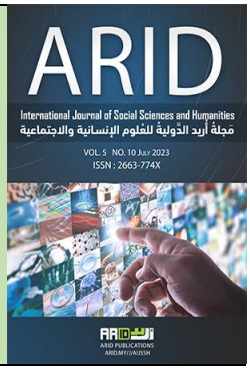
ARID Journals

ARID International Journal of Social Sciences and Humanities (AIJSSH)

Journal home page: http://arid.my/j/aijssh



مَجلةُ أُريد الدَّوليةُ للعُلومِ الإنسانية والاجتماعية

العدد العاشر، المجلد الخامس، تموز 2023 م

Receiving Pedagogy and Learning Strategies: Reality and Prospects

D.Ratiba Mhamda Bouloudani

High School of Teachers Constantine- Algeria

بيداغوجيا التلقي واستراتيجيات التعلم واقع وآفاق

د. رتيبة محمدة بولوداني

المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة - الجزائر

mbhoria@hotmail.com
arid.my/0005-7488
https://doi.org/10.36772/arid.aijssh.2023.51011

ARTICLE INFO

Article history:
Received 11/11/2022
Received in revised form 15/12/2022
Accepted 27/01/2023
Available online 15/7/2023
https://doi.org/10.36772/arid.aijssh.2023.51011

ABSTRACT

The interest of aesthetic reception theory extended to the educational field, where the field of pedagogical thinking and educational practice, and this was evident in the treatment of the reading text in the educational milieu, and in recent years the theory of receptivity has been affected by the current of the psychology of knowledge, and by theories and research that focus on the role of the reader in the process of reception And thanks to this effect, educational technologies were able to operate in the manner in which the prior knowledge of the reader is effective in the reading process, and the teaching of the literary text became carried out according to a group of activities aimed at moving and expanding the knowledge available to the learner. The pedagogy of receiving is required to be interactive, that is, it integrates the reader's interactions. The text is in the framework of a general theory of communication according to effective strategies, and the study was represented in an applied practice in the Higher School of Constantine, which is a field study in which we used procedural concepts from the descriptive and analytical and investigative approaches, in addition to procedural concepts related to the experimental method, and some critical opinions that serve the topic. We have reached a set of findings, recommendations and outlooks.

Key words: pedagogy, receptive theory, learning strategies, poetic text, university level

الملخص

امتد اهتمام نظرية التلقي الجمالي إلى المجال التربوي، حيث ميدان التفكير البيداغوجي والممارسة التربوية، وتجلى ذلك في معالجة النص القرائي في الوسط التعليمي، وقد تأثرت نظرية التلقي في السنوات الأخيرة بتيار سيكولوجية المعرفة، وبالنظريات والبحوث التي تركز على دور القارئ في عملية التلقي، وبفضل ذلك التأثير استطاعت التقنيات التعليمية أن تشتغل بكيفية فاعلة المعرفة المسبقة للقارئ في عملية القراءة وأصبح تدريس النص الأدبي يتم وفق مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تحريك المعرفة المتوفرة لدى المتعلم وتوسيعها. ويشترط لقيام بيداغوجيا للتلقي أن تكون تفاعلية، أي أنها تدمج تفاعلات القارئ والنص في إطار نظرية عامة للاتصال وفق استراتيجيات فاعلة، ولقد تمثلت الدراسة في ممارسة تطبيقية في المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة وهي دراسة ميدانية استعنا فيها بمفاهيم إجرائية من المنهجين الوصفي والتحليلي الاستقصائي، وأخرى تتعلق بالمنهج التجريبي، وبعض الآراء النقدية التي تخدم الموضوع. ولقد توصلنا إلى مجموعة من النتائج والتوصيات والاستشرافات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم، النص الشعري، المرحلة الجامعية، بيداغوجيا، نظرية التلقي.

تمهيد:

إنما يكتب النص كي يقرأ، ولقد أعاد التلقي الاعتبار إلى القارئ كطرف فاعل في عملية التواصل والذي بدوره يسهم في تحقيق إنتاج النص عن طريق القراءة الفاعلة التي تكمل معناه، في محاورة عميقة تستشف المعاني الدفينة، وبين السطور تستكشف الفراغات، فالقارئ الحقيقي هو من تنحصر مهمته في تحويل المعرفة التي يملكها المبدع، الجمالي، من أجل استنطاق النص والتفاعل معه ينبغي مكاشفته بآليات خاصة وفقا لوظيفة القارئ المتلقي وكذا لطبيعة النص ولاستراتيجيات خاصة مشتركة بينهما.

فالنص الأدبي ما هو إلا بنية شكلية والمتلقي هو النصف الآخر الذي يصنع لذته الجمالية عندما يحلل أسلوبه ويفهم إبهامه من خلال مجموعة من العمليات في ذهن القارئ **[1]**.

والتلقي كنظرية جاءت كرد فعل على التوجه صوب النص، واعتباره بنية مغلقة مكتفية بذاتها، وإهمال كل سياق خارجي مرتبط بالنص من قريب أو بعيد أو الإغراق في ربط الأدب بواقعه الاجتماعي...فجاءت لبلورة خطاب نقدي يحتفي بالعلاقة المتبادلة بين النص والقارئ، انطلاقا من الإيمان بالقراءة، فاعلية مهمة في إعادة إنتاج النص الأدبي **[2]**.

مصطلحات الدراسة:

إن الحديث عن مفهوم النظرية، يقتضي مساءلة الفكر النقدي والفلسفي، وهذا يؤدي إلى صعوبة وضع مفاهيم محددة لأي معرفة للنظرية"La théorie de la réception"، أي نظرية التلقي أو نظرية الاستقبال. **فما التلقي وما مفهومه؟**

1. **التلقي لغة:** يعني الاستقبال فيقال بالعربية: تلقاه أي استقبله "فلان يتلقى فلانا أي يستقبله"**[3]**. ويقال: "تلقاه أي استقبله، والتلقي هو الاستقبال كما حكاه الأزهري".**[4]** ويقال في الإنجليزية: "Réception" أي تلق، ويقال " receptive" أي متلق أو مستقبل، ويقال: "to receive" أي تلقى أو استقبل، أخد"**[5]**.فالتلقي هو الاستقبال وقد استعملها العرب بمشتقاتها مضافة إلى النص سواء كان نصا أو خطابا أو حديثا، أو شعرا.

ولقد استعلمت في القرآن الكريم وفقا للأنساق التعبيرية أن الاستعمال القرآني لمادة التلقي مع النص تنبه إلى ما يكون لهذه المادة من إيحاءات وإشارات إلى عملية التفاعل النفسي والذهني مع النص، "حيث تجد لفظة التلقي أحيانا مرادفة لمعنى الفهم والفطنة، وهي مسألة لم تغب عن بعض المفسرين"**[6]**. ولقد ورد مصطلح التلقي في تراثنا النقدي أيضا مرتبطا بمفاهيم أخرى تكلمه أو تشرحه، كالتأويل والإلقاء فاعتبرها النقد العربي فنونا خاصة، كما هو الشأن بالنسبة للنص الخطابي.

فالتلقي إذن هو نقل المعنى من داخل بنى النص الصغرى والكبرى وعلاقات تلك البنية بالنسق والأنساق داخل النص نفسه إلى المتلقي، وهو ما يعتبر تمهيدا بدرجة ما لمدرسة التفكيك التي بدأها دريدا، ولقد طبقت هذه النظرية في عدة مجالات منها التربوية في تعليم القراءة وتلقي النص في مشاركة المتعلم للمبدع في تفسير وتحليل ومناقشة معنى النص، وبدلك تتعدد مفاهيمها.

وهي تراهن في مشروعها على المتلقي، بوصفه الفاعل الذي يجسد النص فعلا، فالنص بنية ذهنية لا تغدو ملموسة ومحققة إلا من خلال متلقيها، إذ لا يوجد النص إلا "بفعل الوعي الذي يتلقاه"[7].

فهي تسير انطلاقا من المعنى إلى وقع المعنى، الذي لم "يعد للشرح وإنما للعيش"[8] فهي اهتمام بالمعنى، ورؤية لبناء القارئ له.

2. أفق الانتظار: "Horizon of expectations"/ "Horrizon d'attente".

