

ديناميكية النص التشعبي وتفاعله مع المتعلم: دراسة مفاهيمية في تعزيز دافعية الفهم القرائي.

The Dynamics of Hypertext and its Interaction with Learners:

A Conceptual Study on Enhancing Reading Comprehension

Motivation.

* وفاء دببش

Wafa Debbiche

جامعة 8 ماي 1945 – قالمة (الجزائر)

University of 8 Mai 1945 Guelma (Algeria).

debbiche.wafa@univ-guelma.dz

تاريخ النشر: 2026/09/02

تاريخ القبول: 2026/07/11

تاريخ الإرسال: 2026 / 03 / 15

ملخص البحث

تروم هذه الدراسة المفاهيمية استقصاء ديناميكية النص التشعبي وآليات تفاعله مع متعلم المرحلة الابتدائية، وكيفية تأثيره على سلوكه وأدائه القرائي، من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي تختلف تماما عن التلقي التقليدي للنصوص.

انطلاقا من هذه الفرضية يسعى البحث إلى بناء أبعاد البنية المعرفية للمتعلم داخل بيئة غير خطية مع رصد أبرز التحديات التي قد تعيق عملية الاستيعاب، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي مع الاستعانة بالية التحليل لرصد الأبعاد الإدراكية والتفاعلية للمتعلم، وتوصلت نتائجها إلى أن هذا النموذج الرقمي مرهون بدقة التصميم الذي يضمن استمرارية التعلم.

الكلمات المفتاح: ديناميكية القراءة، النص تشعبي، البعد الإدراكي، الفهم القرائي.

Abstract :

This conceptual study aims to investigate the dynamics of hypertext and its mechanisms of interaction with elementary school learners, and how it affects their behavior and reading performance, through a set of strategies that differ completely from the traditional reception of texts.

Based on this hypothesis, the research seeks to construct the dimensions of the learner's cognitive structure within a non-linear environment, while monitoring the most prominent challenges that may hinder the comprehension process. The study

adopted a descriptive approach, using analysis to monitor the learner's cognitive and interactive dimensions. The results concluded that this digital model depends on the accuracy the design, which ensures the continuity of learning.

Keywords: dynamic reading, hypertext, learning, cognitive dimension, reading comprehension.



مقدمة:

شهدت بيئة التعلم القاعدي تحولا جذريا في وسائلها وغاياتها، يرتبط حيناً ببنية المعرفة وطرق تحصيلها، وحيناً آخر بمحاولة تحقيق طرائق بيداغوجية تؤسس لكل المساعي المنشودة وفق نصوص موازية للكيان الخطي، تظهر في شكل سندات تعرض إلكترونيا تحوي روابط، ووسائط تعزز مهارات التحليل، والترتيب، والتعلم الذاتي، وتخفيف العمليات الذهنية.

وقد أفرز هذا التحول الرقمي عن مفهوم جديد موسوم بالنص الشعبي الذي كشف عن صياغة جديدة لفعل القراءة، إذ لم تعد مجرد فك رموز، وتلقي معان جاهزة، بل أصبحت تتيح للمتعم تجربة فريدة تحوله من مستهلك سلبي إلى متعلم شغوف بالتنقيب المعرفي، والاكتشاف الفكري.

وتكتسب القراءة الإلكترونية لمتعلمي المرحلة الابتدائية أهمية قصوى في ظلّ شاشات، وروابط تثقل مهاراتهم الإدراكية، وتثني ذاقتهم المعرفية من خلال الربط بين النص الأصلي، والتصفح الشعبي بين الصور، والكلمات. وتكمن أهمية البحث في كونه يساهم في وضع مقترحات للقراءة الشبكية كبديل عن القراءة الخطية، ومدى تفاعل المتعلمين مع حصة المطالعة، وتحويل مسارها البيداغوجي من التلقين إلى الاستكشاف.

إن هذا الانفتاح النصي يضعنا أمام إشكالية يسعى البحث للإجابة عنها؛ إذ يحاول الكشف عن مدى كفاءة النص الشعبي في تفعيل مهارات القراءة الإلكترونية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية؟

كما تسعى الدراسة إلى رصد المعايير التربوية الواجب توفرها في هذه البيئة القرائية الجديدة لتجنب مخاطر التشتت الذهني، وتحويل مهارات القراءة من نشاط مدرسي إلى تجربة تفاعلية رقمية تساهم في تطويع السند الرقمي لخدمة الأهداف التعليمية.

ويسعى هذا البحث أيضا إلى رصد التحولات المعرفية لدى المتعلم، ومعرفة مدى مساهمة العناصر المرافقة للنص من حركة، وآداء، وألوان في تثبيت المعلومات، والحدّ من مشكلات التشتت من خلال تدريب المتعلمين على مهارات الإبحار في البيئات الافتراضية للكشف عن السمات الجمالية للنصوص الشعبية التي تؤهله ليكون وسيطا رقميا مؤثرا في العملية التعليمية، يساهم في بناء القارئ النشط الذي يتعامل مع صور التدفق المعلوماتي بوعي وفقد.

