

مجلة

The Source

مجلة علمية محكمة

العدد السابع

ديسمبر 2018



تصدر عن جامعة القادسية



www.geniusuniv.com

هيئة التحرير

رئيس التحرير

- د. عطا بركات، جامعة العبقريّة - الأكاديمية الدولية للخدمات الابتكارية.

مدير التحرير

- د. أحمد الهادي رشاش أستاذ مشارك، كلية اللغات - جامعة طرابلس - ليبيا.

رئيس اللجنة العلمية

- د. مليكة ناعيم أستاذة مؤهلة (مشارك)، كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، مراكش.

أعضاء هيئة التحرير

- أ. د. ضياء غني لفنة العبودي، بروفيسور، كلية التربية، جامعة ذي قار، العراق.
- أ. د. يحيى جبر، مدير دائرة المعارف / جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- غزلان هاشمي، أستاذة جامعية، جامعة الشريف مساعدي، الجزائر.
- د. خالد كاظم حميدي وزير الحميداوي: كلية الشيخ الطوسي الجامعة، العراق.

المدققان اللغويان

- أ.د. فايز الكومي من جامعة الخليل بفلسطين وأ. بدوي محمد أبو محمد من جامعة جنوب الوادي مصر.

أعضاء الهيئة العلمية الاستشارية لمجلة المصدر

- أ. د. أحمد يحي علي، جامعة عين شمس، مصر.
- د. سناء شعلان، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الأردن.
- أ. د. شريف بموسى عبد القادر من جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- د. رشا عبد الله الخطيب، الجامعة العربية المفتوحة - الأردن.
- د. فايز أحمد محمد الكومي، جامعة الخليل وجامعة القدس، فلسطين.
- د. رافد مطشر السعيدان، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار.
- د. عز الدين بن محمد الناجح عدالة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة تونس - تونس.
- د. فاطمة السلامي، كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، المغرب.
- د. سعيد العوادي، كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، المغرب.
- د. محمد فجال، أستاذ مشارك، جامعة الملك سعود، السعودية.
- د. ساجدة مزبان محمد، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- د. أحمد قادم، كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، المغرب.
- د. هشام فتح، كلية اللغة العربية، جامعة القاضي عياض، المغرب.

محتويات العدد

• الافتتاحية

..... حياة التحرير

أولاً - الدراسات اللغوية :

• مصطلحات الأداء الصوتي في كتب التجويد بين الإبداع والاتباع

11..... دة. نصيرة شيادي

• المعجم العربي المختص وموقع معجم ألفاظ القرآن منه

أ/د. عبد القادر سلامي

32..... د. فاطنة نهاري

• مظاهر الدرس اللغوي العربي في اللسانيات التوليدية

53..... د. فاتحة شعنافي

ثانياً - الدراسات الأدبية :

• أفقية النص بين المقصدية والتأويل

71..... د. بن الدين بخولة

• "فتوح" تأويل الجواب الثاوي

"... طي المتن الروائي "هواجس الليلة الأخيرة" لمنيرة للدرعاوي

85..... د. الفاضل النابلي

• بنية اللغة الشعرية عند ابن رشد

114..... د. الحسن بواجلابن

ثالثاً: الجغرافيا:

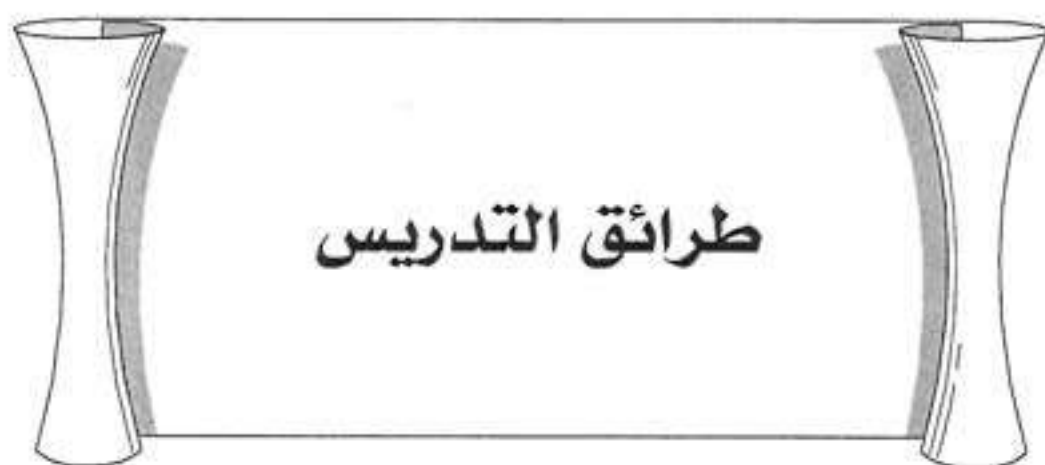
• دور علم الجغرافية في التخطيط للتنمية المستدامة

أ.د. حسين عليوي ناصر الزيادي.....128

رابعاً: طرائق التدريس:

• القراءة التوجيهية: مقارنة استشرافية لمواجهة ضعف الدافعية القرائية

د. فاطمة حرار163



القراءة التوجيهية: مقارنة استشرافية لمواجهة ضعف الدافعية القرائية

د. فاطمة حرار

(أكاديمية مراكش - آسفي)

ملخص: إذا كانت القراءة عملية كيميائية تفاعلية بين القارئ المتعلم والنص المقروء والسياق الخاص بالقراءة، فلا يمكن معالجة أزمته إلا داخل هذا السياق التفاعلي بحثا عن سبل لتحقيق التفاعل، وامتلاك المتعلم لقدرات تنمي رغبته في القراءة، وربط الظاهرة بسياق تعليمي يؤطرها، ويكون دراسي تستغل فيه الصعوبة - هو مكون درس النصوص - لتوصيفها توصيفا علميا دقيقا، ولوضع اليد على الأسباب المباشرة المرتبطة بالمتعلم من جهة، وبالمقروء من جهة ثانية، وبسياق القراءة والتوجيهات التربوية من جهة ثالثة، بحثا عن اقتراحات وحلول من داخل الممارسة التعليمية التعلمية.

وسيحاول هذا المقال مقارنة الظاهرة من خلال مكون درس النصوص المبني على القراءة المنهجية ومراحلها التمهيدية الكفيلة بتعزيز العامل الوجداني وإثكاء الدافعية القرائية، والمرتبطة بالقراءة التوجيهية، لاستشراف قيمتها المضافة داخل مستجدات القراءة المنهجية، ودورها في تنمية الاستعدادات النفسية والإبداعية، والمبادئ التي تقوم عليها وتزكي قيمتها في تجاوز الصعوبات القرائية.

فكيف نحول ضعف الدافعية عند المتعلم تجاه درس النصوص القرائية، إلى رغبة في استكشاف المقروء كشرط وجداني للقراءة؟ وكيف نجعل المتعلم يتفاعل وجدانيا مع النص القرائي، بدل التعامل معه كواجب مفروض؟ وما الآليات المعتمدة في ذلك؟

La lecture orientée:

Lecture prospective renforçant la proportion lectoriale

Resumé : La lecture est une opération chimique et interactive entre le lecteur et le texte ,dans un contexte propre à l'acte de lire. de ce fait, la question de la crise de lecture ne peut être traitée qu'à l'intérieur de ce contexte, afin de mettre en évidence les moyens susceptibles de réaliser cette interaction et de favoriser l'acquisition par l'apprenant de compétences pour développer chez lui le désir de lire dans un cadre didactique ; celui de l'activité de lecture en classe qui connaît quand même de plus en plus de difficultés.

Le but étant de faire une approche scientifique de ce phénomène, pour en déceler les causes directes, par rapport à l'apprenant d'abord, ensuite par rapport au texte et au contexte de l'acte de lire, enfin par rapport aux Recommandations Pédagogiques, nous essayerons dans cet article d'aborder cette question à travers l'activité de lecture- particulièrement la lecture méthodique- et son enjeu de pousser davantage l'apprenant à lire.

Comment peut-on alors susciter chez l'apprenant le désir de lire par le biais d'« une aventure de découverte » du texte ? Et sur le plan émotionnel, comment peut-on réaliser cette interaction entre l'apprenant et le texte, au lieu de considérer cet exercice comme un devoir de classe ?

تمهيد:

يمثل فعل القراءة أهمية خاصة لكسب المعرفة وبناء مهارة التأمل والتخيل والإبداع، لذلك احتل درس النصوص القرائية مكانة خاصة داخل المقررات الدراسية، باعتباره مجالا لتكوين شخصية المتعلم الإنسانية بكل أبعادها، وباعتباره ركيزة تعليمية للتثقيف واكتساب مهارات معرفية واستراتيجية وتواصلية ومنهجية.

إلا أن هذا الدرس القرائي يواجه تحديات وصعوبات يعاني منها المتعلم أهمها: النفور من المقروء وغياب التفاعل معه، وبالتالي غياب أهم شرط في فعل القراءة.

إن ضعف الدافعية عند المتعلم تجاه النصوص القرائية مشكلة استفحلت في صفوف المتعلمين، وظاهرة اجتماعية تعبر عن وجود خلل في البنية الثقافية والتربوية للمجتمع، وعن أزمة حقيقية في المدرسة المغربية، أزمة تؤرق المنظومة التربوية، وتعيق العملية التعليمية التعلمية عموما، لما تسببه من تدنٍ في المستوى الدراسي وعقم في خصوصية التحصيل ونماء العقول.

وضعف الدافعية أو العزوف عن ولوج فعل القراءة، هي حالة نفسية تعني عدم الرغبة في القراءة والميول إليها. ولخطورة المشكل وتأثيره السلبي على كيان المجتمع عرف اهتماما خاصا من قبل الدارسين الذين حاولوا التصدي لهذه الظاهرة بتشخيصها وتحديد أسبابها ووضع مشاريع لعلاجها، بجانب العديد من الأبحاث والدراسات التي تناولت نسبة المقروئية وضعفها في الوطن العربي، كما اهتم مجال التربية والتكوين بتوصيف هذه الظاهرة بحثا عن حلول ممكنة لتجاوز الصعوبات القرائية، إلا أن تلك الأبحاث، مع أهميتها تعالج الصعوبة في عموميتها، وتشخصها في إطار فضفاض لا يستحضر خصوصية المتعلم النافر داخل سياق تفاعلي تتداخل أطرافه لتوليد ضعف الدافعية، بل تعالج المشكل عند الإنسان العربي عموما، وبالتالي تكون الحلول غارقة في العمومية غير دقيقة وغير مؤطرة.

ولتوصيف الصعوبة توصيفا علميا، لا بد من معالجتها داخل إطار تربوي، وينسق منهجي يربط المتعلم بالسياق الخاص بالتعلم، ويربط التلميذ النافر الراغب بموضوع التعلم المرغوب فيه، لمساءلة المناهج والبرامج التعليمية عن دورها في معالجة الظاهرة، ومساءلة

المشرف التربوي عن استراتيجيته لإذكاء رغبة المتعلم في القراءة من قلب العملية التعليمية التعليمية نفسها.

