

Reading Comprehension Of Literary Texts

عمليات الاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية

'amlyaat alaastee'ab alqaraa'ee lalnsous al'adbya

د.رتيبة محمدا بولوداني¹

BOULOUDANI Ratiba

¹ المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة (الجزائر)، mbhoria@hotmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/2/19 تاريخ القبول: 2025/1/29 تاريخ النشر: 2025/6/11

Abstract :In the light of modern trends, reading has become an active constructive process, in which the reader plays the role of a positive therapist to activate knowledge, and includes mental processes and higher levels of thinking. It is a mechanical process, based on mental activity, and the paper discusses the various reading processes in their relationship to comprehension and comprehension reading in the form of a theoretical approach that reduces a group of theories. The reading is the subject and the text is the subject. It requires active contributions from the reader or the learner in terms of interaction and understanding of meaning.

Keywords : reading ; interaction; Text; the reader; the meaning.

ملخص: أصبحت القراءة في ضوء الاتجاهات الحديثة عملية بنائية نشطة، يقوم فيها القارئ بدور المعالج الإيجابي لتنشيط المعرفة، وتتضمن عمليات عقلية، ومستويات تفكير عليا، فهي عملية ميكانيكية ، تقوم على نشاط عقلي، وتناقش الورقة الورقة البحثية عمليات القراءة المختلفة في علاقتها بالفهم والاستيعاب القراءة في شكل مقارنة نظرية تختزل مجموعة من النظريات وقد خلصت إلى أن قراءة النص وفهمه وتدوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالقارئ وأهم الخصائص التي يتمتع بها، وتحديد العلاقة بين الذات والموضوع، فالقراءة هي الذات والنص والموضوع وتتطلب مساهمات فاعلة من طرف القارئ أو المتعلم من حيث التفاعل واستيعاب المعنى

كلمات مفتاحية : القراءة ؛ التفاعل ؛ النص ؛ القارئ المعنى.

المؤلف المرسل: د.رتيبة محمدا بولوداني ،

المقدمة :

إننا عندما نقرأ النص الأدبي الإبداعي، لا نقرأ سوى ذواتنا، نكشف عن الخبيء فينا، ونذكر عزمنا عن فكرة لطالما حلمنا بإنجازها، فالنص تشكل لغوي ينم عن غير ما يقول، ويبطن أكثر مما يظهر "حتى صار التعامل معه علما إنسانيا ينهل من كل معارف الإنسان من أجل أن يفهم الإنسان ذاته من خلال لغته وكل ذلك كنز مخبوء في الكلمة (النص)" (الغدامي، 1985، صفحة 60).

فلقد سعت مناهج ما بعد البنيوية إلى إيجاد تبرير فلسفي لمفهوم القراءة مبنى على أساس تصور خاص للمثلث الإبداعي (المؤلف، النص، القارئ)، ومركز الثقل لهذا الثالوث الذي يعلن ميلاده وفاعليته الإنتاجية بموت مؤلف النص، فالقارئ حر في فتح العملية الدلالية للنص، وإغلاقها دون أي اعتبار للمدلول، في سبيل نيل لذاته من هذا النص، وعلى نحو يكون فيه قادرا على خلق سياقات مؤتلفة ومختلفة، وعلى شاكلة تكون فيها كل قراءة بمثابة تحدٍ لذاكرة القارئ، الذي يتابع حين يشاء تقلبات الدال، وهو ينساب مراوغا لقبضة المدلول، كونه قارئاً يملك مطلق الحرية لربط النص بأنساق من المعنى، في منتهى اللذة والمتعة، الأمر الذي يمكنه من إعادة إنتاج المعنى. إن القارئ لا يقرأ النص من حيث هو نص قائم بذاته، بل في استقلال عنه، نص يشكل له لغته وعلاقتها، وأبعادها إنه بالأحرى لا يقرؤه وإنما يبحث فيه عما يؤكد، أو ينفي ما يضره في عقله، ونفسه، ينتظر من النص أن يكون عوناً له إيجاباً أو سلباً، هكذا تتشكل دائرة قراءة النص الأدبي هذا الأخير الذي يملك قدرة خارقة في البحث عن أشكال قرائية جديدة باستمرار لفك أسرار (أدونيس، 1985، صفحة 57).

فالنص "مجرد كمون دلالي يحتاج باستمرار إلى قراءة محتملين يحققونه، ففي

حواره مع القراءة تتولد دلالية، وفي تنوع القراءة تنوع لدلالاته أيضاً".¹

ما النص إلا لحظات هاربة يحاول القارئ جاهدا تمثيلها، يبحث في ثنايا غيابها عن فضاءات جديدة لتمثيلها، يصيغها وفقاً لأحلامه، في محاولة لتأويل احتمالات النص الأدبي، في بحث متواصل عن معنى يسهم في انفتاحه، يحلله، يفككه، إلى بقايا نص، مكونات داخلية وخارجية، أجزاء تتفاعل فيما بينها.

إن مصطلح النص غاية في الغموض والتشعب، ويختلف معناه بحسب المنظور الذي يتناوله، ولهذا فإن النصوص متعددة، فقد يكون النص أدبيا، قانونيا، تاريخيا أو دينيا وبالرغم من هذا التعدد فإن هناك قضية مشتركة تجمع بين هذه الأنواع كلها وهي قضية قراءة النص.

وقد ينظر إلى النص من زاوية أخرى هي الأدبية، وكذلك من حيث علاقة النص بمؤلفه وعلاقته، بقارئه، ومن زاوية شكل النص، قرائي أم كتابي، ونجم عن هذا كله نظريات في استقبال النص لا في إرساله، حيث أنه: "يقوم القارئ وينهض ليعطي النص حقه .

