الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الرحمان ميرة–بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة

تطبيقات نظرية التلقي في تعليمية اللغة العربية دراسة في الخطاب التعليمي بين المعلم والمتعلم في ثانويات بجاية–أنموذجا–

مذكرة لنيل شهادة الماستر في اللغة والآداب العربي تخصص:علوم اللسان

إعداد الطالبتين:

- إعيشوشن ليندة
- كعنين مليكة

إشراف الأستاذة:

بن دلالي زهوة

السنة الدراسية 2021/2020

دعـــــــــاء

بسم اللّه الرّحمان الرّحيم

ربّ لا تدعني أصاب بالغرور إذا نجحت،

ولا أصاب باليأس إذا فشلت

بل ذكرني دائما بأنّ الفشل هو التّجربة التي تسبق

النّجاح.

يا ربّ علّمني أنّ التّسامح هو أكبر مناصب القوّة

و أنّ حب الانتقام هو أوّل مظاهر الضّعف، يا ربّ...

إذا جرّدتني من المال أترك لي الأمل

و إذا جرّدتني من النّجاح أترك لي قوّة العناد حتّى

أتغلّب على الفشل

وإذا جرّدتني من نعمة الصّحة أترك لي نعمة الإيمان

يا ربّ إذا أسأت إلى النّاس أعطيني شجاعة الاعتذار

وإذا أساء لي النّاس أعطيني شجاعة العفو.

فكفاني عزّا أن تكون لي ربّا، كفاني فخرا أن أكون لك عبدا

أنت لي كما أحبّ، فوفّقني إلى ما تحبّ.

آمـــــــــــــــن

شكـــــر و عرفـــان

الشكر الجزيل والحمد الكثير اللّه العلي القدير الذي وفّقنا وأعاننا لإتمام هذا العمل المتواضع، كما نتقدم بالشّكر الجزيل للأستاذة المشرفة "زهوة بن دلالي" على التّوجيهات التي مدّتنا بها طيلة بحثنا فكانت نعم المؤطرة حيث وجّهتنا عند الخطأ وشجعتنا عند الصواب .

كما نشكر كل من قدم لنا النصيحة من قريب أو بعيد خاصة رئيس قسم الأدب العربي الأستاذ الفاضل "لونيس بن علي " و نائبه الكريم"عدنان فضيل"وجميع الأساتذة الكرام الذين أخذنا من نهجهم سبيل العلم والمعرفة.

الإهداء

الحمد لله و الشكر لله الذي هدانا،وأنار طريقنا إلى الخير والنجاح وبلغنا مرادنا ورزقنا نعمة الحياة ووفقنا إلى النجاح.

أهدي عملي هذا إلى ما أملك في الوجود إلى من لا تكفيهم كلمات الشكر والثناء،إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار،ومن أشعل شمعة العلم في صدري وأدخل هذا النور في قلبي عماد البيت"**أبي**"الغالي على قلبي أطال الله في عمره.

وأهدي عملي هذا إلى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان،إلى التي صبرت على كل شيء و رعتني حق الرعاية وكانت سندي في الشدائد،و كانت دعواتها لي بالتوفيق و تتبعني خطوة بخطوة في عملي،إلى من ارتحت كلما تذكرت ابتسامتها في وجهي هذه نبع الحنان"**أمي**"الحنونة ملاك على القلب و العين أطال الله في عمرها.

وإلى التي عرفت قيمة العلم،وضمتني في أحضانها المليئة بالعز والدلال،وكانت لي سندا طيلة مشواري الدراسي أختي الغالية"**غانية**"أطال الله عمرها و حفظ لها أبنائها"آدم وسيليا ولينا".

وإلى من تقاسمت معهم نعمة الأخوة فهؤلاء قرة عيني أخواتي و إخواني الأعزاء أطال الله في أعمارهم.

وإلى أساتذتي الكرام الذين علموني الأبجدية وحرصوا على تعليمي وعلى حب العلم والمعرفة في كل مراحل تعليمي، و الشكر الجزيل و الخاص لأستاذتي المشرفة والمحترمة"**بن دلالي زهوة**"فبفضلها توصلنا إلى حصاد هذه الثمرة المعرفية.

الشكر الجزيل لعائلة"كعنين"

الإهداء

إذا كان الإهداء جزءا من الوفاء أهدي هذا بحثنا هذا إلى:

إلى من مهد لي طريق العلم و أعطى فأجزل العطاء إلى من أجل اسمه بكل فخر.....هذا **أبي** العزيز

إلى من كان دعائها سر نجاحي و بوجودها عرفت معنى الحياة إلى رمز الحب وبحر الحنان.....هذه **أمي** الحبيبة

إلى ملاذي وقوتي وسندي بعد الله سبحانه وتوائم روحي اللذان عشت معهم أجمل الذكريات..... هذان إخواني الغاليين **لوناس و مسيبسا** .

إلى صديقاتي بمثابة أخواتي اللواتي لم تلدهم أمي ورفاق درب الحياة حلوها ومرها ورمز الإيثار و الوفاء.....هؤلاء حبيباتي الغاليات على قلبي **صارة،ويزة،جميلة،ياسمين،ريمة**.

إلى كل من أحبني بصدق من بعيد وقريب ودعا لي بالتوفيق و السداد والنجاح

إلى أستاذتي المشرفة التي كانت سندا لنا طيلة مشوار بحثنا.....هذه الأستاذة الكريمة **بن دلالي زهوة** التي كانت نعم الأستاذة

إلى زميلتي في البحث التي شاركني في إنجازه المذكرة .....هذه **مليكة** التي كانت نعم الزميلة

إلى كل أفراد عائلتي"**إعيشوشن**"

ليندة

مقدمة

مقدمة:

يعد مفهوم الخطاب من المفاهيم التي كثرت الكتابات فيها حديثا وتشعبت وجهات النظر إليها واختلفت الآراء بدلالتها عند الناس اليوم،فقد غدا مفهوم الخطاب من أكثر المفاهيم التباسا واشتباها بمفاهيم أخرى شاعت في كتابات النقاد العرب .

فقد كانت الجملة موضوع الدراسات اللغوية منذ القديم،واستمر هذا الوضع طيلة النصف الأول من القرن العشرين، وهي الحقبة التي شهدت فيها اللسانيات أوج ازدهارها وسيطر فيها المنهج البنوي سيطرة تكاد تكون مطلقة على مختلف الدراسات اللغوية،غير أن هذا المنهج لم يلبث أن عرف نوعا من الانسداد لاعتبار أصحابه اللغة نظاما مغلقا،ولا يتعدى تحليلها حدود مستوى الجملة ،لاعتقادهم أنها أكبر وحدة يمكن أن يطالها التحليل. وقد تعالت دعوات عديدة تنادي بضرورة تجاوز نحو الجملة والتأسيس لنحو أشمل يتناول بالدراسة وحدات لغوية أوسع، فكان أن ظهرت لسانيات النص الذي يعد فرعا جديدا في علوم اللسان هدفه وضع نظرية للبحث في كيفيات بناء النصوص والخطابات،فإن التيارات التداولية والوظيفية قد تجاوزت الجملة إلى الخطاب،باعتباره منجزا تلفظيا قائما على سلسلة من الجمل المتعاقبة،لتصبح الجملة بذلك وحدة لسانية قاعدية للخطاب .

وهكذا صار الخطاب محور عدد من الدراسات اللسانية الحديثة التي اهتمت بدراسة اللغة وتمثلاتها الخطابية المختلفة وتأثيرها في المجتمع مثل:الخطاب الأدبي والتربوي والعلمي، فقد نال النقاش حول قضية الخطاب نصيبا كبيرا في الدراسات المعاصرة،لأنه يمثل فعلا إشكالية اصطلاحية.

فإن أي عملية تواصلية خطابية تقوم على ثلاث أسس:المرسل والرسالة والمرسل إليه.

فالباث متكلما كان أو كاتبا،ينشئ خطابه أو رسالته الصوتية ونظمها طبقا لقواعد النحو لتعبير عن أفكاره فيستعمل المتلقي النص أو سلسلة كلامية ويفك شفراتها ورموزها ويؤول معانيها التي تستثيره وتقيده إلى محاولة قراءة

الخطاب قراءة فاعلة تمنحه أبعادا ديناميكية جديد تتجاوز المتلقي أو مستقبل الرسالة الذي لطالما استندت قراءته لأي نص لغوي إلى المتلقي المبدع الذي يمنح النص بعدا آخر ويحلله وفقا لرؤاه،واستنادا إلى معايير جمالية اجتماعية باعتبار أن وظيفة اللغة لا تقتصر على تبليغ المعلومة فقط،إنما تسعى للتأثير في المتقبل وإثارته وهذا ما ساهم في إنشاء نظرية التلقي في الفكر النقدي الحديث التي تقوم أساسا على دراسة العلاقة الخطاب بين والمتلقي،فتحاول إبراز الدور الذي يؤديه المتلقي في عملية بناء المعنى من جهة ،كما تهتم بالآثار التي يحدثها نص ما في المتلقي من جهة أخرى.

وبعبارة أخرى يمكن القول أن العملية الإبداعية في جمالية التلقي ونظرية القراءة لم تكتسب فعاليتها في الخطاب إلا بتفاعل عناصرها الثلاثة(المبدع ،الخطاب ،المتلقي)،فالخطاب كواقعة لغوية لا وجود لفعاليته في الأدب ولا لشعريته إلا في إطار تلقيه وتذوقه وتحليله ،لهذا ظهرت العديد من النظريات النقدية التي اهتمت بالقارئ لكون فعالية وديناميةالخطاب الأدبي متعلقة بمدى الأثر الذي يحدثه في المتلقي،وقد اختلفت أسماء هذه النظريات،من الاستقبال ،إلى الاستجابة ،إلى التلقي.

وأن ارتباط ظاهرة التلقي بمادة الأدب تسعى إلى كشف عن المعنى الأدبي واستخلاصه من النصوص،وكيفية تلقيها وأثرها في نفوس متلقيها،لذلك كان التفكير بالمتلقي يواكب عملية الإبداع وحتى يكون الخطاب مفهوما لابد أن يكون قد حمل في طياته الصلة مع المتلقي

لقد أحدثت نظرية جمالية التلقي والتأويل ثورة عارمة في مجال الدراسات الأدبية والنقدية بوصفها نمطا جديدا في الدرس الأدبي،وفي حقيقة الأمر أن الإنسان كان يمارس التلقي ويؤول ما يسمع منذ بداية حياته ولكن كان ذلك بشكل مبسط وسهل ،ثم أخذ يتدرج شيئا فشيئا إلى أن أصبحت لنظرية التلقي والتأويل والقواعد و النظريات التي تخصها،وأن نظرية التلقي مرتبطة ارتباطا وثيقا بالخطاب الذي يستدعى حضور المتكلم والمتلقي والرسالة لأجل إنجاح العملية التخاطبية.وبالتالي لها دور خاص في الخطاب التعليمي المستعمل في المؤسسات التربوية

وهذا ما أدى بنا إلى اللجوء بأن نطرق باب هذا الموضوع ،وذلك بهدف التعرف على"تطبيقات نظرية التلقي في تعليمية اللغة العربية دراسة في الخطاب التعليمي بين المعلم والمتعلم في ثانويات بجاية".

وذلك ما حاولنا التعرف عليه خلال طرحنا للإشكالية المتمثلة في الآتي: **ما هي تطبيقات نظرية التلقي في مجال تعليمية اللغة العربية؟**

وتندرج ضمن هذه الإشكالية الجوهرية مجموعة من التساؤلات الفرعية أهمها:

- إلى أي مدى يمكن تطبيق نظرية التلقي في المجالات التعليمية؟
- فيما تتمثل اهتمامات نظرية التلقي في الدراسات الأدبية؟
- ما القواسم المشتركة التي تساهم في بناء العملية التعليمية؟
- فيما يكمن دور المعلم وما الغاية المنشودة منه؟
- كيف يتلقى المتعلم الخطاب التعليمي الموجه له داخل القسم الدراسي؟
- هل هنالك معايير تلزم المعلم التقيد بها خلال بنائه للخطاب التعليمي؟
- هل تتوفر في الخطاب التعليمي أهم معايير التلقي الجيد من طرف المتعلمين؟

وتتمثل فرضيات البحث فيما يلي:

- لنظرية التلقي أهمية بالغة في العملية التعليمية.
- يساهم الخطاب التعليمي في تنمية المهارات اللغوية لدى التلميذ.
- هناك عوائق تعيق المتعلم في إتقان الخطاب داخل القسم وهذا راجع إلى طبيعة اللغة التي يستخدمها في حياته اليومية مع المحيط الاجتماعي.

ولقد اخترنا هذا الموضوع لسببين :

- أولهما ذو تأثير معرفي، نظرا لأهمية الموضوع وحساسيته وتأثيره على التحصيل المعرفي للمتعلم،ومدى فعالية دور المعلم فيه.
- وثانيها يتمثل في الرغبة والميول إلى التطرق للبحث عن هذا الموضوع وإثرائه،لأنه يخص مجال تخصصنا.

إن المنهج الذي تتناسب مع هذا النوع من الدراسات هو منهج إجراء وصفي مدعم بالمنهج الإحصائي التحليلي. حيث وصفنا الخطاب ونظرية التلقي والعملية التعليمية التعلمية في الجانب النظري ،وعمدنا في الجانب التطبيقي إلى إحصاء وتحليل إجابات المعلمين من خلال الاستبيان الموزع عليهم .

لقد قسمنا بحثنا إلى جانبين :أولهما نظري يتكون من فصلين تتصدرها مقدمة وتليها خاتمة،فالفصل الأول عنوناه بعنوان:نظرية التلقي وفصلناه على ثلاث مباحث ، فالأول خصصناه للحديث عن مفهوم النظرية والتلقي ونظرية التلقي لغة واصطلاحا وعن سبب اختيار المصطلح ودلالته، أما الثاني فخصصناه للحديث عن الإرهاصات الأولية لنشأة نظرية التلقي المتمثلة في الأصول المعرفية التي تندرج ضمنها:الفينومينولوجيا(الظاهراتية)عند "هوسرل و انغاردن"الهيرمونيطيقيا(التأويل)عند "غادامير"،والأصول النقدية التي تندرج ضمنها: الشكلانيون الروس وبنوية براغ سوسيولوجيا الأدب،وأخيرا تطرقنا في المبحث الثالث إلى جهود علماء الغرب في نظرية التلقي عند كل من (روبرت ياوس،وأيزر)،وعند علماء العرب عند كل من (حازم القرطاجني وعبد القاهر الجرجاني).

أين ارتأينا في الفصل الثاني المعنون تحت تسمية ماهية الخطاب وعلاقته بالتعليمية أين قسمناه أيضا إلى ثلاث مباحث،فالمبحث الأول حددنا فيه مفهوم الخطاب والنص لغة واصطلاحا عند كل من اللسانيين والأصوليين،و الفرق بينهما،كما تناولنا أنواع الخطاب وخصائص كل منه، أما في المبحث الثاني حددنا فيه مفاهيم العملية التعليمية(التعلم ،التعليم،التعلمية)لغة واصطلاحا،وفيه عرضنا أيضا أنواع التعليمية (العامة والخاصة)،والعلاقة القائمة بينهما، أما المبحث الثالث والأخير فقد تطرقنا فيه إلى عناصر العملية التعلمية المكونة من :المعلم ،

المتعلم،المحتوى،وعرضنا أهم مكونات نظرية البرنامج المتمثل في :المنهاج وأنواعه ،التقييم وأسسه في العملية التعليمية، والهدف.

ثم كان الفصل الثالث والأخير وهو الجانب التطبيقي الذي خصصناه للدراسة الميدانية،أين عمدنا الحديث فيه في بداية الفصل بتمهيد يتمحور حول علم النفس وقمنا بتقديم مفهوم موجز للمراهقة،وحددنا فترة المراهقة ومراحلها المختلفة أين قسمناها إلى ثلاث مراحل وهي: المراهقة المبكرة،المراهقة المتوسطة والمراهقة المتأخرة،وصولا في الأخير إلى إبراز خصائص المراهقة وتبيان العلاقة القائمة بين المراهق ومدرسه(أستاذه)، ثم كانت الدراسة الميدانية التي اقتضت إعداد استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة موجهة لمعلمي المرحلة الثانوية،والتي وزعت في يوم 19 ماي 2021 واستلمت في نفس اليوم،وذلك في ثانوية الحمادية ومتقنة إحدادن لولاية بجاية،وبعد ما قمنا باسترجاع الاستبيانات من عند المعلمين، قمنا بفرزها لفحص مصداقيتها ثم حللنا تلك النتائج التي توصلنا من خلالها إلى نتائج مختلفة وذلك من أجل الكشف عن مدى ارتباط التلميذ بمعلمه ومدى نجاح عملية التواصل بينهما من أجل اكتساب المهارات اللغوية وتنميتها،وإبراز أهم الاختلافات التي تعيق التلميذ في تلقي الخطاب وبالتالي أيضا الصعوبات التي يواجهها المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس.

وأثناء انجازنا لهذا البحث،واجهتنا بعض الصعوبات التي عرقلتنا على تطوير بعض العناصر وإثرائها وذلك راجع لندرة المراجع في مكتبة الجامعة،مما دفعنا إلى استخدام بعض المراجع الإلكترونية وعلى بعض المراجع الأجنبية،وتتمثل أهم المراجع التي اعتمدنا عليها "نظريات التلقي أصول وتطبيقات"لـ(بشرى موسى صالح)و"المعلم والنظام دليل المعلم إلى تعليم المتعلم" لـ(محمد منير مرسي).

وفي الأخير أتوجه بالشكر لكل من ساعدنا ورافقنا لإنجاز هذا البحث المتواضع،وعلى الرغم من ضيق الوقت وعرقلتنا بسبب وباء كرونا قد وفقنا الله تعالى الذي نحمده حمدا كثيرا على إنهاءنا لهذه المذكرة التي تحوي على قدر من المعلومات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول: نظرية التلقي.

I. المبحث الأول:المفهوم اللغوي والاصطلاحي لنظرية التلقي:

1)مفهوم النظرية: لغة– اصطلاحا.

2)مفهوم التلقي: لغة –اصطلاحا.

3)مفهوم نظرية التلقي.

4)تداول المصطلح نظرية التلقي.

II. المبحث الثاني:إرهاصات نظرية التلقي:

1)نشأة نظرية التلقي.

2)الأصول المعرفية و النقدية لنظرية التلقي:

2–1)الأصول المعرفية لنظرية التلقي:

أ)الفينومينولوجيا (الظاهراتية) عند (هوسرل و انغاردن).

ب)الهيرمونيطيقا (التأويل) عند (غادامير).

2–2)الأصول النقدية لنظرية التلقي:

ج)الشكلانيون الروس.

د)بنوية براغ.

ه)سويسولوجيا الأدب.

III. المبحث الثالث: جهود العلماء في تحديد مفاهيم و إجراءات نظرية التلقي:

1)نظرية التلقي عند الغرب:

أ) جمالية التلقي عند (هانز روبرت ياوس):

ب)الاستجابة الجمالية عند(أيزر):

2)نظرية التلقي عند العرب:

أ)عند عبد القاهر الجرجاني.

ب)عند حازم القرطاجني.

مفهوم نظرية التلقي:

يصعب في حقيقة الأمر تعريف نظرية التلقي من الوهلة الأولى،ومردّ الصعوبة يرجع إلى طبيعة الإشكالية التي يطرحها موضوعها،الذي يفترض أن تكون دراسة هذه الأخيرة دراسة فردية كونها متكونة من شقين اثنين هما:شق النّظرية وشق التّلقي،اللّذان يستلزم التوقف عند كل منهما لمعرفة مفهومهما على وجه الدقة،فما المقصود بمصطلحي"النظرية"و"التلقي"؟ وما العنصر المشترك بينهما؟ وفيما يلي سنعرض مجموعة من المفاهيم اللّغوية والاصطلاحية لهذين الشّقين،وسنفصل فيهما بدقة.

1)مفهوم النظرية:

أ) لغة:

يتمثل مفهوم النظرية في اللفظ المشتق من الكلمة الثلاثية "نظر"ومعناها التأمل أثناء التفكير بشيء ما.و في هذا المقام نجد فئة من العلماء واللّغويين الذين تطرّقوا إلى تعريف مصطلح"النظرية"الذي يشمل عدّة تعريفات نذكر منها:

التعريف الذي جاء في"معجم لسان العرب"(لابن منظور) على أنها:"ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعلام ما ليس بمعلوم،وقيل النظر طلب العلم عن العلم".[1]

وقد ورد أيضا في المعجم الفلسفي لـ(لالند)"على أنها إنشاء تأملي للفكر،يربط النتائج بمبادئ انطلاق من هذه الفكرة اعتبروا أن النظرية بناء فرضي استنباطي يعكس رؤية العالم حول قضية متنازع حولها،كما أنها تقابل المعرفة الجزئية على أن النظرية تركيب كلي يسعى إلى تفسير عدد من الظواهر ويسلم بها كفرضية تحتمل التصديق أو التكذيب."[2]

وقد جاء أيضا في المعجم الوسيط كلمة "نظرية"بعدة معاني:"نظر إلى الشّيء نظرا أي أبصره وتأمله بعينه وفيه تدبّر وفكّر،ويقال:نظر في الكتاب ونظر في الأمر ويقال فلان ينظر ويعاف:يتكهّن ،وتناظر القول:نظر بعضهم إلى بعض،ويقال استنظر:ترقبه وطلب النظرة منه،ويقال أيضا ناظر المدرسة وناظر الصيغة،ويقال أمر نظري:وسائل بحثه

---

[1] جمال الدين ابن منظور الأنصاري: معجم لسان العرب،ج1،ط3،دار الصادر،بيروت،1414 هـ ،ص161.

[2] أندريه لالند: موسوعة لالند الفلسفية،مج1،(دط)،منشورات عويدات،بيروت باريس،2012،ص102.

الفكر والتخيّل،والنظرية:قضية تثبت ببرهان،ونظرية المعرفة:البحث في المشكلات القائمة على العلاقات بين الشخص والموضوع."[3]

ب) اصطلاحا:

للنّظرية عدة معاني مختلفة،تختلف باختلاف الفرع الذي تستخدم به هذه الكلمة بشكل عام،وتكون النظرية نوعا من التفسير لشرح كيفية حدوث ظاهرة طبيعية،بشرط أن تحقق حدوث هذه الظاهرة وعدم وجود نزاع في حدوثها،وتأتي النظرية لشرح آلية حدوث هذه الظواهر وتكون بشكل عام عرضة للصواب والخطأ لكن التماسك المنطقي والرياضي للنظرية ثم شرحها لأكبر عدد ممكن من النتائج التجريبية يدعم النظرية ويعطيها تأكيدا أكثر فأكثر.

فالنظرية بهذا المفهوم السابق إذن هي عبارة عن"مجموعة من المفاهيم والتعريفات والاقتراحات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما عن طريق تحديدها للعلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بالظاهرة،وذلك بهدف تفسير تلك الظاهرة، أو التنبؤ بها مستقبلا،فحسب (موريس أنجرس) فإنه إذا كانت الفرضية هي إقرار حقيقي لوجود متغيرات محققة امبريقيا."[4]

وبهذا فقد أصبح مصطلح النظرية من المصطلحات المعرفية،التي تستخدم في العديد من المجالات الفلسفية والعلمية وغيرها من المجالات،وفي القرن السادس عشر للميلاد أصبح مفهوم النظرية أكثر استخداما،ذلك للدلالة على العديد من أنواع الدراسات التي اعتمدت على مصادر ومراجع موثوقة،قابلة للتحليل والتفسير،التي من الممكن تطبيقها ضمن المجال الخاص بها،حيث ساهمت في تحقيق إضافة متطورة إلى مجموعة من المجالات الدراسية،وهكذا أصبحت النظريات جزء مهم من الدراسات الإنسانية والعلمية والأدبية والفلسفية وغيرها،والنظرية الفلسفية هي أقدم وأول النظريات التي ارتبطت بمفهوم النظرية،حيث حرص الفلاسفة على ربط جميع الموضوعات والدراسات والأفكار التي صاغوها بمجموعة من النظريات التي تقدم الدعم لآرائهم الفلسفية وتحويلها إلى حقائق واقعية.

---

[3] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مج 1،ط5، مكتبة الشروق الدولية،القاهرة،135-1932م،ص183.

[4] موريس أنجرس:منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ،(تر):بوزيد صحراوي وآخرون،(دط)، دار القصبة للنشر،الجزائر،2006،ص54.

وبهذا يمكن تعريف النظرية على أنها مجموعة من الفرضيات والتجارب والحقائق التي يتم استخدامها،لتحقيق الإدراك الذهني عبر تفسير الظواهر المختلفة كما تستخدم لفهم العلاقات بين مسببات الأمور وتأثيرها على المحيط"[5] إذا تشكل النظريات أساسا للتفكير العلمي الخاص بمحاولة شرح الأشياء المثبتة عبر عدد من المبادئ الأساسية".[6]

ومنه يمكن أن نخلص إلى أن النظرية بمفهومها العام بأنها دراسة لموضوع معين دراسة عقلانية ومنطقية،من أجل استنتاج مجموعة من الخلاصات والنتائج التي تساهم في تعزيز الفكرة الرئيسية التي تبنى عليها النظرية.

2)مفهوم التلقي:

أ)لغة:

تحيل لفظة "التلقي" في معاجم اللغة العربية إلى عدَة معاني فنجد:لقي:و"لقيتُ رجل ألقاه لُقياً ولَقياً،ولَقَيْتُهُ لُقْيَةٌ واحدة،وكأن اللقاء مصدر لاقيتُهُ مُلاقاةٌ.ولقاءٌ وقول العامة،لقَيْتُهُ لَقَاةٌ،واحدة خطأ."[7]

كما جاء أيضاً في معجم"الصحاح"(للجوهري):لقا: لقَيْتُهُ لقاء بالمد،ولُقيَ بالضم والقصر،ولقيّا بالتشديد،ولُقياناً،ولُقيانَةٌ واحدة،ولُقياءةٌ واحدة،وقال:ولا تقل لقاه فإنّها مولّدة وليست من كلام العرب،وألقيتُه،أي طرحتُه.تقول:ألقَيْتُهُ،كقولك: ألْقَيتُ عليه أُحْجيْتُهُ،والتقوا وتلقّوا بمعنى استلقى على فَقَاه.وتلقاه أي استقبله."[8]

ونجد أيضا في معجم" لسان العرب"(لابن منظور) أن مصطلح التلقي:"إنّ المادة اللغوية بمشتقاتها فالعربية وتصريفاتها في الفرنسية Réceptionتظم معنى الاستقبال والتلقي معا."[9]

---

[5] Théory, www busines dictionory, com, retrieved, 18/11/2018 Editer.

[6] Théory, www, merriam_webster .com,retrived,18/11/2018 .Editer .

[7] بوبكر محمد بن حسين بن دريد:جمهرة اللغة،(تر):رمزي منير بعلبكي،ج2، ط2، دار العلم للملايين، بيروت لبنان،1987،ص977.

[8] الجوهري إسماعيل بن حمادة:الصحاح تاج العروس وصحاح العربية،(تر):أحمد عبد الغفور عطار،ج6،ط1،دار العلم للملايين،بيروت-لبنان، 1376هـ-1956م، ص 2484.

[9] ابن منظور: المرجع السابق،ص226.

وقد ورد مصطلح"التلقي"في أنساق القرآن الكريم التعبيرية يقول تعالى:"وإنك لتلقي القرآن من لدن حكيم عليه"[10]

وأيضا قوله تعالى:"إذا يتلقى المتلقيان عن اليمين وعن الشمال قعيد"[11]

وقوله تعالى كذلك:"فتلقى آدم من ربّه كلمات فتاب عليه إنّه هو التواب الرحيم"[12]

فدلالة استعمال القرآن لمادة "التلقي" مع النص تنبه إلى ما قد يكون لهذه المادة من إيحاءات وإشارات إلى عملية التفاعل النفسي والذهني مع،حيث نرى لفظة "التلقي" مرادفة أحياناً لمعنى الفهم واللفظة والإلقاء والتلقي.

ب) اصطلاحا:

"هو أن يستقبل القارئ النص بعين القاصص الذواق بغية فهمه وإفهامه، وتحليله وتعديله على الخلفية الثقافية والآراء الخاصة المكتسبة في معزل عن صاحب النص."[13]

وما نلاحظه في هذا التعريف الذي جاء به(غازي مختار)،أنّ القارئ أثناء تطرقه لدراسة أيّ نص،ينبذ ويعزل كلّيةً صاحب النص،ويركز على مكنونات النص في حد ذاته، لغاية وهي الفهم والإفهام.

وفي هذا الصدد نجد عند(الجاحظ) معنى مصطلح التلقي يتضمن في طياته ما يمثله من مصطلحات كثيرة وعديدة مثل:السامع والمستمع والمخاطِب والجمهور، قد يتم التعبير عنه من خلال كلمة المقام،وكانت تمثل هذه المصطلحات غاية العملية الإبداعية وهدفها.

فيقول:"لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يرمي القائل والسامع،إنّما هو الفهم والإفهام."[14]

وهذا يعني أن الغاية التي يسعى إليها متلقي النص،محصورة في البحث والإدراك عن متضمّنات النص،وذلك من أجل ملأ بعض فجوات وثغرات النص،للوصول إلى المعنى الحقيقي الذي يريده القائل.

---

[10] القرآن الكريم:سورة (النمل) الآية6.

[11] القرآن الكريم:سورة (ق) الآية17.

[12] القرآن الكريم:سورة (البقرة)الآية37.

[13] غازي مختار طليمات:آدابنا القديم ونظريات التلقي،الموقع;www, bob,com6/12/2017

[14] أبو عثمان بن عمرو الجاحظ: البيان والتبيين،(تحق):عبد السلام هارون،ج1،(دط)،مؤسسة الخانجي،القاهرة-مصر،(دت)،ص55.

وإلى نفس الفكرة تطرق إليها (رولان بارتRoland-Barthes) بالنص المنجم"étoile"،وهذا يعني أنّ المبدع ينقل المتلقي إلى تجربته لمشاركته في مشاعره وأحاسيسه لذا فمن واجب المبدع تحقيق هذه الغاية التي يراعي فيها الإحساس اللغوي عند التلقي المتفاعل مع أجواء النص الفسيحة في إنتاج المعنى،كما يراعي المبدع المستويات الاجتماعية والنفسية والثقافية للمتلقي الذي يشاركه في خلق النص ويساهم معه في بناء معناه.

ومن بين الذين ساهموا في دراسة التلقي نجد(هانز روبرت ياوسHans Robert Yauss)و(فولفغانغ أيزرWolfgang Izer):"فلا بد من الإشارة إلى أنّ مفهوم التلقي هنا معنى مزدوج يشكل الاستقبال أو التملك والتبادل معا".[15]

وفي منظور"روبرت ياوس"فإن التلقي هو استقبال لدى القارئ وتبادل في قراءة النص والتعرض إلى محتواه وإخراجه من زمان تلقيه إلى زمان القارئ الذي تعرض إليه وتفاعل معه،"وربما كان الأهم من ذلك من الوعد بتحديد الماضي هو القدرة على الارتباط بالحاضر،وهذه الساحة أيضا لم تهملها نظرية التلقي".[16]

3) مفهوم نظرية التلقي:

نظرية التلقي في أبسط توصيف لها هي:"النظرية التي تمنح القارئ السلطة المطلقة في العبث بسلطة النص ومدلولاته بعيدا عن أنساقه ودلالاته،بل ونظامه الإشاري للوصول إلى غايات ومقاصد شطت كل الشطط من غايات النص ومقاصده، وقد ارتبطت نظرية التلقي ارتباطا وثيقا بمصطلح القراءة التي أعطت السلطة المطلقة للمتلقي،فكانت القراءة هي علاقة المتلقي بالنص".[17]

بمعنى أنّ نظرية التلقي تفسح المجال أمام متلقي النص بأن يقوم باستكشاف مختلف الخفايا والمستورات التي يحتويها النص،وهذا ما يجعله يغوص بين مختلف المفاهيم المضمرة قصد تفكيكها وتأويلها.لذا يمكن اعتبار فعل القراءة الوسيط الجامع بين كل من المتلقي والنص نظرا للارتباط الوثيق بين مصطلح القراءة ونظرية التلقي.

4) تداول مصطلح نظرية التلقي:

---

[15] هانز روبرت ياوس:جماليات التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي،(تر):رشيد نبحدو،ط3، منشورات المجلس الأعلى، 2014م، ص 301.

[16] روبرت هولب:نظرية التلقي مقدمة نقدية،(تر):عز الدين إسماعيل، ط1،المكتبة الأكاديمية،القاهرة، 2000م، ص 44.

[17] بتصرف:دباسل خلف حمود الزبيدي،مفهوم التلقي والقراءة والتدبر في ضوء نقد نظريات التلقي، (دط)،(دت)،ص04.

في معجم علم الأدب "التلقي"بأنه: إعادة الإنتاج والتفكيك و Ulrich Cleanيعرف (ألريش كلاين) الاستيعاب والتقييم النقدي لنتاج أدبي أولعناصر بإدماجه في علاقات أوسع ...، وهذا يعني أن التلقي لنهاية يس مجرد استهلاك سلبي للأدب،وإنما هو عملية فاعلة في الفهم والتقييم وإعادة الإنتاج الأدبي،وهذا خلاف ما كانت عليه الدراسات الغربية،في نهاية القرن (19) التي تعتقد أن وظيفة الناقد هي التوسط بين الآثار الأدبية والجمهور،لأنه يدلّها على مواطن الجمال والجودة في الأدب،ويوجه وقعا إلى الكتب الجيدة.

ولقد شاعت أربع مصطلحات للتعبير عن"التلقي"وكلها بمعنى واحد:[18]

- نظرية التلقي
- نظرية الاستقبال
- نظرية استجابة القارئ
- القراءة

فإذا كانت القراءة ليست أمرا عاديا أو عابرا "فإن بذلك وإضافة إلى الموضوعات التي يعرضها النص فإن مصطلح "الاستقبال"هو الأكثر ملائمة في إدارة فندق أو مؤسسة لدى غير المهتمين بالنقد الأدبي."[19]

ومن هنا يكن القول أن مفهوم نظرية الاستقبال لقد تحول من مجال إدارة الفنادق والمؤسسات إلى مجال آخر،و هو النقد الأدبي،ولقد شهدت هذه النظرية اهتماما كبيرا في النقد الألماني المعاصر،بعد أن جاءت كردّ فعل على القصور الذي أصاب المناهج النسقية ،وبعد ما كانت السلطة للنص والمؤلف أصبحت السلطة الآن بين يدي القارئ،ولكن المعنيين بحركة النقد الأدبي سيجدون أنها مفتاح اهتمامات النقد الألماني المعاصر في العقود الأخيرة من القرن (20)على الرغم من إشكالية المصطلح وتداخله مع استجابة القارئ وتأثير الكاتب على القارئ.

وهذه كلها تشير إلى تحول الاهتمام من الكاتب والنص إلى القارئ ودوره في النص وفاعليته في القراءة،حتى ليذهب بعضهم إلى القول بأن الكاتب الحقيقي للنص هو القارئ.

