالات وبفعل الضبابية الاصطلاحية، إلى التساؤل عن معنى النص أو معانيه وعندها

[1]–البدي محمد سمير، أثر القرآن والقراءات في النحو العربي، ص309، نقلا عن كافي منصور علم القراءات، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة د ط، 2008،ص9.

[2]–المهندس كامل وهبة مجدي، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب،مكتبة لبنان،بيروت،د ت،ط01، ص287.

[3]–فنسان جوف، القراءة، ترجمة سعاد التريكي، دار سيناترا،المركز الوطني للترجمة تونس، د ط، 2016، ص 10.

تلبس دراسة القراءة بدراسة الأثر الأدبي"[1] ويرى أن الباحثين قد ترددوا دائما بين المقاربتينورأى في الأخير أن يولي اهتمامه إلى أعمال مدرسة كونستانس وكذلك لنظريات القارئ الحقيقي، ونحن بدورنا ارتأينا أن نولي الاهتمام لهذه المدرسة لما لها علاقة بمضوعنا، وخاصة فيما يخص تلقي النص عند القارئ وتفاعله مع النص.

وبداية نفصل القول في مدرسة كونستانس نظرا لأهميتها في تناول هذه القضية بداية من أصولها المعرفية وصولا إلى مضمونها عند علميها ياوس وإيزر.

3.6.الأصول المعرفية لنظرية التلقي:

التراكمية في العلوم هي طابع يميز ظهور النظريات النقدية، ولن يحصل الفهم والاستيعاب والتحكم في أي موضوع إلا إذا رجعنا إلى الأسس والأصول الفكرية والفلسفية لكل منتج معرفي وثقافي، وجمالية التلقي تقوم على مجموعة من المرتكزات والأسس التي تشكل مرجعيتها الفلسفية والفكرية.

تقوم جمالية التلقي على مجموعة من المرتكزات والأسس التي تشكل مرجعيتها الفلسفية والفكرية، شأنها شأن جل المذاهب النقدية، يرى عبد الكريم شرفي أن جمالية التلقي ترجع أصولها إلى فلسفتين عرفتا في ألمانيا وهما: الهرمينوطيقا والظاهراتية. حيث «أن إشكالات الفهم والتأويل والإدراك وكذا إشكالية الذاتية والموضوعية أو علاقة الذات بالموضوع، كانت المسألة الأساسية في الهرمينوطيقا والفنومنولوجيا على حد سواء، ولأن هذين الاتجاهين كانا يشكلان من الجهة الأخرى، الخلفية المعرفية التي تأسست عليها نظرية التلقي »[2].

[1]– فنسان جوف، القراءة ، ص12..

[2]– عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2007، ص14

نستنتج من هذا القول أن المشكلات التي تتعلق بالفهم والتأويل والإدراك، بالإضافة إلى العلاقة بين الذات والموضوع، كانت هي المسألة الأساسية التي تم التركيز عليها في الهرمينوطيقا والفينومينولوجيا على حد سواء. ولأن هذين الاتجاهين يشكلان الخلفية المعرفية لنظرية التلقي، فإنهما يلعبان دورًا مهمًا في تشكيل وتطوير هذه النظرية، ونظرية التلقي تعتبر محاولة لحل المشكلات التي ترتبط بالفهم والتأويل والإدراك.

وبعض المفاهيم التي جاءت بهما هاتان الفلسفتان، قد تحولتا إلى مرتكزات أساسية تؤطر هذه النظرية.

1.3.6.الفلسفة الظاهرتية:

تنحدر نظرية التلقي من الفينومولوجيا أوالفلسفة الظاهرتية المعاصرة على عكس المناهج العلمية والموضوعية كالبنيوية التي انبثقت من الفلسفات الوضعية والتجريبية[1] ومن أبرز أعلام هذه الفلسفة هوسرل وإينغاردن تحولت أفكار هذان العلمان والمفاهيم التي جاءا بها إلى أسس نظرية ومحاور إجرائية وبذلك :" أصبح المنظور الذاتي هو المنطلق في التحديد الموضوعي، ولا سبيل إلى الإدراك والتصور الموضوعي خارج الذات المدركة، ولا وجود للظاهرة خارج الذات المدركة لها"[2] من هذا القول يمكن استنباط أن المنظور الذاتي أصبح المنطلق الأساسي لتحديد الموضوعية في الإدراك والتصور. ولا يوجد سبيل للوصول إلى إدراك وتصور موضوعي خارج الذات التي تدرك وتصور الظاهرة.

كما يمكن أن نفهم من هذا القول بأن الذات المدركة هي التي تحدد المعنى والقيمة والواقعية للظاهرة التي تدركها، ولا يمكن فصل الظاهرة عن الذات المدركة لها، وهذا يعني أن

[1]–ينظر،–بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ص34.

[2]–بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات،ص34.

المعرفة والتصور الموضوعي للعالم تتأثر بوجهة نظر الشخص وتجاربه الشخصية، وأن الواقعية المطلقة خارج الذات المدركة لا توجد.

وما يهمنا في هذا المقام هو التركيز على أبرز المفاهيم الظاهرتية المؤثرة في جمالية التلقي، وأهم ركيزة اعتمدها هوسرل في الفكر الظاهراتي هي مفهوم التعالي وقصد به هوسرل، أن المعنى الموضوعي ينشأ بعد ن تكون الظاهرة معنى محضا في الشعور، أي بعد ارتداد هذه الظاهرة من عالم المحسوسات الخارجية المادية إلى عالم الشعور الداخلي الخالص[1]، ويعني هذا أن استيعاب الظاهرة قائم على الفهم ونابع من الطاقة الذاتية الخالصة الحاوية له، وهذا ما يصطلح عليه بالتعالي، فالمعنى "هو خلاصة الفهم الفردي الخالص"[2]والمعنى هو ما تسعى كل النظريات المعاصرة للوصول إليه.

أدخل انغرادن بعض التعديلات على مفهوم التعالي، كما منحه بعدا إجرائيا بتطبيقه على العمل الأدبي، ويعني التعالي لديه أن:" الظاهرة تنطوي باستمرار على بنيتين: ثابتة ويسميها نمطية وهي أساس الفهم وأخرى متغيرة يسميها مادية وهي تشكل الأساس الأسلوبي للعمل الأدبي"[3] يمكن أن نستنتج من هذا القول أن الظاهرة (أي الظواهر الأدبية) تتألف من بنيتين أساسيتين: البنية الثابتة التي يطلق عليها اسم النمطية، والتي تشكل أساس الفهم والتفسير، والبنية المتغيرة التي يطلق عليها اسم المادية، والتي تشكل الأساس الأسلوبي للعمل الأدبي.

وبالتالي، فإن فهم الظاهرة الأدبية يتطلب التركيز على النمطية والمادية، وعلى كيفية تأثير كل منهما على الفهم والتفسير للظاهرة، ويمكن فهم هذا القول بأن النمطية تشير إلى الجوانب الثابتة والمستمرة في الأعمال الأدبية، مثل القواعد اللغوية والأساليب والأشكال

[1]–ينظرسماح رافع محمد، الفينو مينولوجيا عند هوسرل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د ط، 1991، ص43.

[2]– بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص34..

[3]–المرجع نفسه، ص34.

الأدبية، بينما المادية تشير إلى الجوانب الديناميكية والمتغيرة، مثل الأحداث والشخصيات والمواضيع التي يتناولها النص الأدبي فالمعنى هو نتيجة للتفاعل بين بنية العمل الأدبي وفعل الفهم.

أما الركيزة الثانية التي اعتمدها **هوسرل** هي القصدية ومفهومها فالمعنى يتكون من خلال الفهم الذاتي والشعور االقصدي الآني بإزائه[1] وتم بناء نظام معرفي لإدراك الظواهر قوامه الذات، وقد حصر هوسرل مهمة الفينومولوجيا: " بدراسة الشعور الخالص وأفكاره القصدية باعتباره مبدأ كل معرفة"[2] والمعنى هو نتيجة للفهم، ومفهوم القصدية يعتبر مفهوما مركزيا في مقاربة التفاعل الأدبي اتجاه جمالية التلقي، أما انجرادن فقد حول مفهوم القصدية، وذلك بتشكيله لاستراتيجية جديدة للفهم تحمل طابع الظاهراتي للجمالية.

إن فينومينولوجية "إنجاردن" ترى أن المتلقي يملأ فراغات النص الأدبي الموجودة فيه حيث جعلت المتلقي ركنا أساسيا في إدراك العمل الأدبي، وأعطت لهذا الإدراك أساسا موضوعيا وماديا.

2.3.6التأويلية:

يعد ديلتاي – وهو أحد مصادر فلسفة "غادامير" –أحد المهتمين بدراسة الفهم والتأويل دراسة علمية ويعني الفهم لديه النظر في عمل العقل البشري أو إعادة اكتشاف "الأنا" في "الأنت"، فالعملية الأساسية التي من خلالها يتوقف إدراكنا كله للذوات هي إسقاط حياتنا الباطنية الخاصة بنا على موضوعات من حولنا كي نشعر بانعكاس التجربة فينا[3]، مما يعني أن "غادامير" يهتم بالذات (القارئة) كقوة فاعلة في عملية الفهم والتأويل، ويحاول أن يجعل من هذه العملية عملية موضوعية بحتة، وهذا ما يتضح أيضا في فهمه للتأريخ

[1]– بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص 35.

[2]–سماح رافع محمد،الفينومينولوجيا عند هوسرل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد،د ط1، 1991، ص134.

[3]–– بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص39.

(الماضي)؛ فهو يخضع تأثيرات الماضي لفهم الذات، وعليه فقد استفاد أصحاب نظرية التلقي من الفيلسوف "هانس جورج غادامير" – في نظرته إلى التأويل وعمل الفهم وإعادة الاعتبار إلى التاريخ – في إعادة إنتاج المعنى وبنائه.

لقد كان لمدرسة كونستانس stancecon دور هام في ظهور معالم نظرية القراءة وكان ذلك من خلال جهود قطبين فاعلين من أعلام هذه المدرسة وهما، هانز روبرت ياوس وولفغانغ إيزر، اللذان اعتمدا على الميراث الألماني الفلسفي بصفة عامة والفلسفة الظاهرتية بصفة خاصة ومن خلالهما سيتم تتبع تطورات النظرية والكشف عن مكانتها.

4.6.التلقي عند" ياوس"[1]:

اقترح ياوس نموذجا بديلا للتاريخ الأدبي مستفيدامن: الاتجاه التاريخي الماركسي والاتجاه الجمالي الشكلاني متجاوزا عما كانوا عليه، كما دعا إلى التوحيد بين تاريخ النص وجمالياته ويرى أن مهمة التاريخ الأدبي تكمن في الدمج الناجح للماركسية بالشكلانية ويمكن ذلك بإرضاء المتطلبات الماركسية المتعلقة بالتوسط التاريخي تاركين للشكلانية عالم الإدراك الجمالي، بهذا يكون قد انتهج منهجا ثالثا وسطا بين الماركسية والشكلانية.

وظيفة التاريخ عند ياوس تكمن في تتبع التطورات التي تطرأ على استقبال العمل الأدبي بخلاف الدراسات السابقة التي كانت تنظر إلى تاريخ الأدب من خلال مؤلفيه فقط والتاريخ الحقيقي للأدب هو تاريخ التلقيات وردود أفعالها، ولأن الفهم الدقيق والشامل لأي عمل أدبي لا يتحقق دون الاطلاع على القراءات السابقة، وإن سيرورة العمل الأدبي ضمن هذا التاريخ لا يتم إدراكها دون المشاركة الفعالة للقارئ؛ أي أن العمل الأدبي بدوره لا يجد لنفسه موضعا داخل التاريخ دون الإشراك الحيوي للقارئ.

- **أفق التوقع:**

[1].علي حمودين المسعود قاسم،اشكالات نظرية التلقي المصطلح المفهوم الإجراء، مجلة الأثر،العدد25..2016،ص307.

يعني هذا المصطلح تلك المجموعة من الافتراضات والتوقعات والاعتقادات التي يمتلكها العلماء حول النتائج المتوقعة للتجارب والأبحاث والتجارب الجديدة، وهذا الافتراض الأساسي يؤثر على كيفية فهم العلماء وتفسيرهم للنتائج التجريبية التي يتم الحصول عليها كما يعتبر أفق التوقع عند" ياوس" الحجر الأساس للتلقي ويسمى أيضا أفق الانتظار.

وهو مفهوم جديد للرؤية التاريخية في العمل الأدبي وتأويله حيث يعد هذا المفهوم مدار نظرية "ياوس" الجديدة، لأنه الأداة المنهجية المثلى التي ستمكن نظرية التلقي من إعطاء رؤيتها الجديدة، القائمة على فهم الظاهرة الأدبية في أبعادها الوظيفية والجمالية والتاريخية من خلال سيرورة تلقيها المستمرة إذن: بفضل أفق الانتظار تستطيع النظرية من التمييز بين تلقي الأعمال الأدبية في زمن ظهورها وتلقيها في الزمن الحاضر مرورا بسلسلة التلقيات المتتالية[1]

أي أن أفق التوقع يساعد كثيرا في فهم رد فعل القراء على الأعمال الأدبية ومن خلاله يتم بناء المعنى وإنتاجه، وتحديد الأهمية التاريخية والجمالية للعمل الأدبي وذلك من خلال استمرارية الحوار بين العمل والجمهور المتلقي، كما أن الأفق هو: «الفضاء الذي تتم من خلاله عملية بناء المعنى ورسم الخطوات المركزية للتحليل ودور القارئ في إنتاج المعنى عن طريق التأويل الذي هو محور اللذة»[2] نستنتج من هذا القول أن عملية إنتاج المعنى ترتبط بالتأويل لأنه هو بدوره مفتوح على ثقافة القارئ ومكتسباته التي يمارس بها التحليل فمن تنوع القراء واختلاف خبراتهم وثقافتهم أصبح لكل عمل أدبي عدد لا متناه من التأويلات.

يشير " ياوس" إلى أن مفهومه – أفق التوقع – يتضمن ثلاثة عوامل أساسية:

[1]–ينظر عبد الكريم شرفي،من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة،الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان،ط،1.2007،ص162.

[2]– بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات، ص45.

- التجربة المسبقة التي اكتسبها الجمهور عن الجنس الذي ينتمي إليه النص.
- شكل الأعمال السابقة وموضوعاتها التي يفترض معرفتها.
- التعارض بين اللغة الشعرية واللغة العلمية أي التعارض بين العالم المتخيل والواقع اليومي.[1]

إن عملية القراءة للعمل الأدبي تخضع لمجموعة من المبادئ التي تجعل من العملية قائمة على تصور منهجي ناتج عن علم بهذه المبادئ والقيم الأدبية، التي تصنع في إطار الجنس الأدبي الذي يحدد الظاهرة الأدبية، وفي حدود المعرفة المتشكلة عن الأعمال السابقة، وما يخص التعارض الكامن بين العوامل الخيالية التي تنسجها اللغة الشعرية والصورة الواقعية التي ترسمها اللغة اليومية، حيث تكون هذه عبارة عن معايير كفيلة بالقراءة الصحيحة.

كل قارئ يتلقى النص وله ثقافة ومكتسبات قبلية تؤدي إلى تكوين تصور مسبق يجعله يحمل أحكاما يطرق بها باب العمل الأدبي، فيعيش القارئ توقعا يجعله في حالة انفعال، وغالبا ما يكون الأفق عرضة للموافقة أو التخييب وفق ردة فعل القارئ والأثر الذي يمكن أن يحدثه العمل فيه، وهي حالتان:

الأولى: يكون العمل الأدبي مألوفا لدى المتلقي شكلا ومضمونا ويتماشى مع المعطيات التي عهدها في قراءاته السابقة يكون عندها الانطباع فاترا،كقراءة قصة مكتوبة بمعايير معهودة، بالتالي هي مألوفة فلا يتشكل أي انطباع حولها.

الثانية: يكون العمل الأدبي مخالفا لتوقعات القارئ حيث يخيب ظنه وهذا ما يعرف ب: (خيبة الانتظار) أو (خيبة الأفق).

[1]– المرجع نفسه، ص46.

يمكن أن نمثل لخيبة الأفق بالمقدمة الطللية في القصيدة العربية القديمة إذ اعتاد الجمهور (المتلقي) على نظام خاص في مقدمة القصيدة كالبكاء على الطلل ووصفه وتذكر الحبيبة، فإذا جاء العصر العباسي أصيب هذا الجمهور المتلقي بالخيبة (خيبة الانتظار) ذلك أن معاييره في الموضوع قد انتهكت، فلم تعد القصيدة تبدأ بالطلل ولا بذكر الحبيبة[1] هنا تبرز قدرة المتلقي على فهم العمل الأدبي بتطوراته المختلفة، وعلى هذا الأساس فإن المتلقي هو المتحكم الأول بعملية تطور هذا العمل وليس المؤلف كما هو مألوف.

هذا ما يذهب إليه ناظم عودة بقوله:« أن الحقيقة الثانية التي نلتمسها من خلال مفهوم أفق الانتظار إن مقياس تطور النوع إنما هو المتلقي، وذلك لأن مجموعة المعايير التي يحملها، من خلال تجاربه السابقة في قراءة الأعمال هي تخص ذلك التطور في اللحظة التي تتعرض فيها تلك المعايير إلى تجاوزات في الشكل واللغة، وهذه اللحظة هي لحظة الخيبة"[2].نستنتج مما سبق أن مفهوم "أفق الانتظار" يمثل الآمال والتوقعات التي يحملها المتلقي للنص الأدبي وتحكم معاييره لفهمه وتقديره.

وبما أن المتلقي يحمل مجموعة من المعايير التي تخص تجاربه السابقة في قراءة الأعمال الأدبية، فإنه يشكل مقياساً لتطور النوع، وذلك لأنه قادر على التعرف على تجاوزات في الشكل واللغة للأعمال الأدبية في اللحظة التي تحدث فيها، ولحظة الخيبة يمكن أن تحدث عندما تصطدم المعايير التي يحملها المتلقي مع النص الأدبي وتجد فيه تحولاً أو انحرافاً يخالف توقعاته وآماله.

يرى " ياوس" أن القيمة الجمالية للأعمال الأدبية تكمن في العلاقة بين أفق التوقع والقارئ لأن « الأعمال الأدبية الجيدة هي وحدها القادرة على جعل أفق انتظار قراءها يكمن

[1]–عبد الرحمان تبرماسين وآخرون: نظرية القراءة المفهوم والإجراء، منشورات مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، الجزائر، ط01، 2009،ص38.

[2]–ناظم عودة، الاصول المعرفية لنظرية التلقي،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1997، ص 140.

بالخيبة، أما الأعمال البسيطة فهي تلك التي ترضي آفاق انتظار جمهورها وإن مآلها مثل هذه الأعمال هو الاندثار السريع»[1] أي أن الأعمال الجيدة هي التي تخيب آفاق القراء، بينما الأعمال التي توافق آفاق انتظارها وتلبي رغبات القراء المعاصرين هي أعمال بسيطة لأنها نماذج تعودوا عليها.

وبمعنى آخر أنه كلما انحرف العمل الأدبي عن أفق توقع القارئ حقق أدبيته، لكن ما يعتبره أحدهم انحرافًا عن أفق التوقع يمكن أن يكون ابتكارًا وتجديدًا في عيون آخرين الأعمال الأدبية المميزة غالبًا ما تتميز بقدرتها على استثارة الاهتمام وإثارة التساؤلات لدى القارئ، سواءً بتجاوز توقعاته أو بتقديم رؤى جديدة ومفاهيم مبتكرة، يمكن أن يكون هناك أعمال بسيطة ومألوفة تحقق قيمة جمالية وتثري تجربة القراءة، وكذلك أعمال تتجاوز توقعات القراء وتحقق قيمة جمالية عالية، الأدب والفن في نهاية المطاف قضية شخصية ويعتمد تقديره على تفضيلات وذوق الفرد.

- **المسافة الجمالية:**

يعرفها ياوس بقوله:" ذلك البعد القائم بين ظهور الأثر الأدبي نفسه وبين أفق انتظاره، ويمكن الحصول على هذه المسافة من خلال استقراء ردود أفعال القراء على الأثر أي من تلك الأحكام النقدية التي يطلقونها عليه"[2]تعتبر المسافة الجماليةمن أهم المفاهيم الإجرائية المعتمدة في نظرية "ياوس" كما أنها متممة لمفهوم الأفق وهي المسافة الفاصلة بين أفق الانتظار الموجود سلفا والعمل الأدبي الجديد، وهذا الأفق الذي تتحرك في ضوئه الانحرافات عما هو معهود.

[1]–روبرت هولب،نظرية التلقي مقدمة نقدية،تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط01، 2000،ص67.

[2]– عبد الرحمان تبرماسين وآخرون: نظرية القراءة المفهوم والإجراء،ص39.

كما تعتبر المسافة الجمالية في نظر" ياوس" هي المعيار الذي يقاس به جودة العمل الأدبي وقيمته، فكلما اتسعت المسافة بين أفق انتظار العمل الأدبي الجديد وبين الأفق الموجود سلفا ازدادت أهميته ولكن عندما تتقلص هذه المسافة يكون العمل الأدبي بسيط ورديء؛ أي إن المسافة الجمالية أصبحت مؤشرا على مدى أدبية العمل الأدبي ومعيارا هاما بالنسبة للتحليل التاريخي للعملية الإبداعية.

لقد أثار مفهوم ياوس للمسافة الجمالية تساؤلات كبيرة؛ إذ أصبحت شعرية وجودة الأعمال الأدبية مرتبطة بمدى تخييب أفق توقعات القارئ، فعليه أن يكون العمل الأدبي الجديد محدثا غريبا على ما هو مألوف، وإلا لا يعتبر عملا أدبيا فنيا، وهذا ليس بالضرورة، فهناك أعمال لم تكن غريبة على المتلقي ولم تكسر أفقه، وكانت أعمال جيدة.

أضف إلى ذلك فليس بالإمكان تحديد تلك المسافة بين العمل الأدبي والأفق بكل دقة وفي كل الأحوال، كما أن هذا المفهوم يحدد لنا ما يحدثه العمل الأدبي في القارئ فقط، أما ما يحدثه القارئ في العمل الأدبي فأمر لا اعتبار له في حين أن موضوع نظرية التلقي هو التفاعل بين المتلقي والعمل الأدبي.

- **اندماج الآفاق:**

على القارئ هنا أن يكون محاورا جيدا للنص وفق منطق (السؤال والجواب) إذ ينطلق السؤال من القارئ إلى العمل الأدبي يستنطقه الإجابة، من خلال تلقياته المتتالية، فيصبح السؤال بهذا الشكل نقطة تجمع بين الأفقين الماضي والحاضر ومع ذلك فإن الدلالات والتأويلات تتجدد وتتغير في ظل هذا الاندماج للآفاق.

فمثلا:" لو أخذنا تراثنا النقدي العربي كعمل أدبي، محل تلق عبر عصور مختلفة واستطلعنا مثلا قراءة "الجاحظ" وأفق انتظاره ثم قراءة أخرى لمحمد مندور"، وقراءة ثالثة لمصطفى ناصف" أو " جابر عصفور" لوجدنا "محمد مندور" قد تلقى التراث العربي وفق

أفق توقع يتلائم ومعايير عصره مع الاستعانة بأفق توقع "الجاحظ" بالطبع، والشيء نفسه يحدث مع "مصطفى ناصف" الذي يقوم بدمج أفق توقعه ذي التوجه الحداثي مع أفقي التوقع السابقين ليصل إلى فهم جديد لهذا التراث"[1].

نستنتج من هذا القول أن القارئ يلتقي مع العمل الأدبي عبر أسئلته الخاصة مستحضرا في الوقت ذاته الأسئلة التي ألقيت على العمل عبر تاريخ تلقياته، وبهذا يتحول العمل الأدبي من خطاب يحمل معنى واحد إلى فضاء منفتح على تأويلات متتالية ومتعددة وأسئلة متجددة، وهنا يمكن التواصل بين الماضي والحاضر من خلال جعل الأعمال الماضية منفتحة باستمرار على اللحظة الراهنة، هذا ما يفسر سر خلود الأعمال العظيمة وسر تأثيرها الدائم، حيث تحمل في طياتها أجوبة صالحة عن الأسئلة المحيرة التي تشغل بال قرائها المتعاقبين.

كما يشير "ناظم عودة إلى "أن التأويل الذي تمارسه جمالية التلقي يعني التعرف على السؤال الذي يقدم النص جوابا عنه، وبالتالي إعادة لبناء أفق الأسئلة والتوقعات الذي عاشه العصر الذي فيه العمل الأدبي إلى متلقيه الأوائل"[2] فتشكل الآفاق واندماجها بمنطق السؤال والجواب، يجعل هناك حوار مستمر بين العمل الأدبي وقرائه المتعاقبين عليه يتم من خلال هذه المفاهيم الإجرائية عملية بناء المعنى عن طريق التأويل الأدبي الذي هو محور اللذة.

7. فعل القراءة وبناء المعنى عند " إيزر ":

يرى سامي إسماعيل أن "إيزر" ركز في طروحاته على قضية التفاعل بين النص والقارئ لأنها: "نقطة البدء في نظرية "فولفانغ إيزر" الجمالية هي تلك العلاقة

[1]–رضا معرف،جدلية التاريخ والنص والقارئ عند نقاد مدرسة كونستانس، مجلة كلية الآداب واللغات، ع12، جامعة بسكرة، 2012،ص277.

[2]– ناظم عودة، الاصول المعرفية لنظرية التلقي ص136.

الدياليكتية*[1]التي تجمع بين النص والقارئ وتقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء استراتيجيات عدة"[2] اعتمد " ايزر" في فهمه لعملية القراءة وبناء المعنى على مفهوم آخر مختلف عن التيارات النقدية التي سبقته متأثرا بالظاهراتية ونظرتها للعمل الأدبي التي أكدت على أنه:"لا يجب أن نصب اهتمامنا على النص الأدبي فقط بل أيضا بمعيار مساو بالأفعال المتضمنة داخل الاستجابة الجمالية لهذا النص"[3]

يرى إيزر أن العمل الأدبي ليس نصا مكتملا وليس له وجود حقيقي إلا بوجود القارئ بل هو تركيب والتحام بينهما –النص والقارئ – لأنهما يشكلان بعضهما، لهذا السبب نبهت الظاهراتية* إلى أن دراسة العمل الأدبي ليس الاهتمام بالنص فقط، بل كذلك الاهتمام بالأفعال المرتبطة بالتجاوب مع النص هذا ما تأثر به" إيزر"، وذلك بقوله:« فالنص ذاته لا يقدم إلا مظاهر خطاطية يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنص بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقق، ومن هنا يمكن أن نستخلص أن للعمل الأدبي قطبين قد نسميهما: القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نص المؤلف والثاني هو التحقق الذي

*الديالكتيك أو الجدل: في الاستعمال المعاصر الاختبار النقدي للمبادئ والمفاهيم من أجل تحديد معناها والفروض التي ترتكز عليها ونتائجها الضمنية

[1]هنتر ميد، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، تر فؤاد زكريا،مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، ط1975،1م، ص421.

[2]–سامي إسماعيل، جماليات التلقي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر،ط 01، 2002، ص111.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*الظاهراتية :– تيار فلسفي تبناه كل من (ادموند هوسرل) و(رومان انكاردن)و(مارتن هيدغر) و(موريس ميرلوبونتي)و(جان بول سارتر) و(ماكس شيلر)و(جورج بوليه)،ظهر هذا المصطلح في بداية القرن العشرين، وهو يدرس كافة أنواع الخبرة الانسانية من التصورات، الفكر،التخيل الشعور،الرغبة،الاختيار،الوعي الجسماني، الفعل الرمزي والتمثيلي،النشاط الاجتماعي، النشاط اللغوي، الغرض من كل ذلك هو دراسة الأشياء أو الموجودات كظواهر ومعاني موجودة في خبرتنا الواعية

ينجزه القارئ»[1]أي أن القطب الفني يكمن في النص المتحقق عبر النسيج اللغوي وما يتضمنه المؤلف في نصه.

أما القطب الجمالي فهو التحقق الذي ينجزه القارئ عبر عملية القراءة، والعمل الأدبي لا سبيل لتحقيقه إلا من خلال التفاعل المتبادل بين نص المؤلف والقارئ، إن العمل الأدبي عند إيزر لا يقصد به النص إلا بعد أن يتحقق ويتجسد عن طريق التفاعل مع القارئ.

يقدم "إيزر" مجموعة من المفاهيم الإجرائية، التي تضمن عملية القراءة والمتمثلة في: القارئ الضمني، السجل النصي، الاستراتيجيات، مستويات المعنى، مواقع التحديد.

- **القارئ الضمني:** يرى إيزر أن القارئ الضمني هو: "بنية النص تتوقع حضور متلق دون أن تحدده بالضرورة، إن هذا المفهوم يضع نية مسبقة الدور الذي ينبغي أن يتبناه كل متلق على حده"[2] إلا أن هناك نوع من القراء تتبناه طائفة من الباحثين ممن يهتمون بشعرية التواصل فهناك "القارئ المتميز" عند" ميشال ريفاتير" و"القارئ النموذجي" عند" امبرتو ايكو " إلا أن هذه الأنواع من القراء في نظر"إيزر" عاجزة وغير قادرة على التفاعل مع النص.

حيث سعى إلى تجاوزها ليصل بمفهوم معين بشأن القارئ وهو مفهوم" القارئ الضمني" فالقارئ الضمني كمفهوم له جذور متأصلة في بنية النص، إنه تركيب لا يمكن بتاتا مطابقته مع أي قارئ حقيقي"[3] إن هذا القارئ المغروسة جذوره بصورة راسخة في بنية النص هو المفهوم البديل الذي يتناسب تماما مع توجهات نظرية "إيزر" وإن لكل نص أدبي

[1]– فولف غانغ ايزر،فعل القراءة –نظرية جمالية التجاوب في الأدب– ترجمة الحميد الحمداني والجلالي كدية، ط 01، منشورات مكتبة المناهل، فاس المغرب، د ت، ص12.

[2]– فولف غانغ ايزر،فعل القراءة –نظرية جمالية التجاوب في الأدب ص30.

[3]–فولف غانغ ايزر،فعل القراءة –نظرية جمالية التجاوب في الأدب ص30

مرجعيات خاصة، بإمكان القارئ المساهمة في تجسيدها في إنتاج المعنى الكامن داخل النص.

إن القارئ الضمني هو محور عملية القراءة، وهو مفهوم تجريدي ليس قارئا حقيقيا أوقارئا فعليا، إذ إنه يحاول أن يجعل لنفسه وظيفة خاصة في فهم النص الأدبي وتحقيق استجابات فنية لتجاربه التي أصبحت خلفية مرجعية يستند إليها في عملية بناء المعنى، وهي وظيفة حيوية بين النص وبينه.

•مواقع اللاتحديد:

من خلال مواقع اللاتحدي يستطيع أن يدخل كل من القارئ والنص في علاقة حوارية تفاعلية لبناء المعنى «تحدث اضطراب في ذهن القارئ الذي يفجر نشاطه المكون هذا النشاط الذي لا يمكن أن يهدأ إلا بفعل إنتاج الموضوع الجمالي»[1] عناصر التحديد هي التي تمكن النص من التواصل مع القارئ بمعنى أنها لا تحثه على المشاركة في الإنتاج؛ « يعتبر "ايزر" القيمة الجمالية في حد ذاتها نتاجا لعملية التحقيق وسد أماكن التحديد النصية»[2] حيث أن المتلقي هو من يتكفل بإعطاء دلالات متعددة للنص عبر عملية ملء الفراغات لأنها العنصر الأساسي المسؤول عن إحداث الاستجابة الجمالية، كما أنها الطريقة التي تمكن النص الأدبي من ممارسة نوع من الإغراء الجمالي يجعل القارئ يقبل على قراءة النص وبالتالي المشاركة في بناء معناه.

•السجل النصي: يرى عبد الكريم شرفي أن السجل النصي هوعبارة عن : " مجموعة من المعايير والمواضعات والاتفاقات التي تكون سابقة عليه ومعروفة لدى جمهور المتلقين، والتي يستطيع بفضلها أن يخلق وضعية سياقية مشتركة بينه وبين

[1]–. المرجع نفسه، ص108

[2]–عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، الدار العربية للعلوم، بيروت لبنان،ط2007،01،ص223.

القارئ»[1]أي أن النص لحظة قراءته يتطلب سجل النص الذي في ظله تتم عملية التفاعل بينه وبين القارئ ويتحدد الأفق، والمعنى الناتج عنه يكون دائما بتفعيل البنيات النصية الممنوحة والإستراتيجيات التي توجه القارئ.

ويمكن أن نقول أن السجل النصي هو كل الإحالات التي يتم بها بناء المعنى وتكون هذه الإحالات إلى ما هو سابق على النص وهو ليس جديد جدة مطلقة، بل يستند إلى مجموعة من المرجعيات كالنصوص الأخرى أو كل ما هو خارج عنه كالسياقات الخارجية المختلفة.

•الاستراتيجيات النصية:

يتمثل دورها في أنها :«هي المسؤولة عن كيفية توزيع وترتيب وتنظيم عناصر السجل على النسيج النصي، وبالتالي على ضوئها يتحدد النص في بناءه وفي شكله الخاص»[2] وهي عبارة عن مجموعة من القوانين التي لا بد لها من مرافقة التواصل الذي يتم بين المؤلف والقارئ، كما أنه لها وظيفة أخرى وهي أنها تصل بين عناصر السجل النصي وتقييم العلاقة بين السياق المرجعي والمتلقي، إنها تقوم برسم معالم موضوع النص ومعناه.

- **مستويات المعني:**

يشير" ايزر"إلى أن:« النص لا يظهر المعنى في نمط محدد من العناصر وإنما يتأسس وفق مستويات تظهر إلى الوجود بفعل الإدراك الجمالي فهو يرى أن هناك مستويين تتم وفقهما عملية متواصلة لبناء المعنى، تحتل خلالها العناصر التي تسهم في ذلك البناء مواقعها بالانتقال من المستوى الخلفي –السياق المرجعي– إلى المستوى الأمامي –النص– »[3] يظهر من خلال ما سبق أن المعنى لا يظهر للقارئ دفعة واحدة وإنما عبر

[1]–.عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة،ص193

[2]–المرجع نفسه، ص201.

[3]–ناظم عودة، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، ص154.

مستوياتنلاحظ أن هذه النظرية تنظم علاقة النص بالسياق الخارجي، وأن النص لا يمكن فهمه إلا على ضوء هذه الخلفية، وكذلك كفاءة القارئ المعرفية وقدرته على الاستمرار في عملية القراءة والوصول إلى بناء الموضوع الجمالي.

•وجهة النظر الجوالة :

إن وجهة النظر الجوالة هي نشاط قصدي واع يقوم به القارئ من خلال عملية الهدم والبناء وتكون هذه العملية لها علاقة بالخبرة الجمالية للقارئ وما يدخره من مرجعيات ومعايير، فيهدم ما بناه ليعيد البناء مرة أخرى « وهكذا فكل لحظة من لحظات القراءة هي جدلية ترقب وتذكر » [1] ومنه أن فعل القراءة يختلف من فترة إلى أخرى ومن ثم تتشكل عبر السيرورة التاريخية وجهات نظر مختلفة .

كما تعد وجهة النظر الجوالةمن المفاهيم النقدية التي وظفها " **ايزر** " ضمن نظريته، بحيث يرى من خلال هذا المفهوم أن القارئ يجول في النص فلا يمكن أن يفهمه دفعة واحدة إلا من خلال المراحل المختلفة والمتتابعة للقراءة بدءا من البنيات الظاهرة وصولا إلى البنيات الخفية التي تشكل بنيات الغياب في النص.

من خلال ما سبق ذكره نلاحظ أن " **إيزر** " قد تميز في مشروعه النقدي حيث اشتغل على مجال جديد من مجالات الظاهرة الأدبية،كانت نظريته تنطلق من خطين مزدوجين متبادلين من النص إلى القارئ ومن القارئ إلى النص في إنتاج المعنى، وتجسيده عبر عمليات ملء الفراغات.

وعليه فقد ساهمت نظرية التلقي في إعداد منهاج التربية ودليل الأستاذ، وهذا ما صرح به شريف مريبعي في دليل الأستاذ لمستوى السنة الثالثة ثانوي حيث يقول:"إذا كنا نصدر عن قناعة تامة في أهمية دخول النص من بوابة اللغة، فإننا لا نستطيع إغفال دور

[1]– فولف غانغ ايزر،فعل القراءة –نظرية جمالية التجاوب في الأدب ص61.

المناهج في تحليل النصوص الأدبية وما قدمته من إنجازات في هذا المجال وخاصة نظريات التلقي وذلك من خلال مفهوم الاتصال الأدبي.

ترى أحدث هذه النظريات أن العمل الأدبي، يتشكل من خلال فعل القراءة، وأن جوهره ومعناه لا ينتميان إلى النص بل إلى العملية التي تتفاعل فيها الوحدات البنائية للنص مع تصور القارئ، ومن ثمة فقد زحزح النص في نظريات التلقي من مركز الدراسة الأدبية وصار لا يعيش إلا من خلالالقارئ حتى قيل أن النص هو القارئ نفسه"[1]من خلال ما سبق نلاحظ أن دور القارئ أصبح فعالا في مقاربة النص الأدبي.

8.القارئ:

يذكر فنسان جوف مقاربة جديدة تعتمد على أخذ القارئ الحقيقي بعين الاعتباركانت فاتحتها في دراستي مشال بكار Michel Picard بعنوان: القراءة لعبة (1986) وقراءة الزمان (1989)[2]. يعارض بكار من سبقه من الباحثين على تحليلهم لقراءات نظرية يقوم بها قراء مجردون، معتبرا أن الأوان قد آن للكف عن هذه القراءات الافتراضية التي ربما لم تكن موجودة أبدا.

كما دعاللاعتناء:" بدراسة القراءة الحقيقية الوحيدة وهي القراءة الملموسة التي يقوم بها القارئ الحقيقي، وعلى خلاف القارئ المجرد من حقيقته والذي نجده في نماذج إيزر وإيكو" ثم يصف لنا بعد ذلك القارئ الحقيقي الذي يدرك:" النص بذكائه وبرغباته وثقافته، كما يدركه بانتماءاته الاجتماعية التاريخية وبوعيه الباطني"[3].

---

[1].شريف مريبعي وآخرون،دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية الجزائر ،ص14.

[2]– فنسان جوف، القراءةص15.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

لقد كان ينظر للقارئ سابقا على أنه عبارة عن وعاء يملأ من قبل طبقة (نقاد، علماء، وعاظ ومذكرين) تحتكر المعنى، أوخادم يبحث عن معنى المؤلف أوالنص،أما مع حركات الإصلاح النظرية التي ظهرت في أوائل السبعينيات –الاتجاهات المتعلقة بالقارئ– كانت تحاول التخلص من سلطة المؤلف أو النص، من خلال تقديم مفاهيم "تعرف القارئ بأن المعنى لا يكتشف كما تكتشف المعادن النفيسة أو الطاقة، بل يكون ويبني كما تبنى الأهرامات"[1]وبهذا يمكن للقارئ أن يكون مساهما في بناء المعنى.

أما:"عبارة "المؤلفون يكونون المعنى" تعني من ضمن ما تعنيه أن القراء لا يكونون المعنى، وعبارة "النص يعني شيئا ما " تعني من وجهة نظر ما أن النص يمكن أن يكون له معنى واحد فقط وما على القارئ إلا أن يبحث عنه"[2]يعني هذا أن الحقيقة واحدة وأنها قابلة لأن تعرف وتحدد، ولكن يمكن للقارئ أن يكون المعنى.

إن ما يساهم في تكوين المعنى وبنائه هو معارف القارئ ومكتسباته القبليةومعلوماته وخبراته وكل ما يشكل (موسوعته)، "وإن أفضل الطرق التي يكون بها القارئ المعنى تقوم على مبادراته واقتراحاته التي يتقدم بها"[3] ولن يتسنى له ذلك إلا بالربط بين ما يقرؤه، وبين مايعرفه بالفعل.

إذا كان القراء مختلفين، فسيكونون معنى على نحو مختلف، و"لا بد لنا من أن نبعد الفكرة التي تقول أن القراء لا يكونون المعنى"[4]. فلماذا التعدد في تكوين المعنى؟ وهل يمكن للمعنى أن يكون شيئا يمنحه أحد لأحد؟ يرى علي الشدوي أن التعدد في تكوين المعنى سببه "أن طرق وتفكير الناس مختلفة" ويرى أيضا "أن المعنى ليس شيئا يمكن أن يمنحه أحد

[1]–علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته،المركز الثقافي العربي،الرياض،ط01، 2008،ص14.

[2]– المرجع نفسه ،ص14

[3]– المرجع نفسه، ص13

[4]–. المرجع نفسه ،ص14.

لأحد ولأن تكوين معنى ما لا ينجم عن مجرد تلقيه من الآخرين، ولأن المعنى ليس ثابتا ولا نهائيا، وأخيرا لأن المعرفة عملية تغيير مستمرة"[1]فما يبدو للناس اليوم على أنه حقيقة، يعتبر مؤقتا، وعليه تكون معرفتهم معرضة للتغير في ضوء ما يستجد من أفكار وخبرات ومعلومات.

ولكي تثمر القراءة وتصبح متعددة علينا أن نحترم اختلاف القراء، ونعترف بأحقيتهم في تكوين المعنى " حينئذ تصبح القراءة شيئا أكبر من مجرد علاقة بين إنسان ونص وتتحول من حيث هي تكوين للمعنى المختلف والمتعدد من قبل قراء مختلفين ومتعددين فضائل يومية، وطرقا يعتادون عليها، ليس فقط في القراءة بل في الحياة."[2].

إن القراء عندما يكونون معان مختلفة، يعني هذا أن هناك تعددية تفتح لنا طرقا متعددة للرؤية والشعور والتفكير، وحين نعرف قيمة هذه التعددية تتكامل وجهات النظر المختلفة، ويدعم بعضها بعضا"كل قارئ يكون معنى من المعاني، جانب من الجوانب، خبرة منفردة لها الحق في أن تتبلور، وأن تضيف معنى من المعاني المحتملة"[3]، وبهذه المعاني المتعددة يتدرب القارئ على الحياة.

أما حسن مصطفى سحلول فقد رأى أن االقارئ المثالي الذي يستطيع سبر أغوار النص عليه أن يمتلك خبرات تتمثل في[4]:

- معرفته بما يمكننا أن نسميه بالمعجم الأساسي.
- معرفته بقواعد الإحالة والإسناد وقدرة على تمييز سياق المقطع المقروء وظرفه.
- فهم التعابير البيانية والصيغ الأدبية المطروقة وألفته بالسيناريو العام وعقيدته في الحياة.

---

[1]– المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[2]– علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته ، ص15.

[3]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]–– حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، 2001،ص.75

- اتقان القارئ للحد الأدنى من القاموس أمر ضروري لتحديد مضمون الكلمات الدلالي ومعانيها.
- فهم الرموز اللغوية الابتدائية لكي يستطيع الغوص في غامض النص وسبر أغواره.
- خبرة القارئ بشبكات الإحالة فهي تساعده على أن يفهم فهما صحيحا.
- خبرة القارئ بالرموز الإشارية التي تحيل إلى الموقف الإخباري الحاضر ورموز الإعادة (التي تحيله إلى عنصر سبق ذكره).

إن للمعلومات والمعارف والخبرات التي يمتلكها القراء دور مهم في تكوين المعنى ومن أجل "أن نفهم الطبيعة الأساسية لموسوعات القراء، وأن نألف دورها في بناء المعنى من المفيد أن نعرف الكيفية التي ترتبط بها موسوعتهم في بناء المعنى وتكوينه"[1].وموسوعة القارئ تعني كل ما يمتلكه القارئ، سواء أكانت وقائع مر بها أو كتب قرأها أو معلومات تعلمها، أو كل ما من شأنه إغناء خبرته وبالتالي "فما يعرفه القارئ له بعدان أساسيان على الأقل هما: الواقع والكتب"[2].كما أن القارئ يحتاج إلى مفهوم يساعد على تنظيم موسوعته وفق ما يحتاجه منها، ويوفر نوعا من تصنيف الخبرات والمعلومات التي تمده بالدليل على المعنى الذي سيكونه.

9.التلميذ القارئ:

حري بنا قبل أن نفصل القول في هذا الموضوع أن نتعرف على المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ في هذا المستوى الدراسي، وهي ما يسميه علماء النفس بمرحلة المراهقة فماهي مرحلة المراهقة؟.

مرحلة المراهقة هي المرحلة التي "يمر المراهق فيها بفترات عصبية وهزات انفعالية عنيفة، وتتخلل هذه المرحلة الصراعات المحتدمة، والميل إلى التطرف وكثرة الاندفاع، ويكون

[1]– علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته ص 16.

[2]–– المرجع نفسه، الصفحة نفسها..

المراهق حساسا نحو ذاتهمدفوعا إلى الاستقلال والتحرر والرغبة في إثبات الذات، ويتسم بعدم الثبات الانفعالي، وسرعة الغضب، والخوف من المواقف الاجتماعية خاصة، والحب وتنتابه أحلام اليقظة، وعدم الأمن والحساسية الزائدة، والسأم والضجر السريعين، ولذا يرى البعض بأن المراهقة مرحلة عواصف وتوتر وشدة"[1].

وعليه فإن المتعلم في المرحلة الثانوية يمر بفترة تحول عميقة وحرجة، وهي فترة تحولات نفسية وانتقال جسمي وعقلي واجتماعي، ويطلق عليها علماء النفس الفترات العصيبة، حيث تكثر لدى المراهق الاندفاعية والصراعات النفسية، ويميل المراهق فيها إلى تأكيد الذات. كما يميل إلى الخوف خاصة من المجتمع وعدم الثبات الانفعالي.[2]

9. 1 مميزات التلميذ[3]

مميزات المتعلم هي مجموع الخصائص والصفات التي تميز شخصية المتعلم كفرد، والتي يمكن أن تكون عاملا من العوامل المؤثرة في سيرورة تعلمه سلبا أو إيجابيا ويقصد بمجموع الخصائص والصفات ما يتعلق بالقدرات العقلية والخصائص الوجدانية والانفعالية والمهارات، والاستعدادات والقابليات والعواطف، ومستوى النضج ...أي كل ما يكون شخصية التلميذ كفرد ويجعله متميزا عن الآخرين وتمثل هذه المعطيات عاملا فاعلا في تعلم التلميذ لأنها منطلق لثلاثة إجراءات تربوية أساسية هي:

[1]–حسن مصطفى عبد المعطي،هدى محمد قناوي،علم نفس النمو،دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع،د ط،د س، ص202.

[2]– عبد الرحمان العيسوي : علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995، ص35.

[3].عبد الله القلي فضيلة حناش،سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2009،ص،ص،57–59.

- منطلقا لعملية التدريس، إذ لا يمكن أن يخطط لهذه العملية إلا إذا شخص بعض هذه العوامل للتمكن من بناء استراتيجية تعليمية تراعي هذه الخصوصيات الفردية وتذليل الصعوبات الممكن حدوثها أثناء تعلم التلاميذ.
- مؤشرا على الكيفية التي يمكن أن يتعلم بها التلاميذ، حيث أن وسائل التعليم وطرائقه ينبغي أن تتكيف مع هذه الخصوصيات.
- مرجعا يمكن ممن تفسير النتائج المدرسية المحصل عليها لأنها سبب من أسباب هذه النتائج.

ويمكن استخدام بعض الأساليب والأدوات للكشف عن خصوصيات التلاميذ والتي يمكن تصنيفها في ثلاث مجالات رئيسية هي:

- الاستعدادات والقدرات العقلية.
- الجانب الوجداني.
- المهارات الحركية.

•الاستعدادات والقدرات العقلية:[1]

تعتبر الاستعدادات عن قدرات الفرد الكامنة ومهاراته في مجال معين أو أكثر من مجال، وعن طريقها يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، وهذا الاستعداد يجعل الفرد قادرا على تعلم النشاط العقلي في سهولة ويسر وسرعة بأقل جهد ممكنوالاستعدادات مؤهلات فطرية أو مكتسبة تمكن من تعلم معطيات خاصة ومن تحقيق مردودية في مجال معين كالاستعداد للرسم أو الرقص أو الرياضة أما القدرات فإنها كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية، وقد توجد القدرات لدى الفرد بتدريب أو دون تدريب، ويعرفها بلوم بأنها قدرة الفرد على مواجهة مسائل أو وضعيات جديدة تستدعي استحضار المعلومات أو التقنيات التي اكتسبها سابقا، وهي كذلك القدرة على إنجاز نشاط والقيام بمهمة.

[1]. عبد الله القلي فضيلة حناش،سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2009،ص57.

وينبغي مراعاة هذه القدرات في تعلم التلميذ لأن لها تأثير كبير على أسلوب تعلمه يتجلى في عدة جوانب من أهمها:

- الزمن الذي يستغرقه التلميذ في إنجاز مهام دراسية معينة، أي الوتيرة التي يستطيع أن يتعلم بها معطيات معينة حيث يوجد اختلاف بين التلاميذ في سرعة التعلم حسب الفروق الموجودة بينهم على مستوى استعداداتهم وقدراتهم .
- الكيفية التي يستقبل بها التلاميذ المعرفة، إذ أن لكل تلميذ أسلوبا معرفيا معينا في التعلم حسب الخبرات والاستعدادات.
- الكيفية التي ينجز بها التلميذ المهام أي قدرته على الابتكار والحكم والتكيف مع ماهو جديد، أو ما يعرف بأسلوب التعلم حيث يوجد تلميذ له مهارات يدوية وآخر له ذاكرة قوية وثالث له قدرة إبداعية.
- **الجانب الوجداني**[1] يتعلق هذا الجانب بكل المعطيات ذات الطبيعة الوجدانية التي تؤثر على المتعلم من حيث تعامله مع المادة وإقباله على إنجاز النشاطات التعليمية وموقفه من المدرس والمادة التعليمية، ويمكن تلخيص هذا الجانب في ثلاثة متغيرات أساسية هي: **الحاجات** : وهي شعور بوجود فارق بين حالة الشخص فعليا وحالة متوخاة تنطلق من نقص داخلي تحرك الحوافز على النشاط من أجل تلبية الحاجة المواقف : وهي حالة نفسية تبني على الخبرة وتمارس تأثيرا موجها لسلوك الفرد تجاه شيء أو أمام وضعية معينة.

الحوافز : وهي مجموع القوى التي تدفع شخصا معينا إلى محاولة بلوغ هدف معين، والحوافز في المتعلم كثيرة نذكر منها:

- **حوافز داخلية** : تتمثل في التعلم من أجل التعلم.

[1]. عبد الله القلي، فضيلة حناش،سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2009،ص59.

- **حوافز خارجية** : تتمثل في التعلم من أجل تحقيق أهداف أخرى مثل الامتيازات الشخصية والترقية الاجتماعية وتجنب الفشل المدرسي والحصول على مهنة.

- **المهارات الحركية**[1] تمثل المهارات الحركية أهمية كبيرة في تعلم التلميذ وتفيد في الحركة تجاه المجال، وفي مرونة استعمال الأدوات التعليمية والنطق اللغوي وممارسة الكثير من الأنشطة التعليمية.

تمثل المهارات الحركية أساس الاتصال بالمحيط والتأثير عليه وهي أسلوب للتكيف مع المحيط والتواصل مع الآخرين تتعلق بكل السلوكات الحركية التي لها علاقة بالفضاء الداخلي الفيزيولوجي للإنسان والفضاء الخارجي الفيزيائي المتشكل من العالم المحيط به والفضاء البيئي الاجتماعي، والفضاء المعرفي الذي هو حقل الرموز والأفكار والمفاهيم، وهذه العلاقة تبين أن المجال المهاري الحركي لا ينفصل عن المجال العقلي المعرفي مثلما لا ينفصل عن المجال الوجداني وما يشمله من حوافز واهتمامات وقيم.

وتأسيسا على ما سبق فإن التلميذ القارئ في هذه المرحلة " هو الذي تكون لديه القراءة وسيلة إدراكية وفعلية للتلاؤم مع وضعه الاعتباري بوصفه تلميذا، إنه الفاعل الأساس في عملية التعلم.

القراءة هي الفعل الملموس الذي يمنح التلميذ قيمته الجوهرية الثابتة، ويمكنه من التفاعل المباشر والحركة المؤثرة في المكان والزمان والمجتمع"[2] غير أن القراءة التي تؤدي هذه الوظائف عليها أن تتخذ أبعادا متعددة ومترابطة فيما بينها أهمها ما يلي[3]:

[1] عبد الله القلي، فضيلة حناش،سند للتكوين المتخصص ص59.

[2] –المدني بورحيس،مجلة علوم التربية،العدد61،2015،ص12.

[3] – المرجع نفسه، ص، ص 12، 13.

- **البعد الكمي**: يتجلى في تراكم الأبعاد القرائية وتعددها وتنوعها، إذ كلما كثر المقروء وتنوع، نضجت التجربة وأثمرت القراءة قارئا فاعلا.
- **البعد الزمني**:نقصد به استمرارية فعل القراءة في فترات زمنية متتابعة لا تتعرض لقطائع أو انفصالات إذ تصبح القراءة عملا دائما يرتبط وجوده بسيرورة الزمان واستمراره، أما القراءة المتقطعة والظرفية فلن يكون تأثيرها بالقدر ذاته من الأهمية فمثلا في التعليم الثانوي على المعلم أن يحفز تلاميذه على القراءة والمطالعة خارج الصف.
- **البعد المكاني**[1]:القراءة فعل إرادي وهذا الفعل مثل غيره من الأفعال، يرتبط بالمكان، غير أنه لا يجب الاقتصار على مكان بعينه دون آخر بل يستحسن تنويع فضاءات القراءة وتوسيعها فليست المدرسة وحدها مكان القراءة فثمة أماكن أخرى مثل الخزانة والبيت والحديقة والجبل والشاطئ وغيرها، فالقراءة ارتباط بالمكان وتجسيد لحيويته وتأثيره.
- **البعد النفسي**:إذ ليست القراءة عملا فيزيولوجيا صوتيا وحسب، بل هو قبل ذلك فعل ينطلق من رغبة نفسية وإرادة ذاتية، ذلك أن القارئ يقرأ بجماع أحاسيسه، فينفعل بما يقرأه ويتأثر به، ويحدث التلاحم النفسي بين القارئ والمقروء، وهذا يعني أن القراءة إحساس داخلي يحرك صاحبه ويدفعه إلى البحث والفعل والاكتشاف.
- **البعد النوعي**: يفضل كذلك أن يتنوع المقروء، فلا يقتصر القارئ مهما كانت ميوله وظروفه على نوع دون آخر، أو مجال معرفي دون غيره، وإن كان بإمكانه أن يمنح النسبة الأكبر لما يميل إليه، من مواضيع وقضايا ومعارف، فيقرأ الأدب والنقد والفلسفة والسياسة والعلوم وغيرها، لتحقيق التوسع المعرفي من جهة أولى ولتوثيق الصلات بين المعارف المختلفة من جهة أخرى.
- **البعد الفكري**: يتعلق جانب منه بطريقة القراءة، وظروفها فالقارئ يجب أن يكون واعيا بأهميتها عالما بآلياتها، ويتعلق الجانب الآخر باستعدادت القارئ وقدراته الذهنية بحيث يركز أثناء القراءةويبذل جهدا للفهم والإدراك والتفكير، موظفا مكتسباته القبلية.

ويستمر المدني بورخيس ليثبت وجهة نظره فيما يخص التلميذ القارئ، حيث يرى أنه " ليس مجرد شخص، يقتعد مقعدا لفترة زمنية محددة، وينصرف بعدها، التلميذ القارئ هو الذي

[1]. المدني بورحيس،مجلة علوم التربية،ص،ص،12،13.

يكون لديه هم القراءة موازيا لهم التلمذة، فيحمل الهمين معا برغبة مطلقة، لا تزحزحها الحواجز، ولا تنال منها المثبطات.

التلميذ القارئ هو الذي يقرأ بمعزل عن محددات الزمان والمكان والمجتمع والنوع واللغة والحجم، يقرأ بانفعال وتفاعل وفكر وتأمل، يقرأ لسانا وإحساسا وإدراكا، إنه بالتالي فاعل ومبدع ومشارك في بناء المعرفة والإدراك، وفي التواصل المثمر، وفي الاكتشاف والخلق"[1] من خلال ما تم ذكره تبين أن على القراءة حتى تكون مثمرة عليها أن لا تنحصر على نصوص المقرر الدراسي فحسب، بل تنفتح على نصوص مختلفة تثري قريحته في مجالات عدة، ويخرج إلى المجتمع وهو يحمل زادا معرفيا منوعا، يمكنه من مواجهة الحياة.

10.علاقة القراءة بالنص:

هل يمكن وجود قراءة دون نص،أو وجود نص دون قراءة؟ في الحقيقة لا وجود لقراءة دون نص ولا نص دون قراءة، إذ يصنع النص الموضوع، وتشكل القراءة بذواتها المختلفة الوسيلة والمنهج لطرق هذا الموضوع، فليست القراءة إلا: " ذاتا فاعلة ومتفاعلة، مؤثرة ومتأثرة، تمتلك وسائل ذهنية وحسية وحركية ووجدانية لتمكنها من الاشتغال على النص في سياق زماني ومكاني معين ومحدد"[2].

وإذا كانت القراءة تميل إلى مضاعفة المعاني "فإن طبيعة مستويات هذه المعاني وعددها يختلفان حسب طبيعة النصوص، فليس لكل النصوص ذات العدد من المستويات. ولقد ميز بعض النقاد بين النصوص التي يمكن نسخها" وتلك التي تمكن "قراءتها".. والنصوص الأولى هي نصوص يمكن أن ينسخها" القارئ أي أن يؤولها عددا لا ينتهي من المرات، أي أنه "يكتبها" من جديد كل مرة يأخذ فيها الكتاب بين يديه... والنصوص الأخرى

[1]– المدني بورحيس،مجلة علوم التربية،العدد61،2015،ص13.

[2]–عبد اللطيف الجابري،عبد الرحيم أيتدوصو، المصطفى حاجي،تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيايات، دليل نظري، مطبعة النجاح الجديدة،د ط، الدار البيضاء،2004،ص11.

هي تلك التي تتضمن أعدادا محصورة من القراءات. أي أن التحليل الأدبي يكشف عن شبكات المعاني التي ينظمها النص فينقيها ويحصيها في قراءات محدودة.

وعليه فإن هناك نصوصا ما يزال القارئ العربي عاجزا عن الإحاطة بكل معانيها بسبب ما أخضعت إليه لغتها من جهد وصنعة وبسبب موهبة شاعرها المطبوع. وما يزال النقد يكتشف فيها شبكات دلالية طريفة ومعاني جديدة"[1].

كما يرى فاليري أن وظيفة القراءة لن تتبين إلا "بالتكملة السرية للنص»[2] ولن يكون ذلك إلا مع القارئ الفاعل الذي تجاوز المعنى الحرفي للنص، إلى المعنى الكلى، كما ينطوي هذا المفهوم على آليات عقلية تقوم عليها هذه القراءة، ووصف لأبعاد العلاقة التي تربط القارئ بتراثه ومن حيث هي علاقات إدراكية تنطوي على مجموعة من المستويات وتتحرك عبر مجموعة من الوسائط، وتتشكل حسب مجموعة من النظم والأعراف[3] مما يجعل المفهوم مرادفا للتأويل أو مرتبطا به الذي هو فن الفهم[4].

نستنتج ما سبق أن القارئ الفاعل يلعب دورًا حاسمًا في فهم النص، حيث يتجاوز المعنى الحرفي للنص ويفهم النص لفظه ومعناه. ويتطلب ذلك مجموعة من الآليات العقلية التي يمتلكها القارئ، بالإضافة إلى العلاقة التي تربط القارئ بتراثه وثقافته، والتي تؤثر على فهمه للنص. كما أن القراءة هي فن الفهم والتأويل، وأنها تتأثر بمجموعة من النظم والأعراف والوسائط التي تشكل العلاقة بين النص والقارئ.

