

- آليات تدريس النصوص القرائية في مرحلة التعليم المتوسط وعلاقتها بالفهم القرائي

- الطور الثاني نموذجاً -

Mechanisms of teaching reading texts in middle school and their relationship to reading comprehension - the second level as a model-

سيدي محمد بوعياض دباغ

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)

مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

sidmed.didact@yahoo.fr

فيسح سعاد*

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)

مخبر اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات

souad.fissah@univ-alger2.dz

تاريخ القبول: 2023/06/03

تاريخ الإرسال: 2023/04/04

الملخص:

يعدّ الفهم القرائي مطلباً تعليمياً وتربوياً، ولا يمكن أن يتأتى إلا عن طريق طرائق تعليمية نشطة وفعّالة تراعي قدرات المتعلّمين وحاجاتهم، وتنمّي مستويات التّفكير العليا لديهم. وعلى الرّغم من سعي مناهج الجيل الثاني إلى تطوير طرائق التدريس عن طريق محاولة تطوير مستوى الأسئلة المرفقة بالنصوص، إلا أن المتصفح للكتب المدرسية الحالية يدرك تماماً أن طريقة تدريس "فهم المكتوب" في مرحلة التعليم المتوسط تبقى تقليدية تركز سلبية المتعلّم بتركيزها على مستوى الفهم الحرفي المباشر، وعلى المحتوى المعرفي وإغفالها خصائص النصوص وأنماطها وكيفية تشكيلها، وإهمال البعد النّصّي بتغييب عنصري الاتّساق والانسجام، مما يجعلها غير قادرة على تنمية مستوى الفهم القرائي للمتعلّمين، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في طرائق تلقي وإقراء النصوص. وعليه فإننا نهدف إلى تطوير آليات تدريس النصوص لتمكين المتعلّمين من التفاعل معها بشكل إيجابي والإفادة منها.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، المتعلّم، طريقة التّدريس، النّصوص، فهم المكتوب.

Abstract:

Reading comprehension is an educational and pedagogical requirement. It can only be achieved through educational methods that consider the learners' abilities and needs and develop their level of thinking. Despite the efforts of the second-generation curriculum to develop teaching by trying to develop questions attached to texts, The browser of the current textbooks realizes that the method of teaching understanding the written in middle education remains traditional and perpetuates the learner's negativity by forcing on the level of direct literal understanding while neglecting the characteristics and patterns of texts which makes it unable to improve the level of reading comprehension for learners which requires a review of those methods. According to this, we aim to develop mechanisms for teaching texts to enable learners to interact with them positively and benefit from them.

Keywords: Reading comprehension, Learner, Teaching methods, Texts, Understanding the written.

* المؤلف المرسل: سعاد فيسح.

مقدمة:

يُطرح تلقّي وإقراء نصوص "فهم المكتوب" في مختلف المراحل التعليمية مشكلات تتعلّق بالفهم القرائي وما يثيره من تساؤلات حول مناهج وطرائق تدريسه خاصة في ظل قصور الممارسات التدريسية الحالية، مما يحدّ من فاعلية نشاط "فهم المكتوب" ويحول دون تحقيق الأهداف التي نصّ عليها المنهاج. الواقع أن عجز المتعلّمين على فهم النصوص القرائية يعزى إلى عدّة عوامل؛ منها ما يتعلّق بطبيعة المحتوى، ومنها ما يتعلّق بآليات الإقراء، ومنها ما يتعلّق بالمتعلّم في حدّ ذاته.

غير أنّنا في هذا المقال سنركّز على آليات إقراء النصوص نظراً لما تكتسبه من أهمية في تيسير فهم المادة القرائية، وتمكين المتعلّمين من التفاعل مع النصوص القرائية وتدوّقها.

كما سنقتصر على المرحلة المتوسطة لما لها من أهمية بالغة في ترسيخ المكتسبات القبلية للمرحلة الابتدائية وبناء مكتسبات جديدة تمهّد للمرحلة الثانوية.

وعليه فإنّنا سنقوم بتقييم لطرائق التدريس الحالية انطلاقاً من فحص الأسئلة المرفقة بنصوص الكتاب المدرسي والتي يعتمد عليها غالبية المعلّمين في مختلف الأطوار التعليمية، ونهدف بذلك إلى الكشف عن مظاهر القصور في طرائق التدريس لتطويرها وتنمية مستوى الفهم القرائي للمتعلّمين.

وسنسعى إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل تمكّن طرائق التدريس الحالية المتعلّمين من فهم فحوى النصوص التعليمية وإدراك آليات اشتغالها؟

- ما هي الاستراتيجيات البديلة لتمكين المتعلّمين من فهم النصوص ومقاربتها بطريقة علمية؟

1- مفهوم النصّ (Text)

تعدّدت التعريفات الاصطلاحية للنصّ وتداخلت إلى حدّ الغموض أو التّعقيد أحياناً أخرى، فبعض التعريفات تعتمد على مكوناته الجمالية وتتابعها، وبعضها يضيف إلى تلك الجمل التّرابط، وبعض ثالث يعتمد على التّواصل النصّي والسّياق، وبعض رابع يعتمد على الإنتاجية الأدبية أو فعل الكتابة، وبعض خامس يعتمد على جملة المقاربات المختلفة والمواصفات التي تجعل الملفوظ نصّاً...¹

ومن هذه التعريفات ما أشار إليه هاليداي [HALLIDAY] ورقية حسن [R HASSAN] فكلمة نص في نظرهما تستخدم للإشارة إلى «أي فقرة منطوقة أو مكتوبة على حد سواء، مهما طالّت وامتدت ويرتبط بالجملة بالطريقة التي ترتبط بها الجملة بالعبارة... وهو يختلف عن الجملة في النوع»².

فالتعريف أعلاه يطلق مصطلح نص على كل من المنطوق والمكتوب ولا يشترط أي تحديد حتمي للنص.

ويعرّف شميت [STHMITT] النصّ بقوله: «حدّ النص هو كل تكوين لغوي منطوق من حدث اتصالي في إطار عملية اتصالية، محدد من جهة المضمون، ويؤدي وظيفة اتصالية يمكن إيضاحها...»³ يركّز التعريف أعلاه على الجانب الاتصالي للنصّ أي الوظيفة الإبلاغية.

ويركز هارتمان [P.HARTMAN] على كون النص علامة لغوية، أصلية تبرز الجانب الاتصالي والسميائي؛ فهو يتسم بخاصية الارتباط بموقف اتصال، وإمكان تعدد تفسير العلامة النصية من جهة أخرى.⁴

أما جون ميشال آدم [JEAN MICHEL ADAM] فيعد النص بنية متدرّجة تشمل عددا من المقاطع الناقصة أو التامة من نفس النوع أو من أنواع مختلفة فالنصّ بذلك سلسلة متصلة من المقاطع تكوّنها سلسلة من القضايا الفكرية، تؤسّسها سلسلة أخرى من القضايا تترافق في بنيتها والوحدات اللغوية لتؤدي المعاني والدلالات.⁵

وتعرّف جوليا كريستيفا [JULIA KRISTEVA] النصّ على أنه: «جهاز عبر لساني يعيد النظام اللساني بواسطة الربط بين كلام تواصل يهدف إلى الإخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المترامنة معه»⁶.

فالنصّ إذن إنتاجية وهو ليس من إنتاج مؤلف واحد بل إنه تداخل لمجموعة من النصّوص السابقة له أو الآتية فثمة خاصية في النصّ هي التناصّ (intertextuality).