وإذا كان مصطلح" نظرية الاستقبال" قد لقى رواجا كبيرا في النقد الغربي،خاصة في النقد الألماني المعاصر،فإن هناك مصطلح" نقد استجابة القارئ" هو المعروف في النقد الأمريكي،إذا كان مصطلح نظرية الاستقبال قد لقي

---

[18] محمد عزام:التلقي و التأويل، بيان سلطة القارئ في الأدب، ط1، دار الينابيع، دمشق، 2007م، ص79.

[19] المرجع نفسه، ص 79.

رواجا في النقد الألماني الغربي المعاصر،فإن مصطلح "نقد استجابة القارئ " هو الأكثر شيوعا وفي النقد الأمريكي المعاصر،وذلك عند انتقال هذه النظرية إلى الو.م.أ ."[20]

ولقد لقي مصطلح التلقي بعدا نظرياً وجمالياً في النقد الألماني المعاصر وفي المعاجم الألمانية الحديثة المعاصرة باعتبار ألمانيا بلد المنشأ، وعلى الخصوص جامعة(كونستانس) الألمانية التي تأسست على يد أبرز أعلامها(ياوس)و(أيزر).

وبهذا يمكن القول أن نظرية التلقي تعد ثورة في النقد الغربي،وخاصة النقد الألماني المعاصر وقد لقيت أهمية كبيرة من طرف رواد المدارس الغربية،ولقد اكتسبت نظرية جماليات التلقي والقراءة أهمية كبيرة في مجال الدراسات الأدبية والنقدية المعاصرة،ولم تنتج هذه الأهمية كونها ردّة فعل لما أتت به الاتجاهات الشكلية والماركسية أو نتيجة بعض التحولات التاريخية،وإنما اكتسبت أهميتها من تجاوز النظرية الأحادية ودراسة العملية الإبداعية من جوانبها المتعددة،وبذلك لم تسقط في المأزق الذي وقعت فيه النظريات السابقة بالتركيز على جانب من جوانب الدراسة وإغفال جوانب أخرى كأنها نظرية منفتحة على مختلف الاتجاهات السابقة والمعاصرة لها. فقد استطاعت أن تحتويها وتتجاوزها في آن واحد عن طريق الحوار والنقد،وأنّ نظرية الاستقبال يجب أن تفهم على أنها تعبّر عن تماسك فهي إلتزام جماعي.

[20] محمد عزام:المرجع السابق، ص 80.

1) نشأة نظرية التلقي:

تعد نظرية التلقي نظرية حديثة النشأة،كما تبدوا للدارس من الوهلة الأولى،وذلك نظرا لإجراءاتها وروادها وغير ذلك.فقد ظهرت هذه النظرية في ألمانيا بعد ظهور عدّة نظريات نقدية سعت إلى وصف ومقاربات النص الأدبي من زوايا عدّة،ثائرة على المقاربات السابقة،إذ كان النقد القديم يدرس النص الأدبي من خلال كتابه،فقد ركز الاتجاه الواقعي والنفسي مثلا على المؤلف في نقده للأعمال الأدبية.

إلا أن ذلك لا يمنع من وجود جذور لهذه النظرية في تاريخ النقد والأدب،حيث تصل امتداداتها إلى العهد اليوناني،فالباحث في الإرهاصات الأولى لا يمكنه المغادرة دون ما العودة إلى فرقة فلسفية باعتبار أن الأصول المعرفية لنظرية التلقي نابعة من فلسفتين :(الظاهراتية[21]) و(الهيرمونيطيقا[22])،وتعتبر هذه الإرهاصات بمثابة البذرة الأولى لبنية سميت فيها بعد بنظرية الاستقبال أو التلقي،والتي قد تكون فعلا تغذت منها لتنمو وتكبر وتصير نظرية في الأدب لها قوانينها وأصولها وإجراءاتها الخاصة ومصطلحاتها.

فنشأت هذه النظرية كنظرية مستقلة في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرون بألمانيا الغربية في جامعة "كنستانس"،ومن أشهر روادها (هانز روبرت ياوس) و(فولفغانغ أيزر) في الوقت الذي عرفت فيه المقاربات البنوية نوع من الفتور،حيث تبين أن اختزال النص الأدبي في مجموعة من الأشكال عديم الجدوى وأصبحت الشعرية(البنوية) في مأزق،فكل دراسة تعنى بالبنية فقط ، نماذج أكثر عمومية وناقصة جدا."[23]

---

[21] الظاهراتية:مذهب فلسفي دعا إليه الفيلسوف الألماني(ادموند هوسرل)1859-1938،ويعتمد هذا المذهب على الخبرة الحدسية للظواهر كنقطة بداية،أي ما تمثله هذه الظاهرة في خبرتنا الواعية ثم تنطلق من هذه الخبرة لتحليل الظاهرة، وأساس معرفتنا بها،وتقوم هذه المدرسة الفلسفية على العلاقة الدياليكتية بين الفكرة والواقع.

[22] الهيرمونيطيقيا: هو فن تأويل وتفسير وترجمة النصوص،بتبيان بنيتها الداخلية والوصفية ووظيفتها المعرفية،والبحث عن حقائق مضمرة في النصوص المطموسة ربما لاعتبارات تاريخية أو إيديولوجية،والهيرمونيطيقيا لا تعني فقط بتأويل النصوص،إنما أصبحت آلية للفهم ولإدراك الخطاب المتضمن في النص.

[23] روبرت هولب:المرجع السابق ،ص 27.

ولهذا ثارت نخبة من الألمان على هذا الوضع وحاولوا إيجاد بديل منهجي للخروج من الأزمة التي وقعت فيها المدرسة الألمانية،و هذا الاهتمام البارز في هذا القطب جعلها تتمتع ببعض المرونة والإنسانية في التعامل مع النصوص الأدبية."[24]

ومن الجدير بالذكر في هذا الوضع وما دمنا نتحدث عن بداية ظهور هذه النظرية،الإشارة إلى أن زعيميها الكبيرين كانا من اللذين وقّعوا على تلك الوثيقة التي أصدرها الشباب الأكاديميين الألمان سنة 1969 أثناء بحثهم الدائب عن حل للمعظلة المنهجية التي عرفها البحث العلمي بعد نهاية الحرب الكونية الثانية،وعنونت هذه الوثيقة بعنوان "وجهات نظر للدراسة الجرمانية المستقبلية"،وتضمنت هذه الأخيرة مجموعة من المقالات وأهمها : مقالة سميت بمذكرة من أجل إصلاح دراسة الألسنية والأدب التي عرضت خلالها اقتراحات جديدة من أجل إحداث تغيير في البرنامج الأكاديمي القديم. لتتواصل بعد ذلك الإصدارات التي تدعوا صراحة إلى تبني منهج التلقي أو الاستقبال، لأنه الحل الأمثل للخروج من الأزمة الراهنة.

ومن أبرز المناهج النقدية الحديثة التي ظهرت وساهمت في نشأة جماليات التلقي نذكر منها الشكلانية الروس،بنوية براغ ...وغيرها.

[24] روبرت هولب:المرجع السابق، ص 28.

2)الأصول المعرفية والنقدية لنظرية التلقي:

2-1)الأصول المعرفية لنظرية التلقي:

لابد على الباحث في نظرية التلقي أن يعتمد في بحثه إلى الأصول المعرفية لها لأن كل نظرية هي نتاج الفلسفة والفكر السائد في بيئتها، وترجع الأصول المعرفية لنظرية التلقي إلى فلسفتين عرفتا في ألمانيا خاصة وهي:

أ)الظاهراتية(الفينومينولوجيا):

لقد ارتبطت نظرية التلقي ارتباطا وثيقا بالظاهراتية لأن أغلب المفاهيم التي جاءت بها هذه الفلسفة الذاتية على يد ر(هوسرل) و(انغاردن) قد عينه أساسا لهذه النظرية."[25] ومن أبرز المفاهيم التي جاءت بها هذه الفلسفة الذاتية هي مفهوم "التعالي"و"القصدية" وسنتطرق إلى أبرز مفاهيم الظاهراتية المؤثرة في اتجاه جمالية التلقي وسنقف عند:

أ)مفهوم التعالي:

الذي يبدوا بأنه النواة المهيمنة في الفكر للظاهراتي وقصد به (هوسرل) أن المعنى الموضوعي ينشأ بعد أن تكون للظاهرة معنى محضا في الشعور أي بعد الارتداد من عالم المحسوسات الخارجية المادية إلى عالم الشعور الداخلي الخالص."[26]

فيتبين لنا من خلال مفهوم التعالي الذي تطرق إليه (هوسرل)أنّ هذا المصطلح هو عكس الجوهر،كونه يشير إلى ما هو أبعد من الوعي وراء حدود الطبيعة ،وهو مرتبط بفكرة التفوق في الواقع وقدرة العقل على الوصول إلى مستوى أعلى من المعرفة بأشياء العالم،وبهذا المعنى فإنّ التعالي يعنى أن فهم أي ظاهرة من الظواهر تقوم على أساس فهم الفرد لها من داخله بالدرجة الأولى بعيدا عن العوامل الخارجية.

كما عدّل (انغاردن)من مفهوم التعالي إذ منح له بعدا اجراءيا بتطبيقه على العمل الأدبي،وهذا المفهوم يعنى لديه أنّ الظاهرة وهو يطبق ذلك على المعنى الأدبي،وتنطوي باستمرار على بنيتين: ثابتة ويسميها نظرية وهي أساس الفهم والأخرى متغيرة يسميها (المادية) وهي تشكل الأساس الأسلوبي للعمل الأدبي،فالمعنى هو حصول التفاعل

---

[25] (بتصرف) بشرى موسى صالح:نظرية التلقي أصول وتطبيقات،(دط)،المركز الثقافي العربي،المغرب-دار البيضاء،(دت)،ص 34.

[26] (بتصرف) الفينومينولوجيا عند هوسرل،(تر):سماح رافع محمد،(دط)، دراسة الشؤون الثقافية العامة، بغداد،1991،ص 43.

بين بنية العمل الأدبي وفعل الفهم ،وهذا هو التعديل الذي أوجده (انغاردن)أصبح مرتكزا أساسيا لأغلب الاتجاهات التي تنضوي تحت رداء (هوسرل)(هيدغر)(سارتر)(ميرلوبنتي)،(غادامير)."[27]

وقد تجاوز(انغاردن) ما تطرق إليه أستاذه (هوسرل) إذ أنه أضفى بعدا تنفيذيا يطبق على العمل الأدبي،فيتجلى التعالي لديه على المعنى الأدبي الذي يتكون من شقين: فالأول ثابت وهو أساس الفهم بمعنى العقل والمنطق،والثاني متغير مرتبط بالإحساس الذي يشكل الأساس الأسلوبي للعمل الأدبي،وثاني مفهوم جاءت به هذه الفلسفة وهو :

ب)القصدية: L'interntionnalité

وكانت أيضا من المفاهيم التي لم يغفلها زعماء نظرية التلقي،ويعنى (هوسرل)" تلك الخاصية التي تنفرد بها التجارب المعاكسة بكونها شعورا بشيء ما"[28].بمعنى أن الظواهر في القصدية مرتبطة بلحظة وجودية محضة،لأن المعنى لا يتكون في التجربة والحساب والمعطيات السابقة ،بل يتكون من خلال الفهم الذاتي والشعور القصدي اتجاهه.

كما حصر(هوسرل) مهمة الفينومينولوجيا "بدراسة الشعور الخالص و أفكاره القصدية باعتباره مبدأ كل معرفة".[29] فـ(هوسرل) هنا قد جمع بين المعنى والفهم،حيث اعتبر المعنى نتاجا للفهم،كما وصف الشعور لديه بالخالص.فالذات العارفة هي التي تقصد شعوريا إلى موضوع ما،وهذا ما يؤكد حضور الذات في الموضوع وحضور الموضوع في الذات،ولا تعنى القصدية هنا ما أراد المؤلف أن يقوله أو ما قصد إليه بقدر ما تفصح عن بنية الفعل الذي نتصوره بالذات أو نضع به مفهوما.

وقد غدا مفهوم القصدية فيما بعد المفهوم المركزي لما يعرف بمقاربة التفاعل الأدبي في اتجاه جمالية التلقي،والنص الأدبي ظاهرة لا تتعين قيمتها الحقيقية إلاّ من خلال التوجه القصدي للمتلقي،وبهذا" فإن إدراك الظاهرة الأدبية بالقصدية (انغاردن) قائم على عامل يوجد قي ذاتها وآخر يوجد خارج ذاتها (المتلقي)".[30]

ب) الهيرمونيطيقيا (التأويل):

---

[27] ناظم عودة خضر: نظرية التلقي، رسالة الماجستير مطبوعة على الآلة الكاتبة، جامعة بغداد،1996، ص 70.

[28] المرجع نفسه، ص 79.

[29] الفينومينولوجيا عند هوسرل، المرجع السابق ، ص 134.

[30] سعيد توفيق : الخبرة الجمالية دراسة في فلسفة جمال الظاهراتية، ط1، مؤسسة الجامعة للدراسة والنشر والتوزيع، بيروت،1992، ص 340.

"استفادت نظرية التلقي من الفيلسوف (هانز جورج غادامير Hans Jourg Gadamer) في نظريته إلى تأويل وعمل على الفهم وإعادة الاعتبار إلى التاريخ في إعادة إنتاج المعنى وبنائه".[31] فقد ذهب في كتابه "الحقيقة والمنهج" إلى أن العمل الأدبي لا يعتبر عملا مكتملا إلاّ إذا قمنا بربطه بسياق إنتاجه(المقام، التاريخ)،لمن يقوم بتفسير هذا العمل ،وبهذا الصدد يعتبر المعنى عنده على أنه محاورة تداخلية تلازمية بين المتبقي والنص في زمن محدد.

وأخضع (غادامير) التأريخ (الماضي) لمعيار(الفهم)،وفهِمَ (غادامير)تأثيرات الماضي فهما من الذات أيضا،فتجربة التأريخ تنطوي دائما على تجربة أن المرء لا يستطيع أن ينتزع نفسه من هذا التأريخ لأنّ تاريخه الخاص وجوده قد وسِمَ فعلا بما سبق."[32] حيث طرح (غادامير)مفهوما إجرائيا لم يوجد عند غيره وهو مفهوم "الأفق التاريخ"،الذي يتم بموجبه التفسير الدقيق للتاريخ ليعود الاعتبار إليه مجددا بوصفه مدونة كبرى تحوي إدراكاتنا السابق،إضافة إلى تراكمات الخبرات التي هي عنصر ضروري لفعل الفهم الذي لا يمتلك إمكانياته الحقيقية الشاملة إلا بواسطتها أو من خلالها.

وتأسيسا على هذا المفهوم وانطلاقا منه دائما فقد استقى (ياوس) مفهومه الإجرائي المسمى ب"أفق التوقع أو الانتظار" والذي يقصد به مدونة تضم معايير تذوق العمل الأدبي عبر التاريخ،وهذه المعايير تمتلك قيمة متغيرة في كل عملية فهم،فالعمل الأدبي يسعى باستمرار إلى مخالفة المعايير التي تحملها عن موضوعه،والزمن يفعل الفعل ذاته في معاييرنا،وتغيّر هذه العوامل مجتمعة بمعايير العمل الأدبي نفسه."[33] فجهود (غادامير) أسهمت وبشكل كبير في بلورة أفكار منظري نظرية التلقي،لأنّ المبدأ التاريخي هو الذي يدفع (ياوس) لربطه بالأدب.

"واستخدم (غادامير) مفهوم" الأفق التاريخي"في تفسير التاريخ،حيث رأى أنه لا يكون ثمة تحقيق خارج زمانية الكاتب التي تسمح بإدماج الأفق الحاضر بأفق الماضي،فتعطي للحاضر بعدا يتجاوز المباشرة الآنية ويوصلها بالماضي،و يمنح هذا الأخير قيمة حضورية راهنة تجعلها قابلة للفهم."[34]

---

[31] (يتصرف)بشرى موسى صالح:المرجع السابق، ص 35.

[32] بونير: الفلسفة الألمانية الحديثة،(تر):فؤاد كامل،(دط)، دار الشؤون الثقافية العامة،بغداد، 1986،ص 85.

[33] بشرى موسى صالح: المرجع السابق،ص 40.

[34] بسام قطوس:دليل النظرية النقدية المعاصرة،ط1، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع،الكويت، 1425هـ-2004م،ص163.

نلاحظ من خلال هذا الطرح الإشارة الغادامیرية إلى المعطى التاريخي الذي يلعب دوراً مهما وأساسيا في تحديد المعنى،فالتاريخ يلقي بطله إلى عملية إنتاج المعنى وتحديده،فلا يمكن أن نتصور في النهاية متابعة للمعنى دون أن ترافقها متابعة تاريخية،فالعمل الإبداعي كما يستقبله المتلقي لا يكون في أكمل صورة،والمعنى حينئذٍ لا يكون منتهيا مكتملا،بل للقارئ الحق في أن يستنطقه ويقوله من أجل الحصول وبلوغ أقصى غاياته.

2-2)الأصول النقدية لنظرية التلقي:

لم تنشأ نظرية التلقي من العدم،بل كان لها منطلقات نقدية تعود إلى:

أ)الشكلانيون الروس:

اهتم الشكلانيون الروس منذ البداية بالعمل الأدبي،اللذين ظهرت حركتهم في العشرينيات كتيار معارض للواقع المفروض سلطويا من قبل دولة الإتحاد السوفياتي سابقا،وأسهمت في تشكيل النقد الجديد الأمريكي في الثلاثينيات والأربعينيات ،وكذلك في النقد البنوي الفرنسي في الستينيات والسبعينيات كون هذه الحركة ولّجت اهتمامها بمكونات العمل الأدبي،وحلّت عناصره وعينت بـ(الأشكال اللغوية)."[35]

ويتمثل تأثير الشكلانيون الروس على رواد(نظرية التلقي) في تحول الاهتمام من النص الأدبي إلى القارئ،وعلاقته بالنص،إذ يرى (شيكلوفاسكي chiklovacké) أنّ الفن عملية تفكير على هيئة صورة تنتجها المخيلة التي تخلق الانطباعات القوية،وهذه الأخيرة هي ما يؤثر على القارئ "ولهذا فإنه يرى عند تحليلنا للعمل الأدبي ألاّ نبدأ بتحليل الصور والرموز ،لأنها ليس سوى أدوات للتأثير، وأن نبدأ بالقوانين العامة للإدراك المرتبطة باللغة العملية وبهذا يعني أنّ المدرك هو الذي يقرر نوعية العمل الفني، وهذا ما جعل الأسلوب أداة مركزية للتحليل الأدبي لدى الشكلانيون الروس،إذ بواسطته يستطيع أن يعني أهداف العمل الأدبي."[36] وقد تطرقت الشكلانيون الروس إلى ثلاثة عوامل رئيسية:

1)الإدراك الجمالي:

بمعنى أن الصورة ليست العنصر المكون للأدب،فهي مجرد أداة لخلق الانطباع ،فوظيفة الفن هي تجريد إدراكنا من

---

[35] محمد عزام:المرجع السابق، ص 82.

[36] المرجع نفسه، ص 83.

عادته وتقرير الخاصية الفنية للعمل وهنا يمكن أن تكمن أهمية التلقي.

2)التغريب:

فحسب (تشوكولفسكي Louis Fesker)فإنه يشير إلى خاصية النص،وهو العنصر التأسيسي للفن وأجمع على وظيفتين:

- أنّ الأدوات تلقي الضوء على الأعراف اللغوية والاجتماعية.
- أنّ الأداة تعيين على لفت النظر إلى شُمل يتجاهل المتلقي للتصنيفات الاجتماعية من خلال لفته إلى عملية التغريب(تشكولوفسكي) هنا صاغ مكون من مكونات القراءة ،يجعل القارئ واع بالعمل فنيا".[37]

3) التطور الأدبي:

يطرأ على الفن تغييرات وهذه التغييرات ناجمة عن طريق رفض الطرق الفنية المعاصرة،مما يؤدي إلى ثورة فنية...،وفي إطار مفهوم التطور الأدبي يطرح(تينيانوفTinianofe) فكرتين على جانب كبير من الأهمية الأولى " ترتبط بخاصية الأدب والأخرى تتعلق بالمصطلح السائد،وهي تعيين العنصر أو جميع العناصر التي يدفع إلى إصدار عمل بعينيه أو خلال حقبة بينهما".[38]

ب) بنوية براغ*[39]:

بالإضافة إلى المدرسة الشكلانية نجد أيضا إلى جانبها(مدرسة براغ)، وقد كان لها هي الأخرى أثرها في نظرية التلقي،حيث ساهمت في ظهورها وفهم جمالية التلقي من خلال المشكلات التي خلفتها البنوية على مستوى التأويل(الفهم) وعلى مستوى بناء المعنى،وصلة البنية بالإدراك،وهو خطوة منهجية بالدرجة الأولى.

إنّ الحديث عن تأثير بنيوية براغ في ظهور نظرية التلقي،وإسهامها في بلورة آرائها يتجه مباشرة إلى رائدين من روادها وهما(جان موكاروفسكي)وتلميذه (فيلكس فوديكا) اللذان يمكن أن يعدّ أعمالهما من أكثر المصادر النظرية

---

[37] عبد الناصر حسن محمد:نظرية التواصل والقراءة للنص الأدبي،(ط1)،المكتب المصري للتوزيع والمطبوعات،1999،ص 76.

[38] المرجع نفسه،ص76.

* مدرسة براغ:تعد من أفضل المدارس التي تمثل الاتجاه الوظيفي في دراسة اللغة،وقد نشأت في أحضان نادي براغ اللساني الذي أنشأه العالم (التيشكي فيلام ماثيزيوس) وبعض معاونيه سنة 1926 وعرفت بالمدرسة الوظيفية أو الفونيمية وسميت بالمدرسة الوظيفية انطلاقا من تحديدها لمنهجها باعتبارها اللغة نظام وظيفيا يرمي إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل.

بألمانيا،خاصة إذا ما استقراءنا السنوات الستينية والسبعينية،وقد ترجمت عدّة كتب له وانتقلت أفكاره بعد ذلك خارج ألمانيا، وقد تأسست على مبادئ" فإذا كانت أهم المبادئ كما وضعها (موكاروفسكي) تتمثل في أن الفن طبيعة سيميولوجية وإن ثمة دورا للتفاعل الدلالي في الفكر الوظيفي بالإضافة إلى الكشف عن خواص الوظيفة الجمالية وعلاقتها بالوظائف الأخرى،فإننا نتوقف عند مفهوم (الفاعل الدلالي)حيث قد يتوسع معناه حتى يشمل جميع المشتركون في الحديث".[40]

واستنادا إلى القول السابق يتّضح لنا من خلاله أن فكرة(موكاروفسكي)بأن التفاعل الدلالي الذي لا يمكن أن يبدوا لنا في صورة أفراد الواقعيين، أو المؤلف في حد ذاته،ليس هو الفاعل الذي نزوده،فالبنية الفنية هنا كما يراها من منظوره يمكن أن تعكس لنا صورة أيّ شخصية سواء كانت المؤلف أو المتلقي.

فنلاحظ من خلال هذا أن (موكاروفسكي) يحاول أن يؤكد أعلى الجوانب الجمالية في العمل الأدبي،و بعد وقوفنا وتطرقنا على مبادئ هذه المدرسة يمكن أن نصرّح عن بعضها:"لقد واصلت حلقة براغ اللغوية التي تأسست عام 1926 المدخل البنوي،عملت على تطويره،فأكد (موكاروفسكي)على سبيل المثال: أن الحمق استبعاد العوامل غير الأدبية من التحليل النقدي وتبني نظرية (تينيانوف)الديناميكية إلى الأبنية الجمالية،فاهتم كل الاهتمام بالتوتر الديناميكي بين الأدب والمجتمع في أي إنتاج فني وتتصل أكثر أفكار(موكاروفسكي) أهمية بما يسميه الوظيفة الجمالية".[41]

وبهذا الصدد فإن مجهودات (موكاروفسكي) كانت مجرد إضافة لبقية أفكار هذه المدرسة،وفي الوظيفة الجمالية المعيار والقيمة كوقائع اجتماعية 1936م،ويحاول (موكاروفسكي) أن يبين لنا أن الوظيفة الجمالية لا تتحقق إلا بتوفر شروط ملائمة لذلك فلا يمكن عزل"الزمان،المكان،الشخص"عن هذه الأخيرة.

ج) سوسيولوجيا الأدب :

لقد ساعدت سوسيولوجيا الأدب نظرية التلقي على فهم العلاقة التي تجمع بين المتلقي والظروف الاجتماعية التي يتم فيها التلقي من خلال التركيز على فحص المنظومة الاجتماعية في تلقيها للعمل الأدبي،وبيان الحقول الفعالة

---

[40] عبد الناصر حسن محمد: المرجع السابق ، ص 77.

[41] رومان سلدان:النظرية الأدبية المعاصرة،(تر):جابر عصفور،(دط)، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،1998،ص 42.

للعمل القرائي مع تقديم المحفزات و توفير الظروف و المعطيات الأساسية لإنجاح العملية التواصلية بين النص و الجمهور".[42]

وبناءا على القول السابق ذكره يتبين أن سوسيولوجيا الأدب فتحت المجال أمام نظرية التلقي لفهم العلاقة القائمة بين المتلقي وظروف إنتاجه التي تم فيها التلقي بالتركيز على فحص الأنماط السلوكية لتلقي العمل الأدبي،وذلك لإنجاح العملية التواصلية بين النص والقارئ(المتلقي)،فالنقد السوسيولوجي بهذا المنظور يرى بأن الأدب ما هو إلا رسالة اجتماعية محضة،هادفة إلى تغيير وتحليل المجتمع،وهذا ما جعلها تأثر على نظرية التلقي،والمجتمع بدوره يوجه القارئ ويقدم له ما أمكن من أجل فكّ الشفرات التي تمكنه من القراءة الصحيحة،وهذا المجتمع يفتح له فضاء التأويل على فهم المستور.

حيث تنظر سوسيولوجيا الأدب"إلى المتلقي بصفته الاجتماعية،فهو القارئ الفعلي للعمل الأدبي وهو يمارس عملية تلقي الأدب من خارج العمل الأدبي".[43]

ومن الجدير بالذكر بأن نظرية التلقي و سوسيولوجيا الأدب يختلفان في وجهة نظرهما إلى المتلقي حيث أن الأولى تهتم بالمتلقي وآلية الاستجابة باعتبارهما جوهر العملية الأدبية،بينما يكمن جوهر العمل الأدبي عند الثانية في المتلقي والمجتمع كونهما المقصودان من ذلك العمل.

و يمكن القول بأن سوسيولوجيا الأدب ساهمت في توجيه المسار الذي تقوم عليه هذه النظرية . نظرية التلقي . من أجل إنجاح عملية التواصل في مختلف نواحيه ومجالاته،وتعد نظرية التلقي الخزان المعرفي الذي يضم وجهات النظر المعرفية في حياة الإنسان أو القارئ،وإذا كان نجاح هذه النظرية قد كتب لها فإن ذلك راجع إلى المجهودات الجبارة التي أعدّها منظّريها الكبار(ياوس و أيزر).

ومن خلال هذا القول توصلنا إلى أن المتلقي لا يمكنه تلقي أيّ نص دون أن تكون خلفية معرفية مسبقة مترسخة في ذهنه،وذلك من خلال مطالعته المختلفة والدائمة، أي أن تكون لديه ذخيرة معرفية مسبقة،فالمقاييس التي تحدث عنها (ياوس) هنا هي التي ساعدت القارئ المتلقي على التعامل مع الأثر الأدبي ليتكيف معه ويستطيع

---

[42] أسامة عميرات:نظرية التلقي و إجراءاتها التطبيقية في النقد العربي المعاصر،مذكرة لنيل درجة الماجستير في النقد المعاصر،جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010-2011م، ص 43.

[43] مراد حسن فطوم: التلقي في النقد العربي في القرن 4هـ،(ط1)،منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،دمشق،2013م، ص15.

تصنيفه وتحديد معطياته،لأن الحكم على أي نص أدبي لا يكون سطحيا،بل على القارئ أن يأتي بالنص وتكون لديه الإمكانيات التي تساعده على الوقوف حول ما يدور عليه ذلك النص.

"غير أن مفهوم الانتظار أو التوقع ظلّ مضطربا لدى (ياوس)،لأنه يشير عنده أحيانا إلى خبرة الحياة،وأحيانا إلى أفق البناء وتارة إلى الأفق المادي للحالات،ومثل هذه الاستخدامات المتنوعة أشاعت في مفهوم الاضطراب والغموض لدى القراء".[44]

[44] ناظم عودة خضر: المرجع السابق، ص 139.

جهود العلماء في تحديد مفاهيم وإجراءات نظرية التلقي:

1)نظرية التلقي عند الغرب:

أ)جمالية التلقي عند هانز روبرت ياوس:

بخلاف ما جاء به رواد نظرية التلقي من تأكيدات عن الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع،فإن (ياوس) خصص أبحاثه لشؤون التلقي، كونه قام بالبحث عن العلاقة الموجودة بين الأدب والتاريخ والربط بين دراسة الأدب والتاريخ أي: التوفيق بين الجانب الجمالي والجانب التاريخي في نقد النصوص الأدبية،ومن هذا الأساس حاول هذا الباحث(ياوس) تأسيس أدب جديد،ولن يكون سوى"تاريخ التلقي"أو العلاقة القائمة بين العمل الأدبي وبين أجيال القُراء المتلاحقة،ومن هذا المنطلق حدد لنا (ياوس) مجموعة من الأسس الإجرائية لنظرية التلقي وهي كالتالي:

1)أفق الانتظار:

يعتبر"أفق الانتظار" بمثابة إستراتيجية تقوم عليها نظرية التلقي، كونها تعيد الاعتبار للقارئ أو المتلقي سواء أكان من خلال تصور للتاريخ الأدبي، كونها ترفع القارئ إلى رتبة الوسيط بين الماضي والحاضر،وبين العمل وفعله،"ويستخدم ياوس مصطلح أفق الانتظار(التوقعات)،يصف المقاييس التي يستخدمها القراء في الحكم على النصوص الأدبية في أي عصر من العصور،وهذه المقاييس تساعد القراء على تحديد الكيفية التي يحكمون بها على قصيدة من القصائد بأنها ملحمية أو مأساوية مثلا، كما أن هذه المقاييس تحدد بطريقة أعم ما يعد شعريا أو أدبيا مناقضا للاستخدام غير الشرعي أو الأدبية للغة،تحرك الكتابة العادية والقراء داخل هذا الأفق."[45]

ومن خلال هذا القول توصلنا إلى أن المتلقي لا يمكنه تلقي أي نص دون أن تكون له خلفية معرفية مسبقة مترسخة في ذهنه،وذلك من خلال مطالعته المختلفة والدائمة،أي أن تكون لديه ذخيرة مسبقة،فالمقاييس التي تحدث عنها (ياوس) هنا هي التي ساعدت القارئ المتلقي على التعامل مع الأثر الأدبي ليتكيف معه،ويستطيع تصنيفه وتحديد معطياته،لأن الحكم على أي نص أدبي لا يكون إلا سطحيا،بل على القارئ أن يأتي النص وتكون له الإمكانيات التي تساعده على الوقوف على ما يدور عليه هذا النص،"غير أن مفهوم الانتظار أو التوقع ظل

---

[45] رمان سلدان : المرجع السابق ، ص 174.

مضطربا لدى (ياوس)لأنه يشير عنده أحيانا إلى خبرة الحياة، وأحيانا إلى أفق البناء،وتارة إلى الأفق المادي للحالات،ومثل هذه الاستخدامات المتنوعة أشاعت في مفهوم الاضطراب والغموض لدى القراء."[46]

نستخلص أن مفهوم مصطلح"الانتظار" لم يكن مستقرا عند(ياوس) بل كان متغيرا ومضطربا كونه يشير إليه في بعض الأحيان على أنه عبارة عن تجربة أو خبرة في الحياة وتارة أخرى على أنه الأساس في البناء ،وهذه الاستخدامات المتنوعة أدت إلى شيوع الفوضى والغموض لدى القراء.

" لقد أخذ(ياوس) مفهوم الأفق من أفكار(غادامير)،وهذا الأخير قدّم فكرة عن انصهار الآفاق،حيث ينصهر أفق القارئ بأفق عالم الكاتب،ومتتالية النص هي الرابطة الوسيطة في عملية انصهار الآفاق...المهمة التأويلية محكومة بفهم متلقي النص الأصلي وقد أوضح (غادامير)أن هذه المهمة قد أسيء فهمها تماما".[47]

فيتبين هنا أن (ياوس)استنبط مفهوم الأفق من خلال الأفكار التي طرحها(غادامير)" مفهوم الأفق التاريخي" وحاولت تركيب مفهومه" أفق الانتظار"كون أن مهمته هو فهم النص وتأويله إلى القارئ. و"لقد خصص (ياوس) على وجه التحديد مسافة كبيرة من كتاباته النقدية لما أسماه أفق التوقع لدى القارئ والذي يحكم تفسيره للنص الأدبي،ويشرح(ياوس) معنى أفق التوقع في أحد فصول كتابه نحو جماليات التلقي،مقدما سبعة مبادئ تحكم دور القارئ وتحديد طبيعة تاريخ الأدب فيما يمكن أن نسميه (مانفيستو)."[48]

نستخلص من هذا القول أن تاريخ الأدب يجب أن يقر بدور المتلقي القارئ،مع الجمع بين الأنواع الأدبية والتوقعات،لأن هذا الأخير يساهم في فهم ردة فعل القراء على النصوص المقروءة،وأفق الانتظار يجب أن ترتبط بالقراء المعاصرين لضمان فهم أعمق للنص.

2)المسافة الجمالية(تغيير الأفق):

لقد انتبه (ياوس) إلى ما قد يحدثه القارئ أثناء مباشرته للنص من اختلاف و تعارض مع النص،ذلك لاختلافه مع ثقافته ومرجعيته المعرفية إلى إحداث مصطلح جديد هو(المسافة الجمالية)" إن قابلية إعادة تشكيل أفق الانتظار أثر أدبي ما،معناه أيضا القدرة على تحديد الخاصية الفنية للأثر الأدبي حسب نوعية الواقع ودرجة تأثيره على

---

[46] ناظم عودة خضر:المرجع السابق، ص 139.

[47] عبد الناصر حسن محمد: المرجع السابق، ص 109.

[48] عبد العزيز حمودة، المرايا المحدبة،(دط)،سلسلة عالم المعرفة،(دت)،ص286.

الجمهور بعينيه،وإذا اطلعنا مفهوم(العدول الجمالي)على المسافة الفاصلة بين أفق التوقع السائدة والأثر الأدبي الجديد الذي يمكن لمتلقيه أن يؤدي إلى تغير في أفق سواء ذهب إلى معارضة التجارب المألوفة أو إلى جعل تجارب أخرى غير مسبوقة تنفذ إلى الوعي، فإن هذا العدول الجمالي الذي يتم قياسه اعتمادا على سلم ردود فعل الجمهور والأحكام التي يصدرها النقد يمكنه أن يصبح معيارا للتحليل التاريخي."[49]

وهذا يعني أن هناك مسافة جمالية تحير القارئ وتجعل توقعه الانتظاري خائبا بفعل هذا الخرق الفني والجمالي الذي يعلو بالأعمال الأدبية و يجعلها خالدة، و يمكن أن نتحصل عليه من استقراء ردود أفعال القراء على الأثر،أي من الأحكام النقدية التي يطلقونها عليها والآثار الأدبية الخالدة والجيدة هي التي تدعو بانتظار الجمهور بالخيبة،أما الآثار التي ترضي آفاق انتظارها فهي تلبي رغبات قراءها هي آثار عادية جدا لأنها نماذج تعود عليها القراء.

