وزارة التعليـم العـالي و البحث العـلمي
جـامعة عبد الرحمـــان ميـرة
كلية الآداب و اللغة العربية

عنوان المذكرة

قراءة النص الأدبي المدرسي وفهمه من منظور اللسانيات النفسية

مذكرة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعـداد الطّالبتين:

نوال دليل

خوخة شلاح

إشراف الأستـاذة:

نورة بن زرافة

السنة الجامعية:2017/2016

بسم اللّه الرّحمن الرحيم

{اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ(1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقْ(2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3) الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ(4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5)}

صدق اللّه العظيم

شكر وعرفان

قال اللّه تعالى: " **وإِذْ تَأَذَّنَ رَبُكُمْ لَئِنَ شَكَرتُم لَأَزيدَنّكُمْ ولَئن كَفرْتُم إِنَّ عذابي لَشديدٌ.**"

سورة إبراهيم الآية 7.

عن النعمان بن بشير رضي اللّه عنه، قال: قال رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلم:"من لا يشكر الناس لا يشكر اللّه."

الحمد للّه الذي سخر لنا من عباده من كان لنا عوناً وسنداً، نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والامتنان إلى كل من تفضل ومدّ يد العون في انجاز هذا البحث: ونخص بالذكر أستاذتنا المشرفة "بن زرافة نورة"، التي كانت السند القوي في هذا البحث وإرشادنا بنصائحها الهامة وآرائها فلم تبخل علينا بتوجيهاتها وانتقاداتها البناءة، وشكرنا وامتناننا لكل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة بجاية الذين رافقونا في مسارنا الدراسي.

والشكر لزملائنا الطلبة، وكل من ساهم معنا بجهده، فنسأل اللّه أن يجزيهم عنا خير الجزاء وجعل لهم مقعد صدق مع الصديقين والنبيين، وصلي اللّهم على سيدنا محمد صلى اللّه عليه وسلم تسليماً كثيرا.

إهداء

الحمد لله الذي أعانني على إنجاز هذا البحث، وأعطاني القوة والشجاعة، ونوّر دربي لكي أستطيع بحوله تعالى أن أتم هذه المذكرة وأخرجها إلى النور، أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من علمتني الصبر والوفاء والتي تحفّني بركات دعائها في كل خطوة أخطوها.....أمي.

إلى من فرش لي الطريق ورواداً وشجعني على المواصلة.....أبي.

إلى إخوتي: حسين، عبد الرزاق، لوناس.

إلى زميلتي التي شاركتني في إنجاز هذا البحث "خوخة".

إلى صديقاتي: دليلة، كهينة، سامية، أمال.

كما أهدي هذا العمل بكل حرف في العلم أكتبه إلى:

كل عائلة "دليل" .وكل من وقف إلى جانبي وأخص بالذكر "أمير".

"نوال"

إهداء

أهدي هذا العمل:

إلى روح والدي العزيز رحمه اللّه أسكنه فسيح جنانه.

إلى والدة الغالية أطال اللّه في عمرها.

إلى إخوتي: عبد الحفيظ، عبد النور، خضير.

إلى أخواتي: نعيمة، زينب، آسيا.

إلى إلياس و عائلته.

إلى كل قريب تجمعنا صلة القرابة.

إلى كل صديقة جمعتنا فيها الأخوة.

إلى كل من وقف معي لإنجاح هذا العمل.

خوخة

مقدمة

مقدمة

للغة وظيفة كبرى في حياة الفرد، فهي أداة للتعبير عما في نفسه من إحساسات وأفكار، وهي وسيلة الاتصال بغيره، وبهذا يحقق المرء أهدافه وما يريد من حاجات كما أنها تهيئ له فرصا كثيرة للاستفادة من أوقات الفراغ، ويتم ذلك بشكل أساسي من خلال القراءة التي تجعله يطل منها على العالم فتزيد من معارفه وإنتاجه الفكري، لذا تعد عملية القراءة من بين المواضيع التي أثارت اهتمام مجالات مختلفة، منها علم النفس المعرفي وكذا الدراسات النقدية المعاصرة.

ونحن بدورنا حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نبين كيفية قراءة التلميذ للنص الأدبي ومدى استيعابه لهذه النصوص، لذا جاءت الدراسة تحت عنوان "قراءة النص الأدبي المدرسي وفهمه من منظور اللسانيات النفسية"

ومن ثم كانت الإشكالية المطروحة في هذا الموضوع :

_ كيف يقرأ ويتلقى تلميذ السنة الأولى والثانية متوسط النص الأدبي المقرر في برنامجه الدراسي؟

_ كيف يتم استيعاب وفهم النصوص الأدبية من قبل التلميذ أثناء قيامه بعملية القراءة؟

وفيما يخص أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فهي:أن هذا الحقل جدير بالبحث فهو يلفت النظر إلى قدرة التلميذ على استيعاب وفهم النص الأدبي، والرغبة في معرفة كيفية تلقي التلميذ للنصوص.

والهدف من هذا البحث هو التعرف على كيفية قراءة وتلقي التلميذ للنصوص الأدبية والكشف عن العقبات التي تواجهه أثناء قراءته لهذه النصوص.

وبما أن عنوان البحث سطر تحت دراسة مفادها "قراءة النص الأدبي من منظور اللسانيات النفسية"، فإن طبيعة الدراسة تقتضي الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي، فهو الأنسب لدراسة هذا الموضوع، وقد تم على الاعتماد على الإحصاء كوسيلة لدعم النتائج المسطرة في الجانب التطبيقي.

لذا اقتضى منّا موضوع البحث تقسيمه إلى ثلاثة فصول، تسبق الفصول مقدمة وتليهم خاتمة تحوي النتائج العامة المتوصل إليها في البحث، فالفصل الأول الموسوم:"قراءة النص الأدبي" تناولنا فيه الجوانب المتعلقة بالنص والمتمثلة في: مفهوم النص لغة واصطلاحا عند العرب والغرب، كما ذكرنا أنواع النصوص المتعددة، وقمنا أيضا بتقديم تعريف للقراءة وذكرنا أنواعها وأهميتها، والطرق المعتمدة في تدريسها بالإضافة إلى الحديث عن تعدد قراءات النص الأدبي.

أما الفصل الثاني فعنوانه " تلقي النص الأدبي وفهمه " فلقد تم الحديث فيه عن نظرية التلقي، نشأتها ومفهومها، والتفاعل الذي يحدث بين القارئ والنص، كما عرضنا فيه أيضا مفهوم الفهم وأنواعه، بالإضافة إلى الاستيعاب والتذوّق الأدبي.

والفصل الثالث كان عبارة عن دراسة ميدانية اقتضت تحضير أسئلة موجهة إلى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط لمعرفة مدى استيعابهم للنصوص الأدبية ولذلك كان عليهم الإجابة عن هذه الأسئلة، بعدها جاءت مرحلة جمع الاستبيانات فقمنا بتحليلها ورصد الاستنتاجات التي توصلنا إليها.

وأخيرا خاتمة ضمناها النتائج المتحصل عليها والتي خرجنا بها من هذا البحث.

ولإنجاز هذا البحث تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية التي رأينا أنها مناسبة لخدمة ميدان الدراسة أبرزها، معجم لسان العرب لابن منظور، أساليب تدريس اللغة العربية لفهد خليل زايد، الأصول المعرفية لنظرية التلقي لناظم عودة خضر، نظريات القراءة في النقد المعاصر لحبيب مونسي.

وككل بحث فقد تعترضه صعوبات، ومن الصعوبات التي واجهتنا أثناء مدارسة هذا البحث هي:

_ قلة المراجع والمصادر التي يمكن أن تخدم هذه الدراسة في هذا الاتجاه من دراسة النص الأدبي المدرسي.

_ ضيق الوقت المخصص لإنجاز هذا البحث .

في الأخير نشكر كل من كان عونا لنا في إعداد هذا البحث، ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة التي ساعدتنا ولم تبخل علينا بإرشاداتها وتوجيهاتها.

وختاما نرجو من اللّه العلي القدير أن نكون قد وفقنا فيما سعينا إليه من خلال بحثنا هذا، وأن تكون محاولتنا حافزا لدراسات أخرى تبحث فيما فات هذا البحث من جوانب تبدو لغيرنا مهمة.

وأننا حاولنا هذه المحاولة بصدق وصبر فإن أصبنا فمن اللّه وحده، وإن أخطأنا فمن أنفسنا.

الفصل الأول

قراءة النص الأدبي

أولا: مفهوم النص وأنواعه.

ثانيا: القراءة: المفهوم والتفسير العلمي للحقل القرائي.

أولا: النص

1ـ مفهوم النص:

1.1 النص في الثقافة العربية:

1.1.1النص لغة:

يعرّف لسان العرب كلمة "**نصّ**" كالتالي:« نَصَصَ: رفعك الشيء. نَصَّ الحديث يَنُصُهُ نَصًّا: رفعه، وكل ما أظهر نُصَّ، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلاً أَنَصَّ للحديث من الزهري أي أرفع له وأسند، ويقال نَصَّ الحديث إلى فلان أي رفعه».[1]

وفي معجم مقاييس اللغة لابن فارس «نَصَّ: النون والصاد أصل يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء، ومنه قولهم نَصَّ الحديث إلى فلان رفعه إليه، ونَصٌّ لكل شيء منتهاه».[2]

أما أساس البلاغة للزمخشري «نَصَصَ . الماشطة تَنُصُ العروس فتقعدها على المِنَصَّةِ وهي تَنْتَصُ عليها أي ترفعها،السنّام: ارتفع وانتصب... نَصَّ الحديث إلى صاحبه قال: ونَصَّ الحديث إلى أهله فإنّ الوثيقة في نَصّه، ونَصَصْتُ الرجل إذا أخفيته في المسألة ورفعته إلى حدّ ما عنده من العلم حتّى استخرجته، وبلغ الشيء نَصَّهُ أي منتهاه».[3]

---

[1]. ابن منظور، لسان العرب، م السادس، مادة نص، ص 648.

[2]. ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة،المجلد الثاني، دار الكتب العلمية، لبنان،ط1، 1999، ص525.

[3]. الزمخشري، أساس البلاغة،مكتبة ناشرون، لبنان، ط1، 1998، ص832.831.

أما في المعاجم الحديثة نجد"الوافي" معجم وسيط اللغة العربية يتناول مادة"نَصَّ" بالقول نَصِّصَ بالغ في النصّ، وقول النحاة:«إنّ لا تكون نافية للجنس على سبيل التنصيص." معناه ليست نافية على سبيل الاحتمال، ونَصَّ المتاع جعل بعضه فوق بعض، ونَصِّ غريمه استقصى عليه وناقشه، نَصُّ الحقاق: منتهى بلوغ العقل، ومنه الحديث"إِذَا بَلَغَ النِسَاءُ نَصَّ الحِقَاقِ: فالعُصْبَةُ أَولَى، يعني إذا بلغت غاية الصّغر إلى أن تدخل في الكبر، فالعصبة أولى بها من الأمر يريد بذلك الإدراك والغاية».[1]

نستنتج من خلال هذه المعاجم أن مصطلح"النصّ" يحمل عدة دلالات، يمكن لنا إيجازها فيما يلي:

- النص مرادف لمصطلح الرفع، والظهور "جلوس العروس على المنصّة حتى يراها الناس."
- النص مرادف للترتيب،وضع الأشياء فوق بعضها.

2.1.1. النص اصطلاحا:

تطرّق الشريف الجرجاني في كتابه التعريفات، لكلمة"نص" بقوله:«ما ازداد وضوحاً على الظاهر بمعنى في المتكلم، وهو سَوْقُ الكلام لأجل ذلك المعنى، كما يقال أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحتي، ويغمّ بغمّي، كان نَصَّاً في بيان محبّته، النّص ما لا يحتمل معنى واحداً، قيل ما لا يحتمل التأويل».[2]

[1]. عبد اللّه البستاني، معجم وسيط اللغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، طبعة جديدة،1990، ص631.

[2]. الشريف الجرجاني، التعريفات،دار الكتب العلمية بيروت _ لبنان، ط1403،1هـ _ 1983م، ص260.

يحمّل الجرجاني كلمة النص بالعديد من الدلالات التي من بينها شدّة الوضوح، والتأكيد على المعنى المراد، إضافة إلى عدم احتماله التأويل، وما لا يحتمل التأويل هو نصّ الكتاب والسنة، وقد انتقل مصطلح "النصّ" في تعريفات الجرجاني من حقل الكلام العادي إلى حقل جديد هو "علم الأصول" ليكتسب دلالة جديدة وهي"لا يقبل التأويل" حيث أنّ كلام اللّه عز وجل وكلام الرسول صلى اللّه عليه وسلم المشخّصان في القرآن الكريم والحديث الشريف لا نستطيع التصرّف فيهما أو في مضمونهما، لأن هذا الحقل يتطلب أهل دراية يتحمّلون مسؤولية تفسير القرآن والحديث لاعتبار واحد هو أنّهما يحملان معنى واحداً لا يقبل الأخذ والرد أو النقاش فيه، وهذا ما يؤكده المعجم الوسيط بالقول:« النص صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، والنص ما لا يحتمل إلاّ معنى واحداً، أو لا يحتمل التأويل ومنه قولهم لا اجتهاد مع النص، وعن الأصوليين: النص هو الكتاب والسنة».[1]

إن التعريفات اللغوية والإصطلاحية التي قدمها كل من ابن منظور وابن فارس، والزمخشري، وحتى البستاني لمصطلح"النصّ" لم تخرج عن إطار الدلالة اللغوية للمصطلح، ما عدا تعريف الجرجاني إذ ربط المصطلح بنص الكتاب والسنة.

وهذا ما يدفعنا للبحث عن دلالة مصطلح "النّص" في الثقافة الغربية.

[1]- فاضل ثامر، اللغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي،ط1، ،1994ص72.

2.1. النص في الثقافة الغربية:

1.2.1. النص لغة

يقابل المصطلح العربي"النص" في الثقافة الفرنسية المصطلح"**Texte**" ويقصد به «مصطلح مشتق، مصطلح يشكل مشكلة، نص، كل ما هو مادة"للنسيج"، في اللاتينية"**Textus**" من المصدر"النَّسْج"،"نسج"...نسمي نص على كل الأشكال المكتوبة أو الملفوظة التي تجعل اللغة في نتاج أدبي، وهذا يعني كل أشكال الخطاب، النص عموماً يتعدى إطار الجملة».[1]

من خلال هذا المفهوم لمصطلح النص يتراءئ لنا أنه يحمل عدة دلالات التي يمكن أن نحصرها في النقاط التالية:

. النص مرادف للنسيج.

. النص يتضمن المكتوب والملفوظ.

. النص يتعدى الجملة.

2.2.1. المفهوم الاصطلاحي للنّص عند الغرب:

عرف مصطلح النّص عند الغرب مفاهيم عديدة، لذا تختلف رؤية الباحثين حول مفهوم مصطلح النص باختلاف توجهاتهم وتخصصاتهم، وذلك من أجل الكشف عن أسراره.

[1] -Jean Pierre et d'autre , dictionnaire de littérature de langue français, paris, vouelles editions,1994,p245.

نستطيع القول مبدئيا أنّ النّص شكل من أشكال الإنجاز اللّغوي، له نظامه الخاص،ولغته تغنيه عن غيره(المرسل والمرسل إليه).[1]

وقد تطرق العياشي إلى تعريف للنّص عند كلّ من "تودوروف"، "رولان بارت"، "بول ريكور".[2]

- عرف "تودوروف" النّص بقوله: «يمكن للنص أن يكون جملة، كما يمكنه أن يكون كتاباً تاماً، وهو يعرف باستقلاله وانغلاقه».

