



التدبير الديدكاتيكي للنصوص القرآنية
بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي
الباحث رشيد العمارتى
المغرب

مقدمة

تعد القراءة مفتاح جميع التعلّيمات، وسلما تتحقق بواسطته الكفايات المنهجية والتواصلية والثقافية والاستراتيجية لدى المتعلم، كما أنها تشكل رافدا أساسيا وجوهريا لباقي المكونات خصوصا الكتابة. لذلك ينبغي إيلاؤها الأولوية البيداغوجية والديدكاتيكية اللازمة والقوى لوظائفها الاستراتيجية السالفة الذكر، خصوصا، في ظل نفور المتعلمين من القراءة وغياب في الوقت نفسه لتنشئة قرائية موازية تواكب هؤلاء من أجل تحبيب القراءة لديهم، وشحذ عزيمتهم وهمتهم من أجل الانكباب على القراءة بشغف ونهم. ناهيك عن غياب المقاربة الكلية التكاملية في التعامل مع الفعل القرائي باعتباره كفاية ممتدة ومستعرضة ومتمفصلة مع باقي المواد، والتأثير السلبي لذلك في تملك المتعلم لمقومات الفعل القرائي الناجع والنافع والمحفز على مواصلة القراءة. حيث تأتي مقالتنا في هذا السياق من أجل تسليط الضوء على أهمية التدبير الديدكاتيكي للنصوص القرآنية، ولما لذلك من تأثير إيجابي على مكونات المثلث الديدكاتيكي بشكل نسقي تفاعلي¹ من أجل تغيير التصورات والتمثلات السلبية للمدرس في علاقته بالمتعلم ولهذا الأخير في علاقته بالمدرس والنصوص القرآنية؛ إذ يساعد التدبير الديدكاتيكي القطبين السابقين على مراجعة تلك التصورات واستثمار التغذية الراجعة في استئناف مرحلة التنشئة القرائية بشكل مستدام.

مفهوم التدبير الديدكاتيكي

يقوم الفعل الديدكاتيكي على العقلانية والحكمة والتخطيط المسبق، فلا تدبير بدون تخطيط. فالتخطيط هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم (المدرس) القيام به مع طلبته من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة². فالتخطيط عملية سابقة على التدبير، وهذا الأخير عملية لاحقة على العملية الأولى. وهو يظل بدون جدوى إن كان غير مسبوق بالتخطيط. والتدبير *la gestion* مشتق من اللغة اللاتينية *gerere* بمعنى تنفيذ أو إنجاز؛ وهو عملية مركبة وشاملة، ترتبط بالكفايات والأهداف والمضامين وقدرات المتعلمين واستعداداتهم، وزمن الفعل التربوي وأسلوب المدرس والعلاقات التفاعلية داخل الفصل الدراسي³. فالتدبير الديدكاتيكي عملية نسقية تشمل جميع مكونات المنهج الدراسي. وهو بوجه عام؛ يقوم على إنجاز عمليات ديدكاتيكية وبيداغوجية تفاعلية، تتصل بعملية تقديم الأنشطة المرتبطة بالمحتويات، واستعمال الوسائل الديدكاتيكية وطرائق التدريس، وتدبير الفضاء الفصلي، وتنظيم الإيقاعات المدرسية، وتحقيق التواصل بشكل لفظي وغير لفظي في بيئة ظرف عادي أو طارئ⁴. وهو أنواع منها: التدبير البيداغوجي، والتدبير الديدكاتيكي، وتدبير الفصل الدراسي، وتدبير الزمن وتدبير الوسائل ..

ويتحدد التدبير الديدكاتيكي بشكل دقيق وعملي وإجرائي في كيفية تدريس مادة دراسية، وفق ما يمليه منطقتها وطبيعتها وخصوصياتها المعرفية والمنهجية: تهيئة وبناء وإغلاقا⁵. ويتجلى كذلك في السيرورة الخاصة بحصة دراسية أو مقطع تعليمي تعليمي. وهذه السيرورة غالبا ما تبدأ باستدراج المتعلم إلى الانخراط في عملية بناء تعلماته وحفزه وتشويقه وإثارته إلى التعلّيمات والمضامين الجديدة. ثم تمر إلى الانخراط في مرحلة بناء وتطوير المهارات والمواقف والاتجاهات، وتنتهي بمرحلة التقويم ومحاولة جعل المضامين ممتدة في الزمان والمكان⁶. وغالبا ما تحفز عملية التدبير المدرس إلى مرحلة المراجعة والنقد والتفكير البعدي في سيرورة الدرس والعدة الديدكاتيكية؛ لذلك على المدرس أن يعتني بعلاقة تمثل المتعلم للمعرفة وإجراءات تصورها وبنائها، والانتباه إلى الصعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي والمنهجي⁷.



فالتدبير الديدكتيكي كفاية مهنية تشمل كافة مكونات المنهج، لكن سنقتصر في هاته المقالة على الحديث عن التدبير المرتبط بالنصوص القرائية.

إن التفكير في التدبير المرتبط بالنصوص القرائية بالثانوي الإعدادي والتأهيلي يقتضي استحضار الأطر المنهجية والإبستمولوجية والبيداغوجية والديدكتيكية والسيمولوجية⁸ المؤطرة للفعل الديدكتيكي المرتبط بالنصوص القرائية. لذلك سنعمل على تحديد المفاهيم المنبثقة بشكل نسقي من تلك الأطر كالديدكتيك والنقل الديدكتيكي والنص الأدبي والقراءة المنهجية.

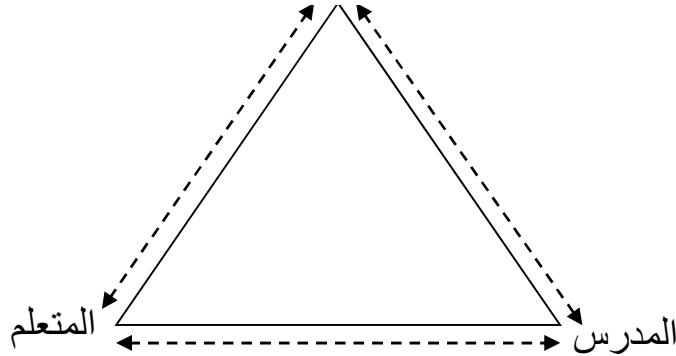
تحديد الديدكتيك

في دراسة منوغرافية بعنوان (ديدكتيك مادة) يعرف غانيون (Gagnon) الديدكتيك بأنه:⁹ تأمل وتفكير في طبيعة المادة الدراسية وغايات تدريسها. وصياغة فرضياتها الخاصة انطلاقاً من المعطيات التي تتجدد وتتغير باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع. ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة¹⁰. ويمكن التمييز بين نوعين متكاملين من الديدكتيك هما¹¹: **الديدكتيك العام** (Didactique générale): يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، و**الديدكتيك الخاص** (Didactique spéciale): أو ديداكتيك مادة فيهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها. وهكذا يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة، ونعني بها كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها. وتعريف الديدكتيك يدفعنا إلى الحديث عن المثلث الديدكتيكي¹²

القطب الإبستمولوجي

المادة (المعرفة)

القطب السيكولوجي



القطب البيداغوجي

فالحديث عن الديدكتيك يقتضي استحضار هاته الأقطاب البيداغوجية والديدكتيكية والإبستمولوجية الثلاثة المتمثلة في المدرس باعتباره المسؤول عن الاختيارات البيداغوجية، وتكييفها مع احتياجات القطب الثاني الذي هو المتعلم. كما أن هذين القطبين لا يكتملان إلا عن طريق الاتصال والتفاعل مع القطب الثالث الإبستمولوجي. حيث تتحدد علاقة المدرس بهذا القطب عن طريق النقل الديدكتيكي، بينما تتمايز علاقة المتعلم بهذا القطب عن طريق التمثلات.