فإن العمل الأدبي يمكنه أن يمارس سلطة توجه تجربة القارئ الجمالية،لهذا فإن أفق توقع القارئ قد يتطابق مع العمل الأدبي ويمكن أن لا يتطابق معه تماما، ولهذا أطلق (ياوس) تسمية تصادم أفق التوقع للقارئ مع أفق توقع النص بالمسافة الجمالية،وهذا الأخير يتعارض بين ما يقدمه النص وبين ما يتوقعه القارئ،كون النص يمكن أن يطابق أو يناقض ما يتوقعه القارئ،ولكن النص الأدبي لا يطابق مع أفق القارئ وقد يملك القدرة على تغيير أفق هذا القارئ وهذا ما سماه (ياوس)ب"تغيير الأفق".

لهذا نرى أن المسافة الجمالية تحير القارئ وتجعل توقعه الإنتظاري خائبا بفعل هذا الخرق الفني والجمالي، وهو المعيار الذي تقاس به جودة الفن وقيمته، فكلما اتسعت المسافة بين أفق انتظار العمل الأدبي وبين الأفق السائدة نلاحظ ازدياد أهمية هذا العمل وعظمة قيمته و العكس،أي كلما تقلصت هذه المسافة كان النص الفني أكثر كسلا و ضعفا، و المتلقي لا يبذل أي مجهود للدخول إلى تجربة مجهولة،لهذا فإن هذا النوع من الأدب يتم فيه التطابق التام بين العمل وأفق انتظار قراءه.

فإن المسافة الجمالية إذن تعني ببساطة البعد الموجود بين أفق انتظار القراء الذي شكلته خبرتهم الجمالية عبر الزمن وبين العمل الذي يفض هذا الأفق، ويحاول وضع قواعد جديدة من أجل التذوق الجمالي،مما يمكن أن نقول أن المسافة الجمالية تعتبر أداة مفهومية لقياس الدرجة الفنية للأعمال الأدبية وأنها أسلوب في توليد المعايير الجمالية.

---

[49] روبرت ياوس،المرجع السابق،ص 65.

3)مفهوم اندماج الآفاق(انصهار الآفاق):

لقد ساهمت نظرية التلقي في وضع مفهوم لهذا التفاعل وسمته بـ"اندماج الأفق"، وهو إدماج آفاق الماضي بآفاق الحاضر،وهذا ما يؤدي بالعمل المقروء وفيا لتاريخه ومسهما في الحاضر ومضيئا للمستقبل،واندماج الآفاق يجعل المقروء معاصرا لنفسه،وهي إذن عودة للمنطق التاريخي الذي تبناه (ياوس) في طرحه النقدي،فالآفاق المختلفة تلتقي في نهاياتها لتندمج،وهو ما يعرف باندماج الآفاق و لهذا نجد (حبيب منسي)في كتابه"نظريات القراءة في النقد المعاصر" ويقول:"كما أننا واجدون من بين مفاهيم(ياوس) الخاصة بالتفاعل بين النص والقارئ تمييزا واضحا بين التأثير والتلقي من حيث كون الأول مشروطا بالنص والثاني بالقارئ كعنصر تكويني يضاف إلى خبرات القارئ السابقة،ويساهم في تكوين تقاليده الجمالية."[50]

من خلال هذا القول تتبين لنا الدقة التي اتسم بها (ياوس) في طرحه النقدي الذي كان يحق إيضاحه في المسار النقدي العام،فالتأثير بالنسبة لـ(ياوس)هو العلاقة المباشرة بالعمل الإبداعي،هذا يعني أن القارئ المتلقي يتأثر بالنص فيلزمه ذلك الأثر حتى بعد قراءته للنص،أما التلقي عنده فيربطها بالمتلقي كونه هو الذي يتلقي النص ويستنطقه ويحاول استخراج وفهم معناه ويضيف له معلومات جديدة ليكون مناسبا،ولهذا فإن عملية التلقي مسألة مصاحبة وملازمة لعملية القراءة، و المسؤول الأول عنه هو القارئ والمتلقي.

ويحدد لنا (ياوس)"انصهار الآفاق" بأنه:"أفق الحاضر في تشكيل دائم لأنه من واجبنا باستمرار أن نختبر أحكامنا المسبقة،من مثل هذا التجريب يأتي اللقاء مع الماضي وفهم الموروث الذي ينتمي إليه لا يستطيع أفق الحاضر أبدا إذن أن يتشكل دون الماضي إضافة إلى ذلك لا يوجد أفق الحاضر يمكنه أن يوجد إذا لم يكن يوجد آفاق تاريخية نتواصل بها."[51]

ومن خلال ما قاله (ياوس) عن انصهار الأفق يمكن لنا الإشارة إلى أن من أجل فهم أي عمل أدبي يجب علينا دائما أن نستخبر أحكامنا المسبقة وذلك من أجل الجمع بين الماضي وفهم الموروث الذي ينتمي إليه الآن أفق الحاضر ولا يكون إلا بالرجوع إلى أفق الماضي ومعرفة تاريخه لكي نفهم فيما بعد أفق الحاضر ونتواصل بها.

---

[50] حبيب مونسي: نظريات القراءة في النقد المعاصر،ج1،ط1،منشورات دار الأديب،الجزائر،1428 هـ-2007م،ص 156.

[51] روبرت ياوس: المرجع السابق، ص 70.

وقد تبنى (ياوس)هذا المفهوم محاولا فيه أن يستكمل مشروعه القرائي من جوانبه الآنية والمستقبلية والدمج بينهما،ولهذا يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الأساسية التي تبين نقاط التقاطع بين (ياوس)والمشروع الهيرمونيطيقي عند(غادامير) الذي أثار هذا المفهوم في كتابه"الحقيقة والمنهج"وأطلق عليه تسمية" السؤال والجواب" الذي يحصل بين النص وقارئه عبر مختلف الأزمنة،وقد عبر (ياوس)عن هذا المفهوم بالعلاقة القائمة بين الإنتظارات الأولى التاريخية للأعمال الأدبية،والإنتظارات المعاصرة التي قد يحصل معها نوع من التجاوب.

4) المنعطف التاريخي:

انطلاقا من هذا المفهوم نجد أن (ياوس)يركز على المنعطفات والمنعرجات التاريخية التي تحدث زعزعة المفاهيم والتصورات القرائية السابقة لتنتج رؤية جديدة أساسها التعامل مع الجديد والتواصل،"إن التاريخ الأدبي يستند على الزمنية ولحظات التزامن،وأنّ تفصيلها لا يزال قاصرا لأنهما قابعان في الحقل الأدبي،ويمكن فهمه وكتابته مستقبلا عن التطورات الاجتماعية،وإن آخر مقترحات(ياوس)في مخططه لاستقبال التاريخ الموجه يحاول إقامة ارتباطات بين الإنتاج الأدبي والتاريخ العام،وهذه المشكلة في الواقع هي جانب آخر من الموضوع المركزي في المقال وتحديد العلاقة بين الجمالية والتاريخ،حيث أن (ياوس)برغم من التسلسل التطوري بقي بشكل أساسي بنيويا وجماليا."[52] "إذا كان العمل الأدبي يتكون من (مؤلف،عمل أدبي،القارئ) فإن (ياوس)لا يعتبر القارئ فقط عنصر معبرا،بل عاملا موجودا مشاركا في التجربة ويعد كذلك مركزا لطاقة العمل المقدم،إن النبض التاريخي في العمل الأدبي لا يقبل دون الاشتراك الحيوي الفعلي للقارئ، فبواسطته يتغير منظور العمل التجريبي و النظرة المختلفة لعمل المؤلف،فإن التاريخ الأدبي وكذلك سمة التواصل الذي يتميز به يتكون من أسلوب الحوار بين الاثنين."[53]

نستنتج من خلال هذين القولين أن (ياوس) حاول جاهدا أن يربط بين تاريخ الأدب وذلك من أجل محاولة الدفع بالعمل الأدبي لمواكبة المراحل الزمنية المختلفة،ويعتبر القارئ بالنسبة له هو سيد هذه العملية كونه هو الذي يذهب بالمعنى بعيدا ويحاور العمل الأدبي ليصل في نهاية المطاف إلى المعنى الذي يقنعه ويرضيه إن صح لنا التعبير.

وقد كان من مشاغل (ياوس) الأساس"وضع تأريخ للقراءة"،لذلك نجده يستعير مفهوم المنعطف التاريخي من (بلوم برج plambergs) الذي وظفه قصد التأريخ للفلسفة،وقد عبر (ياوس)عن ذلك بكل وضوح بقوله:"ولهذا يمكن أن نضع لتاريخ الأدب مثلما اقترح(بلوم برج) لتاريخ الفلسفة الذي بناه بأخذ أمثلة من المنعطفات

---

[52] روبرت هولب:المرجع السابق، ص84.

[53] عبد الناصر حسن محمد: المرجع السابق، ص 106 .

التاريخية،الذي أسسه على منطق السؤال والجواب.كما أن(ياوس)وبناءا على أفكار العالم نفسه،يذهب إلى كون:"المنعطفات أو التحولات الكبرى التي تقدم رواية مغايرة للآفاق و الإنتظارات السابقة،بحكم ما تحتمله تلك التحولات من تصورات جديدة للعالم وظهور أسئلة جديدة أو تعارض الأسئلة القديمة مع الأجوبة الحديثة المتطلبة."[54]

انطلاقا من هذا القول نتوصل إلى أن جمالية التلقي عند(ياوس)تتأسس على رؤية تكاملية بين الفواصل الزمنية الكبرى التي يتشكل من خلال أي عمل أدبي ويحقق تطور ونجاح.

وكحوصلة القول تتضح لنا أن جمالية التلقي في عصرنا وكأنها المحاولة الأكثر تجديدا من أجل تكوين علم اجتماع الأدب وإحياء التاريخ الأدبي وتحريكه.

ب)الاستجابة الجمالية عند أيزر:

يعد (فولفغانغ أيزرAysser) أحد أقطاب جامعة "كونستانس" الذي أسهم في تطوير نظرية التلقي ووضع أسسها،ولم يكن منحاه فلسفيا أو تاريخيا كما هو واضح عند(ياوس) وقد اعتمد على مرجعيات متنوعة غذّت فرضياته "وترجع أولى اهتمامات هذا الباحث بمجال التلقي إلى عمله الموسوم ببنية الجاذبية في النص" لصادر سنة 1970، والذي ترجم إلى اللغة الفرنسية ،تحت عنوان"الإبهام واستجابة القارئ للأدب الخيالي النثري...برز (أيزر) أستاذ الأدب الإنجليزي من مجال التوجهات التفسيرية في النقد الجديد ...وفي الوقت الذي اعتمد فيه (ياوس)في بادئ الأمر على التفسير(الهيرمونيطيقيا)وكان خاضعا بصفة خاصة لتأثير (هانز جوج غادامير)كانت الظواهرية الفينولوجيا هي المؤثر الأكبر في(أيزر)،وقصد كان مهتما بصفة خاصة بعمل (رومان انغاردن)".[55]

فإن (أيزر) اعتمد كثيرا على الظاهراتية وبالخصوص على جهود(انغاردن)،حيث تبنى الكثير من مفاهيمه،فتعتبر جهود(أيزر)بمثابة جهود مكملة لما جاء به (هوسرل)لأن هذا الأخير اهتم بقراءة العمل الأدبي من خلال اهتمامه بالوجود التاريخي للعمل وعلاقته مع جنسه،ومع النصوص الأخرى ومتلقيه.ولهذا الصدد عدّ مشروع (أيزر) مكملا لجهود (ياوس) الذي يربط بين فعل القراءة وفعل التلقي،فكان منطلق كل منهما من نقطة بدأ واحدة مفادها

---

[54] حافيظ علوي اسماعيلي:مدخل إلى نظرية التلقي،ج34،مج9،(دط)،"سلسلة علامات في النقد"،النادي الأدبي الثقافي،جدة،1999،ص92.

[55] حافيظ علوي اسماعيلي: المرجع السابق، ص 93.

استبعاد كل المؤثرات والظروف الخارجية للعمل الأدبي،وكذا السابقة منه،وأن موضوع النص لا يتحقق ولا يتم إلاّ من خلال التفاعل مع سلطة فعالة ومهمة ألا وهي سلطة القارئ أو المتلقي.

فقد ركز (أيزر) بصورة أكبر على النشاط الداخلي للنص،أو أثناء عملية القراءة،وعلى كيفية إنتاج وإصدار المعنى من أجل التوجه إلى شرح وتفسير حدوث عملية الفهم،وتوصل القارئ إلى بناء معنى للنص.

وعلى هذا الأساس إذن يتبين لنا بأن القارئ حسب منظور (أيزر) ليس قارئا عاديا بل إنه قارئ يكون نفسه بنفسه ويحاول أن يجعل لنفسه وظيفة أساسية تكمن في فهم الأدب وتحقيق استجابات فنية لتجاربه المنجزة لغرض الوصول إلى تفاعل جمالي داخلي بين النص والمتلقي،ويرى (أيزر) أن لكل نص أدبي مرجعيات وخلفيات خاصة،بإمكان المتلقي المساهمة والسعي لإنشائها داخل النص.

وقد حاولت البنوية من قبل البحث عنها من خلال مادة اللسان أو اللغة إن صح التعبير،في حين سعت جمالية التلقي إلى الكشف عنها،وذلك من خلال علاقة قائمة داخل الخطاب نفسه،ولأجل ضبط هذه الأخيرة أوجد (أيزر) مجموعة من المفاهيم والإجراءات سنحاول الوقوف عندها وسنعرضها كالآتي:

1)القارئ:

أ)القارئ الضمني:

يدرس (أيزر) مفهوم القارئ ويعتبره أهم الأسس الإجرائية لوصف العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ ويقول في كلامه:"وهو بنية نصية تتوقع وجود متعلق دون أن تحدده بالضرورة،وهو مفهوم يبني الدور الذي يتخذه كل متعلق مسبق،وهو ما يصدق حتى حين تعمد النصوص إلى تجاهل متلقيها المحتمل وإقصائه،لذا فالقارئ الضمني شبكة من البُنى المثيرة للاستجابة مما يدفع القارئ لفهم النص".[56]

يفهم إذن من كلام (أيزر) أن مكانة القارئ الضمني لا تتجسد خارج النص،إنما ترد داخله،فمعناه مخالف تماما مع معنى القارئ الحقيقي،فالقارئ الضمني له جذور متأصلة في بنية النص،فلا يمكن مطابقته مع أي قارئ حقيقي فقد أصبح فعلا السلطة المركزية في العملية الأدبية،لكن"رغم المكانة التي احتلها القارئ،إلا أن الاختلاف في ماهيته

---

[56] فولفغانغ أيزر: فعل القراءة (نظرية جمالية التجاوب)،(تر):حميد الحمداني وجيلالي الكدية، (دط)،منشورات مكتبة المناهل، 2014،ص 40.

وتقسيماته بقي يعرقل التوافق في النظرية النقدية ككل،حيث ظهرت أنواع كثيرة وتسميات متعددة للقارئ سنحاول الإشارة إلى هذه الأنماط من القراء".[57]

ب) القارئ الحقيقي:

ويعرف هذا النوع من خلال أثاره القرائية الموثقة، و يتضح أكثر من خلال عملية التواصل التي تجري بين المرسل و بينه المتمثل في المستقبل أو المرسل إليه، الذي يربط قراءته بسياق محدد(زمان و مكان)قيل فيه الخطاب أو النص.

ج) القارئ الافتراضي:

وهو نوع يمكن أن يشمل على كل الاحتمالات القرائية للنص الواحد،فهو قارئ غير حقيقي،وغير خاضع لثنائية الزمان،فالقارئ الافتراضي قد يكون ذو مستوى بسيط وقد يكون رفيعا،وهذا ما يجعلنا نسقط عليه قراءة سطحية تكتفي بالدلالات اللغوية،وقد نسقط عليه قراءة إبداعية جمالية تكنّه للنص وتقف على دلالاته الغائبة ومستوياته الجمالية.

د) القارئ المثالي:

وهو القارئ الذي يفهم النص ويؤوله على نحو ما أراده مؤلفه،ويرى الناقد الايطالي(أمربيتو أيكو) أنه يوجد في داخل كل نص قارئ مثالي أعده المؤلف من خلال تنظيم إستراتيجيته النصية وفق سلسلة من الكفايات التي تضفي مضمونا على التعابير التي يستخدمها،ففي كثير من الأحيان يوصف بالقارئ المثقف، أو ذي القدرة الأدبية الكافية ومثاليته،نتيجة قدرته على فهم النص على أكمل وجه ،"لذا ينبغي على القارئ المثالي أن يكون به سنن مطابق لسنن المؤلف."[58]

فالقارئ المثالي إذن من هذا المنظور هو الذي يشارك المؤلف مقاصده واستراتيجياته التي حملها في النص مما يجعل وجوده منفصلا عن ذات المؤلف سلبيا وهذا ما يجعله مستحيل التحقيق،لأنه يقضي على روح الإبداع وعلى النص نهائيا.

---

[57] أيزر: المرجع السابق، ص20-21.

[58] روبرت هولب، المرجع السابق نفسه، ص20.

هـ) القارئ الأعلى:

تبين هذا النوع من القراء عند(ميشال ريفاتيرMichel Reffatarre)،فقد لخص هذا النوع في جميع القراء المخبرين الذين يلتقون عند النقاط الأساسية والفعّالة داخل النص،ويتمتعون بكفاءة أدبية مختلفة،حيث يرمي اجتماعهم هذا إلى السعي إلى إلغاء درجة التنوع في درجة الاستعداد الذاتي لكل فرد منهم."[59]

ومن خلال هذا التنوع الذاتي الحاصل بينهم يهدف(ريفاتير) إلى بناء واقع أسلوبي موضوعي متكامل،ويكون فعلا على إدراك عالي لهذا الواقع الأسلوبي بعيدا عن الانزياح الخارجي،حيث ركز(ريفاتير) على أن هذه اللاّمرجعية لقارئه الأعلى تدعم استقبالية القارئ داخل النص من أجل صياغة أسلوب موضوعي متحرر غير مقيد بالعوامل التاريخية،وهذا ما يساعده على قراءة جميع النصوص سواء كانت بعيدة أو قريبة من القارئ.

و) القارئ المقصود:

ونجد هذا النوع عند(وولفWolfe)،ويمكن أن يرد على أشكال مختلفة كونه تحيليا من قبل المؤلف،كما يمكنه أن يجسد كل القراء سواء القاطنين في ذهن المؤلف أو في أذهان الجمهور المتلقي،ونجد (وولف) قد ربط هذا النوع من القراء بالتاريخ الاجتماعي لذلك العصر،وبذلك يكون المؤلف قادرا على تحديد المتلقي الذي توجه إليه الرسالة،فهذا القارئ هو عنصر يصنعه ويؤلفه المؤلف ويقصده مثله مثل بقية العناصر المكونة للنص(شخصيات، الحبكة، الأحداث...)

2)التفاعل بين النص و القارئ:

لقد اعتبر (أيزر)أن الشيء الأهم في قراءة العمل الأدبي يتمثل في التفاعل بينه وبين متلقيه،فهو يجسد تلك العلاقة الديناكتيكية التي تجمع بين النص والقارئ حيث تقوم على جدلية التفاعل بينهما في ضوء استراتيجيات عدة."[60]

وانطلاقا من منظور (أيزر) للنص والقارئ على اعتبارهما العنصرين المتميزين في عملية التواصل،فلا يمكن الاستغناء عن أحدهما فهما وجهين لعملة واحدة،فحضور الأول يستلزم حضور الثاني وهذا التفاعل القائم بينهما يقوم على عدة استراتيجيات مختلفة.

---

[59] ينظر: يمنى العيد: في معرفة النص، ج1،ط3،منشورات دار الآفاق الجديدة،بيروت، 1985،ص292.

[60] أيزر: المرجع السابق، ص11.

وقد وزع (أيزر) مهمة إنتاج المعنى على طرفين متفاعلين هما"البنيات النصية" و"أفعال الفهم المبنية"،فلا يمكن لفعل القراءة أن يحدث في اتجاه واحد إنما يكون ذلك بتشغيل كلا الطرفين معا بالبنيات النصية وأفعال الفهم ،فالقراءة إذن هي فعل دينامي ينطلق من البنية اللسانية للعمل الأدبي ليغوص في بنيته العميقة،وقال (تري ستارم شاندي Tréstram Shandy) في هذا الصدد:"سأفعل كل ما جهدي لأجل خياله يشتغل مثلما يشتغل خيالي".[61]

وما يراد به هنا في قول (شاندي) هو أن من الضروري ومن الواجب على القارئ والمؤلف من خلال النص الوصول إلى اتفاق وتفاهم بينهما،"فقد كان (أيزر) منذ البداية يؤكد على أنه لا يجب أن نضع في الاعتبار النص المقدم لنا فقط،بل يجب أن نهتم كذلك بالأفعال المصاحبة للتلقي،وعلى هذا إذا وضعنا النص في مركز الاهتمام هو والأفعال المتضمنة داخل الاستجابة لهذا النص،فإننا بذلك نستنتج أن للعمل الأدبي قطبان هما:القطب الفني Artistic Pole وهو المؤلف،والقطب الآخر وهو القطب الجماليAesthetic Pole وهو الإدراك الذي ينجزه القارئ".[62]

فيتضح لنا أن العمل الأدبي يجب أن يوضع في مكان بين هذين القطبين،ويكون ذا طبيعة مؤثرة يشتق ديناميكيته منهما،فإذا كان الموقع المؤثر للعمل يقع بين النص والقارئ،فمن الواضح أنّ تحققه يكون نتيجة التفاعل بين الاثنين،وأي تركيز تام على أدوات المؤلف الإبداعية وحدها أو سيكولوجية القارئ وحدها لن يمدّنا إلا بالقليل عن عملية القراءة ذاتها،والتي تقوم في أساسها على جدلية التفاعل بين النص والقارئ.

وذلك لا يعني إنكار الأهمية الحيوية لكلا القطبين،ولكن يعني ببساطة إذا غابت تلك العلاقة عن أعين المرء فسيتغيب عن أعينه العمل المؤثر،ورغم فوائده فإن التحليل المنفصل لا يكون حاسما فقط إلا إذا كانت العلاقة مجرد علاقة بين مرسل و مرسل إليه أو مستقبل،لأن ذلك قد يفترض مسبقا وجود شفرة عامة تُؤمّن الاتصال الدقيق حيث أن الرسالة ستنطلق في اتجاه واحد فقط".[63]

وعموما ففي الأعمال الأدبية تنتقل الرسالة في اتجاهين أساسيين،فالقارئ يتلقاها بواسطة تأليفها،ولا توجد شفرة عامة،وفي أحسن الأحوال يمكن القول أن الشفرة العامة تظهر أثناء عملية القراءة".[64]

---

[61] روبرت هولب، المرجع السابق، ص110.

[62] أيزر: المرجع السابق، ص11

[63] المرجع نفسه،ص50.

[64] المرجع نفسه،ص 21.

التي تنتج عن هذه الأخيرة إيقاظا لوعي واستجابة القارئ،وهكذا تدفع بالعمل الأدبي لكي يكشف عن شخصيته الديناميكية".[65] ويجب أن يقدم العمل الأدبي بالطريقة التي تحرك خيال القارئ بهدف أن يفهم الأشياء بنفسه وهناك ستكون عملية القراءة متعة فقط عندما تكون نشطة وفعّالة.

3)بين التلقي و الواقع:

نظرا للتقارب الجامع والحاصل بين مدرستي(ياوس)و(أيزر) إلا أننا نجد هناك فارق بارز بينهما،فقد اختلفا في مصطلح التلقي،حيث درس (ياوس) التلقي من المنظور الخارجي أي كانت دراسة هذا المصطلح في مرحلة ما بعد التلقي،أما (أيزر) فاهتم في دراسته بكيفية حدوث عملية التلقي .

كما أثارت قضية بناء المعنى النصي وأضحت هذه القضية من أهم القضايا التي اهتم بها (أيزر)،حيث ركز هذا الأخير على عملية القراءة ذاتها لحظة التفاعل بين النص والقارئ،وما يحدثه هذا النص من تأثير في نفسية القارئ ووعيه،ويكون ذلك بعيد كل البعد عن المرحلة التي تحدث قبل القراءة وخارج التفاعل الثنائي أيضا(الذات القارئة و الذات النصية) وهذا ما تطرقت إليه النظريات الظاهراتية مؤكدة في ذلك في ذلك أن" الأدب فكرة أساسية،تتمثل في أنه على من يدرس عملا أدبيا ألاّ يعني بالنص الفعلي فحسب بل عليه أن يعنى أيضا وبدرجة مساوية،بالأفعال التي تضمنها الاستجابة لذلك النص".[66]

ولهذا فقد ركز (انغاردن) على عملية وطريقة إدراك الوقع والتأثير الذي يحدثه النص في وعي القارئ،وكيفية صناعة هذا التأثير وكيف ينتج المعنى من خلال الربط والوصل بين القارئ وموضوعه،عوضا من أن يبحث عنه في النص،ولهذا الغرض رفض (أيزر) استعمال مصطلح التلقي الذي يعنى بأن المعنى ينتج من خلال الأفق الذي يبنيه القارئ داخل السياق المحيط به.

4) وجهة النظر الجوالة:

إن النص الأدبي مثل القطعة الموسيقية إن صح التشبيه،فلا يمكن إدراكه دفعة واحدة، نظرا إلى طبيعته الخطية الزمانية المباينة لثبات الموضوعات المعطاة في الواقع،مثل النحت ومن ثم لا يمكن إدراك معاني النص إلاّ عبر قراءة

---

[65] أيزر:المرجع السابق،ص107.

[66] جين تومبكنز: نقد استجابة القارئ،(تر):علي حاكم صالح،جواد حسن الموسوي وحسن ناظم،ط1،مج1،المجلس الأعلى للثقافة،القاهرة،1999،ص 11.

متتابعة،لأنها مرحلة معينة، لا تمنح كل شيء وإنّما تقدم مظاهر معينة من الموضوع الذي ينبغي تشكيله على ضوء كلّية النص فقد تمنحنا اللحظات الأولى من الرواية صورة معينة عن البطل،لكن سرعان ما نفاجأ بصفات غير متوقعة،ومن ثم لا تستطيع أي مرحلة أن تدّعي أنّها تطابق معنى النص".[67]

ومن خلال هذا يتضح لنا أن مفهوم وجهة النظر الجوالة في منظور (أيزر) تكمن في فكرة أن النص الأدبي لا يمكن إدراكه واستيعابه دفعة واحدة"فهو يختلف من هذه الناحية عن الأشياء العادية التي يمكن النظر إليها وإدراكها ككل ".[68] فتعتبر وجهة نظر الجوالة من أهم العناصر أو الأركان المساعدة على التحليل الفينومولوجي لسيرورة القراءة،وأن النص الأدبي لا يمكن رؤيته وإدراكه ككل بل يتجلى ذلك في ذهن القارئ بصفة تدريجية من خلال مراحل القراءة.

وبهذا المنحى قد تظهر سيرورة القراءة من خلال وجهة النظر الجوالة للقارئ،كعملية ديناميكية تسمح للمتطورات النصية أن تتقابل وتتبادل التأثير فيما بينها في وعي للقارئ وتمنحه إمكانية التوليف بينهما على ضوء بعضها البعض"فيمتد النص بذلك في شكل شبكة من العلاقات الدلالية في وعي القارئ".[69]

فالموضوع الجمالي إذن ينتقل من منظورات نصية مختلفة عن بعضها تقوم أساسا على العلاقات الدلالية التي تضمن انسجامها وتوافقها جميعا.

---

[67] أيزر: المرجع السابق، ص 116.

[68] المرجع نفسه،ص 40.

[69] المرجع نفسه،ص212.

2)نظرية التلقي عند العرب:

يتميز مفهوم التلقي أو جماليات التلقي في تراثنا العربي النقدي بأنه لم يرتبط لدى رواده بنزعات فلسفية مثلما هو الحال لدى النقاد الغربيين،ولعل هذا يرجع إلى انشغال العرب بالشعر دون سواه من القضايا و النزعات الفلسفية."[70] وهذا لا ينفي أن تراثنا النقدي قد خلا تماما من الفلسفة العامة التي تنظم وتؤصل لهذه النظرية،فهناك الكثير من علماء العرب الذين اعتنوا واهتموا بقضية نظرية التلقي (الاستقبال).

وقد تطرق النقاد القدامى إلى"نظرية التلقي" وعلى رأسهم (عبد القاهر الجرجاني)و(حازم القرطاجني) وفيما يلي سنعرض أهم الجهود التي تطرق إليها هؤلاء بالتفصيل:

أ)عند عبد القاهر الجرجاني:

لقد ساهم وسعى(عبد القاهر الجرجاني) من خلال كتابه "دلائل الإعجاز" إلى إدخال النحو العربي في حقل الدراسات الدلالية،حيث يعد النحو وسيلة فعالة لنقل المعنى من المتكلم المبدع إلى السامع (المتلقي) عبر العمل الإبداعي(النص).

ضف إلى هذا أن (الجرجاني) قام بمعالجة قضية اللفظ والمعنى،حيث ثار ضد هؤلاء اللذين فصلوا بين الاثنين ـاللفظ و المعنى ،كما ثار أيضا ضد هؤلاء اللذين انحازوا إلى جهة اللفظ دون المعنى حيث يقول في هذا الصدد:"واعلم أن الداء الدوي والذي أعيا أمره في هذا الباب غَلط من قدم الشعر بمعناه وأقل الاحتفال باللفظ ..."."[71]

فحسب قول (الجرجاني) فإنه يؤكد على أن اللفظ والمعنى ثنائية لا يمكن الفصل بينهما،فهما متلازمان فعلاقتهما شبيهة بعلاقة النار بالدخان،فلا يمكن عزل أحدهما عن الآخر.

كما تطرق أيضا (الجرجاني)إلى قضية هامة تتعلق بما أصبح يسمى معنى المعنى،حيث يرى أن الألفاظ بمثابة الغشاء الذي يحيط بالمعنى،وبالتالي فإن المعنى الأول هو المنفذ الذي يبرز من خلاله المعنى الثاني،فالمعنى الأول يشكل

---

[70] ينظر:محمود عباس عبد الواحد، قراءة النص و جماليات التلقي بين المذاهب الغربية وتراثنا النقدي دراسة مقاربة،ط1،دار الفكر العربي،بيروت،1417هـ، ص77.

[71] عبد القاهر الجرجاني:دلائل الإعجاز في (علم المعاني)،(تر):محمود شاكر،ط5،مج1،مكتبة الخانجي-مطبعة المدني،القاهرة،2004،ص 212.

الخطوة الأولى لإنتاج المعنى الثاني".[72] وهذا يعني أن المعنى الثاني لا وجود له إلا بوجود الأول فيقول في هذا الصدد:"فإذا رأيتم يجعلون الألفاظ زينة المعاني و حلية عليها، ويجعلون المعاني كالجواري والألفاظ كالمعارض لها،وكالوشي المخبر واللباس الفاخر والكسوة الرائعة إلى أشباه ذلك مما يفخمون به أمر اللفظ ويجعلون المعنى ينبل به ويشرف".[73]

فيتبين من خلال قول (الجرجاني) أن المعاني لا تتجلى إلا من خلال الألفاظ،فهذه الأخيرة بمثابة الحلي الذي يزينها وهذا ما دعا إليه في كتابه دلائل الإعجاز في علم المعاني،ويضيف إلى ذلك في قوله:"فاعلم أنهم يضعون كل ما قد يفخمون به أمر اللفظ،ويجعلون المعنى الذي أعطاك المتكلم أغراضه فيه من طريق معنى المعنى في كني وعرض ومثل واستعارة، ثم أحسن في ذلك كله و أصاب،ووضع كل شيء منه في موضعه وأصاب به شاكلته،وعمد فيما كني وشبه ومثل،لما حسن مأخذه ودق مسكنه و لطفة إشارته،وأن المعرض وما في معناه ليس هو اللفظ المنطوق به ولكن معنى اللفظ الذي دلّك به على المعنى الثاني".[74]

مما تقدم يتضح أن مقصد(الجرجاني) من المعنى الثاني يظهر من خلال الاستعارة والكناية والتشبيه،باعتباره المعنى الذي يحرك الخيال ومشاعر المتلقي ويحفزه،ويحثه على مواصلة البحث عن المعنى،ونشير هنا إلى أن "المعنى حسب الجرجاني ينقسم إلى قسمين،الأول يتألف من الألفاظ اللغوية،بينما يتألف الثاني من المعاني والدلالات التي تشير إليها الألفاظ،والتي تتبع الاستعارة والكناية والمجاز،وهذا هو المستوى الانفعالي الذي يجعل المتلقي يشكل صورا ذهنية مختلفة عن التصور السمعي للألفاظ".[75]

ويفهم من خلال هذا القول أن المعنى الأول عند(الجرجاني)قد تصل إليه بدلالة اللفظ وحده بغير واسطة،أما المعنى الثاني فيدرك من خلال المعنى الأول،وبالتالي فإن معنى المعنى في منظور (الجرجاني) يتألف من كل ما ينشأ عن النظم و الصياغة بل هو الفكر والإحساس والصورة،وهذه الصياغة لها القدرة على إبراز تفاوت المعاني والدلالات من خلال نظرية النظم.

---

[72] ينظر: محمود درابسة: التلقي والإبداع قراءات في النقد العربي القديم،(دط)، الأردن،(دت)،ص102.

[73] عبد القاهر الجرجاني: المرجع السابق،ص 220.

[74] المرجع نفسه،ص220.

[75] محمود درابسة: المرجع نفسه،ص 104.

لقد خلص (الجرجاني) إلى حل مشكلة اللفظ والمعنى من خلال انتصاره إلى النظم وفق طرائق النظم وأكد على أن قيمة اللفظة لا تكون إلا من خلال تجاورها مع غيرها من الألفاظ وبروزها من خلال سياق خاص،لذا فإن المعنى المتولد من ارتباط الكلام بعضه ببعض ما هو في الحقيقة سوى الفكر والإحساس والصورة التي تتشكل لدى المتلقي جراء تفاعله مع النص.

ب)عند حازم القرطاجني:

لقد اهتم(حازم القرطاجني) بالعملية الإبداعية في كتابه"منهاج البلغاء وسراج الأدباء"من خلال تركيزه على موضوع التلقي كهدف أساسي للعملية.

