Journal of Palestine Ahliya University for research and studies
مجلـة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات
ISSN: 2959-4839
Vol. 03 Issue 01 (2024)

The Role of Teaching Texts in Developing the Literary Appreciation Skill of Arabic Learners in Secondary Education

Abdelilah Lakhzaz[1], Abdelkarim Maizou[1]
[1] Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University in Rabat (Morocco)
✉ lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com
✉ krimomaizou@gmail.com

Received:04/02/2024 Accepted:23/03/2024 Published:01/04/2024

Abstract:

This study aimed to determine the role of teaching texts in developing the skill of artistic appreciation among Arabic language learners in the secondary school. The study sample consisted of sixty teachers, and we distributed to them a questionnaire consisting of three items: the first item was concerned with the type of texts and how to choose them, the second item focused on teaching texts, and the third item was related to evaluation and support. After transcribing the results of the questionnaire using the statistical program (SPSS), the results were processed and discussed using the descriptive analytical method. Among the findings of the study are: that Arabic language books in secondary school do not suit the learners' mental perceptions, are not open to their environment, and do not keep pace with the developments of the times, and that many of the pictures next to the texts do not express their content. Poetic texts constitute the most difficult types for learners to understand compared to narrative and functional texts. The scientific value of the study lies in providing a vision to address the problem of learners' reception of literary texts in relation to the methodology of presenting and teaching them. And increasing awareness of the most important elements that make today's learner not want to read literary texts, feel their artistic and linguistic aesthetics, and invest in the values that they rely on.

Keywords: *Didactics; Texts; Artistic Taste; Arabic Language; Secondary School.*

Journal of Palestine Ahliya University for research and studies
مجلة جامعة فلسطين الأهلية للبحوث والدراسات
ISSN: 2959-4839
Vol. 03 Issue 01 (2024)

دور تدريس مكون النصوص في تنمية مهارة التذوق الأدبي لدى متعلمي اللغة العربية السلك الثانوي التأهيلي أنموذجًا

عبد الإله لخزاز[1]، عبد الكريم معيزو[1]
[1] كلية العلوم التربوية، جامعة محمد الخامس (المغرب)
lakhzaz.abdelilah1992@gmail.com ✉
krimomaizou@gmail.com ✉

تاريخ الاستلام:2024/02/04 تاريخ القبول:2024/03/23 تاريخ النشر:2024/04/01

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور تدريس مكون النصوص في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لدى متعلمي اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي. وقد تشكلت عينة الدراسة من (62) مدرسًا، وتم توزيع استبانة مكونةً من ثلاثة بنود: يشكل البند الأول متغيرًا مستقلًا تمثل في نوعية النصوص المدرسة، وكيفية اختيارها، ويشكل البند الثاني المتغير المستقل الثاني المتمثل في تدريس مكون النصوص، أما البند الثالث فقد شكّل متغيرًا تابعًا هو تنمية مهارة التذوق الفني والجمالي. وبعد تفريغ نتائج الاستمارة بواسطة برنامج الإحصاء (SPSS) تم وصف المخرجات ومناقشتها بواسطة المنهج الوصفي التحليلي. ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة: أن الكتب التعليمية في السلك الثانوي التأهيلي لا تناسب المدركات العقلية للمتعلمين، ولا تنفتح على بيئتهم، ولا تساير مستجدات العصر، وأن جزءًا كبيرًا من الصور المرفقة بالنصوص لا تُعبّر عن محتواها العام. وتُشكّل النصوص الشعرية أصعب الأنماط فهمًا من قبل المتعلمين مقارنة بالنصوص الحكائية والوظيفية. تكمن القيمة العلمية للدراسة في تقديم تصور لمعالجة إشكالية تلقي المتعلمين للنصوص الأدبية في علاقتها بمنهجية تقديمها وتدريسها، وزيادة الوعي بأهم العناصر التي تجعل المتعلم اليوم ينفر من قراءة النصوص الأدبية، ويتذوق جمالياتها الفنية والأسلوبية ويتمثل القيم التي تراهن عليها.

الكلمات المفتاحية: *ديداكتيك؛ مكون النصوص؛ مهارة التذوق الفني؛ اللغة العربية؛ السلك الثانوي.*

1. مقدمة:

تُعدّ القراءة أهم مكون في منهاج اللغة العربية، ذلك أنها تسهم في إغناء رصيد المتعلم المعرفي والثقافي، وتجعله متشبثًا بمجموعة من القيم النبيلة، وقادرًا على التواصل الفعّال مع مختلف أنماط النصوص، وهذا ما يعطيها دورًا مركزيًا ومكانة أساسية في العملية التعليمية التعلمية، لكن هذه القراءة لا يمكنها تحقيق الأهداف التي رُسمت لها إلا إذا استعانت بمنهجية مُحكمة تساعد على تذليل صعوبات النص وتمكن المتعلم من التواصل الفعال معه واكتشاف عوالمه (حمود، 1998).

وبالنظر لواقع تدريس النصوص القرائية بالمدرسة المغربية يتضح أن التلاميذ غير قادرين على التفاعل معها بشكل فعال، وهذا لا يتعلق بطبيعة النصوص المقررة وحدها، وإنما بالمنهجية التي تقدم بها هذه النصوص؛ والتي لم تستطع تحويل فعل القراءة من قراءة سطحية إلى قراءة ناجعة ومنتجة تساعد المتعلم على الفهم العميق للنص، وعلى إنتاج المعنى وتذوق النص، ليكون المتعلم متلقيًا إيجابيًا محيطًا بأفكار النص الأدبي، ومكتشفًا للخطط التي يضعها الكتاب لمعالجة هذه الأفكار، متفاعلًا مع الصور البيانية التي يستعملها هذا الكاتب أو ذاك، متفطنًا لألفاظ النص وتراكيبه وعباراته المبتكرة، قادرًا على التمييز بين جيده ورديئه.

وقد سعى الباحثان في هذه الدراسة إلى الكشف عن دور تدريس مكون النصوص في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لدى متعلمي اللغة العربية في السلك الثانوي التأهيلي، وذلك بالتركيز على المنهجية المعتمدة في تدريس مختلف أنماط النصوص المقررة في هذا السلك للكشف عن مدى إسهاماته في تزويد المتعلم بآليات القراءة النقدية وتنمية ذوقه الأدبي والفني.

1.1 مشكلة الدراسة

يحظى مكون النصوص بمكانة مهمة ضمن منهاج اللغة العربية، وهو مكون تتحقق من خلاله مجموعة من الكفايات والمهارات والأهداف التي تساعد المتعلم على تطوير فكره ومواقفه وتعميق إدراكه لعلاقة النص الأدبي مع غيره من النصوص أو علاقته بحقول معرفية أخرى محايثة للمعرفة الأدبية، وتمكنه من آليات القراءة النقدية للنصوص وتذوقها والحكم عليها. ورغم كون القراءة المنهجية تُشكّل مقاربةً وإطارًا موحدًا لتدريس جميع النصوص في السلك الثانوي التأهيلي إلا أن تركيزها الآلي على مراحل (الملاحظة والفهم والتحليل ثم التركيب والتقويم) يحول دون الاهتمام بتذوق الجمالية الفنية للنصوص، وإعمال النقد الذاتي في التعامل معها، ويسقط المتعلم في نوع من الرتابة والنمطية. أما المدرس فتواجهه صعوبات وإشكالات أثناء تنفيذ المقاطع الديداكتيكية للقراءة المنهجية في ظل التركيبية غير المتجانسة للمتعلمين من حيث استعدادهم وقدراتهم وتمثلاتهم.

1.2 أسئلة الدراسة

- إلى أي حد تسهم نصوص مقرر اللغة العربية في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لدى المتعلمين في السلك الثانوي؟
- ما مدى تأثير الصعوبات التي يواجهها المدرس أثناء تدريس مكون النصوص على مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلمين؟
- إلى أي حد يرصد المدرس أثر النص على نفسية المتعلمين ومدى تذوقهم وتمثلهم لقيمه النبيلة؟

1.3 فرضيات الدراسة

- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين النصوص العربية المُدرّسة في السلك الثانوي وتنمية مهارة التذوق الفني والأدبي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين طريقة تدريس مكون النصوص وتنمية مهارة التذوق الأدبي والفني لمتعلمي اللغة العربية في السلك الثانوي.

1.4 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرّف على مدى إسهام نصوص مقرر اللغة العربية في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لدى المتعلمين في السلك الثانوي.
- التعرّف على تأثير الصعوبات التي يواجهها المدرس أثناء تدريس مكون النصوص على مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلمين.
- التعرف على أي مدى يرصد المدرس أثر النص على نفسية المتعلمين ومدى تذوقهم وتمثلهم لقيمه النبيلة.

1.5 مصطلحات الدراسة

النص

لغةً: نصص: النص: رفعك الشيء، ومنه نص الحديث ينصه نصًا: رفعه. وكل ما أظهر فقد نص، وقال عمر بن دينار: ما رأيت رجلًا أنص للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند، يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه (ابن منظور، د.ت، ص 272)، فالنص هنا بمعنى الرفع والإظهار، وهذا بعيد عما يقصد بالمفهوم المراد بيانه، غير أنه يتضح من أن ابن منظور في موضع ثاني يربط بين النص وبين اللسان، يقول ومنه قول الفقهاء نص القرآن ونص السنة أي ما دل ظاهر لفظيهما عليه من أحكام (ابن منضور، د.ت، ص97-98)، ولم يخرج الجرجاني عن قول ابن منظور يقول "النص ما لا يحتمل إلا معنى واحدًا، وقيل ما لا يحتمل التأويل" (الجرجاني، د.ت، ص 203)، والتعريفان المقدمان أعلاه يربطان النص بالحكم الفقهي الذي يدل على معنى واحدً لا يحتمل التأويل.