هو عبارة عن ذلك الفضاء الذي من خلاله عملية بناء المعنى ورسم الخطوات المركزية للتحليل فيبدو وكأنه: "أداة أو معيار يستخدمه المتلقي لتسجيل رؤيته القرآنية بوصفه مستقبلا لهذا العمل أو ذاك"[9]. أي مجموعة من خبرات وكفاءات يختزنا القارئ ليستعين بها حين يتناول نصا من النصوص.

إن أفق التوقع كمفهوم وإجراء، يمثل الخبرة التي بإمكانها أن تتحاشى النزعة النفسية التي تطبق الآليات السيكولوجية في تحليله للأعمال الأدبية، فتحليل الخبرة الأدبية للقارئ تهدف إلى توصيف عملية استقبال العمل والأثر الذي أحدثه إلى إعادة تكوين أفق التوقع للجمهور الأول الذي تلقى العمل، أو مجموعة من القراء المزامنين لعصر ظهور العمل الأدبي.

3. اندماج الآفاق ومنطق السؤال والجواب:

ويقوم على العلاقة القائمة بين الانتصارات التاريخية للأعمال الأدبية، ويعد عاملا يعين "ياوس" على بناء تاريخ قراءة العمال الأدبية، فلاندماج للأفق يعطي للنص حداثته، أو بالأحرى يعبر عن الاستجابة التي تتم بين النص والقارئ.

4. المسافة الجمالية:

وتمثل "الفرق بين كتابة المؤلف وأفق انتظار القارئ، كما سماها "ياوس" بالمسافة الفاصلة بين الانتظار الموجود سلفا والعمل الجديد"[10].

"يتم الاعتماد على المسافة الجمالية للتمييز بين ثلاثة أفعال عند القارئ: الاستجابة، التغييب، التغيير.

5. النص التحليلي/ النص التخيلي:

إن مفهوم الفراغ وأماكن اللاتحديد، من شأنها أن تفسر الكيفية التي تتم بها عملية قراءة النصوص من قبل مختلف المتلقين على اختلاف ثقافتهم وتصوراتهم للعالم.

وهو ما يدعم القارئ لملء تلك الفراغات وإظهار ما خفي من النص، لفك المعاني قصد الوصول إلى إبراز جمالية النص، ولهذا يتضح أن علائق الحضور تشير إلى عناصر البنية اللغوية الظاهرة للنص، وهي بنية غير مغلقة لأنها تنفتح على بنية أخرى وتستدعيها تلك هي بنية الغياب أو المسكوت عنه بما لم يشأ قائله إن يقوله صراحة.[11]

إن الفراغات "Goys" تشير إلى مساحة فارغة في النص يؤدي ملؤها إلى تفاعل الأنماط النصية، حيث تقوم الفراغات بعملية الربط بين مقاطع النص على اختلافها، وهي بمثابة مفاصل غير مركبة في النص تختفي حين يقوم القارئ بالربط بين مخططات النص ورواه المختلفة.

6. سجل النص:

ويصلح عليه أيضا بالرصيد: "Répertoire" وهي المنطقة المألوفة التي يتلقى عندها القارئ والنص من أجل إتمام عملية التواصل، فمن أجل نجاح عملية التواص الأدبي يجب توافر العناصر اللازمة لبناء الموقف التواصلي، ويتكون هذا الرصيد من الحيز المألوف داخل النص على شكل إشارات لأعمال أسبق، أو إلى معايير اجتماعية وتاريخية، أو إلى مجمل الثقافة التي نشأ منها النص.**[12]**

7. الاستراتيجيات (Startegies):

وهي عبارة عدد من الإجراءات، كمثل مجموع القواعد التي يجب أن توافق النص مع القارئ بنجاح، ويحددها "آيزر" بأنها "تربط عناصر السجل بعضها البعض، وتقييم العلاقة بين السياق المرجعي، والمتلقي، كما أنها ترسم معالم موضوع النص معناه وشروطه".**[13]**

إن وظيفة الاستراتيجيات هو تنظيم مادة الرصيد (السجل) وجعلها واقعية ويستخدم "آيزر" لتوضيحها مفهوم الصورة الأمامية الخلفية (bacdground,Foreground).

حيث تمثل مخططات النص الرمز الأول، بينما يمثل الشيء الجمالي الرمز الثاني الذي يقول القارئ باستنباطه.

وهذا يتحقق من خلال انتزاع معايير الواقع الاجتماعي من سياقها ووضعها في سياق جديد داخل العمل الأدبي فتطفو على السطح معان جديدة داخل العمل الأدبي ستجر سياقها الأصلي في أعقابها وستظل عملية الانتقاء الكامنة في كل نص أدبي تخلق هذه العلاقة بين الصورة الأمامية والخلفية.

8. مستويات المعنى:

النص في نظر "آيزر" لا يظهر المعنى في نمط محدد من العناصر، وإنما يتأسس وفق مستويات بفعل الإدراك الجمالي، من خلال الاعتماد على الذات في تقرير الذات والبحث عن المعنى، وهو ما اصطلح عليه "هورسل" بالقصدية فعملية التلقي لديه ممارسة ذاتية نشيطة لإنتاج المعنى الذي يؤهله الفهم والإدراك، وإن المعنى الخلفي المحمول النهائي للنص قد كفأ عن الحضور، طبعا لحماية القراءة لديه.**[14]**

9. القارئ الضمني "le lecteur implicite":

إن أدوار القارئ تتعدد، فقد يكون القارئ شيء آخر غير القارئ الحقيقي حينا وهو قارئ ضمني في الأثر حينا آخر، يتجسد في الإشارات والتلميحات التي تحث القارئ على ملء فراغات النص من عنده.

فالقارئ الذي يملأ الفراغات التي يتركها النص ويضفي التحديد المكتمل على (مواقع اللاتحديد) فيهم وعبر هذه العمليات المعقدة وغيرها، تصل القارئ المتلقي في نهاية المطاف الذي تسعفه فيه وجهة النظر المتحركة (الحوالة) إلى تحقيق التأويل المسبق لنص أدبي، ولم يكن في بداية عملية القراءة، إلا شكلا خطاطيا كثير البياض واللاتماثل.

لقد اعتبره"آيزر":"بنية نصية تتوقع حضور متلقي دون أن تحدده بالضرورة"**[15]** فهو غير حقيقي، فلا يمكن بأي قارئ فعلي، ذلك أنه يجسد مجموع التوجهات الداخلية لنص التحليل، لكي يتيح لهدا الأخير أن يتلقى، وتبعا لدلك فعن القارئ الضمني

ليس معروفا في جوهر اختياري ما، بل هو مسجل في النص بذاته.**[16]**

ولكن هل هناك بيداغوجيا للتلقي؟

10. بيداغوجيا التلقي:

إنه يشترط لقيامها أن تكون تفاعلية، أي أنها تدمج تفاعلات القارئ والنص في إطار نظرية عامة الاتصال تفترض في مجال تدريسية النصوص الأدبية ضرورة العناية بمكونين أساسين في التحليل:

استراتيجيات التعلم، بثبات موضوع التعلم حيث يكون الباحث متأثرا بشروط هذا التحليل إلى رصد تشكلات فهم النصوص وتأويلها لدى القارئ، وفي ذات الوقت ملاحظة تأثير البنيات النصية، والدلالية للمقروء كموضوع للتعلم **[17]**.

ولأن إنشاء بيداغوجية ملائمة لتدريس النصوص تعتمد على النشاط البنائي للمتعلم (المتلقي) والتعيينات القرائية. فالمفهوم الأول مستمد من علم النفس المعرفي والثاني من سيميائيات التلقي.

ويسهم المفهوم الأول في التعرف على الأوليات النفسية والذهنية التي يشتغل بها المتعلم في اكتساب المعارف وفي تعلم (النصوص، وأما الثاني في إدراك العلاقات المحتمل قيامها (وفي تعلم النصوص) بين ذات قارئة ونص مقروء، يفترض في المتلقي نهج مسارات محتملة أو ممكنة أو ضرورية في تعيين البنيات النصي من أجل فهمها وتأويلها.