أولا- النص الشعبي:

في ظلّ الثورة الرقمية الرائجة لم تعد القراءة واجبا ثابتا بل أصبحت تجربة استكشافية تفاعلية تفوق حدود الصفحات الخطية إلى عوالم جاذبة تمنح المتعلم دورا حيويا، ومحوريا في مسار تعلمه هذا ما أدى إلى ظهور مفهوم النص الشعبي " الذي صاغه تد نيلسون سنة 1965 لوصف الوثائق التي يقدمها الحاسوب ببنية غير سطرية؛ إنه وثيقة رقمية تتشكل من عقد المعلومات قابلة لأن يتصل بعضها ببعض بواسطة روابط، وأسهم تكون دائما باللون الأزرق". (لبس، المعلوماتية واللغة والأدب والحضارة: الرقم والحرف، 2012، صفحة 101)

وتتنوع مسميات النص الشعبي في الدراسات التربوية لتعكس زوايا القدرة الإثرائية للمتعلّم في بناء علاقات منطقية بين المعلومات التي تجمع بين أجزاء المعرفة المتفرقة في نسج واحد، ومن أبرز هذه المسميات: النص الشبكي، والنص المفرع، والنص الفائق، والنص التفاعلي، والنص الرقمي، والنص المترابط، وتشير كلها إلى قدرة النص على تجاوز الحدود التقليدية للصفحة الخطية الورقية.

ويحدّد "سعيد يقطين" أركان هذا النوع من النصوص وهي: المبدع وهو المؤلف الذي يستخدم الحاسوب كوسيط للإنتاج والتلقي، وليس في ممارسات الكتابة فقط، والنص، والحاسوب، والمتلقي. (يقطين، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي..، 2005، صفحة 10)

وتدل هذه الأركان على توليفة من النص اللغوي مقترنة مع الغرض الديناميكي القابل للتصرف، والتعديل بما يتناسب مع طبيعة الفضول لدى المتعلمين؛ فالتص أضحى فضاء معلوماتيا واسعا يمكن المتلقي أن يتفاعل معه وفق مستويات ذهنية وحركية، إذ: " أفلت النص الرقمي والشعبي من سجن الورقة وسلطة السطر لكونه نصا غير تعاقبي"، (لبس، 2012، صفحة 101)؛ لأنه يكسر القيد التقليدي للترتيب في هيكلية النصوص، مما يتيح الوصول إلى المعلومات المطلوبة عبر الكلمات النشطة.

فهذا التحرر من التعاقب هو ما يجعل القراءة إنتاجا يصمّمه المتعلم؛ "فالأسلوب الذي يتيح للقارئ وسائل علمية عديدة لتتبع مسارات العلاقات الداخلية بين ألفاظ النص، وجملة، وفقراته، ويخلصه من قيود خطية النص، حيث يمكنه من التفرّع في أي موضع داخله إلى أي موضع لاحق أو سابق، بل ويسمح أيضا للقارئ بأن يربط بين عدة مواضيع في النص ربما يراها مترادفة، أو مترابطة تحت كلمة أو عدّة كلمات مفتاحية"، (علي، أبريل 1994، صفحة 282) وهذا ما يحقق الإبداع الناتج عن المزاوجة بين المشاهدة، والتلقي لينفذ إلى مفاهيم متماسكة، ومرنة تستدعي التنشيط.

أ - أنواع النص المتشعب:

النص المتشعب الخطي:

يمثل في نظامه الكتاب التقليدي المطبوع، لكنّه رقمي يحوي روابط تنقلنا من صفحة إلى أخرى عن طريق النقر إلى الأمام، أو الخلف على أيقونه تشير سبابتها إلى اتجاه الصفحة الموالية (مروش، 2017، صفحة 322)؛ إذ يدمج هذا النوع بين الروابط الإلكترونية، ونظام القراءة التقليدي، ويتحدان في وحدة المسار المحدّد مسبقا.

النص المتشعب الهرمي:

يفرض هذا النوع نظاما صارما على القارئ، إذ لا يمكن الوصول إلى معلومة تفصيلية إلا بعد المرور بالفروع التي تحتويها؛ فبدأ العرض في هذا النص هو التفرع من العام إلى الخاص، ومن العنوان الرئيسي الذي يمثل قمة الهرم إلى العناوين التي تتفرع من القاعدة.

النص المتشعب غير الخطي:

ويتسم بسهولة التنقل بين الروابط الداخلية بحرية مع إمكانية تجاوز المفاهيم المألوفة، والوقوف عند الغامضة منها، ومحاولة فهم كنهها من خلال الضّغط على الرابط الخاص بها، ويوفر هذا النوع من النصوص الوقت، والجهد، ويتيح فرص كسب المعرفة من خلال التعلم المستقل.

النص الشبكي:

ويصفه "سعيد يقطين" بالنص المترابط؛ إذ يرى أن هذا النوع هو الذي يجسّد لنا النص المترابط بامتياز (يقطين، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، 2005، صفحة 140) معتبرا إياه وحدات مفاهيمية إلكترونية تتجاوز التسلسل التقليدي للمعلومات، لتصبح فضاء مفتوحا تتداخل فيه الشبكات الرقمية لتشكل عقدا تتصل بروابط تشعبية يتفاعل معها المتعلم آليا وأديا.