والمتتبع للتعريفات التي قدمت للنص يجد أنها لم تستقر على مفهوم قارٍ وثابت، وذلك راجع إلى اختلاف النظريات التي حاولت تعريف النص، والتي تعددت مواردها العلمية بين علم الكلام واللسانيات والأدب...إلخ، وهكذا يتضح أن هذا المفهوم يتأثر بالتحولات النظرية وبالإشكالات المعرفية التي تطرحها هذه النظريات مما أدى إلى صعوبة الوقوف على مفهوم قار له. فالنص عند علماء الكلام هو بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات (طه، 2000، ص 35)، ويعرفه يقطين (2001، ص 32) "بأنه بنية دلالية تنتجها ذات (فردية أو جماعية) ضمن بيئة نصية منتجة، وفي إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة"، وهذا التعريف الذي أورده يقطين للنص تتداخل فيه ثلاثة عناصر، يتمثل العنصر الأول فيما هو لغوي من خلال ما اسماه بالنية الدلالية التي تستوجب دالًا ومدلولًا مرتبطين ببنية صرفية وأخرى نحوية، أما الثاني فهي البنية الثقافية والاجتماعية التي ينتج النص ويؤول في إطارها، ويتجلى العنصر الثالث فما أطلق عليه يقطين بالإنتاجية حيث تقوم الذات بأفعال إنتاجية إزاء نفسها وإزاء الموضوع. وهذه العناصر تربط بينها علاقات فعل وتفاعل وصراع.

وفي لسانيات الخطاب تشكل كل متتالية من الجمل –كما يذهب إلى ذلك هاليداي ورقية حسن– نصًا، شريطة أن تكون بين هذه الجمل علاقات، وتتم هذه العلاقات بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو جملة لاحقة، أو بين عنصر وبين متتالية برمتها سابقة أو لاحقة. وإذا كان النص يتكون من جمل فإنه يختلف عنها نوعيًا. إن النص وحدة دلالية، وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها النص (خطابي، 1991، ص 13)، ولا يمكن للنص أن يكون نصًا إلا بتحقق عنصرين داخله هما الاتساق والانسجام.

والنص عند بول ريكور (P.Ricoeur) يُقصد به ما هو مكتوب فقط، حيث يقول "النص كل خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة" وإن كانت الكتابة لا تضيف شيئًا للكلام غير التثبيت الذي يسمح بصيانته، ومن هنا اليقين التام بأن الكتابة كلام مثبت؛ وأن التسجيل سواء كان تخطيطًا أم تدوينًا، هو تسجيل للكلام، تسجيل يضمن للكلام ديمومته بواسطة خاصية النقش الدائمة" (ريكور، 2001، ص 105–106). ونظرًا لطبيعة هذا البحث الذي يسعى لدراسة المنهجية المتبعة لتحليل النصوص القرائية بالكتب المدرسية، وعليه يُعرّف الباحثان النص وفق ما يلي: النص هو وحدة دلالية مكتوبة تتشكل من مجموعة من الجمل المتناهية المتسقة والمنسجمة التي تربط بينها علاقات متناهية، ويتم إنتاجه في إطار بنيات ثقافية واجتماعية محددة.

القراءة المنهجية

تجمع القراءة المنهجية بين مفهومين يظهر أنهما متضاربان، الأول هو القراءة باعتبارها فعلًا حرًا، تقوم به الذات القارئة، للتلذذ بالنص والاستمتاع بجماليته، ولكل ذات غايتها ومقصدها من قراءة نص معين، ومفهوم المنهجية كفعل تحكمه ضوابط محددة تقيد حرية القارئ وتجبره على اتباع خطوات صارمة متفق عليها علميًا، وبهذا يجمع

بين متعة التلقي وصرامة المنهج لنخلص إلى أنها "منطلق عقلي صارم ومنظم، قصد تحليل النصوص وعرضها" (كلموني، 2006) وورد في الجريدة الرسمية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية) المؤرخة بتاريخ 5-2-87 تعريف القراءة المنهجية كالآتي "إنّ القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بإحكام تُمكّن التلاميذ من إثبات أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء، ويستدعي اختلاف أنواع النصوص منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة، شرح النص أو تفسيره" (كلموني، 2006، ص 12).

والقراءة المنهجية عبارة عن مجموعة من الخطوات والعمليات التي يوظفها الأستاذ لإثارة الأنشطة التعليمية للتلاميذ من أجل فهم النص وتحليله. إذ "تنطلق هذه الخطوات من الإدراك العام والكلي للنص ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها التلميذ نفسه لفحص نظريات القراءة. وذلك من خلال بحث عناصر النص الداخلية، معجمًا ودلالةً وتركيبًا وأسلوبًا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي" (مريني، 2002). ومن أهم الأسس النظرية للقراءة المنهجية نذكر ما يلي (كلموني، 2006، ص 16):

- نظرية المعنى أو النص وترتبط بالمجال الأدبي وتتقاطع فيها روافد نقدية متباينة (كجمالية التلقي إيزر وياوس).
- سيسيولوجيا القراءة (بارت وإيكو).
- التداولية باعتبارها لسانيات للتلفظ حولت التحليل النصي من التركيز على المعنى المحايث إلى أخذ الكفايات غير اللسانية (ايديولوجية، ثقافية، ...إلخ)
- السيكولسانيات والسيميوطيقا الذي نتج عنهما تصور خاص لفعل القراءة واعتبارها نشاطًا يتم في وضعية تواصلية مؤجلة، ويقوم على بناء معنى للنص بتشغيل عمليات الاستباق الذهنية، وإصدار فرضيات والتقاط مؤشرات وعقد علاقات بينها بغية فحص الفرضيات، ويقوم هذا النشاط على تفاعل بين متلقٍ مزود بكفايات (لغوية، موسوعية، منطقية وتداولية) ومادة دالة مشكلة بواسطة أثر مكتوب على حامل مادي.
- نظريات التعلم وخاصة السيكولوجيا العرفانية وعلوم التربية، وكذا النظرية البنائية، فالطفل القارئ لا يشاهد تجربة القراءة بل يُعدّ فاعلًا فيها، كما أن المدرس لا يمتلك المعنى لتزويد التلاميذ به، بل هو مخطط لوضعيات تأخذ صورة مشكلات تتطلب المعالجة والحل.

وتقدم التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي تعريف القراءة المنهجية على الشكل الآتي "القراءة المنهجية عمليات وخطوات وأنشطة تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلًا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات بما تتطلبه الغاية التعليمية التعلمية، وبما يغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات، مع ملاءمة للمؤهلات والقدرات ووثيرة التعليم والتعلم لدى المتعلمين" (التوجيهات التربوية، 2007). كما تُعدّ التوجيهات التربوية

القراءة المنهجية أداة أساسية في مقاربة النصوص، ومما لا شك فيه أن تعدد أنواع النصوص تقتضي قراءات منهجية عدة حسب نوعية كل نص وليس قراءة منهجية واحدة.

ومن خلال ما تقدم يتبين أن القراءة المنهجية ليست شيئا ثابتا بل هي اجتهاد يتدخل فيه الأستاذ ومعدو البرامج الخاصة باللغة العربية، ولا ينبغي أن تقدم كقالب جاهز يتم وضع النصوص فيه بطريقة جامدة تحد من إبداع التلاميذ، بل يجب أن تساعدهم على تصحيح ردود أفعالهم كقراء، مراعيةً اختلاف أنواع النصوص.

التذوق الفني الأدبي

هناك مجموعة من التعريفات للتذوق الأدبي منها ما يُعدّ حاسة أو ملكة فنية تتعلق بمتلقي النص الأدبي، وفي هذا الصدد يعرفه ضيف (1992، ص 172) بقوله "هو ملكة تنشأ من طول الانكباب على قراءة الشعر وآثار الأدباء في القديم والحديث، بحيث تصبح استجابة صاحبها لما يقرأ استجابة صحيحة"، ومنهم من يراه مهارة تتمثل أساسًا في الفهم الدقيق للعناصر المشكلة للنص ومنهم سميث وتايلور (Smith/ Tyler) الذي يقول بأن الذوق الأدبي "نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبي والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة" (شعبان، 2008، ص 85) وارتباطًا بالتدريس، فالتذوق الأدبي هو قدرة المتعلم على تحليل النصوص وذلك بالتدريب على مهام أساسية تتمثل في فهم النص الأدبي، والتعبير عن انطباعاته حوله، والقدرة على كتابة مقال مفصل عن هذا العمل وإصدار أحكام عنه، وفي هذا السياق يُعرّفه عبد الشافي ومصطفى (1998، ص 232) "التذوق الأدبي هو ذلك النشاط الإيجابي الذي يقوم به التلميذ استجابة لنص أدبي بعد تركيز اهتمامه وتفاعله معه، ويتمثل هذا النشاط في أشكال متنوعة من السلوك، مثل: فهم الفكرة العامة للنص والتعبير عن معاني الأبيات بأسلوبه مع توضيح سر الجمال في كل من اللفظ والتركيب والصور"، وهناك من ربط التذوق الأدبي بما هو وجداني بحيث يتفاعل القارئ عاطفيًا ووجدانيًا مع النص بحب وشغف لفهمه وإدراك مواطن الجمال فيه.

1.6 الدراسات السابقة

هدفت دراسة فشار (2022) إلى تجاوز نمط القراءة المنهجية القائم على توظيف تصور منهجي معين في دراسة النص الأدبي، ودعت إلى اعتماد قراءة ابستمولوجية قائمة على مختلف القراءات المنهجية، وذلك باعتماد مبدأ تكاملي يسمح للقراءة المنهجية بالانفتاح على مختلف الحساسيات النقدية، بهدف ملاءمة المنهجية مع مستوى نضج التلاميذ.

وانتقد كلموني (2006) التصور الرسمي للقراءة المنهجية بالمغرب، والتي لا تتمتع بالحد الأدنى من الملاءمة بين التصورات وتوجيهات متهافتة ومرتبكة، مما يجعل فعل القراءة عاجزًا عن أداء المهام المنوطة به،

وقد عمل الكاتب على تعريف القراءة المنهجية مبينًا مرتكزاتها النظرية ومبادئها ومراحلها، وساءل التصور الذي تضمنه الوثائق الرسمية المغربية مبينًا هفواتها، ودعا إلى تصور بديل يستحضر الأطر المرجعية لهذه الممارسة البيداغوجية، وتأخذ بعين الاعتبار مختلف المتغيرات الفاعلة فيها بناءً على:

- اعتماد خطة ذات نمط بنائي يرتكز على (نظرية القراءة، جمالية التلقي، السيموطيقا، المعارف السيكولسانية، والسوسيولسانية والسيكو عرفانية).
- اعتماد مشروع بيداغوجي ينطلق من تشخيص الصعوبات لدى التلاميذ أثناء وضعية بيداغوجية واقعية، ويقترح حلولًا لتجاوز هذه المشاكل.
- اعتبار القراءة المنهجية قراءة عمودية ترفض الاكتفاء بالمقاربة الخطية والأفقية: أي أنها إعادة قراءة مستمرة تتفاعل فيها مختلف الدوال النصية.
- القراءة المنهجية هي استراتيجية مُحكمة لبناء المعنى، ولهذا تقتضي التحكم في مختلف العناصر النصية والخارج نصية وتوجيهها لخدمة القراءة والتأويل.
- تحتاج القراءة المنهجية إلى اعتماد منهاج تعليمي مندمج قائم على الانسجام والتنسيق بين مختلف المواد والتخصصات بهدف تنمية الكفايات الأفقية، وإلى برنامج دراسي دقيق وواضح محدد الأهداف والمداخل.
- تحتاج القراءة المنهجية إلى كتاب مدرسي جديد في تصوره ومحتواه التربوي والديداكتكي والبيداغوجي، بحيث يسمح للمتعلم بتنمية وبناء مختلف أدواته القرائية.
- تحتاج القراءة المنهجية خاصة في مراحل التحليل والنقد إلى مدرس يمتلك كفايات معرفية ومهنية أساسية باعتباره القارئ المحترف الذي يساعد المتعلم على القراءة.