---

[1]– حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، 2001،ص،86.

[2]– لطفي عبد البديع التركيب اللغوي للأدب – بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا –، مكتبة لبنان،بيروت، ط، 1997م، ص 141.

[3]– جابر عصفور قراءة التراث النقدي: د.، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 1991م،ص11.

[4]– على حرب التأويل والحقيقة:، ص 10.

11. تفاعل القارئ والنص:

تركز القراءة على أقطاب ثلاثة: (النص، الكاتب، القارئ) ثم تكشف عن العلاقات المتعاقدة التي تجعل كل قطب عالما صاخبا بالافتراضات والتصورات، النص الأدبي لا يحقق فاعليته إلا بالقارئ الذي يعيد تشكيله بفعل القراءة، وتستمر عملية الخلق ما دامت القراءة، فالأصل لا يمكن أن يتكرر بل يستأنف مع كل تأويل بطرق مختلفة تبعا للمؤول والاختلاف بين النصوص المؤولة ليس إلا اختلافا بين الأنساق المعرفية التي تقولب الفكرلأن المعنى كما يفهم اليوم ليس معطى حرفيا يحمله النص، وإنما هو صورة تتشكل في أثناء التقاء النص بالقارئ، فلا تكون بالضرورة شيئا يحمله النص، بل يشارك في بنائه فقط.

ومن هنا غدا التأويل «حفرا في البناء القائم لهدمه وبلوغ النص التحتي الذي تشكله الفراغات، وتملأ آفاقه، والفراغ الذي كان يرتطم به الناقد القديم، وينزعج منه، أضحى بنية نموذجية في التأويل الحديث؛ لأنه ديناميكية تنضاف إلى النص، فتساعد على خلق شيء آخر غيره، أو ما يمكن تسميته بنص القارئ، إلا أن هذا الأخير لا يمكن التسليم به كمعطى قار بل لابد من الاحتراز إزاءه؛ لأنه سرعان ما يتحول إلى نص آخر، إذا غيرت الذات القارئة نمط القراءة ونسقها ووضعيتها، وزمنها لأن الشرح والتفسير إنما هو تحجيم لمعنى قائم في النص من خلال حرفيته، أما بناء المعني بحسب ما يقتضيه فعل المشاركة.

فهو خلق قد يلامس النص، ويتوافق معه، وقد يشتط بعيدا عنه ما دام كل مكتوب ليس مقصودا لذاته»[1]. وعليه نستنتج مما سبق أن للفراغات والفجوات في النصوص أهمية والتي كانت في الماضي تعتبر عيبًا في النص، ولكن الآن أصبحت تعتبر بنية نموذجية في التفسير الحديث. ويتمثل دور هذه الفجوات في خلق مساحات فارغة تحمل في طياتها معنى وإشارة يمكن استخلاصها من النص.

---

[1]. حبيب مونسى ،القراءة والحداثة (مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية)،، اتحاد الكتاب العرب،دمشق، 1995م، ص 259. .

ويمكن للقارئ أن يخلق معانٍ جديدة ومختلفة من النص من خلال هذه الفجوات، ولكن يجب عليه أن يكون حذرًا ولا يأخذ هذه المعاني بمفردها ويجب عليه أن يتوقف عند الحدود التي يفرضها النص وعند المعنى الأساسي للنص. وبشكل عام، يتعين على القارئ أن يتعامل مع النص بحذر وانتباه وأن يبحث عن المعاني الكامنة في النص بدلاً من الوقوع في الاستنتاجات الخاطئة أو الابتعاد عن المعنى الأساسي للنص.

والمعنى المرتبط بإنتاج معرفة جديدة للنص المقروء يجعل القراءة تتجاوز مهمة اكتساب المعرفة الجاهزة أو استيعاب المقروء إلى قراءة تجعل من الذات القارئة ذاتا فاعلة لا منفعلة لا تقل أهمية عن النص المقروء، ويكشف عن العلاقة المتبادلة بين القارئ والمقروء.وإفساح المجال أمام القارئ ليقول ما لم يقله النص في بنيته السطحية إيمانا بأن تعدد القراءة للأثر الواحد من شأنها أن تعيد بعثه مرات عديدة؛ لأن النص يظل «أغنى من عشرات التفسيرات، ويظل متعدد المعاني، ولا يمنح نفسه لتأويل واحد»[1]، ويرتبط تعدد التفسيرات بتعدد اتجاهات القراءة وبالنقاد ومذاهبهم، فكل قارئ جديد يحمل معه تجربته الخاصة وثقافته الفردية وقيم عصره وهمومه، وينظر إلى النص بالذات القارئة وشروطها التاريخية.

ولا ريب في أن تنوع الدلالات متأتي من تعدد القراءات؛ لأن القارئ حينما يستقبل النص، فإنه يتلقاه وفق ثقافته وقاموسه، وقد تمده هذه الثقافة وهذا القاموس بتواريخ للكلمات مختلفة عن تلك التي وعاها الكاتب حين أبدع نصه، ومن هنا تتنوع الدلالة، وتتضاعف، ويتمكن النص من اكتساب قيم جديدة على يد القارئ[2].

[1]–عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير – من البنيوية إلى التشريحية – منشورات النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1985م،ص 79.

[2]–عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير – من البنيوية إلى التشريحية،ص79.

فالقارئ لم يعد متلقيا سلبيا في القراءة، بل غدا «يمثل حصيلة ثقافية اجتماعية ونفسية، تتلاقى مع كاتب هو مثلها في مزاج تكوينه الحضاري الشمولي، والنص هو الملتقى لهاتين الثقافتين»[1] نستنتج من قول عبد الله الغذامي أن القارئ لم يعد مجرد متلقي سلبي للنص، بل أصبح يمثل حصيلة ثقافية اجتماعية ونفسية تؤثر في قراءته وفهمه للنص. وأن القارئ والكاتب يتقابلان في النص ويمثلان ثقافتين مختلفتين، ويمكن أن يتم استيعاب النص وفهمه بشكل مختلف من قبل كل منهما وذلك بناءً على خلفيته الحضارية والثقافية وبالتالي، يعد النص ملتقى للثقافتين ومنصة للتفاعل بينهما.

إن أهمية القارئ تبرز في الأدب، وتتوضح، فلا نص بلا قارئ، ولا أهمية للنصوص الأدبية على الرفوف، لأنها عمليات تتجسد في فعاليات القراءة فقط وأن أهمية القارئ بالنسبة للأدب كأهمية المؤلف[2]، فالقارئ في القراءة المؤولة، يدخل النص كعنصر فعال «وتتحرك معه القصيدة لا كنص، وإنما كمجرة من الإشارات الشاعرية، تدل وتوحي، وتنفث سحرها في مخيلة القارئ، لتصنع أثرا جماليا يتمدد، فيكون شعرا فوق القصيدة، ودلالة فوق المعنى، وتكون الكلمة إشارة قابلة لكل أنواع الدلالات ومهيأة لأن توظف نفسها في أفق السياق الشعري المتجدد، فهي إذن أثر مطلق، وليست مجرد معنى محدد»[3].

12. فرضيات ومدار القارئ:

اختار علي الشدوي مفهوما لتنظيم موسوعة القارئ لكي يختار منها المعلومة التي يريدها هو (المدار)، وهو من "المفاهيم التحليلية (الإجرائية)، أي أنه يولد أسئلة، ويمكن القارئ من أن يستعمل عناصره من أجل أن يسبر معلوماته، وعندما يتمكن من ذلك يكون قد

---

[2]–تيري إيفلين، مقدمة النظرية الأدبية، ترجمة: إبراهيم جاسم العلي، دار الشؤون الثقافية، بغداد،1992م، ص 82

[3]–. عبد الله الغذامى، تشريح النص، ص 79.

وجد الدليل الذي سيستخدمه ليحدد العلاقات التي تدعم المعنى الذي سيبنيه"[1] وعليه فالمدار يولد الأسئلة ويتكون من عدد من العناصر المترابطة، كالفرضية والمبادرة والاقتراح، والمعارف التي تدعم هذه العناصر.

وهناك مجموعة من الأسئلة تمكن القارئ من تحديد علاقات مهمة بين المدار الذي اقترحه، وبين ما يقرؤه مما يجعل المعلومات التي استحضرها ذات معنى على الأقل في إطار تكوينه المعنى، تتمثل هذه الأسئلة في: ما الاقتراحات والفرضيات التي يتقدم بها وهو يقرأ؟ ما المعلومات التي يستحضرها من موسوعته لدعم فرضيته؟ ما المعلومات التي يدعها بمعنى لا يحتاجها؟ ما علاقة الفرضية والمعلومات بالمعنى الذي سيكونه؟

يعرف إمبرتو إيكو المدار بإعطاء فرضية حول انتظام معين يعتري المسلك النصي[2]، يحاول هذا التعريف أن يغير النظرة نحو الفكرة التاريخية القديمة الخاصة بمعنى المؤلف، أو الحديثة نوعا ما الخاصة بمعنى النص، ويسلط أضواء كافية على ما" يلزم أن يفعله القارئ من ناحية إجرائية؛ لكي يكتسب حقه المهدر تاريخيا في بناء المعنى وتكوينه"[3].

يرى على الشدوي أن التوضيح الذي عرضه إمبرتو إيكو، لكي يتبنى مفهوم المدار بديلا لمفهوم الثيمة غامض وغير كاف، حيث عرض مبررات ايمبرتو ايكو في ذلك: "والواقع أنه ما كانت لتكون ثمة أي صعوبة في استخدام كلمتي المدار والمدارة اللتين قد نستخدمهما كلتيهما، حينا بعد آخر، لو لم تكن كلمة ثيمة توشك أن تأخذ معان أخرى" [4]وبعد أن يشرح معنى الثيمة عند بعض الباحثين يخرج بأن "مدلولها يتماثل مع ما دعاه المدار"[5] ثم يستمر علي الشدوي في الحديث عن الثيمة ويقول:

---

[1]علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته، ص18.

[2]–ينظر، علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته، ص.18

[3]..علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته،ص18.

[4]–ينظر المرجع نفسه ص 18.

[5]علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته ص 19.

"إن الثيمة تكوين مستقل تمام الاستقلال عن القارئ، تقع خارجه رغم مساهمته في تكوينها. يحتفظ فيها بعناصر أولية من مقومات المحتوى، يبذل ما في وسعه لتحديده بحدود واضحة وثابتة، لكن دوره يبقى في هذه الحدود، وفي مثل هذه الحالة ؛ فوظيفة الثيمة الجوهرية هي عزل القارئ، وحماية موسوعته من أن تتسرب إليها عبر تكوينها"[1].

يتمثل دور الثيمة في أنها تجيب عن سؤال هو: عن أي شيء يتحدث المحتوى؟ وبالتالي فالثيمة تعبر عن المحتوى، من غير تدخل من القارئ إلا في حدود لملمته وضم بعضه إلى بعض، "إن علاقة الثيمة تتحدد بالمحتوى لا بالقارئ، تسمي وتخبر وتعبر وتأخذ في حسبانها الفهم الملموس والسطحي والمباشر، ولذلك فالعادة أن تنعت بأنها معبرة أو صادقة في علاقتها به"[2].

كما أن الثيمة تتجه مباشرة نحو المحتوى، ولا تدير بالا للقارئ، تولد من المحتوى؛ لتعود إليه وتبقى في حدوده، تتعلم منه، وتتطفل عليه باستمرار، تتكون من روحه، وتبني تحت أنظاره، وتتبلور من حيث هي معناه الملموس والمباشر والسطحي." إن بإمكان الثيمة ألا توجد فيحل المحتوى محلها، أو ألا يوجد المحتوى فتحل الثيمة محله".

نستخلص مما سبق أن دور القارئ في تكوين الثيمة دور هامشي وسطحي ولا يكاد يذكر إلا في حدود صلته بالمحتوى، أما ما عدا ذلك، مبادراته وفرضياته فلا.

[1]– ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2]– ينظر المرجع نفسه، ص20.

13.القصد:

1.13 لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور" :" القصد: استقامة الطريق، وطريق قاصد: سهل مستقيم، والقصد في الشيء : خلاف الإفراط، والقصيد من الشعر: ماشطرت أبياته، بذلك لكماله وصحة وزنه، "[1]

أما في الصحاح للجوهري فالقصد هو:"" إتيان الشيء. تقول قَصَدْتُهُ، وقَصَدْتُ له، وقَصَدْتُ إليه بمعنًى. وقَصَدْتُ قَصْدَهُ: نحوْت نحوه. وقَصَدْتُ العودَ قَصْداً: كسرته. والقِصْدَةُ بالكسر القطعةُ من الشيء إذا انكسر، والجمع قِصَدٌ.

يقال: القَنا قِصَدٌ. وقد انْقَصَدَ الرمح. وتَقَصَّدَتِ الرماح: تَكَسَّرَت. ورمحٌ أقْصادٌ. قال الأخفش: هذا أحد

ما جاء على بناء الجمع. وتَقَصَّدَ الكلبُ وغيره، أي مات. قال لبيد:

فَتَقَصَّدَتْ منها كَسابِ وضُرِّجَتْ بدَمٍ وغودَرِ في المَكَرِّ سُحامُها

وأقْصَدَ السهم، أي أصاب فقتل مكانه. وأقْصَدَته حَيَّةٌ: قتلته. قال الأخطل:

فإن كنتِ أقْصَدْتِني إذ رَمَيْتِني بسَهْمَيْكِ فالرامي يَصيد ولا يَدْري

أي ولا يَخْتِلُ. والقصيدُ: جمعُ القصيدةِ من الشعر، مثل سَفينٍ جمع سفينةٍ. والقَصيدُ: اللحم اليابس.

والقاصِدُ: القريب؛ يقال: بيننا وبين الماء ليلةٌ قاصِدَةٌ، أي هيِّنةُ السيرِ، لا تعبَ فيه ولا بطءَ. والقَصْدُ:

---

[1] – ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب، ج3، ط3، دار صادر، بيروت، 1994،ص،ص، –353– 357.

بين الإسراف والتقتير. يقال: فلانٌ مقتصِدٌ في النفقة. وقوله تعالى: "واقْصِدْ في مَشْيكَ". واقصِدْ

بذَرْعِكَ، أي ارْبَعْ على نفسك. والقَصْدُ: العدلُ"[1].

وقد ورد لفظ القصد في القرآن الكريم بمعنى الاعتدال

والوسطية، قال تعالى : { واقصد في مشيك }[2]، وقال أيضا: { وعلى الله؛ قصد السبيل}[3]، أي على الله تيبين الطريق المستقيم والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة.

كما جاء لفظ "قصد" مرادفا للفظ " معنى"، فقد ذكر الزمخشري في أساس البلاغة: "عنيت بكلامي كذا أي: أردته وقصدته، ومنه المعنى"[4]، أما أبو هلال العسكري فيرى أن المعنى والغرض والهدف مرادفات للقصد، حيث يقول : " المعنى هو القصد...والغرض والمقصود بالقول... وسمي غرضا تشبيها بالغرض الذي يقصده الرامي بسهمه وهو الهدف"[5]، فتبين المقاصد والمعاني والكشف عن الغرض يتعلق بسيرورة متغيرة يتحكم فيها القاصد، غير أن القصد والمعنى يقبلان التحديد على خلاف الغرض الذي يبقى في حالة تغير مستمر.

2.13 اصطلاحا:

يرى جون سيرل أن القصدية توحي بمعنى التوجه وتكون دائما مرتبطة بالقصد بمعنى النية، مثلما أقول: إنني أقصد أو أنوي الذهاب إلى السينما الليلة[6]

---

[1]–أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح،تحقيق محمد محمد تامر،دار الحديث،القاهرة،2009،ص944.

[2] الآية (08) سورة النحل

[3] الآية (19). سورة لقمان

[4]– الزمخشري محمود: أساس البلاغة، تح: محمد باسل، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، ص 80.

[5]– أبوهلال العسكري: الفروق اللغوية ،تح: محمد إبراهيم سليم، ط1، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1992م، ص 33.

[6].–جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي،تر سعيد الغامدي، منشورات الاختلاف،المركز الثقافي العربي،الدار العربية للعلوم،2006،ص،ص،128–129

كما عرفها على أنها: "تلك الخاصية لكثير من الحالات والحوادث العقلية التي تتجه عن طريقها الأشياء وسير الأحوال في العالم أو تدور حولها أو تتعلق بها"[1]، فالقصدية في نظر سيرل متعلقة بحالات ذاتية وعقلية يتم من خلالها التوجه إلى العالم الخارجي، إذ من خصائص العقل أنه يربط الذات عبر القصد بعالمها الخارجي بواسطة اللغة، فهي تلك السمة التي تمكن الوعي من التوجه نحو الموضوعات والأحداث في العالم الواقعي ليصبح الوعي من هذا المنطلق وعيا بشيء ما.

كما يرى جون سيرل أن لمسألة القصد أهمية جوهرية في نجاح أفعال الكلام أو عدم نجاحها يقول جون سيرل:"ما الفرق الذي يوجد بين أن نقول شيئا نقصد دلالته، وبين أن نقول الشيء نفسه دون أن يكون لنا هذا القصد، وماذا يقتضي فعل القصد التدليل على شيء محدد وليس على شيء آخر"[2].

حري بنا أن نفرق بين مصطلح القصدية والمقصدية، حيث شهد هذان المصطلحان تداخلا نتج عنه عند الدارسين عددا من المفاهيم تعود كلها إلى الجذر اللغوي (ق، ص، د)، ويمكن حصرها في :

المفهوم الأول: المقصدية مصدر ميمي مبدوء بميم زائدة مصاغة من الفعل الثلاثي قصد على وزن (مفعل)، تختلف عن المصدر الصناعي القصدية في أنها نشاط قصدي ترتبط بصاحب الخطاب وتوجهه الواعي صوب الهدف المقصود في حين أن القصدية تتخذ أبعادا متعددة كونها ترتبط بالنص.

المفهوم الثاني: ينطلق من مقاربة "شلاير ماخر Shleiranacher " من أن القصدية من جانب الذات تتعلق بالمؤلف وبوعيه وبطرائق تعبيره بوصفه المالك لسلطة القول والمقصدية ترتبط بالموضوع فهي تخص الخطاب، وهي أساس التفرقة بين الخطاب الأدبي وغيره من الخطابات الأخرى.

[1]صلاح إسماعيل : فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، دط، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007، ص 229.

[2]* صلاح إسماعيل : فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، ص47.

المفهوم الثالث : يساوي بين القصدية والمقصدية في الاستعمال (القصدية – المقصدية)، ويؤمن بأنه لا يمكن فهم قصدية المؤلف بعيدا عن قصدية النص[1].

فالقصدية هي الهدف النصي من وراء العمل الأدبي الذي يعتبر عاملا أساسيا في تكوين المقاصد وجسرا يصل بين المؤلف منتج النص والمتلقي للمساهمة في صناعة قرار لغوي، ففي تضافر هذه العناصر سبيل لفك شفرته وتحديد سيرورة دلالاته.

إن النص مبني على بناء لغوي ناتج عن عدة عمليات، ولا يمكن استنطاقه إلا في وجود تفاعل حواري متواصل بين الأقطاب الثلاثة المتفاعلة (مؤلف، نص، قارئ) ويهدف تقصي أنواع القصدية المتعلقة بهذه الأقطاب إلى الكشف عن البنية اللغوية ورصد تحولاتها وفقا لمعايير اتصالية وتداولية للوصول إلى المعاني المحتملة.

أكد المهتمون في الدراسات الأدبية في مرحلة من مراحل نشاطهم على سؤال هو:" ماذا يقصد المؤلف؟ وقد جاءت مرحلة أخرى انصب فيها السؤال على: كيف يشتغل النص؟ وقد احتل ويحتل الصدارة الآن السؤال حول كيف يتلقى النص ؟ وماهو الوقع الذي يمارسه النص على متلقيه؟ إنها أسئلة ثلاثة غطت فضاء الدراسات الأدبية عبر تطورها "[2]إن هذا الوضع عام في مختلف الثقافات الإنسانية فقد:" أكد أمبرتو إيكو أن هذه الأسئلة الثلاثة هي التي طرحت في مجلد الأدب الغربي وتحكمت في دراسات علم التأويل، فقد كان ينظر إلى علم التأويل باعتباره بحثا عن مقاصد المؤلف، أو باعتباره بحثا عن مقاصد النص، أو باعتباره إسقاطا لمقاصد القارئ" [3].

14.قصدية المؤلف:

يرى محمد مفتاح أنه يمكن تحليل النص الأدبي من خلال محاولة: "التعرف على مقاصد المؤلف لأنها هي التي تجعل النص يصاغ بكيفية معينة ويتبنى استراتيجية خاصة

[1]–وسام مرزوقي،قوتال فضيلة،مجلة إشكلات في اللغة والأدب،مجلد08،العدد،1.2019،ص173.

[2]–محمد مفتاح،النص من القراءة إلى التنظير،شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 1999،ص77.

[3]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

..."[1]وعليه فإن "قصدية المؤلف ومعنى النص يكفان عن التطابق والتمازج في الخطاب المكتوب فيحصل انفصال بين المعنى اللفظي للنص والقصد الذهني للمؤلف "[2] أي فصل ما يعنيه المؤلف عما يعنيه النص.

مما يعني أن الألفاظ قد تحمل معان لا تعبر عن مقاصد صاحبها،كما أن الدكتور عبد الكريم شرفي في كتابه الموسوم ب: من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة يطرح مجموعة من التساؤلات فيما يخص هذه القضية قائلا:مانوع العلاقة التي تربط بين العمل الأدبي ومؤلفه ؟ هل ممكن أن يتساوى القصد العقلي للمؤلف وكل ما يثيره النص من معان؟ هل من الضروري أن يتوصل المتلقي إلى المعنى الذي قصد إليه المؤلف بالضبط ؟وهل الوصول إلى هذا القصد من خلال تحليل العمل الإبداعي ممكن؟ أم أن النص لا يمكنه أبدا أن يتطابق مع مقاصد مؤلفه؟

يرى هيرش بأن قصد المؤلف هو المرجع الصحيح الذي يزودنا بالمعنى وهذا المعنى مرتبط بالوعي ولا يمكن التوصل إليه إلا من خلال النص، وعليه فإن محاولة فهم مقاصد المؤلف تستدعي بناء استراتيجية تسمح بخلق مبدأ الاحتمالية الذي يتيح نسج شبكة علاقات فاعلة، تقوم على جملة من الافتراضات" التي تشكل جوهر المعنى.

ومكمن تنشيط الدلالات لأن النص لا يقوم بلا مقصدية واعية " [3]، خاصة وأن المؤلف هو الموجه للنص الذي يؤدي من خلاله وظيفة إقناعية حجاجية قصد التأثير في

---

[1]–محمد مفتاح،النص من القراءة إلى التنظير

[2]بول ريكور : نظرية التأويل، تر: سعيد الغانمي، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2006، ص61.

[3]عصام شرتح: الشعر وتأنيث العالم : قراءة في تجربة الشاعر شوقي بزيع، ط1، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، 2018،ص150

المتلقي ودفعه إلى الاقتناع باعتبار النص واقعة تواصلية وفعلا كلاميا بين شخصين وعملا لغويا ذا بعد حجاجي تفاعلي يحمل معنى وقصدية ما، تكفل نجاح عمليات التأويل وتدحض كل تأويل هش وعبثي بعيد عن الاستراتيجيات اللغوية التي تمت المتلقي بوسائل وأدوات يصل من خلالها إلى المقاصد الكامنة وراء الألفاظ، ولأن النص يحمل دلالات متنوعة من العسير حصر مقاصده لكن سيكون من الضروري خلق استراتيجية تيسر الوصول للمعنى.

15.قصدية النص:

يرى عبد المالك مرتاض أن النص :" حيز ممتد، فضاء بعيد الامتداد، مفتوح الدلالة على ما لا نهاية له من المعان... والنص جمالية تستمد كيانها من تفاعل اللغة مع اللغة، وملاعبة اللغة للغة ورفض اللغة للغة، وذوبان اللغة في اللغة، بل فناء اللغة في اللغة بل ميلاد اللغة في اللغة"[1]. فكل نص هو فعل دلالي ذو مقصد وقيمة مرجعية له نمطه اللغوي الخاص به، وما يفرضه نمط النص اللغوي وشكله الظاهر قد لا يعبر عن قصد المرسل، إذ له من التشويش والتكثيف ما يتجاوز اللغة الحرفية، وله من القدرة ما يضعنا بين قصدين، قصد لغوي حرفي ظاهر وقصد لغوي دلالي باطن، فيتعين علينا فهم أحد القصدين للوصول إلى معاني النص، فمعتقدات وتصورات ومرجعيات صاحب النص الفكرية والمعرفة المتداولة بيننا وبينه تعد مرتكزا يساعد في بيان مقاصد النص.

فالنص ليس وصفا لحقائق اللغة وإنما هو عملية إنتاج للمعاني ما يجعل منه نظاما متسقا، وقد حاول "عبد القاهر الجرجاني" فهم النص من خلال البحث عما يجعل منه منسجما في المعنى الذي يقوم على مستويات متفاوتة في الدلالة والتأثير، ويمكن الاستدلال عليه " بواسطة سياقين :سياق النص، وسياق الموقف (المقام) أما المقصود بسياق النص فهو الجانب القولي بما فيه من عناصر التركيب وما ينتظم به من تصنيف وتأليف وعلاقات وقرائن، ومعاني ومفردات، وأما المقصود بالموقف فهو ما يصاحب المنطوق من عناصر

[1].عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،ط،2010.2 الجزائر،ص5

تداولية توصف بأنها عناصر الموقف "[1]حيث بإمكانها توليد قصد النص وتحقيق قصدية مؤلفه.

إذ ليس غريبا أن تحيل تلك العناصر على قصد يمكن الوصول إليه، وعليه فإن إلهام أبوغزالة وعلي خليل حمد يعرفان القصدية النصية على أنها "الاستراتيجية التي يتخذها منتجو النصوص في استغلال النصوص من أجل متابعة مقاصدهم وتحقيقها"[2] وهي قصدية تمس أطرافا من الدلالة الكلية باعتبارها عاملا محوريا في تكثيف المعطيات اللغوية التي تساعد على فهم النص.

ذلك أن كل نص هو نتاج مرجعيات كثيرة ومتشعبة يصعب في كثير من الأحيان الوصول إليها أو إدراك مكنون البناء الداخلي لها، أو الكشف عن مجاهلها التي تتعدد وتتسع باتساع الدائرة التأويلية المفتوحة[3].ويمكننا أن نستنتج من خلال هذه النصوص "أن القراء الذين تتوجه إليهم ليسوا جميعا على ذات الدرجة من الثقافة النظرية ولا تشغلهم ذات الهموم وأن أعمارهم متفاوتة.كيف نصل إلى هذه النتيجة؟ إننا نستخلص ذلك من خلال المواضيع التي يطرقها النص الأدبي ومن خلال اللغة التي يلجأ إليها لمعالجة تلك المواضيع. ونستطيع كذلك بفضل هذه الإشارات أن تظهر ملامح القارئ الذي يخاطبه النص. وعليه فإن المروي له، شأنه في ذلك شأن الراوي، لا وجود له إلآ في ثنايا الحكاية، وهو ليس إلا حصيلة الإيماءات التي تنشئه"[4]

---

[1]– وحيد الدين طاهر عبد العزيز : مكونات النظرية اللغوية بين الدراسة والتطبيق، دط، الأكاديمية الحديثةللكتاب الجامعي، القاهرة، 2013، ص118.

[2]–إلهام أبو غزالة إعلي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، ط 2، الهئية المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999، ص157

[3]–ينظر –وسام مرزوقي،قوتال فضيلة،مجلة إشكلات في اللغة والأدب،مجلد08،العدد2019،01،ص176.

[4]–حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، 2001،ص37.

الفصل الثاني:

ثقافة القارئ، والنص الأدبي، استراتيجيات الفهم والتفهيم.

مفاهيم نظرية:

- ✓ **ثقافة القارئ**
- ✓ **التأويل ووجهه التربوي**
- ✓ **النص الأدبي وواقع ومشكلات تدريسه**
- ✓ **الاستيعاب القرائي**
- ✓ **الفهم في السياق التربوي**
- ✓ **استراتيجيات متنوعة للفهم والتفهيم**
- ✓ **التداولية**
- ✓ **الوجه التربوي للتداولية**

توطئة:

القراءة لا تقتصر على تحويل النصوص المكتوبة إلى كلمات منطوقة، بل تتجاوز ذلك إلى فهم المعاني والتفكير فيها، وتحليلها لتحقيق أهداف معرفية متعددة، بما في ذلك تنمية العقل والتفكير الإبداعي، فالقراءة ليست مجرد نشاط عشوائي، بل تتطلب مهارات وقدرات محددة يمكن تنميتها وتحسينها، ولاشك أن مهارات القراءة كثيرة وتتسع باتساع المعرفة والتقدم ولكن هناك مهارة يغفل عنها كثير من المربين عند تعليم القراءة إنها القراءة الناقدة، كما أن امتلاك القارئ لهذه القدرة في تحليل النص الأدبي، تجعل متمكنا من اختيار المادة المقروءة بما يتفق مع ميوله وحاجاته، وهذه تحتاج إلى تربية ذهنية وثقافية مسبقة يمر خلالها القارئ بمراحل ومستويات مختلفة يخضع أثناءها للتوجيه والتدريب.

ثقافة القارئ[1] :

القارئ حين يقرأ النص، لا يأتي من فراغ بل وهو محمل برواسب ثقافية، وأعراف أدبية، تشكل البناء القبلي للإدراك أو البناء المعرفي الذي يعد نقطة انطلاق في عملية الفهم، فعملية الفهم لا تخلو من افتراضات مسبقة بحكم ارتباط القارئ بقيم ثقافية ولغوية واجتماعية لا تخلو من الانطلاق من هذه الأفكار لأنها من العناصر الفكرية التي لا فكاك منها.

إن عملية فهم النص إذن في غياب المكتسبات والافتراضات القبلية غير ممكن التجسيد غير أن الافتراضات الإيجابية التي تقبض على مفاصل النص، وتدفعه في اتجاه الإضاءة والكشف والوضوح والإبانة، هي من العناصر الأساسية في كل تفسير موضوعي، بينما التصورات القبلية المستمدة من الأيديولوجيا والمستبدة، هي عوامل متسلطة على النص تسلطا قهريا لا فكاك منها إلا بطرحها خارجا للوصول إلى الكينونة الأساسية للنص.

[1].المدني بورحيس، مجلة علوم التربية،العدد ،2015.61،ص13

وفي كل قراءة ينبغي أن يتم التخلي عنها، وإلا فلن نصل إلى معنى، وفي هذا السياق يقول علي حرب: "إن من يرى يستولي على من لايرى، وأعني بمن لا يرى القارئ الذي يتنازع عليه أهل الكتابة ويوجهون إليه الخطاب انطلاقا من ادعائهم الصريح أو الضمني بأنهم يرون ما لا يرى ويكشفون له ما لا يكشفه هو بنفسه"[1] إن إغفالها مهم بمعنيين: من دون ذلك الإغفال لن يتبلور أمامنا معنى، ومن خلال الإغفال يصبح ما نريد فهمه ما هو موجود، وفكرة التخلي هذه ضرورة لحصول الفهم والإدراك، ذلك أن الإدراك مشروط بالتصور المسبق من خلال تفاعل ثنائي خصب، ولعل ما يستوجب هذا التفاعل الطبيعى استحالة الإدراك الصرف للنص، وعلى هذا تكون القراءة؛ رحلة استكشافية مضنية بمنأى عن التدخل الذاتي، ولكن تحكمها الأنساق المعرفية الموجهة للقراءة، بمعنى أن حدود القراءة الأعدل تتم داخل النص ذلك لأن النص لا يلتمس خارج حدوده.

ولكن هذا لا يعني القول ببراءة القراءة، فالمؤول يقرأ أصلا من خلال تجاربه وخبراته ومعارفه، ومن ثم تختلف التأويلات مع كل قراءة للنص؛ لأن القارئ يسعى إلى غاية من خلال قراءته، فيهدف إلى إثبات غرضه ولهذا يقال إن كل قراءة مغرضة[2].

إن تجاوب أنساق القارئ والمقروء، يولد أثرا يصل بين القارئ والمبدع، التي يشكلها قصد الكاتب وغرض القارئ، فيكون اللقاء وسط بين هذا وذاك، «وتحول اللغة من خطاب قولى إلى فعل بنائى»[3].

هذا يعني أن العلاقة المتفاعلة بين أنساق القارئ، والنص المقروء وليست علاقة بين طرفين متضادين معرفيا أو متدابرين زمنيا بالضرورة، فالتضاد لا علاقة له بآلية التفاعل، فضلا عن أن الأنساق المعرفية لكل من القارئ والمقروء يمكن أن تتجاور أو تتقابل

[1]–علي حرب،النص والحقيقة، المركز الثقافي العربي، الدار البضاء، المغرب، ط2005،04،ص268.

[2]– عبد الفتاح كيليطو ،مسألة القراءة، ،دارتوبقال للنشر،ط1986،1،ص9.

[3]– عبد الله الغذامي ،تشريح النص، ص79.

أو تتشابه وتتماثل على المستوى الآني للزمن التاريخي الواحد، أو على المستوى المتعاقب الأزمان تاريخية مختلفة، ولكن أيا كانت العلاقة بين الأنساق المعرفية في حدث القراءة، من منظور القارئ أو المقروء، فإن هذه العلاقة تظل دائما علاقة تجاوب وتفاعل داخل فعل القراءة وخارجه.

وتجسد هذه الأنساق جدلية الخفاء والظهور، فما هو حاضر في نص يشير إلى ما هو غائب عنه على مستوى التشابه الذي يصل النص بنسقه الأوسع، فالعلاقة بين الحاضر والغائب علاقة جدلية إذن، والنص لا يتكون مما ذكره وأثبته فقط، بل هناك شيء محذوف باطنى، يركن إلى الظاهر في التعبير عن نفسه، ويخفي نفسه في ثناياه أيضا،وقد عبر علي حرب عن هذا بقوله :" النص القوي هو برأيي نص يحجب بقدر ما يكشف لأنه نص متنوع ملتبس حمال أوجه"[1] وإيلاء الأهمية للظاهر قصور في عملية الفهم والإنتاج الجديد وعملية استحضار الغائب، «تفيد في تحويل القارئ إلى منتج للنص مما يجعلها مضاعفة الجدوى، فهي من ناحية تثري النص إثراء دائما باجتلاب دلالات لا تحصى إليه ومن ناحية أخرى تفيد في إيجاد قراء إيجابيين يشيرون إلى أن القراءة عمل إبداعي، وهو شعور لا يمكن تحقيقه إلا إذا أحس الإنسان أنه يقدم شيئا إلى النص عن طريق تفسير إشاراته حسب طاقة القارئ الخيالية والثقافية وهذا التفسير هو فعالية صادرة من القارئ مما يشعره بأنه يمتلك هذا النص المفسر حين يشارك في إنتاجه»[2].

القراءة الفاعلة تحددها المادة التي سيفرغها القارئ على أحداث النص وقيمته الفنية، وهي مادة تشكلت خارج النص في وعي من القارئ أو غير وعي منه، إذ إن الترسبات الواعية واللاواعية تحيل إلى مرجعية شديدة التعقيد تفضي المعرفة بها إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجية المكونة، وهو ما يسمى عند عبد القادر الزاكي بالفهم

[1]– علي حرب،النص والحقيقة، المركز الثقافي العربي، الدار البضاء، المغرب، ط2005،04،ص.269

[2]– عبد الله الغذامى، الخطيئة والتفكير:، ص 82–83

المسبق وهو ما يهيئ حدوث افتراضات للنص، الذي لن يكون أبدا متمم التكوين، إنّه مفترض المعنى يستدعي حضور الذات المقوِّمة وتخمينه، لملء بنية النص بطريق الخبرة الفردية التي تفتحه، "فالقراءة هي لعبة تخمين سيكو–لساني لا يشكل فيها النص إلا مجموعة من المؤشرات التي ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه "[1]وهي في إقبالها على النص تقوم بعملية مقايسة، فتقبل من النص ما يوافق تلك التصورات، وترفض ما يخالفها، فيكون الاستحسان والاستهجان ذي الصبغة الذاتية حين يبديه القارئ استحسانا أو استهجانا تحيل إليه المرجعية القائمة وراءه، وكان القارئ ينطق عنها بلسانه فقط، وقد يفسر هذا المرجعية كإمكانية فردية تتحقق من خلال كل ذات قارئة، بسلب إرادة القارئ وتغييب ذاته، غير أن هذه الوجهة بالذات مسألة تتضمنها وإذا كان فعل القراءة يتضمن عناصر ثلاثة أساسية: القارئ / النص / الأنساق المعرفية التي تحيط بهما، فإن تفاعلها يساهم في إنتاج النص.

نخلص مما تقدم أن القراءة الفاعلة تتجاوب فيها عناصر ثلاث:

القارئ، والمقروء، والأنساق المعرفية التي تتوسط بينهما؛ حيث يكون القارئ فيها عنصرا فاعلا في إنتاج النص، فيتجاوز النص الإبداعي لتغدو بذلك القراءة فعلا إبداعيا متجددا، وليست إعادة وروتين أو ارتكاسة جاهزة أو حتى نمطية منهجية نطبقها سلفا على الأثر، بل إنها إعادة تركيب وصياغة مبدعة للعلاقات اللغوية ضمن النص.

2 .التأويل:

.1.2–التأويل لغة :جاء في الصحاح للجوهري:" أول:التأويل: تفسير ما يؤول إليه الشيء وقد أولته تأويلا وتأولته تأولا بمعنى"[2].

[1].عبد القادر الزاكي، "من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم 24 ،1993، ص 220.

[2].–أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، 2009،ص64.

جاء في لسان العرب لابن منظور: "أول:والأول يعني الرجوع، آل الشيء يؤول أولا ومالا: رجع، وأول إليه الشيء:رجعه، وألت عن الشيء: ارتددت وأول الكلام وتأوله:دبره وقدره، وأوله وتأوله، فسره والمراد بالتأويل:نقل ظاهر اللفظ عن وضعه الأصلي إلى ما يحتاج إلى دليل لولاه ما ترك ظاهر اللفظ، وأما التأويل هو تفعيل، من أول يؤول تأويلا وثلاثيه آل يؤول أي رجع وعاد، وسئل أبو العباس أحمد بن يحيى عن التأويل فقال: التأويل والمعنى والتفسير واحد، قال أبو منصور ويقال: ألت الشيء أؤوله إذا جمعته وأصلحته، فكان التأويل جمع معاني ألفاظ شكلت بلفظ واضح لا إشكال فيه، ويرى الليث، أن التأول والتأويل: تفسير الكلام الذي تختلف معانيه ولا يصح إلا ببيان غير لفظه، وأنشد:

نحن ضربناكم على تنزيله فاليوم نضربكم على تأويله"[1]ما يشير إلى أن التأويل يدل على المعنى والتفسير والدلالة.

2.2المفهوم الاصطلاحي:

يرتبط مصطلح التأويل بمصطلح الهرمينيوطيقا في الدراسات الغربية، إذ يرى هانز جورج غادامارأن «الهرمنيوطيقا قبل كل شيء ممارسة فكرية دليلها الآلية أو الفن، وهو ما يستحضره تشكيل اللفظ الذي يدل على التقنية، يتخذ طبعا الفن هنا دلالة الإعلان والتراث والتفسير والتأويل، ويشتمل طبعا على فن الفهم كأساس ودعامة له، والضروري، نجد في الاستعمال القديم للفظ نوعا ما من الالتباس»[2]،كما أن التأويلية Hermeneutic كلمة يونانية "يراد بها فن التفسير وتفسير النص ويقال أحيانا: إن هذا المصطلح لا ينفصل من جهة الجذور اللغوية عن كلمة هرمس Hermes رسول الآلهة، ولاشك أن المفسر يؤدي عمل

[1]–محمد بن مكرم بن علي جمال الدين أبو الفضل ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، ج1، القاهرة،،دط، دس،ص171،172.

[2]–هانز جورج غادامار،فلسفة التأويل الأصول–المبادئ–الأهداف–تر:محمد شوقي الزين،الدار العربية للعلوم –ناشرون– منشورات الاختلاف،الجزائر،ط1،2007،ص61.

هرمس ويسعى إلى كشف معنى خطابه بوصفه وسيطا يتولى نقلا ما، ووكل بتبليغه من قبل الآلهة، ويقوم بمهمة الشرح والتوضيح لمضمون النص"[1]

أما السعيد بن كراد فيرى أن التأويل :" ضرورة إنسانية فرضتها تشعبات الوجود الإنساني، بما في ذلك غموض نهاياته وضياع أصوله الأولى ذاتها، فهناك قوة داخل الإنسان تدفعه إلى البحث عن "جذور الحياة" وعمقها وامتداداتها في أصول غابت عنا ولم نعد نعرف عنها أي شيء إلا ما يمكن أن تقوله نصوص مغرقة في رمزيتها، رغم ما يوحي به وجهها الحدثي المشخص، فمتى "حدث الذي حدث؟ و"كيف حدث؟ ولماذا حدث؟ هي بعض من أسئلة ولدت الرغبة في استعادة حقائق الماضي من خلال "تكييف" النصوص وفق ما يبحث عنه أفق لا يمكن أن يتجسد إلا من خلال إسقاط آخر به يستقيم وجوده ومن خلاله يفهم المحيط القديم والحديث على حد سواء"[2]، كما ارتبطت كلمة التأويل على وجه الخصوص "بفكرة البحث عن المعنى العميق الخفي والتعامل مع الجانب الرمزي الذي يحتاج إلى أدوات خاصة»[3]إن التأويل "ليس نشاطا طارئا مفروضا على النصوص من خارج الممارسة الفنية نفسها، فالتقنيات المستحدثة لممارسته ليست سوى نشاط مارسه الإنسان لفترة طويلة خارج محددات الضبط المنهجي"[4]

3.2الوجهالتربوي للتأويل:

وتتضمن الهرمنيوطيقا عند كلادينيوس جانبا بيداغوجيا "تربويا ،تدريسيا"أساسيا فإن تؤول لا يعدو أن تعلم شخصا ما التصورات الضرورية لفهم عمل مكتوب أو منطوق، وتتجلى الطبيعة التربوية للتأويل في دعوة كلادينيوس لأن يكون تفسير النص مكيفا بحسب جمهور المتلقين، بذلك يرتبط التأويل عنده بفن الخطابة وعلم التربية ارتباطا وثيقا.

---

[1]–سماحة آية الله الشيخ،جعفر السيحاني،مفهوم التأويلية،تعريب محمد حسن السالم،قرآت معاصرة ع 1،السنة أولى،مؤسسة مثل الثقافية،دار الكفيل للطباعة والنشر والتوزيع،النجف،2015،ص21.

[2]–سعيد بن كراد،استراتيجيات التأويل،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب،ط1،2011،ص6

[3]–مصطفى ناصف، نظرية التأويل،النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1،.2000،ص30.

[4]–سعيد بن كراد،استراتيجيات التأويل،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب،ط1،2011،ص7

ففي الأحوال العادية، حيث لا غموض في النص ولا التباس، وحيث مفاتيح فهم النص كاملة في يد المفسر، فإن التأويل عند كلادينيوس يصبح لونا من التربية أو التدريس أي تعليم القارئ أو المستمع تصورات معينة ضرورية للفهم الكامل لهذا النص، في هذه الحالة يكون على المؤول أن يأخذ بعين الاعتبار درجة استبصار التلميذ ويراعي قصوره المعرفي حين يتخير الصياغة المناسبة، ولما كان هناك درجات من الاستبصار والمستوى المعرفي بعدد قراء النص أو مستمعيه، فإن هناك أيضا تأويلات صحيحة بعدد القراء أو المستمعين، وصفوة القول أن كل شخص تقريبا يلزمه تأويل معين، وأن التأويل منسوب إلى المتلقي بقدر ماهو منسوب إلى المؤول"[1]

مصطلح التأويل ليس جديدًا في اللغات، بل قد تمت ممارسته عبر الأجيال، وما يجعله مثيرًا هو التعدد في وجهات النظر والرؤى المتعددة، وبول ريكور (Paul Ricoeur)، أحد أبرز المفكرين في مجال التأويل يرى أن نظرية التأويل تقوم على ركيزتين أساسيتين، وهما الفهم والتفسير، فيقول:«بجدل التفسير والفهم أود أن أقدم لنظريتي في التأويل تحليلا للكتابة يكون نظيرا لتحليل النص بوصفه عملا من أعمال الخطاب ومادام فعل القراءة يشكل نظيرا لفعل الكتابة، فإنّ جيل الواقعة والمعنى الذي يشكل جوهر بنية الخطاب (...) يولد جدلا ملازما له في القراءة بين الفهم والاستيعاب الذي هو (verstehen) في التراث التأويلي الألماني) والتفسير الذي هو (versthen في هذا التراث نفسه، ودون محاولة فرض مطابقة آلية بين البنية الداخلية للنص بوصفه خطاب الكاتب، وعملية التأويل بوصفها خطاب القارئ إن الفهم يمثل للقراءة ما تمثله واقعة الخطاب بالنسبة لنطق الخطاب، وإنّ التفسير للقراءة يمثل ما يمثله الاستقلال النصي واللفظي للمعنى الموضوعي للخطاب، لذلك تتطابق البنية الجدلية للقراءة مع البنية الجدلية للخطاب»[2].

[1]–عال مصطفى، فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا، نظرية التأويل من أفلطون إلى جادامير، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، د ط،،ص52.

[2].بول ريكور، نظرية التأويل الخطاب وفائض المعنى، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، المغرب،ط02، 2006، ص117،118.

من خلال ما سبق، يمكن القول أن عملية الفهم تأتي قبل عملية التفسير، عندما نقول "فهم"، نعني فهم النص وفهم السياق الذي كتب فيه بعد ذلك، تأتي عملية التفسير حيث يتم استخراج المعاني العميقة والمخفية في النص، وبينما يحدث هذا الفهم والتفسير، يتم توليد عملية جديدة تمامًا تحدث فيها علاقة غير متناسبة بين النص والقارئ، في هذه العلاقة، يتحدث النص لا من خلال شخصية خاصة بل ككيان صامت أو "أخرس"، هذا يعني أن النص لا يحمل صوتًا خاصًا به، وهذا الوضع يسمح بإنشاء واقعة جديدة تبدأ من النص الذي تموضعت فيه الواقعة الأولى، بمعنى آخر، الفهم والتفسير يؤديان إلى تكوين تفاعل جديد بين النص والقارئ، ويمكن أن يتغير هذا التفاعل بشكل كبير مع كل قراءة جديدة.

يعزز إيكو في كتابه "الأثر المفتوح" فكرة القارئ المؤوّل والدور الفعّال الذي يلعبه في قراءة النصوص الجمالية، كما يُظهر إيكو أن القراءة ليست مجرد استقبال للنص، بل هي نشاط إبداعي نابع من تأثير فني، وفي هذا السياق، يصف النص ككائن مفتوح يحتوي على العديد من الروابط والإمكانيات، وبموجب ذلك،يتحلى القارئ المؤوّل بالقدرة على استكشاف هذه الروابط والإشارات داخل النص، يمكن من خلالها للقارئ أن يكشف عن سلسلة لا نهائية من التفسيرات والتفاعلات المحتملة في النص، ويشير إيكو إلى أن النص يترك للقارئ الحرية في المبادرة التأويلية، حتى في حالة تفوق الرغبة في تقديم تفسير واحد أو تقييد النص إلى معنى واحد، يبقى النص مفتوحًا للتفسيرات المتعددة.

وبناءً على ذلك، يجد إيكو أنه من الضروري تجنب فرض "التأويل الوحيد" على القراء، ويشير إلى وجود عناصر متعددة في النص تخلق غموضًا حول المعنى وتشجع على تفسيرات مختلفة، مثل الفضاء الأبيض واللعب الطباعي وتنظيم النص الشعري، وهذا يعكس تفضيله لتفسيرات متعددة وغنية داخل النصوص الأدبية بدلاً من تقييدها بمعنى واحد.

حيث يقول "إن المؤلف يقدّم للمؤوّل أثرا يحتاج إلى أن يكمله، والمؤلف يجهل بأية طريقة يتم ذلك، رغم أن النص يبقى نصه هو، وعن طريق "الحوار التأويلي" يتجدد النص

من طرف قارئ آخر، دون أن يفقد شكل مؤلفه، وهكذا يبقى الأثر الفني مفتوحا على سلسلة لا منتهية من القراءات الممكنة، وكل قراءة تعيد إحياء الأثر وفق منظور أو ذوق شخصي خاص، فالعدد الكبير من وجهات نظر المؤوّلين، والعدد الكبير من مظاهر الأثر تلتقي ويضيء بعضها بعضا"[1].

يتطلب فهم الأثر التقليدي تفاعلًا شخصيًا وإبداعيًا من قبل المؤوّل، لا يمكن للشخص أن يفهم هذا النوع من الأثر دون أن يشترك في عملية إعادة اكتشافه بالتعاون مع المؤلف، تلك هي السمات المميزة للأثر المفتوح والمتحوّل، حيث يُشجع القارئ على المشاركة الفعّالة في تكوينه وتطويره بجانب المؤلف.

أما بالنسبة للقارئ، فإنه يمتلك الحق في استنباط العلاقات الداخلية التي تحكم هذا الأثر وفقًا لفهمه الخاص، ومع ذلك، يُؤكد إيكو على ضرورة أن يتمسك القارئ بااستراتيجيات النص الأساسية عندما يقوم بتحليل النص، يجب على القارئ الاستفسار عن المعنى والتوجه نحو التفاصيل النصية بدلاً من توجيه اهتمامه نحو ميوله الشخصية وآرائه الخاصة.

لقد تمكّن فن التأويل من تحويل القراءة من مجرد عملية استهلاك إلى عملية إنتاج، يعتلي القارئ مستويات أعلى من تفاعل مع النص، ويجعل من قراءة النص شيئًا يشبه الاستمتاع بتفاصيل فسيفساء ثقافية، يظهر هذا التفاعل العميق مع جماليات النص وتجسيدها، ويقلب علاقة القارئ مع المقروء إلى علاقة تأتي مبنية على الرغبة المتبادلة والاشتهاء، ومع ذلك، تتنوع هذه العلاقة بناءً على أهداف القارئ، فبعض القراء يستندون إلى قراءة شاملة تتطلب فهمًا تدريجيًا من الجزء الفردي إلى الكل، في حين يمكن لآخرين أن يعتمدوا على تخمين المعنى مبكرًا والتركيز على العناصر الكبرى أولا، وهناك نمط آخر يُسمى بالقراءة التفاعلية، حيث يشيد القارئ بالمعنى ويشكله أثناء القراءة نفسها بدلاً من قبلها أو بعدها، هذا التفاعل بين القارئ والنص هو ما يحدد طبيعة النص، فقد يتحول النص إلى

[1] .ينظر أمبرتو ايكو، الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمان أبو علي، ط 02، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية 2001، ص17.18

محفز أو مهدئ، وقد يكون ديمقراطيًا أو استبداديًا[1]، بمرور الوقت والخبرة، يبني القارئ طقوسًا قرائية تشمل مهارات مثل السرعة في الاستيعاب وتجميع المعنى العام بسرعة في جملة واحدة، وكذلك القدرة على تمييز المواضيع المهمة وتخزينها وتأويلها، وما إلى ذلك.

إن فعل القراءة لم يعد تلك الممارسة البسيطة التي يمرر فيها البصر على السطور، ولا ذاك الاستقبال التقبلي الذي نكتفي فيه عادة بتلقي الخطاب تلقيا سلبيا، اعتقادا منا أن معنى النص قد صيغ نهائيا وحدد، ولم يبق سوى العثور عليه كما هو، أو كما كان نية في ذهن القارئ، لقد صار فعل القراءة عملية إنتاج وتوليد، فأمام القارئ مناهج كثيرة يقرأ وفقا لها النص الذي بين يديه، وله أن يختار منها ما يريد فيحلل ويؤول كما يشتهي.

التأويل يتطور بمعايير تطور فعل القراءة، وبغض النظر عن الخطوات والإجراءات المعتمدة، يهدف التأويل في الأساس إلى استخلاص المعنى كخطوة أولى نحو الفهم. وتشمل هذه العملية أيضًا بناء المرجعية، التي تعد الخطوة الأولى نحو التفسير. التراوح بين الفهم والتفسير يمثل الحركة المستدامة للتأويل في جميع السياقات والميادين، التأويل عملية جدلية تعتمد على التفاعل المتبادل بين النص والقارئ، حيث يلعب القارئ دورًا حاسمًا في تحديد طرق القراءة والإجراءات الأساسية المعتمدة.

كما أن التأويل يجلب رغبة القارئ في استكشاف اللذة والمعاني المختبئة في النص الشخص الذي يمتلك هذه القدرة ليس مجرد مستهلك للنص، بل هو شخص يسعى لتحقيق تواصل كامل مع النص، يقوم التأويل بتوطين النص ويساعد في كشف النوايا والرؤية التي قد يكون المؤلف قد وجهها نحو فئة معينة من القرّاء، هذا يعني أن عملية الفهم ليست مجرد قراءة بل هي فرصة للانغماس في عالم آخر والتألق بذات الشخص الذي قد توجّه اليه النص. [2]

[1].بن الدين بخولة، استراتيجية القراءة بين فعل التلقي واستراتيجية التأويل، مجلة المقري للداسات اللغوية النظرية والتطبيقية،المجلد06،العدد1،ص152

[2].بن الدين بخولة، النص بين شرعية النص ورجاحة التأويل،مجلة الكلم،المجلد 06، العدد01،2021،ص465،

كما أن النص المفسر يفرض بالضرورة قيودًا على القارئ ومتلقي المعنى، ويجب أن تتماشى حدود التفسير مع حقوق النص بدقة، عندما يكون النص قادرًا على استحضار عدد هائل من طبقات القراءة والتأويل، فإنه من الضروري أن لا نكون عشوائيين أو متطرفين أثناء القراءة أو التأويل، يجب أن ندرك أن ليس من الممكن استخلاص جميع المعاني والتفسيرات المحتملة من النص، وأن النص يمكن أن يكون معبرًا عن مجموعة متنوعة من الأفكار والمفاهيم[1]

قيمة النص تنبع من الأسئلة التي يطرحها المتلقي بهدف استخلاص معانٍ محددة ومحسّنة، يعتبر تحليل العلاقات والإفراج عن القيود المفروضة على العلامات جزءًا أساسيًا من هذه العملية، من خلال استكشاف النظام التعالقي الذي يحكمها السياق النفسي للنص، يمكن للقارئ فتح الأبواب لاكتشاف العمق والدلالات المخفية في النص والبحث عن مفاهيمها الخفية.

3.فوائد تدريس النص الأدبي:

بعض النصوص الأدبية ليست مقتصرة على النظرة التي نلقيها على أنفسنا فقط، إنه يتفوق على معارفنا البشرية الأخرى بقدرته على الكشف عن تفاصيل حياتنا اليومية بشكل فريد، بالإضافة إلى ذلك، يتسع أفقنا ويشجعنا على استكشاف وتصوّر عوالم جديدة، يقول تودروروف " لم أعد أطلب منه كما في الصبا، تجنيبي الجراح التي قد تصيبني من لقائي بأشخاص حقيقيين؛ إنه عوض استبعاد التجارب المعيشة، يجعلني أكتشف عوالم على اتصال بتلك التجارب ويتيح فهما أفضل لها"[2]، الأدب يفتح أمامنا أبواب التفاعل غير المحدود مع الآخرين ويثير فينا الإلهام بشكل لا نهائي، إذ يمنحنا إحساسات لا تُقدر بثمن، مما يضيف جمالًا خاصًا لحياتنا ويملأها بالمعنى.

---

[1].المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

[2]. تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، تر : عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007، ص 10.

1.3واقع تدريس النص الأدبي في التعليم الثانوي:

عندما ننظر إلى درس الأدب في المدارس اليوم، نجد أنه قد تحول بشكل مدهش إذا كنا متأملين لواقعه، نكتشف أن الدور الذي كان يمنح لهذا الدرس كوسيلة لتعلم اللغة وفهم فنون الأدب واحترافها قد تغير بشكل كبيراليوم، لم تعد المدارس تعترف بهذا الدور الكلاسيكي لدرس الأدب، وليس ذلك فقط بسبب الطريقة التي يُعرض بها الأدب من قِبل بعض المدرسين الذين يعزلون أنفسهم عن العملية التعليمية، حيث يتبعون النمطية الموجودة في المنهاج والكتاب المدرسي، كما نلاحظ أن المنهاج قد كرس نمطية جديدة بدل النمطية القديمة بتحديده ثماني خطوات تلازم تحليل النص الأدبي:

- أتعرف على صاحب النص.
- تقديم النص.

أثري رصيدي اللغوي.

- أكتشف معطيات النص.
- أناقش معطيات النص.
- أحدد بناء النص.
- أتفحص الاتساق والانسجام في النص
- أجمل القول في تقدير النص.

ويُقرّ دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي بإبقاء النمطية المألوفة في كتابي اللغة العربية[1]

كما أن هناك أيضًا تأثير من التصورات النظرية والتوجيهات الرسمية التي تُقدم لدرس الأدب، هذه التوجيهات تعمل على تشتيت انتباه المتعلمين وعلى عرقلة فهمهم الحقيقي للأدب ودوره وأهميته، ونتيجة لذلك، أصبح درس الأدب والأدب نفسه يبدوان معزولين عن

[1].دليل الأستاذ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي،ص04

بقية المناهج التعليمية، ويفتقران إلى تقدير واهتمام من قبل المتعلمين، حيث يظهر وكأنهم لا يرغبون فيهما إلا إذا كانوا مضطرين.

إن واقع التعامل مع درس الأدب في مدارسنا اليوم يركز على :

.العصور الأدبية وبالتالي الاهتمام بتاريخ الأدب.

.دراسة الآثار الأدبية من حيث شكلها ومضمونها.

"وهو ما يجعله بعيدا عن العناية بتنمية الذوق الخلاق مع الوعي بوظيفة الأدب في فهم الحياة وإدراك العالم، إن انصراف درس الأدب إلى التعريف بالأدوات المنهجية التي تستخدمها مناهج الدراسة الأدبية وإبراز مدى فاعليتها في قراءة النصوص الشعرية أو النثرية لا يدفع كثيرا، في نظرنا إلى جعل القارئ / المتعلم متنبها إلى كون النص الأدبي هو محال للتفكير في الوضع الإنساني للفرد والمجتمع وفي القيم التي يحملها الإنسان من حب وكراهية وفرح ويأس إلخ... بما يجعله قادرا على مواجهة الحياة بوعي يستوعب تقلباتها النثرية"[1]

وعليه؛ فإن انصراف هذا الدرس إلى التفكير في المفاهيم والمقاربات والمناهج النقدية، لكونها أدوات إجرائية عالمة، لا يسمح للقارئ المتعلم بفهم وتعلم كثير مما تتحدث عنه الأعمال الأدبية، بل يكتفي فقط بما يتحدث به النقاد أو المدرسون عن النص الأدبي[2]

4. القراءة والتحليل:

إذا كانت القراءة في التعليم الثانوي تجمع – على المستوى الاصطلاحي – بين مفهومين متضاربين ظاهريا: مفهوم القراءة الذي يقترن بالتذوق والإمتاع الحر، وقد ينتهي بالقارئ إلى اكتشاف لذة النص ومفهوم المنهجية الذي هو على العكس من ذلك فعل يحيل

[1].محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 2019،ص38.

