

مفهومية النصّ القرائي التّعليمي بين الإنتاج والعلاج *The concept of the educational reading text between production and treatment*

هزيل هبة 1

د. عبد الخالق رشيد*

تاريخ النشر: 2022/05/01	تاريخ القبول: 2022/01/22	تاريخ الإرسال: 2021/12/24
-------------------------	--------------------------	---------------------------

الملخص:

يهدف المقال إلى البحث في النصّ القرائي التّعليمي، باعتباره محطّ اهتمام الباحثين، فالنّصّ في وضعه الاصطلاحي ينمّ عن كونه تشكيلة لغوية متجانسة سبكا وحبكا، وهو بنية ذات دلالة أحادية المعنى لا تقبل تعدّد الدّلالات، كما أنه يتطلب آليات لنقله من المرسل إلى المتلقي، لتحقيق الفهم الصحيح له، ونحن في معرض الحديث عن مفهومية النصّ لا يغيب عنا الصّعوبات التي يلاقيها المتعلمين في سائر مراحل التّعليم من مشقة في فهم محتوى البنية النّصّية، بل في كثير من الأحيان ينتج عن هذا العسر في استقبال النصّ رسوبهم في التّجاوب مع أسئلته والظواهر النّصّية المختلفة، مما يقتضي البحث عن فحوى النصّ المقدّم للتّدرّيس، وضرورة تقديم توصيّات لتغطية الفهم القرائي للمتعلّم، لا سيما في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الفهم، النصّ القرائي، التّعليم، الإنتاج.

Abstract:

The article aims to research the educational reading text, as it is the focus of the researchers' attention. It is correct for him, and while we are talking about the concept of the text, we do not lose sight of the difficulties that learners face in all stages of education, such as difficulty in

المؤلف المرسل: هزيل هبة، hezil.hiba@edu.univ_oran1.dz

1 جامعة وهران، hiba.hezil31@gmail.com

* جامعة وهران 1، rachid.tlemcen@hotmail.fr

understanding the content of the textual structure. This requires searching for the content of the text presented for teaching, and the need to make recommendations to cover the reading comprehension of the learner, especially in the secondary stage

Key words: Comprehension, reading text, education, production.

*** **

. مقدمة:

يعتبر النصّ أهمّ وحدة في العملية التعليمية التي يركز عليها كلا من المعلم والمتعلّم، فهو وحدة تجمع عدة وحدات معارفية حتى تتشكل البنية المنصوص عليها في شكل فقرات نصية.

يشغل النصّ التعليمي أهمية واسعة وحيز كبير في الدّراسات الأدبية بالإضافة إلى جملة من الأسس والمعايير التي يتم على أساسها اختيار النصوص التعليمية وإقرارها في المناهج التعليمية، مراعية في ذلك ميول واتجاهات ومهارات المتعلّم وحاجاتهم اللّغوية. وبناء على ما سبق تطرح الإشكالية التّالية:

- ما هو النصّ القرائي التعليمي؟ وماهي أسس اختيار النصّ التعليمي وفق مناهج تدريس الأدب؟

وتكمن أهمية هذا البحث في عرض وبيان خصائص ومميّزات النصوص التعليمية في ضوء المناهج التّدرسية، وكذا أهمية الفهم القرائي ومهاراته بالنسبة للمتعلّم القارئ كونه الأساس الذي يبدأ منه التّلميذ لتعلّم واستيعاب موضوعات اللّغة العربية. والمواد الدّراسية الأخرى.

ومن أجل الإجابة على الإشكالية المطروحة اعتمدنا المنهج التحليلي الوصفي لفهم الموضوع المدروس.

2. مفهوم النصّ

1.2. مفهوم النصّ:

1.2. لغة: شهد مصطلح النصّ اهتمام العلماء العرب على اختلاف مناهجهم في مجال اللسانيات النصّية، حتى خُصّص له علم كامل مجال مفتوح للدارسات النصّية فقط سمي ب "علم النصّ"، ويحدّد الدكتور محمد عمارة معنى النصّ اللّغوي: "إن النصّ من حيث اللغة إنما يشمل مطلق ملفوظ والمكتوب فكل عبارة مأثورة أو منشأة هي نص."1

