الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر

كلية اللغة العربية وآدابها قسم اللّغة العربيّة وآدابها

واللغات الشرقية

مقروئيّة النصوص لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية

كتاب السنة الثّانية آداب وفلسفة أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطالب : سليمان بوقراف إشراف د: رشيدة آيت عبد السلام

السنة الجامعية : 2016 ــ 2017

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

الحمد لله الذي تتمّ بعونه الصالحات

أما وقد وفّقنا الله إلى إكمال هذا العمل، فإنّنا نحفظ جميل من كان لنا عونا في إتمامه بأَيّ طريقة ونهديهم ثمرته، ونخصّ بالذكر منهم:

الوالدين الكريمين، أطال الله عمرهما ووفّقنا إلى ردّ جزء ولو يسير من جميلهما علينا...

أستاذتي الدكتورة: رشيدة آيت عبد السلام، التي أشرفت على هذا البحث.

أساتذتي الكرام على مرّ المراحل التعليميّة، وعلى رأسهم (الدكتور سيدي محمد بوعيّاد دبآّغ، الدكتورة حفيظة تازروتي، الدكتورة باني عميري، الدكتور طاهر ميلة، الدكتورة بولحية ...)

الأساتذة زملاء دفعة الماجستير 2012 كلّ باسمه

الإخوة والأخوات وكل الأهل والأصحاب والمعارف ...

شكر

نتقدم بالشكر الجزيل للسادة

ــ أعضاء لجنة مناقشة هذا العمل.

ــ الدكتورة آيت عبد السلام رشيدة، على ما لقيته منها من دعم وتشجيع.

ــ الدكتور بوعياد سيدي محمد دباغ، والدكتورة تازروتي حفيظة، نظير سهرهما على مرافقتنا طيلة مشوار البحث.

ــ السادة مدراء وأساتذة ثانويات: طهيري عبد الرحمان، النور، نعاس حسن ومليليحة، ونخص بالذكر منهم أساتذة اللغة العربية.

المقدمة

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالتّربية وبوسائل التّحصيل الدراسي، حيث انبرى الباحثون وسلّطوا الضوء على كلّ ما من شأنه أن يسهم في تطوير الأداء التّعليمي، ويمدّ العمليّة التّعليميّة بمختلف التّسهيلات التي تجعلها علميّة وعمليّة في الوقت ذاته، بحيث لم تصبح المدرسة تهتمّ بتلقين المتعلّمين بمختلف المعارف الجاهزة دون أن يكون لهم دور في بنائها، وذلك في ضوء المقاربة بالكفاءات، التي تعدّ مقاربة عرضية تشمل كلّ المواد التّعليمية، وتعتبر المتعلّم هو المحور الأساسي للعمليّة التّعليمية برمّتها، من خلال وضعيّة مشكلة ذات دلالة تحفّزه على البحث عن حلول لها، فالهدف إضافة إلى إرادة تلقينه معرفة ما، هو مساعدته على استعمال قدراته وتفعيلها في وضعيات مختلفة تواجهه يوميّا داخل محيط المدرسة وخارجه.

ولمّا كان هذا البحث يندرج ضمن حقل تعليميّة اللّغة العربية، وما لها من أهمّية تزيد عن أهمّية المواد التّعليمية الأخرى، باعتبارها لغة التعليم في الجزائر، ومن أجل ذلك فقد تمّ اختيار مقاربة خاصّة بتعليمها متمثّلة في المقاربة النصية، كمقاربة منهجيّة، تعتبر النص بؤرة لتعليم مختلف الأنشطة المتعلّقة باللّغة العربية، من نحو وصرف وبلاغة وعروض ونقد وتعبير وبهذا يكون النص هو الوحدة الأساسية لتعليم المادّة، كما يعتبر أهمّ ما يحتويه الكتاب المدرسي للّغة العربية، والذي يجب أن يخضع لجملة من الشّروط تؤهله للعب دوره على أكمل وجه سواء ما تعلّق بالمحتوى أو بالإخراج الطّباعي، فلن يكون النص مقروءا إلا بتحقق هذه الشروط :

أمّا ما تعلّق بمحتوى النص فيجب أن يراعى في النصوص المختارة مطابقتها لمستوى المتعلّمين ومحيطهم من حيث الثّراء والجاذبيّة، ومناسبة المفردات لمستواهم اللّغوي، وذلك بأن تكون هذه المفردات مألوفة متداولة ضمن جمل متوسّطة الطّول تساعد على ربط أفكار النص ببعضها.

وكذلك نجد مجموعة من الشروط التي تتعلّق بإخراج النص طباعيّا تتلخّص في عوامل مجملة في: مقاس الحروف وتلاؤمها مع سنّ المتعلّم، فكلّ مرحلة عمرية يلائمها حجم

خطّ معيّن، إضافة إلى رسم الخطّ من حيث هو رفيع أو سميك، والفراغ بين الكلمات، المسافة بين الأسطر، والاختيار الجيّد لنوعية الورق والمداد.
كلّ هذه العوامل تشترك في تسهيل عمليّة القراءة، وتحقّق الغايات المنوطة بها بدءا من فكّ ترميز المفردات وتحويلها إلى كلام وصولا إلى أعلى مراتبها والمتمثّلة في الفهم القرائي.

وانطلاقا من الأهمّية التي أضحى يكتسيها النص في إطار المقاربة النصية ومن الإجحاف الملاحظ في حقّ تعليميّة النصوص ومن مناداة أهل الاختصاص في هذا المجال، بالاهتمام أكثر بمقروئية النصوص في الكتب المدرسية تحدّد موضوع الدّراسة، تحت العنوان:" **مقروئية النصوص لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** "، وقد ضبط العنوان أكثر باختيار عيّنتي الدّراسة المتمثّلتين في: النصوص التّواصلية في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وتلاميذ السّنة ثانية لشعبة الآداب والفلسفة للسّنة الدراسية 2013 – 2014 للدوافع التالية:

_ تمّ اختيار النصوص التّواصلية نظرا لأنّها النصوص النّثرية التي حواها الكتاب المدرسي للسّنة الثانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية مع نصوص المطالعة الموجّهة، إلّا أنّ الأولى تمثّل السّند الذي تستمدّ منه نشاطات اللّغة العربية أمثلتها مع النصوص الأدبيّة، لذلك تمّ تفضيلها عن الثّانية، ومن أجل قياس المقروئية تمّ اختيار" اختبار كلوز" الذي يصلح مع الإنتاج النثري.

وقد انطلقت الدّراسة من الإشكالية التّالية: ما هو مستوى مقروئية النصوص التّواصلية في كتاب اللّغة العربية المقرّر للسّنة الثّانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية لدى تلاميذ شعبة آداب وفلسفة؟
وتفرّعت عن هذه الإشكاليّة أسئلة أخرى تمثّلت في:

1- هل لعامل المنطقة الجغرافية أثر في تحديد درجة المقروئيّة؟
2- هل لجنس المتعلّم تأثير في تحديد درجة المقروئيّة؟

3- ما مدى ترتيب نصوص الكتاب بحسب درجة مقروئيّتها؟

كما وُضعت لهذه الأسئلة فرضيات تمثلت في:

- قد تكون النصوص التواصلية في مستوى المقروئية الإيجابي لدى تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة.
- قد تكون النصوص التواصلية في مستوى المقروئية السلبي لدى تلاميذ السنة الثانية آداب وفلسفة.
- قد يكون لعامل المنطقة الجغرافية دور في تحديد درجة المقروئية.
- قد لا يكون لعامل المنطقة الجغرافية دور في تحديد درجة المقروئية.
- قد يكون لجنس المتعلم دور في تحديد درجة المقروئية.
- قد لا يكون لجنس المتعلم دور في تحديد درجة المقروئية.
- قد تكون نصوص الكتاب مرتبة على حسب درجة مقروئيتها.
- قد لا تكون نصوص الكتاب مرتبة على حسب درجة مقروئيتها.

ومن أجل الوصول إلى أجوبة عن هذه الأسئلة، تمّ اعتماد الخطّة التّالية، والتي بُنيت على فصلين:

الفصل الأول: الخلفية المعرفية للكتاب المدرسي، النصوص، القراءة والمقروئية.

وفيما يلي تفصيل طريقة معالجة كل مبحث.

المبحث الأول: الكتاب المدرسي: تم فيه التطرق إلى مفهومه، أنواعه، وظائفه، أهمّيته، هيكلة الدّرس في الكتاب المدرسي.

المبحث الثاني: النصوص: تمت فيه معالجة مفهوم النص، أنواعه، معايير اختياره، عوامل اختياره، أسس انتقائه، أهميّة تعليم النصوص.

المبحث الثالث: القراءة: خصص لمفهوم القراءة، أنواعها، مراحلها، العمليات المعرفية في نشاط القراءة.

المبحث الرابع: المقروئيّة: أيضا تمت معالجة المقروئية من خلال التطرق إلى: مفهومها، أسباب ظهورها، شروطها، أساليب قياسها، اختبار كلوز.

الفصل الثاني: مقروئية النصوص التواصلية.

يعد هذا الفصل الجانب التطبيقي للبحث،حيث خُصّص للتعرّف على مبادئ تعليمية النص التواصلي، إضافة إلى تطبيق اختبار كلوز وتحليل نتائجه. وقد تمت معالجته من خلال المباحث التالية:

المبحث الأول: تعليميّة النص التواصلي

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة

المبحث الثالث: نتائج الدراسة

المبحث الرابع: مناقشة نتائج الدراسة

ومن خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة يتطلّع البحث للوصول إلى جملة من الأهداف نذكر منها:

- الوقوف عما إذا كانت النصوص التواصلية تحقق مستوى مقروئية إيجابيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة.
- البحث عن الفارق الذي يمكن أن يلعبه جنس المتعلّم في مقروئية النصوص.
- دور المنطقة الحضرية في تحديد درجة مقروئية النصوص.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث قد اطّلع على دراسات أقيمت حول مقروئية الكتب المدرسية في بلاد أخرى، والتي من بينها :

1ـ دراسة مفلح حمود غانم الرشدي التي قام بها من أجل الوقوف على مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت سنة 2005 وهي مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجيستير، وقد أجابت دراسته عن الأسئلة التالية:

ـ ما مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت؟

ـ ما مدى تدرّج النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء درجة مقروئيتها؟

ـ هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي باختلاف جنس التلاميذ؟

وقد تم اختيار اختبار كلوز وتمّ تطبيقه على عيّنة تكوّنت من 240 تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وتمّ اختيار ثلاثة نصوص قرائية من الكتاب المقرر، وقد توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تقع النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في المستوى الإحباطي.
- النصوص ليست متدرّجة في ضوء درجة مقروئيتها.
- لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في تحديد درجة المقروئية.
- ضعف ملاءمة النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي.

2ـ دراسة عبد اللطيف عبد الكريم مومني، ومحمد مجلي المومني، التي أُجريت من أجل الوقوف على مستوى مقروئية كتاب اللّغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن، كما هدفت إلى تحديد أثر جنس المتعلّم في درجة المقروئية، وكذلك مدى ترتيب نصوص الكتاب حسب درجة مقروئيتها. وقد تمّ اعتماد اختبار كلوز وتطبيقه على ثلاثة نصوص من الكتاب المقرر ووُزّع الاختبار على عيّنة مكوّنة من 150 تلميذا و142 تلميذة.

وقد كشفت نتائج الدّراسة أنّ أداء التلاميذ وقع في المستوى الإحباطي، كما كان لجنس المتعلّم دور في تحديد درجة المقروئية في نصين من النصوص الثلاثة ولصالح الإناث. بينما كانت النصوص متدرّجة وفق مستوى مقروئيتها.

وهناك دراسات أخرى أقيمت حول مقروئية كتب مواد تعليمية أخرى، ككتاب التاريخ والأحياء وغيرهما...

وكما يعلم كل باحث فإنّ الغاية المرتجاة من البحث كانت تلوح دونها صعاب كثيرة، لا بأس أن نذكر بعضها:

- صعوبة معالجة هذا الموضوع، خصوصا في الجانب التطبيقي، وهذا بالنسبة للعينة البشرية، إضافة إلى البحث عن الأساليب الإحصائية التي تناسب هذا النوع من الدراسات.
- قلّة البحوث الميدانية في ميدان تعليميّة اللّغة العربية، وبشكل خاص ما تعلّق بالقراءة والمقروئيّة. وهذا ليس بالغريب كونه علما حديثا ، إلا أنّ هذا لا يعد سببا في الابتعاد عن هذا النّوع من البحوث، بل بالعكس فذلك يحتّم على التعمق في مسألة مقروئية النصوص في ظلّ المقاربة النصية التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية كمقاربة منهجية تعنى بتعليم اللّغة العربية،
- عدم وفرة المراجع في ميدان تعليميّة النصوص والقراءة، خصوصا باللّغة العربية، ما يضطر الباحث إلى اللّجوء إلى كتب بلغات أخرى، وهذا من شأنه يطيل مسار البحث العلمي، ويستنزف مزيدا من الوقت والجهد.
- عدم إجماع المراجع المعتمدة على ترجمة موحدة لمصطلحات البحث، الأمر الذي أدّى استغراق وقت أطول من أجل الاستعمال الأقرب والأمثل للمصطلحات المتداولة في الحقل التعليمي والتربوي في الجزائر.

ولقد حاولنا تجاوز هذه الصعاب قدر الإمكان للإسهام في اقتحام عالم مقروئية النصوص لوضع لبنة وفتح سبيل للدارسين مستقبلا لإجراء دراسات ميدانية.

المبحث الأول:الكتاب المدرسي
1/ مفهوم الكتاب المدرسي
2/ أنواع الكتب المدرسية
3/ وظائف الكتاب المدرسي
4/ أهمية الكتاب المدرسي
5/ هيكلة الدرس في الكتاب المدرسي
6/ خصائص مضامين الكتاب المدرسي
7/ معيير صناعة الكتاب المدرسي
المبحث الثاني: النص
1/ مفهوم النص
2/ أنواع النص التعليمي
3/ معايير اختيار النص التعليمي
4/ أسس اختيار النص التعليمي
5/ عوامل اختيار النص التعليمي
6/ أهمية تعليم النصوص
المبحث الثالث: القراءة
1/ تعريف القراءة
2/ العمليات المعرفية في نشاط القراءة
3/ أنواع القراءة
4/ مراحل القراءة
المبحث الرابع: المقروئية
1/ تعريف المقروئية
2/ أسباب ظهور المقروئية
3/ شروط المقروئية
4/أساليب قياس المقروئية
الفصل الأول: الخلفية المعرفية للكتاب المدرسي، النص، القراءة والمقروئية

المبحث الأوّل: الكتاب المدرسي

1/ مفهوم الكتاب المدرسي

2/ أنواع الكتب المدرسية

3/ وظائف الكتاب المدرسي

4/ أهمّية الكتاب المدرسي

5/ هيكلة الدرس في الكتاب المدرسي

6/ خصائص مضامين الكتاب المدرسي

7/ معايير صناعة الكتاب المدرسي

تختلف الوسائل التّعليميّة من مادة إلى أخرى، فمنها ما يحتاج إلى حاسوب، وأخرى تحتاج إلى محاليل كيماوية، وأخرى إلى تجارب مخبريه...، غير أنّ الوسيلة العرضية التي تشترك فيها مختلف المواد التعليميّة هي الكتاب المدرسي، فهو يعدّ أهمّ هذه الوسائل على الإطلاق، ولا يتأتّى التّواصل بين المادّة والمعلّم والمتعلّم بدونه، و يعتبر الرّفيق الذي يُرجع إليه في كلّ مرّة. كما يعتبر الترجمة الفعلية للمنهاج ومحتوياته وفلسفته التربوية، ولا يمكن بأي شكل من الأشكال إهمال دوره في تفعيل قطبي العملية التعليميّة (معلّم ومتعلّم)

1/ مفهوم الكتاب المدرسي

تنوّعت تعاريف المتخصّصين في هذا المجال حول بلورة مفهوم للكتاب المدرسي، حيث يعرّف بأنّه: " كلّ كتاب مطبوع موجّه للتّلميذ يمكن أن ترتبط به عدد من الوثائق السّمعية البصرية ووسائل بيداغوجيّة أخرى، يقوم بمعالجة مجموع أو أهمّ عناصر البرنامج الدّراسي لسنة أو عدّة سنوات دراسيّة "[1].

ويعرّف كذلك بأنه:" نمط خاصّ من الكتب، إنّه معدّ لكي يكون دائما " بين الأيدي " كما يشير إليه اسمه في الفرنسية – Manuel – ويشتمل على أهمّ ما ينبغي أن يُعرف في شأن مادّة من المواد، يعرض بالكيفية التي تجعله في متناول المستعملين في أقصى درجاته، يستند على برنامج ويُقَدَّمُ في شكل دروس مع موضّحات وأشكال بيانية وخرائط مرافقة بقواعد وأمثلة وتمارين متبوعة في بعض الأحيان القليلة بحلول"[2].

كما يعرف كذلك بأنّه:" كلّ كتاب يجسّد منهاجا دراسيا يعرض محتويات مهيكلة ومكيّفة معدّة خصّيصا للاستعمال ضمن المسار التعلّمي التّعليمي "[3].

[1]– بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية .الجزائر، 2010. ص 270.

[2]– نفسه. ص 270.

[3]– نفسه. ص270.

وتجمع القواميس التعليمية على أنه:" وسيلة مطبوعة ومهيكلة مُعدّة للاستعمال في مسار التعلّم والتكوين المتّفق عليه "[1].

ومن خلال التعاريف السّابقة يمكن القول عن الكتاب المدرسي بأنّه أفضل مرافق لقطبي العملية التعليميّة " **المعلّم والمتعلّم** " لما فيه من تجسيد لمحتويات منهاج دراسي، تعرض في شكلها المطبوع، فيجدها من يحتاجها سندا يتّكئ عليه من أجل تنظيم المعارف وتعزيزها. لذلك يضطلع الكتاب المدرسي بتأدية مجموعة من الوظائف، ويُشترط فيه مجموعة من الشروط[2]:

ـ أن يراعي عرض المفاهيم وفق تدرّج منتظم يراعي تجزئة المادة إلى وحدات تعلّم متوازنة .

ــ أن يشتمل على المسهّلات التّقنية مثل الفهارس والجداول الخاصة بالمصطلحات وأسماء الأعلام والمحتويات.

ـ أن يحتوي على مسهّلات التعلّم مثل الموضّحات المتمثّلة في الصور، الرسوم، الأشكال البيانية والخرائط.

ـ أن يحتوي على معارف تتميّز بالحداثة والوجاهة والصّحة العلمية، مع الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الرّوحية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية لمحيط المتعلّمين.

ـ أن يحقق درجة كبيرة من القابلية للقراءة " **المقروئية** ".

ـ أن يتوفّر على درجة من الجاذبية وسهولة الاستعمال.

وهناك شروط سيتناولها البحث لاحقا، سواء ما تعلّق بالجانب اللّغوي في اختيار المحتويات أو ما تعلّق بجانب الإخراج كاختيار نوع الأوراق وجودة مسكها و نوع المداد... حتى يكون جذّابا وسهلا للاستعمال.

---

[1]– Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires – guide pratique–. unesco Duculot, Gemloux (Belgique), 1979. P 51.

[2] ـ ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص 270 ـ 271.

2/ أنواع الكتب المدرسية

يمكن التمييز بين نوعين من الكتب المدرسية، قسّمها المختصون كالآتي[1]:

1/2 الكتب المدرسية ذات التدرج المنتظم: وهي الكتب التي تُقدّم فيها المعلومات بشكل منتظم وفق ترتيب سُلَّمي؛ في شكل فصول ودروس وفقرات، وتشتمل على التمهيد والتحصيل والدعم، وهي أدوات إجبارية للتعلّم، تأخذ بعين الاعتبار اختيار المعلومات وكمّيتها ومدى تكيُّفها مع المحيط الثّقافي والفكري للفئة التي يوجَّه إليها هذا الكتاب؛ وترفق في الغالب بدليل المعلّم أو الأستاذ.

2/2 المصادر والمراجع: لها دور تكميلي للكتاب المدرسي ذي التدرج المنتظم، يرجع إليها المتعلم في أي لحظة قصد تكميل معلومات أو توضيح مسألة ، وهذا النوع من الكتب لا يستدعي في الغالب تنظيما للتّعلم، وتعدّ القواميس وكتب المطالعة وكتب القواعد مصادر ومراجع.

3/ وظائف الكتاب المدرسي

يقوم الكتاب المدرسي بتأدية مجموعة من الوظائف، أهمّها[2]:

1/3 الوظيفة العلمية: تتمثَّل في نقل المعارف المتعلّقة بالمواد الدّراسية للمتعلّمين وفق مقاييس الصّحة والتدرّج ، وبناء على غربلة تسمح بانتقاء الجرعات المناسبة لسنّ المتعلّمين .

كما أن الكتاب المدرسي يراعي دقّة وصحّة المعارف التّاريخية والفكرية واللّغوية المتعلقة بالمادة الدراسية ويحترمها .

2/3 وظيفة هيكلة وتوجيه التّعلم: تعدّ هذه الوظيفة من أهمّ وظائف الكتاب المدرسي، ويتمّ توجيه التّعلم وتنظيمه من خلال الأوضاع التالية :

---

[1] ـ ينظر، السابق. ص270 .

[2] ـ ينظر، نفسه. ص271 .

_ الانطلاق من تجربة التّلميذ العملية وصولا إلى الجانب النّظري.
_ الانطلاق من الجانب النّظري إلى التّمارين التطبيقيّة ومراقبة التّحصيل.
_ الانطلاق من التمارين التطبيقية في اتّجاه التصميم النّظري.
_ الانطلاق من العرض إلى الأمثلة.
_ الانطلاق من الأمثلة في اتجاه الملاحظة والتّحليل.

3/3 وظيفة تنمية القدرات وترسيخ الكفاءات: يتجلّى اهتمام الكتاب المدرسي بتنمية القدرات والكفاءات من خلال الأنشطة والأعمال المختلفة التي يقترحها.

4/3 وظيفة توجيه التعلّم: يوجّه الكتاب المدرسي إدراك وفهم التلاميذ للعالم الخارجي بتنمية كفاءة الحفظ وتقليد النماذج أو نشاط التلميذ الإبداعي.

5/3 وظيفة دعم المكتسبات: تدعم المكتسبات من خلال تثبيتها بكثافة الأنشطة ووفرتها.

6/3 وظيفة تقييم المكتسبات: تتجسّد في اقتراح سندات التقويم التكويني أو التقييم الذاتي في شكل نشاطات تسمح بمراقبة تنمية القدرات والكفاءات .

7/3 وظيفة إدماج المكتسبات: تتمثّل في إعادة تشغيل المكتسبات السّابقة في أوضاع جديدة وفي مسار مزدوج .

1/7/3 الإدماج العمودي: يتمثل في ربط المعارف وإجادة الممارسة القبلية بالمعارف، وإجادة الممارسة البعدية في المادة الواحدة.
2/7/3 الإدماج الأفقي: وهو استغلال القدرات والكفاءات المختلفة المكتسبة خلال دراسة المواد الدراسيّة المختلفة.

8/3 وظيفة المراجع: يعدّ الكتاب المدرسي مرجعا يرجع إليه المتعلّم للبحث عن المعلومات الصحيحة والدّقيقة.

9/3 الوظيفة البيداغوجية: "يترجم الكتاب المدرسي فلسفة وغايات المنهاج ترجمة عملية، حيث يخلق توازنا بين تخطيط المنهاج وتنفيذه"[1]. وبذلك تكون الوظيفة البيداغوجية أهمّ ما يضطلع به الكتاب المدرسي من وظائف تكرّس السّياسة التربويّة وتدعمها وتجعلها في متناول جميع الشركاء التربويين، وعلى رأسهم المعلّم والمتعلّم.

4/ أهمّية الكتاب المدرسي

يكتسي الكتاب المدرسي أهمّية بالغة تفوق كل الوسائل التّعليمية الأخرى إذ يعدُّ[2]:

– حلقة الوصل بين المعلّم والمتعلّم، فهو وسيلة مشتركة بينهما يرجعان إليه في كل وقت من أجل ضبط المعارف وتطويرها في صورة أفقية بينهما، إذ إنّ كل المعارف المُتضمَّنة في الكتاب مصمّمة خصيصا من أجل المتعلّم، يقدمها له المعلّم وفق طرائق التّعليم المناسبة.

– المصدر الأساسي للتعلم في جميع مراحل التعليم.

– " يُحدّد محتويات التعليم، فلولاه لوقع المعلمون في حيرة وهم يختارون المحتويات التي يرونها مناسبة لمستوى متعلّميهم، ولما أمكنهم الاتفاق على محتويات محددة "[3].

5/ هيكلة الدرس في الكتاب المدرسي

يتكوّن الدرس في الكتاب المدرسي من العناصر التالية[4]:

1/5 التّمهيد: له ضروب كثيرة، منها : الأسئلة، إثارة مشكلة، لمحة تاريخية، قصة، وغيرها.وهو عنصر يتيح الدخول في جوّ الدّرس ويجلب اهتمام المتعلّمين .

---

[1] – هباشي لطيفة منصر. معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق، الكتاب المدرسي في المنظومة التروية الجزائرية– واقع وآفاق–. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008. ص 307.

[2] – ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص271– 272.

[3] – بلعيد صالح. مضمون كتاب اللغة العربية المدرس في القرن الواحد والعشرين، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق– الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008. ص343.

[4] – ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص272.

2/5 التّحصيل: وهو العنصر الذي يتمّ فيه عرض مفاهيم جديدة من خلال تقديم الشروح النّظرية في شكل فقرات تتخلّلها عناوين وعناوين فرعية، وتقديم الأمثلة ووسائل الإيضاح ، والإحالة على وسائل تعليميّة أخرى.

3/5 التطبيقات و التمارين: هي المرحلة التي يقوم فيها المتعلّم باختبار نفسه وذلك بعرض معارفه الجديدة التي اكتسبها في مرحلة التحصيل على التّطبيق، حتّى يتمكّن من تفعيلها، فيكتسب بذلك خبرة في التعامل مع الوضعيات التي يمكن أن تأتي ضمنها هذه المعارف.

6/ خصائص مضامين الكتاب المدرسي

تخضع مضامين الكتاب المدرسي إلى جملة من الخصائص العلميّة والبيداغوجية تتمثّل في[1]:

1/6 الدقّة: يشترط في المعارف المقدمة في الكتاب المدرسي أن تكون دقيقة لأنّها النواة التي يبني عليها المتعلم معارفه عبر مراحله التعليمية.

2/6 الوضوح: وذلك بأن لا ندع أيّ مجال للتّأويل من طرف المتعلّم عند صياغة المضامين، وأن نستوفي شرح ما يجب شرحه.

3/6 الحداثة: يجب مراعاة عنصر الحداثة، في عملية وضع المعارف وذلك من أجل مسايرة روح العصر الذي نعيش فيه، وجعل المتعلّم مواكبا للتطورات الحاصلة حوله.

4/6 الموضوعية: ينبغي على الكتاب المدرسي أن يقف محايدا، وأن لا يستعمل الانتماء العرقي أو الديني أو الفكري من أجل تحريف معلومات أو تقديمها ناقصة.

5/6 التّجارب العلمية: في كثير من الأحيان يستعصي على المتعلّم استيعاب بعض المعارف في هيأتها النظرية، فتتمّ الاستعانة بالتجارب العلمية من أجل تبسيط هذه المعارف وإكساب المتعلّم كفاءة الإتقان وتطوّير مواقفه ومعارفه.

[1] – ينظر، إلمان إسماعيل. الكتاب المدرسي تربية وصناعة، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق– .الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، 2008. ص292–302.

6/6 توزيع المفاهيم والقدرات وتدرّجها: تقوم المناهج التّعليميّة على التوزيع والتدرّج الذي يراعي نمو القدرات الفكرية والمفاهيميّة التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم، وتمكّنه من استخدامها في وضعيات وممارسات مختلفة بشكل صحيح.

7/6 ترابط المواد الدراسيّة: هناك معارف أفقية مشتركة بين مختلف المواد التّعليميّة، لذلك يمكن للكتاب المدرسي أن يتضمّن معارف متعلّقة بمادّة في كتاب مادّة أخرى، مثل ذلك الترابط بين معارف مادّتي التّاريخ والجغرافيا، أو الرياضيات والفيزياء.

8/6 استعدادات المتعلمين: يجب أن يراعي الكتاب المدرسي كل مستويات المتعلّمين، وذلك باعتبار التّفاوت بينهم، فلا يركّز على المتوسّطين والمتفوّقين ويهمل الضّعاف، والعكس صحيح.

9/6 اهتمامات المتعلّمين وتحفيزهم: تهتم مضامين الكتاب المدرسي بميول المتعلّمين واهتماماتهم، فتحاول تقريب الوضعيات التّعليميّة من محيطهم، وسنّهم، وتحفّزهم بمختلف أشكال التحفيز البيداغوجي، مثل التمارين غير مألوفة، أو الألعاب... وغيرها.

10/6 تنشيط روح البحث: تقع على عاتق الكتاب المدرسي مسؤوليّة تبليغ الفكرة التي مفادها أنّ مختلف المواد التّعليميّة شكل من أشكال البحث، وقالب منظّم من المعارف، وعليه ينبغي أن تقترح على المتعلّم جملة من الملاحظات للواقع، و تشجّعه على إجراء تحقيقات وقياسات علميّة، والقيام بجمع المعلومات التي هو في حاجة إليها.

11/6 التقويم والعلاج: تقوم التّمارين بدورها في ترسيخ المكتسبات والمعارف، وتعزّز التحكّم في المفاهيم التي تمكّن من تنمية القدرات الفكريّة، وتُقَوِّمُ مكتسبات المتعلّم وتساعده على التقدّم.

7/ معايير صناعة الكتاب المدرسي

تخضع عمليّة صناعة الكتاب المدرسي إلى جملة من المعايير[1]:

1/7 معايير فلسفيّة: تتمثّل في مجموع الأهداف العامّة والغايات والتوجُّهات التي تحدّدها السّياسيات التربويّة لنفسها قبل القيام بأيّ تخطيط، مترجمة كلّ المفاهيم السّياسية والاجتماعية والثّقافية والتّاريخية التي تراها الدولة مناسبة، كمسار ينبغي إتباعه في بناء المناهج وإعداد الكتب المدرسية

2/7 معايير نفسية: تقوم العمليّة التّعليميّة بين طرفين بشريين، لذلك وجب مراعاة ميولاتهما خصوصا المتعلّم الذي يعدّ محور هذه العملية.

3/7 معايير اجتماعية وجغرافية: كلّما تطابق محتوى الكتاب المدرسي مع الواقع الاجتماعي والجغرافي للمتعلّم – خصوصا في المراحل الأولى- وذلك بالتّعبير الحقيقي عن العادات والتّقاليد القريبة من محيطه كان أجدى وأنفع للعملية التّعليمية، لكن قد يصعب مراعاة هذه المعايير خاصة إذا كان البلد شاسعا منفتحا على عدة عادات و تقاليد، مثلما هو الحال عندنا في الجزائر.

4/7 معايير تربوية: لا يختلف اثنان في كون علم التّربية أقرب العلوم إلى مجال التّعليم، وعليه فإنّه يوصى بالتركيز على مبدأ التعلّم الذاتي، من أجل إعطاء دور أكبر للمتعلّم، وعدم الاكتفاء بحشو ذاكرته بمختلف المعارف مع مراعاة عنصر ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي لقدراته، أضف إلى ذلك عامل الزمن المخصّص لتعليم تلك المادّة أو ذلك الدرس، فعدم التناسب بينهما سيؤدي بالضرورة إلى التفريط في نقل المعرفة على أكمل وجه.

[1] – ينظر، هباشي لطيفة منصر. معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق، الكتاب المدرسي في المنظومة التروية الجزائرية – واقع وآفاق-. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية، 2008. ص308-315.

5/7 معـايير تعليميّـة: يجـب أن يراعـي مؤلّـف الكتـاب المدرسـي عمليتـي الاختيـار والتنظيم في محتواه، وذلك باعتماده على تصوُّر واضح في تنظيم المادّة التّعليميّة، فضلا عن المزاوجة بين الشمولية والعمق في تضمين المعرفة ومراعاة تدرُّجها.

6/7 معـايير علميّـة: تتمثل فـي مراعـاة الأُسس التـي تخـصّ المعـارف والمعلومـات المتعلّقة بالمادّة التّعليميّة، ومراعاة التطوّر الحاصل على مستواها.

7/7 معـايير لغويّـة: يجـب تحـرّي معـايير السّـلامة اللّغويـة إملائيّـا وتعبيريّـا ونحويّـا، إضافة إلى دقّة المفردات والمفاهيم واستعمالها في مكانها المناسب.

8/7 معايير مادّية وصحّية وتقنيّة: و تتمثّل في:

- تناسب تكلفة الكتاب المدرسي مع دخل العائلة المتوسّطة.
- جودة صناعة الكتاب من خلال متانته ومقاومته للتّمزّق، مع جودة إخراجه.
- كيفية تنظيم المحتوى واختيار الألوان والخطوط يجب أن تكون مناسبة.

ومـن خـلال هـذا العـرض النظـري البسـيط الـذي تنـاول مفهـوم الكتـاب المدرسـي، وأنواعه، وظائفه، أهميته، هيكلة الدرس فيه، خصائص مضامينه ومعايير صناعته، تتأكّد الدعوة الملحّة إلى بذل مزيد من الجهود من أجل الرقي أكثر بصناعة الكتب المدرسية التي تبقى أهم الوسائل التعليمية على الإطلاق، وتبقى مسؤولية تطويرها قائمة في كل وقت، حتى يتم التمكن من مواكبة الوتيرة السريعة التي تسير عليها عملية تطوير الوسائل التعليمية التكنولوجية.

المبحث الثاني: النص

1/ مفهوم النص

2/ أنواع النص التعليمي

3/ معايير اختيار النص التعليمي

4/ أسس اختيار النص التعليمي

5/ عوامل اختيار النص التعليمي

6/ أهمّية تعليم النصوص

يأخذ مفهوم النص أبعادا متعدّدة، تتحدّد بالأُطر الضابطة له، وبالشّروط التي تتعلّق بالإنتاج اللّغوي وتلقّيه، كما تأخذ في الحسبان الحدود المادّية التي يمكن أن ـ بناء عليها ـ نطلق على إنتاج ما مصطلح نص، إضافة إلى تلك الوشائج التي تربط مكونات النص التي تمثّل القواعد الأساسيّة للتّنصيص ومن جانب آخر يتحدّد لدى المتلقّي حين يطلق على " تتابع تراكيب جزافية بأنّها مترابطة وتؤخذ على أنّها نص"[1].

1/ مفهوم النص

من بين التعاريف التي نجدها تحدد مفهوم النص، التعريف الذي قدمه قاموس **Le Robert** حيث يرى بأن النص هو:" الألفاظ والجمل التي تشكّل عملا أدبيا "[2].

وتحدد **جوليا كريستيفا** النص على أنّه " جهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر بين أنماط عديدة من الملحوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه "[3].