إن اختلاف وجهات النظر حول طبيعة القراءة، ومفهومها وكيفية حدوثها يرتبط أساسا بالنص والقارئ معا، فاعتبارهما عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية، متداخلة، متسلسلة وتستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة وهي عملية دائرية تبدأ بالتركيز على مفاتيح اللغة الأم للمعاني المتضمنة في النص، ويقوم القارئ بالتفاعل معها من خلال خبراته ، ومفاهيمه السابقة ليكون صورة ذهنية واضحة عن المقروء.

ومما لا شك فيه دور القراءة في توسيع الدلالة بالنسبة للنص، وتوسيع المعنى فقد يصبح قابلا للتأويل والانفتاح، ويتجاوز المستوى العادي أو السطحي للإنتاج الدلالي، والذي يقود إلى قراءة داخلية وقراءة خارجية سطحية وقراءة تواصلية وتفاعلية (تيوماسين، د.ت، صفحة 124).

فالنص الشعري المدروس مثلا لا ينتج إلا إذا قرئ من الداخل، والمقصود بذلك البنى اللغوية للنص التي تتجلى فيها المعرفة بالعالم، على هذا الأساس تصبح القراءة الداخلية شرطا أساسيا للانفتاح والممارسة النقدية، مروراً باستقراء أعماقها حيث يتحول إلى إبداع حول الإبداع، وبذلك يصبح هو نفسه مدخلا ممكنا للنقد إلى الواقع الشعري. وتصبح دراسته بالضرورة وجها من وجوه الإحاطة بذلك الواقع، دون أن تنصرف إلى هذا الواقع، وتمهل تجلياته اللغوية التي ترسم في بنية النص الأدبي.

وهناك محاولة رائدة في مجال قراءة النص من "الداخل تبناها "أنس داود" في كتابة الرؤى الداخلية للنص الشعري، حيث رفض تحكيم السياق الخارجي سواء كان

متعلقا بتاريخ المؤلف الشخصي أو بواقعه الاجتماعي بصفة مطلقة ، وهذا ما يجعلنا نفهم طبيعة السؤال المفتوح الذي طرحه "إلياس خوري" بخصوص قراءة الشعر العربي الحدائي عندما قال: "هل هذا يعني أن الطريق إلى قراءة الشعر هي قراءته نفسه، أي دراسته تفصيليا ومن الداخل، ومحاولة تصنيفه انطلاقا من علاقاته الداخلية ومن لغته، وربطه بعد ذلك بالمستوى الإيديولوجي العام، أي أن الدراسة الداخلية تصبح هي الطريق الأساسي² وفي ذلك إشارة لعدم جدوى القراءة خارج النص، وإنما القراءة من الداخل (عبر بنية النص الداخلية) من شأنها أن تضيء الحمولة الجمالية على النص، وهي التي تسهم في تعدد القراءة، علما أن القراء يختلفون في تصوراتهم ولكل منهم ديناميكية خاصة في معاملته مع النص ومستوى معين من التلقي.

ولقد استثمرت المناهج الحدائية مفهوم القراءة في ميدان تعليم النصوص بواسطة قرائها، أم تعليم قراءة النص من خلال تلقيه من طرف قارئ متعلم ، عبر مستويات تعليمية متعددة، ولقد شهد ميدان تعليم القراءة تغيير كبيرا في مفهومها ، فلم تعد تنحصر في تمييز الحروف والكلمات وجهر التلاميذ بها، ذلك المفهوم الذي ظل سائدا في مدارسنا وجامعاتنا، فقد تغير هذا المفهوم ليتضمن إل جانب ذلك جانبا لعمليات عقلية متنوعة، منها الفهم والنقد، وإبداء الرأي والحكم عل ما يقدم بالصواب أو الخطأ بالإضافة إلى التدقيق باعتباره من العمليات التي تحتاج إلى أعمال كل من العقل والقلب معا.³

ثم "إن القراءة مهارة فهم وتفاعل مع المقروء واستجابة له لمواجهة المشكلات اليومية، وهي عملية فكرية وعقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها، ومحتوياتها من الأفكار والمعاني، "إنها نشاط فكري متكامل وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة". (عزام، 2002، صفحة 56)

أي أنها فعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية والاجتماعية واللغوية، والمعلم الماهر الحاذق هو الذي يركز على مهارة فهم النصوص في مواقف وأحوال لها علاقة بواقع المتعلمين، فتكون باعثا لهم على التطلع والاهتمام في مختلف مراحل التعليم. وتؤكد الاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم القراءة أو عملية القراءة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار والعلاقات

ومراجعتها وتقويمها وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء، ويتفق ذلك مع ما يراه المختصين في هذا الميدان من أن: "القراءة الناقدة هي عملية تفكير نشطة يستخدم القارئ فيها أساليبه وخبراته واستراتيجياته لبناء معايير جديدة وعمل استنتاجات في ضوء مشتملات النص، فيتم بواسطة القراءة بناء نموذج جديد.

والعلاقة بين مهارة القراءة والفهم علاقة وثيقة ومن أجل ذلك لا يمكن أن نتحدث عن مهارة القراءة ولا نتحدث عن الفهم وبخاصة من الناحية البيداغوجية، وفي ضوء هذه العلاقة الارتباطية يمكن الذهاب إلى أن كفاية المناهج اللسانية، وبرامج تعليم القراءة، يجب أن يقاس بمدى مساهمتهما في التنمية الذهنية الشاملة للطلبة في مراحل التعليم المختلفة.

إن العمل الإبداعي هو في الأصل حضور ووجود، ولكنه وجود لا نتلمسه إلا بالالتقاء بالنص، فالنص وجود مبهم كحكم مغلق، لا يتحقق وجوده إلا بالقارئ، ولا يمكن له أن يأخذ صفته الأدبية إلا بفعل القراءة، التي تجعل الأدب موجودا، فماذا تعني عملية القراءة، وما كفاءاتها، وما آلياتها التي تركز عليها للوصول إلى النص الإبداعي.