ومما تقدّم من تحديدات للنصّ يمكننا أن نقرب مفهوم النصّ ونتعرّف على ملامحه، وسيتّضح ذلك من خلال التحديد الجامع الذي أعطاه كل من روبرت دي بوجراندي [ROBERT DE BOUGRANDE] وفلفجانج دريسلر [WOLSGANG DRESSLAR] لمفهوم النص من خلال تحديد المعايير النصّية السبعة.

فالنصّ حسيمًا حدث تواصل يُلزم لكونه نصًّا أن تتوافر له سبعة معايير للنصّية مجتمعة، ويزول عنه هذا الوصف إذا تخلّف واحد من هذه المعايير وهي:

- السبّك (الربط) (Cohesion).

- الحيك (التماسك) (Coherence).

- القصد (Intentionality).

- القبول (المقبولية) (Acceptability).

- الإعلام (Informativity).

- المقامية (الموقفية) (Situationality)⁷.

- التناصّ (Intertextuality).

وسنقوم بشرح كل معيار من هذه المعايير على التّوالي:

السبك (الربط، الاتساق) (Cohesion): «ويقصد به عادة ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة لنص/خطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برّمته...»⁸.

الحبك (التماسك، الانسجام) (Coherence): يعتبر الانسجام ميزة جوهرية في النّصوص ويحدد على أنّه العلاقة التي تنشأ بين عناصر ووحدة تعبيرية (expressive unit)، فكلّ نصّ منسجم يؤسس تدرّجاً خطياً تكون فيه العناصر المكوّنة مترابطة ببعضها بعلاقات تركيبية دلالية تداولية.

القصد (Intentionality): «وتعني التعبير عن هدف النّص أو تضمن موقف منثني النص»⁹.

القبول (المقبولية) (Acceptability): «موقف متلقي النص لتوقع نص مترابط ومتماسك، ويطرح السامع هنا شروط للمعرفية بمعنى مدى الاستدلال بوصفه إسهماً في إنتاج التماسك»¹⁰. ومعنى هذا أن المقبولية ترتبط بالمتلقّي وحكمه على النص بالقبول والتماسك.

الإعلام أو الإخبارية (Informativity): «وهي تشتمل على عامل الجدّة النسبي لوقائع النص بالمقارنة مع الوقائع الأخرى المحتملة الحدوث»¹¹.

فالنص لا بد أن يحمل دلالات يريد المبدع إيصالها للمتلقّي.

المقامية (الموقفية) (Situationality): «وهي تشتمل على العوامل التي تجعل النّص ذا صلة بموقف حالي أو بموقف قابل للاسترجاع»¹².

التناصّ (Intertextuality): «وهو يتضمّن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى ذات صلة تم التّعرف إليها في خبرة سابقة»¹³.

ومما تقدّم يتّضح لنا أن المعايير السبعة يمكن تصنيفها كما يلي:

- ما يتّصل بالنّص في ذاته وهما معيارا السبك والحبك أي الاتساق والانسجام.

- ما يتصل بمستعملي النص (المنتج، المتلقي) وهما معيارا القصد والقبول.

- ما يتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص وهي الإعلام والمقامية والتناص.

2-الفهم القرائي:

1-2 ماهية الفهم القرائي:

الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة والهدف الرئيسي لها، وقد تعددت تعريفات الفهم القرائي تبعاً لتعدد وجهات نظر المختصين، فهناك تعريفات متأثرة بالبحوث في مجال علم النفس اللغوي ومنها تعريف "بورموث" [Bormuth]: «الفهم القرائي عبارة عن مجموعة من المهارات العامة لاكتساب المعرفة والتي تسمح للأفراد باكتساب المعلومات وإظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة»¹⁴.

فالفهم القرائي كما يراه "بورموث" عبارة عن استجابة لنظام اللغة والذي ينتج عنه المعلومات المكتسبة.

أما "كارول" [Carrol] فيرى أن الفهم القرائي عبارة عن: «عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة أو المنطوقة، فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني، وتقويم المعاني المعروضة، واختيار المعاني الصحيحة»¹⁵.

فحسب "كارول" الفهم القرائي عملية عقلية لا تقتصر على مجرد التعرف بل تتعداه إلى تقويم المقروء واتخاذ موقف معين انطلاقاً من فهم المعنى.

واتفق العديد من الباحثين في تعريفهم للفهم القرائي على أنه: «عملية نشطة يبني خلالها القارئ المعنى معتمداً على خبرته السابقة، وتتضمن هذه العملية أكثر من التعرف على الرموز المكتوبة من كلمات وجمل، حيث تتطلب من القارئ القيام بترابطات واستنتاجات بناءً على معلومات النص»¹⁶.

يركّز التعريف أعلاه على أحد العوامل المؤثرة في الفهم القرائي وهي المعرفة السابقة والخبرة، حيث تعدّ عاملاً مساعداً على فهم المتعلم للمكتوب، ذلك أنه لا يستقبل المعلومات بذهن خالٍ ولكنه يعتمد على خلفيته المعرفية وخبراته السابقة للفهم وبناء المعرفة.

ويرى آخرون أن الفهم القرائي «عملية معقدة تتضمن بناء القارئ لمجموعة من التصوّرات العقلية لمعلومات وأفكار النصّ، بدءاً بمستويات معرفية دنيا وانتهاءً بمستويات أكثر تعقيداً»¹⁷. فهذا التعريف يشير إلى التدرّج في مهارات الفهم القرائي بدءاً بالمهارات المعرفية الدنيا (التّعرف، الفهم، التطبيق) وانتهاءً بالمهارات المعرفية العليا: (التّركيب، النّقد والتقويم).

والحقيقة أن مهارات الفهم القرائي متداخلة ولا يمكن الفصل بينها، ولكن أغلب الباحثين يلجؤون إلى هذا الفصل الإجرائي فقط من أجل تسهيل تحقيق أهداف التعلم، ووضوحها لدى المتعلّم والمتعلّم وكذا اعتماد مبدأ التدرّج من البسيط إلى المعقد.

وقدم تعريفاً أكثر تعمّقا للفهم القرائي ينص على كونه عملية معرفية (Cognitive process) تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة المتعلّم على فكّ رموز الكلمات المطبوعة وحسن تصوّر المعنى الحرفي والضماني لها سواء كانت كلمة أو جملة أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة، إضافة إلى كونه عمليات عقلية ما وراء معرفية (Metacognitive) تعتمد على مراقبة المتعلّم لنفسه ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، حيث يستخدم القارئ عمليات قبل و أثناء وبعد القراءة، بهدف مساعدته في فهم المقروء¹⁸.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن الفهم القرائي:

* أساس عملية القراءة.

* يعتمد على التفاعل الإيجابي بين القارئ والنص المكتوب، حيث يتم في هذا التفاعل الربط بين خبرة القارئ السابقة والمعلومات المتضمنة في النص، لذا يجب أن يكون القارئ إيجابياً ونشطاً.

* عملية مركبة تشمل العديد من العمليات العقلية التي تبدأ بفك رموز النص المكتوب وتنتهي بالنقد والإبداع.

* عملية عقلية نشطة يستخدمها القارئ لاستخلاص المعاني من النص المكتوب.

* عملية بنائية ذاتية ترتبط بتأكيد النظرية البنائية على أن المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

* له مكونان؛ مكوّن معرفي يختص بالبنية المعرفية لعملية الفهم، ومكوّن ما وراء معرفي يختص بالاستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها القارئ قبل وأثناء وبعد عملية القراءة¹⁹.

2-2 مستويات الفهم القرائي:

إن معرفة مستويات الفهم القرائي هي شرط لازم وضروري من أجل تصميم وتخطيط المداخل والاستراتيجيات الملائمة لمساعدة المتعلمين على التعامل بشكل جيد مع النصوص وتنمية قدراتهم وكفاءتهم القرائية.

فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن معظم الكتب المدرسية تقيد مهارات القراءة بالإجابة عن بضعة أسئلة، وغالباً ما تكون هذه الأسئلة مقتصرة على الفهم الحرفي؛ حيث أن هذا النوع من الأسئلة الحرفية يمكن الإجابة عنها بشكل آلي وبعيداً عن أي تفكير، وإن أجاب المتعلم عنها بشكل صحيح فإنها لا تكون دليلاً أو معياراً على فهمه للنص.

إن للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها، وفي العمليات والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، وكما تعددت تعريفات الفهم القرائي تعددت أيضاً مستوياته، وتباين العلماء في تحديدها، وعلى الرغم من أنها في ظاهرها متعددة ومتنوعة، إلا أنها في جوهرها بينها قدر كبير من الاتفاق، وهذا التباين ما هو إلا نتيجة لاختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها من ناحية، والعوامل المؤثرة في فهم طبيعة المحتوى المقروء من ناحية أخرى²⁰.

فقد قسّم بعض الباحثين الفهم القرائي تبعاً لحجم الوحدة المقروءة، وهو ما يمكن أن نطلق عليه مستويات الفهم الأفقية ومنهم "علي جاب الله" الذي قسّم الفهم القرائي إلى المستويات الآتية:

* مستوى فهم الكلمة ويتضمن هذا المستوى عدد من المهارات منها:

- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.

- معرفة أضداد الكلمة.

- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة²¹.

- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.
- * مستوى فهم الجملة ويندرج تحته:
 - تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
 - ربط الجملة بما يناسبها من معاني، وإدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة.
 - القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتهي إليه من آراء وأفكار²².
 - * مستوى فهم الفقرة ويندرج تحته:
 - وضع عنوان مناسب للفقرة.
 - إدراك ما تهدف إليه الفقرة؛ كتحديد الفكرة الأساسية للفقرة.
 - تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
 - إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية لم تذكر صراحة²³.
 - * مستوى فهم النص ويشمل المهارات الآتية:
 - تحديد الفكرة الأساسية للنص.
 - استخلاص الأفكار الجزئية.
 - استنتاج الأفكار الضمنية في النص (ما بين السطور).
 - التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
 - استنتاج غرض الكاتب.
 - تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص.
 - تطبيق الأفكار الواردة في النص²⁴.
- كما أن هناك تصنيف آخر لمستويات الفهم القرائي يتمثل في:
 - * مهارات التفكير التقاربي (Convergent thinking skills)
 - وتتضمن:
 - تحديد الفكرة الرئيسية.
 - تحديد التابع.
 - استخدام السياق في التعرف على الكلمات والجمل.
 - تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل.
 - * مهارات التفكير التباعدي (Divergent thinking skills)
 - وتتضمن:
 - فهم أغراض الكاتب.
 - التمييز بين الحقيقة والخيال.
 - تحديد سمات الشخصية.

- إدراك التفاعل الوجداني.

- فهم اللغة المجازية.

- التنبؤ بالنتائج²⁵.

أما من حيث تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات الفهم الرأسي فقد قسم كل من [D& Rasinski, Brassell] الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات هي:

- مستوى الفهم الحرفي: وهو أدنى المستويات الثلاثة ويتطلب قدرة القارئ على تذكر ورواية الأحداث والمعلومات الواردة في النص، كأسماء الشخصيات والأماكن والأحداث، وبإمكان القارئ الاعتماد على المعلومات الواردة في النص صراحة عند الإجابة على الأسئلة، ولذا يمكن تقييم هذا النوع من الفهم وذلك عن طريق فحص استجابة القارئ عن الأسئلة الحرفية الواردة على قطعة قرائية معينة.

- مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشير إلى قدرة القارئ على استيعاب المعلومات الضمنية الموجودة في النص، ويشير المؤلفان إلى أن هذا النوع هو أكثر تطوراً من المستوى السابق، حيث يتطلب من القارئ استخدام خلفيته المعرفية وخبرته السابقة المرتبطة بالنص²⁶.

- مستوى الفهم الناقد "التقيني": وهو أعلى مستوى في هذا التصنيف، ويتضمن إصدار أحكام تقييمية على أفكار ومعلومات النص، مثلاً ما موقف القارئ من تصرف شخصية ورد في النص؟ ما مدى حكمك على دقة المعلومات والحقائق الواردة في النص؟ هل استخدم الكاتب الأدلة والبراهين التي تؤيد وجهة نظره؟، فالإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مستوى متطور من التفاعل بين القارئ والنص²⁷.

ونظراً لأهمية المستويين؛ مستوى الفهم الاستنتاجي والناقد "التقيني" ننبه المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية إلى ضرورة الاهتمام بهذين المستويين، واستهداف طرائق التدريس للمستويات العليا للتفكير، وعدم الاقتصار على مستوى الفهم الحرفي الذي يحول دون فهم المتعلمين للنصوص، ومن ثم عدم التفاعل معها وعدم تحقق الأهداف المنشودة من تدريس نشاط فهم المكتوب -النصوص القرائية- خاصة.

كما صنّف "محمد عبيد" مستويات الفهم القرائي إلى خمسة مستويات هي:

مستوى الفهم المباشر: ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية هي:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.

- القدرة على تحصيل معاني الكلمات.

- تحديد مرادف الكلمة ومضادها والمشارك اللفظي لها.

- تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص.

مستوى الفهم الاستنتاجي: ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، هي:

- استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
 - استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
 - استنتاج الحقائق والمعلومات التي حذفها الكاتب.
 - استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
 - استنتاج المعاني الضمنية في النص.
 - مستوى الفهم الناقد: ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، هي:
 - التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
 - التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
 - التمييز بين الحقيقة والرأي.
 - التمييز بين المسلمات والفروض.
 - التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
 - تكوين رأي حول القضايا المطروحة في النص.
 - مستوى الفهم التذوّقي: ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، وهي:
 - ترتيب الأفكار حسب قوة المعنى²⁸.
 - تحديد مواطن الجمال في التعبير.
 - تذوّق الأدب الخيالي وفهم مغزاه.
 - إدراك الحبكة الدرامية وتطور الأحداث في القصة.
 - إدراك القيمة الجمالية والدلالية والإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
 - مستوى الفهم الإبداعي: ويندرج تحته مجموعة من المهارات الفرعية، وهي:
 - التنبؤ بالأحداث.
 - توقع نهاية للقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
 - اقتراح حلول لمشكلات وردت في موضوع النص.
 - إعادة ترتيب أحداث القصة بصورة مبتكرة²⁹.
- يتضح مما تقدم أن للفهم القرائي مستويات وأن لكل مستوى مهارات تمثله، وهذا لا يعني وضع حدود فاصلة بين كل مستوى وبين العمليات العقلية والمهارات التي تمثله؛ وذلك لأن القارئ أثناء القراءة ومحاولة الفهم لا يبحث أولاً عن المستويات الدنيا للفهم ثم بعدها المستويات العليا، وإنما يقوم بعملية مزج بين العمليات المختلفة، كما أن الفهم عمومًا في المستويات المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة تكمل بعضها بعضًا، وإنما قصد بهذا التقسيم تسهيل مهمة المعلم وتحديد ما يناسب المتعلمين من مهارات الفهم القرائي المعرفي³⁰.