ب - ديناميكية النص التشعبي التفاعلي:

تروم حركة النص التفاعلي في مجال تعليم اللغات البحث في طرق فك العلاقة بين النص، والمتعلم نحو: خلق متعلم نشط يمتلك حرية إعادة بناء النص من جديد من خلال شبكة من العلامات (روابط، صور، أصوات...) ويقضي الحديث عن الديناميكية الرقمية وجود بيانات لسانية مرنة تحرك النص الرقمي التعليمي من مكانته الضياء إلى بيئة تحاكي الواقع، تلعب فيها اللسانيات العصبية دورا فاعلا من خلال الاستجابة الحركية، كالنقد المباشر مع الحاسوب، ما يستدعي القارئ للمشاركة في إنتاج المعنى، وتشكيل مفاهيم النص ضمن حدود الرؤية الرقمية. ولعلّ هذا أيضا ما يغيّر مسار النص من حدود السلطوية إلى مجال التشاركية؛ فوجود سمة التفاعل بين النص والقارئ تفرض وجود معارف مشتركة، ومفاهيم متكاملة بين الكاتب والمتلقي الرقمي الذي يعلّق، ويشارك، وقد يعدّل في أحيان أخرى، ما يمنح عملية القراءة مسارات متعدّدة تكثر فيها هيمنة المؤلف، ويعاد فيها الاعتبار للقارئ بمنحه وسام المشاركة، والإبداع.

وبعد فإنه بات من الضروري الإيمان بأن عملية التفاعل البيني تتحقّق فعليا إذا منح المؤلف للمتلقي صلاحية المشاركة، والتعديل، وإبداء الرأي، والإضافة، وهو ما يسمى بانصهار الأدوار في مواكبة العمل الإبداعي الرقمي؛ حيث يبدأ دور المؤلف بعد نشر العمل الأدبي، وتفاعل المتلقي معه في صوره اندماج، وتماهي الاثنين معا في بيئة مصمّمة للتفاعل، ومحفزة للتعلم عبر مسارات شبكية متعدّدة: "فلقد تفجّر النص في عدد لا نهائي من القراءات الممكنة، وأصبحت مهمة إلحاق المعنى به مسؤولية القارئ لا الكاتب وحده؛ فالكاتب يموت بمجرد إنتاج نصه ليحيا قارئه ويخلّد نصه بديمومة قراءته، ودخوله في تناص لا نهائي مع من سبقه، وما يلحقه من نصوص..." (بالودمو، 2014، صفحة

(123)

وباختصار فإن القارئ في البيئة الرقمية في حالة ألفة حركية مع النص تمنعه من الركود، وتجعله أكثر استجابة، ومرونة، وتفاعلا، كما أن وجود الوسائط المتعددة داخل النص تجعله ناقصا بامتياز، لولا تدخل المتلقي، وتعامله التقني (كالنقر، والانتقاء، ومحاولة فهم الغامض، والعودة إلى السابق) لما تحققت عملية التفاعل.

ضف إلى ذلك الحركية الإنتاجية الناجمة عن تلاقي النصوص مع التقنية، والتي أفرزت إحداث تغيير جذري في هندسة الإدراك لدى القارئ، إذ يعتمد الدماغ في النص الورقي على ما يسمى الذاكرة المكانية؛ أي مكان كتابة المعلومة يمينا ويسارا، أسفل أم أعلى، وفي تقيض ذلك تختفي هذه الثوابت في الوسائط بسبب حرية تمرير الروابط المنطقية. وهنا لا تركز الذاكرة على مكان المعلومة، وإنما على كيفية الوصول إليها من خلال المعالجة، والتربط، والقراءة المسحية.

ومن أجل ذلك نرى بأن التقاطع الحتمي بين النص المتشعب، والقارئ الجديد هو الذي شكّل لنا تلك الحركية النقدية الرقمية التي تتطلب اندماجا عاما لسمات النتاج الرقمي، وهو ما عبّر عنه "سعيد يقطين" قائلا: "لابد من الانفتاح على الوسائط المتفاعلة عن طريق الاشتغال بالنص المترابط، والنص الإلكتروني، وما يتحقق عن طريق الحاسوب، والفضاء الشبكي، وعلى المعرفة النقدية الدخول في تلك المجالات..." (يقطين، من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، 2005، صفحة 51-52)

ويوحي القول إلى ضرورة إعادة هيكلة جذرية لوظائف أطراف العملية الإبداعية (الكاتب، النص، المتلقي) على اعتبار أن الكاتب الذي كانت وظيفته إنتاج نص يمتلك مغاليقه، يغدو واضعاً لوصلات تمنح للقارئ حرية في التوليد، والحركة، والإضافة.

وأصبح النص عبارة عن نظام برمجي وظيفي لا ينغلق إلا بتفعيل القارئ له، هذا الأخير الذي أصبح فاعلا إجرائيا يسهم في بناء النص، وإنتاجه من جديد، وتتكون نظم الوسائط المتعددة من عناصر متفاعلة أخرى تتمثل في:

– الصوت: الذي يسهم في استيعاب أفكار النصوص كونه يشد الانتباه، ويعزز الحفظ من خلال المؤثرات الصوتية التي تحاكي الواقع، أو حتى اللغة المنطوقة، والموسيقى.

– الصور الثابتة، والمتحركة، والرقمية: التي تساعد في إدراك المتعلم للمعلومات المصاحبة لها.

– الفيديو: ويعمل على تقريب إحساس المتعلم بأبعاد المعلومة، وسياقاتها مما يرسخ الأفكار في الذاكرة، ويسر استيعابها.

– التزامن: ويظهر في تداخل أدوار العناصر في عملية العرض.