ثم إن مفهوم القراءة متغير بتغير القراءات، وهي تتعدد بحسب المكان و الزمان و نوع القراءة، فيأتي بذلك مفهوما خاضعا لهذا التعدد، وهي بحسب "تودوروف" من أشيع الممارسات في أنشطتنا الثقافية والفكرية، فهي "مسار يفصل المتلاحم و يجمع المتباعد... ويشكل النص في فضاءه لا في خطيته" (تودوروف، 2005، صفحة 22).

فهي عملية لتقرير مصير النص، تضمن حياة الأعمال الأدبية من حيث إنها تفجرها عبر الزمن، وتحقق كينونتها، وبوجودها تتجدد حرارة دم النص المقروء فهي العملية الذهنية التي يتم بها تلقي النص الشعري والتفاعل معه، وتفسير معطياته وتحليل أبنيته ورموزه (السيد، 1999، صفحة 33) وتلونت القراءات بألوان مختلفة فبحسب تودوروف أنواع ثلاث، قراءة اسقاطية، قراءة شارحة، قراءة شعرية:

1.3. تطور مفهوم القراءة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

فالقراءة هي عملية ميكانيكية بسيطة تتطور إلى مفهوم معقد، تقوم على أنها نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها (الموجود، 1983، صفحة 99).

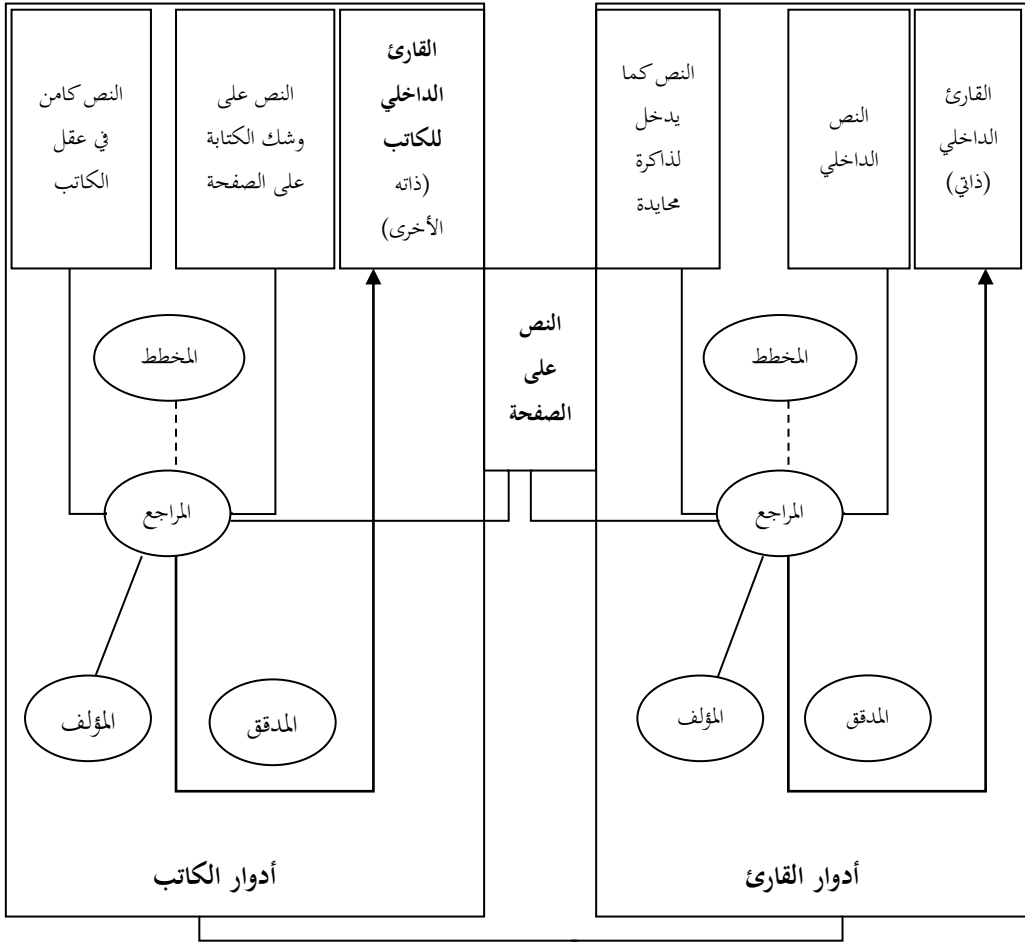
ولأن قراءة النص وفهمه وتدوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالقارئ وأهم الخصائص التي يتمتع بها، ولتي تخول له قراءة النص وفهمه وتحليله، وهي الخصائص نفسها التي تميزه عن قارئ آخر، إذن قراءة النص تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية، تحديدا العلاقة بين الذات والموضوع، فالقراءة هي الذات والنص هو الموضوع. ولأن القراءة مستويات، كما القراء أنفسهم مستويات فعلى رأي "اسكاريت" "R.Escaruit" توجد القراءة العارفة والقراءة المستهلكة، الأول تتجاوز العمل الأدبي لتدرك الظروف المحيطة بإنتاجه، وتفهم نواياه، وتحلل أدواته وتعيد تشكيل نظام الإحالات الذي يعطي العمل بعده الجمالي.