- 2-3 العوامل المؤثرة في الفهم القرائي: لكي يحدث الفهم القرائي فلا بد أن يمتلك القارئ القدرات الفكرية الأساسية التي تمكن من استيعاب ما يقرأ، ومن العوامل المؤثرة في عملية الفهم القرائي ما يلي:
- القدرة العقلية: هذا العامل يلعب دورًا كبيرًا في القدرة على فهم المقروء بسهولة وبسرعة، ويمثل مختلف المهارات والقدرات المعرفية مثل: الانتباه، التذكر، القدرة على التحليل، النقد، قوة التخيل والأنماط المتنوعة من المعرفة (المعرفة اللغوية والمعرفة باستراتيجيات الفهم).
 - اللغة: وهي قدرة القارئ على نطق الكلمات نطقًا سليماً ومعرفة معاني الجمل، فكلما زادت الثروة اللغوية للمتعلم كلما أمكنه فهم النصوص القرائية وإدراك مضامينها.
 - النضج العام للقارئ: والمتمثل في النمو الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وهو يتفاوت من متعلم إلى آخر.
 - العوامل التربوية: وتشمل التعليم الملائم والإعداد المناسب للمعلمين واستراتيجيات التدريس المتبعة، ومدى التركيز على مهارات القراءة³¹.
 - صلة المقروء بالخبرات السابقة التي مر بها القارئ، والمعلومات التي يمتلكها وما يتصل ببنية المعرفة السابقة.
 - سلامة لغة المقروء وخلوها من التراكيب الغامضة.
 - الأسلوب الذي يتم به عرض المادة القرائية ومدى مناسبتها لقدرات القارئ.
 - واقعية القارئ ومدى انجذابه لقراءة الموضوع.
 - معايشة القارئ للموضوع المقروء ومدى اتصاله ببيئته ومدى معالجته للمشكلات التي تعنيه³².
 - أهداف نشاط القراءة: يتوقف نجاح المتعلم في فهم النصوص القرائية على تحديد أهداف نشاط القراءة ووضوحها، فأى عملية قرائية تجري من أجل تحقيق هدف أو أكثر، ويتأثر الهدف من القراءة بمجموعة من المتغيرات، مثل الاهتمام بالموضوع والمعرفة السابقة حول الموضوع.
 - وقد يكون هدف نشاط القراءة نابعا من ذات القارئ أو قد يكون الهدف عبارة عن أمر خارجي، وفي هذه الحالة قد لا يكون الهدف ذا أهمية بالنسبة للمتعلم، عندها قد يقوم المتعلم بأداء النشاط بطريقة تخلو من التفكير الجدّي، ويبدو وكأنه مكره، ومن النادر قيام المتعلم بأي جهد في نشاط يدركه على أنه عديم الفائدة مما يؤدي إلى نقص أو فشل الفهم³³.
 - السياق: تؤكد النظريات الاجتماعية والثقافية والبيئية على دور التفاعل بين المتعلم والبيئة ضمن السياقات الاجتماعية، وتصف هذه النظريات كيفية اكتساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة، ضمن

التفاعلات الاجتماعية مع الأقران والخبراء والراشدين، فالمعرفة حسب هؤلاء المنظرين عملية تعاونية، وتبعاً لـ"فيجوتسكي" [Vygotsky] فإنه مع إرشادات ودعم الراشد الخبير يمكن أن يؤدي الأطفال المهمات التي تقع وراء قدراتهم ومعرفتهم المستقلة؛ وعندما يصبحون أكثر معرفة وخبرة بالمهمة، فإن هذا الدعم يأخذ بالتلاشي ويقوم الأطفال بتطبيق هذه المعرفة الجديدة والخبرات التي اكتسبوها من خلال التفاعلات الاجتماعية، فهذه النظرية الاجتماعية الثقافية حول تعلم القراءة والكتابة تفترض بأن المتعلمين يندمجون ويتفاعلون في مهمة القراءة فقط عندما يلي السياق احتياجاتهم، ويزود المتعلمين بالفرصة لإشباع إحساسهم بالكفاءة ويدعم الاستقلالية، ويسمح بالتعاون، ويقدم دعماً ثابتاً من أجل تحقيق الأهداف، كما أن التعلم الذي يحدث ضمن السياق الاجتماعي النشط يعزز عاطفية المتعلمين ويكسبهم الثقة بالنفس، مما يجعلهم يندمجون معرفياً في أنشطة القراءة فتتطور قدراتهم على الفهم.

وعليه يتوجب على المعلمين أن يأخذوا بيد المتعلمين لتمكينهم من مهارات الفهم بمختلف مستوياته، وتدريبهم عليها عن طريق أنشطة القراءة³⁴.

ومما تقدم يتضح أنه ثمة عدة عوامل تؤثر في الفهم القرائي وهي:

- القارئ وما يمتلكه من قدرات عقلية ومهارات معرفية وخصائص نفسية وخبرات سابقة.
- النص؛ محتواه، لغته، بنيته التركيبية، ومدى مناسبتها لمستوى المتعلمين وقدراتهم العقلية وخصائصهم النفسية.
- الأهداف؛ مدى وضوحها بالنسبة للمعلم والمتعلم.
- العوامل التربوية وطرائق التدريس، والاستراتيجيات المتبعة، ومدى اهتمام المعلمين بتعليم مهارات الفهم المختلفة.
- السياق الاجتماعي والثقافي ودوره في تعزيز الاندماج المعرفي للمتعلمين في أنشطة القراءة، وتعزيز الدافعية والثقة بالذات واكتساب مهارات الفهم المختلفة.

3-نصوص فهم المكتوب في كتابي السنة الثانية والثالثة متوسط:

يضم الكتاب ثمانية (8) مقاطع، حيث يحوي كل مقطع ثلاث (3) نصوص مكتوبة، فمجموع نصوص المقطع أربعة وعشرون (24) نصاً مكتوباً.

- نشاط "فهم المكتوب" يحتوي على "نشاط القراءة المشروحة" ونشاط "دراسة النص" الذي يهدف إلى اكتشاف بعض الأساليب الفنية والبلاغية والعروضية، ويعتمد هذا النشاط على النص المكتوب

المخصص لنشاط القراءة المشروحة، حيث تخصص أسبوعيا حصتان متواليتان لهذين النشاطين مدة كل حصة ساعة واحدة.

- نصوص السنة الثانية يغلب عليها نمط الحوار والتوجيه، أما نصوص السنة الثالثة فيغلب عليها نمط الحجج والتفسير.

1-3 النصوص المبرمجة في فهم المكتوب لمستوى السنة الثانية متوسط:

رقم المقطع	عنوان المقطع	النص المكتوب	نوع النص	المصدر	القيم
1	الحياة العائلية	سهرة عائلية ص 12	نثري	محمد الميلي (1929م/2016)	قيمة الاعتزاز بالحياة الأسرية والحفاظ عليها
		هدية لأمي ص 18	نثري	محمود تيمور (1894م/1973)	
		في سبيل العائلات ص 22	شعري	مفدي زكريا (1908م/1977م)	
2	حب الوطن	أرض الوطن ص 32	نثري	محمود تيمور (1894م/1973)	قيمة حب الوطن والإخلاص له، والاعتزاز بالرموز الوطنية (العلم)
		تحية العلم الوطني ص 37	نثري	أنطوان جميل (1887م/1948م)	
		الوطن الحبيب ص 42	شعري	محمد العيد آل خليفة (1904م/1979م)	
3	عظماء الإنسانية	يا جميلة ص 52	شعري	عبد الكريم العقون (1918م/1959م)	قيمة تمجيد العظماء من الشخصيات الوطنية والعالمية
		إنسانية الأمير ص 57	نثري	نزار أباطة (1946م، إلى يومنا هذا)	
		غاندي الرجل العظيم	نثري	أحمد أمين (1886م/1954م)	
4	الأخلاق والمجتمع	وصية أب ص 72	نثري	ذو الأصبغ العدواني (ولد 21 قبل الهجرة/602م) ضمن: جواهر الأدب للسيد أحمد الهاشمي، ج 1، ص 188.	قيمة التحلي بفضائل الأخلاق
		فضائل الأخلاق ص 77	شعري	أبو الفتح البستي (942م-1010م) ضمن: جواهر الأدب للسيد أحمد الهاشمي، ص 770.	
		أخلاق صديق ص 82	نثري	ابن المقفع (724م-759م)، ضمن نصوص من التراث لأبي الحسن التديوي ص ص (75-76).	
5	العلم و	فضل العلم	نثري،	الترمذي (راوي حديث) (824م-892م)	تقديس العلم والتفاعل