[2].. تزفيطان تودوروف، الأدب في خطرص12

مباشرة على إجراء مضبوط في صورة خطوات لها صرامتها ودقتها العملية[1]، فإن هذه الغاية التنظيمية والإجرائية التي تسعى "القراءة المنهجية" من أجل تحقيقها، سمحت لها نظريا على الأقل – بالجمع بين متعة التلقى وإكراهات المنهج، فهي بهذا: "منطلق عقلي صارم ومنظم، قصد تحليل النصوص وعرضها،كما أنها توصف: "كنشاطكاشف للمنطق التأويلي، المرتكز على قوى ثلاث:

- ملاحظة النص.
- إصدار فرضيات عن المعنى.
- تصديق هذه الفرضيات.

إن المنهاج الحالي يُكرّس إلى حدّ كبير نتائج أبحاث لسانيات النص مع العلم أن الأمر ليس مسلما به في دراسة النصوص الأدبية؛ ذلك أن لسانيات النص تُسوي بين كل أنواع النصوص، فالنص في منظورها "حدث تواصلي يلزم لكونه نصا أن تتوفر فيه سبعة معايير نصيّة: الاتساق، والانسجام، والقصدية، والمقبولية والمقامية، والتناص، والإعلامية"[2].

إن لسانيات النص تطمح لأن تجعل من النصّ علما، إلا أننا نجد أن لفيفا من النقاد يرفضون هذا الطرح رفضا قاطعا، يقول عبد الملك مرتاض : "عَبَثا يحاول الذين يُعلمنون النصَّ أن يتّخذوا القراءة، أو الكتابة علما صارما كل الصرامة به يُحْكَم، ومعيارا دقيقا كلَّ الدّقة إليه يُحتكم ... لا عِلْمَ للنص فيما يبدو ... وإنما النصُّ فنّ؛ من قبيل الفنون العبقريات الحسانِ؛ فبأي أداةٍ يُمكن علمنة ما لا يُجدي فيه البُرهان؟ علمنة النصّ خَصْي له، وتشوية لخلقته، وتبشيع لصورته، وتقبيح لبهائه؛ بل تدمير لكيانه ... محاولةً العلمنة زعم شكلانيّ جاء من أقصى بلاد الرّوسِ ولمْ يُفْضِ إلا إلى نقيض القصد"[3] على الرغم من جهود

---

[1]. محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشروالتوزيع، الدار البيضاء، (د. ط)، 1998، ص 31– 32

[2]. يراجع روبيرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر تمام حسان عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007

[3]..عبد المالك مرتاض ، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2010، ص 8

المنهاج في محاولة الاستفادة من الدراسات النصية المعاصرة في مجال اللسانيات والنظريات النقدية، إلا أننا نرى نقصًا واضحًا في ترجمة المنهاج إلى أنشطة تعلمية يمكن تنفيذها من خلال الكتاب المدرسي، مما يؤدي إلى توهان التلميذ عن غايته من دراسة النص الأدبي، فيصير يلهث وراء تملك آليات تحليل النص وينسى، في مقابل ذلك، خوض غمار تذوق النص والتجربة الإنسانية التي يحمل أو يطوي بين كلماته وجمله.

إذا كان تدريس النص الأدبي في التعليم الثانوي "نشاطا تعليميا، يسعى لبنينة معنى النص في سياق تواصلي وتداولي معين، قائم على توظيف عمليات ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية ولالتقاط مؤشرات نصية قصد تأويلها"[1]، فإنه لكي يأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق حامل لكفاءات خاصة (لسانية ،منطقية تداولية، موسوعية...)، وموضوع اشتغال دال يمثله الأثر المكتوب (النص: الرواية – القصة إلخ...)، فقد انبنى على مرتكزات معرفية وتعليمية ترفض بعض المظاهر في التحليل، كما تتجاوز البعض الآخر تلك بعض من ميزات وأسس تدريس القراءة ضمن إطار المعرفة العالمية، ومع ذلك، يبدو أن النقل الديداكتيكي في مدرستنا قد أجهض بعض هذه الجوانب الأساسية من تجربة القراءة، حولها إلى عائق يعوق القدرة على ممارسة القراءة الذاتية للتلاميذ ويعيق قدرتهم على بناء المعنى الشخصي.

تميل عمليات التعليم في مجال القراءة النصية في التعليم الثانوي إلى التركيز بشكل زائد على النواحي الديداكتيكية والجوانب التقنية، مما ينتج عنه تحويل القراءة الأدبية إلى إجراءات صارمة وخطوات تقنية–تتمثل في خطوات تحليل النص الأدبي كما ذكرناها سابقا،أكتشف، أناقش ... وتقلل الاهتمام بالأبعاد الإبداعية والإمكانيات المتنوعة للتفاعل مع النصوص الأدبية، هذا النهج يحول القراءة إلى عملية تقليدية تخفي مرونة الفهم وتحد من تفسيرات الطلاب وخياراتهم[2]، وبالإضافة إلى ذلك، يتأثر هذا النهج بشكل كبير بضغوط التقويم والامتحانات، ويضع التركيز على التحضير للامتحانات النهائية وتنفيذ الإجراءات

[1].محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 2019،ص.40.

[2]. المرجع نفسه،ص44

الميكانيكية الموحدة على جميع النصوص الأدبية المدروسة، دون مراعاة التنوع والإبداع الذي يمكن أن يتواجد في هذه النصوص وشروط إنتاجها، خطوات بعينها وبشكل آلي في قراءتهم للنص الأدبي، "ونتيجة لذلك لا يدرك المتعلم معاني العلوم التي يدرسها وتتحول هذه الأخيرة إلى معرفة محنطة لا حياة فيها"[1]

إن المدرسة إذن تلزم التلاميذ بالتمكن،والتحكم قبل كل شيء، من المفاهيم الأساسية للجنس الأدبي ومستويات الخطاب، وكذا مقامات التلفظ؛ أي تعلم أصول النظريات النقدية من بنيوية وسيميائية وتداولية أو بلاغية أو شعرية، قبل الإقبال على النص الأدبي، ودون القدح في هذه المقاربات، مما يدفعنا إلى التساؤل هل حققت هذه المقاربات الغاية المنشودة في مدارسنا؟ علما أنها أبنية ومفاهيم مجردة، لتناول الأعمال، في حين ليس بينها تصور يتناول ما تتحدث عنه الأعمال الأدبية نفسها، وعن معناها.

تطلب المدرسة من المتعلمين في المقام الأول أن يكتسبوا مهارات وفهمًا أساسيًا للأدب والمستويات اللغوية وأساليب الكتابة قبل التعمق في النصوص الأدبية، يجب عليهم أن يتعلموا القواعد البلاغية والنحوية والصرفيةوهذا قبل أن ينخرطوا في قراءة وتحليل الأعمال الأدبية، ومع ذلك، يجب عدم الانصراف عن التحليل النقدي الأدبي للنصوص نفسها ومعانيها والعوالم التي تنشأ من خلالها، وهذا يطرح تساؤلًا حول مدى ملائمة هذه الأساليب التعليمية في المدارس[2]، حيث تُعتبر هذه الأساليب هياكل نظرية فقط دون أن تركز على تحليل النصوص الأدبية على حقيقتها ومعانيها، وعلى استكشاف العوالم التي تنطوي عليها هذه الأعمال الأدبية.

وعندما نحلل النص الأدبي وفق النمطية الموجودة في المنهاج التي تركز على التحليل وتهمل تذوق النص، فإنه يصبح / فضاء لتعلم اللغة أو الحضارة أو النظريات

[1].محمد بوبكري، قضايا تربوية السلسة البيداغوجية (20) دار الثقافة، الدار البيضاء، ط.1، 2003، ص ص،74-

[2].تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، ص13.

النقدية، ولكننا "نهدف إلى أن يكون النص الأدبي فضاء للتعلم لا للتعليم؛ فضاء يتيح للتلميذ إمكانية استكشاف ممكنات اللغة وطاقاتها الدينامية.

إن غاية المعلم عند تدريس النص الأدبي من المفروض أن تركز على تقريب التلميذ من الأدوات والمفاهيم التحليلية، التي أكدت الدراسات نجاعتها في فهم النص الأدبي والوصول لمقصديته من حيث تشابك مكوناته اللغوية والفكرية والجمالية، ومن حيث تعالقه بروافد المعطيات النفسية والاجتماعية والحضارية التي تحرك طاقته الإبداعية.

ومما لا شك فيه أن هدف هذا الرهان الصعب سيكون هو تعويد التلميذ على النظرة المغايرة للأشياء، بما هي نظرة إبداعية تحريرية، من جهة "نسفها لكل المقاربات النقدية الشكلية التي تحول بينه وبين بناء معناه الذوقي الخاص للنص الأدبي، ومن جهة أخرى إفراجها عن طاقات التلميذ التحليلية والتركيبية والاختلافية، التي ظلت الترعة الشكلية في مقاربة النصوص التي كرستها المدارس الشكلية والبنيوية تمارس عليها النفي والإلغاء حتى لا تتزعزع السلطة العالمة لوكلاء درس الأدب"[1].

هنا يتضح أن التحدي يكمن في السعي لتحقيق قراءة أكثر انفتاحًا وأكثر أهمية من الناحية التربوية والحياتية، إلى جانب هذا التحدي، هناك حاجة ماسة لتحفيز الطلاب والقراء على إبداع وتوليد معانيهم الخاصة، وتشجيعهم على المشاركة في بناء معرفتهم الشخصية وتنمية مهاراتهم الذوقية.

وإن كان معنى العمل الأدبي" لا ينحصر في مجرد الحكم الذاتي للتلميذ، بل يتعلق بعمل للمعرفة، ولمباشرة ذلك قد يكون من المفيد للتلميذ تعلم وقائع التاريخ الأدبي أو بعض مبادئ التحليل البنيوي لبعض المكونات اللغوية والأسلوبية،" [2]بالتأكيد، ومع ذلك، هذا لا ينبغي أبدًا أن يؤدي إلى إبعاد دراسة المعنى وفهم المقروء، الذي يمثل هدفًا أساسيًا في دروس الأدب.

---

[1]. .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 2019،ص45

[2]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص46

عندما يتعلم الطلاب كيفية تشكيل واستخلاص رؤية العالم من خلال دراسة الأدب، يتم تمكينهم في النهاية من القدرة على استكشاف الأعمال الأدبية بشكل أعمق والوصول إلى فهم أعمق للواقع والحياة.

النص الأدبي عند جوليا كريستيفا:" يكون خاضع منذ البداية لسلطة نصوص أخرى تفرض عليها عالما ما، وتتجلى مقدرة الأديب في تشكيل من هذه النصوص نصا جديدا يحمل بصماته الخاصة، فالنص في بنيته الإنشائية يمثل مجموعة تناصات أوحصيلة جملة من عمليات التفاعل بين النصوص التي تدخل في نسيجه"[1] يمكن بالتالي القول أن الهدف الرئيسي لتعليم الأدب يتجلى في فهم الحياة واكتساب ذلك الإدراك العميق، "إن المناهج اللسانية والسوسيولوجية والنفسية لم توضع لأغراض وأهداف بيداغوجية مما يمكن أن يعطي لمغامرة نقلها وتحويلها من الإطار الأكاديمي إلى الإطار المدرسي مشروعية، وبخاصة أن هذه المناهج كثيرة ومتعددة وغير متجانسة"[2] إلى الآن، يظل العمل الفكري والنقدي عند العرب على هذه المناهج والنظريات التحليلية الحديثة مقتصرًا بشكل كبير على النقاشات النظرية العامة، وترجمتها إلى اللغة العربية بدلا من الاستفادة الفعلية منها، وهذا يأتي في الوقت الذي يتم تقليل الجهود العملية الجادة للاستفادة الفعلية من هذه المناهج والنظريات.

5.عوائق وصول المتعلم لمقصدية النص:

هناك عاملان رئيسيان يؤثران على المتعلم لتحقيق مقصدية النص، حيث يرتبطان بالنص والقارئ، أما بالنسبة للنص فإنه لا يمكن تحقيق مقصدية النص إلا بتحقيق الفهم القرائي وهذا الأخير بدوره لن يتحقق مالم يتدرج القارئ في مستويات الفهم من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، أما بالنسبة للقارئ فيتمثل في الاختلافات في المهارات والضعف على مستويات عديدة من عملية القراءة، كما "يعد استسهال الفهم، وتسطيح العبور التأويلي، وطغيان نمطية التحليل وفقدان التذوق، والافتقار للأدوات البانية للمعنى من أكبر أعداء القراءة التحليلية المتدبرة بمراقيها المختلفة، الفهم الأولي والعميق والفهم التذوقي والنقدي، والإبداعي، يعني الفهم التدبري تعقب المعنى إلى آخره مع الاعتبار، ويتحصل ذلك ببذل

[1] كريستيفا جوليا، علم النص،ترجمة فريد زاهي، دار توبقال، ط 1-1991-المغرب، ص13.

[2]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص46

جهد أكبر، وإعمال النظر لإزالة عوائق الاستيعاب، واستحضار السياقات والمعارف الموسوعية الضرورية ومعاودة الاستكشاف ومراجعة الافتراضات بصبر وأناة، ثم حذف الفهوم الخاطئة، وغير ذلك يؤدي إلى فهم الفجأة والتفلت"[1]، لأن مستقبل الإنسان يعتمد بشكل كبير على قدرته على فهم الخطابات بشكل صحيح ومنضبط وفقًا لقواعد علوم القراءة والتأويل، ونظريات علم النص، وتحليل الخطاب، ومناهج القراءة المتأثرة بعلم النفس المعرفي، وسيكولوجية الذاكرة.

كما أن "البحث عن أفق معرفي جديد في تحليل النص الأدبي يتطلب افتراض مجموعة من الخطوات النظرية والممارسات العملية والتحليلية والإجراءات المنهجية، تتأرجح بين الاختلاف والتجاوز بالمعنى الفلسفي، الأولى؛ تتوخى إيجاد ركائز منهجية وموضوعية مغايرة لما هو مألوف وراكد والثانية تتحلى بالرغبة في الانطلاق إلى آفاق معرفية تتخذ من السؤال سهما لخرق حالة الانسداد المعرفي في قراءة النص الأدبي وتحليله"[2] لذا،فإن إحدى مهام المدرسة اليوم هو تعزيز هذه الأدوات وتعليم الطلاب كيفية فهم الخطابات الدينية والتاريخية والأدبية والسياسية بطريقة تتوافق مع ضوابط القراءة العالمية، وذلك بهدف تجنب الاعتقادات الفاسدة والفهوم المدمرة التي يمكن أن تنجم عن فهم غير صحيح أو استغلال إيديولوجي للخطابات.

ومن جهة أخرى، فإن مطالبة المتعلمين بعمل الشيء نفسه، انطلاقا من مطالب "القراءة المنهجية"، وتعويدهم على الطريقة الوحيدة في التفكير والمعالجة يعد آفة تعليمية خطيرة لا بد من الحسم في أمرها، فلا" يُعقل أن نطلب من الأسماك أن تصعد الأشجار، ولا من الضفادع أن تطير ولا من الخرفان أن تسبح ولا من اللقالق أن تسافر ماشية، ولا مما يمشي أن يطير...هناك تفاوت في المهارات والإمكانيات القرائية، وليس من طلب من المتعلمين أن يفعلوا أمرا واحدا بطريقة واحدة" [3]مثلما تحرص على ذلك القراءة النمطية التي

[1]. .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 2019،ص103

[2].عبد الفتاح أحمد يوسف، قراءة النص وسؤال الثقافة–استبداد ووعي القارئ بتحولات المعنى، ط1،عالم الكتاب الحديث،الاردن،2009،ص1.

[3]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص104

يدعو إليها المنهاج .وندعوه من حق المتعلم أن نمنحه إمكانيات متعددة، واختيارات وأبدال متنوعة، إلى الإبداع والتفكير الحر، وإلى التميز في الأداء، "فليس المهم إعطاء إجابات حاسمة ونهائية حول ماهية النص، لكن المهم القدرة على طرح الأسئلة ووضع شروط التفكير، وإخضاع الفكر للوعي بما يساعد على خلق مسارات معرفية جديدة وغير مألوفة"[1].

ولكننا نقتل فيه روح الإبداع ونحن نجبره على خطوات قرائية مألوفة طوال السنة بل خلال مرحلة تعليمية كاملة، وكأننا نتعامل مع آلات وننتظر منتوجا له مواصفات محددة"إن زمننا هو زمن التعدد الفكري والفلسفي والمنهاجي، ومن المفيد أن لا نعلم أجيال اليوم بالطريقة التي تعلمنا بها، وكل دورنا أن نعرف الكيفية التي يفهمون بها الأشياء ويدركونها، ونعمل على تصحيح تمثلاتهم الخاطئة، وعلى بيان الرؤية الوجودية السليمة، ومنح الأجيال المقبلة الأدوات اللازمة للعمل، وتدريبها على الاستراتيجيات المتنوعة للقراءة والتفاعل مع المعاني"[2]، ولن يتم هذا على الوجه الصحيح، إلا بالاستفادة من نظريات القراءة والتأويل، ونظريات تحليل الخطاب، ومن مناهج التأويل الإسلامية والعربية القديمة، ومن علم النفس المعرفي والتربويات القرائية التي تهدف إلى تحسين الفهم، وتقريب كيفياته بأسلوب تربوي ناجع

6.الاستيعاب القرائي:

تفترض الأنماط الحديثة لاستيعاب النصوص وجود عاملين مهتمين بتحليل خصائص القارئ، وهذان العاملان يستندان إلى معرفته، وإلى العمليات النفسية التي تلعب دورًا في استيعاب المعلومات، يُشير مصطلح "بنى المعرفة" عادة إلى المحتوى الذي يتم تخزينه في الذاكرة، سواء كان ذلك كمصدر للمعلومات الموجودة بالأصل أو كوسيلة لتخزين المعلومات التي يقدمها النص، أما المصطلح "العمليات النفسية"، فيشمل جميع الأنشطة المعرفية التي تشارك في عملية استيعاب المعلومات المقدمة، وتتضمن هذه الأنشطة المراحل المختلفة

[1]. عبد الفتاح أحمد يوسف، قراءة النص وسؤال الثقافة–استبداد ووعي القارئ بتحولات المعنى، ط1،عالم الكتاب الحديث،الاردن،2009،ص1.

[2]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهامص104

لعملية الاستيعاب مثل الإدراك، والمعالجة، والحفظ، والاستعادة، والعرض، يجب أن نلاحظ أن هذه الأنشطة الذهنية تحدث في الوقت نفسه عند التفاعل مع النص نفسه كمصدر للحافز، ولكنها تعتمد أيضًا على المعرفة المكتسبة سابقًا[1].

كما أن الاستيعاب عملية عقلية تفاعلية تقوم على الربط بين عناصر موضوع وعلى تذكر المعطيات، وبناء المعاني وتوليدها، ويسهم فيه "حسن إدراك خصائص المقروء، ومعرفة القارئ الجيدة باللغة، وقواعد النحو، وأسس التحليل البلاغي؛ فإذا كان النص مليئا بالكلمات الجديدة على القارئ مبتدئا كان أو متمرسا، فلا بد من تذليل تلك الصعوبة بالعودة إلى المعاجم"[2]، كما أن قوة تركيز القارئ، وجودة انتباهه، وذكائه التأويلي، لها دور في الإدراك والاستيعاب ولو كانا مؤقتين، غير أن كل هذه العمليات قد لا تحل إشكالات الفهم، وخاصة في النصوص الكثيفة الدلالة، أو ذات الطاقة الاستعارية العالية مما يستدعي " فتح دوائر النص الصغرى (الكلمات، البنى النحوية والبلاغية والدلالية...) على دوائر كبرى: السياق التاريخي والاجتماعي والنفسي والأخبار والمدونات، والنصوص المماثلة..."[3]

7 .وصف كتاب اللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة:

وصف كتاب اللغة العربية للشعبتان الأدبيتان، من ناحية الشكل والمضمون: وسنقتصر على النصوص الأدبية محل الدراسة.

الجانب الشكلي: يتضمن دراسة العناصر الآتية :

بطاقة **معلومات** الكتاب : يُمكن أنْ نُلاحظ على الكتاب المعلومات الآتية :

اسم الكتاب : اللغة العربية وآدابها.

المستوى : السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

الشعبتان : آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

---

[1] .أندريه جاك ديشين ،استيعاب النصوص وتأليفها،،ترهيثم لمع،ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،1991،ص40.

[2] . محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 2019،ص106.

[3] .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 106

المؤلفون :

– درّاجي سعيدي : مفتش التربية والتكوين – سليمان بورنان: أستاذ التعليم الثانوي.

– نجاة بوزيان : أستاذة التعليم الثانوي – مدني شحامي: أستاذ التعليم الثانوي. – الشريف مريبعي: أستاذ محاضر.

تنسيق وإشراف : الدكتور الشريف مريبعي أستاذ محاضر بجامعة الجزائر.

– معالجة الصور: كمال ساسي.

– **تصميم الغلاف:** توفيق بغداد.

– **تصميم وتركيب:** نوال بوبكري.

دار الطبع : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بوصاية وزارة التربية الوطنية.

سنة الطبع : 2012م–2013م .

هذه المعلومات العامة المتضمنة في الكتاب الموجه للشعبة الآداب وفلسفة واللغات الأجنبية تعمل على تقديم بطاقة تعريفية شاملة للكتاب، يتمثل ذلك في:

. **نوع المادة التعليمية:** يُعرف الكتاب بنوع المادة التعليمية التي يتناولها، مثل الأدب العربي الكلاسيكي، الشعر الحديث، النقد الأدبي، أو غيرها.

. **المستوى والشُّعب المستهدفة:** يتم التحديد لأي مستوى تعليمي أو فئة عمرية يستهدف الكتاب، على سبيل المثال، هل هو موجه للمدرسة الثانوية، الجامعة، المتخصصين، أو للجمهور العام.

.الأشخاص المشاركين في الإنتاج: يُذكر أسماء الأفراد الذين شاركوا في إنشاء الكتاب، مثل المؤلفين، المصممين، المحررين، وأي شخص قام بالتركيب والمعالجة، يُمكن ذكر معلومات حول مستوى تحصيلهم العلمي والخبرة التي يمتلكونها.

.مكان الطبع والتاريخ: يُحدد مكان وتاريخ طبع الكتاب، مما يساعد القراء على معرفة توافره وصدوره.

هذه المعلومات تعزز فهم القراء المحتملين للكتاب حول محتواه ومن يستهدفه.

-حجم الكتاب ونوعية ورقه : جاء حجم الكتاب متوسطًا، يحمل بين دفتيه مئتين وسبع وثمانين صفحة من نوع الورق الأبيض الأملس.

-**الألوان والرسوم والصور**: تضمنت واجهة الكتاب أربعة ألوان هي: الأصفر، والأسود والبنفسجي، والأحمر، فجاءت واجهة الكتاب صفراء، كتبت فيها كلمتا الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ووزارة التربية الوطنية بلون أسود في أعلى واجهة الكتاب، أما عنوان الكتاب فكتب بلون بنفسجي، والسنة الثالثة من التعليم الثانوي باللون الأحمر، وشعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية بلون بنفسجي، أما ما يخص الرسوم والصور، فلم يتضمن الكتاب أيّ رسوم، والصور اقتصرت على داخل الكتاب، واستخدمت للتعريف بالشُّعراء في النصوصالأدبية.

- **حجم الخط** : استعمل في الكتاب خطّان أحدهما كبيلر، والآخر متوسط، كُتب العنوان بخط كبير، أمّا العناصرالأخرى، فَكُتبت بخط متوسط، وهو واضح ومقروء. وبالتالي، يظهر من خلال ما سبق، أنّ الجانب الشكلي لهذا الكتاب مقبول وملائم للتلاميذ.

ب-**الجانب المضموني للكتاب: ويتضمن مايلي**[1]:

1-المقدمة:هي أهم عنصر ينبغي أن يتضمنه أي كتاب؛ كونها تُعدّ البوابة التي يدخل منها قارىء الكتاب، جاءت مقدمة الكتاب في صفحة كاملة، تضمنت أربع فقرات تناولت العناصر الآتية:

أ- التعريف بالكتاب والمستوى والشعب الموجه لها.

[1]. ينظر : كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012م - 2013م، ص: 03.

ب–مضمون الكتاب من نصوص وأنشطة لغوية، والبيداغوجيا التربوية المنهجية التي يقوم عليها الكتاب وهي : المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

ج–وظائف النصوص التي يتضمنها الكتاب.

د – أشكال التقييم في الكتاب، والهدف منها.

ما نلاحظه على هذه المقدمة أنّها تضمنت كل العناصر التي يجب أنْ تتضمنها أيّمقدمة كتاب.

2–فهرس المحتويات: جاء في صفحتين، ويتضمن محاور الكتاب ومضامينها من نصوص وأنشطة بصفحاتها، والغرض من وضعه في بداية الكتاب هو تسهيل عملية البحث عن أرقام صفحات الأنشطة، والنصوص على التلاميذ.

3– محاور الكتاب: يتضمن الكتاب اثني عشر محورًا، تحتوي على العناصر الآتية:

أ–**نصوص تمهيدية:** يتضمن الكتاب ثلاثة نصوص تمهيدية ترتبط بعصر الضعف والعصر الحديث والعصر المعاصر، وفي كل نص يتم إعطاء لمحة تاريخية عن هذه العصور من ناحية ظهورها والموضوعات الشعرية والنثرية التي ازدهرت فيها وخصائصها، وتكمن أهمية هذه المداخل في تزويد المتعلم بلمحة موجزة حول المضمون الفكري الذي تتضمنه النصوص التي سيدرسها.

ب–**النصوص الأدبية*** : هي نوعان شعر ونثر، تمس موضوعات مختلفة، تم انتقاؤها منمصادر متنوعة، يمكن أنْ نَعرض عناوين هذه النصوص من خلال الجدول الآتي:

النص الأدبي	صاحبه
في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم	البوصيري
في الزه	ابن نباتة المصري
خواص القمر وتأثيراته	القزويني

*.نكتفي هنا بالنصوص الأدبية لما لها من خصوصية أدبية فنية مقارنة بالنصوص التواصلية التي هي في الغالب تفتقر لهذه الميزة.

علم التاريخ	ابن خلدون
أنا	إيليا أبو ماضي
هنا وهناك	الشاعر القروي
أغنيات للألم	نازك الملائكة
أحزان الغربة	عبد الرحمن جيلي
أبو تمام	صلاح عبد الصابور
أمل دنقل	خطاب غير تاريخي على قبر صلاح الدين
منزلة المثقفين في الأمة	البشير الإبراهيمي
الصراع بين التقليد والتجديد	طه حسين
الجرح والأمل	زليخة السعودي
الطريق إلى قرية الطوب	محمد شنوفي
من مسرحية شهرزاد	توفيق الحكيم
كابوس في الظهيرة	حسين عبد الخضر
لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر	إدريس قرقوة
من مسرحية المغص	أحمد بودشيشة

8.وصف النصوص الأدبية من خلال كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة:

من خلال الجدول، نُلاحظ أنّ الموضوعات المعالجة في الكتاب مختلفة؛ فنجد نصوصذات طابع ديني وعلمي، ونصوص أخرى ذات طابع اجتماعي، ولكن ما يلاحظ على هذه النصوص:

أ-الاقتصار على نصيين أدبيين يمسان الجانب الديني، وهذا يؤثر سلبًا على الوازع الديني فالنصوص ذات الطابع الديني تعدّ من النصوص اللغوية التعليمية التي تُعتبر في

المرتبة الأولىفي ترتيب النصوص؛ كونها تحمل العديد من الخصائص والشروط التي حدّدها الدارسون.

ب–من النصوص الأدبية المعالجة ما اتّسم بالطابع الفلسفي مثلا نص "خواص القمر" للقزويني، تميز بالطابع الفلسفي، ولوحظ تداخل العناصر الخرافية مع الحقائق العلمية، مما أثر سلبًا على محتوى النص وجعله غير دقيق، بدلاً من ذلك، يمكن استخدام نص آخر من كتاب القزويني "عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات" الذي يحتوي على مقاطع تتناول الظواهر العلمية بشكل أدق، على سبيل المثال، يمكن اعتماد نصًا يتحدث عن "خواص الشمس" وتأثيرها في العلويات والسفليات، وكذلك نص حول "فلك الثوابت"[1]، مما سيجعل النص أكثر دقة وعلمية في محتواه.

ج–غلبة النصوص الشعرية *على النصوص النثرية لأن المدخل المعتمد في تنظيم النصوص تاريخي، وهو ما يؤثر سلباً على فهم المتعلمين للأدب، إذ يُظهر لهم أن الأدب يقتصر على الشعر فقط، في حين ينبغي أن يُعتمد النصوص النثرية بشكل متساو، يمكن التخلي عن المدخل التاريخي وتنظيم النصوص بشكل يتيح للمتعلمين الاستفادة من النصوص الشعرية والنثرية على حد سواء.

9.النصوص التواصلية[2]:

هي نصوص رافدة للنصوص الأدبية، تعالج الظاهرة التي عالجتها النصوص الأدبية بشيء من التوسع.

---

[1]. ينظر : عجائب المخلوقات والحيوانات وغرائب الموجودات، زكريا . محمد بن محمود الكوفي القزويني، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت ،(لبنان)، ط : 01، 1421هـ – 2000م، ص: 28 ،31، 32.

*.وقد لاحظنا من خلال تصحيح شهادة البكالوريا –حيث يعطى للتلاميذ موضوعين أحدهما شعري والآخر نثري عليه أن يختار أحدهما –أن التلاميذ يميلون إلى اختيار النص الشعري.

[2]. ينظر: منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، ص: 08.

لكن هل الأسئلة الموجودة في كتاب اللغة العربية، تعمل فعلا على فهم المتعلم للنص والوصول لمقصديته؟خاصة ونحن نقرأ ما ورد في المنهاج: بعد تحليل النص، يرجع المتعلمون إليه بإعادة قراءته من أجل تصور شامل لمقاصد النص وأبعاده [1]

إنّ هذه الصياغة توحي بأنّ الهدف الأساسي الذي يجب أن يتم العمل عليه هو أن يكون المتعلم في نهاية دراسته قادرا على فهم النص والوصول لمقصديته لكن من الواضح أن المطلع على أداء هؤلاء المتعلمين ومتابعة تطورهم فيما يخص تحقيق مقصدية النص وفهمه خلال مرحلة التعليم الثانوي ومراحل ما بعد ذلك في الجامعة، وبشكل خاص في أقسام اللغة العربية،يجدهم يعانون من ضعف واضح في هذا المجال.

وهذه الصورة العامة التي لا يختلف عليها اثنان تلخص بصدق أنّ نهج تعليم العربية ليس ناجعا، وأن طريقة تحليل النصوص ودراستها غير مجدية إلى حد كبير في تحصيل كفاءة فهم النص والوصول لمقصديته وبخاصة إذا عرفنا أن مناهج السنة الثالثة لا تختلف كثيرا عنها في السنتين السابقتين الأولى والثانية وفي مختلف (الشعب)، وعلما أنّ أغلب الحصص تتعلق بالنصوص وتحليلها أو ترتبط بها.

والسبب الجلي في تصورنا لعدم جدوى طريقة تحليل النصوص هو أنّ مساءلتها لا ترقى فعلا لتنمية الكفاءة المطلوبة.

وليس من طلب من المتعلمين أن يفعلوا أمرا واحدا بطريقة واحدة، مثلما تحرص على ذلك مراحل تحليل النص الأدبي خلال السنة الدراسية فمن حق المتعلم أن نمنحه إمكانيات متعددة، واختيارات وأبدال متنوعة*، إلى الإبداع والتفكير الحر، وإلى التميز في الأداء، ولكننا نقتل فيه روح الإبداع ونحن نجبره على خطوات قرائية مألوفة طوال السنة بل خلال مرحلة تعليمية كاملة، وكأننا نتعامل "مع آلات وننتظر منتوجا له مواصفات محددة، إن زمننا هو زمن التعدد الفكري والفلسفي والمنهجي، ومن المفيد أن لا نعلم أجيال اليوم بالطريقة التي

[1]. اللجنة الوطنية للمناهج،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، ص 10.

*.سنقترح بعض الإستراتيجيات التي ذكرها محمد بازي في كتابه النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام، سكون بديلا للمعلم والمتعلم على حد سواء ولكي يستطيع المتعلم استعمالها على المعلم أن يتمكن من ناصيتها حتى يدرب المعلمين عليها.

تعلمنا بها، وكل دورنا أن نعرف الكيفية التي يفهمون بها الأشياء ويدركونها، ونعمل على تصحيح تمثلاتهم الخاطئة، وعلى بيان الرؤية الوجودية السليمة، ومنح الأجيال المقبلة الأدوات اللازمة للعمل، وتدريبها على الاستراتيجيات المتنوعة للقراءة والتفاعل مع المعاني"[1].

ولن يتم هذا على الوجه الصحيح، إلا بالاستفادة من نظريات القراءة والتأويل، ونظريات تحليل الخطاب، ومن مناهج التأويل الإسلامية والعربية القديمة، ومن علم النفس المعرفي والتربويات القرائية التي تهدف إلى تحسين الفهم، وتقريب كيفياته بأسلوب تربوي ناجع.

10.مواصفات الكتاب المدرسي الجيد[2]:

يمكن إيجاز أهم مواصفات الكتاب الجيد بما يلي:

- أن يلتزم بالخطوط العريضة للمنهاج ومفرداته التي هي الأساس.
- إثارة الوعي القرائي لدى المتعلمين.. أن تكون لغته سليمة وخالية من التعقيد.
- أن تعزز حسن الانتماء للوطن والولاء لنظامه السياسي والاجتماعي.
- أن تكون معلوماته تراكمية ومتكاملة أفقياً مع الكتب الأخرى للصف الواحد، وعمودياً يبنى المستوى الأعلى على المستوى الذي قبله.
- أن يكون معززاً بكافة الوسائل المعينة على فهم المادة القرائية من الصور والرسومات والأشكال الجذابة، والجداول والنشاطات والأسئلة والتدريبات والتمارين المناسبة لمادة كل درس في الكتاب.
- يفضل أن يكون ورقه أبيض اللون، وغير شفاف لمنع ظهور الكتابة من خلف الورقة .. وغير لامع فيرهق عين القارئ.. وحبره أسود ليتباين مع بياض الورق.
- أن تكون كتابة المصطلحات بلون آخر مميزاً، أو ببنط حرف أكبر، ليلفت انتباه القارئ لأهميته، مع تعريف دقيق للمصطلحات المهمة.

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، 2019،ص104.

[2].أفنان نظير دروزة،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، مكتبة الاسكندرية، ط1، 2000،ص 55.

- أن يتم تجليد الكتاب بشكل يسمح بفتح صفحاته بسهولة ويسر، ويسمح ببسطه على المنضدة أو الدرج عند الاستعمال، فلا ينغلق كلما فتح.
- وأن يكون الغلاف ملوناً زاهياً جذاباً، يغري المتعلم بالامساك به وفتحه
- أن يراعى في حجمه ووزنه وكم معلوماته أن يكون مناسباً لعدد الحصص المقررة لتدريسه.. وأن لا يشكل وزنه مع الكتب الأخرى وباقي محتويات الحقيبة المدرسية، من الدفاتر.... حملاً ثقيلاً على الأطفال بخاصة.
- أن يعزز كل كتاب أو مبحث بدليل (مرشد) للمعلم منفصل عن الكتاب يرشد المعلم لأفضل أساليب تدريس مادته، بما يمكّنه من التدرب الذاتي على أساليب التدريس ويغنيه ما أمكن عن المشاركة في الدورات التدريبية... وأن يتضمن الدليل خطة دراسية وارشادات وتوجيهات تنير طريق المعلم في عمليات التعليم وفقاً للخصائص السيكولوجية والفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية للمتعلمين.

11.تدريس النص الأدبي وفق مشروع القارئ الاستراتيجي[1]:

يهدف مشروع القارئ الاستراتيجي إلى تطوير فهم الأدب وتعزيز مهارات القراءة عبر تصميم خطة تعليمية تركز على تحليل النصوص القرائية، كما يسعى إلى تحقيق تقدم مستدام على المدى المتوسط (من ثلاث إلى سبع سنوات) وتأثير عميق ومنهجي على المتعلمين على المدى الطويل، يهدف إلى تمكين القرّاء من فهم وتفسير النصوص وفقًا لمعايير عالمية، مما يمكّنهم من التنقل بين مستويات مختلفة من النصوص بسلاسة وتناغم.

تأسست الرؤية لتدريس النص الأدبي على التفكير الاستراتيجي المستمر والتوقع المبدئي المستمر، التي تهدف إلى تحديد النتائج المأمولة للتفسير الأدبي والتحديات التي تعترضها، مستندة إلى دراسات دقيقة حول فهم النصوص وأدوات التفهم المتاحة لمدرسي

[1]. .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، ص135

الأدب، وتجربتهم في توجيه الفهم لدى المتعلمين وصياغتهمهذا المنظور يتطلب ابتكار أدوات جديدة تتمثل في:

. تجديد الطرق التعليمية.

.تقديم أفكار مبتكرة.

. يجب أيضًا توظيف منطقية ترابط الأسباب والنتائج واستخدام الإقناع لدى المعنيين.

.اتخاذ القرار المناسب، واختيار الخطوات العملية الأمثل من بين الخيارات المتاحة.

12.الاستراتيجية القرائية والتأويل:

يقول محمد بازي أنه على القراء أن يأخذوا "موقعا تأويليا يسمح لهم بمعرفة النص، ومستويات كثافته، ونوعه، مع الإحساس برهبة المعاني المجهولة فيه، واستحضار مبدإ تحمل مسؤولية المواجهة المباشرة، والاستعداد الكافي لها، والعزم على الانتصار، وحضور الحافزية، والتدريب القبلي على المناورة والمغامرة، وتفقد الإمكانيات المتاحة لربح رهان الفهم، كما نستعير تحديد الأهداف، وبناء رؤية وجودية لتحصين الذات، وتعزيز وجودها الثقافي والسياسي والديني والعلمي، ولابد أن نستعير "تكتيك" الحرب واستراتيجية الدعم، والبحث عن الموارد المعرفية لتذليل عقبات الفهم، مع التحذير في الوقت نفسه من كل شرور الحرب ونيرانها ودخانها"[1]، الفكر الاستراتيجي يُعَد عنصراً أساسياً في مختلف الثقافات والمجالات، هو أداة قوية تمكن الأفراد والمجتمعات من التعامل مع التحديات وتحقيق الأهداف، إنّ الفكر الاستراتيجي يعكس فهمًا عميقًا للحاضر ورؤية واضحة للمستقبل، وهو يقوم على استخدام المعرفة والخبرة للتفكير بشكل مدروس لتحقيق النجاح "لا توجد قراءة واحدة للنص الأدبي، وإن ثمة إمكانات لقراءات مختلفة تسمى استراتيجيات"[2]

[1]. .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، ص135

[2]بسام طقوس،استراتيجيات القراءة،د ط، دار الكندي،الاردن،1998،ص8.

الاستراتيجية القرائية تتميز بالمرونة والقدرة على التكيف، ما يسمح بتعديل الخطط وتحسينها باستمرار، بحيث تعتمد على إجراءات عملية محددة ومنهجية، إنّها تستند إلى فلسفة معينة تجاه الحياة والأدب وتحمل رسالة تهدف لتحقيقها، تلك الأدوات والمفاهيم تكون جزءاً من المناهج الدراسية والتوجيهات المعتمدة، مع وجود رؤية مستقبلية وأهداف محددة، يُفترض أن يكون المدرسون مدربين ومؤهلين بشكل جيد، ويجب أن يكون لديهم التفكير الاستراتيجي كجزء أساسي من تأهيلهم، دورهم يكمن في تعليم الطلاب هذه الاستراتيجيات القرائية، سواء من خلال النصوص القصيرة أو الطويلة، مما يمثل نوعاً من "الحرب السلمية" مع النصوص.

القراءة لا تقتصر على استيعاب الكلمات، بل تتضمن أيضًا الاستفادة منها بشكل استراتيجي، فهي تتطلب مجموعة من الأسئلة والتحليلات الذكية لاستيعاب المعنى وتحقيق الأهداف المحددة، هذا النوع من القراءة يتطلب قارئًا نشطًا وحذرًا، يتفاعل مع النصوص ويستخدم هذه المهارات في مختلف جوانب حياته، سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو في التفاعلات اليومية، التفكير الاستراتيجي هو منهجية لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المستقبلية، حيث يتطلب رسم رؤية مستقبلية واضحة ويحتاج إلى وعي وتصميم للوصول لهذه الأهداف، توجيه أسئلة محددة مثل ماذا، وبماذا، ومتى، وكيف، ولماذا يساعد في تحديد الأهداف والطرق لتحقيقها، في سياق القراءة، تعلم التفكير الاستراتيجي يمكّن المتعلم من استخدام أدوات منهجية، ويشجعه على التحلي بالإصرار لاكتساب المعرفة، وهذا ليس مستجد، ففي مجالات الدراسات اللغوية والتأويل هناك مجموعة كبيرة ومتنوعة من الاستراتيجيات والمناهج المختلفة التي يمكن استخدامها لفهم النصوص، وكل باحث له نهجه الخاص في فهم وتفسير النصوص، مما يجعل هذه العملية متنوعة وغنية بالتفاعلات والتفسيرات المتنوعة.

أهداف الاستراتيجية "الإقرائية" من منظور التفكير الاستراتيجي تهدف إلى تزويد المتعلم بأدوات تأويلية متنوعة، اللغوية والنحوية والبلاغية والتصورية، مع التركيز على تعميق مرجعيته الأدبية والدينية والفلسفية، يتم تدريبه على هذه الأدوات لتعزيز مساراته التأويلية بشكل استراتيجي، هذا التوجه يُشجع على المبادرة والتنوع ويُعزز الحرية الفكرية بدلاً من القيود النمطية في القراءة التقليدية، يتضمن التفكير الاستراتيجي المناورات القرائية وعمليات تدريبية تسمى "مناورات صغيرة"، تتدرج في الصعوبة والتعقيد، تُعزز الفهم اللغوي . هذا التوجه يسعى للخروج من نمطية القراءة التقليدية ومشاكلها التقنية، ويحث كل متعلم على طرح أسئلة تفكير استراتيجي مثل: موقعه الحالي تجاه النص، وما الذي يريد فهمه وتحليله، وكيف سيصل إلى أهدافه وكيف سيستفيد من هذا الجهد للتطور المعرفي والاستراتيجي والقيمي، الهدف هو تمكين المتعلم من فهم الخطابات ومناقشة الرؤى والقيم والفلسفات التي تحملها النصوص، وكذلك بناء وجوده الفكري والوجداني الهادف والتصدي للرؤى غير الدقيقة للوجود والحياة والإنسان في النصوص التي يواجهها.

مقاربة النص وفق استراتيجية معينة تسعى إلى تحقيق رؤية مستقبلية لمشروع المتعلم القارئ، تستفيد من الطاقة التخمينية والقدرات الذهنية للبحث عن الوسائل التي تدفعه نحو الاستدلال الصحيح، تشجع على استخدام التغذية الراجعة لتقييم ما تحققه مرحليا أو كلياً، مما يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف وفهم التكلفة الزمنية والجهد المطلوب لعمليات القراءة، هذا النوع من القراءة يبني رؤية المتعلم للعالم المستقبلي ويشكل لديه رسالة إنسانية مميزة يحملها للعالم، تماما كما صاغ المبدعون والمفكرون والشعراء أدبهم برسالة هادفة وفلسفة تُسلط الضوء على رؤيتهم الفريدة للوجود.

"المفيد أن يتدرب المتعلم على صياغة أهدافه ورؤيته بنفسه فيمحص إمكانية تحقيقها، ويتبين حدود قدرته على تحدي صعوباتها وعوائقها، بل يمكن أن يتعلم صياغتها مع زملائه ليحصل التدرب على العمل الاستراتيجي الجماعي، ويتعلم عرض منجزه على مدرسه فيستفيد من ملاحظاته، وتقويماته، بهذا المنظور يمكن أن نتخلص من التبعية والانقيادية التي يمارسها علينا نظام قراءة النصوص وفق مراحل "القراءة المنهجية"، وتبعية

المدرسين للتوجيهات الرسمية والانقياد الدائم لتنبيهات هيئة المراقبة التربوية، وسعي الجميع للتوافق مع مطالب الامتحانات الإشهادية"[1].

13.مشكلات تدريس النص الأدبي[2]:

.غلبة التحليل النمطي، وتحويل دراسة النص الأدبي إلى النمطية.

.سوء تدريس الأدب.

.ظهور اختلالات في فهمه وإفهامه. في بعض النصوص يصعب على المعلم فهمه فكيف يمكن إفهامه للمتعلم .

.عدم تقويم معاني النص وأطروحته انطلاقا من مدخل فلسفي أو ديني أو أخلاقي أو منطقي....

.ضعف الاطلاع على نظريات الفهم عند المدرسين.

.عدم قدرة المتعلمين من التخلص من التحليل الآلي.

إن القراءة "تتغير بتغير المقروء أولا، وبتغير الإستراتيجية الخاصة لكل قارئ وفقا لمرجعيته المعرفية، وقدرته على إدراك علائق النص المقروء"[3] وعليه فإن قراءة النص الأدبي تحتاج لاستراتيجيات متنوعة لدراسته.

14.الحلول المقترحة لمعالجة إشكالية تدريس النص الأدبي[4]:

ولكل مدخل تغيير حقيقي مأمول مؤشرات دالة عليه كما وكيفا، مثل:

.تدريب المدرسين على قراءة النصوص بشكل عميق وشامل، ويكون ذلك باستخدام أساليب تفاعلية مثل: المناقشات الجماعية وجلسات التحليل العميق لفهم مختلف جوانب النص، يمكن للتحليل الجماعي أن يساعد في فهم متعدد الأبعاد للعمل الأدبي.

---

[1]. .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، ص138

[2]. .محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب،ص138

[3]. بسام طقوس،استراتيجيات القراءة،د ط، دار الكندي،الاردن،1998،ص13.

[4]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب،ص139

الاشتغال على تحسين استراتيجيات القراءة، وإضافة وسائل متعددة مثل الفيديوهات، الصوتيات، الصور، أو حتى العروض التقديمية يمكن أن يوضح ويعزز فهم المتعلمين للنص.

. تشجيع الطلاب على الكتابة الإبداعية حول النصوص الأدبية يمكن أن يعزز فهمهم ويسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية والتحليلية.

. يمكن للزيارات الميدانية إلى المكتبات أو الأماكن ذات الصلة بالنصوص الأدبية أن تثري فهم المتعلمين وتوفر لهم منظورًا أوسع.

.تقديم المساعدة والتوجيه للمتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم النصوص الأدبية يمكن أن يكون مفيداً جداً.

.تحسين التطبيق المنهجي المتعلق بهذه الاستراتيجيات المتنوعة، ومؤشراته المتوقعة.

15.المؤشرات المتوقعة لتطبيق الحلول:

الإقبال على إنجاز هذه الأعمال تطبيقيا، ومضاعفة جهد المنخرطين في هذه التغييرات بانخراط جاد في الاستفادة من التكوين، وتحويل الأسئلة المؤرقة إلى مستوى التفعيل. وستكون لهذا مؤشرات دالة على تحققه كما وكيفا، ومن ذلك[1]:

اتساع قراءات المدرسين في نظرية الفهم وعلوم الأعصاب والعلوم المعرفية.

التحول من التطبيق الحرفي السطحي للمداخل المقترحة في الكتاب المدرسي إلى القراءة الإنتاجية التفاعلية مع المعاني والأفكار.

– تسخير أدوات علوم اللغة في التحليل والانتقال من المنهجية الآلية إلى التذوق الجمالي للأدب...

ويتوقع أن يظهر هذا التحول في نتائج وسيطة ليست هي النتائج النهائية المطلوبة، من قبيل[2]:

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب،ص139.

[2]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب،ص139.

- حصيلة من الدروس المهيأة بعناية، ومُنزلة عمليا بطريقة جيدة.
- تحول جذري في منظورات المدرسين لطرائق تدريس الأدب، مع الإقبال على علوم اللغة وعلوم الدلالة لاستثمارها في الفهم والإفهام.
- النص الأدبي وليد تجربة ذاتية للمبدع لكن ترجمة هذه التجربة يتجاوز إطار الذاتية من خلال وسيلة موضوعية هي اللغة ما يعطيه طابع العموم الموضوعي والذي يكيبه استقلالية عن المبدع في لحظة التلقي[1].
- الانخراط في الإجابة عن أسئلة إشكالات المعنى.

وأما النتائج النهائية المتوقعة فمن علامتها تحقيق الأهداف الأساس من الدرس القرائي وتتجلى في[2] :

- تحقيق قراءة معمقة للنص من قبل المتعلمين.
- تذوق المعاني الأدبية وبيان أسرار جماليتها، وربط البنى الأسلوبية بالمعاني.
- تحسن الأداءات القرائية بتحبيب الإقبال على القراءة ومطالعة الأعمال الأدبية.
- التمكن من التفكير الاستراتيجي لدراسة الخطاب الأدبي، وتجاوز فهم النص إلى تحليله ومحاولة نقد أطروحته....
- التعلق بالخطابات الأدبية، وإحداث سلسلة قرائية من نص أدبي إلى نص أدبي جديد) خارج المدرسة.
- العمل بمفاهيم جديدة أكدت قوتها الإجرائية في مجالات التفكير الاستراتيجي مثل: الرؤية، تعلم التفكير الفعال التفكير في الأبدال المختلفة، واختيار البديل الأفضل تطوير النشاط الذهني، قوة التنبؤ القدرة على إنشاء سيناريوهات قرائية متعددة، البحث عن التطور والتغير التعود على بذل الجهد وعدم الاستسلام عندمدرسي النص الأدبي.

[1].محمد عبد المطلب البلاغة والأسلوبية،د ط دار نوبار للطباعة، مصر،1994م، ص246.

[2]محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب،ص139.

16.الفهم في السياق التربوي:

من الجيد في مجال التعليم تحفيز الدوافع النفعية عند قراءة النصوص، حيث إن الفهم ليس فقط عملية عقلية، بل ينطوي أيضًا على جوانب روحية وتفاعلية تشمل الفكر والمشاعر، يمكن أن يتم التفاعل بشكل قلبي مع أنواع معينة من الخطابات الدينية أو الأدبية، قد يكون سوء التركيز ناتجًا عن عدم ملاءمة الأنشطة الأدبية المقدمة مع حياة الطالب واهتماماته[1]، لذا، يلزم وجود ذكاء تعليمي يستطيع تحريك الدوافع النفعية نحو النص المدروس، من خلال بربطها بخطورة ما، بأهمية حياتية مستقبلية، بمشروع شخصي كما أن " الفهم القرائي هو بناء للمعنى وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكامل للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي، ويتعلم منه العديد من الخبرات"[2] كما يمكن شرح كيفية اكتساب المعرفة والمعلومات للطلاب من خلال التركيز على:

أولا: الحواس الخمس: السمع، البصر، اللمس، الشم، والتذوق. فهم هذه الأبواب يعتبر أمراً مفيداً لجميع المعلمين في عملية التعليم.

ثانيا: العقل؛ فما غابت عينه يكون السبيل إليه هو العقل، وبناء مفهومه بالتصور مثل مفهوم الحرية، الأدب، الاحترام... أو بتخيل المحسوسات التي غابت عن الحس.

ثالثا: الوحى، فما لايمكن تعلمه بالحواس والعقل فمرجع معرفته الخبر الصادق مثل ما يتعلق مثلا بالملائكة، الجن، أصل الخليقة عالم الملكوت إجمالا، فإن ما علم الله تعالى أن عقولنا وطاقاتنا لا تتحمل إدراكه بميزان العقل أو الحواس أخبرنا به، إننا لا نتحمل معرفته أو رؤيته، كما أن قدراتنا النفسية والعقلية والحسية لا تتحمل استيعابه، الله ذلك في حكم الغيب رحمة بنا، فلا ينفع فيه إلا التصديق بالخبر الصادق.

17.مبادئ الفهم بالاستراتيجيات القرائية[3]

يقتضي توسيع مجال العمل بالاستراتيجيات القرائية مجموعة من المبادئ:

---

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص153.

[2].عبد الباري، ماهر شعبان،سيكولجية القراءة وتطبيقاتها التربوية، ب ط،دار المسيرة،الأردن،2010،ص31.

[3]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص154.

- امتلاك القدرة على استخدام استراتيجيات قرائية متنوعة هي مؤشر كفاية منهجية لمعلمي اللغة والأدب.
- الاختلافات في الوضوح والغموض، الطول والقصر، وأساليب الخطاب وأنواع النصوص، مع مختلف السمات اللغوية والأسلوبية، تشير إلى أهمية فهم نظرية النص
- بفضل فهم استراتيجيات قرائية متنوعة والمراحل التفصيلية لها، بالإضافة إلى معرفة نظريات النص والأدب، يمكن المتعلم من اختيار الأسلوب المناسب للنص المعين، فالفرد الذي يتمتع باستراتيجية قرائية مناسبة يكون قادرًا على تحليل النص الأدبي بشكل متقن والاستفادة منه، مما يساعد في تعميم الفائدة للآخرين.

يمكن تصنيف النصوص حسب مستويات الوضوح والغموض، حيث يمكن للقارئ التعامل مع النص الواضح باستخدام استراتيجية تنازلية من القارئ إلى النص حيث ينغمس في النص ويستكشف ويطور الأفكار والمعاني ويناقش المعلومات المتعلقة بها مثل التلخيص والتحليل والتفسير والتعليق والتوسيع...

هدف اقتراح منهج القراءة الاستراتيجية هو تعليم المتعلمين مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المختلفة، وذلك لتطوير علاقتهم مع النصوص بشكل مبتكر، وليس التقيد بأسئلة الكتب المدرسية بشكل حصري، من خلال اقتراح عينات متنوعة من النصوص، متوسطة الحجم، مع إرفاق استراتيجيات مبسطة ومختصرة، نسعى لتجاوز التقليد لأسئلة الكتب المدرسية، نحن نؤمن بأن المقلد لا يمكنه الإبداع أو الإنتاج الحقيقي، الهدف هو تمكين القارئ من تحقيق قراءة مستنيرة، مبنية على قدرته على التفسير والإبداع والتفكير النقدي، مما يمنحه حرية كاملة في تفسير النصوص واستيعابها.

من المفيد تعريف الطلاب في المراحل المتوسطة والثانوية بأساسيات الاستراتيجيات القرائية وتشجيعهم على ممارستها خلال جزء من وقت الحصة، يمكن بعد ذلك تقييم تعلمهم في ذلك، ورصد مدى فهمهم للنصوص بمستويات مختلفة (كالفهم السطحي، العميق، التقديري، النقدي، والإبداعي) وتعزيز أدوات قراءتهم مع تحويل الاستراتيجيات القرائية إلى

مفاهيم تعليمية وأدوات تعليمية يمكن أن يعزز فهم الطلاب ويمنحهم القدرة على كيفية الفهم، ويسمح بتحويل الصعوبات التي قد يواجهونها إلى مبادئ وتوجيهات يمكن تقديمها لأي شخص يسعى للفهم، حسب التدرج التالي[1]:

1.طالع أكثر واغن معارفك يسهل عليك فهم النصوص.

.2ربط المعرفة السابقة بالجديد تعزز فهمك.

.3ربط النص بمسار حياتك واهتماماتك يضفي معنى أعمق.

4. لخص النص بأسلوبك.

5. اطرح أسئلتك المتعلقة بالنص وأجب عنها بنفسك.

6. ناقش المعنى مع زملائك.

7. استجمع الانتباه وأبعد التشتت والغفلة.

8. عُد للمعجم والموسوعات والشابكة لفهم ما غمض عليك. و. استعن بمن يعلمك كيف تفهم البنيات الغامضة.

10. استعن بنموذج قرائي سابق وتجنب استنساخه.

11. شارك ما استفدته من النص بتفصيل أكبر واستعرض المواضع التي أثرت فيك.

12. وضّح بنية الخطاب بشكل أفضل.

يجب مراعاة متغيرين أساسيين: الفارق في مستوى المتعلمين وتأثيره على فهمهم والمدى الزمني الملائم للقراءة، إضافة إلى صعوبة النصوص وتنوعها، يفضل ترك اختيار الاستراتيجيات للمدرس باعتبار مستوى التعليم والتدريب الممكن تنفيذه، وتشجيع الطلاب على تطبيقها بعد تقديم أمثلة عملية، يمكن اعتماد استراتيجيات بسيطة للمستويات الأولى

[1]. . محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص155.

والمتوسطة، والاستراتيجيات المركبة التي تجمع بين علوم اللغة والبلاغة والسياق للمستوى الثانوي.

18.اختيار الاستراتيجية الملائمة[1]

فهم أنواع النصوص وخصائصها مثل الشعر العمودي والحر، والقصة، والمسرحية، والمقالة، يمكن أن يوجه اختيار الأساليب المناسبة لتحليلها وفهمها وتقييمها، هناك مناهج أدبية متعددة يمكن توظيفها لفهم الأنواع الأدبية، من المنهج الاجتماعي والنفسي إلى المنهج التقابلي، بالإضافة إلى ذلك، هناك مناهج تحليلية مثل السميائيات السردية وسيميائيات "بيرس" والأنثروبولوجية التي تركز على عناصر محددة في النص وتقدم مقاربات مباشرة لفهمه.

طبيعة النص من حيث وضوح اللغة والكثافة التصويرية يتطلب الاستعانة بالمنهج اللغوي والنحوي، ثم البلاغي، هذه الملاحظات حول التباين في نوعية النص وكثافته التصويرية، ووجود سمات فنية خاصة، تسهم في التناغم بين النص والأداة المستخدمة لفهمه ودراسته، خاصة إذا كان الشخص يتقن استراتيجية تفسيرية معينة، هذا المبدأ يعد جوهريًا، حيث تتطلب الأدوات تكييفها مع طبيعة الموضوع، مما يبرز أهمية استخدام الأدوات المناسبة حسب الحاجة، دون فرض الاستراتيجيات على نصوص لا تناسبها، مثلما يفرض شخص المفتاح على قفل لا يتناسب معه.

19.استراتيجيات متنوعة للفهم والتفهيم[2]

من الكفاءة المهنية أن يراقب المدرسون فهم المتعلمين ويعملون على تحسينه بوسائل محددة بدلاً من الاكتفاء بسؤال غامض مثل "أفهمتم؟"، حيث يمكن قياس ذلك باستخدام أدوات تقويمية مثل التلخيص، والأسئلة المحددة، والمقارنات، ومناقشة دراسة نصوص

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص156

[2]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص157.

مماثلة، إذا لوحظ قصور في فهم فئة معينة، يمكن تصحيح ذلك من خلال بناء علاقة إيجابية بين المتعلم والنص، وذلك من خلال التعبير الدقيق والجذاب عبر الكلمات والجملينبغي أن يكون هذا التفاعل غنيًا بالحب والجمالية ليشجع الطلاب على محاكاة المدرس واتباع نهجه، القراءة ليست مجرد تحريك عضلات النطق، بل تحرك أيضًا العواطف والانفعالات وتثير التخيلات.

يتمكن المدرسون الماهرون من تحقيق تفهم فعّال للنصوص عبر اعتماد استراتيجيات متنوعة، يمكن للمدرس أن يُختار الاستراتيجية المناسبة والتي تتناسب مع محتوى الدرس واحتياجات الطلاب، ومن الاستراتيجيات التي يمكن للمدرسين استخدامها بنجاح لتعزيز فهم الطلاب للنصوص:

1.19استراتيجية التموقع والربط:

ربط معاني النص بحياة المتعلم يمثل تحديًا هامًا في تعزيز الفهم الشامل والتطبيق العملي...

