صعوبات تلقي النصوص الأدبية لدى تلاميذ الشعب العلمية - في الطور الثانوي

Difficulties in receiving literary texts for scientific students at the secondary level

د، علي بخوش[1]

Ali Bekhouche

alibekhouche2@gmail.com

يسمينة عبد السلام2

Yassmina Abdessalam

yassmina.abdessalam@univ-biskra.dz ،

جامعة بسكرة ، الجزائر

Biskra University

تاريخ الاستلام: 2020/02/16 تاريخ القبول: 2020/02/24 تاريخ النشر: 18/ 06/ 2020

ملخص: تسعى هذه الدراسة للكشف عن أهمية القارئ (المتعلم) في العملية التعليمية .و إبراز الدور الفعال الذي يؤديه من خلال تفاعله مع مختلف النصوص الموجهة إليه. وهنا يبرز تأثير نظرية التلقي في العملية التعليمية . وبهدف الوقوف على هذا الدور المهم للقارئ المتعلم قمنا بدراسة ميدانية لبعض المؤسسات التربوية التي كشفت عن أهمية القراءة في تدريس كثير من الأنشطة اللغوية.

كلمات مفتاحية: التلقي، النص .الأدبي، التعليمية .

Abstract: This study seeks to reveal the importance of the reader (the learner) in the educational process. And to highlight the effective role it plays through its interaction with the various texts addressed to it. Here, the influence of the receiving theory affects the educational process. In order to identify this important role for the educated reader, we have conducted a field study of some educational institutions that revealed the importance of reading in teaching many linguistic activities.

Keywords: Receive; text. Literary; educational.

[1] - **المؤلف المرسل :** علي بخوش، **الإيميل:** alibekhouche2@gmail.com

. مقدمة:

إن القراءة عند الباحثين المعاصرين ليست ذلك الفعل البسيط الذي يمر به البصر على السطور، وليست أيضا بالقراءة التقبلية التي نكتفي فيها عادة بتلقي الخطاب تلقيا سلبيا ،اعتقادا منا أن معنى النص قد صيغ نهائيا وحدد، فلم يبق إلا العثور عليه كما هو، أو كما كان نية في ذهن الكاتب. (إبراهيم، 1984، صفحة 115)

2. مفهوم القراءة في ضوء نظرية التلقي:

إن القراءة عندهم أشبه ما تكون بقراءة الفلاسفة للوجود .إنها فعل خلاب يقرب الرمز من الرمز، ويضم العلامة إلى العلامة ،وسير في دروب ملتوية جدا من الدلالات حينا و نتوهمها حينا ،فنختلقها اختلاقا ،إن القارئ وهو يقرأ يخترع ويجاوز ذاته نفسها، مثلما يجاوز المكتوب أمامه. إننا في القراءة نصب ذاتنا على الأثر، والأثر يصب علينا ذواتا كثيرة . فيرتد إلينا كل شيء فيما يشبه الحدس والفهم . (مونسي، 2007، الصفحات 13-16) فالمتتبع لحبيب مونسي في كتابه الموسوم ب(نظريات القراءة في النقد المعاصر) في ضبطه لمفهوم القراءة ، يجد أنه انطلق في تحديده لها انطلاقا من زوايا عديدة :

1.2 كونها فعلا حضاريا:

حيث إن النظر في القرآن الكريم يكشف هذا البعد الحضاري للقراءة وهي تتجاوز المكتوب إلى محيط العلامات والرموز. فكل آية فيه إلا وحملت ذلك النداء وكررته تكرار أمر وإلزام .فهي تشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها ،فهو يخاطب العقل الوازع والعقل المدرك والعقل الحكيم ، والعقل الرشيد.

2.2 كونها فعلا مختصا:

وهنا يستعير المفهوم السوسيري لوصف حقيقة القراءة ،فيرى أنها تؤلف مع الكتابة وجهان لعملة واحدة يصعب فصلهما بل يستحيل ،إذ يرى باشلار أن كل قارئ متحمس للقراءة يكبت في ذاته –من خلال الفعل القرائي- رغبة الكتابة. فلذة القراءة انعكاس للذة الكتابة .وكأن القارئ طيف للكاتب. وهو ما قصده باشلار حين رأى أن القارئ يضمر في ذاته كاتبا، وما عناه بريخت حين اشترط المشاركة قائلا :"إذا كنا نرغب في الوصول إلى اللذة الفنية ،فلا يجدر بنا أن نستهلك جهد النتاج الفني من دون جهد. بل يتوجب علينا المشاركة الفعلية في إنتاجه. فالأكل مثلا عمل يقتضي منا قطع اللحم وحمله إلى الفم ومضغه ،فليس هناك من مسوغ أن تتحقق اللذة الفنية من أدنى جهد.

ومن هنا ترتب تداخل فعلي الكتابة والقراءة اعتبار القراءة الإنجاز الفعلي للنص. واعتبر "القارئ الموقع الحقيقي على شهادة حياة النص ،لأنه هو الذي يحكم على ما يتلقاه من أي أديب بأنه أدب. فهو الذي يضفي عليه بالتالي السمة الإبداعية. (مونسي، 2007، الصفحات 18-19)

3.2 أما كون القراءة فعل لذة /متعة:

فقد يكون منشأ اللذة ، ذلك الصراع الذي ينشب بين إرادتين تتجاذبان النص، تشده الأولي من خلال فعل الكتابة إلى مقصديات متعددة يثبتها الكاتب في جدل الدال والمدلول، وتسحبه الثانية من خلال رغبات القارئ ،وهو ينتظر من النص أن يبادله لعبا ،تنبثق قواعده من تفاعل الدلالات وتضاربها في آن.

وقد ارتبط مفهوم اللذة ببارت وعرف به انطلاقا من حقيقة الكتابة/القراءة ،فمن خلال استنطاق الأثر الأدبي صنيعا ونصا ينظر إليها من زاويتين : تساوي لذة الكتابة ولذة القراءة. وإحالتها على شيء جمالي مجهول تماما .وهنا يمكن التمييز بين مصطلحين في حديث بارث هما اللذة والمتعة .فنص اللذة هو ذلك الذي يرضي، يفعم، يعطي المرح ذلك الذي يأتي من الثقافة ولا يقطع معها. إنه مرتبط بممارسة مريحة للقراءة. أما نص المتعة فهو ذلك الذي يضع في حالة ضياع ،هو ذلك الذي يتعب مزعزعا الأسس التاريخية الثقافية النفسية للقارئ ،صلابة أذواقه ،قيمه و ذكرياته، ومأزما علاقته باللغة. (محمد، 1999، صفحة 98)

ومن خلال التعاريف السابقة نلاحظ أن مفهوم القراءة قد تطور في ضوء نظرية القراءة ،فدور للقارئ لم يعد دورا استهلاكيا في صلته بالنص، ولم تعد استجابته للنص استجابة عفوية ترضي تعطشه الجمالي، وتشبع فيه نزوعه إلى التلقي الشخصي الممعن في كثافته وفرديته في آن. بل أصبح هذا القارئ مشاركا في صنع النص، تشكل استجابته للنص نسيج الموقف النقدي برمته مؤثرة في النصوص القادمة ،لأن عمليات التلقي المستمر تشكل وجدان المبدع والقارئ معا. وتنمي إحساسهما بأبعاد النص العميقة التي تظل تعطي دلالات لا نهائية تسمح بالتأويل في دائرة لا ينغلق فيها النص ، بل يتجدد مع كل قراءة تعد بدورها إشارة قراءة أخرى.