ولعل أهم المحاور التي بثّها في كتابه هذا هو محور خاص بالاستعداد للتلقي وتقبل الشعر،حيث يقول في هذا الشأن:"وكثيرا من أنذال العالم وما أكثرهم يعتقدون أن الشعر نقص وسفاهة،وقد كان القدماء عن تعظيم صناعة الشعر واعتقادهم فيه،ضد ما اعتقده هؤلاء الزعانفة".[76]

فمن خلال هذا القول نجد أن(القرطاجني) يؤكد على أهمية الشعر وذلك نظرا لتعظيم القدماء له وتمييزه عن بقية الفنون الأخرى،ودعوة أولئك المعارضين لتقبل الشعر والكف عن الاستفزاز به،ونخلص إلى أن (القرطاجني) قد أدرك بأن قضية التلقي في العمل الإبداعي تعتبر غاية أساسية من العملية الإبداعية،فدور المتلقي إذن يشكل غاية المبدع وأساس النص الإبداعي معا،فقد ركز على المحاكاة والتخيل وعلاقتهما بالمتلقي،وعلى البعد الأسلوبي المتمثل في اللغة.

1)المحاكاة والتلقي:

تعتبر المحاكاة من أهم الأصول التي ارتكز عليها(القرطاجني) لغاية ضبط قضية التلقي،كونها هي عبارة عن جوهر ونواة العملية الإبداعية،فالمبدع من خلال هذه المحاكاة يبرز لنا معاناته وأحاسيسه المعاشة،فهاتين الأخيرتين ذات

---

[76] حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء،(تر):محمد الحبيب ابن الخوجة،(دط)،دار الكتب الشرقية،تونس،1966، ص124

قيمة إنسانية وأخلاقية يستجيب لها المتلقي،ومن هذا المنطلق يقول(القرطاجني):"المحاكاة هي كل شيء في الموجودات التي يمكن أن يحيط بها كل علم إنساني."[77]

ومن خلال هذا القول الذي تطرقنا إليه نستنتج أن المحاكاة هي تصور للواقع الإنساني في ذهن المبدع،وهي بذلك عبارة عن تشكيل للواقع الذي يعيشه المبدع من حيث تجاربه ومعاناته المختلفة،وبهذا فإن المحاكاة لدى(القرطاجني) هي نشاط تخيلي،فالمبدع يستطيع تجاوز موضوعه وفقا لقدراته الإبداعية والثقافية اللغوية والفنية،كما يمكن للمتلقي تخيل ما يريده الشاعر بعد قراءته لعمله وبالعودة لمسألة الصورة البلاغية نشير إلى أن (القرطاجني) قد تناول بشكل واضح من خلال تحديده للمحاكاة المباشرة وغير المباشرة، وذلك أن الأولى تعتبر تجسيدا للواقع الإنساني ووصف لغوي لمظاهره،أما الثانية فتتمثل في المجاز وضروب البلاغة المختلفة".[78]

ومن خلال ما تطرق إليه(حازم القرطاجني)في قضية المحاكاة يتبين بأنه قد حصر هذه الأخيرة بين صنفين،مباشرة تصور الواقع الإنساني وغير مباشرة تتضمن المجاز والبلاغة.

و م يتوقف الناقد عند ضرورة التركيز على الصورة البلاغية،بل تجاوز ذلك إلى ضرورة مراعاة المبدع الجدّة والطرافة والغرابة،حيث يؤثر ذلك في المتلقي من مختلف الجوانب فيقول:"إنّ المحاكاة شيء بغيره أطراف من محاكاته بصفات نفسه،وهذه أكثر جدة وطرافة منه،فكانت محاكاته بها أطراف من محاكاته بصفات نفسه".[79]

وبهذا فإن الطرافة والجدة تدفعان بالمتلقي أو السامع إلى مواصلة عملية القراءة لأجل الكشف عن خفايا المفردات،فإذا كانت الجدة تدفع المرسل إلى اختيار ألفاظ جديدة وتحثه على بذل جهد أكبر من ذلك لغاية إثراء الرصيد المعرفي للنص،فإن الطرافة تعني بإخراج القارئ من حيّز القراءة والتحليل والتفسير إلى واجهة مغايرة تتسم بالمتعة والمرح.

2) الأسلوب والتلقي:

يعد الأسلوب ثاني أهم الأصول التي ارتكز عليها(حازم القرطاجني) لضبط قضيته،وذلك يتبين لنا أن العلاقة الأسلوبية هي التي تجعل أركان العملية الإبداعية(المبدع،النص،المتلقي) مترابطة مع بعضها البعض،وهذه العلاقة

---

[77] حازم القرطاجني:المرجع السابق،ص126.

[78] محمود درابسة: المرجع السابق،ص 48.

[79] حازم القرطاجني: المرجع نفسه،ص129.

تتمثل في أنماط بلاغية مختلفة من بينها:اللغة بألفاظها ومعانيها،الصورة الفنية،الجدة والغموض،فضلا عن ألوان أخرى على غرار التقديم والتأخير والالتفاتات،فهذه العلاقات المذكورة سالفا تعمل على استفزاز المتلقي وتجعله مشاركا في العمل الإبداعي.

كما اهتم (القرطاجني) أيضا بلغة النص الأدبي باعتباره الركيزة الأساسية في المادة الأسلوبية،وأن عملية التلقي لا يمكن أن تكتمل إلا من خلالها،ومنه فكلما ارتكزت اللغة على أسلوب معين يفضله المبدع كلما كان ذلك الأسلوب أكثر استفزازا وتأثيرا في القارئ".[80]

وناهيك عن ذلك قد ركز(القرطاجني) على ضرورة الملائمة بين اللفظ والمعنى وطرق تشكيلهما من جهة،وبين المتلقي الذي ينفعل ويتأثر بالقيم الجمالية التي تضيفها اللغة للعمل من جهة ثانية فيقول في هذا الصدد:"إن الأقاويل الشعرية يحسن موقعها بين النفوس من حيث اختيار مواد اللفظ الدالة على المعاني المحتاج إليها حتى تكون حسنة".[81]

وبهذا يتبين لنا أن الاختيار الصحيح للألفاظ المراد التعبير بها في الوضعيات المناسبة لها تأثير فعاّل في نفسية المتلقي،وهذا ما يجعله يسعى إلى الكشف عن الغموض ومكنونات النص.

ولم يغفل أيضا(القرطاجني) عن مسألة الغموض،إذ جعلها من أهم الوسائل الأسلوبية المؤثرة في المتلقي،إذ يجعله متحمسا لمتابعة العمل الإبداعي وذلك رغبة في استنتاج واستخراج جماليات ذلك النص الذي بين يديه،ولهذا فإن المعاني كما أشار إليها (القرطاجني) في قوله:"وإن كانت تقتضي الإعراب عنها وتصحيح عن مفهوماتها فقد يقصد في كثير من المواضيع إغماضها وإغلاق أبواب الكلام دونها".[82]

من خلال هذا القول فإن المعنى الغامض له دلالات متعددة يحملها اللفظ الواحد،فكثيرا ما نجد الشاعر يلجأ إلى استعمال واستخدام الألفاظ المبهمة لغرض التعبير عن مكنوناته.

ومن زاوية أخرى عمد (القرطاجني) إلى قضية التقديم والتأخير لما لها من أهمية في التأثير على المتلقي،ولها جمال ورونق تتجلى في النص الأدبي،حيث يقول في هذا الموضع:"ومن ذلك أن يقع في الكلام تقديم أو تأخير،أو يخالف

---

[80] ينظر:محمود درابسة، المرجع السابق،ص 50.

[81] حازم القرطاجني: المرجع السابق،ص 119.

[82] المرجع نفسه،ص 172.

وضع إسناد فيصير الكلام مقلوبا،أو يقع بين بعض العبارات وما يرجع إليها من فضل بقافية أو سجع فتخص جهة التطالب بين الكلامين".[83]

وبهذا يخلص الناقد قضيته إلى الإصرار على خاصية أسلوبية لها أهميتها هي الأخرى تتمثل في الالتفات مهمته تتجلى في إبهام المتلقي وصرفه عن المعنى العادي الذي كان أساسه الإخبار إلى المعنى الجديد،وهو المعنى الشعري المستخلص من الألفاظ نفسها،وبالتالي يعتبر الالتفات بأنه إعادة الكتابة الشعرية لأسلوب ما الذي يبرز في النص ويؤثر تأثيرا مباشرا في القارئ.

وفي ختام القول نخلص إلى أن (القرطاجني) حاول أن يقدم جملة من القضايا التي تساعد المتلقي وتعينه في بحثه الدءوب عن المعاني المضمرة في ثنايا مفردات وعبارات النص الأدبي،حيث ركز على أهمية المتلقي في تلقي الشعر،وذلك نظرا لما يحمله من أهمية كبيرة باعتباره الغاية التي يسعى إليها المبدع بمختلف الطرق.

[83] حازم القرطاجني: المرجع السابق،ص173.

الفصل الثاني:

ماهية الخطاب وعلاقته بالتعليمية.

I. المبحث الأول:مفهوم النص والخطاب،وأنواعه.

1. الخطاب: أ)لغة – ب)اصطلاحا.

2. النص: أ)لغة – ب)اصطلاحا.

3. الفرق بين الخطاب والنص.

4. أنواع الخطاب.

4-1)الخطاب العلمي وخصائصه.

4-2)الخطاب التربوي وخصائصه.

4-3)الخطاب التعليمي وخصائصه.

II. المبحث الثاني:العملية التعليمية وأنواعها.

1. مفاهيم في العملية التعلمية:

1-1)التعلم: لغة – اصطلاحا.

1-2)التعليم: لغة – اصطلاحا.

1-3)التعليمية: لغة – اصطلاحا.

2. أنواع التعليمية،والعلاقة بينهما.

3. الوسائل التعليمية وأنواعها وأهدافها.

III. المبحث الثالث:عناصر العملية التعليمية(مكونات):

1. المعلم.

2. المتعلم

3. المحتوى.

4. نظرية البرنامج(المنهاج،التقييم،الهدف).

5. استثمار نظرية التلقي في العملية التعليمية.

ماهية الخطاب وعلاقته بالتعليمية:

ماهية الخطاب:

بات الخطاب وتحليله من المصطلحات المهمة في العلوم الاجتماعية والثقافية،إنه يغطي مساحة كبيرة من الصياغات الاجتماعية والثقافية والسياسية للمجتمع ويتعامل مع الطريقة التي تعمل بها اللغة من أجل دمج الإنسان بعالمه المحيط به،ومن ثم فدراسة الخطاب هي دراسة اللغة في فعلها من خلال النظر إلى هذه الخطابات داخل سياقاتها الاجتماعية.

كما يعد تحليل الخطاب(Analyse De Discours) حقلا معرفيا من حقول الدراسات اللسانية الحديثة الذي يقصد به دراسة الخطاب المجسد الفعلي للغة في الزمان والمكان ويقتضي لقيامه شروطا تتمثل في المخاطب المخاطَب وكيان الخطاب (الرسالة) حيث تحدد كيانه مكونات تعلن عن حدوثه وهي:الأصوات،المعاجم،التراكيب، الدلالة والتداولية.

1- مفهوم الخطاب :

ولكي نتمكن من تحديد ماهية الخطاب بشكل دقيق ومفصل،علينا الانطلاق من الدلالة اللغوية للخطاب.

الخطاب:مصدر ثان للفعل الرباعي خاطب ويقول:" خَاطبْتُه مُخَاطَبَةٌ خِطابًا."[84]

وجذره:"الخاء،والطاء،و الباء أصلان أحدهما الكلام ،بين اثنين ويقال:خَاطبَه يُخاطِبه خِطابًا الخطبة من ذلك،والخطبة الكلام المخطوب به، الخَطب: الأمر يقع،وإنما سمي بذلك لما يقع فيه من التخاطب والمراجعة."[85]

---

[84] أبي بكر محمد بن الحسن بن دريد:جمهرة اللغة،مج1،ج1،(دط)، دار العلم للملايين، بغداد،(دت)،ص291.

[85] أحمد بن فارس: معجم مقاييس اللغة، (تر):عبد السلام محمد هارون،ج2، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،1979 ،ص198.

أ) لغة:

كما ورد أيضا في معجم لسان العرب (لابن منظور) مادة خاطب:" الخطاب والمخاطبَة: مراجعة الكلام،وقد خاطبه بالكلام مخاطبة،وخطابا وهما يتَخاطبَان...ورجل خَطيب حَسَن الخُطبة، وجمع الخطيب خُطبَاء،و المخاطبة مُفاعلة من الخطاب و المشاورة."[86]

يتجلى لنا من خلال هذه التعاريف أن الخطاب كلام عادي،قد يتم بين متخاطبين أو أكثر،وذلك من أجل إحداث التفاعل بين أطراف العملية التخاطبية قصد بلوغ غاية تتمثل في الإفهام.

ب) مفهوم الخطاب اصطلاحا:

دال الخطاب متعدد الأبعاد لكونه فضاء معرفي لمساحات لغوية معرفية مختلفة ومتغايرة،تحيل الباحث إلى ركام هائل من التعريفات و الحدود تتقاطع مع نظرات خاصة ومرجعيات متنوعة.

إن الخلاف حول ماهية الخطاب تكمن في اختلاف التصور الذي يلمم حدوده ومفاهيمه،والأهداف من دراسته لأن الظاهرة الخطابية تتبلور وفق منطلقات اجتماعية ونفسية وحضارية."[87]

ب-1)مفهوم الخطاب عند اللسانيين:

يقصد بالخطاب(Discours) في معناه الشامل المستعمل في تحليل الخطابات"يحيل إلى نوع من التناول للغة أكثر مما يحيل على حقل بحي محدد،فاللغة في الخطاب لا تعد اعتباطية بل نشاط لأفراد مندرجين في سياقات معينة."[88]

---

[86] ابن منظور:المرجع السابق،ص423.

[87] الأثر، مجلة الآداب واللغات، ع6،جامعة قصدي مرباح ،ورقلة – الجزائر ،ماي 2007م.

ومعنى ذلك أن الخطاب هو كل مجموع لغوي له معني.يحيل علي استخدام اللغة في سياقات المختلفة ويرد مفردة أو جملة أو نص.

وقد أشار (أحمد المتوكل) في كتابه"قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية"بأن الخطاب هو:"كل إنتاج لغوي،يرتبط فيه ربط تبعية بين بنيته الداخلية والظروف المقامية." [89]

من خلال هذا التعريف الذي تطرق إليه (أحمد المتوكل) نفهم أن عبارة كل"إنتاج لغوي"يقصد ويراد به أن الخطاب غير محدد لا من حيث الطول أي يمكن أن يرد كلمة،جملة أو نصا،ولا من حيث الحجم ،أما بنسبة لعبارة"ربط تبعية" فتعني بتلك الظروف التي تساهم في إنتاج ذلك الخطاب الذي يهدف إلى أداء الوظيفة التواصلية،ومنه فإن الخطاب هو كل كلام أو تعبير لغوي أيًا كان حجمه ينتج في ظروف محددة ومقام معين قصد بلوغ غرضه المتمثل في إحداث التواصل بين الأفراد (الفهم و الإفهام).ويحدد(سيمون ديكSimon Dike)مفهوم الخطاب بقوله:"لايتواصل مستعملي اللغة الطبيعية عن طريق جمل منعزلة،بل إنهم يكونون من هذه الجمل قطعا أكثر وأعقد،يمكن أن نطلق عليها اللفظ

العام للخطاب."[90]

فنجد هنا أن سيمون ديك يشير إلى أن مستخدمي اللغة يربطون الجملة بظروف إنتاجهم،إذ يربط الخطاب بوظيفتها التواصلية،لذلك فالخطاب يندرج عموما في أنه الإنجاز الذي يقوم به كل من المخاطَب والمخاطِب ويتم في ظروف زمانية ومكانية معلومة ذلك بهدف إيصال رسالة تحمل دلالة إما أن تكون شفوية أو مكتوبة.

ويعرفه(بنفينست Emile Benveniste) بأنه:"وحدة لغوية تفوق الجملة،تولد من لغة اجتماعية".[91]

---

[88] دمينيك مانغينو:مصطلحات ومفاهيم لتحليل الخطاب،(تر):محمد يحياتن،ط1،منشورات الاختلاف، الجزائر ،2008،ص38.

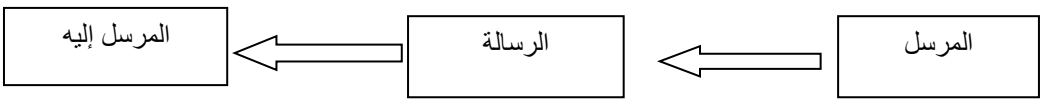
[89] أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية،ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر،2013،ص484.

[90] المرجع نفسه،ص 17.

أما (هاريس) يقر بأن الخطاب:"وحدة لغوية ينتجها الباث (المتكلم) يتجاوز أبعاد الجملة أو الرسالة."[92]

ويتبين لنا من خلال التعاريف التي قدمناها فيما يخص مفهوم الخطاب بأنه يبنى على مكونات تتمثل: في الأصوات، المعاجم،التراكيب،الدلالة والتداول.فالخطاب يتكون من عناصر أساسية تتمثل في المخاطَب والمخاطب والرسالة،مشكِلة علاقة محددة بعناصر تتمثل في الأصوات التي يصدرها المخاطب حيث يستعمل نبرات صوته وآليات صوتية تشكل كلمات ذات دلالات معجمية وفق تراكيب نحوية متواضع عليها،تحمل معاني مقصودة يلقيها المخاطب قصد التأثير في المخاطب وإقناعه.

وهنا نلخص عملية التخاطب في المخطط الآتي:



التخاطب الإنساني يكون دائما تبادلي إذا إن كل مرسل هو مرسل إليه في أن واحد،وكل مرسل إليه هو في الوقت نفسه مرسل،أي أن كل منهما يقوم بعمليتي الإرسال والتلقي مع التحقق المشترك بينهما.

ب2) مفهوم الخطاب عند الأصوليين:

أما الخطاب في الوعي البياني عند علماء الكلام والأصوليين عموما،فقد نظر إليه بوصفه جنسا خاصا من الكلام،لذلك وجدنا بعض المتقدمين من علماء الأصول يعرف الحطاب بأنه" الكلام المقصود منه إفهام من هو متهيئ للفهم."[93]

---

[91] فرحان بدري الحربي:الأسلوبية في النقد العربي الحديث،ط1،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت، 2003،ص 40.

[92] المرجع نفسه، ص40.

[93] بدر الدين الزركاشي:البحر المحيط في أصول الفقه، (تحق): محمد تامر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م،ص98.

وهذا يقتضي أنه الكلام الموجه توجيها مباشرا من المخاطب بعينه إلى المخاطب بعينه في سياق أو مقام بعينه لتحقيق غاية بعينها،هي إفهام ما هو متهيئ لفهمه."[94]

وهذا يعني أن الخطاب هو الكلام أو الرسالة التي نتوجه بها إلى الآخرون(السامع) لتحقيق مقصدية ما بهدف التأثير أو الإقناع.

وعرفه آخرون بأنه:" مايقصد به الإفهام مطلقا،فهو (الخطاب) أعم من أن يكون من قصد إفهامه متهيئا للفهم أم لا".[95]ويتضح من خلال هذا المفهوم أن الأصل في الخطاب يكون كلاما،وأنه قد يطلق ويراد به العبارة الدالة بالوضع،وقد يطلق ويراد به مدلولها القائم في نفس المتكلم،بمعنى أن كلا من الخطاب والكلام قد يطلق على الملفوظ بالفعل أو القابل للفظ.

2-مفهوم النص:

إن حدود النص ونظريته ومفهوميته تتجسد في تبلور وفق منطلقات شتي،سواء كان ايدولوجيا أو نفسية أو خلقية، فالنص سيتموقع في الزمان الذي ينتجه عبر لغته مزدوجة تتم مادة اللسان وسط نتاج التاريخ الاجتماعي .

أ)لغة:

قال (ابن منظور) في مادة (نصص) النص" فعل الشيء،نص الحديث،ينصه نصا،رفعه وكل ما اظهر فقد نص،ومنه (نصّ) المتاع نصا جعل بعضه علي بعض" [96]

---

[94] عبد الواسع الحمويري: الخطاب والنص"المفهوم و لعلاقة والسلطة"،ط1،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، بيروت-الحمرة، 2008م/1429هـ،ص29

[95] بدر الدين الزركاشي:المرجع السابق، ص29.

[96] ابن منظور: المرجع السابق، ص196.

وقد ورد أيضا في معجم الوسيط:"المنصوص عليه:المبين المعين،النص صيغة الكلام الأصلية التي وردة من المؤلف (مو)،وما لا يحمل إلا معني واحد أو لا يحمل التأويل،ومنه قولهم:لا اجتهاد مع النص (مو) (ج) نصوص،و (عند الأصوليين) الكتاب والسنة."[97]

كما نجد أيضا في قاموس المحيط لـ(الفيروز أبادي):"أن النص ناقته: استخراج أقصى ما عندها من السير والشيء، حركته.ومنه فلان نصّ أنفه غضبا،والشيء أظهره." [98]

فإذا تمعنا النظر في المعاني السابقة نجد أن النص ظاهرا جليا من حيث كونه يتحقق بالفظ أو الكتابة.والنص قبل أن يتشكل من أصوات مسموعة أو صور مكتوبة كان قبل ذلك أفكار باطنية مختبئة في ذهن المتكلم غير واضحة بالنسبة للسامع.

ب)اصطلاحا:

نتمكن من التعرف على حقيقة النص وما تكونه هويته أو ماهيته المفهومية،ما علينا إلا التوقف عند دلالة النص.

ب–1) مفهوم النص عند اللسانيين:

يعد تعريف النص في العصر الحديث من الإشكاليات النقدية في علم النص وبما أنه إشكالية فقد تشعبت تعريفاته ولم تستقر اتجاهات الباحثين في شأنه علي تعريف واحد،ويتعدد مفهوم النص بتعدد المقصديات القرائية،ومن هنا يكون المقصود بمفهوم النص مختلفا بين اللسانيين:

فقد يرى (تودوروف Todorov) أن:"مفهوم النص لا يقع مع مفهوم الجملة في مستوى واحد،وبهذا المعنى يكون النص متميزا عن الفقرة الواحدة المكونة من عدة جمل،فالنص يمكن مطالعته جملة أو كتابا كاملا،ويتحدد

---

[97] مجمع اللغة العربية: المرجع السابق،ص926.

[98] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي :القاموس المحيط،ط2، مطبعة البابي الحلبي، بيروت–لبنان، 1952،ص573.

النص باستقلاليته وانغلاقياته،على الرغم من أن أكثر النصوص ليست مغلقة،وهو يشكل نظاما لا ينبغي المساواة بينه وبين النظام اللساني،ولكنه وضعه في علاقة معه علاقة تماس ومشابهة."[99]

ويتجلى من قول (تودوروف) أن النص لا ينظر إلى نصّيته من جهة الطول أو التركيب،فالنص يستوي فيه كل منطوق أو مكتوب من الجملة إلى الرواية .

أما (رولان بارث Roland Barthes) فإنه ينطلق في تعريفه للنص من معناه اللغوي فيقول:"كلمة النص تعني النسيج ولكن اعتبر هذا النسيج دائما وإلى الآن على أنه نتاج وستار جاهز يمكن خلقه المعنى (الحقيقة) ويختفي بهذا القدر أو ذاك،فإننا نشدد الآن على الفكرة التوليدية التي ترى إلى النص ذاته ويحتمل ما في ذاته عبر تشابك دائم: تنفك الذات وسط هذا النسيج ضائعة فيه،كأنها عنكبوت تذوب هي ذاتها في الإفرازات المشيدة لنسيجها."[100]

وفي منظور (رولان بارث) النص ليس سطرا من الكلمات ينتج عنه معنى أحادي أو ينتج عنه معنى لاهوتي... ولكنه فضاء لأبعاد متعددة تتراوح فيها كتابات عن ألف بؤرة من بؤرة الثقافة."[101]

فالنص إذن في منظور (رولان بارت) يكون قابلا لتعدد القراءات فكل قراءة تكشف عن دلالة مختلفة عن سابقتها أو مزامنتها.

وتعرف أيضا(جوليا كريستيفا Julia Kristeva) النص بقولها:" نحدد النص كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين الكلام التواصلي يهدف إلي الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامن معه فالنص إذن إنتاجية."[102]

---

[99] Dictionnaire encyclopédique des sciences du lagunage-Ducrot et Todorov-p375 Editions du seuil-1972 pari.

[100] رولان بارث: لذة النص،(تر): فؤاد صفا وحسين سبحان، ط1، دار تبقال للنشر، 1988،ص78.

[101] رولان بارث: هسهسة اللغة،(تر): منذر عايشي، ط1، مركز الانتماء الحضري، حلب،(دت)، ص24.

فالنص إذن في منظور (جوليا كريستيفا) لا يقف عن حدود سطح اللغة لأنه يطعن في كفاية النظر إلي هذا السطح،ويبرز ما في النص من شبكات متعالقة ،فهي تري أن النص أكثر من مجرد خطاب أو قول إذ أنه موضوع لعديد من الممارسات السيميولوجيا التي يعتمد بها علي أساس أنها ظاهرة غير لغوية،بمعنى أنها مكونة بفضل اللغة لكونها غير قابلة للانحصار في مقولاتها.

ب2)مفهوم النص عند الأصوليين:

لقد رأى علماء أصول الفقه أن النص يحمل دلالات أخري غير متبادر إلي الأذهان ولذلك أدخلوها في مجال التأويل وفي هذا الصدد يعرف الشافعي بأنه:" كل خطاب علم ما أريد به من الحكم أكان مستقلا بنفسه،أو علم المراد به بغيره "[103].بهذا فأن الشافعي قد أخذ يسمي الظاهر نصا،في وضع اللغة ،لأن النص عنده مأخوذ من الظهور ورفض الشافعي في مقابل ذلك أن يسمي مجمل نصا وهم يعرفون الظاهر بأنه:" ما يعرف المراد منه بنفس السماع"،من غير التأويل وهو الذي يسبق العقول والأوهام لظهوره موضوعا فيها هو المراد.

يتبين لنا أن (الشافعي) قد قسم النص إلي قسمين:قسم قابل لتأويل وقسم آخر لا يقبل التأويل.

"أما (القاضي عبد الجبار) فقد ذهب إلي أن النص عبارة عن:"خطاب يمكن أن يعرف المراد به،وكأن غير النص حسب المفهوم المخالفة في هذا التعريف عبارة عن خطاب لا يمكن أن يعرف المراد منه،ولذلك فالنص عند (القاضي عبد الجبار) مشروط بثلاث شروط أيضا:هي نفسها الشروط التي اشترطها (الشافعي) وهي الملفوظ،وثانيها ألا يتناول إلا ما هو نص فيه،وثالثهما أن تكون إفادته لما يفيده ظاهرا غير محتمل ."[104]

---

[102] جوليا كريستيفا:علم النص،مج21،ط2،دار توبقال لنشر ،دار البيضاء المغرب ،1997،ص140

[103] أبو حسن محمد بن طبيب المعتزلين: المعتمد في أصول الفقه ،(دط)،دار الكتب العلمية ،بيروت،(دت)،ص294.

[104] ينظر:عبد الواسع الحميري: المرجع السابق ص40

3-الفرق بين الخطاب والنص:

يشترك كلا من النص والخطاب في مجموعة من الخصائص المشترك،حيث نجد أن كل من النص والخطاب خبر أي الاشتراك في الوظيفة الإخبارية،وأن كلاهما قد يرد إما شفويا أم مكتوبا ويشتركان أيضا في الوظيفة التواصلية وكلاهما ظاهرة ثقافية،وقد أدت هذه القواسم المشتركة إلى استخدامهما مترادفين،ففي موسوعة اللغويات العالمية فإن الخطاب والنص يستخدمان بنفس الدلالة،وهما وحدة لغوية تتعدى حدود الجملة،ونجد بهذا أن(هيلمسليف) يتحدث عن الخطاب ويصفه بالنص.

بينما لا تمنع هذه النقاط البعض من التفرق بينهما،لهذا فرق تمام حسان بينهما فرأى أن الصفة المميزة للنص هي استعماله في الاتصال وأن الخطاب مجموعة من النصوص ذات العلاقات المشتركة،كما ميّز (هودج وكريش) بين النص والخطاب من ناحية المفاهيم والإجراءات النظرية والمنهجية والأهداف "فالخطاب هو العملية الاجتماعية التي تكون النصوص متضمنة فيها، وتحليل النص جزء من تحليل الخطاب في البحوث الاجتماعية."[105]

وبهذا نستنتج أن الفرق بين النص والخطاب يكمن على المستوي الشكلي أي (المصطلحات) والخطاب ذو خاصية فردية وتكون هذه الخطابات متضمنة نصوصا،وأن النص جزء لا يتجزأ من الخطاب،وكل خطاب يتشكل من نص،فكلما توصلنا إلى تحليل النص فذلك يعني أننا توصلنا إلى تحليل جزء من الخطاب .

كما نجد أيضا من يميز بين النص والخطاب باعتبار أن النص يمكن أن يكون مكتوبا يعتمد على التلقي البصري في حين أن الخطاب يكون شفويا يعتمد علي تلقي السمعي.

---

[105] جمال كديك: في مفاهيم الخطاب ،مداخلة في الملتقى الدولي حول تحليل الخطاب ،جامعة ورقلة ،مارس 2003،ص2.

ومن بين اللذين توصلوا إلى التمييز نجد (روبرت اسكابيرRoberte Escarper) "الذي يرى أنه كي نتجنب كل خطأ في المصطلح فإننا نقول فورا أن اللغة الشفوية تنتج نصوصا ليس لها علاقة تنافرية مع الخطاب وكلاهما يرجع برجوع إلى القناة التي يستعملها."[106]

كما نجد أيضا (سعيد يقطين) يرى أن:" النص أشمل من الخطاب منطلقا في رأيه من التصورات البنوية للنص التي فتحته وجعلته عملية إنتاجية غير مرتبطة بالمؤلف وسمحت بتعدد دلالاته وتفاعله مع النصوص أخرى."[107]

نستنتج من هذا القول أن النص في منظور (سعيد يقطين) بأن الخطاب جزء من النص وأشمل من الخطاب،باعتبار أن منطلقات (سعيد يقطين) تبدأ من التصورات البنوية للنص كونها تركز علي النص في حد ذاته و تهمل المؤلف (موت المؤلف).

كما فرق (عبد الله إبراهيم) هو الآخر بين النص والخطاب: "فالخطاب يكون موضوعا لبحث القارئ،أما النص فهو الذي يكون موضوعا للقارئ النموذج الذي يجعل منه حقلا للتحليل والتأويل وغير الحدود،وفيها ينطوي الخطاب على نضم قابلة للتعين والوصف يحتوي النص على شفرات لا تتوفر على قيمة بذاتها إن لم تعرض للاستنطاق والتأويل،إن الخطاب يتصل بالباث الواصف أما النص فيتصل بالقارئ المؤول."

أما (رومان جاكبسون) فيرى أن:"التعبير الشفوي"الخطاب"هو الحدث الأول للكتاب التي تصبح مجرد مشتق ومترجمة للتجلي الشفوي."[108]

---

[106] عبد الله إبراهيم:السردية العربية الحديثة،تفكيك الخطاب الاستعماري وإعادة تفسير النشأة،(دط)،المؤسسة العربية للنشر و التوزيع،بيروت،251،2011.

[107] سعيد يقطين:من النص إلى النص مترابط مدخل إلى جمالية الإبداع التفاعلي،ط1،المركز الثقافي العربي، بيروت،2005،ص116.

وهذا يعني أن (رومان جاكبسون) يعتبر الخطاب الشفوي أسبق من النص الكتابي،لأن الخطاب نشاط تواصلي يتأسس أولا وقبل كل شيء على اللغة المنطوقة وأنه لا يتجاوز سامعه إلى غيره،فهو مرتبط بلحظة إنتاجه فهو نتاج اللغة الشفوية،في حين أن النص هو نتاج الكتابة.

ونستخلص من خلال هذه التعاريف والآراء التي توصل إليه العلماء والباحثين إلى أن هناك من استبدل مفهوم الخطاب بالنص وهناك من نزّل المفهومين منزلة واحدة دون التمييز بينهما.

4-أنواع الخطاب:

يعتبر الخطاب هو أحد فنون القول ذات الأهمية البالغة،ولا سيما عند العرب،وهو كغيره من الفنون الأدبية له أنواع متعددة،فكما يقال:"لكل مقام مقال"،والخطاب يختلف حسب المناسبة وقبل توضيح ما هي أنواع الخطاب لابد من ذكر تعريف للخطاب كما ورد في الكتب المختصة بتعريف الفنون الأدبية،والخطاب أو المخاطبة هي في اللغة إلقاء الكلام،والتكلم والمحادثة،أما في الاصطلاح فهو فن مشافهة الجمهور وإقناعه واستمالته."[109]

ومن هنا يتبين أن مقومات الخطابة تقوم علي وجود الخطيب المتحدث،ووجود الجمهور المستمع،ووجود الهدف وهو الإقناع،وعلى الرغم من وجود بنية واحدة للخطاب،فإن له أنواع متعددة يمكن إجمالها في الآتي:

4-1الخطاب العلمي:

يتنوع الخطاب العلمي بتنوع العلوم،ويختلف باختلاف الطبيعة الحقيقية التي يطرحها،وهو كباقي الخطابات قائم على التفاعل اللغوي والتواصل المتصف بالرؤية العلمية بين متخاطبين أو أكثر إذ"يتحدد تبعا للمخاطب

---

[108] قادري عليما: التداولية وصيغ الخطاب من اللغة إلى الفعل التواصلي،جامعة قسنطينة،(دط)،ص600.

[109] تعريف الخطاب:اطلع عليه بتاريخ2021/01/9 www.alukah.net

والمخاطَب ووضع الخطاب."[110]

وهذا يعني أن الرسالة التخاطبية لا تتحقق إلا بتوفر ثلاث شروط أساسية وهي:المرسل،المرسل إليه،الرسالة.

لقد تم تحديد الخطاب العلمي بحسب كل باحث وهي محاولات تختلف باختلاف وجهة نظر كل واحد منهم إذ لدينا:[111]

- (ويدسون Widdowson):"الخطاب العلمي هو تعبير عن مفاهيم،وطرق بحث وعرض،التي لا تتغير مهما كانت وسائل التعبير اللغوية"

-(أوثيرAuthier):"هو خطاب تنعدم فيه إشكاليات التلفظ أو يمكن القول بأنها ناقصة فيه"

من خلال ما تطرقنا إليه في التعريفات السابقة نستنتج أن الخطاب العلمي يتميز بالوضوح الذي يدل علي الصلة القائمة بين النص ومتلقيه،فكلما كان النص بعيدا عن المتكلم كان أقرب من متلقيه والعكس صحيح .

ويتميز الخطاب العلمي بمجموعة من الخصائص:

-خال من الإيحاء والتراكم .

-موجه من حيث الدلالة،وغير قابل الاشتراك والترادف.

-تراكيب الخطاب العلمي غير مكرر وتعيد نفسها،هي تجنح إلي الدقة في استعمال المصطلح الخاص بالحقل العلمي الذي يغوص فيه.

-يعتمد الخطاب العلمي غلي المنطقية في عرض موضوعه.