فالنص ينادي المتلقي (القارئ) بلغات عديدة يستفزه ويثيره، ويعدده، وربما يتحداه ليحاول القارئ بعد ذلك خلق التواصل، الذي يمثل الأساس في العمليات التخاطبية بين إن الاتجاهات المعاصرة تؤكد في مجال تعليم القراءة، أن هذه الأخيرة في مستوياتها العليا هي عملية فحص ناقدة، تتيح للقارئ فرصة اكتشاف الأفكار، والعلاقات ومراجعتها وتقويمها، وبناء تصورات حول مضامين النص المقروء، ويتفق ذلك مع ما يراه المختصون في هذا الميدان، من أن "القراءة الناقدة هي عملية تفكير نشطة يستخدم فيها القارئ أساليبه، وخبراته، واستراتيجياته، لبناء معايير عديدة وعمل استنتاجات في ضوء مشتتات النص". (حمداوي، 2015، صفحة 20) فيها يرى آخرون أن عملية القراءة يجب ألا تقف عند حد إعادة النص، بما يتفق وأفكار الكاتب بل لابد من أن تتجاوز ذلك لتصل القراءة إلى بناء نموذج جديد. وبناء على هذا يمكن تصور أدوار مختلفة للقارئ في ضوء نظرية التلقي وفقا لما يلي:

2.3. الأدوار المختلفة للقارئ:

لقد قدم "بيرسون وتيرني" "Bearson et Tierny"، نموذجا لطبيعة القراءة والعمليات التي يؤديها القارئ، فهي عملية توصيل وحصول للمعنى بين القارئ والكاتب وذلك وتبعاً لمقولة مفادها: "لا يمكن لأي قارئ أن يصبح قارئاً داخلياً " Inner Reader"، أو ذات أخرى وأن الكاتب والقارئ خلال عملية ابتكار النص، وخلقها يقومان بأربعة أدوار تتوالي وتتفاعل، وهي أدوار: المخطط والمؤلف، والمحرر (المدقق) والمراجع وفقا لهذا النموذج.

الشكل 1 : مخطط يبرز عناصر النص على الصفحة



المصدر: (حسين، 2008، صفحة 131)

إن هذا المخطط يبرز عناصر ثلاثة وهي الكاتب والنص والقارئ وعناصر ملازمة لكل من القارئ والكاتب (وهي القارئ الداخلي، المخطط، المدقق، المراجع) ويوضح تعدد صور النص (صورتان).

فكيف يتم فهم الأفكار في النص، وما حقيقة الفهم القرائي للنص؟.

3.3. الفهم والاستيعاب القرائي:

إن القارئ للنص يقرأ فيبني ثم يهدم عن طريق دراسة واكتشاف مكونات وطرق الربط بينهما في تأليف كلي للوصول إلى وحدة كلية، ولا تدب الحياة في النص إلا إذا تحقق، يقول آيزر " كما أن للنص بناء فان القراءة لها بناء كذلك، يقف موازيا لبناء النص متجاوزا معناه⁴.

وعندما يكتشف القارئ المتمرس الفراغات والفجوات الموجودة في النص، ويحددها ويكشف سر دلالتها، ويعمل على ملء هذه الثغرات على المعنى الكلي للنص أو وحدة الدلالة، وهذا يعتبر وجه آخر من وجوه إشراك القارئ والنص تأخذ أشكال لا متعددة مثل التلاق والتداخل والتفاعل والحوار والجدل وتنتهي إلى كينونة موحدة وهي النص.

1.3.3. ما الفهم القرائي:

الفهم القرائي عملية عقلية ومعرفية تقوم على فهم معنى الكلمة وفهم الجملة وفهم معنى الفقرة بتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات والتمييز بين المعقول وغيره. فالفهم القرائي هو: "الغاية من كل قراءة، والضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى تلاميذه في مختلف المراحل التعليمية".⁵ فقراءة النص وفهمه وتدوقه مرتبط بالدرجة الأولى بالقارئ المتعلم، وأهم الخصائص التي تتمتع بها والتي بواسطتها يتم له قراءة النص وتحليله.

وهي الخصائص المختلفة ذاتها التي تميزه عن قارئ آخر، فقراءة النص تعادل نظرية المعرفة في الفلسفة التقليدية، تحديدا للعلاقة بين الذات والموضوع إذ تمثل الأولى القراءة أما الثانية فهي النص.

كما أن قراءة النص بمعنى فهمه تتطلب تفسيره وتأويله فإذا استعصى الفهم المباشر، ألحت الحاجة إلى الفهم اعتمادا على منطق اللغة أو توجه النص (السياق) أو ضرورة الموقف نفسه.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تأويل النص، أي إخراج اللفظ من معناه الحقيقي إلى المعنى المجازي، لشبيهته أو قرينه.

أما الشرح فيتضمن كل هذا (الفهم، التفسير، التأويل) وهذا يتطلب إمكانات وخصائص معينة وسمات ذاتية معينة، يتميز بها القارئ وتسم إلى حد كبير في نجاح عملية القراءة أو رداءتها. (رجب، 1988، صفحة 32)

أي أن القارئ (المتعلم) بخصائصه ومهاراته يسهم في تفسير النص عن طريق مرجعيته المعرفية واتجاهاته ودافعيته، وما بين القراءة من فروق ثقافية ونفسية وانفعاله ، وهذا ما يجعل العوامل النفسية والوجدانية والعقلية وحتى البيئية إضافة إلى المرجعية المعرفية للمتعلم تتحكم في عملية القراءة مما يحدد تبعا لذلك مستويات الفهم.

2.3.3. مستويات الفهم:

وينقسم الفهم إلى مستويات عدة:

أ. مستوى الفهم الحرفي:

ويتطلب معرفة ما يكتبه المؤلف وهو ما يمكن القارئ المتعلم من الفهم الأولي للنص.

ب. مستوى الفهم التفسيري:

ويتطلب قراءة ما بين السطور، واستنتاج ما يريد الكاتب قوله ويسمى الفهم الاستدلالي، وهذا ما يجعل المتعلم يخلع المعنى على النص في محاولة أولى.

ج. مستوى الفهم النقدي:

يتطلب الفهم والتحليل والمقارنة والتمييز والربط والحم وإثارة التساؤلات وغيرها.

د. مستوى الفهم الإبداعي:

وفيه يتم إعادة إدماج ما قرأه المتعلم، "فيتطلب من القارئ أن يدمج ما قرأه ومكتسباته بطريقة جديدة" (Galaque, 2004, p. 166).

من أجل هذا أتخذ المتخصصون في هذا المجال إجراءات فعالة لتطوير مهارات القراءة الفعلية الحقيقية.