النطاق التربوي والتعليمي لنظرية التلقي:

لقد تم اقتراح نظرية التلقي كبديل منهجي في دراسة النص الأدبي وتعليمه وخاصة في المرحلة الجامعية، حيث يعد الطالب المتلقي المتعلم، العنصر الأساسي في العملية التواصلية، بحيث يستقبل النص الأدبي ويقوم بالتفاعل معه والتأثر به، وكذلك سهولة التواصل بين

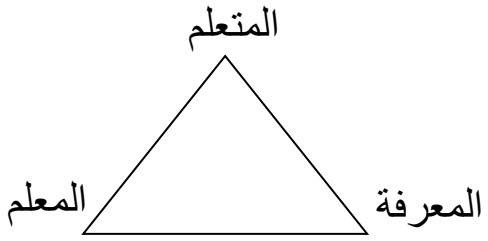
الأستاذ الذي يملك خبرة وكفاءة تدعها طرائق فاعلة في التعلم مع قارئ متعلم متميز، كما يمكن استثمار هذه المفاهيم في مراحل تعليمية أخرى حسب طبيعة المتعلمين والإجراء المناسب لحاجاتهم العلمية.

استراتيجيات التعلم:

لقد ركزت الدراسات البيداغوجية الحديثة على الأستاذ بصفة خاصة فقد أطلقت عليه اسم المدرس الاستراتيجي، الذي توافر في مجموعة من المواصفات وهي: المفكر، صاحب القرار، المحفز، النموذج، الوسيط، المدرب)، فيقدم التوضيحات الضرورية المساعدة على الأداء الجيد للمتعلمين، كما يحرص على إزالة كل المعوقات التي تحيل بينه وبين متعلميه لينتج في أداء مهنته، ويشترط فيه أن يختار الطريقة الناجحة وتتوافر فيها جملة من الشروط وهي أن تكون موافقة لسن المتعلمين ومراحل نموهم العقلي ومتماشية مع ظروفهم الاجتماعية.

مفهوم التعلم:

التعلم هو مصدر فعل تعلم الذي يفيد علم بنفسه بعلم وتفيد صيغة تفعل النشاط والحركة والفعل، ومنه انشقت عبارة التعليمية وهو علم تربوي مستحدث يدرس التفاعلات التي ترتبط بين المعلم والمتعلم والمعرفة في إطار مجال مفاهيمي معين قصد امتلاك المعرفة وذلك وفقا للمثلث البيداغوجي:



وقد تم تقديم نماذج متعددة للتعلم **[18]**.

- تعريف جيلفورد (J.Guilford): التعلم عبارة عن أي تغيير في السلوك ناتج عن استثاره.
- تعريف ودورث (R.Woodworth): التعلم نشاط يتم من قبل الفرد وهو يؤثر في نشاطه المقبل.
- تعريف جيتس (A.Gates): التعلم عبارة عن اكتساب الطرائق التي تجعلنا نشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا.

أما عن أنماطه: فهو متعدد ويرتبط أساسا بعوامل أخرى ونذكر منها:

1. التعلم والخطأ البيداغوجي:

فالخطأ قيمة شخصية لصعوبات التعلم، وهو تعبير عن المعرفة المشوشة والمضربة لدى المتعلم، ينبغي الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة، لهذا فإن أخطأ لا يمكن تفاديه في السيرورة التقليدية، وينبغي إتاحة الفرصة للمتعلمين لاكتشاف أخطائهم ومحاول تصحيحها بأنفسهم **[19].**

2. التعلم وحل المشكلة:

إن تمثيلات المتعلمين وتصوراتهم تتكون من خلال المشكلات والوضعية التي يواجهونها ويحاولون إيجاد الحلول الملائمة لها، أما مفهوم (حل المشكلات) (résolution de problème) فهو: اكتشاف وتطبيق الوسائل المناسبة لبلوغ هدف معين **[20]**.

وإذا كان حل المشكلات يختلف باختلاف قدرات الأفراد واستعداداتهم، وكان موضوع القدرات والاستعدادات من الجوانب التي يهتم بها علم النفس بفروعه وتخصصاته الكثيرة فإن منظور الباحثين لها مختلف.

3. التعلم التعاوني:

ويعد من الطرائق الحديثة التي توصلت إليه الدراسات البيداغوجية ويمكن تعريفه بأنه "التعاون للتعلم وتعلم التعاون"، ويتم من خلال تكوين مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويعتمد المقاربة التفاعلية التي ترتكز على عمل الفريق الذي يحتوي على متعلمين غير متجانسين من حيث قدراتهم ومواهبهم.

وترتكز على تنمية قدرات المتعلم على التعاون والتآزر وتلاقح الأفكار، وتجارب الفردانية والعزلة والانطواء وتعتبر "الكيفية الناجحة التي يتبعها المتعلم في اكتساب ومعالجة معلومة أو استيعاب مفهوم أو تصنيف معلومة ما، وتنظيم وإدماج المعرفة الجديدة ضمن مكتسبات السابقة.**[21]**.

4. التعلم البنائي:

تقوم النزعة البنائية على معطيات ثلاث، ففي سياقاتها الاستمولوجية، تعتبران المعرفة بناء من قبل المتعلم ليست معطاة، وفي علم النفس المعرفي تركز على السيرورات الذهنية التي تتدخل في التعلم، وتحليل الآليات الذهنية التي تساهم في بناء هذه المعرفة، بينما في المجال البيداغوجي فإن بناء المعرفة وفقا لاستراتيجيات يضعها الأستاذ لمساعدة متعلميه على النجاح في حياتهم الدراسية.

فليس المتعلم جهازا مستقلا ومجمعا للمعلومات، كما أنه ليس نظاما ذهنيا سلبيا مستقلان وإنما هو عامل يساهم مع شركائه ومع الأدوات الذهنية التي تتوافر عليها، على البناء الفعال للمعارف والمهارات الضرورية.

فالتعلم الفعال يتصف بالطابع التركيبي التجميعي والتنظيم الذاتي، فهو تعلم قصدي يتم في مكان وبشكل تعاوني، وهو يتميز بالتنظيم الذاتي، ذلك أنه يتم بطريقة تفاعلية في الوقت الذي تصف فيه معظم النظريات اكتساب المعارف كعملية ذهنية خالصة، نجد أن النظرية البنائية تعترف بالدور الكبير الذي يلعبه التأخر، وهذه الخاصية هي ما يفسر أن النظرية البنائية تعد نظرية في التعلم واستراتيجية لتعلم في نفس الوقت، إن البنائية تساعد في الوقائع على إحداث تفاعلات قوية بين التعلم والنموذج البيداغوجي.**[22]**

ولعل أهم هذه المساعي والاستراتيجيات ما يلي:

أ. (من 10 إلى 15د) لمطالبة المتعلمين بما يأتي:

- تلخيص ما تعلموه.
- تحيدي المعلومات التي التبست في أذهانهم ومحاولة توضيحها.
- ويتاح للمتعلمين وقت وجيز للقيام بهذا العمل (ثلاث (03) دقائق على الأكثر).

ب. عرض استراتيجية: (ما أعرف، ما أريد أن أعرف، ما تعلمته)

وهي طريقة مفيدة جدا، تساعد المتعلمين على بناء المعنى وتكوينه، فقبل الشروع في قراءة نص أدبي أو الإنصات إلى عرض، نقترح عليه أن يحدد:

الجدول:

ما أعرفه	ما أريد أن أعرف	ما تعلمته

حيث يتم تسجيل ما يعرف المتعلم قبل الشروع في الدرس في الخانة الأولى، ثم ما يود أن يعرفه في الخانة الثانية وفي الأخيرة تعلمه فعلا خلال الدرس. فمن الناحية البنائية يمكن تصور فعل القراءة.

5. النقد الديداكتيكي:

ونعني به النقد الأدبي الذي يكون غايته الأساسية تبسيط المناهج النقدية في مجال التعلم والتدريس وبسط طرائق تلقي النص الأدبي من قبل فئة مستهدفة محدودة العمد والخبرة من المتلقين.**[23]**

وهي فئة من المتعلمين، يهدف النقد الديداكتيكي من خلالها إلى تكوينها على القدرات والكفاءات التالية: القراءة السليمة للنص الأدبي، التذوق السليم للنص الأدبي، تحليل المظاهر التركيبية والبنائية له، تحليل المظاهر الدلالية فيه، تلخيص واختزال النص الأدبي، القدرة على تمثل أو إنتاج النص الأدبي.