ويعرف ابن منظور النصّ في معجمه في المادة "نصص"، تعني كلمة نص وجمعها نصوص، من الأصل نصص وهو على وزن فعل، رفعك الشّيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أظهر فقد نص،² ويعرف ابن فارس النص فيقول: النون والصاد أصل صحيح يدل على ارتفاع وانتهاء الشّيء.³

ويكون مفهوم النصّ اللّغوي عند الزمخشري فقد أحال النصّ إلى الارتفاع والانتصاب، في قوله: نصبت الرجل إذا خفيته من المسالة ورفعته إلى حدّ ما عنده من العلم حتى استخرجته.⁴

2.2. اصطلاحاً: تعدّدت المدلولات الاصطلاحية للنصّ فهو وحدة تعليمية مختارة لأغراض تربوية مكوّنة موضوعاً قابلاً للفهم والتحليل وتنمية المعرفة اللغوية لدى التلميذ وكذا الفكرية والثقافية واللغوية، بمعنى آخر هو عبارة عن وحدة لغوية متوسطة الطول تعالج موضوعاً معيناً يتم اختيارها لغايات تعليمية.⁵

النصّ عند أدباء اللغة والنحو العرب هو: "الشّاهد وهو قائل موثوق بعربية للاحتجاج والاستدلال به على قول أو رأي".⁶، ويرى حامد أبو زيد في تعريفه الدلالي للنصّ وسيلة إبلاغية يشترك فيها مرسل ومرسل إليه، والنص هو الرسالة الرابطة بينهما. أي وسيلة تواصلية تقوم بالإعلام على شكل نص مقروء لتحليل معطياته بعد التلقي من قبل القارئ أو المرسل إليه.⁷

3. مفهوم النصّ القرآني التّعليمي

1.3 ماهيّة النصّ التّعليمي:

بينما يكون مفهوم النصّ هو نسيج لكلمات منظمة في مؤلف لغوي متناسق متناغم ومنسجم شكلاً ودلالة، ذا شكل مطبوع أو مكتوب في هيئة مادية ملموسة. ولهذا يعرف بول ريكو النصّ

وقد يوجّه لقارئ مختصّ بهدف الإقناع أو التّشكيك، أو إلى جمهور القراء وعامتهم بهدف المدّ بالأخبار والإثارة أو بعث الأمل، والتأثير من الخصائص التي يجب أن تميّز النصّ التّعليمي حتّى نشد المتعلّم إلى المحتوى ليكون النصّ الوسيلة آليّة فاعلة مُفعّلة للعمليّة التّعليميّة، وحتى يكون النص كذلك يجب أن يتوفر على معايير النصية وعلى رأسها الانسجام والاتساق⁸، يحمل هذا النوع من النصوص أهداف تعليمية يحاول من خلالها

التقاط المبادئ التوجيهية للنظريات التربوية، وهو همزة الوصل التي تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة، من خلال مجال تطبيق النص ومشاركة الأفكار ونقلها فالنص التعليمي بحد ذاته يعتبر مكون من مكونات الهوية لأمة ووعائها الروحي، من خلال اللغة المستعملة فهي التي تبث الروح في النص ما يضمن لها الديمومة والاستمرارية والممارسة لها هي الدليل العملي المنشط الذي يعمل على حيوية اللغة واستمرارها.⁹

2.3. معايير النص التعليمي:

حتى يتوافق النص ومستوى المتعلم خلال المرحلة التعليمية، يشترط توافر معايير يتم على أساسها اختيار النص التعليمي، منها ما يلي:

- معيار الصدق: يحكم هذا المعيار على النص من خلال مصداقيته إذا عمل على تحقيق أهداف المسكرة لتحقيق التعلم الفعال (التعلم الإيجابي) تكون مصوبة نحو منى عملي موجه للتركيز على الفروق الشخصية بين المتعلمين، وتمنية قدراتهم التفكيرية. فهذه تعليم اللغة ليس مجرد تلقين المتعلم قواعد اللغة بل تعتمد إلى توظيف هذه القواعد وترسيخها في حياة المتعلم ممارسة وسلوكاً¹⁰. وبهذا يكتسب النص أهمية بالغة في اعتماد النص التعليمي لما له من أثر وظيفي على سألوك المتعلم.

