

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"
Building a proposed strategy based on text
"grammer"

أ.د. رقية عبد الأئمة العبيدي

جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد.

Pro: Ruqaea Abd Al Aemma

م.م. جنان جاسم سوداني

وزارة التربية - مديرية تربية بغداد/ الرصافة الثانية.

Jinan Jasim Sudani

الايمل: linalina129@yahoo.com

رقم الهاتف: ٠٧٩٠١٨٣٥٧٩٦

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"

أ.د. رقية عبد الأئمة العبيدي

م.م. جنان جاسم سوداني

كلمات مفتاحية: استراتيجية مقترحة، نحو النص.

Text Grammar, Proposed Strategy

مُلخَصُ البَحْثِ: يرمي هذا البحث بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص.

بَنَتِ الباحِثَةُ استراتيجيَةَ التدرّيسِ المَقترَحةَ على وفق معاييرِ نحو النصّ، ثم نفذت التجربة وحدّدت المادة الدراسية التي سَتدرّسُ في أثناء مدّة التجربة، وصاغت الأهداف السلوكية للموضوعات التي سَتدرّسها. طبّقت التجربة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠ - ٢٠٢١م، وفي نهاية التجربة طبّقت الباحثة اختبار مهارات القراءة الإبداعية البعديّ على طالبات مجموعتي البحث. وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- توجد فاعلية للاستراتيجية المقترحة القائمة على نحو النص.

وفي ضوء النتائج توصلت الباحثة إلى استنتاجات عدّة، منها: إمكانية التدريس باستراتيجيات مقترحة على وفق نحو النص بعدّه علماً فكرياً ونظماً متكاملأ له أسسه ومبادئه ومعايير وممارساته في مدارسنا وفي ضوء الإمكانيات المتوافرة.

وبناءً عليه أوصت الباحثة بجملة توصيات، منها: اعتماد مدرّسي اللغة العربية ومدرّساتها الاستراتيجية المقترحة، ومعرفة مرتكزاتها للإفادة منها في تدريس مادة المطالعة.

واستكمالاً لهذا البحث اقترحت الباحثة عدداً من المقترحات، منها: تعرّف فاعلية الاستراتيجية القائمة على نحو النصّ في تنمية مهارات الفهم القرائيّ.

الملخص باللغة الانكليزية:

This research aims to build a proposed strategy based on the text
The researcher built the proposed teaching strategy according to textual standards, then carried out the experiment, determined the

subject matter to be taught during the experiment period, and formulated the behavioral objectives of the topics to be taught. The experiment was applied in the first semester of the academic year 2020-2021, and at the end of the experiment, the researcher applied the post-test of creative reading skills to the students of the two research groups. After analyzing the data statistically, the researcher reached the following results:

The proposed text-based strategy is effective

In the light of the results, the researcher reached several conclusions, including: The possibility of teaching with suggested strategies according to the text, after it is an intellectual science and an integrated system that has its foundations, principles, standards and practices in our schools and in light of the available capabilities.

Accordingly, the researcher recommended a number of recommendations, including: the adoption of the Arabic language teachers and its proposed strategic schools, and knowledge of their foundations to benefit from them in teaching the subject of reading.

To complete this research, the researcher suggested a number of proposals, including: Defining the effectiveness of the text-based strategy in developing reading comprehension skills.

مشكلة البحث:

تُعدّ القراءة المجال الأهم بين مجالات النشاط اللغوي فهي أحد أعمدة التفكير، وأبرز محركات العمل على نهضة الأمم والشعوب، وأداة من أدوات اكتساب المعرفة في عالم تتزايد فيه المعلومات ومواد القراءة، لأنّها وسيلة الفهم والإفهام والتعلّم والتعليم في حياة الأفراد.

فعلى الرغم من الدور الرئيس الذي تمثّله القراءة في دروس اللغة العربية إلا أنّ واقع التعليم الحالي لا يولي القراءة المساحة التي تستحقها من العناية والاهتمام، وإنّ مشكلات تدريس المطالعة (القراءة) لم تكن بمعزل عن مشكلات تدريس اللغة العربية إلا أنّها قد تختلف عنها باختلاف المرحلة التي تُدرّس فيها.

ويشير هذا الواقع إلى أنّ درس القراءة لا يتجاوز القراءة السطحية في مستواها الحرفي، فدروس القراءة في مدارسنا تُعلّم بطريقة قفّ .. اقرأ .. اجلس .. فالعملية لا

تتجاوز نطق المقروء، وكثيراً ما يشوبها القصور عن فهم المقروء، أو فهم ما وراءه، ويعوّل ذلك إلى النظرة القاصرة لمفهوم عملية القراءة، إذ يتضح أنّ العديد من المدرسين ممّن يتولّون تعليم القراءة ينظرون إلى مفهوم القراءة بكونه لا يتعدّى عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وربما صاحبها فهم الالفاظ في أحسن الحالات. (عطية، ٢٠٠٩، ص ٥١)

ونتيجة لممارسة الباحثة عملها بمهنة تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية، فقد لاحظت ضعف مستوى الطلبة في المهارات القرائية الإبداعية، وإنّ عملية التدريس لمادة المطالعة المتبعة في مدارسنا في حاجة كبيرة إلى التطوير والتحسين لأنّها عملية تقليدية تكتنفها مظاهر الرتابة ويشوبها الملل إذا ما قيست بالمستجدات الحديثة والعصرية التي شملت جوانب متعددة في تدريس هذه المادة ليصل تفكيرهم إلى مستوى الإبداع.

وإنّ هذا التدني في مستوى الطلبة في قراءاتهم ولاسيما الإبداعية منها يعود إلى متغيرات عدّة منها (المعلّم، والمتعلّم، والمادة، والطريقة)، ولعلّ أبرزها الطرائق المستعملة في تدريس اللغة العربية التي لا تحقق أهداف تدريسها وذلك لضعف مواكبتها التطور الحاصل في أساليب وطرائق التدريس، فمعظم هذه الأساليب لا تُبنى على تشجيع الطلبة، ولا تتلاءم مع مستوى نضجهم العقلي أو النفسي. (زاير وعائز، ٢٠١٤، ص ٧٦)

وممّا يؤكّد ذلك ما توصلت إليه دراسة (الجرجري، ٢٠٠٢) من نتائج تكشف عن ضعف اطلاع مدرّسي اللغة العربية ومدرساتها على أهداف تدريس مادة المطالعة، وعدم قدرتهم على تنمية حبّ المطالعة في نفوس المتعلّمين، فضلاً عن أنّ مادة المطالعة لا زالت تُعامل في مدارسنا على أنّها مادة غير أساسية، ولم تُمنح الاهتمام الذي يُمنح لفروع اللغة العربية الأخرى.