6. المقاربة النصية:

النص مهما كان طوله أو نوعه يأتي نتيجة لعملية تواصلية أو تعبيرية، تتم في سياق محدد، ورجاء تحقيق نية محددة، وهو مع ذلك عبارة عن بناء يتمن محتوى يتشكل من: مفاهيم مفردات، تراكيب، معاريف، بناء على أن النص مظاهر شتى وأن إنتاجه ناجم عن نية يريد صاحبه تحقيقها، فإن التناول الأمثل له ينبغي أن يأخذ هذه المظاهر كلها في الحسبان وتسعى المقاربة النصية إلى إرساء علاقة وثيقة بين

الأستاذ والمتعلم، وبين المتعلم والمعرفة وتزويد المتعلم بالآليات التي تجعل منه فردا منتجا ومفيدا وقادرا على التكيف بشكل إيجابي مع الظواهر المعقدة (المشكلات) في حياته.

فهي استراتيجية بيداغوجية عملية موجهة لتنشيط فروع اللغة من جانبها النصي، بوصفه بنية كبرى تظهر فيها مختلف المستويات اللغوية:

1.6. أنواعها:

أ. مقاربة سوسيوسانية:

هي دراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآتية وشروط انتشاره داخل المجتمع ووسائل تحقيق غرضه التواصلي.

ب. مقاربة لسانية:

وتتعلق بعملية تحديد خصوصية النص اللغوية، فتشمل وظيفة اللغة، وأسس التلفظ وما يستعمله المرسل أثناء نقل الرسالة من أوصاف ونعوت مراعيا في ذلك السياق ومستوى المتلقي العمري والثقافي.

ج. مقاربة منطقية تركيبية:

وتتم على مستوى التحليل النصي، بداية بالتقاط نظام النص وشكله ولعلاقاته الزمنية وإجراءات انسجام النص.

ولعل هذه الاستراتيجية من شأنها أن تكسب المتعلم القدرة على إدراك الآليات المتحكمة في تعالق البنيات النصية فيتم بذلك تمثل المعنى بحسب رأيه ويتم هذا بفضل قدرته على التلقي والفهم والإنتاج حيث تسمح هذه الأخيرة بابتكار الموضوعات ووضع عناصر ترتيبا منطقيا سليما، وجعله مطابقا للأنماط والنماذج النصية المدروسة سابق.**[24]**

7. التعلم من خلال السياق:

إن طبيعة النص الشعري يفرض أن يكون نمطا لغويا يتجاوز اللغة العادية، وهذا ناتج عن طبيعة الوظيفة التي تؤديها فهو لا يؤديها فهو لا يؤدي وظيفة التوصيل فحسب، عندما يسعى إلى توليد شعور ما لدى المتلقي، حيث تغدو القصيدة مفعمة بالإشارات المجازية مما يجعلها تبدو مبهمة أكثر من كونها واضحة المعالم، إن هذه اللغة التي تومئ وتلوح وتستند إلى ما يسميه الأسلوبيين الانحرافات الموضعية والمعجمية والدلالية والنحوية والتركيبية والاستبدالية، لا ينشأ عنها القراءة تفسير أحادي، لأنها تقضي بالضرورة إلى إمكانات واسعة.

بيداغوجيا التلقي واستيعاب المقروء وتمثله:

وستركز على نموذج ذاع صيته في الأوساط التربوية وهو الذي قام بعرضه الباحث نموذج (Irwin 1991) ويتضمن عمليات خمس لاستيعاب المقروء وكذا سقف على مجموعة من البنيات التي تكون الفعل القرائي، والتي ترتبط بشكل مباشر بالقارئ.

وباعتبار أن القارئ (المتعلم) هو المتغير الأكثر تعقيدا في النشاط القرائي ونظرا لكون الفعل القرائي ينهض على بنيات معرفية ووجدانية فهو يتطلب عمليات ذهنية مختلفة.

إن ما يمثل الخصائص التي تميز القارئ على باقي عناصر العملية القرائية، ولقد تم الإشارة إليها سابقا إلى بعض هذه البنيات، كالبنيات المعرفة التي من شأنها أن تحدد المعرفة اللغوية التي يملكها القارئ والتي تمكنه من معرفة العالم المحيط به وتتعلق بمستويات وهي **"صوتية: صرفية**: **دلالية، تداولية.**

وفي دراسة ميدانية كمثال تطبيقي في المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بالجزائر، حاولنا فيها تقديم مقاربة جديدة لتدريس النص الشعري في الجامعة وفق آليات نظرية التلقي واستراتيجيات التعلم الحديثة في محاولة لرصد الواقع وتقديم بدائل مقترحة.

الدراسة الميدانية:

في تلقي النصوص الأدبية لا يكتفي القارئ بتقبل المعلومات المخير بها بكيفية جامدة، بل يتطلب ذلك القيام بسيرورة دينامية للترجمة والانتقاء والتأويل، يحاول فيها تجاوز اكتساب المعارف كما تم بثها (كتابتها) إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات

أولا: منهج الدراسة:

لقد وقع الاختيار في هذا البحث على المنهج الوصفي؛ لأن الموضوع المتناول يميل إلى الوصف، لتحديد معالم المشكلة وجوانبها، ومن ثمة اقتراح أنجح الحلول المناسبة لها، ولتحقيق أهداف البحث تم إتباع المنهج التحليلي الاستقصائي، الذي يعتمد جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها انطلاقا من تحديد مشكلة البحث ووضع الفروض واختبار عينة البحث وأساليب جمع المعلومات والبيانات وإعدادها ووضع قواعد لتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة، إضافة إلى مفاهيم إجرائية تتعلق بالمنهج التجريبي، وبعض الآراء النقدية التي تخدم الموضوع.

ثانيا: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنوات الأخيرة وما قبلها، في المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة للفصل الدراسي 2011، 2012.

1.2. الجانب البشري:

العينة: وتكونت من أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها للسنة الجامعية ذاتها (2011-2012).

وكانت العينة مكونة من 28 أستاذا وأستاذة مثبتين في المدرسة ولهم خبرة تساوي أو تتعدى 05 سنوات.

2.2. المجال المكاني:

فأما المكان: المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة، الجزائر.

معالمها:

نشأت المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة بمرسوم رئاسي رقم 81/254 الصادر بتاريخ 25 سبتمبر 1981م، والتي تهيكل بمرسوم رئاسي رقم 84/205 الصادر بتاريخ 18 أوت 1984م، مهمة هذه المدرسة هي تكوين أساتذة التعليم الثانوي والأساسي والابتدائي، وأصبح التكوين مستقلا بعد9 جوان 1999م، بعد أن كان بالشراكة مع الجامعات والمراكز الجامعية.

أما الطالب الذي يدرس بالمدرسة العليا فهو طالب أستاذ، إذ أنه بعد إتمام مدة تكوينهم سيصبحون أساتذة أما فيما يخص الالتحاق بالمدرسة هناك مرسوم تنفيذي يحدد الشروط لذلك والمرسوم 02 308 بتاريخ 7 شعبان 1923ه الموافق لــ 5 سبتمبر1981م المعدل المتمم القانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا الذي يرسم ما يلي:

يسمح بالالتحاق بالمدرسة لنيل شهادة معلم التعليم الابتدائي وشهادة أستاذ التعليم الأساسي وشهادة التعليم الثانوي لحملة شهادة البكالوريا الجدد أي السنة الجارية، معدل يفوق اتو يساوي 20/11 وفي القانون الجديد 2015/2014 يفوق 20/12 أو يساويه.**[25]**

تحدد مدة الدراسة بـ:

خمس (5) سنوات من الدراسة لتحضير شهادة أستاذ التعليم الثانوي (بكالوريا + 5سنوات).

ويجري الطالب مقابلة شفوية من أجل انتقاء كون المقاعد البيداغوجية محدودة.

كما أن الطالب في هذه المدرسة يخضع لما يصلح عليه بالتدريب الميداني، والذي يساعد على التوصل إلى أفضل السبل التي تمكن من تطوير خاصة الجانب النوعي أو الكيفي لمخرجات التعليم.