3.3.3. إجراءات لتطوير مهارات القراءة الفعلية:

تركز على أنواع هي:

القراءة السريعة:

حيث تتم قراءة النص بسرعة لإيجاد معلومات معينة عن طريق النظرة السريعة للنص، بهدف التعرف على لب الموضوع، ويمكن أن تأخذ جريدة، ونقول للطالب؟ أنظر إذا كان يوجد ما يستحق القراءة، مع وجوب تحديد الزمن في هذه الطريقة لأنها تعتمد على السرعة وليس الغرض إلغاء القراءة المعمقة".

ولكن الهدف هو أن تساعد المتعلم على أخذ المعلومة بالسرعة التي تساعد على اكتشاف النصوص واختيار مقاطع من نصوص أخرى". (ابرير، 2007، صفحة 155)

القراءة المكثفة:

وينصب الاهتمام فيها على حقائق الموضوع وتفاصيله وبالناحية الجهرية بالإضافة إلى الفهم وتعنى بدراسة المفردات والتعبيرات الاصطلاحية، ومن ضمن

الأهداف المتوخاة من القراءة المكثفة، العمل على تنمية القدرات لدى الدارس مثل القدرة على الفهم الدقيق للمقروء، والقدرة على القراءة الجهرية مع الدقة في نطق الكلمات والأصوات "والقدرة على تنعيم الكلام حسب مقتضى المعنى"⁶.

كما أنها تركز على الوصل والوقف وبدء الفقرة وختامها وكذلك القدرة على الطلاقة. فهذه القدرات المختلفة تجعل المتعلم يكسب مهارة الفهم بالنظر إلى جمل النص وفقراته وأبوابه.

القراءة الموسعة:

وتستخدم لقراءة النصوص المطولة، كالمقالة والقصة، والمسرحية الرواية من أجل تحديد معناها الإجمالي "والهدف منها تعويد المتعلم على نفسه في قراءة عدد كبير من الصفحات وصولاً به إلى قراءة الكتاب من الحجم الكبير، أي أن المتعلم يندرج في قراءة ومطالعته من الكتيب إلى الكتب، ومن الأقصوصة إلى الرواية.

القراءة الوظيفية:

وتعمل على تنمية جملة من القدرات مثل استعمال المعاجم والفهارس وكيفية الاستفادة من دوائر المعارف والموسوعات، وتتضمن أنواعاً من التعليمات والأنشطة المعرفية المتعلقة بقراءة النصوص مثل التعرف، والتنبؤ والتوقع ووضع الفرضيات وإعادة تناول النص بالتحليل والتلخيص والملاحظة ومراقبة الفهم.

ولأن هذا النوع من القراءة يرتبط بشكل مباشر بمجملات التعلم وفقاً لمستويات القراءة، كمستوى الفهم والتحليل، ومستوى استثمار الظواهر اللغوية المرتبطة بالدرس اللغوي، ومستوى البحث والتوسع.

إن فهم النص المقروء ذاته يعتمد على عملية الاستيعاب التي تتضمن بدورها عمليات فرعية تتحكم في عملية فهم المقروء، إذ أنها تتضمن بدورها عمليات فرعية يقوم فيها القارئ بتصنيف البيانات التي يتضمنها النص المقروء ويتفاعل معها من خلال خبراته السابقة، وهو ما يفرز اختلاف القراء في فهمهم للمادة المقروءة.

ثم إن عملية الفهم تقتضي توافر مجموعة من الشروط كالقدرة على استنباط الأفكار من المقروء وتصنيفها والقدرة على معرفة التتابع والقدرة على الموازنة، وتحديد

هدف الكاتب واستخلاص النتائج، وإدراك العلاقات والقدرة على الاستنتاج، وتطبيق الأفكار في تقويم المقروء⁷.

إننا إذ نحن استطعنا أن نحلل ونعرف ما نعمله لما نقرأ، فإنه سيكون ذلك قمة ما يمكن لعالم النفس إنجازه، وذلك لأن المعرفة تتطلب وصفا للعمليات المعقدة جدا التي يقوم بها العقل بل وتفسيرا لأعجب ما تعلمته الحضارة البشرية عبر التاريخ. (الزكي، 2005، صفحة 217)

إن الحديث عن الاستيعاب القرائي يشير إلى تعقيد عملية القراءة وصعوباتها وإن كانت جل الدراسات تجمال المستويات والمهارات في تصنيفين:

المستوى الأفقي: عن طريق فهم الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، فهم الموضوع. **المستوى الرأسي:** عن طريق الفهم المباشر (الأساسي) والفهم الاستنتاجي أو الضمني، والفهم النقدي، الفهم التدقيقي، الفهم الإبداعي، (وقد تم التطرق إلى بعض أنواع هذا الفهم).

إن استيعاب المقروء يبنى على مهارات فرعية يتم فيها بناء المعنى من خلال دمج المعرفة الجديدة السابقة ومن خلال تفاعله مع النص المقروء، فيحدث التواصل بينهما الذي يمكنه من إعمال الشعور، والتفسير والتساؤل والرفض والتأمل، والتفكير في المعلومات وهو ما يجعله قادرا على الاستجابة العاطفية والمنطقية لما يقرأ. فالاستيعاب يعد المنتج من أي فعل قرائي.

4.3. النموذج التفاعلي للفهم⁸

ولتوضيحه ندرج نمطين من النماذج:

1.4.3. النموذج التقاعدي: أو موضوعية النص:

وهو الذي ينظر إلى القراءة كعملية تسير من الأسفل إلى الأعلى (-Battom Up-Model) أي من النص إلى ذهن القارئ، ويعتبر أن المعنى يوجد في النصوص ليس على القارئ إلا أن يستخرجه، ومن ثمة جاء وصف هذه النموذج بالنموذج النصي (Textual Model) ومن خصائصه:

يعتبر القراءة عملية يتحكم فيها النص وخصوصياته وتتم بصفة خطية، حيث أن الحروف والكلمات تعالج واحدة تلو الأخرى وهو ما ينافي الاعتماد على النص بصفة كلية.