- أما "رولان بارت" فقد عرف النّص انطلاقا من العرف العام ليقف على التعريف الشائع فيقول عن النص إنه:«نسيج الكلمات المنظومة في التأليف، والمنسقة بحيث تفرض شكلاً ثابتاً ووحيداً ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً».

- أمّا"بول ريكور" فيولي الكتابة اهتمامه، فيندفع إلى تأسيس نظرية للحدث الكتابي تميزه من الحدث الكلامي وتؤثر فيه في الوقت نفسه، وتجعله مستقلاً بذاته وفاعلاً بغيره أيضاً، ومن هذا المنطلق، يعرف النّص فيقول:«ألا فلنسم نصّ كل خطاب تثبته الكتابة».

ويمكن في الأخير أن نستخلص أنّ تعريف النّص يصعب حصره والإحاطة به، وذلك لاختلف تعريفات الباحثين فلم يتوصل الدارسون إلى وضع تعريف شامل وموحد للنص الأدبي.

[1]. ينظر، منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002، ص121.

[2]. ينظر، منذر عياشي، المرجع نفسه، ص122.

2. تعريف النص الأدبي:

يشير هذا العنوان إلى مفهومين:النص والأدب، أما النص فهو صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وجمعها نصوص. وحيث نقول: نَصُّ الحديث كذا...، نقصد متنه دون سلسلة السند، وحين نقول: نَصُّ شعري، نقصد القصيدة كلها، أي جزء منها يعطي فكرة تامة، وكذلك الحال في قولنا نص نثري، إذ قد يكون النص من كتب التاريخ القديمة أو من الخطب أو من الأمثال..الخ، وعليه يكون مفهوم النص كلام المؤلف دون تحديد نوعه كأن يكون شعراً أو خطبة أو رسالة أو شرحا أو قصة...الخ. وقد اعتاد الطلاب أن يقرؤا نصوصاً مختارة من الشعر والنثر..ومن القرآن والحديث ومن الكتب والرسائل، ثم يأتي المفهوم الثاني محدداً للنص وجاعله مقصوراً على الأدب، بمفهومه الخاص. [1]

3. أنواع النصوص:

إن للنصوص عدّة أنواع منها[2]:

1.3 النص الإعلامي:

يتمثل في الصحافة ووسائل الإعلام المختلفة.

---

[1]. عبد القادر أبو شريفة. حسيم لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط4، المملكة الأردنية الهاشمين، عمّان، 2008، ص7.

[2]. ينظر، صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته، جامعة بنها، كلية الآداب، 2011م، ص20.

2.3. النص العلمي:

هو الذي يقدم حقيقة مطلقة لا خلاف فيها، لها واقعية يؤكدها المنطق وتثبتها التجربة العلمية.

3.3 النص الأدبي:

نقيض للنص العلمي، غير ثابت، حقيقته غير دقيقة، فهي تنبع من الذات.

والنص الأدبي موضوع بحثنا، وينقسم إلى نوعين[1]:

1.3.3 النص الشعري وأنواعه:

ويكون منظوما على أوزان معروفة معينة، وينقسم إلى:

أ . الشعر الغنائي أو الذاتي:

وهو الذي يتطرق إلى الأغراض العاطفية، كالفخر والغزل والمدح والرثاء والهجاء.

ب . الشعر القصصي أو شعر الملاحم:

وهو الشعر الذي يروي البطولات سواء كانت حقيقية أو خيالية، وهو كثير في الشعر الأجنبي، قليل في الشعر العربي.

د . الشعر التمثيلي أو الدراما:

وهو الذي يكتب للمسرح وعلى ألسنة شخصيات ناطقة.

ويضيف صلاح منصور خاطر في كتابه نوعين:

[1]. مصطفى خليل كسواني وآخرون، في تذوّق التص الأدبي ط1431،1هـ 2010م، دار صنعاء للنشر والوزيع عمان، ص17.

هـ. الشعر التعليمي:

وهو يعرض علم من العلوم، ويخلو من عنصري العاطفة والخيال هدفه التثقيف والتعليم[1].

و. الشعر الحديث:

وفيه حدث تطوير القصيدة العربية وذلك بالخروج عن أسر القصيدة التقليدية ذات الوزن الثابت والقافية الثابتة[2].

2.3.3 النص النثري وأنواعه:

يكون مرسلا لا يتقيّد بوزن وينقسم إلى عدة أنواع نذكر منها: الخطابة، الخاطرة التوقعات، الوصايا، الأمثال، الرسائل، المقامات، المحاضرات...إلخ.

[1]. ينظر، صلاح منصور خاطر ،النص الأدبي وطريقة قراءته، المرجع السابق، ص40.

[2]. ينظر، المرجع نفسه، ص56.

ثانيا: مفهوم القراءة:

1/لغة:

إن مفهوم القراءة لغويا يتراوح بين معنى التّفقه و الإبلاغ، إذ نجد في لسان العرب لابن منظور في مادة (ق . ر. أ) ما يلي[1]:

ـ قرأ بمعنى تفقّه يقال رجل قرّاء، امرأة قرّاءة، وتقرأ أي تفقه.

ـ قرأ أيضا بمعنى بلغ وأبلغ، يقال قرأ عليهم السلام و أقرأه إياه أي أبلغه.

و ورد تعريفه في المعجم العربي الحديث لاروس[2].

. قرأ . قرْأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه. قرأه: ألقى النظر عليه وطالعه.

. قرأ الشيء: جمعه و ضمّ بعضه إلى بعض. قرأ عليه السلام: أبلغه إيّاه.

. القراءة: النطق بالمكتوب أو إلقاء النّظر عليه ومطالعته.

2. اصطلاحا:

القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرّموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، و فهم المعاني و الرّبط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني، و ذلك قصد الاستنتاج و النقد و الحكم و التّذوق و حل المشكلات[3] .

---

[1] ـ ابن منظور، لسان العرب، المرجع السابق، ص158- 159.

[2] ـ خليل الجر، المعجم العربي، الحديث لاروس، مكتبة لاروس _ باريس 1973، ص94.

[3] . حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، ص90.

وتعتبر أيضا نشاط يقوم به الإنسان لاكتساب معرفة أو تحقيق غاية ما، وهي أهم نوافذ المعرفة الإنسانية، فهي رابطة بين الثقافات الغابرة و المعاصرة[1] .

ومن هنا تطرق كثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة، فيرى عبد العليم إبراهيم أنها:(عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام و الرّموز الكتابية، و تتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني).

إن القراءة تتكون من المعنى الموجود في الذّهن، و اللّفظ الذي يؤدي ذلك المعنى، و الرّمز المكتوب و ذلك خلال عمليتين متصلتين هما[2]:

الأولى:الاستجابات الفيزيولوجيا لما هو مكتوب.

الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، و تشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.

1. أنواع القراءة

باعتبار القراءة عامل من العوامل الأساسية في حياة الفرد، فهي تحتاج إلى عمليات ذهنية و حركية و منه نجد فيها ثلاثة أنواع هي:

[1]. ينظر محمد صلاح الدين مجاور،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي . القاهرة،ص291

[2]. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن،ص36.35.

1.2 القراءة الصّامتة:

هي تلك العملية التي يقوم القارئ فيها بإدراك الحروف والكلمات المطبوعة، فيفهمها دون الجهر بها، فهي التي تساعد التلميذ على الفهم السريع وذلك من خلال تركيزه على المعنى الدقيق للمفردات[1].

وللقراءة الصّامتة عدّة فوائد منها[2]:

. تساعد على سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النّظر إلى الكلمات و الجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها.

. تعوّد القارئ على تركيز الانتباه كما أنها تنمّي دقّة الملاحظة لديه.

. تنمّي في الطالب الميل إلى القراءة وتشعره بالرّغبة إليها.

2.2 القراءة الجهرية:

هي تلك العملية التي يتم فيها ترجمة الرّموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى، و هي إذا تعتمد على ثلاثة عناصر وتتمثل فيما يلي[3]:

أ . رؤية العين للرّمز.

ب . نشاط الذّهن في إدراك معنى الرّمز.

ج . التلفظ بالصوت المعبّر عما يدل عليه ذلك الرّمز.

---

[1]- ينظر أحمد مدكور،تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي - القاهرة، 2006، ص139.

[2]. زكريا إبراهيم، طرق تدريس، اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الجزائر1999،ص114.115.

[3]- ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص61.

فالقراءة الجهرية تعتبر صعبة إذا ما قيست بالصّامتة، بحيث يزيد القارئ فوق إدراكه المعنى، قواعد التّلفظ كإخراج الحروف من مخارجها وضبط أواخر الكلمات...إلخ[1].

3.2 قراءة الاستماع:

هي العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ و العبارات، وهي تحتاج إلى حسن الإنصات و مراعاة آداب السمع والاستماع كالبعد عن التشويش أو الانشغال عمّا يقال[2].

3/ أهداف القراءة:

للقراءة أهداف عديدة نذكر منها[3]:

1. التسلية والاستمتاع: وذلك بملئ فراغ الفرد بما ينفعه و يفيده، فالمثل العربي يقول: (الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك). وما أكثر الفراغ في البلدان العربية، لكن قلّما تجد شخصا يقرأ كتابا أو مجلّة، إذا ما قارنّاها بدول الغرب التي أصبحت القراءة عندهم عادة.

2. تنمية مهارات التفكير والتعبير: القراءة هي مهارات فهم النص، واستيعابه وحسن التعبير عنه والاستفادة منه في الكتابة والتأليف، ومن الأمور المفيدة في هذا الجانب هو التدريب على مهارات القراءة نفسها، فهي ليست بهذه السهولة التي يتصورها البعض، إذ

[1] ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع نفسه،ص60.61.

[2] ينظر، فهد خليل زايد، المرجع نفسه، ص63.

[3] ـ ينظر، عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، دمشق دار الفكر، ص37.39.

فيها مستويات صعبة، إلّا أنها تنمّي مهارات التفكير والتعبير.

3. إتقان مهارات القراءة: فهي تعوّد الفرد في سرعة القراءة، خاصة في هذا العصر الذي لا يمكننا الإطلاع إلّا على الجزء الذي نحتاج إليه فقط. فالقراءة تنمّي عقل الفرد وتحسّن فهمه لما يقرأه، والذي يجعل القراءة جزءا هاما من حياته اليومية، فهي تنمّي الحياة العلمية والثقافية يحث المؤلف على التأليف والمبدع على التفكير.

4. خلق مجتمع قارئ: إن هدف المؤسسات العلمية هو خلق مجتمع قارئ، وذلك بتنميّة قدرات التلاميذ، الفكرية والتعبيرية والحث على المطالعة في كل المجالات والبحث الذّاتي عن المعلومات وتعتبر أولى ركائز التعليم، فمساعدة التلاميذ على بناء إستراتيجية للفهم عبر القراءة، هو أمر في غاية الأهمية والمتعة.

4. عوامل الاستعداد للقراءة:

لتتم عملية القراءة بنجاح، لابد على التلميذ أن يكون على استعداد تام لهذه العملية، لذا نجد أن هناك عوامل للاستعداد لعمية القراءة، وتتمثل فيما يلي:

1.4 الاستعداد العقلي:

إن العمر العقلي للطفل له علاقة وثيقة بالاستعداد للقراءة ولكنه ليس العامل الوحيد المسؤول عن نجاح الطفل وفشله في تعلمها،، فهناك المناخ التربوي ومهارة المعلم وعدد الأطفال في الفصل والمنهج المتبع[1]

[1]- منى مصطفى، برنامج القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع رحلة ما قبل المدرسة حلقة وصل بين التأهيل والتعليم، ص378.

2.4 الاستعداد الجسمي:

تعد الحالة الصحية للتلميذ من بين أهم الأسباب التي تساعده على نجاحه في عملية القراءة "فتعلم القراءة يتطلب انتباها ويقظة وتركيز وهو أمر يرتبط ارتباطا وثيقا بالحالة الصحية للطفل"[1].

كما تعتمد عملية القراءة أيضا في نجاحها على سلامة الحواس، فسلامة حواس التلميذ يعد من سلامة عملية القراءة.

3.4 الاستعداد الانفعالي، أو الشخصي أو العاطفي:

يختلف التلاميذ فيما بينهم بالنسبة لاستعدادهم الشخصي والسبب في هذه الاختلافات يعود إلى البيئة التي ينشؤون فيها. " قد تؤثر البيئات سلبا أو إيجابا في تكوين النفس للأطفال، إذ نجد البعض يتأقلمون بسرعة مع زملائهم، بينما البعض الآخر يصعب عليه ذلك"[2]. لذا يعد الاستقرار العاطفي أو الانفعالي من العوامل الهامة التي تساعد على تعلم القراءة.

4.4 الاستعداد التربوي:

يتضمن هذا الجانب من الاستعداد، خبرات وقدرات اكتسبها الطّفل منذ صغره، وحتّى ذهابه إلى المدرسة، ومن أهمّها[3]:

أ. الخبرات السّابقة:

[1]ـ منى مصطفى، برنامج القراءة، للأطفال الصم وضعاف السمع رحلة ماقبل المدرسة حلقة وصل بين التأهيل والتعليم المرجع السابق، ص378.
[2]ـ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص42.
[3]ـــينظر، المرجع نفسه، ص43ـ 44 .

فهي تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذهني للكلمة وصورتها المكتوبة.

ب الخبرات اللّغوية:

وهي المفردات والتراكيب اللغوية التي اكتسبها الطفل من أسرته ومجتمعه قبل سن الدراسة.

ج القدرة على التمييز البصري والنّطقي بين أشكال الكلمات المتشابهة والمختلفة:

وهذا يعني إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلافبين الكلمات.

د. الرغبة في القراءة:

طبقا لمفهوم الطفل من القراءة، ورغبته في تعلمها واهتمامه بها يكون استعداده لتعلّمها والنجاح فيها، وهذا بمساعدة المعلم إذ يثري فيهم هذا الاستعداد.

5. أبعاد عملية القراءة:

لعملية القراءة أبعاد معيّنة، ومجرد الاستغناء عن واحد منها فإنّ هذه العمليّة لا تؤدّي وظيفتها على الوجه الأكمل، وأبعاد القراءة تتمثل فيما يلي[1]:

1.التعرّف:

أوّل ما يتعلّمه الطفل في القراءة هو التّعرّف على الحروف والكلمات، وفي الغالب تكون هذه الكلمات معروفة لدى المتعلّم (مكتسبات قبليّة)، ومتّصلة بحياته قبل مجيئه إلى المدرسة.

[1]-زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ،المرجع السابق،ص 108 - 112.

2.النّطق:

معرفة الحرف أو الكلمة لا يُغني عن النّطق بها، ويجب أن يتعوّد الطّفل منذ الصّغر على نطق الكلمات بطريقة صحيحة، كذلك الحروف.

3.الفهم:

هو عملية الرّبط بين مجموع الكلمات والمعنى الكلّي لها، لذا يُعدّ الفهم همزة وصل بين عمليتيّ النّطق والنّقد، لأنّ فهم الظّاهرة في العلم يساعدنا على تحليلها والتّحكّم فيها والتّنبّؤ بنتائجها.

4.النّقد:

لا تكتمل عمليّة النّقد إلّا بتفاعل القارئ مع المادّة المقروءة، والتّفاعل يولّد الفهم المتكامل الّذي يؤدّي بالتّالي إلى النّقد السّليم.