فإذا كان ضعف الدافعية حالة نفسية، وكانت القراءة عموماً عملية نفسية تتوقف على عوامل داخلية متمثلة في بنية ذكاء الفرد وخلفيته المعرفية والثقافية وميوله ورغباته واهتماماته ثم مزاجيته وانفعاله بالموضوع¹، فإن البحث في الظاهرة يجب أن يركز على العامل الوجداني لحل مشكلات الاستعدادات القرائية، مع التركيز على أسباب العزوف وضعف القابلية عند المتعلم في ارتباطها بالعامل النفسي والتربوي والثقافي للمتعلم كمتعلم.

وإذا كانت القراءة عملية كيميائية تفاعلية بين القارئ المتعلم والنص المقروء والسياق الخاص بالقراءة، فلا يمكن معالجة أزمتها إلا داخل هذا السياق التفاعلي بحثاً عن سبل لتحقيق التفاعل وإملاك المتعلم لفترات تنمي رغبته في القراءة، وربط الظاهرة بسياق تعليمي يؤطرها، ويمكن دراسي تستغل فيه الصعوبة - هو مكون درس النصوص - لتوصيفها توصيفاً علمياً دقيقاً، ولوضع اليد على الأسباب المباشرة المرتبطة بالمتعلم من جهة، وبالمقروء من جهة ثانية، وبسياق القراءة والتوجيهات التربوية من جهة ثالثة، بحثاً عن اقتراحات وحلول من داخل الممارسة التعليمية التعليمية.

وسيحاول هذا المقال مقارنة الظاهرة من خلال مكون درس النصوص المبني على القراءة المنهجية ومراحلها التمهيديّة الكفيلة بتعزيز العامل الوجداني وإذكاء الدافعية القرائية، والمرتبطة بالقراءة التوجيهية، لاستشراف قيمتها المضافة داخل مستجدات القراءة المنهجية، ودورها في تنمية الاستعدادات النفسية والإبداعية، والمبادئ التي تقوم عليها وتركيز قيمتها في تجاوز الصعوبات القرائية.

فكيف نحول ضعف الدافعية عند المتعلم تجاه درس النصوص القرائية، إلى رغبة في استكشاف المقروء كشرط وجداني للقراءة؟

وكيف نجعل المتعلم يتفاعل وجدانياً مع النص القرائي، بدل التعامل معه كواجب مفروض؟ وما الآليات المعتمدة في ذلك؟

¹ - سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2009م: 80.

وإذا كانت القراءة المنهجية هي الألية المعتمدة والمختارة لمقاربة هذه الظاهرة التي استفحلت في صفوف التلاميذ داخل الأقسام الدراسية، فكيف يمكن أن تواجه عزوف المتعلم ونفوره وتحوله إلى لذة وتأمل؟

ما هي وضعياتها واستراتيجياتها التعليمية التي تعتمد عليها لمواجهة ظاهرة العزوف وبناء الشعور والرغبة في اقتحام المقروء؟

ما هي المراحل المنهجية والخطوات الكفيلة بتجاوز ضعف الدافعية تجاه المقروء داخل تسلسل القراءة المنهجية؟ وهل من سبيل داخلها لجعل القراءة لذة واستكشافا وتأملًا؟

كيف تتم أجراء خطواتها لتؤدي وظيفتها في تعزيز الدافعية لدى المتعلم؟ وهل تحظى على مستوى الممارسة التطبيقية بما تستحق من العناية من قبل الممارسين والتربويين؟

وقبل كل ذلك، ما هي القراءة المنهجية؟ وما مراحلها...؟

للإجابة عن هذه الأسئلة ستنتقل هذه المقالة من المحاور التسلسلية التالية:

المحور الأول: ظاهرة ضعف الرغبة في القراءة داخل الفصول الدراسية:

أسبابها وتظاهراتها وحلول مقترحة

المحور الثاني: القراءة المنهجية ووظيفتها في تعزيز الدافعية القرائية لدى المتعلم

المحور الثالث: مراحل القراءة التوجيهية ووظيفتها في تنمية الاستعدادات النفسية

والإبداعية لتجاوز ضعف الدافعية تجاه المقروء.

المحور الرابع: واقع القراءة التوجيهية في الممارسة التطبيقية داخل القسم.

المحور الخامس: مبادئ القراءة التوجيهية في مواجهة تحديات فعل القراءة.

المحور الأول:

ظاهرة ضعف الرغبة في القراءة داخل الفصول الدراسية:

أسبابها وتمظهراتها وحلول مقترحة

لقد حددت مجموعة من الأبحاث أسباب فقر الدافعية لدى المتعلم في مواجهته لصعوبات تعيق حماسه وتضعف رغبته في القراءة، من هذه الصعوبات ما يرتبط بالمقروء، ومنها ما يرتبط بالمستوى الدراسي للمتعلم، خصوصا وأن جل البحوث العلمية أكدت على الترابط القوي بين القدرة على القراءة والتقدم الدراسي، كما أكدت التقارير الإحصائية حول الموضوع أن التلميذ العربي يعرف عزوفا كبيرا عن القراءة والتفاعل مع المقروء مقارنة بالتلميذ الأوربي بسبب معيقات تعليمية وثقافية أهمها:

- ضعف مستوى التلميذ وعدم قدرته على فهم المقروء - بجانب عدم الوعي بأهمية القراءة في حياة المتعلم الدراسية - تجعله ينفر من القراءة ويقتنع بعبارة يرددتها: "لا أهوى القراءة".

- طبيعة مواضيع النصوص المقروءة وجنسها، فجل المتعلمين عموما، قد يتفاعلون مع النصوص السردية، وغالبا ما يغيب هذا التفاعل مع أجناس أخرى ومع مواضيع معقدة أو جافة... مواضيع تحتاج إلى مجهود وصبر لفهمها.

ولعل السبب الحقيقي والأهم هو غياب استراتيجية للقراءة، ومنهج لمواجهة تلك الصعوبات سواء المتعلقة بالمقروء أو بالقارئ المتعلم، لأن القراءة عملية مصحوبة بالتأمل والخيال والتدبر، وتحتاج إلى مهارات وأساليب علمية وتقنية وسيكولوجية لمواجهة المعوقات واختراق المقروء.

والحديث عن استراتيجية للقراءة ومهاراتها وتقنياتها والعمل بها، لا يتم إلا في إطار تعليمي تربوي قادر على تنمية المهارات القرائية وأدبياتها، لذلك قد يكون الحل من داخل المؤسسة التربوية¹، في حال استنادها إلى المناهج الدراسية التي تتغيا محاربة الظاهرة وصعوباتها، وفي

¹ - تنمية بعض المهارات القرائية وآداب القراءة والمعرفة، يونس صلاح، كلية الشريعة، عين الشق، القاهرة، 2002م.

حال اعتمادها على نصوص مختارة كقيلة بإذكاء حب القراءة في نفوس الطلاب، ثم تخصيصها لمدد زمنية معقولة ومناسبة أولا لطبيعة النصوص المدروسة، وثانيا لمستوى المتعلمين الدراسي.

وبولوج هذا الفضاء التعليمي المسؤول عن تحبيب فعل القراءة للمتعلم، نواجه عددا من الخروقات والصعوبات المتداخلة، تسبب عزوفه عن درس النصوص، وحرمانه من سلطته كفاعل في الوضعية القرائية، منها:

- اعتماد درس النصوص على التلقين والحفظ، لسوء تنفيذ المراحل المتسلسلة للدرس وأجرائها، واعتماد الطريقة التقليدية القمعية التلقينية.

- غياب مفهوم التثقيف الذاتي عند المتعلم وضعف مكتسباته المعرفية والمهاراتية، ثم غياب التوجيه لتنمية تلك البنيات، كشرط أساس للتفاعل مع النصوص القرائية، وهو واجب تنقاسمه المدرسة مع الأسرة خصوصا في المراحل الدراسية الأولى.

- طبيعة النصوص المختارة داخل المقررات الدراسية وموقف المتعلم منها، فهو ينظر إليها على أنها جافة لاتساع الهوة بينها وبين مستواه التعليمي المتوسط، مما يجعله يشعر بالملل، وبالتالي تكون أمام فرض وضعية قرائية على المتعلم، وإجباره على خوضها والامتثال لسلطة المقروء دون تفعيل بنياته الوجدانية، وفي غياب امتلاكه لبنيات معرفية تساعده على مواجهة النص .

- الخضوع لسلطة المقرر الدراسي والكتاب المدرسي، حيث يغيب شرط الاختيار وتحكم المقرر والأستاذ معا، ليقع التلميذ في مأزق ويواجه صعوبات قرائية خصوصا في غياب كفايات وجدانية وتواصلية وثقافية...

وكل تلك التحديات تغيب سلطة المتعلم كفاعل في الوضعية القرائية، وتجعله يأخذ موقف اللامبالي أو الرفض تجاه المقروء أو يمتثل له امتثالا سلبيا.

ولتجاوز هذه التحديات، وردّ الاعتبار للمتعلم كمكون فاعل في الوضعية القرائية، كانت القراءة المنهجية النموذج القرائي المنطقي لتحفيز المتعلم على الانخراط في إنتاج دلالات المقروء، وممارسة دوره القيادي وتفاعله الوجداني الذي تنغياه القراءة المنهجية.

لذلك فإن منهاج اللغة العربية في تدريس مكون النصوص القرائية بالتعليم الثانوي، يعتمد هذا النموذج القرائي التفاعلي، القائم على مبادئ علم النفس الجشطالطي، وعلى الانطلاق في فعل القراءة من العلامات البارزة لبناء دلالات النص، وهو تصور يتوج الخطوات الأولى داخل سيروية القراءة المنهجية بتاج الفوز، ويجعل من خارجيات النص وسياقه العام والخاص ونصوصه الموازية وسائل وآليات تسعف المتعلم في افتراض معاني النص واستباقها، بفضل امتلاكه لأسرار الاختراق.

وفي إطار الاهتمام بالظاهرة المشكل، قدمت الدراسات والأبحاث التربوية مجموعة من الحلول إلا أنها اقترحات تكرر نفسها على أهميتها، كما تتبعت العوامل المؤثرة في تكوين الميل القرائية، وحددت سبل امتلاك المتعلم لمهارات قرائية¹.

وإيماننا منا بأن حب القراءة هو تربية تبدأ من الأسرة وتستمر بالمؤسسات التعليمية، فإن الحل الأنسب لتحسين بنية المطالعة للمتعلم من قلب المدرسة وقلب القسم، ولا بد أن تعالج الظاهرة وتحارب داخل القسم الدراسي وبتفعيل المنهاج الدراسي وحسن تنفيذه خلال الأسلاك التعليمية المتسلسلة. وقد يكون الحل الأنسب من داخل القسم بيد المدرس النموذجي الذي يزود المتعلمين بالمهارات العليا في فن التعامل مع المقروء، والذي يثري المناهج ويرسخ تقنيات القراءة لدى المتعلمين، وينظر إليهم ككئ من المواهب والقدرات وليس كأوعية فارغة جامدة.

