مدى تنوع النصوص في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

د. صفاء محمد محمود إبراهيم*

المقدمة

اللغة وسيلة لتجلية فكر الإنسان؛ فبها يفكر وينقل فكره ويجعله قابلا للتداول، فهي للتعايش والتفاعل بين أفراد المجتمع، وبها ينمو اجتماعيًا ومعرفيًا؛ وهي ضرورية لبناء مهارات التواصل، ومحورية في منظومة الثقافة؛ لارتباطها بالتراث والقيم والمعتقدات، كما تمثل اللغة واجهة الخطاب المعرفي الذي يخدم مصالح الأنظمة والمنظمات والمؤسسات والأفراد، فضلا عن استخدامها في استيعاب جميع مجالات العلوم والمعارف، وعليها يرتكز مجتمع المعرفة، سواء كانت لغة إنسانية طبيعية أم لغة اصطناعية؛ من هنا فإن لغة كل أمة هي جزء لا يتجزأ من شخصيتها، وحضارتها، وموروثها التاريخي والثقافي.

واللغة ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها، وفي هذا المعنى يقول نبيل علي (٢٠٠١: ٢٤٠): " أينما يكن مسلكك في دنيا المعرفة؛ فابحث عن اللغة قمة العلوم الإنسانية، ورفيقة العلوم الطبيعية، وركيزة الفلسفة عبر القرون، ورابطة عقد الفنون، ومحور تكنولوجيا المعلومات، وهندسة معرفتها، ولغات برمجتها".

واللغة العربية شأنها شأن كل لغة حية تظل الرباط الذي يوحِّد أبنائها، ويربط الماضي بالحاضر في ذاكرتهم؛ لأنها ترتبط بأعز ما تملكه الأمة وهو العقيدة الإسلامية، كما تظل امتدادًا للغة الأجداد، وتظل حافظة

* مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية – جامعة الإسكندرية

للتـراث، ووعـاء للثقافـة ومعينـا ومنبعـا لإسـهامات الحضـارة العربيـة والإسلامية في الثقافة العالمية؛ بما يمكن أن تؤديه من دور حقيقي في تحقيق التضامن العربي، وإنتاج المعرفة، ووصل الثقافة العربية بثقافات العالم الأخرى.

وتؤدي اللغة العربية دورًا مهمًا في البيئة المدرسية؛ فبها تنقل المعارف للطالب؛ وبها يتعلم حقائق المواد الدراسية المختلفة بقراءة هذه المواد من كتبها المقررة؛ فقدرة الطالب اللغوية وسيلته لتحصيل أنواع العلوم والمهارات، وبدون إتقانه مهارات اللغة؛ لايمكنه إحراز أي تقدم ملموس في تحصيل المواد الدراسية المختلفة.

والقراءة – كأحد فنون الأداء اللغوي– تعد مدخلًا مهمًا لكل أنواع المعرفة والفهم والتعلم، وبغيرها لا يستطيع المتعلم أن يحقق نجاحًا أوتقدمًا ملحوظًا في مجالات دراسته؛ لأن المواد الدراسية في جانب كبير منها ليست إلا فكرًا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة، وقراءة هذه الرموز هي مدخل التعرف على مضامين هذا الفكر(فاروق خليفة،١٩٩١: ١)؛ بل إن القراءة تعد مؤشرًا للنمو في فنون الأداء اللغوي الأخرى؛ وفي ذلك يؤكد "جودمان" (Goodman,K,S.,1994:11-79) أن إنتاج اللغة واستقبالها وجهان لعملة واحدة، ويعد النمو في أحدهما مؤشرًا للنمو في الجانب الآخر.

ولقد أثبتت أبحاث كثيرة أن هناك ارتباطًا مرتفعًا بين: القراءة ، والتحصيل الدراسي؛ فأي ضعف في القراءة؛ يؤدي إلى ضعف في تحصيل المواد كافة، وأي تقدم في القراءة يؤدي إلى تقدم ملحوظ في التحصيل الدراسي؛ بمعنى أن التأخر في القراءة؛ يؤدي إلى التأخر الدراسي (إسماعيل أبو العزايم ، ١٩٨٣: ١٣)؛ فكثير من الدراسات تشير إلى أن دافعية الفرد للقراءة تتأثر بكفاءته فيها، وهذا بدوره يؤثر في مستوى تحصيله (Wigfield and Guthrie,1997) .

كما يشير معظم التربويين إلى أن ضعف المتعلمين في دراسة المواد المختلفة مرده بالدرجة الأولى إلى ضعفهم في القراءة، وافتقارهم مهارات القراءة للدراسة وعادتها السليمة، كما يشيرون إلى أن القراءة وسيلة أساسية للحصول على المعلومات والمعارف؛ ومن هنا كانت مقولة برنارد Bernard : " إن كل مدرس هو مدرس للقراءة " هي مقولة صادقة؛ إذ يرى أنه يجب على المدرسين ألا يغفلوا شأن التلاميذ الضعاف في القراءة في فصولهم؛ لأن القراءة تعد أعم الخبرات وأهمها في البرامج العلمية الناجحة (محمود كامل الناقة، محمد حسن المرسي، سمير عبد الوهاب،٢٠٠٤: ١٥٥).