5.حلّ المشكلات:

بعد فهم المقروء، يمكن للقارئ أن يستغلّ مادة القراءة في حلّ مشكلاته اليوميّة أو حل مشاكل مجتمعه.

6.التّطوير:

يؤدّي الفهم أيضا إلى تطوير الواقع، فالكاتب يثري معلوماته وخبراته من خلال القراءة، فيضيف إلى العلم بمقدار قرائته وإطّلاعه.

6. الطّرق العامّة في تدريس القراءة:

1.6 الطّريقة الجزئيّة والتّركيبيّة:

إنّ هذه الطّريقة تبدأ من أصغر الوحدات الممكنة، ثمّ تنتقل إلى الوحدات الأكبر، ويتفرّع منها طريقتان هما:

أ. الطّريقة الهجائيّة: وهي طريقة تقوم على تعليم الطّفل الحروف الهجائيّة، بأسمائها وبالتّرتيب، (ألف، باء، تاء، ثاء، جيم، إلى ياء)، قراءة وكتابة[1]. فإذا تعلّم الطّفل حروف الهجاء بأسمائها وصوّرها، بدءا بضمّ حرفين منفصلين لتتألّف منها كلمة، ثمّ ضمّ حروف لتكوين كلمة ثمّ منها يُكوّن كلمات ثمّ جملا قصيرة ثمّ يُطوّلها شيئا فشيئا لتصبح نصوصا[2].

ب . الطريقة الصوتية: تبدأ هذه الطّريقة بتعليم الطّفل أصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، فهي تختصر على الطّفل مرحلة تعلم الحروف نفسها[3].

2.6 الطريقة الكلية أو التحليلية:

وهذه الطّريقة تشتمل على عدّة طرائق من أهمّها: طريقة الكلمة، وطريقة الجملة، وفيما يلي تفصيل لكلّ من هذه الطّرائق[4]:

---

[1] ـ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة ، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، ص67.

[2] . ينظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، المرجع السابق، ص148.

[3]. ينظر، فهد خليل زايد، المرجع السابق،ص 70.

[4]. ينظر، علي أحمد مدكور، المرجع السابق، ص151.152.

أ. **طريقة الكلمة:** تبدأ بتعليم الكلمات قبل الحروف، وهي في أساسها طريقة (أنظر وقل)، فهي تبدأ بتعليم الكلمة، ثم تجريد الكلمة إلى حروف، ثمّ تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة، ومن الكلمات الجديدة تتكوّن الجمل القصيرة المناسبة... وهكذا...

وتعدّ هذه الطّريقة من أسرع طرق تعليم المفردات الأساسيّة للقراءة، مقارنة بالطرائق الأخرى في تعليم التّلميذ عمليّة القراءة.

ب. **طريقة الجملة:** أمّا بالنسبة لهذه الطريقة فإنّها تقوم على مبدأ وهو: أنّ الأشياء تلاحظ ككليّات، وأنّ اللغة تخضع لهذا المبدأ، ومن المسلّم به أنّ مادة العقل هي الأفكار في علاقاتها الكاملة، وأنّ الفكرة هي وحدتها، والجملة الأداة المثلى للتّعبير والتّعليم، وتعلم بالكليات لا الأجزاء.

3.6 الطريقة التوليفية أو التوفيقية (التحليلية. التركيبية):

تسعى هذه الطريقة إلى الجمع بين أكثر من طريقة لهذا تبلورت فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، وهي الطريقة المزدوجه، أو التّركيبية التّحليلّة.

وتقوم هذه الطريقة على عدّة أسس نفسيّة أهمّها[1]:

. إدراك الأشياء جملة أسبق من ادراكها مجزئة.

. الجملة هي وحدة المعنى، وأنّ الكلمة هي الوحدة المعنوبة االصغرى.

. القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخمينا أو حدسا، فمعرفة الحروف أساس في هذه العملية.

[1]ـ ينظر، فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص78- 79.

7. أسباب ضعف القراءة:

تتعدد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف القراءة، وقد يكون هناك سبب واحد أو مجموعة من الأسباب وراء ذلك الضعف، وفيما يلي موجز لهذه الأسباب[1]:

1.7 الأسباب البصرية:

يؤدي القصور في الجوانب البصرية إلى ضعف أو انعدام في القدرة على القراءة على الرغم من أن بعض الطلبة قد يستطيعون القراءة بشكل جيد مع معاناتهم من قصور في الإدراك البصري، ولكن هؤلاء الطلبة أكثر عرضة لمشكلات القراءة ومن الصعب تدريبهم عليها، ومعرفة الأسباب تعتبر ضرورية جدا للعمل على تصحيح نواحي القصور أو العيوب البصرية التي يعاني منها الطلبة.

2.7 العيوب السمعية:

كشفت الدراسات التربوية والبحوث العلمية عن ارتباط مباشر بين ضعف القراءة والقصور السمعي، ويمكننا معرفة مدى أهمية سلامة القدرات السمعية إذا علمنا أن كل طفل يتعلم القراءة معتمدا على ما استوعبه واستخدمه من لغة تأثرت بدورها بما سمعه من مفردات، وتراكيب لغوية.

[1]- أحمد محمد العمايرة، مشكلات القراءة في اللغة العربية أنواعها، أسبابها الحلول المقرحة لها، أيلول2003،، الأنروا اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، دورات التربية أثناء الخدمة.

3.7 عيوب النطق والكلام:

ترتبط عيوب النطق والكلام بصعوبة القراءة ومشكلاتها وقد دلت على ذلك نتائج البحوث والدراسات، وعادة ما يكون النطق الخاطئ لأصوات الحروف (عيوب النطق) أكثر ارتباطا بالعجز القرائي من ارتباطه بانخفاض معدل سرعة إخراج هذه الأصوات والكلمات (مشكلات الطلاقة اللغوية).

4.7 العوامل العصبية:

وتشمل الصعوبات الناتجة عن الأعصاب أمرين أساسيين:

أولا: إصابة أي جزء من المخ أو توقف نموه أو أدائه لوظيفته قبل الولادة أو بعدها.

ثانيا: تفضيل استعمال عضو على آخر في القيام بأوجه النشاط الجسمي.

5.7 العوامل العقلية:

أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطا بين مهارة القراءة والذكاء، غير أنه لا يمكن الاعتماد على درجة النمو العقلي وحدها في تحديد مدى اتقان الطلبة لمهارة القراءة ومعدل الذكاء، فكل منهما يتأثر بعوامل أخرى تجعل من عمليات قياسهما بدقة أمرًا صعبا للغاية.

غير أننا يجب أن نعلم أن التلميذ محدود القدرة العقلية، يمكن بل وفي مقدوره أن يستمر في تقديمه في القراءة بمعدل مناسب إذا ما تمت ملائمة العملية التعليمية مع حاجاته.

6.7 العوامل الاجتماعية والبيئية:

يعد المنزل عاملاً أساسياً في إعداد الطفل للحياة المدرسية بوجه خاص والحياة الخارجية بوجه عام، وهو مسؤول مسؤولية مباشرة عن تحديد اتجاهاته وميوله نحو عملية التعلم.

8. وسائل تنمية الميول القرائية:

1. دور الأسرة:

يبدأ الطفل في المنزل بتكوين عاداته واتجاهاته التي تظهر في معاملاته داخل بيئته المدرسية ومجتمعه، والطفولة تتميز بالمرونة وقابلية الطفل للتشكيل، ولذلك يتأثر بالثقافة التي يعيش فيها، وفترة التساؤل وحب الاستطلاع، فالمنزل هو المثير الأوّل لميل الطفل نحو القراءة، فالوالدين لهما دور فعّال في تكوين الميل القرائي وتنميته بطرق واعية، إذ يميل الطفل في هذه المرحلة إلى التقليد، لذلك على الوالدين الإكثار من القراءة أمامه، وتوفير الكتب المناسبة وتشجيعه على الاطلاع عليها[1].

ولتكوين عادة القراءة لدى الأطفال داخل المنزل نجد وسائل متنوعة تتمثل في[2]:

- أن يكون اتجاه الوالدين نحو القراءة إيجابيا.
- توفير كتب ومجلات للأطفال.

وهذا ما يجعل من الأطفال يقلدون ويندفعون إلى القراءة في أوقات الفراغ.

[1]- حسن شحاتة، قراءات الأطفال، المرجع السابق، ص29. 31.
[2]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، المرجع السابق، ص169.

2. المدرسة:

إن المدرسة وسيلة فعّالة في توجيه الأطفال لممارسة عملية القراءة، وتنشئتهم على حب المطالعة وتشجيعهم على ذلك، خاصة في المرحلة الابتدائية، فتربية الطفل على حبه للكتب والقراءة لا يكون على عاتق الأسرة وحدها، فيعتبر من مسؤولية المدرسة أيضا، وهذا يكون بإنشاء مكتبات داخل المؤسسات التربوية وتجهيزها وتوفير كل الوسائل اللّازمة، ويبقى هدف هذه المكتبات هو[1]:

- توفير مصادر تعين الطلبة على اكتساب الثقافة في المجالات المختلفة.
- ايجاد الوعي المكتبي لدى الطلبة، وذلك بأن يعرفوا منزلة المكتبة في حياة الإنسان ويمتلكوا المهارات التي تعينهم على حسن الاستفادة من مصادرها وما يتوافر فيها من أجهزة وأدوات.
- تعويد الطلبة على حسن استثمار أوقات الفراغ في شيء مفيد.

ولتشجيع الطلاب على القراءة هناك وسائل متعددة منها[2]:

- مكافأة كل طالب يأتي بمعلومة جديدة عن الكتاب المقرر.
- إرشاد الطلاب نحو مجموعة من الكتب المناسبة.

[1] ينظر، حسن آل حمادة، العلاج بالقراءة، ط3، 2014، ص77. 78.

[2]. ينظر،حسن آل حمادة، العلاج بالقراءة، المرجع نفسه، ص84.85.

- إقامة معارض للكتاب في المدرسة، مع حضور الطلبة وتشجيعهم على شراء بعض الكتب.
- تفعيل دور المكتبة المدرسية عن طريق إقامة الندوات والمحاضرات والمسابقات الثقافية، التي من شأنها أن تجذب الطلبة إليها.

3. المجتمع:

إن المسؤولية الكبيرة في المجتمع تعود إلى العلماء والمثقفين بالدرجة الأولى، كونهم يملكون أكبر درجة من الوعي مقارنة بالأشخاص العاديين، فهم مكلفون بغرس ثقافة القراءة في نفوس الصغار والكبار و ذلك عن طريق إقامة الندوات، المحاضرات والمسابقات الثقافية، إلاّ أن لأبناء المجتمع دور أيضا في إنشاء المكتبات العامة.[1]

وهذه المكاتب يجب أن يتوفر فيها النظام، الجمال، والهدوء كي تجذب إليها خاصة فئة الأطفال، ويجب أن تكون أبوابها مفتوحة في غير أوقات المدرسة، وتنوع من أنشطتها كقراءة القصص، إقامة معارض ولعب الأطفال التعليمية والتثقيفية.[2]

4. الإعلام:

إن لوسائل الإعلام قدرة كبيرة في التأثير على سلوكية المشاهد وتفكيره، فوسائل الإعلام العصرية غيّرت الكثير من عاداتنا وتقاليدنا، فالإعلام بأجهزته المختلفة يفترض

[1]. ينظر حسن آل حمادة، العلاج بالقراءة، المرجع السابق، ص 89 . 91.

[2]. حسن شحاتة، قراءات الأطفال، المرجع السابق، ص39.

أن يلعب دورا أساسيا وفعالا في التربية والتنشئة لكافة المراحل العمرية بشكل عام ومرحلتي الطفولة والشباب بصورة خاصة.[1]

4. الدولة:

تعتبر الدولة هي القادرة على استنهاض الرغبة في المطالعة لدى كافة أبناء الشعب بما يمتلك من قدرات وإمكانات هائلة لا يمتلك المجتمع الأهلي منها إلاّ النزر القليل، خصوصا في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، إضافة إلى أن معضم المؤسسات الرّسمية هي بيد الدولة لا بيد الشعب.[2]

فمن الأدوار التي يمكن للدولة أن تقوم بها من أجل التشجيع على تكوين عادة القراءة في نفوس المواطنين[3]:

. دعم الكتب والإصدارات المختلفة التي تعنى بأدب الأطفال، لتنشئتهم على حب القراءة.

. إقامة معارض الكتاب على مستوى الدولة، ومشاركة دور النشر بعرض أكبر عدد ممكن من الكتب والإصدارات الثقافية الجديدة.

. يجب أن تهتم بمشاريع المكتبات المتنقلة، لتوفر بذلك الكتاب لأكبر شريحة ممكنة.

تزويد جميع المراكز الحكومية من وزارات ومستشفيات...بالإصدارات الثقافية المختلف خصوصا الجرائد اليومية.

---

[1]. حسن آل حمادة، المرجع السابق، ص95 . 96.

[2]. خسن آل حمادة، العلاج بالقراءة، المرجع نفس، ص103.

[3]- حسن آل حمادة، العلاج بالقراءة، المرجع السابق، ص108.

9. القراءة وتفسير السياق النفسي للنص:

تعد القراءة النفسية واحدة من القراءات النقدية التي استهدفت قراءة النص الأدبي:[1]

ولعل التداعي في صياغة السياق نفسيا هو أهم تجليات القراءة السياقية، وهذا ما يتمثل في قراءة ما هو مبطن في النص، وتصبح العمليات النفسية التي يثيرها التداعي ذوات نظم ودلالات تتوضح في الإستدعاء المعرفي للسياق.

إن القراءة النفسية لسياق النص تساعد صاحبها في تحقيق التفاعل بين متلقي النص وقارئه على أساس مبدأ القصدية، وبذلك تصبح تجربتها في فهم النص أكثر دلالة مما كان سابقا، الأمر الذي يؤكد أهمية السياق النفسي الذي يتم فيه إنتاج النص وفهمه وإعادة تكوينه لدى المتلقي، مما يجعل المشكلة الجوهرية التي يتركز فيها البحث هي تأويل النصوص.

فالقارئ يضفي على النص أبعادا جديدة ربما لا يكون لها وجود في النص ويرمي إلى إحتواء النص والسيطرة عليه، وهذا لا يتم إلا بقارئ خاص في ذخيرة غنية تعادل السياق المنشودة في النص.

وإذا كان التداعي أساساً مهماً في تفسير النص، كما أشرنا سابقاً، فإن صياغة السياق الصياغة النفسية المطلوبة هي أبرز غايات القراءة النفسية. وليس الأمر تماهياً من جانب القارئ النفسي، بل هو الانسجام مع أدوات القراءة ذاتها، إذ إن القارئ النفسي لا يكتفي باستنطاق الدلالات الكامنة في النص، بل يستنطق تأويلاتها، ويتتبع دوافعها، ويعيدها إلى مرجعياتها اللاشعور في الحياة الباطنية، وقضايا الغرائز واللاواعي الجمعي وغير ذلك، ثم يحاول الكشف عن الصلات التي تربط بين تلك الدلالات والعناصر الأخرى المكونة لسياق النص.

10. لماذا تتعدد قراءة النص الأدبي؟:

إن النص الأدبي يمكن أن يقرأ قراءات متعددة بالنظر إلى الخصوصيات النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تميز قارئاً عن قارئ آخر، ولذلك تتباين مستويات القراءة

[1]. محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد19، العدد(1+2)، 2003 ص29. 35.