و يقول الدّكتور **عبد المالك مرتاض** عن النص:" لا ينبغي أن يُحدَّدَ بمفهوم الجملة ولا بمفهوم الفقرة التي هي وحدة كبرى لمجموعة من الجمل فقد يتصادف أن تكون جملة واحدة من الكلام نصّا قائما بذاته مستقلّا بنفسه وذلك ممكن الحدوث في التقاليد الأدبية

[1] – برينكر كلاوس. التحليل اللّغوي للنصّ –مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج–. ترجمة:أ د سعيد حسن بحيري، ط1. القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.. ص19.

[2] – Le Robert. Dictionnaire de français, p 424.

[3] – كريستيفا جوليا. علم النّص. تر: فريد الزاهي. ط2. الدار البيضاء، دار توبقال، 1997م. ص12.

كالأمثال الشعبية والألغاز والحكم السّائرة والأحاديث النّبوية التي تجري مجرى الأحكام وهلمّ جرّا "[1].فالنص عنده لا يتحدد في شكله من خلال الكم.

ونجد **عبد الرحمان طه**، يقول بأن النص هو: " كل بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات"[2].

أمّا " **نور الدين السدّ** " فيذهب إلى أنّ النص ليس " مجموعة من الجمل بل النص يمكن أن يكون منطوقا أو مكتوبا نثرا أو شعرا، حوارا أو مونولوجا، يمكن أن يكون أي شيء من مثل واحد حتّى مسرحية بأكملها "، ثم يذهب بعد ذلك إلى أن النصّية هي التي تميّز النص من اللانص فيقول: " النصية تحقق للنص وحدته الشاملة، ولكي تكون لأي نص نصيته ينبغي أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية، بحيث تسهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة "[3].

وهكذا تنوعت هذه التعاريف بتنوّع التصوّر العام للربط بين عدد من التّراكيب تَشَكَّلَت لتأدية وظيفة عامة صنعتها مختلف مكوّنات النص...

وفي إطار المقاربة النصّية يقدّم الأستاذ **بدر الدين بن تريدي** تعريفا خاصّا للنص، فيقول: " النص وفق المقاربة النصية هو كلّ خطاب مكتوب ورد في سياق تواصلي عادي ولو كان عبارة عن عبارة تعجّب أو أداة استفهام "[4].

---

[1] – مرتاض عبد المالك. النص الأدبي من أين وإلى أين. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983. ص42.

[2] – طه عبد الرحمان. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2000. ص35.

[3] – السد نور الدين. الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج2. الجزائر. دار هومة للطباعة والنشر، 1997. ص69.

[4] – بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص 363.

ولأنّ البحث يندرج ضمن تعليميّة اللّغة العربية، وبشكل ألصق تعليميّة النصوص فإنّ آذي يهمّنا من علم تعليميّة النصوص هو الّص التّعليمي، الذي لا يختلف تعريفه عن التعريف العام للنص، إلّا فيما تعلّق ببرمجته على مجتمع تعليمي في إطار تعليمي، حيث إنّ أيّ نوع من النصوص يمكن أن يكون تعليميًّا إذا تمّ تناوله بالقراءة والدّراسة بين أفراد مجتمع تعليمي.

وعليه يمكن التمييز بين نوعين من النصوص التّعليمية.

2/ أنواع النص التّعليمي

يمكن أن نميّز بين نوعين من النصوص التّعليمية، تختلف باختلاف الحاجة إلى نوع معيّن لتأدية هدف خاص من الأهداف التّربوية.

1/2 النص الأَصيل:" هو كل نص أنتجه صاحبه لتحقيق هدف غير الهدف التعليمي أو التربوي "[1]. ذلك أنّ صاحب النص لم يكن في نيّته أن يوجّه نصه إلى فئة تعليمية معيّنة، وإنّما تمّ اختيار إنتاجه لأنّه يلبي ويخدم أغراضا تعليمية مضبوطة. فلا يمكن أن يكون عنترة بن شدّاد، أو زهير بن أبي سلمى، أو المتنبّي قد كان في نيّتهم أن يصل إنتاجهم إلى تلاميذ المرحلة الثّانوية في المدرسة الجزائرية؟ حتما لا، وإنما مدخل العصور الزمنية المعتمد هو ما دفع إلى اختيار هذه النصوص. ومن ذلك يعدّ المقال الذي يحرره الكاتب، والخطبة التي يعدّها الخطيب، والقصة التي يكتبها الأديب، والقصيدة التي ينظمها الشاعر... نصوصا أصيلة " ينصح تربويا باعتماد النصوص الأصيلة في شتّى النشاطات التعليمية "[2].

[1]- السابق. ص 363.

[2]- نفسه. ص 363.

2/2 النص المُختَلَق أو (المُفَبرَك): وهو خلافا للنص الأصيل: "كل نص أنتجه المربّي أو غيره لغرض بيداغوجي بحت، لمّا لا تستجيب النصوص الأصيلة إلى الحاجات البيداغوجية، فيضطرّ المربّون إلى إنتاج نصوص مختلقة يقحمون فيها العناصر التي تستجيب للأهداف البيداغوجية. ولا يتمّ اللّجوء إلى النصوص المختلقة إلّا عند الضرورة القصوى لإعداد دروس القراءة والنّحو والبلاغة والعلوم الطّبيعية والتاريخ والجغرافيا"[1].

وإذا اقتربنا إلى تعليم اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية فإنّنا نجد أنّ المعنيُّين بإعداد الكتب المدرسية قد اعتمدوا النصوص المُختَلَقة في المراحل الأولى من التّعليم ليتمّ التخلّي عنها في مرحلة التعليم المتوسّط والتعليم الثانوي.

3/ معايير اختيار النص التّعليمي

يراعى في عملية اختيار النصوص التعليمية جملة من المعايير تتمثّل فيما يلي[2]:

1/3 معيار الصدق: يمكن أن نقول على نص تعليمي إنّه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلّم الفعّال، بحيث تركّز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلّم، وتكون متّجهة نحو المنحى العملي، ومراعية للفروق الفردية بين المتعلّمين.

2/3 معيار الأهمية: تكمن أهمّية النص التعليمي في اشتماله على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من حقائق ومعلومات، حيث لا يمكننا أن نقول على نص إنّه مهم إذا كان خاويا من أي جديد يحمله للمتعلّم، وإلّا فما الطائل من تعليمه إيّاه؟

---

[1] – السابق. ص 363. بتصرف.

[2] – ينظر، اليافعي علي عبد الله. أساسيات النص التعليمي. مجلّة التربية، العدد 130، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. ص 107– 108.

3/3 معيار اهتمام المتعلّم: يجب الأخذ بالحسبان ميول المتعلّم في مسألة اختيار النص التّعليمي. حيث إنّ إهمال اهتماماته يؤدي إلى فقدان الدّافع للتعلّم، ومن بين الأساليب التي تسلّط اهتمام المتعلّم على النص – حتّى وإن لم تكن لديه معرفة مسبقة بمحتواه – معرفته بالغرض من وراء برمجته، وذلك من أجل خلق صلة بن المتعلّم وبين النص التّعليمي كلّما انتقل إلى تعلّم جديد.

4/3 معيار القابلية للتعلّم: يكون النّص التّعليمي قابلا للتعلّم من خلال:

- مراعاته لقدرات المتعلّمين، و كذلك الفروق الفردية بينهم.
- اشتماله على أمثلة عديدة وعدم اكتفائه بمثال واحد، حتى يفتح المجال أمام فهم أوسع، وكذلك كي يتيح للمتعلّمين فرصة الفهم من المثال الثاني لمن لم يفهم من المثال الأوّل. (هذا الشرط يتعلّق أكثر بالنص المختلق، كما يجب الاجتهاد قدر الإمكان مراعاته أثناء اختيار النص الأصيل)
- مراعاته لأسس التعلّم، وذلك باحترام المقاربة المعتمدة من طرف الوزارة الوصية، والطريقة المعتمدة لتعليم المادة.

5/3 معيار العالمية: يمكن أن نحكم على جودة نص تعليمي إذا اشتمل على قضايا عالمية، وإقليمية، ووطنية، وأن يعبّر بموضوعية(يعبّر النص التعليمي بموضوعية بشكل أكثر إذا كان مختلقا)على مواجهة المجتمع الإنساني لهذه المشكلات والقضايا باختلاف المواد التّعليمية، وباختلاف المحاور التي بُرمجت ضمنها هذه النّصوص. و يجب ألاّ نربط المشاكل والقضايا دائما بالسياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع ...أو غيرها ونهمل القضايا الأدبيّة والفنّية والثّقافية، حيث لا تقلّ هذه الأخيرة خطورة عن المشاكل المرتبطة بجوانب الحياة الأخرى.

4/ أسس اختيار النص التعليمي

تقوم عملية اختيار النص التعليمي على مجموعة من الأسس، متمثّلة في[1]:

1/4 الأساس النفسي: يجب مراعاة ميول المتعلّمين النفسي واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم و استعدادهم في مسألة اختيار النصوص التّعليمية.

2/4 الأساس المعرفي: يقوم الإدراك الإنساني للمفاهيم والتصوّرات على أساس المعرفة العلمية، إذ تعتبر وعاء يحمل المعاني والمعتقدات، والأحكام والمفاهيم، والتي يستوعبها المتعلّم كلما اقتربت لغة النص وأفكاره من مستوى قدراته. وتختلف طرق اكتساب وإكساب هذه المعرفة من نص لآخر ومن شخص لآخر، على حسب نوع النص، وقدرات القارئ أو المتعلّمين الذين يستعينون بالمعلّم من أجل الاستفادة من محتوياته.

3/4 الأساس المنهجي: لا يمكن أن تتحقق الأسس النفسية، والأسس المعرفية إلّا من خلال منهج محدّد، تحدّده المقاربة المنهجية المعتمدة، وتفرضه طبيعة النص، ومستوى المتعلّمين – حيث يجتهد المعلّم في اختيار طريقة التّعليم المناسبة– في إطار المقاربة العامة في كيفية التعامل مع النصوص.

1 – ينظر، السابق. ص 109– 111.

5/ عوامل اختيار النص التعليمي

تراعى مجموعة من العوامل في اختيار النص التّعليمي، يتعلّق قسم منها بالجانب النّفسي والتّربوي، ويتعلّق جانب آخر باللّغة[1].

1/5 الجانب التربوي النفسي: وذلك بالأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلّمين واهتماماتهم، فلا تعطى لهم مجموعة من المعارف دفعة واحدة في شكلها الشمولي، دون أن نرسم الهدف الأساسي من وراء تعليمها، أو قياس الوقت الكافي لها، بعد أن نتأكّد أنّها تتماشى مع مستوى المتعلّم وميوله، فلا بدّ أن يتمّ الأخذ في الحسبان الفروق بين المستويات والسنوات التّعليمية المختلفة، حيث إنّ المعارف التي تصلح للمرحلة المتوسّطة أو الثّانوية، لا تصلح للمرحلة الابتدائية، أو حتّى المعارف المبرمجة للسّنة الخامسة ابتدائي لا تتناسب مع سن تلاميذ السّنة الثالثة ابتدائي.

2/5 الجانب اللّغوي: يتضمن الجانب اللّغوي في النص التعليمي ضربين من الاختيار:

1/2/5 اختيار النمط اللّغوي: يقصد بالأنماط اللّغوية هنا، ذلك التنوّع في أشكال التعبير، الذي يمسّ اللّهجة والغرض الذي توضع له، حيث يُختار النّمط الفصيح إن كان الغرض عامّا، أمّا إن كان الغرض خاصّا كتعليم اللّهجة المحلّية للأطبّاء اللذين يعملون في البلاد العربية. أو يمسّ اللغة الخاصّة التي تتعلّق بمجال من المجالات، فالمعجم المستعمل في لغة القانون يختلف عنه في لغة الطب أو الفلسفة.

2/2/5 اختيار المفردات اللّغوية: يكون الاختيار للمفردات في النصوص المبرمجة في المقرّر، على المستوى المعجمي والمستوى النحوي، فلا شكّ أنّ معجم أيّ لغة يحتوي

[1] ـ ينظر، الراجحي عبده. علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية. مصر،دار المعارف الجامعية ، 1995. ص 62 – 66.

على عدد هائل من المفردات، وبالتّالي يكون اختيار مفردة على حساب أخرى مسألة حتمية استنادا إلى معايير موضوعية تتمثّل في:

1/2/2/5 الشُّيوع: فكلّما كانت الكلمة أكثر استعمالا كانت أنفع وأصلح في تعليم اللّغة.

2/2/2/5 التّوزيع: يحتلّ معيار التّوزيع المرتبة الثّانية بعد معيار الشّيوع، ذلك أنّه يكمّله، ويقصد به قابلية المفردة للاستعمال وانفتاحها على مجالات مختلفة. و هذا النوع من المفردات أجدى لتعليم اللّغة، فمثلا نجد أنّ كلمة فتح لها درجة مرتفعة في التوزيع، فنقول: فتح الباب، فتح المسلمون بلادا كثيرة، وفتح عينيه على كذا، وفتح قلبه للنّاس، فتح حسابا في المصرف، وفتح عليه النار... وهكذا.

3/2/2/5 قابليّة الاستدعاء: هناك مفردات في اللّغة يسهل تذكّرها دون عناء، وبمجرّد تذكّر مسألة ما يمكن استدعاؤها، ويعد هذا النوع من المفردات أنسب في اختيار المحتوى لتعليم اللّغة.

6/ أهمّية تعليم النّصوص

يكتسي تعليم النصوص أهمّية بالغة على مختلف الجوانب، وهي[1]:

1/6 الجانب التّعليمي: في الحق أنّ كلّ الجوانب المتعلّقة بالنص هي جوانب تعليميّة، إذ تأخذ بيد المتعلّم لتحدث فيه تغييرا ما، ونتيجة لهذا التأثير يتم التغيير على مستوى ثلاث قوى:

1/1/6 القوّة الإدراكية: لا يختلف اثنان في الأهميّة التي يكتسيها نشاط القراءة لأيّ نوع من النّصوص فما بالك لو كانت هذه النصوص مختارة و مدروسة الاختيار! فلا شكّ

[1]– ينظر، عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة 14. القاهرة، دار المعارف. ص 254-262.

أنّ كل نص منها يشارك في توسيع مدارك المتعلّم، ويمدُّه بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة، والثّقافة والفكر.

2/1/6 القوّة الوجدانية: لا يخلو الأدب من المعاني الوجدانية التي تؤثّر في شعور المتعّلم وإحساسه ، وتوجّهه في سخطه ورضاه، حبّه وكرهه، ثورته وهدوئه، إيمانه ونكرانه، تأييده ومعارضته، رقّته أو قسوته... والمطَّلع على أدبنا العربي يمكنه أن يقف على مختلف المعاني، والتي من بينها: الحنين للوطن والثورة على الاستعمار...

3/1/6 القوّة العمليّة: تتجلّى في الخطب التي تؤثّر في الجماهير، فتجعلهم يقدمون على شيء أو يحجمون عنه، وكذلك في الأدب السّياسي التّحرّري وما له من قدرة على استنهاض الهمم وشحذها، فتجعل من الجبان شجاعا يجابه المستعمر.

2/6 الجانب اللّغوي: الأدب مادّة لغويّة، ومن هذه النّاحية له غايات كثيرة أهمّها:

- يمرّن على جودة النُّطق وسلامة الأداء، وحسن التمثيل وتصوير المعنى.
- يستطيع القارئ من خلال شرح الأساليب الأدبيّة أن يكسب القدرة على استخلاص المعاني، لما تمتاز به الكتابات الأدبيّة من غنى في الأفكار.
- تنمية الثروة اللّغوية، فلا شكّ أنّ الأدب يعدّ معينا يأخذ منه كلّ مستزيد من اللّغة.
- تنمية حاسّة التذوّق الأدبي من خلال تمثّل المعاني الراقية واستثمارها في الأعمال الأدبيّة فهما وأداء.

3/6 الجانب الثّقافي الإنساني: على الرّغم من الطابع الفنّي الذي يبدو أكثر التصاقا بالأدب، إلاّ أنّه لا يخلو كذلك من المعارف الثّقافية، التي تُمكّن القارئ من التعرُّف على البيئة الجغرافية لذلك الأدب أو السياسية، أو الفكرية، وتعرّفه كذلك الطبائع الإنسانية كالجشع والطّمع، والشّجاعة والزّهد وغيرها.

وبناء على ما سبق تناوله، من تعريف للنص وتعرُّف على أنواعه ومعايير وأسس وعوامل اختياره، وأهمية تعليمه يمكن اعتبار النص أساسا هاما من أسس التعليم،

وخصوصا في ظل المقاربة المنهجية المتبعة في تعليم اللغة والمتمثلة في المقاربة النصية، التي تبني تعليم أنشطة اللغة العربية على النص. ومن هذا المنطلق بات الاعتناء بمسألة اختيار النصوص التعليمية والبحث في طرق تعليمها أكثر من ضرورة، من أجل ضمان تكريس الخيارات البيداغوجية والمنهجية المتبعة.

المبحث الثالث: القراءة

1/ تعريف القراءة

2/ العمليات المعرفية في نشاط القراءة

3/ أنواع القراءة

4/ مراحل القراءة

لا يختلف اثنان على الأهمّية التي تكتسيها القراءة في الحياة ككلّ, إذ إنّها تعطي الفرصة للفرد على التّعلم و تجديد المعارف و تصويبها, و مواكبة التطوّرات الحاصلة من حوله, هذا فضلا عن ربطه بالتّاريخ و ما حمله من أحداث و معارف و فنون ... و إذا كانت للقراءة هذه الأهمّية في حياة الفرد العادي, فهي من باب أولى أشدّ أهمّية للمتعلّم الذي يراوح المدرسة من أجل هدف منشود يطلبه طيلة حياته التّعليمية ... و إذا استوعب المتعلّم أهمّية القراءة، فلا شكّ أنّه لن يتوانى في قراءة كلّ ما يعترضه في كتبه المقرّرة، و يستزيد ممّا يفيده من كتب و نصوص مصاحبة ...

1/ تعريف القراءة

هنالك جملة من التعاريف المقدّمة من أجل ضبط مفهوم القراءة، نذكر بعضها:

يرى **dictionnaire Actuel de L'éducation** "**القاموس العصري للتربية**" أن القراءة : " على أنها نشاط إدراكي بصري و فكري يتيح فكّ ترميز معنى نصّ بواسطة إعادة بناء الخطاب الذي تمّ ترميزه في هيئة معلومات خطّية "[1].

ويرى آخرون أن القراءة هي: " التعرّف على الرّموز اللّغوية من حروف وكلمات والتي تتدخّل في تكوين الجمل والفقرات(عملية فكّ الرمز)، ثمّ فهم ما تنطوي عليه هذه الرموز من معان ومفاهيم (عملية إضفاء المعنى) "[2].

في حين يركز البعض على كون القراءة: "عملية مركّبة تخضع لمجموعة من العمليات الجسدية والنّفسية والعقلية فهي فعل فزيولوجي ونفسي في الوقت نفسه، ليتمثّل في القدرة على تحديد العلاقة بين الحروف والأصوات والتّنسيق في ما بينها "[3].

---

[1]– بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص 263.

[2]– بومعراف آسيا ، بداوي فوزية ، صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق. ص 233 و234.

[3]– فرقاني جازية. التّعليم بين الكتاب المدرسي والحاسوب –القراءة أنموذجا–، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق. ص 367.

– كما أنها:" القدرة على ربط الأصوات المنطوقة بالأفكار الخاصّة بها فهذا الميكانيزم الّذي يربط العلاقات بين الأفكار ويرسم صورة الفهم بين هذه الأفكار والتّعبير عنها هو الّذي نطلق عليه لفظ القراءة "[1].

ويُكتشف من التّعاريف السابقة للقراءة، أنّها ليست مجرّد ترجمة للرّموز الكتابية وتحويلها إلى كلمات منطوقة. بل يضاف إليها الفهم الذي يعدّ تتويجا للعمليّة القرائية ككلّ، ولا يمكن أن تنجح عملية قراءة موضوع ما، إذا لم يتحقق شرط الفهم.

2/ العمليات المعرفية في نشاط القراءة

تصاحب جملة من العمليات فعل القراءة و تحدّد مفهومه بصورة أدقّ, فما هذه العمليات إلّا ترجمة لمفهوم القراءة, حيث تجنّد هذه الأخيرة بالإضافة إلى المعارف السّابقة التي في حوزة القارئ[2]:

- الإدراك البصري و فكّ ترميز الكتابة .
- البحث في الذاكرة عن المعارف السّابقة الّتي يمكن أن تساعد على فهم الخطاب في شقّيه, الشقّ المتعلّق بالمحتوى و الشقّ المتعلّق بالشّكل .
- التعرّف على بُنى الصّيغ و بنى المعنى في النّص .
- إعادة بناء الخطاب في شكل مجموعات دلاليّة, سواء تعلّق الأمر بالجمل أو بالنص.
- التثبُّت من المعنى انطلاقا من النص نفسه.
- تقييم البلاغ انطلاقا من الحفظ .

والمتفحّص لهذه العمليات يمكنه أن يكتشف أن جزءا منها يتعلّق بالجانب الحسيّ و آخر بالجانب المعنوي, حيث إن الإدراك البصري و فكّ ترميز الكتابة, والسَّمع والنُّطق يتعلق

[1]– السابق. ص 367.

[2] – ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص 263.

بجملة من العوامل الحسّية كالعين والأذن واللّسان من جانب القارئ في رؤيته و نطقه و سمعه للمقروء، إضافة إلى استماع المعلّم لقراءة المتعلّم وتصويب نطقه إذا لمس منه العجز, أضف إليه النموُّ الجيّد للجهاز العصبي الذي يفضي بالمتعلّم إلى الفهم الجيّد و الإدراك من أجل إعادة بلورة المفاهيم و الأفكار الواردة في النص, فمن غير المعقول أن يقال بأنّ هذا القارئ توصّل إلى الهدف المنوط بالقراءة بمجرّد رؤيته و نطقه و سماعه للمقروء دون أن يستوعب ما يقرأ, أو أن يعلق شيء منه في ذهنه أو يتفاعل معه... و إلّا فما الطّائل من وراء القراءة؟ زد عليه الزّاد اللّغوي الذي يمتلكه الفرد القارئ فهناك تناسب طردي بين الحصيلة اللّغوية و مستوى الفهم فكلما كانت الحصيلة اللّغوية واسعة زادت قدرته على إدراك المدلولات أكثر, و بالتّالي تزيد قدرته على القراءة أكثر. و تعدُّ هذه العوامل هي المؤثرة في القراءة.

3/ أنواع القراءة

تتفرّع أنواع القراءة إلى قسمين: قسم منها يتعلّق بالماهية, و قسم آخر يتعلّق بالهدف و من هذا التّقسيم يمكننا أن نلمس هذه الأنواع :

1/3 ما اتصل بالماهية

1/1/3 القراءة الجهرية: " هي العمليّة التي تتمّ فيها ترجمة الرُّموز الكتابيّة إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدّلالة حسب ما تحمل من معنى "[1]. و من خلال هذا التعريف يمكن القول إنّها القراءة التي يوجد بها صوت و تحريك للشفتين مع مراعاة صحّة النطق, و سلامة الكلمات, و إخراج الحروف من مخارجها, وهي تساعد المتعلّم في الدُربة على التحدُّث أمام جمهور, كما تبعد عنه الخوف و الارتباك, و تكشف عن قدرته عن الكلام و القراءة, و تطوّر مستواه اللّغوي بإعطاء كل كلمة حقها فيما يتعلق بالنطق و ضبطها بالحركات المناسبة .

[1] – ينظر البجة عبد الفتاح حسن. تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003. ص217.

2/1/3 القـراءة الصّـامتة: " هذا النـوع مـن القراءة يـدرك فيـه القـارئ الحـروف و الكلمات المطبوعة أمامه و يفهمها دون أن يجهر بها "[1]، إذًا فهي مدى التعرُّف على رسم الكلمات و فهمها دون نطق بها, إذ يركّز فيها على استيعاب الأفكار و بلورة المفاهيم.

3/1/3 قراءة الاستماع: "هي عملية يستقبل فيها المستمع المعاني و الأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية, أو المتحدّث في موضوع ما, أو ترجمة لبعض الرموز أو الإشارات ترجمة مسموعة"[2]، و تهدف هذه القراءة إلى تعويد المتعلّم على فنّ الاستماع, وأن يركّز فيما يسمع بابتعاده عن كل ما من شأنه أن يزعجه أو يزعج القارئ, كما تكسبه خلق احترام المتحدث.

2/3 <u>ما اتّصل بالهدف :</u> ويقصد بها ما يريد أن يصل به القارئ من وراء القراءة، وهي على أنواع[3]:

1/2/3 القراءة الانتقائية: حيث يلجأ إليها البّاحث و هو يتحرّى عن معلومات ربحا للوقت, و تقتضي قراءة بداية الفقرات انطلاقا من البيانات التي يقدّمها الفهرس و العناوين الفرعية.

2/2/3 القـراءة الشّـاملة: هـي قراءة كلّ الكتـاب أو الوثيقـة للإلمـام بكـل التّفاصـيل الواردة فيه.

3/2/3 القراءة التّصـحيحية: هـي مقاربـة تشـتمل علـى نشـاطات فرديـة أو جماعيـة يجري تخطيطها بغية تشخيص و استدراك لصالح التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة .

[1] – ينظر مدكور علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية، ط3. القاهرة، دار الفكر العربي، 2002. ص115.

[2]– البجة عبد الفتاح حسن. تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. ص222.

[3] – ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص263 و264.

4/2/3 القراءة النّقديـة: قراءة لا يُسَلّمُ فيها القارئ بشكل تلقائي بمضمون النّص المقروء, و إنّما يُعمل فيه ذهنه لقبول مقترحاته أو رفضها أو للوقوف على مميّزاته. كما تُعرَّف على أنّها نمط من القراءة يعكس فهما مثاليا, يسمح للقارئ بتحليل و تقييم نص من النصوص.

يلاحظ ممّا سبق أنّ هذه الأنواع من القراءة التي تتّصل بالهدف تستدعي من القارئ استعدادا عاليا من أجل الوصول إلى الأهداف المُتوخّاة من ورائها. وإذا كان القارئ مازال يتدرّج في المراحل التّعليمية الأولى، فلا يمكنه أن يتوصّل إليها، لذا وجب على المتعلّم مرافقته في هذه العملية، ومما يلاحظ أيضا عن هذه الأنواع، أنّ كلّ واحدة منها تحمل خصائص تختلف عن الأخرى. فإذا جئنا إلى:

النوع الأوّل: نجد القارئ (المتعلّم) يحتاج هذا النوع من القراءة في حصّة العروض(البحوث) حينما يلجأ إلى البحث، وتُعتبر القراءة هنا نشاطا حرًّا يقوم به المتعلّم خارج حجرة الدراسة، وربّما دون رقابة المعلّم أو إيعاز منه.

النوع الثّاني: هو النوع الأكثر مطابقة مع ما يجب أن يتوفّر لدى المتعلّم، في إطار النصوص المبرمجة عليه، إذ يجد نفسه أمام حتمية قراءة وفهم كل النص دون نقص، ويقوم المعلّم بتذليل الصعوبات التي تصادف فهم المتعلّم للنص .

النوع الثالث: هذا النوع يتطابق مع الهدف الخاص الذي يُرسَم مع فوج تعليمي يُرى أنّه يلاقي صعوبات في نشاط القراءة، فيلجأ المعلّم إلى تشخيص الأخطاء والعقبات حتّى يعالجها بطريقة فردية أو جماعية، ومن أمثلة ذلك الصّعوبات التي تتعلّق بالقراءة المسترسلة.

النوع الرابع: " من المفترض أن تكون إحدى غايات المؤسّسات التّعليمية في مراحل التّعليم المتوسّط والثّانوي من تعليم القراءة، هي الوصول بالمتعلّمين إلى قراءة النّصوص

قراءة نقدية بالتدريج "[1] ، وهذا من أجل غرس الحسّ النقدي لدى المتعلّم، وتعويده على تقبّل الآخر مهما تعارض معه.

5/2/3 القراءة للمتعة (الترفيه) : " و تهدف إلى استخدام مهارة القارئ في الترويح عن النفس, و عادة ما تكون المادّة المقروءة في هذه الحالة سهلة, و لا تحتاج إلى مجهود ذهني كبير"[2].

6/2/3 القراءة السريعة: هي القراءة التي قد يضطر القارئ إلى اللّجوء إليها بسبب ضيق الوقت, وهي : " قراءة تقتضي تتبّع النّص بممارسة القدرات البصرية و الدّلالية بحيث تكون العلاقة بين السّرعة و الفهم في أعلى درجاتها"[3].

4/ مراحل القراءة

تمرُّ عملية القراءة بمرحلتين :

1/4 مرحلة تعلُّم القراءة: تعدُّ المرحلة الابتدائية من أفضل المراحل العمرية و أخصبها لتنمية ملكة القراءة لدى التلاميذ, و هي بذلك القاعدة الأساسية لتعليمها. وتوجد مجموعة من الطرائق لتعليمها[4] :

1/1/4 الطريقة الألفبائية: هي من أقدم الطّرائق لتعليم القراءة, و تعتمد على التعرّف على الحرف و قراءته في سياقات مختلفة. و يمكن أيضا أن تنطلق من المقطع الذي يضمّ مجموعة من الحروف, لتحفظ باعتماد التكرار.

2/1/4 الطريقة الإجمالية: تنطلق من التعرّف البصري على الكلمة التي ينطق بها المدرّس ثمّ يثبّتها كتابة على السّبورة للحفظ, و يتم تأليف جمل ذات دلالة انطلاقا من

---

[1] – السابق. ص264.

[2] – التل شادية، العلوان أحمد. أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي، المجلد26، العدد الثالث. مجلة جامعة دمشق، 2010. ص375.

[3] – بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص 263.

[4] – ينظر، نفسه. ص 226.

المخزون الذي يتحصّل عليه التّلميذ ليميّز تدريجيا بين أوجه التّشابه و أوجه الاختلاف بين الكلمات, و يكتسب بذلك حيلا للقراءة و فك الرموز.

3/1/4 الطريقة الطبيعية: يتمّ فيها الانطلاق من الكتابة للقراءة بمساعدة المدرّس، ثم بمحاكاة نصّ وجيز من تأليف تلميذ أو تلاميذ القسم, بتعلُّم الكلمات قراءة و كتابة, إذ إنّ الكتابة تفرض التعرّف على ربط الأصوات بالحروف مثل الطريقة الألفبائية و الشكل الكلّي للكلمات مثل الطريقة الإجمالية. و بالحيازة على مخزون عام من النّصوص يشرع في عمل تحليلي.

2/4 مرحلة القراءة : تستدعي الممارسة الفعلية لعمليّة القراءة، التواصل بين ثلاثة عناصر من أجل إنجاحها, و تتمثّل هذه العناصر في[1]:

المُرسل : الكاتب (المبدع) .

المُتلقّي : القارئ .

الرّسالة : تتمثل في النّص .

كما هناك عنصران آخران يتعلّقان بالنص هما (السياق و الشفرة), و المخطّط التّالي يبيّن :

السياق

الكاتب (المبدع) _____ النص _____ القارئ

الشفرة

و انطلاقا من هذه العناصر الثّلاثة تبني نظريات الأدب اتجاهاتها في قراءة النصوص:

الاتجـــاه الأوّل: قـراءة تهـتم بالكاتـب و نجـدها فـي المنـاهج التاريخيـة و النفسـية و الاجتماعية.

[1] – ينظر، حسن محمد عبد الناصر. نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي. القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، 1999. ص04.

الاتجاه الثاني: قراءة تهتم بالنص (الأثر الأدبي)، و نجدها في المناهج البنائية و السيمولوجية و التفكيكيّة.

الاتجاه الثالث: قراءة تهتم بالمتلقّي (القارئ), و نجدها في نظريات التلقي.

وعلى الرغم من هذا التقسيم في اتجاهات قراءة النص، إلاّ أنّ النص إذا أصبح تعليميا ـ سبق تعريفه ـ فإنّ الاتّجاه الثالث يصير حتميا إضافة إلى الاتّجاه الآخر المتّبع وخصوصا في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث تقوم مرحلة القراءة على الاستعداد القرائي و تلك الخواص الكامنة و الاستعداد الذهني و الميل الطبيعي للشّخص الذي يدفعه إلى الاستجابة لوضع القراءة, و بناء إستراتيجية عامّة تعتمد على أدوات معرفيّة مكتسبة يلجأ إليها من أجل تسهيل التعلُّم و الفهم, و تتمثل هذه الاستراتيجيات في[1]:

- استراتيجيات توقُّع حالات الألفاظ بفضل السّياق.
- استراتيجيات التأكُّد من الفرضيات المطروحة .
- استراتيجيات الإدماج, حيث يقوم المتعلّم بإدماج المعاني التي توصّل إليها.

ولمّا كان الفهم القرائي هو المراد من وراء عملية القراءة ككلّ و العمليات المصاحبة لها و ذلك بترجمة رموز النص، فإن التفاعل بين القارئ والمقروء يفضي بنا إلى الحكم على هذه العملية بالنجاح أو الفشل, و عليه:" يعدّ الفهم القرائي مكوّنا أساسيا للقراءة يحدّدها اكتشاف دلالة النص, بفضل الكفاءة و بفضل البنى المعرفية و الوجدانية لدى القارئ, و من هذا الاكتشاف, و مجموع المهارات بدءا من الفهم الحرفي إلى التأويل" [2]. فالقارئ يستخدم أثناء قراءته لنص ما جميع العمليات الذّهنية المُتضمَّنة في التفكير, فهو يوظّف عمليات التّنظيم و الفهم و التّحليل و التّركيب و التّقويم و الاستدلال, والنقد و مقارنة البيانات, و الربط و الاستنتاج و التعميم, و بذلك تُعتبر القراءة تفكيرا إذ إنّها تتضمن جميع العمليات المتضمنة في عملية التّفكير، كما أنّها تعتبر من بين أهمّ أهداف التعليم

[1] – ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص48 و47.

[2] – نفسه. ص 254.

عبر المستويات المختلفة "فالمتعلّم يتعلم القراءة في المراحل الأولى بينما يقرأ ليتعلم في المراحل التي تليها"[1].

ومن أجل أن يكون ثمّة فهم ينبغي أن يكون القارئ قد اكتسب قدرا أدنى من الكفاءة اللّسانية, ومن المهارات اللّغوية, والمعارف القبلية التي تتيح له ربط المعلومات الجديدة بالمعطيات المتراكمة في ذاكرته," فالفهم يقتضي في آن واحد إدراج المعطيات في الذّاكرة و قدرة استحضارها"[2].

و يؤكّد البعض ما ذهب إليه "**التلّ و علوان**" في ما يخصّ العمليات المعرفية المتعلّقة بالتّفكير القرائي بالإضافة إلى العوامل الوجدانيّة التي تصاحبه والمتمثّلة في المواقف, والحالة المزاجية والمشاعر والتأثّر من جهة, بالإضافة إلى عوامل مرتبطة بنيّات القراءة, و العوامل المادّية التي تتمّ فيها من جهة أخرى. ومثال ذلك موقف الطّفل و تأثّره بوسطه المدرسي ووسطه العائلي, و من ثمّ فالطّفل يمكن أن يكون له موقف إيجابي إزاء القراءة إذا سبقت له تجارب إيجابية فيها, كما أن للنص و خصائصه المتمثّلة في: النّمط والبنية ودرجة صعوبته و قابليته للقراءة دور في الفهم القرائي. وتنحصر مستويات الفهم القرائي في[3] :

1/2/4 الفهم الحرفي: الذي يستدعي فهم المعلومات والمعاني الظّاهرة التي يحملها النّص, والقدرة على تحديد معنى الكلمات والتّراكيب كما جاءت في النص.