3. مفهوم القراءة في ضوء العملية التعليمية:

تعرض كثير من الباحثين و الدارسين لمفهوم القراءة: فقد عرفها شحاتة بقوله:" إن القراءة عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

وذهب جيبسون وليفين إلى أن القراءة :عملية معرفية تبدأ بالمستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم ،وأنها وظيفة لغوية بجرد الطفل المقومات الأساسية في النص ويغفل الخصائص غير المناسبة .وبالتدريج يبدأ بتصفية الأفكار التجريبية المناسبة، والمتصلة بالموضوع وتهذيبها .وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة.

أما نصر فيرى أن عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات ومراجعتها وتقويمها ،و بناء تصورات حول مضامين النص المقروء. (الحلاق، 2010، الصفحات 178-179)

ومن التعاريف السابقة فإن مفهوم القراءة كان يتمثل في الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف إليها. والنطق بها وكان اهتمام المعلم محصورا في تعليم الطالب معرفة هذه الرموز والنطق بها دون اهتمام كبير في فهم المعاني التي تكمن وراء تلك الرموز .لكن التطورات الحديثة في مفهوم القراءة أضافت عمقا جديدا للمهارة القرائية .

انعكس المفهوم الجديد على نوعية القارئ الذي ينبغي أن تعمل المدرسة على إعداده ، بحيث لم يعد القارئ الذي يجيد العمليات الآلية العضلية والعقلية الضرورية للقراءة فحسب ،لكنه القارئ المقبل على القراءة لتحصيل المعارف وحل المشكلات (الحلاق، 2010، الصفحات 178-179) .

4.علاقة القارئ (المتلقي) بالنص في نظرية التلقي و دوره في بناء المعنى :

مع جمالية التلقي انتقل السؤال عن القارئ وماهيته إلى كيفية القراءة (كيف القارئ)،وإذا كان النص بنية مضمرة يقوم القارئ بإخراجها والتعريف بها، فإن القارئ أيضا لا يتحقق وجوده إلا إذا تلبس القراءة بشعوره ،و بمعنى آخر من معاني جمالية التلقي فإن القارئ يحتكر 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 . (عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، 2007، صفحة 95)

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 مرحله إدراكه للأشياء قبل تحويلها إلى عالم الفن. وهذا هو الشطر الأول من القراءة عند سارتر، أما الشطر الثاني من القراءة فهو عملية الخلق والإنتاج التي يقوم بخلقهما القارئ من خلال اكتشاف النص وتقويمه وإعادة صياغته في صورة من الصور على حسب إدراكه. (عبو، 2007، صفحة 86)

ولكن هل الإقرار بتعدد المعاني يدل على أن كل القراءات التي توضع لأثر من الآثار الأدبية صالحة مهما كانت قيمتها ؟أوهل هو يعني أن كل القراءات -مهما اختلفت وتباعدت وتنافرت- تتساوى في القيمة؟ لقد رأى الدارسون أن عملية التخاطب نفسها تفرض شيئا من التحديد لتكاثر القراءات .فالأثر الأدبي مهما كان غامضا ، يحوي دلالات معينة يتقيد بها تأويله ويحد بها فهمه. وأول هذه الحدود اللغة التي يظهر فيها. فإن العلامات فيها تحيل على ثقافة وعلى حضارة وعلى مجتمع .إن اللغة التي يكتب بها

الأثر الأدبي وما تحيل عليه من قيم حضارية تلزم القراءة بشيء من الموضوعية لابد منها. أما الحدود الأخرى فهي مضمنة ببناء النص نفسه. بذلك الغموض الذي يتعهده، وبتلك الفراغات التي يضعها الكاتب فيه منتظرا من القارئ أن يملأها .و بتلك الدعوات التي توجه للقراء حتى يتعاملوا مع النص تعاملا جماليا لا تعاملا وثائقيا.

إن هذه الحدود تلزم القارئ بشيء من الوفاء لنوايا الكاتب ومقاصده ،ولطبيعة العصر الذي ألف فيه. فليس للأثر الأدبي إذن معنى واحد تقتصر القراءة على اكتشافه، وليس الأثر الأدبي منفتحا انفتاحا مطلقا لشتى القراءات بحيث يقبل أي تأويل يوضعه. (إبراهيم، 1984، صفحة 117)

وليتحقق التفاعل بالصورة التي يرونها كان تركيزهم على أهمية الدور الواسع الذي ينهض به القارئ عبر مجموعة من الإجراءات المنظمة في عملية القراءة ،يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1.4أن يكون القارئ حرا:

والحرية هنا بمعنى التحرر من الجبرية التي سلطها النقد الماركسي على العمل الأدبي .فيرون أن القارئ إذا لم يحاول التغلب على التزامه الإيديولوجي ،فإن القراءة الصحيحة للنص ستكون مستحيلة. (عائشة، 2012، صفحة 50) ولا يقصدون بحرية القارئ أن يكون غير ملتزم بالضوابط الفنية . ولا يريدونه قارئا وجوديا ،يتقبل النص في فوضى لا تخضع للمعايير. (الواحد، 1996، صفحة 20)

2.4 المشاركة في صنع المعنى:

حيث يقرر أصحاب النظرية في إجراءات التفاعل مع النص أن يشارك القارئ في صنع المعنى .لا أن يقف عند مهمة التفسير التقليدي الذي يؤدي بدوره إلى الثنائية بينه وبين النص. ولكنه بالمشاركة في صنع المعنى يتحول التركيز من موضوع النص إلى سلوك القراءة .فلا تكون مرجعية العمل الفني إلى الموضوع ولا إلى ذاتية القارئ بل إلى الالتحام بينهما .وفي مسألة المشاركة في صنع المعنى ميزوا بين مهمتين للقارئ هما:

أ/مهمة الإدراك المباشر: هي أول مستوى في التعامل مع النص ،ينطلق القارئ في تفهم الهيكل الخارجي للنص متمثلا في معطياته اللغوية والأسلوبية ،أو ما يسمى باللغويات النصية التي تتشكل من سلسلة من التوفيقات الانطباعية . ويقولون :"إن الإجراءات الطبيعية في استقبال نص ما هي خبرة الأفق الجمالي الأول . (الواحد، 1996، صفحة 19)

وبأسلوب آخر فإننا نستطيع القول إنهم يعتمدون على منهج التفسير التقليدي لاعتباره بداية تساعد المتلقي سواء كان ناقدا أو قارئا متفاعلا مع الإنتاج الأدبي وتوصله إلى النقطة التي يصبح بفضلها مشاركا في المعنى. وتتطلب من المستقبل أن يكون بعيدا عن الأحكام المسبقة والآراء الارتجالية ،بأن يترك للنص حرية البوح .وأن يحاوره فيما سكت عنه من أفكار. (عائشة، 2012، صفحة 51)