يتضح من هاتين الدراستين تركيزهما الضوء على مفهوم القراءة المنهجية والتحديات التي تواجه تعليم النص الأدبي في السياق التعليمي المغربي. في دراستها، قدمت الباحثة فشار مقاربة جديدة للقراءة المنهجية، حيث استخدمت تصورًا منهجيًا شاملاً يدمج مختلف القراءات المنهجية. واقترحت اعتماد قراءة ابستمولوجية تتيح الفتح على مختلف التفسيرات النقدية، بهدف تكامل المنهج مع مستوى النضج الذهني للتلاميذ. فيظهر هذا النهج كمحاولة مهمة لتجاوز التقييدات التقليدية وتحفيز التفكير النقدي. ومن جهة أخرى، قام كلموني بتقديم تقييم نقدي للتصور الرسمي للقراءة المنهجية في المغرب، مشيرًا إلى انعدام التوافق بين التصورات والتوجيهات الرسمية. فاقترح نهجًا بديلاً يستند إلى خطة بنائية، ومشروع بيداغوجي يأخذ في اعتباره متغيرات متعددة. ويبرز هذا التحليل النقدي الحاجة إلى إعادة تصور القراءة المنهجية كاستراتيجية فعّالة لبناء المعنى، وتحديد العوامل المؤثرة وتوجيهها لصالح عملية القراءة والتفسير والتذوق الأدبي والفني كذلك.

ومن هذا المنطلق، تظهر هذه الدراسات أهمية تبني مناهج تعليمية متكاملة وبرامج دراسية واضحة الأهداف لتعزيز فهم التلاميذ وتطوير قدراتهم القرائية ومهارات تذوقهم للنصوص والحكم عليها وتبني مواقف نقدية تجاهها أو تجاه المؤلفين. كما تشدد على أهمية وجود مدرسين مؤهلين يمتلكون المعرفة والكفاءات لتوجيه التلاميذ خلال مراحل تحليل ونقد النصوص.

2. الإطار النظري للبحث

2.1 أنماط النصوص المدرسية

يتضح من أن معدي الكتاب المدرسي قد اعتمدوا على المجزوءات لتقسيم النصوص القرائية المقررة في السلك الثانوي التأهيلي وهذه المجزوءات هي:

- مجزوءة الحكي وتضم الأنواع الآتية: السرد الوصف والحوار.
- مجزوءة الحجاج، وتضم الإخبار والتفسير والإقناع.
- مجزوءةً الشعر، وتضم الشعر العمودي والشعر الحر.

2.2 النص الحكائي

الحكي: الإخبار أي توصيل الحكاية من مخاطب يحاول التأثير في مخاطب عن طريق السرد. وينشأ عن ذلك ما يسمى عند نقاد القصة بمصطلح "الخطاب السردي" (الكردي، 1996، ص 59). يتبن من هذا التعريف أن السرد هو الجامع لكل الخطابات الحكائية التي لا يمكنها أن تقوم إلا به.

النص السردي

يرى يقطين (2012، ص 76) أن مفهوم السرد هو المفهوم الجامع لمختلف الممارسات التي تنهض على أساس وجود "مادة حكائية" التي تنطلق من مقولة "الصيغة" التي توظف في تقديم المادة الحكائية، وليست الصيغة هنا غير السرد الذي يضطلع به الراوي، وذلك على اعتبار أن "صيغة السرد" هي المقولة المحددة لأي عمل سردي من جهة، ومن جهة أخرى لأنها المقولة الجامعة التي تلتقي بواسطها كل الأعمال الحكائية ومن خلالها أخيرًا تتجسد، (بغض النظر عن بعدها الواقعي أو التخييلي)، وبها تختلف عن غيرها من الأجناس والأنواع، وتبعًا لهذا يغدو السرد العربي هو الجنس الذي توظف فيه صيغة السرد، وتهيمن على باقي الصيغ في الخطاب، ويحتل فيه الراوي موقعًا مهمًا في تقديم المادة الحكائية، فما يميز النصوص السردية هو صيغة السرد التي يعتمدها الكاتب لنقل الأحداث المتخيلة أو الواقعية، وكل خطاب سردي يقوم على دعامتين أساسيتين هما (الحميداني، 1993، ص 45):

- احتواؤه على قصة تحكي عن أحداث وقعت للشخوص.

- تصميم أحداث هذه القصة وفق طريقة معينة، وتسمى هذه الطريقة سردًا

ومن هنا فالسرد لا يكمل فقط في رواية الأحداث بل بالطريقة التي تعرض وتروى بها، والتي ينبغي أن تشمل حسب ديمورتي:

- الراوي الذي يروي الحدث كأنه شاهد عليه.
- السرد، وهو حكي الحدث بأفعال مناسبة له.
- الوصف الذي يتصل برصد مظاهر المكان، وسمات الشخوص.

ويبين ديمورتي (Dumortier, 1980) أن الوصف يدخل في طريقة رواية الأحداث وليس خطابًا مستقلًا بذاته كما في الكتاب المدرسي المغربي، وهذا ما سيتضح في الفقرات الموالية.

النص الوصفي

يتضح أولًا أنه من الصعب تفصيل الوصف عن السرد؛ لأن النص السردي جماع خطابات تكوينية متغايرة متنافرة ينفرد كل منها ببنية وأساليب ووظائف مخصوصة، ومن هذه الخطابات الوصف، وقد مثل إدراج النص الوصفي في النص السردي مشكلة؛ لأنه قد لا يتعايش معه تعايشًا سليمًا، إلا إذا جاء موجزًا مختصرًا، دون أن يتشكل مقطعًا، وبتعبير فيليب هامون (philippe hamon) وحدة أسلوبية متمتعة باستقلالية ما، مزودة ببعض العلامات، وحدة قابلة للعزل "قطعة مختارة بامتياز" (العمامي، 2010، ص 58)، وهناك من الباحثين من يعدّ أن الإكثار من الوصف داخل النص السردي عيبًا، يقول ألبالات (albalat) مهاجمًا المقاطع الوصفية الطويلة "تجنبوا خاصة إلصاق الوصف، أي لا تجعلوا منه مقطوعات مفصولة موضوعة، انطلاقًا من موقف قبلي، في هذا الموطن أو ذاك مثلما لا يزال يفعل السيد زولا. بل بالعكس حاولوا ألا تطيلوا الوصف أبدا واسعوا إلى أن يتخلل نسيج الأحداث وأن يتحد بسائر النص" (العمامي، 2010، ص 58). ويؤكد هذا هامون بقوله "إنّ القارئ العادي يتعرف من الوهلة الأولى ودون تردد على الوصف، وأنه قادر على تخطيه ليصل إلى الأحداث واللحظات الحساسة في السرد (العمامي، 2010، ص 59).

والوصف يتميز أسلوبيًا بغلبة الأسماء والجمل الأسمية وأدوات تنظيم الفضاء اللغوية. وهو يبدو، إذا ما تشكل مقطعًا "وحدة قابلة للعزل و"نتوءًا طفيليًا" قد يهدد إذا ما تضخم حجمه النصي بانقطاع التواصل بين طرفي الخطاب (العمامي، 2010، ص 60)، وتتمثل غاية الوصف في "عكس الصورة الخارجية لحال من الأحوال، أو لهيئة من الهيئات، فيحولها من صورتها المادية القابعة في العالم الخارجي، إلى صورة أدبية قوامها نسج اللغة، وجمالها تشكيل الأسلوب (مرتاض، 1998). فالنص الوصفي ينبغي أن يكون وحدة قابلة للعزل، وهنا يمكن تدريسه كخطاب مستقل عن السرد. إنّ الوصف يتطلع إلى الأحياء والأشياء فيصفها في تزامنها وتعاقبها معًا، وهو حين ينصرف إلى الأحداث على أساس أنها مشاهد، سيعلق مسار الزمن، وسيفضي تعليقه حينئذ؛ إلى تمطيط

الحكاية وتمييعها عبر الحيز. وقد عبر بارت (Barthes) أنه لا توجد أجناس وصفية (genres descriptifs) خارج حقل التعليمية.(la didactique) (Barthes, 1966, p. 1).

ولأن البحث يندرج ضمن حقل الديداكتيك، وبالرغم من أن هذين الصنفين من الخطاب يستطيعان إذًا أن يبدوَا على أنهما معبران عن موقفين نقيضين إزاء عالم الوجود، إذ يتضح أحدهما أكثر حيوية (السرد)، وأحدهما الآخر أكثر تأملية (الوصف). (مرتاض، 1998، ص 251). إلا أن هذا التعارض أحيانًا عند الغرب لم يمثل لدى الكتاب العرب مشكلة قائمة بذاتها، بل إن بعض المتأخرين اعتبروا الوصف موطنًا تتجلى فيه المهارة الأدبية للكاتب وبراعته في تصوير الأشياء، تمامًا مثلما كان يعتبره السلف في الشعر.

النص الحواري

يجمع الحوار بين السرد والوصف إذ لا يمكن أن يتحقق الحوار إلا بهما، ذلك أن الحوار هو تبادل أطراف الحديث بين الشخصيات في قصة أو مسرحية. ويختلف حوار في المسرحيات عن الحوار في القصص، ذلك أنه في المسرح حوار محض، أما في القصة فهو حوار ضمني، حيث تتحاور الشخصيات دون أن نسمع أصواتها.

النص الحجاجي

ارتبط الحجاج قديما بالجدل يقول ابن منظور "حاججته أحاجُّه ومحاجَّة حتى حججته أي غلبته بالحجة التي أدليت بها، هو رجل محجاج أي جَدِلٌ" (ابن منظور، د.ت).