أهمية البحث

إنّ نحو النص نمط من التحليل المقنن، له وسائله ومعاييره وأدواته البحثية تمتد عملياتها التشخيصية الى مستوى ما وراء الجملة، فضلاً عن فحصها لعلاقات المكونات التركيبية داخل الجملة، ومن ثمّ الفقرة، انتقالاً الى النص الكلي، ويقدم وصفاً شاملاً لبنائه وجوانبه الدلالية. (الطالب، ٢٠١٧، ص ١٠٣)

ويمنح نحو النص كاتب النص المجال الخصب لإظهار قدراته اللغوية، وطاقاته الابداعية، سيما أنّ القراءة الابداعية مجالاً خصباً لإعمال نحو النص ومعاييره، إذ يخرج نحو النص بمنشئه من حدود بنية الجملة الضيقة ومكوناتها القاعدية الى حيز أوسع هو البحث المنظم الذي يركز على العلاقات القائمة بين الجمل في بنية أكبر هي النص، فالنص منتج مترابط ومتسق ومنسجم، وليس رصفاً اعتباطياً للكلمات والجمل والاعمال اللغوية. (بوقرة، ٢٠٠٧، ص ٨)

ويركز نحو النصّ على البنية اللغوية المتكاملة للنصّ، ويوليها اهتماماً بالغاً بعدّها الاطار الحقيقي الذي تستمد منه اللغة حيويتها ودلالاتها، فهو يقدم بذلك منظوراً جديداً في دراسة النصّ، يتجاوز الإعراف المتداولة والمحددة بالمكوّن الجملي، منطلقاً في إطاره الفكري العام من التسليم بان عمليات التواصل اللغوي لا تمارس من خلال جمل منفردة منعزلة، وإنما يحدث في تتابعات جمالية تفاعلية متماسكة تتجاوز حدود الجملة الضيقة الى رحاب بنية النصّ الفسيحة.

وبهذه الخصائص التي ينفرد بها نحو النصّ أمكنه أن يتقاضي ما سجّل على نحو الجملة من مأخذ، مما مكّنه من معالجة العلاقات النحوية في ما وراء الجملة في تشخيص العلاقات بين الجمل والفقرات والنصّ بتمامه التي لم ينظر اليها نحو الجملة، وذلك في المستويات المعجمية واللغوية (الصوت والصرف والتركيب) والدلالية والتداولية، وقدرته على وصف الخواص الاسلوبية التي تحقق الاستمرارية البنوية للنصّ، ويحدد وسائل السبك والتلاحم اللغوية والدلالية ليتجاوز بذلك الدلالة المتعلقة بالمفردة اللغوية، ليصل الى الترميز اللفظي داخل التراكيب، ويكشف العلاقات المماثلة بين عناصر الجمل النصية في قواعدها الشكلية التي اوجدها بصورة تسمح بالانسجام والتلاحم بين عناصر الكلمة، ثم الجملة، ثم النصّ، في تكامل وظيفي يؤدي الى المعنى المطلوب. (الجراح، ٢٠٠٦، ص ٤٧٨)

ويبتعد نحو النصّ في تحليله للنصوص القرائية عن الجنوح في التأويلات والتفسيرات غير الخاضعة للمنطق اللغوي، والتي لا تركز على طرائق لغوية نصية، فالنفسير المغلوط للنصّ إهمال له، والتفسير الملتوي إرهاب له.

وكل هذا يشير الى أنّ الانتقال من نحو الجملة الى نحو النص ليس مجرد نقلة حجمية (من الجملة الى النص) بل ايضا نقلة في المنهج وأدواته ووسائله وإجراءاته وأهدافه (النجيري، ٢٠١١، ص ٥)، من غير إهمال لنحو الجملة بل إنه قائم عليه، وبعده مرتكزاً ينطلق منه في دراسته مما يمنح الكاتب القدرة في دراسة اللغة الدراسة المألوفة التي عرفها، فضلاً عن أنّ نحو النص لا يقتصر على الدراسات النحوية في إطارها الضيق فحسب، بل تتمثل غايته في بناء النصوص في النسيج المترابط بين علوم اللغة وفروعها هادفاً في دراسته علوم النحو والبلاغة والاملاء وغيرها، فأضحى مجالاً فسيحاً لتعليم اللغة في ضوء طبيعتها التكاملية، ويحقق لها وظيفتها في تعلم قواعدها، واكتساب دورها الوظيفي المنوط بها، مما يمنحها قيمتها وجدواها. (الجراح، ٢٠٠٦، ص ٤٨٩)

وانطلاقاً من الدراسات اللسانية الحديثة والمتمثلة في علم نحو النص ولغرض تطوير استراتيجيات التدريس كان لا بدّ من بناء استراتيجية حديثة قائمة على نحو النص، وتوظيفها في المواد التعليمية، فالطلبة يتعلمون في التدريب على استراتيجيات حديثة ومستندة الى علوم اللغة واللسانيات التي تثير التفكير أكثر مما يتعلمون محتوى معيناً بطرائق تقليدية ومملة، ووظيفة المعلم هنا التأكد من تمكّن طلبته من ممارسة هذه الاستراتيجيات واستعمالها في تعلم الخبرات في المواقف الصفية الداعمة والمشجعة، والاستعانة بالانشطة التعليمية القادرة على تحريك القدرات الذهنية لدى المتعلم.

مرمى البحث

بناء استراتيجية قائمة على نحو النص.

حدود البحث: يتحدّد هذا البحث بـ :

- معايير نحو النصّ

تحديد المصطلحات:

الاستراتيجية:

١- لغة: كلمة مشتقة من اليونانية وتعني في اللغة: "فن وضع الخطط الحربية،

وتوسّعت لتعني فن التخطيط". (اليسوعي، ٢٠١١، ص ٢٢)

٢- اصطلاحاً: عرّفها:

الحيلة بأنّها: " خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتمّ خلالها استعمال الإمكانيات كافة والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة". (الحيلة، ٢٠٠٣، ص ١٧٢)
نحو النصّ:

١- لغة:

أ- النحو لغة: "مأخوذ من المادة اللغوية (نَحَو)، ونحا فلان الشيء: قصده، والنحو: القصد أو الطريق، يكون ظرفاً ويكون اسماً، نَحَاهُ يَنْحُوهُ وَيَنْحَاهُ نَحْوًا، ونحو العربية منه". (ابن منظور، مادة ن ح ي، ٢٠٠٣، ص ٨٧)

ب- النصّ لغة: "النص: رفعك الشيء، نصّ الحديث يَنْصُهُ نَصًّا: رفعه، وكلّ ما أظهر في فقد نُصّ، ونصّ المتاع نصًّا: جعل بعضه على بعض، ونصّ الدابة ينصّها نصًّا: رفعها في السير، والنصّ والنصيص: السير الشديد والحثّ، ونصّ كل شيء: منتهاه، وينصّ الشيء: حرّكه". (ابن منظور، مادة ن ص ص، ٢٠٠٣، ص ٩٧)

٢- اصطلاحاً: يُعرّف نحو النصّ :

• Richards بأنّه: "فرع من فروع علم اللغة يهتمّ بدراسة النصوص المنطوقة والمكتوبة على حدّ سواء، مؤكداً الكيفية التي انتظمت بها أجزاء هذه النصوص وارتبطت فيما بينها لتخبر عن الكلّ المفيد". (Richards, 1985 , p:292)

خلفية نظرية ودراسات سابقة

• خلفية نظرية

مع بزوغ علم اللسانيات على يد (دي سوسير) أصبح موضوع اللسانيات الصحيح والوحيد هو اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، ويشير في كلام له عن دلالة الخطاب إلى أنّ الإنسان لا يمكنه التعبير بكلمات منفصلة، وإنّ هذه الكلمات لا يمكن أن يكون لها معنى ودلالة على أفكار معينة إلّا إذا وضعت في علاقات مع بعضها (De Saussure, 1908, p:27)، فتمثّلت مهمة اللسانيات في وصف اللغات جميعها واستنباط قوانينها

العامة. وشملت مادة اللسانيات كلّ مظاهر اللسان البشري سواء أكان الأمر متعلّقاً بالشعوب البدائية أم الحضارية. (مؤمن، ٢٠٠٥، ص: ٣٢)