فأين يتمثل دور القسم ودور المدرس في غرس عادة القراءة، وتحسين المتعلم ضد العزوف؟ وكيف يمكن لمكون النصوص القرائية، وتحت قيادة المدرس المحترف، أن يحول ضعف القابلية إلى رغبة في المقروء؟

المحور الثاني:

القراءة المنهجية ووظيفتها في تعزيز الدافعية القرائية لدى المتعلم

¹ - الضعف في القراءة وأساليب التعلم، مراد علي عيسى سعد، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، 2006م.
- تعلم القراءة السريعة، سليم محمد شريف وحسين محمد أبو رياش، ط1، دار الثقافة، عمان، 2009م.
- سيكولوجيا القراءة وتطبيقاتها التربوية، ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2009م.

خلال هذا المحور، سيتم التركيز على التعريف بدور القراءة المنهجية في غرس عادة القراءة، ثم مراحلها المسؤولة عن تجاوز ظاهرة العزوف ومواجهة ضعف الدافعية، وذلك يتتبع تلك المراحل داخل شبكة من العلاقات المترابطة ترابطاً منطقياً وتحديد تأثيراتها المتبادلة، ووظيفتها في تعزيز الرغبة وتقوية الشعور والفضول لولوج المقروء.

القراءة المنهجية هي عنوان للتوجيهات التي تأسست عليها المناهج الجديدة في إصلاح النظام التعليمي، وعنوان لمواجهة القراءة التقليدية، فهي تعمل على التحكم في فعل القراءة، وتجاوز نموذج تقليدي لقراءة النصوص، يقوم على التلقين السلبي لنقل معنى النص وشرحه، إنها رؤية جديدة تنظر إلى النشاط القرائي كنشاط منفتح وكسيرورة شمولية لمهارات متعددة، نشاط يفتح على السياق العام والخاص للمقروء، وينفتح على المتعلم باعتباره منتجا لمعاني المقروء ودلالاته المختلفة، كما تفتح فيه المهارات المختلفة على بعضها وتتفاعل في رباط تسلسلي منطقي لمراحل القراءة المنهجية، لخلق البناء التدريجي لدلالة النص، وتحقيق التفاعل بين المتعلم والمقروء والتحكم في عملية القراءة.

إن المدرسة الجديدة -كمشروع تربوي هدفه استيعاب القيم الكونية- عملت من خلال القراءة المنهجية على تجاوز النظرة والمنهج التقليديين للقراءة، بتصورهما الجزئي والمعزول عن سياقات النص من جهة، والمعزول عن استحضار قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والإبداعية وإلغاء لشخصيته وما يسفر عن هذا العزل من عملية تلق فاشلة وإنتاج قراء سلبيين.

كما حاربت البيداغوجية الحديثة وجل الأبحاث التربوية النظرة التقليدية للمعلم تجاه المتعلم كمضطهد، كما لو كان "إنسانا معاقا يحتاج إلى عناية خاصة ورعاية متميزة"¹، وأفردوا أمثلة حية في مجالات كثيرة ردت الاعتبار للمتعلم كمنتج له رأي بالضرورة²، وأرجعوا سلطوية المعلم ليس فقط لامتلاكه المعرفة -كما هو شائع- بل سلطويته نتيجة سلطوية في المجتمع، لأن

¹ - من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل، د. محمد عباس نور الدين (مجلة علوم التربية - دورية مغربية نصف سنوية - المجلد الثاني، العدد 18، مارس 2000م، مطبوعة للنجاح الجديدة، البيضاء) : 12.

² - على سبيل المثال نجد العالم الفرنسي جيرار مندل الذي اقترح منح الأطفال حق التصويت ابتداء من سن الثانية عشرة حتى يتاح لهم إبداء رأيهم في كثير من القضايا التي تهتمهم لا سيما الخاصة بعلاقاتهم بأرائهم. (من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل، د. محمد عباس نور الدين (مجلة علوم التربية - دورية مغربية نصف سنوية - المجلد الثاني، العدد 18، مارس 2000م) : 12.

مجتمعنا 'مجتمع أبوي سلطوي، والمجتمع الأبوي السلطوي يفسد العلاقات بين البشر ويجعل منها علاقات يتحكم فيها الأعلى بالأدنى، ويتحكم الأدنى بالأدنى منه، وبذلك يكون الجميع ضحية: الأقوياء والضعفاء، لأنهم فقدوا القدرة على التعامل الأفقي أو الإنساني التي تقوم على الاعتراف بالآخر على أساس الحرية والمساواة¹.

ومع القراءة المنهجية بسيروراتها المنطقية ومهاراتها المتنوعة، رُد الاعتبار للمتعلم كذات متفاعلة وفاعلة، ولم يعد المدرس المالك للسلطة المعرفية المطلقة، بل أصبحت وظيفته 'التوجيه والتيسير والتنشيط والتحضير لشروط التعلم ولشروط امتلاك الكفايات²، وزاد اقتناع المدرس بهذه الحقيقة بعد تأثر المدرسة المغربية بالنحولات الاجتماعية وبانفتاح التلميذ على مجتمع الصورة وعلى الوسائط المعرفية الجديدة، 'وأصبح سابحا في فضاءات لسانية وثقافية متعددة³، لم تعد تستهويه طرق المدرس ووسائله، بل 'لم يعد الكتاب المدرسي مثالا هو مصدر المعرفة الوحيد بالنسبة للمتعلمين، ولم تعد وظيفة الأستاذ هي نفس الوظيفة التقليدية⁴، وأصبح لزاما على المدرس أن يطلع تلامذته ويقنعهم -منذ البداية- بحدود سلطة كل منهما ويثبت لهم ديمقراطيته في احترام التعاقد الديداكتيكي.

وقد اهتمت الأبحاث التربوية في ظل المدرسة الحديثة بتحديد أدوار كل منهما، فجعلوا للمدرس سلطة تنظيم جماعة القسم وضبطه وسلطة التوجيه والمراقبة والتحكم في حجم المعرفة، كما حددوا سلطة التلميذ في حرية المشاركة في بناء الدرس وحق المناقشة والتعبير عن الرأي، والمطالبة بالالتزام بالتعاقدات الديداكتيكية المسطرة بينهما⁵.

¹ - نفسه: 17.

² - المعارف والقيم في المناهج الدراسية، عبد السلام خلقي (مجلة المدرسة المغربية، ملف المدرسة والمعرفة، عدد مزدوج: 4-5 أكتوبر 2012م، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية): 59.

³ - نفسه: 59.

⁴ - نفسه: 59.

⁵ - دينامية الجماعة التربوية، دراسة في التواصل والأدوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم، محمد آيت موحى، تقديم عبد الكريم غريب، ط1 (منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2005م): 163-164.

وبالرغم من اعتماد المدرسة المغربية على القراءة المنهجية، إلا أن مشكل العزوف والنفور مازال قائما وبحدة، فما أسباب ذلك؟ وكيف يجعل المدرس من هذه القراءة سبيلا لمعالجة الظاهرة في صفوف التلاميذ؟

تتبنى القراءة المنهجية خطوتين محوريّتين، هما: خطوة ما قبل القراءة¹، وتسمى أيضا بالقراءة التوجيهية أو الاستكشافية، وهي خطوة توجه المتعلم نفسيا ومعرفيا لفعل القراءة، وتتضمن مراحل تمهيدية لتهيئته ومساعدته على امتلاك القدرة على اختراق المقروء لولوج الخطوة الثانية: القراءة المنهجية أو القراءة المنظمة.

وتقوم القراءة التوجيهية، بمراحلها المترابطة وبنائها النسقي التفاعلي، على استراتيجية صميقة لمواجهة تحديات فعل القراءة، ومواجهة ضعف الدافعية والرغبة القرائية لدى المتعلم، كما يقوم بناؤها النسقي على الانطلاق، من رصيد معرفي حول موضوع النص وسياقه العام والخاص، ومن اختبار للمكتسبات، وملاحظة لعبات النص وعلاماته البارزة ونصوصه الموازية، باعتبار كل ذلك وسائل تسعف المتعلم في افتراض معاني النص واستباقها، وتذليل عدد من الصعوبات القرائية.

إلا أن واقع الحال داخل الفصول الدراسية لا يوليها أهمية، بدعوى أن الغاية من الدرس هي إنجاز الفهم والتحليل. وبسبب ضيق الحيز الزمني المخصص لدرس النصوص المختارة، والذي لا يسع إلا مرحلة القراءة الفعلية فهما وتحليلا، يتم تنامي القراءة التوجيهية، وتجاوز مراحل كفيلة بمعالجة ظاهرة نفور المتعلمين من المقروء، وعلى رأسها بناء الرصيد المعرفي وتشخيص المكتسبات... ومع تلك الإكراهات تغيب القيمة الوظيفية للنصوص القرائية.

¹ القراءة المنهجية: المراحل، الأهداف، الأنشطة التعليمية التعلمية... (موقع إلكتروني: وثيقتي www.watiqati.net).

المحور الثالث:

مراحل القراءة التوجيهية ووظيفتها في تنمية الاستعدادات النفسية والإبداعية

تعتبر "القراءة التوجيهية" رد فعل أولي للتلميذ تجاه النص ليقبل عليه متحفزا أو ممثلا، أو ليرفضه.... وللتعبير عن رد فعله ذاك، توسعت وسائل المرحلة وتنوعت أنشطتها، وأصبح المتعلم بحاجة إلى مؤهلات للكشف عن استعداداته الداخلية لمواجهة النص المحتمل، وبحاجة إلى تقنيات وسياقات معرفية يمتلكها في وضعيات قبلية، وكذلك هو بحاجة إلى استراتيجية إقرائية لإدماج تلك المعرفة في السياق المعرفي الجديد، وإلى بنية وجدانية لتنمية تصوره الخاص تجاه النص وصياغة هذا التصور في شكل فرضيات. فما هي خطوات هذه القراءة التوجيهية؟ وما هي وظائفها؟ وكيف تعمل على تنمية الاستعدادات النفسية وتقوية الرغبة في ولوج المقروء؟

1- بناء الرصيد المعرفي

يأتي بناء الرصيد المعرفي في قائمة مراحل القراءة التوجيهية، لأهميته في إغناء مكتسبات المتعلم المعرفية ومؤهلاته المهاراتية والوجدانية، فهو وسيلة وعُدّة لجعل المتعلم مصدر التعلم ومحورها، وتعتبرها التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي شرطا لمواجهة تحديات فعل القراءة، ووجها من وجوه الارتقاء بالقراءة المنهجية للنصوص، لذلك يعتبرها بعض التربويين معرفة إبداعية، أو المعرفة الغائبة¹، التي تجعل فعل القراءة أو الإقراء فضاء تفاعل بين المتعلم والنص المقروء، ويفضلها يعترف بشخصية المتعلم ويقدّره على الخلق والإبداع، فما هي خصائص هذه المعرفة؟ وما أنواعها؟ وكيف يمتلكها؟

إن الرصيد المعرفي هو نشاط للتعلم الذاتي، ينجزه المتعلم خارج الحصص الدراسية، موضوعه جمع معطيات خاصة بالنص، حول مؤلفه ومحيطه، وحول مجاله ونوعه ومصدره ومناسبته، وحول موضوع الوحدة أو المجزوءة، بجانب أنشطة للبحث تساعد المتعلم على امتلاك مهارات لفهم المقروء. ويتطلب بناء الرصيد المعرفي للمتعلمين، توجيههم توجيهها سليما للإعداد

¹ - المعرفة الغائبة في مدرستنا، مبارك ربيع (مجلة المدرسة المغربية، ملف المدرسة والمعرفة، عدد مزدوج: 4-5، أكتوبر 2012م، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية): 256.