ويؤكد هذا المعنى عبد الله إمبوسعيدي وثريا الراشي (٢٠١٢: ٣١٧) بقولهما:" ربما لايختلف اثنان على أن القراءة من أهم استراتيجيات التعلم في جميع المواد الدراسية؛ وبالتالي فإن تدريس مهارات القراءة، واستراتيجياتها لايقتصر على معلمي اللغة العربية، مع أهمية دورهم في ذلك؛ بل يتعداه إلى معلمي المواد الدراسية؛ لأنهم أعرف بطبيعة المواد التي يدرسونها والمهارات والاستراتيجيات التي يحتاجها طلابهم في كل موضوع"

ومما يؤكد أهمية القراءة أن الوحي الإلهي بدأ بخطاب (اقرأ) وتكرر الأمر بالقراءة في الآيات الأولى التي خوطب بِها النبي (صلى الله عليه وسلم)، واقترن الأمر بالقراءة بصفة العلم للباري تعالى ﴿علم الإنسان ما لم يعلم﴾، وتعليمه بالقلم ﴿الذي علم بالقلم﴾، وكل ذلك يرمز إلى أن قضية المعرفة والعلم تمثل بوابة تنفتح عندها كل ألوان التفكير.

ومهما قيل عن وسائل التثقيف الأخرى غير الكتاب وما تقدمه للناس، فإن الكتاب يبقى محتفظًا بأهميته كوسيلة للقراءة والمعرفة، والكتاب المدرسي جزء من المنهج، وهو وسيلة وليس غاية في ذاته؛

بوصفه مصدرًا من مصادر دعم النمو العلمي والمهني للطالب؛ وإذا كان الكتاب المدرسي مكتوبا ومنظما على نحو جيد؛ فإنه يفيد الطالب في بناء معارفه وخبراته على نحو منظم، كما يجعله أكثر ألفة بنوع المحتوى الذي سيدرسه، ويساعده على قراءة الكتب العلمية التي يواجهها في حياته (صالح عبد العزيز نصار١٤٢٧: ٣-٤).

ويؤكد الحامد محمد معجب وآخرون (٢٠٠١ : ١٢) أن للكتاب المدرسي أهمية بالغة في التعليم والتعلم؛ فالكتاب المدرسي ينفرد بسلطان الكلمة المطبوعة وعظيم تأثيرها، وهو يُقدَّم للمتعلمين ومن ورائه سلطان الدولة التي أقرته؛ ولذلك فإن الكتاب المدرسي هو في نظر المتعلمين أقوى سلطة علمية لا يتطرق إليها الشك؛ ومن هنا تأتي قوة ما يتعلمه المتعلم من صفحاته وسطوره، والمتعلم يميل إلى أن يقيس صحة ما يصل إليه من المعلومات والحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلم بمدى اتفاقها مع ما قرأ في كتابه المدرسي أواختلافها عنه.

وتزداد أهمية الكتاب المدرسي في اللغة العربية عن غيره من الكتب الدراسية؛ لأن الكتاب المدرسي في اللغة العربية إما أن يساعد الطالب في تعلم اللغة، أو أن يكون سببًا في إحساسه بالعجز فيها؛ وذلك تبعاً لطريقة عرض المحتوى اللغوي والمضمون الثقافي به، ومستوى التدريبات المكلف الطالب بأدائها.

وعلى ذلك فمهما تعددت وتنوعت الأهداف التي تتحقق بتحليل محتوى الكتاب المدرسي؛ فهي في النهاية تمثل عملية إصدار حكم بشأن محتوى الكتاب المدرسي (شكري سيد أحمد وعبد الله محمد الحمادي،١٩٨٧: ٣٨٠).

وإذا كانت الدراسة الحالية تركز على المرحلة الثانوية؛ فلأنها حلقة جوهرية من حلقات التعليم؛ فهي مرحلة وسيطة بين: التعليم الأساسي، والتعليم الجامعي، وأي ضعف فيها سينعكس انعكاسًا سلبيًا على المرحلة

التي تليها؛ والتي ستؤثر بدورها سلبًا في إعداد الطالب لمواجهة التعليم الجامعي بالحد المطلوب من الإمكانات والمهارات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة.

وإذا كانت العناية بالمرحلة الثانوية بصورة عامة مسألة أكيدة، فإن العناية باللغة العربية فيها آكد؛ ففي هذه المرحلة يدخل المتعلم مرحلة عمرية حرجة؛ فهو إما أن يتقن فيها اللغة إتقانًا جيدًا يمكن البناء عليه، وإما أن يكتسب عادات سيئة؛ لذا كان من أهداف تلك المرحلة تحسين مستوى الطالب، ومعالجة كل ضعف ترتب عن مرحلة التعليم الأساسي، وتمكينه من تنمية وتطوير كفاءته ومهاراته اللغوية والعلمية ارتقاءً بما سبق أن تعلمه، وإعداده للتعليم الجامعي، والعالي بالحد المطلوب من الإمكانات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه، وتطويرها في الجامعة (محمد أحمد عبده حسن، ٢٠٠٩: ٣)

ولقد أثبتت الدراسات التقويمية لكتب اللغة العربية – وبخاصة في المرحلة الثانوية– أن المحتوى اللغوي بعيد عن حياة الطلاب وحاجاتهم واهتماماتهم؛ بل لايحقق الأهداف المنشودة من تدريسه، سواء ما يتعلق بالجانب المعرفي أم الوجداني أم المهاري؛ وذلك في الفروع المختلفة للغة العربية؛ لأنها لا توضع وفق أسس محددة، أوفي ضوء معايير متفق عليها؛ مما أسهم في التغيير والتعديل المستمرين من دون جدوى، وظهرت عدة دراسات للتطوير، وتقديم تصورات لمحتوى جديد لمناهج اللغة العربية.