2/2/4 الفهم الاستدلالي: ويتمثّل في القدرة على التقاط المعاني العميقة التي أرادها الكاتب من خلال المعلومات والأفكار الجليّة في النص, وله مرادفات أخرى مثل الفهم التأويلي, والفهم الإستنتاجي .

[1] – التل شادية، العلوان أحمد. أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. ص 368.

[2]– بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص254.

[3] – ينظر، نفسه. ص 254.

3/2/4 الفهم النقدي: و المقصود منه هو تقييم جودة و دقّة النص المقروء بفضل معارف القارئ السابقة.و يمكن تقييم الفهم عن طريق :

- الإجابة عن الأسئلة المرافقة للنص.
- إنجاز ملخّص.
- إعادة بناء نص, لأنّ أعمال القرّاء هي التي يمكننا من خلالها تقييم فهمهم للمقروء وإلّا فلا يمكن ملاحظة ووصف عملياتهم الذّهنية المرافقة لنشاط القراءة بدون الاطّلاع على إنتاجهم.

و تشير دراسة " التلّ وعلوان" إلى أنّ الفهم القرائي يتحقق كذلك بتداخل مجموعة من الشروط[1] :

* خصائص القارئ، و ما يحمله من ذكاء و خلفيّة معرفيّة, و مهارات لغويّة و فكرية و عضوية تمكّنه من معرفة التّراكيب و القواعد و التّحليل و ضبط الكلمات و النطق بها.

* خصائص المقروء و ما يحمله من تطابق بين مستواه و مستوى القارئ, يفضي إلى تحقيق التّفاعل الذي يقود إلى الفهم.

* طريقة التّعليم باعتبارها عاملا مهما يسهم في الفهم القرائي, فالتّنويع بين مختلف الطرائق و تكييفها مع النصوص القرائية يسّهل عملية فهمها.

* نوع القراءة المتمثّل في القراءة الصّامتة كعمليّة أوّلية إذ تعدُّ أفضل من القراءة الجهرية لتحقيق الفهم القرائي.

* معرفة الغرض من القراءة فعندما يكون القارئ على دراية بما يريد أن يصل إليه من وراء قراءته للنص, سيقوم بتركيز اهتمامه على ذلك الهدف لأنّ الأهداف القرائية تختلف من نص لآخر و من مادّة إلى أخرى.

وكخلاصة لهذه المعارف النظرية المتعلقة بمفهوم القراءة، والعمليات المعرفية المصاحبة لها وأنواعها ومراحلها، يتحدد أهم هدف يمكن أن تتوج به هذه المعارف،

[1] – ينظر، التل شادية، العلوان أحمد. أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. ص374.

والمتمثل في حتمية تفعيل دور القراءة في المحيط التعليمي، ذلك لما لها من دور رئيسي في نقل المعارف، بإعطائها نصيبا أوفر من الحجم الساعي ومن اهتمام المتعلمين وذلك بتعريفهم على آليات القراءة الصحيحة، حتى يتمكنوا من الاستفادة من النصوص المبرمجة في الكتب المدرسية، أو حتى النصوص الحرة.

المبحث الرابع: المقروئية

1/ تعريف المقروئيّة

2/ أسباب ظهور المقروئيّة

3/ شروط المقروئية

4/ أساليب قياس المقروئية

يتبلور مفهوم المقروئية من خلال استعمال هذا المصطلح، حيث يختلف تعريفها من مجال لآخر، فنجد المقروئية التي تدل على مدى القراءة الواسع الذي تجسده أكبر فئة من القرّاء في ميدان الجرائد والصحف والكتب المختلفة، وتحدد نسبة مقروئيتها من خلال نسبة المبيعات، هذا على مستوى الاستعمال. أمّا في مجال صناعة الكتب المدرسية، فقد اكتسب مفهومها أهمية بالغة لدى المهتمين بالتربية. لأنها ترتبط بعملية التعليم والتعلم وتمثل عنصرا أساسيا في نجاح هذه العملية.

1/ تعريف المقروئيّة

ليس هنالك تعريف محدّد للمقروئيّة، فكلّ من تناولها بالدّراسة عرّفها على حسب أداة قياسها التي استخدمها، أو يرى أنّها مناسبة لقياسها، إلّا أنّ هذه الآراء اجتمعت على أنه من خلال تكاتف مجموعة من العوامل، يتعلّق قسم منها بالمادّة المقروءة، وقسم آخر بالقارئ يتحدّد مفهوم المقروئيّة، وعليه يذهب البعض إلى أنّ: " مقروئيّة النّص هي درجة الصّعوبة التي تواجه القارئ في محاولة فهمه "[1].

كماهي :" قابليّة نص للقراءة بدون مجهود خاص، تفضي إلى فهمه وتخزينه بشكل مرض"[2].

وهي: " تقدير الصّعوبة التي يواجهها القارئ في مستوى معين من المهارات في قراءة نص مكتوب "[3].

---

[1] – Henry G. comment mesurer la lisibilité, Bruxelles –Paris, Labor–Nathan1975. P09.

[2] – François Richaudeau. conception et production des manuels scolaires – guide pratique–. Belgique, unesco Duculot, Gemloux, 1979. P 286.

[3] – Davison, A. Readability and Reading levels in Walbery. J and Haertel, D (EDs), International Encyclopedia of Educational Evaluation New York: pergamon press, 1990. p362.

كما هي: " العوامل المؤثّرة في قدرة الطّالب على قراءة النصوص الموجّهة له، وفهمه لها بنجاح "[1].

وهي كذلك: " سهولة الفهم أو الاستيعاب نتيجةً لأسلوب الكتابة ".[2]

ومن هذه التّعاريف يمكن القول إنّ المقروئيّة هي: مدى ملاءمة عمل مكتوب لمستوى المتعلّمين، سواء ما تعلّق منها بجانب محتوى النص، أو بإخراجه.

2/ أسباب ظهور المقروئيّة

سبق الاهتمام بالمقروئية منذ القدم، فمثلا نجد **أرسطو** يقول:" ما يكتب يجب أن يكون سهل القراءة والنطق، وهذه السهولة تعتمد النّقاء، والنّقاء أساس للأسلوب، فهو يعتمد على قوانين هي: استخدام الرّوابط بصورة صحيحة، وتوظيف مصطلحات خاصّة وليست أسلوبيّة، واجتناب المصطلحات الغامضة، والمحافظة على التأنيث والتذكير"[3].
كما اهتم العرب كذلك بهذا الجانب، فنجد مثلا **العسكري** يقول:" ولا خير في المعاني إذا استكرهت قهرا، والألفاظ إذا اجترّت قهرا، ولا خير فيما أجيد لفظه إذا سخف معناه، ولا في غرابة المعنى إلاّ إذا شرف لفظه مع وضوح المغزى، وظهور المقصد.. وقد غلب الجهل على قوم فصاروا يستجيدون الكلام إذا لم يقفوا على معناه إلاّ بكدّ، ويستفصحونه إذا وجدوا ألفاظه كزّة غليظة، وجافية غريبة، ويستحقرون الكلام إذا رأوه سلسا عذبا، وسهلا حلوا "[4].

---

[1] – ينظر، Johnson, C.and Johnson, K. Readability and Reading Ages Of school science textbooks. 2002. Retrieved from: www(29/6/2003):http://www.ti;etabler.com/reading.html.

[2] – William H, Dubay, the principles of readability. California, Impact Informaition Costa mosam ,2004. P 03.

[3] – ينظر، الدوسري مشاعل. محتوى كتاب المطالعة العربية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية. جامعة سلطنة القابوس، مسقط عُمان، 2004. ص56.

[4] – العسكري أبو هلال. كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، تحقيق مفيد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية، 1984. ص 75.

وما هذه الشّروط التي اشترطها أرسطو والعسكري، إلا عوامل تتحقّق بها المقروئيّة، فإذًا المقروئية موجودة مع النّصوص، والشّيء المستحدث هو اكتشاف طرق قياسها " التي ظهرت كردّ فعل على زيادة عدد التلاميذ في المدارس الابتدائية مع عدم وجود كتب مناسبة لهم، إضافة إلى نمو أدوات البحث العلمي المستخدمة في حلّ المشاكل التربويّة، ومن هذه الأدوات ظهور أوّل قائمة لتكرار الكلمات في اللغة الانجليزية، على يد " **ثورندياك** " في كتابه **Teacher's word book** عام **1921** "[1].

3/ شروط المقروئية

لا يمكن أن تتحقّق مقروئية نص ما، إلّا إذا روعيت مجموعة من العوامل الموضوعيّة، يتعلّق جزء منها بالمقروء، وجزء آخر بالقارئ، وكما سلف ورأينا في تطرقنا لمفهوم المقروئية، فإن بعض التعاريف راعت هذا التقسيم، ومن بينها تعريف **فرانسوا ريشيدو** (**F.Richaudeau**) الذي تكلّم عن المقروئيّة اللّسانية " اللّغوية "، والمقروئيّة الطّباعية .

1/3 المقروئية اللغوية: يعرّف ريشيدو (**Richaudeau**) المقروئيّة اللّغوية بأنّها :" قابلية نصّ – بغض النظر عن إخراجه الطّباعي – للقراءة بدون جهد خاص، وأن يفهم ويحفظ بشكل مرض ... "[2] ويسترسل في قوله ذاكرا بأنّ " ...المقروئية اللّغوية ترتبط أساسا بالمستوى الدّراسي، وبالخصائص الثقافية والعرقية للمتعلمين..."[3].

ولا تتحقق المقروئيّة إلا بمجموعة من الشّروط هي[4]:

---

[1] – البسيوني سامية علي. قياس بعض جوانب إنقرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 19، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس. ص 164.

[2] – Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires. p 286.

[3] – نفسه . p 286.

[4] – ينظر، بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص 337 و338.

1/1/3 مطابقة النصوص لمستوى المتعلّمين، بمراعاة مستوى المتعلّمين العقلي والمعرفي والوجداني وخاصّة قدراتهم على استيعاب المفاهيم وخاصّة المجرّدة منها.

2/1/3 مطابقة النصوص لمحيط المتعلّمين المباشر، وهذا الشرط ينطبق بشكل خاص على المحتويات التي تُقترح على المتعلّمين في مرحلة التّعليم الابتدائي، لكن هذا لا يمنع التفتح على البيئات الخارجية.

3/1/3 الوظيفية والثراء والجاذبية... فالنصوص أو المحتويات التي لا يمكن أن يستفيد منها التلاميذ في حياتهم اليوميّة، ولا تثير اهتمامهم، ولا تتميّز بالثّراء الذي يطرد السآمة والملل، نصوص تفتقر إلى درجة المقروئيّة المرضية.

4/1/3 مناسبة المفردات والجمل لمستوى المتعلّمين، وذلك بأن تكون عامّة ألفاظ النص، مألوفة، متداولة، قريبة من مدارك المتعلّمين، على أن تكون الألفاظ الجديدة ضمنها قليلة ومنتقاة، وأن تكون الجمل قصيرة تأخذ في الطول بالتدرج على حسب مستوى المتعلّم، هذا من جهة، وأن تكون بناها تساعد على الاستنتاج وعلى استباق النص.

وهذه شروط تتعلّق بالجانب اللّغوي، ومدى الاتّصال بين القارئ والمقروء، فهذان الطرفان هما الرّكيزتان الأساسيتان لعمليّة القراءة، وذلك التّكاتف بين العوامل التي تتّصل بكليهما، يمكنه أن يحقّق الغرض من القراءة، بمراعاة ميول المتعلّمين في محتوى النصوص المُقدّمة لهم حتّى لا تكون ثقيلة عليهم بل يستمتعون بقراءتها ويجدون أنفسهم أمام ضرورة تعلّمها ويحرصون على معرفتها كونها تخدم اهتماماتهم واحتياجاتهم الشّخصية، وتمثّل استزادة في المواضيع التي لهم خبرة سابقة حول الأفكار التي تحويها، فيلجأون إلى تطويرها كونها تمثل أنموذجا يراعي كل مقوّماتهم.

وتجدر الإشارة إلى عدم إهمال الجانب التّعليمي والأهداف المرسومة من وراء تعليم النصوص، فلا يجب أن ننساق وراء التّسهيل والتّيسير، ونُهمل ما يجب أن نحقّقه لدى المتعلّم، فإضافة إلى قراءة النص فنحن كذلك نسعى إلى بناء شخصيته، وإطلاعه على

التّاريخ والأدب الذي يتعلّق بماضيه مهما كان سحيقا في القدم، فمثلا تعليم الأدب الجاهلي الذي ارتأت الوزارة أن يكون في المرحلة الثانوية لا مناص منه، ، فإن لجأنا إلى تكييف مضامينه مع حاضرنا اليوم – إن استطعنا – واخترنا ما يتلاءم مع ميول المتعلّمين، فإنّنا نقع في شرخ إهمال بعض مقوّماته التي تعتبر روح ذلك العصر لكنّها ذابت مع الزمن، فلا يجد المتعلم لها مكانا في محيطه. ثمّ إننا لا نستطيع إرضاء جميع الأذواق، ولو حرصنا على ذلك، فمن التلاميذ من يميل إلى المواضيع الفكرية، ونفر آخر إلى التّاريخية، وآخر إلى الدّينية...

وفيما يتعلّق بالنص، فالنظر في محتواه، وطبيعة البنية وتركيبها، إضافة إلى التّنظيم الذي يحقّق الاتّساق والانسجام، والربط الجيّد بين الفقرات حفاظا على استمرارية الفكرة بدون إثقالها بالتّعليقات الهامشية التي تُوجّه الفهم وتخرج النص عن غاياته المنوطة به، فهذه شروط تتحقّق معها مقروئية النص.

وهنالك شروط أخرى، والتي من بينها: المحافظة على وحدة المصطلحات، واستخدام اللّغة المفهومة، والمفردات القصيرة المتداولة التي تفضي بالمتعلّم إلى فهم ما يقرأ.

وهنا يمكن القول إن هذه الشّروط التي تتعلّق بالنص لتحقيق المقروئيّة، تتحكّم فيها بعض العوامل، فيمكننا أن نراعي هذه الشروط في المستويات الدّنيا والمتوسّطة، لمّا نكون بصدد وضع النصوص التّعليمية المختلقة، لكننا إذا أتينا إلى النصوص الأصيلة فإننا نواجه صعوبة مع النص الذي قد تتحقق فيه كل الشروط التي تتعلّق بالإخراج ، بينما نجده لا يلبّي ميول المتعلمين وهنا مكمن الحيرة!

2/3 المقروئية الطّباعية: يعرفها ريشيدو (**Richaudeau**) بأنّها: " قابلية نص مطبوع – بصرف النظر عن محتواه اللّغوي – للقراءة بدون جهد خاص "[1].

[1]– Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires.p286.

وهناك عوامل تتأثّر بها، هي[1]:

1/2/3 مقاس الحروف: توجد علاقة وطيدة بين مقاس الحروف وسنّ المتعلّم، حيث يقدّم لنا ريشيدو **Richaudeau** نتائج أبحاث تينكر وباتيرسون "**Paterson و Tinker**" التي توصّلت إلى اكتشاف المقاس المناسب للحرف بمراعاة سنّ المتعلم في مقابل مستواه، وهذه النتائج كالآتي:

مستوى المتعلم	السن	حجم الخط
01	06 سنوات	18-14
03-02	07 و 08 سنوات	16-14
04	09 سنوات	12
05 فأكثر	10سنوات فأكثر	12-10
بالغ		8

ومن خلال هذه النتائج يُكْتشف أنّ تأثير حجم الخطّ في المقروئيّة، يتمّ من وراء مدى وضوحه، وتحقيقه لمستوى نظر يفضي بالمتعلّم القارئ إلى رُؤية واضحة ومريحة للمكتوب.

ملاحظة: الفرق موجود بين الحرف العربي والحرف اللاتيني، لذلك يجب أن تكيّف هذه النتائج مع خصائص الحرف العربي.

2/2/3 رسم الحروف: من حيث إنّه كبير "Majuscule" أو صغير "Minuscule"، إذ إنّ نوع الحرف له أثر كبير في تحديد مقروئيّة المكتوب، وذلك بالاستعمال الصّحيح لكلّ نوع (هذا العامل متعلّق باللّغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية) .

[1] - ينظر، السابق. ص 111-122 .

3/2/3 رسم الحرف: وهو تعلّق بوضوح الحروف وذلك من خلال نوع الخط، من حيث إنّه رقيق أوسميك، كما أنّ اختيار مقاس الكتابة " البنط " تحكمه أعمار قُرّاء المكتوب، – كما سبق وأن رأينا في عامل مقاس الحرف – ، " فكلّما كان التلميذ صغيرا زاد تفضيله للخط الكبير. لذلك يجب اعتبار هذا العامل، بالتدرّج في أحجام الكتابة مراعاة للمستويات التّعليمية، واختلاف المراحل السنّية "[1].

4/2/3 الفراغ وفصل الكلمات عن بعضها: أيضا يعدّ من بين العوامل التي تساعد على القراءة الجيدة، فجعل عملية الفصل بين الكلمات عملية مدروسة، تساعد القارئ على التمييز بين حدود الكلمات، وخصوصا في المراحل الأولى من تعلّم القراءة، وتجدر الإشارة كذلك إلى أنّ الفصل بين الحروف في الكلمة الواحدة يختلف جذريا عن الفصل بين الحروف التي تقع بين حدود الكلمات، وخصوصا في المراحل الأولى من تعلّم القراءة.

5/2/3 طول الأسطر: بحيث أنّ المبالغة في جعلها قصيرة أو طويلة لا يساعد على تحقيق المقروئيّة بصورة جيّدة، ذلك أنّ العين تأخذ وضعية متواصلة في النظر إلى الأشياء، وهنا يجب على السطر أن يكون طويلا كفاية حتى يتحقق هذا الشرط. كما أنّها (العين) تنفر من الطول المبالغ فيه وكذلك حتى لا يلجأ القارئ إلى الانتقال ببصره أكثر من اللزوم.

6/2/3 المسافة بين الأسطر: تتأثّر المقروئيّة الطّباعية بالمسافات بين الأسطر، بحيث يجب أن لا تقترب من بعضها حدَّ التلاصق، الذي يخلط المكتوب ويجعل عملية الفصل بين مكوّناته أمرا مجهدا، كما أن التّباعد الكبير بين السطور يؤثر سلبا، فعوض أن تكون القراءة مسترسلة متّصلة ببعضها البعض، يقف التّباعد ليشتّت البصر والأفكار فيسبب التعب لدى القارئ.

[1] – بن مدور سليمة. عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها. الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق. ص 325.

7/2/3 نوع المداد والورق: النّصوص المكتوبة بالمداد الأسود على ورق أبيض أكثر مقروئية، وفي هذا يقول **ليوناردو ديفانشي:**" الشيء الأبيض يظهر أكثر بياضا عندما يكون في مجال أكثر عتامة "[1] ، والعكس صحيح فالشيء الأسود يظهر أكثر سوادا في المجال الأكثر بياضا، ومنه فالكتابة بالمداد الأسود على الورق الأبيض يجعلها أكثر وضوحا، وبالتالي أكثر قابليّة للقراءة. هذا عن الكتابة في المراحل التّعليمية المتقدّمة، لكن إذا تعلق الأمر بكتب المراحل الأولى وخصوصا السنوات الأولى من التّعليم الابتدائي فلا بأس بأن تستعمل الألوان لكتابة العناوين والعناصر التي يراد تركيز نظر المتعلمين عليها، هذا علاوة على نقل الصور بألوانها الطبيعية.

4/ أساليب قياس المقروئية

هنالك أساليب متعدّدة يمكن أن نقيس بها مستوى مقروئيّة مادة تعليميّة ما، وتنقسم هذه الأساليب إلى ثلاثة أنواع:

1/4 معادلات المقروئيّة

يعّد أسلوب معادلات قياس المقروئيّة من بين أهمّ الأساليب التي تستخدم في ميدان اختيار النّصوص القرائية، إذ يتّسم بالسّهولة والعمليّة ويتطلّب إجراءات إحصائية، وتحليليّة للمعطيات المأخوذة من مجموع المتغيّرات اللّغوية المتعلّقة بالنص، ونجد من بينها مثلا، عدد الكلمات والجمل، ثمّ يطبّق قانون المعادلة المختارة، وتقاس نتيجة هذا التّطبيق بالنّتيجة المأخوذة من تلك المعادلة التي حُدّدت نتيجتها سلفا، وتكون مناسبة لمستوى القرّاء محلّ الدّراسة. ونجد مجموعة من المعادلات من بينها:

- معادلة فليش " formule de Flesch "[2].

[1]- السابق. ص 325.

[2]– Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires. p 146 .

- معادلة جورج هنري " Georges Henry "[1].
- معادلة إيدوارد فراي " Edward Fray "[2] .

وعلى الرغم من ميزة هذه المعادلات، وخصائصها المتمثّلة في السّهولة، وتوفير الوقت إلّا أنّها تهمل التفاعل بين القارئ والمقروء، وتبتعد بالنص عن وضعه الطبيعي الذي وضع له، وخصوصا النصوص التّعليمية التي تجعل المتعلّم محورا للعمليّة التّعليمية ككلّ حيث يجد نفسه ملزما بقراءة هذه النصوص والتفاعل معها من أجل اكتساب المعارف.

2/4 أسلوب الأحكام

" يعدّ من بين الأساليب الوصفية لتقييم المقروئيّة، ويعتمد على الأحكام التي يطلقها المحكّمون على المادّة المقروءة، ومدى ملاءمتها للجمهور المستقبل لها، وتعتمد على التجربة والحدس والممارسة، وتعتبر طريقة غير دقيقة، للتّفاوت الموجود بين المحكّمين وخبراتهم وميولاتهم"[3] ومع ذلك لها أهمية متعدّية لقياس درجة المقروئيّة، والتي يصعب قياسها بالمعادلات وغيرها، "مثل العواطف والانفعالات، هذا فضلا عن كونها سهلة التّطبيق ولا تحتاج إلى درجات وحسابات معقدة"[4]، أضف إليه أنّها طريقة لا بدّ منها في الاختيار الأولي لمجموعة من النصوص، ثم بعد ذلك يمكن أن تستعمل إحدى الطرائق الأخرى قياسا لمقروئيّتها فيختار من بينها أكثرها ملاءمة لتبرمج في الكتاب المدرسي، فإذًا يعدّ أسلوب الأحكام موجود أصلا في مسألة اختيار النّصوص التّعليميّة.

---

[1] ـ السابق. ص 148.

[2] – William H, Dubay. the principles of readability. p 54.

[3] – بوقحوص خالد أحمد وإسماعيل، إبراهيم علي. قياس مقروئيّة كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 09، 2001. ص 115.

[4] – أبو زهرة محمد. مستوى مقروئيّة النصوص القرائية في كتاب اللّغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول إعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد79، المجلد 03. مصر، 2009. ص 837.

3/4 اختبارات الاستيعاب

" تكون باختيار عيّنة من نصوص المادّة التّعليمية بشكل عشوائي، شريطة أن تكون هذه النّصوص ممثّلة لنصوص الكتاب، ثم يوضع اختبار الاستيعاب، الذي يشمل المستويات الثلاثة(الشرح، الترجمة، والتأويل) لكل نص من نصوص العيّنة، ويجب أن يتّصف اختبار الاستيعاب بالصدق والثبات، بعدها يطبّق على عينة من التلاميذ الذين نريد قياس استيعابهم للمادّة التّعليمية، ثمّ تحسب متوسّطات علاماتهم على الاختبار، حيث تشير تلك المتوسطات الحسابية للعلامات مستوى مقروئية المادة التعليمية "[1].

5/4 اختبار كلوز" test de closure "

1/5/4 تعريف اختبار كلوز: " رائز يختبر به فهم الفاعل وقدراته اللّغوية، ويقتضي حذف كلمات من نصّ ما، ومطالبة الفاعل بإعادتها"[2].

ويعرّف **بأنّه** :" رائز يقوم فيه الفاعل بتكملة الكلمات الغائبة في نص ما قصد إثبات مستواه في فهم القراءة، وقدراته اللّغوية، ومستوى صعوبة نص ما"[3].

كما يعرّف كذلك :" رائز يقتضي حذف كلمة من مجموع كل خمس كلمات (الكلمة الأولى والسّادسة والحادية عشرة الخ)، والإشارة إلى الحذف بكلمات متساوية تحتها خط، والمطلوب هو استعادة الكلمات المحذوفة "[4].

ويتمثل حسب ريشيدو **Richaudeau** في: " أن نطلب من قارئ نص إعادة كلمات محذوفة بطريقة محسوبة بانتظام "[5].

ومن خلال هذه التّعاريف، يمكن أن يُعرّف اختبار كلوز "Cloze" على أنّه نص حُذفت منه كلمات معينة يُطلب من القارئ استعادتها.

---

[1] – المومني محمد ، مومني عبد اللطيف. مستوى مقروئيّة كتاب اللّغة العربية للصف الرابع أساسي في الأردن، العدد 03+04، المجلد27. مجلة جامعة دمشق، 2011. ص 563.

[2] – بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص195.

[3]– نفسه. ص195.

[4]– نفسه. ص195.

[5] – Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires. p 149.

وعليه فهو اختبار يتطلب الفهم وحفظ المفردات، يمكن بواسطته تقييم مجموعة من العوامل:

- مدى نجاح التواصل بين النص والقارئ.
- " قياس القدرة على القراءة (قياس الفهم العام، وقياس الفهم الخاص، وقياس الكفاءة في اللّغة الأجنبية) "[1].
- قدرة المتعلّم اللّغوية من خلال وصوله إلى استعادة الكلمات المحذوفة، أو كلمات مرادفة لها.
- مقدرة المتعلّم على استنتاج، ثم اختيار الكلمات الأصلح من غيرها كي تؤدي المعنى الصحيح.
- يمكن بواسطته قياس نصوص مختلفة لمواد تعليميّة مختلفة.

"و يستند اختبار كلوزCloze إلى فلسفة من تسميته " الإقفال " المأخوذة من مفهوم علم النفس السلوكي، ورأيه في النّزعة الإنسانية التي تميل إلى إتمام شكل مألوف ليس كاملا بالضبط، مثلا النظر بطريقة كاملة إلى دائرة محذوفة بعض الأجزاء، فعندما نسد عقليا تلك الفتحات، نستطيع أن نكمل تلك الدائرة، لأن شكلها جد مألوف، ولا يصعب علينا معرفتها في نهاية الأمر حتى ولو كانت مبتورة ... ونفس المبدأ ينطبق على الكلام "[2].

2/5/4 طرق اختبار كلوز

" يقوم اختبار كلوز على حذف كلمات نصوص مختارة، من مجموع نصوص موجّهة إلى فئة معينة، ويتراوح عدد الكلمات المحذوفة من الكلمة الخامسة حتى العاشرة، أي كل خمس كلمات تحذف كلمة، أو كل ست، أو كل سبع، ...أو كل عشر كلمات، على حسب طول النص، " كما يشترط أن تكون فراغات الكلمات المحذوفة متساوية في الطول حتى لا تعطي أطوالها انطباعا بطول الكلمة أو نوعها، بغض النّظر عن طول

[1] – بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث. ص195.

[2]– Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires. p 149.

الكلمة أو وظيفتها النّحوية أو المعنوية "[1]، "إلّا فيما تعلّق" بحروف الجر، والعطف التي تتّصل بالكلمة، والضمائر المتّصلة، فإنّها تحسب كلمة واحدة "[2].

أمّا بالنّسبة للنصوص " فيشترط فيها أن تكون جديدة على المتعلّمين، وتترك الجملة الأولى والجملة الأخيرة دون حذف حتى تساعد على ربط النص بموضوعه "[3]، كما يشترط كذلك " أن تكون النصوص طويلة كفاية، حتّى تتساوى فرص حذف أكبر عدد من أنواع الكلمات المستعملة في النص كاملا "[4].

3/5/4 طريقة تصحيح الاختبار

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار، " وذلك بمنح علامة لكل فرد نجح في استرداد الكلمة الأصلية، وعدم قبول أي كلمة مرادفة أو مؤدّية للمعنى. والطريقة الأخرى تتمثل في قبول الكلمات المرادفة التي تؤدّي المعنى نفسه "[5].

و الطريقة الثانية في رأينا هي الأكثر تطابقا مع مقوّمات اللّغة العربية وخصائصها، فإذا اعتمدنا الطريقة الأولى فنحن بصدد إغفال أكبر ميزات لغتنا حيث يعدّ الترادف ميزة لصيقة باللغة العربية إذ يمكن التعبير بأكثر من كلمة على نفس المسمّى، ثمّ كيف نطالب المتعلّم بأن يأتي بالكلمات ذاتها إن لم يسبق له رؤية النص أو التعامل معه؟

---

[1] – السابق. P149.

[2] – البردي عاطي بن عطية. مستوى مقروئيّة كتاب العلوم للصف الثاني متوسط. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 1434هـ. ص 47.

[3] – الرشدي حمود مفلح غانم. مستوى مقروئيّة كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع ابتدائي في دولة الكويت.عمّان، كلية الدراسات التربوية العليا، 2005. ص41.

[4]– Richaudeau François . conception et production des manuels scolaires .p 149.

[5] – الرشدي حمود مفلح غانم. مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع ابتدائي في دولة الكويت. ص45– 46.

4/5/4 تفسير نتائج اختبار كلوز

هناك ثلاثة مستويات لاختبار كلوز[1]:

1/4/5/4 المستوى المستقل: هو المستوى الذي يتحصّل فيه المتعلّم على نسبة 60% فما فوق، ويكون بذلك دور المعلّم ثانويا لأنّ المتعلّم يستطيع أن يقرأ النص ويستوعبه لوحده.

2/4/5/4 المستوى التعليمي: يتحصّل فيه المتعلّم على النسبة المحصورة بين 40%و 60 %، وبذلك يستطيع أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم.

3/4/5/4 المستوى الإحباطي: هو المستوى الذي يعجز فيه المتعلّم على قراءة النص واستيعابه ولو بمساعدة المعلم، تكون فيه النتيجة محصورة بين: 40% و00%.

ويمكن القول أنّ أحسن مستوى يمكن أن يقع ضمنه المتعلّم هو المستوى التّعليمي، لأنّه يكرّس التفاعل بين طرفي العمليّة التعليميّة، فلا يعقل أن يستغني المتعلّم عن المعلّم، وإلاّ فما جدوى تواجده داخل حجرة الدراسة؟ كما أنّ وقوع المتعلّم ضمن المستوى المستقل، يجعل النص ليس في مستوى مقروئيّة المتعلّم بالطريقة العكسية لأنّه لا يعطي له جديدا، ويُعدّ بذلك نصا غير صالح للمستوى الذي برمج له، ويَحسُن حينها أن يُنزَل به إلى مستوى أدنى من ذلك الذي هو مبرمج عليه. كما يشير ريشيدو **Richaudeau** : " إلى أنّ المتعلّم إذا أفلح في استرجاع كلّ الكلمات المحذوفة، فهذا يعني في نظر نظرية الاتّصال أنّها غير مفيدة، بل أثقلت النص بالحشو، ونحكم بذلك على النص أنه مُطوّل ولا يحمل معلومات "[2]، إذا فالمستوى المستقل في اختبار المقروئية ليس مثاليا في نظر ريشيدو وفي نظر نظرية الاتصال.

---

[1] – جوارنة محمد ، مستوى مقروئية التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع أساسي في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 02، المجلد 04. الأردن، 2008. ص 128.

[2]– François Richaudeau. conception et production des manuels scolaires. p 149.

أما إذا ما وقعت النتيجة ضمن المستوى الإحباطي فهذا سدّ لقنوات الاتّصال فلا يستطيع المتعلّم أن يتواصل مع النص لوحده، ولا يستطيع المعلّم مساعدته على قراءته واستيعابه.

ونخلص إلى القول بأن الاهتمام بمقروئية النصوص في الكتب المدرسية سينعكس بالإيجاب على الممارسة التعليمية، لذلك يجب تطبيق التعليمات وتحري العوامل التي تعزز المقروئية، وتسمح بالتحكم في أبعادها المختلفة.

المبحث الأول: تعليمية النص التواصلي
1/ مفهوم النص التواصلي
2/ شروط اختيار النص التواصلي
3/ طريقة معالجة النصوص التواصلية
4/ عرض أنموذج عن تحليل نص تواصلي
5/ مواضيع النصوص التواصلية
المبحث الثاني:إجراءات الدراسة
1/ عينة الدراسة
2/ أداة الدراسة
3/ خطوات بناء الاختبار
4/ إجراء الاختبار وتصحيحه
5/ صدق الاختبار
6/ ثبات أداة الاختبار
7/ المعالجة الإحصائية
المبحث الرابع: تحليل نتائج الدراسة
1/ تحليل نتيجة السؤال الأول
2/ تحليل نتيجة السؤال الثاني
3/ تحليل نتيجة السؤال الثالث
4/ تحليل نتيجة السؤال الرابع
الفصل الثاني: مقروئية النصوص التواصلية
المبحث الثالث: نتائج الدراسة
1/ نتيجة السؤال الأول
2/ نتيجة السؤال الثاني
3/ نتيجة السؤال الثالث
4/ نتيجة السؤال الرابع

المبحث الأول: تعليمية النص التواصلي

1/ مفهوم النص التواصلي

2/ شروط اختيار النص التواصلي

3/ طريقة معالجة النصوص التواصلية

4/ عرض أنموذج عن تحليل نص تواصلي

5/ مواضيع النصوص التواصلية

سيتناول هذا المبحث النص التواصلي، كونه العينة التي تم اختيارها من أجل تطبيق اختبار كلوز عليها، ذلك لأنه هو الإنتاج النثري الذي احتواه الكتاب المدرسي للسنة الثانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية مع نصوص المطالعة الموجهة، ولقد تم تفضيل النصوص التواصلية على حساب نصوص المطالعة الموجهة انطلاقا من الأهمية التي مُنحت للنص التواصلي والنص الأدبي في إطار المقاربة النصية، حيث يعد مرجعا لضرب الأمثلة المتعلقة بالأنشطة التعليمية الأخرى، من نحو وصرف وبلاغة... ، وقد تم استبعاد النصوص الأدبية في هذه الدراسة نظرا لأنها جاءت على شكل قصائد شعرية، ولن تصلح لاتخاذها عينة يُطبق عليها اختبار كلوز.

وسيتم الكلام في هذا المبحث عن:

1/ مفهوم النص التواصلي.

2/ شروط اختيار النص التواصلي.

3/ طريقة معالجتها.

4/ عرض أنموذج عن تحليل نص تواصلي.

5/ مواضيع النصوص التواصلية.