ب/مهمة الاستذهان: أي عمل الخيال والذهن ،فهي المهمة التي تتشكل فيها ذاتية القارئ ،ويكتشف عالما داخليا لم يفطن إليه في المرحلة الأولى. فعندما ينتقل القارئ إلى هذا المستوى الثاني من القراءة تبدو

أمامه فراغات أو غموض أو بقع إبهام عليه أن يكملها ،ليكون مشاركا في صنع المعنى . (الواحد، 1996، صفحة 22) فعملية الاستذهان لا تتحقق إلا بواسطة الغموض الذي يكتنف النص ،ويحس به القارئ أثناء المقاربة التأويلية للعمل الأدبي .وعن طريقه يفتح الحوار الجاد بين المتلقي والإنتاج . (عائشة، 2012، صفحة 52)

3.4 وظيفة المتعة الجمالية:

لقد كثر الحديث عن المتعة الجمالية ،واختلفت حولها الآراء ،فثمة من يعتبرها عنصرا ثانويا في العمل الأدبي ، كما ذهب إلى ذلك النقد الماركسي المخالف للحركات النقدية التي تنظر إلى المتعة كغاية في ذاتها. إلا أن البعض الآخر يقر بوظيفتها الأساسية في عملية التلقي ،على أساس أنها عنصر هام في العملية الإبداعية. (عائشة، 2012، صفحة 53)

ومعنى هذا أن القارئ كما يشارك عندهم في صنع المعنى، يشارك كذلك في إبداع المتعة الجمالية ، ففي اللحظة الأولى لا دخل له في إبداعها بل هو خاضع لما يثيره الموضوع في نفسه من إعجاب أو اشمئزاز، أو ما يحركه من دواعي الرحمة والشفقة أو غيرها من الانفعال. وفي اللحظة الثانية تتحول المتعة المباشرة إلى موقف يتبناه المتلقي . (الواحد، 1996، صفحة 25)

فيقول عنها ياوس :" إن المتعة الجمالية تتضمن لحظتين :الأولى تنطبق على جميع المتع ،حيث يحصل استسلام من الذات للموضوع .والثانية تتضمن اتخاذ موقف يؤطر القارئ وجود الموضوع ويجعله جماليا. (عائشة، 2012، صفحة 53)

5. القارئ (المتعلم) وعلاقته بالنص في العملية التعليمية:

لقد شهد ميدان تعليم القراءة تغيرا واسعا في مفهوم القراءة ، فلم يعد مفهومها ينحصر في تمييز الحروف ونطقها وجهر الطلبة بها ذلك المفهوم الذي ظل سائدا لفترات طويلة ،فقد تغير هذا المفهوم ليتضمن إلى جانب ذلك عمليات عقلية متنوعة ومتعددة كالفهم والنقد وإبداء الرأي والحكم على ما يقدم بالصواب أو الخطأ ،بالإضافة إلى 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 . (الحلاق، 2010، صفحة 180)

حيث اتسع مفهوم القراءة ليشمل تحليل معاني المادة المقروءة ومناقشتها ونقدها . وأظهر هذا المفهوم أن المتعلم ليس مستقبلا فقط لما يقرأ ،ولكنه يتدخل فيه تدخلا واعيا موجها يصل فيه إلى الأجزاء الدقيقة للمادة المقروءة ،مشاركا زملاءه ومعلمه في مناقشة تلك المعاني والحكم عليها . (الحلاق، 2010، صفحة 181)

ويبدو من تطور هذه المفاهيم حرص التربية على أن تكون القراءة عملية مثمرة تؤدي وظائف مهمة في الحياة .فأصبح تعليم القراءة يقوم على أربعة أسس :التعرف والنطق والفهم ،والنقد والتفاعل ،وحل المشكلات ،والتصرف في المواقف الحيوية على هدي المقروء. (القبالي، 2014، صفحة 110)

والقراءة وفق هذا المفهوم جعلت القارئ صاحب موقف ورؤية ناقدة لما يقرأه ،وهذا يشكل بواكير القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ ألا يكون سلبيا ،وأن عليه إعمال عقله فيما يقرأ وتكوين موقف منه والحكم عليه. (الحلاق، 2010، صفحة 181)

6. 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 فيه المجالان، والذي يتركز على عنصرين أساسين هما القراءة والمتلقي، فهما مرتكز نظرية التلقي ،وهما في الوقت نفسه يرتبطان بطرف أساسي في العملية التعليمية هوالمتعلم. ثم ستكون لنا دراسة ميدانية لبيان أثر نظرية التلقي على العملية التعليمية.

فالقراءة نشاط عقلي يجمع بين نوعين من التفكير: الناقد ممثلا في حل رموز الكلمات وأجزائها والعبارات والجمل .والتفكير الابتكاري ممثلا في التمثيل 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 تفكير 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 تتوافر له فرصة الحوار والمناقشة في سياق اجتماعي مع أقرانه في مواقف التعليم الصفية . (الحلاق، 2010، صفحة 188) وتعليم القراءة من أجل التفكير أدى إلى ظهور أنواع جديدة للقراءة منها :

القراءة الناقدة: التي تحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي المتعلم .ويمكن المتعلم من مواجهة المستقبل .بإكسابه الأساليب المنطقية والعقلية والإبداعية في استنتاج الأفكار وتفكيرها.

ويمكن تعريفها بأنها القراءة التي يقوم فيها المحتوى من حيث صحته أو جماله أو نفعه وفقا لعدة معايير. أوهي "عملية تقويم المادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية ، مما يمكن القارئ من فهم معاني المادة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرا منطقيا مرتبطا بما يتضمنه من معارف. (الحلاق، 2010، صفحة 191)

7. مهارات القراءة الناقدة المستثمرة في دراسة النص الأدبي عند تلميذ الطور الثانوي (السنة الثانية ،الشعب العلمية):

تعد مهارات القراءات الناقدة ككل متكامل مترابط مع بعضها بعض ،وإن إلمام المعلم بهذه المهارات يساعده في تحديد أهداف القراءة ،وفي استخدام المناسب من استراتيجيات التدريس لتنميتها وتحديد نوع الخبرات التي يجب تقديمها للمتعلمين لتنمية قدراتهم على القراءة الناقدة.