ويرى بعض الباحثين أن الكتب المدرسية هي المصدر الرئيس لتدني مستوى التعلم والتعليم، وإليها يسند فشل المتعلمين في: عمق المعرفة، ومهارات التفكير واستراتيجياته، وقد ذهب الحال ببعضهم إلى إلقاء اللوم على الكتب المدرسية في خلق الغموض والمغالطات الفكرية لدى المتعلمين (نادية بكار، ١٩٩٠: ١٠٦).

ومن أوجه القصور في كتب القراءة والمطالعة بالمملكة العربية السعودية ما أشارت إليه دراسة سمير عبد الوهاب (١٩٩٣) التي هدفت إلى تقديم تصور لتطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ لرفع مستوى الأداء اللغوي للطلاب، وأشارت النتائج إلى أن العمومية وعدم التحديد هما الوصف الغالب على أهداف المنهج؛ فضلًا عن تكرار وتداخل بعض الأهداف؛ الأمر الذي يتطلب معه إجراء بحوث متنوعة لتطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة، وتطوير مناهج اللغة العربية بالوطن العربي وتوحيدها.

كما أشارت دراسة ريما الجرف (٢٠٠٤) إلى أن موضوعات كتب القراءة المقررة على طلاب وطالبات المرحلتين: المتوسطة، والثانوية في حاجة إلى إعادة اختيار؛ بحيث لا تكرر ما يدرس في مقررات الدين والتاريخ والأدب والنصوص، مع اختيار موضوعات معاصرة ذات بعد عالمي لها علاقة بالقيم الإنسانية والقضايا المعاصرة والتاريخ العالمي، وتعريف الطلاب بالثقافات الأخرى.

وقد كُشِفت الفجوة الكبيرة في التعليم العام؛ وبخاصة في التعليم الثانوي في مقال نشر في صحيفة الرياض بعنوان "مخرجات التعليم تتكشف أمام اختبارات القياس"؛ حيث أشار كاتب المقال حمود العمار(٢٠٠٨) إلى أن كلية التقنية بمدينة عرعر أجرت دراسة على الطلاب المستجدين فيها في بعض أساسيات مادة الرياضيات واللغة الانجليزية والإملاء لمقرر الصف الأول متوسط وما دون ذلك ؛ لمعرفة سبب انتشار ظاهرة تسرب الطلاب من إكمال الدراسة الجامعية، وخلصت الدراسة إلى أن السبب الرئيس لا يعود إلى صعوبة المقرر الجامعي؛ وإنما إلى ضعف المستوى العلمي للطلاب؛ فالمقررات الجامعية وضعت بما يناسب ومستوى خريج الثانوية المأمول لا الواقع ، وأن هناك فجوة بين المعدلات العالية التي يكتسبها الطلاب وبين

مستواهم الحقيقي؛ مما جعل كاتب المقال يصف المناهج الحالية بأنها أكبر عقبة في وجه الإصلاح التربوي.

وفي دراسة وصفت بأنها متشائمة – لكنها لا تعدم بعض النظرات الصائبة الحَرية بالتمعن والمناقشة؛ حيث تنظر في تقويمها النهائي إلى المناهج السعودية نظرة متشائمة؛ فلا ترى فيها بصورة عامة إلا الإخراج الممتاز، في حين أنها تتخلف في الجوانب الأخرى– أشارت تلك الدراسة إلى قصور كبير في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالقسم العلمي؛ حيث لا تشكل اللغة العربية إلا نسبة ١٠% من الساعات المقررة ، كما أشارت الدراسة إلى إغفال بعض الأجناس الأدبية مثل : المسرحية، والقصة، والنقد الحديث (صالح بن إبراهيم الحسن،٢٠٠٩: ٣٠).

واستتبع ذلك القصور ضعف الطلاب الجامعيين في فهم المقروء؛ وفي ذلك كتب أبو أوس إبراهيم الشماسي (١٤٢٠: ١١) حول ما أكدته كثير من بحوث الندوات التي عقدت لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في دول الخليج العربي والجزيرة العربية؛ حيث أشارت إلى أن تعليم اللغة العربية في المدارس ليس وظيفيًّا أي أنَّ القراءة في المدارس ترجمة صوتية للمكتوب لا يرافقها فهم المحتوى، ونتج عن الاهتمام باللفظ دون المعنى صعوبة في الفهم؛ تتطلب التدريب على مهارات، منها: مناقشة الفرق بين التراكيب من حيث المعنى، والبحث عن المعنى، والتساؤل الذاتي، واستنتاج ما بين السطور من معلومات غير مصرح بها، وتحديد الفكر الرئيسية، والفرعية، وتحديد الجمل التي لها أثر بالغ في المعنى، وتلك التي يمكن الاستغناء عنها.

ويضاف إلى الأسباب الداعية إلى إعادة النظر في مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة الضغوط التي تتعرض لها الدول العربية، والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تعيشها مجتمعاتنا؛

حيث أصبح الاهتمام باللغة العربية وتعليمها من الضروريات الحضارية التي يفرضها الحفاظ على الهوية .