1/ مفهوم النص التواصلي

ورد في دليل الأستاذ الخاص باللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي عن النصوص التّواصلية: " أنّها نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية تُمكّن المتعلّم من تعميق فهمه للظّاهرة التي يتناولها النص الأدبي "[1]، وعليه فنشاط النص التّواصلي لا يقلّ أهمّية على نشاط النص الأدبي، كونه يسلّط الضوء على ما جاء في النص الأدبي من قضايا مرتبطة بذلك العصر ويتيح المجال أمام فهم أوسع للظّاهرة المطروقة، فهما وجهان لعملة واحدة تمكّن المتعلّم من توسيع دائرة فهمه، كما " تمكّن بصبغ الظواهر المتناولة في النصوص الأدبيّة القديمة (كون نصوص الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثّانية تنتمي العصر العبّاسي والعصر الأندلسي) بروح العصر الذي نحن فيه "[2] سواء أمن النّاحية اللّغوية أو الفكرية، " لأنّها مناسبة لمستوى المتعلمين "[3] ، فكون النصوص الأدبّية قديمة ولغتها صعبة، والأفكار التي تحتويها تحتاج إلى تسهيل، علاوة على كونها نماذج شعرية، يُلجأ إلى النصوص التواصليّة لتُذلّل كلّ هذه الصعوبات بالشّرح والتّفصيل والتّسهيل والتّيسير، بلغة تقترب أكثر من المتعلّمين، وبأفكار ترتبط بالنص الأدبي وبأسلوب في متناولهم.

2/ شروط اختيار النص التواصلي

وضع منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي مجموعة من الشّروط يتمّ من خلالها اختيار النصوص التّواصلية، أجملها فيما يلي[4]:

- مساعدة على تعميق الفهم الخاصّ بالظاهرة التي تعالجها النصوص الأدبية.

---

[1] – خلفي كمال، سعد الله بوبكر الصادق. دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة. ص 06.

[2] – نفسه. ص 06.

[3] – اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. ص34.

[4] – ينظر، نفسه. ص 34.

- من إنتاج كبار الأدباء والنقّاد في عالم الأدب والفكر.
- مقنعة في دعم الظاهرة التي تعالجها ـ وهنا يمكن ملاحظة ذلك الرابط الذي يربط النص التّواصلي بالنص الأدبي، فهو امتداد طبيعي يقوم بشرح وتفصيل محتوى النص الأدبي.
- متميّزة بالعمق الفكري والثراء اللّغوي بحيث تُدعّم معارف المتعلّم ومعلوماته في الموضوع المعالج.
- مشتملة على أسئلة تساعد المتعلّمين على حسن استثمار الأثر من جميع الجوانب.
- مثيرة لفضول المتعلمين في البحث عن سندات ومراجع أخرى، من أجل تطوير المعرفة وفتح آفاق جديدة.
- مشكولة شكلا جزئيا تدريبا للمتعلّمين على قراءة نص غير مشكول.
- مراعية لمستوى المتعلّمين الفكري واللّغوي.

وكما نلاحظ فإن هذه الشّروط راعت حاجات المتعلّمين الفكرية واللّغوية التي تتيح لهم الانفتاح على فهم الظواهر المعالجة سواء ما اتّصل منها بالنص الأدبي أو النص التّواصلي, كونه لا يشرح فقط ما ورد في النص الأدبي وإنما يحيّن كذلك مضامينه, أضف إليه مختلف الأنشطة التي يمكن أن تعالج عن طريق النص التّواصلي في إطار المقاربة النّصية, إذ إنّه أُنزل هذه المنزلة موازاةً مع النص الأدبي, ولولا الأهمّية التي يكتسيها هذا النّشاط لما أُعطيت له هذه الرتبة المركزية في المقاربة النّصية التي تهتم بدراسة شاملة للنص لرصد كلّ الشّروط التي ساعدت على إنتاجه فجعلته محكم البناء, متوافق المعنى ولن يتأتى هذا إلّا من خلال التحكُّم في روافد فهم النص المتمثلة في:

" قواعد النّحو والصّرف, البلاغة العروض والنقد الأدبي "[1].

3/ طريقة معالجة النصوص التواصلية

عرض المنهاج الطّريقة التي يمكن من خلالها معالجة النصوص من خلال طرحه لجملة من"الأهداف الوسيطية المندمجة التي تتكاتف من أجل تحقيق الكفاءة المرسومة "[2]،

[1] – اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الثانية ثانوي. ص07 بتصرف.

[2] – نفسه. ص 06.

وهي في مجملها تصبُّ في خدمة النصوص سواء " من جانب دراستها كنصوص مقرّرة، أو إنتاجها من أجل إبراز القدرة على سداد التفكير وصواب التعبير، باحترام خصائص النمط الذي يُكتب على منواله "[1]، إذ" إنّ الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الثّانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبة الآداب والفلسفة، وفي مقام تواصل دال يكون فيه المتعلّم قادرا على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج– مشافهة وكتابة – نصوصا متنوعة في أشكال متعدّدة من التّعبير تتوفّر على البنية الدّلالية والشكليّة "[2]، ولمَّا كان التّعبير في شقَّيه الشّفوي والكتابي ينطلق أساسا من الفهم، فإنّه لا يخرج عن كونه نصّا يتعلق بشكل كبير بالكفاءات المراد الوصول إليها من خلال تعليم نشاط الأدب والنصوص، وخصوصا في المجال الكتابي، إذ نَصَّ المنهاج صراحة على الهدف الختامي من ورائه، وهو" كتابة نصوص وصفية أو سردية أو حجاجية في وضعيات فعلية، ونصوص نقدية ترتبط بآثار العصور المدروسة "[3]، إحالة إلى العصور المطروقة في السّنة الثّانية من التّعليم الثّانوي العام والتكنولوجي شعبة الآداب والفلسفة.

وعليه فمن خلال نشاط الأدب والنصوص فإنّ الأستاذ يهتدي بالمتعلّم إلى[4]:

- اكتشاف معطيات النص الدّاخلية والخارجية ومناقشتها.
- اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النص.
- الشّرح المعجمي وبناء المعنى.
- التحكّم في المفاهيم النّقدية لفهم النصوص واستثمارها.

ويصاحب كلّ هدف من هذه الأهداف الوسيطية المندمجة، مجموعة من الأهداف التّعليمية أقرَّها منهاج السنة الأولى من التّعليم الثانوي[5]

1/3 ما تعلق باكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها

[1] – السابق. ص 06، بتصرف.

[2] – نفسه. ص 03.

[3] – نفسه. ص 03.

[4] – ينظر، نفسه. ص 08.

[5] – ينظر، منهاج السنة الأولى. ص 8– 9.

تندرج تحته جملة من الأهداف التعليمية:

- اكتشاف المعنى العام للنص.
- تذليل التعابير الغامضة وتعليل مواطن غموضها.
- تحديد الأفكار الرّئيسية.
- تحديد التّعابير الحقيقية والمجازية.
- تمييز مقوّمات الشّعر عن النثر.
- استنباط القيم الفكرية والاجتماعية والسّياسية في النص.
- التّعليل لمظاهر القوّة في التّعبير الأدبي.
- استنتاج الأحكام الأدبيّة من النصوص الشّعرية والنّثرية بطريقة ذاتيّة تلقائية.
- اكتشاف الفروق الدّقيقة بين التّراكيب والعبارات والجمل.
- نقد الأساليب والعبارات نقدا يبيّن من خلاله وجه الغموض وأسباب الرّكاكة في التّعبير.
- توضيح أثر العصر في حياة الأديب.
- اكتشاف مناسبة النص من المضمون.
- التعرّف على عصر الأديب وما يتميّز به من مؤثرات.
- يكتشف الرمز ويشرحه ويفسّر مدلوله.
- الموازنة بين عملين أدبيين من نوع واحد.

2/3 اكتشاف مظاهر الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النص

- تحديد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات تساعد على تسلسل الجمل وترابطها.
- ذكر التّكرار، وأثره في إثبات المعنى وتأكيده.
- تعيين الأفعال والأحداث وما بينها من علاقة.
- تبيين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النّحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات.

3/3 الشّرح المعجمي وبناء المعنى

- اكتشاف معنى الكلمات انطلاقا من سياق الجملة.

- إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب.
- فهم معاني الكلمات بإقامة العلاقات اللّغوية بينها(الجناس، الطّباق، التّرادف).
- تبيين معاني العبارات بتحليل العناصر التي تتألّف منها.
- وضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقيّة أخرى.

4/3 التحكّم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها

- التمرّس على تعريف النّقد الأدبي، انطلاقا من دراسة النصوص.
- استنتاج أنّ البلاغة رافد من روافد النّقد.
- تبيين وظيفة الأدب في الحياة في جميع صورها.
- التمرُّس على التذوُّق الأدبي من خلال تقنيات التّعبير عند الأدباء.
- الموازنة بين الموضوعية والذاتية في عملية النّقد الأدبي.
- استخلاص مقوّمات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.

5/3 تحديد بناء النص

والغاية من هذا الهدف هي الوصول إلى أهداف تعليميّة مجملة فيما يلي:

- الاطّلاع على توثيق متنوّع لتحديد النّمطية الغالبة على النص.
- اكتشاف الظّاهرة الغالبة على النص وتعليلها بإبراز خصائصها.
- عرض أقسام النص، من مقدمة وأحداث، وزمان ومكان، وموضوع ، وموقف وخاتمة.
- اكتشاف أهمّية انتقاء الكلمات والعبارات في بناء الأفكار.
- الرّبط بين الكلمة والجوّ النفسي.

وكما يلاحظ فهي أهداف مشتركة بين النصوص الأدبيّة والنصوص التواصليّة على السواء، فالمتعلّم يتعامل مع مختلف الوضعيات التي تواجهه في إطار المقاربة بالكفاءات، والمعلّم يجتهد من أجل طرح أسئلة تساعد على فهم النص حتى ولو لم تكن مرفقة معه في الكتاب المدرسي، كما يساهم المعلّم في حلّ الإشكالات التي تواجه المتعلّمين.

وإذا ألقينا نظرة على كتاب الجديد في الأدب والنصوص للسّنة الثّانية ثانوي آداب وفلسفة، والآداب واللّغات، فإنّنا نجد تقاطعا فيما يخصّ الأهداف الوسيطية المندمجة، مع النصوص التّواصلية، إمّا بتطابق العناوين مثلما هو الحال بالنّسبة لاكتشاف المعطيات ومناقشتها،حيث هنالك جملة من الأسئلة تحت عنوان " **أكتشف معطيات النص** "، وأخرى تحت عنوان" **أناقش معطيات النص**"، تكرّس الأهداف التّعليمية التي رسمها المنهاج، من وراء الأهداف الوسيطيّة المندمجة. وحتى لو لم تتطابق عناوين الأهداف الوسيطية المندمجة التي وردت في الكتاب، مع التي وردت في المنهاج، فإنّ الأهداف التّعليمية من ورائها تبقى مكرّسة من خلال الأسئلة المرفقة.

4/ عرض أنموذج عن تحليل نص تواصلي

من خلال عرض الأنموذج التالي لأسئلة نص تواصلي يتَّضح هذا الطّرح:

عنوان النص: حياة اللهو والمجون ل: مصطفى الرافعي[1]

1/4 اكتشف معطيات النّص

- فيم تتمثّل حياة اللّهو والمجون في نظرك؟
- ما هي أسباب ظهور حياة اللّهو والمجون في الدّولة العبّاسية؟
- هل عرف العرب مثل هذه الحياة في العصر الأموي؟ ولماذا؟
- ما هو الأثر النّاجم عن انتشار الغناء في هذه الفترة؟ علّل؟
- ما دور الجواري والقيان في انتشار الغناء والمجون؟

2/4 أناقش المعطيات

- بما تميّزت البيئة العبّاسية؟
- علام يدل قول الكاتب:" حتّى ليغنّي مغن على الجسر ...فيخاف أن يسقط الجسر بهم "؟
- ماذا أفادت إذا في مطلع النص؟

---

[1]– الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة + اللغات الأجنبية. ص62 ــ 64.

- هل ترى أن ازدهار الغناء ساهم في ازدهار الأدب أم العكس؟علّل.
- اكشف عن علاقة التأثّر والتأثير القائمة بين المغنّية والسّامع؟
- انتهج الكاتب طريقة لعرض أفكاره، ما هي؟ وما خصائصها؟

3/4 أستخلص وأُسجّل

- ما هو الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النص؟
- حدّد أفكاره.
- إلى أيّ نمط ينتمي هذا النص؟ وما خصائصه؟
- أكّد الكاتب على أثر امتزاج ثقافي في العصر العبّاسي، وتكوين نمط جديد من الحياة؟ علّل.

وإذا سلّمنا بأنّ الأهداف الوسيطيّة المندمجة المعتمدة والمذكورة في عنونة الأسئلة المرفقة بالنصوص التواصلية، تُحقّق الأهداف التّعليمية المرجوة، فهذا يجعل البحث أمام حتمية إثبات هذا الحكم، انطلاقا من طرح المنهاج الذي حدّد هذه الأهداف لنشاط الأدب والنصوص، بناء على أن منزلة النص التواصلي هي نفسها منزلة النص الأدبي. حيث يُعتبران ميدانا تستقي منهما مختلف الأنشطة اللّغوية أمثلتها.

4/4 تحديد بناء النّص

ــ أوّل هدف تعليمي من وراء هذا الهدف الوسيطي المندمج كما سبق الذكر، هو تحديد النّمطية الغالبة على النص، وهذا الهدف يتحقق من وراء السؤال المندرج ضمن الاستخلاص والتسجيل (إلى أي نمط ينتمي هذا النص؟ وما خصائصه؟).

- يكتشف الظاهرة الغالبة على النص ويعلّلها بإبراز خصائصها، ويتحقّق هذا الهدف التّعليمي من وراء السؤال الأوّل والسؤال الثّاني من الاستخلاص والتّسجيل(ما هو الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النص؟ حدّد أفكاره.)

- الهدف التعليمي الثالث، عرض أقسام النص، من مقدمة وأحداث، وزمان ومكان، وموضوع ، وموقف وخاتمة. يتحقق من وراء السؤال الأخير من مناقشة المعطيات.(انتهج الكاتب طريقة لعرض أفكاره، ما هي؟ وما خصائصها؟).

5/4 اكتشاف الاتّساق والانسجام في تركيب فقرات النّص

تحدّدت الأهداف التّعليمية من وراء هذا الهدف الوسيطي المندمج، وكانت معظمها حول الروابط التي تجعل النص لحمة متّسقة ومنسجمة مع بعضها، سواء تعلّق الأمر بالظّواهر النّحوية، أو الصّرفية، أو البلاغية... وإذا تمّ البحث عن الأهداف التّعليمية، فنجدها مُحقّقة من خلال الأسئلة المُرفقة مع الأنموذج السّابق، وكمثال على ذلك السؤال الثّالث من مناقشة المعطيات (ماذا أفادت إذا في مطلع النص؟)، والسّؤال الثّاني من نفس العنصر (علام يدل قول الكاتب:" حتى ليغنّي مغنّ على الجسر... فيخاف من سقوط الجسر بهم "؟).

6/4 التحكّم في المفاهيم النّقدية لفهم النصوص واستثمارها

هذا الهدف يتحقق في أي نوع من النصوص، سواء أكان شعرا أو نثرا، وبغضّ النّظر عن التسمية التي ينضوي تحتها (نص أدبي، تواصلي)، فمجرد التعامل مع النص، يعد ممارسَة للعملية النقدية، التي تتعلّق بالشّكل وبالمضمون، و كذلك بالغاية المرتجاة من وراء اختيار هذا الأنموذج دون غيره في عملية وضع النصوص، فلا شكّ أنّ اختياره يحقّق هدفا مقصودا، ثم إنّ بعض الأسئلة التي حواها الأنموذج السابق من النص التواصلي لا يمكن أن نصنّفها إلا في مجال النقد، ومن أمثلة ذلك السؤال الرابع والأخير من أسئلة مناقشة المعطيات(هل ترى أن ازدهار الغناء أثّر في ازدهار الأدب أم العكس؟ علّل، انتهج الكاتب طريقة لعرض أفكاره ما هي؟ وما خصائصها؟) والسّؤال الأوّل من الاستخلاص والتّسجيل(ما هو الموضوع الذي عالجه الكاتب في هذا النص؟).

7/4 الشرح المعجمي وبناء المعنى

يضطر قارئ النص إلى شرح وتذليل ما استعصى عليه من مفردات وتراكيب، وفي إطار النصوص التعليمية، ترفق المفردات التي يُرجّح أنّها صعبة على المتعلّم بالشرح، لكن قد تكون هنالك مفردات أخرى أُهملت، تُحتّم الرجوع إلى المعجم أو المعلم...
هذا عن الشرح المعجمي، أما عن بناء المعنى فلا يكاد يخلو نص من الحقول المعنويّة الّتي تنبثق عن المعنى العام للنص، والتي تحدّد أفكاره ومراميه.

ونظرا لأنّ المدونة التي استهدفها البحث هي النصوص التواصلية ، فقد تحكّمت الوحدات التّعليمية لنشاط الأدب والنصوص في اختيار النصوص المبرمجة، سواء تعلق الأمر بالنصوص الأدبية، أو النصوص التّواصلية، إذ إنّ عدد هذه الأخيرة ومواضيعها تجانس مع عدد وعناوين الوحدات التّعليمية.

5/ مواضيع النصوص التواصلية

حافظ التوزيع على مدخل العصور من أجل اختيار النصوص الأدبية ومنه اختيار النصوص التّواصلية ، وعليه فإنّ برنامج النص التواصلي تمثّل في[1]:

1/5 العصر العبّاسي الأول

عنوان الوحدة	موضوع النّص التواصلي
النزعة العقلية في الشعر	النزعة العقلية في القصيدة العربية ص22
الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	الصراع بين القدماء والمحدثين، طه حسين ص40
المجون والزندقة	حياة اللهو والمجون ص 62
شعر الزهد	الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد ص 76

[1] – ينظر، منهاج السنة الثانية ثانوي، آداب وفلسفة و لغات أجنبية. ص 19 – 20.

نشاط النثر	الحركة العلمية وأثرها في الفكر والأدب ص100

2/5 العصر العباسي الثاني

الحكمة والفلسفة في الشّعر	الحركة العقلية والفلسفيّة في الحواضر العربيّة ص123
الشكوى واضطراب أحوال المجتمع	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم ص 142

3/5 من الحركة الشعرية في المغرب العربي

من قضايا الشّعر في عهد الدولة الرستميّة	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستميّة ص 161
الشعر في ظلّ الصّراعات الدّاخلية عن السّلطة.	استقلال بلاد المغرب عن المشرق ص 183

4/5 العصر الأندلسي

وصف الطّبيعة الجميلة	خصائص شعر الطّبيعة ص202
رثاء الممالك والمدن	رثاء الممالك والمدن ص 222
الموشّحات	الموشّحات والغناء ص 244

وهكذا فقد رأينا محل النصوص التواصلية في المقاربة الجديدة، والعناية التي منحت لها بالموازاة مع النصوص الأدبية في كونها مادة للظواهر اللغوية، إضافة إلى جدوى برمجة النصوص التواصلية وما لها من دور في توسيع مدارك المتعلم حول الظواهر

الأدبية المطروقة، وتعرفنا على العناوين الكبرى للأسئلة الموضوعة من أجل تحليلها، وكذلك تعرفنا على محتوى برنامج النصوص التواصلية الذي لم يخرج عن المدخل التاريخي المعتمد في اختيار النصوص، سيخصص الجزء المتبقي من هذا البحث لشرح الأدوات المعتمدة في هذه الدراسة، إضافة إلى نتائج الدراسة ومناقشتها.

المبحث الثاني: إجراءات الدراسة

1/ عينة الدراسة

2/ أداة الدراسة

3/ خطوات بناء الاختبار

4/ إجراء الاختبار وتصحيحه

5/ صدق الاختبار

6/ ثبات أداة الاختبار

7/ المعالجة الإحصائية

يتضمن هذا المبحث وصفا لعينة الدراسة، وتحديد أدواتها، وكيفية بنائها، والتحقق من صدقها وثباتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1/ عيّنة الدّراسة

يمكن أن نقسّمها إلى قسمين:

1/1 التلاميذ: شملت الدّراسة تلاميذ السّنة ثانية آداب وفلسفة من الثّانويات التّابعة لمديريّة التربية لولاية الجلفة، إذ تمّ اختيار أربعة ثانويات مختلطة مثّلت إحداهنّ محيطا حضريا في قلب عاصمة الولاية (**طهيري عبد الرحمان**)، وأخرى في محيط شبه حضري(**النور**) في إحدى دوائر الولاية، وتم اختيار ثانوية أخرى معها من أجل درء احتمالية تباين النتائج بين عينتي المحيط الواحد(**حسن نعاس**)، كما اختيرت ثانوية أخرى في محيط شبه ريفي بإحدى بلديات الولاية(**مليليحة**).

وقد تمّ اعتبار متغيّر المنطقة من باب إضفاء طابع الشمولية على كافة ثانويات الولاية، وعدم إقصاء أي مكوّن من مكونات المنظومة المتعلّقة بالعيّنة، إذ يمكن أن يلعب المحيط الحضري للثّانوية دورا من حيث توفر المكتبات ومرافق البحث والاستزادة المعرفية، إضافة إلى كثافة عدد التّلاميذ داخل الأقسام وغلبة عدد أفراد جنس عن الآخر، كما تمّ كذلك اعتبار متغيّر الجنس لنفس العلّة، إذ إن من مجموع أفراد العينة البالغ عددهم 107 تلميذا وتلميذة، كان عدد الإناث **60** تلميذة متغلبا على عدد الذكور ب **47** تلميذا، والجدول التّالي يبيّن ما سبق:

المؤسّسة	الإناث	الذكور	المجموع
طهيري عبد الرحمان	23	23	46
النّور	18	11	29
حسن نعاس	14	08	22
مليليحة	05	05	10
المجموع	60	47	107

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسّسة، وعدد التلاميذ وجنسهم

2/1 النصوص: بالنّسبة للنصوص تمّ اختيار النصوص التّواصلية المتضمّنة في كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة كعيّنة للتطبيق عليها، باعتبارها نصوصا رافدة لتعليم أنشطة اللّغة العربية مع النصوص الأدبية، ولولا الضرورة لتمّ المزج بينهما وجعلهما(النص الأدبي والنص التواصلي)عيّنة مشتركة إلّا أنّ مواضيع النصوص الأدبية مواضيع شعرية ويصعب تطبيق اختبار " **كلوز**" عليها.

وعلى كلّ فقد تمّ اختيار نصوص العيّنة بالطريقة العشوائية ، وذلك باختيار ثلاثة نصوص من بين 12 نصا موزّعا على الوحدات التّعليمية المبرمجة، أي **25%** من مجموع النصوص وهي نسبة ممثّلة لنصوص الكتاب المدرسي، والجدول التالي يوضح ذلك:

رقم النص	عنوانه	ترتيبه في الكتاب	رقم الوحدة	الصفحات
أ1	الصراع بين القدماء والمحدثين، لطه حسين.	الثاني	02	40... 41
أ2	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم لشوقي ضيف.	السابع	07	142... 143
أ3	رثاء الممالك والمدن لعبد العزيز عتيق.	الحادي عشر	11	222... 224

ترتيب النصوص في الكتاب المدرسي

2/ أداة الدراسة

تمّ اختيار اختبار الإغلاق بأسلوب **كلوز**(**CLOZE**) من أجل تحديد مستوى مقروئية النّصوص الثلاثة عيّنة الدراسة، وذلك للأسباب التّالية:

- لأنه يعدّ من أفضل الأساليب لقياس المقروئيّة لأنّه يتميّز بالصّدق والثّبات.

- لأنه عمليّ ودقيق، حيث يجعل المتعلّم أمام أحادية المنحى في الإجابة، ويبعده عن الحشو والتشتّت الفكري، وذلك لأن تعليمته واضحة وتبتعد كل البعد عن التأويل (ملء الفراغ).
- لأنّه يعتمد على المقدرة القرائية والفهم.
- لأنه يتعامل مع النص في إطاره الذي وضع له ألا وهو تفاعله مع المتعلّمين.

3/ خطوات بناء الاختبار

تمسّكا بتعليمات وأدبيات بناء اختبار الإغلاق، و استئناسا بدراسات سابقة تمّ بناء الاختبارات الثلاثة والتي صيغت من ثلاثة نصوص قرائية تمّ اختيارها كعيّنة للتطّبيق وفق المراحل التالية:

- اختيار ثلاثة نصوص جديدة على المتعلّم باعتماد الطريقة العشوائية الطبقيّة.
- إبقاء الجملة الأولى والأخيرة للنصّ دون حذف من أجل مساعدة المتعلّمين على فهم سياق النص.
- حذف الكلمة السابعة، وتمّ اعتبار الكلمة اللصيقة بحرف جر أو حرف عطف أو ضمير متصّل كلمة واحدة، وبلغ عدد الكلمات المحذوفة في كلّ نصّ: 76، 72، 73 على التّوالي، وكما يلاحظ فهي نصوص متقاربة الطّول.
- جعل فراغات الكلمات المحذوفة متساوية في الطّول، حتّى لا يعطي طول الفراغ الانطباع بطول الكلمة المحذوفة أو نوعها.
- تحرّي – قدر الإمكان – إخراج النصّ وفق الهيئة الأصلية له في الكتاب، من حيث حجم الخط ونوعه، علامات الترقيم، الحفاظ على شكل الكلمات المشكولة...
- إرفاق التّعليمة على ورقة النص موضوع الاختبار، وذلك بوضع الكلمة المؤدية للمعنى الصحيح مكان الفراغ.
- منح الوقت الكافي لإنهاء الاختبار والذي حدّد من خلال تجريب الاختبار على العيّنة التجريبية.

4/ إجراء الاختبار وتصحيحه

منحت علامة كاملة لكل متعلّم أفلح في ملأ الفراغ، سواء أكانت هذه الكلمة هي الأصليّة التي حذفت أو أي كلمة مرادفة تؤدّي المعنى الصحيح وتحافظ عليه، دون الأخذ في الحسبان الأخطاء النّحوية والإملائيّة .

5/ صدق الاختبار

اختبار كلوز يحمل مصداقيته معه، فبمجرد أن يكون من بين تعليماته، اختيار نصوص من الكتاب بصورة عشوائية، فذلك يدفع الحرج عن الباحث في أن يبرر سبب اختياره لهذا النص دون الآخر، علاوة على المجال الذي يتركه للباحث في حذف الكلمات، فهو الذي (الباحث) يمكنه أن يحدّد ترتيب الكلمات المحذوفة إما الخامسة، أو السادسة.....أو العاشرة، بنفس الترتيب في كل مرة، لكن على الرّغم من ذلك تحرّى الباحث معايير الصّدق في خياره، فقام باختيار نص من كل فصل من الفصول الثلاث، فالنص الأول يأتي ضمن النصوص الأولى، والثاني في وسط الكتاب، والثالث في آخره، ولو كانت النصوص الأخرى في نفس التّرتيب لتمّ اختيارها، أي لم تختر هذه النصوص لموضوعاتها، فيكفي أنّها ضمن المقرّر التّعليمي.

أما بالنسبة لترتيب الكلمات المحذوفة، فكان يتحكّم فيها طول النصوص والوقت المحدد لإجراء الامتحان، فلو تمّ تقليص الكلمات المحذوفة إلى الكلمة الخامسة لاستغرق إنهاء الاختبار وقتا أطول كما تنقص فرصة التلاميذ في التعامل معه، ولو حُذفت الكلمة العاشرة سترتفع فرص التحصل على الإجابة الصحيحة، فاختيار الكلمة السابعة للحذف كان مدروسا ومنه تمّ تحديد وقت انجاز الاختبارات ب: 40 دقيقة لكلّ اختبار.

6 / ثبات أداة الاختبار

طُبّق الاختبار على عيّنة تجريبيّة من مجتمع الدّراسة، تمّ فيها اختيار قسم تعليمي يضم 30 تلميذا وتلميذة، ومن خلاله تمّ تحديد الزّمن اللّازم لإجراء الاختبار، وتمّ كذلك التأكُّد من وضوح تعليمته، وأنّها في متناول فهم أفراد العيّنة. وبعد حساب دلالات ثبات

الاختبار عن طريق تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على العيّنة التجريبية، من خلال حساب " **معامل ارتباط بيرسون** "، حيث: الارتباط هو العلاقة بين متغيرين أو أكثر ،ويقاس الارتباط بمعامل الارتباط "ر" حيث $-1 \leq$ ر ≤ 1

أ ــ حالاته

1- إذا كان ر = صفر لا ارتباط

2- إذا كان ر = 1 ارتباط طردى تام

3- إذا كان ر =-1 ارتباط عكسى تام

ب ــ درجات الارتباط

1- ضعيف: صفر < ر < 0.4 أو -0.4 < ر < صفر.

2- متوسط: 0.4 ≤ ر ≤0.6 أو ≤0.6- ر ≤ .0.4-

3- قوي: 0.6 < ر< 1 أو -1 < ر < -0.6

والجدول التالي يبين قيم الارتباط بين التطبيقين:

النصّ	معامل ارتباط بيرسون بالإعادة
أ1	0.86
أ2	0.82
أ3	0.79

معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيقين

وكما يلاحظ هي قيم عالية لمعامل الثّبات تناسب لإجراء الدّراسة، حيث أنّ مستوى الارتباط يرتفع ايجابيا كلّما اقتربت قيمته من الواحد.

7/ المعالجة الإحصائية:

استخدمت في هذه الدّراسة تقنيات الإحصاء الوصفي المتمثلة في: حساب معامل الثبات عن طريق معامل بيرسون بالإعادة، وحساب المتوسّطات الحسابية والتكرارات والنّسب المئويّة، من أجل ضبط درجة مقروئيّة النصوص، وكذلك من أجل ترتيبها على حسب درجة مقروئيتها.

كما استخدمت المتوّسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومستوى الدلالة من أجل بيان أثر الجنس في تحديد درجة المقروئية.

وهذا ما سيظهر في التعامل مع المعطيات التي أسفرت عنها الدراسة.

المبحث الثالث: نتائج الدراسة

1/ نتيجة السؤال الأول

2/ نتيجة السؤال الثاني

3/ نتيجة السؤال الثالث

4/ نتيجة السؤال الرابع

تهدف الدّراسة إلى الإجابة عن السّؤال التّالي

ما هو مستوى مقروئية النصوص التّواصلية في كتاب اللّغة العربية المقرّر للسّنة الثّانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية لدى تلاميذ شعبة آداب وفلسفة؟

وتفرّعت عن هذه الإشكاليّة أسئلة أخرى تمثّلت في:

2/ هل لعامل المنطقة الجغرافية أثر في تحديد درجة المقروئيّة؟

3/ هل لجنس المتعلّم تأثير في تحديد درجة المقروئيّة؟

4/ ما مدى ترتيب نصوص الكتاب بحسب درجة مقروئيّتها؟

وكما سبق وأن تناولنا الخلفية النظرية لاختبار كلوز، وعن كونه وسيلة تستعمل في قياس مستوى مقروئية النصوص، فقد تم تطبيقه في هذه الدراسة من أجل الإجابة عن أسئلتها وفق توزيع نتائج عيّنتها إلى مستويات ثلاثة.

المستوى المستقل: من 60 % إلى 100 %.

المستوى التّعليمي: 40% إلى 59%.

المستوى الإحباطي: 39 % إلى 00 %.

وقد تمّ اعتماد الرّموز التّالية من أجل تلافي عمليّة التكرار:

***النصوص**

ـ أ1: النص الأوّل. أ2: النص الثّاني. أ3: النص الثّالث.

***المؤسسات**

ـ م1: المؤسسة التي تقع في المنطقة الحضريّة. م2: المؤسسة الأولى التي تقع في المنطقة شبه الحضرية. م3: المؤسسة الثانية التي تقع في المنطقة شبه الحضرية. م4: المؤسسة التي تقع في المنطقة شبه الريفية.

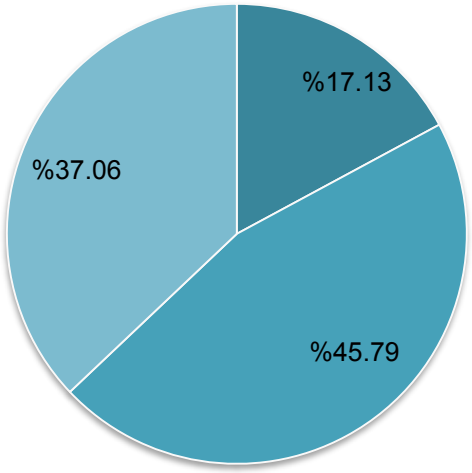
1/ نتيجة السؤال الأول: ما هو مستوى مقروئية النصوص التّواصلية في كتاب اللّغة العربية المقرّر للسّنة الثّانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية لدى تلاميذ شعبة آداب وفلسفة؟

النصّ	المستوى المستقل		المستوى التّعليمي		المستوى الإحباطي		المتوسّط الحسابي
أ1	18	%16.82	49	%45.79	40	%37.38	43.50
أ2	16	%14.95	46	%42.99	45	%42.05	41.86
أ3	21	%19.62	52	%48.59	34	%31.77	44.55
المجموع	55	%17.13	147	%45.79	119	%37.06	43.30

جدول يمثّل مقروئية كلّ النصوص مع أفراد العيّنة مجتمعين

إذا قمنا بترجمة معطيات هذا الجدول فإننا نجد أنّ :

نسب المقروئيّة لكلّ النصوص مع أفراد العينة مجتمعين



المستوى المستقل: يُلاحظ أن التّلاميذ الّذين وقعوا ضمن المستوى المستقل تكررت نتيجتهم 18 مرّة، ووقعت نسبتهم عند 16.82% هذا فيما يخصّ الموضوع القرائي الأوّل، بينما تراجعت النسبة في أ2 إذ كانت متمثّلة في 14.95%، وتكررت النتيجة 16 مرّة. لكن في أ3 ارتفعت النّسبة قياسا إلى أ1 و أ2 فكانت مُمثّلة في 19.62% ب 21 تكرار.

المستوى التّعليمي: تكررت نتيجة التلاميذ الذين وقعوا ضمن المستوى التعليمي 49 مرّة، فكانت نسبتهم 45.79%، أمّا بالنّسبة إلى أ2 كانت النّسبة 42.99% ب 46 تكرار لتتحقّق أعلى نسبة في أ3 ب 48.59% وهي نتيجة تكررت 52 مرّة، متفوّقة ب 02.8% و03 تكرارات , و 05.6% و06 تكرارات على نتائج أ1 و أ2 على التّوالي.

المستوى الإحباطي: كانت النّتائج في هذا المستوى كالآتي: 13.38% من عيّنة التلاميذ وقعوا ضمن المستوى الإحباطي ب 40 تكرار بالنسبة ل أ1 في حين أن 42.05% ب 45 تكرار كانت تخص أ2 ونتيجة. أ3 كانت 31.77% ب 34 تكرار. وكما يلاحظ أنّ أكبر نسبة كانت عند أ2 بفارق04.67 % و05 أفراد و 10.28 % ب 11 فرد عن نتيجتي أ1 وأ3 على التوالي.