وتتعدد من حيث العمق تبعاً لخبرة القراء وأساليبهم، حتى قيل إن هناك عدداً من القراءات يساوي عدد القراء، ثم إن القارئ الواحد سيقرأ النص الواحد قراءات مختلفة بالنظر إلى أحواله المختلفة النفسية والاجتماعية والمعرفية فهو في هذه القراءة ليس هو في تلك القراءة للنص نفسه تبعاً للمقولة الشائعة:"أنا الآن لست أنا بعد لحظات."[1]

تتعدد القراءة بتعدد المناهج النقدية التي هي مناهج قراءة:[2]

فرولان بارت أعطى أهمية كبيرة للقارئ لأنه رأى أن الدراسات النقدية قد ركزت اهتمامها على المؤلف ولم تعط الأهمية الكافية للقارئ، ولذلك رأى بين القارئ والنص علاقة اشتهاء متبادل، أي النص الذي يحقق للقارئ المتعة. وقد رأى بارت أن قراءة النص يجب أن تستند إلى النظام النصي نفسه الذي يستعان في توضيحه ببعض الفروع الأكاديمية: كعلم النفس التحليلي والنقد الموضوعاتي thématique، والتاريخي والبنيوي structurels.

يمكن قراءة النص من منظور اللسانيات البنيوية: فنستثمر هذه المعرفة في قراءة النص بالبحث في مختلف بنياته: الصوتية والمعجمية والصرفية والنحوية والدلالية، أي التركيز على مستويات المعنى وترابط بعضها ببعض وتفاعلها فيما بينها، ذلك أنه لا يمكن للمستوى أن يؤدي المعنى بمفرده بل من خلال علاقاته مع المستويات الأخرى في سياق لغوي واحد.

يمكن أن نقرأ النص قراءة أسلوبية نركز فيها على الإنزياحات: المختلفة التي تختلها اللغة والطاقات الدلالية المختزنة في النص التي تلامس مكامن الحساسية المتأثرة لدى القارئ

كما يمكن أن نقرأ النص قراءة سيميائية: فنبحث في العلامات والإشارات والرموز والأيقونات ونحاول أن نقدم تطبيقا واحداً عن العلامة دون الغوص في باقي الجوانب الأخرى. فالعلامة معطى نفسي واجتماعي وثقافي وحضاري، أصله الوضع والعرف

[1]. بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات، ص6

[2] المرجع نفسه، ص13.6.

والاصطلاح يمكننا من خلالها، معرفة العلاقة بين سعة أي نظام تبليغي وطبيعة مكوناته الدلالية، فالقارئ للنص يجب أن يكون على معرفة كافية بنظامها لكي يتمكن من فهمها وتحليلها ومعرفة مختلف وظائفها.

قراءة تستثمر لسانيات الخطاب ومناهج تحليله: فنتعامل مع النص الأدبي على أنه رسالة بين مخاطِب(كاتب) ومخاطَب(قارئ)، وتهتم بالبحث في محاولة معرفة أفعال الكلام (Les actes de parole،) وأحوال الخطاب Les situations des discours ووظائفه المختلفة:

أولا: يمكن قراءة النص طبقا لوظائفه:

لتتم عملية التواصل اللغوي بعناية، قام رومان جاكبسون بتمييز ستة وظائف لغوية، فهي تساعد المتلقي على قراءة النص وتتمثل هذه الوظائف فيما يلي[1]:

1. الوظيفة المرجعية:référentielle fonction: تتفرع هذه الوظيفة عن الشكل التواصلي المتمثل في السياق، وتتأسس على المخاطِب، والغرض من التواصل يتمثل في الإبلاغ ذي الطبيعة النفعية.

2. الوظيفة التعبيرية:fonction expresive:

وتسمى كذلك الوظيفة الانفعالية وتتأسس على المخاطب فتبدي عواطفه ومواقفه اتجاه قضية ما ويتجلى ذلك مثلا في طريقة النطق وفي بعض الأدوات اللغوية التي تدل على الاستفهام أو التعجب أو الانفعال.

3. الوظيفة الإفهامية:fonction conative:

وتتمثل في الرسائل التي تركز على الحمولة الانفعالية والوجدانية، ومن ثم فإنها ترتبط بالمرسل، أي تقدم انطباعه وانفعاله تجاه شيء ما.

4. الوظيفة الانتباهية:fonction phatique:

تهدف هذه الوظيفة إإلى إقامة التواصل، وذلك عن طريق استخدام أشكال تعبيرية قصد إثارة انتباه المتلقي في عملية التواصل.

[1]- ينظر، عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل(رومان جاكبسون نموذجا)،دار الحوار، ط 1 ،2003، سورية اللاذقية، ص47- 50.

5. الوظيفة ما وراء لغوية:linguistique fonction méta:

تسعى هذه الوظيفة إلى الربط بين طرفي الخطاب(المرسل والمرسل إليه).

6. الوظيفة الشعرية/ الأدبيةfonction poétique:

تعمل هذه الوظيفة على إبراز قيمة الكلمات والأصوات والتراكيب، مكسبة إياها قيمة مستقلة.

ثانيا: قراءة النص طبقا لبنياتها لخطابية:

وينبع ذلك كما يلي:[1]

1. قراءة البنية الوقائعية أو السردية:

وذلك بالبحث في طريقة سرد الأحداث وتنوعها وعلاقات الشخصيات الموجودة في النص وأدوارهم المختلفة والزمان والمكان أي نحاول الإجابة على الأسئلة التالية: من؟ وماذا؟ ومتى؟ وأين؟

2. **قراءة البنية الإخبارية:**

وفيها حدث أو موضوع في شكل نصوص وصفية، أو في شكل دلائل فنعمل على بحث الوسائط الخاصة بالموضوع أو الحدث أو الكلمات أو الوسائل المختلفة التي تتحكم فيه.

3. **قراءةالبنية الحوارية:**

فالنص يقدم في شكل محاورة أو مخاطبة أو مراسلة فنعمل على معرفة المرسلين والمتلقين وبحث وسائط الحالة التواصلية(من يكتب؟لمن؟ولأي غرض؟)

ونستخلص في الأخير أن القراءة متعددة بتعدد القراء، لذا لا يمكننا قراءة النص الأدبي قراءة واحدة.

[1]. بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات، المرجع السابق،ص16.15.

الفصل الثاني

تلقي النص الأدبي وفهمه

أولا: نظرية التلقي نشأها ومفهومها.

ثانيا:الفهم: مفهومه وأنواعه.

ثالثا: الاستيعاب والتذوق الأدبي

أولا: نظرية التلقي: نشأتها ومفهومها:

1. النشأة:

«ظل القارئ العنصر المهمل في القراءة النقدية في العقدين السابقين، بحيث كان كل الاهتمام منصب على النص الأدبي، والمؤلف لمدة طويلة خاصة في المناهج التي سبقت هذه النظرية، فقد عُدَّ كل خروج عن النص منقصة في عملية البحث آنذاك. ولكن هذا الحال لم يدم طويلاً مع أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي، بدأ الاهتمام بالقارئ، والذي عُدَّ العنصر الأساسي في سياق نظرية الأدب بحيث انفتح البحث الأدبي صوب المتلقي، وهذا الأخير رد إليه الاعتبار أخيراً لأهميته كعنصر مكمل في تشكيل الدلالة».[1]

هذا يعني أن جمالية التلقي قد أعادت القارئ للواجهة وأصبح الاهتمام به أمر واجب لما له من أهميته في العملية الإبداعية.

تُعدّ نظرية التلقي فرعاً من الدراسات الأدبية الحديثة المهتمة بالطرق التي يتم بها استقبال الأعمال الأدبية من قبل القراء، وقد استخدم مصطلح نظرية التلقي في بعض الأحيان ليشير إلى نقد استجابة القارئ في الولايات المتحدة الأمريكية، لكنه مرتبط أكثر بجماليات التلقي المحددة في 1970م من قبل المؤرخ الأدبي الألماني "ياوس" وزميله "آيزر". لذلك تعد نظرية التلقي تطبيق تاريخي لشكل من أشكال نظرية استجابة القارئ، فقد اقترحه

[1]. ينظر، فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون،ط1، 1431هـ / 2010 م، ص170.

"ياوس" في مقالته الشهيرة عن تاريخ الأدب الذي وصفه تحدّياً للنّظرية الأدبية حسب قول"أبرامز"، وترتكز كل من نظرية التلقي ونقد استجابة القارئ على تلقي القارئ لنص ما.[1]

إن بروز نظرية التلقي في النقد الأدبي لاقى رواجاً كبيراً لدى فئات عديدة من النقاد وبالتالي وجب الإقرار بأن النظريات السابقة أجحفت في حق القارئ، والمتلقي بتهميشها لأهم عنصر في العملية الإبداعية، لكن بمجيئ نظرية التلقي أعيدت الأنظار إلى سياق العمل الفني وإلى مؤلفه، وقد ركزت جهدها على العنصر المتلقي كونه يشكل البؤرة في تأسيس المعنى،فاعتبروا أن كل نقد أدبي يهتم بالقارئ، وعملية القراءة تندرج ضمن هذه النظرية ذلك أن الجامع بين المنتسبين(المؤلف والنص) هو القارئ، والاهتمام المطلق بالقارئ والتركيز على دوره الفعال كذات واعية أصبح لها نصيب الأسد من النص وإنتاجه وتحديد معانيه.[2]

2. مفهوم جمالية التلقي والتأثير:

يبدو أن مفهوم "نظرية التلقي" في المدرسة الألمانية مصطلح مفرد في الظاهر، إلاّ أنّه في البنية العميقة يعمل كبوتقة، ينصهر في داخلها مفهومان، لكل واحد منهما منظوره وأصوله وإجراءاته. فهما شقان مختلفان ومتكاملان في الآن نفسه، إذ أنّ أحدهما يكمل الآخر، وهذان المفهومان هما "جمالية التلقي" و "جمالية التأثير" ، يتعلق الأول بالإتجاه الذي وضعه"هانز روبرت ياوس"، أما المفهوم الثاني فواضعه أحد أقطاب مدرسة كونستانس "فولفغانغ آيزر"، فيكون مفهوم "نظرية التلقي" مصطلحاً شاملاً يؤلف بين مشروعي (ياوس

[1]. حسن البنا عز الدين، قراءة الآخر/ قراءة الأنا نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي العربي المعاصر، القاهرة،ط1 2008م، ص25،26.

[2]. ينظر،فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، المرجع السابق، ص170.

وآيزر). عالج ياوس النّص من خلال نظرته الجديدة في التاريخ التي تقوم على الإهتمام بالمتلقي بإعتباره الطرف الفعال، وبتاريخية التلقي(تاريخ الأدب) عند ياوس. وهو لا يعني به تاريخ نص الوقائع الأدبية، إنما التاريخ الذي يعمل كمقياس لقياس التأثيرات التي يولدها عمل ما عند جمهور ما (المتلقي الأول)، ثمّ تتوالى سلسلة القراءات. ومع كل قراءة جديدة يقوم المتلقي بقياس الأعمال المهمة على وَفْقَ آراء السابقين من النقّاد في (النص)، ومن ثم تجديد التلقي عن طريق الحذف والإضافة والتغيير، ثم مقارنتها مع القراءات السابقة، ومن ثمّ تجديد تاريخ الأدب. وبعبارة أدق الدراسة التاريخية تركز على الأدب من خلال مدى تأثير الانعطافات التاريخية الكبرى. ويمكن توضيح رؤية ياوس بطريقة أخرى: عند تلقي نصّ معين، يحتاج المتلقي إلى معرفة جملةٍ من الأمور منها: الظروف التي أحاطت بالنص الذي يتلقاه، معرفة أفق التلقي الأول. هنا تكمن اللحظة التاريخية، قيام المتلقي الثاني بعملية تأويل جديدة للنص . لا نعني به أيّ قارئ بل القارئ ذو الذوق المدرب . معرفة مدى تطابق أفق التلقي الماضي مع الحاضر.[1]

أما "جمالية التأثير" عند "آيزر" فتركز إلى ما هو أبعد وأشمل، فهو لم يتتبع إتجاها فلسفياً أو تاريخياً، مثل ياوس، فنظرته تقوم أساسا على التفاعل بين النص والقارئ. وعلى الرُّغم من الإختلافات التي نجدها بينهما في تقديم مفاهيمهما واستنادهما إلى مرجعيات مختلفة فإننا لا نجد تعارضاً في الأفكار والمنطلقات، فقد سارا جنباً إلى جنب، وكان أحدهما

[1] خالد علي مصطفى، ربى عبد الرضا عبد الرزاق، مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالي، العدد التاسع والستون، 2016، ص162.163.

يُكمل الآخر. فالناقد الأول إنشغل بالبعد التاريخي، والثاني اهتم بالبعد النصي والفردي لقراءة النصوص. التفاعل عند آيزر قائم أساساً على التأويل عند القارئ بما يتجاوز ظاهر النص إلى ما وراء النّص من معانٍ، وبهذا التجاوز يقوم القارئ بعملية ردم الفراغات أو الفجوات التي يتركها النص، وتدفع القارئ إلى الغوص في أعماقه، بحيث تثير لديه عملية التخيل. انطلاقاً من هذا الخيال تحصل عملية التبادل والتأثير بين النص والقارئ، فالمعنى في هذه الحالة ينتج خلال التفاعل بينهما، فالعمل الأدبي:(ليس نصاً بالكامل كما أنه ليس ذاتية القارئ، ولكنه تركيب والتحام من الإثنين). عمل كل من ياوس وآيزر، على صيانة النظرية بطريقة تقوم على التكامل، فقد إلتقى الناقدان، في البحث عن القارئ الذي يبرز ما هو خفيٌّ في النص، اعتماداً على ما يسمى الذخيرة أو المخزون الثقافي، الذي يعتمد فيه على خبراته السابقة، وأفق ثقافته، وطريقة استجابته للنص. والذخيرة باختصار: هي مجموعة المعايير الإجتماعية، والثقافية يُقدمها القارئ في أثناء عملية القراءة[1].

3. صورة المتلقي عند ياوس وآيزر:

«لقد أعاد ياوس و آيزر توزيع مخطط التواصل الأدبي، فأصبح المتلقي نقطة البداية في أي منظور لفهم العمل الأدبي. وقد برهن الإثنان على العلاقة الدالة التي تربط القارئ بالأدب».[2]

[1]. خالد علي مصطفى،ربى عبد الرضا عبد الرزاق، المرجع السابق، ص163.164.

[2]. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1997، ص14.

ونلاحظ بذلك أنّ المتلقي في افتراضات رائدي جمالية التلقي، هو أساس النظرية إذ هو «الذي يعيد فهم العمل من خلال التعقيدات المتعالية لتجربته في القراءة».[1] حسب آيزر، كما أنه يؤدي «دوراً في تطور النوع الأدبي، لأن ياوس يعتقد أن القطيعة بين الأفق التاريخي للمتلقي وأفق النص، إنّما تسعى باتجاه تطور العمل الأدبي. فالتعارض بين المعايير التي يحملها المتلقي عن أشكال الأعمال السابقة، وبين المعايير التي يكوّنها العمل الجديد لحظة ظهوره، يؤدي إلى نشوء قيم جمالية جديدة».[2]

وإن كانت جمالية التلقي قد قسمت مراحل التلقي إلى ثلاث: ما قبل التلقي : (أي قبل ظهور العمل الأدبي الجديد)، عملية التلقي: (وهي مرحلة القراءة إذ يحدث هناك تمازج بين النص والقارئ)، وناتج القراءة: (وهي عبارة عن المشاعر والانفعالات المختلفة التي تنتاب القارئ أثناء قراءته للنص). فإن مثل هذا التقسيم يسهل فهم الوضعيات الأساسية للتحول التي يقطعها القارئ أثناء القراءات المختلفة.[3]

4. التفاعل بين النص والمتلقي:

إن الأساس في قراءة كل عمل أدبي هو التفاعل بينه ومتلقيه، لذا يمكننا القول أن للعمل الأدبي قطبين هما: القطب الفني والقطب الجمالي، الأول هو نصُّ المؤلف، والثاني هو التحقق الذي ينجزه القارئ. وفي ضوء هذا التقاطب يتضح أن العمل ذاته لا يمكن أن يكون مطابقا لا للنص ولا لتحققه بل لابد أن يكون واقعاً في مكان ما بينهما. وإذا كان

[1]. ناضم عودة، أصول المعرفية لنظرية التلقي، المرجع السابق، ص16.