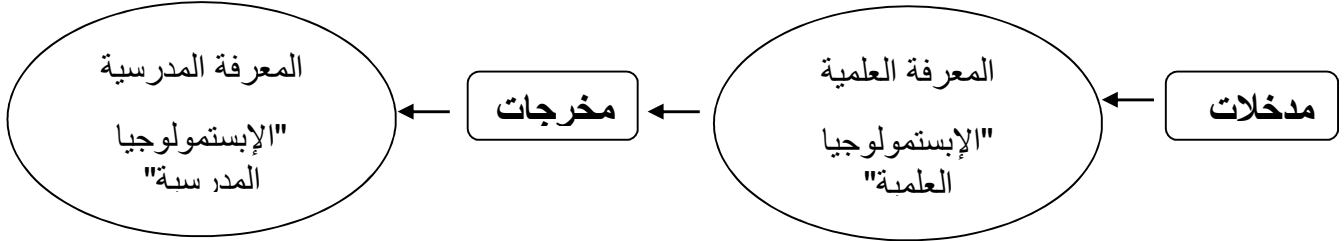
فعندما نربط بين الديدكتيك والنص الأدبي فإننا نتحدث عن عملية إخضاع النص الأدبي لفعل التدريس، وتكييفه مع مجموعة من الإجراءات البيداغوجية¹³. حيث يمكن الحديث هنا عن النقل الديدكتيكي.

تحديد النقل الديدكتيكي



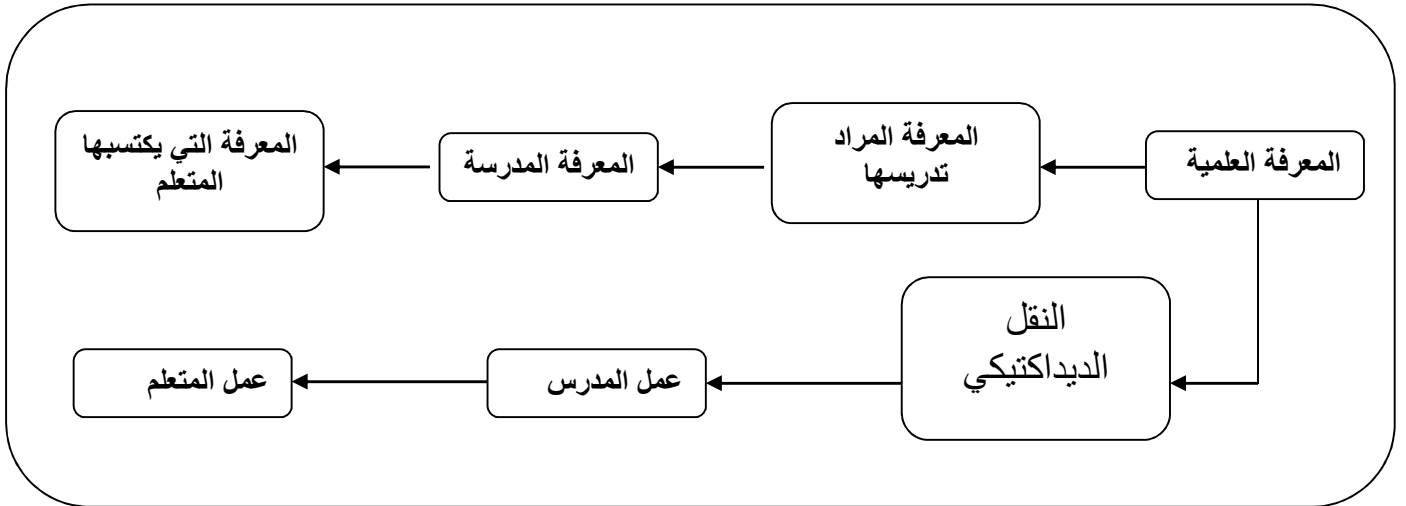
يتحدد النقل الديدائكتيكي بكونه مجموع العمليات التي يقوم بها المدرس على المعرفة الأكاديمية المصنفة من أجل جعلها معرفة قابلة للتدريس والاستيعاب من طرف المتعلم. حيث تشمل تلك العمليات ماهو بيداغوجي، وديدائكتيكي، وسيكولوجي، وإبستمولوجي، وسيميولوجي.

ويمكن التمثيل لتلك العملية كما يلي¹⁴:



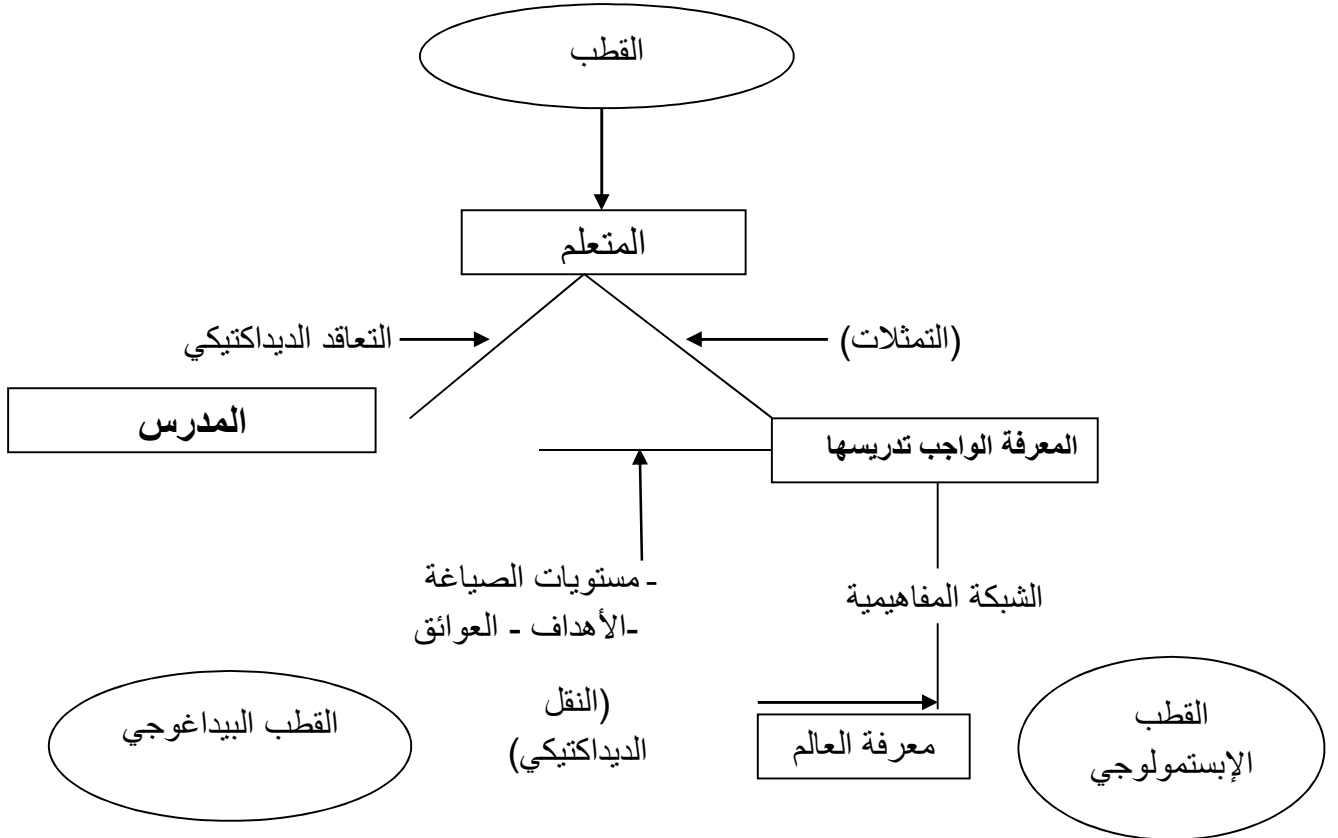
ويميز (شوفلر) في هذا الصدد بين المراحل الآتية¹⁵: مرحلة المعرفة العلمية. ومرحلة المعرفة الواجب تدريسها. ومرحلة المعرفة المتداولة في القسم. ومرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلم.