وإذا انتقلنا إلى تصنيف كلّ نص من نصوص العيّنة ضمن مستوى المقروئيّة الذي وقع تحته، وذلك من خلال المتوسّط الحسابي الإجمالي لأفراد العيّنة فإننا نجد أن كل النصوص وقعت ضمن المستوى التّعليمي حيث فاق متوسط علامات الأفراد 40 درجة، ومن الجدول نلاحظ أن أ1 كان متوسطها الحسابي 43.50 ، وتراجعت النتيجة في أ2 بواقع 41.86 لكنها عادت وتطوّرت في أ3 ب 44.55 .

وكانت النسبة الإجمالية لمجموع النصوص بالنسبة للمستوى المستقل 17.13% ، في حين كانت نسبة المستوى التّعليمي 45.79% ، وهو ما يفّسر وقوع النصوص مجتمعة ضمن المستوى التعليمي بمتوسّط حسابي إجمالي بلغ 43.3.

ومن خلال تحليلنا للنماذج التالية ستتضح كيفية تعامل التلاميذ مع الاختبارات:

1/1 الأنموذج الأوّل: رمزه أ1، عنوان النص هو: الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة، للدكتور: طه حسين. وكان جنس التلميذ صاحب هذه الوثيقة ذكر تابع للثانوية الواقعة في المحيط الحضري (م1). وقد تعامل مع الاختبار بالشكل الآتي:

الثانوية: الاسم وا

* اقرأ النص جيّدا ثم عوّض الفراغ بالكلمة المناسبة لأداء المعنى الصّحيح.

الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة

(طه حسين)

تقديم النّص:

طه حسين أديب مصري معاصر من مواليد1889 درس في الكتّاب، فالأزهر ثم أتمّ دراسته بفرنسا. اشتغل في التعليم ثم وزيرا للتربية والتعليم. توفي سنة 1973 ومن مؤلفاته: حديث الأربعاء، من تاريخ الأدب العربي.

النص :

كان أمر العرب مع الفرس، كأمر الرومان مع اليونان من وجوه كثيرة، فقد سبق الفرس إلى الحضارة و.....وأخذوا منها بنصيب موفور قبل أن.... يخضعوا لسلطان الأمة العربية فلما جاء .....وكان الفتح، ومكّن الله للعرب في بلاد الفرس، كان الجهاد و.....بين الحضارة الفارسية والبداوة العربية، بين..... اللين والخشونة، بين الحياة المترفة ..... والحياة الساذجة الهينة.

لم يكن .....الجهاد عنيفا حين كانت الحياة المادية .....، فكل الناس يؤثر اللين على الخشونة ..و... يفضّل النعمة على البؤس ويحرص جدًّا أن يستبدل الإثراء بالعدم.

وإنما .....إن... الجهاد عنيفا بعض العنف حين كانت .....الحياة العقلية موضوعا له، فاشتدّ النّضال بين ..... العادات العربية القديمة والسنن العربية .....، وأنصار العادات والسنن الفارسية.

..و...لم يكد ينقضي القرن الأول للهجرة تقلب و ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم يتحول أمامه، فانتصرت الحضارة واشتدت فيها قوة العرب من أهل المدن على اختلاف طبقاتهم ومنازلهم الاجتماعية، وكان هذا..... عاما تناول الحياة المادية والعقلية...و.. تناول معهما حياة الشّعور، ففكّر العرب ..... بطريقة تُخَالف مخالفة شديدة تفكير العرب .....وعاشوا في قصورهم عيشة تخالف.عيشة آبائهم وقد آثر هؤلاء المحدثون من.....العرب عيشة الفرس وغير الفرس..و.... تفكيرهم، على عيشة العرب وتفكيرهم، ووجد هؤلاء الشعراء والكتّاب و ..... الذين كانوا يسخرون من كلّ قديم ..... يحتفون بكل جديد ويجهرون بذلك.....و يُسِرُّون حينا آخر يأمنون معه.....، ويلقون في سبيل الموت من..... إلى وقت. وُجد مطيع بن إياس .....كان لا يبالي

أكان عفيفا أم نسيج السيرة، ووُجد حمّاد عجرد الذي ..لم.. يكن يحفل بدين ولا بِدُنيا. ..و.... كان يأخذ اللذة حيثما وجدها و..كان.. مسلم بن الوليد وغيرهم .

و ..... أبو نواس زعيما لطبقة أخرى كانت ..أكثر.. من الأولى فجورا وأقل منها ..... على الاستتار..على أنّ من الحقّ ..... نعرف لأبي نواس شيئا غير هذا ..المجون.. والإغراق في المجون وهو ..أنه..كان يريد أن يتّخذ- ويتّخذ ..الكل.. معه – في الشعر مذهبا جديدا هو ..المواجهة.. بين الشعر وبين الحياة الحاضرة ..حتى.. يكون الشعر مرآة صافية تتمثل فيها .....ومعنى ذلك العدول عن طريق .....، وما ألفوا من ضروب العيش. ..فيها.. تغيرت ضروب العيش هذه وجب أن ..يتغير..الشعر الذي يتغنى بها، فليس يليق ..بساكن.. بغداد المستمتع بالحضارة ولذّاتها أنْ ..يصف.. الخيام والأطلال وإنما يجب ..عليه..أن يصف القصور ويتغنّى بالخمر.....القيان، فإنْ فعل غير ذلك فهو.....

و لم يكن يدعو إلى تجنب ..سنة.. القدماء في وصف الأطلال والبكاء ..والتحبب..وحدها وإنّما كان يدعو إلى ..تجنب..سُنة القدماء في المعاني والألفاظ ..... فهو يطالب الشعراء بأن يكونوا صادقين ..ليس..منافقين مع أنفسهم فإذا نبذوا القديم ..كله..اجتنبوه في واقع الأمر فمن الحق .....ألّا يخفوا هذا، فيقول:

لا تسقني إنْ كنتَ بي عالما إلا التي أضمرتُ في صدري

هات التي تعرف وجدي بها واكْنِ بما شئت عن الخمْر

يا حبذا الجهرُ بأمر الصبا ما كنتَ من ربك في سَتْر

لذلك آثر.....في خطاب خصمه، فأسرف في ذمّ ..الأطلال..والنعي على من يتكلفه، و..بالغ..في مدح الجديد والحث عليه .....تبرمه بأسد ومن يبكي على .....وإلى ذمّه لتميم وقيس، .....يخلص إلى احتقار القديم ويرفع ..حسه.. شأن الجديد ويأخذ الناس بأن ..ينظروا.. إلى ما حولهم من جمال الطبيعة ..فيتأملوه..ويصفوه ولا يشغلوا عن ..مشاهد..العراق وجناته، بطلول الجزيرة و.....

فإنّ شعر أبي نواس في الخمر ..... يرمي إلى غرضين اثنين: الاعتراف بالجديد .....الأدب والاعتراف بالجديد في الحياة بل يمكن أن نوجز فنقول كان شعر أبي نواس كله رفضا للقديم في كل شيء وكلفا بالجديد في كلّ شيء.

من تاريخ الأدب العربي (ج2)

وبعد اطّلاعنا على الوثيقة السابقة، يمكن القول بأنّ التلميذ تعامل بشكل مرضٍ مع الاختبار، فقد ملأ 51 فراغا من أصل 76، ما يكافئ 67.10%. كما يمكن أن نصنف الكلمات المسترجعة إلى:

متطابقة مع الأصل: عددها 22 (أن، للعرب، بين، و، الحياة، و، طبقاتهم، و، عيشة، من، و، حينا، وقت، الذي، لم، أنه، يتغير، بساكن، يصف، عليه، تجنب، من،). وقد مثّلت ما نسبته 28.94% من مجموع الكلمات المحذوفة.

مرادفة للأصل أو مُحافظة على سلامة المعنى: عددها 19، منها12 (الصراع، يزول، سيئ، أكثر، الفساد، حتى، فإن، سنة، ليسو، ثم، الأطلال، بالغ) مرادفة للأصل، و07 مُحافظة على المعنى (التحضر،و، كان، الكل، المزاوجة، يتمتعوا، مناظر)، ويمثل مجموعها ما نسبته 25%.

غير مقبولة: عددها 06 (إن، تغلب و، حرصا،والنحيب، قوة، فيعجبوا)، إضافة إلى الفراغات التي لم تُملئ والتي عددها29 فراغا، وتمثل 46.05%

الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة	الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة	الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة
النظام	التحضر	و	و	يصف	يصف
أن	أن	و		عليه	عليه
الإسلام		الفلاسفة		و	
للعرب	للعرب	و		كاذب	
التغالب	الصراع	حينا	حينا	أساليب	سنة
بين	بين	دهرا		عليها	والنحيب
المعقدة		وقت	وقت	تجنب	تجنب
هذا		الذي	الذي	جميعا	
موضوعه		مرذول	سيئ	غير	ليسو
و	و	لم	لم	و	ثم

على	حرصا	إنّما	و	عليهم	
كان	إن	وجد	كان	العنف	
الحياة	الحياة	كان		القديم	الأطلال
أنصار		أشد	أكثر	أسرف	بالغ
الموروثة		حرصا		و	
و	و	أن		أسد	
حتى	تغلب و	الفسق	الفساد	و	
ينهزم	يزول	أنّه	أنه	من	من
رغبة	قوة	الناس	الكل	ينظروا	يتمتعوا
طبقاتهم	طبقاتهم	التوفيق	المزاوجة	فيألفوه	فيعجبوا به
الانتصار		بحيث	حتى	رياض	مناظر
و	و	الحياة		صحاريها	
المحدثون		القدماء		كان	
القدماء		فإذا	فإن	في	
عيشة	عيشة	يتغير	يتغير		
من	من	بساكن	بسكان		

وبالتالي وقعت نتيجة هذا التلميذ عند المستوى التعليمي لحصوله على العلامة 53.94 من العلامة الإجمالية والتي قدّرت ب 100، حيث يمكنه قراءة النص بمساعدة الأستاذ، وهي النتيجة التي تعمل على تكريس مبدأ التعليم في الجزائر القائم على المقاربة بالكفاءات، حيث وقوع التلميذ عند المستوى التعليمي في اختبار المقروئية يضمن له فهما للنص بمساعدة الأستاذ، وبالتالي سيقوم كل منهما(الأستاذ والتلميذ) بالمهمة المنوطة به في إطار المقاربة المعتمدة في المدرسة الجزائرية سواء في خيارها البيداغوجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات، أو الخيار المنهجي لتعليمية اللغة العربية المتمثل في المقاربة النصية.

وقد احتسبت العلامة 1.31 للتعبئة الصحيحة لكل فراغ.

1/1 الأنموذج الثاني: رمزه أ2، عنوان النص: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم، للدكتور: شوقي ضيف. جنس التلميذ صاحب الوثيقة هو ذكر تابع للثانوية الواقعة في محيط شبه ريفي(م4)، وقد كان تعامله مع الاختبار كالآتي:

الثانوية: المليحة الاسم واللقـ

اقرأ النص جيّدا، ثم عوّض الفراغ بالكلمة المؤدية للمعنى الصحيح.

الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم

د.شوقي ضيف

تقديم النص

مع اتساع الفتوحات كثرت أموال الجباية التي كانت تُصبُ من أقاصي المقاطعات وأدانيها في بغداد فكثرت الثروات العامة والخاصة وانتشرت مجالس الشراب والغناء واللّهو وعرف الناس في تلك الأيّام أن اللّيالي حبالى يلدن من الأحداث كل عجيب، فعلى قدر ثراء البعض ازداد بؤس وفقر وحرمان البعض الآخر.

النص:

لما فتح العرب العراق وإيران والشام ومصر وورثوا ما في الأولى والثانية من الحضارات السّاسنيّة والكلدانيّة والآراميّة وما في الثالثة والرّابعة من حضارات بزنطيّة وساميّة قديمة ومصريّة، وأخذوا يكونون من ذلك و.عن... تراثهم العربيّ الخالص حضارتهم الإسلامية.

و.قد... كشفت حفائر سامرّاء عن طريق بناء المدن والقصور ما يصل بين الدّار ...و...القصر من دهاليز مسقوفة تفضي إلى .فناء... واسع يسلّم إلى القاعة الكبرى و.....، وبهذه الدهاليز غرف متجاورات للسكن نحو.المرافق المنزلية، وتتّصل بالإيوان بعض .الغرف الصغيرة، وبجانب الفناء للدار أفنية جلها. ثانوية تعلوها بعض البساتين وبعض ..... والبرك، وكانت مصاريع الأبواب..... من الخشب المحلى بالنقوش والزخرف،.....تتألق النوافذ بالزجّاج الملوّن،وتزخرف ..... بالنقوش ... أما أرض الدّار فكانت تموج ..... الإيرانيّة والأرمينيّة.

ولا ريب ..أنّ.. أنّ هذا البذخ إنما كان يتمتّع .به. الخُلفاء وحواشيهم من البيت العباسيّ بعض.من الوزراء والقوّاد وكبار رجال الدّولة ومن اتّصل بهم من.أقاربهم، شعراء ومغنّيين ومن العلماء بعض.المثقفين، وكأنما كُتب على الشعب المضطهد يكدح ليملأ حياة هؤلاء جميعا بأسباب.راجحة، أما هو فعليه أن يتجرع غصص المعناة والشقاء وأن يتحمل من أعباء. الحياة ما يُطاق ولا يُطاق.

...و...مردُّ ذلك إلى طغيان الخُلفاء العباسيّين الذين حرموا الشعب حقوقه وطوقوه بالاستبعاد..و....الاستبداد والعنف الشديد، وقد كانوا.. يحتكرون لأنفسهم أمواله وموارده الضّخمة،

.....كانت هناك طبقة تنعم بالحياة إلى أكبر حدّ، وطبقات قُتّر عليها في ..... فهي تشقى إلى غير حدٍّ، و ..... أوساط النَّاسِ من التُّجار وغيرهم .....الشقاء والنَّعيم.

كانت خزائن الدَّولةِ بمثابة المعين المغدق الذي هيّأ لكل هذا .....، فقد كانت تحمل إليها حُمُول الذَّهبِ.....الفضّة من أطراف الأرض (حتى قالوا لا ... المنصور حين توفي خلَّفَ أربعة عشر ..... من الدنانير)... وكانت هذه الأنهار ..... من الأموال تنْصبُّ في حُجُور الخُلَفَاء.....من يَحفُّ بهم من بيتهم و ..... الوزراء والقُوّاد والولّاة و..... والشُّعراء والمغنين.

كما أن ..... الخلفاء والأمراء استكثرن من العُطور..... أنواع الطِّيب وبالغنَ في زينتهنّ.....أناقتِهنَّ، فكنّ يَرْفلْنَ في الثِّيابِ الحريريّة.....الجواهر.

ولا ريب أن هذا ..... كان على حساب العامة المحرومة التي ..... تحيا حياة بُؤس تقوم على شظَف ..... لينعم الخلفاء والوزراء والولّاة.....القوّاد وكبار رجال الدّولَة و ..... البيت العبّاسي.

وطبيعي أن يعم النعماء والشّقاء من جانب، بينما يعم البذخ والتّرف من جانب آخر، بل لا... للشّقاء والبؤس أكْثَر الجوانب من الدولة العباسية، فالجمهور يعيش في الضّنك و..... لا الرّقيق منه فحسب بل أيضا ..... الناس من الأحرار، وكأنما كانوا ..... أرقاء في هذا النِّظام.

ولعَلّ ..... البذخ وما صحبه من اعتسار ..... هو السبب الحقيقي في كثرة الثّورات ..... العباسيين وخاصَّة في إيران، كما ..... هذا الوضع هيّأ لكثرة الجمْعِيَّات السّريّة .....اعتناق الناس لعقيدة التّشيّع على اختلاف .....، غير أن هذه المسألة لم توضع ..... صريحا على أساس مشكلة عدالة اجتماعية .....استنزاف لمصلحة تعيش معيشة باذخة مسرفة ..... البذخ، بل وجهت توجيها خاطئا على ..... دعوات دينية، وبذلك أخفقت هذه ..... جميعا لأنّها لم تضع للشعب اللّافتات .....الشّعارات الحقيقية التي يلتف حولها و..... من أجلها، فازداد ثرَاءُ الثَّري وتفَاقم فقْرُ الضَّعِيف.

العصر العباسي الأول (بتصرف)

كما يُلاحظ من الوثيقة، فإن التلميذ عجز في التعامل مع النص، فلم يقدر على استرجاع عدد كافٍ من الكلمات المحذوفة التي تؤهله لقراءة النص، فاكتفى ب 29 كلمة من أصل 71. وقد تراوحت الكلمات المسترجعة بين:

متطابقة مع الأصل: عددها 13 كلمة وهي:(من، قد، و، فناء، الغرف، في، به، رجال، أعباء، و، الذين، و، إن)، ونسبتها 18.30%.

مرادفة للأصل أو مُحافظة على سلامة المعنى: عددها 11 كلمة، منها 03 كلمات مرادفة للكلمات الأصلية (الراحة، العناء، العناء). و09 كلمات مِدية للمعنى الصحيح (تحوي، جلها، أقاربهم، وبعض، كانوا، بمثابة، البذخ، إن)، ونسبتها 15.49%.

غير مقبولة: عددها 05 كلمات (المدن، بعض، الضعيف، أكبر، الدولة)، إضافة إلى الفراغات التي لم تملأ وعددها 42، ونسبتها 66.19%.

الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة	الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة	الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة
من	من	و	و	العيش	
قد	قد	الذين	الذين	و	
الدّور	المدن	و	و	أمراء	
و	و	مضوا	كانو	البؤس	العناء
فناء	فناء	بحيث		النعيم	البذخ
الإيوان		غير	أكبر	كان	إن
و	تحوي	الرزق		الحياة	الدولة
الغرف	الغرف	اضطرب		الضيق	
صغرى	جلها	بين		جمهور	
النافورات		هي	بمثابة	جميعا	
تصنع		الترف		هذا	
و		و		الشعب	

الحيطان		إن	إن	على	
بالبسط		مليونا		أنّ	
في	في	الدافقة		و	
به	به	و		فرقها	
و	بعض	من		وضعا	
رجال	رجال	العلماء		و	
الفنّانين	أقاربهم	نساء		في	
و	وبعض	و		أساس	
بأن	الضعيف	و		الثورات	
النعيم	الراحة	و		و	
البؤس	العناء	كلّه		يعمل	
أعباء	أعباء	كانت			

وبالتالي وقع هذا التلميذ عند المستوى الإحباطي من مستويات المقروئية لأنّ نتيجته لم تصل إلى النسبة 40%، و اكتفى باسترجاع 33.80% من الكلمات المحذوفة، وهو المستوى الأضعف لاختبار المقروئية، حيث لن يفلح هذا التلميذ في قراءة النص حتى ولو بمساعدة الأستاذ، الأمر الذي سيمنع سير الدرس بصورة طبيعية، وسينعكس ذلك بالضرورة على المردود الدراسي للصف، فلو اتخذ الأستاذ هذه الفئة من التلاميذ كقاعدة لممارسته التعليمية سيخرج عن تحقيق الهدف التعليمي من وراء وضعيته التعليمية.

كما أُحتسبت العلامة 1.40 لتعبئة كل فراغ بالكلمة الصحيحة.

3/1 الأنموذج الثالث: رمزه أ3، وعنوان النص هو: رثاء المدن والمماليك وخصائصه الفنية، للدكتور: عبد العزيز عتيق. وجنس التلميذ صاحب هذه الوثيقة هو أنثى، من الثانوية التابعة للمنطقة شبه الحضرية (م2). وعليه كان تعاملها مع الاختبار كالآتي:

الثانوية: الاسم واللقب:

اقرأ النّص جيّدا، ثم عوّض الفراغ بالكلمة المؤدّية للمعنى الصحيح.

رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية

عبد العزيز عتيق

تقديم النّص:

قال تعالى: ﴿ ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم واصبروا إنّ الله مع الصابرين ﴾ سورة الأنفال، الآية 46

انتهت الخلافة الأمويّة بالأندلس بخلع هشام الثالث سنة 422ه، فانقطعت الدولة الأمويّة من الأرض، وانتشر سلك الخلافة بالمغرب،فقام الطوائف من أمراء ورؤساء البربر والعرب والموالي يقتسمون خِطَط البلاد، وسمّي هذا العهد بعصر ملوك الطوائف، وكان سببا في ضعف المسلمين هناك ممّا أطمع الإسبان فيهم، فانتزعوا منهم البلاد إقليما بعد إقليم، فازدهر رثاء المدن.

النص:

فنّ الرّثاء ويقال له التأبين أيضا، وإذاكان المدح هو الثناء على الشخص في حياته فإنّ الرّثاء هو ..... على الشخص بعد موته، وتعديد ..... ، والتعبير عن الفجيعة فيه شعرا .

..... الرثاء من فنون الشعر التّقليديّة، غير ..... شعراء الأندلس لم يقفوا بهذا الفن..... في حد رثاء موتاهم من الملوك و..... والأقارب والأحباب، وإنما ..... ولأسباب خاصة بهم يتوسعون فيه، ..... يطورون مفهومه، وذلك برثاء مدنهم، ..... التي غلبهم عنها أعداؤهم النصارى و..... منها مشردين في أنحاء الأندلس،كانوا ..... هزل ملوكهم وجد أعدائهم ويَرَون ..... تنزع منهم مدينة تلو مدينة،و ..... ملكهم الذي أقامه الآباء والأجداد ..... للإسلام، تتداعى أركانه أمام أعينهم فيستولي ..... الذّهول ثم لا يملكون إلا أن ..... ويتفجّعوا عليه بشعر يقطر أسى ..... ودموعا حارة .

وقد قال ..... الأندلس وأكثروا القول في رثاء ..... ودولتهم،حتى صار رثاء المدن ..... المالك بسبب ذلك فنا شعريا قائما ..... في أدبهم.

ربما نجد في أدب ..... شيئا من هذا القبيل، كقصيدة ابن ..... التي رثى بها مدينة البصرة، عندما ..... عليها الزنج سنة 255ه واستباحوا ..... الأموال والحُرُمات والأعراض .

لكن ..... لم يتوسعوا في رثاء المدن و..... توسع الأندلسيّين و لذلك لم يظهر ..... اللون من الشعر في أدبهم كما ..... في الأدب الأندلسيّ فنا قائما بذاته ..... ذكر صاحب "نفح الطيب " أنّ من ..... ما استرده الإفرنج من مدن الأندلس ..... مدينة طليطلة التي استولى عليها النصارى ..... 478هـ بعد حصار طويل وكان ..... مصابا جللا هز نفوس الأندلسيين هزا ..... فقال قائلهم:

طليطلة أباح الكفر منـــها	حمـاها إنّذا نبأ كبيـر
كفى حزنا بأنّ الناس قالوا	إلى أين التحول والمسير؟
ولا ثمّ الضياع تروق حسنا	نُبَاكـرها فيعجبنا البكور
ألارجل له رأي أصيـــل	بـه مّما نحاذر نستجيـر؟

وقال ابن خفاجة ..... رثاء مدينة"بلنسية" التي سقطت في ..... الأعداء سنة 488هـ

عافت بساحتك العدا يا دار ومحا محاسنك البلى والنار

ولعلّ نونيّة ..... البقاء الرندي هي أروع وأشجى ..... جادت به قريحة شاعر أندلسيّ، لا ..... رثاء مدينة بعينها بل في رثاء ..... كلّ الأندلس وتصوير نكبته التي ..... على كل فجائع الدّهر وتتحدّى ..... والنسيان.

وكأنّي بأبي البقاء ..... مرثيته الخالدة يتحدث بلسان كل الأندلسيّين، ..... يشعر بمشاعرهم، ويترجم عن ثورتهم ..... المكبوحة فكل بيت فيها يطالعنا مشحونا ..... مبلّلا بالدّموع تفجّعا بما آل إليه ..... و المسلمون بالأندلس.

والطابع الغالب ..... هذا النوع من الرثاء هو الأسى ..... و التماس العظة والتّأسّي في ..... الدّول، ثم زوالها منذ القدم، و ..... نكبتهم إلى فعل الدهر حينا، و ..... أنفسهم حينا آخر، وتصوير ما ..... الإسلام والمسلمين في الأندلس من ..... و هوان، وتعلقهم بديارهم الجميلة ..... أجلوا عنها، والتفجّع على الأهل ..... الرفاق المشردين، واستنهاض همم المسلمين ..... شتّى الأقطار لمدّ يد المعونة إلى ..... في الأندلس والدعوة للذّود عن..... و التطلع إلى المنقذ الذي ينضوون ..... علّمه في معركة المصير.

أما عن ..... تناولهم للموضوع فتكاد تكون متشابهة، على ..... مما فيها من تنوع، ومن ..... في درجة جودة التعبير.

ومن ..... الفنية تميزت مراثيهم لمدنهم بغلبة عنصر ..... عليها كما تميزت بالاعتماد أكثر على ..... والاستعارة في إبراز المعاني، و..... الحركة والحياة فيها، ثم باللجوء ..... أسلوب الاستفهام البياني وخاصة ما ..... منه عن معناه الحقيقي إلى التعجب ..... الإنكار والتمني، ولا غرابة في ذلك، ..... من المعاني فجرتها نكبة الأندلس في نفوسهم، كما يدعو إلى العجب أو الإنكار أو التمنّي.

الأدب العربيّ في الأندلس

ومن خلال الوثيقة نلاحظ أنّ التلميذة تعاملت بجدية مع الاختبار، حيث اجتهدت في ملأ أكبر عدد من الفراغات، حيث استرجعت63 كلمة من أصل 72. وقد تراوحت الكلمات المُسترجعة بين:

متطابقة مع الأصل: عددها 35 كلمة، وهي:(الثناء،أن، و، أخرجوهم، يرون، يرون، يرثوه، مدنهم، و، بذاته، الممالك، هذا، ظهر، و، أول، سنة، عنيفا، في، يد، أبو، في، الأندلس، في، و، الإسلام، على، إلى، التي، و، في، تحت، طريقة، الرغم، إلى، و)، ونسبتها 48.61%.

مرادفة للأصل أو مُحافظة على سلامة المعنى: عددها 18 كلمة مقسمة بين مرادفة للأصل، وعددها 09 (خصاله، نجدهم، عميق، بها، احتلالها، الكبير، رد، مس، إثارة). ومحافظة على سلامة المعنى، وعددها 09 (فن، الآباء، مدنهم، أهل، الكثيرة، الدهر، الكبيرة، ضعف، الصور)، ونسبتها 25%.

غير مقبولة: لا هي متطابقة ولا مترادفة مع الأصل، وقد تمّ إقصاءها باعتبارها كلمة خاطئة، و عددها 10 (في، و، غلبهم، التي، نجدها، الصور، نجد، و، الجمال، قوة)، إضافة إلى الفراغات التي لم تملأ والتي عددها 09، ونسبتها26.38%.

الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة	الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة	الكلمة الأصل	الكلمة المسترجعة
الثناء	الثناء	فيها	بها	على	على
مآثره	خصاله	المشارقة		العميق	الكبير
و	فن	الممالك	الممالك	قيام	قوة
أنّ	أن	هذا	هذا	إرجاع	رد
عند	في	ظهر	ظهر	إلى	إلى
الرؤساء	الآباء	و	و	أصاب	مسّ
نراهم	نجدهم	أول	أول	ذلٍّ	ضعف
و	و	العظيمة	الكثيرة	التي	التي

تلك	و	سنة	سنة	و	و
أخرجوهم	أخرجوهم	سقوطها	احتلالها	في	في
يرون	يرون	عنيفا	عنيفا	إخوانهم	
ديارهم	مدنهم	في	في	الإسلام	
يرون	يرون	أيدي	يد	تحت	تحت
حصنا		أبي	أبو	طرائق	طريقة
عليهم		ما	التي	الرغم	الرغم
يرثوه	يرثوه	في	في	تفاوت	
ممضا	عميقا	الأندلس	الأندلس	الناحية	الصور
شعراء	أهل	تعلو	نجدها	العاطفة	الجمال
مدنهم	مدنهم	السلوان	الدهر	التشبيه	الصور
و	و	في	في	بث	إثارة
بذاته	بذاته	و	و	إلى	إلى
المشارقة		الدفينة	الكبيرة	يخرج	نجد
الرومي		بالأسى		و	و
أغار	غلبهم	الإسلام	الإسلام	فكم	و

وقد وقعت هذه التلميذة عند المستوى المستقل من مستويات المقروئية لأنها نجحت في استرجاع 73.61% وهي مجموع نسبة الكلمات الأصلية أو الكلمات المرادفة و الكلمات المُحافظة على المعنى، ووقوع هذه التلميذة ضمن هذا المستوى يضمن لها قراءة وفهما للنص بدون مساعدة الأستاذ، وهذا الأمر غير ايجابي في صورته الموسعة إذا ما زاد تكرار هذه الحالة، فإن كان ذلك أمكن القول بأن النص ليس في مستوى مقروئية المجتمع المبرمج له بصورة عكسية، أي يجب حينها أن يبرمج هذا النص على مجتمع تعليمي أقل مستوى. فلو أتينا بنص من كتاب السنة الرابعة ابتدائي وقمنا بقياس مقروئيته لدى تلاميذ

السنة الثانية ثانوي سيتحصلون على المستوى المستقل، لكن سوف نحكم على أنه ليس في مستوى مقروئيتهم فقط لأنه سوف لن يحقق لديهم جديدا يتعلمونه.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم احتساب العلامة 1.38 لكل فراغ معبئ بالكلمة الصحيحة.

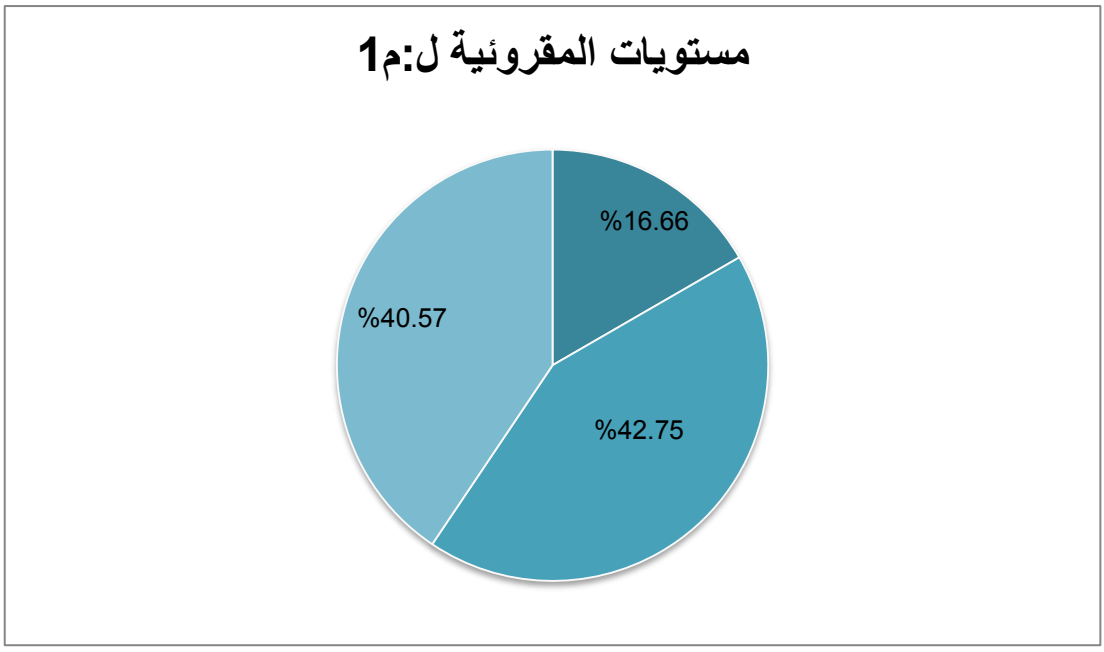
2/ نتيجة السؤال الثاني: هل لعامل المنطقة الجغرافية أثر في تحديد درجة المقروئية؟

المؤسّسة	المستوى المستقل		المستوى التّعليمي		المستوى الإحباطي		المتوسّط الحسابي
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	الّتكرار	الّنسبة	
م1	23	16.66	59	%42.75	56	%40.57	42.15
م2	14	%16.09	49	%56.32	24	%27.58	46.25
م3	11	%16.66	30	%45.45	25	%37.87	43.17
م4	07	%23.33	09	% 30	14	%46.66	40.33

جدول يمثّل أثر المنطقة في تحديد درجة المقروئية

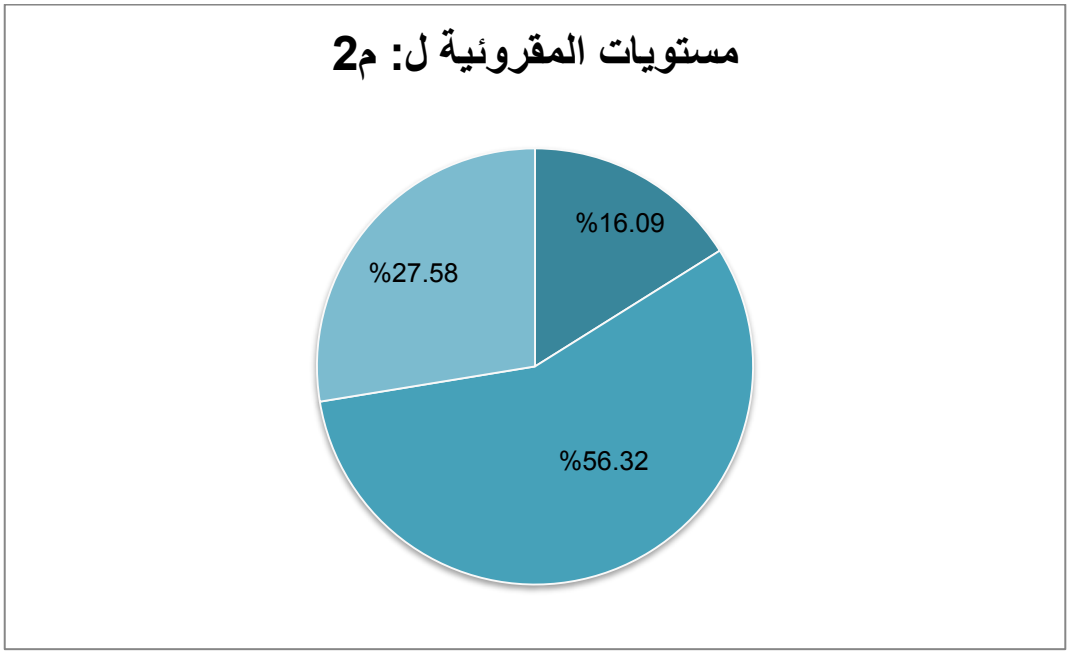
يلاحظ من الجدول السّابق أن نتائج كل مؤسّسة على انفراد توزّعت على نتائج المقروئيّة المختلفة فكانت كالآتي :

م1:



مثّلت نسبة المستوى التّعليمي أعلى نسبة حيث كان الفارق بينها وبين نسبة المستوى المستقل ونسبة المستوى الإحباطي 26.09% و 02.18% على التّوالي؛ وهذه نتيجة إيجابية إذا ما استثنينا نسبة المستوى الإحباطي حيث كانت كبيرة، ولا تعطي الانطباع بالتطابق المقبول بين مستوى المتعلّمين وبين نصوص الكتاب فتحصل 40.57% من التلاميذ على نتيجة المستوى الإحباطي يجعلهم يعجزون على فهم النّصوص حتى بمساعدة الأستاذ. وهذا من شأنه أن يعطّل سير الدرس بشكل طبيعي خصوصا إذا تخلّف هذا العدد الكبير من المتعلّمين عن مسايرة زملائهم الذين وقعوا ضمن المستوى التّعليمي أو المستوى المستقل، لكن الشّيء الذي يشفع لنصوص الكتاب ويجعلها في مستوى مقروئيّة المتعلّمين هو اقتراب نتائجهم من بعضها حتّى وإن كانت موزّعة على مستويات المقروئيّة الثّلاثة، والذين وقعوا ضمن المستوى الإحباطي مثلاً لم ينزلوا بفروق كبيرة عن الدّرجة 40 التي تخوّلهم الانضواء تحت المستوى التّعليمي والدليل هو المتوسّط الحسابي الذي مثّل مستوى مقروئيّة النصوص لدى "م1" والذي وقع عند المستوى التّعليمي بنتيجة 42.15.