ويبرز مبحث لسانيات النصّ-الخطاب- من بين أهمّ المباحث في اللسانيات الحديثة، إذ إنّه يشكّل تنمّة للسانيات الجمالية التي واكبت دراسة الجملة- كوحدة لغوية كبرى- لسنين طويلة، سواء كان الأمر متعلّقاً بالبنوية الأوربية مع سوسير، أو البنوية الأمريكية مع بلومفيلد وسابير، أو مع التوليدية التحولية في الخمسينات من القرن الماضي. إلى أن ظهرت مجموعة من القضايا التي كشفت الحجاب عن حدود اللسانيات الجمالية، ووقوفها عند حدود الجملة كموضوع لها، فتوسّعت أطروحات جديدة مهتمة بالنصوص، وتحليل الخطابات بأنواعها المختلفة. (الميساوي، ٢٠١٣، ص ١٧٩)

وبعدّ علم اللغة النصّي فرعا من فروع علم اللغة يدرس النصوص المنطوقة والمكتوبة، إذ تنتظم أجزاء النص وترتبط مع بعضها البعض لتخبر عن الكلّ المفيد (Richards, 1986, p292)، وكذا هي الدراسة اللغوية لبنية النصوص، فتحليل الخطاب يرتبط بتحليل اللغة المنطوقة بينما تحليل النص مرتبط بتحليل اللغة المكتوبة، بيد أن التحليل سواء كان نصاً أم خطاباً فإنه يتضمن الوحدات اللغوية المنطوقة والمكتوبة كلها مع تحديد وظائفها التواصلية. (الفتحي، ٢٠٠٠، ص ٣٥)

وعليه فإنّ نحو النصّ هو فرع من فروع علم اللغة يُعنى بدراسة النصّ بعده الوحدة اللغوية الكبرى، مبيناً جوانب عدّة أهمها: الترابط والتماسك النصّي ووسائله، والاحالات وأنواعها، وسياق النصّ، وأدوار المشتركين في النصّ حين إنتاجه وتلقيه، سواء أكان منطوقاً أم مكتوباً. (خلف، ٢٠١٦، ص ٤٣)

إنّ نحو النصّ هو ترجمة للمصطلح الغربي (The grammar of the text) ويرى الباحثون في مجال اللسانيات النصّي أنّه يشير إلى مجموعة القواعد النحوية النصّية التي تنظم عالم النصّ أو تنظم بناء النصّ" (Petofi and Rieser, 1974, p:13) ونحو النصّ من المصطلحات التي نصبت لنفسها هدفاً متمثلاً في الوصف و الدراسات اللغوية لأبنية النصّ، وتحليل العناصر المختلفة لمظاهر التواصل النصّي.

ولتحقيق هذا الهدف اشتركت مع مصطلح نحو النصّ مصطلحات أخرى تُعنى بذلك وهي: علم النصّ وعلم اللغة النصّي و نظرية النصّ. (شبلنر، ١٩٨٧، ص ١٨٣) إنّ علم نحو النصّ تفرّع من علم اللغة، فهو يدرس أبنية النصوص المنطوقة والمكتوبة، وتبرز مهامّه في دراسته للعناصر المؤدية إلى التماسك والترابط النصّي، باستعانته بالأدوات الشكلية والدلالية على حدّ سواء. (خلف، ٢٠١٦، ص ٤٣)

ويرى الدكتور سعد بحيري أنّ مهامّ نحو النصّ تتعدّى مهمة علم اللغة، وتتجاوز تنظيم الحقائق اللغوية، فهي لا تقف عند حدّ المستويات اللغوية الصوتية، والدلالية، والمعجمية وما الى ذلك، في وصف كلّ الظواهر بمستوياتها ومن ثم تحليلها، بل تتعدّى ذلك الى اهتمامها بالاتصال اللغويّ وعناصره وشروطه وقواعده وخصائصه، ونماذج التفاعل ومستويات الاستعمال اللغويّ، وعناصر التأثير التي تكشف عنها النصوص في المتلقّي، وأنواع مستقبلية النصّ وصور الاستقبال، وافتتاح النصوص وقراءتها المتعددة. (هاينمان، ٢٠٠٤، ص ١٦٢)

وعليه ينبثق نحو النصّ من تطوير النظر النحويّ على مستواه النصّي، ويرتدّ إلى مكوناته الأساسية من نحو الجملة بدراسته للنصّ بصرف النظر عن حجم ذلك النصّ، لأنّ نحو النصّ ينظر إلى النصّ على أنّه كلّ الوحدات اللغوية التي لها وظائف تواصلية محدّدة تحكمها جمة مبادئ، كالتربط والتماسك والانسجام والإخبارية. (فضل، ١٩٩٦، ص ٢٩٨)

ومن المبررات التي وضعها العلماء لنشوء علم نحو النصّ بما يمثّله من تطوير وبناء في الوقت ذاته، فهي تتعدّى المستوى الملفوظ إلى مستوى أكبر وحدة لفظية يعمل عليها زيادة أو نقصاناً إلى الجملة، فكان الاحتياج إلى وصف يتجاوز حدود الجملة إلى إيضاح دلالة النصوص وبنائها التنظيمية التي تحكمها، ويركّز على السياقات النصية ويمنحها الأهمية الكبرى، إذ إنّ السياق يشكّل الوصف الحقيقي للمنظومات اللغوية التي تحكم القواعد النصية. (الزناد، ١٩٩٣، ص ١٦)

عمد الكثير من الدارسين إلى الأخذ بتعريف دي بوجراند وولفجانج دريسلر للنصّ إذ إنّه: "حدث تواصلية، يلزم كونه نصّاً توافر معايير سبعة للنصّية، ولا يعدّ نصّاً إذا تخلف

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"

واحد من هذه المعايير " وهي: السبك، والانسجام، والقصدية، والمقبولية، والإعلامية، والمقامية، والتناص. (دي بوجراند، ١٩٩٨، ص ٩٣)
إنّ نحو النصّ يضع معايير سبعة محدّدة تكفل للنصّ صحّة كونه نصّاً، وهذه المعايير هي:

- ١- السبك أو التماسك: وهو التتابع البناء الظاهري للاصّ من طريق استعمال وسائل الربط النحوية والقاعدية المختلفة.
- ٢- الانسجام أو الحيك: وهو التتابع الدلالي للمفاهيم والعلاقات داخل متن النصّ، وهذا المعيار ألصق بجانب الربط المعنوي الدلالي، ويمثّل كلّاً من هذين المعيارين الأولين أهمّ المعايير، وهما يعملان معاً في تآلف وتأزر متعاضدين.
- ٣- القصدية: وهو غرض منتج النصّ، ويفضي إلى أنّ ليس من قبيل النصّ لغو الكلام وحشوه، وكلام الناسي والمخطئ.
- ٤- التناص: وهو ترابط النصّ بغيره من النصوص، ويشير إلى العلاقة التي تقوم بين أجزاء النصّ بعضها مع بعض مثلما تقوم بين النصّ والنصّ الآخر.
- ٥- المقامية: أو رعاية الموقف، وتشير إلى العوامل التي تجعل النصّ يرتبط بموقف سائد يمكن استرجاعه، أي أن يكون النصّ متوافقاً مع الموقف الذي أنتج فيه.
- ٦- الإعلامية: وتعني أن يكون للنصّ مضمون يروم إبلاغه للمتلقّي، فليس من قبيل النصّ الكلام الذي لا معنى له.
- ٧- المقبولية: ويُقصد بها أنّ النصّ يمثّل صورة مقبولة من صور اللغة بين أجزائها تماسك وتلاحم وهي محددة الدلالة عند المتلقّي.