والحجاج بمفهومه الحديث يعني –حسب برلمان وتيتيكاه هو "درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"، وتتمثل غايته "أن يجعل العقول تذعن لما يطرح عليها من آراء، أو أن تزيد من درجة ذلك الإذعان" (صولة، 2007، ص 28).

وقد قسم الكتاب المدرسي النص الحجاجي بناء على خصائصه البنائية إلى ثلاثة أنواع:

النص الإخباري

يقصد به إخبار المتلقي بشيء ليكون على علم به، وقد يكون وقائع أو نوادر أو مناظرات أو أخبار أدبية أو تراجم أو ما شابه ذلك، والنص الإخباري الحجاجي لا يقتصر فقط على تقديم المعلومات وتزويد المتلقي بالأخبار، بل يسعى أيضًا إلى إقناعه بصحة هذه الأخبار وأهميتها وإدراك مراميها، أو بصحة وجهة النظر التي تحملها، وبالتالي فهي نصوص يغلب فيها الحجاج على الخبر، ويكون توظيف هذا الأخير من أجل البرهنة على أطروحة صريحة أو ضمنية. كما أنه يرتكز على مرجعيات تاريخية ويعتمد غالبًا على الحكي لنقل الخبر.

النص التفسيري

يهتم فيه الكاتب بعرض فكرة أو قضية وتفسيرها وحمل على تصديقها ودفعه إلى اتخاذ موقف مما يقرأ، والتسليم بصحة ما يفسره من مواقف أو طروحات، ويستعين الكاتب لتحقيق هذا الغرض بحسن العرض ووضوح التفسير، وذكر الأسباب والتعليلات، يقول بليث (1989، ص 17) "يتمثل الغرض من الحجاج في النص التفسيري في جعل موضوع الخطاب ممكنًا بالرجوع إلى العقل، ويمكن أن يتحقق هذا الغرض بالحجة المادية المعتمدة على الوقائع الموضوعية، وعلى الخلفية العامة المكونة من آراء المجتمع، ويتحقق هذا الغرض من جهة أخرى بالحجة المنطقية".

النص الإقناعي

يتميز النص الإقناعي بتضمنه –غالبًا– أطروحتين، الأطروحة الأولى يدافع عنها الكاتب ويسعى جهده إلى إقناع المتلقي بها، والأطروحة الثانية يفندها ويعمل على بيان عدم صوابها. وبالتالي فهو نص يعتمد على الحجج والحجج المضادة لإقناع المتلقي. والمُحاور في هذه النصوص لا يحقق هدفه الإقناعي بالإكراه أو العنف أو القمع، وإنما يسلك سبلًا استدلالية متنوعة ويعتمد على البرهنة، يقول طه (2000، ص 30) "وعندما يطالب المحاور غيره بمشاركته اعتقاداته، فإن مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تَدرج على منهج القمع، وإنما تتبع في تحصيل غرضها سبلًا استدلالية متنوعة تجر الغير جرًا إلى الإقتناع برأي المحاور".

النص الشعري

الشعر من أقدم الفنون الأدبية التي عرفتها المجتمعات البشرية، عبر مراحل تطورها المختلفة، ولم يتسم مفهوم الشعر بالثبات في نظر النقاد والأدباء، ومن التعاريف القديمة المشهورة في تعريف الشعر أنه كلام موزون ومقفى دال على معنى، أو هو "الكلام البليغ المبنى على الاستعارة والأوصاف، والمفصل بأجزاء متفقة في الوزن والروي، مستقل كل جزء منها في غرضه ومقصده عما قبله وبعده، الجاري على ألسنة العرب المخصوصة به" (ابن خلدون، 2004، ص 371). والشعر مرآة للطبيعة والحياة، أي أنه محاكاة للحياة يبرع الشاعر في نقلها وتقديمها إلى القارئ في أسلوب يهدف إلى تنويره وإعطائه إحساسًا بالمتعة الفنية، ولعل أبرز وصف للشعر ما قاله الجاحظ هو "شيء تجيش به نفوسنا فتقذفه على ألسنتنا" (بدوي، 1997).

الشعر العمودي

اعتبر العرب الشعر خاصيتهم المميزة التي تكشف بلاغتهم وتبين جمال فصاحتهم، وقد وصل إلينا هذا الشعر وفق نموذج قائم على:

- **البيت الشعري:** الذي يتألف من شطرين مما يحقق لكل بيت وحدته العضوية، كما يعتمد على تفعيلات موحدة من أحد بحور الشعر العربي.

- **القافية:** والتي قد تتكون من كلمة أو جزء من كلمة (الحروف التي تبدأ من متحرك قبل أو ساكنين في آخر البيت الشعري) وهي تكمل الأوزان بما تحدثه من إيقاع.
- **الروي:** وهو الحرف الصحيح الأخير الذي بنيت عليه القصيدة ويلزمه الشاعر نهاية الأبيات كلها.
- **اللغة الشعرية:** التي يسعى الشاعر من خلالها إلى التأثير الجمالي والنفسي في المتلقي، ولها وظيفة بنائية.
- **الصورة الشعرية:** التي تتشكل بواسطة الخيال، حيث يلتقط الشاعر صوره من محيطه الطبيعي ويستعملها في قالب لغوي خيالي.
- **تعدد الموضوعات والأغراض:** التي تدور إما حول المدح أو الهجاء أو الغزل أو الرثاء، أو الوصف ...إلخ.

هذا النموذج الذي كانت تبنى عليه القصيدة العربية القديمة تعرض لتحولات عدة قادت لظهور ما يسمى بالشعر الحر.

الشعر الحر

ظهرت حركة الشعر الحر خلال أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر وبالضبط سنة 1948 في قصيدة الكوليرا لنازك الملائكة، والشعر الحر شعر تفعيلة، حيث فضل الشعراء إقامة القصيدة على التفعيلة بدل الشطر، وجعلوا التفعيلة أساسًا لبناء البيت، وهو شعر يعبر عن حياة ليس الجمال الحسي غايتها العليا، لأنه يخلو من رصانة الأوزان القديمة ويجعل غايته التعبير لا الجمالية الظاهرية (الملائكة، 1962، ص 44).

والشعر الحر يتيح للشاعر الهروب إلى جو الواقعية التي تتخذ العمل والجد غايتها العليا، وقد تلفت الشاعر إلى أسلوب الشطرين فوجده يتعارض مع هذه الرغبة عنده؛ لأنه من جهة مقيد بطول محدود للشطر وبقافية موحدة لا يصح الخروج عنها، ولأنه من جهة أخرى حافل بالغنائية والتزويق والجمالية العالية، وهذا يبدد الطاقة الفكرية للشاعر في شكليات لا نفع لها، في وقت ينزع فيه هذا الفرد إلى البناء والاكتشاف وإلى إعمال الذهن في موضوعات العصر (الملائكة، 1962، ص 43) ولهذا لجأ الشاعر الحديث إلى العناية بالمضمون وحاول التخلص من القشور الخارجية، غير أن هذا التخلص لا يخلو من مشاكل ولعل أبرزها عدم امتلاك الشاعر لقواعد يستند إليها ولا أسس تجري وفقها بحيث يأمن الخطأ والزلل.

وشكل الشعر الحر ثورة على تحكم الشكل بالمضمون، وقد حافظ الشعر الحر على التفعيلة ذلك أن الوزن والقافية ليسا قيدين في الشعر من حق الشاعر أن ينطلق ويتحرر منهما وإنما هما خاصيتان من أهم خصائص الشعر الجيد ليتميز بهما عن النثر الفني، وبالتالي فحركة الشعر الحر عمدت إلى الحرية في اختيار الأوزان وليس التحرر منها أو التحريف فيها؛ لأن الوزن ظاهرة موسيقية لا يتخلى عنها الشعر وإلا سيتحول نثرا (الملائكة، 1962، ص 14).

2.3 القراءة المنهجية لمختلف أنماط النصوص بالسلك الثانوي التأهيلي

ورد في التوجيهات التربوية وبرامج تدريس اللغة العربية بالثانوي التأهيلي أنه إذا كان تعدد أنماط النصوص يستوجب تعدد منهجيات القراءة، فإن القراءة المنهجية باعتبارها مقاربة تدريسية، تطمح إلى تمكين المتعلم من الكليات المنهجية لقراءة النصوص المختلفة، استنادًا إلى مجموعة من الإجراءات التي يمكن اختزالها فيما يلي:

- توجيه المتعلم إلى ملاحظة العناصر الآتية الأساسية المكونة لأنماط النصوص، وتجميع هذه الملاحظات لاقتراح فرضيات القراءة.
- مساعدة المتعلم على رصد كيفية انتظام هذه العناصر، وإدراك مظاهر التفاعل بينها (الاختلاف والائتلاف).
- تنبيه المتعلم إلى سبل اكتشاف النص ومراحل بنائه، بدل إسقاط الأحكام القبلية الجاهزة عليه.
- الانتباه إلى ما يعطى للنص من وحدته المركبة ومعرفة الطريقة التي يتفاعل بها الشكل مع مضمون داخل النص.
- محاولة تركيب بعض المشيرات الداخلية والخارجية لإبراز علاقة النص بمبدعه.
- استخلاص مقصدية الكاتب.

وتنقسم القراءة المنهجية للنصوص القرائية إلى ثلاث وضعيات:

- **وضعية ما قبل القراءة:** والتي تنطلق من المؤشرات الخارجية للنص: الكاتب، دراسة العنوان، زمن الكتابة، الصورة، هندسة النص وبناؤه، البداية والنهاية، وصولًا إلى صياغة الفرضيات.
- **وضعية القراءة:** وتضم ثلاث مراحل هي:

1. مرحلة الفهم: يهدف نشاط الفهم إلى تواصل المتعلم مع النص عن طريق ترسيخ وإغناء أنشطة التأويل الأولي للنص واقتراح إجابات مؤقتة، حيث يقرأ المتعلم النص من أجل فهم القضايا الكلية له: أفكاره، أطروحاته، براهينه، أحداثه ووقائعه من أجل تمحيص الفرضيات التي انطلق منها. ويتضح في التوجيهات التربوية الخاصة بالسلك الثانوي التأهيلي اقتراح الأنشطة الديداكتيكية التالية: أسئلة استكشافية متدرجة لفهم قضايا النص وتقترح على المدرس الاختيار بين: تلخيص النص، تحويل غرضه أو مضمونه، تغيير الحدث أو وظائف الشخصيات، تقسيم النص إلى وحدات معنوية، اقتراح عناوين، تحويل النص إلى خطاطات تفسيرية ...إلخ.