ويمكن التمثيل لما تقدم بهذا الشكل¹⁶:





بينما يقترح (دوفلاي) الخطاطة التالية ويموضع فيها النقل الديدانكتيكي كما يلي. 17



حيث يظهر مفهوم التمثلات (Les représentations)، وهو من المفاهيم الأساسية التي ينبغي استثمارها ديدكتيكا، وهو مفهوم لا يمكن تحديده بدقة نظرا لكثرة التعريفات التي قدمت له بحكم حضوره في مجالات معرفية عديدة كعلم النفس وعلم الاجتماع واللسانيات والذكاء الاصطناعي والبيداغوجيا... وتداخله مع مفاهيم أخرى، مما يجعله مفهوما مركبا¹⁸. حيث يعكس مجموع التصورات والخطاطات الذهنية التي شكلها ويشكلها المتعلم أثناء التفاعل مع النصوص القرآنية. إذ يعد نقطة الانطلاق في أي عملية ديدكتيكية جديدة. كما أن الانتقال إلى درس الأدب كمادة تعليمية ليس عملية بسيطة ومختزلة بقدر ما هو بناء لإبستمولوجيا مدرسية قائمة الذات تأخذ بعين الاعتبار خصائص درس الأدب، وعلاقتها بالمتعلم، وأشكال العمل البيداغوجي والكفايات المستهدفة.. وكلها عناصر تشكل المادة التعليمية لدرس الأدب. وهذا يعني أن التدريس هو تحليل لموضوع التعلم، وتوقع لاستراتيجيات المتعلم، وتنشيط لكفاياته وإنجازاته، والحرص على وجود تنظيم بيداغوجي يسمح لهذا التنشيط بتحقيق ايجابيات التفاعل¹⁹. خاصة وأن الطموح الآن مع المقاربة بالكفايات أصبح يتمثل في جعل القراءة وسيلة تساعد المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم في وضعيات مختلفة، وجعل الفعل القرآني سلوكا وظيفيا قائما على الإبداع والابتكار.²⁰

فالنقل الديدانكتيكي لدرس الأدب يقتضي التفاعل بين الأبعاد الآتية: البعد التربوي: ويتمثل في السؤال لماذا؟ ويقتضي الجواب عنه الاحتكام إلى المنهاج الدراسي، والكيفية التي حدد بها الكفايات المستهدفة من تدريس الأدب²¹. والبعد المنهجي: ويجاب من خلاله على السؤال الأساسي كيف؟ ويقصد بالمنهجية أو الطريقة المعتمدة في بناء كل المراحل القرآنية للنص الأدبي حيث يمكن التمييز بين



ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل القراءة. ومرحلة القراءة. ومرحلة ما بعد القراءة. والبعد المعرفي: ويشمل المضامين/المقرر الدراسي، وهو ما يعبر عنه بسؤال ماذا؟ والبعد الاستراتيجي: وينبغي على السؤال ما؟ أي ما هي الوسائل والأنشطة والدعامات والتقنيات المعتمدة في تدريس الأدب؟ وكيف يمكن وكيف يستثمرها القارئ/المتعلم للتفاعل مع المقروء؟

تعريف القراءة المنهجية

من بين تعريفات القراءة المنهجية يمكن ذكر ما يلي²²: هي نشاط ديدكوتيكي، يستدعي بناء معنى النص، في سياق تواصل، قائم على توظيف عملية ذهنية حدسية لوضع فرضيات قرائية، ولالتقاط العناصر النصية، ولخلق تعلق مبنين بين هذه المؤشرات، بغرض تمحيص الفرضيات المنطلق منها، ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق يملك كفايات خاصة (موسوعية، لسانية، منطقية، تداولية) وموضوع اشتغال دال، يمثله الأثر المادي المكتوب (النص/الخطاب). ويورد "بواسينو وموجنو" ثلاثة معانٍ للقراءة المنهجية²³: معنى عام: حيث ترفض القراءة المنهجية الانطباعية الساذجة، وتقرح منهجيات وتقنيات للتحليل وإنتاج المعنى. ومعنى أقل عمومية: يرى في القراءة المنهجية ممارسة مدرسية وجامعية هي بديل لتفسير النص حيث تقدم أدوات لتحليل نص قصير في حصة دراسية. ومعنى ضيق: يجعل القراءة المنهجية ترتبط باختيار منهجي شفوي لامتحان البكالوريا مدته عشر دقائق. فانطلاقاً من هذه التعريفات، يمكن القول إن القراءة المنهجية إطار جديد لتحليل النص الأدبي حلت محل الطريقة التفسيرية وأحدثت معها قطيعة إبستمولوجية على ثلاثة مستويات²⁴: قطيعة بيداغوجية: تتمثل في تجاوز السلوكية مستفيدة من الثورة المعرفية والدراسات حول الجهاز العصبي واللسانيات وعلم النفس المعرفي والذكاء الاصطناعي. وقطيعة ديدكوتيكية: حيث في المرحلة السابقة كان المعيار الذي يتحكم في اختيار المعرفة هو تاريخ الأدب وعلوم اللغة، أما في مرحلة القراءة المنهجية فقد أصبح اختيار النصوص القرائية يتم اعتماداً على نتائج البحث اللساني الحديث، ونظريات الأدب المختلفة. وقطيعة تأويلية: حيث لم يعد ينظر للنص الأدبي على أنه وثيقة تنقل خبراً أو معرفة معينة وأن وظيفة القارئ هي استخلاص هذا الخبر أو المعرفة المعينة. إنه شكل جمالي ودليل كبير بالمعنى اللساني، وعلى القارئ أن يبنى المعنى الذي يتضمنه النص انطلاقاً من التفاصيل الواردة فيه، ومن تجربته الثقافية الخاصة التي تمكنه من إضافة دلالات معينة على هذه التفاصيل.