• دراسات سابقة:

-دراسة (الأحول، ٢٠١٧): سعت الدراسة الحالية الكشف عن فاعلية بعض الإجراءات التدريسية المقترحة في ضوء مدخل نحو النص، وتتبع أثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف صُممت الأدوات الآتية: قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطاب المرحلة الثانوية، ودليل المعلم مرشداً ودلياً لتنفيذ تلك الإجراءات التدريسية وفق مدخل نحو النص ومعايره، واختبار الكتابة الإبداعية

للقوف على مدى فاعلية تلك الإجراءات. طبقت الدراسة على عينة من طاب الصف الأول الثانوي بإدارة الدلنجات التعليمية بمحافظة البحيرة بلغ عددها (٦٢) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين: (تجريبية عددها (٣٢) طالباً، وضابطة عددها (٣٠) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى تأكيد فاعلية التدريس باستخدام مدخل نحو النص ومعايره؛ حيث كان للإجراءات التدريسية المقدمة الأثر الفاعل في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطاب عينة الدراسة.

- دراسة (الشريفي، ٢٠٢٠): وتهدف الى تعرف فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية حكومة الذات العقلية في تنمية مهارات القراءة الابداعية عند طاب الصف الخامس العلمي. واعتمد الباحث عمى تصميم تجريبيّ ذي ضبط جزئيّ، وهو تصميم المجموعة الضابطة مع اختبار قبلي وبعدي، اختار الباحث عينة البحث بنحو عشوائي وبلغت (٧١) طالباً من طاب الصف الخامس العلمي في ثانوية الصديق للبنين، وقد وزّعوا بين مجموعتين، بواقع (٣٦) طالباً في المجموعة التجريبية، و(٣٥) طالباً في المجموعة الضابطة، وكان للاستراتيجية المقترحة الأثر الفاعل في تنمية مهارات القراءة الإبداعية عند طاب عينة الدراسة.

مستلزمات البحث:

هيأت الباحثان المستلزمات الأساسية لبناء الاستراتيجية، وفيما يأتي عرض لإجراءات بناء الاستراتيجية القائمة على نحو النص:

١- بناء الاستراتيجية المقترحة:

أ- فلسفة الاستراتيجية المقترحة:

ترتكز فلسفة الاستراتيجية المقترحة على التوظيف الفعّال لمعايير نحو النص من طريق النظر الى النص دون تجزئته مع دراسة العلاقات بين أجزائه وكل ما يتصل به من ظروف محيطية كالمنتج والمتلقي والسياق المقامي والتواصلية والإعلامية والتناص وترباط النصّ وتماسكه وانسجامه، بما يحقّق دراسة شاملة للنص على أساس أنّه مجموعة أو فضاء ممتدّ وواسع من الجمل، والفقرات، والمقاطع، والمتواليات المترابطة شكلاً ودلالة

ووظيفة، ضمن سياق تداولي وتواصلّي معيّن، ومن ثمّ يحمل مقصديّات مباشرة وغير مباشرة.

ب- عناصر الاستراتيجية المقترحة:

١- نشاطات ما قبل التعلم: ويتضمّن هذا العنصر ثلاثة أمور مهمّة، هي:

- الأهداف: ويتمّ في هذه المرحلة تحديد الأهداف العامة المراد تحقيقها من تدريس مادة المطالعة باستعمال الاستراتيجية المقترحة، والأهداف هي التغييرات الإيجابية المراد إحداثها في سلوك المتعلمين نتيجة لعملية التعلم. (الحيلة، ٢٠١٤، ص ٧٠)

ويعرّف الهدف التعليمي بأنه قصد يُعبّر عنه بجملة إخبارية أو عبارة تصف التغيير المقترح في سلوك المتعلمين، فهو يرمي إلى إحداث التغييرات الإيجابية المرغوبة في سلوك الأفراد أو في فكرهم أو وجدانهم، باعتبار أنّ ذلك السلوك هو الناتج التعليمي المراد بلوغه في نهاية العملية التعليمية. (عطية، ٢٠١٣، ص ٤٥)

وتكمن أهمية تحديد الأهداف التعليمية العامة في أنّها تساعد المعلم على تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بما يتناسب مع استعدادات المتعلمين وقدراتهم و دافعيتهم فضلاً عن أهميتها في المساعدة على صياغة الأهداف السلوكية لتدريس مادة المطالعة للصف الرابع الأدبي. (السامرائي، ٢٠١٤، ص ٦٩)

- الدافعية: إنّ الدافعية هي حالة داخلية في المتعلم، وتتطلب عملية تحفيزها إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما، وإنّ الدافعية أمر مهمّ وحيوي لإنجاح أيّ موقف تعليمي، وينبغي أن تكون عامل جذب لانتباه واهتمام الطالبات قبل بدء التعليم مباشرة.

- المتطلبات القبلية من المعلومات:

وهي المعلومات والمهارات التي تمتلكها الطالبات قبل بدء عملية التعليم، فلكي تكون المادة التعليمية فعّالة، ولضمان نجاح التعليم، لا بدّ من وجود درجة عالية من التوافق بين المادة والمتعلم، فقد ركّزت الباحثة على المعلومات التي سبق للطالبات أن تعلّمنها والتي تُعدّ منطلقاً لتعلّم المفاهيم والمهارات للدرس الجديد، والتي ينبغي على الطالبات التمكنّ

منها، وتمثلت بتوجيه أسئلة للطالبات عن المعلومات السابقة التي درسنها والتي لها علاقة بموضوع الدرس، والتي هي مما ينبغي امتلاكها وتوجد ضمن معرفتهن السابقة. (زيتون، ٢٠٠٣، ص ١٠٢)

٢-تقديم المعلومات:

ويتضمن هذا العنصر أموراً مهمة، هي:

أ-التسلسل: وهو من الأمور المهمة المتعلقة بالمحتوى وما يتضمنه من مفاهيم ومبادئ وحقائق، وترتيبها وتسلسلها بتسلسل هرمي يوضح الكيفية التي يتم تعلمها فيه، فبدأ المتعلم بتعلم جزء من المعرفة الذي يعدّ متطلباً سابقاً للجزء الأعلى منه إلى أن يتحقق الهدف التعليمي الكلي، فتتنظم المهمة التعليمية ويسير التعليم من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركّب، ومن المحسوس إلى المجرد. (الحيلة، ١٩٩٩، ص ١٨٩)

ب-حجم الوحدة التعليمية: يعتمد حجم الوحدة التعليمية على ثلاثة عوامل رئيسية، هي:

- الخصائص العمرية للمجموعة:

لقد قسم أغلب الباحثين في مجال علم نفس النمو المراحل العمرية إلى أربعة مراحل،

هي:

-مرحلة المهد (الرضاعة): وتشمل السنتين الأوليتين من الحياة.

- مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة): وتشمل المرحلة العمرية من السنتين إلى الست سنوات.

-مرحلة الطفولة المتوسطة: وتمتد ما بين الست إلى التسع سنوات.

-مرحلة الطفولة المتأخرة: وتمتد من التسع إلى الاثنتي عشرة سنة.

-مرحلة المراهقة: وتمتد من الاثنتي عشرة سنة أو الثلاثة عشرة سنة إلى اكتمال النضج.