2. مرحلة التحليل: وتهتم هذه المرحلة بتفكيك النص إلى عناصر وإدراك العلاقات القائمة بينها، وإدراك بنية النص ونظامه، وتقترح البرامج والتوجيهات التربوية لتحقيق هذا الغرض ما يلي:

- الوضعية التواصلية من يتكلم؟ مع من؟ متى؟
- هل يتدخل الكاتب بوضوح في نصه؟ بأي ضمير يحكي؟ من أي زاوية يصف المكان أو يسرد الأحداث؟

- طبيعة المعجم من حيث: غامض أم واضح، عام أم خاص، بسيط أم مكثف، منزاح أم مألوف، وكذا الحقوق المعجمية التي تنتظم داخلها الألفاظ، ورصد العلاقة بينها.
- رصد الصور الفنية وتفكيكها وبيان إيحاءاتها وجماليتها.
- بناء النص وتركيبه عن طريق ملاحظة الجمل المستعملة من حيث طولها، قصرها، تمامها، تقطعها، تسلسلها ...إلخ، وكذلك معرفة أنواعها: تقريرية إثباتية/ تقريرية نافية/ استفهامية/ أمرية/، وبناؤها: جمل اسمية/ فعلية.
- الوظيفة التي تؤديها الضمائر وأدوات الربط ...إلخ.

3. مرحلة التركيب: وفيها يتم تركيب نتائج القراءة في نص يصدر المتعلم من خلاله أحكامًا ويعبر عن مواقف ويبين مدى تذوقه للنص الأدبي ومقوماته الفنية.

3.4 ملاحظات حول القراءة المنهجية

لقد اعتبرت البرامج والتوجيهات التربوية القراءة المنهجية أداة أساسية في مقاربة النصوص القرائية، وهذا ما يجعل المدرسين ملتزمين بعدم الخروج عن مراحلها، وهذا من شأنه أن يغلب مفهوم المنهجية على القراءة باعتبارها فعل حر، تقوم به الذات القارئة، للتلذذ بالنص والاستمتاع بجماليته، لأن لكل ذات قارئة غايتها ومقصدها من قراءة نص معين، وهذا شأنه أن يسقط القراءة المنهجية في النمطية التي لا توصل المتعلم إلى إنتاج المعنى؛ بل تجعله يقوم بتكرار نفس المراحل والخطوات في كل النصوص المقررة دون جهد ذهني أو مهاري، الشيء الذي سيؤدي إلى تغييب الكفايات القرائية لديه وعدم تمكينه من امتلاك أدوات القراءة المستقلة في سياقات مختلفة.

تجعل تنمية الكفايات القرائية من الضروري وضع المتعلم وجهًا لوجه مع النص، ذلك أن القراءة المنهجية استراتيجية لبناء المعنى، وهذا ما يجعلها ترفض مرحلة ما قبل القراءة لأنها تجعل المتعلم يسقط على النص ما يوجد خارجه، كما تعمل على "توجيه القراءة غير الوجهة التي يفرضها منطق القراءة المنهجية التي تقتضي الاكتفاء بالقرائن والإشارات المصاحبة للنص بالإضافة إلى الموارد التي يتضمنها النص" (كلموني، 2006، ص 65)، كما أن المتعلم يمكن أن يكون قرأ النص في البيت، وبالتالي تكون القراءة الاستكشافية بلا معنى.

وعادةً ما تتسم القراءة المنهجية بالشمولية والخطية، في تغييب تام للمشروع البيداغوجي الذي تتمثل أهم خصائصه في الارتباط بوضعية بيداغوجية محددة، وفي الخضوع للمقتضيات الطارئة في الممارسة الصفية (الوضعيات– المشكلات– المشاكل التأويلية لدى التلاميذ– إشكالية الممارسة النصية– حماس التلاميذ إزاء النص أو إحجامهم عنه)، وبالتالي فالمشروع البيداغوجي هو موضوع تعاقد بين المدرسين والتلاميذ تتحدد مهامه وأهدافه بالنظر إلى مشاكل القراءة ومستوى التلقي واستراتيجيات الكتابة (كلموني، 2006، ص 72)، وهذا يفرض اختيار

النصوص بعديًا وليس قبليًا لتكون مستجيبة للمشاكل التي يواجهها التلاميذ، وتعطي الحرية للأستاذ باختيار النصوص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ وتستجيب لحاجاتهم.

3. إجراءات الدراسة

تُعدّ منهجية الدراسة وخطواتها المحور الرئيس الذي يُستخدم لتحقيق الجانب التطبيقي في البحث. ومن خلال هذه العمليات، يتم جمع البيانات اللازمة لإجراء التحليل الإحصائي والوصول إلى نتائج قابلة للتفسير بناءً على الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة. وبالتالي، يتم تحقيق الأهداف المسطرة.

3.1 منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لطبيعة الدراسة وخصوصيتها. فهو منهج منسجم مع الظواهر الاجتماعية المتسمة بعدم الثبات. ودراسة مدى تأثير ديدكتيك مكون النصوص في اللغة العربية للسلك الثانوي التأهيلي على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني للمتعلمين موضوع مطرد وغير ثابت لتغير ظروف الإجراء بين المدرسين، والتركيبية غير المتجانسة للمتعلمين، وبهذا فقد ساعد المنهج الوصفي التحليلي من تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها لاستخلاص التعميمات والاستنتاجات، وصياغة الاقتراحات والتوصيات.

3.2 مجتمع وعينة الدراسة

يشكل جمع المعلومات والبيانات من مجتمع الدراسة عملية صعبة إن لم نقل مستحيلة، نظرًا لعددهم الكبير وتوزيعهم على جميع جهات المملكة المغربية على مستوى القطاعين الخاص والعام. والحقيقة أن عينة البحث تُغني عن دراسة كافة أفراد المجتمع، نظرًا لتجانسهم بشكل يضمن الحصول على نتائج متقاربة إذا ما تم تطبيق الدراسة على أفراد المجتمع ككل. وقد تكونت عينة البحث من (62) مدرسًا تم اختيارهم بشكل عشوائي، بالنظر إلى متغيرين: السلك الذي يدرسون فيه، ثم سنوات الخبرة. وفيما يلي المعلومات المتعلقة بمعرفة السلك الذي ينتمي إليه المدرسون:

جدول (1): السلك الذي ينتمي إليه أفرد عينة الدراسة

المستوى	الثانوي (بسلكيه)	الإعدادي	الثانوي التأهيلي
عدد التكرارات	5	18	**37**
النسبة المئوية	%8.3	%30	%61.7

ومن خلال قراءة المعطيات الواردة في الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة البحث ينتمون إلى المستوى الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي أو هما معا، إلا أن نسبة (61.7%) من أفراد العينة يتركزون في السلك الثانوي التأهيلي، يليهم المدرسون الذين يشتغلون في السلك الإعدادي بنسبة (30%)، ثم أساتذة الثانوي بسلكيه بنسبة (8.3%). وبما أن المستوى الثانوي فيه تركيز على مكون القراءة القائمة على التذوق الفني والأدبي، والقدرة على النقد وإبداء الرأي، أكثر من السلك الإعدادي، فإنّ إجابات أفراد عينة البحث ستقدم معطيات في

غاية الأهمية تخدم الهدف من الدراسة. وفيما يتعلق بمتغير الخبرة يتضح أن أفراد عينة البحث يتمتعون بخبرة عالية في مجال التدريس على النحو المبين في الجدول الآتي:

جدول (2): سنوات خبرة أفراد عينة البحث في مجال التدريس

السنوات	أقل من 5 سنوات	بين 5 و10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
عدد التكرارات	9	27	26
النسبة المئوية	%14.5	% 43.5	% 41.9

يظهر الجدول السابق أن أفراد عينة البحث يتمتعون بخبرة عالية، حيث بلغت نسبة الذين تصل أو تتجاوز خبرتهم عشر سنوات حوالي (41.9%)، يليهم الأفراد الذين تتراوح خبرتهم في التدريس بين (5) و(10) سنوات حوالي (43.5%)، أما الأفراد الذين لا تتجاوز خبرتهم خمس سنوات فلا تكاد تتجاوز (14.5%).

3.3 أداة الدراسة

تم اعتماد الاستبانة أداة لجميع البيانات الميدانية معتمدين تقنية (Google Forms). وللتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال ديداكتيك اللغة العربية، حيث تم تعديل الأداة بالحذف والزيادة في ضوء آراء وتوجيهات المحكمين، لتستقر عند ثلاثة بنود. وللتأكد من ثبات الاستبيان، استعمل الباحثان معامل الارتباط ألفا كرونباخ على عينة استطلاعية مكونة من عشرين فردًا. وقد جاءت النتائج كما هو وارد على الشكل في (3).

جدول (3): قيمة معامل الارتباط الخاص بالاستبانة

ألفا كرونباخ	عدد الفقرات
0.79	**17**

يتضح من الجدول السابق أن الأداة تتمتع بنسبة ثبات عالية، بمعدل عام يصل إلى (0.790)، وهي قيمة أعلى من (0.70)، وقريبة من الواحد. ومن هذا المنطلق فإن حذف أية فقرة من فقرات الاستبيان أو بندًا من بنوده يؤثر سلبًا على الأداة ككل.