- معيار الأهمية: يكون النص التعليمي مهما إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من حقائق ومعلومات¹¹. ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية بأنه المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية تعليمية منشودة.¹²

- معيار اهتمامات المتعلم: يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم إلى فقدان دافعية التعلم لديه، ولهذا الغرض أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية وهي وجود دوافع ومحفزات تحثه وتدفع التلاميذ على التعلم، لذلك وجب توفر الدقة في اختيار النصوص لاستثارة اهتمام المتعلم وجذب تركيزه على التعلم أكثر التي لا يمكن تحقيقها في النص إلا اذا عرف المتعلم أغراض التي جاء من أجلها النص.¹³

- العالمية: يحمل محتوى المعيار أن يتضمن مواضيع ومشكلات عالمية وإقليمية ووطنية¹⁴، حتى يتسنى للمتعلم توسيع دائرته المعرفية لا لنجع القارئ مستوعبا وناقدا لما يقرأه بل إنها تعدي إلى التعمق في النص لتوليد حلول متنوعة واستخراج إشكالات جديدة.

- معيار القابلية للتّعلم: يكون هذا المعيار من خلال إحداث التوافق والتجانس بين المتعلمين في الإقبال على النصوص واستيعابها والتفاعل معها. بحيث تكون هذه النصوص متفاوتة في السهولة والصعوبة لتناسب جميع مستوى المتعلمين.¹⁵ من خلال مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.

3.3. أساسيات النصّ التعليمي:

يشترط في استراتيجية وضع النصوص التّعليمية ينبغي أن يخضع إلى مجموعة من الأسس: التّفسية التربوية والمعرفية.

- الأسس النفسية: يُعدّ العامل النفسي من اهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومات وتعليم المهارات، ومقاييس اختيار النصوص في ضوء المنهج تدريس الأدب، فالنصّ التّعليمي يبني على شروط نفسية، تساهم في اكتساب مهارات وصفات سلوكية للمتعلّم مع الأخذ بالاعتبار مولاتهم وقدراتهم ومهاراتهم التعليمية.¹⁶

- الأسس المعرفية: تشمل على ملكة المتعلم العلمية واللغوية لما تحملانه من معاني ومعتقدات وأحكام ومفاهيم وتصورات فكرية تنتج لدى الإنسان المعلم نتيجة تكراراته لفهم الظواهر والأشياء.

- الأسس التربوية: يجب ان يعكس المحتوى العلمي والمعرفي للكتاب المدرسي عن الذات الثقافية للمجتمع من حيث القيم التي يحملها والتي تعبر عن وجهات المجتمع، فالتربية المدرسية هي عملية بناء شخصية سلوكية متكاملة تشكلت داخل المدرسة وهيئات حتى تصبح فرد من أفراد المجتمع.

4. اختيار النصوص في ضوء منهج تدريس الأدب:

يتم اختيار النصّ التّعليمي وفق الأسس التي تم ذكرها سابقا، بحيث تكون هذه النصوص تمس كل الجوانب الثقافية واللغوية والنفسية والتربوية، وقد ترابط وتداخل فيما بينها .

يرتكز خلال هذه المرحلة على قابلية هذه النصوص لتزويد رصيد المتعلّم وإثراء ملكته الأدبية التي تمكّنه من الإبداع والتعمّق في الدّراسات والتعرّف على مختلف عينات النصوص الأدبية أين يكون منفتحاً، مع ضرورة تحديد كيفة التّعامل مع النصوص وتحليلها بشكل يتناسب مع كل صفّ من صفوف المراحل التّعليمية، والتي بها يحقّق

التدوّق. وكذلك صياغة المنهج بصورة تتناسب مع الطّالِب لكي يتابع هذا المنهج ذاتياً، وبالتالي إشراك الطّالِب ذاتياً في العملية التّعليمية وجعله عنصراً فاعلاً منفِعلاً فيها¹⁷.

وفيما يتعلق بتدريس النّصوص فالهدف من هذه المقاربة هو الوصول بالمتعلم إلى اكتشاف قواعد الاتساق والانسجام النّصي، وأيضاً اكتشاف معاني النّص وأبعاده من جهة، ومبناه وهيكلته من جهة أخرى فضلاً عن دراسة ظاهرة نحوية أو صرفية، واستخراج العبارات الفنية وتحليل الصّور وأيضاً أن تدرّس النّصوص بالتركيز على النّمط الذي تنتهي إليه (السّردى، الوصفى، الإخبارى، التّفسيّر، الحجاجى) بحيث يكتشف المتعلّم مزايا كل نمط وخصائصه مما يساعده على الإنتاج والصياغة على منواله.