م2:



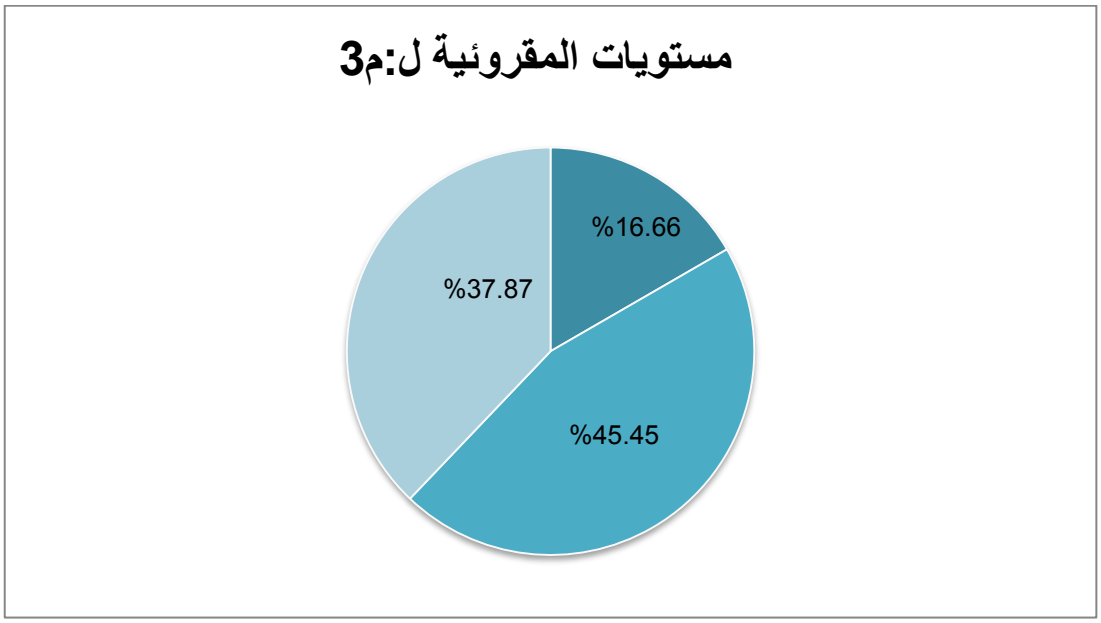
وقع 56.32% من أفراد م2 ضمن المستوى التّعليمي بفارق 28.74% عن المستوى المستقل وب 40.23% عن المستوى الإحباطي وهذه نتيجة جدُّ إيجابية إذ إنّ أغلب أفراد العينة وقعوا ضمن المستوى التّعليمي.

ونسبة الذين وقعوا ضمن المستوى الإحباطي مقبولة إلى حد ما، فالفروق الفردية موجودة بالضرورة بين أفراد أي فئة مهما كان نوعها وأين ما وجدت.

كما أن النّتيجة الكلّية التي مثّلها الوسط الحسابي الذي وقع عند النّتيجة 46.25 تجعل من نصوص الكتاب في المستوى التّعليمي من مستويات المقروئيّة وبالتّالي في مستوى مقروئيّة أفراد عيّنة "م2".

وهي نتيجة كلّية توافقت مع نتيجة م1، وبتطوّر إيجابي بلغ04.1%، والتطوّر الإيجابي الآخر الذي نلمسه في نتائج م2 هو زوال ذلك التّقارب الكبير بين من وقع ضمن المستوى التّعليمي ومن وقع ضمن المستوى الإحباطي قياسا إلى م1.

م3:



دائما كان التفوُّق لصالح المستوى التّعليمي بنسبة 45.45 % بفارق 28.79 % عن المستوى المستقل و ب07.58% عن المستوى الإحباطي وهي نتائج اقتربت من نتائج "م1" أكثر من نتائج "م2" حيث كانت الفروق كالآتي :

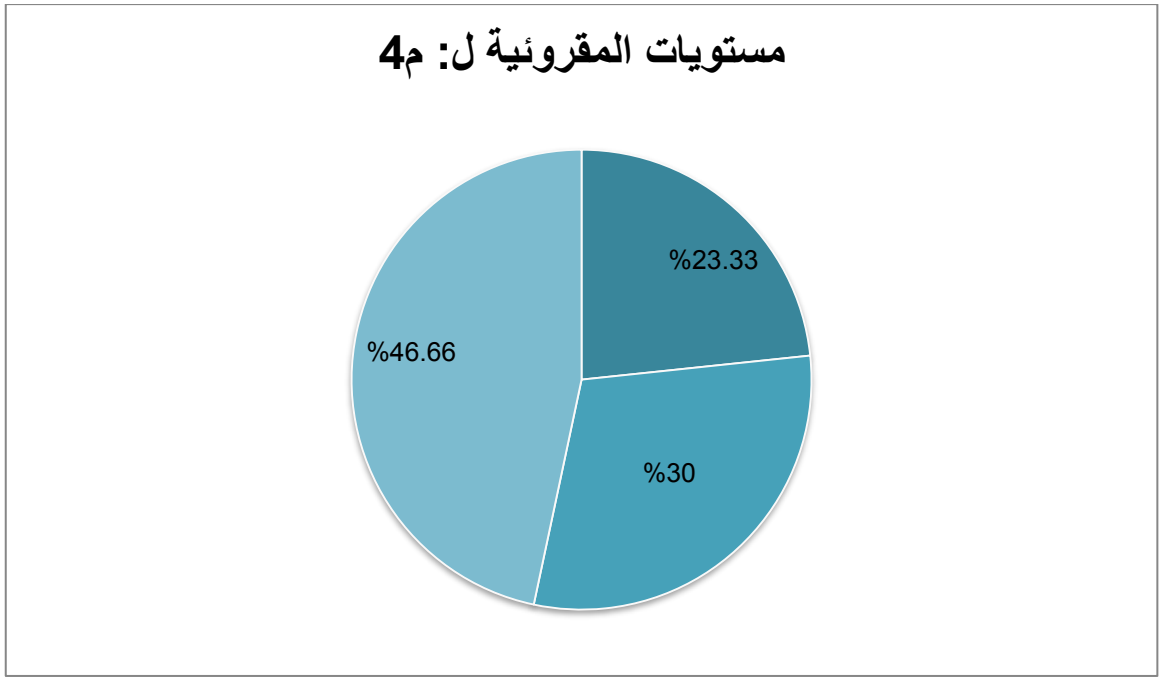
بالنسبة للمستوى المستقل: تطابقت نسبة م3 مع نسبة م1 وفيما تخلفت نسبة م2 ب : 0.57% وكما يلاحظ، فإنّ نسب التلاميذ الذين لهم القدرة على قراءة نصوص الكتاب واستيعابها دون مساعدة الأستاذ متقاربة جدّا إلى حد التطابق أحيانا بين هذه المؤسّسات الثلاث.

بالنسبة إلى المستوى التّعليمي: زادت عن نسبة م1 بنسبة 02.7%. وتراجعت عن نسبة م2 ب: 10.87% وهذا يجعل م3 في وسط التّرتيب بين نتيجتي م1 و م2، وهذا تطور ايجابي إذا ما تعلق ب م1.

بالنسبة إلى المستوى الإحباطي: تراجعت عن نسبة م1 ب: 2.7% وهذا أمر إيجابي بينما زادت عن نسبة م2 ب: 10.29% وهذا ما يجعل نصوص الكتاب أكثر مقروئيّة مع أفراد عينة م2 على حساب م3.

أما بالنّسبة للنّتيجة الكلّية ل م3: فإنّها تجعل من النّصوص في مستوى مقروئيّة أفراد العيّنة. حيث وقعت ضمن المستوى التّعليمي ب: 43.17، محقّقة تطوّرا على حساب م1 ب 1.02. ومتخلّفة عن م2 ب 3.08.

م4:



على خلاف باقي المؤسّسات الأخرى كانت أعلى نسبة لصالح المستوى الإحباطي بفارق 23.33 %عن المستوى المستقل و ب: 16.66%عن المستوى التعليمي وبهذا يكون التباين شاسعا بصفة سلبية بين تلاميذ عينة م4 يعزى لأثر الجنس في تحديد مستوى المقروئية، فإذا علمنا بأن أغلب علامات الذكور كانت ضمن المستوى الإحباطي فهذا يجعلنا نفسّر غلبة نتيجة المستوى الإحباطي، أما إذا دمجنا نسبة المستوى المستقل مع نسبة المستوى التعليمي فسوف تقع نسبتهما عند القيمة 53.33% ، كما تنزل النتيجة النهائية عند المستوى التعليمي ب : 40.33، ويمكن أن نفسّر هذا التباين مع نتائج المؤسسات الأخرى بطبيعة المجتمع الريفي وما يتميز به من خروج الذكور ومشاركتهم في الأعمال التي يقضون بها أوقات فراغهم، فهذا يجعلهم يقسّمون وقتهم بين الدراسة وبين

العمل فيكون ذلك سببا في تفريطهم بأن يمنحوا للدراسة المنزلية وقتا كافيا يمكّنهم من استدراك الدروس السابقة والتحضير الجيد للدروس اللاحقة.

كما كانت الفروق بين م4 وباقي المؤسسات كالتالي :

المستوى المستقل: كان الفرق عن م1 و م3 ب 6.67 % وعن م2 ب 7.24% وكما يلاحظ هي فروق تجعل التفوق لصالح أفراد م4 في المستوى المستقل .

المستوى التعليمي: الفرق كان سلبيا فعن م1 ,مثلته النسبة: 12.27% وعن م2 : 26.32% وعن م3: 15.45%، وبهذا تكون نسبة الأفراد الذين وقعوا ضمن المستوى التعليمي في م4 الأقل، قياسا إلى جميع المؤسسات الأخرى، ويُرى بأن أحسن نتيجة يمكن أن يُتحصّل عليها في قياس المقروئية هي وقوع أغلب الأفراد ضمن المستوى التعليمي.

المستوى الإحباطي: كانت الفروق بالنسبة للمؤسسات على التوالي: 6.09%،

.%19.08

أما النتيجة الكلية لم4: فقد تخلفت عن باقي المؤسسات بالقيم المُرتَّبة التّالية : 1.82، 5.92، 2.84، وهي فروق صغيرة غير دالة إحصائيا إلا بالنسبة إلى م2 وبالنسبة كذلك للفروق الأفقية لمستويات المقروئية المختلفة.

وبهذا يمكننا أن نقول: هنالك فرق كان له دور في تحديد نسبة مقروئية نصوص كتاب الجديد في الأدب ونصوص المطالعة الموجهة للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية على الرغم من وقوع كل المؤسسات ضمن المستوى التعليمي بفروق إحصائيّة غير دالة بالشكل الكبير عموديا، إلّا أن الفروق الأفقية بين نسب مستويات المقروئية المختلفة في المؤسسة الواحدة كانت دالة، إضافة إلى الفروق بين نسب المقروئية لكل مستوى على حدة .

إذ نجد أن أحسن نتيجة حققتها م2 وهي تقع في المحيط شبه الحضري لتليها م3 التي تقع ضمن نفس المحيط، وعادت المرتبة الثالثة إلى م1 حيث تقع في المحيط الحضري ، بينما حلّت نسب م1 التي تقع في المحيط شبه الريفي في المرتبة الأخيرة، وبهذا يمكن القول بأن عامل المنطقة لم يلعب دورا في تحديد مستويات المقروئيّة، إلّا أنّه لا يحق لنا أن نُهمل هذه الفروق على صغرها، فنقول: هناك فروق غير دالّة بين المناطق الحضرية.

3/ نتيجة السؤال الثالث: هل لجنس المتعلم تأثير في تحديد درجة المقروئية؟

الاختبار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
أ1	ذكور	47	38.35	14.06	0.08
	إناث	60	47.54	11.94	
أ2	ذكور	47	35.95	16.18	-0.12
	إناث	60	46.5	15.46	
أ3	ذكور	47	37.55	15.38	-0.28
	إناث	60	50.04	15.02	
مجموع الاختبارات	ذكور	47	37.28	13.06	-0.10
	إناث	60	48.02	12.05	

تأثير جنس المتعلم في تحديد درجة المقروئية

من خلال استقراء النتائج المرفقة في الجدول يمكن أن يلاحظ أن:

بالنسبة إلى أ1: التفوّق كان للإناث على حساب الذّكور وذلك من خلال المتوسّط الحسابي الذي بلغ عند الإناث 47.54 متفوقا على الذكور بما معدله 09.19، إذ وقع متوسط حساب الذكور عند المستوى الإحباطي ب38.35. هذا علاوة على مستوى التشتّت الذي بلغ عند الإناث25% نحو المستوى الإحباطي، و 23.33% نحو المستوى المستقل، وبنسبة 51.67% نحو المستوى التّعليمي، وإذا ما قورنت بنسب

التشتّت لدى الذّكور حيث بلغت 53.19% نحو المستوى الإحباطي، و 06.38% نحو المستوى المستقل، و40.43% نحو المستوى التعليمي، فيمكن القول مباشرة بأن الإناث تفوقن على الذكور على الرغم من أنّ مستوى الدلالة لم يكن دالا عند القيمة " 0.05 " فأقل.

بالنسبة إلى أ2: هناك فرق ذو دلالة إحصائية ولصالح الإناث، حيث وصل معدل التفوق إلى 10.5، بوقوع المتوسط الحسابي الخاص بالذكور عند المستوى الإحباطي ب 35.95 وقد شهد ارتفاعا طفيفا" الفارق " قياسا إلى أ1، هذا بالنسبة إلى المتوسط الحسابي. أما بالنسبة إلى الانحراف المعياري، فنجد أن مستوى التشتت لدى الإناث مال نحو المستوى التعليمي ب 56.68 %، ونحو المستوى الإحباطي ب26.66% وبنسبة 16.66% نحو المستوى المستقل، وبالتالي حققت الإناث نتيجة إيجابية. أما نسب تشتت الذكور، التي مالت نحو المستوى الإحباطي ب 61.70%، ونحو المستوى التعليمي ب 31.92%، ونحو المستقل ب 06.38%، فحقق الذكور نتيجة سلبية. وهذه حجة أخرى تدل على التفوق الذي حققته الإناث على حساب الذكور.

وما يؤكد أكثر تفوّق الإناث على الذكور، مستوى الدلالة الذي دلّ بقيمته العكسية.

بالنسبة إلى أ3: أيضا كان مستوى الدلالة يشير إلى وجود فرق لصالح الإناث، حيث تواصل وقوع الذكور عند المستوى الإحباطي، والإناث عند المستوى التعليمي بفارق 12.44، وهوى أعلى فارق قياسا إلى أ1 وأ2. وبلغ مستوى التشتت لدى الإناث: المستوى التعليمي: 56.68%. المستوى المستقل: 26.66%. المستوى الإحباطي: 16.66%. أما لدى الذكور فكانت النسب كالآتي: المستوى الإحباطي: 46.80%. المستوى التعليمي: 42.67%. المستوى المستقل: 10.63%.

ويمكن أن يلاحظ بأن التفوق كان لصالح الإناث على حساب الذكور في كل الاختبارات، كنتيجة نهائية، بمستوى دلالة عكسي وقع عند 0.10 سجل أعلى فارق فيها عند أ3، ف أ2، ف أ1 .

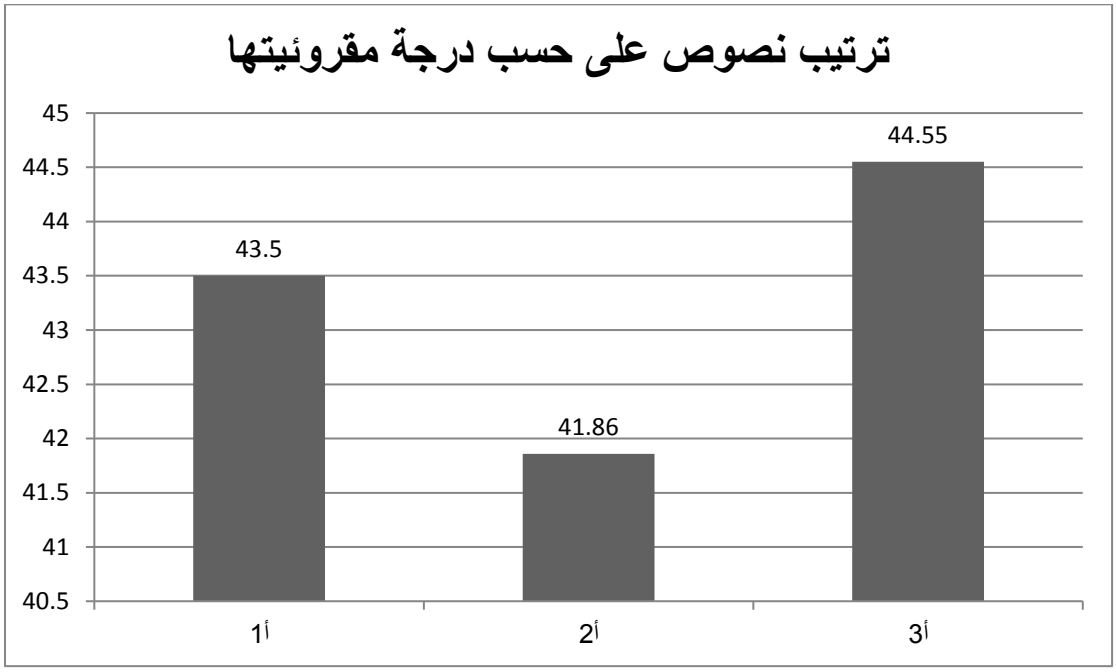
بالنسبة إلى مجموع الاختبارات: يشير مستوى الدلالة إلى وجود فارق رجع لصالح الإناث على حساب الذكور، حيث نجد المتوسط الحسابي الكلي للإناث يقف عند 48.02، وهو

معدل عام ينزل بالنتيجة عند المستوى التعليمي، على العكس من نتيجة الذكور التي وقعت عند المستوى الإحباطي بفارق 10.74 عن نتيجة الإناث.وهذا ما يفسر كذلك نسب تشتّت الانحراف المعياري، حيث تشتت بنسبة كبيرة نحو المستوى الإحباطي لدى الذكور ب 59.57%. بينما تشتت ب 18.33% لدى الإناث. وانخفضت النسبة ب57.45% في المستوى المستقل لدى الذكور، و ب 8.33% لدى الإناث، وفي المستوى التّعليمي لدى الذكور بلغت 38.31%، ولدى الإناث 71.67%. وهذه كلها نتائج إن دلّت على شيء فإنّما تدلّ على تفوّق الإناث على الذكور في الاختبارات الثلاثة.

3/ نتيجة السؤال الرابع:ما مدى ترتيب نصوص الكتاب بحسب درجة مقروئيتها؟

رمز النص	درجة مقروئيته	ترتيبه في الكتاب	ترتيبه على حسب درجة مقروئيته
أ1	43.50	1	2
أ2	41.86	2	3
أ3	44.55	3	1

جدول يمثّل ترتيب نصوص الكتاب على حسب درجة مقروئيتها



يتبيّن من الجدول والتمثيل البياني أنّ النصوص محلّ الدّراسة ليست متدرّجة على حسب درجة مقروئيّتها، حيث نجد النص الأخير جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة مقروئيته، في حين كان من الأفضل أن يأتي في مؤخر الترتيب على الأقل، وتخلّف النص الأول إلى المرتبة الثانية في درجة مقروئيته، وكان من المفترض أن يأتي في المرتبة الأولى، وجاء النص الثاني في الرتبة الأخيرة، ولو أن التدّرج كان طبيعيا لجاء في الرتبة الثانية، إذ التدرّج في صعوبة النصوص القرائية من السّهل إلى الصعب يجعل من عملية القراءة ممنهجة ودقيقة فالتطوّر والخبرة التي يكتسبها المتعلّم من نص إلى آخر تفضي به إلى التّعامل الجيّد مع النصوص الأكثر صعوبة من النصوص التي قرأها، وبذلك يمكن أن تتحقّق لديه الأهداف المتعلّقة بالقراءة.

وعن وقوع النص الثاني (أ2) في آخر الترتيب، يطرح احتمالا عن التأثير السلبي الذي لعبه التعديل، حيث إنّه النص الوحيد الذي مسّه تغيير وأُشير في أسفله بكلمة (بتصرّف)، على عكس النصين الآخرين. لكن هذا لا ينفي أيضا بعض الإيجابيات المتعلّقة باختيار هذه النصوص ، إذ إنّها متقاربة في الأطوال وكذلك في نسب مقروئيتها.

المبحث الرابع:
تحليل نتائج الدراسة

1/ تحليل نتيجة السؤال الأول

2/ تحليل نتيجة السؤال الثاني

3/ تحليل نتيجة السؤال الثالث

4/ تحليل نتيجة السؤال الرابع

إنّ هذه الدراسة لا تُقيّم نظام التّعليم في الجزائر، وإنّما تقيّم مستوى مقروئية النصوص في مرحلة من المراحل وفي مستوى من المستويات في كتاب اللّغة العربية وآدابها. غير أنّ أهمّية القراءة في حياة الفرد ككل، وفي الحياة التّعليمية بصفة خاصّة لا يمكننا أن نربط وقوع المتعلّمين في مستوى من المستويات الدّنيا في اختبار القراءة بضعفهم، أو نستشرف أنّهم ضعاف بالضرورة في التّحصيل الدّراسي.أضف إلى هذا أنّ هذه الدراسة مسّت موسما من المواسم، ولا يجوز أن نقوم بمسح نتائجها على باقي المواسم، هذا علاوة على أنّ عيّنة الدّراسة لا تمثّل المجتمع الواقعة ضمنه كونها ليست صافية، وعناصرها لا تُمثّل تلاميذ الإصلاح بصورة نقيّة، حيث تم إدماج تلاميذ النّظام القديم مع تلاميذ النظام الجديد، عبر المواسم التّعليمية المختلفة، سواء في المرحلة الابتدائية أو غيرها، علما أنّ الحكم على نجاح نظام تعليم أو فشله يتمّ من خلال خضوع كل عناصره لنفس التّكوين طيلة المشوار الدراسي .

أمّا عن النّتائج المتوصّل إليها في هذه الدّراسة ومناقشتها فنجدها ممثلة في الأجوبة التالية:

1/ تحليل نتيجة السؤال الأول

ما هو مستوى مقروئية النصوص التّواصلية في كتاب اللّغة العربية المقرّر للسّنة الثّانية آداب وفلسفة ولغات أجنبية لدى تلاميذ شعبة آداب وفلسفة؟

لقد وقعت كلّ النصوص ضمن المستوى التّعليمي، وهو أفضل مستوى يمكن أن يقع ضمنه قرّاء معيّنون في مرحلة تعليميّة ما، فلا المستوى المستقل ولا المستوى الإحباطي مثاليين في هذه الوضعية، إذ إنّ وقوع معدّل المقروئية لهذه النصوص ضمن المستوى المستقل، يجعل دور المعلّم ثانويا، كما يكون من الأفضل لو برمج هذا النص في مرحلة سابقة للتي برمج فيها حتى يحقق الهدف من ورائه، كما أن وقوع النص ضمن المستوى المستقل يجعلنا نصدر حكما بأنه لا يحقّق اكتساب معارف جديدة. وكذلك بالنسبة للمستوى الإحباطي، حيث يجد المتعلّم نفسه أمام نصوص مغلقة يعزّ عليه قراءتها وفهمها

حتى بمساعدة المعلّم، ليبقى المستوى التّعليمي أفضل نتيجة يمكن أن يقع ضمنها نص تعليمي، حيث تتمّ المزاوجة بين مجهود المتعلّمين ومعارفهم السابقة والمعارف المتضمّنة في هذا النص، ومجهود المعلّم وتوجيهه لهم.

وعليه يمكن الاعتراف بملاءمة النصوص المبرمجة للسّنة الثانية آداب وفلسفة لمستوى المتعلّمين، حتّى وإن لمسنا ذلك التفاوت من نص لآخر يعزى إلى:

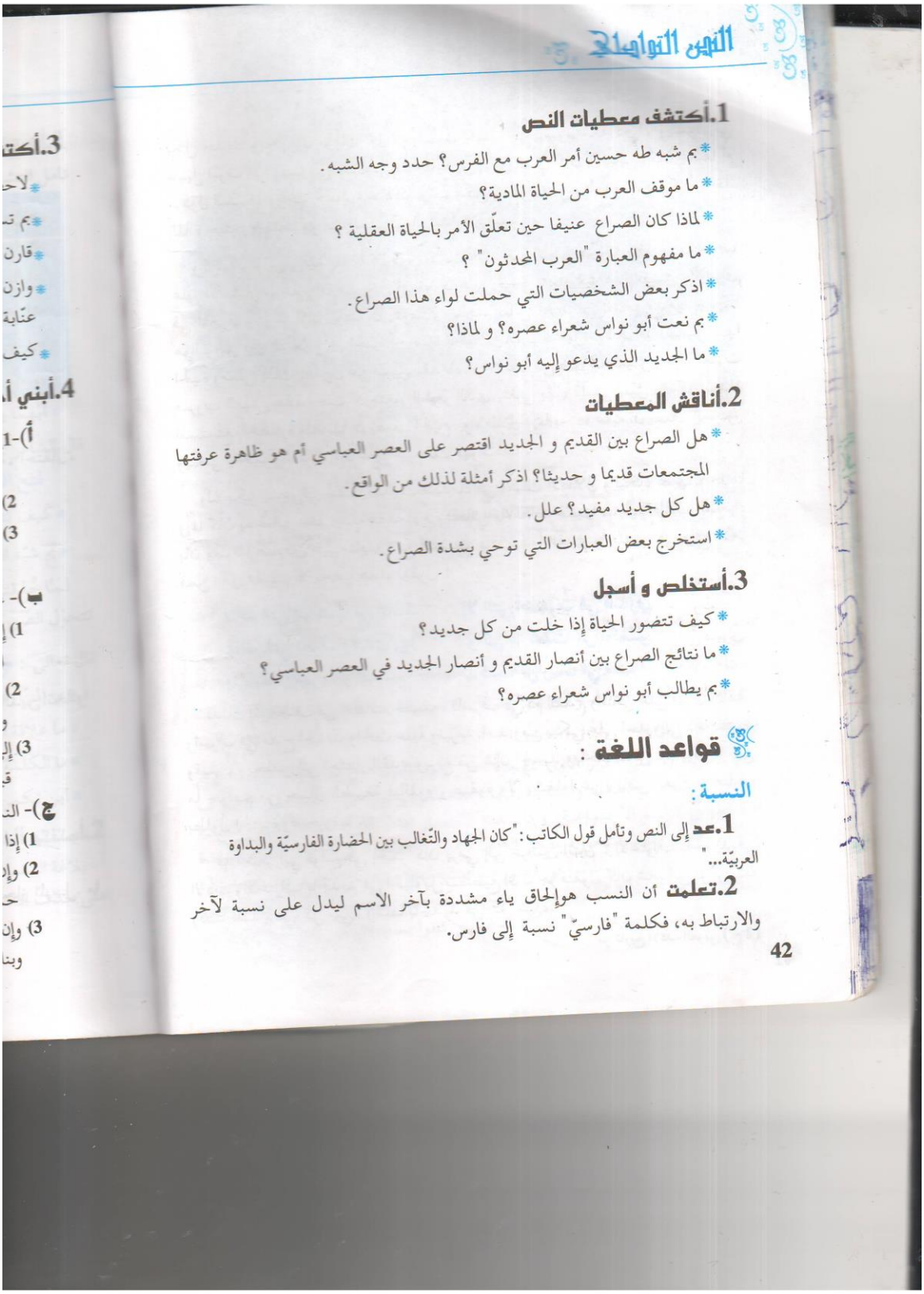
لغته: حيث جاءت لغة النصوص قريبة من مستوى التلاميذ، حيث لم يجدوا صعوبة في التعامل معها والدليل على ذلك وقوع كل النصوص ضمن المستوى التعليمي، كما لم ترفق النصوص التواصلية بشروح للمفردات التي يُتوقع أنها صعبة على العكس من النصوص الأدبية التي أُرفقت بمرادفات بعض الكلمات من أجل تسهيل قراءة القصائد الشعرية المختارة.

طبيعته: جاءت النصوص التواصلية في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية آداب وفلسفة نثرية وناقدة للظواهر الأدبية والفكرية والاجتماعية للحقبة الزمنية التي تمثلها.

الموضوع الذي يحمله: إن مواضيع نشاط النصوص التواصلية مستوحاة من الوحدات التعليمية المقررة في المنهاج، ولما كان نشاط النص التواصلي يأتي بعد النص الأدبي في رتبة تناوله، فإن موضوعه سيكون بالضرورة معلوم لدى التلاميذ، فقد سبق لهم الاطلاع على فكرته العامة ـ طبعا إذا ما تم تناول نشاط النص التواصلي في إطاره الطبيعي، وذلك لأن اختبار كلوز يحتم عدم معرفة العينة بالموضوع ـ

كاتبه: تعد النصوص التواصلية المختارة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية آداب وفلسفة من إنتاج كبار الأدباء والنقاد في العالم العربي، فلو جئنا إلى النصوص عينة الدراسة لوجدنا: طه حسين عميد الأدب العربي والذي يتميز أسلوبه بالسهولة، كما يعد كل من عبد العزيز عتيق وشوقي ضيف من كبار النقاد وأشهرهم.

الأهمّية التي يحقّقها لدى المتعلّم: تحمل مواضيع النصوص التواصلية أهمية كبيرة، إذ إنّها تعد مصدر استزادة للظواهر المتناولة في النصوص الأدبية، وعليه يمكن أن تفتح المجال أكثر أمام فهم الظاهرة المطروقة. فالنصوص التواصلية نصوص نقدية بامتياز، هذا فضلا عن كونها منهلا للتمثيل للظواهر اللغوية المتناولة في مختلف الأنشطة من قواعد وبلاغة، كما هو مبين في الوثيقتين الآتيتين:



النص التواصلي

1.أكتشف معطيات النص

* بم شبه طه حسين أمر العرب مع الفرس؟ حدد وجه الشبه.
* ما موقف العرب من الحياة المادية؟
* لماذا كان الصراع عنيفا حين تعلّق الأمر بالحياة العقلية ؟
* ما مفهوم العبارة "العرب المحدثون" ؟
* اذكر بعض الشخصيات التي حملت لواء هذا الصراع.
* بم نعت أبو نواس شعراء عصره؟ و لماذا؟
* ما الجديد الذي يدعو إليه أبو نواس؟

2.أناقش المعطيات

* هل الصراع بين القديم و الجديد اقتصر على العصر العباسي أم هو ظاهرة عرفتها المجتمعات قديما و حديثا؟ اذكر أمثلة لذلك من الواقع.
* هل كل جديد مفيد؟ علل.
* استخرج بعض العبارات التي توحي بشدة الصراع.

3.أستخلص و أسجل

* كيف تتصور الحياة إذا خلت من كل جديد؟
* ما نتائج الصراع بين أنصار القديم و أنصار الجديد في العصر العباسي؟
* بم يطالب أبو نواس شعراء عصره؟

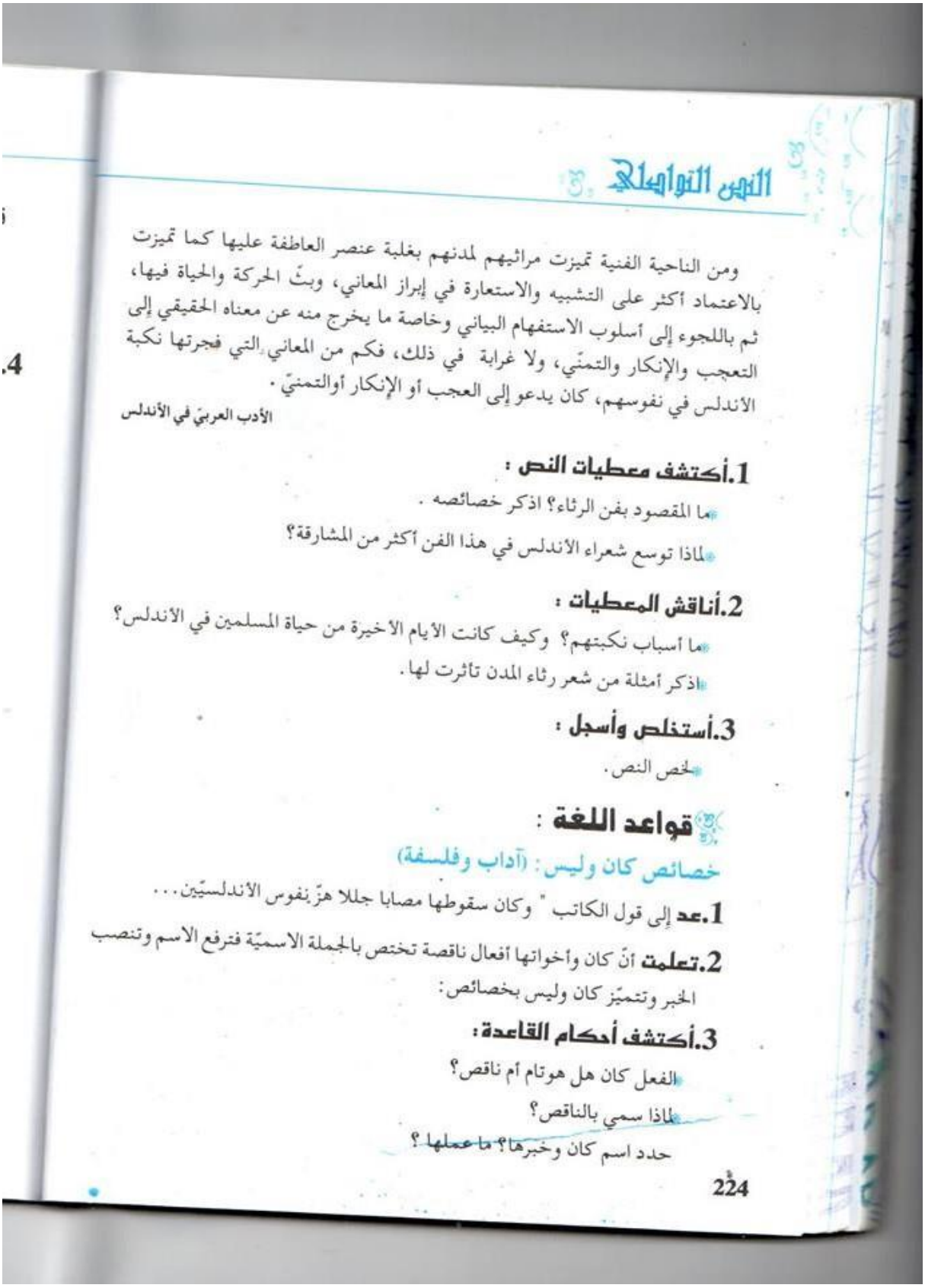
قواعد اللغة :

النسبة :

1.عد إلى النص وتأمل قول الكاتب: "كان الجهاد والتّغالب بين الحضارة الفارسيّة والبداوة العربيّة..."