كما أن تطوير مناهج اللغة العربية تستدعيه ضرورات معرفية واستراتيجية كثيرة منها: مواجهة السيل المعرفي الجارف؛ ففي ظل التطورات العالمية وما تشهده من تدفق المعلومات، أصبح المجتمع المتقدم هو مجتمع المعرفة، ولاشك أن ذلك يفرض على التعليم تحديات منها: ربط البرامج الدراسية بمواقع العمل والإنتاج، والتأكيد على الاعتماد المتبادل بين مجالات المعرفة المختلفة، والتكامل بين ما يدرسه الطالب والواقع الفعلي. وفي هذا المعنى يشير حامد عمار(٢٠٠٣) بقوله:" لابد أن يتيح تخطيط المناهج، وما يتصل بها من وسائل للتعليم، والتعلم المناخ الملائم لتوظيف ما تمليه ضرورات المواكبة لمتغيرات التقدم العلمي والتكنولوجي، وهذا يعني أن تتسع آفاق المناهج في مراحل التعليم المختلفة، وبدرجات من التفاوت بين العام والخاص؛ لترسيخ المفاهيم الأساسية للمنظومات المعرفية، وإنضاج مختلف المهارات والقدرات؛ وعلى ضوء ذلك تتطور المناهج وتتجدد مع ما يستجد من معارف"

كما يتطلب ذلك النظرة الشمولية للغة، وهذا ما أكده نبيل علي(٢٠٠١: ٢٤١) بقوله:" نحن في مسيس الحاجة إلى نظرة أشمل إلى اللغة العربية، وعلاقتها بفروع المعرفة المختلفة، ويتطلب ذلك إعداد فريق من الباحثين من ذوي القدرة على عبور حواجز التخصصات النوعية وتعددها، حتى نضمن فاعلية الجدل العلمي بين هؤلاء الباحثين ذوي التخصصات المختلفة، بإعطائهم خلفية عامة مشتركة.

وسعيًا لعلاج مشكلة تدني مستوى المناهج؛ وبخاصة مناهج اللغة العربية، انطلقت عدة مؤتمرات وندوات على مستوى المملكة ودول الخليج العربي، ومن تلك الندوات الندوة التي عقدتها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج

ندوة بعنوان (٢٠١٠)" التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة"، أكدت تلك الندوة في جوانب توصياتها على ضرورة التوجه في بناء المنهج في دول الخليج العربي وتنفيذه نحو الاهتمام ببعض القضايا المهمة التي تتفق مع توجهات هذا العصر، كما أكدت على ضرورة إعادة تصميم المناهج الدراسية بالتعليم الثانوي لتلبي احتياجات مجتمع المعرفة، وأهمية البحث عن وسائل لإغناء المناهج بموضوعات البحث والمعارف الجديدة، دون إثقالها بمزيد من الأحمال، وضرورة إيجاد التوازن بين: المعرفة، والمهارات، والمواقف السلوكية؛ بما يُمكِّن من إعداد جيل قادر على التعامل مع الحياة، ويستوعب المعلومات والمعارف المتطورة التي تواكب التقدم العلمي والتقني، وتلبي مطالب العصر المتطور السريع، بما يجعله قادرًا على النهوض بالوطن والاضطلاع بمهام التنمية؛ وهذا لا يتأتى إلا بالتثقيف الذاتي عن طريق القراءة.

ولعل هنا تكمن المشكلة في أنَّ كثيرًا من الطلاب يتخرجون من المرحلة الثانوية، ولديهم صعوبات في القراءة، تظل عيبا ملازما لهم في المرحلة الجامعية؛ وبالتالي فإنهم يتعرضون لصعوبات دراسية؛ لأن طبيعة الدراسة الجامعية تتطلب متعلم مستقل يعتمد على ذاته في الوصول إلى المعرفة واسترجاعها وتطبيقها، ومن هنا تأتي معاناة هؤلاء الطلاب الذين لم يتلقوا تدريبا كافيا حول كيفية فهم النص، واستيعابه والتعرف على بنيته وتنظيمه؛ فضلا عن أنهم لم يتلقوا تدريبا كافيا حول كيفية قراءة النصوص في المجالات المعرفية المختلفة.

وقد أوضحت كثير من الكتابات إلى أن من أهم أهداف تعليم القراءة، هو تنمية قدرة الطلاب على معرفة بنية النص، وتعليمهم أشكال النصوص وأنماطها، وتدريبهم على كيفية استخلاصها مما يقرؤون (Jan A.G. and others,1995:394)؛ لأن ضعف القراء يرجع في جانب كبير منه إلى ضعف قدرتهم على معرفة بنية النص التي ترتبط ارتباطًا

وثيقًا بنمط المعرفة. وفي السياق ذاته أشار أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٣: ٣٤٩) أن الأبحاث دلت على أن معرفة خصائص بنية النصوص المختلفة تسهم في فهم هذه النصوص إنتاجًا، وتلقيًا

وقد جاء التأكيد على ضرورة التنوع في النصوص، ومعرفة بنيتها في معايير القراءة والكتابة التي حددتها وزارة التربية لولاية نبراسكا بالولايات المتحدة الأمريكية من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر؛ حيث نُص على أن الطلاب سيكونون بنهاية الصف الثاني عشر قادرين على: تحديد الفكرة الرئيسية، وتفاصيلها الداعمة لها فيما يقرؤونه، وتحديد المصادر الأساسية، واستخدامها في البحث للوصول إلى الموضوعات المطلوبة منهم، والتعرف على أنواع مختلفة من النصوص، وتحديدها وتصنيفها، وتمييز مجالات المعرفة في النص، وتمييز بنيته، وعناصره وعوامله، وتطبيقها في تحليل العمل الأدبي، وتطبيق معارفهم ببنية النص ، وعناصره التنظيمية في تحليل معلوماته (Nebraska Department of Education, 2001: 9-11)

ومن الدراسات التي أوصت بضرورة تنوع المعرفة، وأنماط النصوص دراسة ريما الجرف (٢٠٠٣: ٤٧-٤٨) التي بحثت في تصميم دروس القراءة في كتب القراءة للمرحلتين: المتوسطة، والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية، وأوصت بضرورة تنوع أشكال النص المطبوع، وضرورة أن تعكس نصوص كتب القراءة المقررة على الطالبات في شكلها الخارجي الأنواع المختلفة من النصوص التي يتوقع أن تقرأها الطالبة خارج الفصل، مثل: نصوص المجلات، ودوائر المعارف، وأجزاء من فصول الكتب .