القبلي، كمنشأ للتعلم الذاتي، وتوجيههم للبحث والاتصال بالوثائق، وتأهيلهم لمواجهة بنية النص الخارجية والداخلية.

إلا أن الخطر المحدق بدرس النصوص هو إنجازها في غياب الأطر النظرية والعلمية التي تسنده، وفي غياب المعرفة القبلية الكفيلة بمد الجسور بين ثقافة المتعلم المعاصرة وثقافة النص، لذلك لا بد من الإعداد الذهني بفرش ثقافي وحضاري خاص بالنص المقروء، وإدراج الرصيد المعرفي وبنائه كمرحلة أساسية قبل ولوج المقروء، باعتباره شرطاً لازماً للتفاعل مع النص، وباعتباره مدخلاً ثقافياً ليس فقط من منظور تقليدي تنص عليه القراءة المنهجية، ولكن من منظور علمي معرفي¹، فالنصوص القرائية عموماً تتجذر في ثقافة وحضارة خاصة، ولغتها مرتبطة بمعجم خاص ومناخ ثقافي خاص، ولتواصل معها المتعلم المعاصر الحامل لثقافة مختلفة ومعجم تواصل مختلف وعالم افتراضي، لا بد له من اكتساب لغة النص والإحاطة بثقافته والتفاعل مع مخياله، ولا بد له أن يبني معرفته الخاصة القديمة بالمعرفة الجديدة التي جاء بها النص لتحقيق الكفاية التواصلية كشرط أساسي في التواصل مع النصوص².

ومع أهمية المرحلة، إلا أنها تغتفر إلى التدبير الديدانكتيكي لتوجيه الرصيد المعرفي للمتعلم نحو الهدف، وإلى استراتيجية في عملية البحث لتنمية المعرفة. ومن جهة أخرى على المدرس أن يوجه تلامذته لإغناء معرفتهم بعالم النص القرائي، ويخصص له ما يستحق من العناية والوقت في مرحلة تشخيص المكتسبات وتقييمها.

¹ - استراتيجيات الفهم القرائي، محمد نجيب (مفتش تربوي بالتعليم الثانوي التأهيلي)، في الندوة الوطنية "الصعوبات القرائية لدى تلاميذ التعليم الثانوي: التشخيص وعناصر المعالجة"، تنظيم مسلك ديدانكتيك اللغة العربية بكلية اللغة العربية بمراكش، ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي مديرية المناهج، يومي 17 و 18 دجنبر 2018م بكلية اللغة العربية بمراكش.

² - الاكتساب اللغوي في مناهج اللغة العربية بالسلك الثانوي: الأسس النظرية والإجراءات الديدانكتيكية، د. عبد العزيز لحويق (نشاط افتتاحي بعنوان: "اللغة العربية في البرامج التعليمية بالمغرب: الواقع والآفاق"، احتفاء باليوم العالمي للغة العربية، تنظيم جمعية أساتذة اللغة العربية بمراكش، يوم الأحد 23 دجنبر 2018م بكلية اللغة العربية بمراكش).

من بين تلك المكتسبات تعلمه تقنية قراءة المكونات السيميائية واللسانية القابلة للملاحظة، وتقنية النقاط المؤشرات والقرائن والمصاحبات النصية القابلة للتأويل، من أجل اقتحام مرحلة ملاحظة المؤشرات الدالة على النص وصياغة الفرضيات، وهي مرحلة تجد هوى في نفوس المتعلم المكتسب لمهارة استقراء العتبات النصية.

ولتؤدي تلك المكتسبات الدور المنوط بها، يجب العمل على ترسيخها وتوجيهها توجيهها سليماً وذلك بـ:

- مد التلميذ بآليات ومهارات فعل الإقراء، وبتقنية قراءة عتبات النص ومؤشرات الداخلية والخارجية: تقنية تقديم قراءة في العنوان وفي الصورة وفي بداية النص ونهايته والعلاقات... وتعلمها يجب أن يكون في بداية المرحلة التعليمية كأدوات يتسلح بها التلميذ في كل درس قرائي وفي كل مستويات الثانوي الإعدادي والتأهيلي، وقد تدخل في إطار التعاقد الديدانكي بين المدرس والمتعلم كآليات اشتغال متفق حولها في مرحلة التقويم التشخيصي وخلال أسابيع الإعداد القبلي للموسم الدراسي.

- تعزيز تلك التقنيات والمهارات المعتمدة في الوصول إلى المعرفة لتنمية سلوك التعلم لدى التلميذ وبناءه تدريجياً.

2- تشخيص المكتسبات واستثمار الرصيد المعرفي:

هي المرحلة الفعلية الأولى لاستثمار رصيد المتعلم وتوجيهه معرفياً ونفسياً نحو المقروء، تمثل نشاطاً تمهيدياً يرد في شكل تقويم تشخيصي يفحص رصيد المتعلم وإعداده القبلي ومدى استعداده لاقتحام النص، موضوعاته عبارة عن أسئلة حول ما قرأه من معطيات الرصيد المعرفي بالكتاب المدرسي، أسئلة موزعة بالترجح على التلاميذ تتوج بخلاصات تمهيدية تقدم للنص.

كما أنها "مرحلة تمهيدية تمكن الأستاذ من تعرف مدى تمثل المتعلم للمعارف المتصلة بالرصيد المعرفي الذي تصدر المحور"¹، ونجاحها يتوقف على حصيلة المتعلم من اتصاله بمحيطه الوثائقي واستعراضه لأرصده المعرفة المتعلقة بتأطير النص القرائي والتعريف بمؤلفه وعصره وبيئته وإبداعاته... كما يتوقف على تمكن المتعلم من "مصادر التعلم" وتكفله

¹ - اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة للشؤون التربوية، مديرية التعليم الثانوي قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، 1995م: 79.

المنهجي، وبفعل التدريب المتواصل على تقنيات المرحلة وإعادة بنائها بشكل يتناسب مع الوضعية النصية الجديدة، وتثبيت ذلك المكتسب المعرفي والمهاراتي قبل واستثماره بأسلوب أكثر وعياً من السابق- وهو عمل تربوي يعرف بالمنهج الحلزوني في التدريس.

ولأهميتها الخاصة في إنجاح الفعل القرائي، انبثت عليها القراءة المنهجية، وأكدت عليها الدراسات المعاصرة المهمة بتجاوز الصعوبات القرائية¹، التي دعت إلى ضرورة فحص رصيد المتعلم واختبار مدى تمثله للمعارف المتصلة بالرصيد المعرفي في تمهيد خاص، وتبويب ذلك الرصيد المعرفي بخطاطة إدراكية يستحضرها المتعلم خلال تعامله مع بنية النص الخارجية والداخلية، مع تكريس هذه العملية التقييمية وجعلها عادة مألوفة عند المتعلمين.

إلا أن حساسية المرحلة تجعلنا نطرح السؤال التالي: ما هو الإجراء الذي يمكن أن يتخذه المدرس إذا لاحظ خلالها عدم استعداد المتعلمين لولوج القراءة الفعلية للنص؟ هل هو مضطر للانتقال إلى الخطوات الموالية؟ أم هناك إجراءات أخرى عليه اتخاذها؟

3-مرحلة الملاحظة

تسمى بمرحلة "ما قبل المنهجية" أو لحظة "القراءة الاستكشافية"²، وهي اللقاء الأول بين المتعلم والمقروء، لقاء يخضع لمؤثرات عاطفية: الفضول أو الاهتمام أو الرفض أو الاشمئزاز... ويتم عبر ملاحظة التنظيم المادي للنص من خلال مؤشرات الأنساق، تمهيدا لصياغة الفرضيات الأولى لنوعية النص ونمطه انطلاقاً فقط من المكونات السيميائية واللسانية القابلة للملاحظة، والنقاط قرائن ومصاحبات نصية.

إنها محاولة للاقترب من دلالة النص، من خلال مسح بصري لمحيطه الموازي بقراءة مؤشرات الخارجية: صورته المرفقة وشكله وكتابه وعنوانه وتاريخ كتابته ونوعه وأجزاء

¹ - الاكتساب اللغوي في مناهج اللغة العربية بالسلك الثانوي: الأسس النظرية والإجراءات الديدكتيكية، د. عبد العزيز لحويدي (نشاط افتتاحي بعنوان: "اللغة العربية في البرامج التعليمية بالمغرب: الواقع والآفاق"، احتفاء باليوم العالمي للغة العربية، تنظيم جمعية أمائدة اللغة العربية بمراكش، يوم الأحد 23 دجنبر 2018م بكلية اللغة العربية مراكش).

² - مراحل القراءة المنهجية، د. عبد الرحيم كلموني. الموقع الإلكتروني خطوات (Khatawat, Blog spot . com)

من بدايته ونهايته... ثم العلاقة بين المكونات، هدفها إكساب المتعلم القدرة على خلق تنبؤات وتوقعات دلالية للمقروء.

وبأنشطتها المتسلسلة تلك (ملاحظة المواصفات الخارجية للمقروء - قراءة في المؤشرات المتصلة بالنص المقروء) تجعل من نفسها سبيلا للاقتراب من النص بشكل مندرج، وسبيلا لزعزعة القدرة التخيلية لدى التلميذ لتخيل تصور استباقي تجاه النص، وبالتالي وسيلة لتحقيق الهدف من القراءة الاستكشافية، كما تجعل التلميذ يتلمس موضوع النص ويضع فرضيات الانطلاق، تثبتها أو تدحضها النتائج التي سيستخلصها على إثر أدائه مختلف الأنشطة التي يتطلبها تحليل النص¹.

ومع أهمية هذه المرحلة الاستكشافية، إلا أنها اعتبرت في بعض الخطط المنهجية لا تتجاوز كونها أنشطة هامشية للوصول إلى اقتراح فرضيات²، وصنفت في بعضها الآخر كقراءة انطباعية ضمن مرحلة يتم التركيز فيها على أنشطة الفهم.