1.7استراتيجية الاستعراض: تعمل على استطلاع النص قبل قراءته بشكل فعلي ،وهي ما يصطلح عليها بالقراءة الاستطلاعية .هذه الاستراتيجية تمكن القراء النقديين من الحصول على صورة مبدئية عن النص .وبالتالي يتمكن القارئ من تنظيم ذاته قبل قراءة النص عن كثب. وتتضمن رؤية ما يمكن للقارئ أن يتعلمه من خلال العناوين الرئيسية للنص المقروء من خلال أخذ ملاحظات يدوية عن محتوى النص وطريقة تنظيمه وتحديد المواقف البلاغية المتواجدة فيه. (الحلاق، 2010، صفحة 194)

استراتيجية الاستعراض في تدريس مادة الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي (الشعب العلمية): تبرز من خلال تكليف التلاميذ بإعداد النص قبل الدرس للإحاطة ببعض لغوياته وأفكاره وموضوعه بصفة عامة. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، الصفحات 4-5)

2.7 استراتيجية التحليل السياقي: حيث إن وضع النص في سيرته التاريخية والسياقات الثقافية يتيح للقارئ قراءة النص من خلال عدسة خبرته الشخصية .كما أن فهم القارئ لمعاني الكلمات المكتوبة في الصفحة يدل على معرفته بما هو قادم على معرفته. وفي الوقت نفسه يدل على أهمية معايشة النص في زمان و مكان محددين. (الحلاق، 2010، صفحة 195)

استراتيجية التحليل السياقي في تدريس مادة الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي : وتتحقق من خلال بعض العناصر منها :

أ/أتعرف على صاحب النص:كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنص. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، صفحة 4)

ب/أثري رصيدي اللغوي: يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح مما يتوقف عليه فهم النص ،على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمات واشتقاقاتها حسب المعجم ،ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، صفحة 4)

3.7 استراتيجية السؤال للفهم والتذكر : تعود الطلبة على تلقي الأسئلة من قبل المدرس ،ولكن هذه الاستراتيجية تفترض بالطالب أن يطرح الأسئلة حول النص المقروء بهدف الفهم والتذكر. إن استراتيجية طرح الأسئلة لم تصمم لمساعدة الطلبة على فهم المادة المقروءة فحسب. وإنما ليجيب عليها الطلبة بشكل خاص وغالبا ما تكون ناجحة. وتفترض هذه الاستراتيجية أن كل سؤال يجب أن يركز على الفكرة الرئيسية وليس على الأمثلة التوضيحية .إضافة إلى أن كل سؤال يجب أن يعبر عنه

الطالب بلغته الخاصة بحيث لا يجب أن يكون منسوخا من الفقرة المقروءة. (الحلاق، 2010، صفحة 195)

استراتيجية السؤال للفهم والتذكر في تدريس مادة الأدب العربي للسنة الثانية ثانوي: وتبرز من خلال عناصر معينة تتمثل في:

أ/أكتشف معطيات النص: يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة تمكن التلميذ من فهم النص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني والأفكار والعواطف ،والتعابير الحقيقية والمجازية. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، صفحة 4)

ب/القراءة الإبداعية: التي تهدف إلى تمكين الفرد من توليد الأفكار وإنتاج الجديد منها وغير المألوف من خلال استخدام الاستراتيجيات القرائية التي تهدف إلى تطوير القدرات العقلية العليا للقارئ كالتحليل والتطبيق وحل المشكلات. (الحلاق، 2010، الصفحات 188-189)

8. مهارات القراءة الإبداعية المستثمرة في دراسة النص الأدبي عند تلميذ الطور الثانوي (السنة الثانية –الشعب العلمية):

إن القراءة الإبداعية عملية تفاعلية بين القارئ والنص المقروء بغية استنباط ما وراء النص من أفكار ومضامين. وإعادة ترتيبها ،ربطها بخبراته ومعلوماته للوصول إلى أفكار و استنتاجات جديدة. حيث هي عملية يتفاعل فيها الطالب مع النص المقروء ،بحيث يكون ملما بجوانب الموضوع ، والاحتمالات الممكنة .فيولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدا على المعلومات المقدمة إليه فيه وخبرته السابقة وتخيله. مما يمكنه من طرح أسئلة عن جوانب الغموض بالنص وأن يضيف فكرة جديدة لمحتوى النص . (الحلاق، 2010، الصفحات 201-202) و يبرز هذا داخل النصوص الأدبية من خلال مايلي:

ا/تقديم موضوع النص: ويتم ذلك بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى . (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، الصفحات 4-5)

ب/أناقش معطيات النص: بعد فهم النص يوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقية سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بالأسلوب .على أن يكون النقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنية في ضوء الرصيد القبلي للمتعلم ،ويتيح له الفرصة ليتناول ويتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النص. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، الصفحات 4-5) .

ج/بناء النص: في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النص واكتشاف خصائصه ،ثم تدريب التلميذ مشافهة وكتابة على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، الصفحات 4-5)

د/أتفحص الاتساق والانسجام: النص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معانيه، ومنسجم ويظهر ذلك في طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة ، وعلاقتها فيما بينها من جهة أخرى .كعلاقة المقدمة بالموضوع .وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها ،والطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى. وتكرار الأفكار وحسن التلخيص. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، صفحة 4)

ه/استراتيجية الإيجاز والتلخيص: تشير هذه الاستراتيجية إلى تحديد الأفكار الرئيسية في النص المقروء ومن ثم العمل على إعادة ترتيبها بلغة الطالب الخاصة الناقدة. وهذه الاستراتيجية تعتبر من الاستراتيجيات المفيدة والمساعدة لعملية الفهم البناء للنص. إذ من خلال هذه الاستراتيجية يتم تلخيص واكتشاف التركيب الأساسي للنص.

أما الإيجاز فإنه يعمل على تلخيص النص المقروء .والملاحظ في التلخيص والإيجاز أن كليهما قادر على تمييز الأفكار الرئيسة والأفكار المساعدة والأمثلة. ومن جهة أخرى فإن الاستراتيجية تركز على توظيف لغة الطالب والابتعاد عن لغة النص المقروء. (الحلاق، 2010، صفحة 196)

وتبرز من خلال عنصر :-**أجمل القول في تقدير النص:** حيث في ختام الدراسة يتوصل الأستاذ بالتلميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص.مما تم استنتاجه والتوصل إليه وملاحظته خلال المراحل السابقة. (مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله، 2017-2018، صفحة 4)

9. دراسة ميدانية حول تطبيق نظرية التلقي في العملية التعليمية:

استبيان موجه لأساتذة السنة الثانية ثانوي ،الشعب العلمية حول :صعوبات تلقي النصوص الأدبية.

أولا : منهج الدراسة: اقتضت هذه الدراسة الاستناد إلى المنهج الوصفي الذي يعتبر في أبسط مفاهيمه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة . (نصار، 2012، صفحة 167)

إذ يسعى إلى وصف الظاهرة بشكل تفصيلي وتفسيرها ومعرفة المتغيرات والعوامل التي تتسبب في وجودها .إضافة إلى معرفة ارتباط متغير ومتغير آخر وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر. (نصار، 2012، صفحة 169) وهو يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة التي نحن بصدد إنجازها.

ثانيا: أدوات جمع البيانات: أدوات البحث العلمي هي مجموعة الوسائل والطرق والأساليب المختلفة التي يعتمدها الباحث في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإنجاز البحث . (نصار، 2012، صفحة 309)وتختلف مصادر وأدوات جمع المعلومات والبيانات بحسب طبيعة المنهج المتبع، فالمنهج الوصفي يتطلب المسح الميداني فيحتاج إلى الاستبانة في جمع المعلومات بالدرجة الأساس. وقد يحتاج إلى المقابلة ،أو إلى الملاحظة كأداة لجمع المعلومات. (الدباغ، 2013، صفحة 235)

ولما كان المنهج المتبع في دراستنا المنهج الوصفي ،فقد اقتضى اختيار أداة من أدوات البحث ، وقد وقع اختيارنا على الاستبيان (الاستبانة).