1.4 ملائمة النّصوص المختارة للمنهجية المعتمدة:

خلال مرحلة اختيار النّصوص على أساس المنهجى التّعليمى، لابدّ من الحرص على وجود ملائمة وتوافق بين ما يسطره المنهج من أهداف، وبين ما تحمله النّصوص من رسالات؛ تصبّ جميعاً في الهدف المسطرّ في من قبل اللجان التّقنية لوزارة التّربية الوطنية والذي سعى بالهدف الختامى المندمج لنهاية السنة، وينصّ على أن يكون المتعلّم في نهاية هذه المرحلة قادراً على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التّعبير.¹⁸

والمنهجية تقتضي في اعتقادنا تناول نص من عصور الأدب المختلفة والمشهورة، حتى يسمح للطّالِب بتلمّس التّطور الفكرى والتركيبى وأساليب التّطور اللّغوى، التي ميّزت العصور عبر التاريخ، ونلمس ذلك من خلال الانتقال بالتّلميذ من هيمنة النّمط الوصفى البسيط للظواهر الطبيعية وحالة الحروب والتّرحال ووصف الحياة الاجتماعية لعرب الجاهلية، إلى بروز وهيمنة النّمط الحجاجى في العصر الإسلامى بمرحلته، صدر الإسلام والعصر الأموى، الذي احتاج فيه الشّاعر والكاتب إلى الدّليل العقلى والبرهنة بالواقع والمنطق وبالنّص الدّينى أيضاً، ويعتبر ذلك تطوراً محترماً وجب على الأستاذ التّفطّن إليه ووضعه في سياقه التّاريخى والفنى، ليستفيد المتعلم من ذلك ويربط بين نمط النص وبين التطور الفكرى الذي صحب التحول من نمط إلى آخر. والضرورات التي م على المبدع اختيار نمط دون آخر أو المزج بين نمطين فأكثر، وهكذا تحت يتحقق المستوى الثالث

للنصّ ألا وهو مستوى البنية التداولية.¹⁹ أي مراعاة النّصوص الأدبيّة وفق مختلف عصور الأدب ومحاولة تطبيق الانماط المختلفة عليها.

2.4 مميّزات النّصوص الأدبيّة المدرجة في مضامين المنهاج:

المتتبّع للمنهج التّعليمي المقرّر في التّعليم الثانوي يجد أن النّصوص المقررة في التّعليمية مقتصر على الشّعور والنّثر ولا يتعدى ذلك إلى خطابات أخرى.

فالنّص الأدبي في حدّ ذاته بنية لغوية مكتملة مزاحة عن الدلالة التّحديدية والتبليغية المباشرة، في مفرداتها وتراكيبها ومضامينها، يتجاوز أحادية الدلالة إلى تعدد المعنى، وبذلك فهو نص مفتوح على احتمالات القراءة وإمكانات التأويل والتحليل، يقتضي من القارئ بذل مجهود ذهني وتأويلي لبناء معناه.

وما يميّز النّصوص في المرحلة الثّانوية؛ أنها تمثّل الاتجاهات الفكرية والاجتماعية من ناحية، وقصور الأدب وسميّزاته الفنّية في مختلف العصور من ناحية أخرى، تمت سياقة النّصوص من جميع العصور، وذلك يهدف التّركيز على النّصّ أولاً، وعدم تشتيت انتباه التّلاميذ إلى جوانب أخرى، تبعدهم عن فهم النّصّ وتحليله، ولكن ما يؤخذ على هذه النّصوص أنها لا تتضمن أيّ نوع من أنواع التّحليل من حيث شرح الأفكار واستخراج الصوّر البيانية، واللّغة والأسلوب، بل الاقتصار على ذكر المعاني، ومناقشة ما يتعلق بالنّصّ عن طريق أسئلة تقييمية توجه إلى التّلميذ. تكون هذه النّصوص قد تم التصرّف فيها بالبر أو التّقديم أو التّأخير بطريقة تعي تشكيل نظرة الشاعر أو تشويهها.²⁰ فالنصوص الأدبية لها خصوصيتها لكونها تحمل بداخلها فكرياً اجتماعياً ممزوجاً بمراحل العصور الأدبية، وهي عند التقديم في المنهاج تخضع للبر والتّقديم والتّأخير.