(زهرة، ٢٠٠٢، ص ١٥١)

ويرى كثير من علماء النمو أنّ النمو هو سلسلة متتابعة من التغيرات الهادفة إلى اكتمال النضج في جميع النواحي (الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، والتي تحدث بترتيب معيّن و بطريقه يمكن التنبؤ بها كنتيجة حتمية للنضج والخبرة. (Bee, 2001, p:2)

وإنّ لكلّ مرحلة من المراحل العمرية خصائصها التي تتفرد بها وتميّزها من غيرها من المراحل، ولها حاجاتها ومتطلباتها الخاصة بها، فكان لزاماً على واضعي المناهج مراعاتها والتركيز عليها لما لها من أثر بالغ في النمو العقلي والمعرفي للمتعلم. (قورة، ١٩٨٥، ص ٥٨)

• التنوّع في بنية المادة التعليمية:

ينبغي لواضعي المناهج مراعاة التلاؤم بين المادة التعليمية المقدمه للمتعلمين والخصائص المعرفية للمرحلة العمرية المستهدفة، مع مراعاة تنوّع خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية وخصائصهم البدنية والعقلية، وتطوير الأساليب الفعّالة التي تهدف إلى مراعاة احتياجاتهم واستعداداتهم وجاهزيتهم للتعلم، والتنوّع في تقديم الخبرات التي يتضمّنّها محتوى المادة التعليمية. (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٨٤)

ج-تقديم المحتوى:

يتمثّل هذا العنصر بتقديم المدرّس محتوى الدرس على وفق خطوات الاستراتيجية المقترحة من قبل الباحثة مع مراعاتها لأساليب و طرائق مختلفة في التقديم:

- الطرائق والأساليب التي يعتمدها المعلم، على نحو طريقة الإلقاء، و طريقة المحاضرة، وطريقة الشرح، وطريقة الوصف، وطريقة القصة.

- الطرائق والأساليب التي تعتمد على المعلم والمتعلم على حدّ سواء، كطريقة المناقشة، و طريقة الحوار، وطريقة المشاريع الجماعية.

- الطرائق والأساليب التي تعتمد على المتعلم، كالتعليم المبرمج، والحاسوب، والحقائب التعليمية. (الحيلة، ١٩٩٩، ص ١٩٠)

٣-مساهمات الطلبة:

ويشتمل هذا العنصر على أمرين مهمّين في عملية التعليم هما التدريب والتغذية الراجعة، فالتدريب هو عملية تهدف بشكل أساسي إلى اكتساب الخبرات والمعارف التي يحتاجها المتعلم، وتمكنه من الحصول على المعلومات والبيانات التي تتقصه، وتزوّده بالاتجاهات والمهارات الملائمة والأنماط السلوكية والعادات اللازمة والضرورية لزيادة معدل كفاءته في الأداء، أو هو محاولة لتعديل سلوك الأفراد بجعلهم يستعملون طرائق

وأساليب أفضل في أداء أعمالهم ومهامهم من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء والاتجاهات فيختلف سلوكهم بعد التدريب عما كان عليه قبله، ويهدف التدريب إلى إحداث تغييرات محدّدة لمقابلة احتياجات محدّدة (الحالية والمستقبلية) التي يتطلبها الفرد باستغلال إمكانياته وطاقاته الكامنة الأمر الذي يساعد في انجاز العمل الذي يؤديه بكفاءة عالية. (عطا الله، ٢٠٠١، ص ٥٩)

وينبغي أن يتزوّد المتعلمون بالفرص للتدريب على ما يتطلّب منهم أن يتعلموه، ولكنهم فوق ذلك يجب أن يزوّدوا بتغذية راجعة حول أدائهم، لأنّ من أقوى الآثار على عملية التعلم هو التدريب المتزامن مع التغذية الراجعة، وذلك لارتباطهما الوثيق مع بعضهما، فالتغذية الراجعة تتحقق بتزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن أدائه بنحو مستمر لأجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء، إن كان يحتاج إلى تعديل، أو تثبيته إن كان سائراً في الاتجاه الصحيح، فعملية تزويد الفرد بالبيانات الضرورية الموضّحة لسير أدائه هي عملية إرشادية تزيد من كفاءة الأداء في المستقبل. (الحيلة، ١٩٩٩، ص ٢٥٥)

وتتيح التغذية الراجعة الفرصة للمتعلّم كي يعرف ما إذا كانت إجابته عن السؤال المطروح أو المشكلة التي تتطلّب منه معالجتها صحيحة أو خاطئة، فهي لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجته تعلّمه وإنما ينبغي على المعلم أن يبيّن للمتعلّم مدى صحة جوابه ومدى خطئه، وغالباً ما ترافق عملية التغذية الراجعة عمليات من الممارسات والتدريب وربما تأتي التغذية الراجعة بعد عملية تطبيق الاختبارات اليومية أو الشهرية في أثناء الفصل الدراسي، أو بعد تطبيق الامتحانات النهائية في نهاية الفصل الدراسي. (جابر، ١٩٩٨، ص ١٦٢)

ومن الجدير بالذكر أنّ التغذية الراجعة المرافقة لعمليات التقويم التكويني في أثناء عمليات التعلم تكون متعدّدة الأنواع، وتسهم جميعها في تزويد المتعلم بمعلومات مفصّلة عن طبيعة تعلّمه والسبب في كونه ناجحاً في إجابته عن الأسئلة أو غير ناجح، إلّا أنّ التغذية الراجعة المرافقة لعمليات التقويم النهائي تكون مقتضبة ومقتصرة على إعطاء المتعلم التقدير النهائي وذلك بإعلامه مدى نجاحه أو اخفاقه، أي عدم تحقيقه الهدف التعليمي المرغوب. (زيتون، ١٩٩٩، ص ١٨٤)

٤- القياس والتقويم:

وهو من العناصر المهمة التي تتضمنها الاستراتيجية التدريسية فهو يشير إلى وصف السلوك وصفاً كمياً (رقمياً) على وفق قواعد وأسس معينة، أي أن عملية القياس هو التحديد الكمي لصفة سلوكية أو عدد من الصفات بحيث تتضمن أساليب قياس دقيقة ومناسبة أو عمليات وقواعد محددة لتعيين قيم عديدة للخاصية أو الأداء على اختبار يقيس هذه الخاصية. (عبد الرحمن، ٢٠٠٨، ص ٢١)

وتعدّ عملية تقويم التعلم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، من حيث أهميتها في تحديد مقدار ما يتحقق من الاهداف المنشودة والغايات التربوية المرجوة والمخططة والتي يتوقع ان تنعكس بشكل ايجابي على الفرد المتعلم، والعملية التربوية على حد سواء. (الحيلة، ٢٠١٤، ص ٣٤٥)

وقد ساءرت عملية التقويم كل مرحلة من مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة وصولاً إلى تحقيق أهدافها، فالتقويم التربوي هو عملية منظمة ومنهجية ومخططة تستدعي إصدار الأحكام على سلوك المتعلمين الفكري أو الوجداني أو الواقع المقاس، من بعد موازنة المواصفات والحقائق مع ذلك السلوك والتي يتمّ التوصل إليها من طريق القياس مع معيار يتمّ تحديده بدقة ووضوح وهدف محدد. أو هو عملية الحصول على معلومات وبيانات واقعية بطرائق عدّة، ولستعملها المدرّس في تشكيل حكم لاتخاذ القرارات. (Cooper, 1999, p:68)

وبناء على ما تمّ ذكره آنفاً فقد اعتمدت الباحثة أنواعاً من التقويم، وهي على النحو الآتي:
أ- التقويم القبلي:

ويهدف الى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، ويلجأ المعلم الى التقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات ليتعرف على خبراتهم السابقة، وبعد ذلك البناء عليها سواء أكان في بداية الحصة الدراسية، او الوحدة الدراسية، فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، بهذا يمكنه من تكيف أنشطة التدريس بما يتلاءم واستعداد المتعلم للدراسة. (الحيلة، ٢٠١٤، ص ٣٤٧)

ب-التقويم التكويني:

وهو العملية التقييمية التي يقوم بها المعلم في أثناء عملية التعلم، ويبدأ مع بداية التعليم ويستمر مع سير الحصة الدراسية، ويتضمن المناقشات الصفية وملاحظة أداء المتعلم، والنصائح والإرشادات، وحصص التقوية، وللتقويم البنائي أو التكويني دور في توجيه تعلم الطلبة في الاتجاه المرغوب فيه، مع تحديده لجوانب القوة والضعف لديهم، وتعريف المتعلم بنتائج تعلمه وإعطاءه فكرة واضحة عن أدائه مما يوفّر له تغذية راجعة. (جرادات وآخرون، ٢٠٠٨، ص ١٥٤)

ج-التقويم النهائي:

ويُقصد به العملية التقييمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، بعد أن أتمّ المتعلم متطلباته في الوقت المحدّد لإنهائها، ويحدّد فيه درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الدراسية لتعلم مقرر ما، ويتمّ التقويم النهائي والختامي في ضوء محدّدات معينة لعلّ من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات الأنموذجية لها، ومراعاة الدقّة والموضوعية في التصحيح. (الجابري، وداود، ٢٠١٣، ٤٤)

٥- نشاطات المتابعة:

وتهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية المخططة للدرس، ومدى استيعاب المتعلمين للحقائق والمفاهيم، وبالتالي ملاحظة من يحتاج منهم لمتابعة خاصة. وقد شملت الاستراتيجية المقترحة أنشطة متنوعة أسهمت في تطبيقها، وهذه الأنشطة تنمي مهارات التفكير الإبداعية وعمليات التفكير المركبة وتعزّز التعلم الذاتي، ويمارس المتعلم الأنشطة خارج الفصل الدراسي لاستكمال وبناء الخبرات والمهارات الأساسية وتحقيق التنمية الذهنية واللغوية ودعم المواهب والقدرات السلوكية والمهارية. (الهاشمي، ٢٠١٣، ص ٦٤)

إنّ الأنشطة في ضوء المفهوم التربوي أمر حيويّ ينفع في المواد الدراسية جميعها، وهو وثيق الصلة بحياة المتعلمين في المدرسة وخارجها، ويلبي حاجات تتوافق مع رغباتهم وميولهم. (مصلح، ١٩٨٠، ص ٨٨)

ويُعدّ دور الأنشطة التعليمية مركزياً ومحورياً لاسيّما وأنها تساعد على تحسين طرائق وأساليب اكتساب المفاهيم العلمية، والمهارات اللازمة لعمليات التعلم، واتجاهات المتعلمين العلمية، فضلاً عن أنها الإطار العام الذي يمكن المتعلم من ممارسة أنشطته المتنوعة لامتلاكه الخبرات التعليمية الجديدة. (عبد الجبار، ١٩٨٨، ص ٥٠)

وتعني الأنشطة بتنظيم الخبرات التربوية بشكل يسهل معه تفاعل الطلبة معها وتتابعها والاستمرار بها من مرحلة إلى مرحلة أخرى، متخذة من الفرد المتعلم محوراً ومن البيئة المحيطة اتجاهات، ولا يتم تحقيق مستويات التعلم إلا من طريق المشاركة الفاعلة للطلبة في عمليات اكتساب المعارف والخبرات بما يمارسونه داخل حجرة الصف أو خارجها. (الهاشمي، ٢٠١٣، ص ٦٨)

٢- إجراءات استراتيجية التدريس:

إنّ استراتيجية تدريس موضوع ما تتمثل في مجموعة من الإجراءات المخطّط لاستخدامها فعلياً في أثناء التدريس؛ بغية تحقيق الأهداف التدريسية لهذا الموضوع. (زيتون، ١٩٩٩، ص ١٨٨)

وتُصنّف إجراءات التدريس إلى:

أ- الإجراءات الأساسية، وتتضمّن الآتي:

- إجراء تهيئة الطلبة لموضوع التدريس.

- إجراءات تعليم وتعلّم محتوى موضوع التدريس.

- إجراء تلخيص موضوع التدريس.

ب- الإجراءات التكميلية، وهي تتضمّن الآتي:

- تحديد زمن التدريس وتوزيعه على إجراءات التدريس.

- تحديد صورة تنظيم الطلبة الأساسية.

- اختيار مكان التدريس. (الحيلة، ٢٠١٤، ص ١٧٥)

إنّ بعض معايير اختيار استراتيجية التدريس له صلة بالتفكير بجميع أنواعه، إذ يتفق معظم التربويين على أنّ التعليم من أجل التفكير، أو تعليم مهارات التفكير هدف مهمّ من أهداف التربية، وإنّ المعلم يجب أن يفعل كلّ ما باستطاعته من أجل توفير فرص التفكير

لطلبتة، وإنّ المعلمين يريدون لطلبتهم التقدّم والنجاح واتقان الأهداف بمستوياتها المختلفة، وإنّ الكثير منهم يعدّون مهمّة تطوير قدرة المتعلّم على التعلّم وعلى التفكير هدفاً تربويّاً يضعونه في مقدّمة أولوياتهم، وعند صياغتهم لأهدافهم التعليمية، فيعبّرون عن آمالهم وتوقّعاتهم في تنمية استعدادات طلبتهم كي يصبحوا قادرين على التعامل بفاعلية مع مشكلات الحياة المعقّدة حاضراً ومستقبلاً. (الحيلة، ٢٠٠٣، ص ٩٨)

وفيما يتعلّق بالإجراءات التدريسية التي اتبعتها الباحثتان فقد كانت متنوّعة من وجوه عدّة: على نحو الغرض منها، ودور المدرّس والطالب في كلّ منها، وموقعها في أثناء تنفيذ الدرس، والزمن المخصّص لها، ومكان إجرائها.

٣- خطوات الاستراتيجية:

أعدّت الباحثتان خطوات الاستراتيجية المقترحة على وفق ما تتطلبه المعايير النصية السبعة التي أقرّها كلّ من (روبرت دي بوجراند وديسلر) وهي: السبك، والانسجام، والقصدية، والمقبولية، والإعلام، والمقامية، والتناس، وعلى ضوء الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: التهيئة:

يهيئ المدرّس أذهان الطلبة، ويثير دافعيتهم للدرس من طريق الحديث عن الأفكار العامة للنصّ وأهدافه، ويمكن للمدرّس أن يطرح عدداً من الأسئلة المتعلقة بالفكرة العامة للنصّ وأهدافه، ويحاول استجلاب ما لدى الطلبة من خبرات سابقة ومعلومات متعلّقة بموضوع النصّ (محور الدرس).

الخطوة الثانية: (عرض المعيار):

يقدم المدرّس في هذه الخطوة المعيار النصّي - محور الدرس - وشرحه وتوضيحه للطلبة مع عرض الأمثلة التوضيحية المتعلّقة بالمعيار وتوضيحها على السبورة مع شرحها وتفسيرها.

الخطوة الثالثة: (القراءة الصامتة للطلبة):

يطلب المدرّس من طلبته قراءة النصّ القرائي قراءة صامتة، وتحديد المفردات الصعبة والغامضة في أثناء القراءة ليتمّ توضيحها بعد الانتهاء من القراءة الصامتة.

الخطوة الرابعة: (الاستدلال على المعيار):

يطلب المدرّس في هذه الخطوة من طلبته الرجوع إلى النصّ القرائي والبحث عن المعيار النصّي - محور الدرس - وتأشير في النصّ.

الخطوة الخامسة: (تنظيم المعلومات):

يناقش المدرّس الطلبة في ما توصّلوا إليه من معلومات حول المعيار النصّي وتمّ تأشير في النصّ القرائي، وتفسير وتوضيح هذه المعلومات وتنظيمها وعرضها على السبورة بشكل منظمّ وواضح.