[2]. ناظم عودة خضر، المرجع نفسه، ص16.

[3]. ينظر، حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، السنا (وهران)،2007، ط1،ص162.

الموقع الفعلي للعمل يقع بين النص والقارئ فمن الواضح أن تحقيقه هو نتيجة للتفاعل بين الاثنين. لذا فالتركيز على تقنية الكاتب وحدها أو على نفسية القارئ وحدها لن يفيد هذا الشيء كثيرا في عملية القراءة نفسها. لذا فإننا إذا أهملنا العلاقة بينهما سنكون قد أهملنا العمل الفعلي كذلك. فالتحليل المنفرد لا يكون مُقْنعاً إلا إذا كانت العلاقة هي علاقة بين مرسل ومتلق.[1] هذا يعني أن القراءة عند "آيزر" تكتسب أهمية من خلال التفاعل بين النص والقارئ.

يصعب الفصل بين حدود النص وحدود القارئ حسب نظرية التلقي حيث إن العلاقة بين القطبين علاقة حوار وتداخل وتفاعل، وليس بالإمكان تصور تلك العلاقة إلا على تلك الصورة، إذ لا يمكن الفصل بين فهمنا للنص وبين النص ذاته، وبما أن القارئ والنص يندمجان في وضعية واحدة فإن الفصل بين الذات والموضوع لم يعد صالحاً، وبالتالي فإن المعنى لم يعد موضوعاً يستوجب التعريف به، وإنّما أصبح أثراً يعاش، وناتجاً عن التفاعل الحاصل بين النص والقارئ.[2]

«تبدأ متعة القارئ عندما يصبح هو نفسه مُنتِجاً، أي عندما يسمح النص له بأن يأخذ ملكاته الخاصة بعين الاعتبار».[3] هذا يعني أن القارئ لم يعد مجرد فاعل بسيط يبدي

[1]. فولفغانغ آيزر، فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر:حميد لحمداني، الجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل،1987، ص12.

[2]. نادر كاظم، المقامات والتلقي بحث في أنماط التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث،ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،2003، ص23،24.

[3]. فولفغانغ آيزر، المرجع السابق، ص56.

مجموعة من الآراء حول النص دون أن يتفاعل معه، بل أنه يساهم في تحقيق جمالية النص الأدبي.

ونخلص إلى القول بأن علاقة النص بالقارئ تتحدد داخل آلياته، ويتشكل موقف القارئ من النص من خلال القدرة على الارتكاز على فهم بنياته المختلفة، والوقوف على كل ما هو غامض وبهذا يتحول القارئ من مستهلك إلى منتج.

1. مفهوم الفهم:

1.1 لغة:

فهم:الفهم: معرفتك الشيء بالقلب. فهِمه فهْمًا وفَهَماً وفَهَامَة: علمه، وفهمت الشيء:عقَلتُه وعَرفْته. وفَهّمتُ فلانا وأفْهمْتُه، وتفهَّم الكلام: فَهمَه شيئا بعد شيء. ورجل فَهِمُ: سريع الفهمُ، ويقال فَهْمُ وفَهَمُ. وأفهَمهُ الأمر وفَهّمَهُ إياه: جعله يَفهَمُه. واستفْهمَه: سأله أن يُفهِّمَه. وقد استَفهَمنِي الشيء فَأفْهمتُه، وفهّمته تفْهِيمًا[1].

إن الفهم جزء هام في حياة الفرد، فعندما يقرأ الإنسان فإنه يربط بين ما يقرأ وما يعرفه من معلومات مختزنة في ذاكرته، وتجتمع المعلومات بعضها ببعض بشكل تلقائي. فالإنسان يفهم ويستوعب أكثر بوجود أفكار أولية مسبقة، ويأتي بعد ذلك دور العقل للربط بين الأفكار حسب موضوعها[2].

[1]. ابن منظور لسان اللسان جزء الثاني دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ص 339.340.

[2]. ينظر، عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، دمشق ،دار الفكر، ص 202.203.

لذا يعتبر الفهم أساس عملية القراءة، فالقارئ يسرع في قراءته إذا فهم معنى المقروء ويتعثر إذا لم يفهم معنى ما يقرأه، فإذا كان التلميذ لا يفهم ما يقرأه فكل الخطوات المتبعة في تدريس القراءة لا تجدي نفعا مع الطالب. فالتمهيد يهيء الذهن، ويفتح النفس شوقا إلى فهم الموضوع الجديد، والقراءة الصامتة تدرّب الطالب على الفهم المستقل للمعاني الرئيسية، وشرح الكلمات تعتمد على الفهم الجيد والإحاطة بمعناها الدقيق، والمناقشة بدورها تقوم على الفهم الجيّد للمقروء لتظهر مدى فهم القارئ لما قرأه.[1]

2. أنواع الفهم:

هناك نوعين من الفهم، الفهم الكتابي الذي هو موضوع بحثنا والفهم الشفوي.

1.2 الفهم الكتابي:

هو القدرة على فهم معاني الألفاظ والعبارات، ويتمون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل.

وهو القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة، والقدرة على استعمال البنية النحوية[2].

[1]. مختار عبد الخالق عبد اللاه، تدريس القراءة في عصر العولمة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع 2008، ط1، ص 60.

[2]. حسين نواني، استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المعرفي، في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، العام الجامعي2004 . 2005، ص191.

أ. **استراتيجيات الفهم الكتابي:**

تهدف هذه الاستراتيجيات إلى زيادة كفاءة المتعلم لفهم ما يقوم بدراسته، فتوضع معاني الكلمات غير المألوفة وذلك عن طريق ربطها بالمفاهيم التي تعلمها الطلاب.[1]

وكما تهدف أيضا إلى تعريف القارئ بجملة من الاستراتيجيات المعرفية التي تنمّي لديه قدرة الفهم، وهذه الاستراتيجيات كالتالي:

1. استراتيجية K.W.L:

وهي استراتيجية مناسبة لدراسة كتب المناهج الدراسية، والحروف الثلاثة عبارة عن أسئلة تعبر كل منها عن عمليات هذه الاستراتيجية:[2]

K: ما أعرفه بالفعل عن هذا الموضوع؟

W: ماذا أريد أن أتعلم كنتيجة لدراسة هذا الموضوع؟

L: ماذا تعلمت بالفعل؟

2. استراتيجية النمذجة(الشكل):

هذه دعوة صريحة لجمهور المربين بأن لا يهملوا عملية النمذجة في تدريس الفهم الكتابي، ولعل هذه الطريقة مفتاح مشاكلنا في مواقف التفاعل اللّفظي الكامنة في الفصول الدراسية، إننا لا نذكر مدى صعوبة هذه الاستراتيجيات، لكن محاولة تكييف تناولات

[1]. أنور محمد الشرقاوي، كتاب التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، 2012، ص191.

[2]. مختار عبد الخالق عبد اللاه، تدريس القراءة في عصر العولمة، المرجع السابق، ص79.

النمذجة، تساعد إلى حد بعيد في فهم تطور وتواتر الأحداث في النص وتوظيف الاستدلال المناسب حول الرّموز اللّغوية، مع إدراك التصورات الضمنية فيه.

3. استراتيجية المراقبة الذاتية:

إن المقصود منها هو التعلم القائم والمبني على إدراك الخطأ وتصحيحه، وبهذه الاستراتيجية يتمكن القارئ من مراقبة أخطائه، وتحتاج هذه العملية لتدريب خاص لكي يتعلم التلاميذ كيف يفحصون استجاباتهم ويدركون الأخطاء.

4. استراتيجية المخطط:

نستخدم المخطط الذهني الذي يمثل لغة تنظيم لمجموعة المفاهيم وبالتالي لايمثل المخطط أجزاء دقيقة للمعلومة بقدر ما يمثل قسطا وافرا من المعرفة الشاملة التي تشمل الموضوعات والمواقف والقيم والسلوكات.[1]

نستنتج أن عملية فهم النص عملية معقدة تحتاج لعدة استراتيجيات حتى يتمكن القارئ من فهم واستخلاص المعنى الذي يقصده الكاتب.

2.2 الفهم الشفهي:

هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات النص إدراكا صحيحا، وذلك بفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص.[2]

[1]. ينظر حسين نواني ، استراتيجية الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، المرجع السابق، ص58.59.

[2]المرجع نفسه، ص59.

نستنتج أن الفهم الشفهي يتعلق باللغة المنطوقة وهو قدرة السامع على تحديد وفهم معنى النص أو الخطاب.

3. مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

نظرا لأهمية الفهم في عملية القراءة نجد العديد من العلماء والباحثين اتجهت أنظارهم لهذا الموضوع، وبذلك أفرزت جهود كل باحث مستويات ومهارات للفهم.

ومن بين أحد التصنيفات مايلي:[1]

1.3 مهارات الفهم الأساسية للقراءة:

1 . تحديد دلالة الكلمة.

2. تحديد الفكرة العامة للموضوع.

3. تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.

2.3 مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني:

1. استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

2. استنتاج معاني الكلمات غير المؤلوفة من خلال السياق.

3. استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.

4. المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.

5. التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.

[1]. مختار عبد الخالق عبد اللّاه، تدريس القراءة في عصر العولمة، المرجع السابق، ص66.65.

3.3 مهارات الفهم الناقد:

1. اكتشاف وجهة نظر الكاتب.

2. التمييز بين الحقيقة والرأي.

3. تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.

4. تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.

5. تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

ومن خلال هذا نستنتج أن عملية الفهم تبدأ بمعرفة دلالة الكلمة، إلى القدرة على استنتاج المعاني التي لم يصرح بها، فنجاح الطالب في الدراسة يعود الى سبب فهمه واستيعابه لما يقرأه فيصبح واثقا بنفسه وبقدراته وهذا ما يعود عليه بالنفع، أما إذا كان لا يفهم ما يقرأه فيسبب له القلق وهذا سيؤدي به إلى الفشل.

4. المراحل العامة لفهم رسالة أو نص:

إن عملية فهم رسالة ما تحتاج إلى ثلاثة مراحل وهي تتمثل فيما يلي[1]:

1.4 مرحلة تكوين الرسالة أو الخطاب:

وهي تخص المرسل الذي يقوم بإرسال الرسالة.

[1]. ينظر بشير إبرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث إربد الأردن 2007، ص139.138.

2.4 مرحلة أوامر الدماغ:

يقوم الدماغ بإصدار أوامره إلى أجهزة الارسال المختلفة الموجودة في الجانب الأيمن من المخ، وإذا كانت الرسالة مرئية فإن الأوامر تصدر إلى أجهزة الابصار لفهم معنى الكلمات التي يقرؤها. وتعد هذه المرحلة بالغة الصعوبة والتعقيد، لأنها تتعلق بالعمليات العقلية من إدراك وفهم عند كل من المرسل والمرسل إليه.

3.4 مرحلة تحليل الرسالة وفهمها:

ليس بإمكان المتلقي فهم الرسالة إلا إذا كان عارفا بالنظام اللغوي للمجتمع والظروف التي أنتجت فيها الرسالة أو الخطاب.

بمعنى أن فهم المتلقي لرسالة ما، عليه أن يكون متمكنا من اللغة التي أرسلت بها الرسالة، وعليه أن يعرف سبب إنتاج هذه الرسالة، إذ نجد عوامل متعددة تؤثر في عملية التلقي وفهم الرسالة منها:[1]

أ. العوامل اللغوية:

وتتمثل في صعوبة المفردات، تعقد تركيب الجملة، مخالفة التعبير لما توافق عليه المجتمع.

ب . **العوامل النفسية:**

[1]- ينظر، بشير إبرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق ، ص140.141.

وهي التي تتعلق بالحالة النفسية للمرسل والمرسل إليه.

جـ. العوامل المتعلقة بمرسل الرسالة:

هل هو امرأة أم رجل، طفل أم بالغ.

د. العوامل المتعلقة بحال المتخاطبين:

هل هما متقاربان أم متباعدان، وهل المتلقي يهتم بموضوع المرسل.

I: الاستيعاب:

1. مفهوم الاستيعاب:

1.1 لغة:

وعب: الوعب: إيعابك الشيء في الشيء، كأنه يأتي عليه كله، وكذلك إذا استؤصل الشيء، فقد استوعب. وعب الشيء وعبا، وأوعبه، واستوعبه: أخذه أجمع، واستوعب المكان والوعاء الشيء: وسعه، والايعاب والاستيعاب: الاستئصال والاستقصاء في كل شيء، واستوعب الجراب الدقيق.[1]

2.1 اصطلاحا:

تعرّف النظرية الحديثة الاستيعاب على أنه يقوم بمعالجة المعلومات الواردة في النص، وهو لايقوم على مجرد فك مدلول الأحرف أو الكلمات أو الأصوات، وهو نشاط ذهني متعدد الأبعاد يسعى إلى بناء تصور دلالي لما يقال أو يدوّن، ويقوم بتحويل

[1] ابن منظور، لسان العرب ، مجلد الأول أ ب ، المرجع السابق ، ص944

وانتقاء، وإعادة تنظيم المعلومات المقروءة بغية تكوين بنية ذهنية مطابقة أو شبيهة بالبنية التي يقصد مؤلف النص نقلها.[1]

والاستيعاب هو تفاعل بين القارئ والنص، ومن خلاله يُسمح للقارئ التواصل مع المؤلف، وذلك باستنتاج مايلمح إليه واكتشاف وجهة نظره، لذا نجد ثلاثة عوامل تؤثر في عملية الاستيعاب وهي تتمثل فيما يلي:[2]

- السياق الذي تجري فيه المهمة.
- خصائص النص.
- خصائص القارئ.

2. استيعاب الوحدات اللغوية:

1.2 استيعاب الكلمة:

تعتبر الكلمة أصغر وحدة لغوية لها معنى واستيعاب الكلمة في حد ذاتها من المهارات المعقدة، فيجب التعامل الواعي مع الكلمة لتحقق الفهم الدقيق والكلمة وسيلة التعبير عن الأفكار والمعاني إلى الآخرين، لهذا فهو يعتمد على ذخيرة القارئ من مفردات وخبرات سابقة.[3]

[1]. أندريه جاك ديشين، استيعاب النصوص وتأليفها، ترجمه لمع، ط1991م، ص11.

[2]. المرجع نفسه،ص11.

[3] راتب قاسم عاشور ، و محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، دار المسيرة للنشر – عمان ص87.

مبادئ تعين المعلم على تنمية مهارة الاستيعاب:[1]

- ليس للكلمة الواحدة معنى واحدة، بل إن لمعظم المفردات أكثر من معنى تبعا للسياق الذي استخدمت فيه.
- إن المعنى المحدد للكلمة الواحدة هو وليد السياق الذي استخدمت فيه الكلمة.
- إن تعدد معاني الكلمة الواحدة قد يعتمد إلى حد كبير على إعداد الخبرات وأنواعها التي استطاع القارئ أن يربط بها الكلمات المستهدفة بالاستيعاب.