الإيجابي مع الاختراعات العصرية	حديث نبوي	ص92	الاكتشافات العلمية		
	م. ص. المنشاوي (1920م-1969م) ابن النَّفيس مكتشف الدَّورة الدَّمويَّة ص ص (2-3)	الطَّب أمنيِّي ص97			
	محمَّد رفعت: (1882م-1950م) الاكتشافات العلميَّة ص (63-64)	الضوء العجيب ص102			
التحسيس بالأعياد والمناسبات الدينية والوطنية، وضرورة إدخال الفرحة على قلوب الفقراء والمحتاجين	مصطفى لطفي المنفلوطي (1876م/1924م)، النَّظرات ص ص (498، 499)	نثري	من معاني العيد ص112	الأعياد	6
	محمَّد الأخضر السَّائحي، الدِّيوان (1918م/2005م)	شعري	نشيد العيد ص117		
	سلام اليماني (1945م/،) الكلمة للبقية ص105	نثري	خاتم العيد ص ص122		
قيمة إدراك مواطن جمال الطبيعة الجزائرية والاعتزاز بكنوزها الطبيعية والحفاظ عليها	أحمد رضا حوحو (1910م/1956م) الأعمال الكاملة ص ص (193، 194)	نثري	يوم الرِّبيع ص ص132	الطَّبيعة	7
	أمين الرِّياحي (1886م/1942م)، نقلا عن المطالعة العربيَّة ص 29	نثري	غصن ورد ص ص137		
	عبد الكريم العقون (1918م/1959م) نقلا عن تاريخ الأدب الجزائري لمحمَّد الطَّمار ص ص (216-217)	شعري	مناجاة البحر ص142		
قيمة التعامل الإيجابي مع التغذية والوعي بأهمية الرياضة للصحة البدنية والعقلية	عبد الحميد بن باديس (1889م/1940م)	نثري	نظام الغذاء ص152	الطَّبيعة والرياضة	8
	دينة توفيق، مجلة العربي ص ص (156-158)	نثري	صحة أطفالنا والعادات الخاطئة ص ص157		
	علي الجندي (1928م-2009م)	شعري	ملاعب الكرة ص ص162		

الجدول رقم (01): نصوص فهم المكتوب السنة الثَّانية متوسَّط³⁵

2-3 النصوص المبرمجة لفهم المكتوب لمستوى السنة الثالثة متوسط:

رقم المقطع	عنوان المقطع	النص المكتوب	نوعه	مصدره	القيم
1	الآفات الاجتماعية	قلق ممضّ ص ص12	نثري	مرزاق بقطاش (1945م)، الطيور في الظهيرة ص ص (105-106)	قيمة نبذ الآفات الاجتماعية ومحاربتها في الوسط المدرسي وفي المجتمع ككل.
		ولي التلميذة ص13	نثري	أحمد رضا حوحو (1910م/1959م)، نماذج بشريَّة ص 69	

	علي الجارم (1881م/1949م)، الديوان ج2، ص 379	شعري	الشريد ص22		
قيمة التواصل مع الآخر واستعمال التكنولوجيا الحديثة	إبراهيم إسماعيل، (1950م-2001م) الإعلام المعاصر، وسائله، مهاراته، تأشيراته، أخلاقياته، ص 25	نثري	وسائل الإعلام ص32	الإعلام والمجتمع	2
	خلوفي صليحة، أستاذة لغة عربية المدرسة العليا للأستاذة	نثري	الصحافة الإلكترونية ص37		
	آن كولير، لاري ماجد، دليل أولياء الأمور لاستخدام الفيسبوك ص ص (4، 6، 9)	نثري	دليل الفيسبوك ص42		
قيمة التضامن في المجتمعات وتتمين دور الهيئات الفاعلة في مجال التضامن، التبرع.	أحمد جارك (1939م-1983م)، مجلة الآداب اللبنانية، ص 43	نثري	درهم السّل ص 52	التضامن الإنساني	3
	عمّار قليل، ملحمة الجزائر الجديدة، ص 360	نثري	الهلال الأحمر الجزائري ص 57		
	مفدي زكريا (1908م/1977م) أمجادنا تتكلم ص 194	شعري	أسعفوه ص 62		
قيمة التفتح على العالم والاعتزاز بعادات الوطن والأمة الإسلامية واحترام ثقافة الآخر	أنور الياسين، جزر القمر، عرب أرخبيل البراكين والعمّور، بتصريف	نثري	أرخبيل البراكين والعمّور ص72	شعوب العالم	4
	محمد سعيد القشاط، (1942م) التوارق، عرب الصحراء الكبرى بتصريف	نثري	التوارق: التاريخ العريق ص 77		
	عيسى الناعوري (1918م/1945م)، مجلة صوت الحق المغربية ص ص (92_43)	شعري	أخي الإنسان ص82		
الانفتاح على التطور العلمي والتكنولوجي وتشجيع الجانب الإيجابي (العلم النافع) والتحذير من مخاطر العلم الضار	هيدي ليدفور. مجلة الطبيعة بتصريف	نثري	دواء للسرطان ص92	العلم والتقدم التكنولوجي	5
	زايد مراد. الاتجاهات الحديثة في إدارة المنظّمات	نثري	الإدارة الإلكترونية ص97		
	معروف الرصافي (1875م/1945م)	شعري	إلى أبناء المدارس ص102		
تنمية المحافظة على البيئة ومحاربة التلوث بكل أشكاله	إسماعيل بوزيدة. البيئة في الجزائر جريدة الخبر 2014/02/17م	نثري	عدو البيئة ص 112	الثلوث البيئي	6
	فتيحة الشّرع. تغيّر المناخ. مجلة "البيئة والتنمية"	نثري	إنقاذ البيئة ص 117		
	جبران خليل جبران (1883م/1931م). دمة وابتسام. ص 136	نثري	محاورة الطبيعة ص 122		
الاعتزاز بالحرف والصناعات التقليدية وإعادة الاعتبار لها	عبد الحميد بن هدوقة (1925م/1996م). رح الجنوب	نثري	صانعة الفخّار ص132	الصناعات التقليدية	7
	محمد ديب (1920م/2003م). النّول. ترجمة: سامي الدروبي	نثري	مدينة النّسيج ص 137		

	رسالة الصنّاعة 142	شعري	محمد حيدر محيلان (1982م)
قيمة التحسيس بمخاطر الهجرة الداخلية والخارجية.	ظاهرة الهجرة ص 152	نثري	صبيح درويش. جريدة إيلاف الإلكترونية
	المهاجر إلى المجد ص 157	نثري	أحمد رضا حوحو (1910م/1959م). نماذج بشرية
	نور الهجرة 162	نثري	عمر أبو ريشة. (1910م/1990م)

الجدول رقم (02): نصوص فهم المكتوب السنة الثالثة متوسط³⁶

يتضح من خلال الجدولين أعلاه أن البرنامج المقرر لنشاط فهم المكتوب - نشاط القراءة - تحديداً يتضمن نصوصاً متنوعة من حيث المجالات المعرفية التي تعالجها، والتي تحيل بدورها إلى معارف مختلفة؛ اجتماعية، ثقافية، دينية، علمية، رياضية وغيرها، كما تختلف هذه النصوص من حيث أشكالها بين نصوص شعرية ونثرية ومن حيث أنماطها ومضامينها، كما تتنوع أيضاً بين نصوص حديثة وهي الغالبة، ونصوص تراثية، وهذا يتطلب معرفة بأصناف هذه النصوص وكيفية اشتغالها، ومن ثم إقرائها وفق طرائق تدريس تراعي خصوصية النصوص وتمكن المتعلمين من فهمها والتفاعل معها بشكل إيجابي.