4. عرض نتائج الدراسة

عمل الباحثان على إجراء الدراسة الأساسية في منتصف الدورة الأولى للموسم الدراسي 2023–2024، وبعد تفريغ بيانات الاستبانة تم الحصول على النتائج التالية:

الإجابة على السؤال الأول: إلى أي حد تسهم نصوص مقرر اللغة العربية في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لدى المتعلمين في السلك الثانوي؟

تُشكّل طبيعة النصوص المُدرّسة متغيرًا حاسمًا في تنمية الذوق الأدبي والفني للمتعلمين، لذلك تأتي الإجابة على هذا السؤال للكشف عن طبيعة النصوص المُدرّسة ومدى تلبيتها لاحتياجات المتعلمين ومناسبتها لمستوياتهم ووثائر تعلمهم. ومن أجل التعرف عن مدى تأثير النصوص المُدرّسة على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني للمتعلمين تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

جدول (4): مدى إسهام النصوص المُدرّسة في تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التبني
1. تناسب النصوص المُدرّسة في السلك الثانوي مدركات المتعلمين وميولاتهم	3.3226	1.098049	متوسط
2. المدة المخصصة لمكون النصوص تكفي لتطبيق جميع خطوات القراءة المنهجية	3.5484	1.035080	مرتفع
3. تناسب الصور المرفقة للنص موضوعه العام	2.7419	0.867170	متوسط
4. تساير النصوص المُدرّسة مستجدات العصر، ومنفتحة على بيئة المتعلمين	3.7581	1.019249	مرتفع
5. أسهل النصوص تذوقا من قبل المتعلمين النص الشعري	1.7581	1.183015	منخفض جدا
المتوسط الحسابي المرجح	**3.02582**		**متوسط**

تبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي المرجح لبعد النصوص المُدرّسة بلغ حوالي (3.02) من أصل (5)، بدرجة تبني متوسطة. ويمكن ترتيب فقرات البعد الأول بناءً على المتوسط الحسابي والانحراف المعيار من الأقوى إلى الأضعف من حيث الاتفاق على الشكل التالي: تحتل الفقرة (4) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وانحراف معياري (1.01)، وهذا يبين أن أغلب أفراد عينة البحث يتفقون على أن النصوص المُدرّسة في السلك الثانوي لا تساير مستجدات العصر ولا تنفتح على بيئة المتعلمين. وتأتي في المرتبة الثانية الفقرة (2) بمتوسط حسابي قدره (3.54)، وانحراف معياري (1.03) وهي درجة تبني مرتفعة، حيث يتفق أغلب أفراد عينة البحث على أن المدة المخصصة لمكون النصوص لا تكفي لتطبيق جميع مراحل القراءة المنهجية

بشكل يؤدي إلى تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لدى المتعلمين، وتأتي الفقرة (1) ثالثًا بمتوسط حسابي بلغ حوالي (3.32)، وانحراف معياري (1.09) وهي درجة تبني متوسطة تبين تقارب آراء أفراد عينة البحث فيما يخص مناسبة النصوص لمدركات المتعلمين ومستوياتهم الثقافية والمعرفية، ثم تأتي الفقرة (3) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.74)، وانحراف معياري (0.86)، وهي درجة تبني متوسطة بخصوص مناسبة الصور المرفقة بالنصوص المُدرّسة لموضوعاتها العامة، وأخيرًا نجد الفقرة (5) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (1.75)، وانحراف معياري (1.18)، وهي درجة تبني منخفضة جدا تؤكد أن أفراد عينة البحث يتفقون بشكل كبير على أن النص الشعري هو أصعب النصوص تذوقًا من قبل المتعلمين، وقد بلغت نسبة الاتفاق حوالي (79.3%).

الإجابة على السؤال الثاني: ما مدى تأثير الصعوبات التي يواجهها المدرس أثناء تدريس مكون النصوص على مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلمين؟

تُشكّل الممارسة المهنية للمدرس في علاقتها بمكون النصوص متغيرًا له تأثير بالغ على مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلمين، خصوصًا إذا تعلّق الأمر بالنصوص الأدبية. ومن أجل تحديد الصعوبات التي تعترض المدرسين أثناء تدبيرهم لحصة مكون النصوص ومدى تأثيرها على تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلمين تم حساب المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات البند الثاني مع الانحرافات المعيارية.

جدول (5): اتجاهات المدرسين أثناء تدريس مكون النصوص في اللغة العربية

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التبني
6. يساهم التقيد بمراحل القراءة المنهجية في تذوق المتعلمين للنصوص الأدبية	2.8226	1.09431	متوسطة
7. تصوغ أسئلة الفهم بشكل آني تفاعلي	2.7581	1.03521	متوسطة
8. أستطيع إنجاز جميع مراحل القراءة المنهجية في المدة المحدد لكل مرحلة	3.5323	1.37564	مرتفعة
9. أعتمد طريقة استقرائية في إفهام النص للمتعلم.	2.6129	1.97820	متوسطة
10. أعمل على تفريد وتنويع المقاربات والاستراتيجيات وطرائق التعلم والتعليم أثناء تدريس مكون النصوص	2.0484	0.87642	منخفضة
11.أنوع دائما وسائل تدريس مكون النصوص بشكل يقلل استعمال السبورة والكتاب المدرسي للتلميذ	1.7097	1.01444	منخفضة جدًا
المتوسط الحسابي المرجح	**2.5806**		**منخفضة**

تظهر النتائج الواردة في الجدول السابق أن المتوسط الحسابي المرجح الخاص بالبند الثاني هو (2.58) من أصل (5)، وهي درجة تبني منخفضة تبين اتجاه أفراد عينة البحث إلى عدم الاتفاق على فقرات هذا المتغير. وقد جاءت الفقرة (8) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53)، وانحراف معياري (1.37) وهي نسبة تبني مرتفعة، حيث يتفق أغلب أفراد عينة البحث على أنهم ينجزون جميع مراحل القراءة المنهجية في الحصة والوقت المحدد لها، وبعد ذلك تأتي الفقرة (6) بمتوسط حسابي (2.82)، وانحراف معياري (1.09)، وهي درجة متوسطة تبين أن أفراد عينة البحث ينظرون إلى القراءة المنهجية عل أنها قد تسهم إلى حد ما في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلم، وبعدها تأتي الفقرة (7) بمتوسط حسابي يصل إلى (2.75)، وانحراف معياري (1.03)، وهي درجة تبني متوسطة تؤكد وجهة نظر أفراد عينة البحث تجاه توظيفهم لأسئلة الفهم أثناء تدبير مكون النصوص، حيث يعتمد البعض على توليد الأسئلة أثناء عملية القراءة، وبعدها الفقرة (9) بمتوسط حسابي (2.61)، وانحراف معياري (0.87)، وهي درجة تبني متوسطة تؤكد أن بعض المدرسين يستعملون الطريقة الاستنباطية في إفهام النص والبعض الآخر يستعمل الطريقة الاستقرائية مع ما يميز كل طريقة ومدى تأثيرها على مهارة تذوف النص، وخامسا تأتي الفقرة (10) بمتوسط حسابي (2.04)، وانحراف معياري (0.87)، وهي درجة تبني منخفضة تؤكد أن أغلب أفراد عينة البحث لا يقومون بتفريد التعلمات والوسائل الديداكتيكية بما يناسب حاجيات المتعلمين ووثائر تعلمهم، لتأتي الفقرة (11) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (1.70)، وانحراف معياري (1.01)، وهي نسبة تبني منخفضة جدًا تؤكد أن أغلب المدرسين يعتمدون وسائل تقليدية في تدريس النصوص مثل الكتاب المدرسي للمتعلم والسبورة، وهذا لا يساعد على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني لدى المتعلمين.

الإجابة على السؤال الثالث: إلى أي حد يرصد المدرس أثر النص على نفسية المتعلمين ومدى تذوقهم للنص وتمثلهم لقيمه النبيلة؟

تُشكّل مهارة التذوق الفني والأدبي للنص مهارة أساسية للتمكن من الكفايات: التواصلية والثقافية والمنهجية والاستراتيجية التي تعد منطلق تدريس مكون النصوص في السلك الثانوي، ومن هذا المنطلق تشكل مرحلة التقويم في مكون النصوص مرحلة حاسمة يكتشف من خلالها المدرس أثر النص على نفسية المتعلمين ومدى تذوقهم لجماليته الفنية، وتمثلهم لقيمه النبيلة ومواقفهم تجاهه. ولتحديد مدى حرص المدرس على قياس تلك العناصر في مكون النصوص تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات البند الثالث.

جدول (6): أثر مكون النصوص على تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلمين

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التبني
12. يقوم تقويمك على رصد أثر النص على نفسية المتعلمين وتمثلاتهم	2.2419	0.86243	منخفضة
13. يتذوق المتعلم النص الأدبي بشكل جيد بعد الانتهاء من خطوات القراءة المنهجية	2.8871	1.07284	متوسطة
14. تقوم بتنويع صيغ التقويم لتتأكد من مدى تذوق المتعلم للنص	1.9677	0.84868	منخفضة جدًا
15. تدعم المتعلم عندما تكتشف أنه لم يستطع تذوق النص	2.9839	1.36095	متوسطة
16. تركز على تحديد مواقف المتعلمين من النص وتمثلاتهم تجاهه	2.0161	0.75730	منخفضة
17. يشمل تقويمك في مكون النصوص تمثل المتعلم للقيم التي يروج إليها النص	2.5645	1.19591	منخفضة
المتوسط الحسابي المرجح	**2.4435**		**منخفضة**

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للبعد الثالث هو (2.44)، وهي نسبة تبني منخفضة بما يؤكد أن أفراد عينة البحث يتجهون إلى عدم الاتفاق حول فقرات هذا البعد. ويمكن ترتيب الفقرات بالنظر إلى المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث تأتي الفقرة (15) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.98) وانحراف معياري (1.36)، وهي درجة تبني متوسطة، يتضح من خلالها أن أكثر أفراد عينة البحث لا يدعمون المتعلمين المتعثرين عندما يكتشفون أنهم لم يستطيعوا تذوق النص وتمثل قيمه، وتأتي بعدها الفقرة (13) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (1.07)، وهي درجة تبني متوسطة كذلك يتضح أن جل المتعلمين يتذوقون النص ويتمثلون قيمه، ثم جاءت الفقرة (17) في المرتبة الثالثة حيث بلغ متوسطها الحسابي حوالي (2.56) وانحراف معياري (1.19)، وهي درجة تبني منخفضة يتضح أن التقويم في مكون النصوص قلما يتضمن معايير تحديد وعي المتعلمين بالقيم الواردة في النص وتبنيها في سلوكاته، وفي المرتبة الرابعة جاءت الفقرة (12) بمتوسط حسابي قدره (2.24) وانحراف معياري (0.86)، وهي درجة منخفضة كذلك يتضح أن التقويم لا يشمل كذلك معايير ومؤشرات قياس أثر النص على نفسية المتعلمين، أما الفقرة (16) فقد جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.78)، وهي درجة تبني منخفضة تؤكد هي الأخرى أن المدرسين قلما يركزون على دفع المتعلمين إلى الكشف عن موقفهم تجاه النص

أو كاتبه، لتأتي الفقرة (14) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.84) وهي نسبة تبني منخفضة تبين أن المدرسين لا يحرصون على تنويع صيغ التقويم بشكل يسهم في تحديد مدى تذوق المتعلمين للنصوص.