2.19استراتيجية الربط بالمعرفة القبلية:

تنجح هذه الاستراتيجية عندما يتمكن المدرس من ربط المعرفة بتجارب المتعلم الشخصية، سواء كانت تلك التجارب في سياق نص سابق أو حتى في ما عايشه الفرد في حياته اليومية، يركز المدرس في هذه الخطة التدريسية الناجحة على توجيه الانتباه نحو تشكيل روابط فاعلة بين المحتوى الدراسي ومعرفة المتعلم السابقة، وكذلك فهمه للبيئة المحيطة به وتأثيرها عليه

3.19استراتيجية التوقع والتخمين:

تقوم عملية التعلم عبر الكلمات أو المشيرات النصية بتوجيه انتباه المتعلم نحو عناصر معينة في النص، سواء كانت كلمات رئيسية، مشاهد، عناوين، أو مقدمات، يتم تخطيط المعنى بشكل افتراضي استنادًا إلى هذه العناصر، حيث يحاول المتعلم توقع المغزى العام للنص، بعد ذلك، يقوم بالتحقق من توقعاته لاستبعاد أي افتراضات غير صحيحة، تعتمد هذه الاستراتيجية على الأدلة النصية والإثباتات المكتوبة لتأكيد صحة التوقعات المستنبطة من النص.

يتعلم المتعلم كيفية تفسير الكلمات والرموز والصور بشكل دقيق لفهم السياق العام للنص، ومن خلال استخدام الأدلة المتاحة، يتم توجيه الاستنتاجات بشكل أكثر دقة، تعتمد هذه الإستراتيجية على تحليل النصوص والاستدلال القائم على الأدلة لتأكيد صحة التوقعات وتحسين فهم المتعلم للمحتوى.

4.19.إستراتيجية التقابل[1]:

في مقطع نثري أو شعري، يتعامل المتعلم بوجهٍ لوجه مع الذوات الفاعلة، والحالات، والوضعيات، والأفعال، والأمكنة، والأزمنة، يجسد هذا التفاعل بين العناصر المختلفة علاقات متنوعة، سواء كانت تناقض، أو ترادف، أو تسلسل، أو تراتبية.

بواسطة هذا التفاعل، ينتقل المتعلم إلى فهم محدد وبناء معنى خاص، يتأمل في كيفية تشكيل هذه العناصر معًا ليخلقوا صورة أدبية أو فنية، يستفيد المتعلم من التباين بين الأفكار والمشاعر، ويقوم بتحليل الظروف والأزمنة لاستنتاج المعاني، هكذا ينتهي المتعلم ببناء فهم متكامل للنص، محددًا ومعبرًا عن التفاعلات والروابط الدقيقة التي تجمع بين مكوناته، ويصل إلى مستوى عميق من التأمل والفهم.

[1]. . محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص158

5.19.استراتيجية الانتقاء:

في سياق الحصة، يتوجب على المعلم توضيح للمتعلمين أهمية استراتيجية الانتقاء وكيف يمكنها تحسين فعالية الفهم وكسب الوقت، يجب أن يكون التركيز على أهداف معينة تخدم التعلمات المحددة للحصة، مما يساعد في تحقيق تقدم ملحوظ خلال وقت محدد، يتعلم المتعلمون كيفية تحديد العناصر الرئيسية في النص واستخدامها لتعزيز فهمهم الشامل للمحتوى، تقوم استراتيجية الانتقاء بتعزيز تركيز المتعلمين على الأجزاء الأكثر أهمية، وهذا يساهم في تحسين جودة تعلمهم وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.

6.19.استراتيجية النماذج الاستعارية:

يُجرى تحليلا للاستعارات، عن طريق اكتساب مهارات اكتشاف المعاني المقصودة من الاستعارات.

7.19.استراتيجية التناص

أو، تداخل النصوص هي تقنية تهدف إلى فهم كيف يتفاعل نص أدبي مع نصوص أخرى؟ وتعتمد على سلسلة من المناورات التحليلية لإبراز التفاعل بشكل كلي أو جزئي، سواء وعى ذلك المحلل أو لا من خلال إعادة صياغة معنى النص، يمكن تنويع هذه المناورات بما في ذلك التغيير، الاقتباس، النسخ، وغيرها.

8.19الاستراتيجية في السياق التصوري[1]:

يتوجه المتعلم نحو استخدام قدراته الذهنية والتخيلية لتصوّر الأحداث أو المعاني التي فهمها من النص، يعتمد المتعلم في هذا السياق على وسائل متعددة مثل اللغة، والرسم، والتخطيط، والتمثيل لتجسيد وفهم الأفكار المستخلصة من النص.

[1]محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، ص159

9.19. استراتيجية التلخيص

وهي استراتيجية مجربة وناجعة، فهي تمكن المتعلم وهو يحاول تلخيص المحتوى من إعمال قدراته الذهنية الاستيعابية وتشغيل ملكاته في الفهم وبناء المعنى، وبالتكرار يتمكن من فهم الأفكار، أو الأحداث، أو المعاني بدقة عالية، ويقتضي هذا أن تكون النصوص مناسبة في الطول لمستوى المتعلمين، ولنشاط الحصة القرائية حتى يعطي هذا الإجراء نتيجة، كما يمكن توجيه المتعلم إلى البحث عن الكلمات المفتاحية، أو المحورية في النص، لإدراك العلاقات بينها وبين تفاصيلها.

10.19. استراتيجية الخرائط الدلالية:

في هذا السياق، يُعتمد على الرسم والتخطيط لتوضيح العلاقات الدلالية وتفاصيل النصوص، يكون ذلك ب:

. رسم الخرائط الدلالية:

– يستخدم المتعلمون رسم الخرائط الدلالية لتصوير العلاقات بين العناصر والمكونات في النص، مما يسهم في تبسيط وتوضيح الهيكل والتنظيم الداخلي للنص.

–الرسوم البيانية:

– يُستخدم رسم الرسوم البيانية لإظهار العلاقات بين المفاهيم والتفاصيل في النص، مما يسهم في تحليل النص بشكل مرئي ومنظم.

–تحليل العلاقات الدلالية

– يُستخدم التخطيط والرسوم لتحليل العلاقات بين المعاني الرئيسية والفرعية، وكيف تتطور هذه المعاني دلاليًا في سياق الخطاب.

-استخدام الخطاطات الدلالية

– يستفيد المتعلمون من تتبع الخطاطات الدلالية لفهم تفاصيل الأحداث أو المفاهيم في النص، مما يمكنهم في مراحل لاحقة من التحكم في هذه الاستراتيجية والعبور بين المعاني الظاهرة والباطنة.

-توجيه الفهم الدلالي

– يتيح هذا النهج للمتعلمين توجيه فهمهم الدلالي بحيث يمكنهم تحليل المعاني العميقة والتفاصيل غير الملحوظة في النص.

-تفسير الانتقالات الدلالية:

– يُمكن من تفسير الانتقالات بين المعاني الظاهرة والباطنة وفقًا لمقولة "التأويل بدليل"، مما يعزز فهم النص بشكل أعمق.

11.19استراتيجية تتبع بناء النص وهيكله[1]

تستعمل هذه الاستراتيجية عندما يتعلق الأمر بالقصص أو الحكايات، عندما يستكشف القارئ تصميم النص، يتيح له ذلك فهم مسار الأحداث، والعلاقات، والعقد، والحلول، مما يُمكِّنه من استيعاب المعنى بشكل أعمق، في هذه الاستراتيجية، يبني القارئ تصوّراً للأحداث والعلاقات، ويكتشف العقد والحلول، مما يُمكنه من فهم أسلوب كتّاب السرد في بناء نصوصهم والتخطيط الذهني المستخدم في هذا السياق، يظهر هذا التفاعل بين القارئ والنص كيف يتم تنظيم الأحداث وتوجيه القارئ نحو الفهم الصحيح للمعنى.

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص160

إحدى الفوائد الرئيسية لهذه الاستراتيجية هي تعليمنا أن الكتابة السردية المتقنة تستند إلى تخطيط محكم لمسار الأحداث قبل بدء عملية الكتابة. يتيح للقارئ استنتاج العناصر الهيكلية للنص وفهم منطق التخييل المستخدم في بنائه.

12.19استراتيجية تداول معنى الخطاب:

تعمل هذه الاستراتيجية على تحسين الأداء عبر العمل في مجموعات متنوعة ذات مستويات مختلفة من الفهم والاستيعاب، تستند هذه الخطة إلى تدريب المتعلمين على تبادل المفاهيم بينهم، وتجسيد ذلك من خلال التعبير بأشكال متعددة، ومن ثم العودة إلى النص الأصلي الذي انطلِق منه الخطاب.

يتيح هذا المنهج للمتعلمين التفاعل مع محتوى الدرس بشكل أكثر عمقًا وتفاعلًا، من خلال التداول الفعّال للمعاني والتعبير بأشكال متنوعة، يتسنى للمتعلمين فهم النصوص بطرق مختلفة واستكشاف آراء.

وجهات نظر متنوعة.تقوم هذه الخطة بتعزيز مهارات التعاون والتفاعل بين الطلاب، مما يساهم في إثراء النقاش وتوسيع أفق الفهم، كما تعزز العودة إلى المصدر الأصلي عند وجود اختلاف في التفاهم مناقشات موجهة وفعالة تعزز تحليل المحتوى بشكل مستمر ومستدام.

13.19. استراتيجية قراءة النص في ضوء عنوانه[1]:

إذا كان هذا العنوان مثيرًا وموحيًا جامعًا، فيمكن قراءته في ضوء النص، يتضمن تدريب المتعلمين على قراءة العناوين النظر فيها كنصوص موازية أو مفاتيح تأويلية، أو نصوصًا مُصغرة تسهم في تحريك الطاقة الافتراضية وفتح آفاق الانتظار، ومع ذلك، يجب أن لا يُخصص معظم الوقت –بشكل مستمر– لتحليل العنوان بشكل بنيوي ودلالي، وينبغي

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، ص160

ألا يُغفل جمالية النص، بعض المدرسين قد يجعلون ذلك جزءًا ثابتًا من منهجية قراءة النصوص، مما يؤدي إلى إضاعة الوقت وشعور المتعلمين بالرتابة والملل.

14.19. استراتيجية قراءة النص في ضوء حدث سياقي:

يمكن أن تكون هذه الخطة القرائية فعّالة عند اعتماد مدونة سياقية ترتبط بحدث تاريخي، واقعة اجتماعية، أو ظروف خاصة، حيث يتم تدريب المتعلمين على ربط محتوى الخطاب بالمواد الخبرية ذات الصلة بسياقه أو ظروف إنتاجه، يُعوّد المتعلمون على البحث عن دوافع إنتاج القول الأدبي واستكشاف الأسباب الخفية أو المعلنة التي قد لا تظهر دائمًا في النصوص.

ومع ذلك، ينبغي تجنب كتابة الكثير من المعطيات على السبورة أو الكراسات قبل الفهم، حيث يُفضل أن تكون هذه المعطيات جزءًا من عملية الاكتساب المستمر والتوظيف الفعّال، بدلاً من ذلك، يُشجع على تجربة قراءة النص دون معطيات سياقية مسبقة، ثم يتم توضيح دور السياق في تحقيق فهم منسجم خاصةً في حالة عدم فهم القارئ للمعنى أو وجود غموض، يمكن توضيح أهمية السياق في تحقيق الفهم الشامل وكشف الستار عن أي عقبات لفهم المعنى.

15.19.استراتيجية العمل بالمشروع القرائي:

إقامة مشروع قرائي خاص لدى المتعلمين يمثل فعالية تعليمية قيّمة، حيث يتضمن توجيهات المدرس تشجيع المتعلمين على قراءات متنوعة، يمكن لهؤلاء المتعلمين أن يقوموا بمشاريع متنوعة تتناسب مع اهتماماتهم ومستواهم العلمي، مثل:

- تجميع أعمال قصصية.
- جمع قصص تناسب سن المتعلم من قبل كاتب محدد أو مجموعة من الكتّاب.
- إنشاء معجم للكلمات الجديدة.

- توثيق وتجميع الكلمات الجديدة التي يتعلمها المتعلمون خلال قراءاتهم.
- إنشاء مدونة للتعابير الأدبية.
- جمع التعابير الأدبية الجميلة وتوثيقها في مدونة صغيرة.
- تجميع الصور الشعرية.
- جمع الصور الشعرية التي تلهم المتعلمين وترتبط بالنصوص التي قرؤوها.
- تجميع المجازات أو الاستعارات.
- توثيق وتجميع المجازات والاستعارات المستخدمة في النصوص الأدبية.
- تلخيص كتيبات صغيرة أو نصوص مقالية.
- إعداد ملخصات للكتيبات أو النصوص المقروءة.
- احتذاء نسق النصوص الأدبية.
- إعادة إنتاج نسق النصوص الأدبية المدروسة بشكل إبداعي.
- نقد الأفكار الأدبية.
- تحليل ونقد الأفكار الأدبية المطروحة في النصوص.

يمكن توزيع المتعلمين على مجموعات لتنفيذ مشاريع قرائية خاصة حسب اختياراتهم، مما يسهم في تعزيز فهمهم للنصوص وتنمية مهاراتهم الأدبية والتحليلية.

16.19.استراتيجية فهم المعنى الشمولي للنص[1] :

قد تمثل هذه الاستراتيجية تحولًا إيجابيًا في عملية التعلم، حيث يُمكن المتعلمين من استخدام النص كوسيلة لاكتساب المزيد من المعرفة وتطوير مهاراتهم اللغوية والفهم النقدي. باعتماد قراءة شمولية، يصبح النص ليس فقط مصدرًا للمعلومات والمفردات، ولكنه أيضًا وسيلة لتنمية قدرات التحليل والتفكير العميق.

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، ص161

مراقبة المسار القرائي تعتبر أداة فعّالة لتحديد الفقرات التي تحتاج إلى اهتمام إضافي والتفكير في الوسائل التي يمكن بها تعزيز الفهم، الاستعانة بالسياق التاريخي، الاجتماعي، أو النفسي يسهم في توسيع الرؤية حول النص وتحديد معانٍ أعمق.

بشكل عام، تُعتبر هذه الاستراتيجية منهجًا شاملاً يعزز تفاعل المتعلم مع النص بشكل أكبر ويفتح أفقًا لاستكشاف وتعميق الفهم.

17.19. الاستراتيجية الخطية:

لقراءة النصوص الشعرية بشكل لغوي ونحوي وبلاغي وإيقاعي ودلالي، يمكن اتباع الخطوات التحليلية التالية، يُفضل أن يكون النص قصيرًا لتسهيل التركيز على التحليلات الدقيقة:

تحليل لغوي:

تحديد الكلمات غير المألوفة أو المتخصصة وفهم معانيها

التركيز على الاختيار اللغوي للكلمات، مثل الاستخدام اللفظي والمجازي.

تحليل نحوي:

تحليل بنية الجمل وتحديد الأنماط النحوية المستخدمة.

الانتباه إلى تركيب الجمل وتأثيرها على المعنى.

تحليل بلاغي:

تحديد الصور والرموز المستخدمة في النص.

فحص استخدام التشبيه والتعبير والاستعارة.

تحليل إيقاعي:

التركيز على الإيقاع والتنظيم الصوتي للكلمات.

فحص التكرار والتنويع في الأصوات والنغمات.

تحليل دلالي:

فهم الدلالات الرمزية والثقافية للكلمات والصور.

التحقق من الرموز والمفاهيم المستخدمة في النص.

يمكن تحقيق هذا التحليل بشكل أفضل إذا كان النص قصيرًا، حيث يُمكن التركيز بشكل أفضل على كل جانب من جوانب التحليل.

18.19استراتيجية انسجام التأويل[1]:

يمكن بناء تدريب المتعلمين على أدوات انسجام النص الأدبي مع السياق الخارجي والمعرفة القبلية والغرض منه عبر الخطوات التالية:

تقديم النص التحفيزي:

يعرض المدرس نصًا قصيرًا يحمل معانٍ مختلفة أو يعارض توقعات المتعلمين.

تحليل المعرفة القبلية:

يتعامل المتعلمون مع معلوماتهم السابقة وتوقعاتهم بناءً على ما يعرضه النص.

توجيه الانطباعات والتوقعات:

يُشجع المدرس على جمع انطباعات المتعلمين الأولية وتسجيل توقعاتهم حول مضمون النص.

[1]. محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير،المغرب، ص162

تحليل السياق الخارجي:

يقوم المتعلمون بفحص السياق الخارجي المحيط بالنص، مثل الظروف الاجتماعية والثقافية.

تحليل غرض الخطاب:

يتعرف المتعلمون على الهدف والقصد والرسالة المرادة من خلال فحص الخطاب.

تدريب على التأويل:

- يُطلب من المتعلمين تأويل المعنى وفهم مضمون النص بناءً على السياق والغرض والمعرفة القبلية.
- تقديم معطيات سياقية متناقضة:
- يُقدم المدرس معطيات سياقية تتعارض مع مضمون النص لتحفيز تفكير المتعلمين.

تقييم الفهم المنسجم:

- يُطلب من المتعلمين تقييم فهمهم للنص بناءً على السياق والغرض وتوجيهات المدرس.

هذا التدريب يساعد المتعلمين على تطوير مهارات التحليل والتأويل والتعبير عن الفهم المنسجم مع السياق، ويمكن تكامله في مجموعة واسعة من المحتويات اليومية والمقامات المختلفة.

19.19.استراتيجية التساؤل:

إن هذه الخطة القرائية تعتمد على تفعيل المتعلم وتحفيزه لطرح أسئلة حول النص وسياقه وصاحبه، مما يشجعه على التفكير النقدي والتحليل، يمكن تقسيم الخطة إلى خمس خطوات:

الأسئلة:

يُطلب من المتعلمين طرح أسئلة حول النص ومضمونه، ويمكن توجيههم للسؤال عن الشخصيات، الأحداث، اللغة، الصورة، وغيرها.

الإجابة التحريرية:

يقوم المتعلمون بالإجابة عن الأسئلة بشكل تحريري، حيث يعبرون عن آرائهم وتفسيراتهم بطريقة مقتضبة.

التبادل مع الزملاء

يتم تبادل الأسئلة والإجابات بين المتعلمين، حيث يتمكنون من فهم وجهات نظر بعضهم البعض والاستفادة من تحليلات زملائهم.

توجيه المدرس:

يقوم المدرس بتوجيه المتعلمين وتحفيزهم لتطوير تفكيرهم والبحث عن تفسيرات أعمق للنص، يتوج المدرس الخطة بطلب استنتاجات نهائية من المتعلمين، مما يعزز فهمهم الشامل للنص وتطبيقهم لاستراتيجيات المساءلة.

هذه الخطة تهدف إلى تطوير مهارات المتعلمين في وضع أسئلة فعالة والتعامل مع النص بشكل تحليلي وانغماسي، مما يساهم في تحسين مستوى الفهم والتفاعل مع المحتوى القرائي.

20.أهداف التنويع في الاستراتيجيات القرائية:

من أهداف تنويع الاستراتيجيات القرائية هو تحقيق المرونة والفعالية في تعلم القراءةيتم ذلك من خلال توظيف المناورات الاستراتيجية أثناء تحليل وتفسير النصوص، مع تكييف هذه المناورات مع طول النص والزمن المتاح للتعلم، يتم تنفيذ ذلك عبر استخدام مناورتين أو ثلاث خلال الحصة الواحدة، وهو ما يساعد في تجنب الروتينية والتكرار الزائد في تدريس الأدب.

النقطة المهمة هي التركيز على التحليل الاستراتيجي للنص بدلاً من التعليم النمطي، وهذا يقلل من مشكلة الاجترار المنهجي ويسهم في تحفيز الفهم العميق والتفكير التأملي، يعزز التنويع أيضًا تجنب التأويل الذي يبعد المتعلم عن مقصدية النص حيث يمكن للطلاب التفاعل بطرق متنوعة وتصميم استراتيجياتهم الخاصة لفهم النص.

كما أن تحديد الاستراتيجيات بناءً على طول النص يُمكّن من تحقيق فعالية أكبر، حيث يُمَكِّن النص القصير من تجنب التجاوب مع الصعوبات بشكل أفضل، ويوفر الفرصة للتركيز على الجوانب الرئيسية وتحقيق تقدم ملحوظ في فهم المتعلمين.

لقد استطاع علماء اللغة وخاصة رواد اتجاه فلسفة اللغة العادية أمثال "فيتجنشتاين" و"أوستين"و " سيرل"أن يغيروا اتجاه البحث اللساني، من منهج يعتمد الوصف والتحليل إلى منهج يدرس اللغة بوصفها ظاهرة خطابية وتواصلية واجتماعية في الآن ذاته،

ووصف هذه الظاهرة يستدعي توفر جميع عناصر التواصل من متكلم ومستمع وسياق، وهذه العناصر الثلاثة محل اهتمام التداولية

كما تعتبر التداولية درسا لغويا ثريا جدا وذلك بما قدمته من أفكار ومفاهيم ورؤى جديدة حيث ساعدها على ذلك ارتباطها واتصالها بالعديد من الدراسات الأخرى على غرار الدرس اللغوي الحديث كالمنطق والسيمياء وعلم الاجتماع وغيرها، وهذا ما جعل الباحثين اللغويين يهتمون بالجانب التداولي

ويمنحونه حيزا في دراساتهم ومؤلفاتهم وحتى أبحاثهم المختلفة.

تسعى تعليمية اللغات للاستفادة من كل جديد تطرحه الدراسات اللسانية واستثماره في تعليم اللغة، ومع ظهور نظريات جديدة تبحث في وظائف اللغة الاجتماعية والتداولية، وضرورة دراسة اللغة داخل السياق الاجتماعي الذي ولدت فيه، أدى هذا إلى دعوة التعليمة إلى تعليم اللغة تعليما تداوليا.

21.التداولية:

سعى علماء اللغة – ما بعد البنيوية إلى بناء نظرية لسانية تقوم على تفسير الخصائص الصورية للغة الطبيعية وربطها بالوظيفة التواصلية للسان البشري، خلافا للنظريات اللسانية التي تذهب إلى ضرورة الفصل بين اللغات الطبيعية ووظيفتها، والوظيفة هي التي تحدد البنية وليس العكس فقدرة المتكلم من منظور النحو الوظيفي قدرة تواصلية ومعرفة القواعد الدلالية والتركيبية والصوتية غير كافي، لذا وجب معرفة القواعد التداولية التي تمكن من الانجاز في طبقات مقامية وقصد تحديد أهداف تواصلية محددة وعليه

فالتداولية هي:" دراسة اللغة قيد الاستعمال أو الاستخدام esu in euaglangيعني دراسة اللغة في سياقاتها الواقعية، لا في حدودها المعجمية، أو تراكيبها النحوية، هي دراسة الكلمات والعبارات والجمل كما نستعملها ونفهمها ونقصد بها، في ظروف ومواقف معينة "[1]

22.الوجه التربوي للتداولية :

1.22العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية[2]:

تعتمد التعليمية على جملة من العناصر هي:

- **المرسل (المدرس):** هو الشخص الذي يقوم بنقل المعرفة والمعلومات للمتعلمين، يجب أن يكون المدرس قادرًا على توفير شرح واضح لتحقيق الهدف المطلوب في التواصل مع المتعلمين، وذلك من خلال البناء المناسب للخطاب واختيار الطريقة المناسبة للتواصل مع الفئة المستهدفة، كما ينبغي أن تتوفر فيه جملة من الشروط يتبعها في بناء خطابه لتحقيق الغرض الذي يقصده في موقف تواصلي معيّن إلى متلق معيّن وهذه الشروطهي:

- **. امتلاك الكفاية التواصلية:**

الكفاية التواصلية تُعتبر أحد أهم العوامل التي تحدد نجاح التواصل، إذ تشير إلى قدرة الشخص على فهم كيفية استخدام اللغة بشكل صحيح وملائم في مختلف السياقات، يشمل ذلك معرفة متى يجب التحدث ومتى يجب الصمت، والقدرة على التعبير بوضوح وفعالية في اللغة، تعتمد الكفاية التواصلية على الثراء اللغوي والقدرة على استخدام الكلمات بدقة وفهم القواعد اللغوية، مما يمكن الشخص من التعبير عن أفكاره بوضوح وفهم ما يقال بشكل صحيح وفعّال في مختلف الظروف والسياقات[3].

---

[1]–بهاء الدين محمد مزيد،من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي تبسيط التدراولية، ط1، شمس للنشر والتوزيع،القاهرة،2010، ص18

[2].لبوخ بوجملين،العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية،مجلة الأثر، العدد 10ص67.

[3]. لبوخ بوجملين،العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية،مجلة الأثر، العدد 10ص68

ومن شروط امتلاك الكفاية التواصلية:

- **.استحضار المعاني وألفاظها في الذهن:**

يقول صاحب الصناعتين في ذلك: «إذا أردت أن تصنع كلاما فأحضر معانيه ببالك وتنوق له كرائم اللفظ واجعلها على ذكر منك، ليقترب عليك تناولها ولا يتعبك تطلبها واعمله ما دمت في شباب نشاطك، فإن غشيك الفتور وتخونك الملال فأمسك ... فإنّ الكثير مع الملال قليل والنفيس مع الضجر خسيس، والخواطر كالينابيع يسقى منها شيء بعد شيء ...فتجد حاجتك من الري وتنال إربك من المنفعة ... فإذا أكثرت عليها نضب ماؤها وقل عنك غناؤها...»[1]

وما يفهم من هذا الكلام أنّه لصناعة الكلام يجب اتباع الخطوات التالية:

استحضار المعاني المراد إدراجها في الخطاب يعني جلب الأفكار والمفاهيم التي تريد أن تتناولها في خطابك، يتم ذلك عن طريق التفكير في الموضوعات المراد مناقشتها وتحديد النقاط الرئيسية التي ترغب في إبرازها، كما، يمكن استحضار المعاني والأفكار الأساسية التي تريد تضمينها، وذلك لتنظيم الخطاب وجعله أكثر فاعلية واتساقًا.

.اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني التي تم استحضارها في الذهن، يجب أن تركز على اختيار الكلمات التي تعبر عن تلك المعاني بوضوح ودقة، يمكنك البحث عن الكلمات التي تناسب سياق الخطاب وتوصل الفكرة بشكل أقرب .

اختيار الوقت المناسب لبناء الخطاب يعتمد على اختيار اللحظات التي يكون فيها الشخص في قمة نشاطه وتجنب الحالات التي يكون فيها متعبًا أو غير منتبه.

- **العلم بموضوعه (الكفاءة العلمية):**

[1]. الصناعتين، أبو هلال العسكري، ص151

إذا كان المرسل عارفًا بالموضوع الذي يناقشه، فإنه يمكنه تقديم المعلومات بشكل دقيق ومؤثر هذا التفاهم والمعرفة يمكنهما من التأثير وإيصال الرسالة بشكل أفضل إلى المستقبلين كما أن فهم المرسل للمعرفة يساعده على اختيار المعلومات المناسبة لإثراء الحوار وتحقيق الفائدة للمتلقي[1].

بالفعل، إذا لم يكن للمرسل ملكاً للمعرفة في الموضوع، فقد يفتقر إلى القوة والثقة في الاتصال، فهم المعرفة يمكن المرسل من تقديم معلومات تفيد المتلقي وتثير اهتمامه، وهذا يقلل من احتمالية ردود الفعل السلبية ويسهم في جعل الخطاب أكثر جاذبية وفعالية بالنسبة للمتعلمين.

- **امتلاك الكفاية اللغوية:**

يحتاج المعلم إلى فهم عميق لقواعد النحو والصرف والصوتيات والدلالات والمعاني التي تشكل أساسيات اللغة، يجب عليه أيضًا تطبيق هذه القواعد بشكل طبيعي وبدون جهد مبذول، لأن التواصل اللغوي الفعّال يتطلب تحقيق تلك المهارات بشكل شبه آلي، للتحدث بلسان طبيعي ولتحقيق التواصل الفعّال، يجب على المتحدث أن يكون ملمًا بالصيغ الصرفية والقواعد النحوية، وأساليب التعبير والتوضيح، هذا يسهم في إتقان المعلم لمادة اللغة العربية وقدرته على توصيل المفاهيم بوضوح ودقة للطلاب، مما يزيد من فهمهم واستيعابهم للمواد التعليمية بشكل أفضل.

- **تقويم الرسالة:**

تقييم الرسالة يمكن أن يشمل مراجعة طريقة التعبير ووضوح الفكرة وملائمة المحتوى للمتعلمين، هذا التقييم يسمح بتصحيح الأخطاء وتحسين أساليب الاتصال لتحقيق أفضل نتائج في المرات القادمة.

[1]. لبوخ بوجملين،العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية،مجلة الأثر، العدد 10ص68

- **التحلي بأدبيات المعاملة:**

لا يقتصر دور المدرس على إتقان المعرفة العلمية فقط، بل يجب أن يكون أيضًا متفهمًا لأدبيات المعاملة والتعامل مع الطلاب بطريقة متواضعة ومتفتحة، يجب على المدرس أن يكون واعيا وفاهما للكلمات والعبارات التي يستخدمها أثناء التواصل مع الطلاب.

بالفعل، لغة التواصل والأسلوب المتواضع والمهذب يمكن أن يكون له تأثير كبير على العلاقة بين المدرس والطلاب وبناء بيئة تعليمية إيجابية، الاهتمام بالملفوظات والعبارات يساعد على خلق جو تعليمي مريح ويزيد من فعالية التواصل والتأثير في الطلاب.

- **امتلاك كفاية التجدد العلمي:**

وتعني الاطلاع المستمر على نتائج الأبحاث والدراسات في مجالات مختلفة لعلوم اللغة الحديثة، مثل:

علم الصوتيات (دراسة الأصوات اللغوية): يركز على دراسة الأصوات والصوتيات في اللغة.

.علم الصرف: يتناول قواعد تغيير الكلمات وتشكيلها.

.علم النحو: يدرس بنية الجمل وتركيبها وأنماط التركيب في اللغة.

.علم الدلالة: يتناول دراسة المعاني والدلالات وكيفية فهم واستخدام الكلمات.

. التداولية: يركز على دراسة وتحليل التفاعلات اللغوية والتواصل بين الأفراد.

الاطلاع المستمر على التطورات والأبحاث في هذه المجالات يساهم في تحسين مهارات التدريس والتواصل اللغوي، ويمكن أن يسهم في تطوير مناهج تعليمية تتبنى أحدث الاستجداءات والمعارف في علوم اللغة.

- **المتلقي:** دور المتلقي في عملية التواصل له أهمية كبيرة، المتلقي ليس مجرد شخص يستقبل الرسالة، بل هو المفتاح الرئيسي في فهمها وتفسيرها، حيث يقوم المتلقي بفك رموز الرسالة، وفهم دلالاتها ومعانيها والتفاعل معها بطرق مختلفة وفقاً لخلفيته وتجاربه الشخصية.

كما أن دور المتلقي ليس فقط استقبالًا للمعلومات، بل هو أيضًا شريك في إنتاج الخطاب بطريقة غير مباشرة، تفاعل المتلقي مع الرسالة يمكن أن يؤثر على كيفية فهمها وتفسيرها وقد يؤدي إلى تغيير المعنى أو الردود المتفاعلة، النجاح في عملية التواصل يتطلب تفاعلًا فعّالًا بين المرسل والمتلقي وفهم مشترك للرسالة وتبادل الأفكار والتفاعل البناء

ولنجاح العملية التواصلية ينبغي أن يتوفر فيه ما يلي:

- **امتلاك المهارة اللغوية:**

المراد بها معرفة المتلقي اللغة التي يستعملها المرسل، ويبث بها رسالته، والقدرة على التحليل والتركيب.

- **حسن الاستماع:**جاء في كتاب الصناعتين: «إنّ المخاطب إذا لم يحسن الاستماع لم يقف على المعنى المؤدي إليه الخطاب...»[1] معنى ذلك أن المتلقي إذا لم يصغ إلى كلام المتكلم لم يقف على الغرض التواصلي من الخطاب فالاستماع الجيّد من عوامل نجاح العملية التواصلية.

- **رؤية المتلقي للمرسل:**

رؤية المتلقي للمرسل تلعب دورًا حاسمًا في عملية التواصل والتفاعل، الطريقة التي يظهر بها المرسل أثناء خطاباته وممارسة العملية التعليمية تعكس حالته ونشاطه وحيويته كما أن حالة الخطاب وظروفه في لحظة حدوثه تلعب دورًا في استقبال المعلومات والتفاعل

[1]. الصناعتين، أبو هلال العسكري، ص151

معها.فعلى سبيل المثال، عندما يروي المعلم المعرفة بطريقة حماسية ونشاط، يمكن أن ينعكس ذلك على المتلقي ويثير اهتمامه ومشاركته الفعّالة في العملية التعليمية، كما يمكن للمتلقي أن يتأثر بما يشاهده ويسمعه من المرسل، ويتعلم من تصرفاته وطريقة تفاعله مع الطلاب والمحتوى التعليمي، في الواقع، التعلم بالاحتذاء يعني أن المتلقي يقتدي بالمرسل أو يقتبس من سلوكياته أو طريقة تعامله، ويحاول تطبيقها في سلوكه الشخصي أو في الموقف الذي يواجهه، رؤية المتلقي للمرسل تلعب دورًا حيويًا في هذه العملية من خلال تشجيع المتلقي على محاولة الاقتداء بالأفضل والتأثير الإيجابي للمرسل عليه.

- **الرغبة في الإقبال على التعلم والاستفادة منه:**

تتدخل في ذلك عدّ عوامل منها جوانبه الخلقية ونفسيته وقدراته الذهنية، ومن حيثتشوقه ورغبته في الإقبال على التعلم والاستفادة منه.

•الخطاب:

طرح "جاكوبسون" سؤالا في غاية الأهمية: ما السَّماتُ التي تميّز النص الأدبي عن غيره من النصوص؛ فتجعل منه نصا أدبيا؟ وقد مكنه ذلك السؤال من الكشف عن أبعاد النصّ الأدبي سنة 1960، وذلك حينما عرفه بكونه «خطابا تغلبت فيه الوظيفة الشعريّةُ للكلام ... ولذلك كان النص الأدبي حسب "جاكوبسون" خطابا تركب في ذاته ولذاته»[1]

مدار التفاعل بين المرسل والمتلقي هو المحور الأساسي لعملية الاتصال، ويشكل نتاج هذا التفاعل المحتوى الفكري والمعرفي الذي يُراد من المرسل توصيله إلى المتلقي، يظهر التواصل بأشكال وصور متعددة تعتمد على المقصود من الخطاب وطبيعة العلاقة بين المرسل والمتلقي والسياق الذي يحدث فيه الاتصال[2].

[1].عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب نحو بديل ألسني في نقد الأدب، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس 1977،ص 88-89.

[2]. لبوخ بوجملين،العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية،مجلة الأثر، العدد 10ص69

يمكن للخطاب أن يتجلى بأشكال مختلفة، فقد يكون عبارة عن كلمات أو رموز أو إشارات، وكل هذه الأشكال تعكس طبيعة المرسل والمتلقي والغرض الرئيسي للتواصل، بنية الخطاب وطريقة صياغته تتأثر بنوعية العلاقة بين المتحدثين والسياق الثقافي والاجتماعي الذي يحدث فيه التواصل، من المميزات الهامة للخطاب أنه يحمل الخصائص الفريدة لكل من المتكلم والسامع، وينبئ بالطبيعة والمميزات والتفضيلات لكل منهما، بالإضافة إلى ذلك، تتغير بنية الخطاب باختلاف أغراضه التواصلية، فمن الممكن أن يتبنى نهجاً مختلفاً تبعاً للغرض المرغوب من الاتصال، سواء كان ذلك للإقناع أو التعليم أو التسلية وغيرها.

•المقام :

يُعتبر المقام أحد العناصر الأساسية في عملية التواصل، حيث يتداخل مع أدوار العناصر التواصلية السابقة ويؤثر على نجاح العملية بشكل كبير، تأخذ مراعاة المقام بالنسبة للمرسل دورًا مهمًا في صياغة الخطاب بشكل جيد، بينما يساعد فهم المستقبل لهذا المقام على تفسير الخطاب بشكل صحيح وفهم ما يراد من المتكلم، المقامات اللغوية متنوعة، حيث يختلف مقام الشكر عن مقام الشكاية، ومقام التهنئة عن مقام التعزية، وهكذا، كل مقام له طابعه الخاص ويحمل معاني وأساليب تواصلية مختلفة.

تتأثر المقامات بالعديد من العوامل، بما في ذلك المتلقي ومستواه العلمي والفكري والاجتماعي، وردود فعله الشخصية، بالإضافة إلى وسيلة الاتصال المستخدمة مثل المشافهة أو المكاتبة، تُؤثر السياقات العامة أيضًا، فالموضوعات السياسية أو الاجتماعية تختلف في مقاماتها عن القضايا الأخرى، هذه العوامل تشكل جزءًا أساسيًا من السياق الذي يحيط بالتواصل اللغوي وتؤثر على تفسير وفهم الخطاب بشكل كبير.

الفصل الثالث:

الدراسة الميدانية

- ✓ دراسة استبانة الأساتذة
- ✓ دراسة استبانة التلاميذ
- ✓ دراسة نصوص الكتاب

.توطئة:

يحتوي هذا الفصل على خطوات إنجاز الدراسة الميدانية، التي تتمثل في دراسة وتحليل استبانتين، استبانة الأساتذة، واستبانة التلاميذ، ثم بعدها تحليل النتائج التي توصل إليها التلاميذ من خلال دراستهم لنصوص الكتاب المدرسي[1].

[1] . كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : آداب وفلسفة ولغات أجنبية ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2012م – 2013م.

1.دراسة استبانة[1] الأساتذة*[2]:

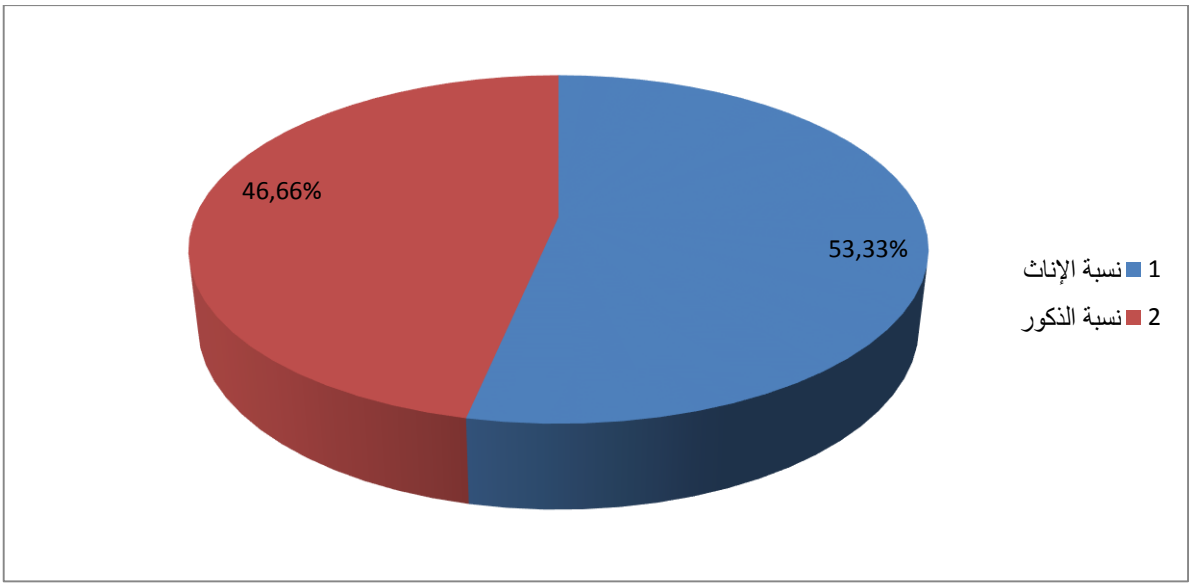
بلغ عدد الأساتذة ثلاثين أستاذا، منهم أربعة عشر ذكرا واثنا عشر, أنثى.

جدولرقم1جدوليبينعددالأساتذةونسبةالذكوروالإناث:

العدد الكلي للأساتذة	عدد الذكور	نسبهم المئوية	عدد الإناث	نسبهم المئوية
30	14	%46.66	16	%53.33

3.1 دائرة نسبية توضح عدد الأساتذة المستجوبين حسب الجنس:

دائرةنسبيةرقم1توضحعددالأساتذةالمستجوبينحسبالجنس:



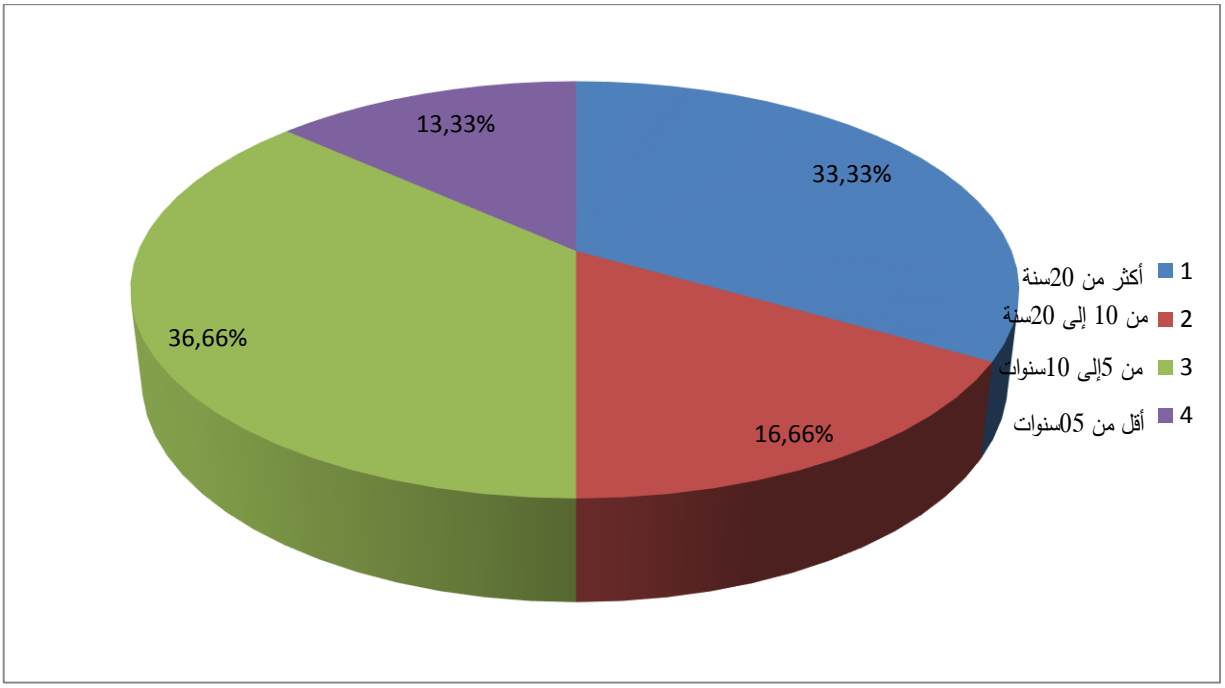
[1]. زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان،مطبعة أبناء الجراح فلسطين، ط02، 2010، ص 14.

*.تم اعتماد هذا الكتاب لإعداد الاستبانة.

جدولرقم2يوضحالأقدميةفيالتدريس:

العدد الكلي	أقل من 05سنوات	نسبهم المئوية	من 5إلى 10سنوات	نسبهم المئوية	من 10 إلى 20سنة	نسبهم المئوية	أكثر من 20سنة	نسبهم المئوية
30	4	%13.33	11	%36.66	5	%16.66	10	%33.33

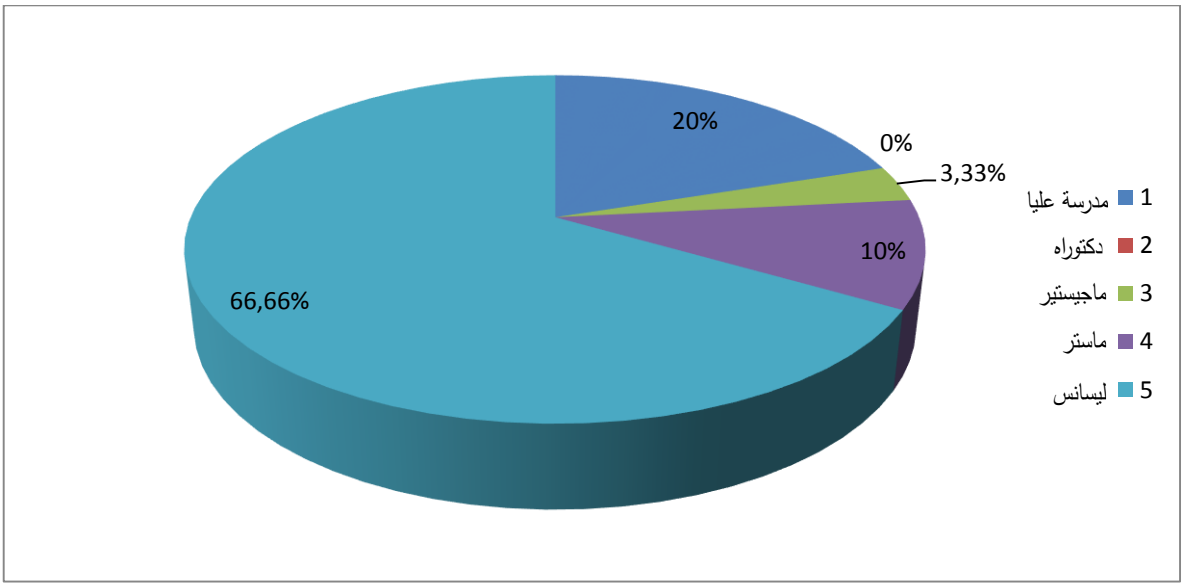
دائرةنسبيةرقم2توضحالأقدميةفيالتدريس:



جدول رقم 3 يوضح آخر شهادة متحصل عليها:

ليسانس	نسبهم المئوية	ماستر	نسبهم المئوية	ماجيستير	نسبهم المئوية	دكتوراه	نسبهم المئوية	مدرسة عليا	نسبهم المئوية
20	%66.66	3	%10	1	%3.33	0	%0	6	%20

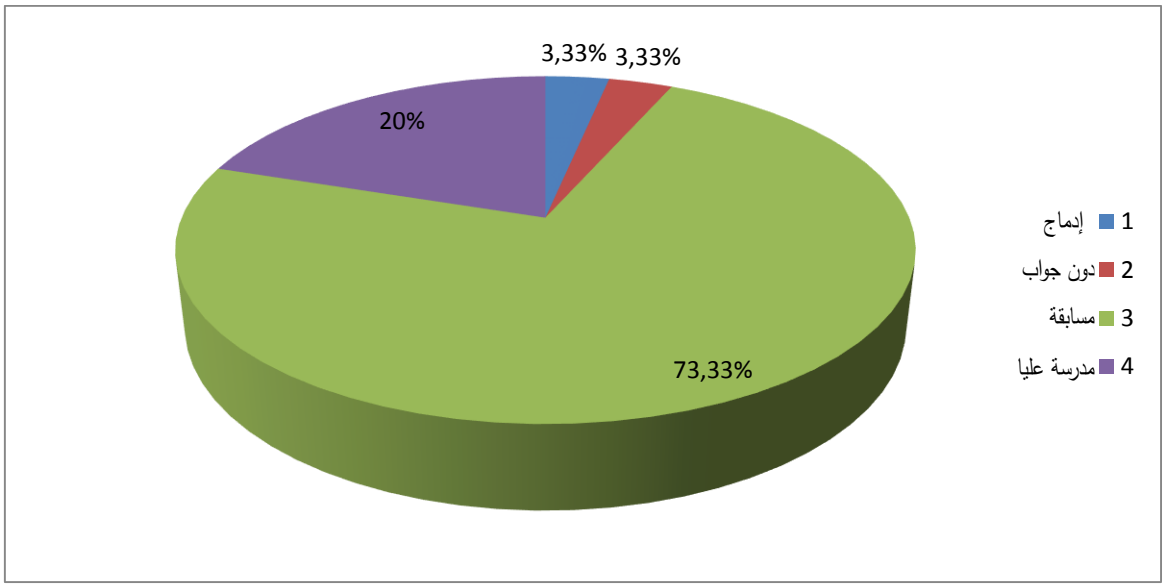
دائرة نسبية رقم 3 توضح آخر شهادة متحصل عليها:



جدول رقم 4 يوضح طريقة تعيين الأساتذة:

المدرسة العليا	نسبهم المئوية	مسابقة وطنية	نسبهم المئوية	إدماج	نسبهم المئوية	دون جواب	نسبهم المئوية
6	%20	22	%73.33	1	%3.33	1	%3.33

دائرة نسبية رقم 4 توضح طريقة تعيين الأساتذة:



2.إفراغ استبانات الأساتذة وتحليلها:

1.2 السؤال الأول: ما مدى تفاعل التلاميذ فيما بينهم أثناء مناقشة معاني النص؟

تباينت إجابات الأساتذة بين الموافقة على أن يتفاعل المتعلمون فيما بينهم أثناء مناقشة معاني النص، وبين ألا يتفاعلوا، وحجة الفريق الأول هو أن هذا التفاعل هو تفاعل إيجابي لأنه يعمل على إرضاء فضولهم وتوسيع معجمهم المعرفي على حد تعبير بعضهم، وهناك من يرى أن التفاعل يكون حسب طبيعة النص ومدى استيعاب المتعلمين له، أما الفريق الثاني فيرى أن هذا التفاعل سلبي وحجتهم أنه يثير الفوضى وأن التلاميذ غير منتجين للأفكار، وهناك من يرى بأن التلاميذ يتفاوتون فيما بينهم من مجد مهتم ومن مهمل لا يهتم بالنص إلا بمتابعة ومرافقة الأستاذ له.

نستنتج مما سبق أن آراء الأساتذة في هذا الموضوع تباينت بين موافق ومعارض على تفاعل التلاميذ أثناء مناقشة معاني النص، لكن للوصول إلى مقصدية النص الأدبي على الأساتذة أن يتركوا التلاميذ يتفاعلوا فيما بينهم أثناء مناقشة معاني النص، لكن بشرط أن يكون متحكما في قسمه من شتى النواحي،سواء الفوضى أو توجيه وتصويب الإجابات الخاطئة

وللمتلعم الحق في أن يبدي رأيه كقارئ ومتلقي للنص الأدبي كما مر بنا في الفصل الأول مع ايزر وياوس.*

كانت إجاباتهم عن هذا السؤال الأول كالتالي:

أ1.تفاعل إيجابي ويساعد ذلك على إرضاء فضولهم وتوسيع معجمهم المعرفي
أ2.أحيانا غير مجدية وتثير الفوضى إلا مع التلاميذ المتفوقين
أ3.غير فعالة لأن التلميذ غير منتج للأفكار
أ4.درجة التفاعل مختلفة من مستوى إلى آخر ومن شعبة إلى شعبة عموما متوسطة إلى مقبولة لغياب عنصر التذوق الجمالي
أ5.لا يوجد تفاعل فعال أثناء المناقشة
أ6.ضعيفة وراجع لعدم اهتمام المتعلمين بالمادة العلمية
أ7.تختلف فعالية التلاميذ أثناء المناقشة من شعبة لأخرى فالشعب العلمية أفضل من الأدبية
أ8.متوسطة عموما إلى حسنة أحيانا
أ9.متفاوتة حسب طبيعة النص ومدى استيعاب التلاميذ لألفاظه
أ10.يتفاعل التلاميذ إلى مدى بعيد أثناء مناقشة معاني النص
أ11.يختلف الحكم من موضوع لآخر وبالتالي فإن التفاعل يتباين باختلاف المواضيع
أ12.ضعيفة جدا
أ13.محاولة الوصول إلى المعنى القريب
أ14.يتفاعل التلاميذ إيجابيا في مناقشة المحتوى المعرفي للنص من خلال التطرق للمعاني والقضايا اللغوية الواردة في النص
أ15.تفاعل متباين حسب النص وموضوعه وقابليته للمناقشة
أ16.حسب فهمهم لمعانيه
أ17.تفاعل دون المستوى في الغالب

* الفصل الأول نظرية القراءة.

أ18.تفاعل نسبي حسب نوعية النصوص ومضامينها
أ19.تفاعل متوسط لا يرقى إلى المستوى الذي يخدم النص
أ20.حسنة حسب طبيعة النص وطريقة التدريس
أ21.فيه تفاوت بين قسم وآخر وأجد الأقسام العلمية أحسن
أ22.نعم
أ23.متوسط عموما
أ24.ضئيلة جدا
أ25.مناقشة حادة فعالة معظم الوقت
أ26.يتباين تفاعل التلاميذ فيما بينهم أثناء المناقشة من قسم لآخر
أ27.يختلف التفاعل بين التلاميذ بين النجيب والمتوسط ودون ذلك
أ28.متوسط
أ29.تفاعل متوسط
أ30.يتفاوت تفاعل التلاميذ فيما بينهم من مجد مهتم ومن مهمل لا يهتم بالنص إلا بمتابعة ومرافقة الأستاذ له.

2.2. السؤال الثاني: أي نوع من النصوص يميل إليه التلميذ أكثر: النص الشعري أو النص النثري؟

أجاب ستة عشر أستاذا بأن التلاميذ يميلون للنص النثري وحجتهم في ذلك أنهم يعتقدون أنه سهل من حيث معانيه، أما النص الشعري فيعتقدون أنه أصعب، وثلاثة عشر أستاذا أجابوا بأنهم يميلون للشعر، وحجتهم في ذلك أن معظم محاور البرنامج سندات شعرية، وكذلك لأجل تذوقه، وأستاذا واحدا أجاب أن كليهما يميل إليه المتعلم.

نستنتج مما سبق أن آراء الأساتذة تباينت بين أن التلاميذ يميلون للشعر أحيانا وللنثر أحيانا، وعليه فالنص النثري يميل إليه المتعلمين لأسباب متعددة منها:

- الوضوح والسهولة

- القصص والحكايات النصوص النثرية تأتي على شكل قصص وحكايات فتحتوي عنصر التشويق هذا ما يستهوي المتعلمين.
- التطبيق في حياتهم اليومية بمعنى أقرب للواقع.
- التعبير عن أفكارهم من خلال محاكاة النصوص النثرية.

أما من بين الأسباب التي يميل إليها المتعلمين للشعر طبعا النسبة التي تفهم وتتذوق الشعر:

- الخيال الذي يأخذ المتعلم لعوالم مختلفة تجعل منه مصدر متعة.
- الشعر غالبًا ما يستخدم للتعبير عن المشاعر والعواطف بطرق عميقة ومعبرة. يمكن للمتعلمين أن يجدوا تمثيلًا لمشاعرهم وتجاربهم الشخصية في قصائد الشعر، مما يجعلها تستهلك وتلامسهم بشكل أكبر.
- هناك تنوع كبير في أنماط وأشكال الشعر، مما يتيح للمتعلمين اختيار ما يناسبهم بشكل أفضل، يمكن للشعر أن يغطي مواضيع متنوعة تشمل الحب، والحزن، والطبيعة، والاجتماع، والسياسة، وأكثر من ذلك.

وفي هذا السياق يرى طه حسين أن " الشعر ضرورة من ضروريات الحياة في طور من أطوارها، فإذا انقضى هذا الطور، أصبح الشعر عاجزا عن أن يقوم بشيء من ذلك، وأصبح النثر خليفته، يصور هذه الأشياء الجديدة"[1]

وفي الأخير على واضعي الكتاب المدرسي أن يحرصوا على أن يكون ثريا ومتنوعا له أهدافا تعليمية وجمالية تخدم المتعلم خاصة في واقعه وحياته اليومية.

[1] . طه حسين، من حديث الشعر والنثر، دار المعارف، ط 1، 1890، ص22.

كانت إجاباتهم كالتالي:

أ1.النص الشعري الحديث وخاصة في شعر الالتزام.
أ2.النص الشعري
أ3.النثري
أ4.يميل إلى النص النثري لسهولة معانيه عكس الشعر
أ5.يميل المتعلمون إلى النصوص النثرية لصعوبة النص الشعري
أ6.النص الشعري
أ7.النص الشعري
أ8.النص الشعري
أ9. النثري
أ10.النثري والقصصي منه
أ11.النصوص الشعرية
أ12.يميل إلى النص النثري
أ13.النصوص النثرية
أ14. يميل إلى النص النثري لوضوح معاني أفكاره وسهولة اللغة
أ15.كليهما
أ16.النص الشعري
أ17.معظم محاور البرنامج سندات شعرية لذلك يميل المتعلم إلى السند الشعري أكثر من النثر
أ18. النص الشعري
أ19.النص النثري يميل التلاميذ غالبا للقصائد الشعرية
أ20.يميل التلاميذ إلى النص النثري لغموض الشعر وصعوبة مفرداته عليهم
أ21.يميل التلاميذ للنصوص النثرية أكثر
أ22.النص الشعري

أ23.يميلون إلى نصوص الشعر خاصة السياسية منها
أ24.النص النثري
أ25.النص النثري
أ26.أكثر التلاميذ يميلون إلى النص النثري لسهولة لغته
أ27.النص النثري
أ28.بغية تذوق النص يميلون إلى الشعر من أجل القراءة وأما النص النثري فيعتقدون أنه الأسهل في الامتحان والأوضح في القراءة
أ29.الشعري
أ30.النثري

3.2 السؤال الثالث: هل ترى بأن الأسئلة التي تنتقيها باجتهاد منك جوهرية في الصميم؟ أم أنها إضافة وداعمة لمضمون الكتاب المدرسي بمختلف نصوصه؟

تنوعت إجابات الأساتذة بين أن الأسئلة التي ينتقيها باجتهاد منه جوهرية في الصميم وبين أنها إضافة داعمة لمضمون الكتاب، وحجة الفريق الأول أن أسئلة الكتاب غير خادمة للوصول لمقصدية النص وأنها متكررة في الأغلب، بل هناك من أجاب بأنه لا يتصفح أسئلة الكتاب ويطرح أسئلة من عنده ويربطها بالواقع، أما الفريق الثاني فقد أجابوا بأنها داعمة لمضمون الكتاب دون أن يذكروا الحجج، ونهم من رأى بأن مضمون الكتاب استئناسي أما الأسئلة المقترحة لابد أن تكون متدرجة.

على الأستاذ أن ينوع الأسئلة لكي يذلل الصعوبات حتى يستطيع المتعلم سبر أغوار النص والوصول إلى مقصديته.

أ1.هي أسئلة داعمة لمضمون الكتاب في بعض الأحيان أتخلى عنها وأعوضها بأسئلة أراها خادمة أكثر وأحذف بعض الأسئلة المتكررة.
أ2.بالطبع يجب مرافقة مضمون الكتاب مع انتقاء أسئلة جوهرية تؤدي إلى فهم المقروء

والتقرب إلى مضامينه
أ3.أراها داعمة لمضمون الكتاب المدرسي الذي في أحايين كثيرة أتخلى عنها وأعوضها بأسئلة منتقاة من عندي
أ4.هي أسئلة داعمة لمضمون الكتاب المدرسي بمختلف نصوصه
أ5.هي إضافة داعمة لمضمون الكتاب مع ملاحظة أن أسئلة الكتاب المدرسي مكررة في أكثر من موضع
أ6.أحيانا تكون في الصميم وتكون داعمة لمضمون الكتاب
أ7. في بعض الأحيان تكون جوهرية وملمة بمحتوى الدرس ومدعمة لمضمون النص
أ8.هي إضافة داعمة
أ9.داعمة لمضمون الكتاب المدرسي
أ10.الأسئلة جوهرية
أ11.الأسئلة التي أنتقيها تكون جوهرية في الصميم
أ12.عادة ما يتم اختيار أسئلة منتقاة لتفادي الأسئلة النمطية في الكتاب وبالتالي فهي جوهرية
أ13.تنطلق من الأسئلة الموجودة في الكتاب ثم تضيف إليها أخرى إن اقتضت الضرورة
أ14. يجب على المعلم انتقاء الأسئلة الخادمة لهدف الدرس وعدم التقيد بالكتاب المدرسي
أ15.أسئلة الاجتهاد الشخصي تكون مفيدة في تنمية قدرات المتعلم وداعمة لمحتوى وهدف الدرس
أ16.تتنوع الأسئلة وغالبا ما أهدف لها إلى سبر أغوار النص ومجاهيله بغية تذوقه أدبيا.
أ17.لا أتصفح أسئلة الكتاب أطرح الأسئلة وأربطها بالواقع
أ18.داعمة لمضمون الكتاب
أ19. جوهرية في الصميم في بعض الأحيان
أ20.منها ومنها ماهو داعم
أ21.مضمون الكتاب استئناسي أما الأسئلة المقترحة لابد أن تكون متدرجة
أ22.أجد أن بعض الأسئلة الموجودة في الكتاب لا معنى لها.