وسنكتفي بنموذجين من النصوص القرائية لكل مستوى، بحيث يكون إحدهما نثري والآخر شعري لنقف على طريقة الإقراء من خلال الأسئلة المرفقة بالنصوص.

3-3 طريقة إقراء النصوص في الطور الثاني من التعليم المتوسط

1-3-3 نموذج 1 للسنة الثانية متوسط:

نص نثري "أخلاق صديق" ص (82) المقطع الرابع (الأخلاق والمجتمع)

نمطه: وصفي

أفهم وناقش:

- ما الأمر الذي جعل من الصديق يعظم في نظر الكاتب؟
- أعد قراءة الفقرة (فلا يشتهي ما لا يجد، ولا يكثر إذا وجد) وحلّل معناها.
- ما الفرق في الاستعمال بين "ضعيفا" و "مستضعفا"؟ لماذا وظّفها الكاتب؟
- لماذا ركز الكاتب على الصفات المعنوية أكثر من المادية الحسية؟
- هل هذا الكمال الذي يهدف إليه الكاتب مستحيل؟ ما الذي يدلّ على ذلك من النص؟

أقوّم مكتسباتي:

- اقترح لكل فقرة عنوانًا مناسبًا³⁷.

إن الهدف من النص الوصفي هو تمكين المتعلمين من الخطاطة الوصفية واستضمار النظام المشجري النص الوصفي القائم على الانتقال من العام إلى الخاص، فالوصف: «هو إعادة تركيب للظاهر بواسطة الحواس، وتركيب غير الظاهر بواسطة الوجدان»³⁸.

وعادة ما تتميز لغة النص الوصفي بالثبوت (Static)، ومعلوم أن الثبوت والدوام خاصية بلاغية للجملة الإسمية، وبناءً على ذلك فيستحسن لفت انتباه المتعلمين إلى الوظيفة البلاغية والنصية للجملة الاسمية في تمثيل الموصوفات تمثيلاً إبلاغياً أو بلاغياً³⁹.

ويتضح من الأسئلة المرفقة بنص "أخلاق صديق" أنها اهتمت بالمحتوى الفكري (المضمون) أي البنية الكلية للنص (Macrostructure) وأهملت البنية الفوقية (Superstructure) أي الخطاطة الوصفية، وكان من المفروض تمكين المتعلمين من النظام المشجري للنص الوصفي بطرح سؤال يهدف إلى تعداد كل من الصفات الحسية والمعنوية ثم القيام بتلخيص النص بأسلوبهم الخاص انطلاقاً من تركيز وتكثيف الجمل التي تمثل الصفات الحسية وكذا المعنوية في مفردة واحدة أو مفردتين على الأكثر، وذلك حتى يتمثل المتعلمون كيفية اشتغال النص الوصفي، ويتمكنون من مهارة التركيب والتلخيص.

كما نلاحظ غياب آليات التحليل النصي وإغفال أسئلة الاتساق والانسجام على الرغم من أن النص حافل بالروابط اللغوية (حروف العطف الواو والفاء) التي حققت الاتساق التركيبي وكذا ضمير الغائب المفرد (هو) العائد على الصديق والذي حقق الاتساق الدلالي للنص.

وما يقال على أسئلة الفهم والمناقشة يقال على أسئلة التدوق وهي كالاتي:

أَتَدَوِّقُ نَصِّي:

- استعمل الكاتب الأسلوب الخبري بكثرة مثل له بعبارتين من النص.
- اشرح كلّ عبارة من العبارتين الآتيتين ثم قارن بينهما (كان خارجاً من سلطان بطنه)، (كان خارجاً من سلطان لسانه).
- استخرج الصورة البيانية الواردة في قول الكاتب: (إذا جدّ الجدّ فهو اللّيث عاديًا)
- استخرج المحسنات البديعية في قول الكاتب: (فعليك بهذه الأخلاق إن أطقها، ولن تطيق، لكن أخذ القليل خير من ترك الكثير)⁴⁰.

فعلى الرغم من أنه ثمة إشارات بسيطة للنمط الوصفي إلا أنها غير واضحة بجلاء، فصياغتها بهذه الطريقة لن تمكن المتعلم من التعرف على مؤشرات النمط الوصفي ببساطة. وعليه فإن لم يتمكن المتعلم من الخطاطة الوصفية ومن أدوات الاتساق والانسجام النصي فلن يتمكن من محاكاة النص والنسيج على منواله.

2-3-3 نموذج 2 للسنة الثانية – شعري –

نص "الوطن الحبيب" ص (42) مقطع 2 (حب الوطن)

نمطه: توجيبي

أفهم وناقش:

- كيف يكون الحب للوطن حسب ما يراه الشاعر؟
- إلى من يشير الشاعر بقوله (أصابك عهد سوء)؟ اذكر مساوئ هذا العهد
- استبشر الشاعر بمستقبل زاهر للجزائر، وضّح ذلك.
- للشاعر رأي في مواجهة الجهل، أين يتجلى ذلك؟
- علام تعتمد الأوطان في نهضتها؟ وضّح ذلك بما ورد في القصيدة.

أقوم مكتسباتي:

- أعد قراءة النص واختبر أوضح الأبيات دلالة على حب الوطن، وعلى فضائل العلم.

أذوق نصي:

- أعد قراءة نص (الوطن الحبيب) ثم أجب عن الأسئلة الآتية:
- ما الصورة البيانية في قول الشاعر (تزهو المعارف)؟
- في البيت الثالث اقتباس من القرآن الكريم، حدّده وبين أثره في المعنى.
- في النصّ قيم اجتماعية، اذكرها وبين أثرها.
- قارن بين البيت 1 و5 في النص⁴¹.

يظهر بجلاء من خلال الأسئلة المرفقة بالنص تدريس النص الشعري بالطريقة نفسها التي يدرس بها النص النثري، حيث ركزت أسئلة الفهم والمناقشة على المحتوى الفكري وليس ثمة أي إشارة للإيقاع

الموسيقي للقصيدة (كتوزيع كل بيت إلى شطرين متساويين، توافق نهايات الأبيات) وهو ما يميز الشعر عن النثر.

- لا وجود لأي سؤال يوضح مؤشرات النمط التوجيهي.

- غياب كليّ لأسئلة الاتساق والانسجام.

- اقتصار الأسئلة على مستويات التفكير الدنيا، فأغلبها يركز على الفهم الحرفي الذي لا تحتاج الإجابة عنه إلى توظيف القدرات العليا للتفكير (تحليل، تركيب، تقويم).

- أما أسئلة التذوّق فتبدو وكأنها تدرس ظواهر بلاغية، فنية (الاستعارة) الاقتباس (محسن بديعي) مقصودة لذاتها ومعزولة عن البنية الدلالية للنص.