ولإبراز التباين والاختلاف بين القراءة المنهجية وطريقة شرح النصوص نستعين بالجدول التالي²⁵:

طريقة شرح النصوص	طريقة القراءة المنهجية
- تركز الجهد على إبراز المعنى الكامن في النص باعتباره معنى قبلياً سابقاً على فعل القراءة.	- دلالة النص تبني بتدرج قائم على الملاحظة والافتراض والتحليل...
- النص مكثف بذاته بمجرد الانتهاء من تأليفه.	- القارئ فاعل ومستقل يمنح للنص تحققه من خلال تفاعله وانخراطه في فعل القراءة.
- التركيز على تحليل النص في علاقته بكتابه وبظروفه إنتاجه.	- النص كلية غير قابلة للتجزئ، فهو نسيج متكامل.
- فعل التحليل مرادف لشرح النص.	- نقل الاهتمام من البحث عن المعنى إلى تم تمهيد المتعلم وإكسابه أدوات التحليل وتقنيات القراءة.
- القارئ سلبي منفعل.	- القراءة فعل دينامي مستمر.
- فعل القراءة فعل خطي.	



<p>- وظيفة القراءة السعي إلى الإنتاج وتمثل بنائها. - العلاقة بين المدرس والمتعلم تقوم على التفاعل والتفاوض.</p>	<p>- النص مجموعه أجزاء، ومقاطع يجوز فصل بعضها عن بعض بشكل آلي. ترسيخ علاقة عمودية بين الطرفين العملية وإهمال الاستعمال الوظيفي.</p>
---	---

وتقوم القراءة المنهجية على أربع لحظات نوعية:²⁶ هي لحظة ما قبل القراءة، ولحظة القراءة الاستكشافية، ولحظة القراءة المنظمة، ولحظة انفتاح القراءة. ويفترض في نص نريد تدريسه إعدادا بيداغوجيا يمكن إجماله فيما يلي²⁷: دراسة وظائف النص على مستويات عديدة، ووضع استراتيجية بيداغوجية تساعد المتعلمين على الوصول إلى معنى النص، ومراعاة تمثيلات المتعلمين وحوافزهم وحاجياتهم، ومراعاة أهداف المقرر. وتنظيم النص بشكل يمكن استيعابه. كما يخضع النص ديدكتيكيا إلى مجموعة من الشروط منها²⁸: تكييفه مع القيم والكفايات المستهدفة. والتصرف فيه من حيث الكم بالحذف والاستبدال. وملاءمته لبعض الوضعيات التعليمية - التعلمية. واكتمال معناه وانغلاقه أي له بداية ونهاية، ويحمل دلالة معينة. وتغير بعض المؤشرات حسب الوضعيات كإبراز بعض الحروف أو المقاطع، وشكل الكلمات، وتوزيع الفقرات، وتذييله بعناوين أو إرفاقه بصور. وإقراره في محور معين ينسجم مع المضامين والقيم المستهدفة. واعتباره سندا بيداغوجيا إلى جانب أسناد أخرى كالصور والأشرطة... واعتباره وسيلة لاكتساب المتعلمين مهارات قدرات محددة، وملاءمته لبيئتهم اللغوية والثقافية.

إن درس النصوص في الثانوي الإعدادي والتأهيلي يخضع للقراءة المنهجية باعتبارها مجموعة عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليلها تحليلًا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات وبما تتطلبه الغاية التعليمية التعلمية²⁹... وتتأسس القراءة المنهجية على التعلم الذاتي، والتفاعل بين المتعلم والنص، والمقاربة الكلية التي يتجنب بها المتعلم القراءة الخطية والانطباعية. حيث يتحول المتعلم إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبنى معانيه، ويغنيه بإضافاته واقتراحاته³⁰. وهي تخضع إلى مبدأ التدرج في التعلم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، كما تركز تلك القراءة على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتوثيرهم وحاجاتهم في التعلم. فمفهوم الجودة يقتضي الانطلاق من تلك المحددات في بناء الدرس القرائي. كما يتم اعتماد المقاربة بالكفايات التي تستوجب كل المقومات السابقة ومن ثم لا مجال للطريقة الإلقائية السلبية؛ وإنما ينبغي اعتماد الطريقة النشيطة الحوارية والانطلاق من الوضعية المشكلة سواء منها التعليمية أو التقويمية باعتبارها حاجزا أو عائقا يتطلب تعبئة موارد (مكتسبات من معارف ومهارات وقدرات...) قصد تجاوزه؛ وهي في ظل المقاربة السابقة ذات طبيعة مركبة وعنصر جوهري لا غنى عنه.

التدبير الديدكتيكي للنصوص القرائية بالتعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي.

ينفرد الثانوي الإعدادي بنصوص خاصة منها النص المسترسل، والنص الإرشادي، والنص الاستماعي، بينما يشترك مع الثانوي التأهيلي في مجموعة من النصوص منها: النص السردي، والوصفي، والشعري، والتفسيري، والحجاجي، والإخباري والمسرحي والتطبيقي. حيث سنركز على النصوص المشتركة بينهما معا. وسنعمد في هذا الإطار على الكتب التالية: كتاب ديدكتيك النص الأدبي للدكتور علي أيت أوشان، وكتاب الدليل إلى مقرر اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي للأستاذ مصطفى نبوي، وكتاب الدليل الشامل في تدريس اللغة العربية للأستاذة فاطمة المطيع. وكراستي التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي. إذ تخصص لكل نص حصتان هما: الحصنة الأولى هي التأطير والملاحظة والفهم، والحصنة الثانية للتحليل والتركيب والتقويم. كما أن مرحلة التأطير والتمهيد لا تتجاوز ربع ساعة. وفيما يلي تفصيل لكل المراحل الديدكتيكية حسب نوعية كل نص:



منهجيات تحليل النصوص القرائية

منهجية تحليل نص سردي

التمهيد

يمهد الأستاذ لدرسه بعرض وضعية مشكلة. لتشكل تحديا معرفيا للمتعلم وينبغي تكييف المشكلة مع نوع النص، ومستويات المتعلمين.

الرصيد المعرفي

يتحدد الرصيد المعرفي عموما في التعريف بالكاتب في حدود ما له علاقة بالنص، ويدور كذلك حول أنواع النصوص باطلاع المتعلم عليها؛ ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه، ويتمحور حول المجزوءة في الثانوي التأهيلي، وحول المجال في الثانوي الإعدادي.

مرحلة الملاحظة

يتم تفعيل مبدأ الاستباق والتوقع. حيث يعد المتعلم قارئاً نشيطاً وإيجابياً يستبق إلى المعنى ويتوقعه، قبل قراءة النص. وهنا يتم استثمار الرصيد المعرفي للتلاميذ وبناء الفرضيات قبل القراءتين النموذجية والفردية للنص. عن طريق استئارة التلاميذ بملاحظة علامات ومؤشرات خارجية (مصاحبة للنص) أو داخلية (متضمنة فيه في بعدها الوظيفي، وغير ذلك مما سيدرس في ذلك النص. كقراءة في العنوان: تركيبيا وداليا. وتحديد علاقة العنوان بجزء محدد من النص (بداية، وسط نهاية)، أو اقتراح عنوان آخر له. وعند صياغة الفرضية نستعمل عبارة "يفترض أن" أو "يتوقع أن" ولا نستعمل عبارة نستنتج. وينبغي أن تكون الفرضية عبارة عن جملة خبرية. وليس مجموعة من الأسئلة؛ فالفرضية ليست هي الإشكالية. ولا يقدم نوع النص كمعطي جاهز بل يقدم مع الفرضية كقضية ستخضع للفحص والتمحيص.

مرحلة الفهم

قراءة النص قراءة معبرة، وشرح ألفاظه الصعبة بالمرادف أو بالضد، ثم نقوم بتحديد:

الحدث: ويتحدد بطرح السؤال ماذا؟ أي ماذا حدث في القصة؟ والحدث هو الفعل الذي تدور حوله الحكاية، ويتألف من مجموعة من الوقائع الجزئية المرتبطة بعضها ببعض ارتباطا منظما. وتقسيم النص إلى مقاطع سردية.