5. مفهوم الفهم القرآني

تعدّدت التعاريف وتنوّعت تلك التي تناولت مفهوم الفهم الثقافي فقد اعتبره المختصين والمنظرين له بأنّه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبناءه من خلال تفاعله مع النّص المكتوب.²¹ فالفهم هو غاية القراءة من خلال مراحل التّحليل والاستنتاج والنّقد والحكم على النّصّ وتفكيك رموزه عن طريق ترجمة النّصّ وترجمة معناه.²² وقد ارتبط مفهوم الفهم القرآني عند التّربويين بمستويات الفهم المتدرّجة من المستوى السّهل البسيط إلى المستوى الصّعب المعقّد،²³ ويؤكّد الباحثون

على أنّ الفهم القرائي يتطلّب مكتسبات قبلية عند الفرد يربطها بالمعلومات الجديدة المستسقة من النصّ المقروء ومنه يتشكّل المعنى النهائي، وعليه لا يمكننا الحزم بأنّ القارئ قد تمكّن من فهم المقروء ما لم يستطع استخراج كل الأفكار والمعاني واستيعابها.

1.5. مستويات الفهم القرائي ومراحلها:

تم تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات تم تحديدها في عدة تصنيفات ثلاثية أو رباعية أو خماسية، نذكر منها:

أ- المستوى الحرفي :

حيث يتم التّعرف على التفاصيل والأفكار الرئيسة وتسلسل الأحداث، وعمل المقارنات، والتّعرف على علاقة السبب والنتيجة، والتّعرف على سمات الشخصيات، وتذكر ما سبق ذكره في النصّ.

ب- مستوى إعادة تنظيم المعلومات :

وذلك من خلال تصنيفها وإيجازها وتلخيصها وإعادة تركيبها .

ج- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي ،

وذلك من خلال استنتاج التفاصيل التي تدعم الموضوع، واستنتاج الأفكار الرئيسة وتسلسلها، واستنتاج المقارنات، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج سمات الشخصيات المذكورة في النصّ، والتنبؤ بالمرجات، وتفسير الرّسوم التّوضيحية الموجودة في النصّ.

د- المستوى التّقويي :

وذلك من خلال إصدار الأحكام حول الشخصيات الواردة في النص من حيث كونها واقعية أو خيالية ، وإصدار الأحكام حول الأحداث الواردة في النص ، من كونها حقائق أو آراء والحكم على كفاية المعلومات ومدى صحتها وملاءمتها ، والحكم على مدى قيمتها وكونها مقبولة ومرغوبة.

هـ- المستوى التّقديري :

وذلك من خلال الاستجابة العاطفية مع المحتوى، والتّعرف على الشخوص والأحداث، والتّفاعل مع اللّغة المجازية التي يستخدمها الكاتب، ويقسمها عطية إلى ثلاثة مستويات

هي²⁴:

- المستوى الصّوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.
- المستوى النّحوي: وهو المعني بحركات أواخر الكلمات وتراكيب الجمل ومراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل.
- المستوى الدّلالي: وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد فيه وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي.

2.5. أهميّة الفهم القرائي:

يكتسي الفهم القرائي أهميّة بالغة فهو السّمة الأولى للقراءة التي يسعى لها القارئ لتوسيع دائرته المعرفية وإثراء رصيده اللّغوي والمعلوماتي. والفهم القرائي يعتبر أمراً حيويّاً في عملية القراءة، وهو ذروة مهاراتها، وأساس عملياتها، للسيطرة على مهارات اللغة كلها. وهو هدف أساسي لتعلم اللغات الأخرى كلفة ثانية، وتمكن التلاميذ من التفكير والرد على ما يقرأون، و الأساس الذي يبدأ منه التلميذ لتعلم واستيعاب موضوعات اللغة العربية، والمواد الدراسية الأخرى، بدرجات مختلفة، لذا تأتي تنمية مهارات الفهم القرائي واحدة من الأهداف الأساسية التي يسعى لتحقيقها المعلمون والمربون لتلاميذهم، كل هذا هدفه الأول تكوين قارئ مستقل قادر على التفاعل مع مختلف النصوص المقروءة وفهمها وتحليلها واستخلاص المعنى الصحيح بصورة سليمة وواضحة.²⁵