2.2 استيعاب الجملة:

تعرف الجملة على أنها مجموعة من الكلمات الموضوعات على نسق لغوي، أو بلاغي، أو تركيبي، وتكوّن معنا مستقلا، والجملة عنصر مهم في عملية بناء النص، ويعتبر النص مجموعة من الجمل المترابطة مشكلة بذلك فقرات النص ، وعلى القارئ امتلاك الكفاية النحوية والبلاغية والتركيبية الخاصة بالجملة مع ربطها بالمعرفة الدلالية.[2]

والقارئ يجب أن يكون قادرا على[3]:

- التمكن من استيعاب الوحدات اللغوية المكونة لها.
- معرفة نوع العلاقات القائمة بين أجزاء هذه الوحدات.
- الاستفادة من علامات الترقيم كمعينات على فهم المعنى.

[1] راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، المرجع السابق، ص87 – 88.

[2]- المرجع نفسه، ص88.

[3]- راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة، المرجع نفسه، ص88-89.

- معرفة الروابط القائمة بين مكونات الجملة.
- تحليل البنية النحوية والتعرف على مختلف تراكيب الجملة.
- معرفة نوع العلاقة التي تربط الجملة بغيرها من جمل النص.

3.2 استيعاب الفقرة:

تعرف الفقرة أنها سلسة متتابعة من الجمل والتراكيب تتناول فكرة واحدة رئيسية، وترتب الجمل في الفقرة وفق أنظمة بنائية محددة. إن القدرة على استيعاب المقروء يعتبر مؤشر جيّد على فعالية القارئ وتميز القارئ الجيّد من القارئ الضعيف.[1]

3. الاستيعاب في عملية القراءة.

1.3 لاستيعاب قبل القراءة:

يبدأ الاستيعاب قبل القراءة، فهناك أجزاء مهمّة تؤثر في الاستيعاب، والقارئ هو المهم في هذه العملية، بالإضافة إلى المعلومات والخبرات السابقة، والكفاية القرائية لدى القارئ, والتعرف على الحروف وفك الرّموز، ولهذا يجب تشجيع الطلاب قبل البدئ بالقراءة في التحضير لها وذلك من خلال المعلومات السابقة للمادة، فهذا يعطيهم القوة والقدرة للمتابعة والفهم الجيّد.[2]

[1]. راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، المرجع السابق، ص 89.

[2]. ينظر،المرجع نفسه ، ص 84-85.

2.3 الاستيعاب أثناء القراءة:

أثناء قراءة الطلاب لنص معين لا يحتاجون لفهم فقرات صعبة، لذا يجب على الطلاب التعامل معها بيسر بمعنى متابعة القراءة وإهمالها مؤقتا ثم مناقشتها من خلال فقرات أخرى. وهناك من المؤلفين من يزودون القارئ بمعلومات مناسبة للقراءة فيفسرون المعاني الصعبة ومعاني مفردات مهمة ويبقى دور الطالب الاستنتاج والتحليل والتركيب من خلال المعلومات المقدمة في النص ويكون ذلك عن طريق مناقشة النص.[1]

2.3 الاستيعاب بعد القراءة:

بعد القيام بالقراءة، يستمر تفكير الطالب بالنص، وتوجد طرق عديدة لدى المعلمين تجعل الطلاب متابعين للنص وذلك للوصول إلى استيعاب نهائي ويكون ذلك بالمشاركة والمناقشة وتبادل المعلومات.[2]

II .التذوّق الأدبي:

1. مفهوم التذوّق:

كلمة يكثر استعمالها في مجال الحديث عن الأدب، وطريقة دراسته ونقده، وقد بيّن ابن خلدون ذلك فقال:"هي حصول ملكة البلاغة في اللّسان"، بحيث يرى أن لفظ الذّوق استعير من معناه اللّغوي هو إدراك الطعوم، فهو الّذي قال:"لما كان محل هذه الملكة في

[1]. ينظر، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، المرجع السابق،ص 85.

[2]. ينظر، راتب قاسم عاشور و.محمد فؤاد الحوامدة، المرجع نفسه ص85.

اللّسان، من حيث النطق بالكلام، كما هو محل لإدراك الطعوم، استعير لها اسمه، وأيضا هو وجداني اللّسان، كما أن الطعوم محسوسة له فقيل له ذق[1].

2. مفهوم التذّوق الأدبي:

هناك من يعرفه بأنه إحساس القارئ بما أحسه الشاعر أو الكاتب، وهناك من يعرفه بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبي، والإحساس بجماله وأسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرّداءة[2].

3. العناصر المكونة لتشكيل التذوق الأدبي:

إن الذّوق يمكن أن يتشكل من مجموعة مؤثرات منها[3]:

- الملكة أو الموهبة الفطرية عند الدارس.
- الحاسة الفنية التي يميز بها الكلام الجيد من الرديء.
- علوم البلاغة بجميع فروعها أو أنواعها وهي علم البيان وعلم المعاني وعلم البديع.
- كتب الأدب المختلفة، وفي جميع العصور.
- الحفظ من القرآن كونه يمثل قمة الفصاحة والبلاغة والذّوق السليم وكونه كتاب اللّه المعجز.
- الحديث الشريف وكلام الذين عرف عنهم الذّوق السليم.

[1]. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوّق النص الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع . عمان، ط2010،1م، ص17.
[2]. حسن شحاتة،أدب الطفل العربي دراسات وبحوث، دار المصرية اللبنانية،ط2، 1994م، ص258.
[3]. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، المرجع السابق، ص29-30.

وما نخلص إليه من كل ما ذكرناه أن ليس كل قارئ له القدرة على تذوق الأدب لكونه يقوم على عدة صفات ومؤثرات كامتلاك الفصاحة اللغوية والتمكن من علوم البلاغة، فهذا ما يجعل من قارئ ما متذوّقا للأدب.

دراسة ميدانية

1- العينة ومواصفاتها.

2- أدوات البحث

وبعدما انهينا من الجانب النظري حول:"**قراءة النص الأدبي المدرسي وفهمه من منظور اللسانيات النفسية**"، قمنا بدراسة ميدانية وذلك بالانتقال إلى متوسطة معتمدين على مجموعة من الاستبيانات، لكشف مدى استيعاب التلميذ للنصوص الأدبية في هذه المرحلة.

1- العينة ومواصفاتها:

اخترنا لبحثنا هذا أقسام السنة الأولى والثانية متوسّط، في المتوسطة المتواجدة بولاية بجاية وهي:

- متوسطة " الشهيد بحايري سليمان"، الواقعة في عين الحرار تعساست سيدي أحمد.

2- أدوات البحث:

يستعمل الباحث أدوات من أجل الوصول إلى معلومات تخص بحثه، ومن بين هذه الأدوات نجد:

2-1 الاستبيان: (Questionnaire)

هو أحد الوسائل التي يعتمدها الباحث في جمع المعلومات والتي تتضمن مجموعة من الأسئلة متعلق بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب.[1]

2-1-1 طريقة توزيع وجمع الاستبيانات:

لقد اعتمدنا في بحثنا على توزيع الاستبيانات على تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط على النحو التالي:

[1]- ما هو الاستبيان؟ www.kau.edu.sa

2-1-1-1 الاستبيان الخاص بالتلاميذ:

قمنا بتوزيع عشرون (20) استبيانا على تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط في متوسطة واحدة وهي متوسطة الشهيد بحايري سليمان:

1- " **متوسطة الشهيد بحايري سليمان**": قمنا بتوزيع 20 استبيانا، حيث وزعنا العشر منها على السنة الأولى وأخرى على السنة الثانية متوسط، وعدد التلاميذ في هذه الأقسام يتراوح بين (30/26) تلميذ، وكان هذا في 26 أفريل 2017، واسترجعناه في التاريخ نفسه.

أولا: تحليل نتائج الاستبيانات الموجهة للتلاميذ:

أ- **المبحث الأول:** نتائج الاستبيانات الموجهة لتلاميذ السنة الأولى متوسط.

- **التعرف على المستجوب:**

- **الجدول رقم 01: الجنس.**

هذا الجدول يمثل عدد الذكور والإناث الذين اشتملت عليهم العيّنة:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
ذكر	10	٪50
أنثى	10	٪50
المجموع	20	٪100

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ عدد الذكور يعادل عدد الإناث إذ تقدر نسبة كل منهما بـ : (50 %).

الجدول رقم 02: السّن.

يبيّن هذا الجدول سنّ الذكور والإناث:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
11	04	٪20
12	08	٪40
13	03	٪15
14	02	٪10
15	02	٪10
16	01	٪05
المجموع	20	٪100

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة التلاميذ تتراوح أعمارهم من(11و16) سنة أي بنسبة (20%، 05%).

الجدول رقم 03: المعيدين وغير المعيدين.

يوضّح هذا الجدول التلاميذ المعيدين وغير المعيدين:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
المعيدين	05	٪25
غير معيدين	15	٪75
المجموع	20	٪100

التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الغير معيدين أكبر من نسبة المعيدين، إذ تقدر نسبة التلاميذ الغير المعيدين بـ (75%)، بينما تقدر نسبة المعيدين بـ (25%).

إن الهدف من هذه الدراسة هو إبداء التلميذ رأيه في طريقة تلقيه للنصوص الأدبية، ودرجة فهمه واستيعابه لها، وما سيأتي مجموع النتائج المتحصّل عليها:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال: هل تحب نشاط النصوص الأدبية؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	٪90
لا	02	٪10
المجموع	20	٪100

التعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يحبون نشاط النصوص الأدبية فقدّر عددهم ب(18)، أي ما يعادل(90%)، أما البقية فأجابوا بـ:"لا" فيقدر عددهم بـ(2) أي ما يقدر بـ(10%)، أي أنهم لا يحبون نشاط النصوص الأدبية وهذا ربّما راجع إلى ميلهم لنشاطات أخرى.

-نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال: كيف تجد النصوص الواردة في كتابك المدرسي؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
صعبة الفهم	٪12	٪60
سهلة الفهم	٪08	٪40
المجموع	٪20	٪100

التعليق: من خلال الجدول المسطر أعلاه، يتضح لنا بأنّ أغلبية الاحتمالات تقر على أنّ النصوص الواردة في كتابهم المدرسي صعبة الفهم احتلت درجة عالية بنسبة (60٪)، ويرجع ذلك ربما إلى أنّ المحتوى(المضمون) لا يتوافق مع سنهم وقدراتهم العقلية أو يعود إلى الضعف الذي يعاني منه التلميذ وقلة رصيده ومكتسباته القبلية، أمّا الاحتمال الآخر فله موقف سلبي، حيث يرى أن النصوص الواردة في الكتاب المدرسي سهلة الفهم، فهي تقدر بـ(40%).

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال: فهمك للنصوص الأدبية من خلال؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
القراءة الأولى	01	٪05
قراءة متعددة	02	٪10
شرح الأستاذ	17	٪85
المجموع	20	٪100

التعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ فهم التلميذ للنصوص الأدبية يعود إلى شرح الأستاذ لذا احتلت درجة عالية قدرت بنسبة (85%)، في حين تأتي الإجابة الثانية: بـ"قراءة متعددة" وقدرت بنسبة (10%)،فهناك مصطلحات صعبة الفهم تتطلب منه عدّة قراءات، أما التلاميذ الذين يعتمدون على فهمهم للنصوص من خلال القراءة الأولى فكانت نسبتهم ضعيفة جداً قدرت بنسبة(5%).

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال: ما رأيك في طريقة تدريس النص الأدبي؟

وتحصّلنا على النتائج التلية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
مناسبة	18	٪90
غير مناسبة	02	٪10
المجموع	20	٪100

التعليق: إنّ فئة التلاميذ الذين سطروا إجاباتهم بـ:" مناسبة" تحتل أعلى نسبة بـ (90%) من الإجابات، مقارنة بالتلاميذ الذين كانت إجابتهم بـ: "غير مناسبة" التي قدرت بـ (10%) وهي نسبة ضعيفة جدا، ولعلّ هذا التفاوت في النسبة يعود إلى طريقة الأستاذ في تدريسه للنصوص الأدبية، فالطرق تختلف وتتعدد من أستاذ إلى آخر، كما أنّ قدرة التلاميذ على استيعاب هذه النصوص متفاوتة فيما بينهم.

نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال: أي أنواع النصوص التي تفضلها؟ ولماذا؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص النثرية	10	٪50
النصوص الشعرية	10	٪50
المجموع	20	٪100

التعليق: حسب الإحصائيات المتوصل إليها من خلال هذا الجدول يتبين لنا أنّ التلاميذ الّذين يفضلون النصوص النثرية بلغت نسبتها (50%)، والسبب الّذي جعلهم يصرحون بهذا

التصريح كونهم يجدون النصوص النثرية سهلة للفهم، في حين نجد الّذين يحبون النصوص الشعرية هي نفس النسبة التي وجدناها في النصوص النثرية حيث بلغت نسبتها كذلك 50%، وسببهم لاختيار النصوص الشعرية يعود إلى حبهم للشعر وهناك من يعدّه كهواية له ويجد متعة وتسلية أثناء قراءته.

نتائج السؤال السادس:

نص السؤال: تفضل حصة النصوص الأدبية:

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
في الفترة الصباحية	12	٪60
في الفترة المسائية	08	٪40
المجموع	20	٪100

التعليق: يكشف لنا الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يفضلون النصوص الأدبية في الفترة الصباحية، ويبلغ عددهم اثنتا عشر (12) أي ما يقدر بـ (60%)، أمّا بالنسبة للذين يفضلون النصوص الأدبية في الفترة المسائية فنسبتهم تقدر بـ (40%)، وهذا التفاوت يعود إلى أنّ التلاميذ في الفترة الصباحية يكونون في حالة نشاط، على عكس الفترة المسائية فهي فترة الإرهاق.

2-7: نتائج السؤال السابع:

نص السؤال: أي من النصوص التي تفضل قراءتها؟ ولماذا؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النص المسرحي	04	٪20
النص الشعري	06	٪30
النص القصصي	10	٪50
المجموع	20	٪100

التعليق: لاحظنا من خلال عملية التحليل لهذا الجدول أنّ نسبة إقبال التلاميذ على قراءة النصوص القصصية كبيرة بحيث تقدر بـ (50%) من العينة المدروسة، وهذا دليل على ميول التلاميذ إلى النصوص القصصية لأن فيها أحداث ومغامرات مشوقة تستهويهم لقراءتها، كما تثري رصيده اللغوي وتنمي قدراته القرائية والكتابية والسماعية، ثم تحتل النصوص الشعرية المرتبة الثانية بنسبة (30%)، تليها في المرتبة الأخيرة النصوص المسرحية بنسبة (20%)، ومع العلم أن الميول يأتي من الرغبة والتذوق الفردي الشخصي لكل تلميذ ممّا يحدث في داخله نوعا من الدافعية والانفعال نحو المطالعة والتعلم و القراءة.

نتائج السؤال الثامن:

نص السؤال: هل تستوعب محتوى(مضمون) كل النصوص الواردة في الكتاب؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	15	٪75
لا	05	٪25

المجموع	20	٪100

التعليق: لاحظنا بأنّ الإجابة بـ " نعم" احتلت نسبة كبيرة من آراء التلاميذ، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل على أنّ المحتوى اللغوي بمستويات السنة الأولى والثانية متوسط يلاءم المضامين الفكرية والثقافية لكل تلميذ، حيث قدّر ذلك بنسبة (75%)، أمّا النسبة المجيبة بـ "لا" فهي تقدر بنسبة (25%) من مجمل آراء التلاميذ.