3-3-3 نموذج 1 للسنة الثالثة متوسط – نص نثري –

"الهلال الأحمر الجزائري" ص(57) المقطع الثالث (التضامن الإنساني)، نمطه: تفسيري.

أفهم وناقش:

- ما الدافع وراء تأسيس الهلال الأحمر الجزائري؟

- للهلال الأحمر مهام قام من أجلها، اذكرها.

- هل كان الهلال الأحمر منعزلا عن العالم أم كان متفتحا عليه؟ وضّح.

- أعطى الهلال الأحمر وجهها مشرقا وحضاريا للجزائر، كيف ذلك؟

- استخرج من النص القيمة البارزة فيه.

أقوم مكتسباتي:

- قارن بين الأدوار التي قام بها الهلال الأحمر أثناء الثورة وما يقوم به اليوم.

أذوّق نصّي:

- ما النمط الغالب على النصّ؟

- تأمل قول الكاتب: «ولم يقتصر دور الهلال الأحمر الجزائري على تقديم العون الغذائي للاجئين فقط،

بل تعدّاه إلى نشاطات أخرى» ما المعنى الذي أفادته بل؟

- أنشئ جملة على منوال التعبير السابق: (ولم.... بل...)⁴².

لقد ركزت الأسئلة المرفقة على المحتوى المعرفي (المضمون) وأهملت بنية النص التفسيري، وكان من المفروض أن تشير الأسئلة إلى بنية النص التفسيري عن طريق إبراز دور الروابط المنطقية الدالة على السبب والدالة على النتيجة، وتنبيه المتعلم إلى كثرة الشروح الواردة في النص، لتمكينه من إدراك كيفية اشتغال النص التفسيري.

والحال نفسه بالنسبة لأسئلة التذوق، فقد ركزت على أسلوب النفي؛ (لم...بل)، وكان من المفروض التأكيد على الأساليب الخبرية التي تؤكد علاقة السبب بالنتيجة وهي كثيرة في النص.

3-3-4 نموذج 2 للسنة الثالثة متوسط – نص شعري –

نصّ "أخي الإنسان" ص (82) المقطع الرابع (شعوب العالم)، نمطه: حجاجي.

الأسئلة المرفقة:

أفهم وناقش:

- ما نوع العاطفة التي يحملها الشاعر؟
- ما هي الروابط الإنسانية التي تجمع الناس؟
- كيف نظر الشاعر إلى هذا العالم الذي نعيش فيه؟
- هات آيات وأحاديث شريفة استلهم منها الشاعر هذه المعاني السامية.
- للحرب مآسيها...، ما هي النصيحة التي أسداها الشاعر للذين يشعلون الحروب في العالم؟
- كأن الشاعر يقول: نحن في سفينة واحدة، استدللّ بالبيت الذي يشير إلى هذا المعنى.

أقوم مكتسباتي:

- في مجتمعنا الجزائري صور عديدة للتضامن الاجتماعي:
- اضرب أمثلة من هذه النماذج، موظفا ما ورد في النص من أسماء فعل الأمر.

أتذوق نصّي:

- أعد قراءة قصيدة (أخي الإنسان) وتذوق ما فيها من جمال التصور وبراعة التعبير.
- استخرج ما ورد في الأبيات الشعرية من نداء، اذكر غرضه البلاغي.
- ما نوع العاطفة التي تسري في النص؟ قدّم مثالا لذلك.

- اذكر نوع الصورة البيانية الواردة في البيت الثالث من النص، ماذا أضافت إلى المعنى؟

- استخرج من القصيدة طباقاً وحدّد نوعه⁴³.

ركزت أسئلة الفهم والمناقشة على الجانب الفكري (المحتوى) ولم تبيّن كيفية اشتغال النمط الحجاجي القائم على البرهنة والاستدلال من أجل دعم أطروحة معينة أو دحضها.

وفي نص "أخي الإنسان" اتخذ الشاعر موقفاً من الآخر وأكد على عاطفة المحبة والأخوة الإنسانية، وأورد جملة من الحجج والأدلة العقلية لتأكيد موقفه، والمفروض الإشارة إلى الأدلة والبراهين التي تؤيد موقف الشاعر عن طريق الأسئلة، ليتمكن المتعلم من فهم بنية النص الحجاجي بوضوح.

أما أسئلة التذوق فركزت على استخراج ظواهر بلاغية (أسلوب النداء) الاستعارة، الطباق، وتناولتها وكأنها ظواهر معزولة مقصودة لذاتها، في حين أن العلاقة بين مستويات النص (الصوتي المعجمي - التركيبي الدلالي - التداولي) هي علاقة تداخل.

كما عولج النص الشعري وكأنه نص نثري، فليس ثمة أي إشارة إلى خصوصية النص الشعري، وكان من المفروض تنبيه المتعلمين إلى الجرس الموسيقي المتحقق من خلال تماثل نهايات الأبيات، حيث تتفق كل ثلاث أبيات في حرف رويّ واحد.

كما كان من المفروض الإشارة إلى اللازمة (يا أخي الإنسان) وقد تكررت بعد كل ثلاث أبيات، وساهمت من الناحية الدلالية في تأكيد فكرة الأخوة، وحققت الاتساق المعجمي للنص.

وكان لا بد أيضاً من الإشارة إلى التقابل بين الضمائر (أنا/أنت) وهو ما حقق الاتساق الدلالي للنص، التضاد: (أبيض/أسود)، (أحب/أكره)، (نسعد/نشقى) الذي جاء في شكل ثنائيات زادت المعنى وضوحاً.

ومما تقدم يمكننا أن نصل إلى نتيجة مفادها أن طرائق تدريس نصوص فهم المكتوب لمرحلة التعليم المتوسط الطور الثاني تحديداً تهمل البعد النصي في عملية الإقراء، فلا وجود لأي إشارة ولو بسيطة لأسئلة الاتساق والانسجام، مما يحصر ديداكتيك النصوص القرائية في إطار الجملة، فلا وجود لنحو النص في الممارسات العملية، وهذا ما يتنافى مع أهداف المقاربة النصية التي أكد على تبنيها منهاج اللغة العربية لمختلف الأطوار التعليمية.

- طرائق التدريس تركز سلبية المتعلم وتركز على المحتوى المعرفي وتغفل خصائص النصوص وأنماطها وطريقة تشكيلها.

- تعامل كل النصوص على اختلاف أشكالها (نثرية، شعرية) وعلى اختلاف أنماطها بطريقة تدريس واحدة مما يبعث الملل في نفس المتعلم جرّاء النمطية.

- تركّز على مستوى الفهم الحرفي المباشر غالباً، ولا تستهدف مستويات التفكير العليا (تحليل، تركيب، تقويم).

خاتمة:

من خلال الأسئلة المرفقة بنصوص فهم المكتوب الخاصة بالسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، يتبيّن لنا بوضوح أن طرائق تدريس نصوص فهم المكتوب تحول دون تمكين المتعلمين من فهم فحوى النصوص القرائية وإدراك كيفية اشتغالها؛ فهي لا تراعي خصوصية كل نص، وتعامل كل النصوص على اختلاف أنواعها وأنماطها وأشكالها بطريقة تدريس واحدة، مما يبعث الملل في نفوس المتعلمين، ويحول دون تمثيلهم للبنية الفوقية للنصوص، كما أنها تغفل عنصري الاتساق والانسجام النصي وهما أهم مظهران من مظاهر نصية النصوص.