يعتمد على مبدأ الموضوعية، وعدم اعتبار ذاتية القارئ وتحليل النص كأداة خارجية. ولعل هذه النموذج هو ما يفسر ظاهرة المقروئية أو القابلية والسهولة التي تجعل النص قابلاً للفهم من طرف متعلمين في مستوى تربوي معين.

2.4.3. النموذج التنازلي (مذهب الذاتية) في الاستيعاب القرائي:

ولعل هذا ما أفرزته سيكولوجية المعرفة (علم النفس السلوكي). ويفسر عملية الاستيعاب انطلاقاً من المعرفة القبلية التي يوظفها ويسخرها القارئ، على حساب النص وخصائصه ودوره في تلك العملية.

ولقد جاء (فرانك سميث Frank Smith) في كتابه، الدور الذي يمارسه القارئ في فعل القراءة إذ يعرف هذا الأخير: "عملية حسب المعاني في النص..." وأن عملية القراءة بأنه: "لعبة تخمين سيكو لساني"⁹ ولا يشكل النص فيها إلا مجموعة من المؤشرات التي ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه.

ولقد ظهر على إثر هذا النموذج مذهب الذاتية في التعامل مع النص، إذ يركز على أهمية ذاتية القارئ الناقد.

3.4.3. النموذج التفاعلي للفهم (إنصاف النص والقارئ معا)

ويتم وفقاً لمستويين:

المستوى التربوي:

ويمثل هذا النموذج الأكثر جدوى، إذ يجعل كل من النص والقارئ طرفين متكافئين متفاعلين في الفهم وفي توليد المعاني وتأويل النص، حيث يعطي هذا الخير الإشارة وينشط المعارف المتوفرة لدى القارئ بينما يوفر الفرضيات والمعاني التي يطبقها على النص. ويدل التصميم على بنية المعرفة أو إطار معرفي يحتوي على فكرة معينة أو مفهوم معين، ونظرية التصميم تبرز دور المعرفة المسبقة في عملية الاستيعاب وتركز على جانب التفاعل بين هذه المعرفة وخصائص النص.¹⁰

أما في مستوى السيكلوجي:

ويحاول هذا النموذج تسليط الأضواء على علاقة النص وخصائصه بالقارئ وخصوصياته في سياق القراءة وتبرز بحوثهم، ومن بين خصائصه:

أن سرعة الفهم تتغير بحسب البنية الدلالية للنص أي حسب كثافة المعاني وليس حسب عدد المفردات المختلفة.

وتتأثر هذه العملية بالتركيبة الهرمية للنص أي الأفكار المهمة، أي تلك التي لها مستوى أعلى من الشمولية، تحفظ في الذاكرة بكيفية أحسن ولمدة أطول وتبقى هذه النماذج قابلة للنقد والإجراء.

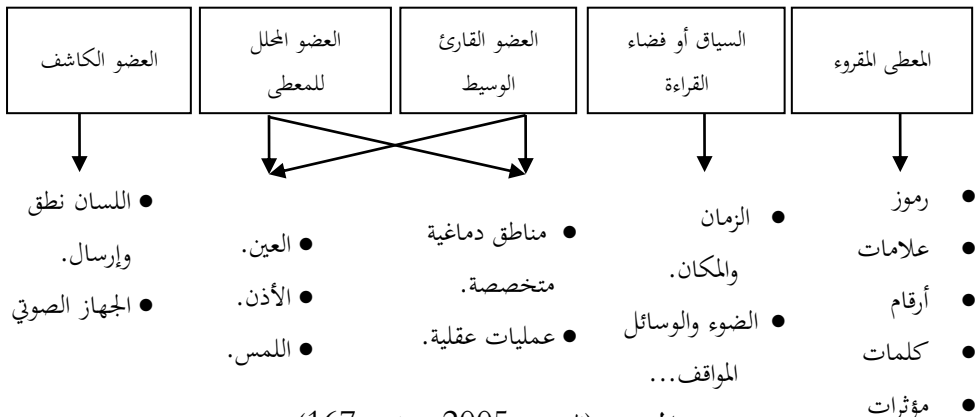
إن المعرفة اللغوية إلى جانب المعرفة الخاصة بالمحيط العام للمتعلم من شأنها أن تساهم في فهم النصوص المقروءة ولقد دلت التجارب والخبرات أن المتعلم الذي تتوافر لديه معرفة مفهومة متنوعة (أدبية وعلمية) أقدر من غيرهم على فهم المقروء وأقدر على تنشيط خطاطاتهم الذهنية.

ومن هنا كان لابد من اختيار نصوص قرائية قادرة على إثارة وجدان المتعلمين فكلما توفر ذلك تحقق التوحد مع النص، وكلما كانت موهبة الكاتب كبيرة، صعبت مقاومة المنحى الوجداني لكتابته، وكان عمله مقنعا، وهذه القوة في الإقناع إضافة إلى كونها وسيلة تعليم وإرشاد هي مصر افتتانا بالعمل الأدبي.¹¹

فالارتباط الوجداني مكون أساسي لعملية القراءة.

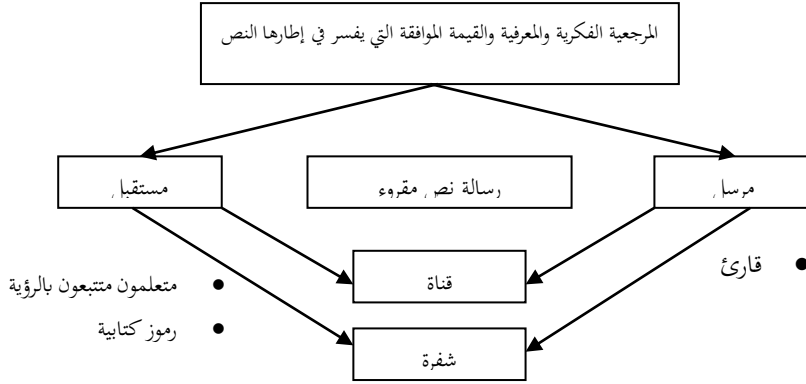
ومن الناحية الوظيفية يمكن توضيح العناصر المكونة للفعل القرائي على الشكل الآتي:

الشكل 2: مخطط يبرز العناصر المكونة للفعل القرائي



ويمكن أن تفسر عملية القراءة وفقا لنموذج جاكسون للتواصل عن طريق القراءة.