نتائج السؤال التاسع:

نص السؤال: هل تجد صعوبات في فهم النصوص المقررة في برنامجك؟ولماذا؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	٪70
لا	06	٪30
المجموع	20	٪100

التعليق: يوضح لنا الجدول أنّ الاحتمال يرى أن هناك صعوبات لفهم النصوص المقررة في برنامجه وتقدّر نسبة الاحتمالات بـ(70%)، وكان تعليلهم على ذلك هو أن هذه النصوص صعبة الفهم وليس بمقدور التلاميذ استيعابها وإدراكها نظراً لفئته العمرية، بينما الاحتمال الثاني يرى العكس أي ليس هناك صعوبات لفهم النصوص المقررة إذ قدرت نسبتهم بـ(30%)، وهذا حسب رأيهم يعود إلى الأستاذ يشرح بطريقة جيدة وسهلة لذا يمكن لأي تلميذ أن يفهم.

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
المفردات	09	٪45
الأسلوب	06	٪30

الأفكار	05	٪25
المجموع	20	٪100

التعليق: حسب الجدول نلاحظ أنّ أعلى نسبة للتلاميذ أرجعوا صعوبات فهم النصوص المقررة في برنامجهم إلى المفردات، وقدرت بنسبة (45%)، أما نسبة التلاميذ الذين رأوا أن مردّها يعود إلى صعوبة الأسلوب فقدّرت بـ(30%)، وفيما يخص التلاميذ الذين اختاروا الاحتمال الثالث "الأفكار" كانت نسبتهم تقدّر بـ(25%).

نتائج السؤال العاشر:

نص السؤال: ما هو الأسلوب الذي يعتمده أستاذك في تقديم النصوص؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الحوار والمناقشة	17	٪85
الإلقاء والإملاء	03	٪15
المجموع	20	٪100

التعليق: يكشف لنا هذا الجدول أنّ الأسلوب الذي يعتمده الأساتذة في تقديم النصوص هو أسلوب الحوار والمناقشة وتقدر نسبتهم بـ (85%) وهي نسبة عالية، وذلك من أجل خلق نوعا من التفاعل القوي بين المعلم والمتعلمين، كما تتيح للمتعلمين فرصة التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم وتبادل الأفكار بالشرح والتعليق، في حين نجد هناك بعض من التلاميذ الذين أقروا بأن هناك من الأساتذة الذين يعتمدون على طريقة الإلقاء والإملاء، وهي نسبة ضعيفة إذ تقدر نسبتهم بـ (15%).

نتائج السؤال الحادي عشر:

نص السؤال: ما هي أهم المواضيع التي تتفاعل معها؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
دينية	04	٪20
اجتماعية	07	٪35
علمية	09	٪45
تاريخية	07	٪35

التعليق: يتضح لنا من خلال الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يميلون إلى النصوص العلمية ويتفاعلون معها وهذا شيء إيجابي، إذ قدّرت نسبتهم بـ(45%)،وهذا راجع إلى أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية شغوفون بحب الاكتشافات والتطلعات، ويبدون اهتماماً كبيراً بالحقائق العلمية،أما نسبة التلاميذ الذين يتفاعلون مع النصوص الاجتماعية والتاريخية فهي نسبة متساوية قد بلغت نسبتهم بـ (35%)، لتأتي المواضيع الدينية في آخر الاختيارات إذ قدرت بـ (20%).

نتائج السؤال الثاني عشر:

نص السؤال:يا ترى فهمك للنصوص يعود إلى:

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
شرح الأستاذ	18	٪90
وضوح النص في حد ذاته	02	٪10
المجموع	20	٪100

التعليق: نستنتج من خلال هذا الجدول أنّ فهم التلاميذ للنصوص يعود إلى طريقة شرح الأستاذ إذ بلغت نسبتهم بـ(90%)، وهذا ربما راجع إلى صعوبة مضامين النصوص المقررة

في برنامجهم الدراسي، أما بالنسبة لباقي التلاميذ فأرجعوا فهمهم للنصوص إلى وضوح النص في حد ذاته وهي نسبة ضعيفة جداً فقدرت بـ(10%).

نتائج السؤال الثالث عشر:

نص السؤال: ما هي النصوص التي تجد صعوبة في فهمها؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص النثرية	08	٪40
النصوص الشعرية	06	٪30
النصوص العلمية	01	٪05
النصوص التاريخية	02	٪10
النصوص الدينية	01	٪05

التعليق: يبرز لنا هذا الجدول أنّ أغلبية التلاميذ يجدون صعوبة كبيرة في فهم النصوص النثرية وكان عددهم(08) أي ما يقارب (40%)، تليها النصوص الشعرية التي قدرت نسبتها بـ (30%)، ثم تأتي بعدها النصوص التاريخية حيث بلغت نسبتها (10%)، في حين تأتي النصوص العلمية والدينية في المرتبة الأخيرة بنفس النسبة بـ (05%).

نتائج السؤال الرابع عشر:

نص السؤال: ما هي النصوص التي تستوعبها بسهولة؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص الشعرية	06	٪60
النصوص النثرية	06	٪60

النصوص العلمية	03	٪30
النصوص الدينية	02	٪20

التعليق: يتضح لنا من خلال إجابة التلاميذ على هذا السؤال أنّ النصوص التي يجدونها التلاميذ سهلة الاستيعاب هي النصوص الشعرية والنثرية التي كانت نسبتهما متساوية قدرت بـ (60%)، ثم تليها النصوص العلمية نسبة (30%)، في حين تأتي النصوص الدينية في المرتبة الأخيرة كما هو متعود بنسبة (20%).

*** نتائج استبيانات التلاميذ:**

وصلنا من خلال تحليلنا للاستبيانات إلى جملة من النتائج تمثلت فيما يلي:

- أنّ جل التلاميذ يحبون نشاط النصوص الأدبية.
- معظم النصوص الواردة في الكتاب المدرسي صعبة الفهم.
- استيعاب التلاميذ محتوى كل النصوص الواردة في الكتاب المدرسي.

_ أغلبية التلاميذ يميلون إلى النصوص القصصية (القصة) بصفتها.

- فهم التلاميذ للنصوص الأدبية من خلال شرح الأستاذ.

ب- **المبحث الثاني:** تحليل نتائج الاستبيانات الموجهة لتلاميذ السنة الثانية متوسط.

- **التعرف على المستجوب:**

- **الجدول رقم 01: الجنس.**

هذا الجدول يمثل عدد الذكور والإناث الذين اشتملت عليهم العيّنة:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
ذكر	11	٪55

أنثى	09	٪45
المجموع	20	٪100

التعليق: يبيّن لنا الجدول أنّ عدد الذكور أكثر من عدد الإناث، إذ تقدر نسبة الذكور بـ (55%)، بينما نسبة الإناث بـ (45%).

- الجدول رقم 02: السّن.

يبيّن هذا الجدول سنّ الذكور والإناث:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
12	05	٪25
13	10	٪50
14	01	٪05
15	02	٪10
16	02	٪10
المجموع	20	٪100

التعليق: يكشف لنا هذا الجدول أنّ نسبة التلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين(12و16) سنة، أي ما يقارب نسبة (25%، 10%).

- الجدول رقم03: المعيدين وغير المعيدين

يوضح هذا الجدول التلاميذ المعيدين وغير المعيدين:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
المعيدين	03	٪15
غير معيدين	17	٪85
المجموع	20	٪100

التعليق: ما لحظناه في الجدول أنّ أغلبية التلاميذ غير معيدين و هذا شيء إيجابي إذ تقدر نسبتهم بـ (85%)، وهناك القليل فقط من التلاميذ المعيدين حيث تقدر نسبتهم بـ (15%).

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال: هل تحب نشاط النصوص الأدبية؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	٪90
لا	02	٪10
المجموع	20	٪100

التعليق: يجسد لنا هذا الجدول بأنّ أغلبية التلاميذ يحبون نشاط النصوص الأدبية إذ قدّرت نسبتهم بـ(90%)، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين لا يميلون إلى نشاط النصوص الأدبية تقدر بـ (10%) وهي نسبة ضعيفة جدا .

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال: كيف تجد النصوص الواردة في كتابك المدرسي؟

وكانت النتائج المتحصل عليها في الجدول التالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
صعبة الفهم	03	٪15
سهلة الفهم	17	٪85
المجموع	٪20	٪100

التعليق: مما يلاحظ انطلاقا من هذا الجدول أنّ النصوص الواردة في الكتاب المدرسي بالنسبة للسنة الأولى والثانية متوسط سهلة الفهم، إذ قدّرت نسبتهم بـ(85%)، في حين نجد نسبة (15%) من التلاميذ يقرون بصعوبة فهم النصوص.

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال: فهمك للنصوص الأدبية من خلال؟

وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
القراءة الأولى	03	٪15
قراءة متعددة	07	٪35
شرح الأستاذ	10	٪50
المجموع	20	٪100

التعليق: نلاحظ في هذا الجدول أنّ جلّ التلاميذ يفهمون النصوص الأدبية انطلاقاً من شرح الأستاذ وهذا ما يعادل نسبة (50%)، أما التلاميذ الذين يعتمدون في فهمهم للنصوص على تعدد القراءة فقدّرت نسبتهم بـ(35%)، في حين يعود فهم بعض التلاميذ إلى القراءة الأولى للنص ومثّلت نسبة ضعيفة قدرت بـ(15%)

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال: ما رأيك في طريقة تدريس النص الأدبي؟

وتحصّلنا على النتائج التالية:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
مناسبة	17	٪85

غير مناسبة	03	٪15
المجموع	20	٪100

التعليق: لاحظنا بأنّ نسبة كبيرة من التلاميذ أجابوا على أنّ طريقة تدريس النص الأدبي" مناسبة" وذلك بنسبة قدرت بـ (85%)، والأقلية منهم يرون أنّ طريقة النص الأدبي غير مناسبة قدرت نسبتهم بـ (15%).

نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال: أي أنواع النصوص التي تفضلها؟ ولماذا؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص النثرية	14	٪70
النصوص الشعرية	06	٪30
المجموع	20	٪100

التعليق: يوضح الجدول المدون أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يفضلون النصوص النثرية حققت نسبة عالية جدا بنسبة قدرت بـ (70%)، فكان تعليلهم يتأرجح في كون النصوص الأدبية سهلة للفهم والاستيعاب، بينما الذين يفضلون النصوص الشعرية كانت نسبتهم قدرت بحوالي (30%) فمرد ذلك أنّ الشعر له إيقاع جميل وفيه أحاسيس جميلة، وهذا راجع لاستخدام الرموز والإيحاءات التي توقظ خيال التلميذ.

نتائج السؤال السادس:

نص السؤال: تفضل حصة النصوص الأدبية:

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
في الفترة الصباحية	13	٪65
في الفترة المسائية	07	٪35
المجموع	20	٪100

التعليق: نلاحظ حسب رأي التلاميذ وحسب إجاباتهم على هذا السؤال أنّ أغلبية التلاميذ يفضلون حصة النصوص الأدبية في الفترة الصباحية وكان عددهم (13) أي ما يعادل 65%)، بينما الأقلية منهم يفضلون حصة النصوص الأدبية في الفترة المسائية بنسبة قدرت بـ (35%)، وهذا راجع لنشاط وحيوية التلاميذ في الفترة الصباحية على عكس الفترة المسائية إذ أن أغلب التلاميذ يحسون بالتعب والإرهاق.

نتائج السؤال السابع:

نص السؤال: أي من النصوص التي تفضل قراءتها؟ ولماذا؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النص المسرحي	02	٪10
النص الشعري	03	٪15
النص القصصي	15	٪75
المجموع	20	٪100

التعليق: ما يمكن استنتاجه من الجدول السابق أنّ معظم التلاميذ يميلون إلى قراءة النصوص القصصية، والسبب في ذلك أنّهم يجدون فيها المتعة والتسلية، وعليه نستنتج أنّ إقبال التلاميذ على القصة شيء إيجابي لأنّه أساس التكوين، فالقصة وسيلة للمطالعة وللمطالعة فائدة كبيرة في إثراء الرصيد اللغوي للطفل، وطلاقة لسانه والتعبير الجيد. وتليها في المرتبة الثانية النصوص الشعرية التي قدرت نسبتها بـ (15%)، في حين تحتل المرتبة الأخيرة النصوص المسرحية بنسبة (10%).

نتائج السؤال الثامن:

نص السؤال: هل تستوعب محتوى(مضمون) كل النصوص الواردة في الكتاب؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	٪55
لا	09	٪45
المجموع	20	٪100

التعليق: نلاحظ من خلال تحليل إجابات التلاميذ المستجوبين، أن أغلبية التلاميذ يستوعبون محتوى النصوص الواردة في الكتاب وتقدّر نسبتهم بـ(55%)، أما فيما يتعلق بالتلاميذ الذين يجدون صعوبة في استيعاب محتوى النصوص وصلت نسبتهم إلى(45%).

نتائج السؤال التاسع:

نص السؤال: هل تجد صعوبات في فهم النصوص المقررة في برنامجك؟ولماذا؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية

نعم	08	٪40
لا	12	٪60
المجموع	20	٪100

التعليق: يبين لنا الجدول بأنّ أغلبية التلاميذ لا يجدون صعوبة في فهم النصوص المقررة في البرنامج إذ قدّرت نسبتهم بـ(60%)، ولم نجد أي تلميذ علل على هذا، أما التلاميذ الذين يجدون صعوبات في فهم النصوص المقررة في برنامجهم الدراسي فقدّرت نسبتهم بـ(40%) وذلك لعدة أسباب تتلخص في كون المحتوى اللغوي للنصوص المقررة في برنامجهم صعبة للغاية، كما أنّها لا تتوافق مع سنهم وقدراتهم الذهنية والعقلية والنفسية مما جعلهم لا يمكن استيعابها.

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
المفردات	06	٪30
الأسلوب	09	٪45
الأفكار	05	٪25
المجموع	20	٪100

التعليق: نلاحظ أن أغلبية التلاميذ يجدون صعوبات في" الأسلوب" إذ قدرت نسبتهم بـ (45%)، ثم تأتي بعدها "المفردات" بنسبة (30%)، في حين تأتي "الأفكار" في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرت بـ (25%).

نتائج السؤال العاشر:

نص السؤال: ما هو الأسلوب الذي يعتمده أستاذك في تقديم النصوص؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الحوار والمناقشة	19	٪95

الإلقاء والإملاء	01	٪05
المجموع	20	٪100

التعليق:إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول هو أنّ أغلبية التلاميذ أقروا بأنّ معظم الأساتذة يعتمدون على طريقة الحوار والمناقشة في تقديم النصوص، حيث قدرت نسبتها بـ (95%)، وهي طريقة تعتمد على تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات بين المعلم والمتعلّم كما تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بينما قدرت نسبة التلاميذ الذين كانت إجاباتهم بأنّ هناك من الأساتذة الذين يعتمدون على طريقة الإلقاء والإملاء بنسبة ضعيفة جدا قدرت بـ (05%).

نتائج السؤال الحادي عشر:

نص السؤال: ما هي أهم المواضيع التي تتفاعل معها؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/ الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
دينية	02	٪10
اجتماعية	07	٪35
علمية	06	٪30
تاريخية	01	٪05

التعليق: ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول أنّ التلاميذ يميلون ويتفاعلون مع النصوص الاجتماعية بنسبة بلغت (35%)، ومرد ذلك ربما يعود إلى أنها تعالج قضايا متعلقة بالمجتمع والواقع المعيشي الذي يعيشونه،في حين نجد النصوص العلمية تأتي في المرتبة الثانية بنسبة قدرت (35%)، وأخيرا نجد النصوص الدينية والتاريخية في آخر الاختيارات بنسبة تراوحت بين (05% و10%).