التحقق من الفرضيات

التحقق من الفرضية الأولى: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين النصوص العربية المُدرّسة في السلك الثانوي وتنمية مهارة التذوق الفني والأدبي.

جدول (7): نتائج تقدير الانحدار الخطي البسيط لاختبار تأثير النصوص المُدرّسة على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني

	المعامل B	المعامل Bêta	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل التأثير R^2	معامل الارتباط R	قيمة F	مستوى الدلالة	VIF
الثابت	1.667		7.802	0.00	0.190	0.436	14.078	0.00	
مهارة التذوق الأدبي والفني	0.257	0.436	3.752	0.00					1

يُشكّل الثابت المبين في الجدول السابق تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني في حالة ثبات طبيعة النصوص المُدرّسة في السلك الثانوي التأهيلي، والمقدر بحوالي (1.667). وبناءً على القيمة الموجبة للمعامل الثاني المتمثل في مهارة التذوق الأدبي والفني (0.257)، وقيمة مستوى الدلالة (0.00) فيُستنتج أن هذا المعامل موجب ودال إحصائيا، لأن مستوى الدلالة الخاص به أقل من مستوى الدلالة المفترض سابقًا وهو ($\alpha \leq 0.05$). وبالنظر لمعامل التأثير R^2 يتضح أن تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي مفسرة بطبيعة النصوص المُدرّسة بنسبة (19%)، وهي نسبة ضعيفة جدًا يُفهم من خلالها أن النصوص المُدرّسة في السلك الثانوي التأهيلي أغلبها لا تسهم في تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني للمتعلمين، أما النسبة الأخرى فتعود إلى عوامل خارج النموذج. وبهذا تُقبل الفرضية الأولى بوجود تأثير دال إحصائيًا وهو موجب لطبيعة النصوص المُدرّسة على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني، إلا أن تأثيرها ضعيف جدا كما اتضح سابقًا.

التحقق من الفرضية الثانية: يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين طريقة تدريس مكون النصوص وتنمية مهارة التذوق الفني لمتعلمي اللغة العربية في السلك الثانوي.

جدول (8): نتائج تقدير الانحدار الخطي البسيط لاختبار تأثير ديداكتيك مكون النصوص على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني

	المعامل B	المعامل Bêta	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل التأثير R^2	معامل الارتباط R	قيمة F	مستوى الدلالة	VIF
الثابت	1.565		7.563	0.00	0.242	0.492	19.162	0.00	
ديداكتيك مكون النصوص	0.340	0.492	4.377	0.00					1

يظهر من الجدول السابق أن الثابت يمثل تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني في حالة ثبات ديداكتيك مكون النصوص في السلك الثانوي التأهيلي، والمُقدّر بحوالي (1.565). وبناءً على القيمة الموجبة للمعامل الثاني المتمثل في مهارة التذوق الأدبي والفني (0.340)، وقيمة مستوى الدلالة (0.00) فإنه يُستنتج أن هذا المعامل موجب ودال إحصائيًا، لأن مستوى الدلالة الخاص به أقل من مستوى الدلالة المفترض سابقا وهو ($\alpha \leq 0.05$). وبالنظر لمعامل التأثير R^2 يتضح أن تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي مفسرة بطبيعة تدريس مكون النصوص من قبل المدرس بنسبة (24%)، وهي نسبة منخفضة تؤكد وجود مشاكل وصعوبات تصاحب عملية تدريس النصوص في السلك الثانوي التأهيلي لا تساعد على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني لدى المتعلمين، أما النسبة الأخرى فتعود إلى عوامل خارج النموذج. ومن هذا المنطلق تُقبل الفرضية الثانية بوجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين طريقة تدريس مكون النصوص وتنمية مهارة التذوق الفني لمتعلمي اللغة العربية في السلك الثانوي، وهو تأثير موجب، إلا أن تأثيره هذا ضعيف.

5. مناقشة النتائج

يتناول هذا المحور من الدراسة مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها بعد تحليل البيانات بما يتفق مع هدف الدراسة الذي يتمثل في الكشف عن العلاقة بين متغيرين اثنين: الأول مستقل وهو ديداكتيك مكون النصوص في اللغة العربية للسلك الثانوي التأهيلي، والمتغير الثاني، متغير تابع يتمثل في تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني.

فعلى مستوى اختيار النصوص وجدت الدراسة أن الكتب التعليمية الخاصة باللغة العربية في السلك الثانوي لا تناسب المدركات العقلية للمتعلمين، بشكل قد يؤثر سلبًا على تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي للمتعلم، بشكل لا يثير دافعيته نحو الإلهام بالعمل الإبداعي، وفهم وتقدير الجمال في اللغة، وفقدان الفرص لتطوير مهارات التحليل والتقييم الفني، وتقيّد القدرة على تطوير ذوق فني فردي ونقص في تنوع وفهم مختلف التجارب الأدبية، تحد من الفرص للتبادل الثقافي والتفاعل مع أفكار وآراء الآخرين. ومن هذا المنطلق إذا لم تقدم الكتب الفرص

للمتعلمين للاستكشاف الشخصي للنصوص الأدبية واكتساب خبرات فردية، فإنها قد تحرمهم من تجارب قيمة لتطوير ذوقهم الفني، كما أن المدة الزمنية المخصصة لدراسة وتحليل النص لا تكفي لتنمية مهارة التذوق الفني والأدبي، في ظل التقيد الآلي بمراحل القراءة المنهجية، والتدبير غير المعقلن زمنيًا للمقاطع الديداكتيكية، الشيء الذي من شأنه أن يؤدي إلى إدارة الوقت بشكل سريع وتسريع عملية القراءة، وبالتالي التأثير سلبًا على فرصة المتعلمين في الاستمتاع بالنصوص الأدبية، وتقييد فرص تحقيق فهم عميق للنصوص، حيث قد لا يكون بإمكان المتعلمين استكشاف جوانب مختلفة وتفاصيل دقيقة في النص من الناحية الأدبية والفنية، ولا يحظون بالوقت الكافي للتفاعل الشخصي مع النصوص والتعبير عن آرائهم وتجاربهم الشخصية، أمّا بالنسبة لطبيعة الصور المرفقة بالنصوص المُدرّسة توصلت الدراسة إلى أن نسبة مهمة ترى عدم موافقة النصوص لمعنى النص العام. وهذا الأمر يؤثر على مرحلة تلقي النص البصرية، فتجعل المتعلم يبني فرضيات غير صحيحة لقراءة النص بشكل يخرق أفق انتظاره. ومن وجهة نظر الباحثين تُعدّ عملية خرق أفق انتظار القارئ المبتدئ عملية مثبطة لدافعيته نحو تمثل مكامن الجمال في النص. إضافةً إلى ذلك أن الدراسة توصلت إلى كون أغلب النصوص المُدرّسة غير منفتحة على بيئة المتعلم ولا تسيار مستجدات العصر على جميع المستويات. وهكذا، فالتحليل العميق للنصوص يتطلب وقتًا وجهدًا كافيين لاستكشاف الطبقات العميقة في النص، وهذا يعزز تطور مهارات التفكير النقدي والفهم العميق للموضوعات الأدبية. وعندما يكون التفاعل محدودًا بسبب عدم انفتاح النص على ثقافة المتعلم ومحيطه الاجتماعي تنشأ عدة تحديات تؤثر سلبًا على تنمية مهارة التحليل العميق للجوانب الفنية والجمالية، مما يحد من فهم الأساليب الأدبية والتقنيات الفنية المستخدمة. أما بخصوص أنماط النصوص، توصلت الدراسة إلى كون النصوص الشعرية أصعب الأنماط فهمًا للمتعلم مقارنة مع النصوص الحكائية والوظيفية. فاللغة الشاعرية تمثل إحدى التحديات الرئيسية التي تجعل النصوص الشعرية صعبة الفهم على المتعلمين، حيث يتميز الشعر باستخدامه لأساليب لغوية معقدة، مثل: الرموز، والتشبيهات، والمجاز، مما يخلق لغزًا لفهم المتعلمين. لذلك، يتطلب فهم اللغة الشعرية إمكانية التأقلم مع التعبيرات الغنية بالمعاني والتفاصيل، وتقديم توجيه إضافي لاستكشاف عناصر اللغة الشعرية بطريقة تجعلها أكثر وضوحًا وفهمًا. وأمام هذه التحديات يقتضي الأمر البحث عن نصوص تلائم ذوق المتعلمين ومستوياتهم المعرفية واللغوية وتلبي حاجياتهم.

وفي مجال تدبير مكون النصوص توصلت الدراسة إلى كون القراءة المنهجية تسهم إلى حد ما في تنمية مهارة التذوق الفني والأدبي لكونها متدرجة عبر المستويات العقلية للتفكير من الملاحظة إلى الفهم والتحليل وثم التركيب والتذوق. ولكن عدم الاستقرار وتوحيد الممارسة المهنية للمدرسين في تدبير مكون النصوص يؤثر على تلقي المتعلم للنص واكتشاف جماليته الفنية. فعندما لا يستطيع المدرس تدبير المقاطع الديداكتيكية للنص بشكل جيد زمنيًا قد يضيع على المتعلم فرصة الفهم الدقيق للنص وتحليل خصائصه الفنية، وعندما لا يُشجع المتعلم

على استكشاف نصوص متنوعة بطرق محفزة ومثيرة، يمكن أن يفقد إحساسه بالفرح والإشباع الذي يأتي من التفاعل الإيجابي مع النص، والتفاعل مع الجوانب الجمالية والأدبية فيه. ويتعلق بالممارسة المهنية للمدرس في تدبير مكون النصوص اعتماده في الغالب على طريقة استنباطية، ينطلق بموجبها من الفهم العام للنص إلى الفهم الجزئي، لكن توظيف هذه الطريقة في مرحلة الفهم قد يصطدم بوثائر تعلم بطيئة لا تستوعب الفكرة في شموليتها إلا في سياق الانطلاق من جزئياتها، لذلك يتضح أن الطريقة الاستقرائية أكثر فائدة للوصول إلى فهم أعمق وأشمل. أما فيما يرتبط بالوسائل الديداكتيكية توصلت الدراسة إلى أن المدرسين يعتمدون على وسائل تقليدية، مثل: السبورة والكتاب المدرسي للمتعلم، ومن المؤكد أن استخدام هذه الوسائل التقليدية قد يؤدي إلى ضعف التفاعل مع النص. وفي هذا السياق، يمكن أن يكون المتعلمون معرضين لتجارب تعلم وتفاعلات محدودة مع المحتوى التعليمي. وباستعمال السبورة، قد يكون التفاعل محصورًا في نقاشات المدرس مع الصف أو تدوين المعلومات الأساسية. كما قد لا تلبي هذه الوسائل التقليدية جميع احتياجات المتعلمين، حيث يمكن أن تكون هناك اختلافات في أساليب التعلم والفهم، حيث يحتاج بعض المتعلمين إلى أساليب تعلم متعددة للفهم العميق والدقيق.