***الاستبيان:** صحيفة تحتوي على عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام .وهو وسيلة فنية تستخدم لجمع معطيات أو حقائق أو بيانات عن عدد معين من الأفراد بصدد مسألة من المسائل أو موضوع من الموضوعات ، بقصد التعرف على واقعها وآراء هؤلاء الأفراد ومواقفهم منها. ثم تحلل هذه المعطيات أو البيانات بعد تصنيفها . (نصار، 2012، صفحة 330)

ومن هنا نفهم أن الاستبانة وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحثي معين عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة عن المجتمع. وهي أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات والمعلومات عن موضوع ما. (الدباغ، 2013، صفحة 246)

ثالثا: إعداد الاستبيان: وجه هذا الاستبيان لأساتذة التعليم الثانوي ،سجلنا كل إجابات الأساتذة وآراءهم بكل موضوعية وشفافية ، بهدف الوصول إلى أهمية القارئ المتعلم وفاعليته في العديد من أنشطة اللغة العربية. بالإضافة إلى الكشف عن مدى استثمار نظرية القراءة في العملية التعليمية.

احتوى الاستبيان على عشرة أسئلة(10) متنوعة بين الأسئلة المغلقة والمفتوحة ، حيث يكتفي الأستاذ بالإجابة بنعم أو لا أو أحيانا في بعض الأسئلة المغلقة التي استدعتها طبيعة الموضوع المدروس ،إذ يرمي هذا النوع من الأسئلة إلى تحديد موقف الأستاذ و رأيه حول قضية ما. كما وظفنا نمطا آخر من الأسئلة المغلقة وهو الاختيار من المتعدد ،إذ يختار الأستاذ خيارا أو أكثر من المقترحات المطروحة .ويتيح هذا النوع من الأسئلة ضبط الموضوع وحصره في زاوية معينة ويتطلب الدقة في الإجابة. وقد وظفنا هذا النمط في موضعين موضع ارتبط بتعدد الأنشطة التعليمية التي تعتمد على القراءة ، وموضع تعلق بتعدد صعوبات القراءة بالنسبة للمعلم والمتعلم والمحتوى .وتركنا المجال لكل أستاذ كي يحدد لنا مكامن الصعوبة حسب خبرته في ميدان التعليم. بالإضافة إلى بعض الأسئلة المفتوحة التي كان الهدف منها التوضيح أكثر أو ترك المجال للأستاذ للإثراء والإضافة لمعلومات الاستبيان.

رابعا: مجالات الدراسة:

***المجال المكاني:** ونعني به المجال الذي جرت فيه الدراسة ،ودراستنا أجريت في الثانويات الآتية:

-ثانوية سماتي محمد بن العابد –أولاد جلال

-ثانوية حبة عبد المجيد –المغير- ولاية الوادي .

-ثانوية محمد خير الدين .بسكرة.

-ثانوية محمد بلونار .بسكرة.

***المجال الزماني:** ونعني به الوقت الذي استغرقت فيه هذه الدراسة الميدانية. فقد تم توزيع الاستبيان ابتداء من 2019/11/4 واسترجع إلينا 2019/11/14

***المجال البشري: (عينة البحث) :**ـــويمثل المجتمع المستهدف، وهم فئة الأساتذة الذين يدرسون مادة الأدب العربي في الطور الثانوي الشعب العلمية والذين بلغ عددهم(11) أستاذا وأستاذة ،
وقد توزع عددهم إلى أربعة أساتذة ،و سبع أستاذات .

خامسا: الفرضيات:

-نفترض أن تلاميذ الشعب العلمية لا يركزون اهتمامهم على دراسة المواد الأدبية.

-نفترض أيضا أن تحصيلهم في مادة الأدب العربي يكون جيدا ،نظرا لسهولة المادة مقارنة بالمواد العلمية الأساسية.

-نفترض وجود بعض الصعوبات المتعلقة بالتواصل مع النصوص الأدبية (القراءة).

-نفترض أن هناك تباينا واضحا بين مستويات التلاميذ وانطباعاتهم حول مادة الأدب العربي. ونشاط القراءة أيضا.

-نفترض أن أكثر التلاميذ في التخصصات الأدبية والعلمية لا ينفرون من القراءة ،
ويتجاوبون معها عكس درس القواعد. وذلك حسب طبيعة النص و موضوعه.

-نفترض أن فاعلية القارئ نسبية نوعا معا ،ونحن بحاجة إلى تفعيل دوره أكثر في قراءة النص. وفي العملية التعليمية .لأنه ما يزال استهلاكيا فقط (متلقي سلبي).

سادسا: الفرز:

بعد توزيع الاستبيان على أساتذة التعليم الثانوي عبر ثانويات عديدة من ولايات مختلفة ،تحصلنا على معلومات عديدة ومتباينة ،لأن كل أستاذ انطلق من خبرته الخاصة في ميدان التعليم . حيث إن نسبة (45.45) بالمئة مثلتها فئة الأساتذة الأقل من خمس سنوات خبرة. في حين إن نسبة الأساتذة الأكثر من خمس سنوات قدرت ب(27.27)بالمئة .وبنسبة أقل نجد الأساتذة الذين لا تقل خبرتهم عن 15 سنة .أما الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم المهنية أكثر من عشرين سنة عمل فنجده نسبتهم (18.18)بالمئة .وهذه المعطيات تتناسب مع طبيعة دراستنا التي ترتكز على تفعيل المناهج الحديثة في العملية التعليمية. وبعد إجرائنا لعملية الجمع والإحصاء ،سنقوم بتحليل نتائج الدراسة فيما يلي .

سابعا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

اختلفت آراء الأساتذة حول أهمية القراءة ضمن أنشطة اللغة العربية ،ففي الوقت الذي يؤكد فيه البعض احتلالها لمكانة واضحة وبارزة ضمن أنشطة اللغة العربية في الطور الثانوي بنسبة(45.45 بالمئة) ، لأنها تسمح بتواصل التلاميذ مع النصوص و مضامينها ، كما تسهم في تنمية مختلف المهارات اللغوية لديهم، تذهب فئة أخرى إلى أن أهميتها نسبية فقط ،إذ إنها ترتبط بنشاطات محددة فقط.(27.27 بالمئة) وبالتالي نستطيع أن نقول إن لها دورا فعالا في بعض أنشطة اللغة العربية التي لا تستغني عنها في ممارسة النشاط

اللغوي. والغريب في الأمر أننا نجد أن بعض الأساتذة يرون أنها لا تحظى بأية أهمية ضمن أنشطة اللغة العربية بنسبة (27.27بالمئة). وقد نفهم من هذه الفكرة أن القراءة لا تحظى بمكانتها التي ينبغي أن تحظى بها .وإنما تعامل كأي نشاط من أنشطة اللغة العربية. وتوظف متى تطلب النشاط ذلك.