ثالثا: أدوات الدراسة:

1.3. الاستبانة:

استبانة خاصة بالأساتذة:

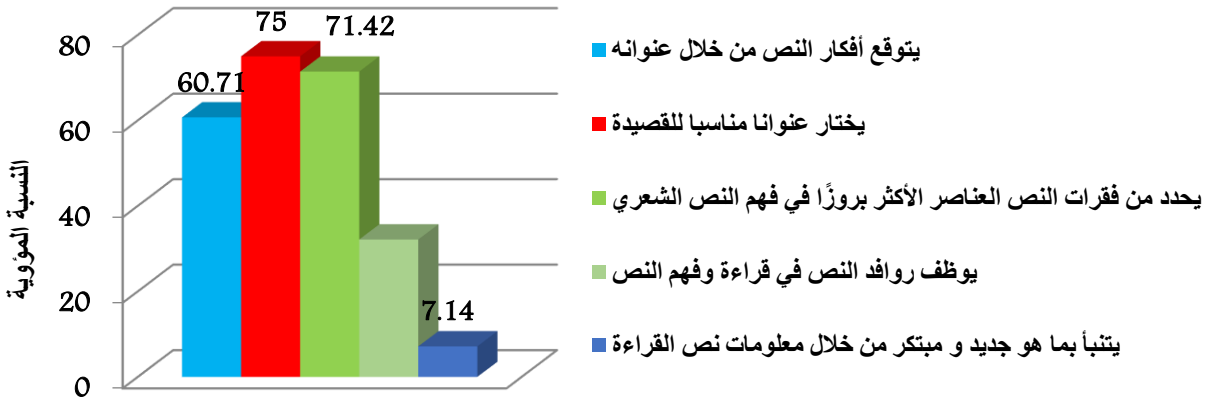
بالمدرسة العليا للأساتذة ولقد تم تضمينها لـ: 23 سؤالا موزعا محاور كبرى متعلقة بجوانب متعددة في تدريس النص الشعري وعلاقته بالتلقي (الطالب الجامعي) وكذا ميكانيزمات عملية تحليل النصوص، وتم استثمار ما جاء في نظرية التلقي وعلاقتها بقراءة النص الشعري في محاور كبرى منها، مقاربة النص والاستنتاجات الموسعة وتدريسية النص وغيرها والأمر ذاته بالنسبة لهذه الاستمارة، فلقد تم تحكيمها من قبل خبراء في الميدان، وتمت الموافقة عليها بتفاصيلها من طرف الأستاذ المشرف.

ولقد تم التحقق من صدق الاستبانة عرضت بعد صياغة مفرداتها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين التربويين وقد عدلت تبعا للملاحظات.

وذلك باعتبارها الاستبانة أو الاستمارة أحد الأدوات معين يستهدف في الدراسة.**[26]**

2.3. الملاحظة:

تعد الملاحظة أهم الأدوات المستخدمة في البحث العلمي، ومصدرا أساسيا للحصول على البيانات الضرورية، باعتبار أن موضوع الدراسة يتطلب ذلك، إما عن طريق الخبرة في عملية التدريس لأكثر من 10 سنوات، وكذا بالاحتكاك بالثقافة التخصصية لدى الخبراء. فهكذا ينشئ المتلقي علاقات جديدة مع النص، يتم فيه إعادة البناء على طريق التنظيم والاختزال والتكثيف بشكر يساير:" العلاقات النصية والمكتسبات السابقة".

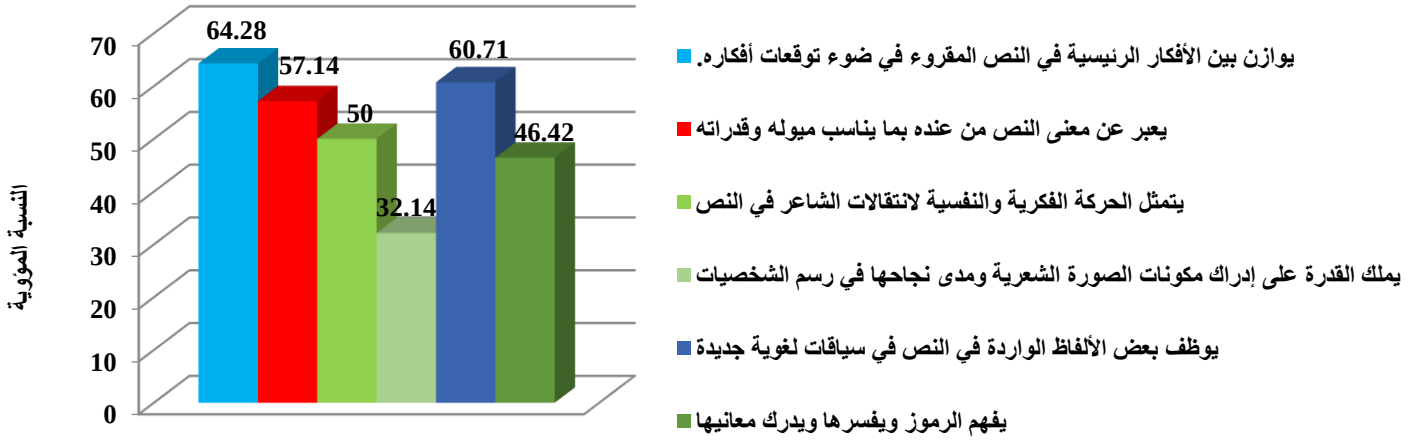


يؤدي غياب أو ضعف المعارف الأدبية إلى تدني مستوى القراءة الإبداعية

أكدت النتائج قدرة الطالب الجامعي على اختيار عنوان مناسب للقصيدة، فلا يخل شعر من إفهامية وقابلية توصيلية، فالشاعر مهما كانت غاياته لابد أن تحتفظ قصيدة بمستوى معين من التوصيل، ما لم تكن القصيدة تحمل معنى ودلالة، فلن تعتبر قصيدة لأنها لم تعد تحمل لغة وذلك بنسبة: 75% في:

- مقابل ما أفرزته الاستبانة الأولى الموجهة للطلبة بنسبة:93.10% بهذه الفرضية القائلة بأنه يختار عنوانا مناسبا للقصيدة، لدى جميع الطبقات، وهو ما يتوافق مع ما جاء في النتائج.
- يستطيع الطالب أن يحدد فقرات النص ما يبرز من عناصر الفهم للنص الشعري، بنسبة 71.42%، ذلك أن الطالب بخبرته يسائل النص، ويكشف من خلال اللغة العناصر التي تؤسس للفهم والتأويل.
- يوظف روافد النص في القراءة والفهم، بنسبة :32.14 %وهي نسبة قليلة مقارنة مع سابقيها، وذلك راجع إلى أن تجربة الطالب وخبرته وذخيرته اللغوية، لها أساس في فهم وقراءة النصوص، في حين تضاءلت النسبة في العنصر الآخر، حول هل يستطيع الطالب أن يتنبأ بما هو جديد ومبتكر من خلال معلومات نص القراءة بنسبة 7.14%، وهي إشارة إلى أن استثمار الطالب وتوقعاته لا تؤسس لجديد، وإنما هي إعادة قراءة لفهم النص وتحليله، وليس لتأويله وقراءته قراءة إبداعية.