4- مرحلة صياغة الفرضيات وتمحيصها

تعتبر "صياغة الفرضيات وتمحيصها" أسا من الأسس التي بنيت عليها القراءة المنهجية، ووجهها من وجوه ذلك التجديد الذي تأسست عليه، فقد جعلت منها مرحلة تحفيزية، تحفز التلميذ على التطلع للنص والتجسس عليه من خلال عتباته وملاحظة خارجياته، ليبنى تصورا حوله قبل قراءته، كما تخلق وضعيات واستراتيجيات تعليمية تنطلق منها، لتضع بين يديه آلية للتأمل العقلي والتمثل الذهني للمقروء قبل الولوج إليه، وتجعله يجنح إلى الخيال والافتراض، ثم إلى التمحيص والتقييم. وهذا ما جعل منها محطة لبناء الشعور باستقلال شخصية التلميذ، وجعلها تنطوي على قيمة نبيلة: مقاومة التربية التقليدية القائمة على ملء أذهان المتعلم بالمعرفة الجاهزة إلى التعامل معه كراشد يتفاعل مع المقروء كذات متعلمة لها موروث ثقافي، وقد يجعل القراءة معها تتحول إلى رغبة واستكشاف.

¹ - اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، المديرية

العامة للشؤون التربوية، مديرية التعليم الثانوي قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، 1995م): 79.

² - القراءة المنهجية للنص الأدبي: مراحل وخطوات وأنشطة القراءة المنهجية للنصوص، إعداد محمد شرقي (مفتش اللغة العربية بالتعليم الثانوي، أكاديمية الجهة الشرقية (موقع إلكتروني: اللغة العربية edorous.com).

كما تعتبر المرحلة نشاطا تقويميا مهما من جهتين، الأولى باعتبارها نتيجة للخطوات السابقة وغاية للقراءة التوجيهية، والثانية لكونها تمتد إلى لحظة تقويمية أخرى هي لحظة تمحيص الفرضيات، حين يقوم المتعلمون بمسح النص بواسطة قراءة صامتة، تمكنهم من فحص تلك الفرضيات التي وضعوها في صيغة أسئلة أو أفكار عامة... ثم مناقشة مقترحات التلاميذ.

ولأهمية المرحلة في تحقيق الغايات الكبرى للقراءة المنهجية، فقد جعلتها بعض الخطط المنهجية مرحلة إبداعية تنمي سلوك التعلم، وتتيح للتلميذ تمثل ما تلقاه من تعلمات تقنية وإعادة إنتاجها في الوضعية النصية الجديدة، ومعها يتحول هدف القراءة التوجيهية من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل. وهذا التعلم الفعال، اعتبره التربويون "التعلم الأكثر فعالية واستمرارية... يتقدم فيه التلميذ عبر خطوات صغيرة سهلة الاجتياز، من المحتمل جدا أن لا يرتكب المتعلم خلالها أخطاء"¹.

إلا أن المرحلة عرفت وضعاً زئبقياً في مسار القراءة المنهجية، وواجهت فوضى تأويلية، وقد يعتبر البعض هذا الوضع الزئبقي أمراً طبيعياً لأنها تتفاعل مع أنشطة أخرى لتتيح إمكانية النقل الديداكتيكي للمعرفة، من معرفة افتراضية مبنية على قراءات مفتوحة إلى معرفة منصوص عليها في المقروء، وبما أنها كذلك فقد عرفت تداخلاً مع تلك الأنشطة وعرفت مسميات عديدة أخرى (مرحلة ما قبل المنهجية - مرحلة القراءة الاستكشافية - مرحلة اكتشاف النص - مرحلة القراءة الأولى - مرحلة صياغة مشروع القراءة المنهجية - لحظة افتراض المعنى - مرحلة ملاحظة النص من أجل وضع فرضيات القراءة...).

تلك هي الخطوات الأساس للقراءة التوجيهية، كمراحل مهددة للحظة القراءة المنظمة، ولتؤدي وظيفتها في التوجيه وإنكاء الحماس والدافعية تجاه المقروء، لا بد من تنبيه المتعلم إلى سبل اكتشاف معنى النص ومسار بذائه، بدل إسقاط الأحكام القبلية والجاهزة عليه، ولا بد من مساعدته على رصد كيفية انتظام تلك العناصر، وإدراك مظاهر التفاعل فيما بينها.

¹ - من تألية السلوكيات وتعودها إلى إكساب الكفايات وتقويمها، ميلود التوري، ط1 (مطبعة أنغوسبرينت، فاس، 2005م): 16.

وإجمالاً، يمكن اقتراح خطة لتحديد موقع هذه المراحل في تسلسلها وتفاعلها داخل أنشطة القراءة المنهجية كالآتي:

الرصيد المعرفي

نشاط موضوع للتعلم الذاتي، لتأهيل المتعلم للبحث عن معطيات خاصة بالنص (الإطار العام والخاص للنص).

القراءة التوجيهية .

- تمهيد: مرحلة تمهيدية ترد في شكل تقويم تشخيصي لفحص الإعداد القبلي للمتعلم وتعرف مدى
- تمثله للمعارف المتصلة بالرصيد المعرفي الذي تصدر المحور .
- الملاحظة: قراءة خاصة في مؤشرات النص وملاحظة نصوصه الموازية، لتجميع معرفة كفيّة بافتراض معان استباقية للنص المقروء .
- صياغة الفرضيات : باعتبارها صورة ذهنية يبنّيها المتعلم لتكون جسراً ومعبراً للنص القرآني، ينمي خلالها المتعلم قدرته على الافتراض والإعداد لمواجهة فعل القراءة .
- قراءة صامتة للنص
- تمحيص الفرضيات: فحص التلاميذ للفرضيات وأسئلة القراءة، لحظة تقويمية لحصيلة القراءة التوجيهية.

القراءة الفعلية المنظمة (القراءة المنهجية).

- الفهم: مضمون النص ودلالاته ومعانيه القريبة، وتتضمن القراءة الجهرية والفاحصّة وشرح المعاني وتأويلها، ثم اختبار حصيلة الفهم بإعداد تركيب وخلصا لمعنى النص .
- التحليل: يتم خلالها تفكيك عناصر النص لاستخلاص خصائصه باعتماد مداخل عدة منها: المدخل الدلالي والتركيبى والبلاغي والتداولي .
- التركيب والتقويم: لبيان الخصائص التي تميز العمل الأدبي وعلاماته الدالة على نوعه وخصائصه

المحور الرابع:

واقع القراءة التوجيهية في الممارسة التطبيقية داخل القسم

إلى أي حد تحترم خطوات القراءة التوجيهية في الممارسة التطبيقية للقراءة المنهجية داخل

القسم؟

ماهي الإكراهات التي تواجه المدرس والمتعلم والسياق العام، وتعيق أجزائها وتحقيق

أهدافها؟

بالرغم من القيمة المنهجية والاستراتيجية للقراءة التوجيهية في تجاوز بعض الصعوبات القرائية، مثل ضعف الدافعية والرغبة في القراءة وضعف فهم المقروء.. إلا أنها تطرح إشكالا للمدرس اليوم، ولا تحظى بما تستحق من العناية، والحديث عنها في البرامج والتوجيهات التربوية حديث عابر وسريع، بل بعض المدرسين يتجاوزونها، أو يضعونها في مرتبة هامشية مقارنة بغيرها من المراحل، والبعض يرى إمكانية الاستغناء عنها، على اعتبار أن التلميذ قد يباشر علاقته بالنص في مرحلة الإعداد القبلي، ويدعوى أنها مقيدة بزمّن تعليمي الأولى أن يخصص لمراحل أهم، وآخرون يعتبرونها مجرد يافطة قد لا تؤثر في فعل القراءة وفي مسار فهم النص

وتحليله ونقده، وفي المقابل تضعها القراءة المنهجية ضمن خطواتها الأولى المؤسسة لتحقيق تعلم ناجح وميسر.

والواقع أن تجاهلها، له تأثير على مستوى بناء التعلم، ويتجاوزها يتم ضرب المبدأ العام للقراءة المنهجية القائل بالنظر إلى عناصرها من منطلق التكامل، وباعتماد التقويم التكويني أساساً لبناء التعلم. ولعل سبب هذا التجاوز يرجع إلى سوء فهم لأهداف القراءة المنهجية والتسلسل المنطقي التفاعلي لمراحلها، وبسبب بعض الأخطاء الشائعة حول تناول بعض مراحل هذه القراءة.

فبالإضافة إلى غياب استراتيجية تعليمية ممنهجة لتأطير مرحلة بناء الرصيد المعرفي وترسيخ عادة البحث وتعويد المتعلم على الإعداد القبلي باعتبارها سرا من أسرار نجاح الفعل القرائي، نجد مرحلة "صياغة الفرضيات وتمحيصها" تحتل اختلافاً حول حدودها وموقعها في مسار القراءة المنهجية، وهو اختلاف أثر على وظيفتها في تجاوز بعض الصعوبات القرائية، وبسبب وضعها الزئبقي واجهت فوضى تأويلية جعلت الموقف منها مختلفاً وجعلت تجاوزها -عند البعض- مستثاغاً، فهي في بعض الخطط التربوية شبه غائبة¹، وفي بعضها تعتبر نشاطاً ضمن مرحلة الملاحظة ونتيجة لأنشطتها المتدرجة²، وفي أخرى نشاطاً ينضوي تحت مرحلة الفهم -

¹ اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، المديرية العامة للشؤون التربوية مديرية التعليم الثانوي قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، 1995م: 17.

² - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مارس 2007م.

- القراءة المنهجية للنص الأدبي: مراحل وخطوات وأنشطة القراءة المنهجية للنصوص، إعداد محمد شرقي (مفتش اللغة العربية بالتعليم الثانوي، أكاديمية الجهة الشرقية (موقع إلكتروني: اللغة العربية edorous.com)

- مراحل القراءة المنهجية، د. عبد الرحيم كلموني. الموقع الإلكتروني خطوات (Khatawat, Blog spot . com).

بجانب الملاحظة¹، وفي خطط أخرى تنفرد بمرحلة مستقلة معطوفة على الملاحظة (الملاحظة وصياغة الفرضيات)²، وفي غيرها تعتبر جسرا رابطا بين مرحلة الإقراء ومرحلة القراءة.

أما عملية إثبات الفرضيات مكتوبة على السبورة أمام التلاميذ -في انتظار فحصها- فقد عرفت هي الأخرى اختلافا ووضعاً ضابياً. فهل هي عملية إلزامية أم اختيارية راجعة لرغبة المدرس وتقديراته؟ وأما لحظة تمحيص الفرضيات - بالرجوع إليها وتقييمها ومناقشتها واختيار أنسبها للنص المقروء - فقد عرفت حضوراً باهتاً واختلافاً في ضبط حدودها المكانية، هل هي بعد القراءة الصامتة مباشرة وقبل أنشطة الفهم؟ أم بعد قراءة عميقة للنص، باعتبارها تقويماً لحصيلة الفهم؟

كما عرفت لحظة "تمحيص الفرضيات" اختلافاً في تحديد موقعها، فهناك من حددها في لحظة القراءة الاستكشافية نفسها بعد صياغة الفرضيات وقيام التلاميذ بمسح النص بواسطة قراءة صامتة تمكنهم من فحص الفرضيات التي وضعوها. وأكثر المهتمين حددها بعد مرحلة الفهم ومناقشة التلاميذ لما توصلوا إليه من مقترحات، وآخرون وسعوا من امتدادها لتحديدنها في نهاية مرحلة التحليل، بل هناك من جعل الفرضية فرضيات (فرضية لحظة ما قبل القراءة وفرضية لحظة القراءة الاستكشافية)³.