أ23.داعمة ومفسرة لبعض الأسئلة الصعبة في الكتاب
أ24.معظم الأسئلة تكون جوهرية وضروة التحرر من أسئلة المنهاج
أ25.أحيانا جوهرية وأحيانا داعمة
أ26.نعم هي جوهرية لأن أسئلة الكتاب غير فعالة
أ27.هي أسئلة داعمة غالبا لكن في نصوص أخرى تكون جوهرية.
أ28.نعم هي جوهرية تخدم النص الأدبي والروافد.
أ29.جوهرية ومختلفة عن أسئلة الكتاب.
أ30.إنها جوهرية في الصميم في أغلب الأحيان.

4.2 السؤال الرابع: ما هي دواعي تعديل الأسئلة وإعادة صياغتها حسب خبرتكم في التعامل مع النصوص وتفكيك معطياتها ومعانيها؟

اتفق كل الأساتذة أن تعديل الأسئلة وإعادة صياغتها له فائدة كبيرة بالنسبة للمتعلم لكن تباينت آراؤهم فيما يخص هذه الفائدة وأهم ما جاء مايلي:

الدواعي هي:مستوى الفئة المستهدفة، طبيعة النشاط، الحجم الزمني، المقام التواصلي/ وجود أسئلة ليست خادمة/ مراعاة مستوى التلاميذ والرغبة في التخلص من الرتابة/ من أجل الوصول إلى الهدف الإجرائي في التقويم التحصيلي/ يعيد الأستاذ صياغة الأسئلة لأن التلاميذ اعتمدوا على الأجوبة الجاهزة ولأن أغلب أسئلة الكتاب مكررة ومتشابهة/ بعض الأسئلة المطروحة تجانب المستوى المعرفي للمتعلم/ مستوى بعض الأسئلة يفوق المتعلم.

نستنتج مما سبق أن إعادة صياغة الأسئلة له أهمية كبيرة، لأنها تساعد المتعلم للوصول لمقصدية النص، كما أنها تحاول أن تساير الفروقات الفردية الموجودة في القسم، فليس كل التلاميذ بمستوى واحد، وعلى الملعم أن يكون فطنا في إعادة صياغة الأسئلة حتى يبلغ بجل التلاميذ إلى فهم النص.

إجابات الأساتذة:

أ1.اختار الأسئلة حسب الكفاءة المستهدفة.
أ2.الدواعي هي:مستوى الفئة المستهدفة/طبيعة النشاط/الحجم الزمني/المقام التواصلي.
أ3.ضرورة ملحة لإنتاج أهداف تربوية وأخرى تعليمية.
أ4.وجود أسئلة ليست خادمة.
أ5.مراعاة مستوى التلاميذ والرغبة في التخلص من الرتابة
أ6. ذلك ما يسهل لى التلميذ فهم النص لأجد التجاوب من مناقشة واستفسار
أ7. مدى فهم التلاميذ لها وقدراتهم وفروقهم الفردية خاصة في الجانب اللغوي
أ8.يجب إعادة صياغة الأسئلة بما يخدم هدف تعلم التلميذ وتفكيك معطياتها اللغوية والأسلوبية
أ9. من أجل الوصول إلى الهدف الإجرائي في التقويم التحصيلي.
أ10.عدم فهم مضمونها من طرف المتعلم فنعيد صياغتها للمحافظة على المضمون والتغيير في المبنى.
أ11.أسئلة الكتاب المدرسي إما عامة جدا أو مكررة وغير خادمة وهذا ما يستدعي التغيير
أ12.يعيد الأستاذ صياغة الأسئلة لأن التلاميذ اعتمدوا على الأجوبة الجاهزة ولأن أغلب أسئلة الكتاب مكررة ومتشابهة.
أ13.الداعي الرئيسي: موافقتها وجعلها خادمة ومحققة للكفاءات.
أ14. من دواعي تعديل الأسئلة حتى تكون هادفة ومفهومة لدى المتعلم.
أ15.مبهمة مكرورة لا تخدم الموضوع أحيانا
أ16.الفروق الفردية للإيجاز في بعض الأسئلة بما يخدم النص المدروس
أ17.في بعض الأحيان تكون أسئلة متكررة
أ18. لأن بعض الأسئلة لا تخدم الموضوع أو تكون غير واضحة للمتعلم
أ19. بعض الأسئلة المطروحة تجانب المستوى المعرفي للمتعلم
أ20.قراءة النص تستدعي تفكيكه وإعادة تركيبه من جديد

أ21.أسئلة الكتاب المدرسي غير مضبوطة ومكررة بصيغ مختلفة
أ22.أسئلة الكتاب المدرسي أحيانا لا تؤدي إلى الوصول إلى أفكار النص ولا يفهمها التلميذ وأحيانا حتى الأستاذ.
أ23.يجب إعادة صياغتها لأنها مكررة وهناك أسئلة غير خادمة.
أ24.لأن أغلبية الأسئلة في الكتاب تكون مبهمة وغير مفهومة للمتعلم.
أ25.الدواعي تكمن في تكييف الأسئلة التي تتماشى مع الإمتحانات الرسمية.
أ26.من دواعي ذلك تكييف أسئلة متفاوتة يرد في الامتحانات الرسمية
أ27.يجب تجديد النصوص والأسئلة دوريا.
أ28.لإزالة اللبس ويتضح المعنى أكثر للمتعلم.
أ29.راجع إلى مستوى التلاميذ والتباين في قدراتهم واستيعابهم لما يقدم
أ30.مستوى بعض الأسئلة يفوق المتعلم.

5.2 السؤال الخامس: أي نوع من النصوص يثير اهتمام المتعلم أكثر؟ و لماذا؟

بالنسبة لهذا السؤال جل الأساتذة خلطوا بينه وبين السؤال الثاني، والمقصود من هذا السؤال هو أن النصوص التي تثير اهتمام المتعلم بمعنى يبادر ويطلب المتعلم من أستاذه تناول هذه النصوص. وأهم الإجابات على هذا السؤال:

النصوص النثرية الاجتماعية لأنها تعكس واقعه وحياته/ النصوص السهلة اللغة الواضحة المعنى لأن هذا ما يعرفه المتعلم/ النصوص الشعرية ذات الطابع الاجتماعي أو الوجداني / النصوص الشعرية ذات الطابع الاجتماعي أو الوجداني، لأن لها ارتباط وثيق بالمتعلم/ النصوص المتعلقة بالجانب السياسي الثوري ربما لتعلقها بالقضية الفلسطينية أو الجزائرية/

نعم إن النصوص التي تلامس واقع المتعلم هي التي يهتم بها، وذلك لأنه يشعر بأنها يمكن أن تغير حاله للأحسن، وهذا هو هدف المنظومة التربوية هو إنشاء فرد صالح للمجتمع.

إجابات الأساتذة:

أ1.النصوص التي يجد فيها موضوعا يتجسد على أرض الواقع خاصة مع ظاهرة الالتزام. السبب النص الأدبي اليوم لايرافق التلميذ فعالم النت وشبكات التواصل أبعدت التلاميذ.
أ2.النصوص الأدبية لأن فيها الذوق والمتعة
أ3.النصوص القديمة الكلاسيكية
أ4.النصوص ذات الطابع الاجتماعي
أ5.النصوص الشعرية تثير اهتمام المتعلم لأنها تلامس عواطفه وأحاسيسه
أ6. النصوص النثرية لتعود التلاميذ على قراءة النصوص النثرية وهروبهم من النصوص الشعرية
أ7. النصوص الشعرية خاصة السياسية وكذا الاجتماعية باعتبارها مواضيع حية
أ8.السياسية والاجتماعية خاصة لأنها تعكس الواقع المعيش
أ9. النص الشعري لأن بينه وبين التعلم حاجز ويعرف بعدم الفهم الجيد وذلك لتوظيف بعض الأساليب والألفاظ تكون غامضة
أ10.النصوص النثرية غالبا ما تثير اهتمام المتعلم لسهولة ووضوح ألفاظها
أ11.النصوص النثرية الاجتماعية لأنها تعكس واقعه وحياته
أ12.يهتم المتعلمون أكثر بالمواضيع أو النصوص التي لهم اطلاع واسع عليها لأنهم يجدونها موضع نقاش أكثر مما يجعلونه.
أ13.النصوص العلمية لأنها تلبي فضوله في بعض الجوانب
أ14. بطبيعة الحال النثر وذاك لسهولة اللغة فالمتعلم جهاز استقبال أساسي
أ15.النصوص التي تثير اهتمام المتعلم أكثر هي النصوص الأدبية الشعرية لأنها ممتعة
أ16.النصوص الأدبية باعتبارها عتبة وحدة جديدة على المتعلم إضافة إلى أنها غالبا ما تكون شعرية
أ17.كل النصوص بالنسبة لي.
أ18. النصوص السهلة اللغة الواضحة المعنى لأن هذا ما يعرفه المتعلم
أ19. النصوص التواصلية لأنها أكثر وضوحا.
أ20.عادة النص الأدبي وبدرجة ثانوية النص التواصلي.

أ21.النصوص الشعرية ذات الطابع الاجتماعي أو الوجداني / لأن لها ارتباط وثيق بالمتعلم
أ22.التي تكون ذات علاقة بواقعه
أ23.النصوص القصصية
أ24.النصوص الشعرية خاصة ذات الاتجاه الواقعي
أ25.النصوص الشعرية.
أ26.النصوص المتعلقة بالجانب السياسي الثوري ربما لتعلقها بالقضية الفلسطينية أو الجزائرية
أ27.النصوص التي تكون من واقعه المعاش والتي تبتعد عن المثالية
أ28.النص التواصلي لكل وحدة تعليمية.
أ29.النصوص النثرية لأنه يجد فيها متعة التعرف على معلومات جديدة
أ30.النصوص الأدبية رغبة في تذوقها لمتعتها.

6.2السؤال السادس: هل تطلب منه إبداء رأيه أم يبادر وحده؟

اتفق جل الأساتذة على أن التلميذ لا يبادر بإبداء رأيه حتى يطلبوا منه ذلك، فما سبب ذلك؟

أهم الأسباب التي تجعل التلميذ لا يبادر بإبداء رأيه ما يلي:

.**الخوف من التعليق السلبي:** قد يخشى بعض التلاميذ من أن يتعرضوا لانتقاد من قبل المعلم أو زملائهم إذا عبروا عن آرائهم، وهذا قد يؤثر على ثقتهم، في أفكارهم وآرائهم، وبالتالي يمكن أن يترددوا في مشاركتها مع الآخرين.

.**التوتر:** بعض التلاميذ قد يشعرون بالتوتر عندما يكونون محط اهتمام زملائهم أو يتعين عليهم التحدث أمام الآخرين، مما يجعلهم يترددون في التعبير عن آرائهم.

غياب التفكير النقدي والحوار: قد يؤدي التركيز الكبير على الاستيعاب وتكرار المعلومات دون تشجيع على التفكير النقدي والحوار إلى قمع استعدادات التلاميذ للتعبير عن آرائهم.

طبيعة المتعلم: بعض التلاميذ يكونون طبيعياً هادئين وغير ميالين للظهور بشكل بارز، مما يجعلهم يتجنبون التعبير العلني عن آرائهم.

لكي يبادر التلميذ لوحده ويعمل على الوصول لمقصدية النص على الأستاذ أخذ هذه الأسباب بعين الاعتبار ومعالجتها كما يجب توفير بيئة أثناء الدرس تشجع على الحوار والتفكير النقدي، وكذلك إعطاء الطلاب فرصًا للعمل الجماعي وتقديم آرائهم بطرق مختلفة مثل المناقشات والأنشطة الجماعية والعروض.

إجابات الأساتذة:

أ1.في أغلب الأحيان جيل اليوم لا يبادر وحده فالأستاذ هو من يطلب منه إبداء الرأي
أ2.أحيانا يبدي التلميذ برأيه لوحده وأحيانا أخرى أطلب منه ذلك.
أ3.أطلب منه إبداء الرأي.
أ4.في أغلب الأحيان يحاول بعض التلاميذ مناقشة المحتوى.
أ5.يبادر في إعطاء رأيه قبل أن أوجه له السؤال.
أ6. نعم أطلب منهم إبداء رأيهم لإثراء رصيدهم اللغوي.
أ7. في أغلب الأحيان يطلب منه إبداء الرأي خاصة في عنصر المناقشة.
أ8.أطلب منه إبداء الرأي أحيانا حسب النص والموقف وأحيانا يبادر لوحده.
أ9. يبادر وحده
أ10.غالبا ما يبدي التلميذ رأيه بعد الطلب منه.
أ11.لا يبدي التلميذ رأيه إما خجلا أو خوفا من الوقوع في الخطأ لذا أطلب منه ذلك.
أ12.غالبا ما تكون مبادرة التلاميذ لإبداء الرأي نادرة إلا من التمارين
أ13.أطلب منه إبداء الرأي.
أ14. طلب إبداء الرأي مع محاولة المعلم تعويده على إبداء رأيه.
أ15.أحيانا يبادر التلميذ في إبداء رأيه وتقديم أمثلة تدعم مناقشته لفكرته.
أ16.دائما ما أجد طالبا لا يهاب إبداء الرأي وهذا الأمر الذي أسعى دائما لتغييره.

أ17.أطلب منه وأحيانا يبادر بنفسه.
أ18. أحيانا إذا كان هناك تجاوب بين التلاميذ.
أ19. في بعض الأحيان أطلب منه وأخرى يبار.
أ20.نطلب منه ذلك فكثيرا ما يكون الجواب مقتضبا.
أ21.تحت الطلب المستمر والحثيث للأسف.
أ22.إذا كان السؤال يلامس واقعه علق دون طلب.
أ23.أطلب منه في غالب الأحيان.
أ24.يطلب الأستاذ من التلميذ إبداء الرأي خاصة في مرحلة المناقش.
أ25.أطلب منه أن يبدي رأيه.
أ26.يبادر وحده.
أ27.نطلب منه ذلك قصد تنظيم العملية التعليمية التعلمية.
أ28. يطلب من التلميذ إبداء الرأي لتعم الفائدة.
أ29.على حسب السؤال المطروح.
أ30.في أغلب الأحيان أطلب منه ذلك وأحيانا أخرى يدلي برأيه لوحده.

7.2.السؤال السابع: هل تساهم المقاربة البيداغوجية المعتمدة في إكساب المتعلمين مهارة الفهم القرائي؟

السبب في نظرك يعود إلى:

أ-صعوبة بناء مهارة الفهم في حد ذاتها

ب-المقاربة المعتمدة واستراتيجية بناء الفهم فيها

اتفق ستة عشر أستاذا على أن المقاربة البيداغوجية المعتمدة تساهم في إكساب المتعلمين مهارة الفهم القرائي، ورأى عشرة منهم أن السبب يعود إلى المقاربة المعتمدة واستراتيجية بناء الفهم فيها، بينما رأى أحد عشر أستاذا أنها لا تساهم في ذلك، والسبب في رأيهم لا يرجع لصعوبة مهارة الفهم في حد ذاتها بل إلى الكيفية المتبعة، أو المقاربة المعتمدة.

وهذه إجاباتهم حرفيا:

أ1.نظريا هذا ما يجب أن يكون لكن تطبيقيا عزوف التلاميذ على المطالعة والتحضير الجيد للدرس يعيق ذلك والسبب الرئيسي كثافة الدروس في شتى المواد مع فقدان فضاء الراحة النفسية، رياضة، موسيقى، رسم،
أ2.تساهم المقاربة البيداغوجية –المقاربة بالكفاءات– في إكساب المتعلم مهارة الفهم القرائي خاصة إذا استمع إلى القراءة النموذجية من أستاذه وأتبعها قراءة الزملاء الواضحة والجهورية.
أ3.إلى حد ما
أ4.أكثر الأسئلة المطروحة روتينية مكررة تجعل التلميذ بعيدا كل البعد عن اكتساب مهارة الفهم القرائي.
أ5.أعتقد أنها تساهم بشكل كبير في مهارة الفهم لدى المتعلم لأنه المحور فيعمد على ثقافته في الفهم القرائي.
أ6. لا تساهم المقاربة البيداغوجية المعتمدة في إكساب المتعلمين مهارة الفهم
أ7. لا تساهم المقاربة البيداغوجية المعتمدة في إكساب المتعلم مهارة الفهم القرائي.
أ8.أحيانا وليس دائما، حسب النص.
أ9. لا تساهم.
أ10.للأسف لا
أ11.نعم تساهم المقاربة البيداغوجية في إكساب المتعلم الفهم وسرعة التذكر.
أ12.المقاربة البيداغوجية المعتمدة غير مساهمة لحد بعيد في إكساب المتعلمين هذه المهارة.
أ13.نعم
أ14. نسبيا إلى حد ما.
أ15.المقاربة البيداغوجية تساهم في الفهم القرائي للمتعلمين وتعلمهم التحليل الأسلوبي للنص.
أ16.نعم لكنها تحتاج اجتهادا وصبرا من المعلم لجعل المتعلم يكون هذه المهارة
أ17.عندما يكون الأستاذ صارما ويفرض التحضير داخل القسم.
أ18. للأسف لا ربما لأسباب منها غياب الأرضية التي تمكن من ذلك

أ19. نعم تساهم المقاربة البداغوجية في إكساب المعلمين مهارة الفهم.
أ20.كثيرا.
أ21.المقاربة بالكفاءات فعالة والعمل التفاعلي إيجابي لكن أغلب الظروف غير ملائمة.
أ22.في الواقع لا
أ23. نعم
أ24. نوعا ما
أ25.طبعا لا.
أ26.أكيد خاصة المقاربة بالكفاءات.
أ27.المقاربة بالكفاءات فعالة في إكساب المتعلم مهارة الفهم القرائي.
أ28.نعم تساهم المقاربة في إكساب المهارة.
أ29.نعم.
أ30.تساهم المقاربة بالكفاءات في إكساب مهارة الفهم القرائي خاصة إذا كانت قراءة الأستاذ معبرة وأتبعها قراءة الزملاء المتأنية.

8.2 السؤال الثامن: هل تنطلق في تدريسك لمهارة فهم النص الأدبي من الاستراتيجية التي يقترحها المنهاج؟

أجاب معظم الأساتذة أنهم ينطلقون في تدريسهم لمهارة فهم النص الأدبي من الاستراتيجية التي يقترحها المنهاج، أما البقية فقد رأت العكس وبرروا ذلك أن المنهاج بعيد كل البعد عن واقع التلميذ الجزائري. وأنه لا يتكيف مع قدرات التلميذ ولا يحقق الفهم له.

إجابات الأساتذة:

أ1.المنهاج بعيد كل البعد عن واقع التلميذ الجزائري.
أ2.أكيد لا أهمل المنهاج مع الاجتهاد الشخصي وطريقة التعامل مع النص الأدبي.
أ3.أحيانا.
أ4.ليس في كل النصوص أحيانا أنطلق مما أراه مناسبا لتحقيق الفهم.
أ5.أحيانا فقط

أ6. لا، تنطلق مهارة فهم النص الأدبي من الواقع أحسن.
أ7. مع بعض الدروس فقط
أ8.أحيانا نعم وأحيانا لا إذا كانت الاستراتيجية المقترحة تحقق مهارة الفهم نعم.
أ9. في أغلب الأحيان تنطلق منها.
أ10.لا بل اجتهد لتكييف استراتيجيات وقدرات التلاميذ
أ11.في بعض الأحيان تكون خادمة وفي أغلب الأحيان أربط النص بأحداث أخرى تقرب للتلميذ فهم محتوى النص.
أ12.غالبا أنطلق منها لكن هذا قد يخرج إلى استثناءات
أ13.نعم
أ14. من المنهاج مع بعض الاجتهادات الخادمة للنص.
أ15.أكيد نبدأ بوضعية الانطلاق التعريف بصاحب النص وتحديد مصطلحات النص ثم مناقشة المحتوى.
أ16.من الاستراتيجية التي أراها ملائمة للنص
أ17.أحيانا
أ18. نعم مع الإضافة لما تقتضيه الضرورة
أ19. ليس دائما
أ20.نعم أنطلق منها.
أ21.لابد لأنها مقترحة مع إمكانية التعديل حسب الكفاءات الإجرائية الجزئية.
أ22.نعم مع التصرف.
أ23.نعم
أ24.ليس دائما وهذا راجع إلى طبيعة النص الأدبي وما يقتضيه.
أ25.أحيانا نعم والغالب لا.
أ26.أحيانا حسب نوع النص.
أ27.أكيد فالمنهاج مرجع أساسي نحتكم إليه.
أ28.نعم مهارة فهم النص الأدبي هو العتبة أو المعيار الأول.

أ29.في بعض الأحيان إذا كان المقترح في المنهاج مناسب لذلك.
أ30.الاعتماد على المنهاج مع الاجتهاد الشخصي وطريقة التعامل مع النص الأدبي.

9.2 السؤال التاسع: ما مدى حضور مهارة الفهم في منهاج اللغة العربية؟

اتفق جل الأساتذة على أن مهارة الفهم حاضرة في منهاج اللغة العربية، إلا أن حضورها متوسط، وهناك من رأى أن تلميذ اليوم يدرس اللغة العربية بمدى حبه لأستاذه وعلاقته الإنسانية التربوية به، والبعض الآخر رأى أن مهارة الفهم متباينة لدى التلاميذ خاصة إذا تعددت قراءات النص الأدبي واختلفت مفاهيمه فهنا تكمن صعوبة فهم النص*

وعموما فإن مهارة الفهم في منهاج اللغة العربية حاضرة نظريا لكن عمليا صعب تطبيقها، وهناك أسباب عدة أدت لذلك:

الخيال الأدبي: بعض النصوص الأدبية تحتوى لغة مجازية معقدة يصعب على التلاميذ فهمها، ناهيك عن وجود الرمز فيها.

سياق النص: أو مناسبته، إذا لم يكون للتلاميذ فهم لسياق النص فذلك يصعب عليهم فهمه

للتغلب على هذه الصعوبات يمكن للمعلمين توجيه التلاميذ نحو المطالعة وذلك باقتراح عناوين كتب، وتعليمهم مهارة القراءة الناقدة، مع توفير السياق والشرح المناسب للنص، واستخدام أمثلة وتوضيحات للمفاهيم الأدبية المعقدة.

إجابات الأساتذة:

أ1. تلميذ اليوم يدرس اللغة العربية بمدى حبه لأستاذه وعلاقته الإنسانية التربوية به
أ2. متباينة مهارة الفهم لدى التلاميذ خاصة إذا تعددت قراءات النص الأدبي واختلفت مفاهيمه فهنا تكمن صعوبة فهم النص
أ3. حاضرة في بعض المحطات، وغائبة في محطات أخرى
أ4. طبيعة الأسئلة ونمطيتها تحرم في كثير من الأحيان التلميذ من الفهم وهذا سبب غياب

* أشار هذا الأستاذ لنقطة مهمة وهي نظرية التلقي وقد أشرنا إليها في الفصل الأول ص.....

المكتسبات القبلية
أ5. مهارة الفهم في منهاج اللغة تعتمد على العمق في التفكير والتدبر وهذا غائب
أ6. متوسط على العموم
أ 7.نجد قصورا عند أغلب التلاميذ في حضور مهارة الفهم
أ8. حد متوسط إلى حسن أحيانا
أ9. مهارة الفهم في منهاج اللغة العربية متوسط
أ10. يعتمد المنهاج بنسبة كبيرة على مهارة الفهم
أ11. نعم يعتمد منهاج اللغة العربية على الفهم
أ12. هي حاضرة عموما من وجهة نظري
أ13. مقبولة
أ14. الاعتماد على التلقين أكثر
أ15. يركز المنهاج على فهم المتعلم وقدراته وتطبيق المقاربة بالكفاءات
أ16. حضور متوسط لكنه يلائم طبيعة هذا الجيل
أ17. حسب التحضير الجيد للأستاذ والتلميذ.
أ18. حضور وافر
أ19. حضور الفهم يبق نسبي ومتفاوت بين المتعلمين
أ20. مقبول
أ21. له نصيب الأسد
أ22. حضور الفهم عادة يتعلق بالنص وما توفر للتلميذ من معارف مسبقة.
أ23. مقبولة
أ24. تكاد تنعدم
أ25. متوسطة
أ26. هذه المهارات أكثر من ضرورية لأنها تساهم في بناء التعلمات.
أ27. مهارة الفهم نسبية فهناك من لا يفهم من النصوص
أ28. مهارة الفهم تسهل عملية فهم المنهاج والسير في تطبيقه

أ29. متوسط لأن المتعلم أصبح ينظر إليها كمادة حفظ
أ30. متباينة مهارة الفهم لدى التلاميذ خاصة خاصة إذا تعددت قراءات النص الأدبي واختلفت مفاهيمه مما يصعب فهمه للنص.

10.2 السؤال العاشر: ما دور الأستاذ في تحسين قراءة التلميذ؟

اتفق كل الأساتذة أن للأستاذ دور مهم في تحسين قراءة التلميذ، إلا أنه لكل منهم رأيه في هذا الدور أهم ماجاء فيها : القراءة الجيدة والمعبرة للنص وتذليل صعوباته/ تكليفهم بمطالعة بعض الكتب التي تخدم نصوص المقرر الدراسي/ تشجيعه على إعداد بطاقات القراءة للنصوص ومطالعة الكتب وتلخيصها/ القراءة النموذجية للأستاذ والمعبرة تحفز التلميذ على القراءة بنفس الطريقة ورغبة كل التلاميذ في القراءة أي تتولد روح المنافسة بينهم.

وعموما فإنه على الأستاذ أن يقدم القراءة النموذجية حيث يكون قدوة للتلاميذ. من خلال تقديم القراءة السليمة والمؤثرة، يلهم التلاميذ ويعطيهم نموذجًا يسعون لتحقيقه، مع تقويم قراءة كل تلميذ لمعرفة نقاط القوة والضعف. هذا يساعد في تحديد النقاط التي تحتاج إلى التحسين وتطوير استراتيجيات تدريس ملائمة.

إجابات الأساتذة:

أ1. له دور كبير جدا في تجسيد هذه المهارة
أ 2.الممارسة اليومية على فعل القراءة وجعلهم يثق في نفسه حتى تتولد فيه روح المبادرة الذاتية للقراءة
أ3. يلعب دورا أساسيا في توجيه التلميذ إلى المعنى الحقيق للقراءة
أ4. القراءة الجيدة والمعبرة للنص وتذليل صعوباته

أ5.توجيه المتعلم إلى قراءة واعية وتقريب الصورة له
أ6. متابعتهم عند القراءة وطلب من زملائهم تصحيح الأخطاء
أ7. تكليفهم بمطالعة بعض الكتب التي تخدم نصوص المقرر الدراسي
أ8. يلعب الأستاذ دورا كبيرا مهما في تحسين قراءة التلميذ وتصويبها وجعلها معبرة عن المواقف المختلفة
أ9.الأستاذ يلعب دورا كبيرا إذ هو مرآت التلميذ فمراقبة التلاميذ وتصحيح أخطائهم
أ10. للأستاذ دور كبير في تحسين قراءة التلاميذ من خلال متابعتهم وتقويم هفواتهم أنيا
أ11. يلعب الأستاذ دورا فعالا في تحسين قراءة التلميذ يحثه على المطالعة والاستماع له وتصويب أخطائه
أ12. انطلاقا من قراءة النموذجية وتصويب قراءات التلاميذ فله الدور الأهم والأكبر
أ13. تصحيح الأخطاء/تعويده على القراءة التي تعكس تفاعله مع معاني النص
أ14. من خلال الأنشطة المتعلقة بالتعبير والفهم الشفوي والعتماد على المنطوق
أ15. تشجيعه على إعداد بطاقات القراءة للنصوص ومطالعة الكتب وتلخيصها
أ16. الحث على القراءة واسماع الصوت خاصة لدى من يعاني الخجل والمشاكل النطقية
أ17.القراءة الجيدة والوقوف على الأخطاء نطلب منه إعلراب بعض الكلمات عند قراءته للنص ليوثق قراءته جيد
أ18. التشجيع والتحفيز على المطالعة
أ19. لدى الأستاذ دور في تحسين القراءة من خلال التقويم.
أ20. هو المرشد الموجه إلى القراءة
21. التنشيط/ التنسيق /الأعمال الإضافية/تحرير بطاقات القراءة /التقويم
أ22. التوجيه والتقويم
أ23. قصير أثناء تغيير الطريقة من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.
أ24. يتحمل الأستاذ المسؤولية وهذا من خلال القراءة النموذجية المعبرة وإتاحة الفرصة للتلاميذ مع الوقوف عند أخطائهم وتصويبها

أ25. كبير وفعال
أ26. على الأستاذ أن يقرأ النص قراءة معبرة مراعيا مخارج الحروف والطبقة الصوتية.
أ27. دور فعال فهو يركز على المتعلم ويحاول إشراكه في العملية
أ28. دور القائد والموجه يراقب ويسعى إلى تحسين القراءة
أ29. تصحيح الأخطاء أثناء القراءة يكون تصحيح ذاتي مع التشجيع.
أ30. القراءة النموذجية للأستاذ والمعبرة تحفز التلميذ على القراءة بنفس الطريقة ورغبة كل التلاميذ في القراءة أي تتولد روح المنافسة بينهم.

11.2 السؤال الحادي عشر: هل سبق لك أن اطلعت على استراتيجيات فهم النص الأدبي الحديثة؟ وهل خضعت لتكوين قصير أو طويل المدى لتدريس مهارة فهم النص الأدبي؟.

صرح عشرة أساتذة أنهم لم يطلعوا على استراتيجيات فهم النص الأدبي الحديثة، إلا أن البقية معظمهم قد صرحوا بأنهم اطلعوا اطلاعا سطحيا فقط. على الرغم من أن تكوين الأساتذة في استراتيجيات فهم النص الأدبي له أهمية كبيرة في تطوير مهارات تدريس النص الأدبي، حيث يمكنهم من تقديم دروس أكثر فاعلية للمتعلمين، ويمكنهم من استخدام أساليب تدريس تشجع على التفكير النقدي والتحليلي، كما أن تكوين الأساتذة في استراتيجيات فهم النص الأدبي يلعب دورًا حاسمًا في تعزيز تجربة التعلم، للتلاميذ وتحقيق أهدافهم التعليمية.

في الأخير نقترح على الأساتذة أن يطوروا مهاراتهم التدريسية للنص الأدبي حتى يحقق مقصديته وليس شرط أن يكون هذا التكوين من المؤسسات التربوية تحت إشراف المفتش، بل بالبحث والقراءة والاطلاع المستمر وخاصة أن وسائل التواصل جعلت من العالم قرية صغيرة حيث يمكن لأي أستاذ أن يطلع على أي نظام تعليمي في العالم ويستفيد ويأخذ منه ما يناسب تلاميذه ومتعلميه.

إجابات الأساتذة:

أ1. نعم لكن غياب المطبق النظري في الملتقيات يبقى نقطة ضعف.
أ2. بهذا المصطلح الدقيق لا تجدني قد اطلعت على استراتيجية فهم النص ولكن أسعى إلى ذلك من خلال تكويني وبحثي في مجال تدريس النص الأدبي.
أ3. هناك اطلاع واسع على استراتيجيات فهم النص الأدبي الحديثة / لم أخضع للتكوين بنوعيه
أ4. عموميات وثقافة عامة لا أكثر
أ5. لم أطلع عليها
أ6. اطلعت عليها وحاولت تطبيقها على الدروس لكن وجدت صعوبة مع التلاميذ وهذا راجع لتعود التلاميذ على روتين الدروس /خضعت لتكوين قصير المدى –استراتيجيات الحديثة لطرق التدريس
أ7. لم يسبق لي ذلك.
أ8. نعم والتكوين كان إلزاميا وفعالا في التسعينيات رفقة التلاميذ والأساتذة والمفتش في ملتقيات وفي جميع الأنشطة
أ9. الاطلاع سطحي
أ10. للأسف لم يحدث ذلك
أ11.لا.
أ12. نعم بالفعل بحكم التكوين الذي كان شرط للتخرج من المدرسة العليا طيلة أربعة شهرا
أ13.نعم /لا
أ14. مجرد اطلاع فقط ولم أخضع لتكوين
أ15. تتمثل هذه الاستراتيجيات في حل المشكلة من خلال الانتباه والمتابعة التفاعل التمثل والاستجابة –توظيف التمثلات في قدرة المتعلم على تمثل المعنى الصحيح للنص وأفكاره –خضعت لتكوين قصير من خلال الندوات التعليمية لمفتش المقاطعة
أ16. اطلاع سطحي باعتباره مجال لا يحتاج عملا ودراسة كبيرة وقد درسنا في المدرسة العليا بعض هذه الاستراتيجيات لكن يبق هذا المجال بحاجة إلى تعمق من الدراسة وجهد شخصي إضافي.

أ17. من خلال النترنيت فيديوهات لا لم أطلع
أ18. لا
أ19. اطلعت لاستراتيجيات غير أنها لم تخضع لتكوين طويل
أ20. نعم فقد تكون على يد أساتذة أفذاذ مدة سنة كاملة متواصلة.
أ21. ما أكثر التكوين عند عدة، ولكن تطبيقه نادر وقليل.
أ22. تكوين كان كلاسيكي أحاول تطبيق المنهج الحديث
أ23. قصير أثناء تغيير الطريقة من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.
أ24. يتحمل الأستاذ المسؤولية وهذا من خلال القراءة النموذجية المعبرة وإتاحة الفرصة للتلاميذ مع الوقوف عند أخطائهم وتصويبها.
أ25.لا
أ26. البعض منها لم أخضع لأي تكوين.
أ27. طرائق التدريس وطريقة تحليل النص وفق مذاهب مختلفة ومدارس أدبية شتى.
أ28. طرائق تدريس النص الأدبي تعتمد على آليات حديثة كقراءة النص ومناقشة أساليبه ومعطياته وروافده
أ29. لا لم يسبق لي الاطلاع على الاستراتيجيات التكوين كان قصير المدى
أ30. لم أطلع على استراتيجيات فهم النص الأدبي الحديثة ولم أخضع لتكوين قصير أو طويل المدى لتدريس مهارة فهم النص الأدبي.

3. دراسة استبانة التلاميذ:

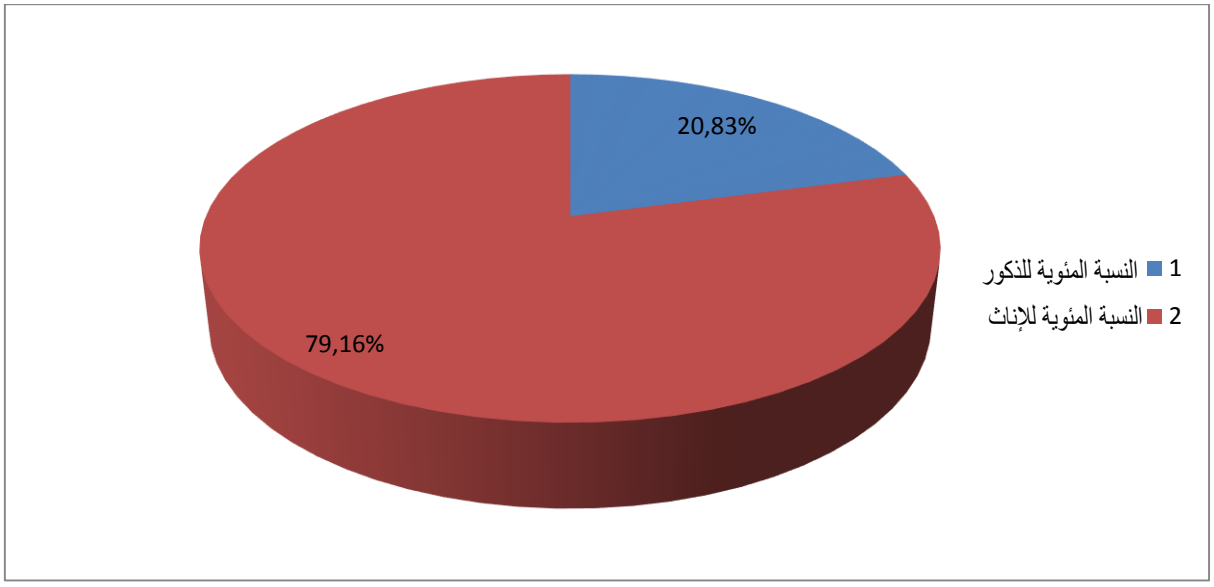
توطئة:

تتضمن هذه الدراسة التطبيقية استبانة* موجهة للتلاميذ تم توزيعها على مجموعة من ثانويات سطيف وبرج بوعريريج، عدد التلاميذ فيها مئة وعشرون 120 تلميذا، تم وضع جدول ودائرة نسبية لكل عبارة من عبارات هذه الاستبانة، التي بلغ عددها عشرون 20 عبارة، تم دراسة وتحليل كل عبارة.

جدول رقم 5 يبين العينة المطبق عليها الدراسة، عدد الإناث وعدد الذكور فيها:

مجموع عدد التلاميذ	عدد الإناث	نسبهم المئوية	عدد الذكور	نسبهم المئوية
120	95	%79.16	25	%20.83

دائرة نسبية رقم 5 تمثل النسبة المئوية لعدد الإناث وعدد الذكور



* عينة من الاستبانة مرفقة في الملاحق.

3.3 التعليق على الجدول والرسم البياني:

نلاحظ من خلالالجدول والرسم البياني أنعدد الإناث بلغ 95 بنسبة 79.16% أما عدد الذكور بلغ 25 بنسبة 20.83% ، نلاحظ أن نسبة الإناث مرتفعة، فما سبب اختيار الإناث للشعب الأدبية؟

تختلف الأسباب من شخص لآخر ولا يمكن تطبيقها على جميع الفتيات بشكل عام من بين هذه الأسباب ما يلي:

اهتمام بالأدب والثقافة: قد تكون بعض الإناث مهتمات بالقراءة والكتابة، وقد يكون لديهن حب للاستمتاع بالنصوص الأدبية وفهم العوالم المختلفة من خلال الكتب والقصص.

تحقيق أهداف مستقبلية: قد تكون بعض الفتيات ترغب في متابعة مسار مهني متعلق باللغة العربية والأدب، مثل التدريس، الكتابة، الترجمة، أو مجالات أخرى.

التأثير الثقافي والاجتماعي: يمكن أن يكون للثقافة والتأثيرات الاجتماعية دور في اختيار الشعبة الأدبية، حيث يمكن أن يؤثر الوسط الاجتماعي والثقافي المحيط في توجيه الفتيات نحو الاهتمام بالأدب واللغة.

الإلهام من الشخصيات الأدبية: قد يكون لدى البعض تأثيرًا قويًا من شخصيات أدبية أو كتّاب مشهورين، وهذا قد يكون حافزًا لاختيار الشعب الأدبية.

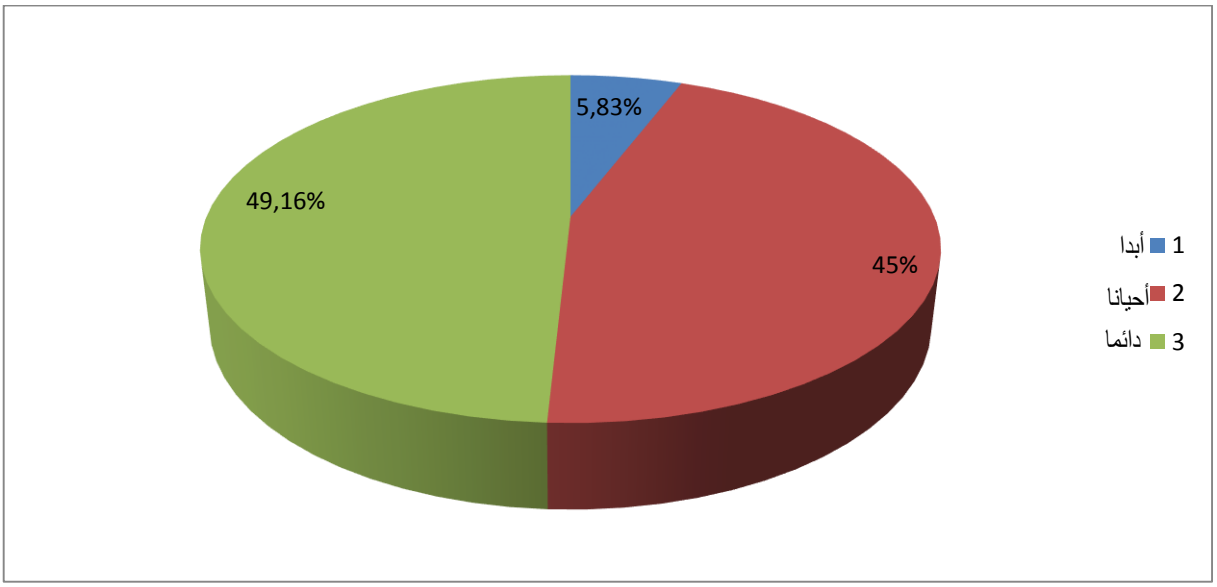
هذه أمثلة على بعض الأسباب التي قد تجعل بعض الإناث يخترن الشعب الأدبية، ومن المهم التأكيد على أن هذا الاختيار يتعلق بتفضيلات واهتمامات الفرد، ولا يجب التعميم لجميع الفتيات.

4 إفراغ أوراق الاستبانات ودراستها :

جدولرقم6يوضحنسبالعبارةالأولى:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
1.أرى أن مستواي جيد في القراءة.	120	59	%49.16	54	%45	7	%5.83

دائرةنسبيةرقم6توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالأولى:



3.4 .تحليل نتائج العبارة الأولى من خلال الجدول والدائرة النسبية:

.العبارة الأولى:" أرى أن مستواي جيد في القراءة" تعالج هذه العبارة نقطة مهمة جدا تتمثل في الهوية القرائية* للمتعلم وهي الطريقة التي يمكن للشخص من خلالها التعرف على نفسه وعلى اهتماماته كقارئ.

كما تعني أن الطالب يعتقد أن مستواه جيد في القراءة، وتعبر عن تقييم ذاتي من قبل الطالب بناءً على ملاحظاته وتجاربه في مجال القراءة، وتشير إلى أن الطالب يشعر بالثقة في قدراته في القراءة ويعتبر نفسه ماهرًا في هذا المجال، وإن تحقق له ذلك فقد يسهل عليه الوصول إلى مقصدية النص.

ومن خلال الرجوع إلى الجدول والرسم البياني نلاحظ، أن عدد تكرار لفظة دائما بلغ 59 بنسبة 49.16% ويعتبر هذا مؤشرا إيجابيا لأن هذا الاعتقاد بأنه جيد في القراءة دائما يحفز المتعلم للاستمرار في تحسين مهاراته في القراءة، كما قد يعكس ذلك ثقته العالية في قدراته القرائية واستعداده للتحديات في هذا المجال، أما عدد تكرار لفظة أحيانا بلغ 54 بنسبة 45% عندما يقول التلميذ أحيانا أن مستواه جيد في القراءة يعكس هذا تقديره المتقلب لمستواه القرائي، أي أنه قد يشعر بالثقة والاستمتاع بالقراءة في بعض الأوقات، ولكن في أوقات أخرى قد يشعر بالشكوك أو القلق بشأن قدراته، ولفظة أبدا عددها 7بنسبة 5.83% قد تكون هناك عدة أسباب تفسر هذا الاعتقاد، قد يواجه المتعلم صعوبات في فهم النصوص القرائية كما قد يعاني من ضغوط خارجية أو انتقادات سابقة تؤثر على ثقته بالنفس، أو قد يشعر بعدم الاستجابة للمنهج أو طرق التعلم التقليدية.

إن تصريح الطالب بأن مستواه جيد في القراءة، سواءً كان دائمًا أو أحيانًا، يعكس رؤيته الشخصية والتقدير الذاتي لقدراته القرائية، وعلى المعلمين دعمه وتشجيعه للمضي قدمًا والتحسن المستمر في مهاراته القرائية، أما بالنسبة للمتعلمين الذين اختاروا لفظة أبدا أنهم

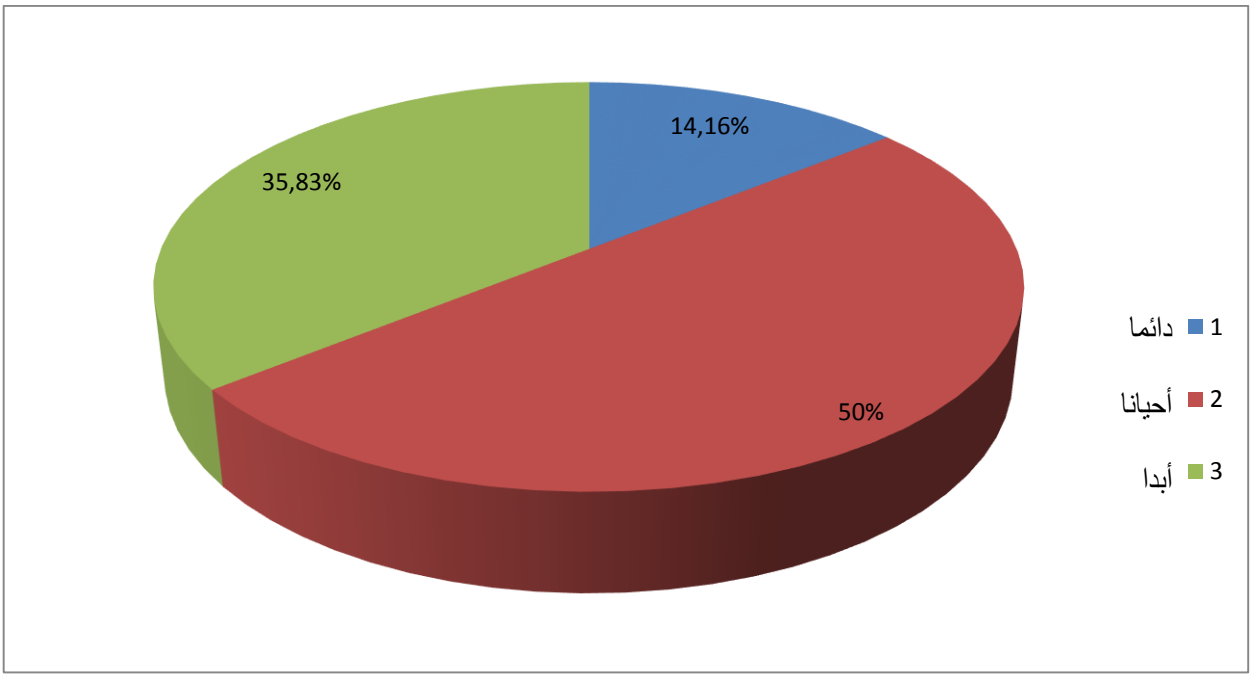
* أشرنا إليها في الفصل الثاني ص.....

ليسوا جيدين في القراءة، وإن كانوا قليلا إلا أنهم يحتاجون لبرنامج خاص لتحفيزهم على القراءة.

جدولرقم7يوضحنسبالعبارةالثانية:

العبارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
1. أحب نشاط القراءة.	120	43	%35.83	60	%50	17	%14.16

دائرةنسبيةرقم7توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالثانية:



6.4 .تحليل نتائج العبارة الثانية من خلال الجدول والدائرة النسبية:

.العبارة الثانية:" أحب نشاط القراءة"، تعني أن التلميذ يجد في القراءة إشباعا لاحتياجاته العقلية والثقافية، كما يمكن أن يكون حافزه حب الاكتشاف أو التعلم للنجاح، قد يجد التلميذ أيضًا أن القراءة تساعده في توسيع آفاقه، تطوير مهاراته اللغوية، وتعزيز قدراته التفكيرية.

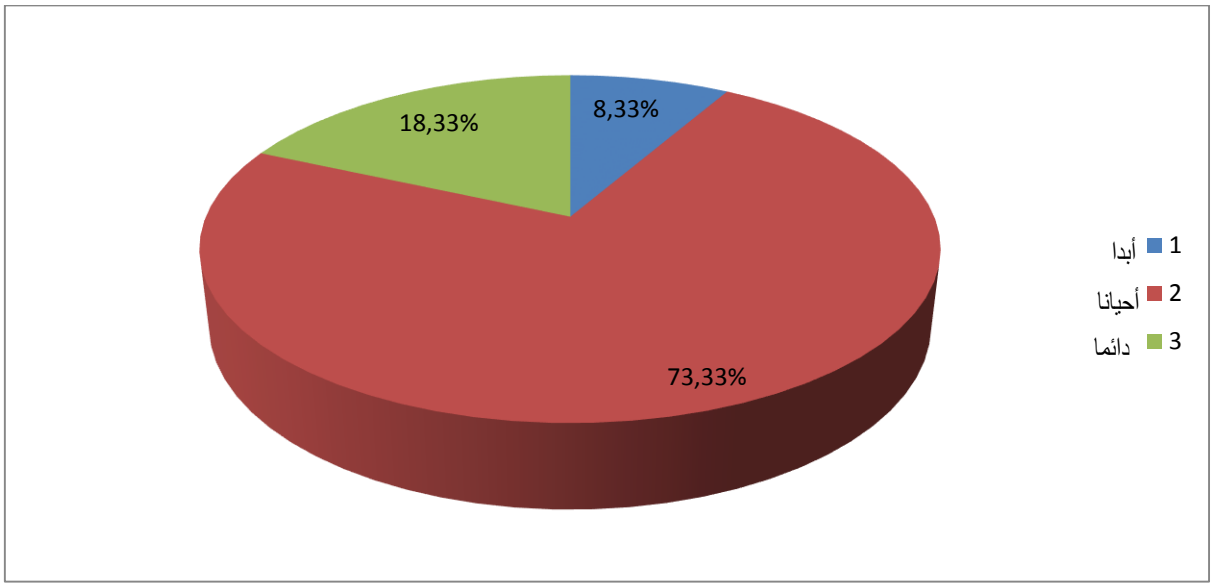
عند الرجوع لنتائج العبارة الأولى نلاحظ:أن لفظة دائما "أحب نشاط القراءة" كان عددها 43 بنسبة 35.83%،هذا ما يدل على شغف الطالب بالقراءة واهتمامه الدائم بها، كما تعكس ارتباطه القوي بالكتب والتعلم،أما لفظة أحيانا فقد نالت النصيب الأسد حيث كان عددها 60 بنسبة 50%، ولفظة أبدا عددها 17 بنسبة 14.16% هذا دليل على أن المتعلم في بعض الأحيان ليس لديه الرغبة أو الوقت أو الاهتمام الكافي للقراءة، نتحدث هنا عن القراءة بصفة عامة وقراءة نصوص كتاب السنة الثالثة ثانوي بصفة خاصة حيث أن نصوص كتاب السنة الثالثة ثانوي في بعض الأحيان يعاني المتعلم من صعوبة في فهمها مثل نصوص الشعر الحر والسبب في ذلك يعود إلى أن المتعلم ليس مقرر عليه هذه النصوص الشعرية طوال فترة تمدرسه، وفي السنة الثالثة ثانوي يشرع مباشرة في دراستها وتحليلها، وقد يكون للمتعلم اهتمامات أخرى تنافس القراءة، مثل الرياضة والفن أوالألعاب الإلكترونية أووسائل التواصل الاجتماعي، والتي قد تشغل وقته واهتمامه، وعلى المعلمين والأولياء أن يراقبوا المتعلمين، ويقدموا لهم يد العون فيما يخص استعمال هته الوسائل التكنولوجية فيما يفيدهم.

جدولرقم8يوضحنسبالعبارةالثالثة:

العبـــــــارة	عدد	**دائما**	نسبتها	**أحيانا**	نسبتها	**أبدا**	نسبتها

	التلاميذ الكلي	عدد تكرارها	المئوية	عدد تكرارها	المئوية	عدد تكرارها	المئوية
1. يمكنني تحديد أفكار النص بسهولة.	120	22	%18.33	88	%73.33	10	%8.33

دائرةنسبيةرقم8توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالثالثة:



9.4 . تحليل نتائج العبارة الثالثة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

العبارة الثالثة "يمكنني تحديد أفكار النص بسهولة" تعني أن الشخص قادر على استيعاب وتحليل الأفكار والمفاهيم في النص بكفاءة وبدقة، عند الرجوع إلى نتائج العبارة الثالثة دائما "يمكنني تحديد أفكار النص بسهولة"نجد عددها 22بنسبة 18.33% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالعدد الكلي، هذا دليل على أن المتعلم يجد صعوبة في تحديد أفكار النص، ولمعالجة ذلك نقترح على المعلمين أن يحفزوا التلاميذ لممارسة القراءة باستمرار وتطوير مهارات الفهم والتحليل النصي.

أما لفظة أحيانا فعددها 88 بنسبة 73.33% نستنتج من خلال هته النتيجة أن التلميذ يعترف بأنه ليس دائمًا يستطيع تحديد أفكار النص بسهولة، ولكنه قد يواجه تحديات في

بعض الأحيان، ومن بين الأسباب التي أدت إلى هذا، مستوى التعقيد والكثافة الفكرية للنص، وخلفية المتعلم المعرفية والثقافية*، ومهاراته في القراءة والتحليل النصي.

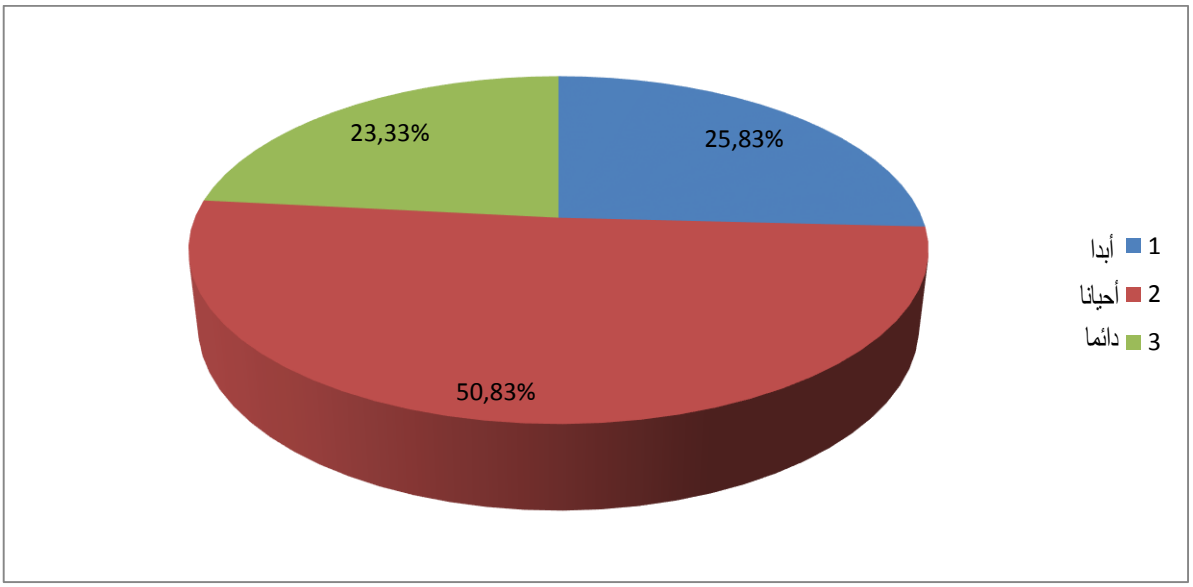
أما لفظة أبدا فعددها 10 بنسبة 8.33%، يعني هذا أن المتعلمين يجدون صعوبة كبيرة في فهم وتحليل أفكار النص واستيعابه، وهذا دليل على فقدانهم لمهارات الفهم القرائي هذا يعني أن التلميذ يحتاج إلى دعم ومساعدة إضافية من طرف المعلمين والأولياء لتطوير مهاراته في فهم النصوص وتحليلها، كما قد يستفيد من استراتيجيات تعليمية متخصصة لتحسين قدراته في القراءة والتحليل النصي، مثل التركيز على استخراج الأفكار الرئيسية، وتنظيم المعلومات.

جدولرقم9يوضحنسبالعبارةالرابعة:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
يمكنني أن أعترض على فكرة ما وردت في نص، ما وأبدي ذلك لأستاذي.	120	28	%23.33	61	%50.83	31	%25.83

*تحدثنا عن هذه الفكرة في الفصل الأول مع أعلام نظرية التلقي ايزر وياوس

دائرةنسبيةرقم9توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالرابعة:



12.4 .تحليل نتائج العبارة الرابعة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

معنى هذه العبارة أن المتعلم يمتلك حسا نقديا، حيث يستطيع أن يعارض بعض الأفكار الموجودة في النصوعندما يعبر التلميذ عن قدرته على الاعتراض، فإنه يظهر رغبته في الفهم العميق للموضوع ويمكن أن يكون ذلك علامة على اهتمامه بالمواضيع المطروحة ورغبته في الوصول إلى المقصدية، وعليه فمن المهم أن يُشجع المعلم التلاميذ على التفكير النقدي والتعبير عن آرائهم باحترام واحترافية، حيث تعتبر هذه المهارات أساسية في عملية التعلم والتطور الشخصي، عند الرجوع لنتائج هته العبارة نجد لفظة دائما تكررت 28 مرة بنسبة 23.33%، وهو مؤشر سلبي لأن النسبة قليلة التي تعترض على فكرة ما جاءت في النص وبالتالي تمتلك الحس النقدي أما لفظة أحيانا تكررت 61 مرة بنسبة 50.83%، أما لفظة أبدا فتكررت 31مرة بنسبة 25.83 %.

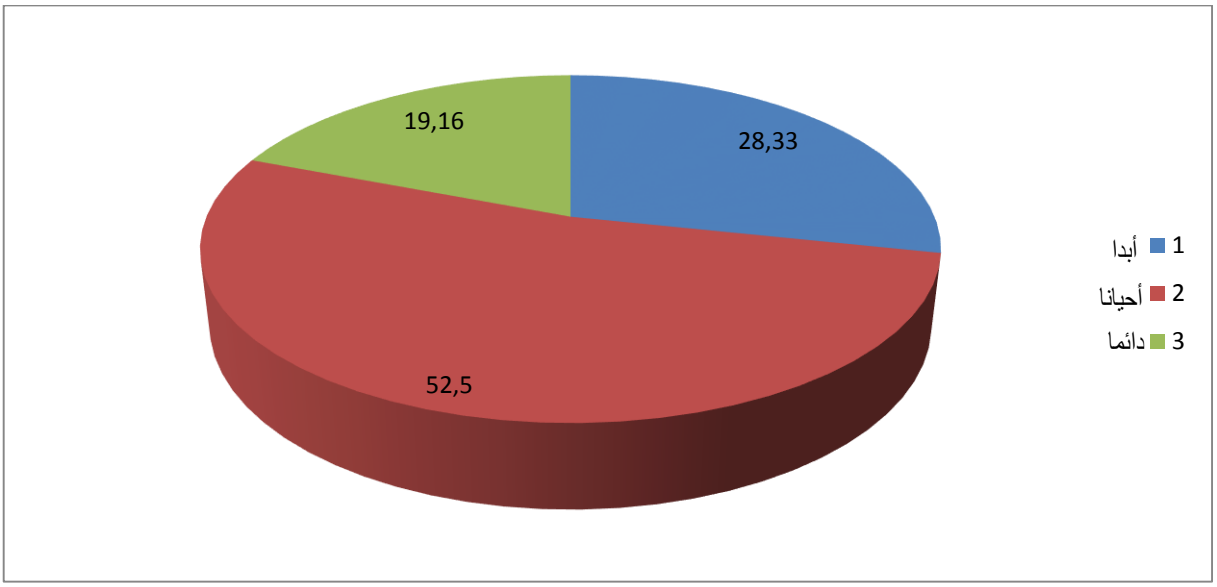
إن تشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم والمشاركة في النقاش يعتبر جزءًا هامًا من تعزيز التفكير النقدي وتنمية مهارات التواصل والتعلم الفعال، ولكن يجب أن يكون ذلك بشكل دائم وليس أحيانا حيث نلاحظ أن لفظة أحيانا نالت أكبر نسبة، أما لفظة أبدا فكانت نسبتها

25.83 % هاته النسبة من المتعلمين تحتاج إلى الرعاية من طرف المعلمين حيث يشجعونهم على تنمية الحس النقدي وذلك بطرح الأسئلة المناسبة لمعالجة هاته المشكلة.