ج – القارئ التفاعلي في النص الإلكتروني:

عنيت نظرية القراءة مع "ولف جانز ليندز" و"روبرت ياوس" أهمية بالغة، إذ خصصا بحثهما في فعل القراءة، ومشاركة القارئ في تعزيز العملية التواصلية من خلال إعادة بنائه للمعنى، وافتتاحه على دلالات التأويل اللامتناهية التي تحيط بالنص، وبهذا يعتبر المتلقي المبدع في الأدب الإلكتروني الرقمي شريكا في التأليف، وإن عملية الكتابة تشمل عملية القراءة كلازمة جدلية، وهاتان العمليتان المتلازمتان تتطلبان شخصين مختلفين في نشاطهما، فمن جمود الكاتب، والقارئ ينتج الشيء الخيالي المجرد المتعلق بالذهن؛ فالن لا وجود له من إلا من أجل الآخرين، ومن خلاهم." (أيسر، 2000، صفحة 116)

ويشير ذلك إلى فعالية القارئ وحيويته، وتخطيه لحدود استهلاك النص عبر اختيارات ذكية داخل الروابط المتشعبة ما يحوّل النص إلى شراكة إبداعية مع المؤلف.

إن حالة التحرر من سلطة المؤلف تقودنا إلى الحديث عن إيجابية العلاقة التفاعلية التي تجمع القارئ بالكتاب، وينتج عنها ما اتفق على سمة بالأدب التفاعلي، الذي يوظف الوسائط الرقمية (روابط، أصوات، صور، نصوص...) ليتيح للقارئ فرصة استكشاف النصوص، وإعادة إخراج العمل الأدبي وفق زوايا نظر مختلفة.

ثانيا: حضور المتعلم في بناء الفعل التواصلي التفاعلي في زمن التقنية:

أشرنا سابقا إلى أنّ خاصية التفاعل في النص الشعبي تتمحور إعادة الإحياء بتعدد القراء، وذلك راجع إلى اختلاف الأنساق، والعلامات الدلالية التي تسهم في تعزيز التفاعل التواصلي، ويجسد التواصل في النص الرقمي معطى وظيفي فرضته التقنية المتجددة في بيئات متنوعة، ارتأينا أن نخصّ نوعا منها بالملاحظة، والتعقيب، وهو البيئة البيداغوجية الحديثة، لاسيما المرحلة الابتدائية التي لا تقف عند حدود تلقين الحروف، والأرقام فحسب؛ بل تفوق ذلك إلى خلق فصل دراسي شبيه بالفضاء التداولي الذي تتداخل فيه القدرات العقلية، والدافعية، والانتباه، وبذل الجهد، والتدريب. ويمثّل النص الشعبي في هذه المرحلة نقلة نوعية تدعّم استقلالية المتعلم، وتحفّز حواسه.

لذا تهدف العملية إلى إعداد متعلم فاعل في مجتمعه من خلال رصد الأقطاب الأربعة المتفاعلة فيها بغية الإلمام بجميع جوانب شخصيته (المتعلم) الحسية، والحركية، والمعرفية، والوجدانية، وتتبع اهتماماته، وميولاته، ونقله من موضع التلقين، والسلبيهة إلى موقع الفاعلية، والإسهام في فك الرموز اللغوية، واستثمار مكتسباته السابقة، ومحاولة دمجها، واستحداث وضعيات جديدة بناء على احتياجاته الذهنية، والسيكولوجية، وهذا هو جوهر الفعل التواصلي التعليمي الفعّال.

وقد أفرز هذا التغيير (في موقع المتعلم من الهامشية إلى المركزية) خرقا في طبيعة العلاقة بينه وبين معلمه، وأقرانه، ويمثّل النص المتشعب البيئة المثالية التي تبني علاقة تكاملية عضوية تعزّز التجاوب الإيجابي الذي هو أسس العملية التعليمية التواصلية الفاعلة، لما يوفّره من تيسير التنقل بين الروابط، فيعمد المتعلم إلى عمليات موازنة ذهنية ينتج عنها نقد للمعلومات، وانتقاء لأخرى، وهو أرقى مستويات الفعل التواصلي المعرفية.

أما من الجانب الوجداني فيبدو جليا أنّ المتعلم في هذه المرحلة يميل لا إراديا إلى الصور، والرموز، وقد يتخطى في أحيان كثيرة النصوص الطويلة، وهذا مردّه الحاجة الملحة إلى المحسوسات الشبكية، وتفضيل الاستيعاب البصري الذي يخطف المعنى عبر الأيقونات، والرموز قبل قراءة النص، وتتيح هذه الأسبقية البصرية تسريع الربط بين المفاهيم، واختزالها، وتميز الفكرة العامة للنص المتشعب وسط ضجيج البيانات.

إنّ الوقوف على فعالية هذا المسح البصري يستدعي شروطا تضمن لنا نجاح المتعلم في إرساء موارد معرفية جديدة أبرزها: التنوع اللوني بين خلفية الشاشة، ولون خط النص، فكما جاء خط النص داكنا على خلفية فاتحة، قلّ التشتت عند المتعلم، وزادت درجات مقروئته، وفي المقابل يجب تجنب الضجيج اللوني، وعدم استخدام أكثر من لونين في الصفحة حفاظا على تركيز المتعلم وبناء المعنى، ويستحب توظيف التدرج اللوني للفت الانتباه كالأحمر مثلا،

والأزرق يفضل تنسيقه لعرض المحتوى المعرفي الرئيسي، وتضمن هذه العوامل مجتمعة استثارة فضول المتعلم، وتنمية الجانب التخيلي، والإبداعي لديه.