-يتحرى الخطاب العلمي بالموضوعية والدقة والمنهجية في وصف الظواهر التي يتناولها بالدراسة والتحليل.

---

[110] بشير إبرير:في تعليمية الخطاب العلمي،مجلة التواصل،ع8،جوان2001،ص73

[111] بوعياد نوارة:دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي للغة العربية،إنسانيات،ع14-15ماي ديسمبر2001،ص33.

-يعتمد دلالة المطابقة كونها تجسد علاقة الدال بالمدلول.

4-2 الخطاب التربوي:

هو" الكلام الذي يدور حول التربية، وأوضاعها وقضاياها،ومشكلاتها،وهمومها،سواء أكان هذا الكلام كلاما شفويا أو كلاما مكتوبا وسواء أكان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظم أم كلاما مرسلا عاما."[112]

ومن خلال هذا القول يمكن الإشارة إلى أن الخطاب التربوي يكون كلاما موجه إلى المتلقي وقد يرد إما شفويا أو مكتوبا كونه يحمل هدف محدد وهو بناء شخصية شاملة ومتكاملة.

وصورة الخطاب التربوي في تطبيقاته،يشكل أهداف يسعى التعليم لتحقيقها،قوامها رؤية فلسفية وأبعاد وتحولات،كما أن له طبيعة موجهة يمكن تحديدها بصورة مباشرة أو تأويلية،فمثلا هناك صلة قائمة في لغة الخطاب،بينها وبين القوة الإيديولوجية وقوة صاحب الخطاب،والإيديولوجية التي تشكل إطارا لهذا الخطاب التربوي لغة ومضمونا كذلك فإن الوضع الفكري والسياسي والاجتماعي كبيئة ثقافية للخطاب تمثل سياقا تفسيريا مهما في تحليل النصوص التربوية والاجتماعية وفي تنمية الوعي اللغوي النقدي،ومن ثم لكل خطاب تربوي فلسفة وإيديولوجية تحدد أولوياته وموضوعاته وتحجم قوته،وتفاضل بين مفردات اللغة التعبيرية التي تنتج شكل الخطاب وتوحي بمضمونه أيضا."[113]

---

[112] عبد الغاني عبود:طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته الإسلامية المعرفية،ع29،(دط)،عالم المعرفة، بيروت-لبنان،2002،ص48.

[113] ينظر:صلاح الدين محمد توفيق وآخرون: اتجاهات الخطاب التربوي في مجلة كلية التربية بينهما"دراسة في السياق بناء وإنتاج المعرفة،مج17، ع71،(دط)،مصر،يونيو2007م،ص14.

كما يعرف الخطاب التربوي أيضا بأنه :"يعبر عمن ينتجه حيث قد يعبر عن الرأي الرسمية الحاكمة في المجتمع حيال تخطيط وتشريع النظام التربوي الذي يضمن الإبقاء والمحافظة علي النظام الاجتماع القائم،وقد يأتي كذلك معبرا عن التصورات الفكرية المتحررة عن قيود المؤسسة من قبل مفكرين وعلماء وجمعيات ومؤتمرات علمية."[114]

ويرى (روبل) بأن الايدولوجيا هي المكان المفضل للغة والخطاب ويعد أنسب الأوضاع لممارسة الايدولوجيا وظيفتها الخاصة التي هي منطلق من السلطة." [115]

فيوضح (روبل) أن الخطاب التربوي يختلف حسب من يصدر الخطاب والجهة المسؤولة عنه إذ تعطي كل جهة المشروعية للخطاب الصادر عنها فيرى بأن خطاب الأب التربوي يختلف عن خطاب المعلم،ومنه يمكن لنا استنتاج خصائص هذا الخطاب التربوي المتمثلة في الآتي:

- الشمولية،حيث تصل شموليته إلى الجميع.
- التأثير في المتلقي وإقناعه فيما يروي إليه.
- أن يكون حجاجيا يستعمل المتلقي بما يحتويه من منافع .
- اعتماده على أساليب لغوية متداولة وطرق استدلالية في المقاربة والتعريب والتماثل والسرد والوصف.
- تغيير العناصر اللغوية وعدم تكرارها في الموضوع الواحد.
- تمييزه بالوضوح والبساطة والواقعية،بعيدا عن الخيال والمغالاة في المثالية.
- مراعاة سنة التدرج،والابتعاد عن الفوضى اللفظية.

---

[114] الخطاب التربوي الإسلامي،نقلا من الموقع: http :www.islam web.net/new liber /index PHP.04/2008.

[115] أوليفي روبل:لغة التربية لتحليل الخطاب البيداغوجي،(تر):عمر أوكار،(دط)،إفريقيا الشرق المغرب،2002،ص17.

4-2-1 مسلمات الخطاب التربوي [116]:

يقدم (روبل) ثلاث مسلمات تتعلق بالخطاب التربوي يحددها في النقاط التالية:

1) الخطاب التربوي يعد بأنه خطاب بيداغوجي،والذي يظهر من خلال الأفكار التي يصدرها المربي،سواء كانت في الكيفية التي يقدم بها الخطاب أو عن التبريرات التي يستخدمها.

2) عدم وجود نمط واحد أو موحد للخطاب.

3)انتماء الخطابات التربوية في فترة محددة إلى صراع مشترك رغم تنوعات واعتراضاتها في بعض الأحيان.

4-2-2 أنواع الخطاب التربوي:

حدد (روبل) خمسة أنواع من الخطابات التربوية التي تعبر عن الإيديولوجية التي تعبر عن السلطة الحاكمة ويمكن تلخيصها فيما يلي:

أ) الخطاب الرافض:

ظهر هذا النوع في السبعينيات،وهو خطاب يتميز برفضه الشامل للمؤسسات التربوية وذلك بسبب تمثيل المؤسسة للإيديولوجية التي تتبناها الدولة وباعتقاد منهم أن الدولة تعمل على ترسيخ إيديولوجيتها ولا تترك الحرية للفرد،إذ يرى هدا النوع بأن كل عمل يقوم به النظام يعد هيمنة وإخضاع،لكن الملاحظ يجد أن أصحاب هذا النوع بالرغم من الانتقادات التي وجهت للنظام إلا أنها لم يأتي بأي جديد يذكر سوى النقد وعدم الرغبة في النظام التربوي الذي يصدر من طرف الدولة.

---

[116] أوليفي روبل: المرجع السابق،ص18.

ب) الخطاب المجدد:

يرفض أصحاب هذا النوع الطريقة التربوية التي يتم فيها التعلم ويستدعي إلى التجديد،ويوضحون بأن التعلّم يصاحبه الفعل ويقدمون مثالا عن ذلك بأن من يريد تعلّم الكتابة،فهو يتعلم عندما يُقدم على تطبيق الفعل والمتمثل في الكتابة،كما يعبون على المقررات والبرامج،وذلك لأنها حسب رأيهم لا تترك أي فرصة للطفل كي يتعلم ويبدع وأن تتيح له الفرصة بإظهار شخصيته عن طريق التعبير التلقائي إذ يدعو أصحاب هذا الاتجاه إلى التغيير والتجديد،وذلك انطلاقا من استخدام الطرائق على حساب المحتوي ويرون بأن محور العملية التربوية تتمحور حول المتعلم لا حول البرامج التربوية.

ج) الخطاب الوظيفي:[117]

يقدم هذا الاتجاه وصفا سلوكيا للتعليم والتعلم من خلال تقييم تعار يف محددة من هذين المصطلحين حيث يقوم هذا الاتجاه بإعطاء التعاريف ويقومون بتقديمها الطابع تربوي،إذ يرون أن المربي يقوم بالتربية برغبة معينة،وهنا لا نشترط النتيجة التي يصل إليها وإنما يؤكدون على الغاية والهدف الذي يسعون لأجله،كما يؤكد هذا الاتجاه على أن العلوم والتقنيات كفيلة بمعالجة مختلف المشكلات التربوية،وأن التقدم الحقيقي والتربوي قادر على فعل أي شيء.

د) الخطاب الإنساني:

يميز أصحاب هذا النمط من الخطاب بين البحث والتعليم،ويرون أن وظيفة الباحث تتمثل في البحث العلمي،أما وظيفة المتعلم فتتمثل في التعليم فقط،فعلى كل فرد أن يتمركز حسب الوظيفة المناط بها،فالخطاب الإنساني هو خطاب للتمييز لا يحبذ الغموض.

---

[117] أوليفي روبل:المرجع السابق،ص60.

هـ) الخطاب الرسمي:

يقوم بإنتاج هذا الخطاب الأفراد الذين يملكون السلطة التربوية من وزراء ومنظمات دولية،وجمعيات ويسعى هذا النوع إلى التجديد وتأكيد دور السلطة من خلال الإصلاحات التربوية،ويتميز هذا النوع من الخطاب بأنه خطاب للتهذيب والتلطيف،وأن الشيء الذي يؤسسه هو التركيب،وأن معاني الخطابات الرسمية تكمن وراء السطور لا في الكتابة أو الكلام العلني،حيث يستمد هذا النوع من الخطاب قوته من خلال التعددية الحزبية التي تعطي دفعا للديمقراطية عكس النظام المسيطر.

4-3) الخطاب التعليمي:

هو عبارة عن مجموعة الملفوظات الشفوية المكتوبة،ذات الصفة التعليمية ولكل نوع من الخطاب له مميزات ومعايير وتوطئة تحدد هويته.

وقد عرفه (صالح بلعيد) بأنه:"سلسلة من الملفوظات الشفوية أو المكتوبة يتجه بها الديداكتيكي."[118]

أي أن له نفس مفهوم الخطاب إلا أنه يكتسي صفة التعليمية،كمنتج للخطاب ونوع له.

فالخطاب التعليمي هو الصيغة المبسطة في أسلوب المعلم لنقل المعرفة من الخطابات التعليمية المكتوبة أو المنطوقة،لغرض ضمان أعلى نسبة من الاستيعاب لدى المتعلم.

4-3-1) مميزات الخطاب التعليمي:

يتباين الخطاب التعليمي بين ما هو مكتوب وما هو ملفوظ وما هو إلا أن كلاهما يمتاز بنفس الصفات

---

[118] صالح بلعيد: المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية،(دط)،دار الهومة للطباعة والنشر والتوزيع،الجزائر،2003،ص192.

التي تعينه على التواصل والتبليغ الحسن للمعارف،وقد قدّم (صالح بلعيد) هذه المميزات في النقاط التالية[119]:

–الخطاب التفاعلي:فيمتاز بالتفاعل وتحفيز المتعلم علي الحوار.

–الخطاب التوسلي:أي يتصف باللّين،والإمالة وجذب انتباه المتعلم.

–الخطاب الإرشادي:فالمعلم هو الموجة والمرشد والقائد في العملية التعليمية.

–الخطاب التخصصي:فكل مادة معرفية لها مراجعها ومصادرها التي تزيد من أثرها التعليمي ويدفع بالمتعلم إلى الالتفات للمطالعة وحب المعرفة.

–الخطاب الترويجي: المعلم يسند دوما إلى نظريات وأفكار،وفي العملية التعليمية فإنه يسعى جاهدا إقناع المتعلم بهذه الأفكار وترسيخها في ذهنه.

–الخطاب الإدماجي:اكتساب المعارف وتطبيقها ضمن الأنشطة الإدماجية،تساعد المتعلم على ترسيخ المعارف،المعلومات ويزيد من إمكانية تجسيدها في الحياة العملية.

4–3–2) معايير صياغة الخطاب التعليمي:

الخطاب التعليمي هو تحويل وتبسيط للمادة المعرفية،حسب أسلوب المعلم وفق معايير معينة ويمكن تلخيص هذه المعايير على النحو التالي:

- معيار الصدق:المعلم في صياغته للخطاب التعليمي عليه بأن يركز على الأهداف المسطرة في تقديم الدرس،وأن يراعي في ذلك الحاجات الفردية للمتعلمين وإمكاناتهم .

[119] صالح بلعيد:المرجع السابق،ص193.

- معيار الأهمية:أن يكون الخطاب التعليمي مبرز للأهمية،فعلى المعلم أن يعطي الأهمية لخطابه وأن يظهر اهتمامه به،فإن لذلك أثر كبير على المتعلمين.
- معيار اهتمامات المتعلم:احتراما لميول المتعلم تزيد من دافعيته وتحفيزه على التعلم وحب المعرفة،فعلى المعلم أن يثري خطابه التعليمي بمثيرات تشد من انتباه المتعلم،وتزيد من درجة التفاعل مع الدرس،فإهمال المعلم اهتمامات المتعلم تضر بدافعية المتعلم .
- معيار الموافقة:أن يتوافق الخطاب التعليمي بالنص التعليمي ومحتوى قيمته.
- معيار الموضوعية:وذلك باختيار مفردات واضحة وأمثلة تراعي المستوى العام.
- معيار التواضع:أن يراعي المعلم مستوي المتعلمين،فلا يتعالى ولا ضرر أن يتدنى المخاطب لمستوى المخَاطب مادام فيه نفع للعملية التعليمية.

ـ معيار التنافس:أن تتوفر في الأسئلة التمهيدية للدرس على أسئلة تنافسية تثير روح المناقشة وتزيد من درجة التفاعل مراعية طبعا الفروق الفردية فلا تكون تعجيزية .

II العملية التعليمية وأنواعها:

1- مفاهيم في العملية التعليمية:

عرفت العقود الأخيرة من القرن العشرون اهتماما بارزا بمنهجية تعليم المواد،حيث انصرف عدد من الباحثين على اختلاف تخصصاتهم إلى البحث في المسائل المتصلة بترقية طرائق التدريس،ومع استمرارية هذه البحوث المسلطة على مسائل التعليم والتعلم.

ظهرت التعليمية علما جديدا في حقل علوم التربية،وكمجال بحث وتفكير علمي حديث العهد ينصب أساسا على تفحص وتحليل إشكالية التعليمات في مختلف أطوار التعليم."[120] إذ تعتبر العملية التربوية في مرحلة التعليم الثانوي على تدريس الطلبة وتلقينهم المعلومات والمعارف بأساليب ووسائل تقليدية وقد اقتصرت هذه العملية على الكتاب والمعلم في نقل المعرفة إلى الطالب مما جعله متلقيا للمعلومات دون فهمها واستخدامه لأساليب التفكير العلمي المنطقي،فإن عصر ثورة التكنولوجيا فضلا عن الانفجار المعرفي فرض على رجال التربية التركيز على استخدام الوسائل التعليمية التي تساعد الطالب على اكتساب المعارف،بهذا تصبح العملية التعليمية علما قائم بذاتها لها مفاهيمها ومصطلحاتها وإجراءاتها الخاصة كما تلعب أيضا الوسائل التعليمية دورا كبيرا ومهما في تعليم الطالب.فما هي التعليمية ؟ وما هي المفاهيم الرئيسية التي تقوم عليها ؟ وما مكوناتها وأنواعها؟.

1-1 التعلمL'apprentissage:

أ)لغة:

[120] نقلا:عن بلخديم سوريا: مذكرة ماجستير،مفاهيم في العملية التعليمية والقراءة والمقاربة بالكفاءات،2015-2016،ص08.

علم من الصفات الله عز وجل العليم والعالم والعلاّم،قال عز وجل:"هو الخلاق العليم"[121] وقال:"عالم الغيب والشهادة"[122]. وقال عز وجل أيضا: "علام الغيوب".[123]

علمت الشيء أعلمه علمه:عرفته،علمه العلم أعلمه إياه فتعلّمه.

قال(ابن منظور)في معجمه لسان العرب:"تعلمت أن فلانا خارج بمنزلة ":عِلمت عِلْمَ الأمر وتعلمه:أتقنه."[124]

ب) اصطلاحا:

إن التعلم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس،والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة وهو يرتبط بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج والمعلم بما في ذلك كفايته الأكاديمية والتدريسية."[125]

كما يعرف أيضا:" بأنه العملية المكتسبة من واقع خبراتنا،ويقصد بالتعلم التغير الناتج عن تأثير الخبرات السابقة ومن أهم مبادئ التعلّم مبدأ التعزيز."[126]

وعرفه أيضا(ماكانديسMérandes):بأنه اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها."[127]

---

[121] القرآن الكريم:(سورة يس)الآية81.

[122] القرآن الكريم(سورة الحشر)الآية22.

[123] القرآن الكريم:(سورة التوبة)الآية78.

[124] ابن منظور: المرجع السابق، ص 484.

[125] سهيلة محمد كاظم الفتلاوي: مدخل إلى التدريس،ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان- الأردن،2003،ص30.

[126] فريدة شنان ومصطفى هجرسي:المعجم التربوي،(دط)،المركز الوطني للوثائق التربوية وزارة التربية،الجزائر،2009،ص10.

[127] رمضان القدافي:في نظرية التعلم والتعليم،ط2،دار العربية للكتب،لبنان-تونس، 1988،ص13.

1-2) التعليم L'enseignement:

أ)لغة:

مشتق من الفعل علم،وعلمه ذلك الشيء تعليما فتعلم ومنه قوله تعالى:قال له موسى هل أتبعك عن أن تعلمني مما علمت رشدا".[128]

ومن قوله عز وجل:"وعلم آدم الأسماء كلها،ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين"[129]

ب) اصطلاحا:

يعرفه (علي راشد) بقوله:"هو عملية توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشيط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب الخبرات والمعارف،والاتجاهات والقيم التي يحتاجها هذا المتعلم وتناسبه في أبسط الطرائق الممكن."[130]

كما عرفه أيضا على أنه:ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ وهنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تحقيق تعليم مثمر وفعال.

ويعتبر"التعليم"بصفة عامة بأنه:"هو تقديم لمختلف التعليمات والتوجيهات لدراسة المحتويات والمواد اللغوية بغرض تزويد المتعلم بالمعرفة ودفعه للفهم لإثراء رصيده اللغوي."[131]

---

[128] القرآنالكريم:(سورة الكهف)الآية66.

[129] القرآن الكريم:(سورة البقرة)الآية31.

[130] علي راشد :مفاهيم ومبادئ تربوية،نقدا عن رمضان القدافي:نظرية التعلم والتعليم،(دط)،دار العربية،للكتب،ليبيا،(دت)،ص17.

فالتعليم إذن بهذا المفهوم يدفع بالمتعلم إلى الرفع من مستواه في الفهم والاستيعاب لمختلف المعارف والمكتسبات التي يتلقاها في جناح التعليم (القسم).

3-1 التعليميةLa Didactique:

أ)لغة:

كلمة التعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة"تعليم"وهذه الأخيرة جاءت على صيغة المصدر الذي وزنه"تفعيل" وأصل الاشتقاق"تعليم"من"علم"،إذ جاءت في معجم لسان العرب (لابن منظور) بأن كلمة (علم) هو" علم وفقه وعلم الأمر وتعلمه وأتقنه."[132]

كما ورد أيضا في القاموس المحيط لـ(الفيروز أبادي) معنى كلمة"علم"بقوله:"علمه العلم تعليما ... وعلمه إياه فتعلمه"[133]فمادة (ع ل م)من علم،يعلم،تعليما أي وضع علامة أو إمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه.

ب) اصطلاحا:

كلمة التعليمية هي ترجمة لكلمة "ديداكتيك" التي اشتقت من الكلمة اليونانية ليعني فلنتعلم،أي يعلم بعضنا البعض أو أتعلم منك أو أعلمك،وقد كانت تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية،وتطور مدلول كلمة Didactique،ليعني فن التعليم،وهكذا فهي لا تختلف عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعريف والتي تهتم بالمتعلم،في حين تركز التعليمية على المعارف"[134]

---

[131] دوجلاس براون:أسس تعلم اللغة وتعليمها،(تر):عبد الراجح وعلي أحمد شعبان،(دط)،دار النهضة العربية،بيروت،1994،ص26

[132] ابن منظور:المرجع السابق،ص416

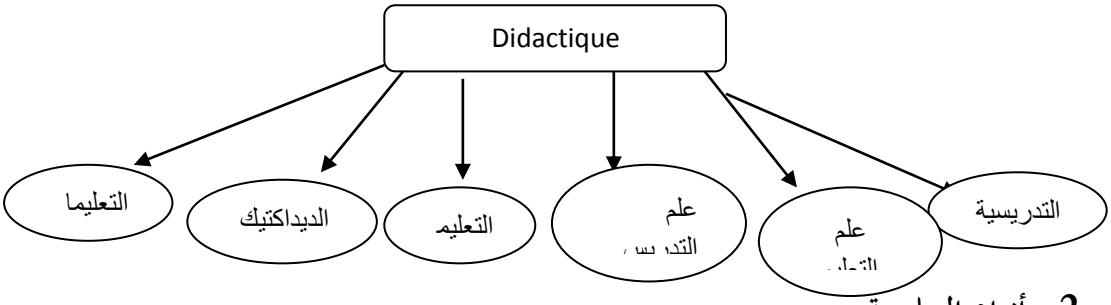
[133] الفيروز أبادي:المرجع السابق،ص155.

[134] المجلة الجزائرية التربية: مجلة تربوية علمية، دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، (ع2)، مارس1995،ص63

فيعرف(سميت) التعليمية على أنها:"فرع من فروع التربية،موضوعاتها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية،وموضوعاتها ووسائلها وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية".

أما(بروسو) فيرى أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشرط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للمتعلم قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية،حيث يقرر أن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين."[135]

ونستخلص مما سبق إذن أن التعليمية هي ركيزة أساسية في الميدان التعليمي،و تندرج هذه الإشكالية ضمن ما يعرف بالديداكتيك أو علم التدريس،وبما كان يسمى بالتربية الخاصة،أي باعتبارها علما أو مادة دراسة،ويتبين من خلال هذا المخطط أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم :



2- أنواع التعليمية:

يمكن حصر موضوعات التعليمية كفرع من فروع التربية في موضوعين أساسيين هما:

أ) التعليمية العامة:

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهداف والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها وهي" التعليمية التي تقدم المعطيات الأساسية لتخطيط كل موضوعات ووسائل التعليم وتعد نظريات التربية والتعليم وقوانينه العامة بمعزل عن محتوي المواد[136]

[135] التعليمية العامة وعلم النفس:وحدة اللغة العربية،وزارة التربية مديرية التكوين،ع1، 1999،ص2.

وتقوم هذه التعليمية العامة على مبادئ صالحة للتطبيق مع مختلف الوضعيات والمحتويات والمستويات منها،ويتلخص الموضوع هذه الأخيرة في تحريك التفاعل نشاطي بين المعلم والمتعلم في إطار قواعد وقوانين معينة .

ب)التعليمية الخاصة:

تهتم التعليمية الخاصة بتخطيط عملية التدريس أو التعليم لمادة دراسة معينة أو مهارات أو وسائل معينة هي جزء من التعليمية العامة كما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ ولكن على نطاق أضيق لكنها تتعلق بمادة دراسة واحدة تهتم بعينة تربوية خاصة وتتم بوسائل خاصة،فالتعليمية الخاصة إذن تمثل الجانب التطبيقي لتعليمية العامة.

3-العلاقة بين التعليمية العامة والخاصة:

يمكن لنا حصر العلاقة القائمة بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة في علاقة تكامل وتداخل حيث لا يمكن استغناء احدهما عن الأخرى كون التعليمية العامة تمثل الجانب النظري لها مناهجها،وطرائقها الخاصة في التدريس وأساليبها وصيغتها ...الخ،ومن ثم فهذه القوانين المتحكمة في هذه العناصر تمثل جوهر العملية التعليمية،في حين تمثل التعليمية الخاصة الجانب التطبيقي لتلك القوانين العامة ،وذلك بمراعاة خصوصيات المادة.[137]

---

[136] تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس:مجلة العلوم، ع7،البيض،2012-2013،ص14.

[137] تعليمية مادة التخصص:المرجع السابق، ص14.

4) الوسائل التعليمية وأنواعها:

تعد الوسائل التعليمية بكل أنواعها أدواتها ضرورية ومساعدة على تطبيق المناهج،بحيث تسعى كل عملية تعليمية إلى تحقيق جملة من الأهداف والقيم عن طريق مناهجها التي تتحكم وتؤثر فيها عوامل مختلفة منها: الأهداف،المحتوي،الطريق،الوسائل ...الخ .

وإذا نظرنا إلى الوسائل التعليمية نجد أنها موجودة ضمنيا في طرائق التدريس ولها أهمية بالغة في ترسيخ المعارف أكثر في ذهن المتعلم،"فهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلقاها المتعلمون في جميع المراحل الدراسية فهذه الوسائل تتنوع وتختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تدرس له."[138]

وتعرف أيضا الوسيلة التعليمية"على أنها الأداة التي يوظفها المعلم ليقدم عبرها العناصر التعليمية أو ليوضح بها أثناء تفاعله مع المتعلمين سواء كان ذلك في الصف،أو بالرسم أو الحقائق أو بالأشرطة المسجلة."[139]

فيما يلي سنتطرق لعرض أصناف الوسائل التعليمية إذ يمكن عدها على النحو التالي:

4-1 الوسائل التعليمية على أساس اللغة:

في ضوء هذا التصنيف تقسم الوسائل إلى ثلاث مجموعات هي:

المجموعة الأولى:وتضم الوسائل اللفظية كالحديث والكتابة والخطاب سواء أكانت عن طريق المواجهة المباشرة أو عن طريق الإذاعة أو التسجيلات الصوتية وتشتمل اللغة المكتوبة على الكتاب المدرسي الصف النشرات الجدارية أو الكتب العلمية والثقافية وغيرها .

---

[138] اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الجزائر،جوان 2011،ص33.

[139] عصام أحمد كوفي:أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر مدرسيها"كلية التربية العجيلات"، ع14، الجزائر،يونيو2019،ص79.

المجموعة الثانية:وتضم كل الوسائل غير اللفظية مثل الأستاذ والصور والرموز والإشارات الدالة على مفاهيم معينة،كالإشارات أو الحركات مثل إشارات رجل المرور وإشارة الممثلين وغير ذلك.

المجموعة الثالثة: تضم الوسائل التي تجمع بين اللغة اللفظية والكتب التي تعرض فيها صورة زيادة علي اللغة."[140]

4-2 الوسائل التعليمية على أساس الحواس:

يعتمد هذا التصنيف على الحوار وتصنف إلى ثلاث أنواع رئيسية هي:[141]

أ) الوسائل السمعية

وتتمثل في جميع الوسائل التعليمية التي تخاطب حاسة السمع في عملية التعليم واكتساب المهارات كعنصر أساسي وذلك بحمل رموز صوتية تصل إلى المخ عن طريق الأذن وتتمثل هذه الوسائل في التسجيلات السمعية،مكبرات الصوت،الإذاعة المدرسية،الراديو...الخ.

ب)الوسائل البصرية:

وتشمل جميع الوسائل التي تقوم أساسا على حاسة الرؤية في عملية التعلم حيث تحمل هذه الوسيلة رموز بصرية تنفذ من خلال العين إلى المخ الذي يقوم بترجمتها ومن بين هذه الوسائل نذكر السبورة،الرسوم،الخرائط،المجالات والشفافيات والمطبوعات وكل ما يكتسب على الأوراق،والكرات الأرضية والنماذج المجسمة والعينات.

ج)الوسائل السمعية والبصرية:

---

[140] فتح الله عبد الحليم و إبراهيم حفظه الله:وسائل الإعلام،(دط)،عالم المكتبة،القاهرة،(دت)،ص72.

[141] هادي مشعان ربيع: تكنولوجية التعليم،ط1،مكتبة المجتمع العربي،عمان، 2005،ص56.

ويشمل هذا النوع جميع الوسائل التي تعتمد على اشتراك حاستي السمع والبصر،فهي تشمل رموز صوتية وبصرية في آن واحد عند اكتساب الخبرات والمعارف ونذكر منها أفلام الفيديو،الكمبيوتر (الحاسوب الآلي) التلفاز التعليمي،السينما.

4-3 الوسائل التعليمية على أساس الحداثة:

صنفت الوسائل التعليمية على أساس تتبع الفترة الزمنية التي ظهرت فيها وتصنف على أساس ما يلي:[142]

أ)الوسائل التعليمية التقليدية (القديمة):

وهي كل الوسائل التعليمية التي نشأت وظهرت منذ ظهور المدرسة وبدأ التعلم فيها وتتمثل في السبورة الطباشير والكتابة .

ب)الوسائل التعليمية الحديثة:

وهي الوسائل التي ظهرت بعد تطور التكنولوجيا في منتصف القرن (19)عشر ميلادي حتى الوقت التراهن وتعتمد هذه الوسائل على أجهزة خاصة لعرضها ومن بينها:الشرائح،تسجيلات الفيديو،الحاسب الآلي وبرامج التلفزيون.

[142] حمزة جبالي:الوسائل التعليمية، ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع، الأردن-عمان،2007، ص76.

IIIعناصر العملية التعليمية:(المكونات)

يرى الباحثون في التربية والتعليم أن التعليمية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية وهي: المعلم،المتعلم،المحتوى وتهتم بالبحث في هذه الأقطاب مجتمعة لإعطاء تعليم جيد،ولكل عنصر من العناصر المذكورة خصائص ومميزات.

1-المعلم:

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم،ونقل الخبرات والمعارف وغيرها إلى المتعلمين فهو الركن الأساسي والرئيسي في العملية التعليمية،حيث أنه يلعب دورا كبيرا في بناء تعليمات المتعلم"فأضل المناهج والأنشطة والطرائق وإشكال التقويم لا تحقق أهدافها بدون وجود المعلم الفعّال المعد إعدادا جيدا والذي يمتلك الكفايات التعليمات الجيدة."[143]

وبهذا فهو ركن أساسي من أركان العملية التعليمية،يعمل كمنشط ومنظم ومحفز ومحرك للعملية وليس ملقنا كما كان سابقا،ومن ثم فهو يسهل عملية التعلم كما أنه يتابع باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة حيث"أن المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة وإنما مخطط وموجه ومدير للعملية التدريس."[144]

فالمعلم إذن يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم،ودور المعلم ليس مختصرا على حشو المتعلم بالمعلومات ولكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادا سليما إذ أصبح في المقاربة الجديدة منشطا ومنظما يحفز على الجهد والابتكار، عد أن كان حاملا وملقنا للمعارف والمعلومات فحسب.

---

[143] عادل أبو العز سلامة وزملائه:طرائق التدريس العامة،معالجة تطبيقية معاصرة،ط1،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،2009،ص32.

[144] محسن علي عطية:تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2003،ص32.

ومن جهة أخرى فإن للمعلم دور بالغ التأثير في حياة إفراد المجتمع الذي يعيش فيه،بحيث أننا نجد أن عمله المهني يخرج عن نطاق أسوار المدرسة التي يعمل فيها ليمتد إلى البيئة المحيطة به وبهذا يقتدي به طلاب الحي الذي يسكنه ويقلدون سلوكه.

بهذا الدور فإن المعلم يفرض على أن يكون محطة انتظار الآخرين بصفة دائمة مما يتطلب منه الحرص على التحلي بأخلاق حميدة وأن يكون عن حسن ظن المجتمع به.

ويمكن تحديد أدوار ومواصفات المدرس الكفء في ضوء بيداغوجية الكفاءات في النقاط التالية:

أ)الخصائص المعرفة:

أكدت معظم الدراسات والأبحاث أنه لابد أن يتوفر حد معين من الذكاء لدي المعلم،وأن يتمتع بصفات التالية:

- معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي،بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها،وأن يكون منها.

- القدرة التعبيرية بالكلام،بحيث يكون الفرد قادرا على أن يوصل ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلعثم أو تردد"[145]

- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلم،وأن يقدم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلمين.

- أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها،بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكياته.[146]

---

[145] محمد طيطي وآخرون:مدخل إلى التربية،ط1،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان- الأردن، 2002،ص246.

[146] أحمد حسين الليقاني:المناهج بين النظرية والتطبيق،ط1،دار عالم الكتب للنشر،القاهرة- مصر،1995،ص233.

ب)الخصائص الشخصية:

تعتبر الخصائص الشخصية عاملا مهما في آلية عمل المعلم،فهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله ومن بين هذه الخصائص نجد:

-المراقبة الذاتية(ضبط النفس).

- الحماس.

- تكفيل المرونة.

- الجاذبية(قدرة المعلم على جذب التلاميذ نحوه).

- التعقل في الحكم (عدم التسرع).

- بعد النظر .

- الصبر، ضبط النفس،الأمانة والعفوية...الخ.

ج) الخصائص المهنية والفنية:

- أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية.

- أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسلة ومترابطة.[147]

د) الخصائص الجسمية

- أن يكون سليم الصحة،خاليا من الضعف والأمراض،لأن هذه الأخيرة تصرفه عن أداء واجبه،"وعائقا يمنعه من إشباع دافع إقرار الذات والسيطرة وخاصة إذا ما عجز عن الدفاع عن نفسه في بعض الظروف تستلزم الصعود في

[147] محمد طيطي:المرجع السابق،ص247.

وجه أشخاص آخرون."[148]

– يجب أن تكون حواسه سليمة قادرة على أداء وظيفتها بدقة وسرعة،وأن يكون جسمه خاليا من التشوهات ونقد لدى المتعلمين.

– أن يكون مفعما بالحيوية والنشاط .

– أن يكون حسن الزي نظيفا منظما،فالمعلم نموذج لمتعلميه يحاكونه في مظهره وسلوكه،وإهماله لملابسه يجعله موضع سخريتهم وعدم احترامهم له.

هـ) الخصائص العقلية:

– أن يكون المعلم يتمتع بقدرة كافية من الذكاء لأن"التعليم ليس عملا روتينيا يسير وفق نمط ثابت بل يقتضى الاختيار ما بين عدد المتغيرات وإدراك العلاقات المتضمنة في المواقف التعليمية،وغيرها من الأمور التي تستدعي قدرا من الذكاء"[149]

– أن يكون محبا للاطلاع والدرس والبحث،ملما بالأحداث المعاصرة والآراء والأفكار الحديثة،وأن يغتنم كل ما يتهيأ له من الفرص للاستزادة من العلم في الدراسات المختلفة والمؤتمرات والندوات.

– الحرص على تطوير عمله وإتباع أحدث أساليب لإفادة المتعلمين وفق ما يتناسب مستوى قدراتهم.

– القدرة على تقويم عمله وتحسينه.

---

[148] هدى محمود ناشف وآخرون:إدارة الصف المدرسي،ط3،دار الفكر العربي،القاهرة،1995،ص22.

[149] رشدي لبيب:معلم العلوم ومسؤولياته،أساليب عمله،الإعداد والنمو العلمي والمهني،(دط)،مكتبة الأنجلو مصرية،(دت)،ص262.

1-1 التزامات المعلمين نحو مهنتهم والمنظمات المهنية:[150]

– الدراسة الإضافية التي من خلالها يستطيع المعلم تحسين من مستواه الثقافي خاصة فيما يتعلق بالإصلاحات التربوية.

–المشاركة في مختلف المؤتمرات والملتقيات خاصة تلك المتعلقة بحاجات المعلم وحل مشكلاته.

– الدراسة الجدية والتجريب المستمر من أجل تحسين برنامج التعليم.

– أن تكون عملية تقويم المعلمين عملية مستمرة للحكم على مدى نموه الشخصي والثقافي.