جدولرقم10يوضحنسبالعبارةالخامسة:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
يتدخل الأستاذ أثناء قراءتي لتصويب أخطائي.	120	23	%19.16	63	%52.50	34	%28.33

دائرةنسبيةرقم10توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالخامسة:



15.4 تحليل نتائج العبارة الخامسة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

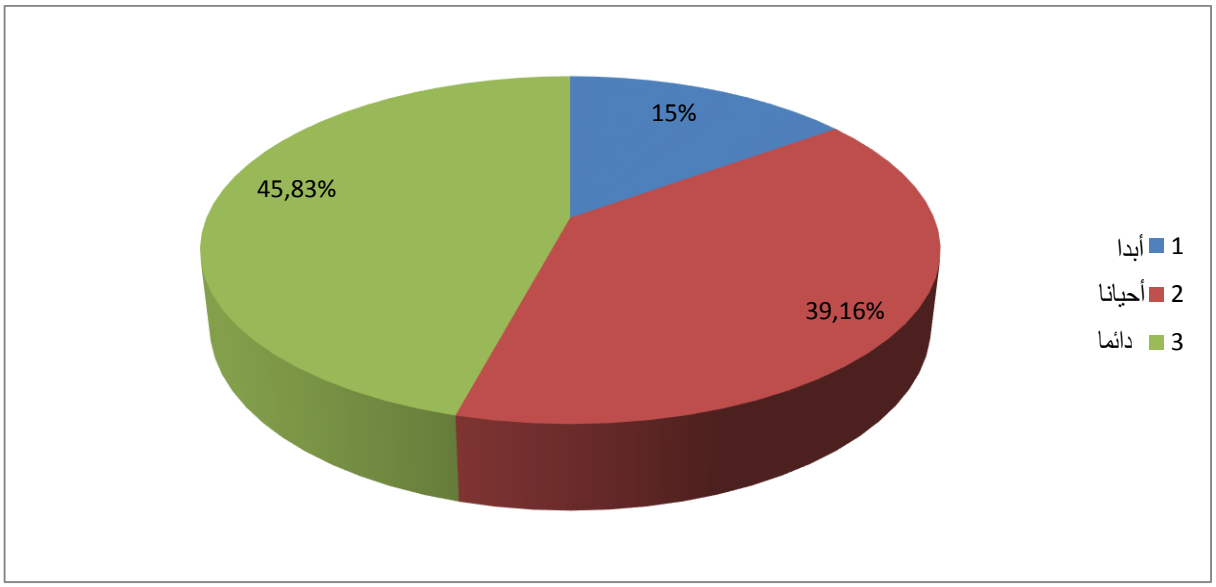
العبارة الخامسة "يتدخل الأستاذ أثناء قراءتي لتصويب أخطائي"، عندما يتدخل الأستاذ أثناء القراءة لتصحيح أخطاء المتعلم، يعني أنه يقوم بإعطائه التوجيهات أو التصحيحات حول الأخطاء التي يكون قد ارتكبها أثناء القراءة، هذا يشمل التصحيح اللغوي والنحوي والإملائي، وقد يشمل أيضًا توضيح الفهم الصحيح للنص أو النقاط التي يمكن تحسينها في الأداء القرائي للمتعلم.

أما عن نتائج العبارة الخامسة فلفظة دائما عددها 23 بنسبة 19.16%، ولفظة أحيانا عددها 63بنسبة 52.50% ولفظة أبدا عددها 34بنسبة 28.33% ومن خلال هذه النتائج نلاحظ أن المعلم يتدخل أحيانا لتصويب الأخطاء.

جدولرقم11يوضحنسبالعبارةالسادسة:

العبـــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
ساهمت نصوص الكتاب في إثراء رصيدي اللغوي.	120	55	%45.83	47	%39.16	18	%15

دائرةنسبيةرقم11توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالسادسة:



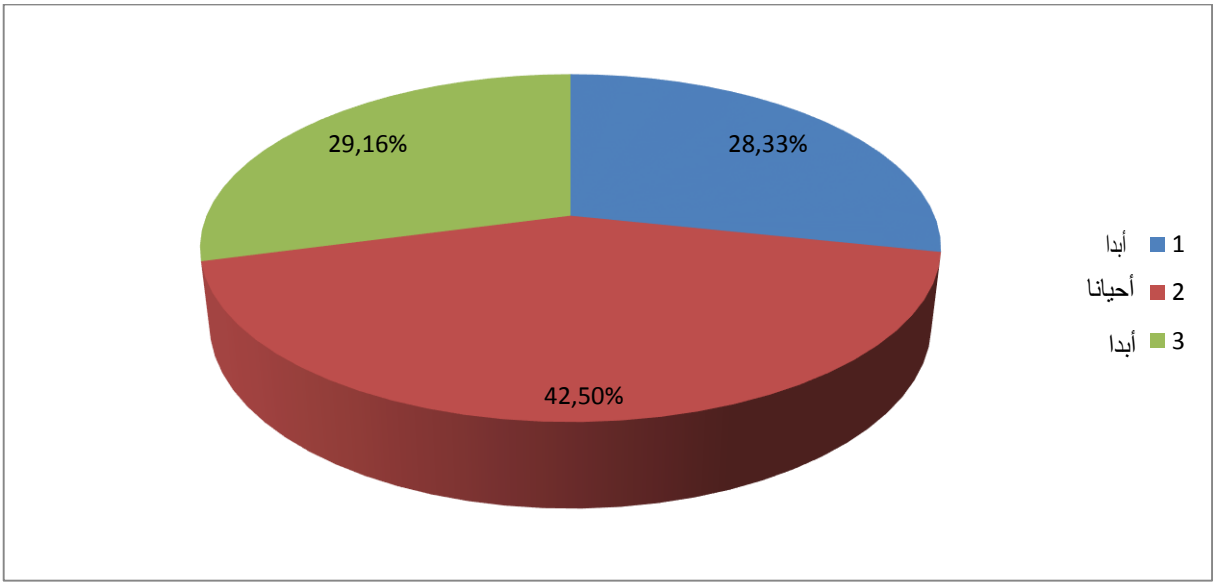
18.4 تحليل نتائج العبارة السادسة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

العبارة السادسة: "ساهمت نصوص الكتاب في إثراء رصيدي اللغوي"، معنى هذه العبارة أن النصوص الموجودة في الكتاب استفاد منها المتعلم، وساهمت في إثراء رصيده اللغوي، أما عن نتائج هذه العبارة فقد كانت لفظة دائما عددها 55 بنسبة 45.83 %،وهي أكبر نسبة مقارنة بالعدد الإجمالي وهذا دلالة على أن هته النسبة قد استفادت من محتوى الكتاب وأثرت رصيدها اللغوي،أما لفظة أحيانا فعددها 47 بنسبة 39.16 %، ولفظة أبدا عددها 18 بنسبة 15 %،وهذا يدل على أن المتعلمين لم يستفيدوا من نصوص الكتاب وبالتالي لم تساهم في إثراء رصيدهم اللغوي، والسبب في ذلك يرجع إلى صعوبة بعض النصوص مقارنة بمستوى المتعلم وخاصة نصوص الشعر الحر.

جدول رقم 12 يوضح نسب العبارة السابعة:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
ساهمت نصوص الكتاب في توجيه رغبتي في مطالعة نوع معين من النصوص.	120	35	%29.16	51	%42.50	34	%28.33

دائرة نسبية رقم 12 توضح النسبة المئوية لتكرار الألفاظ: دائما، أبدا، أحيانا. في العبارة السابعة:



21.4 تحليل نتائج العبارة السابعة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

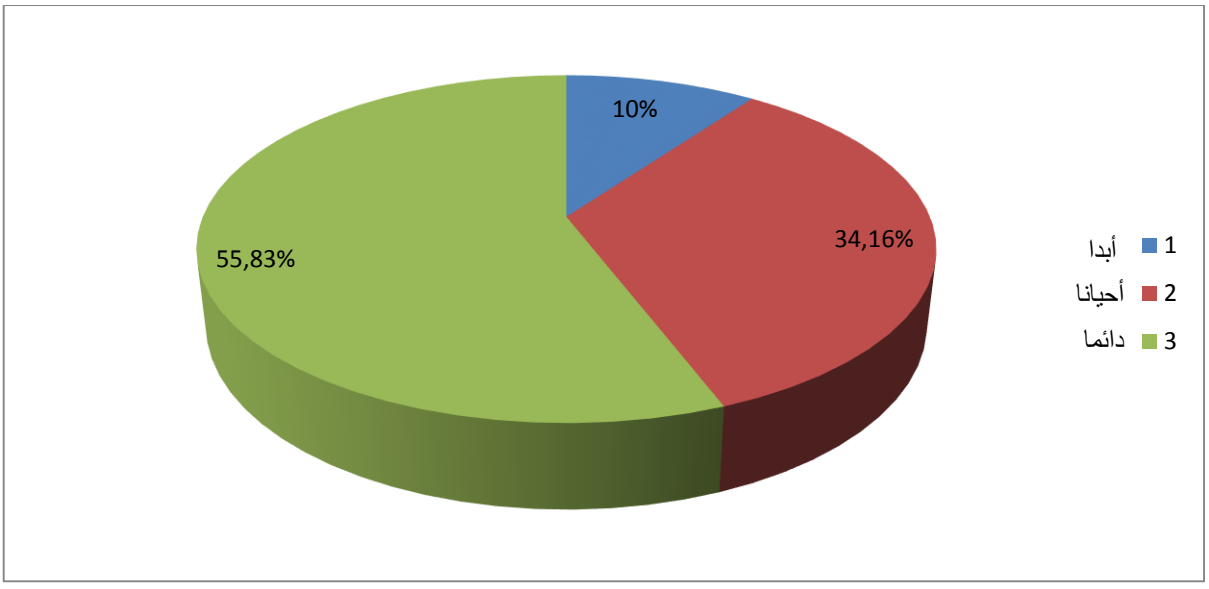
العبارة السابعة: ساهمت نصوص الكتاب في توجيه رغبتي في مطالعة نوع معين من النصوص، معنى هذه العبارة أن نصوص الكتاب قد أثرت تأثيرا إيجابيا في المتعلم حيث ساهمت في توجيه اهتمامه ورغبته نحو قراءة نوع محدد من النصوص ويعتبر هذا التأثير الذي يحدث بسبب القراءة من الأمور الإيجابية، حيث يمكن أن تساهم نصوص الكتاب في

تشجيع المتعلمين على استكشاف المزيد من الأنماط والأنواع المختلفة من النصوص وتطوير اهتمامهم وفهمهم اللغوي والثقافي، أما عن نتائج هذه العبارة فكانت عبارة دائما عددها 35 بنسبة 29.16 %، وهي نسبة قليلة لأن العبارة تحمل مؤشرا إيجابيا، أما لفظة أحيانا فعددها 51 بنسبة 42.50 %، ولفظة أبدا عددها 34 بنسبة 28.33 % وهو مؤشر سلبي لأنه من المفروض أن نصوص الكتاب دائما تؤثر في المتعلمين تأثيرا إيجابيا بحيث تحببهم وتوجههم إلى المطالعة.

جدولرقم13يوضحنسبالعبارةالثامنة:

العبارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أستحضر مكتسباتي القبلية لقراءة وفهم النص.	120	67	%55.83	41	%34.16	12	%10

دائرةنسبيةرقم13توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالثامنة:



24.4 تحليل نتائج العبارة الثامنة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

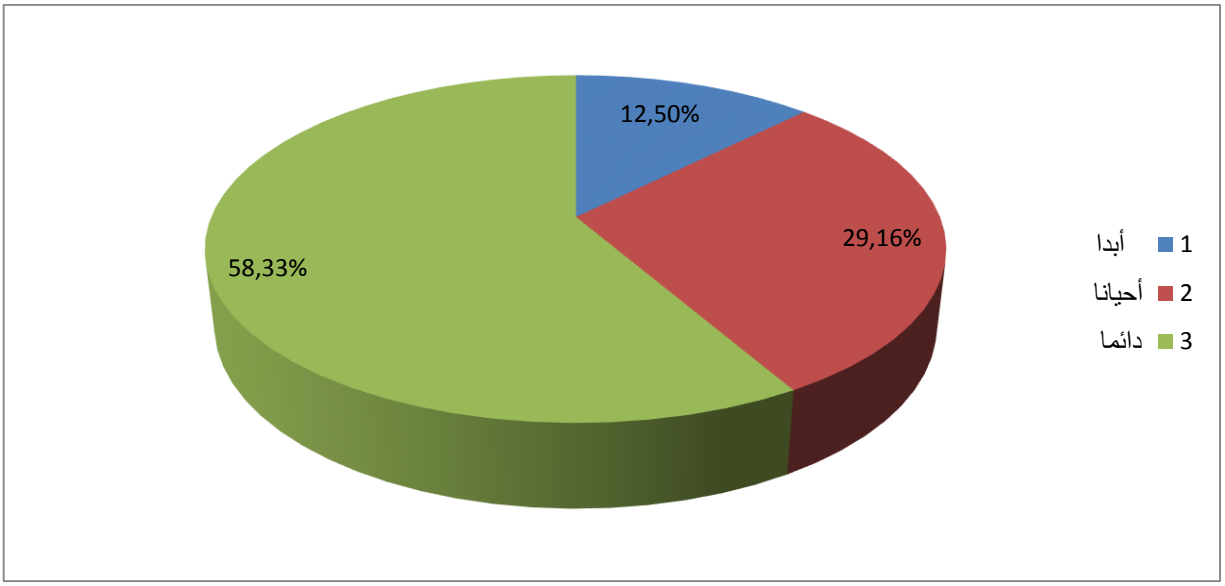
العبارة الثامنة: "أستحضر مكتسباتي القبلية لقراءة وفهم النص".هذا الاعتماد على المكتسبات القبلية هو عملية طبيعية للمتعلمين، حيث يستفيدون من معرفتهم السابقة وتجاربهم الشخصية في تحسين فهمهم للنصوص القرائية.

وباستخدام هذه العبارة، المتعلم يعبر عن استخدامه للمعرفة والخبرات التي اكتسبها في الماضي، سواء كانت معرفة ثقافية أو معلومات سابقة عن الموضوع المطروح في النص، لمساعدته في فهم النص الحالي بشكل أفضل وأعمق، فهذه المكتسبات القبلية قد تسهل فهم المفردات والمصطلحات المتعلقة بالموضوع، وقد تساعد في التعرف على السياق والرؤية الشاملة للنص، أما عن نتيجية هذه العبارة فكانت لفظة دائما عددها 67 بنسبة 55.83 % وهي أكبر نسبة وهذا مؤشر إيجابي يعبر على أن المتعلم له سعة إطلاع حيث أمكنه ذلك أن يستحضر مكتسباته القبلية ويوظفها في فهمه للنص، أما أحيانا فعددها 41 بنسبة 34.16 %، ولفظة أبدا عددها 12 بنسبة 10 %، ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلم لم يفهم النص.

جدولرقم14يوضحنسبالعبارةالتاسعة:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	دائما عدد تكرارها	نسبتها المئوية	أحيانا عدد تكرارها	نسبتها المئوية	أبدا عدد تكرارها	نسبتها المئوية
تترك قراءة الأستاذ أثرا وتشجعني على التحسن في القراءة.	120	70	%58.33	35	%29.16	15	%12.50

دائرةنسبيةرقم14توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالتاسعة:



27.4 تحليل نتائج العبارة التاسعة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

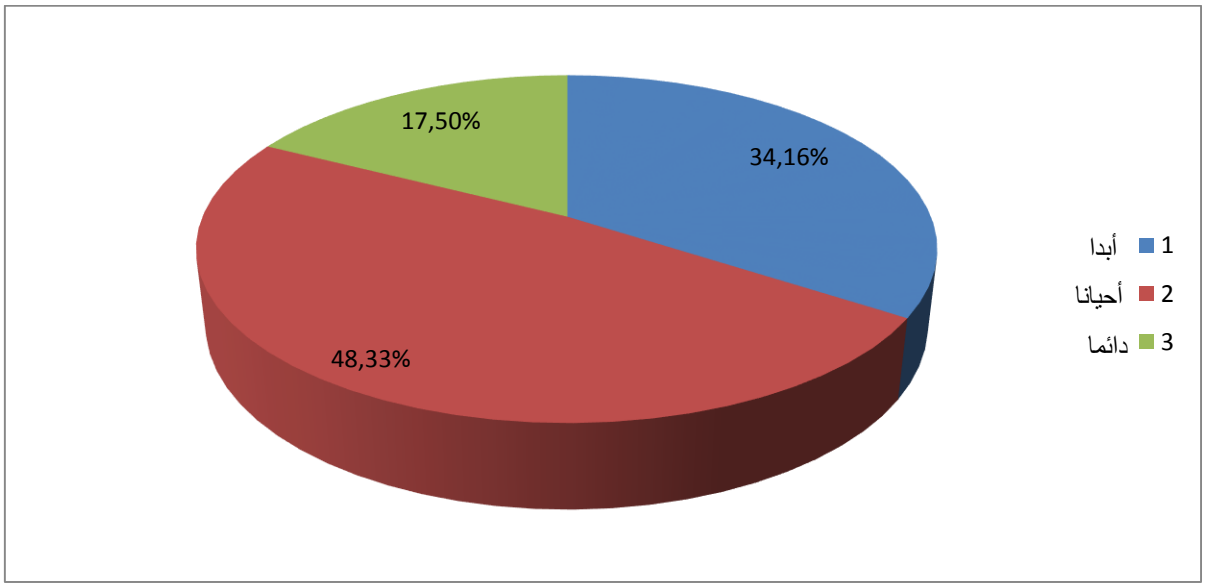
تعني هذه العبارة أن قراءة الأستاذ للنصوص تركت تأثيراً إيجابياً على المتعلم وألهمته لتطوير قدراته القرائية والتحسن فيها حيث عندما يرى المتعلم معلمه وهو يقوم بالقراءة ويظهر حبه واهتمامه بها يحفزه ويشجعه على محاولة تحسين مهاراته القرائية، المعلم يكون نموذجًا إيجابيًا للمتعلم، حيث يمكن أن يشجع المتعلم على استكشاف عالم القراءة بشكل أكبر ويعزز لديه الرغبة في تطوير نفسه في هذا المجال. وبالتالي، يساهم ذلك في تحسين مستوى القراءة لديه وتعزيز مهاراته القرائية والاستيعابية،أما عن نتائج هذه العبارة فكانت دائما عددها 70

بنسبة 58.33 % وهي أكبر نسبة ويعتبر هذا مؤشر إيجابي حيث يدل على تفاعل المتعلم مع معلمه أما لفظة أحيانا فعددها 35 بنسبة 29.16 % ولفظة أبدا عددها 15 بنسبة 12.50 % يدل هذا على أن المتعلمين لا يتفاعلون مع معلمهم وعليه فيجب أن يغير أسلوبه ومنهجه في تقديم درس القراءة

جدولرقم15يوضحنسبالعبارةالعاشرة

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أجد صعوبة في فهم النصوص النثرية.	120	21	%17.50	58	%48.33	41	%34.16

دائرةنسبيةرقم15توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالعاشرة:



30.4 تحليل نتائج العبارة العاشرة من خلال الجدول والدائرة النسبية:

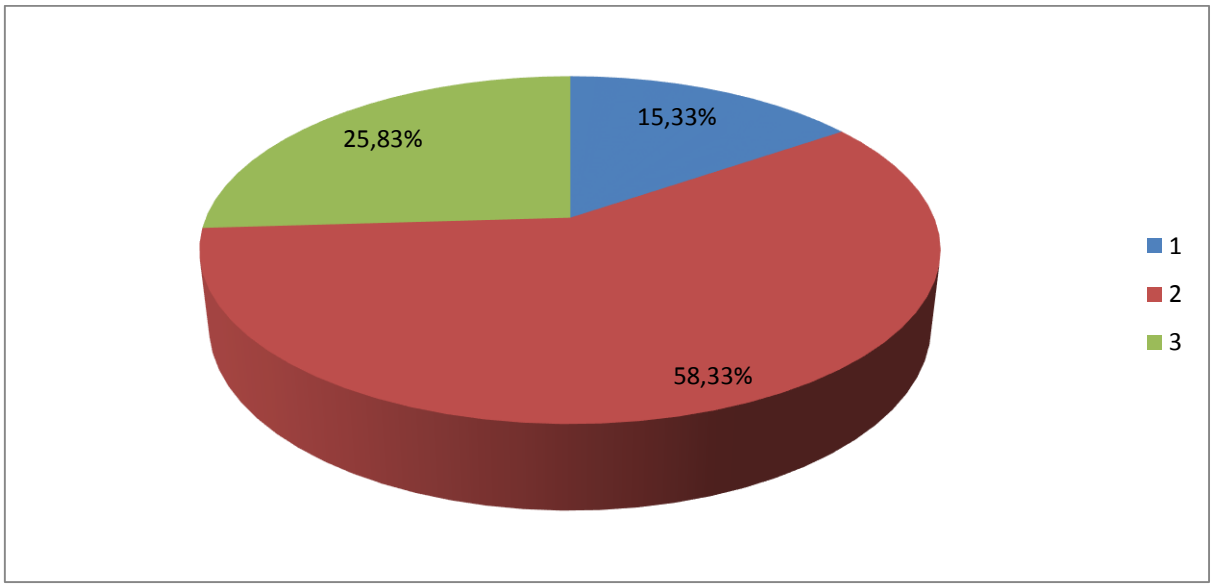
العبارة العاشرة:" أجد صعوبة في فهم النصوص النثرية" يدرس المتعلم النصوص النثرية من خلال مجموعة من المحاور بدءا بمحور النثر العلمي المتأدب ثم محور المقال وبعدها محورا القصة والمسرحية.

أما عن نتيجية هذه العبارة فكانت، دائما عددها 21 بنسبة 17.50 % وهي أقل نسبة بمعنى هذه النسبة لا تجد صعوبة في النصوص النثرية، أما لفظة أحيانا فعددها 58 بنسبة 48.33 % أما لفظة أبدا فعددها 41 بنسبة 34.16 % هذه النسبة ربما تجد الصعوبة في فن المقال لأن المتعلم لا يدرس هذا المحور خلال سنوات دراسته فهو مبرمج في مرحلة البكالوريا فقط.

جدول رقم 16 يوضح نسب العبارة الحادي عشر

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أجد صعوبة في فهم النصوص الشعرية.		31	%25.83	70	%58.33	19	%15.83

دائرةنسبيةرقم16توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالحاديعشر



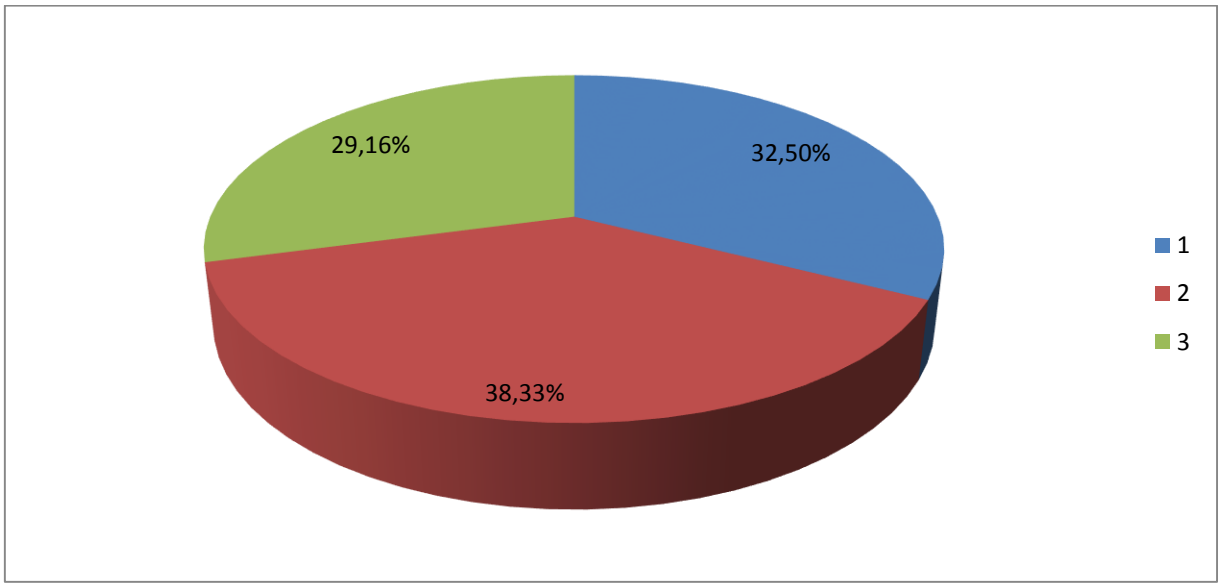
33.4 تحليل نتائج العبارة الحادي عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

بالنسبة للنصوص الشعرية في كتاب النصوص للسنة الثالثة ثانوي تتنوع بين الشعر العمودي والشعر الحر، وقد يجد المتعلم صعوبة في نصوص الشعر الحر كما سنرى مع نتائج هذه العبارة، التي كانت كالتالي، لفظة دائما عددها 31 بنسبة 25.83%، ولفظة أحيانا عددها 70 بنسبة 58.33% أما لفظة أبدا فعددها 19 بنسبة 15.83% وإذا نظرنا إلى لفظتي أحيانا وأبدا نجدهما قد احتلا أكبر نسبة والسبب يعود في ذلك إلى صعوبة النصوص الشعرية وخاصة منها الشعر الحر الذي لا يدرسه المتعلم إلا في السنة الثالثة ثانوي من مراحل تعليمه.

جدولرقم17يوضحنسبالعبارةالثانيعشر

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	دائما عدد تكرارها	نسبتها المئوية	أحيانا عدد تكرارها	نسبتها المئوية	أبدا عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أتدرب على القراءة في البيت.	120	35	%29.16	46	%38.33	39	%32.50

دائرةنسبيةرقم17توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالثانيعشر



36.4 تحليل نتائج العبارة الثاني عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

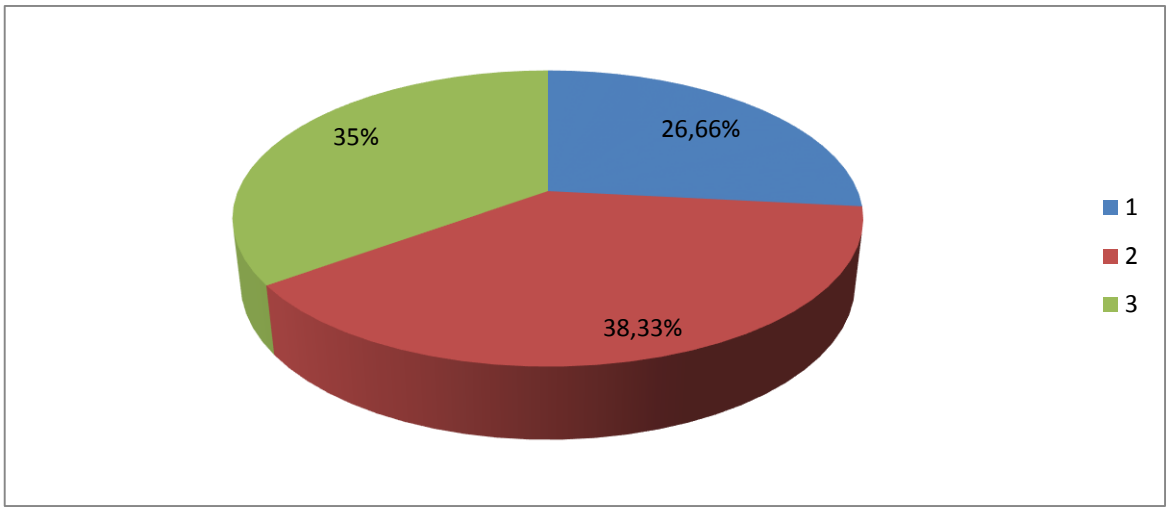
العبارة الثاني عشر:أتدرب على القراءة في البيت، تعني أن المتعلم يمارس القراءة والاطلاع في منزله بدلاً من القراءة فقط في المدرسة أو في الأماكن العامة، هذا يعكس مدى اهتمام المتعلم بتعزيز مهاراته في القراءة والتعلم الذاتي، عندما يتربى المتعلم على القراءة في البيت، يكون لديه الفرصة لقراءة مواضيع متنوعة وشيقة واستكشاف مجالات مختلفة وهذا مؤشر إيجابي حيث أنه كلما توسع اطلاع المتعلم و أكثر ممارسة القراءة كلما سهل عليه ذلك فهم نصوص القراءة المقررة عليه في كتاب السنة الثالثة ثانوي، وسنتعرف على مدى تدرب التلميذ على القراءة في البيت من خلال نتائج هذه العبارة،

لفظة دائما عددها 35 بنسبة 29.16 % وهي نسبة قليلة فمن المفروض يكون التدريب على القراءة بشكل دائم للمتعلم في البيت أما لفظة أحيانا فعددها 46 بنسبة 38.33 % أما لفظة أبدا فعددها 39 بنسبة 32.50 % وهو مؤشر سلبي لأن هذه النسبة لا تتدرب على القراءة في البيت وتعتمد فقط على القراءة المقررة في المدرسة وهي غير كافية لتحصيل نتائج ممتازة.

جدول رقم 18 يوضح نسب العبارة الثالث عشر

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
لدي فرصة للقراءة في الثانوية.		42	%35	46	%38.33	32	%26.66

دائرة نسبية رقم 18 توضح النسبة المئوية لتكرار الألفاظ: دائما، أبدا، أحيانا. في العبارة الثالث عشر



39.4 تحليل نتائج العبارة الثالث عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

تعني هذه العبارة أن المتعلم لديه الفرصة للقراءة في الثانوية، سواء أكانت هذه القراءة متعلقة بقراءة نصوص الكتاب المدرسي أو قراءة أي كتاب يختاره المتعلم، أما عن نتائج هذه العبارة فقد كانت كالتالي:

دائما عددها 42 بنسبة 35%، وهو مؤشر إيجابي يدل على أن المتعلمين مهتمين بالقراءة ويخصصون لها وقتا معينا، يعني أنه يشعر بأنه قادر على العثور على وقت وفرص للقراءة خلال فترة دراسته، وذلك بغض النظر عن الضغوط الدراسية والأنشطة الأخرى التي يشارك فيها أما لفظة أحيانا فعددها 46 بنسبة 38.33%، ولفظة أبدا 32 بنسبة 26.66%،تشير هذه النتيجة من خلال اللفظتين أحيانا وأبدا إلى أن المتعلم يشعر أنه في بعض الأوقات يكون لديه الفرصة والوقت لممارسة القراءة خلال فترة دراسته في المرحلة الثانوية، ولكنه ليس دائمًا قادرًا على القراءة بانتظام أو في جميع الأوقات، ومن الأسباب التي أدت لذلك عوامل أخرى قد تؤثر على إمكانية المتعلم لممارسة القراءة بشكل منتظم، وقد تشمل هذه العوامل:

الضغوط الدراسية: يمكن أن تكون الأعباء الدراسية الثقيلة في المرحلة الثانوية تقلل من الوقت المتاح للقراءة وتستهلك الكثير من الوقت والجهد.

الأنشطة الاجتماعية والرياضية: المشاركة في الأنشطة المدرسية، الرياضية، أو الاجتماعية قد تشغل جزءًا من وقت المتعلم وتقلل من وقت القراءة.

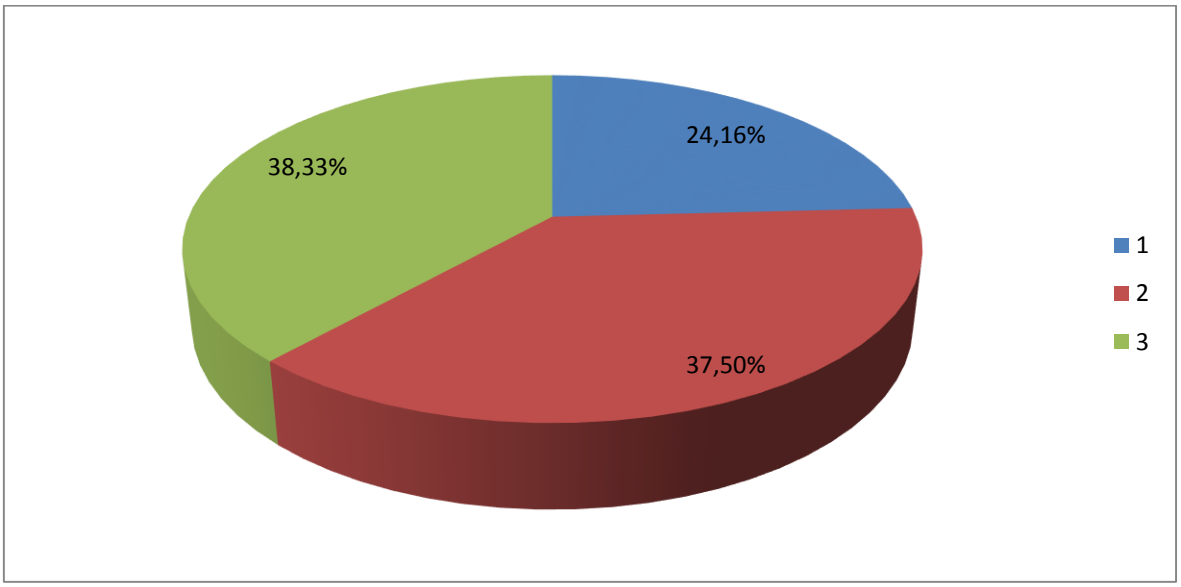
اختيارات الاستخدام الوقت: قد يفضل المتعلم استخدام وقته لأمور أخرى مثل الترفيه أو الاستراحة.

ولمعالجة هذه الظاهرة على المعلمين أن يحفزوا المتعلم على القراءة بأن يجعلوا لهم رغبة واهتمام حيث أنه إذا كان المتعلم مهتمًا بالقراءة ويستمتع بها، فقد يكون لديه الدافع للبحث عن الفرص لممارستها بانتظام.وأن يخصص لهم وقتا للقراءة

جدولرقم19يوضحنسبالعبارةالرابععشر

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
لدي رغبة للقراءة خارج المدرسة.		46	38.33%	45	%37.50	29	%24.16

دائرةنسبيةرقم19توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالرابععشر



42.4 تحليل نتائج العبارة الرابع عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

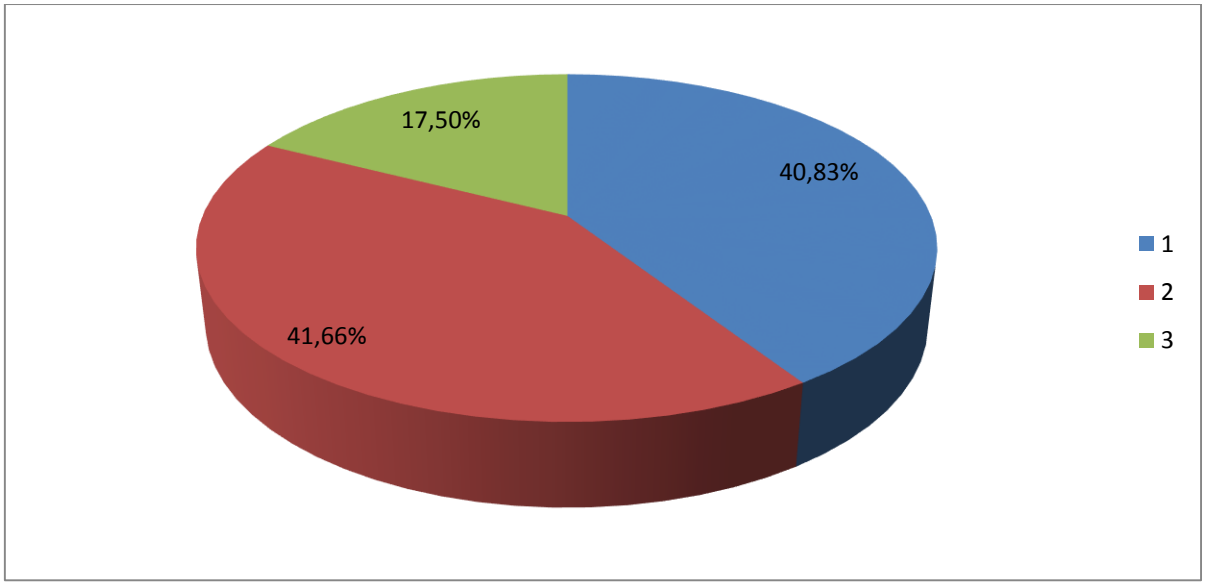
لدي رغبة للقراءة خارج المدرسة. يشير هذا إلى الاهتمام بتوسيع معرفته وثقافته الشخصية من خلال قراءة مواد مختلفة ومتنوعة، يمكن أن تكون هذه الرغبة في القراءة خارج المدرسة دائماً علامة على الحماسة لاكتشاف مجالات جديدة وتطوير مهاراته الشخصية.

أما عن نتائج هذه العبارة فلفظة دائما عددها 46 بنسبة 38.33% وهذه علامة علامة إيجابية على اهتمامه بالتعلم والنمو الشخصي، وهي سمة تشجع على تطوير قدراته ومهاراته على مر الزمن، أما لفظة أحيانا فعددها 45 بنسبة 37.50% ولفظة أبدا عددها 29 بنسبة 24.16% وهذا مؤشر سلبي لأنه عندما يفقد المتعلم الرغبة في التعلم خارج المدرسة سينحصره تعليمه فقط في المدرسة وهذا غير كاف

جدولرقم20يوضحنسبالعبارةالخامسعشر

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
.لدي وقت محدد يوميا للقراءة.		21	%17.50	50	%41.66	49	%40.83

دائرةنسبيةرقم20توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالخامسعشر



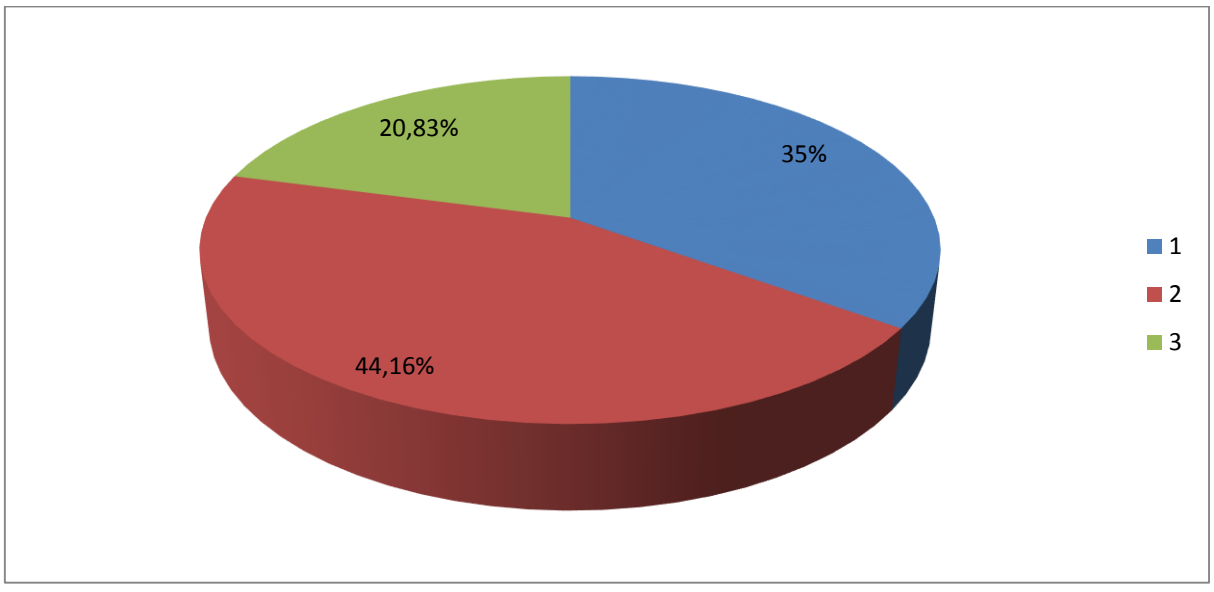
45.4 تحليل نتائج العبارة الخامسة عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

قرار التلميذ بتخصيص وقت محدد يوميًا للقراءة يعكس اهتمامه بتطوير نفسه ومعرفته، وهو خطوة إيجابية قد تسهم في تحقيق أهدافه الشخصية والتعليمية، لكن إذا رجعنا لنتائج هذه العبارة نجد أن لفظة دائما عددها 21 بنسبة 17.50% وهو مؤشر سلبي وعدد قليل أما لفظة أحيانا فعددها 50 بنسبة 41.66% ولفظة أبدا عددها 49 بنسبة 40.83% وهو مؤشر سلبي يدل على عدم اهتمام المتعلم بالقراءة

جدول رقم 21 يوضح نسب العبارة السادس عشر:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أسعى إلى تنويع مضامين الكتب ودعم رصيدي القرائي من خلال التردد على أماكن خارج مؤسستي.	120	25	%20.83	53	%44.16	42	%35

دائرة نسبية رقم 21 توضح النسبة المئوية لتكرار الألفاظ: دائما، أبدا، أحيانا. في العبارة السادسة عشر:



47.4 تحليل نتائج العبارة السادس عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

تعني العبارة أن المتعلم يهدف إلى تحسين وتنويع مهاراته القرائية والتعليمية من خلال اتخاذ إجراءات إضافية خارج بيئة المدرسة أو المؤسسة التعليمية، كما أنه يتبنى نهجًا نشطًا في التعلم، حيث يسعى لتوسيع أفقه العلمي وتحسين مستواه القرائي من خلال البحث عن مصادر معرفية متنوعة خارج إطار الدروس المدرسية، أما عن نتائج هذه العبارة فكانت كالتالي: لفظة دائما عددها 25 بنسبة 20.83% وهو مؤشر سلبي ونسبة قليلة مقارنة بالعدد الكلي للتلاميذ فمن المفروض كل التلاميذ يسعون، إلى تنويع مضامين الكتب ودعم رصيدهم القرائي من خلال التردد على أماكن خارج مؤسساتهم، أما لفظة أحيانا فعددها 53 بنسبة 44.16% ولفظة أبدا عددها 42 بنسبة 35% وهذا مؤشر سلبي يدل على عدم تردد المتعلمين على أماكن خارج مؤسساتهم لدعم رصيدهم القرائي ومن الأسباب التي أدت لهذا ما يلي :

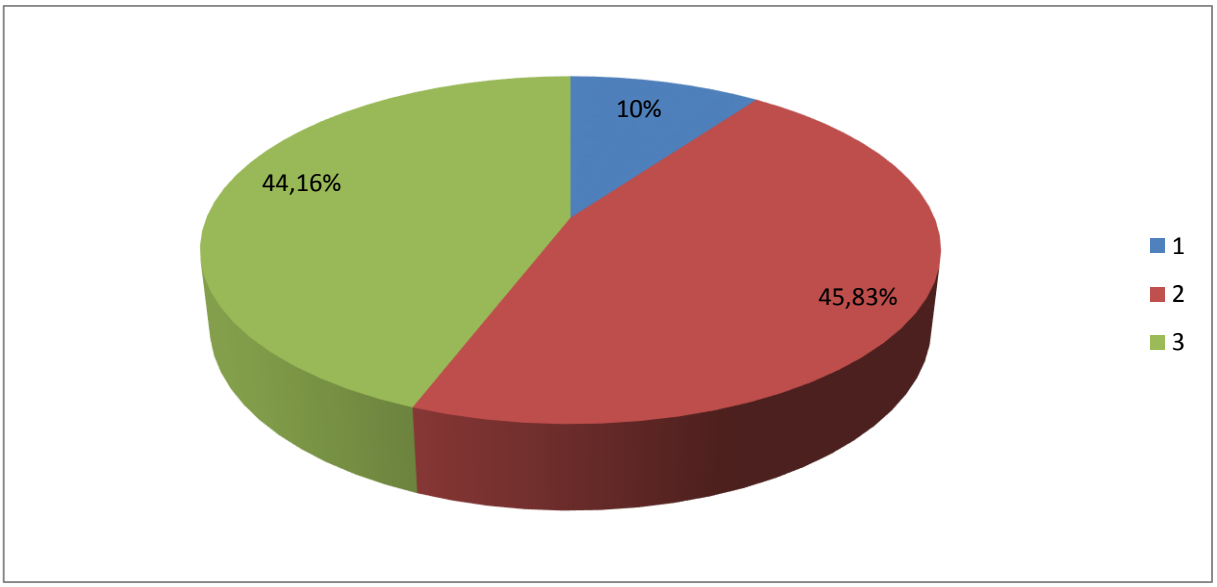
- قيود الوقت والجدول الزمني
- التحديات المالية: قد يواجه التلميذ صعوبة في تكاليف الوصول إلى أماكن خارج المدرسة، مثل شراء كتب جديدة أو تكاليف النقل. هذا يمكن أن يكون عائقًا لتنويع مصادر القراءة.
- انشغال بالتكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي: قد يقضي التلاميذ الكثير من وقتهم على وسائل التواصل الاجتماعي والترفيه الإلكتروني، مما يقلل من الوقت المتاح للقراءة والتعلم من مصادر متنوعة.
- نقص الدعم والتشجيع من البيئة المحيطة: إذا لم يتلقَ التلميذ دعمًا وتشجيعًا من الأهل والمعلمين والمجتمع لتنويع مصادره القرائية وزيارة أماكن خارج المدرسة، قد يكون أقل عرضة لاتخاذ هذه الخطوات.

- قلة الوعي بالفوائد المحتملة: قد يفتقر بعض التلاميذ إلى الوعي بفوائد تنويع مصادر القراءة وزيارة أماكن جديدة. قد يعتقدون أن المادة التعليمية المقدمة في المدرسة تكفي وحدها.
- قيود البنية التحتية والموارد المحدودة: في بعض الحالات، قد يكون هناك نقص في البنية التحتية التي تدعم التلاميذ في توسيع رصيدهم القرائي خارج المدرسة، مثل نقص المكتبات العامة أو مراكز الثقافة.
- تحديات شخصية أو اجتماعية: قد يكون لدى التلميذ تحديات شخصية أو اجتماعية تعيقه عن ممارسة القراءة وزيارة أماكن جديدة، مثل القلق، أو ضغوط الحياة، أو عدم وجود دعم عائلي.

جدولرقم22يوضحنسبالعبارةالسابععشر:

العبـــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أرى بأن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ كافية لفهم فحوى النصوص واستيعابها.	120	53	%44.16	55	%45.83	12	%10

دائرةنسبيةرقم22توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا .فيالعبارةالسابععشر :



50.4 تحليل نتائج العبارة السابع عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:

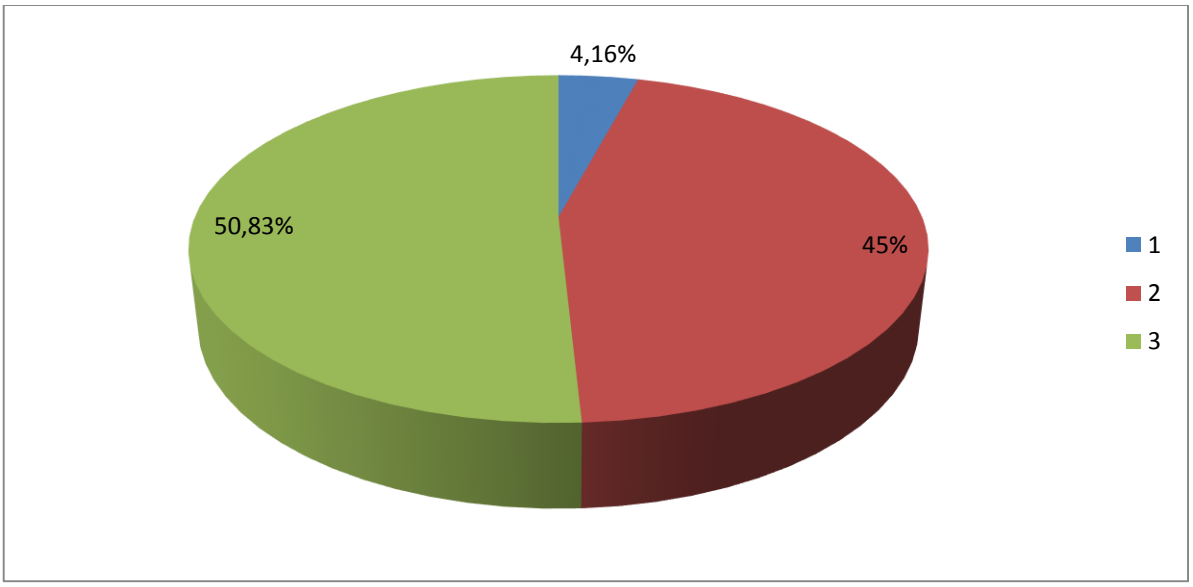
إذا كان التلميذ يرى أن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ كافية وفعّالة في تحفيز تفكيره ومشاركته في الدرس، فهذا يعني أن الأستاذ قد تمكن من اختيار وصياغة أسئلة مناسبة تساهم في تعزيز تفكير الطلاب وفهمهم للنصوص القرائية، أما عن نتائج هذه العبارة فكانت كالتالي: لفظة دائما عددها 53 بنسبة 44.16%، وهو مؤشر إيجابي يعبر عن فهم وتواصل المتعلمين مع معلمهم من خلال الأسئلة التي يطرحها الأستاذ ويهدف من ورائها إلى تذليل الصعوبات الموجودة في النص لتسهيل فهمه، أما لفظة أحيانا فعددها 55 بنسبة 45.83%، ولفظة أبدا فعددها 12 بنسبة 10 %، وهو مؤشر سلبي وإن كانت النسبة قليلة إلا أنه على المعلم أن يغير طريقة طرح الأسئلة ويضع في الحسبان الفروق الفردية الموجودة في القسم.

جدولرقم23يوضحنسبالعبارةالثامنعشر :

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد	نسبتها المئوية

. أعتمد على شرح الأستاذ في فهم النص.	120	61	%50.83	54	%45	5	%4.16

دائرة نسبية رقم 23 تحليل نتائج العبارة الثامن عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية:



53.4 تحليل نتائج العبارة الثامن عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية

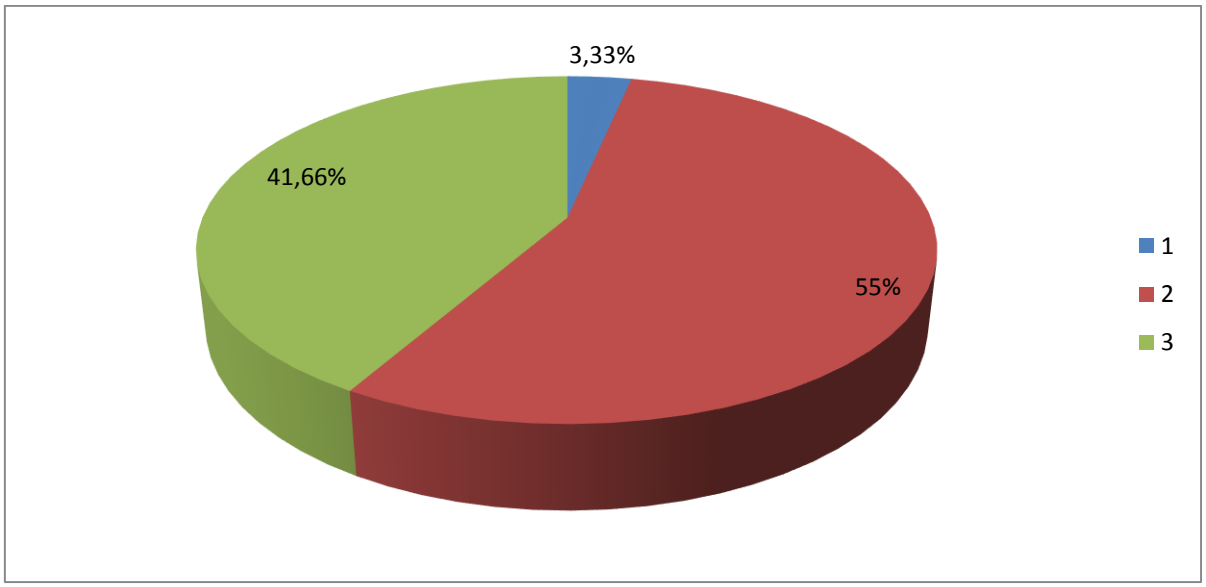
تعني هذه العبارة أن المتعلم يعتمد بشكل رئيسي على توضيحات وشروحات المعلم لفهم محتوى النصوص القرائية، ويعتبر الأستاذ مصدر الإرشاد والتوجيه الأساسي له لفهم المواد التعليمية، أما عن نتائج هذه العبارة فكانت كالتالي: دائما عددها 61 بنسبة 50.83% وهي أكبر نسبة وقد يعتبر هذا مؤشر سلبي من ناحية أنه قد يتسبب هذا الاعتماد الكبير على شرح الأستاذ في عدم تطوير بعض مهارات التفكير المستقل والبحث الذاتي، وقد يقيّد التلميذ من استكشاف أوجه متعددة لفهم النصوص بمفرده، أما لفظة أحيانا فعددها 54 بنسبة

45%، ولفظة أبدا عددها 5 بنسبة 4.16%، وهذه النسبة يمكن أن تعتمد على قدراتها الذاتية لفهم النصوص مثل: تحضير النص القرائي في البيت.

جدولرقم24يوضحنسبالعبارةالتاسععشر:

العبـــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
. أعتمد على قدراتي الذاتية في فهم النص.	120	50	%41.66	66	%55	4	%3.33

دائرةنسبيةرقم24تحليلنتائجالعبارةالتاسععشرمنخلالالجدولوالدائرةالنسبية:



56.4 .تحليل نتائج العبارة التاسع عشر من خلال الجدول والدائرة النسبية

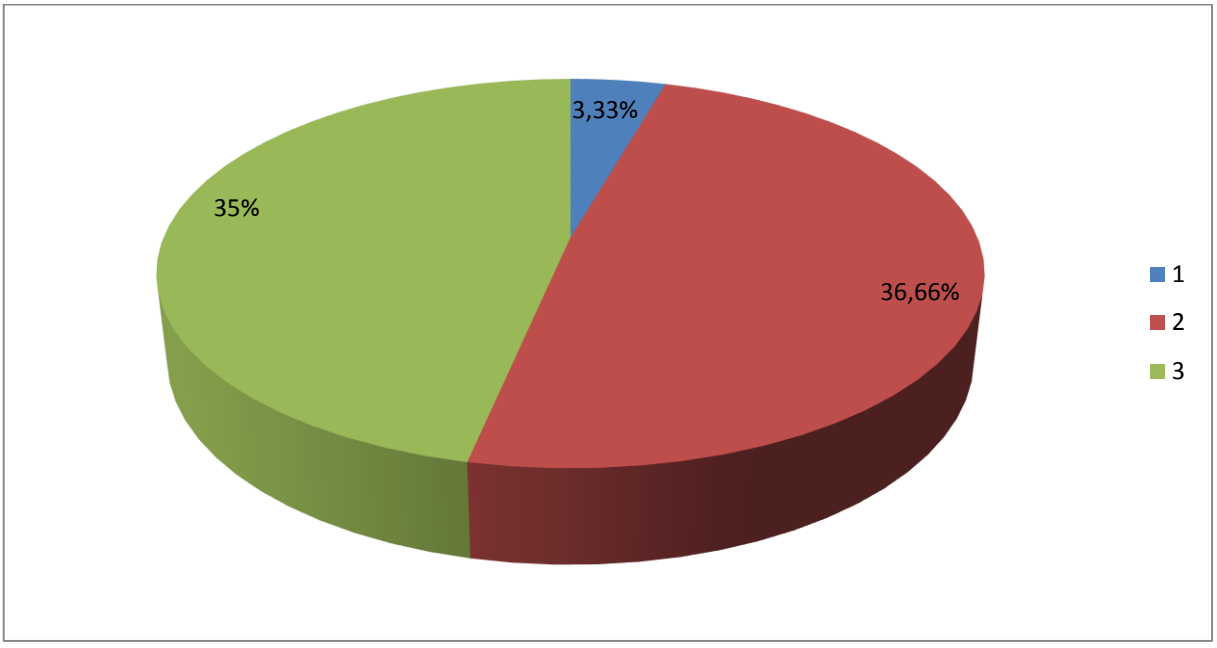
تعني هذه العبارة أن التلميذ يستند إلى مهاراته وقدراته الشخصية والذاتية لفهم المحتوى والنصوص القرائية، هذا يشير إلى أنه يعتمد على جهده وموارده الخاصة لمعالجة المعلومات والوصول إلى فهمها، أما عن نتائج هذه العبارة فكانت كالتالي:

لفظة دائما عددها 50 بنسبة 41.66%، وهو مؤشر إيجابي يدل على أن التلميذ يحاول استخدام مهاراته الخاصة لتحليل النص وفهمه دون الاعتماد الكبير على توجيهات الأستاذ أو المصادر الخارجية، أما لفظة أحيانا فعددها 66 بنسبة 55% ولفظة أبدا عددها 4 بنسبة 3.33%، وهو مؤشر سلبي لأنه بما أن التلاميذ لا يعتمدون على قدراتهم الذاتية في فهم النص فهذا يعني عدم امتلاكهم للرصيد اللغوي والمعرفي لفهم النص.

جدولرقم25يوضحنسبالعبارةعشرون:

العبـــــــــارة	عدد التلاميذ الكلي	**دائما** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أحيانا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية	**أبدا** عدد تكرارها	نسبتها المئوية
أعتمد على قدراتي مع ما يشرح الأستاذ لفهم النص	120	42	%35	44	%36.66	4	%3.33

دائرةنسبيةرقم25توضحنسبالعبارةعشرون:



59.4 تحليل نتائج العبارة عشرون من خلال الجدول والدائرة النسبية:

تعنى هذه العبارة أن المتعلم يستخدم قدراته ومهاراته الشخصية في محاولة فهم المحتوى المعلوماتي أثناء دروسه، وفي الوقت نفسه، يستفيد من شروح المعلم لدعم وتوجيه فهمه، أما عن نتائج هذه العبارة فكانت كالتالي: لفظة دائما عددها 42 بنسبة 35% وهو مؤشر

إيجابي يعبى على أن المتعلم يعمل على توجيه اهتمامه وانتباهه نحو الشروح التي يقدمها الأستاذ، ويحاول استخدامها كدعم لفهمه الخاص والتعمق في الفهم. كما أنه يجمع بين التوجيه والإرشاد الذي يأتي من الأستاذ وبين الجهود الخاصة التي يبذلها من جانبه لتحسين فهمه للنص، ويعمل على تطوير قدراته في التحليل والتقييم النقدي للمواد المعلوماتية، ويبني على هذه المهارات بناءً على الشرح الذي يقدمه الأستاذ، وعليه فالمتعلم يشارك بنشاط في الدروس والنقاشات، مستفيدًا من شروح الأستاذ ومعبّرًا في الوقت نفسه عن آرائه وتفسيراته الشخصية، أما لفظة أحيانا فعددها 44 بنسبة 36.66%، ولفظة أبدا فعددها 4 بنسبة 3.33%، وهو مؤشر سلبي وإن كانت نسبته قليلة إلا أنه يعبر عن عدم توازن بين دور المعلم وقدرات المتعلم، حيث أنه من المفروض أن المتعلم يستفيد من الإشراف والتوجيه والدعم من الأستاذ وفي الوقت نفسه يستمد من قدراته الخاصة للتفاعل مع المحتوى التعليمي بفعالية.