ثالثا: استراتيجيات تعليمية النص الشعبي وأثرها على المتعلم في المرحلة الابتدائية:

أتاحت الثورة المعلوماتية استخدام تقنيات لاستجلاء النص، وقرآته، وقده، مجبرة المتلقي المتعلم على ضرورة التحكم في فنون تركيب الصور، والصوت، والكلمة مع بقية المؤثرات الرقمية الأخرى، لتجعل النص المترابط مفتوحا لمشاركة القراء في الكتابة.

إن تجربة التعامل مع النص الشعبي التعليمي تعكس علاقة المعلم أولا بالتقنية المعلوماتية، وتأثير النص في المتعلم مرهون بطريقة تنفيذه في حدود طاقات استيعابه، فشعيرة النص الرقمي تجمع بين أصالة الوعي، وحداثة الوعاء الذي نسجه المبدع وفق أيقونات تعتمد على برامج العرض التي توجه المتعلم نحو مسار دلالي خاص لا ينفلت منه. (الرزاق، 2022، صفحة 588)، وفيما يلي نماذج مختارة قدّمها لنا بعض أساتذة التعليم الابتدائي في أطوار مختلفة لتبيين أهمية توظيف الاستراتيجيات الرقمية، وأثرها في تلقي المتعلم لها.

أ- اقتصاد الخبرة:

حتى لا تستوجب خبرة التعلم وقتا أطول، ومهدا أكبر يتحوّل النص الرقمي من مجرد مانح للمعلومة إلى كونه تجربة متممة تجعل المتعلم يعيش الحدث في موقف تعليمي يرسّخ المعلومة بعمق أكبر من القراءة المجردة، إذ يكتسب المتعلم المعرفة دون شعور منه بالتعلم التلقيني، ويرى نفسه فقط داخل النص الذي لا يحمل قيمة في ذاته فحسب، بل في كيفية عرضه وتقديمه، فعوض أن يقرأ نصا يحاكي (محنة الطيار مثلا) يعتمد المعلم إلى عرض نص شعبي تفاعلي، وضعيته التمهيدية تتضمن مقصورة القيادة، يرافقها تسجيل صوتي لنداء قائد الطائرة مثلا: (سيداتي سادتي، معكم قائد الطائرة، مرحبا بكم على متن الرحلة رقم...) لإدماج المتعلمين في الأجواء مباشرة، يليها عرض للنص وفق تقنيات بصرية متحركة تظهر فيها كل معلومة مع شرح صوتي يرافقه فيديو، أو صورة لربط مضمون النص بالواقع البصري، والصوتي؛ فتحرك الصور، و"الروابط النص لتوحي للمتعلّم بأنه طيار، وهو ما يحفظ المعلومات المراد تمريرها بعمق أكبر من القراءة المجردة، ليتحقّق هدف اقتصاد الخبرة التعليمية" (قاسمي، 2023، صفحة 66)، واكتساب مفردات جديدة، ودلالات عميقة عبر الضّغط على خريطة تجاوبية افتراضية.

ب - الاستغراق الذهني:

وهو حالة تتولّد نتيجة الانغماس الكلي في النص الشعبي، إذ يندمج فيها المتعلم وجدانيا في الموقف التعليمي بغية اكتساب المعرفة، وتعرف أيضا "بجبرة التدفق" التي تتحقّق عبر الروابط التي يوفرها النص الرقمي من خلال مستويات تعليمية متدرجة من التبسيط والشرح إلى الإثراء والتّحدي؛ فعلى سبيل التمثيل يقدّم المعلم نصا رقميا يسعى من خلاله إلى إضافة رصيد معجمي، فيوظف أيقونات مخصوصة لشرح المعاني الغامضة فورا، أو يندثق صوت ينطقها نطقا سليما، ما يضمن استمرار تدفق المعلومة إليه عبر بيئة محفزة انسيابية تبقي الذّهن في حالة نشوة التعلم، ويخلو فيها أي شعور بالتشدّد أو الملل " لينتج حالة نصية تخيلية غير خطية، لا يتحقّق نوعها و جنسها التعبيري إلا مع القراءات "

(كرام، 2009، صفحة 35) فإذا نجح النص الشعبي في الوصول إلى حالة الاستغراق الذهني، يكون المتعلم قد مزج بين المتعة والتركيز العميق، ما يتيح أكتمال حلقة الوعي لديه دون انقطاع.

ج - التأثير الإيجابي:

يسعى النص المتشعب إلى إحداث نقلة نوعية في وعي متعلم المرحلة الابتدائية؛ إذ إن القدرة على اختيار الروابط وفقاً لاهتماماته هي تعبير عن تعزيز استقلاله، وتنمية لتفكيره الشبكي قصد الوصول إلى المعرفة الشمولية، وتدريب الذهن على بناء روابط منطقية نحو: ربط ذهني لمصطلحات في نصوص أدبية بحقائق علمية أو صور تاريخية، أو أحداث دينية فمثلاً: في النصوص الأيديولوجية غالباً ما تحمل الكلمات أبعاداً روحية عميقة يحاول المتعلم شرحها عبر الروابط، كما هو الحال في نص المطالعة للسنة الخامسة ابتدائي (تم اختياره من قبل المعلمة) عنوانه (الفننة الكبرى) في محاولة إدراك أثرها في تفرق المسلمين، ما تتطلب الاستعانة بالروابط المرافقة التي استندت شبكة معجمية حوت مصطلحات نحو: (الحوارج، الشقاق، التحكم) علاوة على شروحات تاريخية، ودينية تتناسب مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين (سعدودي، 2025، صفحة 360).