فإذا لم يتمكن المتعلم من فهم بنية النصوص وإدراك مظاهر الاتساق والانسجام النصي فلن يمكنه إنتاج نصوص على شكلة النصوص المدروسة، ومن ثمة فإن قصور طرائق التدريس يمكن رده إلى عدم تمكن المعلمين من مهارات الفهم ومستوياته وإلى إغفال الخطاب التربوي للتحويلات التي عرفتها المعرفة العالمية والتي مست مفهومين أساسيين في عملية الإقراء هما: مفهوم النص ومفهوم القراءة.

مفهوم النص: لم يعد النص مجرد وثيقة محايدة كما سعت الفلسفة الوضعية والقراءات القديمة إلى ترسيخه في أذهان الدارسين والمدرسين على السواء، بل أصبح يراد به النسيج اللغوي الذي تلتقي فيه خيوط كثيرة (صوتية، معجمية، تركيبية، دلالية، تداولية...) على أن العلاقة بين هذه الخيوط ليست الجوار وإنما التداخل.

مفهوم القراءة: فلم تعد القراءة تعني اكتشاف المعنى المختبئ في مكان ما من النص، وإنما أصبحت تعني بناء المعنى انطلاقاً من العناصر التي يتضمنها النص لكون المعنى مشتتاً فيه يسري في كل خيوطه، والمؤشر عليه مجموعة من العلامات، وعلى القارئ أن يعيد بناء المعنى انطلاقاً من هذه العلامات⁴⁴.

ولذلك فلا بد من إعادة النظر في طرائق التدريس واقتراح استراتيجيات بديلة تراعي خصوصيات النصوص وكيفية تشكيلها، وتأخذ بعين الاعتبار مهارات الفهم القرائي، مع التركيز على المهارات العليا للتفكير (تحليل، تركيب، تقويم)، وهذا لا يتأتى إلا بتكوين المعلمين وتمكينهم من مناهج التحليل النصي.

الإحالات:

¹ - عفيفي أحمد، 2001، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، ص 10.
² - الفقي صبيح إبراهيم، 2000، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق؛ دراسة تطبيقية على السور المكّية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، ص 23.

- 3 - البحيري سعيد حسن، 1997، علم لغة النص، دار لونجمان، القاهرة، مصر، ط1، ص 81.
- 4 - أنظر البحيري سعيد حسن، المرجع نفسه، ص 108.
- 5 - أنظر مداس أحمد، 2007، لسانيات النص، نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، ص 15.
- 6 - كريستيفا جوليا، 1991، علم النص، تر فريد الزاهي، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص 21.
- 7 - أنظر ديبوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء نقلا عن عفيفي أحمد، نحو النص، ص 30.
- 8 - خطابي محمد، 1991، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، ص 05.
- 9 - البحيري سعيد حسن، المرجع السابق، ص 146.
- 10 - هينه مان فولفجانج، فهمجر ديتر، 2004، مدخل إلى علم لغة النص، تر البحيري سعيد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، ص 81.
- 11 - ديبوجراند روبرت، دريسلر ولفجانج، أبو غزالة إلهام، علي خليل حمد، 1993، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، نابلس، ط1، ص 12.
- 12 - ديبوجراند روبرت، دريسلر ولفجانج، أبو غزالة إلهام، علي خليل حمد، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 13 - ديبوجراند روبرت، دريسلر ولفجانج، أبو غزالة إلهام، علي خليل حمد، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 14 - مراد علي عيسى سعد، 2006 الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط1، ص (94،95).
- 15 - مراد علي عيسى سعد، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 16 - سامية محمد محمود عبد الله، 2015، الفهم القرآني: طبيعته-مهاراته-استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، ص 40.
- 17 - سامية محمد محمود عبد الله، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 18 - أنظر سامية محمد محمود عبد الله، المرجع نفسه، ص 41.
- 19 - سامية محمد محمود عبد الله، المرجع نفسه، ص (42-43).
- 20 - سامية محمد محمود عبد الله، المرجع نفسه، ص 53.
- 21 - مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، ص 114.
- 22 - أنظر مراد علي عيسى سعد، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 23 - أنظر مراد علي عيسى سعد، المرجع نفسه، ص 115.
- 24 - سامية محمد محمود عبد الله، الفهم القرآني، ص (54-55).
- 25 - سامية محمد محمود، المرجع نفسه، ص (55-56).
- 26 - سامية محمد محمود، المرجع نفسه ص (58-59).
- 27 - سامية محمد محمود، المرجع نفسه، ص (58).
- 28 - سامية محمد محمود، المرجع نفسه، ص (60،61).
- 29 - سامية محمد محمود، المرجع نفسه، ص (61).
- 30 - أنظر مراد علي عيسى سعد، المرجع السابق ص 116.
- 31 - أنظر الحلاق علي سامي، 2010، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط، ص 208.
- 32 - أنظر الجبوري عمران جاسم، السلطاني حمزة هاشم، 2013، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، ص 288.
- 33 - أنظر، سامية محمد محمود، المرجع السابق، ص 64.
- 34 - سامية محمد محمود، المرجع السابق، ص (65-66).
- 35 - غرمول ميلود وآخرون، 2017، وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ط، ص (9،29،49،69،89،109،129،149).

- 36 - غرمول ميلود وآخرون، 2017، وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ط، ص ص(9،29،49،69،89،109،129،149).
- 37 - غرمول ميلود وآخرون، 2017، الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، ص ص(82،83).
- 38 - أنظر البرهني محمد، 1998، ديداكتيك النصوص القرائية للسلك الثاني الأساسي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص104.
- 39 - أنظر البرهني محمد، المرجع نفسه ص ص(106،107).
- 40 - غرمول ميلود وآخرون، الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، ص ص(84).
- 41 - غرمول ميلود وآخرون، المرجع نفسه، ص ص(42-44).
- 42 - غرمول ميلود وآخرون، الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الجزائر، ص ص(57-58).
- 43 - غرمول ميلود وآخرون، المرجع نفسه، ص ص(82-83).
- 44 - أنظر البرهني محمد، المرجع السابق، ص ص(27،28).

المراجع:

1. البحيري سعيد حسن، 1997، علم لغة النص، دار لونجمان، القاهرة، مصر، ط1.
2. البرهني محمد، 1998، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني الأساسي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
3. الحلاق علي سامي، 2010، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د.ط.
4. الفقي صبيح إبراهيم، 2000، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق؛ دراسة تطبيقية على السور المكية، ج1، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1.
5. الجبوري عمران جاسم، السلطاني حمزة هاشم، 2013، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.
6. خطابي محمد، 1991، لسانيات النص؛ مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1.
7. ديبوجراند روبرت، د.ت، النص والخطاب والإجراء نقلا عن عفيفي أحمد.
8. ديبوجراند روبرت، دريسلر ولفجانج، أبو غزالة إلهام، علي خليل حمد، 1993، مدخل إلى علم لغة النص، مطبعة دار الكتاب، نابلس، ط1.
9. سامية محمد محمود عبد الله، 2015، الفهم القرائي: طبيعته - مهاراته - استراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الجمهورية اللبنانية - دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1.
10. عفيفي أحمد، 2001، نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1.
11. غرمول ميلود، 2017، وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ط.
12. غرمول ميلود، 2017، وزارة التربية الوطنية، الكتاب المدرسي للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، د.ط.
13. مداس أحمد، 2007، لسانيات النص: نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري، جدارا للكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1.
14. مراد علي عيسى سعد، 2006، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1.
15. كريستيفا جوليا، 1991، علم النص تر: فريد الزاهي، دار طوبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1.
16. هينة مان فولفجانج، فيهقجر ديتر، 2004، مدخل إلى علم لغة النص، تر: البحري سعيد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1.