أمام هذا الوضع يطرح سؤال حول مشروعية هذا الاختلاف: هل هو اختلاف صحي ينم عن التنوع والغنى في الرؤى تجاه القراءة المنهجية؟ أم هو هامش حر لتصرف المدرس في مسار مقيد بالمراحل المتسلسلة فيها، أم تراه عرف اختلافاً نتيجة فوضى تأويلية أو نتيجة اختزال الحديث عنها وعدم تفصيل القول فيها في التوجيهات التربوية...

¹ - اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، المديرية العامة

للشؤون التربوية، مديرية التعليم الثانوي قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، 1995م: 36.

- خطوات القراءة المنهجية موقع إلكتروني: منتديات دفاتر تربوية بالمغرب : www.dafatiri.com
² - القراءة المنهجية: المراحل، الأهداف، الأنشطة التعليمية التعليمية... (موقع إلكتروني: وثيقتي www.watqati.net).

³ - مراحل القراءة المنهجية، د. عبد الرحيم كلموني. الموقع الإلكتروني خطوات (Khatawat, Blog spot . com).

المحور الخامس:

مبادئ القراءة التوجيهية في مواجهة تحديات فعل القراءة.

تتميز القراءة التوجيهية بمجموعة من المبادئ تؤهلها لمواجهة تحديات فعل القراءة، وتجعلها قادرة على تنمية الاستعدادات النفسية والإبداعية، من هذه المبادئ: مبدأ التنوع ومبدأ التكامل ومبدأ التدرج ومبدأ التعلم الذاتي ومبدأ التقويم ومبدأ الإبداع والخلق.

1_ مبدأ التنوع

في مقدمة المبادئ التي تطبع القراءة التوجيهية "مبدأ التنوع" في الأنشطة والأساليب والمعارف والمهارات.. وهذا التنوع من شأنه أن يذلل بعض الصعوبات القرائية.

- تنوع الأساليب التعليمية: وقد تعددت استجابة للفروق الفردية في التعلم بين التلاميذ، فهناك من المتعلمين من يتعلم من خلال التجميع الجزئي للمعلومات، ومنهم من يعتمد السند البصري، أو يعتمد السند السمعي، ومن يؤلف بين هذين النمطين...¹، وهذا التنوع في الأسلوب والسند، يجتمع ويتجاوز في القراءة التوجيهية، ويرتبط باستقراء عتبات النص وملاحظة بنيته الخارجية، حيث تخلق وضعيات واستراتيجيات تعليمية لتضع بين يدي المتعلم آليات للتمثل الذهني وللتأمل العقلي وللتخيل والافتراض، وبذلك تصبح مرحلة لمواجهة الموقف بكيفيات متعددة لتوفير الشرط الوجداني للقراءة المنهجية.

- تنوع الأنشطة التعليمية: تتفتح المرحلة على عدد من المهارات، كالتأمل والتخيل والافتراض واستقراء الرموز اللغوية والإيحاءات التركيبية والربط العلائقي... وبذلك يستند التلميذ إلى سلسلة من الأنشطة العقلية المتنوعة، منها:

- قراءة المكونات السيميائية واللسانية وربطها بالإطار العام والخاص للنص.

- قراءة المكونات الأيقونية والرمزية والشكلية وربطها بغيرها من المكونات.

¹ - كتاب مرجعي في الدعم التربوي، إعداد اللجنة المركزية للدعم التربوي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية الدعم التربوي، قسم أنشطة التعويض والدعم (مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2000م):

- الربط المنطقي بين المكونات الخارجية والداخلية لصياغة الفرضيات.
- البحث عن معنى محتمل للنص وبناء موقف قبلي منه.
- قراءة صامتة للنص، وأحياناً القراءة الأولى لاكتشاف النص.
- عرض الفرضيات المصاغة على النص المقروء وفحصها بالمناقشة والتقويم ثم إنجاز تركيب لمعطياتها وصياغتها صياغة جديدة.
- تنوع المعرفة: يستحضر المتعلم خلال هذه القراءة سياقات معرفية ومنهجية متنوعة، تعينه على مواجهة صعوبات المقروء وصياغة الفرضيات، وقد حددها المهتمون بالدرس القرائي ومنها:

* معرفة لغوية ومنهجية: تتعلق بالنظام التركيبي والدلالي والصرفي، وعلى التلميذ أن يتزود بمعرفة حول منهجية قراءة العناوين تركيبياً (البنية النحوية لجملته العنوان) ودلالياً (المعاني الحقيقية والمجازية للتلفظ)، ومنهجية قراءة الصور والأيقونات (دلالة الألوان والأشكال والرموز والمجسمات)، ومنهجية قراءة الفضاءات النصية المختلفة، ومنهجية الربط وبناء العلاقات بين المكونات الخارجية

* معرفة العالم: وهي معارف قبلية ثقافية، اكتسبها المتعلم قبلاً خلال تجربته في حياته واخترنتها ذاكرته ليواجه بها الوضعية النصية الجديدة، ويخلص إلى بنية معرفية جديدة أكثر تطوراً، على أساس أن المعرفة اللاحقة مرتبطة بالسابقة ومتعلقة بها¹. وتدخل البنية الوجدانية في إطار المعارف حول العالم لتأطير موقف المتعلم من المقروء والجرأة على اقتحام عالمه الجديد.

* معرفة حول الإطار العام والخاص للنص المقروء، وهي معرفة مرتبطة بمرجعيات النص المقروء وصاحبه وخصائصه ومقاصده، ومعرفة لها صلة بالرصيد المعرفي كمنشآت موضوع للتعلم الذاتي. واعتماداً على هذه المعرفة المتنوعة يقوم المتعلم بعملية تأويل لمؤشرات النص وعتباته.

2_ مبدأ التدرج:

¹ - بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقرّاء، (ضمن "من قضايا التلقي والتأويل"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات رقم 36، سنة 1995م): 203.

يعد مبدأ التدرج سبباً متأسلاً في درس القراءة المنهجية باعتبارها مجالاً تتداخل فيه عمليات متناسقة ومتدرجة تشمل خطوات متسلسلة يؤدي الواحد منها إلى الآخر في زمن تصاعدي، وتعتبر أنشطة القراءة التوجيهية مدخلاً تعليمياً ممتدة خطياً، يحقق البناء التدريجي لدلالة النص، بدءاً بتشخيص المكتسبات فالملاحظة مروراً بصياغة الفرضيات ثم الفهم نحو الفحص والتحصيص¹.

وهذا البناء التنظيمي المتدرج أساسي في الفعل التربوي، لأن صفة التنظيمية تسهل التفكير، ويفضل هذا التنظيم والتدرج والربط العلائقي بين المراحل يسهل على المتعلم تنظيم المعلومات وترتيبها متسلسلة وفق خطاطة إدراكية تسهل بناءها داخل نسق جديد. إن التدرج في هذه المرحلة بالخصوص يكون بقيادة المتعلم دون السقوط في مركزية المدرس أو مركزية النص القرائي.

3- مبدأ التعلم:

مبدأ التعلم سلطة مرجعية، تجعل من المتعلم المحدد الأول والأساسي لهذا الفعل²، منه تنطلق عملية التعلم لتصل إليه، كما تحدد من سلطة المدرس وتحتصر دوره في التوجيه والتشيط .. بعدما درب تلامذته قبلاً على مهارات وتقنيات الوصول إلى المعلومة أو المعرفة ومصادر التعلم ليعمل المتعلم على استثمار تلك المهارات والقدرات في أنشطته القرائية.

وتعتبر مرحلة الملاحظة وصياغة الفرضيات وتمحيصها من المراحل التي تتمثل هذا المبدأ، ويستحضر المتعلم في كل خطواتها خبراته وتقنياته المكتسبة لتأويل المؤشرات اللغوية والسميائية والأيقونية، ومهاراته في الربط بين المكونات لبناء نماذج ذهنية افتراضية للنص المقروء، دون تدخل من المدرس وبعيداً عن الإنصات أو كتابة المذكرات والمنقولات.

¹ - الدورة التكوينية لفائدة أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي (حاملو الشهادات العليا) برسم الموسم الدراسي 2008-2009م (أكاديمية مراكز تانسيفت الحوز، من 12 ماي إلى 06 يونيو 2009م).

² - التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، أحمد أوزي، إعداد عبد الواحد أولاد الفقيه (مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد: 18، مارس 2000م): 115.

فالمتعلم هو الذي يتعامل مع محيط النص الخارجي ومؤشراته الدالة، ويفكك رموزه ليقدم معرفة افتراضية حوله، وهو الذي يصيغ الفرضيات بعدما قاد تدرج الأنشطة في مرحلة التمهيد والملاحظة، لذلك فالمرحلة فرصة للتقوية بالجهود أكثر من التقوية بالنجاح، وفرصة لتحمل المسؤولية والانخراط في القطاع الإنتاجي وتخصيب الخيال.

وتتضاعف قوة هذا المبدأ في هذه القراءة، لارتباطها بخطوة أولى من خطوات التعلم الثلاث: خطوة الاسترجاع بتقديم تغذية راجعة سريعة، وارتباطها بعملية التأمل لقيام المعرفة المقدمة من قبله على التأمل والاستكشاف، ولذلك تسمى المرحلة أيضا بمرحلة الاستكشاف: تأمل خارجيات النص ومحيطه، تأملات لخلق معنى استباقي للنص واتخاذ موقف قبلي منه.

4- مبدأ العمل الجماعي وتناوب الأدوار:

يؤدي هذا المبدأ إلى تطور ملكة التفكير والعمل الذاتي لدى المتعلم، خلاله يتعلم أن ينتج وأن يتعاون مع الآخرين في الإنتاج¹، وبذلك يتقوى جانب الذاتية داخل الجماعة، فجماعة القسم يربط بين مكوناتها السعي إلى هدف مشترك² بأدوارهم المتكاملة، فمرحلة الملاحظة بأنشطتها المتسلسلة هي مجال التعاون الجماعي لتشكيل آلية ووسيلة مساعدة على إنجاز صياغة الفرضيات، وجماعة القسم تشارك في بناء المرحلة وتتكامل أدوارها بتعاون المجموعة وتفاعلها وانخراطها في وضعيات مشتركة لبلوغ غاية هي صياغة الفرضيات، ثم تتدخل بعد ذلك السمات الخاصة بكل تلميذ وموقفه النقدي الأولي من المقروء لإنتاج معان افتراضية.