وفي هذا السياق حدد أساتذة الطور الثانوي أهم الأنشطة اللغوية التي تعتمد القراءة مرتكزا لها ،ولتسهيل الأمر وحصره في الأنشطة الأكثر استثمارا للقراءة. حددنا أكثر الأنشطة استعمالا للقراءة ،وطلبنا من الأساتذة اختيار الأنشطة الأكثر اعتمادا على القراءة. وكانت النتيجة تفاوتا واضحا في الإجابات بين الأساتذة. حيث إن بعضهم (27.27 بالمئة) عدوا النص الأدبي أكثر أنواع النصوص استثمارا للقراءة. فهو ينبني أساسا عليها ،وتنطلق أهدافه التربوية من ممارسة المتعلم للفعل القرائي. غير أن فئة أخرى (36.36 بالمئة) ترى أن نشاط المطالعة الموجهة هو أكثر نشاط يعتمد على فعل القراءة ،وقد يرجع الأمر إلى أن التلميذ القارئ يتعامل مع قراءة النص أكثر من مرة ،قراءته خارج المدرسة (البيت) و قراءته داخل الصف .وبالتالي هذا التعدد القرائي للنص يجعل التلميذ قريبا من النص وأكثر اتصالا و تفاعلا معه . كما لا نغفل على رأي ثالث يرى أن النص التواصلي هو أكثر الأنشطة توظيفا للقراءة .حيث إن هذا النوع من الأنشطة يستهدف الكشف عن خبايا النص و جمالياته اللغوية والفكرية .و بالتالي يستدعي حضور القارئ وتفاعله مع النص .وقد شكلت نسبة هذا الرأي 27.27 بالمئة).وقد امتنع أستاذ واحد عن الإجابة عن هذا السؤال .لا ندري لماذا ؟.و قد يكون مرد ذلك أنه لا يوجد فرق في أهمية القراءة في الأنشطة اللغوية. وأن حضورها ضروري ليس فقط من أجل تنمية مهارة القراءة .بل من أجل تنمية مهارات عديدة.

ولذلك كانت مادة الأدب العربي بمختلف أنشطتها اللغوية مادة مهمة للتلاميذ في جميع التخصصات الأدبية وحتى العلمية .و إيمانا منا بأهميتها و دورها الكبير في تنمية المهارات الفكرية واللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي سألنا الأساتذة عن إمكانية الاشتراك بين التخصصات العلمية والأدبية في أنشطة اللغة العربية .فالنتيجة كانت في عمومها أن هناك اختلافا نسبيا بين التخصصات في محتوى الأنشطة اللغوية .إذ (54.54 بالمئة) وهذا الأمر طبيعي لأن الأدبيين تعد مادة الأدب العربي بمختلف أنشطتها مادة رئيسية عندهم .وبالتالي يكون التعمق فيها

والتوسع أكثر من غيرهم من التخصصات الأخرى. ولذلك أجابت نسبة (36.36 بالمئة) من الأساتذة بوجود اختلاف واضح بين الشعب العلمية والأدبية في تدريس مادة الأدب العربي.

واكتفى أستاذ واحد (9.9 بالمئة) بالإشارة إلى الاشتراك الواضح في أنشطة اللغة العربية بين مختلف الشعب. و يبقى رأيه ينم عن خبرته في ميدان التدريس. لكن يبقى رأيا نسبيا.

والقراءة في عمومها تتحقق عبر أنواع عديدة ،و لكل نوع منها أهدافه التربوية ،ولكل نوع أيضا مزايا وعيوب يحاول المعلمون دائما استثمار الجوانب الإيجابية لكل نوع .والأخذ بعين الاعتبار متطلبات الطور و ما يناسب التلاميذ .لذلك ارتأينا أن نسأل الأساتذة عن نوع القراءة الذي تستدعيه المرحلة الثانوية ، فكان

معظمهم يعد القراءة الاستماعية (54.54 بالمئة) هي أكثر أنواع القراءة ملاءمة للتلاميذ .لأنها قراءة نموذجية ويشرف عليها المعلم شخصيا ،وتتوفر على كل شروط القراءة الجيدة .وفي الوقت نفسه تكون مثالا ينطلق منه التلاميذ بعده. ولذلك نجد التلاميذ يتجاوبون مع هذا النوع من القراءات بنسبة (50 بالمئة). وغير بعيد من ذلك نجد القراءة الجهرية التي تشكل نسبة (45.45 بالمئة) ،إذ يرى الأساتذة أن هذا النوع من القراءة يسهم في تنمية مهارات التحدث والقراءة و الاستماع لدى التلاميذ. كما يتيح للمعلم الوقوف عند الأخطاء النطقية لدى المتعلمين وتصويبها. وهي أيضا مفضلة عند التلاميذ (40 بالمئة) .لأنها تتيح لهم فرصة المشاركة والتفاعل مع النص ومع الموضوع. غير أننا لا نلمح حضورا للقراءة الصامتة التي شكلت (0 بالمئة) من آراء الأساتذة حول فاعليتها في هذه المرحلة .وهو ما يراه التلاميذ أيضا ، حيث تشكل نسبة تفاعل التلاميذ مع هذا النوع من القراءات (10 بالمئة) فقط.

وعندما انتقلنا إلى المقارنة بين أهمية القراءة في نظرية القراءة ،وأهميتها في العملية التعليمية .من خلال سؤال تم توجيهه للأساتذة في هذا السياق. وجدنا آراء متعددة لدى الأساتذة ،فنسبة كبيرة (63.63 بالمئة) رأت أن الاهتمام بالقراءة يكون أحيانا حسب النشاط، وأحيانا أخرى حسب الأهداف التربوية، وحسب بعض الأساتذة فإن نشاط قواعد اللغة والبلاغة يكون التركيز على المعلم في باقي النشاطات على المتلقي. وبالتالي فإن أهمية القراءة غير ثابتة، بل هي متغيرة حسب الأنشطة. و يرى بعضهم أن الاهتمام بالقارئ من المفروض أن يكون من منوال المقاربة بالكفاءات .ويشيرون إلى أن هذا الأمر لا نجده عند التلاميذ نتيجة صعوبة النصوص الموجهة إليهم عليهم . مما جعل القراءة في العملية التعليمية لا تركز على المتلقي فقط لصعوبة الوصول إلى الأهداف التي يرسلها المنهاج. وبالتالي لا يمكن استبعاد المعلم من العملية التعليمية لأنه يوجه المتعلم في عملية القراءة.

وهي الفكرة نفسها التي انطلق منها بعض الأساتذة الذين يرون أن القراءة في تدريس الأنشطة اللغوية لا تحظى بالأهمية نفسها التي تحظى بها في نظرية القراءة ، وشكلت نسبتهم (9.9 بالمائة). فإذا كانت نظرية القراءة تستبعد المؤلف تماما و تترك الحرية للقارئ في قراءة النص

وفهمه وإعادة صياغته و بنائه. فإن العملية التعليمية لا تستغني عن المعلم ولا تستبعده ، لأن مهمته مهمة الموجه والمصحح لقراءته.

ونلاحظ أن القارئ في نظرية القراءة يتحرر تماما من قيود التبعية للمؤلف النص، عكس القارئ للنصوص الأدبية الذي يبقى محكوما بالمعلم وتوجيهاته .و كتعليل علمي نقول :إن القارئ في نظرية القراءة يبحث عن مواطن الجمال و المتعة في النص .ولا يعيشها إلا إذا تحرر من قيود اللغة والمؤلف و النص. لكن قارئ النصوص في إطار العملية التعليمية فتحكمه الأهداف التربوية و طبيعة الأنشطة اللغوية ، لذلك نجد المعلم يوجهه لتلك الأهداف ولا يتركه يبتعد عنها.