2.تعلمت أن النسب هوإلحاق ياء مشددة بآخر الاسم ليدل على نسبة لآخر والارتباط به، فكلمة "فارسيّ" نسبة إلى فارس.

42



النص التواصلي

ومن الناحية الفنية تميزت مراثيهم لمدنهم بغلبة عنصر العاطفة عليها كما تميزت بالاعتماد أكثر على التشبيه والاستعارة في إبراز المعاني، وبثّ الحركة والحياة فيها، ثم باللجوء إلى أسلوب الاستفهام البياني وخاصة ما يخرج منه عن معناه الحقيقي إلى التعجب والإنكار والتمنّي، ولا غرابة في ذلك، فكم من المعاني التي فجرتها نكبة الأندلس في نفوسهم، كان يدعو إلى العجب أو الإنكار أوالتمنيّ .

الأدب العربيّ في الأندلس

1.أكتشف معطيات النص :

- ما المقصود بفن الرثاء؟ اذكر خصائصه .
- لماذا توسع شعراء الأندلس في هذا الفن أكثر من المشارقة؟

2.أناقش المعطيات :

- ما أسباب نكبتهم؟ وكيف كانت الأيام الأخيرة من حياة المسلمين في الأندلس؟
- اذكر أمثلة من شعر رثاء المدن تأثرت لها .

3.أستخلص وأسجل :

- لخص النص.

قواعد اللغة :

خصائص كان وليس : (آداب وفلسفة)

1.عد إلى قول الكاتب " وكان سقوطها مصابا جللا هزّ نفوس الأندلسيّين...

2.تعلمت أنّ كان وأخواتها أفعال ناقصة تختص بالجملة الاسميّة فترفع الاسم وتنصب الخبر وتتميّز كان وليس بخصائص:

3.أكتشف أحكام القاعدة:

- الفعل كان هل هوتام أم ناقص؟
- لماذا سمي بالناقص؟
- حدد اسم كان وخبرها؟ ما عملها ؟

224

فكما يُلاحظ من الوثيقتين السابقتين فإنّهما تؤكدان بأن النصوص التواصلية، فعلا تعد مجالا لضرب الأمثلة المتعلقة بأنشطة لغوية أخرى، على غرار نشاط قواعد اللغة الذي استعان بمثال من النص التواصلي في الوثيقة الأولى ولفائدة موضوع النسبة، حيث أُعطيت تعليمة بالعودة إلى النص وتأمّل قول الكاتب: " كان الجهاد والتّغالب بين الحضارة الفارسيّة والبداوة العربيّة..."

وكذلك هو الحال بالنسبة للوثيقة الثانية حيث أُعطيت تعليمة بالعودة إلى قول الكاتب: " وكان سقوطها أمرا جللا هزّ نفوس الأندلسيين... وقد تمّت الإستعانة بهذا المثال لتقديم درس خصائص كان وليس.

و يمكن أن نعتبر أنّ اختيار هذه النصوص بعينها كان صائبا، حتّى وإن كان مدخل تعليم الأدب المتّبع من طرف المنظومة التربوية الجزائرية في مرحلة التعليم الثانوي، يحتّم اختيار مواضيع النصوص، حيث تعتمد على المدخل التاريخي. إلّا أن اختيار هذه النصوص كان له دور في وقوع نتيجة مقروئيتها ضمن المستوى التّعليمي، ولو أُختيرت غيرها لما أمكن الجزم بأن يُتحصّل على نفس النتيجة.

2/ تحليل نتيجة السؤال الثاني

هل لعامل المنطقة الجغرافية أثر في تحديد درجة المقروئيّة؟

كما سبق وأن رأينا فإن معدّلات المقروئيّة تفاوتت من منطقة إلى أخرى، ومن نص إلى آخر، حيث تحصّلت م2 على أعلى معدّل للمقروئيّة بمتوسّط حسابي لجميع الاختبارات، لتليها م3، ف م1، ف م4، وهو ما يجعل أفراد العيّنة التي تقع في المنطقة شبه الحضرية في قمّة الترتيب، وهذا قد يُفسّر على أنّ أفراد هذه العيّنة يجمعون بين توفّر أوقات الفراغ خارج دوام الدّراسة، وبين عدم انشغالهم بأعمال خارجيّة تلهيهم عن التّحصيل الدراسي، فلا يجدون أمامهم إلّا أن يحسّنوا مستواهم الدّراسي عامّة ومستواهم القرائي خاصة، على العكس من الأفراد الذين يسكنون في المحيط الحضري، الذين يجدون متّسعا من الخيارات في ملأ أوقات فراغهم، سواء بالتّسجيل في النّوادي الرّياضية، أو غيرها،

ومنه لا يتبقّى لهم الوقت الكافي لتوسيع دائرة استزادتهم من التّحصيل الدراسي خارج محيط المدرسة. وإذا انتقلنا إلى م4 التي تقع في المحيط الريفي، فيمكن تفسير وقوعها في ذيل التّرتيب من حيث معدّل المقروئيّة، بعدم توفّر أوقات للفراغ، وذلك بسب لجوء التّلاميذ إلى المشاركة في الأعمال العائلية، وعدم توفّر أي متنفّس يمكن أن يكون محل استزادة وإفادة لهم.

كما يلاحظ أنّه حتى وإن وجد تفاوت بين نتائج المؤسّسات المختلفة، فإنّه تفاوت لم يكن بالشكل الكبير، وذلك لغلبة العنصر الأنثوي، وتقريبا فإن الإناث في الجزائر يخضعن لنفس الظروف داخل محيط البيت.

3/ تحليل نتيجة السؤال الثالث

هل لجنس المتعلّم تأثير في تحديد درجة المقروئيّة؟

كما سلف وأن رأينا فإن مقروئيّة النصوص، كانت لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، وهذا يعزى في نظر البحث إلى طبيعة المجتمع الجزائري الذي تخضع فيه الإناث تقريبا لنفس الظروف، حيث ينقص خروجهن من البيت خارج دوام الدراسة، وبذلك يستثمرن مكوثهن في البيت، في الاستزادة والتوسّع والاطّلاع على مختلف المواضيع، فما بالك إن كانت مبرمجة عليهنّ. ضف إليه ما تتميّز به الإناث، من ارتفاع مستواهنّ في التّحصيل الدراسي، ومهارات الحفظ والاستذكار، ومهارات القراءة وخصوصا القراءة الصامتة – اختبار كلوزه يقوم على القراءة الصامتة – وارتفاع دافعيتهنّ نحو الإنجاز لإثبات وجودهن[1].

[1]- ينظر، محمد جوارنه. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد4، عدد2008. ص131 بتصرف.

4/ تحليل نتيجة السؤال الرابع

ما مدى ترتيب نصوص الكتاب بحسب درجة مقروئيّتها؟

على الرغم من وقوع كل النصوص ضمن المستوى التّعليمي، إلّا أنّها لم تكن متدرّجة على حسب مستوى مقروئيتها، وكان من المفترض أن تتدرّج في سهولتها من السّهل نحو الصعب، وهذا ما لم يحدث.

ويمكن أن تفسّر هذه النتيجة على أنّ: أ3 الذي جاء في المرتبة الأولى، أقرب من النّاحية التّاريخية والنّاحية الجغرافية لسكّان المغرب العربي، لذا يرجّح أن يكون أفراد العيّنة مرتبطين بالتّاريخ الذي يمثل محيطهم، ثم إنّ المدخل المعتمد في تدريس الأدب، يعتمد على التّتابع التّاريخي، لذلك يمكن أن نلتمس العذر لوقوع النص الأكثر مقروئية في آخر النصوص عينة الدّراسة، في حين كان يفترض أن يكون العكس.

الخاتمة

بعدما شارف البحث على نهايته في رحلته التي خصّصها لتقييم مستوى مقروئيّة نصوص كتاب السّنة الثّانية ثانوي لشعبة الآداب والفلسفة، تمّ الوقوف على جملة من النّتائج أدت إلى تقديم مجموعة من المقترحات. وعليه نجمل النتائج فيما يأتي:

- النصوص التّواصلية في كتاب اللّغة العربيّة للسنة الثانية ثانوي(لشعبتي الآداب والفلسفة واللّغات الأجنبيّة)، جاءت في مستوى مقروئية تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة، حيث وقعت النصوص عيّنة التجربة في المستوى التّعليمي من مستويات المقروئية، وهذا ما يعني أنها تتوفر على شروط المقروئية المقبولة سواء ما تعلّق منها بالجانب اللغوي أو الجانب الطباعي، وهو المستوى الذي يتيح للتلميذ قراءة النص وفهمه بمساعدة الأستاذ.
- لم يكن لعامل المنطقة دور بارز في تحديد درجة المقروئية، حيث وقعت كلّ الثانويات محلّ التجربة – على اختلاف مناطقها الحضرية – ضمن المستوى التّعليمي، وهذا ما يعني أن النصوص تتلاءم مع مختلف فئات المجتمع التعليمي الذي برمجت له.
- وُجد فرق دال إحصائيا ولصالح الإناث في تحديد درجة مقروئية النصوص الكلّية، الأمر الذي تفسّره طبيعة المجتمع الجزائري الذي تخضع فيه الإناث لنفس الظروف الاجتماعية خارج دوام الدراسة، أضف إليه دافعيتهن للانجاز و حرصهن على التحصيل الدراسي.
- لم تكن النصوص متدرّجة على حسب درجة مقروئيتها من السّهل نحو الصّعب، و هي النتيجة السلبية من بين النتائج المتوصّل إليها.

ومن خلال البحث الميداني الذي تمثل في تطبيق اختبار كلوز على نصوص الكتاب المدرسي المستعمل في السنة الثانية من التعليم الثانوي من أجل قياس درجة مقروئيتها تمّ الاهتداء إلى مجموعة من المقترحات يمكن إجمالها فيما يأتي:

ـ وجوب إعطاء نشاط القراءة أهمية أكبر من خلال الحجم الساعي، فساعة واحدة لا تكفي لقراءة وتحليل نماذج النصوص المبرمجة في الكتاب المدرسي، لأن الأستاذ سيكتفي بقراءة أو قراءتين من طرف التلاميذ، فيشعر التلميذ بذلك أن نشاط القراءة ثانوي، وأن الجوهر هو الظواهر اللغوية التي يسعى الأستاذ من أجل تركيز انتباه التلاميذ عليها، علما أن ارتفاع درجة المقروئية يتناسب طرديا مع تكثيف عمليات القراءة.

ـ وجوب إخضاع النصوص المختارة إلى اختبارات قياس المقروئيّة قبل تعميمها، وذلك من أجل انتقائها وقياس مدى تلاؤمها مع قدرات التلاميذ.

ـ الحرص على إسناد إعداد الكتاب المدرسي إلى مؤلفين ذوي ملمح يقتضي توفر الكفاءة العلمية والممارسة التعليمية في آن واحد، حتى يتسنى التوفيق بين من تتوفر فيه المرجعية النظرية والكفاءة العلمية، وبين صاحب الخبرة التعليمية والممارسة الصفية وبما يتصل بالمتعلم من قدرات واحتياجات.

ـ وجوب دخول معترك البحث في ميدان تعليميّة اللّغة العربيّة في مختلف المراحل والمستويات، وعدم التمييز بين فروع العربيّة المختلفة.

ـ ترجمة المراجع الأجنبية، من أجل اختصار الطريق أمام الباحثين وتوفير الجهد عليهم، وكذلك من أجل جلب اهتمامهم إلى هذا الجانب الأساسي في تقييم النصوص التعليمية ألا وهو: المقروئية، وإفادتهم بالدراسات التي تُقام في بلاد الغرب و تطبيقها في البلاد العربية حتى يتسنى البدء من حيث انتهى الآخرون.

وفي الأخير أتمنى أن يساهم هذا البحث في إثراء الخزانة التربوية الجزائرية، كونه باكورة متواضعة في حقل المقروئية، آملا أن يفتح المجال أمام الدارسين في المستقبل، من أجل الاهتمام أكثر بالقراءة والنصوص.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- أحمد خالد و بوقحوص إسماعيل، إبراهيم علي. قياس مقروئيّة كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد 09، 2001.

- إلمان إسماعيل. الكتاب المدرسي تربية وصناعة، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق–. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008.

- البجة عبد الفتاح حسن. تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003.

- بلعيد صالح. مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرون، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق–. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008.

- البسيوني سامية علي. قياس بعض جوانب إنقرائية كتب اللغة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 19، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس.

- البردي عاطي بن عطية. مستوى مقروئيّة كتاب العلوم للصف الثاني متوسط، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، 1434هـ.

- بومعراف آسيا، بداوي فوزية. صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق–. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008.

- برينكر كلاوس. التحليل اللّغوي للنصّ – مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج–. ترجمة:أ د سعيد حسن بحيري، ط1. القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

- جوارنة محمد. مستوى مقروئية التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع أساسي في الأردن. الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 02، المجلد 04، 2008.

- الدوسري مشاعل. محتوى كتاب المطالعة العربية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية. جامعة سلطنة القابوس، مسقط عُمان، 2004.

- هباشي لطيفة منصر. معايير صناعة الكتاب المدرسي بالجزائر بين النظري والتطبيق، الكتاب المدرسي في المنظومة التروية الجزائرية- واقع وآفاق-. مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. الجزائر 2008.

- أبو زهرة محمد. مستوى مقروئيّة النصوص القرائية في كتاب اللّغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول إعدادي. مصر، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد79، المجلد 03. 2009.

- حسن محمد عبد الناصر. نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي. القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، 1999.

- طه عبد الرحمان. في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ط2. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، 2000.

- اليافعي علي عبد الله. أساسيات النص التعليمي. مجلّة التربية، العدد 130، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

- كريستيفا جوليا. علم النّص. تر: فريد الزاهي. ط2. الدار البيضاء، دار توبقال، 1997م.

- بن مدور سليمة. عناصر الإخراج الطباعي للكتب المدرسية ومواصفاتها. الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية - واقع وآفاق-. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008.

- مدكور علي أحمد. تدريس فنون اللغة العربية، ط3. القاهرة، دار الفكر العربي، 2002.

- المومني محمد، مومني عبد اللطيف. مستوى مقروئيّة كتاب اللّغة العربية للصفّ الرابع أساسي في الأردن، مجلة جامعة دمشق، العدد 03+04، المجلد27. 2011.

- مرتاض عبد المالك. النص الأدبي من أين وإلى أين. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983.

- السد نور الدين. الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج2. الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر، 1997.

- عبد العليم إبراهيم. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، الطبعة 14. القاهرة، دار المعارف.

- فرقاني جازية. التّعليم بين الكتاب المدرسي والحاسوب –القراءة أنموذجا–، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية – واقع وآفاق–. الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللّغة العربية. 2008.

- الراجحي عبده. علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية. مصر،دار المعارف الجامعية، 1995.

- الرشدي حمود مفلح غانم. مستوى مقروئيّة كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع ابتدائي في دولة الكويت. عمّان، كلية الدراسات التربوية العليا، 2005.

- بن تريدي بدر الدين. قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية .الجزائر، 2010.

- التل شادية، العلوان أحمد. أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد الثالث. 2010.

المراجع بالأجنبية:

- Davison, A. Readability and Reading levels in Walbery, J and Haertel, D (EDs), International Encyclopedia of Educational Evaluation New York: pergamon press, 1990.

- Richaudeau François. conception et production des manuels scolaires – guide pratique–. Belgique, unesco Duculot, Gemloux, 1979.

- Henry .G. comment mesurer la lisibilité, Bruxelles–Paris, Labor–Nathan1975.

- Johnson, C.and Johnson, K. Readability and Reading Ages Of school science textbooks. 2002. Retrieved from: www(29/6/2003):http://www.ti;etqbler. com/reading.html.

- William H, Dubay, the principles of readability. California, Impact Informaition Costa mosam ,2004

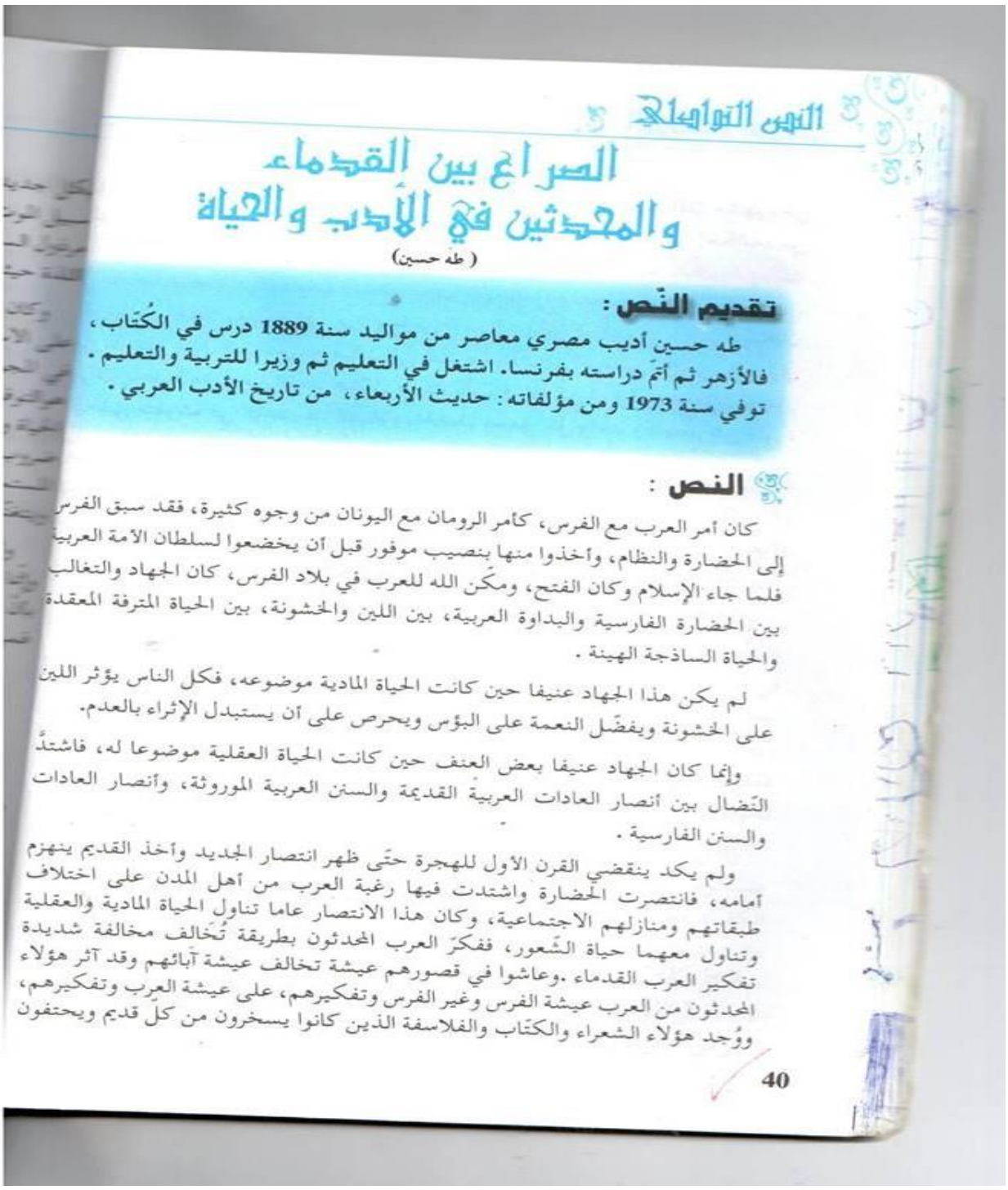
- Le Robert. Dictionnaire de français.

الوثائق التربوية:

- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة + اللغات الأجنبية.
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
- اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الثانية ثانوي، أكتوبر 2005.
- خلفي كمال، سعد الله بوبكر الصادق. دليل أستاذ اللّغة العربية الخاص بكتاب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة.

الملاحق

النص الأول: رمزه أ1



النص التواصلي

الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة

(طه حسين)

تقديم النّص :

طه حسين أديب مصري معاصر من مواليد سنة 1889 درس في الكُتّاب، فالأزهر ثم أتمّ دراسته بفرنسا. اشتغل في التعليم ثم وزيرا للتربية والتعليم. توفي سنة 1973 ومن مؤلفاته : حديث الأربعاء، من تاريخ الأدب العربي.

النص :

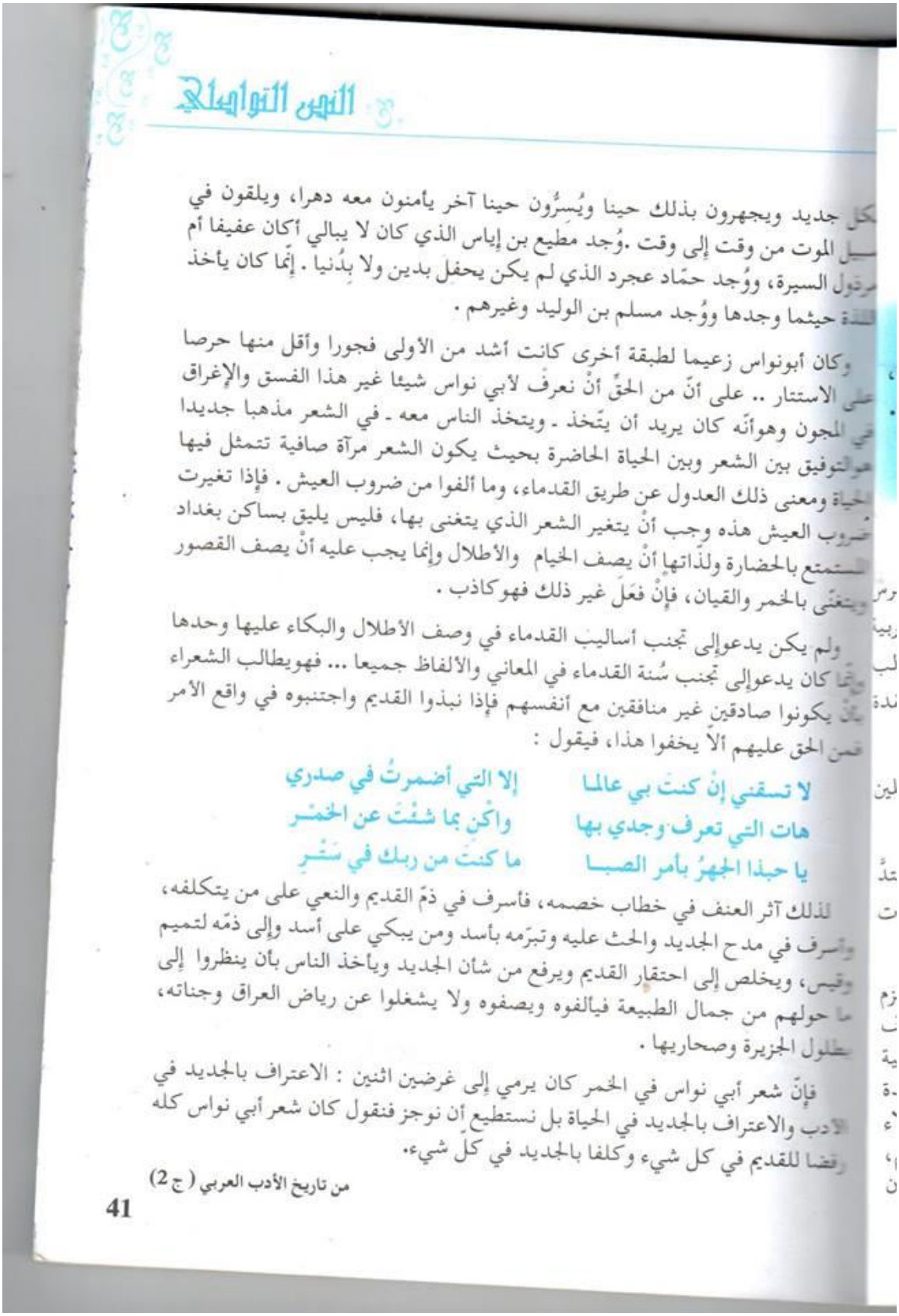
كان أمر العرب مع الفرس، كأمر الرومان مع اليونان من وجوه كثيرة، فقد سبق الفرس إلى الحضارة والنظام، وأخذوا منها بنصيب موفور قبل أن يخضعوا لسلطان الأمة العربية فلما جاء الإسلام وكان الفتح، ومكّن الله للعرب في بلاد الفرس، كان الجهاد والتغالب بين الحضارة الفارسية والبداوة العربية، بين اللين والخشونة، بين الحياة المترفة المعقدة والحياة الساذجة الهينة.

لم يكن هذا الجهاد عنيفا حين كانت الحياة المادية موضوعه، فكل الناس يؤثر اللين على الخشونة ويفضّل النعمة على البؤس ويحرص على أن يستبدل الإثراء بالعدم.

وإنما كان الجهاد عنيفا بعض العنف حين كانت الحياة العقلية موضوعا له، فاشتدّ النّضال بين أنصار العادات العربية القديمة والسنن العربية الموروثة، وأنصار العادات والسنن الفارسية.

ولم يكد ينقضي القرن الأول للهجرة حتّى ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم ينهزم أمامه، فانتصرت الحضارة واشتدت فيها رغبة العرب من أهل المدن على اختلاف طبقاتهم ومنازلهم الاجتماعية، وكان هذا الانتصار عاما تناول الحياة المادية والعقلية وتناول معهما حياة الشّعور، ففكّر العرب المحدثون بطريقة تُخالف مخالفة شديدة تفكير العرب القدماء .وعاشوا في قصورهم عيشة تخالف عيشة آبائهم وقد آثر هؤلاء المحدثون من العرب عيشة الفرس وغير الفرس وتفكيرهم، على عيشة العرب وتفكيرهم، ووُجد هؤلاء الشعراء والكتّاب والفلاسفة الذين كانوا يسخرون من كلّ قديم ويحتفون

40



النص التواصلي

كل جديد ويجهرون بذلك حينا ويُسِرُّون حينا آخر يأمنون معه دهرا، ويلقون في سبيل الموت من وقت إلى وقت .وُجد مطيع بن إياس الذي كان لا يبالي أكان عفيفا أم مرذول السيرة، ووُجد حمّاد عجرد الذي لم يكن يحفل بدين ولا بدُنيا . إنّما كان يأخذ اللذة حيثما وجدها ووُجد مسلم بن الوليد وغيرهم .

وكان أبونواس زعيما لطبقة أخرى كانت أشد من الأولى فجورا وأقل منها حرصا على الاستتار .. على أنّ من الحقّ أنْ نعرفَ لأبي نواس شيئا غير هذا الفسق والإغراق في المجون وهوأنّه كان يريد أن يتّخذ ـ ويتخذ الناس معه ـ في الشعر مذهبا جديدا هوالتوفيق بين الشعر وبين الحياة الحاضرة بحيث يكون الشعر مرآة صافية تتمثل فيها الحياة ومعنى ذلك العدول عن طريق القدماء، وما ألفوا من ضروب العيش . فإذا تغيرت ضروب العيش هذه وجب أنْ يتغير الشعر الذي يتغنى بها، فليس يليق بساكن بغداد المستمتع بالحضارة ولذّاتها أنْ يصف الخيام والأطلال وإنما يجب عليه أنْ يصف القصور ويتغنّى بالخمر والقيان، فإنْ فعَلَ غير ذلك فهوكاذب .

ولم يكن يدعوإلى تجنب أساليب القدماء في وصف الأطلال والبكاء عليها وحدها وإنّما كان يدعوإلى تجنب سُنة القدماء في المعاني والألفاظ جميعا ... فهويطالب الشعراء بأنْ يكونوا صادقين غير منافقين مع أنفسهم فإذا نبذوا القديم واجتنبوه في واقع الأمر فمن الحق عليهم ألاّ يخفوا هذا، فيقول :

لا تسقني إنْ كنتَ بي عالما ... إلا التي أضمرتُ في صدري
هات التي تعرف وجدي بها ... واكْنِ بما شئْتَ عن الخمْـر
يا حبذا الجهرُ بأمر الصبا ... ما كنتَ من ربك في سَتْـرِ

لذلك آثر العنف في خطاب خصمه، فأسرف في ذمّ القديم والنعي على من يتكلفه، وأسرف في مدح الجديد والحث عليه وتبرّمه بأسد ومن يبكي على أسد وإلى ذمّه لتميم وقيس، ويخلص إلى احتقار القديم ويرفع من شأن الجديد ويأخذ الناس بأن ينظروا إلى ما حولهم من جمال الطبيعة فيألفوه ويصفوه ولا يشغلوا عن رياض العراق وجناته، وظلول الجزيرة وصحاريها .

فإنّ شعر أبي نواس في الخمر كان يرمي إلى غرضين اثنين : الاعتراف بالجديد في الأدب والاعتراف بالجديد في الحياة بل نستطيع أن نوجز فنقول كان شعر أبي نواس كله رفضا للقديم في كل شيء وكلفا بالجديد في كل شيء.

من تاريخ الأدب العربي (ج 2)

41

الثانوية: الاسم واللقب:

* اقرأ النص جيّدا ثم عوّض الفراغ بالكلمة المناسبة لأداء المعنى الصّحيح.

الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة

(طه حسين)

تقديم النّص:

طه حسين أديب مصري معاصر من مواليد1889 درس في الكتّاب، فالأزهر ثم أتمّ دراسته بفرنسا. اشتغل في التعليم ثم وزيرا للتربية والتعليم. توفي سنة 1973 ومن مؤلفاته: حديث الأربعاء، من تاريخ الأدب العربي.

النص :

كان أمر العرب مع الفرس، كأمر الرومان مع اليونان من وجوه كثيرة، فقد سبق الفرس إلى الحضارة و.....، وأخذوا منها بنصيب موفور قبل ..... يخضعوا لسلطان الأمة العربية فلما جاء .....وكان الفتح، ومكّن الله ..... في بلاد الفرس، كان الجهاد و..... بين الحضارة الفارسية والبداوة العربية، ..... اللين والخشونة، بين الحياة المترفة ..... والحياة الساذجة الهينة.

لم يكن .....الجهاد عنيفا حين كانت الحياة المادية .....، فكل الناس يؤثر اللين على الخشونة ..... يفضّل النعمة على البؤس ويحرص ..... أن يستبدل الإثراء بالعدم.

وإنما ..... الجهاد عنيفا بعض العنف حين كانت .....العقلية موضوعا له، فاشتدّ النّضال بين ..... العادات العربية القديمة والسنن العربية .....، وأنصار العادات والسنن الفارسية.

.....لم يكد ينقضي القرن الأول للهجرة ..... ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم ..... أمامه، فانتصرت الحضارة واشتدت فيها ..... العرب من أهل المدن على اختلاف..... ومنازلهم الاجتماعية، وكان هذا..... عاما تناول الحياة المادية والعقلية..... تناول معهما حياة الشّعور، ففكّر العرب ..... بطريقة تُخالف مخالفة شديدة تفكير العرب .....وعاشوا في قصورهم عيشة تخالف..... آبائهم وقد آثر هؤلاء المحدثون .....العرب عيشة الفرس وغير الفرس..... تفكيرهم، على عيشة العرب وتفكيرهم،.....وجد هؤلاء الشعراء والكتّاب و ..... الذين كانوا يسخرون من كلّ قديم ..... يحتفون بكل جديد ويجهرون بذلك.....و يُسِرُّون حينا آخر يأمنون معه.....، ويلقون في سبيل الموت من..... إلى وقت. وُجد مطيع بن إياس .....كان لا يبالي

أكان عفيفا أم ..... السيرة، ووُجد حمّاد عجرد الذي ..... يكن يحفل بدين ولا بِدُنيا. ..... كان يأخذ اللذة حيثما وجدها و ..... مسلم بن الوليد وغيرهم .

و ..... أبو نواس زعيما لطبقة أخرى كانت ..... من الأولى فجورا وأقل منها ..... على الاستتار..على أنّ من الحقّ ..... نعرف لأبي نواس شيئا غير هذا ..... والإغراق في المجون وهو .....كان يريد أن يتّخذ- ويتّخذ ..... معه – في الشعر مذهبا جديدا هو..... بين الشعر وبين الحياة الحاضرة ..... يكون الشعر مرآة صافية تتمثل فيها .....ومعنى ذلك العدول عن طريق .....، وما ألفوا من ضروب العيش. ..... تغيرت ضروب العيش هذه وجب أن .....الشعر الذي يتغنى بها، فليس يليق ..... بغداد المستمتع بالحضارة ولذّاتها أنْ ..... الخيام والأطلال وإنما يجب .....أن يصف القصور ويتغنّى بالخمر.....القيان، فإنْ فعل غير ذلك فهو.....