3.5. كيفة تطوير الفهم القرائي:

يمكن تطوير وتنمية الفهم القرائي من خلال التدريب الدقيق والمستمر على مهارات معينة هي المهارات الكلية للفهم القرائي وفي هذا المجال اقترح المتخصصون والباحثون استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية الفهم القرائي. ومنها تأثير نوع المادة المقروءة في زيادة الفهم القرائي، وأوصوا بحسن اختيار مضمون الموضوع وأسلوبه لتحسين الفهم، ومنهم من أوصى بتقديم تعليم مباشر وصريح لمهارات الفهم القرائي في الفصول الدراسية، ومنهم من اقترح أساليب جديدة في تدريس الفهم القرائي كالتدريس المتبادل، حيث يقوم المدرس ومجموعة من الطلبة بإدارة المناقشة حول مادة تمت قراءتها قراءة صامتة، "ويبدأ قائد الجلسة (مدرساً كان أم طالباً) بطرح سؤال تتلوه أسئلة، ثم يختم الجلسة بالتلخيص، واقترح بعضهم تقديم ما يسمى بالدعائم التّعليمية المساندة

لتعلم الفهم، وهذه الدّعائم يهيئها المعلم لمساعدة الطّلبة على تجاوز المسافة بين قدراتهم العقلية الحالية، والهدف المنشود ويمكن التخلي عنها تدريجيا كلما أصبح المتعلم أكثر استقلالا.²⁶

4.5. مهارات الفهم القرائي:

تُعرّف مهارات الفهم القرائي بأنها عملية تشفير الرموز وقراءة في الوحدات الفكرية التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه بحيث تتطلب هذه فهم دقيقا للمعاني والدلالات وادراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب وربطها بالمكتسبات القبيلة تكون المفردة فيها هي الوحدة الأساسية للعملية من خلال ادراك المتعلم المعاني الضمنية للنص واستخراج أفكاره الأساسية بدقة وسهولة وجمالية في تذوق فنية النص المقروء.²⁷

وتصنيف هذه المهارات إلى مستويات يسمح بتقديمها للتلاميذ على مراحل تبدأ بتقديم المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، ثم تتدرج من المهارات الدنيا إلى العليا في المرحلتين المتوسطة والثانوية. إلا أن مهارات المستويات العليا لا تلقى اهتماماً كبيراً من المعلمين لتنميتها في التلاميذ، ولا من الباحثين بسبب الخلط بين هذه المهارات، مما يوحي بصعوبة تطبيقها وتطويرها.²⁸

6. ماهية فهم وحدات النص:

اختلف اللسانيون في تحديد مفهوم دقيق وشامل للنص، وذلك لاختلاف المنطلقات والاتجاهات الفكرية الخاصة بكل تعريف.

فقد أشار رولان بارث إلى أنّ النصّ جسم، مدرك بالحاسة البصرية عبارة عن نسج متناسق من الكلمات²⁹ في مؤلف معين حاك فيه الكاتب الجمل والكلمات وتنظيم أجزائه والربط بينها لتكون كلا منسجما مترابطا. أما النص عند بريנקر هو تتابع مرتبط على شكل جمل متسلسلة.

فالقارئ عند قراءة نصّه يلجأ أولا إلى تقسيم النصّ في ذهنه إلى وحدا أو تركيبات لغوية مختلفة لهدف تفكيك رمزية الكاتب بالمعلومات الفونولوجية، أو الصرفية، أو النحوية – التركيبية إلا إذا كان تمييزية، مثل الأحداث التفصيلية تماما. وتفصيل النص إلى بنية صغيرة ثانوية داخل النص مدمجة داخل وحدات كبرى خاصة إن كان النص المروء طويلا.³⁰ هذا ما تناوله الجرجاني من خلال إسهاماته الجبارة في كتاب دلائل الإعجاز.³¹

إن عملية الفهم عملية معقدة تتم على المستوى الذهني للقارئ كلما كان النص أطول كلما تطلبا ذلك أمرا ووقتا لاسترجاع المعلومات المكتسبة قبلا وربطها بالمعلومة الجديدة لأجل استمرارية أحداث النص وتفكيك رمزيته.³²

1.6 من هو القارئ المتعلم:

يُعرف القارئ المتعلم محور نشاط القراءة ، وهو من يتلقى رسالة الكاتب ويحللها حسب قدراته الفهمية وملكاته العلمية. وعليه تقول ايفلين شارم وان القارئ هو من يبني المعني للنّص انطلاقا من إدراكه البصري والذهني والفكري وتطبيق مهاراته اللغوية وقدراته على تمييز مختلف أنماط النصوص³³. يكون القارئ مزودا بمدخلات ومخرجات تساعد في تحليل النص واستيعاب المعنى وتفكيك البنية الديناميكية للنص وإعادة تركيبها مما يساعده في بنا قاعدة معرفية شاملة ووجدانية، بالإضافة إلى عمليات ذهنية مختلفة.³⁴

فالقارئ المتعلم هو أساس العملية التعليمية والمرسل إليه المستهدف لتلقي رسالة الكاتب فإنه لا بُدّ من مراعاة الجوانب المُتعلّقة بالمتعلّم، وهي في الوقت نفسه تُعدّ عوامل نجاح العملية التربويّة؛ إذ تتضمّن العوامل المعرفيّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة.³⁵ وهو ذلك الشخص الذي يصب عليه الأستاذ كل تركيزه لدعمه ورفع قدراته التعليمية .

2.6 الأساليب الناجحة في تنمية الفهم القرائي:

حتى تتم عملية فهم المقروء وتكون ناجحة لابد من وجود طرق وأساليب تساعد المتعلم على تحسين مهاراته في القراءة وذلك من خلال تحديد سرعة قراءة المتعلم للنص خلال وقت معين، وتفعيل طاقات المتعلم للوصول إلى الفهم، ومعرفة المتعلم للاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه، وتوظيف الخبرة السابقة في فهم النص، وتحديد الهدف من القراءة، والتركيز على الأفكار الأساسية أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية، واختيار التعامل الأنسب عند ملاحظة عدم الفهم للقارئ.

كما أن هناك عوامل مختلفة تسهم في تنمية الفهم القرائي لدى التلاميذ، مثل اختيار نوع المادة المقروءة، واختيار استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة، إلا أن الواقع يشير إلى عدم تفعيل هذه الاستراتيجيات؛ مما أدى إلى ضعف التلاميذ في هذه المهارات. ويعتبر الاهتمام بالمهارات الأساسية للقراءة نقطة الانطلاق لإتقان مهارات

أخرى، وتمكين التلاميذ في المرحلة الابتدائية من مهارات التعرف يجعل كل ما يتعلق بالقراءة بعد ذلك أمراً سهلاً؛ لأن التعرف على الكلمة ومعناها من المهارات المهمة لمهارات الفهم القرائي.³⁶

7. الخاتمة:

استنتاجاً مما تطرقنا إليه في هذا البحث تتضح لنا مفهومية النصّ التعليمي التي تحمل أهدافاً تعليمية يحاول من خلالها التقاط المبادئ التوجيهية للنظرية التربوية من خلال اللغة المستعملة، فهو أداة محكمة يتم اختياره وفقاً لأسس نفسية ومعرفية وتربوية تراعى فيها سلوكيات الفهم القرائي للمتعلم وتنمية مهاراته القرائية من خلال ما يسعى بالدعائم التعليمية المساندة لتعلم الفهم تقدم للتلاميذ مع بدايات المرحلة الابتدائية للتعليم.

لذلك، لاختيار النصّ التعليمي بناءً على طريقة تدريس الأدب، من الضروري التأكيد من الملاءمة والتنسيق بين أهداف المنهج والمعلومات التي يحملها النص. كما أنه من الضروري اعتبار الجوانب المتعلقة بالمتعلمين وفي نفس الوقت عاملاً من عوامل نجاح العملية التعليمية؛ فهي تشمل العوامل المعرفية والنفسية والاجتماعية.