خلاصة:

- إن المتعلم إن كان يعتقد أن مستواه جيد في القراءة ويحبها، يعتبر مؤشر إيجابي يستطيع المعلم على إثره أن يدعم التلاميذ بتوجيههم للكتب المناسبة، التي تثري رصيدهم الثقافي وهذا ما يسهل عليهم فهم واستيعاب نصوص الكتاب المدرسي وتحديد أفكارها بسهولة
- أما إن كان يعترض على فكرة ما في الكتاب ويبدي ذلك لمعلمه فهذا مؤشر إيجابي لأنه دليل على أن المتعلم يمتلك حسا نقديا، لكن لاحظنا أن نسبة قليلة التي تعارض وتنقد معنى أن هناك خلل على المعلمين صياغة الأسئلة المناسبة التي تسهل على المتعلم فهم النص والوصول إلى المقصدية

- لاحظنا من خلال النتائج أن نسبة كبيرة من التلاميذ تستحضر مكتسباتها القبلية لفهم واستيعاب النص المدروس، وعليه عليه المعلمين أن ينتقوا الأسئلة المناسبة التي توصل لفهم واستيعاب والوصول للمقصدية.

5.دراسة نصوص الكتاب:

1.5 الوحدة الأولى نص أدبي: في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم:

2.5أسئلة فهم النص:

س1.عم يتحدث النص؟

س2. جمع الرسول صلى الله عليه وسلم كل مكارم الأخلاق، ما البيت الذي يشير لذلك؟

س3. هل أضاف لك هذا النص ملامح من شخصية الرسول صلى الله عليه وسلم، كنت تجهلها؟ فيم تمثلت؟

س4. ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر من خلال هذا النص؟

س5. هل تحفظ أبياتا في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم،لشاعر آخر؟ اذكرها وبين ما الأقوى عبارة أبيات هذه القصيدة أم التي تحفظها؟

س6. وظف الشاعر كثيرا من ألوان البيان ما الصورة البارزة في النص؟ وأين تكمن بلاغتها مع التمثيل؟

س7. إلى أي غرض ينتمي النص، عرفه وأرخ له؟

س8. ظاهرة الاقتباس من القرآن الكريم والحديث الشريف جلية في النص، استخرج بعض الأمثلة وبين الأثر البلاغي الذي أحدثته؟

س9. ما النمط الغالب على النص، مع التعليل؟

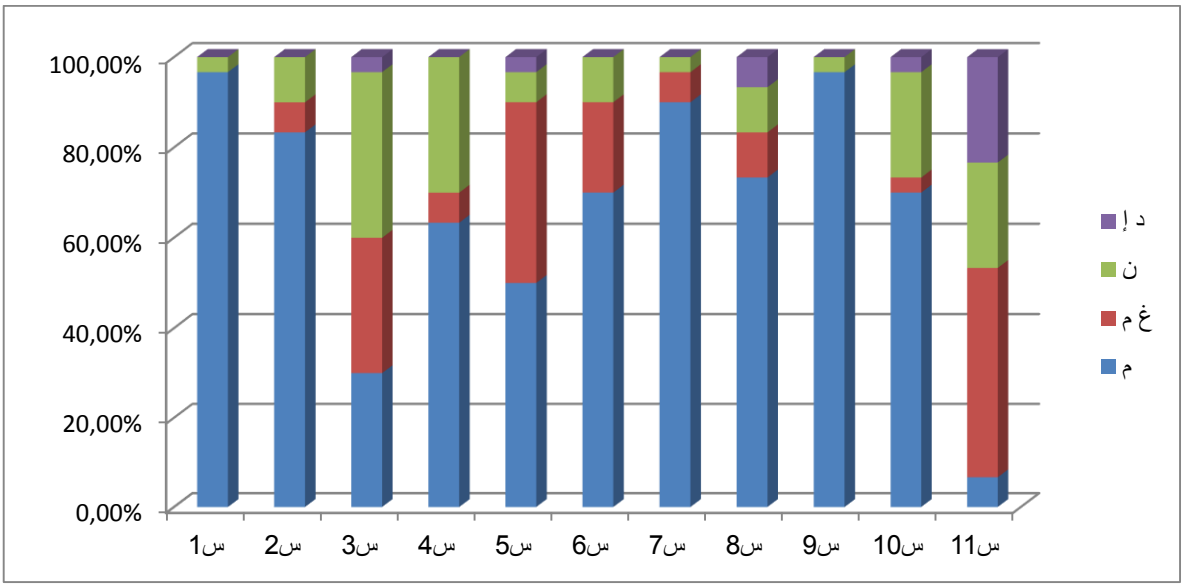
س10. بم يمتاز شعر البوصيري في المدائح النبوية حسب بعض الدارسين؟ أين تجسد ذلك؟

س11. كيف غدت هذه القصيدة التي اتخذ منها هذا النص؟

3.5 جدول يبين إجابات التلاميذ ونسبها المئوية:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	29	%96.66	0	%0	1	%3.33	0	%0
س2	25	%83.33	2	%6.66	3	%10	0	0
س3	9	%30	9	%30	11	%36.66	1	%3.33
س4	19	%63.33	2	%6.66	9	%30	0	0
س5	15	%50	12	%40	2	%6.66	1	%3.33
س6	21	%70	6	%20	3	%10	0	0
س7	27	%90	2	%6.66	1	%3.33	0	%0
س8	22	%73.33	3	%10	3	%10	2	%6.66
س9	29	%96.66	0	%0	1	%3.33	0	%0
س10	21	%70	1	%3.33	7	%23.33	1	%3.33
س11	2	%6.66	14	%46.66	7	%23.33	7	%23.33

شكلرقم1أعمدةبيانيةتوضحنسبالإجاباتالمتحققةوغيرالمتحققةوالنسبيةودونالإجابة:



5.5 تحليل النتائج من خلال الجدول والأعمدة البيانية :

درس في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم هو أول درس يقدم لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وهو في الوحدة الأولى، نلاحظ من خلال الجدول والأعمدة البيانية أن النص حقق مقصديته في بعض الأسئلة ولم يحقق في بعضها الآخر ففي السؤال الأول نسبة الإجابات المتحققة بلغت 96.66% وهو سؤال مباشر

، وبما أنه سؤال مباشر فلم تصعب إجابته عن التلاميذ، كذلك الأمر مع السؤال الثاني، أما السؤال الثالث فقد تفاوتت إجابات التلاميذ بين من أقر أن هذه القصيدة أضافت لرصيده عن ملامح الرسول صلى الله عليه وسلم، وبين من لم تضف.

نلاحظ عموما أن التلاميذ قد استوعبوا النص لكن بدرجات متفاوتة كل حسب مكتسباته القبلية وكل حسب ثقافته المعرفية وهذا ما ينم عن الفروقات الفردية الموجودة في أقسام السنة الثالثة ثانوي، على الأساتذة أن يراعوا هذه الفروقات عند تقديمهم للدرس.

6.5 المحور الثاني: خواص القمر وتأثيراته.

أسئلة فهم النص:

س1. مالذي ذكره الكاتب فيما يخص عالم القمر؟

س2. ما حاجة المسلمين لدورة القمر وحركته ؟

س3. ما تأثير القمر وفعله على حركة من مد وجزر؟

س4. لا شك أن النص حافل بالمعلومات ولكنه ضعيف القيمة العلمية لأنه لا يرضي العقل المفكر في كثير من نواحيه، في حال دعمك أو نقضك لهذا الحكم النقدي قدم أدلة وبراهين وأمثلة؟

س5. ماالدلالة الفكرية لكلمة زعموا في النص؟

س6. ماذا تفيد صيغة "والذين يمرضون آخر الشهر بالضد"؟اذكر ما يقابل هذه الصيغة في النص؟

س7. اعتمد الكاتب على النقل المرويات ولم يعتمد التجربة كمصدر من مصادر المعرفة أكان ذلك قصورا أم تقصيرا؟ لماذا؟

س8. استخلص خصائص النص العلمية مع التمثيل؟

س9. بين مدى التسلسل في عرض أفكار النص؟ والمعيار الذي اعتمده الكاتب في ترتيب الفقرات؟

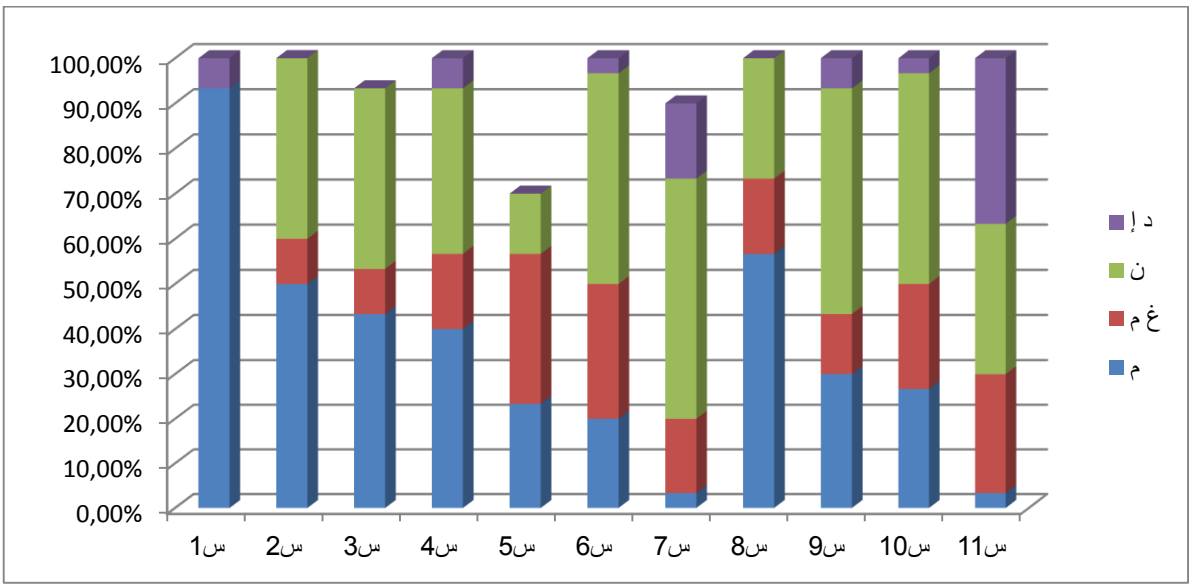
س10. ما أهم عمل قام به القزويني في هذا النص؟

س11. بم شهد له؟

جدولرقم26يبينإجاباتالتلاميذونسبهاالمئوية:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	28	%93.33	0	%0	0	%0	2	%6.66
س2	15	%50	3	%10	12	%40	0	%0
س3	13	%43.33	2	%6.66	15	%50	0	%0
س4	12	%40	5	%16.66	11	%36.66	2	%6.66
س5	7	%23.33	10	%33.33	13	%13.33	0	%0
س6	6	%20	9	%30	14	%46.66	1	%3.33
س7	4	%3.33	5	%16.66	16	%53.33	5	%16.66
س8	17	%56.66	5	%16.66	8	%26.66	0	%0
س9	9	%30	4	%13.33	15	%50	2	%6.66
س10	8	%26.66	7	%23.33	14	%46.66	1	%3.33
س11	1	%3.33	8	%26.66	10	%33.33	11	%36.66

شكلرقم2أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالتلاميذ.



9.5 تحليل نتائج الجدول والأعمدة البيانية:

نلاحظ من خلال الجدول والرسم البياني أن بعض التلاميذ قد أصابوا الإجابة في بعض الأسئلة، وأخفقوا في البعض الآخر، فمثلا في السؤال الأول كانت نسبة الإجابات المتحققة 93.33% وهي أعلى نسبة حققها التلاميذ مقارنة ببقية الأسئلة، ترجع أولا إلى أن النص نثري والتلاميذ يفضلون النص النثري على الشعري لاعتقادهم أن النص النثري أسهل، ثانيا: السؤال مباشر إجابته جاهزة في النص.

أما أضعف نسبة حققها التلاميذ فكانت في السؤال الأخير، 3.33% ويرجع السبب في ذلك لصعوبة السؤال على المتعلمين فمعظمهم أجاب أنه لم يفهم السؤال، وهذا السؤال موجود في كتاب السنة الثالثة ثانوي أردت أن أنقله كما هو، لأبين أن هناك بعض الأسئلة يصعب فهمها على التلاميذ وعلى الأستاذ أن يبسط هذه الأسئلة حتى يحقق النص مقصديته.

10.5 المحورالثالث:آلام الاغتراب للبارودي

أسئلة فهم النص:

س1. عم يتحدث الشاعر في النص ؟

س2. درست غرض الغزل سابقا ؟ هل تلاحظ فرقا بين طبيعة حب الشاعر و حب غيره من شعراء الغزل ؟ بين ذلك من خلال النص؟

س3. استخرج الفكرة العامة للنص و أفكاره الأساسية مع تحديدها.

س4. لخص مضمون النص.

س5. كيف تبدو لك عاطفة الشاعر؟

س6. هل الشاعر مجدد أم مقلد ؟علل مع التمثيل من النص.

س7. أهناك ما يوحي في النص بالأبعاد السياسية لحالة الشاعر وهو في المنفى أم تراه و كأنه يتمثل شعراء قدامى كأبي نواس و جميل بن معمر ؟

س8. لاحظ الأبيات 3-6-8-12-14-18- هل ترى مفرداته تجديدا يساير مقتضيات اللغة الحديثة أم تراها امتدادا للقاموس اللغوي القديم؟

س9. استخرج من النص صورا بيانية "تشبيه استعارة كناية "وميز وجه الإبداع فيها من وجه التقليد؟ماذا تستنتج؟

س10. ما النمط الغالب على النص ؟ وما الأنماط الخادمة له ؟مثل من النص؟ ماذا تستنتج من المزج بين هذه الأنماط؟

س11. ما القرائن اللغوية التي استعملها الكاتب؟ مثل لها و بين كيف ساهمت في بناء القصيدة ؟

س12. هل القصيدة ذات وحدة موضوعية ؟علل

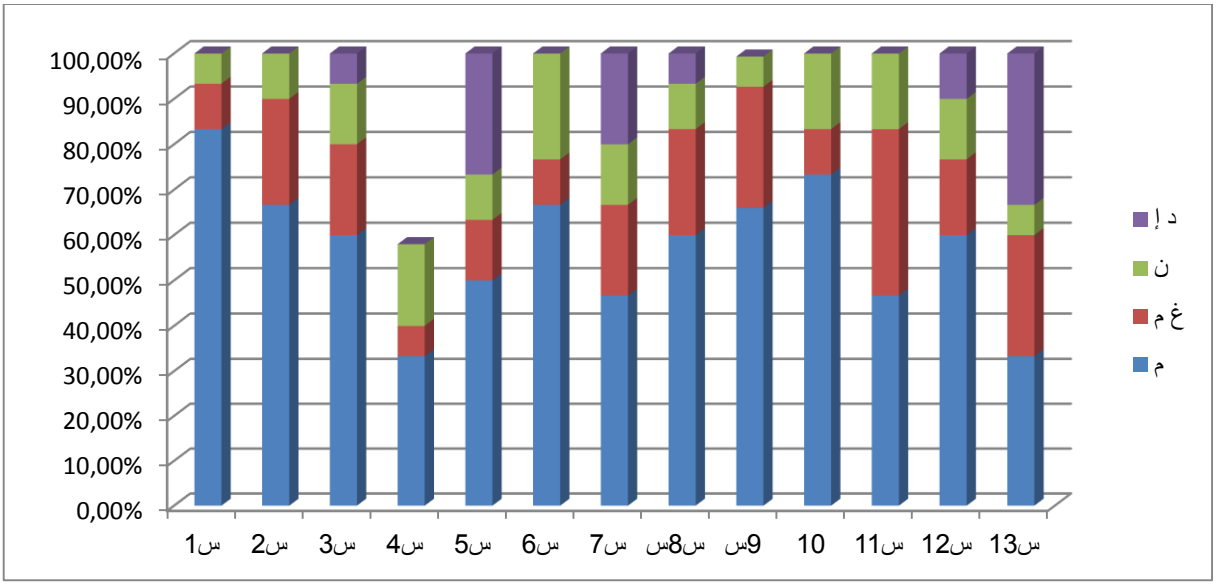
س13. ما الدوافع النفسية من وراء كتابة هذه القصيدة ؟

جدولرقم27يبيننتائجإجاباتالتلاميذونسبتهاالمئوية:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	25	%83.33	3	%10	2	%6.66	0	%0
س2	20	%66.66	7	%23.33	3	%10	0	%0
س3	18	%60	6	%20	4	%13.33	2	%6.66
س4	10	%33.33	2	%6.66	18	%60	0	%0

س5	15	%50	4	%13.33	3	%10	8	%26.66
س6	20	%66.66	3	%10	7	%23.33	0	%0
س7	14	%46.66	6	%20	4	%13.33	6	%20
س8	18	%60	7	%23.33	3	%10	2	%6.66
س9	20	%66.66	8	%26.66	2	%6.66	0	%0
س10	22	%73.33	3	%10	5	%16.66	0	%0
س11	14	%46.66	11	%36.66	5	%16.66	0	%0
س12	18	%60	5	%16.66	4	%13.33	3	%10
س13	10	%33.33	8	%26.66	2	%6.66	10	%33.33

شكلرقم3أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالتلاميذ.



13.5 تحليل نتائج الجدول والأعمدة البيانية:

نص "آلام الاغتراب" لأحمد البارودي يتحدث عن معاناة الشاعر والإنسان بسبب الاغتراب والبعد عن الوطن والأهل والأصدقاء. يعبر الشاعر في هذا النص عن حزنه وألمه الشديد لفقدانه لأهله ووطنه، وكيف أن الاغتراب يشكل عبئاً عليه ويشعر بالوحدة والحزن والحنين للماضي، كما يتناول النص أيضاً أهمية الوطن والانتماء إليه، وكيف أنه يمثل مصدر

السعادة والأمان والاستقرار وقد توصل معظم التلاميذ للإجابة عن هذا السؤال، نلاحظ من خلال الجدول والرسم البياني أن السؤال الأول متحقق بنسبة 83.33% وذلك لأن السؤال المطروح له علاقة مباشرة بموضوع القصيدة، ويستطيع المتعلم استنتاجه من العنوان، حيث أن عنوان القصيدة آلام الاغتراب للبارودي لذلك نجده قد أصاب بنسبة كبيرة أما نسبة. التلاميذ الذين لم تتحقق إجاباتهم فكانت 10 %،أما السؤال الثاني فنسبة الإجابات المتحققة فكانت 66.66%، وعندما نرجع إلى هذا السؤال نجد أن المتعلم له ثقافة أو مكتسبات قبلية حول هذا الموضوع فقد أقام المتعلم مقارنة بين ما درسه سابقا– حيث أن موضوع الغزل درسه المتعلم سابقا في السنة الأولى ثانوي – وبين النص الحالي واستنتج مقصدية النص من خلال ذلك أما السؤال الثالث فقد كان حول الفكرة العامة للنص وأفكاره الأساسية وعند استخراج الفكرة العامة للنص، يجب مراعاة النص بأكمله، بما في ذلك الأفكار الأساسية والمعاني الرئيسية والعلاقات بين الجمل والفقرات، بعد ذلك، يمكن تلخيص الفكرة العامة للنص في جملة واحدة تعبر عن المحور الرئيسي الذي يدور حوله النص، والتلاميذ قد تمرنوا على استخراجهم منذ المتوسط لذا نجد نسبة الإجابات المتحققة بلغت 60%،

وأضعف نسبة كانت 10% في السؤالين الرابع والأخير، يعود السبب في أن السؤال الرابع مطلوب منه التلخيص بأسلوبه الخاص وهذا ما يضعف فيه معظم التلاميذ والسبب في ذلك ضعف رصيدهم اللغوي ويرجع ذلك لقلة المطالعة أو انعدامها عند بعض المتعلمين، أما السؤال الأخير فكان حول الدوافع النفسية من وراء كتابة هذه القصيدة، وهذا يحتاج لثقافة ومكتسبات قبلية تمكن المتعليمن من الإجابة عنه.

14.5 المحور الرابع:أنا لإيليا أبو ماضي

أسئلة فهم النص:

س1. حدد المجال الدلالي للكلمات الآتية:"دافعت، متقرب، ضميري، أرحم"

س2. كيف ترى مذهب الشاعر من خلال القصيدة ؟ و ما الألفاظ الدالة على ذلك؟

س3. ما مناسبة القصيدة؟

س4. ما دلالة العنوان" أنا " في القصيدة ؟

س5. غلب على القصيدة ضميرين ما هما؟ ولماذا استعملهما الشاعر على الخصوص؟

س6. مثل من النص للإضافات و النعوت وبين أثرهما في المعنى ؟

س7. ما النمط الغالب على النص ؟حدد أهم خصائصه؟

س8. ما أثر ضمائر المتكلم و المخاطب و الغائب في النص على من تعود ؟

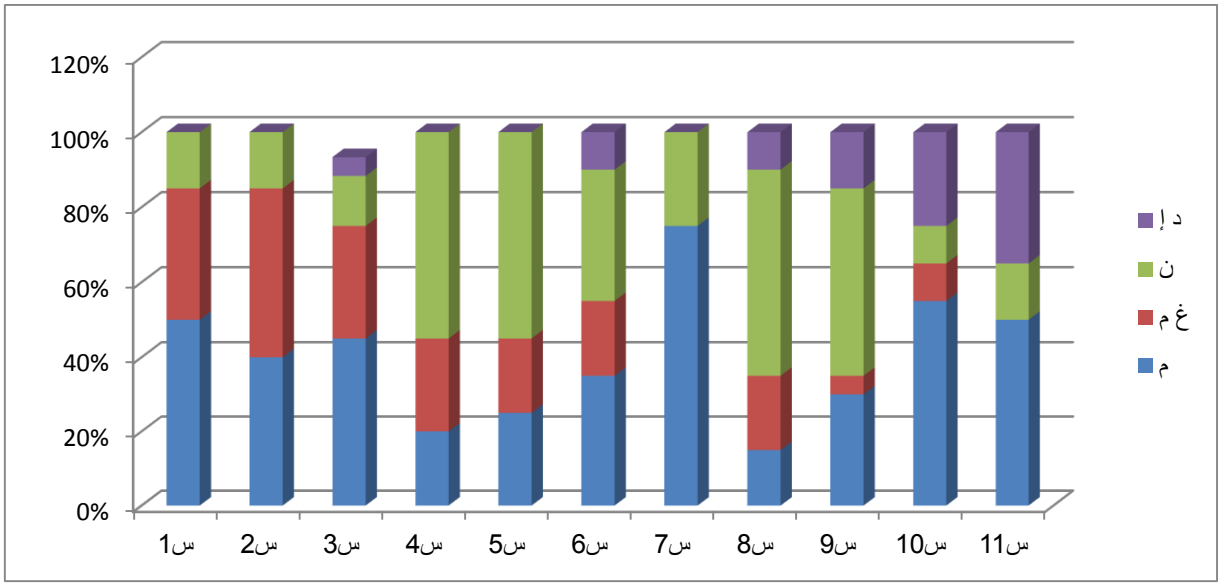
س9. ما الروابط التي استعملها الشاعر في النص؟و ما دورها؟

س10. استخرج من النص طباق و مقابلة وبين أثرهما في المعنى ؟

س11. جسد الشاعر مبادئ مدرسة الرابطة القلمية، وضح ذلك من خلال النص.

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	10	%50	7	%35	3	%15	0	%0
س2	8	%40	9	%45	3	%15	0	%0
س3	9	%45	6	%30	4	%13.33	1	%5
س4	4	%20	5	%25	11	%55	0	%0
س5	5	%25	4	%20	11	%55	0	%0
س6	7	%35	4	%20	7	%35	2	%10
س7	15	%75	0	%0	5	%25	0	%0
س8	3	%15	4	%20	11	%55	2	%10
س9	6	%30	1	%5	10	%50	3	%15
س10	11	%55	2	%10	2	%10	5	%25
س11	10	%50	0	%0	3	%15	7	%35

شكلرقم4أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



16.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

درس أنا لإيليا أبو ماضي في الوحدة الرابعة، وهو أول درس يتناول فيه المتعلم قصيدة الشعر الحر، منذ أن بدأ تعليمه، وعليه نجد أن نسبة الإجابات المتحققة غير عالية، فمثلا في السؤال الأول بلغت 10% فقط، كذلك في السؤال الأخير بلغت 10%، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى عدم تعود المتعلمين على قصائد الشعر الحر، كما لا ننسى أن لغة الشعر الحر يغلب عليها الرمز والخيال.

17.5 المحور الخامس: منشورات فدائية لنزار قباني.

أسئلة فهم النص:

س1. ارسم مخطط الخطاب ثم طبقه على النص.

س2. هل الشاعر ساخط على إسرائيل وحدها؟ علل.

س3. سجل الشاعر حقيقتين، واحدة تاريخية والأخرى سياسية، اذكرهما.

س4. سجل الشاعر حقيقتين، واحدة تاريخية والأخرى سياسية، اذكرهما.

س5. بطن الشاعر قصيدته بمفهوم التضحية في سبيل الوطن و الأمة، عين بعض السياقات الدالة على ذلك و ابد رأيك فيها.

س6. أسلوب الخطاب طاغ في النص لماذا ؟مثل.

س7. عدد الصفات الصريحة والمكناة التي عرضها الشاعر لكشف الحقيقة التاريخية والسياسية.

س8. عدد الصفات الصريحة والمكناة التي عرضها الشاعر لكشف الحقيقة التاريخية والسياسية.

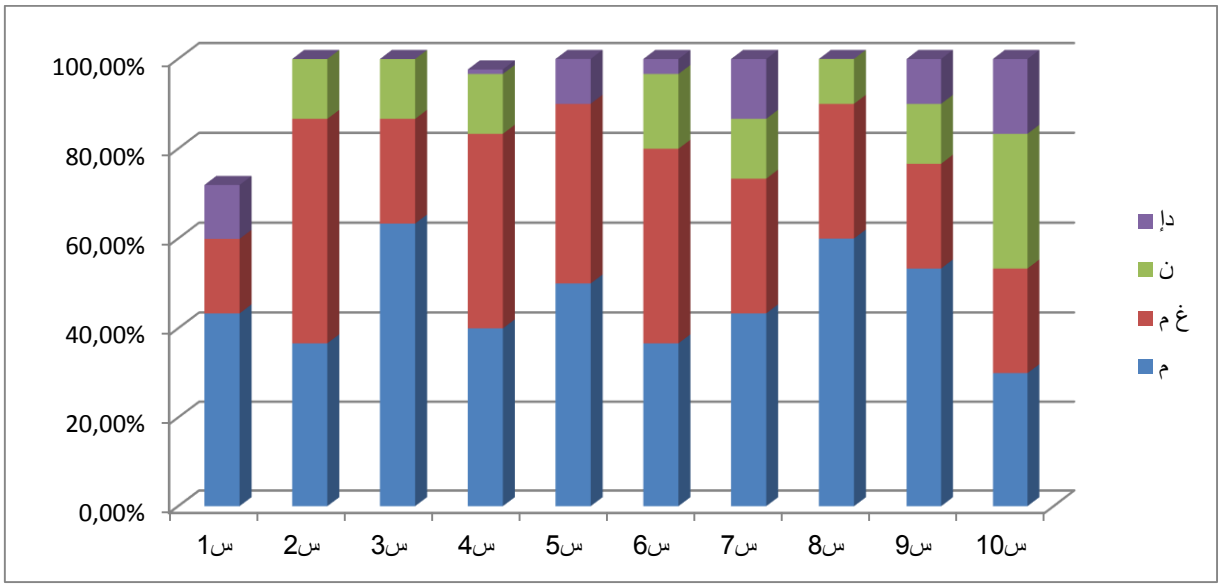
س9. عنصر الزمان والمكان بارز في النص، هات أمثلة وبين إلى ماذا يوحى ذلك.

س10. ما الحقيقة التي يريد الشاعر إثباتها.

جدولرقم28يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	13	%43.33	5	%16.66	0	%0	12	%40
س2	11	%36.66	15	%50	4	%13.33	0	%0
س3	19	%63.33	7	%23.33	4	%13.33	0	%0
س4	12	%40	13	%43.33	4	%13.33	1	%3.33
س5	15	%50	12	%40	0	%0	3	%10
س6	11	%36.66	13	%43.33	5	%16.66	1	%3.33
س7	13	%43.33	9	%30	4	%13.33	4	%13.33
	18	%60	9	%30	3	%10	0	%0
س9	16	%53.33	7	%23.33	4	%13.33	3	%10
س10	9	%30	7	%23.33	9	%30	5	%16.66

شكلرقم5أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



20.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

نص منشورات فدائية لنزار قباني، من شعر التفعيلة وهي قصيدة يتوجهالشاعر فيهاإلىالمستعمرالصهيوني،فيشيءمنالتحديوالإصرارعلىمقاومته،ورفضكلأشكالالتهجيروالتنكيل، وكانت أكبر نسبة متحقة فيها الإجابة هي السؤال الثالث، حيث بلغت تسعة عشر 19 بنسبة 63.33 %، ويرجع هذا إلى أن الحقيقة التاريخية والسياسية قد اطلع عليها التلميذ في درس التاريخ وهذا ما جعله يوظف مكتسباته وثقافته القبلية حول السؤال ويحقق مقصديته، أما أضعف سؤال متحقق فيه الإجابة فكان السؤال العاشر وبلغ عدد الاجابات المتحققة فيه تسعة 9 بنسبة 30% والسبب في ذلك يرجع إلى أن المتعلم من جهة لم يتعود على تحليل قصيدة شعر التفعيلة كما ذكرنا سابقا حيث تعتبر هذه ثاني قصيدة شعر حر يتناولها المتعلم خلال مساره التعليمي في المدرسة.

21.5 المحور السادس: الإنسان الكبير.

أسئلة فهم النص:

س1. إِذَا كَانَ " العنوان " بنية دالة من بنيات النص فماذا فهمت من " الإنسان الكبير " ؟

س2. مَا الفرق بَيْنَ زمن الكتابة وزمن القراءة ؟

س3. مَا موضوع النص ؟ وما مضمونه الإجمالي ؟

س4. ضمن أي لون من ألوان التعبير الشعري تصنف هَذَا النص ؟ مَا هِيَ الأسس الَّتِي بنيت عَلَيْهِ استنتاجك؟

س5. الفضاء قسمان : 1) فضاء خارج نصي (الواقع) 2) فضاء عبر المتخيل الشعري حدد الفضاء ين وقدم أمثلة عَنْ كل قسم

س6. إِذَا كَانَ الشعر رسم قوامه الكلمات , إِلَى أي حد وفق الشاعر فِي رسم حقيقة الثورة الجزائرية ؟

س7. يلح الشاعر عَلَى استعمال كلمات الإنسانية , السلام , الحياة ,الغد كي يظهر أسباب الثورة الجزائرية ومميزاتها.

س8. كَيْفَ استقبل النص أثناء الثورة ؟ وكيف نستقبله اليوم ؟

س9. إِذَا كَانَت الوظيفة الأساسية للغة هِيَ التواصل , فما هِيَ الوظائف الثَّانَوِيَة لَهَا فِي هَذَا النص ؟

س10. لغة الشعر الحر فِي مرحلة الثورة جاءت حادة الجرس , وتعكس مشاهد الحرب, وأجواءها , مثل لذلك من النص.

س11. مفردات النص تجاوزت معانيها القاموسية , لتنقل لنا الإحساس بنوع من الحياة , أَيْنَ تجد ذَلِكَ فِي النص؟

س12. مفردات النص تجاوزت معانيها القاموسية , لتنقل لنا الإحساس بنوع من الحياة , أَيْنَ تجد ذَلِكَ فِي النص؟

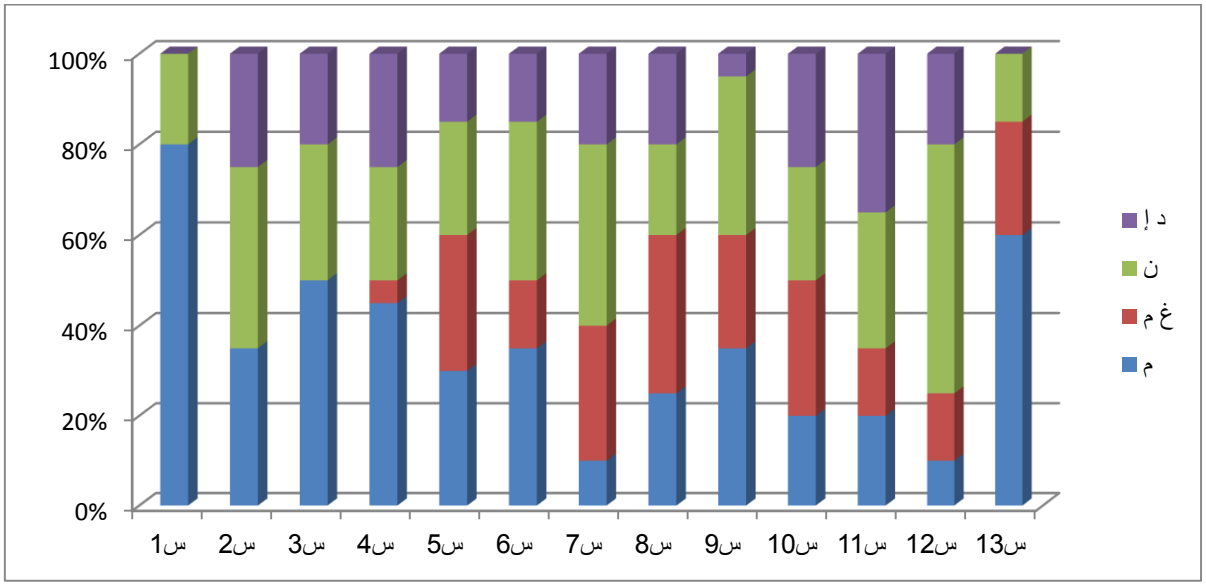
س13. يعبر الشاعر عَنْ وضع عاشه إِبَّانَ الثورة. حدد نمط النص , واستخرج خصائصه.

جدولرقم29يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	16	%80	0	%0	4	%20	0	%0
س2	7	%35	0	%0	8	%40	5	%25
س3	10	%50	0	%0	6	%30	4	%20
س4	9	%45	1	%5	5	%25	5	%25
س5	6	%30	6	%30	5	%25	3	%15
س6	7	%35	3	%15	7	%35	3	%15

س7	2	%10	6	%30	8	%40	4	%20
س8	5	%25	7	%35	4	%20	4	%20
س9	7	%35	5	%25	7	%35	1	%5
س10	4	%20	6	%30	5	%25	5	%25
س11	4	%20	3	%15	6	%30	7	%35
س12	2	%10	3	%15	11	%55	4	%20
س13	12	%60	5	%25	3	%15	0	%0

شكلرقم6أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



24.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

نص الإنسان الكبيرمن شعر التفعيلة وهو منالشعر السياسي التحرري لأنه يتغنى بقضايا سياسية جمع فيه بين الإشادة ببطولات الشعب الجزائري إبان الثورة الجزائرية والوحدة العربية اللتين كانتا الشغل الشاغل في زمن نظم القصيدة .

أما عن إجابات التلاميذ فقد حقق السؤال الأول أكبر نسبة حيث بلغت عدد الإجابات المتحققة ستة عشر 16 بنسبة 80% وتليها مباشرة نسبة عشرون بالمئة 20% كانت إجاباتهم نسبية، ويرجع السبب في ذلك أن هذه القصيدة عند قراءتها تدرك مباشرة دلالة العنوان.

أما أضعف نسبة فقد اشترك فيها السؤالين الثامن والثالث عشر، حيث كان عددها 2 بنسبة عشرة بالمئة 10%، ويرجع السبب في هذا لغموض السؤالين، وكما ذكرنا سابقا على الأساتذة أن يعيدوا صياغة الأسئلة بتبسيطها حتى يتسنى للمتعلم فهمها وتحقيق مقصديةالنص.

25.5 المحور السابع أغنيات للألم

.أسئلة فهم النص:

س1. بلسان من تتحدث الشاعرة؟ وماهي القضية التي تشغلها؟

س2. من تحمل الشاعرة أسباب هذه الحالة النفسية؟أهي الإرادة الحرةأم الحتمية القهرية؟

س3. تعرض الشاعرة سردا قصصيا خياليا عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للناس فماهي الرسالة التي أرادت إيصالها؟

س4. تعرض الشاعرة سردا قصصيا خياليا عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للناس فماهي الرسالة التي أرادت إيصالها؟

س5. تعرض الشاعرة سردا قصصيا خياليا عن بداية معايشة الألم للحياة اليومية للناس فماهي الرسالة التي أرادت إيصالها؟

س6. هل ترى أنت ماتراه هي على كون الألم مرتبطا بماضينا السحيق وأنه حتمية لا نستطيع التخلي عنه؟ إلام ترده؟ علل؟

س7. علل سبب تكرار مفردة ألم مبينا علاقته بالحالة النفسية وبالموقف.

س8. ما النمط العالب على النص ؟علل.

س9. في كل ثنايا النص خيط شعوري واحد يربط بين كل أجزاء القصيدة ماهو؟

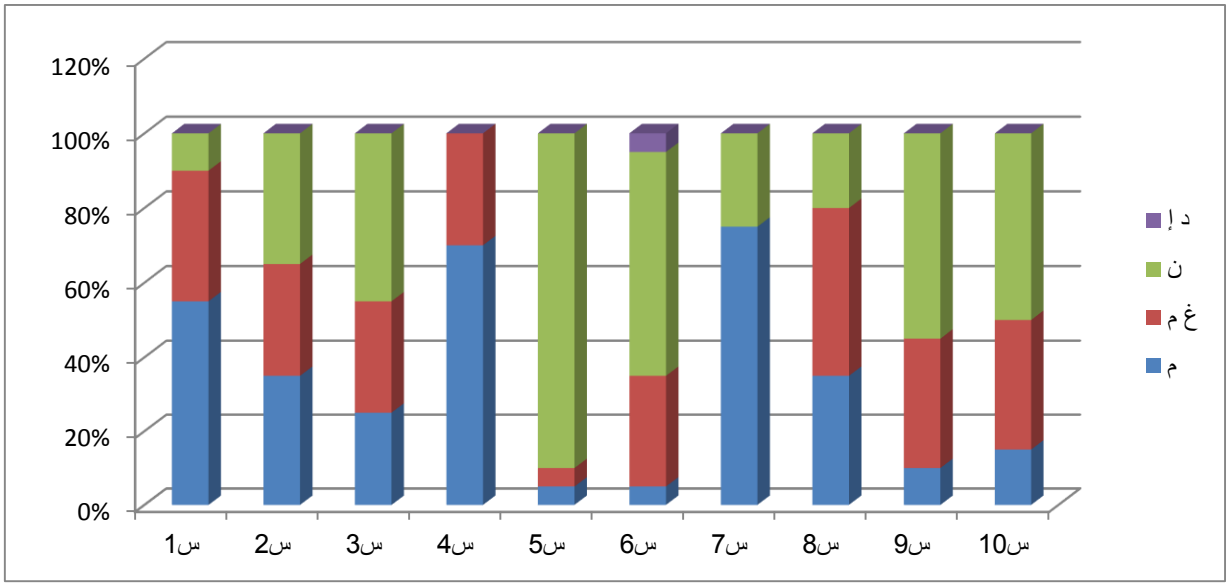
س10. استخرج القرائن اللغوية الموجودة في النص؟ ما دورها؟

جدولرقم30يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	11	%55	7	%35	2	%10	0	%0
س2	7	%35	6	%30	7	%35	0	%0
س3	5	%25	6	%30	9	%45	0	%0
س4	14	%70	6	%30	0	%0	0	%0
س5	1	%5	1	%5	18	%90	0	%0
س6	1	%5	6	%30	12	%60	1	%5
س7	15	%75	0	%0	5	%25	0	%0

س8	7	%35	9	%45	4	%20	0	%0
س9	2	%10	7	%35	11	%55	0	%0
س10	3	%15	7	%35	10	%50	0	%0

شكلرقم7أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



28.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

يتحدث نص أغنيات للألم لنازك الملائكة عن المعاناةوالألمالذييعيشهاالإنسانوحقهفيأنيحبويحياويحققأحلامهوكيفيستطيعالتعايشمعالألموتجاوزه.

إذا رجعنا إلى إجابات التلاميذ نجد أن أكبر نسبة تحققت فيها الإجابة هي السؤال السابع كان عدد الإجابات المتحققة 15 بنسبة 75 % ، وإذا رجعنا إلى هذا السؤال نجده يتحدث عن تكرار مفردة ألم و علاقتها بالحالة النفسية للشاعر، وتكرار كلمة ألم فيه إشارة إلى عمق المشاعر التي يشعر بها في اللحظة، مما يمكن أن ينعكس على حالته النفسية الراهنة. كما قد يكون تكرار هذه الكلمة تعبيرا عن الضغوط النفسية أو هو عبارة عن صرخة داخلية تعبر عن حالته النفسية الصعبة. أما تفسير ارتفاع نسبة الإجابات الصحيحة فربما قد عايش المتعلم الحالة الشعورية نفسها هذا ما أدى إلى سهولة استيعاب النص وفهمه أما أضعفنسبة

فكانت في السؤال التاسع كان عدد الإجابات المتحققة 2 بنسبة 10% بالنسبة لهذا السؤال يتحدث عن الخيط الشعوري الذي يربط بين أجزاء القصيدة، وهذا النوع من الأسئلة لم يتعود عليه المتعلم لذا وجد صعوبة في الإجابة عنه ولم تتحقق مقصدية النص فيه.

29.5 المحور الثامن: أبو تمام لصلاح عبد الصبور.

.أسئلة فهم النص:

س1. في مطلع القصيدة تذكير بأمجاد الماضي، وحزن على ما آلت إليه الأوضاع في الحاضر، وضح ذلك.

س2. ما القصيدة التي اقتبس الشاعر موضوعه؟ ومن صاحبها؟

س3. ما دلالة الرموز الموجودة في القصيدة؟

س4. في المقطع الأول من القصيدة مقارنة بين الماضي و الحاضر ما نتيجة هذه المقارنة؟

س5.في المقطع الثاني من القصيدة نقد لاذع وضح ذلك.

س6.استند الشاعر إلى خلفية تارخية عربية، فيم تجلت؟

س7. إلام يهدف الشاعر بقوله:" التذكار ثقيل حين حملناه"

س8. لصيغة الأمر في النص أهمية، فيم تكمن دلالتها النفسية؟

س9. جدد الشاعر في القصيدة بناء على الاقتباس وضح مستعينا بأمثلة منها؟

س10. ماذا يقصد الشاعر بقوله:"وقنعنا بالكتب المروية"

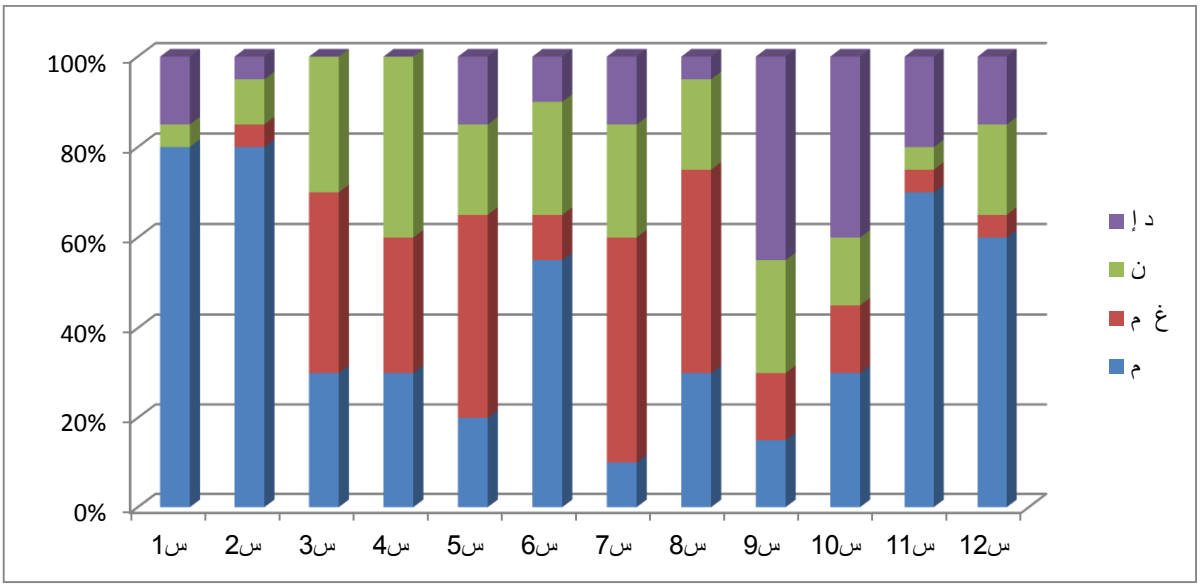
س11. ما النمط الغالب على النص؟أثبته بذكر شواهد.

س12. هل التمست وحدة النص العضوية؟أثبت أو انف مستعينا بالنص؟

جدولرقم31يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	16	%80	0	%0	1	%5	3	%15
س2	16	%80	1	%5	2	%10	1	%5
س3	6	%30	8	%40	6	%30	0	%0
س4	6	%30	6	%30	8	%40	0	%0
س5	4	%20	9	%45	4	%20	3	%15
س6	11	%55	2	%10	5	%25	2	%10
س7	2	%10	10	%50	5	%25	5	%15
س8	6	%30	9	%45	4	%20	1	%5
س9	3	%15	3	%15	5	%25	9	%45
س10	6	%30	3	%15	3	%40%15	8	%40
س11	14	%70	1	%5	1	%5	4	%20
س12	12	%60	1	%5	4	%20	3	%15

شكلرقم8أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



32.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

لقد كانت أكبر نسبة للإجابات المتحققة في السؤالين الأول والثاني، حيث بلغ عدد الإجابات المتحققة في كليهما 16 بنسبة 80%، إذا رجعنا للسؤالين الأول والثاني نجدهما يربطان المتعلم بمكتسباته القبلية وثقافته المكتسبة حيث أن قصيدة صلاح عبد الصبور تتناص في مستهلها وتستحضر قصيدة فتح الفتوح لأبي تمام التي يصف فيها فتح عمورية وهذه القصيدة درسها المتعلم في السنة الثانية، لذا نجده سهل عليه الإجابة عنها.

أما أضعف نسبة متحققة فكانت في السؤال السابع، حيث كان عدد الإجابات المتحققة 02 بنسبة 10% وإذا رجعنا لهذا السؤال نجده يتحدث عن هدف الشاعر بقوله:" التذكار ثقيل حين حملناه" نلاحظ أن العبارة فيها كثير من الرمز وهذا ما تمتاز به قصيدة شعر التفعيلة والمتعلم لم يتعود التعامل مع النصوص التي تحتوي على رمزية عالية لأنه يصعب عليه تفكيكها .

33.5 المحور التاسع: منزلة المثقفين.

.أسئلة فهم النص:

س1.ما دور المثقفين اتجاه الأمة، أيام الأمن و أيام الخوف؟

س2. متى تحظى الجزائر– في نظر الكاتب– بما يكفيها من المثقفين؟

س3. ماهو واجب المثقفين اتجاه الأمة؟

س4. كيف تتم عملية إصلاح المجتمع؟و ما الذي يعتبره الكاتب ظلما للثقافة؟

س5. يرى الكاتب أن المثقفين هم أعمدة المجتمع و الأمة، هل توافقه في ذلك؟

س6. من هو المثقف الحق في نظر الكاتب؟ وماهي المقاييس التي تجعله كذلك؟

س7. برزت أساليب التوكيد في النص استخرج بعض النماذج وبين الغرض منها؟

س8. انتقى الكاتب ألفاظا كثيرة من " القاموس القديم"علام يدل ذلك مثل.

س9. وظف الكاتب كثيرا من ألوان البيان والبديع استخرج بعضها وبين أثرها في الكلام .

س10. في أي نوع من أنواع النثر يمكنك تصنيف النص؟

س11. أكثر الكاتب من توظيف النمط التفسيري في نصه لماذا فعل ذلك في نظرك؟اذكر خصائص هذا النمط النصي؟

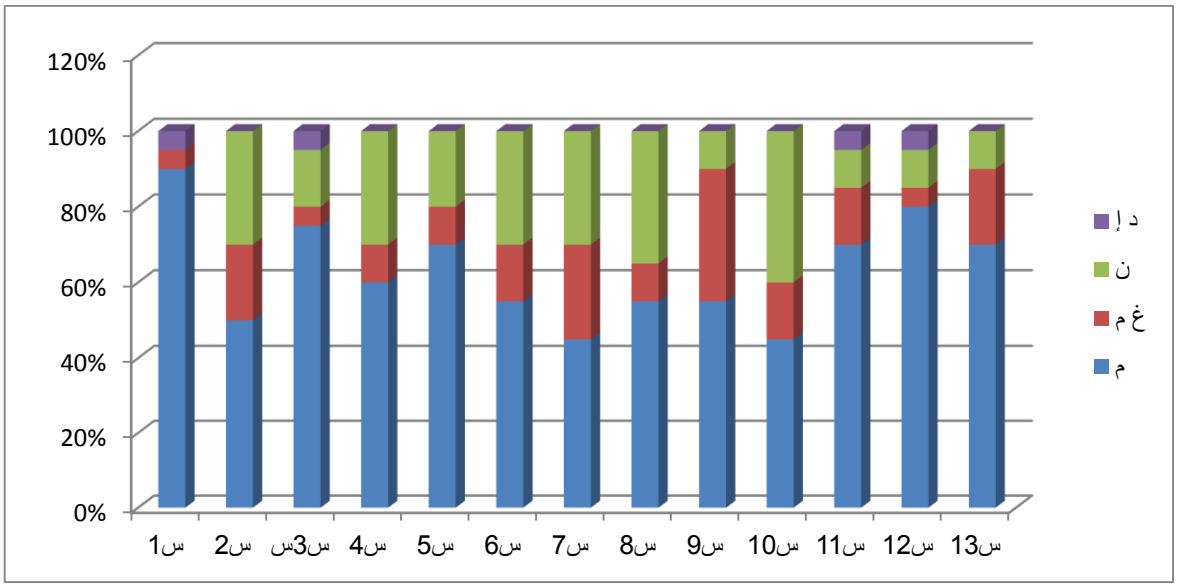
س12. بنى الكاتب نصه على الموازنة بين أي العناصر كان ذلك؟ و ما الحكمة من هذه الموازنة؟

س13.ها يحقق النص الوحدة الموضوعية المطلوبة في فن المقال؟وضح ذلك بالوقوف عند ترابط الفقرات؟

جدولرقم32يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	18	%90	1	%5	0	%0	1	%5
س2	10	%50	4	%20	6	%30	0	%0
س3	15	%75	1	%5	3	%15	1	%5
س4	12	%60	2	%10	6	%30	0	%0
س5	14	%70	2	%10	4	%20	0	%0
س6	11	%55	3	%15	6	%30	0	%0
س7	9	%45	5	%25	6	%30	0	%0
س8	11	%55	2	%10	7	%35	0	%0
س9	11	%55	7	%35	2	%10	0	%0
س10	9	%45	3	%15	8	%40	0	%0
س11	14	%70	3	%15	2	%10	1	%5
س12	16	%80	1	%5	2	%10	1	%5
س13	14	%70	4	%20	2	%10	0	%0

شكلرقم9أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



36.5 .تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

لقد تحققت أكبر نسبة إجابة في السؤال الأول حيث كان عددها 18 بنسبة 90% وإذا رجعنا للسؤال الأول نجده يتحدث عن دور المثقفين اتجاه الأمة، أيام الأمن و أيام الخوف، وهذا سؤال يمكن الإجابة عنه ببساطة من النص من خلال القراءة السطحية لأنه سؤال مباشر أما أضعف نسبة فكان عددها 09 بنسبة 45% وقد اشترك فيها السؤالين السابع والعاشر أما السؤال السابع فيتحدث عن أساليب التوكيد في النص، وكما هو معروف أن أساليب التوكيد.

كثيرة وهي موجودة في النص إلا أن نسبة كبيرة من المتعلمين لم تتحقق لديهم الإجابة ربما يرجع السبب أنهم لم يفهموا الدرس، درس التوكيد أم أنه نسي من طرف المتعلين، لذا على الأساتذة أن يسترجعوا المكتسبات القبلية للمتعلم كلما أمكنهم ذلك.

35.5 المحور العاشر: الجرح والأمل.

.أسئلة فهم النص:

س.1استخرج من النص الشخصيات الرئيسية والشخصيات الثانوية ودور كل منهما؟

س.2 من هي الشخصية المساعدة و الشخصية المعارضة في هذه القصة ؟ما الصفة التي يمكن إطلاقها على كل منهما؟

س3. انتق من النص مقاطع صوتية تسيطر عليها الحركة.

س4. استخلص من النص أهم خصال المرأة السياسية و الاجتماعية و الثقافية.

س5. تنم القصة عن روح وطنية ووعي عميق بالقضايا الوطنية وضحها مع تقديم أمثلة من النص.

س6. بين كيف تنوع البرنامج السردي و تفاوت من حيث تعدد الشخصيات و تصارعها ومن حيث قيمة البرامج و أهميتها؟

س7. إذا كانت السابقة هي إيراد حدث آني أو ال'شارة إليه مسبقا فما المقصود باللاحقة؟ مثل ذلك من النص .

س8. تستند إلى الشخصية القصصية عدة وظائف منها المساهمة في بناء العقدة القصصية بين مساهمة ياسمينة في بناء النص.

س9. حدد نمط النص و أهم خصائصه معتمدا الطابع الغالب على النص.

س10. من الوظائف الثانوية للغة الوظيفة المرجعية و التي تتحقق بالتركيز على السياق اذكر العبارات الدالة على ذلك.

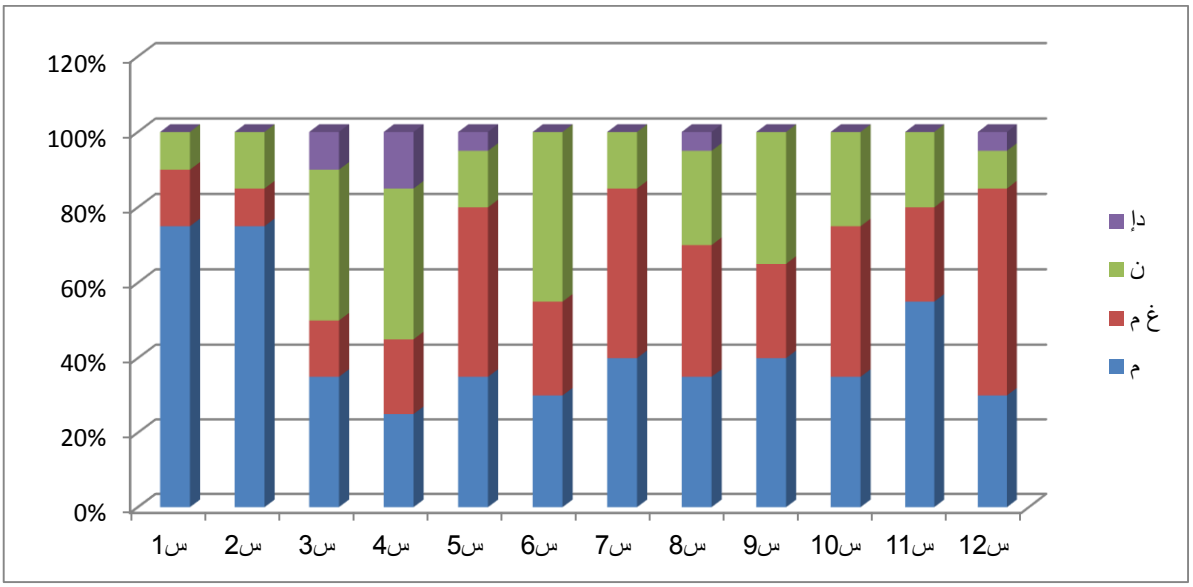
س11. هل تجد بين مضمون النص و بين العنوان علاقة قوية؟استدل على ذلك من النص؟

س12. يقولون إن النص كائن بذاته و كائن ثقافي يرتبط بالروافد و مقتضيات الجنس الأدبي حدد الروافد الثقافية التي اعتمدتها الكاتبة في هذا النص.

جدولرقم33يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	15	%75	3	%15	2	%10	0	%0
س2	15	%75	2	%10	3	%15	0	%0
س3	7	%35	3	%15	8	%40	2	%10
س4	5	%25	4	%20	8	%40	3	%15
س5	7	%35	9	%45	3	%15	1	%5
س6	6	%30	5	%25	9	%45	0	%0
س7	8	%40	9	%45	3	%15	0	%0
س8	7	%35	7	%35	5	%25	1	%5
س9	8	%40	5	%25	7	%35	0	%0
س10	7	%35	8	%40	5	%25	0	%0
س11	11	%55	5	%25	4	%20	0	%0
س12	6	%30	11	%55	2	%10	1	%5

شكلرقم10أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



38.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

لقد تحققت أكبر نسبة إجابة في السؤالين الأول والثاني وكان عدد الإجابات فيها 15، بنسبة 75%، إذا رجعنا للسؤال الأول نجده يتحدث عن الشخصيات الرئيسية والشخصيات الثانوية ودور كل منهما، وهو سؤال قد تعود عليه المتعلم من قبل، وكما ذكرنا سابقا أن المتعلم يفضل النص النثري عن النص الشعري اعتقادا منه أن النص النثري أسهل، هذا ما يفسر ارتفاع نسبة ارتفاع الإجابات المتحققة في هذا السؤال.

أما أضعف نسبة فكانت في السؤال الرابع عددها 5 بنسبة 25% إذارجعنا لهذا السؤال نجده

يتحدث عن أهم خصال المرأة السياسية والاجتماعية والثقافية، ويرجع السبب في ضعف النسبة في هذا السؤال أن المتعلم لم يفهم معنى الخصال السياسية والاجتماعية والثقافية.

39.5 المحور الحادي عشر: من مسرحية شهرا زاد.