غير أننا نجد أستاذا واحدا فقط (9.9 بالمائة) يرى بأن القارئ يجب أن يحظى بالمكانة نفسها التي يحظى بها القارئ في نظرية القراءة . مستندا إلى نظرية المقاربة بالكفاءات .حيث إن التلميذ هو من يستمع و يقرأ و يحلل القول في خاتمة تحليل أي نص أدبي .فهو محور العملية التعليمية. والنسبة ذاتها (9.9 بالمائة) حققتها الفئة الي امتنعت عن الإجابة (أستاذ واحد) لا ندري ما هي أسباب عدم الإجابة ،أغلب الظن يكون من فئة (أكثر من 20 سنة) تعليم .

ولا شك أن نظرية القراءة نظرية حديثة فرضتها متطلبات التطورات الحاصلة في الدرس النقدي الحديث، حتى إن تقاطعها مع حقل التعليمية ما يزال قيد البحث فيه من قبل الباحثين ،و إن كانت هناك بعض الجهود التي أثمرت .

وفي السياق ذاته انتقلنا من فاعلية القراءة إلى فاعلية القارئ في علاقته بالنص الأدبي ،فسألنا الأساتذة عن أهمية الدور الذي يحظى به القارئ في علاقته بالنص الأدبي ،وهل بإمكانه ممارسة القراءتين : القراءة الناقدة والقراءة الإبداعية للنص .مثلما يمارسهما القارئ للنصوص الأدبية .

فقد ذهبت معظم إجابات الأساتذة (72.72 بالمائة) إلى الإجابة ب"أحيانا" فهنا الأساتذة لا يغفلون الدور الجوهري الذي يؤديه القارئ أثناء قراءته للنص الأدبي ،فهو من يكتشف أفكار النص ومضامينه ،ويستجلي جمالياته الفنية واللغوية ،لكن في المقابل وفي نصوص معينة يكون القارئ بحاجة إلى موجه ومتابع له كي لا يخرج النص عن سياقاته. و بنسبة أقل نجد(18.18 بالمائة) من الأساتذة لا يرون أن القارئ(المتعلم) له فاعلية بشكل كبير في العملية التعليمية وإن كان طرفا رئيسا من أطرافها، وهنا تبرز وظيفة القارئ على أنه مستقبل للمعلومات ومتلقي لها.

واستكمالا للسؤال السابق في إطار سؤالنا للأساتذة عن إمكانية ممارسة القارئ التلميذ للقراءة الناقدة والقراءة الإبداعية على غرار القارئ الناقد في نظرية التلقي. فقد لاحظنا تفاوتا واضحا بين إجابات الأساتذة. فنسبة كبيرة منهم (45.45 بالمائة) رأت بنسبية ذلك ،إذ يمكن أن تكون له فاعلية القراءة و النقد و الإبداع في أنشطة معينة أو في نصوص بذاتها فتترك له حرية القراءة و الإبحار في عوالم النص. غير أنه في نصوص أخرى قد تكبله ضوابط اللغة أو طبيعة النص.

وهنا تتحكم عوامل أخرى في قراءة النص الأدبي، وتعد مستويات القراء (المتعلمين) الفكرية واللغوية والعمرية معيارا من المعايير المؤثرة في طبيعة القراءة ونوعها. وهو ما أجمع عليه معظم الأساتذة (90 بالمائة) ،إذ يرون أن اختلاف المستويات بين القراء يعد مقياسا لتحديد مستويات القراءة للنصوص. فالقارئ الجيد يقدم قراءة جيدة يبرز فيها رؤاه ومواقفه اتجاه النص ،فيحلل وينقد و يستنتج. والقارئ غير الجيد يقدم قراءة تعكس مستواه. غير أن القارئ وهو يمارس فعل القراءة تعترض طريقه حواجز كثيرة قد يتغلب عليها فينجح في تقديم قراءته للنص. وقد يتعثر ببعضها فتحول بينه وبين النص.

وهنا جاء سؤالنا العاشر ليقف أمام تلك الصعوبات التي تعترض طريق القارئ ،وتركت المجال مفتوحا لجميع الأساتذة بخصوص الصعوبات التي تعترض سبيل القارئ. فبعضها مرتبط بالقارئ في حد ذاته، وبعضها مرتبط بالنصوص في حد ذاتها .كما قد تكون لطريقة الأستاذ الأثر الكبير في فشل القراءة. وقد وقع اختيارنا على تلاميذ الشعب العلمية في علاقتهم بأنشطة اللغة العربية .انطلاقا من الشائعات القائلة بأن تلاميذ الشعب العلمية لا يتقبلون مادة الأدب العربي، فكان الهدف الوقوف على صعوبات تلقي النصوص الأدبية عندهم من أجل تحديد أسباب الصعوبات.

فبالوقوف عند الصعوبات المتعلقة بالمتعلم(القارئ) فمعظم الأساتذة(90 بالمائة) يرون أن أكبر صعوبة يجدها القارئ عند تلقيه للنص ترتبط أساسا بعدم فهم لغة النص ،وهو ما يمنع القارئ من فهمه، و بالتالي يجد صعوبة فك شفراته . ليجد نفسه بعيدا عن فهم قضاياه و بالتالي لا يمكنه التفاعل معه. و يضيف بعض الأساتذة و بنسبة معتبرة (36.36 بالمائة) إلى أن للتفكير الشائع لدى تلاميذ الشعب العلمية بعدم أهمية المواد الأدبية بالنسبة إليهم تأثير كبير في التفاعل مع مادة الأدبي العربي عموما ،ونشاط القراءة بصفة خاصة .إذ إن هذا النوع من التفكير السلبي يحول بين القارئ و النص ،لأن الرغبة في قراءة النص و الكشف عن مواطن المتعة الفنية وملامستها مفقودة أصلا منذ البداية .وبالتالي يحرم القارئ من تذوق جماليات النصوص الأدبية اللغوية والفنية والفكرية. وهذا التفكير يؤثر في التحصيل الدراسي أيضا . غير أن بعضهم اتجه إلى مشاكل متعلقة بالمشاكل النطقية (18.18 بالمائة) ،وكذا العوامل النفسية (كالتردد والخوف) (18.18 بالمائة) ،وحتى عدم الرغبة في الدراسة أصلا .(18.18 بالمائة).و تبقى هذه الأسباب محدودة ،أي أنها ترتبط بظروف معينة تنتاب بعض التلاميذ، والتي تحتاج إلى متابعة مستمرة من قبل الأساتذة لمثل هذه الفئات كي يتجاوزوا كل تلك الضغوطات التي تحول بينهم وبين القراءة وبين الدراسة عموما .