8. الهوامش:

- 1 محمد عمارة النص الإسلامي، بين الاجتهاد والجمود والتاريخية، دار الفكر المعاصر، ط1، بيروت لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، 1419هـ، 1998، ص 33.
- 2 ابن منظور لسان العرب، تج: أحمد حيدر دار الكتب العلمية، ط1، ج7، بيروت، لبنان، 2003، مادة نصص، ص 109.
- 3 عبد المجيد زراقت، النص الأدبي ومعرفته، منشورات الجامعة اللبنانية، دط، بيروت، 2008، ص 106.
- 4 بن الدين بخولة، الإسهامات النصية في التراث العربي، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم في اللسانيات النصية، تخصص معجميات، كلية الآداب واللغات، جامعة أحمد بن بلة، وهران، 2016/2015، ص 4.
- 5 محمد الأخضر الصبيحي: المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريساً لنصوص بمرحلة التعليم الثانوي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001، ص 12.
- 6 محمد سمير نجيب اللابيدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، دار الثقافة، بيروت، ص 119-120.
- 7 ناصر جامد أبوزيد، مفهوم النص، دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي للطباعة، والنشر والتوزيع، ط3، بيروت، ص 26 27.

- 8 جان ميشال آدم، خولة طالب الإبراهيمي، قراءة في اللسانيات النصية، مبادئ في اللسانيات النصية، اللغة والأدب، ع12، ديسمبر 1997، ص115.
- 9 فوز معمري، النصّ التعليمي بين النظري والتطبيقي، مجلة المخبر جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر، عدد 13، 2017، ص 444.
- 10 سمير شريف استيتيه، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ص 183.
- 11 علي عبد الله اليافعي، أساسيات النصّ التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية 11 للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999، ص107.
- 12 مرجع نفسه، ص 107.
- 13 إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003 ص 57.
- 14 علي عبد الله، مرجع سابق، 108.
- 15 سمير شريف استيتيه، مرجع سابق، ص 185.
- 16 علي عبد الله اليافعي، مرجع سابق، ص 109.
- 17 عبد الخالق رشيد، تعليمية النصّ الأدبي في التعليم الثانوي (دراسة نقدية في أسس اختيار النصّ ومقارباته التحليلية)، منشورات مختبر اللغة العربية والاتصال، جامعة أحمد بن بلة 01، وهران، 2018، ص 16 17.
- 18 شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ديوان المطبوعات المدرسية، ط1، 2005- 2006، مقدمة الكتاب، ص. 08.
- 19 نفسه، ص 205
- 20 عبد الخالق رشيد، مرجع سابق، ص 26.
- 21 سعيد سعد هادي القحطاني، تقويم مستوى الفهم القرآني لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 177 الجزء الأول يناير 2018، ص 581.
- 22 علي بن عيسى بن علي الشمري، صعوبات الفهم القرآني التشخيص والعلاج"، كلية التربية- جامعة حائل، 1442/2021، ص 1.
- 23 نفسه، ص 2
- 24 عطية، محسن علي، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص23.
- 25 خالد مطلق العتيبي، مفهوم الفهم القرآني وأهميته، وعملياته، ومستويات مهاراته، ووسائل تطويره، 13 أوت 2018، <https://shms.sa/authoring/51770> (تمت الزيارة: 10/ 10/ 2021)
- 26 أحمد حسين علي الدليهي، "مهارات الفهم القرآني المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن"، رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية / قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة مونه، 2015، ص2.

- 27 شحاتة حسن والنجار زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 1424. ص 304.
- 28 خالط مطلق العتيبي، مرجع سابق.
- 29 عدنان بن ذريل، النص والاسلوبية، دراسة منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1989، ص 60.
- 30 خالد مطلق العتيبي، مرجع سابق.
- 31 احمد علي دهمان، الصورة البلاغية، دار طلاس للدراسات والترجمة، دمشق، سوريا، ج ½، 1986، ص 259.
- 32 فريدة بوساحة، فهم النصوص بين البنية الصغرى والبنية الكبرى، جامعة الاخوة منتوري قسنطينة، ص 257.
- 33 Charmeux (E) : apprendre à lire, édition Milan/éducation. 1987. p60
- 34 مراد العلوي: عقبات القراءة الأدبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي كليلة ودمنة نموذجاً / بحث ماجستير ص 17... ص 23
- 35 نبيل محمد زايد، التعليم والتعلم... المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في مدرسة المستقبل، السعودية: جامعة الملك عبدالعزيز، صفحة 4
- 36 إبراهيم رشيد، الفهم القرائي واستراتيجيات لفهم واستيعاب النصوص عند القراءة وكيفية التعامل مع ذوي صعوبات الفهم القرائي، http://www.ibrahimrashidacademy.net/2017/04/blog-post_15.html، (تمت الزيارة: 2021/10/09 سا: 12:30).