– عقد المجالس التأديبية للمتعلمين الذين يحطون من قيمة القوانين الداخلية والخارجية الخاصة بالمؤسسة التعليمية.

1-2 التزامات المعلمين نحو المتعلمين:[151]

– تلقين المتعلمين فن الحياة التعاونية عن طريق العلم والعمل،في المواقف التي يهيئها لهم داخل المدرسة وخارجها .

– العمل على سد حاجيات المتعلمين في كل من المنزل والمدرسة والمجتمع.

– تنمية في نفوس المتعلمين بعض القيم الأخلاقية كالأمانة والصبر والشجاعة والتي بها ديننا الحنيف.

– المحايدة في اتخاذ القرارات .

– احترام شخصيات المتعلمين في الفصل وفي الموافق الاجتماعية المختلفة،ويجب تسوية فيما بينهم من حيث المعاملة لكي لا نترك المجال للحقد والحسد فيما بينهم.

---

[150] حسن مصطفى ورياض معوض:مسائل واتجاهات في شؤون المعلمين نحو مهنهم والمنظمات المهنية،(دط)،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،(دت)،ص104.

[151] المرجع نفسه،ص105.

وفي حوصلة القول نستكشف بأن مهمة المعلم لا تقتصر فقط على تلقين مختلف المعارف والمعلومات والمهارات اللغوية،بل يتعدى دوره إلى المساهمة في بناء الأجيال وتربيتهم وغرس المحبة والأخوة فيما بينهم،إذ أنه يقوم مقام الوالدين والمجتمع.

2-المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم،و من ذلك فإن المتعلم هو:"متلقي المعلومات اللغوية سواء كان مجموعة من المتعلمين أو فردا واحدا،وهو الجهة التي تتجه إليه عناصر العملية التعليمية،وهو الجهة أو الشخص الذي يوجه إليه مختلف المحتويات والمواد اللغوية،ويقوم بحل رموزها اللغوية،بغية التوصل إلى تفسير مضمونه اللغوي،وما يحتويه من مهارات لغوية،وهو المستهدف من قبل عناصر الاتصال الأخرى بغية إحداث تغير سواء على مستوى أدائه أو سلوكه اللغوي،فكلما كان المتعلم متفاعلا مع أطراف العملية التعليمية التعلمية كان الفهم والاستيعاب أكثر فعالية لمختلف المعارف والاتجاهات اللغوية التي يتعرض لها داخل غرفة الصف.[152]

ويتبين لنا من خلال التعريف السالف بأن المعلم هو العنصر المستهدف من الموقف التعليمي،فهو يقوم بفك مختلف المعارف والمعلومات التي يتلقاها بغية فهم فحواها والعمل به.

2-1 الخصائص الواجب توفرها في المتعلم:

أ)النضج: هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو"حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد،ويمس هذا النضج الجوانب التالية:النمو العقلي،النمو الانفعالي،النمو المعرفي،النمو الاجتماعي"[153]

---

[152] يحي القبالي:المرجع الشامل في الوسائل التعليمية،ط1، الطريق للنشر والتوزيع،عمان،2003،ص22/21.

[153] خير الدين هني: تقنية التدريس،ط1،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع مطبعة أحمد زيانة،الجزائر،1999،ص60.

ب)الاستعداد:

يعرف بأنه"مدى قابلية للتعلم،أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة،إذا ما تهيأت الظروف المناسبة."[154]

"وذلك كون المتعلم يمتلك قدرات واهتمامات وعادات،فهو مهيئا سلفا للانتباه والإستيعان"[155]ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلّم،لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

ج) الدافع:

هو"حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نحو تخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد و يعتقده ."[156]

2-2 الصفات التي يجب توفرها في المتعلم:

- أن يكون لديه رغبة في التعلم.

-أن يكون قدوة،وأن يكون علمه مقترنا بالعمل وأن يكون زاهدا.

-أن يكون متواضعا لا يتكبر عن العلم ولا يتآمر على المعلم.

-أن يكون مطيعا لا مجادلا.

---

[154] جير الدين هني:المرجع السابق،ص61.

[155] أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية"حقل تعليمية اللغات"،ط1،ديون المطبوعات الجامعية، الجزائر،2009،ص142.

[156] رجاء محمود أبو علام:علم النفس التربوي،ط1،دار القلم للنشر والتوزيع،كويت، 1978،ص168.

-أن يكون له منهج في التعلم.

3- المحتوى التعليمي:

يعرف المحتوي بأنه"كل الحقائق والأفكار التي تشكل الحقائق السائدة في مجتمع معين وفي حقيقة معينة،أنها مختلفة المكتسبات العلمية والأدبية والتقنية وغيرها،مما تتألف منه الحضارة الإنسانية،التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل اللغة،التاريخ،الجغرافيا... بناء الغايات والأهداف المتوخات،في حين يبقي تنظيم المحتوي مرهون بمتطلبات العملية التعليمية وذاتها بإشكال العمل التعليمي."[157]

ومنه نستنتج أن المحتوي التعليمي هو مجموعة من المكتسبات والأفكار والمصطلحات التي تعكس فلسفة مجتمع معين في إطار زماني و مكاني محددين.

كما يعد المحتوي من أهم عناصر المنهاج،وهو المؤشر المباشر في الأهداف التعليمية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها،لأنه يشمل المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من مفاهيم ومبادئ وما يصاحبها من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم و لاتجاهات التي تنميها."[158]

وبما أن المادة التعليمية تعتبر من أهم مصادر التعلّم فيجب هنا على المعلم أن يكون على دراية تامة في اختياره للمادة التعليمية،وذلك بمراعاة الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة ويكون ذلك بالكيفية التالية:

- على المعلم أن يدرك بأن ليس كل ألفاظ اللغة وترتيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي.

-ليس بالضرورة أن يكون التعلم في حاجة إلى كل مكونات اللّغة للتعبير عن أغراضه واهتماماته داخل المجتمع.

-يجب أن تكون المعرفة التي يتلقاها محدودة جدا أثناء الدرس،وذلك لمراعاة الطاقة الاستجابية لدى المتعلم،وذلك تفاديا من إصابة هذا الأخير بإرهاق إدراكي حتى لا ينفر من مواصلة تعلمه للغة.

ويمكن تلخيص كلما سبق في إطار نظرية البرنامج التي تتضمن كل من:

---

[157] محمد دريج:تحليل العملية التحليلية،ط6، قصر الكتاب،البليدة-الجزائر، 1991،ص188.

[158] سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري،مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنشر،عمان- الأردن، 1998،ص63.

4- المنهاج:

أ)لغة:

يعرفه ابن الكثير بأنه:"الطريق الواضح السهل."[159]

قال تعالى:"وأنزلنا إليك الكتاب بالحق مصدقا لما بين يديه من الكتاب مهيمنا عليه فاحكم بينهم بما انزل الله لا تتبع أهوائهم عما جاءك من الحق لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا ولو شاء الله لجعلكم أمة واحدة ولكن ليبلوكم فيما أتاكم استبقوا الخيرات إلى الله مرجعكم جميعا فينبئكم بما كنتم تختلفون."[160]

كما تعنى كلمة المنهاج:"الأنشطة التعليمية التي توصل المحتوى إلى المتعلم."[161]

ب)اصطلاحا:

هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها ليقوموا بتعلّمها بهدف اكتسابهم أنماط من السلوك،أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى."[162]

ومنهاج اللغة العربية يهدف عموما إلى تنمية معارف التلميذ المكتسبة ومهاراته اللغوية،لتمكنه من ممارسة النشاط اللغوي وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية من جهة،وتلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد من جهة أخرى.

في حين يعرفه(جودة احمد سعادة) بأنه:"مخطط تربوي يتضمن عناصر مكتوبة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه،ومطبقة في مواقف

---

[159] ابن الكثير:تفسير القرآن العظيم،ج3،ط2،دار الطيبة للنشر،المملكة العربية السعودية، 1999، ص129.

[160] القرآن الكريم:(سورة المائدة)الأية48

[161] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود حيلة:المناهج التربوية الحديثة "مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها"،ط2،دار المسيرة للنشر والطباعة، الأردن، 2001، ص26.

[162] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود حيلة،المرجع السابق،ص20.

تعليمية داخل المدرسة وخارجها،تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم،بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم."[163]

وبهذا يتبين لنا أن مفهوم المنهاج يشمل الأهداف والوسائل التعليمية،فهو نتاج التعلم،وتكوين المدرسة مسؤولة على تحقيق هذه النتائج التعليمية،فهو يعتبر بمثابة الدستور الذي تسير عليه الخطة التعليمية.

4-1 أنواع المناهج:

ينقسم بدوره إلى قسمين:

أ) مناهج المواد:

"تهتم بربط المادة الدراسية أو المنهج بعضه البعض،والعناية القصوى بالمواد الدراسية."[164]

يتضح من خلال هذا المفهوم أن مناهج المواد تهتم بالخبرة والمعلومات أكثر باهتمامها بالمتعلم.

ب) مناهج المتعلم:

وهي المناهج الحديثة التي تولي عنايتها للمتعلم أكثر من عنايتها بمحتوى التعلم،ومنها المنهاج قائم على حل المشكلات أو المشروعات أو مواقف الحياة، ومن ذلك اختيار بعض ميادين من الحياة مثل:العناية بالصحة والمسؤوليات،وتحدد هذه المناهج ميادين الأنشطة والمعلومات التي تغطي تلك الميادين من جهة وتناسب مستوى التلميذ واستيعابه من جهة أخرى."[165]

---

[163] جودة أحمد سعادة عبد الله إبراهيم:المنهج المدرسي المعاصر،ط4،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن،2004، ص64.

[164] فايز مراد دندش:اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس،(دط)،دار الوفاء، الإسكندرية-مصر،2003،ص55.

[165] المرجع نفسه،ص62.

6-3)الفرق بين المنهاج والبرنامج:

لاشك أن الكثير يخلط بين مفهومي ومصطلحي" البرنامج" والمنهاج" [166] ويستعمل كلا منها كمرادف للأخر،وذلك لجهل الفرق والعلاقة التكاملية بينهما،فإذا كان البرنامج هو:مجموع المقررات الدراسية والمعلومات العلمية،المرتبة في شكل محاور هادفة،لمادة ما،ولمستوى ما،ولمرحلة من مراحل التعليمية فإن"المنهاج" أوسع وأشمل من ذلك،حيث يتضمن إضافة إلى المقررات والمعلومات العلمية مجموعة من خبرات التي يمارسها المتعلم بنفسه تحت إشراف هيئة التعليم والتكوين،ويعتبر بذلك الوسيلة الفعالة التي تحقق أهداف التربية عن طريق الاعتبار الدقيق لفلسفة.

وفي الجدول التالي يوضح الفروق القائمة بينهما (المنهاج والبرنامج) من خلال محتوياتهما:

المحتويات البرنامج	محتويات المنهاج
- الأهداف. -المضامين. -الزمان.	الأهداف التربوية+المقررات الدراسية+الكتب والمراجع+طرق التدريس+الخبرات التعليمية المباشرة وغير مباشرة+الأساليب التقويمية+ الوسائل التعليمية

[166] خالد العقون:إضاءات حول البرنامج والمناهج، ع4،موقع المفتشية العامة للبيداغوجيا خاصة بوزارة التربية الوطنية،الجزائر،مقال حرر بتاريخ 18اوت 2012.

5- التقييم:

يحتل موضوع التقييم في العملية التعليمية والتعلمية أهمية خاصة،خاصةً ذلك التقييم المتعلق بالمتعلمين الذين يعانون من أمراض مختلفة ويجدون مشاكل وصعوبات لتلقي مختلف المعارف والمعلومات اللغوية داخل القسم لما سيترتب على هذا التقييم من توفير مجموعة من [167]الخدمات والبرنامج التأهلية التي تمكنه من النهوض بمستوى قدراتهم ليكون لنفسه مستوى إقرانه داخل الصف،ولهذا يعرف التقييم على أنه:مجموعة من الإجراءات المنظمة والتي تهدف إلى التعرف على جوانب القوة والضعف لدى المتعلم،وذلك من أجل تحديد احتياجاتهم اللغوية الخاصة،وتعرف على مدى ملائمة البرنامج والمحتويات اللغوية المقدمة له.

نستنتج من ذلك بأن التقييم لا يتم بطريقة عفوية وعشوائية بل يتوفر على مجموعة من المرتكزات والأسس التي يجب التقيد بها لضمان سلامة النتائج.

كما يعرف على أنه "عملية تقييم تسمح بمعرفة إلى أي مدى توصل المتعلمين إلى تحقيق أهداف المادة اللغوية،عن طريق تقييم معارفه اللغوية المكتسبة وكذا معارفه اللغوية التواصلية في وضعية ذات دلالة بالنسبة إليه."[168]

ومن هذا التعريف يتبين لنا أن للتقييم دور مهم وفعال في تحديد نقطة بداية تطبيق مختلف المحتويات يمثل الوسيلة التي من خلالها يتمكن المتعلم من التعرف على مستويات المتعلمين ومدى استعابهم وفهمهم للمعلومات التي تلقى عليهم ومدى بلوغ الأهداف المنشودة.

---

[167] أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد جمال:معجم المصلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص105.

[168] مديرية التعليم الثانوي: مناهج للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ع8، الجزائر، 2003، ص6.

5-1 أسس التقييم في العملية التعليمية التعليمة:[169]

أ)مسؤولية الحماية:

والتي تتطلب من الأشخاص الذين يقيمون بالعملية التقييمية للكفاءة والمؤهلة المهنية وذلك من أجل:

- اختيار وتقييم الاختبارات المناسبة لكل متعلم على حدى.

-تطبيق تلك الاختبارات المعرفية واللغوية.

-تفسير النتائج بشكل صحيح.

-دمج نتائج التقييم بفعالية مع المعلومات الأخرى ذات العلاقة بالمادة اللغوية.

ب)اختيار أدوات التقييم:

يتم الحصول على معلومات التقييم في العملية التعليمية التعلمية عبر مصادر وأدوات عديدة خاصة تلك الأدوات التي تقييم القدرة المعرفية التحصيل اللغوي والشخصية،ولهذا يجب أن تتوفر الأدوات الآتية في التقييم:

-تحديد أهداف وموضوعات التقييم بوضوح سواء لغوية أو معرفية.

-الالتزام بالصدق والثبات.

- ملازمة المتعلم أو الحالة.

- تقديم معلومات واقية حول جوانب القوة والاحتياج للمتعلم.

---

[169] روحي عبيدات:التقييم النفسي التربوي في الميدان التربية الخاصة،(دط)،دار اليازوري، الأردن، 2010،ص310.

ولهذا يجب أن تتوفر وتتنوع أساليب وأدوات التقييم حتى نحصل على معلومات أوفر عن المجال الذي نقيمه وان تكون هذه الأساليب والأدوات متقنة التصميم والأعداد ومتناسبة مع تقييم الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

ج)حسن القيام بالتقييم:

ويعتبر شرطا أساسيا للحصول على نتائج دقيقة وموضوعية وهذا إذا تمت العملية التقييمية في مواقف مريحة وهادئة وفي الوقت الذي يكون فيه المتعلم جاهزا من النواحي العقلية المعرفية واللغوية وهذا

يجب أخذ العوامل التالية بعين الاعتبار:

- توفر الدافعية لدى كل من المتعلم والفريق الذي يقوم بالتقييم.

-أن تكون العملية التقييمية مريحة بتوفر إضاءة كافية وحرارة ومساحة.

- أن يكون الفاحص منتبها لأداء المتعلم أثناء التقييم مثل مهارة الإصغاء ومهارة التحدث وأن يتم تسجيلها وملاحظتها.

- مراعاة الفاحص لعلامات الملل،التعب،أو عدم الراحة الجسدية،أو الانفعالية التي قد تظهر على المتعلم خلال عملية التقييم.

ومن هذا النوع من التقييم نستنتج وجوب مراعاة الناحية الإنسانية للمتعلم، بمعني أن يترك أثر طيبا في نفس المتعلم حتى لا يشعر بأن هذا النوع من التقييم نوع من العقاب أو وسيلة للتهديد لكونها وسيلة لتحسين العملية التعليمية.

د)تفسير النتائج:

وهذه المرحلة تعتبر غاية العملية التقييمية من خلالها يتم معرفة نتائج التقييم الذي أجري على المتعلم من النواحي المعرفية أو اللغوية ويتطلب هذا الأساس (مفسر النتائج) التمتع بالكفاءة ،لهذا يجب على المفسر مراعاة الأمور التالية:

-الأخذ بعين الاعتبار تأثيرات عوامل اللغة ،الثقافة،الجنس،الوضع الاجتماعي والثقافي على درجة الاختيار.

- الأخذ بعين الاعتبار العوامل الطبية والشخصية وانعكاسات على أداء اللغوي والمعرفي.

- التأكد من تعدد واختلاف اختبارات التقييم.

هـ)الإعلان عن النتائج:

تعتبر مرحلة حاسمة للمتعلمين حيث تمكنه من معرفة قدراتهم المعرفية أو اللغوية،ولهذا يجب الإعلان عن هذه النتائج بطريقة قابلة للفهم والاستخدام ويجب أن تحصل المدرسة على تفسيرات مكتوبة لنتائج التقييم فما على التقارير إلا أن تكون مبنية على الأسس التالية:

-تقديمه في إطار زماني معقول.

- مراعاة الدقة في تفسير قدرات واحتياجات المتعلم سواء في تحصيله المعرفي أو اللغوي.

- أن يكون بلغة سليمة قابلة للفهم.

- أن يكون مرتبطا بحاجات المتعلمين التعليمية منها اللغوية.

و)استخدام النتائج:

إن الغاية من إجراء التقييمات في العملية التعليمية التعلمية لا تكمن في معرفة مواطن القوة والاحتراج التي تميز كل من متعلم عن آخر داخل القسم،بل استخدام هذه النتائج بطريقة تفيد المتعلم وتسد حاجياته المعرفية واللغوية كما هي محدد من خلال نتائج التقييم ويتضمن الاستخدام الأمثل لنتائج التقييم فيما يلي:

-اتخاذ القرارات المناسبة بناء على الدرجات المحصل عليها من خلال التقييم.

– يجب التعامل مع نتائج اختيارات التقييم على أنها نتائج تقديرية لا قطعية دائمة.

– يتم النقاش مع الوالدين والمعلمين حول التعديلات وحول البرنامج الموصى به بحيث تكون التعديلات مناسبة لحاجات المتعلم اللغوية والتحصيلية ومتسقة بنتائج التقييم.

– الأخذ بعين الاعتبار مطالب أولياء الأمور والمتعلمين ورغباتهم .

ويتضح لنا من خلال ما سبق ذكره بأنه يمكن أن يكون التقييم في العملية التعليمية التعلمية أداة قيمة للمساعدة في التخصص في مختلف البرامج المعرفية واللغوية المقدمة للمعلم،وقرارات وضعه في الوقت المناسب وفي الوقت الذي تعتبر فيه نتائج الاختبار ذات أهمية بالغة وفائدة كبيرة ،فإنه في الوقت نفسه يمكن أن تكون ضارة إذا ما أسيء استخدامها،وأنه من الضروري أن يتم احترام المبادئ الأخلاقية والمبادئ السابقة الذكر،وأن يتم إتباعها في المدرسة من قبل أشخاص يتمتعون بالخبرة والكفاءة.

6– الهدف:

ويعرف الهدف على أنه رغبة في حدوث تغيير متوقع ومنشود في سلوك المتعلم،حيث يكون هذا التغيير قابلا للملاحظة والقياس لذلك هو:

-يعبر عن نتائج منشودة ومرغوبة في بلوغه لدى المتعلم.

-يتطلب لحدوث وبلوغ هذه النتائج مرور المتعلم بشكل مخطط منظم بخبرات تعليمية محددة.

-يجب أن يكون الناتج المنشود قابل للقياس.

-أن يكون وصف النتائج المنشودة على شكل سلوك ملحوظ.

وقد عرفه (ميجرMiger) بأنه:عبارة عن مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في سلوك التلميذ نتيجة عملية التعلم"[170]

6-1 الهدف التربوي:

هو مرمى أو غرض تربوي عام شامل يشتق من الغايات والاتجاهات السائدة في المجتمع ما،عادة ما يصاغ في هيئة مخرج واسع بعيد المدى،أي لا يتحقق إلا بعد فترة زمنية طويلة مثل تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة.

6-2 الهدف التعليمي:

يعرف بأنه سلوك ايجابي يتوقع أن يكتسبه التلميذ نتيجة تفاعله مع موقف تعليمي وتأثره بعناصره،وهو مشتق من الهدف التربوي ،ويمكن للمعلم أن يحققه خلال فترة زمنية محددة مثل يؤدي العمليات الأساسية للشرح بمهارة .

6-3 أهمية تحديد الأهداف التعليمية:

- تستخدم دليلا للمعلم في تخطيط التدريس اليومي.

-تساعد في التخطيط للأنشطة التعليمية المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

---

[170] سناء أبو دقة:الأهداف التعليمية،المجلة الأثر، ع6،الجزائر،22فيفري2014،ص03.

-تساعد المعلم على وضع أسئلة التقويم المناسبة والتي تمثل الإجابة عنها مدى تحقيق الهدف وحدوث التعلم لدى التلاميذ.

- تساهم في فهم الطلبة للواجبات والأنشطة المطلوبة.

- تعتبر وسيلة يمكن استخدامها لاختيار أساليب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة.

6-4 أهمية الأهداف التربوية[171]:

عندما نفتقد الصياغة الدقيقة للأهداف نفتقد بالضرورة الأهداف أو المحتوى أو الطريقة الماسة للموقف التعليمي.

-تساعد الأهداف في تنظيم الأنشطة الطلابية أثناء عملة التدريس.

- تساعد في عملية التقويم الذاتي للمعلم .

-تعني الأهداف التربوية في المجتمع ما بصياغة عقائده وقيامه وتراثه واحتياجاته.

-تعين مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي لمختلف المراحل الدراسية .

-تؤدي الأهداف التربوية دورا بارزا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

[171] عالم الدين عبد الرحمان الخطيب:الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها، ط1،مكتبة الفلاح،الكويت،1408هـ،64.

7- استثمار نظرية التلقي في العملية التعليمية:

إن عملية التلقي في أوضح مفهوم لها هي عملية مشاركة وجودية تقوم على الجدل بين المتلقي والنص،وكانت أهم نقلة قامت بها هذه الأخيرة هي التحول من قطب المؤلف إلى قطب القارئ، فقد حاولت نظرية التلقي أن تعيد صياغة النص ومعناه من خلال التركيز على دور القارئ في النص باعتباره محور في عملية القراءة،ونظرا لأهمية هذه الأخيرة بوصفها مهارة لغوية ووسيلة أساسية يعتمد عليها المتعلم خلال تعلمه، حيث تحول الدور الرئيسي له،الذي يجب عليه أن يتفاعل مع بيانات النص فإذا ما حصل عملية الفهم وجب عليه أن يستحضر ما سبق أن كونته له قراءاته السابقة من ذخيرة معرفية،لردم فراغات النص من أجل الكشف عن مقصدية المؤلف والنص.

وبذلك نظرية التلقي تقوم على جوهر أساسي يقوم به القارئ وهو عملية امتصاص المعنى الذي يحمله النص لذا فيكون العمل الأدبي في ضوء نظرية التلقي نتاج العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ الذي يستدعي توظيف مخزونه المعرفي،توجهه إلى هدف النص ومن ثم بناء معنى جديدا للنص،في باختصار شديد تعين نظرية التلقي على إضاءة المناطق الغامضة في النص،وحاولت هذه الأخيرة المساهمة في الرقي بالنص التعليمي،وذلك باستثمار ما انتهت إليه من أفكار ومبادئ،ووضعتها في خدمة النص التعليمي فانطلقت من كون الأخير هو في الأصل نسيج محكم البناء،أوجد أساسا من أجل المتعلم الذي يتفاعل معه."[172]

[172] عبد الله بوسيف:النص التعليمي والمتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي،مجلة كلية الآداب واللغات، ع25،مج12،جامعة محمد خيضر-بسكرة-،جون2019،ص293.

7-1 علاقة القارئ(المتلقي)بالنص في نظرية التلقي ودوره في بناء المعنى:

مع جمالية التلقي انتقل السؤال عن القارئ وماهيته إلى كيفية القراءة،وإذا كان النص بنية مضمرة يقوم القارئ بإخراجها والتعريف بها،فإن القارئ لا يتحقق وجوده إلا إذا تلبس القراءة بشعوره."[173]

وبمعنى آخر من معاني نظرية التلقي فإن القارئ يحتقر سلطة إضفاء الحياة على موات النصوص المتراصة فوق الرفوف،وبهذه القراءات المتعاقبة في فترات متعددة يتجسد الطابع التاريخي للقارئ،ومن ثم فإننا أمام أجيال تاريخية من القراء يقتربون من النص أو يبتعدون فهما وتفسيرا وتأويلا وأيضا إنتاجا."[174]

وفي قراءة النص الأدبي يرى(سارتر)أن القراءة عملية تركيبية للإدراك والخلق.فالقارئ يقوم بعملية مشابهة للعملية الإبداعية التي قام بها المؤلف أول مرة،فهو الذي-أي القارئ-يدرك الإنتاج الفني ويكتشفه،فهو في موقف يشبه موقف الكاتب في مرحلة إدراكه للأشياء قبل تحويلها إلى عالم الفن.

7-1 القارئ (المتعلم)وعلاقته بالنص في العملية التعليمية:

لقد شهد ميدان تعليم القراءة تغييرا واسعا في مفهوم القراءة،فلم يعد مفهومها ينحصر في تمييز الحروف ونطقها وجهر الطلبة بها ذلك مفهوم الذي ظل سائدا لفترات طويلة،فقد تغير هذا المفهوم ليتضمن إلى جانب ذلك عمليات عقلية متنوعة ومتعددة كلفهم والنقد وإبداء الرأي والحكم على ما تقدم بالصواب أو الخطأ،بالإضافة إلى

---

[173] علي بخوش:صعوبات تلقي النصوص الأدبية لدى تلاميذ الشعوب العلمية في الطور الثانوي،مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، ع03،مج04،جامعة بسكرة الجزائر،2020،ص64.

[174] محسن علي عطية:المرجع السابق،95.

التذوق باعتباره من العمليات التي تحتاج إلى إعمال كل من العقل والقلب معا.وقد انعكس هذا التغيير في مفهوم القراءة على طرق تدريس هذه المهارة المهمة ليتسق مع الاتجاهات العالمية والنظريات الحديثة."[175]

حيث اتسع مفهوم القراءة ليشمل تحليل معاني المادة المقروءة ومناقشتها ونقدها.وأظهر هذا المفهوم أن المتعلم ليس مستقبلا فقط لما يقرأ،ولاكنه يتدخل فيه تدخلا واعيا موجها يصل فيه إلى أجزاء دقيقة للمادة المقروءة،مشاركا زملائه ومعلمه في مناقشة تلك المعاني والحكم عليها.

ويبدو من تطور هذه المفاهيم حرص التربية أن تكون القراءة عملية مثمرة تؤدي وظائف مهمة في الحياة،فأصبح تعليم القراءة يقوم على أربعة أسس:التعرف والنطق والفهم والتفاعل وحل المشكلات والتصرف في المواقف الحديثة على هادى المقروء."[176]

7-3 التقاطع المعرفي بين نظرية التلقي والتعليمية:

من هذه النقطة بالذات ترتكز دراستنا التي ستبحث في علاقة نظرية التلقي بحقل التعليمية فهل يتقاطع المجالان؟وهل يمكن استثمار نظرية التلقي في العملية التعليمية؟وسنجيب عن هذه الأسئلة بشكل تدريجي،إذ سنقف في البداية عند التقاطع المعرفي الذي سيشترك فيها المجالان،والذي يتركز على عنصرين أساسيان هما المتلقي والقراءة،فهما مرتكز نظرية التلقي،وهما في الوقت نفسه يرتبطان بطرف أساسي في العملية التعليمية هو المتعلم."[177]

---

[175] جمال علي حلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها،(دط)،شركة المؤسسة الحديثة للكتاب،عمان-الأردن،2010،ص180.

[176] يحي القبالي:صعوبة القراءة،ماهيتها-أسبابها-علاجها،(دط)،فضاءات للنشر و التوزيع،عمان-الأردن،2014،ص110.

[177] علي بخوش:المرجع السابق ،ص64.

فالقراءة نشاط عقلي يجمع بين نوعين من التفكير:الناقد ممثلا في حال رموز الكلمات وأجزائها و العبارات والجمل.والتفكير الإبتكاري ممثلا في التفكير والتعاطف والوصول إلى نتائج وحل المشكلات.وتمثل القراءة مدخلا حقيقيا لتنمية التفكير في مستوياته العليا حيث إن القارئ في محاولاته إعادة صياغة الأفكار وتقديم آرائه حول مضامين ما يقرأ يجسد عملية التفكير تستدعي إعادة الخبرات المخزونة،والقيام بأشكال من التفاعلات الملموسة لتوليد أفكار وحلول،وهو ما يؤدي إلى تطوير البيئة الذهنية للقارئ وزيادة كفاءته في التعامل مع النص حينما تتوفر له فرصة الحوار و المناقشة في سياق اجتماعي مع أقرانه في مواقف التعليم الصفية."[178]والقراءة من أجل التفكير أدى إلى ظهور أنواع جديدة منها:

القراءة الناقدة:التي تحول اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي للمتعلم،ويمكنه من مواجهة المستقبل وذلك باكتسابه الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفكيرها.

ومن هنا يمكن القول أن النص التعليمي وأحد الوسائل التعليمية المهمة التي ترتكز عليها عملية التعلم،ومنه فالنص هي بؤرة العملية التعليمية كلها كونه يمثل الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية،وأن النص التعليمي يحمل في طياته طابعا وطنيا وقوميا،إذ يغرس في المتعلم العديد من القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية وغيرها،كما يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية لذا وجب مراعاة اهتماماته عند اختيار النصوص التعليمية وأن أي إهمال لتلك لاهتمامات يؤدي في النهاية إلى فقدان الداعي لديه في التعلم.

[178] جمال علي الحلاق:السابق،ص188ت.

الجانب التطبيقي

تمهيد:

منذ ظهور علم النفس وعلم النفس الاجتماع كعلمين قائمين بذاتهما يهتمان بالجانب الإنسان من مختلف نواحيه ،حيث تبين حينئذ للباحثين أن فترة المراهقة لا تقل أهميتها عن مرحلة الطفولة فتعددت بذلك البحوث والنظريات العلمية التي اهتمت بمرحلة المراهقة .

1) مفهوم المراهقة:

تعتبر المراهقة فترة مرور وعبور وانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والرجولة،وبالتالي فهي مرحلة الاهتمام بالذات والمرأة والجسد على حد السواء،ومرحلة اكتشاف الذات والغير والعالم،ومن ثم تتخذ المراهقة أبعادا ثلاثة:بعدا بيولوجيا(البلوغ)،وبعدا اجتماعيا(الشباب)،وبعدا نفسيا(المراهقة)،ومن ثم تبدأ المراهقة "بمظاهر البلوغ وبداية المراهقة ليست دائما واضحة،ونهاية المراهقة تأتي مع تمام النضج الاجتماعي،دون تحديد ما قد وصل إليه الفرد من هذا النضج الاجتماعي".[179]

2) التحديد الزمني لفترة المراهقة:

التحديد الزمني لفترة المراهقة يثير الكثير من الصعوبات وذلك ناجم عن التفاعل بين عاملي النضج العقلي والتعلم وهذا راجع لعدة أسباب منها:

-عملية النمو مستمر فلا يمكن الفصل فيها،حيث أن الطفل لا يمكنه أن يراهق بين صبيحة وأخرى.

-وجود فرق فردية واضحة بين الأفراد في البداية والنهاية.

-المدة الزمنية لهذه المرحلة تختلف بحسب اختلاف الثقافات،والأوضاع الحضارية والاقتصادية التي يعيشها الفرد.

3) مراحل المراهقة:

لقد قسم العلماء والباحثين في ميدان علم النفس فترة المراهقة إلي ثلاث مراحل وهي:

أ) المراهقة المبكرة:

[179] ينظر:خليل ميخائيل معوض:مشكلات المراهقين في المدن والريف،ط1،دار المعارف بمصر،القاهرة، 1971،ص 67.

وهي التي تمثل المرحلة الإعدادية من 12 إلى15 سنة،إذ فيها يتضاءل السلوك اللفظي وتبدأ المظاهر الجسمية،العقلية النفسية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور.

ب)المراهقة المتوسطة:

من15إلى 20سنة تقابلها مرحلة الثانوية وندخل في إطار العينة التي تمثل بحثنا،فيتم فيها الانتقال من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية،في أول الأمر يلاحظ أن المراهق يشعر بالنضج والاستقلال.

ج)المراهقة المتأخرة 19 –23:

هي مرحلة التعليم العالي وتتسم بتحمل المسؤولية بحيث يطلق البعض على هذه المرحلة باسم مرحلة الشباب

4)خصائص المراهقة:

أ)الخصائص العقلية:

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية وهذا ما بينه (الباهي فؤاد) في الأبحاث التي أجراها على عينة من المراهقين ما بين 15– 20سنة إذ يقول أن:"الذكاء العام يتناقص بسرعة مابين 15إلي17سنة خاصة عند الفتيات اللواتي يتركن المدرسة."[180]

ب)الخصائص الجسمية:

تحدث للمراهق تغيرات جسمية في الحجم،والوزن،الطول والشكل وقد تحدث عن هذه الصفات(حمودة محمد) في كتابه حيث قال:"النمو السريع في الطول،الوزن،وفي الهيكل العظمي مع اتساع الكتف

والصدر عند الذكر واتساع الحوض عند الأنثى،كما لا يوجد توافق وتناسق في النمو بين الجهاز العضلي والجهاز الهضمي".[181]

---

[180] الباهي فؤاد:الأسس النفسية لنمو من الطفولة إلي الشيخوخة،ط1،دار الفكر العربي،1975،ص268.

5)علاقة المدرس بالمراهق في المرحلة الثانوية:

إن العلاقة بين المدرس والتلميذ تلعب دورا هاما وأساسيا في بناء شخصيتهم لدرجة أنه يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله،لذلك يجب أن تكون علاقة المدرس بالتلميذ علاقة صحيحة وسليمة،فعلى هذا أكد (أحمد أوزي)في منشوراته أن:"السياسة بين المدرس والتلميذ لا يجب أن تتبع الاستبداد والعنف أو التركيز على السلطة بل يجب أن تكون مبنية على التوجيه والإرشاد".[182]

وانطلاقا من قول(أحمد أوزي) يمكن لنا القول بأن المراهقة هي فترة هامة وصعبة يمر بها كل تلميذ،فهي مرحلة كثيرة الانفعالات والحساسية ،ولذلك يستدعي حمايته سواء داخل المؤسسة التربوية أو خارجها لا عن طريق الكبت والقمع والتشدد وتقييد حريته، وإنما يتم ذلك عن طريق تقديم النصائح والإرشادات .