الخطوة السادسة: (الفهم المجرد):

يتأكد المدرّس من فهم الطلبة للمعيار النصّي وذلك من طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالمعيار وتعريفه واستعماله ومحدّداته وإعطاء الأمثلة التطبيقية.

الخطوة السابعة: (التقويم):

يطلب المدرّس من الطلبة (واجباً بيتياً) تحليل إحدى النصوص المختارة التي تملك حظاً من الجودة، واستخراج المعيار النصّي - محور الدرس - ومحاولة تفسير وبيان إجابة الكاتب في استعمال هذا المعيار من وجهة نظر الطلبة.

ويتمّ مراجعة المدرّس لهذا النشاط وإعطاء الملاحظات حول أداء الطلبة، مع إيلاء الأهمية لهذه الخطوة لأنها تعدّ تغذية راجعة للطلبة.

٤- دور المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة:

يُعدّ المعلم الركيزة الرئيسة في النظام التعليمي، وعليه تُبنى جميع الأعمال المستقبلية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى الطرائق والأساليب المتبعة في التدريب يؤدي إلى نمو الطلبة وتطورهم على نحو فاعل وإيجابي، فالمعلم قائد له تأثير كبير وعميق في طلبته، لأنّه العنصر الفعّال في عملية تنشئة الطلبة، فهو الذي يخطط ويبعث النشاط في التعليم، ويضفي على الكتاب والمحتوى والأنشطة والوسائل والتجهيزات ما يكمل نقصها إذا كان ثمة نقص، ويوظّف هذه العوامل لخدمة المتعلم. (مدكور، ٢٠٠٥، ص ٨١)

فالمعلم هو عماد العملية التربوية وبجهدته تتحقق الأهداف، ومن طريق النظر إلى المعلم الكفاء والذي يعيش بمستوى فكريّ متجدّد لابدّ من وضعه في إطار يواكب فيه التطور العالمي في عمليات التعليم بنحو عام، وتطور الطرائق والأساليب التعليمية، وأساليب التقويم بنحو خاص، فهذا التطوير إنّما يعتمد على المعلمين من ناحية كفايتهم ووعيهم بمهامهم وإخلاصهم في أدائها، لأنّ المعلم هو عصب العملية التربوية، والعامل الرئيس الذي يتوقّف عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها، وتحقيق دورها في تطوّر الحياة في عالمنا الجديد، بما يمتلكه من قدرات تسهم في تحقيق أهداف التعليم، وترجمتها إلى واقع ملموس، فهو يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند المتعلمين من طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها، واستعمال تقنيات التعليم ووسائله واستراتيجياته الفاعلة، ومعرفة حاجات المتعلمين وطرائق تفكيرهم وتعلمهم. (بشارة، ١٩٨٦، ص ٦٤)

والمتعلم طرف إيجابي في العملية التعليمية، يشارك بفاعلية وحيوية إلى جانب المعلم، فهو قادر على التعلم الذاتي، وتوظيف خبراته التي يكتسبها، إذا ما أحسن المعلم إتاحة الفرص المناسبة لتعليمه، واتبع أسلوباً يسمح للمتعلم فيه بتنظيم واستيعاب المعلومات والخبرات، ودمجها في بنائه المعرفي، واستخدامها في كلّ المواقف الحياتية، (عبيدات، ٢٠٠٧، ص ١٣٥)

ومن أجل أن يحقق المعلمون المزيد من النجاح في عملهم ينبغي عليهم اتباع طرائق واستراتيجيات حديثة وفاعلة في عملية التعليم، والأهم من ذلك هو أن يقدموا الفرص الحقيقية للمتعلمين ليتعلّموا.

وإنّ تركيز الاهتمام على تحقيق الأهداف ذات المستويات المعرفية العليا يساعد الدارسين على تشكيل الوعي، وعلى الاحتفاظ بالخبرات المكتسبة للاستفادة منها في حلّ المشكلات بفاعلية من طريق رؤية الخيارات وطرح البدائل، وضرورة فتح المجال أمام الطلبة لاكتشاف المفاهيم والمعارف بشكل مستقل من طريق طرح الأسئلة المناسبة التي من شأنها أن تحفّز التفكير، وذلك بهدف خلق بيئة من التعلم الفعّال المتمركز حول الطالب بعيداً عن التلقين، واتباع أساليب تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة، لأن تنمية القدرة على التفكير الإبداعي، واستعمال الأسلوب المناسب في التدريس أمر يرتبط بالمعلم

نفسه، إذا كان فاهماً لبعض الأساليب التي قد تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي كهدف من أهم أهداف التدريس. (رشوان، ٢٠١٣، ص ٧٠-٧١)

وتعتمد الاستراتيجية المقترحة على التفاعل النشط بين المعلم والمتعلم، و بين المتعلم وأقرانه، بما يمكن المتعلم من القيام بدور إيجابي فاعل في عملية تعلمه، وفيما يأتي بيان دور المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة:

دور المعلم في الاستراتيجية المقترحة:

- ١- الإشراف على معالجات الطلبة للنص المقروء.
- ٢- عرض المعيار النصي بشكل واضح على السبورة.
- ٣- تعزيز مشاركة الطلبة فور ظهور المناسبة، أو حين يستحق الطالب ذلك.
- ٤- حث الطلبة على إيجاد الارتباطات بين أدوات وآليات المعيار النصي الماثلة في النص المقروء.
- ٥- استعمال المدرس أسئلة ذات مستويات التفكير العليا والتي تتطلب معالجات دقيقة، وإثراء الدرس وإغنائه بالأسئلة المتنوعة مع المرونة في طرحها.
- ٦- إدارة الحوار والنقاش.
- ٧- التخطيط والإعداد وتجهيز المواد والأدوات التعليمية اللازمة من أجل تنفيذ الدرس على وفق الاستراتيجية القائمة على نحو النص.
- ٨- تحديد المفاهيم والمبادئ للمعايير التي يتضمنها نحو النص وعرضها على الطلبة مع التعزيز بالأمثلة والشواهد والتطبيق عليها.
- ٩- تحديد وتعيين الأنشطة والخبرات التي سيعمل الطالب على تنفيذها وتطبيقها.
- ١٠- تقديم المساعدة والتوجيه للطلاب من أجل تنظيم المعلومات وإثرائها.

دور المتعلم في الاستراتيجية المقترحة:

- ١- المشاركة الفاعلة من طرسق القيام بإجراءات الاستراتيجية.
- ٢- ربط دلالات النصّ وجمله وتراكيبه بآليت وأدوات المعيار النصي.
- ٣- الخروج باستنتاجات حول العلاقات.
- ٤- طرح التساؤلات والمبادرة بها حسب الحاجة لها.