و لم يكن يدعو إلى تجنب ..... القدماء في وصف الأطلال والبكاء ..... وحدها وإنّما كان يدعو إلى .....سُنة القدماء في المعاني والألفاظ ..... فهو يطالب الشعراء بأن يكونوا صادقين .....منافقين مع أنفسهم فإذا نبذوا القديم .....اجتنبوه في واقع الأمر فمن الحق .....ألّا يخفوا هذا، فيقول:

لا تسقني إنْ كنتَ بي عالما إلا التي أضمرتُ في صدري

هات التي تعرف وجدي بها واكْنِ بما شئت عن الخمْر

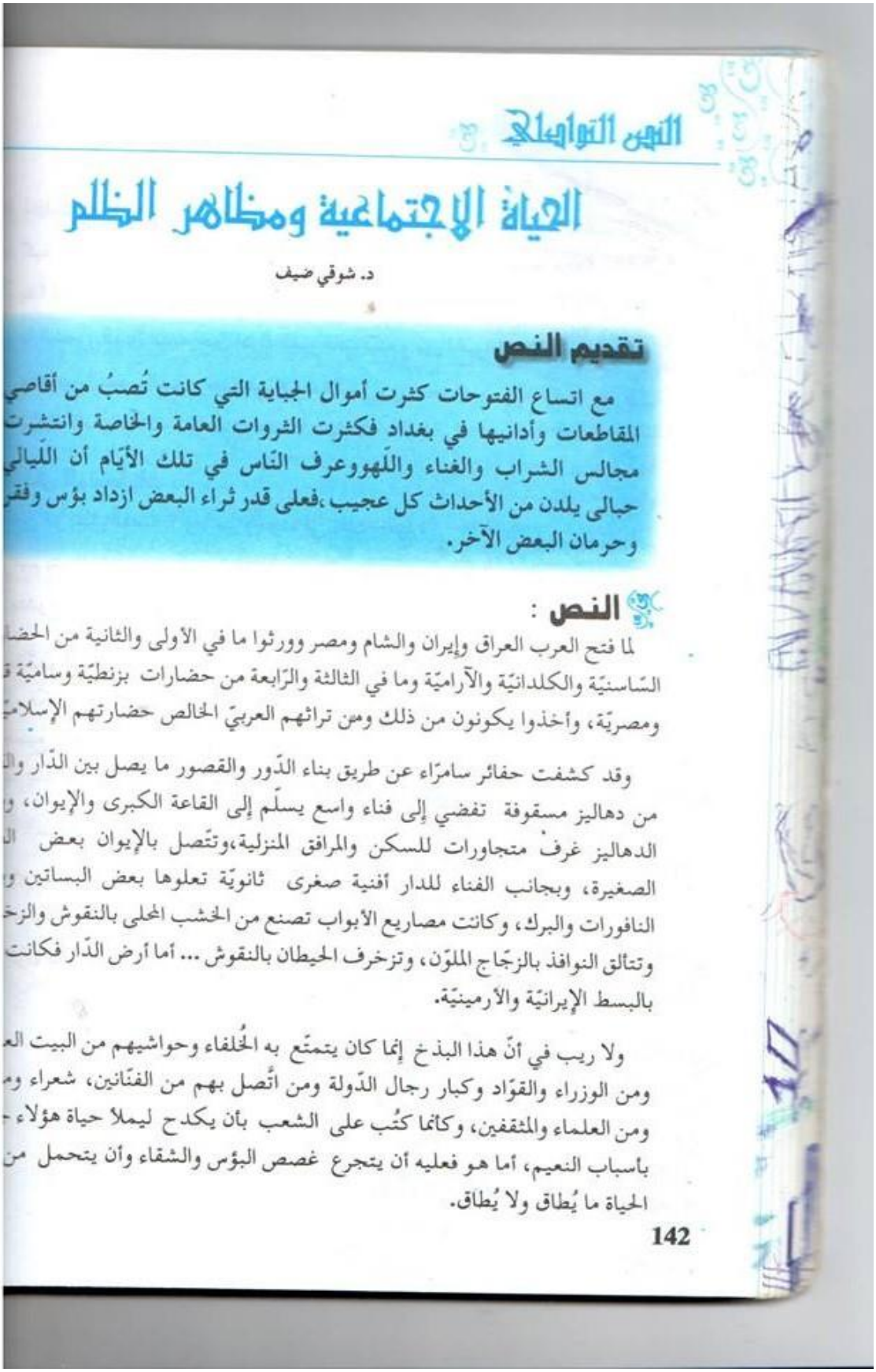
يا حبذا الجهرُ بأمر الصبا ما كنتَ من ربك في سَتْر

لذلك آثر.....في خطاب خصمه، فأسرف في ذمّ .....والنعي على من يتكلفه، و.....في مدح الجديد والحث عليه .....تبرمه بأسد ومن يبكي على .....وإلى ذمّه لتميم وقيس، .....يخلص إلى احتقار القديم ويرفع ..... شأن الجديد ويأخذ الناس بأن ..... إلى ما حولهم من جمال الطبيعة ..... ويصفوه ولا يشغلوا عن .....العراق وجناته، بطلول الجزيرة و.....

فإنّ شعر أبي نواس في الخمر ..... يرمي إلى غرضين اثنين: الاعتراف بالجديد .....الأدب والاعتراف بالجديد في الحياة بل يمكن أن نوجز فنقول كان شعر أبي نواس كله رفضا للقديم في كل شيء وكلفا بالجديد في كلّ شيء.

من تاريخ الأدب العربي (ج2)

النص الثاني: رمزه أ2



النص التواصلي

الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم

د. شوقي ضيف

تقديم النص

مع اتساع الفتوحات كثرت أموال الجباية التي كانت تُصبُ من أقاصي المقاطعات وأدانيها في بغداد فكثرت الثروات العامة والخاصة وانتشرت مجالس الشراب والغناء واللّهووعرف النّاس في تلك الأيّام أن اللّيالي حبالى يلدن من الأحداث كل عجيب ،فعلى قدر ثراء البعض ازداد بؤس وفقر وحرمان البعض الآخر.

النص :

لما فتح العرب العراق وإيران والشام ومصر وورثوا ما في الأولى والثانية من الحضا السّاسنيّة والكلدانيّة والآراميّة وما في الثالثة والرّابعة من حضارات بزنطيّة وساميّة ق ومصريّة، وأخذوا يكونون من ذلك ومن تراثهم العربيّ الخالص حضارتهم الإسلاميّ

وقد كشفت حفائر سامرّاء عن طريق بناء الدّور والقصور ما يصل بين الدّار وال من دهاليز مسقوفة تفضي إلى فناء واسع يسلّم إلى القاعة الكبرى والإيوان، و الدهاليز غرفٌ متجاورات للسكن والمرافق المنزلية،وتتّصل بالإيوان بعض ال الصغيرة، وبجانب الفناء للدار أفنية صغرى ثانويّة تعلوها بعض البساتين و النافورات والبرك، وكانت مصاريع الأبواب تصنع من الخشب المحلى بالنقوش والزخ وتتألق النوافذ بالزجّاج الملوّن، وتزخرف الحيطان بالنقوش ... أما أرض الدّار فكانت بالبسط الإيرانيّة والأرمينيّة.

ولا ريب في أنّ هذا البذخ إنما كان يتمتّع به الخُلفاء وحواشيهم من البيت الع ومن الوزراء والقوّاد وكبار رجال الدّولة ومن اتّصل بهم من الفنّانين، شعراء وم ومن العلماء والمثقفين، وكأنما كُتب على الشعب بأن يكدح ليملأ حياة هؤلاء ب بأسباب النعيم، أما هو فعليه أن يتجرع غصص البؤس والشقاء وأن يتحمل من الحياة ما يُطاق ولا يُطاق.

142

ومردُّ ذلك إلى طغيان الخُلفاء العباسيّين الذين حرموا الشعب حقوقه وطوقوه بالاستعباد والاستبداد والعنف الشديد، وقد مضوا يحتكرون لأنفسهم أمواله وموارده الضَّخْمة، بحيث كانت هناك طبقة تنعم بالحياة إلى غير حدٍّ، وطبقات قُتِّر عليها في الرّزق فهي تشقى إلى غير حدٍّ، واضْطَرَبَ أوساط النَّاسِ من التُّجَارِ وغيرهم بين الشقاء والنَّعيم .

كانت خزائن الدَّولة هي المعين المغدق الذي هيّأ لكل هذا التَّرَف، فقد كانت تحمل إليها حُمُول الذَّهب والفضّة من أطراف الأرض (حتى قالوا إن المنصور حين توفي خلّف أربعة عشر مليونا من الدنانير)... وكانت هذه الأنهار الدَّافقة من الأموال تنْصَبُّ في حُجُورِ الخُلَفَاء ومن يحفُّ بهم من بيتهم ومِنَ الوُزَرَاءِ والقُوَّادِ والولاة والعلماء والشُّعراء والمُغنيين.

كما أن نساء الخُلفاء والأمراء استكثرن من العُطور وأنواعِ الطِّيب وبالغنَ في زينتهنّ وأناقتهنَّ، فكنّ يَرْفُلْنَ في الثِّيَابِ الحَريريّة والجواهر.

ولا ريب أن هذا كلّه كان على حساب العامة المحرومة التي كانت تحْيَا حياة بُؤْس تقوم على شظَفِ العيش لينْعَمَ الخُلَفَاء والوزراء والوُلاة والقوَّاد وكبار رجال الدّولة وأمراء البيت العبّاسي.

وطبيعي أن يعم البؤس والشّقاء من جانب، بينما يعم النّعيم والتّرف من جانب آخر، بل كان للشّقاء والبؤس أكثر الجوانب من الحياة العباسية، فالجمهور يعيش في الضَّنك والضيق لا الرَّفيق منه فحسب بل أيضا جمهور الناس من الأحرار،وكأنما كانوا جميعا أرقّاء في هذا النّظام .

ولعلّ هذا البذخ وما صحبه من اعتسار الشعب هوالسبب الحقيقي في كثرة الثّورات على العباسيين وخاصّة في إيران، كما أنّ هذا الوضع هيّأ لكثرة الجمْعيّات السّريّة واعتناق الناس لعقيدة التّشيّع على اختلاف فرقها، غير أن هذه المسألة لم توضع وضعا صريحا على أساس مشكلة عدالة اجتماعية واستنزاف لمصلحة تعيش معيشة باذخة مسرفة في البذخ، بل وجهت توجيها خاطئا على أساس دعوات دينية، وبذلك أخفقت هذه الثورات جميعا لأنّها لم تَضَع للشعب اللاّفتات والشّعارات الحقيقية التي يلْتَفُّ حوْلَها ويعمل من أجلها، فازداد ثرَاءُ الثّري وتفاقَم فقْرُ الضَّعيف.

العصر العباسي الأول (بتصرف)

143

الثانوية: الاسم واللقب :

اقرأ النص جيّدا، ثم عوّض الفراغ بالكلمة المؤدية للمعنى الصحيح.

الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم

د.شوقي ضيف

تقديم النص

مع اتساع الفتوحات كثرت أموال الجباية التي كانت تُصبُ من أقاصي المقاطعات وأدانيها في بغداد فكثرت الثروات العامة والخاصة وانتشرت مجالس الشراب والغناء واللّهو وعرف الناس في تلك الأيّام أن اللّيالي حبالى يلدن من الأحداث كل عجيب، فعلى قدر ثراء البعض ازداد بؤس وفقر وحرمان البعض الآخر.

النص:

لما فتح العرب العراق وإيران والشام ومصر وورثوا ما في الأولى والثانية من الحضارات السّاسنيّة والكلدانيّة والآراميّة وما في الثالثة والرّابعة من حضارات بزنطيّة وساميّة قديمة ومصريّة، وأخذوا يكونون من ذلك و..... تراثهم العربيّ الخالص حضارتهم الإسلامية.

و..... كشفت حفائر سامرّاء عن طريق بناء ..... والقصور ما يصل بين الدّار .....القصر من دهاليز مسقوفة تفضي إلى ..... واسع يسلّم إلى القاعة الكبرى و.....، وبهذه الدهاليز غرف متجاورات للسكن .....المرافق المنزلية، وتتّصل بالإيوان بعض ..... الصغيرة، وبجانب الفناء للدار أفنية ..... ثانّوية تعلوها بعض البساتين وبعض ..... والبرك، وكانت مصاريع الأبواب..... من الخشب المحلى بالنقوش والزخرف،.....تتألق النوافذ بالزجّاج الملوّن،وتزخرف ..... بالنقوش ... أما أرض الدّار فكانت تموج ..... الإيرانيّة والأرمينيّة.

ولا ريب ..... أنّ هذا البذخ إنما كان يتمتّع ..... الخُلفاء وحواشيهم من البيت العباسيّ .....من الوزراء والقوّاد وكبار ..... الدّولة ومن اتّصل بهم من.....، شعراء ومغنّيين ومن العلماء .....المثقفين، وكأنما كُتب على الشعب ..... يكدح ليملأ حياة هؤلاء جميعا بأسباب.....، أما هو فعليه أن يتجرع غصص ..... والشقاء وأن يتحمل من ..... الحياة ما يُطاق ولا يُطاق.

.....مردُّ ذلك إلى طغيان الخُلفاء العباسيّين ..... حرموا الشعب حقوقه وطوقوه بالاستبعاد.....الاستبداد والعنف الشديد، وقد ..... يحتكرون لأنفسهم أمواله وموارده الضّخمة،

.....كانت هناك طبقة تنعم بالحياة إلى..... حدّ، وطبقات قُتّر عليها في ..... فهي تشقى إلى غير حدٍّ، و ..... أوساط النَّاسِ من التُّجار وغيرهم .....الشقاء والنَّعيم.

كانت خزائن الدَّولةِ ..... المعين المغدق الذي هيّأ لكل هذا .....، فقد كانت تحمل إليها حُمُول الذَّهبِ.....الفضّة من أطراف الأرض (حتى قالوا ..... المنصور حين توفي خلَّفَ أربعة عشر ..... من الدنانير)... وكانت هذه الأنهار ..... من الأموال تنْصبُّ في حُجُور الخُلَفَاء.....من يَحفُّ بهم من بيتهم و ..... الوزراء والقُوّاد والولّاة و..... والشُّعراء والمغنين.

كما أن ..... الخلفاء والأمراء استكثرن من العُطور..... أنواع الطِّيب وبالغنَ في زينتهِنّ.....أناقتِهِنَّ، فكنّ يَرْفلْنَ في الثِّيابِ الحريريّة.....الجواهر.

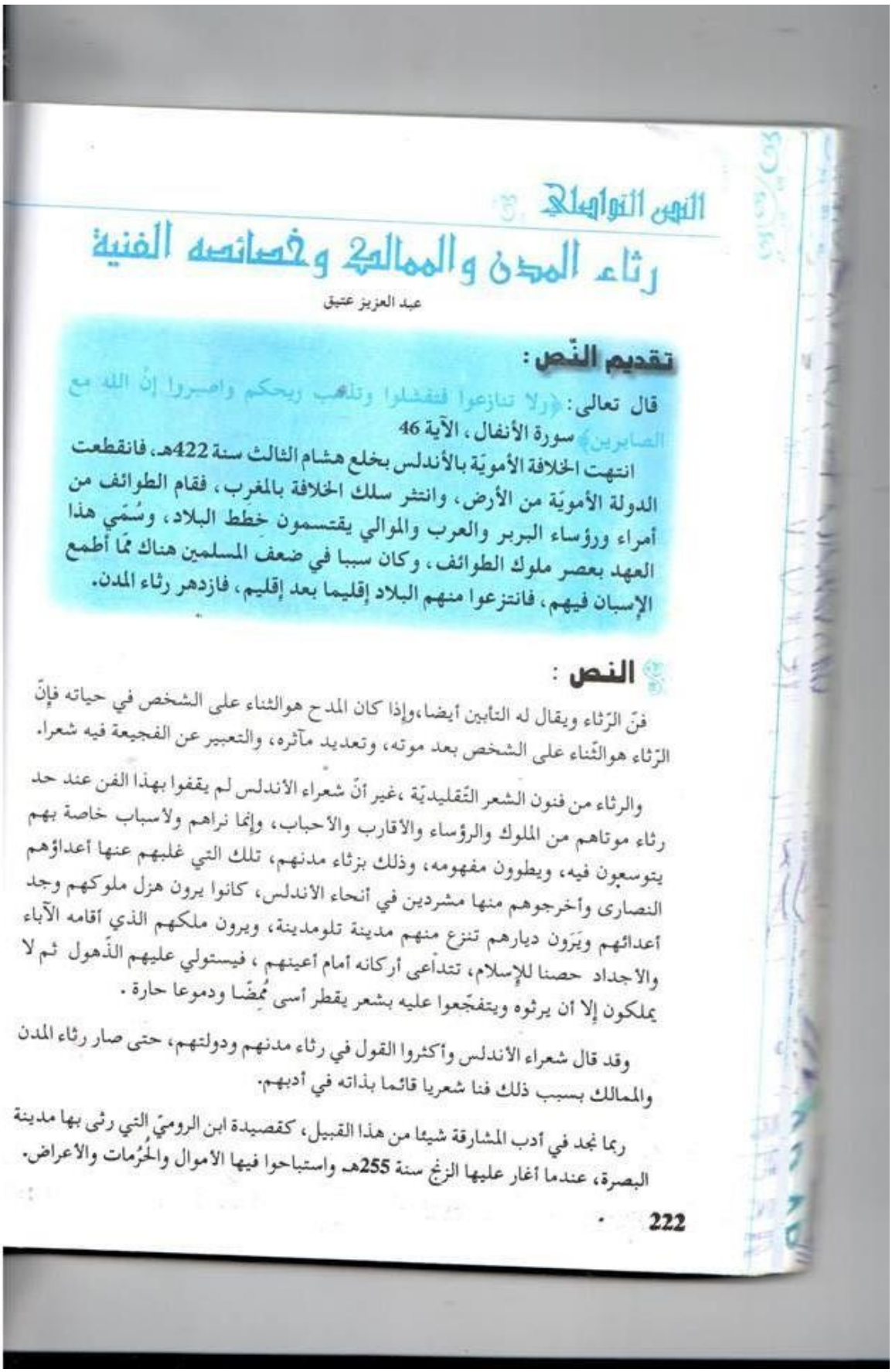
ولا ريب أن هذا ..... كان على حساب العامة المحرومة التي ..... تحيا حياة بُؤْس تقوم على شظَف ..... لينعم الخلفاء والوزراء والولَّاة.....القوّاد وكبار رجال الدّولَة و ..... البيت العبّاسي.

وطبيعي أن يعم ..... والشّقاء من جانب، بينما يعم .....والتّرف من جانب آخر، بل ..... للشّقاء والبؤس أكْثَر الجوانب من .....: العباسية، فالجمهور يعيش في الضّنك و..... لا الرّقيق منه فحسب بل أيضا ..... الناس من الأحرار، وكأنما كانوا ..... أرقاء في هذا النِّظام.

ولعَلّ ..... البذخ وما صحبه من اعتسار ..... هو السبب الحقيقي في كثرة الثّورات ..... العباسيين وخاصَّة في إيران، كما ..... هذا الوضع هيّأ لكثرة الجمْعِيَّات السّريّة .....اعتناق الناس لعقيدة التّشيّع على اختلاف .....، غير أن هذه المسألة لم توضع ..... صريحا على أساس مشكلة عدالة اجتماعية .....استنزاف لمصلحة تعيش معيشة باذخة مسرفة ..... البذخ، بل وجهت توجيها خاطئا على ..... دعوات دينية، وبذلك أخفقت هذه ..... جميعا لأنّها لم تضع للشعب اللّافتات .....الشّعارات الحقيقية التي يلتف حولها و..... من أجلها، فازداد ثَرَاءُ الثَّري وتفَاقم فقْرُ الضَّعِيف.

العصر العباسي الأول (بتصرف)

النص الثالث: رمزه أ3



النص التواصلي

رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية

عبد العزيز عتيق

تقديم النّص:

قال تعالى: ﴿ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم واصبروا إنّ الله مع الصابرين﴾ سورة الأنفال، الآية 46

انتهت الخلافة الأمويّة بالأندلس بخلع هشام الثالث سنة 422هـ، فانقطعت الدولة الأمويّة من الأرض، وانتشر سلك الخلافة بالمغرب، فقام الطوائف من أمراء ورؤساء البربر والعرب والموالي يقتسمون خطط البلاد، وسُمّي هذا العهد بعصر ملوك الطوائف، وكان سببا في ضعف المسلمين هناك ممّا أطمع الإسبان فيهم، فانتزعوا منهم البلاد إقليما بعد إقليم، فازدهر رثاء المدن.

النص :

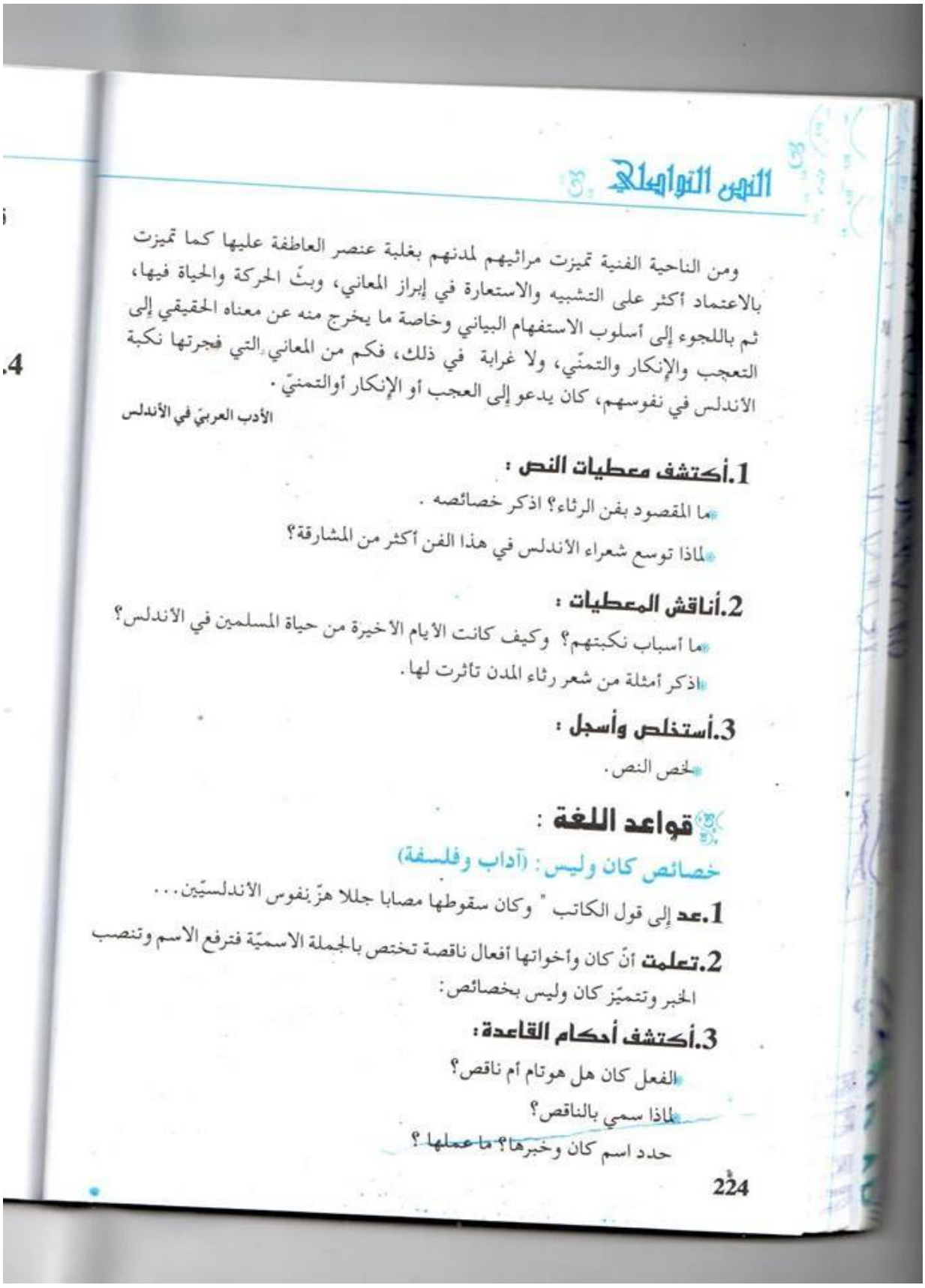
فنّ الرّثاء ويقال له التأبين أيضا،وإذا كان المدح هوالثناء على الشخص في حياته فإنّ الرّثاء هوالثّناء على الشخص بعد موته، وتعديد مآثره، والتعبير عن الفجيعة فيه شعرا.

والرثاء من فنون الشعر التّقليديّة ،غير أنّ شعراء الأندلس لم يقفوا بهذا الفن عند حد رثاء موتاهم من الملوك والرؤساء والأقارب والأحباب، وإنما نراهم ولأسباب خاصة بهم يتوسعون فيه، ويطوون مفهومه، وذلك برثاء مدنهم، تلك التي غلبهم عنها أعداؤهم النصارى وأخرجوهم منها مشردين في أنحاء الأندلس، كانوا يرون هزل ملوكهم وجد أعدائهم ويَرَون ديارهم تنزع منهم مدينة تلومدينة، ويرون ملكهم الذي أقامه الآباء والأجداد حصنا للإسلام، تتداعى أركانه أمام أعينهم ، فيستولي عليهم الذّهول ثم لا يملكون إلا أن يرثوه ويتفجّعوا عليه بشعر يقطر أسى مُمِضّا ودموعا حارة .

وقد قال شعراء الأندلس وأكثروا القول في رثاء مدنهم ودولتهم، حتى صار رثاء المدن والممالك بسبب ذلك فنا شعريا قائما بذاته في أدبهم.

ربما نجد في أدب المشارقة شيئا من هذا القبيل، كقصيدة ابن الروميّ التي رثى بها مدينة البصرة، عندما أغار عليها الزنج سنة 255هـ واستباحوا فيها الأموال والحُرُمات والأعراض.

222



النص التواصلي

ومن الناحية الفنية تميزت مراثيهم لمدنهم بغلبة عنصر العاطفة عليها كما تميزت بالاعتماد أكثر على التشبيه والاستعارة في إبراز المعاني، وبثّ الحركة والحياة فيها، ثم باللجوء إلى أسلوب الاستفهام البياني وخاصة ما يخرج منه عن معناه الحقيقي إلى التعجب والإنكار والتمنّي، ولا غرابة في ذلك، فكم من المعاني التي فجرتها نكبة الأندلس في نفوسهم، كان يدعو إلى العجب أو الإنكار أوالتمنّي.

الأدب العربيّ في الأندلس

1.أكتشف معطيات النص :

- ما المقصود بفن الرثاء؟ اذكر خصائصه .
- لماذا توسع شعراء الأندلس في هذا الفن أكثر من المشارقة؟

2.أناقش المعطيات :

- ما أسباب نكبتهم؟ وكيف كانت الأيام الأخيرة من حياة المسلمين في الأندلس؟
- اذكر أمثلة من شعر رثاء المدن تأثرت لها.

3.أستخلص وأسجل :

- لخص النص.

قواعد اللغة :

خصائص كان وليس: (آداب وفلسفة)

1.عد إلى قول الكاتب " وكان سقوطها مصابا جللا هزّ نفوس الأندلسيّين...

2.تعلمت أنّ كان وأخواتها أفعال ناقصة تختص بالجملة الاسميّة فترفع الاسم وتنصب الخبر وتتميّز كان وليس بخصائص:

3.أكتشف أحكام القاعدة:

- الفعل كان هل هو تام أم ناقص؟
- لماذا سمي بالناقص؟
- حدد اسم كان وخبرها؟ ما عملها ؟

224

الثانوية: الاسم واللقب:

اقرأ النّص جيّدا، ثم عوّض الفراغ بالكلمة المؤدّية للمعنى الصحيح.

رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية

عبد العزيز عتيق

تقديم النّص:

قال تعالى:﴿ ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم واصبروا إنّ الله مع الصابرين ﴾ سورة الأنفال، الآية 46

انتهت الخلافة الأمويّة بالأندلس بخلع هشام الثالث سنة 422ه، فانقطعت الدولة الأمويّة من الأرض، وانتثر سلك الخلافة بالمغرب،فقام الطوائف من أمراء ورؤساء البربر والعرب والموالي يقتسمون خِطَط البلاد، وسمّي هذا العهد بعصر ملوك الطوائف، وكان سببا في ضعف المسلمين هناك ممّا أطمع الإسبان فيهم، فانتزعوا منهم البلاد إقليما بعد إقليم، فازدهر رثاء المدن.

النص:

فنّ الرّثاء ويقال له التأبين أيضا، وإذاكان المدح هو الثناء على الشخص في حياته فإنّ الرّثاء هو ..... على الشخص بعد موته، وتعديد .....، والتعبير عن الفجيعة فيه شعرا .

.....الرثاء من فنون الشعر التّقليديّة، غير ..... شعراء الأندلس لم يقفوا بهذا الفن..... حد رثاء موتاهم من الملوك و..... والأقارب والأحباب، وإنما ..... ولأسباب خاصة بهم يتوسعون فيه، ..... يطورون مفهومه، وذلك برثاء مدنهم، ..... التي غلبهم عنها أعداؤهم النصارى و..... منها مشردين في أنحاء الأندلس،كانوا ..... هزل ملوكهم وجد أعدائهم ويَرَون..... تنزع منهم مدينة تلو مدينة،و..... ملكهم الذي أقامه الآباء والأجداد ..... للإسلام، تتداعى أركانه أمام أعينهم فيستولي ..... الذّهول ثم لا يملكون إلا أن ..... ويتفجّعوا عليه بشعر يقطر أسى..... ودموعا حارة .

وقد قال ..... الأندلس وأكثروا القول في رثاء ..... ودولتهم،حتى صار رثاء المدن .....المالك بسبب ذلك فنا شعريا قائما ..... في أدبهم.

ربما نجد في أدب ..... شيئا من هذا القبيل، كقصيدة ابن ..... التي رثى بها مدينة البصرة، عندما ..... عليها الزنج سنة 255هـ واستباحوا ..... الأموال والحُرُمات والأعراض .

لكن ..... لم يتوسعوا في رثاء المدن و..... توسع الأندلسيّين و لذلك لم يظهر ..... اللون من الشعر في أدبهم كما ..... في الأدب الأندلسيّ فنا قائما بذاته .....ذكر صاحب "نفح الطيب " أنّ من ..... ما استرده الإفرنج من مدن الأندلس ..... مدينة طليطلة التي استولى عليها النصارى ..... 478هـ بعد حصار طويل وكان ..... مصابا جللا هز نفوس الأندلسيين هزا .....فقال قائلهم:

طليطلة أباح الكفر منـــها حمـاها... إنّذا نبأ كبيـر
كفى حزنا بأنّ الناس قالوا إلى أين التحول والمسير؟
ولا ثمّ الضياع تروق حسنا نُبَاكـرها فيعجبنا البكور
ألارجل له رأي أصيـــل بـه مّما نحاذر نستجيـر؟

وقال ابن خفاجة ..... رثاء مدينة"بلنسية" التي سقطت في ..... الأعداء سنة 488هـ

عافت بساحتك العدا يا دار ومحا محاسنك البلى والنار

ولعلّ نونيّة ..... البقاء الرندي هي أروع وأشجى ..... جادت به قريحة شاعر أندلسيّ، لا ..... رثاء مدينة بعينها بل في رثاء .....، كلّ الأندلس وتصوير نكبته التي ..... على كل فجائع الدّهر وتتحدّى ..... والنسيان.

وكأنّي بأبي البقاء ..... مرثيته الخالدة يتحدث بلسان كل الأندلسيّين، .....يشعر بمشاعرهم، ويترجم عن ثورتهم ..... المكبوحة فكل بيت فيها يطالعنا مشحونا ..... مبلّلا بالدّموع تفجّعا بما آل إليه ..... و المسلمون بالأندلس.

والطابع الغالب ..... هذا النوع من الرثاء هو الأسى ..... و التماس العظة والتّأسّي في ..... الدّول، ثم زوالها منذ القدم، و ..... نكبتهم إلى فعل الدهر حينا، و..... أنفسهم حينا آخر، وتصوير ما ..... الإسلام والمسلمين في الأندلس من ..... و هوان، وتعلقهم بديارهم الجميلة ..... أجلوا عنها، والتفجّع على الأهل .....الرفاق المشردين، واستنهاض همم المسلمين ..... شتّى الأقطار لمدّ يد المعونة إلى ..... في الأندلس والدعوة للذّود عن..... و التطلع إلى المنقذ الذي ينضوون ..... علَمه في معركة المصير.

أما عن ..... تناولهم للموضوع فتكاد تكون متشابهة، على ..... مما فيها من تنوع، ومن ..... في درجة جودة التعبير.

ومن ..... الفنية تميزت مراثيهم لمدنهم بغلبة عنصر ..... عليها كما تميزت بالاعتماد أكثر على ..... والاستعارة في إبراز المعاني، و..... الحركة والحياة فيها، ثم باللجوء ..... أسلوب الاستفهام البياني وخاصة ما ..... منه عن معناه الحقيقي إلى التعجب .....الإنكار والتمني، ولا غرابة في ذلك، ..... من المعاني فجرتها نكبة الأندلس في نفوسهم، كما يدعو إلى العجب أو الإنكار أو التمنّي.

الأدب العربيّ في الأندلس

الفهرس

المحتوى	الصفحة
إهداء	
شكر	
مقدمة	**أ ــ ز**
الفصل الأول: الخلفية المعرفية للكتاب المدرسي، النص، القراءة والمقروئية.	**08 ــ 56**
المبحث الأول: الكتاب المدرسي	**09 ــ 18**
1/ مفهوم الكتاب المدرسي	10 ـ 11
2/ أنواع الكتب المدرسية	12
3/ وظائف الكتاب المدرسي	12 ـ 14
4/ أهمّية الكتاب المدرسي	14
5/ هيكلة الدرس في الكتاب المدرسي	14 ـ 15
6/ خصائص مضامين الكتاب المدرسي	15 ـ 16
7/ معايير صناعة الكتاب المدرسي	17 ـ 18
المبحث الثاني: النص	**19 ــ 29**
1/ مفهوم النص	20 ـ 22
2/ أنواع النص التّعليمي	22 ـ 23
3/ معايير اختيار النصّ التّعليمي	23 ـ 24
4/ أسس اختيار النص التعليمي	25
5/ عوامل اختيار النص التعليمي	26 ـ 27

6/ أهمية تعليم النصوص	27 ـ 28
المبحث الثالث: القراءة	**30 ــ 41**
1/ تعريف القراءة	31 ـ 32
2/ العمليات المعرفية في نشاط القراءة	32 ـ 33
3/ أنواع القراءة	33 ـ 36
4/ مراحل القراءة	36 ـ 40
المبحث الرابع: المقروئية	**42 ــ 56**
1/ تعريف المقروئيّة	43 ـ 44
2/ أسباب ظهور المقروئيّة	44 ـ 45
3/ شروط المقروئية	45 ـ 50
4/ أساليب قياس المقروئية	50 ـ 56
1/4 معادلات المقروئية	50 ـ 51
2/4 أسلوب الأحكام	51
3/4 اختبارات الاستيعاب	52
4/4 اختبار كلوز	52 ـ 56
1/4/4 تعريف اختبار كلوز	52 ـ 53
2/4/4 طرق اختبار كلوز	53 ـ 54
3/4/4 طريقة تصحيح اختبار كلوز	54
4/4/4 تفسير نتائج اختبار كلوز	55 ـ 56
الفصل الثاني: مقروئية النصوص التواصلية	**57 ــ 115**
المبحث الأول: تعليمية النص التواصلي	**58 ــ 70**

1/ مفهوم النص التواصلي	60
2/ شروط اختيار النص التواصلي	60 ـ 61
3/ طريقة معالجة النصوص التواصلية	61 ـ 65
4/ عرض أنموذج عن تحليل نص تواصلي	65 ـ 68
5/ مواضيع النصوص التواصلية	68 ـ 69
المبحث الثاني:إجراءات الدراسة	**71 ــ 77**
1/ عينة الدراسة	72 ـ 73
2/ أداة الدراسة	73 ـ 74
3/ خطوات بناء الاختبار	74
4/ إجراء الاختبار وتصحيحه	75
5/ صدق الاختبار	75
6/ ثبات أداة الاختبار	75 ـ 76
7/ المعالجة الإحصائية	77
المبحث الثالث: نتائج الدراسة	**78 ــ 106**
1/ نتيجة السؤال الأول	80 ـ 97
2/ نتيجة السؤال الثاني	97 ـ 103
3/ نتيجة السؤال الثالث	103 ـ 105
4/ نتيجة السؤال الرابع	105 ـ 106
المبحث الرابع: تحليل نتائج الدراسة	**107 ــ 115**
1/ تحليل نتيجة السؤال الأول	108 ـ 113
2/ تحليل نتيجة السؤال الثاني	113 ـ 114
3/ تحليل نتيجة السؤال الثالث	114

3/ تحليل نتيجة السؤال الرابع	115
خاتمة	**116 ـ 118**
المراجع	**119 ـ 123**
الملاحق	**124 ـ 136**
الفهرس	**137 ـ 141**