5- مبدأ التقويم:

يعتبر التقويم مبدأ من المبادئ العامة في منهجية تدريس مكونات اللغة العربية، ومن أسس بناء التعليمات وتقدير العملية التعليمية³، وبما أن مراحل القراءة التوجيهية تعمل على

¹ - في الأصول الفكرية التربوية لمشروع أطفال، عبد الجليل أميم (مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 18، مارس 2000م): 74.

² - موسوعة "المعارف الحديثة"، منشورات عكاظ وفليب أوزو، ج 5، 1996م، (طبع بالمغرب في 2010م - منشورات عكاظ): 84.

³ - التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مارس

تدعيم الممارسات التعليمية من خلال فحص التلاميذ للفرضيات وأسئلة القراءة وتوقعاتها، ومناقشة المقترحات... فهي لحظة تقويم، يضيف على مرحلة صناعة الفرضيات أهمية خاصة، ويأخذ معها صفات أخص، إنه تقويم يندمج في السيرة التربوية العادية، ويقاس نواح متصلة من تحصيل التلاميذ وقدراتهم، وهذا -في نظر المهتمين التربويين- هو التقويم بمعناه الصحيح كاتجاه جديد في التربية¹.

ويمكن اعتبار هذه اللحظة تقويماً تكوينياً، لأنها عملية اختبار وفحص للفرضيات المقترحة، ومناقشة لتوقعات القراءة وأسئلتها، ثم إنجاز تركيب للمرحلة وصياغتها صياغة جديدة، وهي عملية تركز على سد الثغرات المعرفية وشد انتباه المتعلم لمواصلة عملية التعلم، ولا يلام المتعلم على إنتاجه إذا جانب الصواب ولا على موافقه، ولا يحكم عليه بالضعف باعتباره تقويماً غير مقنن.

وبذلك فإن عملية التقويم التكويني لحظة تمحيص الفرضيات- هي لحظة لتنمية التعلم الذاتي وتقوية استعدادات المتعلم لمواصلة العملية التعليمية، ونشاط تقويمي لأنها تسمح بالانتقال من أنشطة مكتسبة ومقاربات سابقة تعلمها التلميذ عبر مساره الدراسي إلى نشاط لاحق ممتد.

والسؤال المطروح هنا، هل يعترف المعلم والمتعلم بلحظة تمحيص الفرضيات، كتقويم تكويني ضماني، وإن لم تكشف عنها بنية الدرس وخطته. ومع أهمية اللحظة -كتقويم للمهارات- لم تفصل التوجيهات التربوية القول في خصائصها، واختلف حول موقعها ولحظتها، وتضاربت المواقف حول أهميتها.

6- مبدأ الإبداعية والتخيل:

إن لحظة صوغ الفرضيات وتمحيصها لحظة ينشط خلالها التلميذ معارفه السابقة ويشحذ استراتيجيته القرائية، فيصبح ذاتاً نشيطة بصرياً ومعرفياً ووجدانياً، ذاتاً تقترب بناء لمعنى

2007م.

¹ - الأسس العامة للتدريس، د. رشدي لبيب و د. جابر عبد الحميد ومنير عطا الله، (دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت).

النص، من خلال تنشيط المعارف السابقة واستحضار الذخيرة المعرفية والمنهجية وربطها بمؤشرات دالة لبناء معرفة جديدة يمثلها النص القرائي، لذلك فهي مرحلة يطبعها التخيل، مرحلة لتنمية الاستعدادات الإبداعية بعملياتها وأنشطتها الإنتاجية، على أساس التعريف العلمي الجديد للإبداع كعملية بحث في اتجاهات متعددة وربط العلاقات بين المتفرقات لخلق معنى جديد: "الإبداع قدرة على التخيل القادر على الانفكاك من المنظومة الفكرية السابقة وإيجاد أفكار جديدة وصياغتها في ارتباطات وعلاقات مبتكرة"¹.

وتتجلى بعض العمليات العقلية التي تهين لظهور الإنتاج الإبداعي وتؤدي إليه، في القدرة على التكيف لتغيير المعلومات²، والقدرة على إنتاج معان في سياق معين من خلال سياقات متنوعة أخرى كالقدرة على تبديل تركيبة العناوين ومكونات الصور بإيحاءاتها الدلالية وتكييفها مع سياقات المقروء ودلالاته، أو القدرة على الربط بين المؤشرات المتفرقة وإعادة تنظيم أجزائها في كل مترابط متكامل لصناعة فرضيات، والقدرة على إنتاج بنية معرفية قبلية لتنظيم عملية الفهم وتسهيلها... وهي أنشطة عقلية استبصارية.

وقد يكون لهذه القراءة -بخطواتها- دور حاسم في تفتح استعدادات المتعلم الإبداعية، شريطة ضبط أنشطتها في تسلسلها وعقلنة العلاقة بينها، وشريطة تسليح المتعلم بمصادر التعلم ومهارات الوصول إلى المعرفة واعتبارها عملاً تربوياً قبل أن يكون تعلمياً، وهو ما يسمى بـ "التكفل المنهجي بكل توصيل للمعرفة"³.

إن القدرة التخيلية أساس التفاعل مع المقروء، "لأن إثارة خيال التلاميذ داخل الفصل يشجعهم على أن يكونوا أفضل مما يعتقدون... حيث يهيئون عقولهم لقبول جميع الاحتمالات"⁴، إلا أن حصولها في فعل القراءة -كقوة يعتمد عليها الإدراك الحسي عند الإنسان⁵- يشترط أيضاً

¹ - مبادئ أساسية في دراسة الإبداع، د. مجاهدة الشهابي الكتاني (مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 18، مارس 2000م) :24.

² - نفسه: 28.

³ - موسوعة "المعارف الحديثة"، منشورات عكاظ ولطيف أوزو، ج 5، 1996م، (طبع بالمغرب في 2010م - منشورات عكاظ): 96.

⁴ - أفضل النصائح للمعلمين، تشارلز ماكجوير وديانا أبيتز: 31.

⁵ - نفسه: 21 (مقولة لـ صموئيل تايلور كولريدج: شاعر ومؤلف وفيلسوف إنجليزي (1772م-1834م)).

حصيلة معرفية مساعدة على بناء تصور تجاه المقروء، بمعنى آخر يشترط احترام الأنشطة السابقة والاشتغال عليها: الرصيد المعرفي كنشاط موضوع للتعلم الذاتي، والنشاط التمهيدي لتشخيص المكتسبات وفحص رصيد المتعلم وإعداده القبلي

هذه المعرفة تساعد على كسب قدرة تخيلية وبناء تصور أولي لمعاني النص القرائي، فإذا كانت مقصدية المؤلف إقناع المتعلم القارئ بموقف ما، فإن هذا القارئ سيتخيل حتما معالم النص التحريضي وأساليبه لحنه على اتخاذ موقف. وإذا كانت مقصدية إغناء معارف القارئ حول موضوع ما، فإنه سيتخيل لصناعة فرضياته خصائص نص إخباري، وإذا كانت مقصدية الإفصاح عن مشاعره وأفكاره الذاتية سيستحضر خصائص الكتابة الشخصية، كما سيستحضر الخصائص الأسلوبية الإيحائية والتخيلية أمام نص شعري...

وبذلك تساعد مكتسبات المتعلم المعرفية -بجانب ميولاته الوجدانية- على تخیل مقروئية النصوص وتجاوز بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق القارئ أثناء فهم النص المقروء.

خاتمة:

اقترحت هذه المداخلة إلقاء الضوء على القراءة التوجيهية بمراحلها وامتداداتها من الإعداد القبلي وتشخيص المكتسبات مروراً بالملاحظة إلى صياغة الفرضيات وتمحيصها، وتناولها في سياق تثبيت التنظيم المنطقي الذي بنيت عليه القراءة المنهجية وفي إطار رد الاعتبار لبعض مراحلها القادرة على تنشيط بنية المتعلم الذهنية بمهاراتها ووظائفها في تجاوز صعوبات قرائية، والكفيلة بمعالجة ضعف الرغبة في ولوج عالم المقروء، وغياب الدافعية بسبب موقف المتعلم من النص المقرر، أو ضعف مستواه القرائي ... خصوصاً وأن الحديث عن تلك المراحل ورد مختزلاً في التوجيهات التربوية.

ولرد الاعتبار لهذه القراءة التوجيهية، يمكن النظر إليها على أنها غاية وهدف لمراحل سابقة عنها (الرصيد المعرفي، التمهيد، الملاحظة)، ووسيلة لغاية أكبر هي التفاعل مع المقروء وقراءته قراءة فاحصة في المراحل الموالية، كما يمكن النظر إليها ك لحظة اختبار لمعارف التلميذ

وتجاريه السابقة وقدرته على استثمار مكتسباته في وضعية جديدة، لتأسيس انتظارات القراءة اعتمادا على استقرار مؤشرات نصية خارجية: أيقونية ولغوية، ثم توقع معنى جديد وصوغ فرضيات لقراءته، واللحظة بذلك هي لحظة بناء معنى مفترض تمتد في اتجاه بناء المعنى المؤكد.

تعتبر القراءة التوجيهية بمراحلها، لحظات مهمة لإنجاح درس القراءة المنهجية وتذليل بعض صعوباتها، خصوصا مع دينامييتها في إثارة انفعال المتعلم وتحفيزه للمساهمة بفعالية في التواصل مع النص المقروء، كما تعتبر مرحلة بنائية لتحقيق مجموعة من الغايات والأهداف التي تتغياها القراءة المنهجية ومنها:

- الحضور القوي للمتعلم في بناء استراتيجية القراءة.
- الحضور المركزي لفعل التعلم لاستعداد المتعلم وجدانيا ومعرفيا ومنهجيا لمواجهة المقروء والتعبير عن ردود أفعال أولى تجاهه، في مقابل تراجع مهمة المدرس كموجه ومنشط للعملية التعليمية.
- إنها لحظة لمواجهة وضعيات تعليمية جديدة مرتبطة بمقروء جديد، وتتطلب منه التعبير عن موقفه الخاص تجاه هذه الوضعية الجديدة، واستثمار مكتسباته المعرفية وأدواته المنهجية ونقلها من سياق سابق إلى سياق جديد، وبهذه الخاصية تحقق المرحلة أهدافا ومهارات استهدفتها القراءة المنهجية منها:

- المهارة التواصلية: بتأطير القراءة التوجيهية لموقف التواصل مع النص وخلقه، وبإعمال على ربط القدرات والمعارف المكتسبة سابقا بمعارف جديدة لاحقة.
- مهارات منهجية: تثبيت تقنيات وأداءات منهجية مكتسبة ومقاربات تدرس بها التلميذ في تعلمات

سابقة

- مهارات وجدانية: الزيادة في رغبة التحفيز والإقبال على التعلم، والشعور بالتواجد الإيجابي داخل جماعة القسم.
- وبذلك تخلق وضعية قرائية خاصة، وضعية ما قبل القراءة، هدفها بعث المتعلم على التقبل التلقائي لواقع النص القرائي والتعبير عن موقف وجداني تجاهه. وتحقيق هذا المطلوب يتطلب العمل على إنجاح هذه القراءة التمهيديّة في خلق وضعيات تفاعلية مع النص المقروء، وتوسلها بمبادئ تمكن المتعلم من خوض مغامرة البحث عن معنى افتراضي للنص القرائي، بل

تمكنه من مواجهة الجبر الذي يمارسه الكبار (أساتذة ومؤطرون ومخططون) تجاه عقول المتعلمين، في حالة تجاوز خصوصياتهم المحلية وعدم انسجامهم مع العرض التربوي والمضامين الدراسية المفروضة¹.