وعندما سألنا الأساتذة عن أهم الصعوبات المتعلقة بالنصوص في حد ذاتها ، والتي تخلق صعوبات في التلقي والقراءة لدى التلاميذ ،فلاحظنا أنهم يشتركون في أسباب الصعوبات تقريبا ، فمن تلك الصعوبات صعوبة فهم موضوع النص (54.54 بالمائة) وصعوبة أخرى متعلقة بها

وهي عدم مناسبة الموضوع للتلاميذ (54.54 بالمائة) .و بالتالي فإن عدم فهم الموضوع الناتج أساسا عن عدم ملاءمته لمستوى التلاميذ سيبني حواجز يقف بين النص والقارئ، وتجعل وصول القارئ إلى النص شبه مستحيل .وبالتالي لا يحقق النص بعده التواصلي ، فقد تحدث رومان جاكبسون في حديثه عن التواصل ،وركز على ضرورة تحقق الفهم والإدراك لدى المتعلمين كي يتحقق التواصل .وبالتالي إن الأصل في اختيار النصوص الموجهة للتلاميذ أن تراعى فيها معايير عديدة أهمها مستوى القارئ الفكري واللغوي .

وبالنسبة للصعوبات المتعلقة بالمعلمين ،فقد امتنع بعض الأساتذة عن تحديد هذا النوع من الصعوبات اعتقادا منهم أن المعلم لا دخل له في صعوبات تلقي النصوص للتلاميذ .لكن وفي المقابل وقف البعض الآخر

عند بعض الصعوبات والتي كان أهمها غياب القراءة الاستماعية عن البرنامج (45.45 بالمائة) ،لأن هذا النوع من القراءات كفيل بأن يخلق نوعا من الانسجام مع النص لدى القارئ ،و يحببه لنفسه، و يرغبه في قراءته وفك شفراته ،. إذا توفرت فيه شروط القراءة الاستماعية بطبيعة الحال . بالإضافة إلى صعوبة أخرى تتعلق صعوبة التواصل مع التلاميذ والتحكم فيهم .إذ يرى بعض الأساتذة (22 بالمائة) أن هذا النوع من الصعوبات يعرقل العملية التعليمية بصفة عامة .بما فيها أنشطة اللغة العربية .وبالتالي إذا فقد الأستاذ السيطرة على التلاميذ

وسلوكهم سيفشل حتما في تعليمهم . لذلك ارتأى معظم الأساتذة الارتكاز على القراءة الجهرية

واستبعاد القراءة الصامتة .لأن هذه الأخيرة لا يمكن التحكم في نتائجها بشكل دقيق .أما القراءة الجهرية فتجعل القارئ (المتعلم) في صميم النص و الموضوع.

ومن أجل ضمان تلقي جيد للقارئ التلميذ للنصوص الأدبية و تحقيق نتائج مثمرة في هذا المجال ،مثل تنمية المها رات اللغوية لدى التلميذ و جعله عنصرا فعالا ومشاركا في صناعة المعنى ،قدم أساتذتنا الأفاضل بعض المقترحات والتوصيات التي من شأنها تطوير مهارات التلقي للنصوص الأدبية لدى تلاميذ الطور الثانوي ،سواء في التخصصات العلمية موضوع دراستنا أو في التخصصات الأدبية والتي نختم بها مقالنا هذا ،عساها تفتح أفاق البحث لدراسات أخرى .ونجملها في النقاط الآتية:

-التحضير المسبق الجيد للنصوص.

-ضرورة تعويد الطالب على الاطلاع على الدواوين و حثهم على كثرة المطالعة من خلال تخصيص حصص مكتبية ،و تدريبهم على تلخيص واجباتهم.

-القراءة الجيدة الصحيحة والسليمة لغويا للأستاذ حيث تكون قراءة نموذجية، حتى يتمكن التلاميذ من فك شفرة النص خاصة إذا كانت لغته غامضة .

-الإكثار من شرح المفردات الصعبة وتبسيطها .

ومن هنا نقول إن القراءة تسهم في إنجاز كثير من الأنشطة اللغوية ،وتشكل العمود الفقري لها ، كما تعمل على تنمية مختلف المهارات لدى التلاميذ ،فتوسع مداركهم المعرفية وتنمي حصيلتهم اللغوية. وعن إشكاليتنا الرئيسية المتعلقة بفاعلية القارئ (التلميذ) في تعامله النصوص الأدبية ،وهل المهمة المنوطة به تشبه مهمة القارئ الناقد في نظرية القراءة. التي تجعل له السلطة في القراءة والتحليل و النقد والمساهمة في صناعة المعنى من خلال إعادة تشكيله من جديد .فقد وصلنا إلى أن دور القارئ (التلميذ) في العملية التعليمية ما يزال محدودا في كثير من الأنشطة اللغوية .ولا يتعدى دوره حدود الفهم و الإدراك للنصوص. ويرجع كثير من الأساتذة الأسباب إلى عدم ملاءمة النصوص للتلاميذ من حيث موضوعاتها

وحتى لغتها. و بالتالي فالتلاميذ يعانون في تواصلهم مع كثير من النصوص. لكنهم في الوقت نفسه يضعون اقتراحات تجعل القارئ (التلميذ) أكثر فاعلية في علاقته بالنصوص، و استحسنوا فكرة تطبيق أساسيات نظرية القراءة لأن من شأنها تحسين مستوى التلاميذ و تطوير مهاراتهم

وفاعليتهم في أنشطة اللغة العربية ،وفي العملية التعليمية بصفة عامة. لكنهم في الوقت نفسه يعارضون فكرة إبعاد المعلم عن توجيه التلميذ و متابعة قراءته و مراقبتها لكي لا تبتعد عن أهدافها التربوية المرسومة لها. و منه نقول إن تطبيق نظرية القراءة في ميدان التعليمية جيد في إعطاء فاعلية للقارئ و تطوير مهاراته و قدراته .غير أنه يبقى محكوما بأطراف العملية التعليمية الأخرى المعلم و المحتوى التعليمي.

- **المراجع:**

الحلاق, ع. س. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. عمان- الأردن : شركة المؤسسة الحديثة للكتاب.

الدباغ, ا. م. (2013). أصول البحث العلمي و مناهجه في علم السياحة. عمان – الأردن: الوراق للنشر و التوزيع.

القبالي, ي. (2014). صعوبة القراءة ، ماهيتها- أسبابها- علاجها . عمان –الأردن: فضاءات للنشر و التوزيع و الطباعة.

الواحد, م. ع. (1996). قراءة النص و جمالية التلقي. مصر: دار الفكر العربي.

عائشة, ح. أ. (2012). مستويات تلقي النص الأدبي. عمان –الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

عبو, ع. ا. (2007). فلسفة الجمال في فضاء الشعرية العربية المعاصرة. دمشق منشورات اتحاد الكتاب العرب

عطية, م. ع. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان- الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.

عطية, م. ع. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية. عمان- الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.

محمد, ع. ا. (1999). نظرية التوصيل و قراءة النص الأدبي. القاهرة –مصر: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.

مصطفى هواري ، بوبكر الصادق سعد الله. (2017-2018). الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولولوجي ،الشعب العلمية5. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

مونسي, ح. (2007). نظريات القراءة في النقد المعاصر. وهران – الجزائر : منشورات دار الأديب.

نبيلة إبراهيم. القارئ في النص ،نظرية التأثير والاتصال. مجلة فصول . الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

نصار, ع. ا. (2012). البحث العلمي المناهج والتطبيقات. العراق : منشورات جامعة جيهان.