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"

- ٥- المناقشة والحوار فيما يتمّ عرضه في الموقف التعليمي.
 - ٦- القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد.
 - ٧- يطرح أفكار جديدة وغير مألوّفة واقترح عنوانات جديدة.
 - ٨- إبداء الرأي في المشكلات التي ترد في النص واقترح الحلول المناسبة لها.
 - ٩- تحليل النصوص في ضوء معايير نحو النص وذلك بالتعمّق في النص وتحديد أدوات المعيار وآلياته واستخراجها وتوضيحها.
 - ١٠- التعاون مع أقرانه في الأنشطة المختلفة وتبادل المعلومات والأفكار.
- ولإيضاح دور المعلم والمتعلم في الاستراتيجية المقترحة أعدت الباحثتان شكل (١) لبيان أدوارهما في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجية:

| ت | مراحل الاستراتيجية | دور المعلم | دور المتعلم |
|----|-------------------------|---|--|
| ١- | التهيئة. | - طرح الأسئلة المثيرة للانتباه - تقديم التغذية الراجعة. | - الإجابة عن أسئلة المعلم. |
| ٢- | عرض المعيار. | - توضيح مفهوم المعيار. - عرض الأمثلة التوضيحية وشرحها وتفسيرها. | - تمييز المعيار النصي وآلياته. - تشكيل صورة ذهنية عن مفهوم المعيار النصي. |
| ٣- | القراءة الصامتة للطلبة. | - توجيه المتعلمين إلى قراءة النص قراءة صامتة. - توضيح وتفسير المفردات الصعبة والغامضة. - تقديم التغذية الراجعة. | - قراءة النص قراءة صامتة. - تحديد المفردات الصعبة والغامضة. - الإجابة عن أسئلة المعلم. |
| ٤- | الاستدلال على المعيار. | - توجيه المتعلمين إلى البحث عن آليات المعيار وأدواته في النص المقروء وتحديدتها. - تقديم التغذية الراجعة. | - تحديد وتأشير آليات المعيار وأدواته في النص المقروء. |
| ٥- | تنظيم المعلومات. | - مناقشة المتعلمين في المعلومات المقدمّة حول المعيار النصي المؤشر | - تقديم الإجابات حول ما تمّ التوصل إليه من أدوات المعيار |

المصادر العربية والأجنبية:

- ابن منظور، جمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم، ٢٠٠٣، معجم لسان العرب، حققه: عامر أحمد حيدر، مراجعة: عبد المنعم خليل إبراهيم، بيروت، دار الكتب العلمية، لبنان.
- الأحول، أحمد سعيد، ٢٠١٧، إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الابداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث منشور في مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٥، العدد ١، يونيو، ٣٢٣ - ٣٥٨.
- بوقرة، نعمان، ٢٠٠٧، نحو النص مبادئه واتجاهاته الأساسية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة- علامات في النقد الأدبي، النادي الادبي الثقافي بجدة، المملكة العربية السعودية، المجلد ١٦، العدد ٦١، مايو، ص ٧- ٣٧. الجراح، ٢٠٠٦.
- جابر، عبدالحמיד جابر، وآخرون، ١٩٩٨، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جرادات، عزت، وذوقان عبيدات، وهيفاء أبو غزالة، وخيري عبد اللطيف، ٢٠٠٨، التدريس الفعّال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الجرجري، عبد الله علي إبراهيم، ٢٠٠٢، مشكلات تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية في العراق ومقترحات علاجها، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الجابري، كاظم كريم، وداود عبد السلام. (٢٠١٣): مناهج البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد للعلوم الإنسانية.

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"

- الحيلة، محمد محمود، ١٩٩٩، التصميم التعليمي - نظرية وممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، عمان، الأردن.
- الحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٣، طرائق التدريس واستراتيجياته، الطبعة الثالثة، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.
- الحيلة، محمد محمود، ٢٠١٤، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الرابعة، عمان، الأردن.
- خلف، صيون خضير، والماع، خليل عبد المعطي، ٢٠١٦، النص ونحو النص - الحدود والمكونات، مجلة آداب البصرة، العدد ٧٦، العراق.
- دي بوجراند، روبرت، ١٩٩٨، النص والخطاب والإجراء، ترجمه الدكتور تمام حسان، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى.
- زاير، سعد علي، وعائز، إيمان اسماعيل، ٢٠١٤، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزناد، الأزهر، ١٩٩٣، نسيج النص - بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً، الناشر: المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى.
- زيتون، حسن حسين، ١٩٩٩، تصميم التدريس - رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة.
- زيتون، كمال عبد الحميد، ٢٠٠٣، التدريس نماذج ومهاراته، ط١، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"

- السامرائي، قصي محمد والخفاجي، رائد ادريس ٢٠١٤ ، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، ط١، منشورات دار دجلة، عمان، الاردن.
- شبلنر، برند، ١٩٨٧، علم اللغة والدراسات الأدبية- دراسة الأسلوب - البلاغة - علم اللغة النصي، ترجمه وقدّم له وعلق عليه الدكتور محمود جاد الرب، الدار الفنيّه للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الاولى .
- الشريفي، مرتضى محسن عباس، ٢٠٢٠، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية حكومة الذات العقلية في تنمية مهارات القراءة الابداعية عند طلاب الصف الخامس العلمي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.
- الطالب، هائل، ٢٠١٧، من نحو الجملة الى نحو النص المفهوم والتطبيق، مجلة جامعة البعث، المجلد ٣٩، العدد ١٢، ٩٦-١٢٥، سوريا.
- عبد الجبار، محمد محمود، ومحمد صلاح النباية، ١٩٨٨، سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل، الطبعة الثانية، الصفحات الذهبية للنشر، الرياض.
- عبد الرحمن، سعد، ٢٠٠٨، القياس النفسي النظرية والتطبيق، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، مصر.
- عطا الله، ميشيل كامل، ٢٠٠١، طرق وأساليب تدريس العلوم، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عطية، محسن علي، ٢٠٠٩، استراتيجيات ما وراء لمعرفة في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

"بناء استراتيجية مقترحة قائمة على نحو النص"

- عطية، محسن علي، ٢٠١٣، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
- فضل، صلاح، ١٩٩٦، بلاغة الخطاب وعلم النص، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان، مكتبة لبنان، ناشرون، الطبعة الأولى.
- الفقهي، صبحي إبراهيم، ٢٠٠٠م، علم اللغة النصّي بين النظرية والتطبيق - دراسة تطبيقية على السور المكية، الجزء الأول، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- قورة، حسين سلمان، ١٩٨٥، الأصول التربوية في بناء المناهج، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف.
- مؤمن، أحمد، ٢٠٠٥، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر.
- مصلح، أحمد منير، ١٩٨٠، الطفل والنشاط وطرائق التعليم في المدرسة الابتدائية العربية، مجلة الفيصل، العدد ٣٤، آذار، السنة الثالثة، الرياض.
- الميساوي، خليفة، ٢٠١٣، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات ضفاف - منشورات الاختلاف، دار الامان، الطبعة الاولى، تونس.
- النجيري، إيمان محمد صالح، ٢٠١١، نحو النص مدخل جديد في تدريس النحو العربي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد التاسع، الجزء الثاني، مصر.
- هايمان، فولفجانج وديتر فيهفجر، ٢٠٠٤، مدخل الى علم لغة النص، ترجمة وتعليق الدكتور سعيد حسن بحيري، الناشر مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى.

- الهاشمي، علي ربيع حسين، ٢٠١٣، الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية، دار غيداء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- اليسوعي، لويس معلوف، ٢٠١١، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان.

-Bee, Helen. 2001: The Developing Child, New York, Harper and Row publishers Inc.

-Cooper, James M. General Editor. 1999, Classroom Teaching Skills, (6th ,Ed.). Houghton MIFFLIN, USA.

.Sabri, Dowood , A and Radhi, R.I. The effect of the SAMR Model on Acquiring Teaching Skills for Students of colleges of Education in the Subject of teaching Applications. International Journal of Early Childhood Special Education Uo.13. No (20) 2021, PP: 1289-1296

-De Saussure, Ferdinand, 1908, lecture on science, philosophy and art, Columbia, university.

- Petofi, J.s and Rieser, H. Studies in text grammar, Dordrecht, 1974, p: 13.

- Richards. Jack C. 1985, the Context of Language Teaching. Cambridge, MA: Cambridge University Press, p. xi + 228