الشكل 3 : مخطط يبرز المرجعية الفكرية والمعرفية والقيمة الموافقة التي يفسر في إطارها النص

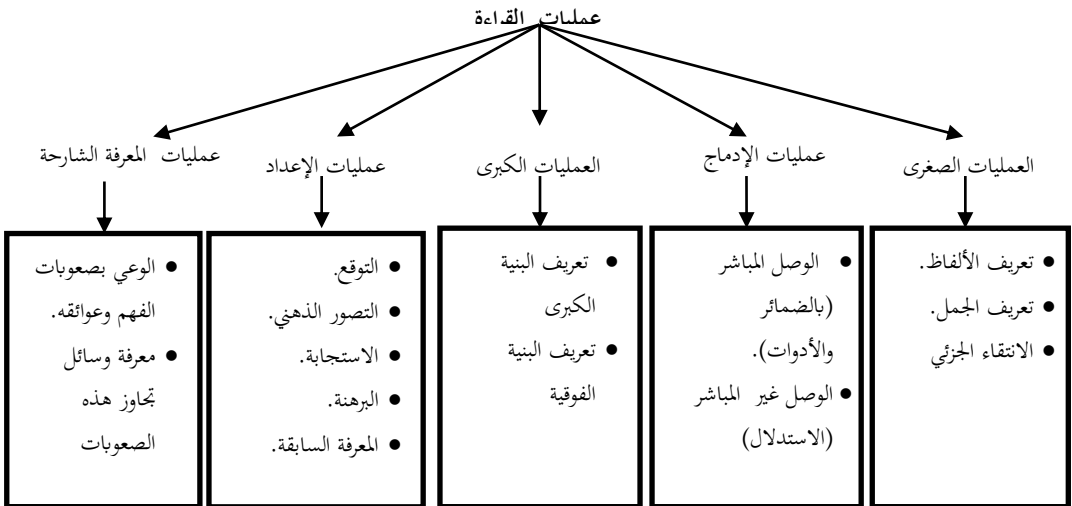


فالشفرة هي عملية الترميز وفك الترميز، منطقها التفاهم المشتركة بين المرسل والمتلقي وينبغي أن توسع هذه المنطقة التي تحكم عملية التواصل.

ذلك أن هذه الأخيرة تمثل مادة القراءة ولا تقتصر عليها كونها إرسالاً واستقبالاً في الوقت ذاته بل تتعدى ذلك إلى الحوار والمناقشة عن طريق الأسئلة المطروحة والأجوبة وتبادل الأفكار والأداء ووضع الفرضيات لفهم النص ثم التأكد من صحتها.

6.3. عمليات القراءة: تحليل عمليات القراءة على الكيفية التي تشغل بها المهارات متداخلة ومتزامنة. ولتيم فهم فحوى هذه العمليات ينبغي فهم عناصر الجملة والعلاقات المختلفة التي تربط بين جمل النص في عملية إدراك المعنى العام للنص، من أجل صياغة فرضيات القراءة وفقاً لما يلي:

الشكل 4: مخطط يبرز عمليات القراءة



1.6.3. العمليات الصغرى: Microprocessus:

وتستخدم لفهم المعلومات التي تحتويها الجملة من خلال معرفة القيمة الذاتية للكلمات ثم العلاقات الوظيفية الحاصلة بينهما ، لأن المعنى يكمن في تعليق بعضها ببعض وجعل بعضها بسبب بعض.

فالعمليات الجزئية هي العمليات الصغرى التي تمت الإشارة إليها وفقا للشكل (1): وهي تعنى بفهم الفكرة واختيارها من الجملة، وهي تسهم بما تملك من التراكيب والاختيار الجزئي لمستوى نص القراءة، في استنباط المعلومات المهمة والأفكار الرئيسية في النص ذلك في إطار العمليات التكاملية.

فتعلم القراءة هو تطوير إستراتيجية تعرف الألفاظ في سياقاتها المتعددة، فحين تكرر اللفظة نفسها عدة مرات في نصوص مختلفة، يصبح من السهل على القارئ المتعلم أن يتعرفها، لأن إدراكها ليس إلا رسدا للقرائن اللفظية والمعنوية والحالية التي تحقق معناها. (برهمي، 2005، صفحة 39)

2.6.3. العمليات التكاملية (عمليات الإدماج):

ووظيفتها معرفة ما يصل الجملة بغيرها وهو ما يحقق للنص تماسكه، ويتم في مستوى الوصل بالضمائر وإما الضمني منه كالوصل بالاستدلال.

ويمكن هذه العمليات القارئ من استنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة غير المصرح بها من الكاتب فتساهم في ذلك في تنظيم النص.

أما عن النماذج التنظيمية التي ينظم على ضوئها نص القراءة فيتم بواسطة عمليات أخرى (كلية). إن دور العمليات المتكاملة من شأنه أن يحدد تلاحم الجمل وتماسكها في النص وهو المسؤول عن الفهم الحرفي للنص وكذا النحوي والتركيبي، كما أنها تسهم في تحقيق عمليات القراءة الباقية.

3.6.3. العمليات الكبرى (العمليات الكلية: Macroprocessus)

وتبحث في مسألة فهم النص، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصره التي تجعل منه كلا منسجما ولا يتم ذلك بالتعرف على بنيته الكبرى والفوقية، ويراد بالبنية الكبرى المعنى الشامل المستخلص من مجموع الجمل الواردة في النص التي تتسم بدرجة قصوى من التماسك.