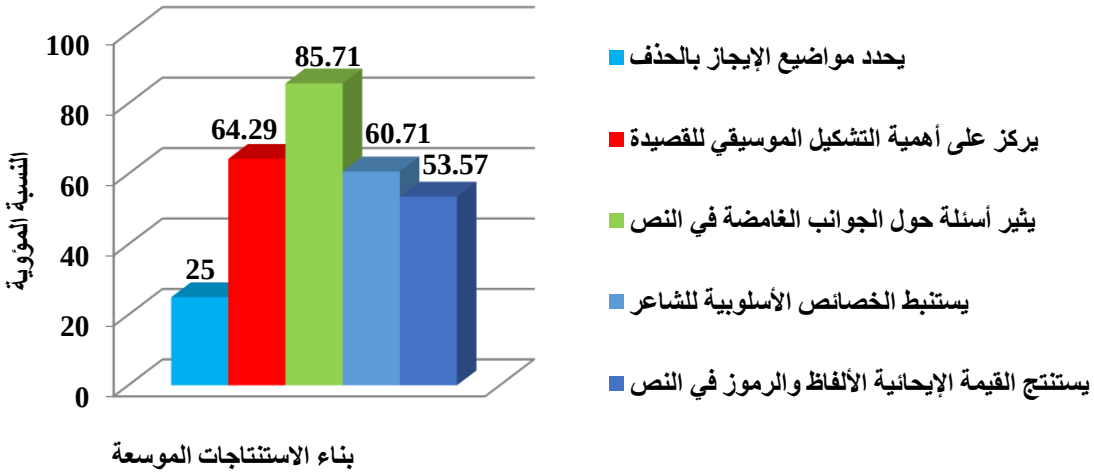
مقاربة النص:



يؤدي غياب أو ضعف المعارف الأدبية إلى تدني مستوى القراءة الإبداعية

- يستطيع الطالب من خلال النتائج المقدمة، أن يوازن بين الأفكار الرئيسية في النص المقروء، في ضوء توقعات أفكاره، إنه قارئ متمرس، محاور للنص، مجيبا عن أسئلته، ويتعدى دوره إلى إنتاج دلالات النص، منفتحا على مجالات التأويل والولوج إلى عوالم النص الخفية، هذا الولوج لا يتم إلا بوجود قارئ فعال متفحص يسعى إلى إنتاج النص من جديد، في شكل فضاءات مختلفة عبر قراءات متعددة، وهذا ما أكدته نتائج الاستبانة بنسبة: 64.28%، وهي نسبة جيدة بالنسبة لمقاربة النص.
- إن الطالب يعبر عن معنى النص من عنده بما يناسب ميوله وقدراته، فقد عبرت العينة بنسبة:57.14%، فالنص الشعري كغيره من النصوص تتحكم فيه المعرفة الخلفية، سواء أكان الأمر متعلقا بالإنتاج أو التلقي، ذلك أن النتائج السابقة قد توافقت مع المقترح الذي يؤكد أن النصوص المقدمة تتلاءم مع متطلبات الطلبة النفسية والعلمية والتذوقية، بنسبة 74.29% عند الطبقة 5b5، وكذا باقي الطبقات.
- يتمثل الحركة الفكرية والنفسية لانتقالات الشاعر في النص، فلقد أظهرت النتائج قدرته على ذلك بنسبة 50%، لأن هدف الشاعر في النهاية تقديم عمل يمتع القلب والأذن في شكل تعاطف قوية بين الأثر (الشعر) والمتلقي له، أساسها تكثيف اللحظات الشعورية ونقلها من الداخل، باعتبار المتلقي يعيش التجربة، ولا يكتفي بالتفرج عليها، فلهذا أصبح الشاعر يراعي هذا الجانب، لأن المتلقي في حقيقة الأمر لا يواجه النص العيني معزولا وحيدا، بل يواجهه من خلال الأنظمة النصية المترسبة في لا وعيه، وقد جاء هذا مطابقا للنتائج المحصل عليها في الاستبانة الأولى، حيث أكد الطلبة هذا المنحى بنسبة:79.66%.
- يمتلك قدرة على إدراك مكونات الصورة الشعرية ومدى نجاحها في رسم الشخصيات.

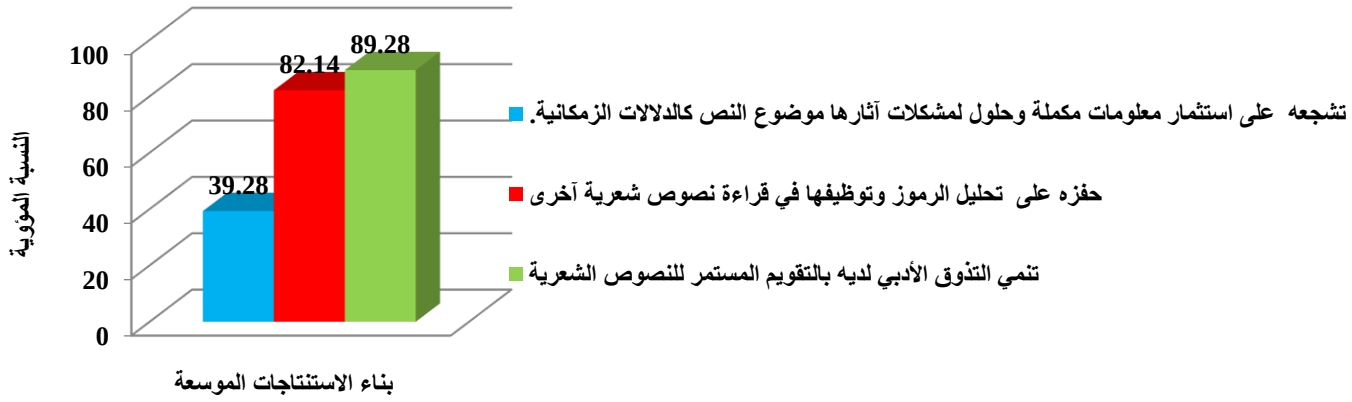
- يستطيع الطالب أن يفهم بعض الألفاظ الواردة في النص، ويستخدمها في سياقات مختلفة.
- إن عملية الفهم القرائي تعد عملية بنائية تفاعلية، يرصدها المتعلم، وهي جملة من المهارات والقدرات الحس حركية والمهارية والمعرفية، بالإضافة إلى خبرات ومعلومات النص المقروء **ج. ملء فجوات النص:**



- من خلال الجدول يتبين أن الطالب ليس بوسعه أن يحدد مواضع الإيجاز بالحذف إلا بنسبة 25%، رغم أن ظاهرة الحذف حيلة يلجأ إليها الشاعر ليبرز حالة نفسية، أما القارئ فدوره كامن في البحث عن تخريجات وتأويلات لمثل هذه المحذوفات التي يراها أمامه، فالحيل الأسلوبية التي يتركها الشاعر ما إلا إثارة ومنبهات تدعو القارئ إلى المشاركة في تشكيل رؤية النص. كما أنها تسهم في إثارة وعي القارئ، لأنها تشكل انتهاك الحدود معرفته وخبرته الجمالية التي اكتسبها ضمن أطر ثقافية وتاريخية. كما أنه ينتمي إلى التناص، وهو أسلوب يركن إليه الشاعر من أجل إبراز موقف لا يريد أن يعبر عنه صراحة، ولهذا كان لزاما على الأساتذة تنمية هذه التقنية لما لها من أهمية.
- يركز على أهمية التشكيل الموسيقي للقصيدة بنسبة 64.28%، وبالمقابل في الاستبانة الأولى جاءت النتائج ما بين معياري: جيد ومتوسط، جيد بنسبة 59.09% عندط2، 5B4، ومتوسط عندط3، بنسبة: 50.82%، وهي إقرار من الأساتذة والطلبة على أهمية التشكيل الموسيقي للقصيدة، والذي يعد ملمحا بارزا في الشعر، وضروري لتحقيق جماليته العروضية، التي تؤدي بالضرورة إلى الجمالية والأدبية، وجاءت نسبة الأساتذة، أكبر من النسبة التي أنتجها الأبحاث عند الطلبة، أي 64.28%.
- ويستطيع الطالب أن يثير جوانب غامضة من النص بنسبة: 85.71%، ذلك أن آليات الأستاذ وطرائقه في تقديم النصوص وكيفية قراءتها، من شأنها أن تستفز القارئ، وأيضا طبيعة النص الشعري الذي يتسم بالغموض ويعتمد على إيحائية اللغة التي تكسر أفق الانتظار عند القارئ.

– فالقيمة الإيحائية تتطلب عملية هدم وبناء للتراكيب وهي أحيانا تنجز من طرف الطالب، ولكن لا تتحقق دائما، إذ أنه عندما يستخدم الشاعر لغة جديدة، تستنفر وعي القارئ وتحبط توقعاته وتكسر آلية التفكير عنده.

بناء الاستنتاجات الموسعة:



- نسبة كبيرة من الأساتذة وتقدر بـ:82.14 % تشير إلى أنه يتم تحفيز الطلبة على تحليل الرموز وتوظيفها في قراءة النصوص الشعرية الأخرى.