نتائج السؤال الثاني عشر:

نص السؤال: يا ترى فهمك للنصوص يعود إلى:

وكانت النتائج المتحصّل عليها كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
شرح الأستاذ	15	٪75
وضوح النص في حد ذاته	05	٪25
المجموع	20	٪100

التعليق: يوضح لنا الجدول أنّ فهم التلاميذ للنصوص يعود إلى شرح الأستاذ بنسبة بلغت (75%)، بينما التلاميذ الذين كانت إجاباتهم بأنّ فهمهم للنصوص يعود إلى وضوح النّص بحد ذاته كانت بنسبة (25%) .

نتائج السؤال الثالث عشر:

نص السؤال: ما هي النصوص التي تجد صعوبة في فهمها؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص العلمية	03	٪15
النصوص الدينية	01	05
النصوص التاريخية	03	15
النصوص الاجتماعية	03	15
النصوص الشعرية	09	45
النصوص النثرية	01	05
النصوص السياسية	02	10

التعليق:يلاحظ من خلال الجدول المسطر أنّ نسبة النصوص الشعرية فاقت جميع النصوص الأخرى، إذ بلغت نسبتها (45%)، في حين أنّ النصوص التاريخية والاجتماعية والعلمية لها نفس النسبة تقدر بـ (15%)، تليها النصوص السياسية والنثرية في المرتبة الأخيرة بنسبة قدرت بين (05% و 10%)، ومن الملاحظات اللافتة للانتباه هي أنّ هناك من التلاميذ الذين أشاروا إلى النصوص التي لا يستوعبها في كتابهم المقرر من بينها: نص الديمقراطية ونص أشعب، كما ذكروا أنهم يجدون صعوبات كثيرة في وحدة نصوص القراءة والقواعد ودراسة النص.

نتائج السؤال الرابع عشر:

نص السؤال: ما هي النصوص التي تستوعبها بسهولة؟

وكانت النتائج كالتالي:

العينة/الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النصوص التاريخية	05	٪25
النصوص الاجتماعية	04	٪20
النصوص العلمية	03	٪15
النصوص النثرية	09	٪45
النصوص الشعرية	01	٪05
النصوص الدينية	04	٪20

التعليق: من خلال النتائج المتحصل عليها والظاهر على الجدول أنّ أغلب التلاميذ يستوعبون النصوص النثرية بسهولة كونها سهلة للفهم بنسبة وصلت إلى (45%)، نسبة (25%) من التلاميذ يفضلون النصوص التاريخية، بينما (20%) يفضلون النصوص الدينية والاجتماعية، لتحتل النصوص الشعرية المرتبة الأخيرة بنسبة ضعيفة قدرت بـ (05%).

ثانيا:نتائج استبيانات التلاميذ:

توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- النصوص الواردة في الكتاب المدرسي سهلة للفهم يمكن للتلاميذ استيعابها.
- أغلبية التلاميذ يحبون ويفضلون النصوص النثرية على حساب الشعرية.
- اعتماد الأستاذ على أسلوب الحوا ر والمناقشة في تقديم النصوص .
- إيجاد التلاميذ صعوبات في فهم النصوص العلمية.
- تفاعل التلاميذ مع النصوص الاجتماعية على غرار النصوص الأخرى.
- ميول التلاميذ إلى النصوص القصصية.

خاتمة

خاتمة

انطلاقا من الدراسة التحليلية لتدريس وتلقي النصوص الأدبية ومدى استيعابها، وكذا من خلال الدراسة الميدانية واستجواب التلاميذ توصل البحث إلى مجموعة من الملاحظات العامة والمرفقة بجملة من الاقتراحات.

وأبرز هذه النتائج مجسدة في الملاحظات التالية:

_ تعتبر عملية القراءة ذات أهمية في إثراء الحصيلة اللغوية لدى التلميذ.

_ يعد القارئ عنصرا أساسيا في العملية الإبداعية.

_ صعوبة فهم النصوص الأدبية خاصة الشعرية منها.

_ إن التأثيرات المتبادلة بين النص وقارئه تحتل مكانة هامة في إستراتيجية القراءة والتلقي.

_ عدم تناسب وتوافق النصوص الأدبية المقررة مع ميولات التلاميذ في مرحلة المراهقة.

_ ميول التلاميذ إلى المواضيع التي تكثر فيها العاطفة والخيال.

_ حسن اختيار المواضيع لتمكن التلاميذ من تذوق النص الأدبي.

وبناء على النتائج السابقة التي خلص إليها البحث واستنتجها من جوهر هذا النص، نقوم بتقديم بعض الاقتراحات من أهمها:إدراج المواضيع التي يميل إليها التلاميذ في البرنامج الدراسي، بالإضافة إلى وضع خطط تساعد التلميذ في فهم واستيعاب مضمون النصوص.

الملاحق

استبيان موجّه لتلاميذ التعليم المتوسط ولاية بجاية

استبيان يتضمن بحث حول موضوع:

"**قراءة النص الأدبي المدرسي وفهمه من منظور اللسانيات النفسية**"

عزيزي التلميذ (ة) نقدم هذا الاستبيان الذي هو عبارة هن مجموعة من الأسئلة التي تدخل في سياق تربوية، تتناول نشاط من الأنشطة التي تدرسها ونقصد بالتحديد النصوص الأدبية.

وهذا الاستبيان يشكل جزءا ذا أهمية من البحث الذي نحن نعدّه، ولهذا نتمنى أن تكون إجابتكم عن أسئلتنا بكل صدق وموضوعية.

وشكرا مسبقا على تعاونك.

ملاحظة: ضع علامة (x) في الخانة المناسبة وأكمل بقية الإجابات عاديا.

1) معلومات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن: ☐

معيد: نعم ☐ لا ☐

2) الأسئلة:

1- هل تحب نشاط النصوص الأدبية؟

نعم ☐ لا ☐

2- كيف تجد النصوص الواردة في كتابك المدرسي؟

صعبة الفهم ☐ سهلة الفهم ☐

3- فهمك للنصوص الأدبية الأدبية من خلال:

القراءة الأولى ☐ قراءة متعددة ☐ شرح الأستاذ ☐

4- ما رأيك في طريقة تدريس النص الأدبي ؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

5- أي أنواع من النصوص التي تفضلها؟ ولماذا؟

النصوص النثرية ☐ النصوص الشعرية ☐

التّعليل:

.....

.....

.....

.....

6- تفضل حصة النصوص الأدبية:

في الفترة الصباحية ☐ في الفترة المسائية ☐

7- أي من النصوص التي تفضل قراءتها ؟ ولماذا ؟

النص المسرحي ☐ النص الشعري ☐ النص القصصي ☐

التّعليل:

.....

.....

.....

.....

8- هل تستوعب محتوى (مضمون) كل النصوص الواردة في الكتاب ؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تجد صعوبات في فهم النصوص المقررة في برنامجك ؟ ولماذا ؟

نعم ☐ لا ☐

ما نوع هذه الصعوبات:

أ- مفردات ☐ أسلوب ☐ أفكار ☐

10- ما هو الأسلوب الذي يعتمده أستاذك في تقديم النصوص ؟

الحوار والمناقشة ☐ الإلقاء والإملاء ☐

11- ما هي أهم المواضيع التي تتفاعل معها ؟

دينية ☐ اجتماعية ☐ علمية ☐ تاريخية ☐

12- يا ترى فهمك للنصوص يعود إلى:

شرح الأستاذ ☐ وضوح النص في حد ذاته ☐

13- ما هي النصوص التي تجد صعوبة في فهمها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

14- ما هي النصوص التي تستوعبها بسهولة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

ـ المصادر والمراجع العربية:

1. أنور محمد الشرقاوي،التعلم: نظريات وتطبيقات،مكتبة الأنجلوا المصرية، 2012.
2. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، 2007.
3. حبيب مونسي، نظريات القراءة في النقد المعاصر، منشورات دار الأديب، وهران 2007.
4. حسن آل حمادة، العلاج بالقراءة، القطيف، ط3، 2014.
5. حسن البنا عز الدين، قراءة الآخر/ قراءة الأنا نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي العربي المعاصر، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2008.
6. حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث دار المصرية اللبنانية.
7. حسن شحاتة، قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية.
8. راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر، عمان.
9. زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الجزائر، 1999.
10. الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت ـ لبنان ـ ط1،1983م.
11. صلاح منصور خاطر، النص الأدبي طبيعته ووظيفته وطرق قراءته، جامعة بنها، كلية الآداب، 1432هـ/2011.
12. عبد القادر أبو شريفة، حسين لافي قزق، مدخل إلى تحليل النص الأدبي، دار الفكر، ط4 المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2008م - 1428هـ.
13. عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، دار الفكر، دمشق، 2007.

14. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي - القاهرة،2006.

15. فاضل ثامر، اللغة الثانية في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، 1994م، ط1.

16. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع الأردن.

17. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

18. مختار عبد الخالق عبد اللاّه، تدريس القراءة في عصر العولمة، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

19. مصطفى خليل الكسواني وآخرون، في تذوق النص الأدبي، ط1، 1431هـ/2010، دار صنعاء للنشروالتوزيع-عمان.

20. منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2002.

21. نادر كاظم، المقامات والتلقي بحث في أنماط التلقي التلقي لمقامات الهمذاني في النقد العربي الحديث، 2003.

22. ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان- الأردن، ط1، 1997.

- المراجع المترجمة:

1. أندريه، جاك ديشين، استيعاب النصوص وتأليفها، تر: هيثم لمع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنّشر والتّوزيع، ط1، 1411هـ/ 1991.

2. فولفغانغ آيزر، فعل القراءة: نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحمداني الجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، 1987.

ـ المعاجم:

أـ المعاجم العربية:

1. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، وضحه شمس الدين،م2، دار الكتب العلمية، لبنان ط1، 1999.
2. ابن منظور، لسان العرب، م6، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
3. ابن منظور، لسان اللسان، الجزء الثاني، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان.
4. الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق مزيد نعيم، شوقي العمري، مكتبة ناشرون، لبنان ط1، 1998.
5. عبد الله البستاني، معجم وسيط اللغة العربية، مكتبة لبنان ناشرون، طبعة جديدة 1990.
6. فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 1431هـ 2010.

ب- المعاجم الأجنبية:

1. Jean Pierre et d’autre, dictionnaire de littérature de langue français , paris, vouelles éditions,1994.

ـ المجلات:

1. خالد علي مصطفى، ربى عبد الرضا عبد الرزاق، مفهومات نظرية القراءة،مجلة ديالي، العدد التاسع والتسعون، 2016.
2. محمد عيسى، القراءة النفسية للنص الأدبي، مجلة جامعة دمشق، مجلد التاسع عشر العدد(1+2)، 2003.

ـ الرسائل الجامعية:

1. حسين نواني، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ـ المحاضرات:

1. أحمد محمد العمايرة، مشكلات القراءة في اللغة العربية وأنواعها، أسبابها والحلول المقترحة، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، دورات التربية للخدمة، الأونروا اليونسكو 2003،رقم4.

ـ المواقع الإلكترونية:

1. ما هو الاستبيان؟ www-kau-edu.sa.

ـ مقالات:

1. بشير إبرير، النص الأدبي وتعدد القراءات.
2. منى مصطفى، برنامج القراءات للأطفال الصم وضعاف السمع رحلة ما قبل المدرسة حلقة وصل بين التأهيل والتعليم.

الفهرس

الموضوع **الصفحة**

شكر وعرفان

إهداء

مقدمة

الفصل الأول:قراءة النص الأدبي

أولا: النص

1ـمفهوم النص:

1-1ـالنص في الثقافة العربية.....3

1-2ـالنص في الثقافة الغربية.....6

2ـتعريف النص الأدبي 8

3ـأنواع النصوص:

3-1ـالنص الإعلامي..... 8

3-2ـالنص العلمي..... 9

3-3ـالنص الأدبي 9

3-3-1.النص الشعري وأنواعه 9

3-3-2النص النثري وأنواعه.....10

ثانيا: القراءة: المفهوم والتفسير العلمي للحقل القرائي

1ـمفهوم القراءة.....11

2ـأنواع القراءة:.....12

2-1ـالقراءة الصامتة.....13

2-2ـالقراءة الجهرية 13

3-2-قراءة الاستماع..... 14
3-أهداف القراءة..... 14
4- عوامل الاستعداد للقراءة: 15
4-1-الاستعداد العقلي..... 15
4-2الاستعداد الجسمي 16
4-3-الاستعداد الانفعالي..... 16
4-4-الاستعداد التربوي 16
5-أبعاد عملية القراءة 17
6-الطرق العامة في تدريس القراءة:..... 19
6-1- الطريقة الجزئية والتركيبية..... 19
6-2- الطريقة الكلية أو التحليلية..... 19
6-3- الطريقة التوليفية أو التوفيقية(التحليلية-التركيبية) 20
7- أسباب ضعف القراءة: 21
7-1- الأسباب البصرية 21
7-2- العيوب السمعية 21
7-3- عيوب النطق والكلام 22
7-4- العوامل العصبية..... 22
7-5- العوامل العقلية 22
7-6- العوامل الاجتماعية أو البيئية 23
8- وسائل تنمية الميول القرائية 23
9- القراءة وتفسير السياق النفسي للنص 27

10- لماذا تتعدد قراءة النص الأدبي؟ 27

الفصل الثاني: تلقي النص الأدبي وفهمه

أولا: نظرية التلقي: نشأتها ومفهومها:

1- النشأة 33

2- مفهوم جمالية التلقي والتأثير 34

3- صورة المتلقي عند ياوس وآيزر 36

4- التفاعل بين القارئ والنص 37

ثانيا: الفهم: مفهومه وأنواعه:

1- مفهوم الفهم 39

2- أنواع الفهم 40

2-1- الفهم الكتابي واستراتيجياته..... 40

2-2- الفهم الشفوي 42

3- مستويات الفهم القرائي ومهاراته: 43

3-1- مهارات الفهم الأساسية للقراءة..... 43

3-2- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني 43

3-3- مهارات الفهم الناقد 44

4- المراحل العامة لفهم رسالة أو نص: 44

4-1- مرحلة تكوين الرسالة أو الخطاب 44

4-2- مرحلة أوامر الدماغ..... 45

4-3-مرحلة تحليل الرسالة وفهمها 45

ثالثا: الاستيعاب والتذوق الأدبي

I- الاستيعاب:..... 46

1- مفهوم الاستيعاب 46

2- استيعاب الوحدات اللغوية: 47

2-1-استيعاب الكلمة 47

2-2- استيعاب الجملة..... 48

2-3- استيعاب الفقرة..... 49

2- الاستيعاب في عملية القراءة 49

2-1- الاستيعاب قبل القراءة..... 49

2-2-الاستيعاب أثناء القراءة..... 50

2-3- الاستيعاب بعد القراءة..... 50

II- التذوق الأدبي:.....50

1- مفهوم التذوق.....50

2- مفهوم التذوق الأدبي.....51

3- العناصر المكونة لتشكيل الذوق الأدبي.....51

الفصل الثالث: دراسة ميدانية

1- العينة ومواصفاتها.....55

2- أدوات البحث : 55

2-1 الاستبيان.....55

2-1- 1 طريقة توزيع وجمع الاستبيانات..... 55

2-2-1-1 -الاستبيان الخاص بالتلاميذ..... 56

3- تحليل نتائج الاستبيانات الموجهة للتلاميذ 56

4- نتائج استبيانات التلاميذ..... 67

خاتمة 80

الملاحق 82

قائمة المصادر والمراجع..... 88

الفهرس..... 93