إن القراءة التوجيهية بمقاربتها الاستشراافية تلك، جعلت من نفسها محطة لتحسين جودة التعلم، بإعداد المتعلم لخلق وضعيات تعليمية وتأسيس تصورات افتراضية وتمثلات للمقروء قبل مواجهة فعل القراءة، إنها الصورة الذهنية الفورية التي يتسلح بها التلميذ لولوج عالم النص بتحدياته، وبذلك تعتبر لحظة توجيهية من شأنها فعلا تجاوز الصعوبات القرائية بقيمتها المنهجية والاستراتيجية، إلا أنها تواجه تحديات ومعوقات قد تعزل نجاحها وتقف حجر عثرة أمام تحقيق الأهداف المنتظرة، منها:

- ضعف الحصيلة المعرفية والمنهجية للمتعلم، وعدم تمكنه من آليات الإقراء وأدوات استكشاف المقروء، وعدم اهتمامه بالإعداد القبلي وبناء الرصيد المعرفي ثم عدم اهتمام المدرس باختبار المكتسبات.

- عدم تهييء المتعلمين وتدريبهم على "التكفل المنهجي بتوصيل المعرفة"، وامتلاك تقنيات القراءة التوجيهية ومهاراتها الخاصة بتنمية سلوك التعلم.

- تقيد القراءة بزمان تعليمي سريع الإيقاع، وعدم انسجام أنشطتها المتنوعة مع الغلاف الزمني المخصص لها كمرحلة ما قبل القراءة، وهذا ما يدفع بالبعض نحو اختزال أنشطتها في "الملاحظة".

- بعض الأخطاء الشائعة حول تناول المرحلة، بسبب الفهم الضيق لبعض أنشطة القراءة المنهجية وأبعادها وتسلسلها المنطقي التفاعلي، من هذه الأخطاء الاعتقاد القائل بتعارض أهداف المرحلة مع الإعداد القبلي، بدعوى أن موضوع هذا الإعداد المنزلي هو قراءة النص والإجابة عن

¹ - المعارف والقيم في المناهج الدراسية، عبد السلام خلفي (مجلة المدرسة المغربية، ملف المدرسة والمعرفة، عدد مزدوج: 4-5 أكتوبر 2012م، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية): 72.

أسئلة الفهم بدل إغناء الرصيد المعرفي فقط، ويدعوى توفير زمن كاف لتحليل النص ... وينتج عن ذلك فشل في تحقيق الغايات التي تتوخاها القراءة المنهجية من مرحلة الإعداد القبلي، ومرحلة التمهيد واختبار المكتسبات ثم مرحلة الملاحظة وصياغة الفرضيات، مما يؤثر سلباً على "فعل القراءة" وخلخلة في تنظيم مراحل القراءة المنهجية وتسلسلها، وبالتالي السقوط في القراءة التقليدية التقليدية. لذلك فإن نجاح المرحلة وتحقيق الهدف منها رهين بشروط أهمها:

- تدريب المتعلم على المهارات والتقنيات المعتمدة في الوصول إلى

المعرفة، تكفله المنهجي وتمكنه

من "مصادر التعلم"، لبعث الحياة في علاقته بالمقروء وتخلصه من المشتتات والملهيات وانجذابه نحو المقروء، لأن امتلاكه لمصدر التعلم وآليات استكشاف النص وصياغة الفرضيات تجعل منه مشاركاً فاعلاً في بناء معنى النص، يتفاعل بسهولة مع المؤشرات الدالة، فترغب ذاته المتعلمة في التأمل والتخيل وبالتالي في إنتاج معان استباقية للنص.

- تحقق عنصر المفاجأة كأساس استراتيجي لتلقي النص في القراءة

المنهجية، لذا يجب أن يقدم

النص المقروء لأول مرة في الفصل دون سابق إشعار به، أما الإعداد القبلي فيخصص الرصيد المعرفي كمعطيات خاصة بمحيط النص وإطاره العام والخاص دون اقتحام النص، لتؤدي المرحلة دورها الاستراتيجي في تجاوز الصعوبات القرائية، وخلق تحفيز لدى المتعلم ليشارك ويعبر عن رد فعله الأولي تجاه النص¹.

وبناء على هذه الشروط -وأخرى سبق تحديدها سلفاً- يمكن تجاوز بعض

الصعوبات القرائية وتحقيق مكاسب للقراءة المنهجية من قبيل:

- تقليص تبعية المتعلم للمدرس.

- قيام المتعلم بعملية انتقاء سريعة، واستباق لافتراض دلالات النص.

- تحقيق تعلم سريع وميسر.

¹ - مراحل القراءة المنهجية، ذ. عبد الرحيم كلموني. الموقع الإلكتروني خطوات (Khatawat, Blog spot . com)

- التخفيف من سلطة المقرر الدراسي المفروض حين يمنح التلميذ الحق في مواجهة المقرء بنية معرفية قبلية، والحق في استثمار رصيده المعرفي والوجداني والمهاراتي، ثم الحق في التعبير عن موقفه الأولي من النص القرآني.

- تذليل بعض الصعوبات القرائية وتوفير الجهد على المدى الدراسي البعيد. فالمرحلة تحيلنا على تلك التقنية التي نلجأ إليها عند صعودنا الجبل، بتطويل الطريق وتعويجها، بحيث لا يتطلب الصعود جهداً مضنياً، إلا أن الطريق تصبح هكذا طويلة جداً¹.

والله ولي التوفيق.

فهرس المصادر والمراجع

- الأسس العامة للتدريس، رشدي أيبب وجابر عبد الحميد ومنير عطا الله، (دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت).

- أفضل النصائح للمعلمين، تشارلز ماكجوير وديانا أيبتر، ط1 (مكتبة جرير، المكتبة العربية السعودية، 2005م).

- البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بالسنة الثانية من سلك البكالوريا، نونبر 2006م.

- بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ، (ضمن "من قضايا التلقي والتأويل"، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومحاضرات رقم 36 سنة 1995م).

- التعليم والتعلم بمقاربة الذكاءات المتعددة، أحمد أوزي، إعداد عبد الواحد أولاد

¹ - من تألية السلوكيات وتعودها إلى إكساب الكفايات وتقويمها، ميلود النوري، ط1 (مطبعة أنفوسبرينت، فاس، 2005م): 17.

الفقهني (مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد: 18، مارس 2000م): (113-117)

- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلوك التعليم الثانوي التأهيلي، مارس 2007م.
- خطوات القراءة المنهجية، موقع إلكتروني: منتديات دفاتر تربوية بالمغرب :
www.dafatiri.com

- الدورة التكوينية لفائدة أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي (حاملو الشهادات العليا) برسم الموسم الدراسي 2008-2009م (أكاديمية مراكش تانسيفت الحوز، من 12 ماي إلى 06 يونيو 2009م).

- دينامية الجماعة التربوية، دراسة في التواصل والأنوار والقيادة والمعايير داخل جماعة القسم، محمد آيت موحى، تقديم عبد الكريم غريب، ط1 (منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2005م): 163-164.
- استراتيجيات الفهم القرائي، محمد نجيب (مفتش تربوي بالتعليم الثانوي التأهيلي)، في الندوة الوطنية "الصعوبات القرائية لدى تلاميذ التعليم الثانوي: التشخيص وعناصر المعالجة"، تنظيم مسلك ديداكتيك اللغة العربية بكلية اللغة العربية بمراكش، ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي مديرية المناهج، يومي 17 و 18 دجنبر 2018م بكلية اللغة العربية بمراكش.

- في الأصول الفكرية التربوية لمشروع أطفال، عبد الجليل أميم (مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد: 18، مارس 2000م): 69-78
- القراءة المنهجية: المراحل - الأهداف - الأنشطة التعليمية... (موقع إلكتروني: وثيقتي www.watiqati.net).

- كتاب مرجعي في الدعم التربوي، إعداد اللجنة المركزية للدعم التربوي، المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية الدعم التربوي، قسم أنشطة التعويض والدعم (مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 2000م).

- الاكتساب اللغوي في مناهج اللغة العربية بالسلوك الثانوي: الأسس النظرية

والإجراءات الديدأكتيكية، د. عبد العزيز لحويديق (نشاط أفتتاحي بعنوان: "اللغة العربية في البرامج التعليمية بالمغرب: الواقع والأفاق"، احتفاء باليوم العالمي للغة العربية، تنظيم جمعية أساتذة اللغة العربية بمراكش، يوم الأحد 23 دجنبر 2018م بكلية اللغة العربية مراكش).

- الكفايات مقارنة جديدة في تناول المناهج وخطط التدريس، عبد اللطيف الفاربي (مجلة علوم التربية- دورية مغربية نصف سنوية، المجلد الثالث، العدد 26، فبراير 2004م، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء): (49 - 52)

- اللقاءات التربوية الخاصة بأساتذة اللغة العربية العاملين بالتعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، الكتابة العامة، المديرية العامة للشؤون التربوية مديرية التعليم الثانوي قسم البرامج، مطبعة المعارف الجديدة، 1995م).

- مبادئ أساسية في دراسة الإبداع، د. مجاهدة الشهابي الكتاني (مجلة علوم التربية، المجلد الثاني، العدد 18، مارس 2000م): (23 - 30).

- المعارف والقيم في المناهج الدراسية، عبد السلام خلفي (مجلة المدرسة المغربية، ملف المدرسة والمعرفة، عدد مزدوج: 4-5 أكتوبر 2012م، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية): (58 - 104)

- المعرفة الغائبة في مدرستا، مبارك ربيع (مجلة المدرسة المغربية، ملف المدرسة والمعرفة، عدد مزدوج: 4-5، أكتوبر 2012م، المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية): (253 - 258)

- من حاجات الطفل إلى حاجتنا للطفل، د. محمد عباس نور الدين (مجلة علوم التربية - دورية مغربية نصف سنوية- المجلد الثاني، العدد 18، مارس 2000م، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء): (11-22)

- موسوعة "المعارف الحديثة"، منشورات عكاظ وفيليب أوزو، ج 5، 1996م، (طبع بالمغرب في 2010م - منشورات عكاظ).

- نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية، رحمة بورقية (مجلة المدرسة المغربية، ملف المدرسة والمعرفة، عدد مزدوج: 4-5، أكتوبر 2012م).



رقم الإيداع : 2014/14700 .
الرقم الدولي : 978-977-724-024-6



9 789777 240246

TEC.IT.COM