مرحلة التحليل

الحبكة: وتعنى بالكشف عن الكيفية التي انتظمت بها الأحداث والوقائع داخل النص، وتمثل بالنسبة للنص القصصي فيما يعرف بـ "الخطاطة السردية" (سيرورة الحدث) التي يمكن استعراضها كالاتي: البداية (الوضعية الأولية)، الوسط (سيرورات التحول)، النهاية (الوضعية النهائية):



بنية النص السردى

وضعية البداية	سياق التحول			وضعية النهاية
	حدث التوتر	حدث التعقد	حدث التوازن	
أول مرحلة في النص السردى وفيها يتم تقديم الشخصية الرئيسية في النص كما يحدد فيها الزمان والمكان	حدث يكسر الاستقرار ويخلق التوتر	حدث تواجه فيه صعوبات الشخصية وتعمل على تجاوزها	حدث يمكن الشخصية من تجاوز الصعوبات	وهي المرحلة التي تنتهي إليها القصة بعد أن تزول الأخطار وتحل العقدة.
وهي التي تمهد لنمو الأحداث، وتتميز بالهدوء والاستقرار.				وهناك وضعيات متنوعة منها: - المفتوحة التي لا تؤدي إلى أي حل. المغلقة التي لا تفضي إلى نتيجة محددة هي الحل النهائي للقصة.

جرد القوى الفاعلة وتحديد الوظائف والعلاقات: (الذات الموضوع، المرسل، المرسل إليه، المساعد، المعارض) (الرغبة -التواصل - الصراع).

الشخصيات: (ملامحها الجسمية / صفاتها النفسية / حالتها الاجتماعية / أدوارها / مواقفها / علاقاتها / دلالاتها ..)

الزمن: التمييز بين "زمن الحكاية" القائم على التابع المنطقي، و "زمن السرد" المعتمد على الاسترجاع والاستباق والحذف.

المكان: سماته (مفتوح / مغلق / عام / خاص)، ودلالته (تاريخية / دينية / سياسية / ثقافية / نفسية / اجتماعية ..).

الأسلوب:

طبيعة السارد وموقعه من النص:



مشارك في صنع الأحداث وشخصية من شخصيات النص، وفي هذه الحالة فإن موقعه، بالضرورة، داخل النص.

مجرد ملاحظ أو مشاهد يحكي عن بعد، وها هنا يكون حتما، خارج النص.

الضمير الذي يظهر به السارد: (المتكلم / المخاطب / الغائب).

الرؤية السردية: الرؤية من الخلف / الرؤية مع / الرؤية من الخارج

أشكال الحكيم: (السرد / الحوار / الوصف) وعلاقتها بالأجناس الحكائية.

المغزى:

يتعلق الأمر هنا بتحديد مقصدية الكاتب من وراء كتابته للنص القصصي: أي الهدف المنشود أو الغاية المتوخاة من النص، والرسالة التي يروم إبلاغها للقارئ؛ وعادة ما تكون هذه المقصدية ذات قيمة: تربوية دينية، وطنية إنسانية، اجتماعية حضارية توعوية توجيهية، تعبيرية، وأخلاقية.

مرحلة التركيب والتقويم

التركيب:

بعد الانتهاء من دراسة هذه المكونات يتم تلخيص ما ورد في النص من أفكار وتكوين وجهة نظر حولها. وإبراز مدى انتماء النص إلى المجال الذي مثله. ووفائه لمتطلبات المجزوءة.

التقويم

تقويم تجربة الكاتب انطلاقا من النص من حيث مساهمته العامة في تطوير الكتابة الحكائية ومقارنته بكتاب آخرين.

النص الحوارية (المسرحي):

التمهيد

يمهد الأستاذ لدرسه بعرض وضعية مشكلة. لتشكل تحديا معرفيا للمتعلم وينبغي تكييف المشكلة مع نوع النص، ومستويات المتعلمين.

الرصيد المعرفي

يتحدد الرصيد المعرفي عموما في التعريف بالكاتب في حدود ما له علاقة بالنص، ويدور كذلك حول أنواع النصوص بإطلاع المتعلم عليها؛ ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه، ويتمحور حول المجزوءة في الثانوي التأهيلي، وحول المجال في الثانوي الإعدادي.

مرحلة الملاحظة

يتم تفعيل مبدأ الاستباق والتوقع. حيث يعد المتعلم قارئاً نشيطاً وإيجابياً يستبق إلى المعنى ويتوقعه، قبل قراءة النص. وهنا يتم استثمار الرصيد المعرفي للتلاميذ وبناء الفرضيات قبل القراءة النمذجية والفردية للنص. عن طريق استشارة التلاميذ بملاحظة علامات ومؤشرات خارجية (مصاحبة للنص) أو داخلية (متضمنة فيه في بعدها الوظيفي، وغير ذلك مما سيدرس في ذلك النص. كقراءة في العنوان: تركيبيا وداليا. وتحديد علاقة العنوان بجزء محدد من النص (بداية، وسط نهاية)، أو اقتراح عنوان آخر له. وعند صياغة الفرضية نستعمل عبارة



"يفترض أن" أو "يتوقع أن" ولا نستعمل عبارة نستنتج. وينبغي أن تكون الفرضية عبارة عن جملة خبرية. وليس مجموعة من الأسئلة؛ فالفرضية ليست هي الإشكالية. ولا يقدم نوع النص كمعطي جاهز بل يقدم مع الفرضية كقضية ستخضع للفحص والتمحيص.

مرحلة الفهم

تقوم بقراءة النص قراءة معبرة، وشرح ألفاظه الصعبة بالمرادف أو بالضد، ثم نقوم بتحديد:

- موضوع الحوار.
- تقسيم النص إلى مشاهد حوارية.

مرحلة التحليل

(أ) الخطاطة الهرمية: وهي عبارة عن بنية حكاية تنتظم كالاتي: (التقديم / نقطة الانطلاق / الحركة الصاعدة / الذروة / الحركة الهابطة / حل العقدة أو الكارثة.

(ب) أطراف الحوار: الملامح الجسمية / الصفات النفسية / الحالة الاجتماعية / الأدوار / المواقف / العلاقات / الدلالات (...).

(ت) الزمن: مظهره / خصائصه / وظائفه / دلالاته).

(ث) المكان: مظهره / خصائصه / وظائفه / دلالاته).

(ج) الأسلوب:

☞ الحوار المسرحي: وهو الكلام المتبادل بين شخصيات المسرحية (مظهره / وظائفه).

☞ الإرشادات المسرحية: وهي الإشارات التي قد تسبق الحوار أو تتخلله، وعادة ما يضعها الكاتب بين القوسين: وهي التي تعين أسماء الشخصيات وبعض أوصافها وهيئاتها وحركاتها، ومكان وجودها، وزمان تحركها.

☞ - الصراع الدرامي: وهو ما يطبع العلاقة بين الأشخاص داخل النص المسرحي، كما أنه يحرك الحدث ويطوره باتجاه قمة التصعيد (مظهره / وظائفه).

☞ أفعال الكلام: ويراد بها الإنجاز الفعلي الذي يحققه الكلام بمجرد تلفظ المتكلم به (مظهرها، وظائفها).