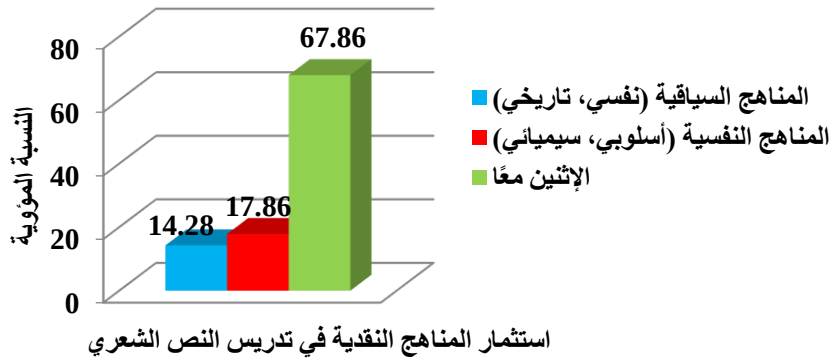
-إن نسبة 89.28%من الأساتذة أظهرت اهتماما كبيرا بتنمية التذوق الفني الأدبي للطالب باستمرار عن طريق التقويم م و

د. تدريس النص الشعري (الآليات والمنهج).

- تفضيل دراسة الظاهرة (النحوية، الصرفية، البلاغية، العروضية).

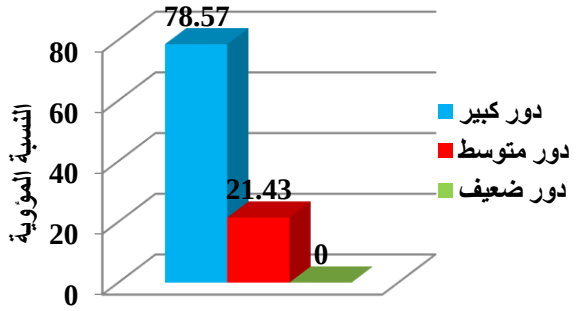
إن استحسان دراسة الظاهرة اللغوية في إطار النص الشعري كان بنسبة: 71.43%، إذ لا يمكن معرفة الظواهر اللغوية إلا من خلال السياق، الذي يعد عنصرا هاما في فهم الظاهرة اللغوية، وكلما أدمجت هذه الظواهر في النص كلما تم ترسيخها وجعلها أكثر وظيفية، لانطلاقها من واقع المتعلم، أي تأثيرها في القارئ، يتم من إخضاع العملية التواصلية التي تفتح أبواب النص للقارئ.

استثمار المناهج النقدية في تدريس النص الشعري:



إن المناهج المستخدمة في تدريس النص، وتحليله، ينبغي أن تكون عاملا مساعدا للطالب، وهذا ما أكدتها النتائج، سواء كانت مناهج نسقية أو مناهج سياقية تداولية.

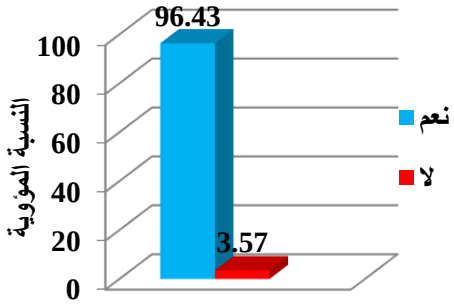
للمقاربة النصية دور في تفعيل مهارات وكفاءات الطالب الجامعي:



للمقاربة النصية دور في تفعيل مهارات وكفاءات الطالب الجامعي

إن للمقاربة النصية دورا في تفعيل مهارات وكفاءات الطالب الجامعي وتعد بيداغوجية تعليمية حديثة، تقوم على أساس اتخاذ النص محورا لجميع الأنشطة، والمنطلق في تدريسها، والبنية الكبرى التي تظهر في كل المستويات اللغوية، كما لها دورا كبيرا في تفعيل مهارة القراءة، عن طريق التركيز على القراءة الصحيحة والسليمة لغويا، وكذا الإبداعية التأملية من خلال استجلاء المعاني والأساليب.

التركيز على الجوانب الجمالية في تدريس النصوص الشعرية:



التركيز على الجوانب الجمالية في تدريس النصوص الشعرية

إن تدريس النصوص الشعرية يخضع للتجربة الجمالية، تلك اللحظة التأملية التي تتقاطع فيها النصوص الأدبية يستدعي بعضها بعضا أثناء القراءة، ويترافق تقاطع النصوص مع تقاطع ضروب المشاعر المرافقة لها.

ـ تأثير ثقافة المتلقي على أفق التلقي:

إن تأثير ثقافة المتلقي على أفق التلقي واضح وجلي من خلال الإجماع على ضرورة الاهتمام بخارجيات النص، ذلك أن مفهوم الثقافة يمثل أحد المفاهيم المحورية في الممارسة التربوية، بما تملك من فضائل، من قبيل الانفتاح الفكري والوعي بالحقيقة، والجمال والعدل وروح النقد، واتخاذ القرار وإصدار الحكم.

كما أن ملامسة النص لتطلعات التلقي وثقافته وارتباطه لبيئته الثقافية من شأنه أن يحدث استجابة أكبر من حيث التفاعل والقراءة.

الخاتمة:

وخلصنا إلى: أن النص الشعري باعتباره وسيلة تواصل بين الكاتب والقارئ اللذين لا يشتركان في موقف واحد أثناء كتابة النص أو قراءته، فهو نسيج سداه الصوت والمعجم ولحمته النسيج الخطابي، لأنه العنصر الأساسي في تشكيل بنيته وفي تحديد معناه، باستعمال الصيغ المعرفية المناسبة والتراكيب والأساليب المختارة بعناية من طرف الكاتب لحمل أفكاره ومواقفه وتجربته الفنية إلى المتلقي / القارئ فيؤدي انتظام هذه المستويات إلى تحديد دلالة العامة، غير أن القول بصعوبة التحكم بالنص وارد، ذلك كونه خطابا إيحائيا يضمر أكثر مما يظهر، وكذا لطبيعة تشكيله اللغوي القابل لأكثر من تأويل، فهو سلوك عدولي غير قابل للقياس، لا يظهر إلا من خلال نشاط من أنشطة القراءة والتأويل، وعليه فالدراسة حاولت أن تبحث في الآليات والطرائق التي من شأنها أن تضيء بعض الجوانب المضمرة أو المسكوت عنها، في هذا النص، من خلال جماليات القراءة ومحاولة تطويعها لخدمة الوظيفة التربوية .

ولأن تدريس النص الأدبي يعرف في مدارسنا وجامعاتنا في حاضرنا سعيا نحو تجاوز ذلك التعثر البيداغوجي والديداكتيكي على مستوى التوصيل والتبليغ والكشف عن ذلك الغموض في تحديد مفهوم الأدب والشعر، هذا الذي أخذ ينحسر من حيث الإقبال عليه تعلما ودراسة وإبداعا إذ أن الرواية بواقعيتها واتساع رقعتها أضحت لغة قريبة من متطلبات الطلبة في الأوساط الجامعية نظرا لالتباس رسالة الشعر بسبب غموضه وضعف مستوى متلقيه، وكذا نمطية الوسائل التي يتم تبليغه بواسطتها، وكذا مفاهيمه الاصطلاحية ومقارباته المنهجية محاولا التخلص من شوائب النظرية المدرسية التي تقسم الأدب إلى عصور بمرتكزات تاريخية و فنية، ولأجل ذلك كان لزاما على واضعي النص الشعري خاصة التعليمي اعتماد تقنية منهجية ترصد تطورات النص أو الجنس الأدبي، وثوابته البنيوية والتكوينية، دلالة وشكلا ومقصدية، وتستوجب هذه التقنية مراحل هي:

- خاصية التجنيس: توطيد الجنس الأدبي واستنباته في التربية الإبداعية العربية، تحديد خصائصه الإبداعية.
- خاصية التجريب: الانفتاح على التقنيات الأدبية الموجودة في الغرب، واستلهام التجارب والمدارس الأدبية والفنية.
- خاصية التأصيل: تأصيل الإبداع بالرجوع إلى التراث واستمداد أدواته التعبيرية، وآليات الصياغة والكتابة والحوار مع أجوائه الفكرية.

ولقد خلصنا في الممارسة التطبيقية حول نصوص شعرية مختارة إلى أن تطبيق آليات نظرية التلقي يسهم في إنتاج نصوص جديدة عن طريق الفهم والتأويل، كما أن اعتماد الفرضيات التي جاء بها كل من ياوس و آيزر، من شأنها أن تحقق للنص فاعليته بمشاركة القارئ المتلقي.