وجاء التأكيد على ضرورة التنوع في المعارف وأنماط النصوص – أيضا– ضمن معايير اللغة العربية لدولة قطر في الصف الثاني عشر

بالمستوى المتقدم؛ فعند إتمام الطالب الدراسة في الصف الدراسي الثاني عشر، يمكنه (المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٤: ٢٨٢-٢٨٣):

- تحديد المعلومات، واستخراجها، وتقيمها، وتأليفها من عدة مصادر.
- استخدام القوالب والوسائط المختلفة لنقل المعلومات بفهم، واستخدام الموسوعات والمعاجم الموسوعية وثبت المراجع والحواشي والفهارس للبحث في موضوع معين.
- فهم وجهة نظر الكاتب، وهويته، وأغراضه من الكتابة، وكيف تؤثر في النص.
- استكشاف العلاقة بين النصوص، والتمييز بين المعلومات.
- فهم ما يكتبه مؤلفو النصوص، وكيف يعبرون عن أفكارهم.
- فهم كيف تستخدم اللغة بطرق إبداعية يظهر فيها تأثير المجاز والمؤثرات الصوتية في النصوص.
- التفريق بين وجهة نظر الكاتب، وآراء الآخرين، وافتراضاتهم في النص .
- فهم العلاقة بين رسمية الحديث والغرض من النص والمتلقي والسياق، ودور الحوار في سبر أغوار الشخوص.

كما تشير دراسة غانم بن سعد الغانم وآخرون (٢٠٠٥ : ١٦) إلى أنه من المعايير الأساسية في تقويم محتوى الكتاب المدرسي فيما يتعلق بأسلوب عرض المحتوى: ضرورة ارتباط المادة العلمية بما سوف يدرسه الطالب في المستقبل.

وقد توصل غسان ياسين العدوي (٢٠٠٩ : ٥٩٠-٥٩٥) إلى أنه من معايير الجودة الشاملة في كتب القراءة – في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي – أن يساير المحتوى في تدرجه، وعمقه، واتساعه خصائص الطلاب العمرية، وأن يرتبط المحتوى ببيئة الطلاب ومجتمعهم

والثقافة المتطورة المتاحة لهم، وأن يخاطب البعد الشخصي، والاجتماعي من حياة الطلاب.

مشكلة البحث

يتضح مما سبق أن هناك حاجة إلى التثبت من أن النصوص التي عرضت بها موضوعات القراءة في كتب المطالعة بصفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ تتيح للطالب فرصة التدريب على مهارات القراءة في إطار نصوص متعددة ومتنوعة في أنماطها ومجالاتها المعرفية؛ وذلك استنادا إلى مقدمة منطقية مفادها أن:

- هناك علاقة منطقية بين ما ينبغي تعلمه من مهارات القراءة، وما ينبغي أن يقرأ الطلاب حوله من معارف يضمها محتوى موضوعات كتب المطالعة، والأنماط التنظيمية المختلفة لمعلومات ومعارف تلك النصوص.
- وهناك علاقة قوية بين بنية النص ومحتواه؛ فإذا كانت بنية النص تدل على الطريقة التي ينتظم بها النص، ويدل محتوى النص على عناصره ومفاهيمه ولغته؛ فإن مقصد الكاتب– وهو العنصر الثالث والأساس للمادة المقروءة – يحدد اتجاه العنصرين السابقين (بنية النص ومحتواه).

لذا فإن مشكلة هذا البحث تكمن في التعرّف على أنماط نصوص القراءة في كتب المطالعة المقررة على الصفوف الثلاثة من مرحلة التعليم الثانوي بمدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والتعرف على أنماط النصوص ، وأشكال المعرفة ومجالاتها المتضمنة في تلك النصوص، وتكراراتها وأعدادها؛ ومعرفة أنماط النصوص، وأشكال المعرفة ومجالاتها التي حظيت بالعناية عند تأليف الكتب المذكورة، أوتلك التي لم تحظ بمثل هذا الاهتمام.

وبالتالي يمكن صوغ مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي :

ما مدى التنوع في نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

١. **ما مدى التنوع في أنماط نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

٢. **ما مدى التنوع في مجالات المعرفة في نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

أهداف البحث

انطلقت أهداف البحث الحالي من أسئلته الموجهة للحصول على إجابات تعتمد على تحليل المحتوى؛ فهو يهدف بشكل رئيس إلى التعرف على أنماط النصوص، وأشكال المعرفة ومجالاتها في نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ومعرفة أنماط النصوص، ومجالات المعرفة التي تكررت أكثر من غيرها، وتلك التي قلّت تكراراتها، وذلك بملاحظة مدى التوازن والتطابق في الاهتمام بأنماط النصوص، ومجالات المعرفة المتنوعة.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في أنه :

- يكشف عن دور مضمون كتب المطالعة في التعريف بكيفية التعامل مع النصوص المنتمية إلى المجالات المعرفية المختلفة، والتي تأتي

في أنماط مختلفة من النصوص؛ بما يلقي الضوء على جانب مهم في إعداد تلك الكتب، وهو مدى تناول محتواها لموضوعات متنوعة في المعارف وأنماط النصوص.