☞ خصائص أسلوبية أخرى: (لغة مشحونة عاطفياً وفكرياً / موحية بالواقع / موضوعية أكثر منها ذاتية / موجزة ومختصرة / يتخللها انتقاء وحذف وبترو فراغ وبياض...)

(ح) المغزى:

يتعلق الأمر، هنا بتحديد مقصدية الكاتب من وراء كتابته للنص المسرحي: أي الهدف المنشود أو الغاية المتوخاة من النص، والرسالة التي يروم إبلاغها للقارئ؛ وعادة ما تكون هذه المقصدية ذات قيمة: تربوية دينية، وطنية، إنسانية، اجتماعية حضارية توعوية توجيهية، تعبيرية، وأخلاقية.



مرحلة التركيب والتقويم

(أ) التركيب:

بعد الانتهاء من دراسة هذه المكونات يتم تلخيص ما ورد في النص من أفكار وتكوين وجهة نظر حولها. وإبراز مدى انتماء النص إلى المجال الذي مثله.

(ب) التقويم:

تقويم تجربة الكاتب انطلاقاً من النص من حيث مساهمته العامة في تطوير الكتابة الحكائية ومقارنته بكتاب آخرين.

منهجية تحليل النص الوصفي:

التمهيد

يمهد الأستاذ لدرسه بعرض وضعية مشكلة. لتشكّل تحدياً معرفياً للمتعلم وينبغي تكييف المشكلة مع نوع النص، ومستويات المتعلمين.

الرصيد المعرفي

يتحدد الرصيد المعرفي عموماً في التعريف بالكاتب في حدود ما له علاقة بالنص، ويدور كذلك حول أنواع النصوص بإطلاع المتعلم عليها؛ ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه، ويتمحور حول المجزوءة في الثانوي التأهيلي، وحول المجال في الثانوي الإعدادي.

مرحلة الملاحظة

يتم تفعيل مبدأ الاستباق والتوقع. حيث يعد المتعلم قارئاً نشيطاً وإيجابياً يستبق إلى المعنى ويتوقعه، قبل قراءة النص. وهنا يتم استثمار الرصيد المعرفي للتلاميذ وبناء الفرضيات قبل القراءة النمذجية والفردية للنص. عن طريق استشارة التلاميذ بملاحظة علامات ومؤشرات خارجية (مصاحبة للنص) أو داخلية (متضمنة فيه في بعدها الوظيفي، وغير ذلك مما سيدرس في ذلك النص. كقراءة في العنوان: تركيباً ودلالياً. وتحديد علاقة العنوان بجزء محدد من النص (بداية، وسط، نهاية)، أو اقتراح عنوان آخر له. وعند صياغة الفرضية نستعمل عبارة "يفترض أن" أو "يتوقع أن" ولا نستعمل عبارة نستنتج. وينبغي أن تكون الفرضية عبارة عن جملة خبرية. وليس مجموعة من الأسئلة؛ فالفرضية ليست هي الإشكالية. ولا يقدم نوع النص كمعطى جاهز بل يقدم مع الفرضية كقضية ستخضع للفحص والتمحيص.

مرحلة الفهم:

نقوم بقراءة النص قراءة معبرة، وشرح ألفاظه الصعبة بالمرادف أو بالضد، ثم نقوم بتحديد:

- الحدث الرئيس.

- تقسيم النص إلى مقاطع سردية.

مرحلة التحليل:



(أ) الوصف: يظهر عادة، بضمير المتكلم حين تسند مهمة الوصف للأنا / نحن، أو المخاطب حين تسند إلى الغير / الآخر، أو الغائب (حين يبنى الوصف للمجهول).

(ب) الموصوف: الموصوف العام / الموصوفات الفرعية / الصفات المسندة إلى كل موصوف).

(ت) الوسيلة الإدراكية المعتمدة في الوصف: (العين) - الأذن - الذاكرة البصرية...

(ث) متلقي الوصف: من هو؟ / ما علاقته بموضوع الوصف؟ ما مرجعيته؟

(ج) الموقع أو الزاوية التي يتم منها الوصف: (من أين أصف؟)

(ح) الزمن الذي يُوظف عرض الظاهرة الموصوفة: (متى أصف؟).

(خ) الخطة المعتمدة في الوصف: (من الكل إلى الجزء / أو العكس / التدرج المنطقي / تنظيم التعامل مع الحواس والأحاسيس كالانتقال من المرئيات إلى المسموعات فالمشمومات ثم الأحاسيس / إحداث انطباع معين لدى القارئ...).

(د) الهدف من الوصف: إخبار تسجيل، تفسير، تعبير...)

(ذ) لغة الوصف: (مؤشرات مكانية أفعال، نعوت، جمل طويلة متوسطة الطول، خبرية إنشائية...).

(ر) المغزى:

يتعلق الأمر، هنا، بتحديد مقصدية الكاتب من وراء كتابته للنص الوصفي: أي الهدف المنشود أو الغاية المتوخاة من النص، والرسالة التي يروم إبلاغها للقارئ؛ وعادة ما تكون هذه المقصدية ذات قيمة: تربوية دينية وطنية، إنسانية، اجتماعية حضارية توعوية توجيهية تعبيرية، وأخلاقية.

مرحلة التركيب والتقويم:

(أ) التركيب

بعد الانتهاء من دراسة هذه المكونات يتم تلخيص ما ورد في النص من أفكار وتكوين وجهة نظر حولها. وإبراز مدى انتماء النص إلى المجال الذي مثله.

(ب) التقويم:

تقويم تجربة الكاتب انطلاقاً من النص من حيث مساهمته العامة في تطوير الكتابة الحكائية ومقارنته بكتاب آخرين.

منهجية تحليل نص شعري

التمهيد

يمهد الأستاذ لدرسه بعرض وضعية مشكلة. لتشكل تحدياً معرفياً للمتعلم وينبغي تكييف المشكلة مع نوع النص، ومستويات المتعلمين.



الرصيد المعرفي

يتحدد الرصيد المعرفي عموماً في التعريف بالكاتب في حدود ما له علاقة بالنص، ويدور كذلك حول أنواع النصوص باطلاع المتعلم عليها؛ ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه، ويتمحور حول المجزوءة في الثانوي التأهيلي، وحول المجال في الثانوي الإعدادي.

مرحلة الملاحظة

يتم تفعيل مبدأ الاستباق والتوقع. حيث يعد المتعلم قارئاً نشيطاً وإيجابياً يستبق إلى المعنى ويتوقعه، قبل قراءة النص. وهنا يتم استثمار الرصيد المعرفي للتلاميذ وبناء الفرضيات قبل القراءتين النموذجية والفردية للنص. عن طريق استئارة التلاميذ بملاحظة علامات ومؤشرات خارجية (مصاحبة للنص) أو داخلية (متضمنة فيه في بعدها الوظيفي، وغير ذلك مما سيدرس في ذلك النص. كقراءة في العنوان: تركيباً ودلالياً. وتحديد علاقة العنوان بجزء محدد من النص (بداية، وسط نهاية)، أو اقتراح عنوان آخر له. وعند صياغة الفرضية نستعمل عبارة "يفترض أن" أو "يتوقع أن" ولا نستعمل عبارة نستنتج. وينبغي أن تكون الفرضية عبارة عن جملة خبرية. وليس مجموعة من الأسئلة؛ فالفرضية ليست هي الإشكالية. ولا يقدم نوع النص كمعطى جاهز بل يقدم مع الفرضية كقضية ستخضع للفحص والتمحيص.