فالمراهق في المرحلة الثانوية يعاني من مجموعة من الأزمات والصراعات،وذلك بسبب دراسته وتفكيره بمستقبله،فالامتحان الذي يطلب اجتيازه من أجل الدخول إلى الثانوية يواجه بضغط،وما يزيد من شدته،ويقول في هذا الصدد (نعيم الرفاعي) في كتابه"الصحة النفسية"نجد بين تلاميذ المدرسة الثانوية الكثير من القلق والصراعات و السلوك العنيف،كما تطلب المدرسة الثانوية من المراهق جهدا غير قليل من أجل متابعة الدراسة والانتقال من مستوى تعليمي لآخر."[183]

فكل العلماء يتفقون بأن مرحلة المراهقة تعتبر أرضا خصبة تنتشر فيها الاضطرابات والأزمات النفسية والصراعات، أضف إلى ذلك المشكلات السلوكية التي تظهر من خلال التصرفات التي تصدر من المراهق المتمدرس داخل المؤسسة التربوية، وهكذا يجد التلميذ المراهق نفسه بحاجة إلى بذل أقصى جهوده لتحقيق تلاؤم مع متطلبات الواقع الجديد.

ونظرا للعلاقة القائمة بين المعلم والتلميذ نجد أن لها أهمية وأثر بالغ على ميولهم نحوه شخصيا،فهذه العلاقة ليست علاقة عقلية بل إنها علاقة شخص لشخص آخر،فهذه الأخيرة هي التي تجعل الاتصال يتحقق بين

---

[181] حمودة محمد: الطفولة،المراهقة،المشكلات النفسية وعلاجها،(دط) ،دار الفكر للطباعة والنشر ،القاهرة-مصر،1991،ص47.

[182] أوزي أحمد: المراهقة والعلاقات المدرسية،منشورات مجلة علوم التربية،(دط)،الشركة المغربية للطباعة والنشر ،الرباط-المغرب،1990،ص99.

[183] نعيم الرفاعي: الصحة النفسية،ط5،دار العلمية للنشر والتوزيع، دمشق، 1978،ص413.

الأذهان،فإذا كانت الميول غامضة وحاشرة بينهما حينئذ يصعب على المعلم إنتاج تعلم مفيد لدى التلاميذ أو تحقيق الهدف التربوي الذي ينشده.

أولا: تقديم الاستبيان

أ)-تعريف الاستبيان:

هو ما يعرف بسير الآراء،واستقصاء المعلومات من مجموعة من الأشخاص حول موضوع معين،وقد عرّفها(علي محمد عبد المؤمن):"على أنه أداة بحث ووسيلة تبيان درجة صحة تساؤلات كثيرة،تقدم على شكل مطبوعات،يجيب عنها عينة من الناس الذين لهم علاقة بموضوع البحث،ويتم ذلك دون مساعدة الأفراد،وذلك حفاظا على المصداقية والموضوعية اللتين تؤطران أيّ بحث كان"[184]

قمنا بتوجيه هذا الاستبيان إلى معلمي المرحلة الثانوية،في ثانوية"الحمادية"و"متقنة إحدادن" لولاية بجاية،وقد أخذنا بعين الاعتبار كل الآراء التي أبداها المعلمون،وقد حاولنا الاستفسار عن آرائهم حول"الخطاب التعليمي" وذلك من خلال تقديم مطبوعات تضم أسئلة مختلفة، وبما أن الخطاب التعليمي ينطلق من المعلم،ويعتبر محور نجاحه فقد عرضنا على مجموعة من المعلّمين أسئلة أكثر عمقاً نظراً لمستواهم المعرفي،وخبراتهم المكتسبة من خلال امتهانهم التعليم،باعتبار"الخطاب التعليمي"يحمل أهمية بالغة بالنسبة إلى موضوع دراستنا المتمثل في:"تطبيقات نظرية التلقي في تعليمية اللغة العربية دراسة في الخطاب التعليمي بين المعلم والمتعلم في ثانويات بجاية".

إن نجاح أي بحث علمي يتوقف على اختيار الأدوات الملائمة لطبيعة بحثه،وبعد ذلك تطبيقها بالشكل الصحيح،حيث يتضمن هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة عددها" ثلاثون"(30) مطبوعة بالحاسوب باللغة العربية، ذلك لأن عينة بحثنا تتكون من فئة تستخدم اللغة العربية فقط.

الأسئلة التي يتضمنها هذا الاستبيان تتراوح بين أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة،وقد كانت معظمها مغلقة مما يجبر المعلم على الإجابة باختيار الاحتمالات المقدمة دون الخروج عن الموضوع أو تقديم إجابات موسوعة،وأخرى مفتوحة تتيح الحرية للمعلم من أجل الإبداء برأيه،وقد صنفنا هذه الأسئلة إلى"خمس محاور":المحور الأول يحوي على المعلومات الشخصية للمعلم،والثاني خصصناه للخطاب المستعمل داخل القسم وخارجه،والثالث يتضمن بيانات حول الطريقة الحوارية،والرابع يتمحور حول التلقي،أما المحور الأخير فهو عبارة أسئلة متنوعة.

---

[184] بتصرف:علي محمد عبد المؤمن،مناهج البحث في العلوم الاجتماعية،المجموعة العربية للتدريب والنشر،مصر،ط1،2008،ص 2011.

العينة:

لقد قمنا بزيارة المدارس الثانوية وذلك في يوم 19ماي2021وبعد تقديمنا للمعلمين الهدف من البحث وكيفية ملأ الاستمارة قمنا بتوزيعها وجمعها بعد ذلك،حيث بلغ عدد أفراد العينة (12)"اثنا عشر"معلم موزعين على مؤسستين تعليميتين.

ثانيا: تحليل نتائج الاستبيان

1) أسلوب تحليل النتائج:(التكرارات–النسبة المؤوية):

لقد تطرقنا في دراستنا لهذا الاستبيان إلى استخدام تقنية التكرارات والنسبة المؤوية في معالجة نتائج الأسئلة الموجهة إلى معلمي الطور الثانوي،حيث تعتبر هذه الطريقة التي اعتمدناها الأكثر شيوعا نظراً لسهولة تطبيقها في البحوث الميدانية متبعة بالطريقة الآتية:

$$\text{النسبة} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{العينة}}$$

2)تحليل نتائج الاستبيان:

بعد تطبيق الاستبيان وجمع المعطيات وفرزها يدويا وفق الإطار المنهجي المحدد،تمّ وضع البيانات وتصنيفها في جداول تبين لنا النسبة المؤوية لكل التكرارات،تلخص لنا وجهة نظر المعلمين حول"تلقي الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية"

أ)المعلومات الشخصية:

الجدول رقم(1): يوضح جنس أفراد العينة:

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية٪
ذكور	09	%75
إناث	03	%25
المجموع	12	%100

تعليق:

يوضح الجدول رقم (1) أن نسبة الذكور75% بينما تمثل نسبة الإناث 25%.

الجدول رقم(2):الشهادة المتحصل عليها:

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
ليسانس	09	%75
ماستر	03	%25
المجموع	12	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم(2) أن نسبة الشهادة المتحصل عليها في الليسانس75% أكثر من نسبة الشهادة المتحصل عليها في الماستر25%

الجدول رقم(3):الصفة:

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
مستخلف	0	%0
متربص	0	%0
مرسم	12	%100
المجموع	12	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم (3) أن جميع العينة المدروسة تحمل صفة المعلم المرسم بنسبة 100%،وعدم تسجيل أي نسبة للمعلم المستخلف 0%والمتربص0%.

الجدول رقم(4):عدد سنوات الخبرة:

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
ثلاث سنوات	0	%0
أكثر من ثلاثة سنوات	11	%91,67
أقل من ثلاث سنوات	1	%8,33
المجموع	12	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم (4)أن عدد سنوات الخبرة التي تفوق أكثر من ثلاث سنوات تمثل نسبة 91, 61%،بينما نجد عدد سنوات الخبرة الأقل من ثلاث سنوات تمثل نسبة 8, 33%في حين لم نسجل أيّ نسبة لخبرة ثلاث سنوات 0%.

الجدول رقم(5):السن:

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
25-34سنة	2	%16,67
35-سنة44	6	%50
أكثر من 45سنة	4	%33,33
المجموع	12	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم(5) بأن نسبة أعمار المعلمين التي تتراوح بين 25-34 سنة تمثل نسبة 16,67%، بينما أعمار المعلمين التي تتراوح ما بين 35-44 سنة تمثل نسبة 50%،في حين نلاحظ أن أعمار المعلمين التي تفوق

أكثر من 45 سنة سجلت نسبة 33,33% ،لذا نجد بأن معظم أعمار المعلمين لا تفوق الأربعة والأربعين سنة.

ب)الخطاب المستعمل داخل القسم وخارجه:

الجدول رقم(6):ما هي اللغة التي تتواصل بها مع التلاميذ؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
الفصحى	09	%75
الدارجة	03	%25
الفرنسية	00	%00
المجموع	12	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم(6)بأن التحدث باللغة العربية الفصحى ذات أثر في إتقان مهارة التواصل،ونلاحظ نسبة 75% من المعلمين المستجوبين ترى أن هذا العامل يساهم بشكل فعّال في الأداء الجيد للتواصل،في حين سجلنا نسبة25% ترى بأن استعمال اللغة الدارجة تساعد على التواصل مع التلاميذ داخل القسم،ولا يؤثر ذلك على عادات المتعلم اللغوية،كما أننا لم نسجل أيّ نسبة 0% لمستعملي اللغة الفرنسية في التواصل مع التلاميذ.

الجدول رقم(7):ما هي اللغة الطاغية بين التلاميذ أثناء التواصل معهم؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية %
الفصحى	04	%33,33
الدارجة	08	%66,76
الفرنسية	00	%00
المجموع	12	%100

التعليق:

يمثل الجدول رقم (7) أن اللغة المتداولة بين التلاميذ أثناء التواصل معهم هي اللغة الدارجة بحيث سجلت نسبة 66.76% وذلك باعتبار أن اللغة الدارجة هي الأكثر استعمالا بين أفراد المجتمع،على غرار اللغة الفصحى التي سجلت نسبة 33, 33% وهذا راجع إلى صعوبة استيعابها،كونها لغة رسمية تستعمل فقط أثناء الدراسة،في حين لم نسجل أي نسبة 0% في استعمال اللغة الفرنسية.

ج) بيانات حول الطريقة الحوارية:

الجدول رقم(8): ما الذي يسعى إليه المعلم من أجل الوصول إليه من خلال الحوار؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
التعرف على مستوى التلاميذ	**01**	**%8,33**
تنمية القدرات على الحوار	**03**	**%25**
زرع الشجاعة في أنفس التلاميذ	**04**	**%33,33**
الجمع بينهما	**03**	**%25**
ضمان تلقي الخطاب التعليمي من طرف التلميذ	**01**	**%8,33**
المجموع	**12**	**%100**

التعليق:

تبين لنا نتائج الجدول رقم(8) نسبة مؤوية تعبر عن الهدف الذي يسعى إليه المعلم من أجل الوصول إليه من خلال الحوار،فنجد أن الدافع الرئيسي هو زرع الشجاعة في نفس التلاميذ حيث احتل المركز الأول بنسبة تمثل 33,33%، مقارنة بالأهداف الأخرى المتمثلة في تنمية القدرات على الحوار،والجمع بينهما التي سجلت نسبة 25%،وتليها بعد ذلك أهداف لا تقل أهمية عن الأخريات المذكورة سالفاً والمتمثلة في السعي نحو التعرف على مستوى التلاميذ، وضمان تلقي الخطاب التعليمي من طرف التلميذ التي سجلتا نسبة 8.33%.

الجدول رقم(9) :ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تطبيقك الطريقة الحوارية؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
عامل الزمان	08	%66,66
تشويش التلاميذ بسبب المناقشة المفرطة	02	%16,67
قلة التلاميذ المشاركين في الدرس	00	%0
عدم تفاعل التلاميذ مع طلب المعلم	02	%16,67
المجموع	12	%100

التعليق:

يمثل الجدول رقم(9)،نسب تعبر عن الصعوبات التي يواجهها المعلم أثناء تطبيقه للطريقة الحوارية بنوعيها،حيث يعد عامل الزمان المعرقل الكبير الذي يؤثر على كلا من المتعلم والمعلم أثناء تقديمه للدرس فقد يعجز على السيطرة على هذا العامل،إذ يمثل هذا الأخير نسبة 66,66% ،كما نجد أيضا عاملين آخرين يتمثلين في تشويش التلاميذ بسبب المناقشة المفرطة،وعدم تفاعلهم مع طلب المعلم،بحيث سجلنا في هتين الأخيرتين نسبة تمثل 16,67%.

د) التلقي:

الجدول رقم(10): هل للمحيط دور في إنتاج عملية التواصل اللغوي لدى التلاميذ وبالتالي تلقي الخطاب التعليمي ؟

العينة / الإحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية %
نعم	10	%83,33
لا	02	%16,67
المجموع	12	%100

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم(10)أن نسبة 83.33%من المعلمين أجابت بنعم،بمعنى أن المحيط يساهم في بناء التواصل اللغوي لدى التلاميذ ويمكنهم من تلقي الخطاب التعليمي،فإذا كان التلميذ هو المدخل الرئيسي في العملية التربوية والمخرج الرئيسي أيضا،فإن تركيز الاهتمام على التدريس وحده لا يؤدي إلى توفير أفضل شروط يمكن أن يتم من خلالها التعلم فالتدريس ليس سوى عامل واحد من العوامل المؤثرة في جودة منتج العمل التربوي،من خلاله يحدث الاتصال بين المعلم وتلاميذه بقصد بلوغ أهداف تعليمية معينة تشارك في تحقيق الأهداف والغايات التربوية،إلا أن عملية الاتصال تلك لا تتم في فراغ وبمعزل عن الظروف والمؤثرات الأخرى المحيطة التي تشكل في مجموعها ما يسمى بالمجتمع المدرسي"[185] في حين سجلنا نسبة 16.67% تمثل الفئة المستجوبة التي تهمل دور المحيط ومكانته في إنتاج عملية التواصل اللغوي .

[185] فاروق البوهى وعنتر لطفى:مهنة التعليم وأدوار المعلم ،(دط)،دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، 163هـ/487هـ ، ص165.

الجدول رقم(11):هل استعمال الوسائل الحديثة تسهل عملية التلقي؟

العينة / الإحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	11	%91.67
لا	1	%8.33
المجموع	12	100

التعليق:

من خلال الجدول رقم(11)وبعد مسائلة المعلمين عن مدى تسهيل استعمال الوسائل الحديثة في عملية التلقي فنلاحظ أن نسبة 91.67%من المعلمين أجابوا بنعم أي:أن الوسائل الحديثة تساعد على التلقي باعتبار أن هذه الوسائل مثل الأجهزة الإلكترونية هي وليدة العصر كونها ترافق التلميذ والمعلم معا في جميع الميادين،حيث يستخدم المدرس الوسائل التعليمية أثناء التدريس على أساس التكامل،بمعنى أن الوسيلة تدعم التدريس وتجعله أقدر على بلوغ الأهداف التعليمية،والمدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة التي يمكن من خلالها تحقيق الفائدة المرجوة، فهي ليست مجرد وسائل للزينة تغلب فيها الناحية الجمالية على الناحية العلمية، إنما هي جزء جوهري في العملية التعليمية يهدف إلى التفسير والتوضيح وإدراك علاقات ومراجعة وتثبيت المعلومات وجعله أقل عرض للنسيان وغير ذلك [186]"وتمثل نسبة 8.33% من المعلمين الذين لا يستجيبون مع هذه الوسائل ولا يعتمدون عليها.

الجدول رقم(12):هل الإشارات غير اللغوية لها دور في توصيل الرسالة العلمية؟ ولماذا؟

العينة / الإحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	12	%100
لا	00	%00
المجموع	12	%100

[186] فاروق البوهى وعنتر لطفى:المرجع السابق،ص 195.

التعليق:

تُظهر نتائج الجدول رقم(12)أن الإشارات غير اللغوية ذات أثر في إتقان مهارة توصيل الرسالة العلمية،ونلاحظ نسبة 100% من المعلمين الذين تقبلوا هذه الطريقة أثناء تقديمهم للدرس،وقد علل معظمهم ذلك بأن التلميذ في أغلب الأحيان يتذكر الإشارات والرموز أكثر من الشرح اللغوي،ولها دور هام في التسجيل في الذاكرة،كما أنها تساهم بشكل كبير في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.فإن من الصعب أن يقوم الإنسان بحوارين في وقت واحد،لكن ذلك هو ما يفعله المعلم عادة أثناء تدريسه.فالحوار بالكلام الذي يقوم به المعلم في شرحه للدرس يكون مصحوبا بحوار آخر بدون كلام لحفظ الانضباط في الفصل،وهذا النوع الأخير من الحوار يتضمن علاقة متبادلة بين المعلم والتلميذ كأي نوع آخر من الحوار،فالتلميذ يصدر إشارات يستقبلها المعلم ويفسرها ويقوم بدوره بالرد عليها أو الاستجابة لها بالإشارات أيضا."[187]

الجدول رقم(13):هل يجد التلاميذ صعوبة في تلقي الخطاب باللغة العربية الفصحى؟ ولماذا؟

العينة / الإحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	**10**	**%83.33**
لا	**02**	**%16.67**
المجموع	**12**	**%100**

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن نسبة 83.33% من المعلمين أجابوا بنعم،و أكدوا على وجود صعوبة عند التلاميذ في تلقيهم للغة العربية الفصحى،ومبرّرين ذلك بأن محيط التلاميذ مقترن بالمحيط اللغوي الذي يتحدثون به خارج إطار المؤسساتي وهو استعمال للغتين (الأمازيغية والفرنسية) على حساب اللغة العربية مما يصعب عليهم تلقي الخطاب بالفصحى،في حين سجلنا نسبة قليلة من المعلمين الذين أجابوا بلا تقدر ب 16.76% مبررين موقفهم في ذلك على وجود صعوبات في استعابهم لهذه اللغة.

[187] محمد منير مرسي:المعلم والنظام دليل المعلم إلى تعليم المعلم،(دط)،دار النشر عالم الكتب،القاهرة،1997،ص99.

الجدول رقم(14): هل تنمي مهارة التعبير التواصل بين التلميذ والمعلم؟

العينة / الإحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
نعم	11	%91.67
لا	1	%8.33
المجموع	12	%100

التعليق:

يمثل الجدول رقم (14)نسبة المعلمين الذين أجابوا بنعم حول تنمية مهارة التعبير بين التلميذ والمعلم بنسبة تقدر ب91.67% فإن استخدام المناقشات الجماعية بين التلاميذ والمعلم تساهم في التعرف على آرائهم،وتساعد في عرض المادة العلمية أثناء شرح الدرس،ويعتمد التواصل الفعال على إجادة مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال تأخذ مهارات الإرسال أشكالا كثيرة فالمعلم يرسل الرسائل حين ينفذ عملية التعليم،وحين يقدم لطلابه التغذية الراجعة،وحين يوجه طلابه بالسلوكيات التي تحتاج إلى تعديل،ومن مهارات الاستقبال الاستماع الجيد للطلاب،فإن هذا الاستماع يجعل الطلاب يشعرون بأهميتهم وبأنهم مقبلون ومحترمون يمَكّن المعلم من مساعدة الطلاب على البوح بمشاعرهم وحل نزاعاتهم ومن مهارات الاستقبال استخدام عبارات الإقرار (أحسنت، استمر...)دون مقاطعة الطالب ومن مهارات الاستقبال الاتصال البصري ويمكن للمعلم أن يستخدم أسلوب الشرح التفسيري عند الاستماع للطالب،وهذا يعني أن يقوم المعلم بإعادة صياغة أفكار الطالب،وإبداء الرأي فيها وتلخيصها،ولم نسجل إلا نسبة 8.33% من المعلمين الذين يرفضون ذلك.

الجدول رقم(15): هل الخجل وفقدان الثقة بالنفس يعيق عملية التواصل والحوار بالتالي داخل القسم؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%

نعم	12	%100
لا	00	%00
المجموع	12	%100

التعليق:

يبين لنا الجدول رقم (15) أن نسبة الإجابات المتحصل عليها أثناء القيام بالاستجواب عند المعلمين،حول موضوع الخجل الذي يعتبر عائق أمام التلميذ في إنجاح العملية التواصلية والحوارية مع غيره،وقد اتفق جميعهم بنسبة 100%على أن هذا الأخير يعكس بالسلب على تبيان المهارات والقدرات الفكرية والمعرفية،وبهذا يمكن القول أن ظاهرة الخجل وفقدان الثقة في النفس لدى التلاميذ التي تعزى لأسباب مختلفة ،ويمكن أن يعالجها المعلم المحنك بقدرته على توجيه تلاميذه ومساعدتهم على التغلب على ذلك الشعور بالنقص،ومن المشكلات الأخرى التي يواجهها التلاميذ هي عيوب النطق كالتلعثم والتأتأة...ويمكن للمعلم كمربي للشخصية بتنمية الشخصية الكلية للمتعلم في شتى جوانبها،وذلك عن طريق إشباع حاجاته ومساعدته على تطوير قدراته واستعداداته جسميا وعقليا وعاطفيا وروحيا واجتماعيا...باعتباره محور العملية التربوية وغايتها الأساسية،وهنا تكمن أهمية المعلم في التوجيه والإرشاد.

الجدول رقم (16): على ماذا تقوم عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
الحوار	00	%00
المناقشة	02	%16.67
الحوار والمناقشة معا	10	%83.33
المجموع	12	%100

التعليق:

نلاحظ في الجدول رقم(16) أن أغلبية المعلمين يؤكدون على أن المناقشة والحوار معا هي التي تنبني عليها عملية الاتصال التربوية، كونها سجلت نسبة ضئيلة تقدر ب 83.33%،على غرار طريقة المناقشة التي سجلنا فيها نسبة 16.67%.

الجدول رقم(17): فيما يكمن هدف التواصل داخل القسم بين المعلم والمتعلم؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
نقل الخبرات و التجارب	00	%00
تعليم طرائق التركيب و التحليل	01	%8.33
تزويده بالمعرفة و المعلومات	01	%8.33
أو الثلاثة معا	10	%83.33
المجموع	12	%100

التعليق:

يتبين من خلال الجدول رقم (17) بأن معظم المعلمين المستجوبين لاحظوا بضرورة الجمع بين الاقتراحات الثلاثة السابقة للذكر في الجدول والتي تقدر بنسبة 83.33%،وذلك باعتبار أن كل واحدة منهما لها دورها الخاص تميزها عن بقيتها وتسعى إلى تحقيق التواصل بمختلف الطرق،في حين نجد فئة قليلة من المعلمين الذين يرون بأن الهدف الوحيد من عملية التواصل بين المعلم والمتعلم داخل القسم يكمن إما في تزويده بالمعرفة والمعلومات أو يكمن في تعليم طرائق التركيب والتحليل وتقدر نسبة هذا الاختيار بـ 8.33%.

الجدول رقم (18):هل تجد صعوبة في إيصال المعلومة إلى ذهن التلميذ؟ ولماذا؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	08	%66.87
لا	03	%25
أحيانا	01	%8.33
المجموع	12	%100

التعليق:

يمثل الجدول رقم(18) مختلف المواقف التي أدلى بها أفراد عينة البحث حول صعوبة إيصال المعلومة إلى ذهن التلميذ،حيث كانت معظم إجاباتهم بنعم وقدرناها بنسبة 66.87% وهذا راجع إلى ضعف التلاميذ من الناحية اللغوية وضعف مستواهم الدراسي من جهة،وكثافة البرنامج من جهة أخرى،مما يؤدي بهم إلى الشرود الذهني وانشغالهم بوسائل التواصل الاجتماعي داخل القسم وهذا ما يجعلهم يشتت انتباههم للدرس،بينما سجلنا نسبة قليلة تقدر بـ 25%من المعلمين الذين أقروا بعدم وجود صعوبة في توصيل المعلومة للتلميذ وذلك راجع إلى الأسلوب السهل والواضح الذي يستعمله المعلم.

هـ) أسئلة متنوعة:

الجدول رقم (19): هل تتقن إدارة المناقشة الصفية؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
نعم	11	%91.67
لا	01	%8.33
المجموع	12	%100

التعليق:

من خلال استقراءنا للجدول رقم(19) يتبين لنا أن نسبة المعلمين الذين يتقنون إدارة المناقشة الصفية بلغت 91.67%، وهذا راجع إلى حسن التوظيف الصحيح والسليم للمعلومات وقدرته في التحكم على السير الجيد للدرس وتفاعله المتبادل بينه وبين التلاميذ،فمن المعروف أن سلطة المعلم تعتمد إلى حد كبير على قدرته وكفاءته في التدريس بصورة فعّالة ومنتجة،كما أن سيطرته على النظام في الفصل لا تعتمد فقط على قدرته على التعامل مع السلوك المخل بنظام الفصل،وإنما تعتمد أيضا قدرته على توفير المناخ الملائم لتنمية روابط التعاون والتقدير والاحترام المتبادل بينه وبين تلامذته،وأن يكون واعيا منتبها بما يحدث في الصف،فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطباعا لتلاميذه بأنه يرى بظهره،وأن له عينين في مؤخرة رأسه فهو يراقب الصف بعينه بنظرة عابرة وشاملة،وقد يتحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون[188] ،أما الفئة الثانية من هذه العينة المقدرة بنسبة 8.33% نجدها شاطرت رأي الخيار الأول(نعم) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأخرى،وهذا راجع إلى ضعف رصيده اللغوي والمعرفي .

[188] بتصرف:محمد منير مرسي:المعلم والنظام دليل المعلم إلى تعليم المتعلم،(دط)،دار النشر عالم الكتب،القاهرة ،1997،ص 29.27.

الجدول رقم(20): هل تحفز التلاميذ على التفاعل من خلال الأسئلة والحوار؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	12	%100
لا	00	%00
المجموع	12	%100

التعليق:

من خلال نتائج الجدول رقم(20) يتبين لنا أن جلّ المعلمين يدفعون بتلاميذهم إلى خلق التفاعل والحوار فيما بينهم،وذلك باعتبار أن التنافس المعقول بين التلاميذ يساعد في زيادة دوافعهم وحوافزهم نحو مزيد من الجهد والعمل،بيد أن هذا التنافس يجب ألاّ يخرج عن حدود المعقول حتى لا يترتب عليه نتائج سلبية غير مرغوبة،وهذا التحفيز يهدف إلى تحقيق مستويات أعلى وأفضل،كما تعتبر أيضا طرح الأسئلة وسيلة المعلم في التأكيد من فهم التلاميذ للدرس،وأداته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم"[189]،والتحفيز قد يساعد بعض التلاميذ في التغلب على العوائق النفسية التي يواجهها مثل الخجل،عيوب النطق كالتأتأة والتلعثم ولخوف من الوقوع في الأخطاء عند الإجابة.

الجدول رقم(21): ما هي الوسائل المستخدمة في التعليم؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
قديمة	02	%16.67
حديثة	10	%83.33
المجموع	12	%100

[189] محمد منير مرسي:المرجع السابق نفسه،ص32.

التعليق:

تعد الوسائل المستخدمة في التعليم الركن الأساسي في العملية التعليمية،وفي الجدول رقم (21) قد صنفناها إلى قديمة وحديثة،وتعتبر الوسائل التعليمية من أهم مكونات الموقف التعليمي والتي تسهم بنصيب وافر في نجاحه لتحقيق أهداف العملية التعليمية ،ونجد معظم المعلمين المستجوبين يعتمدون على الوسائل الحديثة التي تقدر بنسبة 83.33% لأن الأجهزة الإلكترونية الحديثة متوفرة عند معظم التلاميذ وتشمل أجهزة متعددة في أي مجتمع من المجتمعات وتتمثل أهميتها في إسهامها بصورة ملموسة في تكوين اتجاهات الأفراد وقيمهم الاجتماعية،كما أنها تقدم إلى الأفراد خبرات ومعلومات تساعد في نموهم واتساع قدراتهم،ولعل من أبرز هذه الوسائل الإعلامية الصحافة والإذاعة المسموعة والمرئية وغيرها...،حين سجلنا فئة قليلة16.67 %من المعلمين الذين يستخدمون الوسائل القديمة المتمثلة في السبورة والخرائط،الكتب،الصور... لأن هذه الوسائل الملموسة تقرب الصورة أكثر إلى ذهن المتعلم .

الجدول رقم(22): ما هي الإشارات المستخدمة من قبل المعلم؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
اليدين	03	%25
الرأس	06	%50
تعبيرات الوجه	03	%25
المجموع	12	%100

التعليق:

يوضح الجدول رقم(22) أن إشارة الرأس هي الأكثر استعمالا لدى المعلمين وتقدر بنسبة 50% لأن التلميذ يركز أكثر على هذه الأخيرة على غرار غيرها من الإشارات،بينما سجلنا نسبة معتبرة للمعلمين المستعملين للإشارات اليدوية وتعبيرات الوجه التي تقدر بـ 25% لأن بعض المعلمين يحبذون شرح بعض الأفكار مثل حالات الفرح والحزن والبكاء بتغيير تعبيرات الوجه،فإن الطريقة التي يتحدث بها المعلم إلى التلاميذ تعكس اتجاهه نحوهم،وبالتالي تلوّن جو الفصل فتعبيرات وجهه ونظرات عينيه،ونبرات صوته،و حركات يده،كلها أمور هامة لها

أثر مباشر على التلاميذ،ومن خلالها يستطيع أن يجذب انتباهه أو يستمعون إليه جيدا،أو يواصلون العمل المطلوب منهم أو يتوقفون عنهم."[190]

الجدول رقم (23): إلى ماذا يعود ضعف المتعلمين في عدم تحكمهم في استعمال اللغة العربية الفصحى وعدم التمكن منها؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
انتشار العامية في التعبير	08	%66.67
افتقار المدرسين إلى الكفاءة اللغوية التواصلية	04	%33.33
المجموع	12	%100

التعليق:

يظهر الجدول رقم(23) الاختلافات في الآراء حول سبب ضعف المتعلمين في استعمالهم للغة العربية الفصحى،فنلاحظ أن نسبة 66.67%من المعلمين يقرون بأن التلاميذ اعتادوا على استعمال العامية في حياتهم اليومية،ضف إلى جانب ذلك نفورهم من المطالعة وانحيازهم أكثر إلى استعمال وسائل التواصل الاجتماعي التي يتواصلون فيها بالعامية،في حين سجلنا نسبة 33.33% من الفئة المستجوبة التي ترى بوجود بعض المعلمين يفتقرون إلى المهارات اللغوية في التواصل .

[190] محمد منير مرسي:المعلم و النظام دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، (دط)،دار النشر عالم الكتب، القاهرة ،1997،ص 23.

الجدول رقم (24): هل تعتقد أن وصول المعلومات إلى المتعلمين مرتبط بأسلوب الأستاذ فقط ؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	02	%16.67
لا	10	%83.33
المجموع	12	%100

التعليق:

يرى معظم المعلمين في الجدول رقم (24) بأن وصول المعلومات إلى ذهن التلميذ لم يكن مقترنا بأسلوب المعلم فقط،وقدرنا هذه النسبة ب83.33% إنما مرتبط أيضا بكيفية استيعاب التلميذ للمعلومات وطريقة فهمه لها،فإن المعلم في المرحلة الثانوية يزود تلاميذه بمعرفة شاملة تسهم في نموهم المتكامل وتعمل على تكوين اتجاهات مناسبة لديهم واكتسابهم المهارة اللازمة،ولكي تكون هذه المعرفة ذات قيمة عملية للمتعلم فإنه يجب أن تكون مرتبطة بخبرات التلاميذ ومواقف الحياة الواقعية،وهكذا يمكن للمعلم والمتعلم التفاعل سويا بصورة مرضية في سبيل تحقيق أهداف العملية التربوية والتي تتمثل أساسا في النمو المتكامل لشخصية المتعلم "[191].ولم نسجل إلا نسبة 16.76% من المعلمين الذين يرجعون نجاح وصول المعلومات للتلميذ إلى الأسلوب الجيد والواضح للمعلم.

الجدول رقم(25): هل مشاركة المتعلمين أثناء الدرس تساعده على تطوير مهاراتهم اللغوية؟ ولماذا؟

العينة / الاحتمالات	**التكرارات**	**النسبة المؤوية%**
نعم	**11**	**%91.67**
لا	**01**	**%8.33**
المجموع	**12**	**%100**

التعليق:

[191] فاروق بوهي وعنتر لطفى:المرجع السابق نفسه، 85.

نلاحظ من خلال الجدول رقم(25) أن أغلبية المعلمين أجابوا بنعم وتقدر نسبة إجابتهم بـ91.67%لأن مشاركة التلاميذ تدفعهم لتطوير المهارات اللغوية من خلال تصحيح الأخطاء جماعيا كما تساعدهم على اكتساب مصطلحات جديدة عن طريق التفاعل مع الدرس،وفي تجربة (ليبيت وهوايت) دلت نتائج الجماعة الديمقراطية اتصالات وثيقة صديقة بين أعضاء وأظهرت جوّ من الثقة،وأظهر أعضاء هذه الجماعة قدرة على تقبل آراء بعضهم البعض،وأظهروا كفاءة عالية في الوصول إلى نتائج بناءة،أما عن اعتمادهم على مدرسهم فلم يكن ظاهرا بقوة بل استطاعوا أن يعتمدوا على أنفسهم في الكثير من الأحوال ... فإنهم في غياب قائدهم كان لديهم الدافع الذاتي للاستمرار في العمل والوصول لنتائج كأن القائد كان موجود"[192]في حين سجلنا نسبة 8.33% من الفئة المستجوبة التي ترى عدم ضرورة المشاركة في كل درس لأن بعض الدروس لا تستدعي مشاركتهم،إنما يتوجب الاكتفاء بشرح المعلم فقط.

الجدول رقم (26): هل تحث المتعلمين على المطالعة؟ ولماذا؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤوية%
نعم	12	%100
لا	00	%00
المجموع	12	%100

التعليق:

من خلال نتائج الجدول رقم (26)يتبين أن جميع المعلمين من الفئة المستجوبة تصر على التلاميذ بضرورة المطالعة،مما لاشك فيه أن هذا الأمر له أثرا إيجابيا لأن عملية المطالعة تهدف بالتلميذ لاكتساب مهارة القراء،وعلى هذا الأساس أوجب على المعلم إلزام التلاميذ على المطالعة،لأن إهمال هذه الخطوة يعد من أهم العوامل التي تؤدي بهم إلى ضعف رصيدهم اللغوي.

[192] فاروق بوهى وعنتر لطفي:المرجع السابق،ص107 .