وبالانتقال إلى مجال تقويم مهارة التذوق الفني والجمالي يتضح أن الدراسة توصلت إلى حرص أغلب المدرسين على رصد أثر النص على المتعلمين، ورصد الأثر يركز على مدى تذوق المتعلم للعناصر الفنية والجمالية للنص بشكل يمكنه من تقديم وجهة نظره. ومن التحديات التي يعيشها المدرسون هو عدم وجود أدوات قياس دقيقة وموثوقة تساعد على قياس مدى تمثل المتعلم لعناصر الجمال في النص. فغياب أداة مناسبة لقياس مهارة التذوق الأدبي والفني يمكن أن يعيق تنمية هذه المهارة لدى المتعلم. وعندما تفتقر الأدوات المخصصة لقياس مهارة التذوق الفني، قد يفتقد المتعلمون للتوجيه والتحفيز اللازمين لتطوير قدراتهم في فهم وتقدير الجوانب الفنية والجمالية للنصوص. لذلك يتطلب تطوير مهارة التذوق الفني إطارًا تقييميًا يمكن من قياس وتحليل تفاعلات الفرد مع العناصر الجمالية في النصوص بشكل فعال. أما فيما يتعلق بالدعم فإن أغلب المدرسين يقومون بعملية الدعم والتقوية للمتعلمين المتعثرين أثناء تدريس النص وبعده بواسطة مجموعة من الآليات، إلا أن الآلية الأكثر استخدامًا هي تنويع طرائق الشرح. ومن الآثار السلبية للتركيز على أداة واحدة لدعم المتعثرين في مكون النصوص الإحساس بالإحباط وفقدان الثقة لدى المتعلمين الذين يجدون صعوبة في فهم الجمل، والمفردات الصعبة، أو حتى معاني الكلمات في سياق الجمل. وهذا الإحساس بالعجز قد يؤدي إلى فقدان الدافعية وتراجع الاهتمام بمهارة القراءة والكتابة. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي نقص الدعم إلى تفاقم الفجوة بين المتعلمين المتعثرين وأقرانهم، وتدني مستويات القراءة والكتابة، وتأثير ذلك على الأداء في مختلف المواضيع والتخصصات الأخرى. أما فيما يخص القيم فإنّ الدراسة توصلت إلى كون التقويم المعتمد في مكون النصوص يركز على قياس مدى تمثل المتعلم للقيم

التي يروج لها النص، وهذا يساعد المتعلمين على تنمية مهارة التذوق الأدبي والفني وامتلاك القدرة على النقد البناء.

6. توصيات الدراسة

يقدم الباحثان مجموعة من التوصيات التي تم استخلاصها من خلال معطيات التحليل الإحصائي للبيانات المستخلصة من أفراد العينة، والتي تتمثل بما يلي:

- ضرورة ملائمة النصوص الواردة في الكتب التعليمية بما يتناسب مع حاجيات المتعلمين وروافدهم الثقافية.
- إعادة النظر في البرمجة الزمنية لدرس النصوص أو التقليل من عناصر القراءة المنهجية بما يتناسب مع متغيرات الفصل الدراسي.
- تركيز المدرسين في مكون النصوص على مرحلتي الفهم والتحليل لما لهما من أهمية في تنمية التذوق الأدبي والفني للمتعلمين.
- ضرورة الحرص على تنويع طرائق التدريس والمعينات والوسائل وأن تكون جذابة قدر الإمكان لتحبب النص إلى المتلقي وتفتح شهيته لتذوقه.
- تصميم وسائل قياس موثوقة تساعد على رصد أثر النص على نفسية المتعلمين.
- التقليل من المحتوى التعليمي في مكون النصوص بما يمكن المتعلم من الاستفادة أكثر بالتعمق في التحليل والمناقشة.

المراجع

المراجع العربية:

ابن خلدون، عبد الرحمن. (2004). مقدمة ابن خلدون. دار يعرب.

ابن منظور، محمد. (د.ت). *لسان العرب*. بيروت، دار صادر.

بدوي، عبده. (1992). *قضايا حول الشعر*. دمشق، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بليث، هرنيش. (1989). *البلاغة والأسلوبية*. (ترجمة: محمد العمري)، المغرب، منشورات دراسات سال.

الجرجاني، علي. (د.ت). معجم *التعريفات*. مصر، دار الفضيلة.

حمود، محمد. (1998). *مكونات القراءة المنهجية للنصوص*. المغرب، دار الثقافة.

الحميداني، حميد. (1993). *بنية النص السردي*. بيروت، المركز الثقافي العربي.

خطابي، محمد. (1991). *لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب*. بيروت، المركز الثقافي العربي.

ريكور، بول. (2001). من النص إلى الفعل أبحاث التأويل. (ترجمة: محمد برادة، وحسان بورقيبة)، القاهرة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

شعبان، ماهر. (2010). *الكتابة الوظيفية والإبداعية*. عمان، دار المسيرة.

صولة، عبد الله. (2007). *الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية*. بيروت، دار الفارابي.

طه، عبد الرحمن. (2000). *في أصول الحوار وتجديد علم الكلام*. (ط 2) الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

عبد الشافي، حسن؛ مصطفى، فهيم. (1998). *مهارات القراءة: قياس وتقويم*. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

العمامي، محمد. (2010). *الوصف في النص السردي بين النظرية والإجراء*. تونس، دار محمد علي للنشر.

فشار، فاطمة الزهراء. (2022). القراءة المنهجية وتعليميّة النص الأدبي. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية*، 7(2)، 720-740.

الكردي، عبد الكريم. (1996). *الراوي والنص القصصي*. القاهرة، دار النشر للجامعات.

كلموني، عبد الرحمن. (2006). *مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص: من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي*. المغرب، منشورات صدى التضامن.

مرتاض، عبد المالك. (1998). في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد. *عالم المعرفة*، 242-260.

مريني، محمد. (2002). *النص الأدبي، قضايا ديكتيكية*. وجدة، دار الجسور.

الملائكة، نازك. (1992). *قضايا الشعر المعاصر*. دمشق، منشورات مكتبة النهضة.

وزارة المناهج. (2007). *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بمادة اللغة العربية – الثانوي التأهيلي*. المغرب.

يقطين، سعيد. (2001). *انفتاح النص الروائي النص والسياق*. (ط 2)، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

يقطين، سعيد. (2012). *السرد العربي مفاهيم وتجليات*. الرباط، دار الأمان.

المراجع العربية بنظام الرومنة:

Abn Mnzwr, Mhmd. (d.t). *lsan al'erb*. byrwt, dar sadr.

Bdwy, 'Ebdh. (1992). *qdaya hwl alsh'er*. dmshq, alhy'eh almsryh al'eamh llktab.

Blyth, Hrnysh. (1989). *alblaghh walaslwbyh*. (trjmh: mhmd al'emry), almghrb, mnshwrat drasat sal.

Aljrjany, 'Ely. (d.t). *m'ejm alt'eryfat*. msr, dar alfdylh.

Hmwd, Mhmd. (1998). *mkwnat alqra'h almnhjyh llnsws*. dar althqafh.

Alhmydany, Hmyd. (1993). *bnyh alns alsrdy*. byrwt, almrkz althqafy al'erby.

Khtaby, Mhmd. (1991). *lsanyat alns mdkhl ela ansjam alkhtab*. byrwt, almrkz althqafy al'erby.

Rykwr, Bwl. (2001). *mn alns ela alf'el abhath altawyl*. (trjmh: mhmd bradh, whsan bwrqybh), alqahrh, 'eyn lldrasat walbhwth alensanyh walajtma'eyh.

Sh'eban, Mahr. (2010). *alktabh alwzyfyh walebda'eyh*. 'eman, dar almsyrh.

Swlh, 'Ebd Allh. (2007). *alhjaj fy alqran mn khlal ahm khsa'esh alaslwbyh*. byrwt, dar alfaraby.

Th, 'Ebd Alrhmn. (2000). *fy aswl alhwar wtjdyd 'elm alklam*. (t 2) aldar albyda', almrkz althqafy al'erby.

'Ebd Alshafy, Hsn؛ Mstfa, Fhym. (1998). *mharat alqra'h: qyas wtqwym*. alqahrh, mktbh aldar al'erbyh llktab.

Al'emamy, Mhmd. (2010). *alwsf fy alns alsrdy byn alnzryh walejra'*. twns, dar mhmd 'ely llnshr.

fshar, fatmh alzhra'. (2022). alqra'h almnhjyh wt'elymyh alns aladby. *mjlh al'elwm alqanwnyh walajtma'eyh*, 7(2), 720-740.
Alkrdy, 'Ebd Alkrym. (1996). *alrawy walns alqssy*. alqahrh, dar alnshr lljam'eat.
Klmwny, 'Ebd Alrhmn. (2006). *mdkhl ela alqra'h almnhjyh llnsws: mn ajl kfayat qra'eyh balt'elym althanwy*. almghrb, mnshwrat sda altdamn.
Mrtad, 'Ebd Almalk. (1998). fy nzryh alrwayh bhth fy tqnyat alsrd. *'ealm alm'erfh*, 242-260.
Mryny, Mhmd. (2002). *alns aladby, qdaya dydktykyh*. wjdh, dar aljswr.
Almla'ekh, Nazk. (1992). *qdaya alsh'er alm'easr*. dmshq, mnshwrat mktbh alnhdh.
Wzarh Almnahj. (2007). *altwjyhat altrbwyh walbramj alkhash bmadh allghh al'erbyh* – althanwy altahyly. almghrb.
Yqtyn, S'eyd. (2001). *anftah alns alrwa'ey alns walsyaq*. (t 2), aldar albyda', almrkz althqafy al'erby.
Yqtyn, S'eyd. (2012). *alsrd al'erby mfahym wtjlyat*. alrbat, dar alaman.

المراجع الأجنبية:

Dumortier, J.-L. (1980). *Pour lire le récit.* Ed duclot.
Barthes, R. (1966) .Introduction à l'analyse structurale des récits .*Communications*,1-27.