مرحلة الفهم

وهي مرحلة نستطيع من خلالها أن نبرز مدى فهمنا لمضامين النص، ولذلك من خلال قراءة النص قراءة شعرية، وشرح ألفاظه الصعبة بالمرادف أو بالضد، ثم نقوم بتحديد دلالاته العامة أو بتفكيكه إلى وحدات دلالية أو متواليات يتم تلخيصها وتكثيفها في جمل مركزة تختزل المعنى.

مرحلة التحليل:

مرحلة يتم فيها تفكيك النص إلى مكوناته البنوية فينصب التحليل على العناصر التالية:

المستوى الدالي:

- - - - -
جرد بعض الألفاظ والعبارات الدالة على المجال الذي ينتمي إليه النص، أو تصنيفها في حقول معجمية مهيمنة، مع تحديد طبيعة العلاقة القائمة بينها.

المستوى الدلالي

(أ) الوقوف على بعض الانزياحات والصور الشعرية لاستكشاف أغوار الخيال والتصوير.

• استخراج بعض النماذج من الصور البلاغية: التشبيه - الاستعارة - المجاز - الكناية - السجع - الجناس والطباق) وبيان وظيفتها في تشكيل الصورة الشعرية في النص (تعبيرية / جمالية، إيحائية...)

(ب) الإيقاع: ويقسم إلى نوعين:

• الإيقاع الخارجي: وذلك من خلال ما يلي:

تحديد الوزن، ومعرفة مدى احترام الشاعر النظام الخليلي أم تم خرقه.

بيان وظيفة البحر ومدى توفيق الشاعر في اختياره ليناسب الغرض والحالة النفسية المعبر عنها.



◆ الروي: تحديد الروي وطبيعته الصوتية ومعرفة مدى توفيق الشاعر في اختياره وهل حافظ على وحدة القافية والروي أم تم خرق هذا التقليد؟

● الإيقاع الداخلي: وذلك من خلال التركيز على ما يلي:

(أ) التكرار: صوت / كلمة / جملة / بيت / مقطع شعري -التجانس بين الألفاظ.

(ب) التقسيم والتوازن الصوتي (بيان دور الموسيقى الداخلية في القصيدة وعلاقتها بالإيقاع النفسي وعاطفة ومشاعر الشاعر) رقة، حزن، ثورة، غضب...).

المستوى التداولي:

(أ) تحديد أسلوب النص: بهدف إبراز الفرق بين اللغة الشعرية الموحية وغير المباشرة، واللغة الوظيفية التقريرية المباشرة أي تحديد الوسائل والأساليب التداولية المتوسل بها لإبلاغ الرسالة بواسطة الأسلوب الخبري وأنواعه (ابتدائي أم طلبي أم إنكاري) وأساليب الإنشاء (النداء والاستفهام والأمر والنهي والتعجب والقسم والشرط...). كالضمائر المستعملة في الخطاب و علاقاتها -وطبيعة الأفعال و أزمنتها -وتوظيف النعت و الحال و طبيعة الجملة (اسمية أم فعلية أم رابطة - بسيطة أم مركبة - أنواع الربط بين الجمل و المقاطع .) - البناء من حيث تفكك القصيدة أو وحدتها الموضوعية أو العضوية (العمل الشعري و انسجامه).

(ب) رسالة الشاعر: تحليل العواطف المعبر عنها والمواقف المراد تبليغها من قبل الشاعر.

(ج) إبراز القيمة أو القيم المتضمنة في النص دينية ووطنية، إنسانية حقوقية، اجتماعية فنية... والاستدلال على ذلك بما يناسب من النص.

مرحلة التركيب والتقويم:

(أ) التركيب

بعد الانتهاء من دراسة هذه المكونات يتم تلخيص ما ورد في النص من أفكار وتكوين وجهة نظر حولها. وإبراز مدى انتماء النص إلى المجال الذي مثله.

(ب) التقويم

تقويم تجربة الشاعر انطلاقاً من النص من حيث مساهمته العامة في تطوير الشعر ومقارنته بشعراء آخرين.

منهجية تحليل نص حجاجي:

التمهيد

يمهد الأستاذ لدرسه بعرض وضعية مشكلة. لتشكل تحدياً معرفياً للمتعلم وينبغي تكييف المشكلة مع نوع النص، ومستويات المتعلمين.

الرصيد المعرفي

يتحدد الرصيد المعرفي عموماً في التعريف بالكاتب في حدود ما له علاقة بالنص، ويدور كذلك حول أنواع النصوص باطلاع المتعلم عليها؛ ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه، ويتمحور حول المجزوءة في الثانوي التأهيلي، وحول المجال في الثانوي الإعدادي.



مرحلة الملاحظة

يتم تفعيل مبدأ الاستباق والتوقع. حيث يعد المتعلم قارئاً نشيطاً وإيجابياً يستبق إلى المعنى ويتوقعه، قبل قراءة النص. وهنا يتم استثمار الرصيد المعرفي للتلاميذ وبناء الفرضيات قبل القراءتين النموذجية والفردية للنص. عن طريق استثارة التلاميذ بملاحظة علامات ومؤشرات خارجية (مصاحبة للنص) أو داخلية (متضمنة فيه في بعدها الوظيفي، وغير ذلك مما سيدرس في ذلك النص. كقراءة في العنوان: تركيباً ودلالياً. وتحديد علاقة العنوان بجزء محدد من النص (بداية، وسط، نهاية)، أو اقتراح عنوان آخر له. وعند صياغة الفرضية نستعمل عبارة "يفترض أن" أو "يتوقع أن" ولا نستعمل عبارة نستنتج. وينبغي أن تكون الفرضية عبارة عن جملة خبرية. وليس مجموعة من الأسئلة؛ فالفرضية ليست هي الإشكالية. ولا يقدم نوع النص كمعطى جاهز بل يقدم مع الفرضية كقضية ستخضع للفحص والتمحيص.

مرحلة الفهم:

قراءة النص قراءة معبرة، وشرح ألفاظه الصعبة بالمرادف أو بالضد، وتعرف مضمونه، من خلال:

☞ تحديد فكرته العامة: أي القضية التي يعالجها

☞ أو استخراج أفكاره الأساسية، وما يتفرع عنها من معان.

مرحلة التحليل:

- جرد بعض الألفاظ والعبارات الدالة على المجال الذي ينتمي إليه النص، وتصنيفها في حقول معجمية مهيمنة. مع تحديد طبيعة العلاقة القائمة بينها.

- الكشف عن عناصر وخصائص أخرى دلالية وتداولية وبنائية في النص. - إبراز القيمة أو القيم المتضمنة في النص (حقوقية اجتماعية فنية...) والاستدلال على ذلك بما يناسب من النص.

مرحلة التركيب

(أ) التركيب

بعد الانتهاء من دراسة هذه المكونات يتم تلخيص ما ورد في النص من أفكار وتكوين وجهة نظر حولها. وإبراز مدى انتماء النص إلى المجال الذي مثله.

(ب) التقويم

تقويم تجربة الكاتب انطلاقاً من النص من حيث مساهمته العامة في تطوير الكتابة ذات الطابع الحجاجي ومقارنته بكتاب آخرين.

منهجية تحليل نص تفسيري:

التمهيد



يمهد الأستاذ لدرسه بعرض وضعية مشكلة. لتشكل تحديا معرفيا للمتعلم وينبغي تكييف المشكلة مع نوع النص، ومستويات المتعلمين.