إن حدود هذا التفكير الشبكي تفوق مجرد جمع معلومات، ورسم مسارات بل هو سبيل إلى إثراء أدبية أعمق، تمكنه من التمييز بين روابط المعلومات الجوهرية، والروابط الجانبية؛ وعليه فإن التأثير الإيجابي للقارئ يتحقق في تخليص النص من خطئيه، ليناسب مع المعايير التربوية التي لا بد من انتقاها بدقة، حتى تجعل فعل القراءة منتجاً وماتعاً.

د - الفضول المعرفي:

توحي الروابط المتعددة المتصلة بالنص الشعبي إلى وجود تفصيلات إضافية تستدعي إثارة فضول القارئ الذي يميل دوماً للبحث في الجديد والمتنوع، لاسيما إذا أدرك غموضاً أو إبهاماً، فغالبا ما يمر بما يعرف بـ "الحرمان المعرفي" الذي لا تشبعه إلا نقرة على تلك الروابط لتعميق فهمه لموضوع ما، ويمكننا التمثيل لذلك بنصوص قدّمها المعلمون بغية إثارة فضول المتعلمين، وأغلب هذه النصوص تحمل عناوين مثيرة، كأن تكشف عن جزء من الحقيقة، وتحجب الآخر، وتعتمد على التناقض والمفارقة، مثلاً: نصوص موسومة بالراحة المتعبة، أو الملل الممتع، أو كيف يجعلنا الذكاء أكثر غباءً.

واتفق المعلمون على أنّ هذه النصوص تستهوي فضول المتعلم في حصة المطالعة؛ لأنها تخالف المنطق السائد، وتكسر الجمود المعجمي، والسياقي، ما يخلق لديه فجوة معرفية لا تلتئم إلا بالنقر على الروابط التي تثرى قاموسه اللغوي والتقدي (أحمد فلاح، فيازي موفق، 2018، صفحة 28).

رابعا: تحديات المتعلم في بيئة النص الشعبي:

استحدث التلاحق المعرفي بين العملية التعليمية التعلمية، والوسائط الشبكية علاقة معقدة بين المعلم، والمتعلم، والنص المتفرّع، إذ أهلت المعلم لتقديم أداء فعلي من خلال تحقيق مهارات، ومعارف تواكب التقنيات الحديثة، يتخطى فيها المعلم دور الملقن إلى مصمّم التفاعل في البيئات الافتراضية، فمن العوامل التي تؤثر في التفاعل بين المعلم، والمتعلم الإدراك المتبادل بينهما؛ ونعني بذلك إدراك المعلم للمتعلمين، وتقنيته لهم، وإن كان يتسم بأنه أكثر نضجا، وذلك لعامل

السّن والخبرة، فتلقى عليه مسؤولية معاونة المتعلمين في الاستفادة من قيمه، واتجاهاته، وتسخيرها لتمثل سلوك علمي داخل الفصل الدراسي، (الشيخ، 2004، صفحة 26).

وهنا يظهر جليا دور المعلم في تحويل غرفة الصف إلى بيئة تعلم ديناميكية تفاعلية ضمن الإطار الأكاديمي المطلوب إدراكا، ومعرفيا، ومنه يوفر أدوات مساعدة مثل: الخرائط الذهنية، وينتقي روابط موثوقة تراعي احتياجات المتعلمين المتباينة، ويعمل بكفاءة كمرشد، وموجه حاذق للمحتوى التعليمي، إذ يتجاوز قيود المكان والزمان في العملية التعليمية، ما يؤقّر كثافة معلوماتية غزيرة، ومصادر متنوعة تحت تصرفه في التطوير، والتحديث، والتجديد، ونشر ثقافة التعليم الذاتي، والتي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين بأقل تكلفة، وأدنى مجهود. (نياطي فاطمة، بن شيحة نصيرة، 2023، صفحة 163)

إنّنا هنا أمام تحديات تواجه المتعلم الذي ينفّذ على نصوص رقمية تضعه وسط شبكة من الروابط، وتفقد التسلسل الخطي التقليدي، وتؤثر على كفاءة استيعابه وتركيزه، أبرزها:

أ- مشكلة الفهم القرائي:

يقف متعلم المرحلة الابتدائية أمام المحتوى غير الخطي عاجزا عن بناء تصوّر هيكلي للموضوع وسط تشعب الروابط، مما يتعسّر عليه وضع خارطة معرفية للمعطيات النصية الشبكية، ما ينجرّ عنه غياب المنطق التتابعي أمام نص رقمي، لا خطي، لا بداية له ولا نهاية.

أنّ المتعلم في هذه المرحلة يحتاج إلى رابط لكنه نوعا ما ملموس ومادي، يستطيع من خلاله تمييز العلاقات بين الكلمات، مثلا: تمرين فرز الحقول الدلالية للمفردات المبعثرة، إذ بإمكان هذا التمرين تقوية العضلات الذهنية التي تُسند لها مهمة هيكلية النصوص لاحقا.

ب - التيه البصري والسمعي:

قد تتحوّل العناصر التفاعلية في النصوص الشعبية كالرسوم المتحركة، والمؤثرات الصوتية من ميزة مساعدة إلى عائق إدراكي يزعج المتعلم في هذه المرحلة عن مسار استيعابه للمحتوى الشبكي؛ فالضجيج البصري، والروابط الملونة تجذب العين قسريا لتدفع المتعلم إلى التركيز على العناصر الأكثر بريقا، من هنا تفقد العين مرجعيتها المكانية، ويبدأ الشعور بالتيه الذي يمنع الدماغ من تكوين هيكل رصين لمحتوى النص، وإذا ما كان مضمون المنتقى الرقبي يحوي فيديو، أو تعليق صوتي، أو أصوات التنبيهات التي تظهر عند فتح الروابط، فإنّ توقيت سماعها المفاجئ يخلق حاجزا إدراكيا يمنع المتعلم من مواصلة مساره الفكري.