ولذلك فصعوبات فهم النصوص التي تواجه بعض التلاميذ في تعلم، وفهم النصوص الأدبية تعود إلى عدم تمكنهم من الخطاطات القصية النموذجية (حمود، 2005، صفحة 4).

4.6.3. عملية تفصيلية مكمل (وهي عمليات الصياغة والإعداد " rocessus d'elaboration"):

وتسمح هذه العمليات للقارئ بتجاوز النص والاستدلال على القراءة بنتائج لم تخطر على ببال المؤلف كالحكم على النص بالاتساق والانسجام وتقدم هذه العمليات استنتاجات لمعان النص المقروء، غير الذي يدور في ذهن الكاتب ولعل هذا النوع من العمليات هو ما يحدد تنبؤات وأفق القارئ وذلك وفقا لعمليات فرعية مثل (البرهني، 2005، صفحة 41).

التوقع: والمراد به ما يفترض القارئ وجوده في النص ويتنبأ به من أفكار وأحداث انطلاقا من المشيرات المرصودة في النص.

التصور الذهني: وهي عملية تحول المقروء إلى صور ذهنية وتقدر الذاكرة على جمع التفاصيل الجزئية المنتشرة في نسيج النص في مجموعات كبيرة.

الاستجابة العاطفية: وتلعب دورا كبيرا في تأويل المقروء وخاصة في تأويل النصوص القصصية بسبب التماهي والتوحد بالشخصيات الروائية.

البرهنة: ويقصد بها استخدام مختلف المهارات القرائية كالتحليل والتطبيق وغيرها.

استخدام المعرفة السابقة: فللقراءات السابقة دورا كبيرا في الفهم وفي تشكيل ذاكرة القارئ.

5.6.3. عمليات المعرفة الشارحة (العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف les processus métacognitifs):¹²

ويراد بها المعرفة التي تجسد العمل الذهني الذي يقوم به القارئ كالفهم والتذكر ومعالجة المعطيات، والشارحة تعني الوعي بهذا العمل الذهني كالصعوبات التي تعترضه والوسائل الكفيلة بالتغلب على هذه الصعوبات.

كما أنها تغنى باختيار القارئ إستراتيجيته وتقويمها وتعديلها عند التعامل مع النص المقروء وهي متعلقة بالأنشطة العقلية واللغوية في موقف القراءة كالمعرفة الشرطية التي تجعل للقارئ الحرية في استخدام إستراتيجية قراءة بعينها، ومعرفة الزمن

المناسب لاستخدامه في أي موقف قرائي مستهدف. ويمكن أن نخلص إلى أن المعرفة الشارحة تدور حول:

إمكانات الذات القارئة كالوعي بقدرتها المعرية وحدودها، ومعرفة متطلبات النشاط القرائي والوعي بها كتنظيم المادة ليسهل تعلمها. ومعرفة حل مشكلات القراءة كالوعي بأهمية الاستراتيجيات في حل مشكلات الفهم كقراءة النص في ضوء أحد المراجع الأساسية. ويمكن أن نخلص إلى أن معرفة النص ومعرفة الذات القارئة شرطان أساسيان لفهم طبيعة التجربة التواصلية لأن طبيعة التلقي لدى القارئ المتعلم تقتضي التساؤل عن إستراتيجية التي يستعملها في فهم النصوص.

قائمة المراجع :

- أدونيس. (1985). دراسات في الشعرية العربية المعاصرة. بيروت: دار الأدب ط1.
- بشير ابرير. (2007). تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق.
- تودوروف. (2005). الشعرية. الدار البيضاء المغرب: دار توبقال.
- جميل حمداوي. (2015). منهج التلقي أو نظرية التلقي والتقبل. موقع الأنترنت.
- شفيع السيد. (1999). الشعر وبناء الدلالة. القاهرة: دار غريب للطباعة.
- عبد الرحمان تيوماسين وآخرون: نظرية القراءة، المفهوم والإجراء. تأليف عبد الرحمان تيوماسين وآخرون، منشورات مخبر وحدة التكوين والبحث في نظرية القراءة ومناهجها (صفحة 124). بسكرة: مطبعة حي المجاهدين.
- عبد القادر الزاكي. (2005). من النموذج النص إلى النموذج التفاعلي. مكتبة السلام الجديدة الدار العالمية للكتاب.
- فضل الله محمد رجب. (1988). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مصر عالم الكتب.
- محمد برهمي. (2005). القراءة المنهجية للنصوص.
- محمد حسين. (2008). فاعلية برنامج مقترح قائم.
- محمد حمود. (2005). دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص. مكتبة السلام الجديدة الدار العالمية للكتاب.
- محمد عبد الله الغدامي. (1985). الخطيئة والتكفير. جدة: النادي الأدبي الثقافي.
- محمد عزام. (2002). سلطة القارئ، الموقف الأدبي. دمشق سوريا: اتحاد الكتاب العرب.

محمد عزة عبد الموجود. (1983). طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء اتجاهات التربية الحديثة. القاهرة: دار المعرفة.

Galaque, E. (2004). *L'intégration pédagogique dans l'enseignement primaire*. imprimé en Belgique .

الهوامش

1. قاسم موسى: في قراءة النص، ص20.
2. أحمد يوسف: القراءة النسقية، سلطة البنية وفهم المحادثة، مرجع سابق، ص208.
3. مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، مرجع سابق، ص 65 13.
4. سعيد حسن بحيري: مرجع سابق، ص182.
5. د.مراد علي عيسى سعد: الضعف في القراءة وأساليب التعلم، مرجع سابق، ص113.
6. المرجع نفسه ص156
7. فتحي يونس: مرجع سابق، ص 395.
10. المرجع نفسه، ص ، ص218، 219.
9. المرجع السابق، ص 220.
10. عبد القادر الزاكي: المرجع نفسه، ص 222.
11. محمد البرهمي: مرجع سابق، ص37.
12. المرجع السابق ،ص42