الرصيد المعرفي

يتحدد الرصيد المعرفي عموما في التعريف بالكاتب في حدود ما له علاقة بالنص، ويدور كذلك حول أنواع النصوص باطلاع المتعلم عليها؛ ذلك أن فاقد الشيء لا يعطيه، ويتمحور حول المجزوءة في الثانوي التأهيلي، وحول المجال في الثانوي الإعدادي.

مرحلة الملاحظة

يتم تفعيل مبدأ الاستباق والتوقع. حيث يعد المتعلم قارئاً نشيطاً وإيجابياً يستبق إلى المعنى ويتوقعه، قبل قراءة النص. وهنا يتم استثمار الرصيد المعرفي للتلاميذ وبناء الفرضيات قبل القراءتين النموذجية والفردية للنص. عن طريق استشارة التلاميذ بملاحظة علامات ومؤشرات خارجية (مصاحبة للنص) أو داخلية (متضمنة فيه في بعدها الوظيفي، وغير ذلك مما سيدرس في ذلك النص. كقراءة في العنوان: تركيباً ودالياً. وتحديد علاقة العنوان بجزء محدد من النص (بداية، وسط نهائية)، أو اقتراح عنوان آخر له. وعند صياغة الفرضية نستعمل عبارة "يفترض أن" أو "يتوقع أن" ولا نستعمل عبارة نستنتج. وينبغي أن تكون الفرضية عبارة عن جملة خبرية. وليس مجموعة من الأسئلة؛ فالفرضية ليست هي الإشكالية. ولا يقدم نوع النص كمعطى جاهز بل يقدم مع الفرضية كقضية ستخضع للفحص والتمحيص.

مرحلة الفهم

-قراءة النص قراءة معبرة.

- تنمية الرصيد اللغوي شرح ألفاظه الصعبة حسب ورودها في النص بالمرادف أو بالضد وتركيبها في جمل.

- التعرف على مضمونه، من خلال:

*استخلاص القضية التي يعالجها النص

*أو استخراج القضايا المطروحة، وما يتفرع عنها من معان.

* تعيين عناوين الفقرات.

* شرح فكرة أو قولة واردة في النص.

مرحلة التحليل

تحديد الحقل المعجمي: أي جرد بعض الألفاظ والعبارات الدالة على المجال الذي ينتمي إليه النص، وتصنيفها في حقول معجمية مهيمنة مع تحديد طبيعة العلاقة القائمة بينها.

الكشف عن عناصر وخصائص أخرى دلالية وتداولية وبنائية في النص:

(أ) إبراز الأساليب الموظفة في النص ووظيفتها.

(ب) استخراج بعض الأدوات اللغوية في النص ووظيفتها.

(ت) تحليل قولة أو فكرة في النص.



إبراز القيمة أو القيم المتضمنة في النص (حقوقية، اجتماعية، فنية...) والاستدلال على ذلك بما يناسب من النص.

مرحلة التركيب

أ) التركيب:

-تلخيص مضمون النص مع إبداء الرأي حول قضاياها.

-تمحيص الفرضية.

ب) التقويم

تقويم تجربة الكاتب انطلاقا من النص من حيث مساهمته العامة في تطوير الكتابة ذات الطابع التفسيري ومقارنته بكتاب آخرين.

الخاتمة:

إن التدبير الديدكتيكي للنصوص القرائية بالثانوي الإعدادي والتأهيلي يتطلب اعتماد مداخل المنهاج التربوي المغربي المتمثلة في الكفايات والتربية على الاختيار والتربية على القيم، وكذلك اعتماد مداخل بيداغوجية متمثلة في توظيف بياغوجيات نشيطة في الدرس القرائي تنطلق من الدور الإيجابي للمتعلم في بناء ذلك الدرس. ناهيك عن مداخل ديداكتيكية تتجلى في الاعتماد على القراءة المنهجية للنصوص وتجنب القراءة الخطية والانطباعية بالانطلاق من وضعية- مشكلة. كما أنه لا ينبغي الاستهانة بباقي مقومات النقل الديدكتيكي المتمثلة في المدخل الإستمولوجي المرتبط بالإستمولوجيا المدرسية من أجل تكييف المعرفة العلمية مع الوضعيات التعليمية التعلمية وجعلها في متناول المتعلم الذي يشكل بدوره قطبا سيكولوجيا تربطه بهاته المعرفة مجموعة من التصورات والتمثلات. تعد تلك المداخل، إذن، مجتمعة مفتاح النجاح في الدرس القرائي، خصوصا، إذا تم كذلك استحضار المدخل السيميولوجي للنصوص بمعرفة أنواعها وأنماطها حسب شكلها وطريقة بنائها ونوع الخطاب الذي تنتمي إليه، وتشديدها وتهذيبها قبل تقديمها للمتعلم. فالفعل القرائي هو فعل نسقي متمفصل: استراتيجيا، ومنهجيا، وبيداغوجيا وإستمولوجيا وديداكتيكا وسيميولوجيا؛ مما يستوجب تكييفه مع ظروف التعلم، ومستويات المتعلمين، والانطلاق من مستواهم الحقيقي من أجل تحقيق التنشئة القرائية الصحيحة لديهم.



الهوامش:

- 1- عزيز عشعاش، العناصر الديدانكتيكية الفاعلة في درس النصوص، مطبعة أنفو برانت، فاس، الطبعة الأولى: 2020م.
 - 2- سهيلة محسن كاظم الفنلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م، ص: 191.
 - 3- مجزوءة التدبير، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المغرب، الموسم التكويني: 2022-2023. 191 ص 8.
 - 4- مجزوءة التدبير، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المغرب، الموسم التكويني: 2022-2023. ص 8.
 - 5- مجزوءة التدبير، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المغرب، الموسم التكويني: 2022-2023. ص 9.
 - 6- مجزوءة التدبير، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المغرب، الموسم التكويني: 2022-2023. ص 9.
 - 7- مجزوءة التدبير، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المغرب، الموسم التكويني: 2022-2023. ص 9-10.
 - 8- عبدالواحد المرابط، السيميائية العامة وسيميائية الأدب، مطبعة أنفو-برانت، فاس. الطبعة الأولى، 2005.
- ⁹ J.P.Gagnon: Didactique d'une discipline ; laboratoire de laval; Serie Monographie n: 2 Avril ;1974; p:2
- 10- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 17.
 - 11- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 18.
 - 12- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 19.
 - 13- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 31.
 - 14- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 32.
 - 15- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 17.
 - 16- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 33.
- ¹⁷ M.Devalay: la transposition dédactique en mathématique en physique et en biologie,IREM, layon, 1989, P: 61.
- 18- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 44.
 - 19- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 47.
 - 20- ميلود حبيبي: طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية بالمدارس المغربية (درس القراءة نموذجاً)، مجلة فضاءات تربوية، العدد 1، 1995، ص 15.
 - 21- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 55.
 - 22- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 77.
 - 23- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 78.
 - 24- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 78-79.
 - 25- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 79.
 - 26- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 81.
 - 27- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 22.



- 28- علي أيت أوشان: ديدكتيك النص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 2021م. الدار البيضاء. ص: 22.
- 29- التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007. مديرية المناهج لوزارة التربية الوطنية بالمغرب، حسان، الرباط. ص: 18.
- 30- لتوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، 2007. مديرية المناهج لوزارة التربية الوطنية بالمغرب، حسان، الرباط. ص: 18.