- يقدم المقترحات اللازمة لأصحاب القرار لتطوير محتوى كتب المطالعة؛ لتصبح أكثر توافقا مع مبدأ التنوع في أنماط النصوص، ومجالات المعرفة؛ مما يساعد في تعديل مضمونها في حالة ثبوت عدم توزيع المضمون الحالي على نحو متنوع ومتساو ومتوازن من أنماط النصوص، والمجالات المختلفة من المعرفة .
- يشجع بعض التربويين والباحثين على محاولة تطوير المحتوى التعليمي وتتابعاته بصورة تجعل الطلاب أكثر تمكنا من استخدام مهارات القراءة في سياقات متنوعة من المجالات المعرفية المختلفة، وأنماط النصوص.
- يقدم أداة يمكن على ضوئها تحليل محتوى كتب القراءة على ضوء التنوع في أنماط النصوص ومجالات المعرفة .

حدود البحث

تقف حدود نتائج البحث الحالي عند ما يلي :

١. محتوى كتب المطالعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لطبعة ١٤٢٩/ ١٤٣٠ هـ
٢. تحليل مضمون محتوى النصوص التي عرضت بها موضوعات كتب المطالعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، من حيث المضمون؛ لبيان مدى التنوع في أنماط النصوص، ومجالات المعرفة.
٣. استخدام أسلوب تحليل المحتوى المستخدم في الدراسات الوصفية؛ وهو أسلوب يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس؛ للكشف عن مدى التنوع في أنماط النصوص، و

مجالات المعرفة في نصوص القراءة المضمنة في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٤. أنماط النصوص: تتبنى الباحثة تصنيف "مارغريت دايرسون" (١٩٩٥: ٩) لأنماط النصوص، وهذه الأنماط هي النص المتضمن أحداثًا ، نصوص تنطوي على فرضية–دعاوي–استنتاج، و النص الروائي –أحداث + تسلسل زمني، والنص القصصي، والنص الوصفي(أجزاء / مجموعات)، والنص المتضمن تسلسل أو ترتيب الأحداث أو الإجراءات أو العمليات، والنص المتضمن علاقات سببية (سبب / ونتيجة)، والنص المتضمن مقارنات، والنص المتضمن مصطلحات – تعريف – مثال، والنص المتضمن مشكلة – حل، والنص المتضمن أطروحة أو أدلة.

٥. المجالات المعرفية: الدينية، والاجتماعية، والتاريخية، والاقتصادية، والقانونية، والسياسية، والطبية، والبيئية، والتقنية، والرياضياتية، والجمالية.

مصطلحات البحث

ورد في البحث عدد من المصطلحات الأساسية، وفيما يلي تعريفها:

نمط النص : هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص وإخراج تنظيمه الهيكلي، والتي تتلاءم مع المجال المعرفي لموضوعه؛ بغية تحقيق غاية المرسل منه، ومساعدة القارئ على جودة قراءته، وعمق فهمه، ولا يوجود نص أحادي النمط، ويقصد بإطلاق النمط على نص ما إبراز النمط المهيمن عليه.

مجالات المعرفة: هي مجموعة المبادئ ، والقواعد، الأحكام المتعلقة بالمجالات: الدينية، والاجتماعية، والتاريخية، والاقتصادية، والقانونية، والسياسية، والطبية، والبيئية، والتقنية، والرياضياتية، والجمالية.

الكتاب المدرسي : هو إنتاج فكري في مجال علمي، يتكون من مجموعة أوراق مطبوعة ومثبتة معا في مجلد ، تقرره السلطة التعليمية على طلاب محددين في مستوى دراسي ومرحلة تعليمية محددة ،ويتكون عادة من (غلاف ملون، صفحة العنوان، قائمة بالمحتويات، مقدمة، متن الكتاب،الملاحق، قائمة بالمصادر) (عادل سرايا،٢٠٠٨: ١٦٣)، ويقصد بكتب المطالعة أنها: الكتب المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بمدارس المملكة العربية السعودية وهي بواقع كتاب لكل صف دراسي.

الإطار النظري

النص المقروء: أنماطه، ومجالاته

يهدف الأساس النظري للبحث إلى عرض موضوع: النص المقروء، من حيث: أنماطه، ومجالات المعرفة في محتواه. وسيكون التركيز على ثلاث مصطلحات رئيسة هي: القراءة ، والنص، والمعرفة. وسيعرض لمصطلح القراءة من حيث: مفهومها، وأهداف تعليمها في المرحلة الثانوية، ومصطلح النص، من حيث: مفهومه، وأنماطه، ومصطلح المعرفة من حيث: مفهومها، وخصائصها، وأنماطها، ومجالاتها، ودورها في تنظيم بنية محتوى موضوعات القراءة، وفيما يلي معالجة ما سبق تفصيلا.