وبعد تحليل وإثراء متغيرات البحث توصلنا إلى النتائج التالية:

ففي مستوى النصوص التعليمية:

- استعمال الطرائق الكلاسيكية في تدريس النصوص الشعرية، كالاهتمام بخارجيات النص والبحث في بنيته الكلية مما يستوجب ربط محتوى النصوص القرائية بعالم الطالب وبيئته من خلال تعزيز الاهتمام بالجانب الجمالي للنص الشعري.
- بعد النصوص المقررة على الطالب عن واقعه كالنص الجزائري المعاصر، وأحيانا صعوبة التعامل مع النصوص الجاهلية لاختلاف الرؤى والحاجيات، ويتم معالجة ذلك بإدراج نصوص جزائرية جيدة، وتشجيع الطلبة على قراءتهم من خلال تنشيط الأمسيات الشعرية، وتحفيز الطالب على الممارسة القرائية الشعرية من خلال النصوص المغاربية، والعالمية للانفتاح على واقعه ومكاشفة عوالم أخرى شبيهة بعالمه.
- إهمال الجانب الجمالي والتذوق الأدبي في تحليل النصوص نظرا لضعف مستوى المتلقين من جهة، وكذلك غموض لغة التخيل كذا ضيق الوقت المخصص، لتحليل النص الشعري لارتباطه بما يصطلح عليه بالحزمة (Module).
- وجود نمطية متكررة واحدة في تحليل النصوص الأدبية وخاصة الشعر منها، وعند محاولة تطبيق المناهج الجديدة، يتم تقزيم النص وتجزئته إلى وحدات مما يتجزأ معه المعنى النصي، ويحول دون الفهم الحقيقي للنص، لهذا يجب أن يكون اختيار النصوص القرائية وفق معايير جديدة، كمعيار المضمون، القيم الإنسانية والجمالية، ومعيار الشكل في أشكال الأدب وفنونه، والاتجاهات والتيارات الأدبية الحديثة، وفقا لمعيار زمني (قديم، حديث، معاصر)، ومعيار مكاني (شرقي وغربي)، فيتم تحليل النصوص من محتواها، لا عصرها ولا بيئتها ولا غرضها في معناه الكلي، فنحن بحاجة إذا إلى قراءة فعالة وديناميةللنصوص التعليمية الجامعي .

على مستوى الأستاذ:

- إقامة ورشات عمل تربوية، وخلايا تفكير يشترك فيها الأساتذة، والمشرفون التربويين، بغرض إكساب الخبرات وتطويرها، كإقامة الندوات والأيام الدراسية.
- اتباع طريقتي التعلم التعاوني، والتعلم التنافسي في إدارة الحصة، وذلك عن طريق استخدام التفويج أو العمل ضمن مجموعات لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وخلق جو التنافس وتنمية مهارة الكتابة والاستنتاج الموسع وتقليص الشروح النظرية أن يكون مشجعا ومحفزا لمبدأ تعدد القراءات داخل القسم من خلال الانفتاح على مفهوم القراءة وإعادة الإنتاج وتأويل النص عن طريق تنشيط القراءة الوظيفية.

على مستوى الطلبة:

- القدرة على تفكيك العلامات اللسانية للنص (صورة، صوت، معنى)، وإدراك المعاني الجزئية، وينظم الدلالات أي الفهم، أن يواجه النص بأفكاره الخاصة، وثقافته وخبرته، ويشكل مواقف إزاء المقروء.
- التدرب على ملاحظة العلامات والمشيرات الدالة على موضوع النص، سواء من داخله أو خارجه والتدرب على مهارات فهم النص، والتمكن من مهارات عزل وتحليل مكونات النص.

على مستوى البرنامج والتخطيط البيداغوجي:

- التركيز على وضعيات الاستعمال التواصلي، وربط النص بالوقائع، واستعمال النصوص الإلكترونية، واستعمال التكنولوجيا (الأقراص المضغوطة، الجهاز المحمول، بطاقة الذاكرة، في عرض الأمثلة للنشاط بالصوت والصورة والتنويع في إجراءات التأويل، كالاعتماد على تشجيع الاستراتيجيات الجديدة، (التعلم التعاوني....).
- اعتماد التقويم، ليس فقط بالنقاط والمعدلات، ولكن أيضا بالتحفيز، وإعادة كتابة نص جديد، وإنتاجه.
- تنشيط الحركة الإبداعية والشعرية من خلال إدماج الطلبة في الممارسات الشعرية كالأمسيات الشعرية وتعويض المحاضرة لإلقاء شعري من واقع المتعلم، وإقامة المسابقات التحفيزية في الجامعة كتحفيز الطلبة على الاهتمام بالشعر.
- التركيز على التعليم بواسطة الشعر كتعليم النحو، في ألفية بن مالك، والأرجوزة، وغيرها وكذا الشعر الذي يبنى على مضامين قيمية وجمالية في الوقت ذاته.

قائمة المصادر والمراجع:

[1]. محمد المبارك: استقبال النص عند العرب المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1999، ص94

[2]. ميساء زهدي الخوجا: تلقي النقد العربي الحديث للأسطورة في شعر بدر شاكر السياب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، الدار البيضاء،2009، ص13.

[3]. جمال الدين أبو فضل محمد بن منظور: لسان العرب، ج08، مادة (ل.ق.ا)، تح، عامر احمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005، ص685.

[4]. أبو منصور، محمد بن أحمد الأزهري الهروي: تهذيب اللغة، مج 07(باب القاف والميم)، تح، أحمد عبد الرحمان محيمر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2004، ص276.

[5]. رومي البعلبكي: المورد، قاموس عربي انجليزي، دار العلم للملايين بيروت، ط08، 1996، ص365.

[6]. محمود عباس عبد الواحد. قراءة النص وآليات التلقي بين المذاهب، دار الفكر المغربي، ط1، 1996ص14

[7] Iser (Wolfgang), L'acte de lecture de l'efffet esthétique, traduit par, Evelnesznuler, ed pierre mardaza, 1985, p :49.

[8] J.pid, p49

[9]. عبد الناصر حسن محمد: نظرية التوصيل، القاهرة مصر، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، 1999مص113.

[10]. المرجع نفسه، ص 102 – 103

[11]. بسام قطوس: استراتيجيات القراءة، التأجيل والإجراء النقدي، دار الكندي للنشر والتوزيع، أريد، د.ط، 1998، ص58.

[12]. ميساء زهري: تلقي النقد العربي. المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، الدار البيضاء،2009، ص29.

[13]. عبد الجليل مرتاض: الظاهر والمخفي، (د.ط) المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ،2005، 101ص.

[14]. بشرى موسى صالح: نظرية التلقي، ط1، المركز الثقافي العربي (الدار البيضاء، المغرب) (بيروت لبنان) 2001، ص48.

[15]. فولفغانغ آيزر: فعل القراءة، منشورات مكتبة المناهل، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 1995، ، ص30.

[16]. ناظم عودة خضر: الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،1997، ص163

[17]. ميلود حسين: بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية، مرجع سابق، ص183

[18]. احمد اوزي: التعليم والتعلم الفعال، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2015، ص ص 12، 13.

[19]. المرجع نفسه، ص72.

[20]. المرجع نفسه، ص75.

[21]. عزيز عبد السلام: مفاهيم تربوية، دار الريحانة للكتاب والنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ط1، 2003م، ، ص81.

[22]. المرجع نفسه، ص121.

[23]. محمد خرماش: الخطاب الأدبي وتمثيله الواقع الخارجي، مقال عبر صفحة الانترنت، تاريخ المعاينة 20جانفي 2016.

[24]. عبد اللطيف الفارابي: معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994، ص14

[25]. بلقاسم يخلف: المدارس العليا للأساتذة، دراسة وصفية مساهمة التداريب الميدانية في تكوين الطالب الأستاذ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، قسنطينة، 2006-2007، ص 11، 12، 13.

[26]. أمطير عباس أسعيد: البحث العلمي، أساليب وتقنيات الجامعية المفتوحة، لبنان، ط1، 2002، ص220.