الجدول رقم (27): ما طبيعة الأسئلة التي تطرحها في الاختبارات؟ولماذا؟

العينة / الإحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
مباشرة	07	%58.33
غير مباشرة	05	%41.67
المجموع	12	%100

التعليق:

يتضح من خلال الجدول رقم(27) أن طبيعة الأسئلة المطروحة لدى أغلبية المعلمين كانت مباشرة قدرناها بنسبة 58.33% وذلك لحث التلميذ على التفكير واستنتاج الأسئلة المطروحة وتجنب الصعوبات وذلك لاستغلال المدة الزمنية في الإجابات المعتبرة،لذا ينبغي على المعلم أن يعد أسئلته بعناية ودقة،وأن يحسن توجيهها للمتعلم وتكون صياغة هذه الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة ومحددة،وأن يستخدم نفس الألفاظ والعبارات عند إعادة السؤال منعا للغموض واللبس،كما يجب أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير ومتحدية لذكاء التلاميذ دون أن تكون على درجة من الصعوبة والغموض وتكون الأسئلة المطروحة متدرجة في صعوبتها حتى يضمن استجابة التلاميذ من أول سؤال [193]،بينما نلاحظ نسبة41.67%من المعلمين اللذين يطرحون أسئلة غير مباشرة مبررين موقفهم بأن الأسئلة المباشرة تساعد التلميذ على تنمية كفاءاته للتحليل والتركيب حتى يتسنى له البحث أكثر خاصة في الأسئلة التي يخفق فيها،ويتعلم لغة التلميح ويكون دائما يقظا.

[193] محمد منير مرسي:المرجع السابق،ص 106.

الجدول رقم (28): كيف تبدأ في تقديم درس جديد؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
الدخول مباشرة	01	%8.33
طرح مجموعة من الأسئلة	05	%41.67
إلقاء مقدمة صغيرة	06	%50
المجموع	12	%100

التعليق:

من خلال استقراء الجدول رقم(28) يبين أن نسبة المعلمين اللذين يشرعون في تقديم درسهم يعتمدون على طريقة إلقاء مقدمة صغيرة تقدر ب 50%،على غرار المعلمين اللذين يقومون بطرح مجموعة من الأسئلة لاختبار ذكاء التلاميذ وقيمنا هذه الفئة بنسبة41.67%،فإن ما يقوم به المدرس من تعليم في الفصل يمكن أن يضيع هباء ويتبخر بسرعة من عقول التلاميذ ما لم يحدث له تعزيز عن طريق التكرار والتلخيص،وهذا يعني أن يكرر المعلم النقاط الرئيسية في الدروس بتأكيدها مرّة أخرى وكتابتها على السبورة ومناقشتها عن طريق الأسئلة وتلخيصها في نهاية الدرس،ويعتبر تلخيص الدرس مهما لتثبيت ما تعلمه التلاميذ،ومن الأمور المفيدة أيضا أن يعود المعلم في بداية الدرس التالي لتذكير التلاميذ بأهم نقاط الدرس السابق،وهو بهذا يضرب عصفورين بحجر واحد،فهو يضع الأساس لدرسه الذي ينوي تقديمه".[194] الكما سجلنا نسبة 8.33%من المعلمين اللذين يشرعون مباشرة في تقديم درسهم وذلك نظرا لصعوبة بعض الدروس على الفهم.

[194] محمد منير مرسي:المرجع السابق،ص 35.

الجدول رقم (29): هل تقليص الوقت 45 دقيقة كافية لإنجاز درسك بسبب وباء كرونا؟ولماذا؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	02	%16.67
لا	10	%83.33
المجموع	12	%100

التعليق:

ما نلاحظه في الجدول رقم(29) هو رأي المعلمين ووجهة نظرهم للتحديد الزمني وقصَر المدة الزمنية في وباء كرونا التي حددت نسبتهم ب 83.67%،وقد اتضح بأن معظمهم لم يتمكنوا من تقديم الدروس على أكمل وجه،وذلك نظرا لوجود دروس طويلة وصعبة للفهم،فهي تحتاج إلى شروحات وتبسيطات بالأمثلة المختلفة لإيصال الأفكار إلى أذهان التلاميذ،وهذا التقليص يعود بالسلب على التلاميذ في مدى استيعابهم للدروس وإخفاقهم في بعض النقاط.

الجدول رقم(30): هل ترى أن وباء كرونا أثر في نفسية التلاميذ في استيعاب الدروس؟

العينة / الاحتمالات	التكرارات	النسبة المؤويةo%
نعم	07	%58.33
لا	05	%41.67
المجموع	12	%100

التعليق:

يتبين من خلال الجدول رقم(30) بأن أغلبية المعلمين من الفئة المستجوبة التي تقدر بنسبة 58.33% كانت إجاباتهم بنعم،لأن هذا الوباء قد أدى بنفسية بعض التلاميذ إلى الدخول في حالة من الاكتئاب،وبالتالي يؤثر على الجهاز العصبي بالتحديد على خلايا الدماغ وأن فترة الحجر الصحي عوّدت التلاميذ على اكتساب سلوكيات غير

جيدة وعدم استغلالهم الحسن لتلك الفترة في الدراسة والمراجعة والمطالعة على أحسن وجه ممكن مما أدى بهم إلى تشتت أفكارهم وعدم تركيزهم في القسم،بينما سجلنا نسبة 41.67% من المعلمين الذين أجابوا بلا لأن هناك بعض التلاميذ من لديهم نفسية قوية قادرة على تجاوز الضغوطات النفسية والاضطرابات النفسية فلا يؤثر عليهم هذا الوباء وذلك بحسن استغلالهم ومواجهتهم لمختلف المواقف التي تعارضهم.

الملاحق

أ)المعلومات الشخصية:

1)الجنس:

- **ذكر**
- **أنثي**

2)السن:

- **25-34سنة**
- **35-44سنة**
- **أكثر من 45**

3)الشهادة المتحصل عليها:

- **ليسانس**
- **ماستر**
- **دكتوراه**

4)الصفة :

- **مستخلف** ☐
- **متربص** ☐
- **مرسم** ☐

5)عدد سنوات الخبرة:

- **ثلاث سنوات** ☐
- **أكثر من ثلاث سنوات** ☐

ب)الخطاب المستعمل داخل القسم وخارجه:

6)ما هي اللغة التي تتواصل بها مع التلاميذ؟

- **الفصحى** ☐
- **الدارجة** ☐
- **الفرنسية** ☐

7)ما هي اللغة الطاغية بين التلاميذ أثناء التواصل معهم؟

- **الفصحى** ☐
- **الدارجة** ☐
- **الفرنسية** ☐

ج)بيانات حول طريقة الحوارية:

8)ما الذي يسعي إليه الأستاذ من أجل الوصول إليه من خلال الحوار ؟

- **التعرف على مستوى التلميذ** ☐
- **تنمية القدرات على الحوار** ☐
- **زرع الشجاعة في أنفس التلاميذ** ☐
- **الجمع بينهما** ☐
- **ضمان تلقي الخطاب التعليمي من طرف التلميذ** ☐

9)ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تطبيقك للطريقة الحوارية؟

- **عامل الزمان**
- **تشويش التلاميذ بسبب المناقشة المفرطة**
- **قلة التلاميذ المشاركين في الدرس**
- **عدم تفاعل التلاميذ مع طلب المعلم**

د)التلقي:

10)هل للمحيط دور في إنتاج عملية التواصل اللغوي لدى التلاميذ وبالتالي تلقي الخطاب التعليمي؟

- **نعم**
- **لا**

11)هل استعمال الوسائل الحديثة تسهل عملية التلقي؟

- **نعم**
- **لا**

12)هل الإشارات غير اللغوية لها دور في توصيل الرسالة العلمية؟

- **نعم**
- **لا**

لماذا؟.....

.....

.....

13)هل يجد التلاميذ صعوبة في تلقي الخطاب باللغة العربية الفصحى؟

- **نعم**
- **لا**

لماذا؟.....

.....

.....

14)هل تنمي مهارة التعبير التواصل بين التلميذ والمعلم؟

- **نعم**
- **لا**

15)هل الخجل وفقدان الثقة بالنفس يعيق عملية التواصل والحوار بالتالي التلقي داخل القسم؟

- **نعم**
- **لا**

16)علي ماذا تقوم عملية الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم؟

- **الحوار**
- **المناقشة**
- **الحوار و المناقشة معا**

17)فيما يكمن هدف التواصل داخل القسم بين المعلم والمتعلم؟

- **نقل الخبرات والتجارب**
- **تعليم طرائق التركيب والتحليل**
- **تزويده بالمعرفة والمعلومات**
- **أو الثلاثة معا**

هـ)أسئلة متنوعة

18)هل تجد صعوبة في إيصال المعلومة إلي ذهن التلاميذ؟

- **نعم**
- **لا**

ولماذا؟.....

.....

.....

19)هل تتقن إدارة المناقشة الصفية؟

- **نعم**

- لا

20)هل تحفز التلاميذ على التفاعل من خلال الأسئلة والحوار؟

- نعم
- لا

21)ما هي الوسائل المستخدم في التعليم؟

- قديمة
- حديثة

22)ما هي الإشارات المستخدم من قبل المعلم؟

- اليدين
- الرأس
- تعبيرات الوجه

23)إلي ماذا يعود ضعف المتعلمين في عدم تحكمهم في استعمال اللغة العربية الفصحى وعدم التمكن منها؟

- انتشار العامية في التعبير
- افتقار المدرسين إلي الكفاءة اللغوية التواصلية

24)هل تعتقد أن وصول المعلومة إلي المتعلمين مرتبط بأسلوب الأستاذ فقط؟

- نعم
- لا

25)هل مشاركة المتعلمين أثناء الدرس تساعدهم على تطوير مهارتهم اللغوية؟

- نعم

- لا

ولماذا؟.....

.....

.....

26)هل تحث المتعلمين على المطالعة؟

- نعم
- لا

ولماذا؟.....

.....

.....

27)ما طبيعة الأسئلة التي تطرحها في الاختبارات؟

- مباشرة
- غير مباشرة

ولماذا؟.....

.....

.....

28)كيف تبدأ في تقديم درس جديد؟

- الدخول مباشرة
- طرح مجموعة من الأسئلة
- إلقاء مقدم صغيرة

29)هل تقليص الوقت 45 دقيقة كافيا لإنجاز درسك بسبب وباء كرونا؟

- **نعم**
- **لا**

ولماذا؟.....

.....

.....

30)هل ترى أن وباء كرونا أثّر على نفسية التلاميذ في استيعاب الدروس؟

- **نعم**
- **لا**

خاتمة

من خلال ما تعرضنا إليه سابقا وما توصلنا إليه في بحثنا المتواضع هذا،وبعد الانتهاء من معالجة أهم الجوانب التي تطرقنا إليها يمكن القول بأن:

- نظرية التلقي نظرية نقدية في حد ذاتها كونها تعنى بتداول النصوص الأدبية وتقبلها،حيث تساهم في تبيان المشاركة الفعالة بين النص الذي ألفه المبدع والقارئ المتلقي،أي أنها لا تهتم بما يقوله النص ولا بمفاهيمه ولا بمعانيه،بل تهتم بما يتركه العمل من أثار شعورية ووقع جمالي في نفوسنا ،وهي تبحث عن أسرار خلود الأعمال وبقائها.
- نظرية التلقي من أشهر نظريات الأدب وأكثرها روادا في كتابات النقاد وأشدها صلة بمقياس الجودة الأدبية،وتتحدد أبعاد تلك الجودة من خلال مشاركة المتلقي أو القارئ في تكوين الخطاب الأدبي الذي هو من إبداع المؤلف.
- إن نظرية التلقي تتجاوز الثنائية الكلاسيكية (الكاتب،النص) من جهة،لتقوم على فكرة أخرى مفادها أن أي نص أدبي ينبغي أن يحلل ويقرأ بوصفه عملية جدلية بين الإنتاج والتلقي،باعتبار أن نجاح العمل التواصلي قائم أساسا على التفاعل الحادث بين النص والمتلقي الذي يكون مشاركا في إنتاج المعنى وملأ الفراغات أو فجوات النص الضمنية وأخذه إلى أبعاد تأويلية وجمالية تتجاوز ما أرادت لغة الخطاب قوله.
- تسعى نظرية التلقي إلى الكشف عن جماليات النص من وجهة نظر الذات القارئة الفاعلة والأثر الذي يحدثه التفاعل الحاصل بين النص والمتلقي .
- رغم استقلالية نظرية التلقي إلا أنها تتقاطع وتتكامل مع العديد من النظريات والاتجاهات الفكرية الأخرى كعلم البلاغة(حازم القرطاجني)،وما له من أثر بالغ في التأثير في المتلقي واستمالته وتنمية ملكية التفاعل لديه بما يقوم عليه من أساليب بلاغية(كناية،الاستعارة...).
- إن العملية التعليمية لا تخص الباحث اللساني فحسب،بل هي المجال المشترك بين اللساني والنفساني والتربوي،وعليه وجب على المعلم أن يكون متفتحا على العموم ذات الصلة بمجال عمله.
- طريقة التدريس لا ينبغي النظر إليها منفصلة عن المادة التعليمية أو المتعلم،بل غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم،وعلى المتعلم أن يختار من الطرق ما يتناسب مع طبيعة المادة المدروسة،وطبيعة المتعلم وحاجياته،وكذا ما توفر إليه من وسائل تسهل عملية التواصل.
- يعد التقييم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، ويصاحبها في جميع مراحلها ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ونتائج التعلم المنبثقة منها،لذلك وجب على المعلم أن يغير من

نظرته وممارسته للتقييم الذي صار بمفهومه الحديث لا يقتصر على إجراء امتحان للمتعلمين ومنح النقطة كما كان معولا به سابقا،بل التقويم الحديث هو سيرورة نسقية تبدأ قبل الفعل التعليمي وتستمر إلى ما بعده،كما تجاوز المعلم إلى الوسائل والأهداف.

- وفيما يتعلق بالوسيلة التعليمية فليس العبرة من توفرها،بل في كيفية استعمالها ومدى قدرتها على تحقق الهدف المنشود.
- المعلم هو محور الخطاب التعليمي وعليه تقع مسؤولية إنجاح الخطاب التعليمي،ويعتبر هذا الأخير جسر للتواصل بين الكتاب المدرسي والمتعلم،ووسيلة توضيحية لمبهماته وتدعيمية لمكتسباته القبلية،وتثبيتية للجديدة منها.
- تعتبر المناقشة أنجح طريقة معتمدة في الخطاب تعليمي،إذ تتخذ من المتعلم محورا له،ويكون المعلم فيها مجرد موجه ومرشد،فيسعى إلى تحفيزه وتنشيط ذهنه،ودفعه للبحث عن المعرفة.
- يستوجب على المعلم أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها ،وذلك بعرضها تدريجيا من السهل إلى الصعب وأن يراعي المستوى العقلي والعمري للمتعلمين،وأن تتوفر فيه القدرة التعبيرية لإيصال المعلومات إلى المتعلمين.
- في بعض الأحيان لا تتوفر في الخطاب التعليمي معايير التلقي عند المتعلمين وذلك راجع إلى انعدام الانضباط داخل القاعة والتهاون في القيام بالأنشطة التعليمية وانعدام تجاوبهم مع المعلم.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر:

القرآن الكريم

1) حازم القرطاجني:منهاج البلغاء وسراج الأدباء،(تر):محمد الحبيب ابن الخوجة،(دط)،دار الكتب الشرقية،تونس،1966.
2) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز في علم المعاني،(تر):محمود شاكر، مج1، ط5، مكتبة الخانجي- مطبعة المدني، القاهرة، 2004م.

المراجع:

1) ابن الكثير:تفسير القرآن العظيم،ج3،ط2،دار الطيبة للنشر،المملكة السعودية ،1999..
2) أبو حسن محمد بن طبيب المعتزلين:المعتمد في أصول الفقه،دار الكتب العلمية،(دط)،بيروت،(دت).
3) أحمد المتوكل:قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية،ط1،منشورات الاختلاف، الجزائر ،2013.
4) أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات ،ط1،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،2009.
5) أحمد حسين اللقاني:المناهج بين النظرية والتطبيق،ط1،دار عالم الكتب للنشر ،القاهرة-مصر،1995.
6) أوليفي روبل:لغة التربية تحليل الخطاب البيداغوجي ،(تر):عمر أركال،(دط)،إفريقيا الشرق المغرب ،2002.
7) الباهي فؤاد:الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة،ط1،دار الفكر العربي،1975.
8) بسام قطوس: دليل النظرية النقدية المعاصرة، ط1، مكتبة العروبة للنشر و التوزيع، الكويت، 1425هـ -2004م.
9) بشرى موسى صالح: نظرية التلقي أصول و تطبيقات،(دط)، المركز الثقافي، المغرب- دار البيضاء،(دت).
10) بونير: الفلسفة الألمانية الحديثة،(تر): فؤاد كامل، (دط)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1986م.
11) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود حيلة:المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن ،2001.
12) جمال علي الحلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية و علومها،(دط)،شركة المؤسسة الحديثة للكتاب،عمان-الأردن،2010.
13) جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم:المنهج المدرسي المعاصر،ط4،دار الفكر للنشر و التوزيع،عمان-الأردن ،2004
14) جوليا كريستيفا:علم النص،ط2،دار توبقال للنشر ،الدار البيضاء-المغرب 1997.
15) جين تومبكنز: نقد استجابة القارئ،(تر):علي حاكم صالح و جواد حسن الموسوي و حسن ناظم، ط1، مج1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 1999م.
16) حافظ علوي إسماعيل: مدخل إلى نظرية التلقي، ج34، مج9،(دط)، سلسلة العلامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1999م.
17) حبيب مونسي: نظرية القراءة في النقد المعاصر، ج1، ط1، منشورات دار الأديب، الجزائر، 1428هـ-2007م.
18) حسن مصطفى ورياض معوض:مسائل واتجاهات في شؤون المعلمين نحو مهنهم والمنظمات المهنية،(دط)،مكتبة الأنجلومصرية ، القاهرة،(دت).
19) حمزة الجبلي:الوسائل التعليمية، ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن-عمان،2007.
20) حمودة محمد :الطفولة،المراهقة،المشكلة النفسية وعلاجها،(دط)،دار الفكر والطباعة والنشر،القاهرة-مصر،1991.
21) خالد العقون: حول البرنامج موقع المفتشية العامة البيداغوجية الخاصة بوزارة التربية الوطنية،الجزائر،18 أوت 2012.
22) خليل ميخائيل معوض:مشكلة المراهقين في المدن و الريف،ط1،دار المعارف بمصر، القاهرة،1971.
23) خير الدين هني :تقنيات التدريس ،ط1،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع مطبعة أحمد زيانة، الجزائر،1999.
24) دباسل خلف حمود الزبيدي: مفهوم التلقي و القراءة و التدبر في ضوء نظريات التلقي،(دط)، (دت).
25) دمينيك مانغينو:المصطلحات و المفاهيم لتحليل الخطاب،(تر):محمد يحياتن،ط1،منشورات الإختلاف، الجزائر،2008.
26) دوجلاس براون:أسس تعلم اللغة وتعليمها، (تر):عبد الراجح وعلي أحمد شعبان ،(دط)،دار النهضة العربية ،بيروت،1994.

27) رجاء محمود أبو علام:علم النفس التربوي،(دط)،دار القلم للنشر و التوزيع،الكويت،1978.
28) رشدي لبيب:معلم العلوم ومسؤيليته،أساليب عملية الإعداد ونموه العلمي والمهني،(دط)،المكتبة الأنجلو مصرية،(دت).
29) رمضان القدافي :في نظرية التعلم و التعليم،ط2،دار العربية للكتب،لبنان-تونس،1981.
30) روبرت سلدان: النظرية الأدبية المعاصرة،(تر): جبار عصفور،(دط)، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، 1998م.
31) روبرت هولب: نظرية التلقي مقدمة نقدية،(تر):عز الدين إسماعيل، ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، 2000م.
32) روحي عبيدات:التقييم النفسي التربوي في ميدان التربية الخاصة،(دط)،دار اليازوري،الأردن،2010.
33) رولان بارث:لذة النص،(تر):فؤاد صفاو حسين صبحان،ط1،دار توبقال للنشر ،1988.
34) رولان بارث:هسهسة اللغة،(تر):منذر عياشي ،ط1،مركز الإنماء الحضري،حلب،(دت).
35) سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها،ط1،دار وائل للنشر ،عمان-الأردن،1998.
36) سعيد توفيق: الخبرة الجمالية"دراسة فلسفة جمالية الظاهراتية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسة و النشر و التوزيع، بيروت،1992م.
37) سعيد يقطين:من النص إلى النص المترابط،مدخل إلى جمالية الإبداع التفاعلي ،ط1،المركز الثقافي العربي ،بيروت ،2005.
38) سهيلة لحسن كاظم الفتلاوي:مدخل إلى التدريس ،ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان-الأردن ،2003.
39) صالح بلعيد:المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية،(دط)،دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع،الجزائر ،2003.
40) عادل أبو العز سلامة وزملائه:طرائق التدريس العامة ،معالجة تطبيقية معاصرة،ط1،دبر الثقافة للنشر و التوزيع،عمان ،2009.
41) عالم الدين عبد الرحمان الخطيب:الأهداف التربوية تصنيفها وتحليلها السلوكي ،ط1،مكتبة الفلاح، الكويت،1408هـ .
42) عبد العزيز حمودة: المرايا المحدبة،(دط)، سلسلة عالم المعرفة،الكويت،(دت).
43) عبد الله إبراهيم:السردية العربية الحديثة،تفكيك الخطاب الإستعماري وإعادة تفسير النشأة،(دط)،المؤسسة العربية للنشر و التوزيع،بيروت ،2011.
44) عبد الناصر حسن محمد: نظرية التواصل و القراءة للنص الأدبي، ط1، المكتبة المصرية للتوزيع و المطبوعات، مصر، 1999م.
45) عبد الواسع الحموري:الخطاب و النص"المفهوم العلاقة و السلطة"، مج1،ط1،المؤسسة الجامعية لدراسة و النشر و التوزيع،بيروت-الحمرة،2008-1429هـ.
46) علي راشد:مفاهيم ومبادئ تربوية ،نقلا عن رمضان القدافي:نظرية التعلم و التعليم ،(دط)،دار العربية للكتب ،ليبيا،(دت).
47) فايز مراد دندش:اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس،(دط)،دار الوفاء، الإسكندرية-مصر،2003.
48) فتح الله عبد الحليم وإبراهيم حفظه الله:وسائل التعليم و الإعلام،(دط)،عالم الكتب،القاهرة،(دت).
49) فرحان بدري الحربي:الأسلوبية في النقد العربي الحديث ،ط1،المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع،بيروت،2003.
50) فولفغانغ أيزر: فعل القراءة" نظرية جمالية التجاوب"،(تر): حميد الحمداني و جيلالي الكدية،(دط)، منشورات مكتبة المناهل، 2014م.
51) الفينومينولوجيا عند هوسرل:(تر):سماح رافع محمد،(دط)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد،1991م.
52) محسن علي عطية:تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ،2003.
53) محمد الطيطي وآخرون: مدخل إلى التربية ،ط1،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان- الأردن،2002.
54) محمد دريج:تحليل العملية التعليمية ،ط6،قصر الكتاب ،البليدة-الجزائر،1991.
55) محمد عبد المؤمن:مناهج البحث في العلوم الاجتماعية،ط1،المجموعة العربية للتدريب والنشر ،مصر،2008.
56) محمد عزام: التلقي و التأويل"بيان سلطة القارئ في الأدب"،ط1، دار الينابيع، دمشق،2007.
57) محمود درابسة: التلقي و الإبداع قراءات في النقد العربي القديم،(دط)، الأردن،(دت).
58) محمود عباس عبد الوحيد: قراءة النص و جمالية التلقي بين المذاهب الغربية و تراثنا النقدي دراسة مقاربة، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، 1417هـ.
59) مراد حسن فطوم:التلقي في النقد العربي في القرن 4هـ، ط1، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2013م.
60) موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،(تر):يزيد صحراوي و آخرون،(دط)، دار القصبة للنشر،2005.

61) ناظم عودة خضر: نظرية التلقي، رسالة الماجستير مطبوعة على آلة الكتابة،جامعة بغداد،1996م.
62) هادي مشعان ربيع:تكنولوجيا التعليم ،ط1،مكتبة المجتمع العربي ،عمان،2005.
63) هانز روبرت ياوس: جمالية التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي،(تر): رشيد نبحدو، ط3،منشورات المجلس الأعلى، 2014م.
64) هدى محمود الناشف و آخرون:إدارة الصف المدرسي،ط3،دار الفكر العربي ، القاهرة ،1995.
65) يحي القبالي:صعوبة القراءة،ماهيتها-أسبابها-علاجها،(دط)،فضاءات للنشر والتوزيع،عمان-الأردن،2014.
66) يمنى العيد: في معرفة النص، ج1،ط3، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1983م.

المعاجم والقواميس العربية:

1) أبو بكر محمد بن دريد: جمهرة اللغة،(تر):رمزي منير بعلبكي، ج2، ط2، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، 1987م.
2) أبو عثمان بن عمرو الجاحظ: البيان و التبيين،(تحق):عبد السلام هارون،ج1،(دط)، مؤسسة الخانجي، القاهرة-مصر،(دت).
3) أحمد بن فارس :معجم مقاييس اللغة،(تر):عبد سلام محمد هارون ،(ج2)،ط1،دار الفكر لطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة،1979.
4) أندريه للاند: موسوعة للند الفلسفية،مج1، منشورات عويدات، بيروت، باريس،2012.
5) بدر الدين الزركاشي: البحر المحيط في أصول الفقه،(تح):محمد تامر،ط1،دار الكتب العلمية،بيروت،2000.
6) جمال الدين ابن منظور الأنصاري: لسان العرب، ج1، ط3، دار الصادر، بيروت، 1414هـ .
7) الجوهري إسماعيل بن حمادة: الصحاح تاج العروس و صحاح العربية،(تر):أحمد عبد الغفور عطار،ج6،ط1، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، 1376هـ-1956م.
8) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي:قاموس المحيط،ط2،مطبعة البابي الحلبي،بيروت –لبنان،1952.
9) مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، مج5، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 1351هـ-1932 م.

الرسائل الجامعية:

1) أسامة عميرات: نظرية التلقي و إجراءاتها التطبيقية في النقد الأدبي المعاصر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير للنقد المعاصر، جامعة الحاج لخضر،2010م -2011م.
2) بلخديم سوريا:مذكرة الماجستير،مفاهيم في العملية التعليمية والقراءة و المقاربة بالكفاءات،2015-2016.
3) جمال كديك:في مفاهيم الخطاب ،مداخلة في الملتقى الدولي حول تحليل الخطاب ،جامعة ورقلة،مارس2003.
4) قادري عليما:التداولية وصيغ الخطاب من اللغة إلى الفعل التواصلي،(دط)،جامعة قسنطينة،(دت).

المجلات:

1) الأثر-مجلة الآداب و اللغات،ع6،جامعة قصري مرياح،ورقلة-الجزائر،ماي2007.
2) أوزي أحمد:المراهقة و العلاقات المدرسية ،مجلة علوم التربية ،(دع)،الرباط-المغرب،1990.
3) بشير إبرير:في تعليمية الخطاب العلمي،مجلة التواصل ،ع8،جوان2001.
4) بوعياد نوارة: دراسة تداولية للخطاب التعليمي الجامعي باللغة العربية،إنسانيات ،ع14-15،ماي-ديسمبر،2001.
5) تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس:مجلة العلوم ،ع7،البيض،2012-2013.
6) خدير المغيلي:تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة،مجلة الواحات للبحوث والدراسات ،ع8،غرداية ،2010.
7) سناء أبو دقة:الأهداف التعليمية،مجلة الأثر ،ع6، الجزائر،22فيفري2014.
8) صلاح الدين محمد توفيق وآخرون:إتجاهات الخطاب التربوي في مجلة كلية التربية بينهما"دراسة في السياق بناء وإنتاج معرفة التربية،مج17،ع71،(دط)،مصر،يونيو2007.

9) عبد الغاني عبود:طبيعة الخطاب التربوي السائد ومشكلاته الإسلامية المعرفية،ع29،(دط)،بيروت-لبنان،2002.
10) عبد الله بوسيف:النص التعليمي و المتعلم الجزائري في ضوء نظرية التلقي،مجلة كلية الآداب و اللغات،ع25،مج12،جامعة محمد خيضر-بسكرة-،جوان2019.
11) عصام أحمد الكوفي :أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة مدرسيها"كلية التربية العجيلات ،ع14،الجزائر،يونيو2014.
12) علي بخوش:صعوبات تلقي النصوص الأدبية لدى تلاميذ الشعوب العلمية في الطور الثانوي،مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب،ع3،مج4،جامعة بسكرة الجزائر،2020.

المنشورات الوزارية والوثائق:

1) التعليمية العامة وتعليم النفس ،وحدة اللغة العربية،ع1 ،وزارة التربية ،مديرية التكوين،الجزائر،1999.
2) اللجنة الوطنية للمناهج :الوثيقة الموافقة لمنهاج للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،الجزائر،جوان2011.
3) المجلة الجزائرية للتربية ،مجلة تربوية علمية،ع2 ،دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، الجزائر،مارس1995.

المواقع الإلكترونية:

1) Dictionneire encylgsédque des sciences du langage-ducrot et bdorov-p375 ditions du seuil-1972 paris.
2) http :www.islam web.net/new liber/index.php.04/2008.
3) Théory, www, busines dictionury.com, retrieved, 18/11/2018, édite.
4) Théory, www, Meriem, webster.com, retrieved, 18/11/2018, édité.
5) تعريف الخطاب اطلع عليه بتاريخ 9جانفي 2021،.www,alukah-net,
6) غازي مختار طليمات: آدابنا القديم و نظريات التلقي، www.bob.com 6/12/2017 .

دعاء

إهداء

مقدمة..... **أ–و**

الجانب النظري..... 1- 86

الفصل الأول: نظرية التلقي.....1- 35

IV. المبحث الأول:المفهوم اللغوي والاصطلاحي لنظرية التلقي:..... 1– 7

1)مفهوم النظرية: لغة– اصطلاحا..... 1–3

2)مفهوم التلقي: لغة –اصطلاحا..... 3– 5

3)مفهوم نظرية التلقي..... 5– 6

4)تداول المصطلح نظرية التلقي..... 6– 7

V. المبحث الثاني:إرهاصات نظرية التلقي:..... 8– 17

1)نشأة نظرية التلقي..... 8– 9

2)الأصول المعرفية و النقدية لنظرية التلقي:..... 8– 12

2–1)الأصول المعرفية لنظرية التلقي:..... 9– 10

أ)الفينومينولوجيا (الظاهراتية) عند (هوسرل و انغاردن)..... 9- 11

ب)الهيرمونيطيقا (التأويل) عند (غادامير)..... 11- 12

2–2)الأصول النقدية لنظرية التلقي:..... 13– 17

أ)الشكلانيون الروس..... 13- 14

ب)بنوية براغ..... 14- 15

ج)سويسولوجيا الأدب..... 15- 17

VI. المبحث الثالث: جهود العلماء في تحديد مفاهيم و إجراءات نظرية التلقي:. 17– 35

1)نظرية التلقي عند الغرب:.....,..... **17– 29**

أ) جمالية التلقي عند (هانز روبرت ياوس):..... 17- 22

ب)الاستجابة الجمالية عند(أيزر):..... 23- 29

2)نظرية التلقي عند العرب:..... **29– 35**

أ)عند عبد القاهر الجرجاني..... 30- 31

ب)عند حازم القرطاجني..... 31- 35

الفصل الثاني: ماهية الخطاب وعلاقته بالتعليمية..... 36–65

I. المبحث الأول:مفهوم النص والخطاب،وأنواعه..... 36– 55

1. الخطاب: أ)لغة – ب)اصطلاحا..... 36– 40

2. النص: أ)لغة – ب)اصطلاحا..... 41– 44

3. الفرق بين الخطاب والنص..... 44– 46

4. أنواع الخطاب..... 47– 55

4-1)الخطاب العلمي وخصائصه..... 47- 48

4-2)الخطاب التربوي وخصائصه..... 48- 52

4-3)الخطاب التعليمي وخصائصه..... 53- 55

II. المبحث الثاني:العملية التعليمية وأنواعها..... 56–

1. مفاهيم في العملية التعلمية:..... 56

1-1)التعلم: لغة – اصطلاحا..... 57

1-2)التعليم: لغة – اصطلاحا..... 58- 59

1-3)التعليمية: لغة – اصطلاحا..... 59- 60

2. أنواع التعليمية،والعلاقة بينهما..... 61– 62

3. الوسائل التعليمية وأنواعها وأهدافها..... 62– 65

III. المبحث الثالث:عناصر العملية التعليمية(مكونات):..... 65– 86

1. المعلم..... 65– 70

2. المتعلم..... 70– 72

3. المحتوى..... 72– 73

4. نظرية البرنامج(المنهاج،التقييم،الهدف)..... 73– 83

5. استثمار نظرية التلقي في العملية التعليمية..... 83– 86

الجانب التطبيقي:..... 87- 113

تمهيد..... 87- 90

أولا:تقديم الاستبيان..... 91- 92

ثانيا :تحليل نتائج الاستبيان..... 93- 113

الملاحق..... 114- 120

خاتمة..... 121- 122

المصادر و المراجع

الملخص

الملخص

استخلصنا في بحثنا هذا أن نظرية التلقي قد أحدثت نقلة مهمة في مجال الدراسات الأدبية والنقدية وفي تاريخ الأدب الحديث،وأن أهم شيء تقوم عليه في عملية الأدب هو المشاركة بين النص والقارئ المتلقي،لذا جاءت نظرية التلقي هذه مؤسسة على مجموعة من المفاهيم ،وبدمج مفاهيم (ياوس)بمفاهيم (أيزر) ينتج الأتي:أفق الانتظار، المسافة الجمالية،وجهة نظر الجوالة،القارئ الضمني ...

وعمدنا أيضا إلى تحديد ماهية الخطاب التعليمي في إطار العملية التعليمية المتمثلة في العناصر الآتية: المعلم،المتعلم والمحتوى التعليمي،فالمعلم يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة وينشد إلى رفع فاعلية هذه الأخيرة من خلال التفاعل والتأثير المتبادل بينه وبين المتعلم الذي يعتبر في حد ذاته العنصر الناشط في العملية التعليمية،وختمنا بحثنا باستنتاج موجز حول كيفية استثمار نظرية التلقي في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية. نظرية التلقي، التعليمية، الخطاب التعليمي

Résumé

Nous avons conclu dans cette recherche que la théorie de la réception a opéré un virage important dans le domaine des études littéraires et critiques et dans l'histoire de la littérature moderne, et que la chose la plus importante sur laquelle elle se fonde dans le processus littéraire est le partenariat entre le texte et le lecteur récepteur, cette théorie de la réception s'est donc basée sur un ensemble de concepts, et en intégrant les concepts de (Yaos) avec des concepts (Azer) produit ce qui suit : l'horizon d'attente, la distance esthétique, le point de vue, le lecteur implicite...

Nous avons également décidé de définir la nature du discours éducatif au sein du processus éducatif, qui est représenté dans les éléments suivants : L'enseignant, l'apprenant et le contenu éducatif L'enseignant cherche à atteindre les objectifs pédagogiques souhaités et cherche à augmenter l'efficacité de ces derniers par l'interaction et l'influence mutuelle entre lui et l'apprenant, qui est en lui-même un élément actif dans le processus éducatif Nous avons conclu notre recherche par une brève conclusion sur la manière d'investir la théorie de la réception dans le processus éducatif