ج - القراءة السطحية:

تغدو القراءة في البيئة التشعبية مسحا بصريا بدلا من كونها معالجة عميقة لكتلة فكرية متأسكة الأركان، وهذا ما يولّد عند المتعلم شعورا زائفا بالسيطرة على الخيط الناظم للأفكار، ما يضعنا أمام معضلة أخرى، وهي فقدان المتعلم للصبر على قراءة النصوص الطويلة، أو ما يعرف بانطفاء الصبر القرائي، الذي يحوّل الانغراس في المحتوى عبئا ثقيلا وملا.

د - التشتت الإدراكي:

وهو حالة يتوزع فيها الدماغ بين السياق الأصلي للموضوع، والعناصر الجانبية ما يصعب عليه ربط نموذج ذهني متكامل للمحتوى، ولا ينبغي تعليق هذه الإشكالية الإدراكية على ما سبق ذكره فقط، بل هناك دوافع أخرى تقف عائقا في وجه تسلسل المخططات الذهنية أبرزها: أن المتعلم في هذه البيئة التفاعلية تنقصه مقاومة المثيرات التي تدفعه إلى الابتعاد عن الهدف التعليمي، والاندفاع نحو الرصد الكمي للكلمات، لا لتحليل المعاني، وتقدها، ولو بطريقة مبسطة تتوافق مع مجهوده الذهني.

هـ - التشبع المعرفي:

عندما يصل المتعلم في مراحل الأولى إلى حالة التشبع الناتج عن الولوج إلى نوافذ، وروابط متشعبة، يحيد عن هدفه الأساس (القراءة) لينفذ إلى استكشاف الوسائط قصد التسلية فقط، وهنا يتعسر عليه هيكله مخطط ذهني متماسك للمحتوى الذي يتصفحه، وبالتالي يفقد القدرة على فهم النص ككل، ما يرجح في هذه الحالة كفة النص التقليدي على الشعبي.

كانت هذه التحديات ملاحظات ميدانية تم رصدها فعلياً بين نماذج متباينة من أقسام مدرسة "عبدى محمد" بولاية (قلمة، الجزائر) كشفت لنا أن التكنولوجيا التربوية كانت سلاحاً ذا حدين، وأفضت إلى أن النصوص المترابطة رغم تطورها، ورقمتها، وتقنياتها لا يمكن أن تكون وسيلة مستقلة، وناجحة كلياً بل إنها تبقى في حاجة إلى توجيه خارجي هدفه تضيق الفجوة الشبكية التي حالت دون جودة التحصيل المعرفي، والقرائي، وتهدت الطريق للعجز، والتشتت، والتوهم الإدراكي.

خامساً: استراتيجيات النص الشعبي الموجهة لتعزيز الفهم القرائي:

تعتمد استراتيجيات النص الشعبي في المرحلة الابتدائية على تدريب المتعلمين على اختيار الروابط ذات الصلة بالموضوع الرئيس، والهدف منها هو توجيه المتعلم للبحث التقني عبر وسائطه لضمان الفهم دون الاعتزاز بالروابط الجانبية الجاذبة، وأبرز هذه الإستراتيجيات هي:

أ - استراتيجية الهيكل التقليدية:

وتستند إلى تصميم نصوص بشكل هرمي ينطلق فيها المتعلم إجبارياً من نص مركزي، يحوي عقداً تفسيرية مرنة، تراعي التفاوت في مستويات الفهم القرائي لدى متعلمي المرحلة الابتدائية (بوروي، 2022، صفحة 235)، في حين توفر روابط إثرائية تتضمن تحليلات أعمق، وأعم، مع إدراج فقر عودة إلزامي للنقطة الأصلية، والغاية من هذه الاستراتيجية هي الحد من مشكلة التيه التربوي، وضمان عدم الانفلات الذهني من حدود المحتوى الشبكي.

ب - استراتيجية الخرائط الذهنية التفاعلية:

تركز هذه الاستراتيجية على تفعيل مبدأ تعزيز الإدراك المكاني للنص، بحيث يدرك المتعلم موقعه من النص، وأين كان وأين سيكون من خلال آلية التلوين التي تتناسب والبيئة التعليمية له، إذ يلون الجزء الذي قرأه، والذي يقرؤه حالياً بألوان مختلفة، ما يمنحه مساحة أمان تعزز كفاءة الفهم القرائي لديه.

ج - استراتيجية أدوات التوجيه الرقمية:

وهي رموز بصرية تهدف إلى تنظيم عملية الانتقال من الروابط المتاحة كالسابق، والتالي، والعودة للفهرس، تمكن المتعلم من ضبط حركة النص دون الحاجة لندخل المعلم، كما تمنحه شعورا بالسيطرة على المحتوى الشعبي من خلال بناء عادات تصفح انسيابية ومستقرة.