.أسئلة فهم النص:

س1. ما هو الموضوع الذي يعالجه الكاتب في هذا النص المسرحي؟

س2. ماهدف الكاتب من إثارة هذا الموضوع؟

س3. ما هي طبيعة الصراع في النص:هل هو اجتماعي أم فكري ذهني؟ علل

س4. رسم الكاتب شخصيتي مسرحيته.لخص طبيعة كل شخصية مبينا من هي الشخصية البطل

س5. ما رأيك في الفكرة التي يطرحها الكاتب حول الصراع بين العقل والهوى؟

س6.هل ترى أن مثل هذا النوع من الصراع الفلسفي يليق توظيفه مسرحيا في عمل تمثيلي؟ لماذا؟

س7. ماهي مصادر الحكيم الأدبية والفكرية التي اسوحى منها هذه المسرحية؟ علام يدل ذلك؟

س8. هل بينت اللغة المستعملة ثقافة الشخصية؟ علام يدل ذلك؟

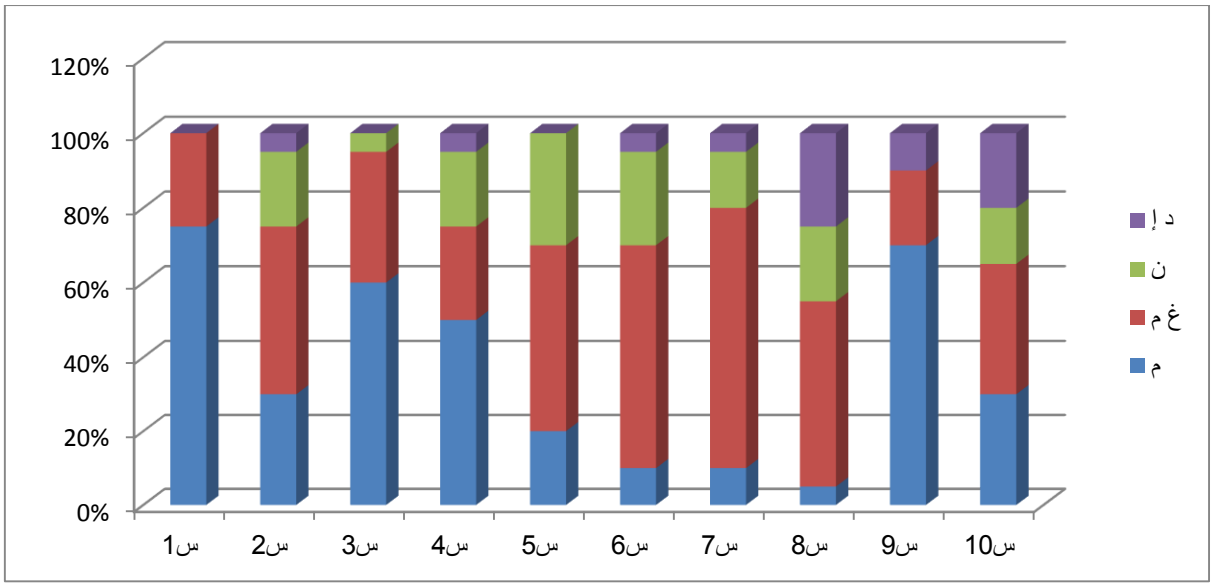
س9. ما النمط الغالب على النص؟ علل مع التمثيل.

س10.استخرج القرائن اللغوية الموجودة في النص؟ ما دورها

جدولرقم34يبيننتائجإجاباتالتلاميذ:

أسئلة فهم النص	متحقق	نسبتها المئوية	غير متحقق	نسبتها المئوية	نسبي	نسبتها المئوية	دون إجابة	نسبتها المئوية
س1	15	%75	5	%25	0	%0	0	%0
س2	6	%30	9	%45	4	%20	1	%5
س3	12	%60	7	%35	1	%5	0	%0
س4	10	%50	5	%25	4	%20	1	%5
س5	4	%20	10	%50	6	%30	0	%0
س6	2	%10	12	%60	5	%25	1	%5
س7	2	%10	14	%70	3	%15	1	%5
س8	1	%5	10	%50	4	%20	5	%25
س9	14	%70	4	%20	0	%0	2	%10
س10	6	%30	7	%35	3	%15	4	%20

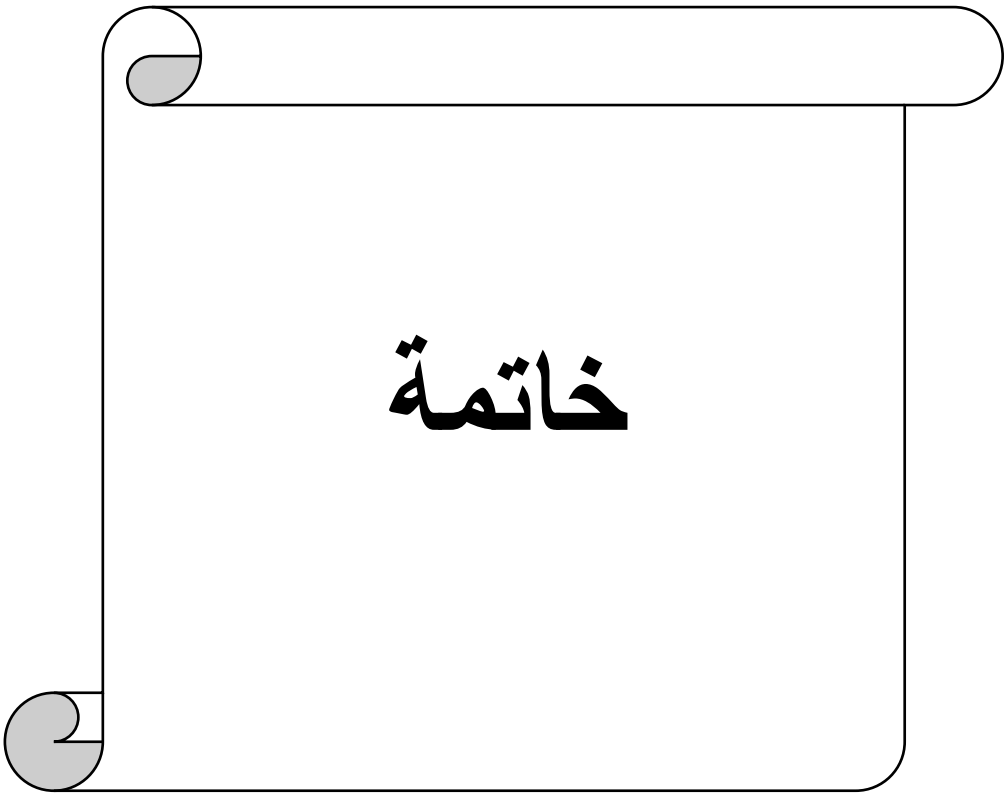
شكلرقم11أعمدةبيانيةتوضحنسبةإجاباتالمتعلمين:



42.5 تحليل نتائج إجابات التلاميذ من خلال الجدول والأعمدة البيانية:

إذا رجعنا إلى أكبر نسبة تحققت فيها الإجابة نجدها في السؤال الأول والتي كان عددها 15 بنسبة 75%، والسؤال يتحدث عن الموضوع الذي يعالجه الكاتب في هذا النص المسرحي، والمتعلم يمكن أن يستنتج مباشرة الموضوع من خلال القراءة الأولية للنص، أما أضعف نسبة فكانت في السؤال الثامن والتي كان عددها 1 بنسبة 5% وإذا رجعنا لهذا السؤال نجده كالتالي هل بينت اللغة المستعملة ثقافة الشخصية؟ علام يدل ذلك؟

فالسؤال صعب ومركب يصعب على المتعلم الإجابة عنه بسهولة وهنا يجب أن تظهر مهارات المعلم في تفكيك وتبسيط السؤال حتى يتمكن المتعلم في الوصول إلى مقصديته.


خاتمة

خاتمة:

يمكن القول في نهاية هذا البحث أن فعل القراءة لا يتم بشكل عشوائي ومجرد، بل يحتاج إلى مقصدية واضحة ومعرفة ثقافية واسعة للمتعلم تساعده على استنباط المعنى الحقيقي للنص، ومن هذا المنطلق، فإن تطوير الفعل القرائي يتطلب التركيز على القدرة على استخدام الخلفية المعرفية والثقافية الشاملة والمكتسبات القبلية التي يتمتع بها المتعلم، والتي تشمل المعارف العامة، والخبرات السابقة، وعليه فقد توصلنا بعد هذه الرحلة البحثية إلى النتائج التالية:

1.تركز القراءة على أقطاب ثلاثة: (النص، الكاتب، القارئ) ثم تكشف عن العلاقات المعقدة التي تجعل كل قطب عالما صاخبا بالافتراضات والتصورات.

2.تتعلق القصدية بالمؤلف وبوعيه وبطرائق تعبيره بوصفه المالك لسلطة القول،وترتبط المقصدية بالموضوع فهي تخص الخطاب وهي أساس التفرقة بين الخطاب الأدبي وغيره من الخطابات الأخرى، فالقصدية هي الهدف النصي من وراء العمل الأدبي الذي يعتبر عاملا أساسيا في تكوين المقاصد وجسرا يصل بين المؤلف منتج النص والمتلقي للمساهمة في صناعة قرار لغوي، ففي تضافر هذه العناصر سبيل لفك شفرته وتحديد سيرورة دلالاته.

3. يمكن للمتعلم أن يبلغ مقصدية النص إذا امتلك مكتسبات وافتراضات قبلية إيجابية تقبض على مفاصل النص، وتدفعه في اتجاه الإضاءة والكشف والوضوح والإبانة، تعتبر هذه المكتسبات من العناصر الأساسية في كل تفسير موضوعي.

4.يمكن لمستوى القراء أن يؤثر على مقصدية النص التعليمي، إيجابا أو سلبا، **لأن** قراء النص ليسوا جميعا على ذات الدرجة من الثقافة النظرية ولا تشغلهم الهموم ذاتهاوأعمارهم متفاوتة، ولكي يكون هذا التأثير إيجابيا، يجب تكوين المتعلم حتى يمتلك ثقافة واسعة، تساعده على استنباط المعنى الحقيقي للنص.

5.يجبر المنهاج المتعلم على خطوات قرائية مألوفة طوال السنة بل خلال مرحلة تعليمية كاملة، فمن حق المتعلم أن نمنحه إمكانيات متعددة، واختيارات وأبدال متنوعة، إلى الإبداع والتفكير الحر، وإلى التميز في الأداء.

التوصيات والمقترحات:

1.على واضعي المناهج التعليمية التركيز على كيفية استنباط القصدية وتفسير النصوص الأدبية من خلال فهم هدف المؤلف والتفاعل معه.

2.على الأساتذة تشجيع المتعلمين على استخدام مكتسباتهم القبلية والمعرفية الإيجابية لاستنباط المعنى الحقيقي للنص. يمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير استراتيجيات تعليمية تركز على تعزيز الخلفية المعرفية للطلاب وتدريبهم على كيفية استخدام هذه الخلفية في تفسير النصوص.

3.ينبغي مراعاة اختلاف مستويات القراء وتأثيرها على فهم النصوص، يجب تصميم المناهج بحيث تراعي هذه الفروق الفردية وتوفر فرصاً تعليمية متعددة تناسب جميع المستويات الثقافية والمعرفية للطلاب.

4.توفير تقييم مستمر للطلاب حول أدائهم القرائي وتقديم تغذية راجعة بناءة تساعدهم على تحسين مهاراتهم، يمكن أن تشمل هذه التقييمات اختبارات فهم النصوص، وتقارير القراءة، والمشاركة في النقاشات الصفية.

5.من المهم تشجيع الطلاب على القراءة الذاتية والمستقلة خارج المنهاج الدراسي، يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير مكتبات صفية غنية، وتوجيه الطلاب نحو كتب تتناسب مع اهتماماتهم ومستوياتهم القرائية.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

1) شريف مريبعي وآخرون،دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، وزارة التربية الوطنية الجزائر ..

2) عبد الله القلي فضيلة حناش،سند للتكوين المتخصص، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2009.

3) كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين : آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012م – 2013م.

4) منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للشعبتين: آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية.

ثانيا: المراجع:

أ/بالعربية:

5) 13.بول ريكور : نظرية التأويل، تر: سعيد الغانمي، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2006.

6) 29. حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، د ط، 2001.

7) 7.الشافعي، الرسالة –14– تحقيق أحمد محمد شاكر، المكتبة العلمية، بيروت، دت، دط.

8) إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته.

9) أبوهلال العسكري: الفروق اللغوية ،تح: محمد إبراهيم سليم، ط1، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

10) أحمد رضا، معجم متن اللغة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، 1960،ج5

11) إشكلات في اللغة والأدب،مجلد08،العدد،1.2019.

12) أفنان نظير دروزة،النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، مكتبة الاسكندرية، ط1، 2000.

13) ألبرتو ايكو، الأثر المفتوح، ترجمة عبد الرحمان أبو علي، ط 02، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية 2001.

14) إلهام أبو غزالة إعلي خليل حمد: مدخل إلى علم لغة النص، ط 2، الهئية المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1999.

15) أندريه جاك ديشين ،استيعاب النصوص وتأليفها،،ترهيثم لمع،ط1،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت،1991

16) البدي محمد سمير، أثر القرآن والقراءات في النحو العربي، نقلا عن كافي منصور علم القراءات، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة د ط، 2008

17) بسام طقوس،استراتيجيات القراءة،د ط، دار الكندي،الاردن،1998.

18) بسام فسطوس، المدخل إلى مناهج النقد المعاصر، ط1، دار الوفاء لدنيا الطبع،الإسكندرية2006.

19) بشرى موسى صالح،نظرية التلقي أصول وتطبيقات، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب.

20) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن،2007،

21) بهاء الدين محمد مزيد،من أفعال اللغة إلى بلاغة الخطاب السياسي تبسيط التدراولية، ط1، شمس للنشر والتوزيع،القاهرة،2010.

22) بول ب. آرمسترونغ،القراءات المتصارعة التنوع والمصداقية في التأويل، ترجمة فلاح رحيم،دار الكتاب الجديدة المتحدة، بن غازي ليبيا ،2009.

23) تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، تر : عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2007.

24) تيري إيفلين، مقدمة النظرية الأدبية، ترجمة: إبراهيم جاسم العلي، دار الشؤون الثقافية، بغداد،1992م،

25) جابر عصفور قراءة التراث النقدي: د.، دار كنعان للدراسات والنشر، دمشق، ط1، 1991م،

26) جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع، الفلسفة في العالم الواقعي،تر سعيد الغامدي، منشورات الاختلاف،المركز الثقافي العربي،الدار العربية للعلوم،2006.

27) حبيب مونسى ،القراءة والحداثة (مقاربة الكائن والممكن في القراءة العربية)،، اتحاد الكتاب العرب،دمشق، 1995م.

28) حسن مصطفى سحلول، نظريات القراءة والتأويل الأدبي وقضاياه/ منشورات اتحاد كتاب العرب،دمشق، د ط، 2001،

29) حسن مصطفى عبد المعطي،هدى محمد قناوي،علم نفس النمو،دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع،د ط،د س.

30) حسين شلوف،أحسن تليلاني،محمد القروي،ط1،ديوان المطبوعات المدرسية،2006،2005،

31) دونالين ميلر – الهامسون بالكتب–إحياء القارئ الكامن داخل كل طفل.

32) رشدي أحمد طعيمة،المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مطابع جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، سلسلة دراسات في تعليم العربية رقم18،جزء1.2007.

33) روبرت ديبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 1988.

34) روبرت هولب،نظرية التلقي مقدمة نقدية،تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر، ط01، 2000.

35) روبيرت دي بوغراند، النص والخطاب والإجراء، تر تمام حسان عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2007

36) رولان بارت، لذة النص، تر فؤاد صفا والحسين سحبان، دار توبقال للنشر، ط.19881

37) زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان،مطبعة أبناء الجراح فلسطين، ط02، 2010.

38) سامي إسماعيل، جماليات التلقي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر،ط 01، 2002.

39) سعيد بن كراد،استراتيجيات التأويل،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب،ط2011،1

40) سعيد بن كراد،استراتيجيات التأويل،منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب،ط2011،1.[1]

41) سماح رافع محمد، الفينو مينولوجيا عند هوسرل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د ط، 1991.

42) سماحة آية الله الشيخ،جعفر السيحاني،مفهوم التأويلية،تعريب محمد حسن السالم،قرآآت معاصرة ع 1،السنة أولى،مؤسسة متل الثقافية،دار الكفيل للطباعة والنشر والتوزيع،النجف،2015.

43) سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي.

44) صلاح إسماعيل : فلسفة العقل، دراسة في فلسفة سيرل، دط، دار قباء الحديثة، القاهرة، 2007،

45) طه حسين، من حديث الشعر والنثر، دار المعارف، ط 1، 1890.

46) عال مصطفى، فهم الفهم مدخل إلى الهرمنيوطيقا، نظرية التأويل من أفلطون إلى جادامير، مؤسسة هنداوي، المملكة المتحدة، 2017، د ط.

47) عبد الراضي أحمد محمد،نحو النص بين الأصالة والحداثة، مكتبة الثقافة الدينية،دط دت44

48) عبد الرحمان العيسوي : علم النفس النمو، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، دط، 1995.

49) عبد الرحمان تبرماسين وآخرون: نظرية القراءة المفهوم والإجراء، منشورات مخبر وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة بسكرة، الجزائر، ط01، 2009.

50) عبد السلام المسدي، الأسلوبية والأسلوب نحو بديل ألسني في نقد الأدب، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس 1977.

51) عبد الفتاح أحمد يوسف، قراءة النص وسؤال الثقافة–استبداد ووعي القارئ بتحولات المعنى، ط1،عالم الكتاب الحديث،الاردن،2009.

52) عبد الفتاح أحمد يوسف، قراءة النص وسؤال الثقافة–استبداد ووعي القارئ بتحولات المعنى، ط1،عالم الكتاب الحديث،الاردن،2009.

53) عبد الفتاح كيليطو ،مسألة القراءة، ،دارتوبقال للنشر،ط1986،1.

54) عبد القادر الزاكي، "من النموذج النصي إلى النموذج التفاعلي منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم 24 ،1993.

55) عبد الكريم شرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط 01، 2007

56) عبد اللطيف الجابري،عبد الرحيم أيتدوصو، المصطفى حاجي،تدريس القراءة الكفايات والاستراتيجيايات، دليل نظري، مطبعة النجاح الجديدة،د ط، الدار البيضاء،2004.

57) عبد الله الغذامي، الخطيئة والتفكير – من البنيوية إلى التشريحية – منشورات النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1985م.

58) عبد المالك مرتاض ، نظرية النص الأدبي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2010.

59) عبد المالك مرتاض، نظرية النص الأدبي،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،ط،2.2010 الجزائر.

60) العبد، محمد، اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر، القاهرة،د ط، 1989

61) عجائب المخلوقات والحيوانات وغرائب الموجودات، زكريا . محمد بن محمود الكوفي القزويني، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت ،(لبنان)، ط : 01، 1421هـ - 2000م.

62) عصام شرتح: الشعر وتأنيث العالم : قراءة في تجربة الشاعر شوقي بزيع، ط1، دار الخليج للصحافة والنشر، عمان، 2018.

63) علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته،

64) علي الشدوي، مدار الحكاية فرضيات القارئ ومسلماته،المركز الثقافي العربي،الرياض،ط01، 2008.

65) علي حرب،النص والحقيقة، المركز الثقافي العربي، الدار البضاء، المغرب، ط2005،04،ص268.

66) علي حمودين المسعود قاسم،اشكالات نظرية التلقي المصطلح المفهوم الإجراء، مجلة.

67) علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي.

68) فنسان جوف، القراءة، ترجمة سعاد التريكي، دار سيناترا،المركز الوطني للترجمة تونس، د ط، 2016

69) فولف غانغ ايزر،فعل القراءة –نظرية جمالية التجاوب في الأدب– ترجمة الحميد الحمداني والجلالي كدية، ط 01، منشورات مكتبة المناهل، فاس المغرب، د ت.

70) كريستيفا جوليا، علم النص،ترجمة فريد زاهي، دار توبقال، ط 1–1991– المغرب.

71) لبوخ بوجملين،العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية،مجلة الأثر، العدد 69

72) لطفي عبد البديع التركيب اللغوي للأدب – بحث في فلسفة اللغة والاستطيقا – ، مكتبة لبنان،بيروت، طا، 1997م.

73) محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب، 2019،

74) محمد بازي،النص القرائي إشكاليات الفهم والإفهام ص2،مكتبة قرطبة أكادير ،المغرب.

75) محمد بوبكري، قضايا تربوية السلسة البيداغوجية (20) دار الثقافة، الدار البيضاء، ط.1، 2003،

76) محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية، المرجعيات، المقاطع، الآليات، تقنيات التنشيط، دار الثقافة للنشروالتوزيع، الدار البيضاء، (د. ط)، 1998.

77) محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة،، دار المسيرة – الأردن، ط1999،1

78) محمد مفتاح،النص من القراءة إلى التنظير،شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء، ط1، 1999،ص77.

79) محمود علي مكي، قضايا الحداثة، الشركة المصرية العالمية للنشر،لونجمان، مصر،ط1، 1927

80) مصطفى ناصف، نظرية التأويل،النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط1،.2000.

81) ناظم عودة، الأصول المعرفية لنظرية التلقي،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 1997.

82) هانز جورج غادامار،فلسفة التأويل الأصول–المبادئ–الأهداف–تر:محمد شوقي الزين،الدار العربية للعلوم –ناشرون–منشورات الاختلاف،الجزائر،ط2007،1

83) هنتر ميد، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها، تر فؤاد زكريا،مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، ط1975،1م، ص421.

84) وحيد الدين طاهر عبد العزيز : مكونات النظرية اللغوية بين الدراسة والتطبيق، دط، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2013.

85) وساممرزوقي،قوتال فضيلة،مجلة إشكلات في اللغة والأدب،مجلد08،العدد2019،01.

ب–المراجع بالأجنبية :

86) Dictionnaire encyclopedique des sciences du langage -ducrot et tudorov- editions du seuil 1972 paris

ثالثا: القواميس والمعاجم:

87) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت،لبنان،ط3، 1994، ج07

88) أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح،تحقيق محمد محمد تامر،دار الحديث،القاهرة،2009.

89) أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، دار الحديث، القاهرة، 2009.

90) حجازي سمير سعيد، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الآفاق العربية، بيروت، ط2001،1

91) الزمخشري محمود: أساس البلاغة، تح: محمد باسل، ج2، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.

92) قاموس الألسنية لاروس، باريس، 1972

93) المهندس كامل وهبة مجدي، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب،مكتبة لبنان،بيروت،د ت،ط01.

رابعا: المجلات والدوريات

94) بن الدين بخولة، استراتيجية القراءة بين فعل التلقي واستراتيجية التأويل، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية،المجلد06،العدد1.

95) حسان شحاتة، القراءة الإبتكارية لتشكيل الطفل،، مجلة الفيصل، العدد 288، 2000.

96) رضا معرف،جدلية التاريخ والنص والقارئ عند نقاد مدرسة كونستانس، مجلة كلية الآداب واللغات، ع12، جامعة بسكرة، 2012.

97) علوش كمال،النص التعليمي وهوية الطفل الجزائري، مقاربة الألفاظ وفق نظرية إجراءات التحليل الدلالي، مجلة الأثر،العدد...،جوان 2018،ورقلة الجزائر .

98) علي عرب الحقيقة والمجاز،نظرة لغوية في العقل والدولة، مجلة دراسات عربية 1983.

99) لبوخ بوجملين،العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية،مجلة الأثر، العدد 10.

100) اللجنة الوطنية للمناهج–مكونة من مدير التعليم الثانوي ومجموعة من المفتشين،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006.

101) المدني بورحيس،مجلة علوم التربية،العدد61، 2015.

الملاحق

الملحق رقم 01:

استبانة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي

زملائي الأساتذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إجراء دراسة موسومة ب:"فعل القراءة بين مقصدية النص وثقافة المتعلم كتاب –السنة الثالثة ثانوي أنموذجا– من أجل استكمال متطلبات الحصول شهادة دكتوراه ل م د .

أرجو من زملائي قراءة عبارات الاستبانة بعناية، والإجابة عنها وأحيطكم علما أنها ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي

–الجنس:.....الأقدميةفي التدريس:.....

آخر شهادة متحصل عليها ..... طريقة التعيين:.....

1–ما مدى تفاعل التلاميذ فيما بينهم أثناء مناقشة معاني النص؟

.....

.....

2–أي نوع من النصوص يميل إليه التلميذ أكثر: النص الشعري أو النص النثري؟

.....

.....

3–هل ترى بأن الأسئلة التي تنتقيها باجتهاد منك جوهرية في الصميم؟ أم أنها إضافة وداعمة لمضمون الكتاب المدرسي بمختلف نصوصه؟

.....

.....

4-ما هي دواعي تعديل الأسئلة وإعادة صياغتها حسب خبرتكم في التعامل مع النصوص وتفكيك معطياتها ومعانيها؟

.....

.....

5- أي نوع من النصوص يثير اهتمام المتعلم أكثر؟ ولماذا؟

.....

.....

-الصفحة 2/1 اقلب الصفحة-

6-هل تطلب منه إبداء رأيه أم يبادر وحده؟

.....

.....

7-هل تساهم المقاربة البيداغوجية المعتمدة في إكساب المتعلمين مهارة الفهم القرائي؟

.....

.....

السبب في نظرك يعود إلى:

أ-صعوبة بناء مهارة الفهم في حد ذاتها

ب-المقاربة المعتمدة واستراتيجية بناء الفهم فيها

.....

..

8-هل تنطلق في تدريسك لمهارة فهم النص الأدبي من الاستراتيجية التي يقترحها المنهاج؟

.....

.....

9-ما مدى حضور مهارة الفهم في منهاج اللغة العربية؟

.....

.....

10-ما دور الأستاذ في تحسين قراءة التلميذ؟

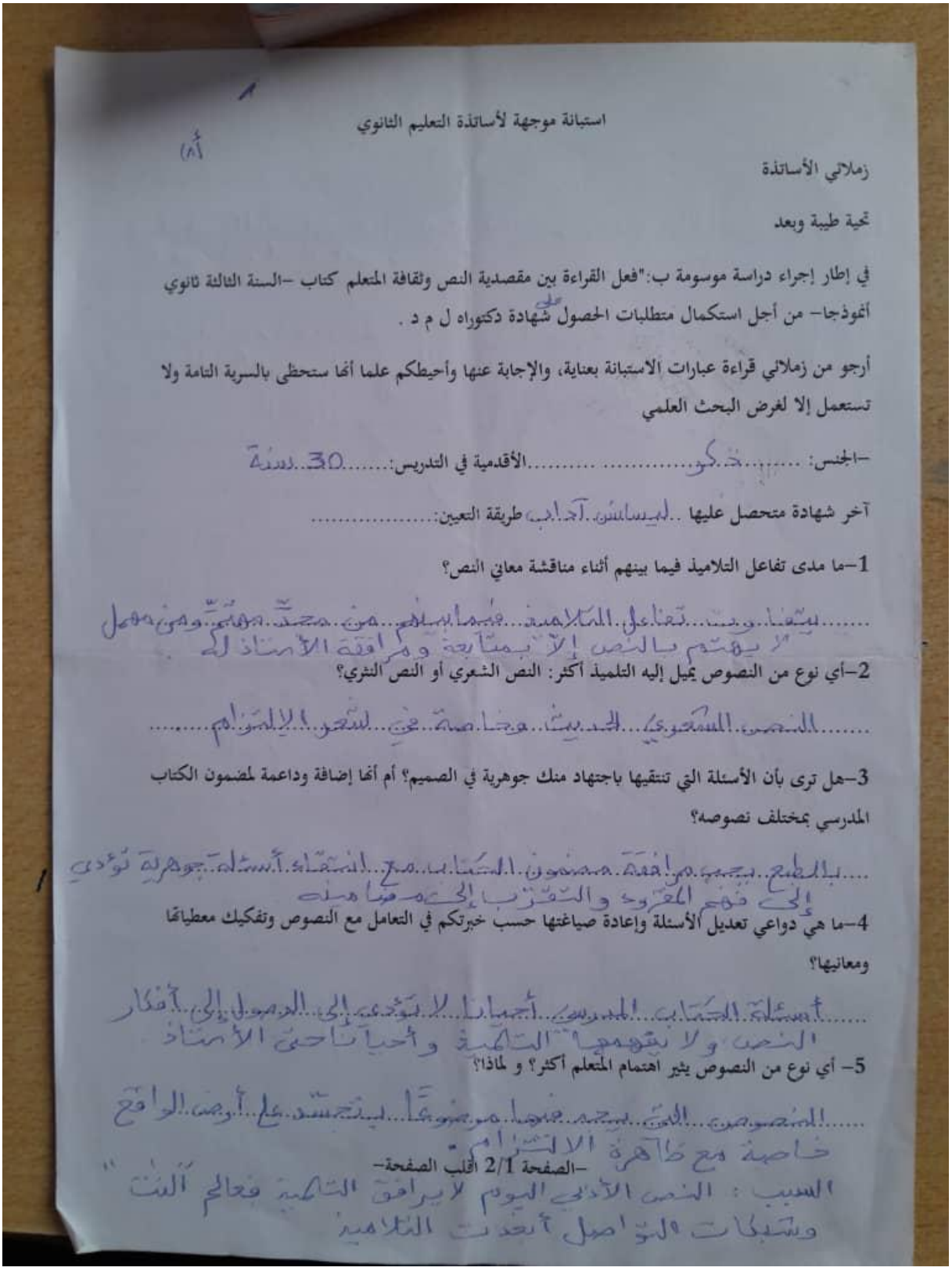
.....

.....

11-هل سبق لك أن اطلعت على استراتيجيات فهم النص الأدبي الحديثة؟ وهل خضعت لتكوين قصير أو طويل المدى لتدريس مهارة فهم النص الأدبي؟.

.....

.....



استبانة موجهة لأساتذة التعليم الثانوي

(أ)

زملائي الأساتذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إجراء دراسة موسومة ب:"فعل القراءة بين مقصدية النص وثقافة المتعلم كتاب –السنة الثالثة ثانوي أنموذجا– من أجل استكمال متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه ل م د .

أرجو من زملائي قراءة عبارات الاستبانة بعناية، والإجابة عنها وأحيطكم علما أنها ستحظى بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي

–الجنس: ذكر ..... الأقدمية في التدريس: 30 سنة

آخر شهادة متحصل عليها ليسانس آداب طريقة التعيين: .....

1–ما مدى تفاعل التلاميذ فيما بينهم أثناء مناقشة معاني النص؟

يتفاوت تفاعل التلاميذ فيما بينهم من حصة لأخرى ومن فصل لآخر يهتم بالنص إلا بمتابعة ومرافقة الأستاذ له

2–أي نوع من النصوص يميل إليه التلميذ أكثر: النص الشعري أو النص النثري؟

النص الشعري الحديث وخاصة في شعر الالتزام

3–هل ترى بأن الأسئلة التي تنتقيها باجتهاد منك جوهرية في الصميم؟ أم أنها إضافة وداعمة لمضمون الكتاب المدرسي بمختلف نصوصه؟

بالطبع يجب مراعاة مضمون الكتاب مع انتقاء أسئلة جوهرية تؤدي إلى فهم المقروء والتقرب إلى مقاصده

4–ما هي دواعي تعديل الأسئلة وإعادة صياغتها حسب خبرتكم في التعامل مع النصوص وتفكيك معطياتها ومعانيها؟

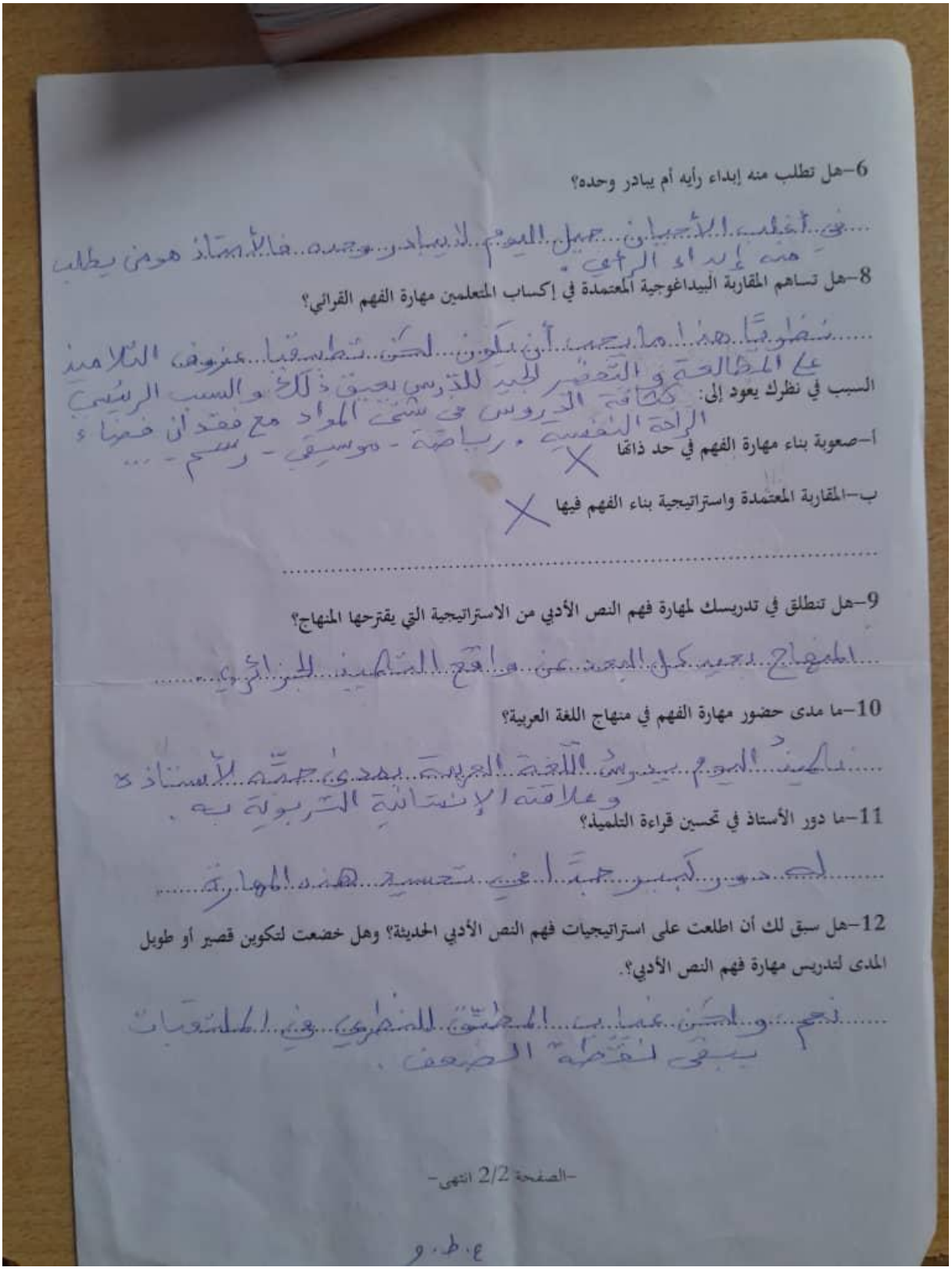
أسئلة الكتاب المدرسي أحيانا لا تؤدي إلى الوصول إلى أفكار النص ولا يفهمها التلميذ وأحيانا حتى الأستاذ

5– أي نوع من النصوص يثير اهتمام المتعلم أكثر؟ و لماذا؟

النصوص التي يجد فيها موضوعا يتحسس على أرض الواقع خاصة مع ظاهرة الالتزام

السبب: النص الأدبي اليوم لا يرافق التلميذ فعالم النت وشبكات التواصل أبعدت التلاميذ

–الصفحة 2/1 اقلب الصفحة–



6-هل تطلب منه إبداء رأيه أم يبادر وحده؟

في أغلب الأحيان جعل اليوم المبادر وحده فالأستاذ هو من يطلب منه إبداء الرأي.

8-هل تساهم المقاربة البيداغوجية المعتمدة في إكساب المتعلمين مهارة الفهم القرائي؟

نعم ولكن ما يحسب أن يكون لحد ما تساعد عروف التلاميذ على المطالعة و التحضير الجيد للدرس يحقق ذلك و السبب الرئيسي السبب في نظرك يعود إلى: كثافة الدروس في شتى المواد مع فقدان فضاء الراحة النفسية . رياضة - موسيقى - رسم ...

أ-صعوبة بناء مهارة الفهم في حد ذاتها X

ب-المقاربة المعتمدة واستراتيجية بناء الفهم فيها X

.....

9-هل تنطلق في تدريسك لمهارة فهم النص الأدبي من الاستراتيجية التي يقترحها المنهاج؟

المنهاج بعيد كل البعد عن واقع المتعلمين الجزائري.....

10-ما مدى حضور مهارة الفهم في منهاج اللغة العربية؟

نلاحظ اليوم بروز اللغة العربية بعدى جهة الأستاذ وعلاقته الإنسانية التربوية به.

11-ما دور الأستاذ في تحسين قراءة التلميذ؟

له دور كبير جدا في تحسين هذه المهارة.....

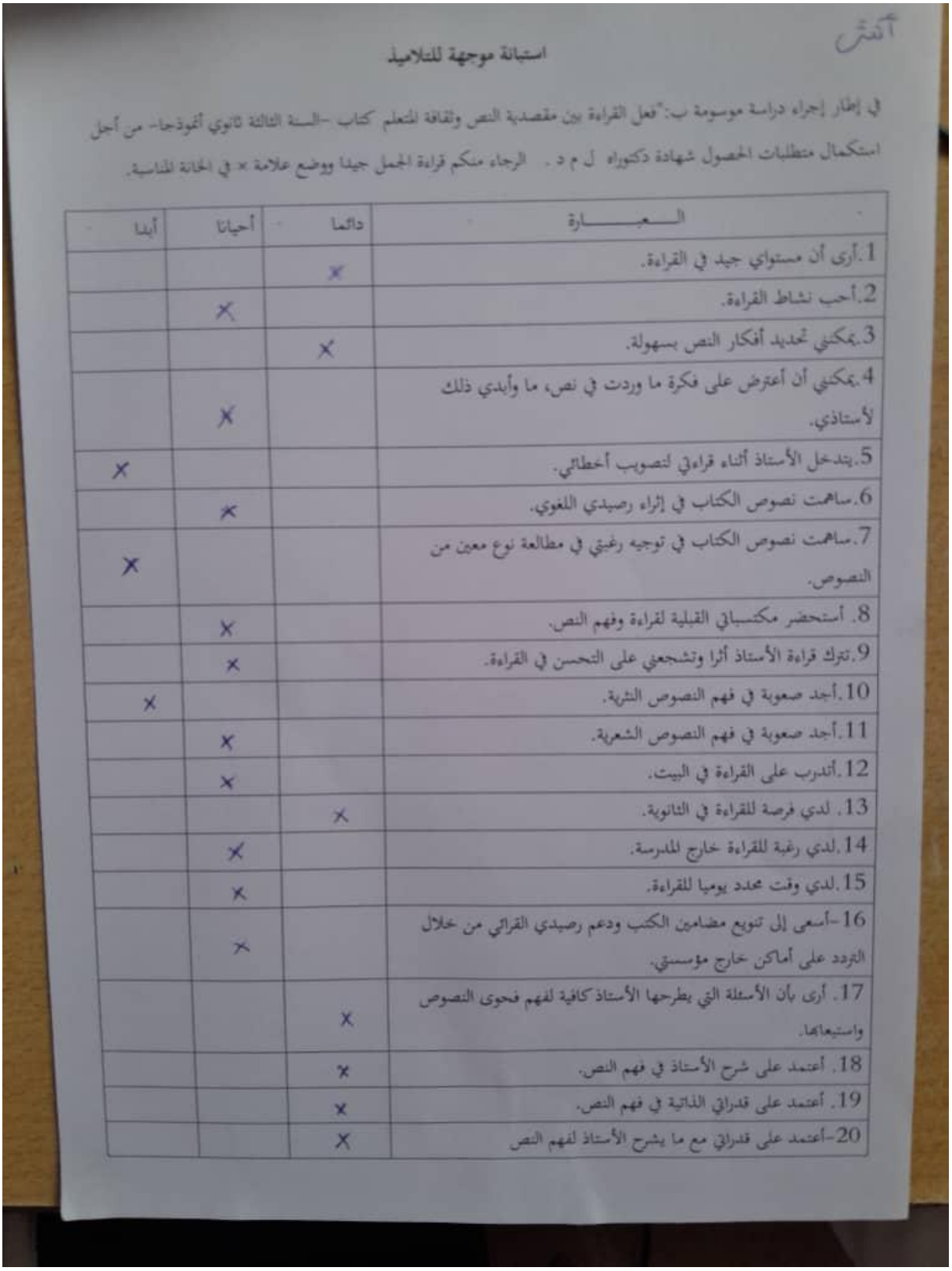
12-هل سبق لك أن اطلعت على استراتيجيات فهم النص الأدبي الحديثة؟ وهل خضعت لتكوين قصير أو طويل المدى لتدريس مهارة فهم النص الأدبي؟.

نعم ولكن غياب الجانب النظري في المطبعات يبقى نقطة الضعف.

-الصفحة 2/2 انتهى-

ع.ط.و

الملحق رقم 02: استبيان موجه للتلاميذ:



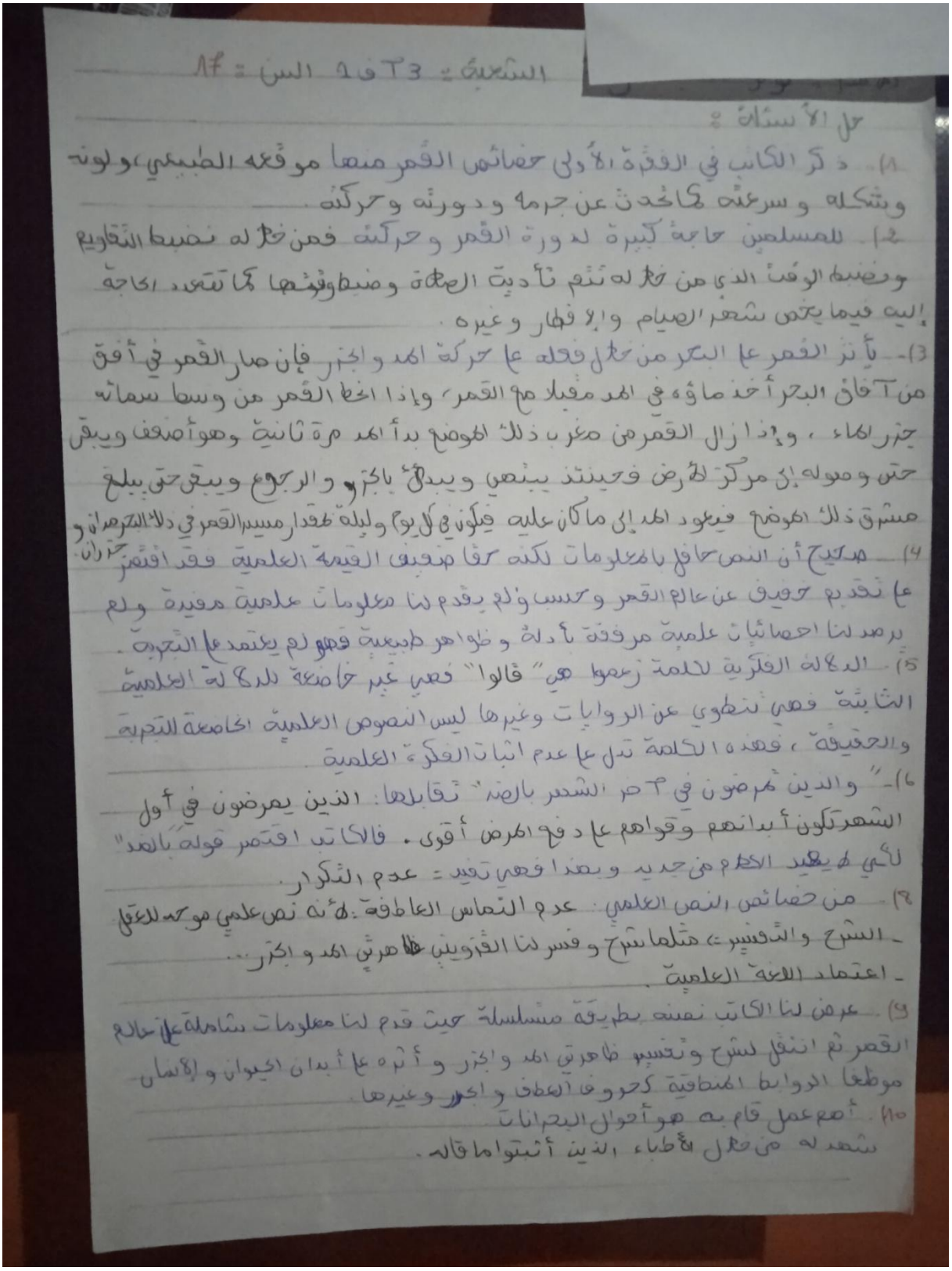
آنتش

استبانة موجهة للتلاميذ

في إطار إجراء دراسة موسومة ب:"فعل القراءة بين مقصدية النص وثقافة المتعلم كتاب -السنة الثالثة ثانوي أنموذجا- من أجل استكمال متطلبات الحصول شهادة دكتوراه ل م د . الرجاء منكم قراءة الجمل جيدا ووضع علامة × في الخانة المناسبة.

العبـــــارة	دائما	أحيانا	أبدا
1.أرى أن مستواي جيد في القراءة.	×		
2.أحب نشاط القراءة.		×	
3.يمكنني تحديد أفكار النص بسهولة.	×		
4.يمكنني أن أعترض على فكرة ما وردت في نص، ما وأبدي ذلك لأستاذي.		×	
5.يتدخل الأستاذ أثناء قراءتي لتصويب أخطائي.			×
6.ساهمت نصوص الكتاب في إثراء رصيدي اللغوي.		×	
7.ساهمت نصوص الكتاب في توجيه رغبتي في مطالعة نوع معين من النصوص.			×
8. أستحضر مكتسباتي القبلية لقراءة وفهم النص.		×	
9.تترك قراءة الأستاذ أثرا وتشجعني على التحسن في القراءة.		×	
10.أجد صعوبة في فهم النصوص النثرية.			×
11.أجد صعوبة في فهم النصوص الشعرية.		×	
12.أتدرب على القراءة في البيت.		×	
13. لدي فرصة للقراءة في الثانوية.	×		
14.لدي رغبة للقراءة خارج المدرسة.		×	
15.لدي وقت محدد يوميا للقراءة.		×	
16-أسعى إلى تنويع مضامين الكتب ودعم رصيدي القرائي من خلال التردد على أماكن خارج مؤسستي.		×	
17. أرى بأن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ كافية لفهم فحوى النصوص واستيعابها.	×		
18. أعتمد على شرح الأستاذ في فهم النص.	×		
19. أعتمد على قدراتي الذاتية في فهم النص.	×		
20-أعتمد على قدراتي مع ما يشرح الأستاذ لفهم النص	×		

الملحق رقم 03: نموذج عن النصوص الموجهة للتلاميذ بعد الإجابة



الشعبة: 3 T ق 1 السن: 14

حل الأسئلة:

1) ذكر الكاتب في الفقرة الأولى خصائص القمر منها موقعه الطبيعي، ولونه وشكله وسرعته كما تحدث عن حركته ودورته وحركته.

2) للمسلمين حاجة كبيرة لدورة القمر وحركته فمن خلاله نضبط التقاويم ونضبط الوقت الذي من خلاله تتم تأدية الصلاة وضبط وقتها كما تتعدد الحاجة إليه فيما يخص شهر الصيام والإفطار وغيره.

3) - يأثر القمر على البحر من خلال فعله على حركة المد والجزر فإن صار القمر في أفق من آفاق البحر أخذ ماؤه في المد مقبلا مع القمر، وإذا اخط القمر من وسط سمائه جزر الماء، وإذا زال القمر من مغرب ذلك الموضع بدأ المد مرة ثانية وهو أضعف ويبقى حتى وصوله إلى مركز الأرض فحينئذ يبتهي ويبدأ بالجزر والرجوع ويبقى حتى يبلغ مشرق ذلك الموضع فيعود المد إلى ما كان عليه فيكون في كل يوم وليلة مقدار مسير القمر في ذلك البحر مرتان.

4) صحيح أن النص حافل بالمعلومات لكنه حقا ضعيف القيمة العلمية فقد اقتصر على تقديم حقيق عن عالم القمر وحسب ولم يقدم لنا معلومات علمية مفيدة ولم يرصد لنا احصائيات علمية مرفقة بأدلة وظواهر طبيعية فهو لم يعتمد على التجربة.

5) - الدلالة الفكرية للكلمة زعموا هي "قالوا" فهي غير خاضعة للدلالة العلمية الثابتة فهي تنطوي عن الروايات وغيرها ليس النصوص العلمية الخاضعة التجربة والحقيقة، فهذه الكلمة تدل على عدم اثبات الفكرة العلمية.

6) - "والذين هم مرضون في آخر الشهر بالضد" تقابلها: الذين يمرضون في أول الشهر تكون أبدانهم وقواهم على دفع المرض أقوى. فالكاتب اقتصر قوله "بالضد" لكي لا يعيد الكلام من جديد وبهذا فهي تفيد: عدم التكرار.

7) من خصائص النص العلمي: عدم التماس العاطفة لأنه نص علمي موجه للعقل
- الشرح والتفسير: مثلما شرح وفسر لنا الظاهرتين المد والجزر.
- اعتماد اللغة العلمية.

8) عرض لنا الكاتب نصه بطريقة متسلسلة حيث قدم لنا معلومات شاملة على عالم القمر ثم انتقل لشرح وتفسير ظاهرتي المد والجزر وأثره على أبدان الحيوان والإنسان موظفا الروابط المنطقية كحروف العطف والجر وغيرها.

9) أهم عمل قام به هو أحوال البحرانات
نشهد له من خلال الأطباء الذين أثبتوا ما قاله.

قائمة الجداول:

جدول رقم 1 جدول يبين عدد الأساتذة ونسبة الذكور والإناث:..... 135
جدول رقم 2 يوضح الأقدمية في التدريس:..... 136
جدول رقم 3 يوضح آخر شهادة متحصل عليها:..... 137
جدول رقم 4 يوضح طريقة تعيين الأساتذة:..... 137
جدول رقم 5 يبين العينة المطبق عليها الدراسة، عدد الإناث وعدد الذكور فيها: 162
جدول رقم 6 يوضح نسب العبارة الأولى:..... 164
جدول رقم 7 يوضح نسب العبارة الثانية:..... 166
جدول رقم 8 يوضح نسب العبارة الثالثة:..... 167
جدول رقم 9 يوضح نسب العبارة الرابعة:..... 169
جدول رقم 10 يوضح نسب العبارة الخامسة:..... 171
جدول رقم 11 يوضح نسب العبارة السادسة:..... 172
جدول رقم 12 يوضح نسب العبارة السابعة:..... 174
جدول رقم 13 يوضح نسب العبارة الثامنة:..... 175
جدول رقم 14 يوضح نسب العبارة التاسعة:..... 177
جدول رقم 15 يوضح نسب العبارة العاشرة..... 178
جدول رقم 16 يوضح نسب العبارة الحادي عشر..... 179
جدول رقم 17 يوضح نسب العبارة الثاني عشر..... 181
جدول رقم 18 يوضح نسب العبارة الثالث عشر..... 182
جدول رقم 19 يوضح نسب العبارة الرابع عشر..... 184
جدول رقم 20 يوضح نسب العبارة الخامس عشر..... 185
جدول رقم 21 يوضح نسب العبارة السادس عشر:..... 186
جدول رقم 22 يوضح نسب العبارة السابع عشر:..... 188
جدول رقم 23 يوضح نسب العبارة الثامن عشر:..... 189
جدول رقم 24 يوضح نسب العبارة التاسع عشر:..... 191
جدول رقم 25 يوضح نسب العبارة عشرون:..... 193
جدول رقم 26 يبين إجابات التلاميذ ونسبها المئوية:..... 200

جدول رقم 27 يبين نتائج إجابات التلاميذ ونسبتها المئوية:..... 202
جدول رقم 28 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 208
جدول رقم 29 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 211
جدول رقم 30 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 214
جدول رقم 31 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 217
جدول رقم 32 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 220
جدول رقم 33 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 223
جدول رقم 34 يبين نتائج إجابات التلاميذ:..... 226

قائمة الأشكال:

أ-الدوائر النسبية:

دائرةنسبيةرقم 1 توضحعددالأساتذةالمستجوبينحسبالجنس:..... 135

دائرةنسبيةرقم 2 توضحالأقدميةفيالتدريس:..... 136

دائرةنسبيةرقم 3 توضحآخرشهادةمتحصلعليها:..... 137

دائرةنسبيةرقم 4 توضحطريقةتعيينالأساتذة:..... 138

دائرةنسبيةرقم 5 تمثلالنسبةالمئويةلعددالإناثوعددالذكور..... 162

دائرةنسبيةرقم 6 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالأولى: 164

دائرةنسبيةرقم 7 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالثانية: 166

دائرةنسبيةرقم 8 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالثالثة: 168

دائرةنسبيةرقم 9 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالرابعة: 170

دائرةنسبيةرقم 10 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالخامسة: 171

دائرةنسبيةرقم 11 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالسادسة: 173

دائرةنسبيةرقم 12 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالسابعة: 174

دائرةنسبيةرقم 13 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالثامنة: 175

دائرةنسبيةرقم 14 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالتاسعة: 177

دائرةنسبيةرقم 15 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالعاشرة: 178

دائرةنسبيةرقم 16 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالحاديعشر 180

دائرةنسبيةرقم 17 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالثانيعشر 181
دائرةنسبيةرقم 18 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالثالثعشر 182
دائرةنسبيةرقم 19 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ: دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالرابععشر 184
دائرةنسبيةرقم 20 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ:
دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالخامسعشر..... 185
دائرةنسبيةرقم 21 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ:
دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالسادسةعشر:..... 186
دائرةنسبيةرقم 22 توضحالنسبةالمئويةلتكرارالألفاظ:
دائما،أبدا،أحيانا.فيالعبارةالسابععشر:..... 189
دائرةنسبيةرقم 23 تحليلنتائجالعبارةالثامنعشرمنخلالالجدولوالدائرةالنسبية: 190
دائرةنسبيةرقم 24 تحليلنتائجالعبارةالتاسععشرمنخلالالجدولوالدائرةالنسبية: 192
دائرةنسبيةرقم 25 توضحنسبالعبارةعشرون:..... 193

ب-الأعمدة البيانية:

شكل رقم 1 أعمدة بيانية توضح نسب الإجابات المتحققة وغير المتحققة والنسبية ودون الإجابة:..... 198
شكل رقم 2 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات التلاميذ. 200
شكل رقم 3 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات التلاميذ. 203

شكل رقم 4 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين: 206
شكل رقم 5 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين: 209
شكل رقم 6 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين: 212
شكل رقم 7 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين: 215
شكل رقم 8 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين: 218
شكل رقم 9 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين: 221
شكل رقم 10 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين:..... 224
شكل رقم 11 أعمدة بيانية توضح نسبة إجابات المتعلمين:..... 226

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

إهـــــداء

مقدمة:.....أ

الفصل الأول:القراءة والمتعلم، المفهوم والخصوصية

توطئة:.....10

1.النص:.....10

1.1 النص لغة:.....11

2.1النص اصطلاحا:.....12

3.1 النص من منظور لسانيات النص:.....13

4.1.النص التعليمي:.....15

5.1 النص في التعليم الثانوي:.....18

6.1 معايير اختيار النص التعليمي:.....18

.2. تلقي النص التعليمي:.....22

3. دور المعلم في تلقي النص التعليمي:.....24

4. فرضيات التلميذ:.....27

5. مقام النص المقروء.....30

6. نظرية القراءة:.....31

1.6 القراءة لغة:.....32

2.6 اصطلاحا:.....32

.3.6. الأصول المعرفية لنظرية التلقي:.....34

4.6. التلقي عند" ياوس":.....38

7. فعل القراءة وبناء المعنى عند " إيزر ":.....44

8.القارئ:.....50

9.التلميذ القارئ:.....53

9. 1 مميزات التلميذ.....54
10.علاقة القراءة بالنص:.....59
11. تفاعل القارئ والنص:.....61
12. فرضيات ومدار القارئ:.....63
13.القصد:.....66
1.13 لغة:.....66
2.13 اصطلاحا:.....67
14.قصدية المؤلف:.....69
15.قصدية النص:.....71

الفصل الثاني:ثقافة القارئ، والنص الأدبي، استراتيجيات الفهم والتفهيم.

توطئة:.....75
ثقافة القارئ :.....75
22.التأويل:.....78
.1.2-التأويل لغة :.....78
2.2المفهوم الاصطلاحي:.....79
3.2الوجهالتربوي للتأويل:.....80
3.فوائد تدريس النص الأدبي:.....85
1.3واقع تدريس النص الأدبي في التعليم الثانوي:.....86
4. القراءة والتحليل:.....87
5.عوائق وصول المتعلم لمقصدية النص:.....92

6.الاستيعاب القرائي: 94

77.وصف كتاب اللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة: 95

8.وصف النصوص الأدبية من خلال كتاب السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة: 99

9.النصوص التواصلية: 100

10.مواصفات الكتاب المدرسي الجيد: 102

11.تدريس النص الأدبي وفق مشروع القارئ الاستراتيجي: 103

12.الاستراتيجية القرائية والتأويل: 104

13.مشكلات تدريس النص الأدبي: 107

14.الحلول المقترحة لمعالجة إشكالية تدريس النص الأدبي: 107

15.المؤشرات المتوقعة لتطبيق الحلول: 108

16.الفهم في السياق التربوي: 110

17.مبادئ الفهم بالاستراتيجيات القرائية 110

18.اختيار الاستراتيجية الملائمة 113

19.استراتيجيات متنوعة للفهم والتفهيم 113

1.19استراتيجية التموقع والربط: 114

2.19استراتيجية الربط بالمعرفة القبلية: 114

3.19استراتيجية التوقع والتخمين: 115

4.19.إستراتيجية التقابل: 115

5.19.استراتيجية الانتقاء: 116

6.19.استراتيجية النماذج الاستعارية: 116

7.19.استراتيجية التناص 116
8.19الاستراتيجية في السياق التصوري:..... 116
9.19. استراتيجية التلخيص..... 117
10.19. استراتيجية الخرائط الدلالية:..... 117
11.19استراتيجية تتبع بناء النص وهيكله..... 118
12.19استراتيجية تداول معنى الخطاب:..... 119
13.19. استراتيجية قراءة النص في ضوء عنوانه:..... 119
14.19. استراتيجية قراءة النص في ضوء حدث سياقي: 120
15.19.استراتيجية العمل بالمشروع القرائي:..... 120
16.19.استراتيجية فهم المعنى الشمولي للنص :..... 121
17.19. الاستراتيجية الخطية:..... 122
18.19استراتيجية انسجام التأويل:..... 123
19.19.استراتيجية التساؤل:..... 125
20.أهداف التنويع في الاستراتيجيات القرائية:..... 126
21.التداولية:..... 127
.22. الوجه التربوي للتداولية :..... 128
1.22العناصر التداولية للتواصل في العملية التعليمية:..... 128

الفصل الثالث:الدراسة الميدانية

.توطئة:..... 135
1.دراسة استبانة الأساتذة*:..... 135

2.إفراغ استبانات الأساتذة وتحليلها:..... 138

3. دراسة استبانة التلاميذ:..... 162

4 إفراغ أوراق الاستبانات ودراستها :..... 164

خلاصة: 194

5.دراسة نصوص الكتاب:..... 196

خاتمة: **229**

قائمة المصادر والمراجع:..... 232

الملاحق

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

فهرس الموضوعات

الملخص

الملخص:

إن فعل القراءة لا يتم بشكل عشوائي ومجرد، بل يحتاج إلى مقصدية واضحة ومعرفة ثقافية واسعة للمتعلم تساعده على استنباط المعنى الحقيقي للنص، ومن هذا المنطلق، فإن تطوير الفعل القرائي يتطلب التركيز على القدرة على استخدام الخلفية المعرفية والثقافية الشاملة والمكتسبات القبلية التي يتمتع بها المتعلم، والتي تشمل المعارف العامة، والخبرات السابقة، كما يمكن للمتعلم أن يبلغ مقصدية النص إذا امتلك مكتسبات وافتراضات قبلية إيجابية تقبض على مفاصل النص، وتدفعه في اتجاه الإضاءة والكشف والوضوح والإبانة، تعتبر هذه المكتسبات من العناصر الأساسية في كل تفسير موضوعي.

Thesis Summary:

Reading is not a random or arbitrary act; it requires clear intentionality and broad cultural knowledge from the learner to extract the true meaning of the text. Therefore, developing reading skills necessitates a focus on the ability to utilize the learner's comprehensive cognitive and cultural background, including general knowledge and previous experiences. Positive prior assumptions and acquisitions play a crucial role in achieving the purpose of the text, propelling learners towards illumination, uncovering, clarity, and elucidation. These acquisitions are fundamental elements in every objective interpretation.