أولًا: القراءة

مفهوم القراءة :-

القراءة لغة : إن المعنى اللغوي للقراءة ينصرف إلى دلالة واحدة تقع على معنى التتبع، والانتقال من شيء إلى آخر، وأيضا معنى الجمع، والقصد، ويشترك في هذه الدلالة الأصلان اللغويان: (القاف والراء والهمزة)، و(القاف والراء والحرف المعتل)؛ فقرأ الشيء أي جمعه، ومنه القرآن لجمعه ما فيه من الأحكام والقصص، وغير ذلك

(ابـــن فـــارس، ١٩٧٢،ج٥: ٧٩). وقـــرأ الكتـــاب أي تتبـــع كلماتـــه (المعجم الوسيط ، ١٩٨٥، ج٢: ٧٥٠) وقرى الشيء؛ أي جمعه، ويقال قـرا المـاء فـي الحـوض؛ أي جمعـه (ابـن فـارس،١٩٧٢،ج٥: ٧٨)، (المعجـم الوسـيط،١٩٨٥،ج٢ :٧٦٠)، والقـرو كـل شـيء علـى طريقـة واحدة وهو القصد (ابن فارس، ١٩٧٢، ج٥: ٧٨).

القراءة اصطلاحًا: أما المعنى الاصطلاحي فقد تعدد وتنوع ؛ حيث لاتزال هناك صعوبة في الاتفاق حول مفهوم للقراءة، ويرجع السبب في ذلك إلى اختلاف وجهات النظر في ماهيتها، وتوزع هذه الوجهات وفقا لتنوع ما يُعنى به الدارسون ؛ فعالم النفس يرى أن القراءة عملية تفكير، وعالم اللغة ، واشتقاقاتها يعنى بالمعنى، ويأخذ في الاعتبار الصفحة المكتوبة على أن جملها ممثلة لكلام مفيد، وعالم الصوتيات يأخذ في اعتباره العلاقات بين الأصوات اللغوية والرسوم اللغوية المكتوبة بها، وعالم الاجتماع يعنى بعملية التفاعل بين القراءة والثقافة، وعالم الاتصال اللغوي يشترط أن تتضمن القراءة اتصالا بين الكاتب والقارئ، وأن يشتركا معًـــا فـــي المعنـــى الـــذي تنقلـــه الرســـالة المكتوبـــة (محمد حسن المرسي،١٩٨٧: ٣٨).

فتعرف القراءة بأنها:" عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة، وهذه المعاني؛ كالاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات(حسن شحاتة، ١٩٩٦: ١٠٥).

وتعرف بأنها:" عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، تحتوى كل أنماط التفكير والتقويم والحكم ، والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، وليست مجرد نشاط ينتهي بمعرفة الرموز المطبوعة أو فهم دلالتها فقط (رشدي طعيمة، ١٤١٩: ١٣٢)

يتضح مما سبق أن القراءة تقع في سياق معقد، تتم فيه تفاعلات شتى، وتأثيرات متبادلة بين القارئ، والكاتب، والنص المقروء؛ حيث يتفاعل القارئ مع النص تفاعلاً يقوم على تحليله، ونقده، واستفادته منه في مواقف جديدة. وهذا ما عرضه "بيرسون و تيرني" Pearson & Tierney في نموذجهما حول طبيعة القراءة والعمليات التي يؤديها القارئ؛ حيث تصورا القارئ كاتبًا، واستنادا إلى افتراض رئيس مفاده:" هو أن شكل العمليات العقلية التي يؤديها القارئ في نص ما ، هي العمليات نفسها العمليات العقلية التي يؤديها الكاتب عند كتابته هذا النص؛ فالقراءة من وجهة نظرهما عملية يتفاعل القارئ ، والكاتب في نص معين لتوصيل المعنى، كما يعتقدان أن الكاتب والقارئ في أثناء عملية توصيل المعنى يؤديان أربعة أدوار تتفاعل، وهي أدوار: المخطط، والمؤلف، والمحرر أو المدقق، والمراجع (Pearson, P. and Tierney, R.1984:144)

يتضح مما سبق أن المعنى الاصطلاحي للقراءة لا يبتعد كثيراً عن معناها اللغوي، فما يفعله القارئ في أثناء القراءة أنه يتتبع بنظره الكلمات المكتوبة للتعرف عليها، وينتقل بينها في محاولة لاكتساب المعنى بالبحث عنه، واستخراجه، وتقصيه داخل السطور، وهذا يتطلب أن يضم الفكر من النص المقروء بعضها إلى بعض، وأن يجمع بين معرفته السابقة والمعرفة التي تتضمنها تلك السطور، وبمقدار وعي القارئ بالمعرفة السابقة التي يختزنها يكون عمق المعنى، وتعدده، ورحابته.

ويعتبر دافيد كوبر "David Cooper " أنّ فهم النص هو عملية بناء للمعنى باقتناص أفكاره المهمة، وربطها بالأفكار المسبقة؛ فهو عملية التي يتفاعل بها القارئ مع النص (خميس الجويني، ٢٠٠٥: ٤).

أما عن مفهوم " تعليم القراءة " فهو مفهوم يتكون من مجموعة مكونات تنحصر في خمسة أقسام رئيسة، هي: معالجة محتوى النص

المقروء، ومراعاة مهارات القراءة، وتنمية ميول التلاميذ إليها، ومعالجة القراءة على أنها أداة للتواصل، وتكامل درس القراءة مع المقررات الدراسية الأخرى، ويندرج تحت كل مكون مجموعة من الأساليب والإجراءات التعليمية (عواد بن دخيل عواد الدخيل، ١٤٢٨: ١٧-١٨).

ومهما تعددت تعريفات القراءة ، ومهما تنوعت المعالجات التخصصية المختلفة لهذا المفهوم؛ فإن ذلك لايمنع الباحثين من الاتفاق حول النظر إلى القراءة بوصفها نشاطًا ديناميكيًا، يتوقف تحقيقه على وجود أطراف أو متغيرات ثلاثة، هي: القارئ، والنص المقروء، والسياق، أن القراءة لاتتحقق لمجرد وجود هذه المتغيرات؛ بل تنتج بالتفاعل، وتبادل التأثير والتأثر فيما بينها (عبد اللطيف الجابري، وآخران،٢٠٠٤: ١١).