د - استراتيجية التنوع المعرفي:

وتقوم على تقديم المادة العلمية الواحدة عبر أشكال متنوعة تعزز مبدأ تعدد الوسائط الوظيفي داخل النص الشعبي، ما ييسر للمتعلم سهولة في الوصول إلى المعنى من الزاوية التي تلائم نمطه الإدراكي، ولا يقتصر هذا التنوع على الجانب الجمالي فقط، بل يتعداه إلى الرسوم البيانية، والصور التوضيحية، والمؤثرات السمعية التي تغفل القراءة الصوتية، ما يتيح للمتعلم حرية تلقي المعلومة (بوروي، 2022، صفحة 240)، وهذا ما ييسر ديناميكية النص المتشعب.

وخلاصة القول: إن عملية القراءة في المرحلة الابتدائية في بيئة النصوص الشعبية تديرها إستراتيجيات المعلم الهادفة التي تُبقي المتعلم مسيطرا على عملية الاستطلاع القرائي الواعي الذي يمكنه من بناء معرفي متين، يقوم على ربط الاستنتاجات، وتنظيمها، ومحاولة تطويع هذه الإستراتيجيات لخلق متعلم ديناميكي يرفض التلقي الجاهز للمعلومة.

خاتمة:

وتأسيسا على ما تقدم تخلص الدراسة إلى :

— أن البحث في ديناميكية النص الشعبي ليست نمطا شبكيا رقميا فحسب، بل هي تمثل بيئة تعليمية تفاعلية تعيد تشكيل فعل القراءة لدى متعلم المرحلة الابتدائية من خلال منحه سلطة التنقل عبر الوسائط غير الخطية بما يتوافق مع قدراته الذهنية، وما يلائم مستوياته الفردية وفق معايير هندسية، وديداكتيكية دقيقة.

— وتؤكد نتائج هذه الدراسة المفاهيمية أن توظيف النص الشعبي في هذه المرحلة العمرية الحرجة يشكل بيئة محفوفة بالمخاطر تتطلب رؤية واعية، وانتقاء مدروسا من المعلم لنصوص المطالعة حتى يتدرب المتعلم على توظيف كفايات التعلم الذاتي، وإدراج مهارات القراءة الرقمية لضمان التفاعل مع هذا التحول.

— يعمل النص الشعبي على منح اتجاهات فهم بديلة لمتعلم المرحلة الابتدائية من خلال التحول التدريجي للمفاهيم أو الشروحات إلى نصوص مسموعة ما يمكنهم من الانتقال إلى تعلم اللغة في جانبها التداولي.

وصفوه القول أن هذه الدراسة توصلت إلى رؤية مفادها أن توظيف النصوص الشعبية في حصص المطالعة للمرحلة الابتدائية لم يعد ترفا تقنيا، بل أضحي واقعا حتميا فرضته البيئة التعليمية الجديدة التي تتجاوز أنماط القراءة الورقية التقليدية، لتواكب متطلبات الجيل الرقمي.

قائمة المراجع:

أحمد فلاح، فيزاري موفق. (2018). الإستراتيجيات المعرفية لدى متعلمي الطور الابتدائي للحد من صعوبات القراءة. مجلة متون،

28.

- جوزيف طابوس لبس. (2012). المعلوماتية واللغة والأدب والحضارة: الرقم والحرف. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب. حفصة مسعودي ومليكة بوراوي. (2022). إستراتيجية القصص الرقمية ودورها في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية. علوم اللغة العربية و آدابها، 240، 241.
- حفصة مسعودي ومليكة بوراوي. (2022). استراتيجية القصص الرقمية ودورها في إكساب المتعلمين المهارات اللغوية. مجلة علوم اللغة العربية و آدابها، 235.
- حكيم قاسمي. (2023). ينظر: الديداكتيك و النص الأدبي الرقمي آفاق تعليمية معاصرة. مجلة الناص، جامعة جيجل، 66.
- خديجة باللودمو. (2014). نظرية التلقي و الأدب الرقمي: حفر في نقاط الاتفاق. جيل الدراسات الأدبية والفكرية، 123.
- زغودة ذياب مروش. (2017). النص و النص المترابط. حوليات جامعة قلمة للغات والآداب، 322.
- زهور كرام. (2008). الأدب الرقمي أسئلة ثقافية و تاملات مفاهيمية. القاهرة: رؤية للنشر و التوزيع.
- سعيد يقطين. (2005). من النص إلى النص المترابط: مدخل إلى جاليات الإبداع التفاعلي. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.
- سعيدة سعدودي. (2025). الصورة التعليمية و انعكاساتها الإيجابية في تعليمية اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي أنموذجا. مجلة البحوث التربوية و التعليمية، 360.
- عبد السلام أحمد الشيخ. (2004). علم النفس في مجال التعليم المدرسي. مصر: جامعة طنطا.
- فولفاجن أيسر. (2000). فعل القراءة. المجلس الأعلى للثقافة.
- ممي نشأة عبد الرزاق. (2022). فاعلية تطوير وحدة في اللغة العربية باستخدام بعض استراتيجيات التفكير المنتشعب ودوره في تنمية الطلاقة التعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، 588.
- ناريمان اساعيل متولي. (جانفي 1997). تكنولوجيا النص التكويني وتنمية الابتكار لدى الباحثين والطلاب. مجلة المكتبات و المعلومات العربية، 06.
- نبيل علي. (أفريل 1994). العرب وعصر المعلومات. عالم المعرفة، 282.
- نياطي فاطمة، بن شحبة نصيرة. (2023). تحديات المعلم في التعليم الإلكتروني و فاعلية الخرائط الذهنية. مجلة اللغة الوظيفية، 163.