الفرق بين القراءة والمطالعة

قد يُعتقد أن القراءة هي المطالعة، وهذا الخلط يلاحظ حتى في الكتب المقررة؛ إذ إنها لم تفرق بين بينهما، إلا أن هناك فروقًا تميز بين المصطلحين، حددها عبد الفتاح حسن البجة (١٩٩٩: ٤٣- ٤٤) في ثلاثة فروق، هي فروق من حيث: الهدف، والموضوع، والشكل.

فمن حيث الهدف؛ فإن القراءة تهدف إلى تنمية المهارات الرئيسة؛ كمعرفة المفردات والجمل، وإتقان القراءة الجاهرة، وإثراء المعجم اللغوي للمتعلمين؛ وذلك بإثراء ثروة المتعلمين من الكلمات والتراكيب والأساليب والأفكار، وتقويم ألسنتهم ، وتعويدهم جودة الإلقاء، وحسن الأداء، واستغلال المادة المقروءة ؛ بحيث يوظفها في حل مشكلاته. في حين تهدف المطالعة إلى تعزيز تلك المهارات وتأكيدها ودعمها وترسيخها في أذهان المتعلمين بحثهم على استخدامها في قراءة نصوص المتنوعة؛ بما يحبب إليهم مداومة الإطلاع، ويوسع معلوماتهم في شتى مجالات الحياة.

ومن حيث الموضوع: فإن موضوعت القراءة تشمل نصوصًا قصيرة، لها علاقة عادة بالمحور التعليمي، وتتصف بلغتها الأدبية السهلة اليسيرة. وأما موضوعات المطالعة؛ فتكون أكثر رقيًا ، وأشمل موضوعًا ؛ إذ تختار من الأعمال العربية والعالمية (روايات، وسير، وقصص، ومسرحيات....)، وغالبًا ما تكون آثارًا تتميز بتنوع موضوعاتها ، تدفع التلاميذ إلى التفكير، وترقى خيالهم.

ومن حيث الشكل: فإن النص المقروء أقصر من مثيله في المطالعة؛ ولذلك فطريقة تدريس القراءة تختلف عن طريقة تدريس المطالعة؛ كما أن نشاط القراءة يكون في الغالب أفضل في مرحلة التعليم الأساسي، في حين يكون نشاط المطالعة أفضل في المرحلة الثانوية.

أهداف تدريس القراءة في المرحلة الثانوية

تتيح القراءة الفرص أمام القراء لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم، ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال وتقبل الخبرات الجديدة وتحقيق الثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث، وحب الاستطلاع، والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الكشف عن المجهول والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والميل إلى البحث في الاتجاهات الجديدة، والإقدام نحو ما هو غير يقيني، وتفحص البيئة بحثًا عن الخبرات الجديدة، والمثابرة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه ولبيئته (حسن شحاتة، ١٩٩٢: ٥٥؛ حسن شحاتة، ١٩٩٦: ١٠٤).

ويشير إبراهيم محمد عطا(١٤٢٥) إلى أن القراءة في المرحلة الثانوية توسع دائرة خبرة الطالب، وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم، وتشيع فيهم حب الاستطلاع النافع، وطالب تلك المرحلة يرغب إزاء هذا في معرفة ما يتصل بالأشياء والحوادث المألوفة له، وكلما أشبع

رغبته في الإطلاع زادت خبرته، وصفا ذهنه، واكتسب سعة المعرفة بالعالم الذي يعيش فيه.

ونظرًا لما للقراءة من أهمية؛ فقد حظيت بالعناية ؛ حيث ورد في وثيقة الأهداف التعليمية للغة العربية الصادرة عن وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية (١٤٢٢: ٩٠): " أن من أهم الأهداف التي يسعى تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية إلى تحقيقها " قراءة النصوص قراءة واعية ناقدة ، والتمكن من فهمها"

كما نص منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية على أن تدريس المطالعة في المرحلة الثانوية ، يسعى لتحقيق عدد من الأهداف، منها :

- تمكين الطالب من صحة النطق، وحسن الأداء .
- زيادة قدرة الطالب على القراءة السريعة الواعية ؛ بما يوسع من معارفه، ويزيد من مستوى ثقافته العامة.
- تنمية الميل إلى القراءة، وتشجيع الإقبال عليها؛ بقصد الاستمتاع، أوكسب المعرفة.
- تدريب الطالب على القراءة الطويلة المتصلة للموضوعات.
- تنمية مهارات القراءة الناقدة بإدراك المعاني التي يتضمنها النص المقروء.
- إعانة الطالب على استيعاب ما تضمنته الموضوعات من أفكار متنوعة، وإكسابه ما يلزم من مهارات الإحاطة بالمقروء.
- تنمية قدرة الطالب على المطالعة الذاتية؛ بما يعمق استيعابه لما يطالعه (نقلًا عن: ياسين محمد عبده العذيقي،٢٠٠٩: ٢٢).

ثانيًا: النص

مفهوم النص

النص لغة: جاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٤: ٩٢٦) نصَّ نصًّا: عينه، وحدده، ونص الشئ: رفعه وأظهره ، ونصَّ المتاع جعل بعضه فوق بعض، والنصُّ: صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف، وجاء في لسان العرب رفعك الشيء ونص الحديث ينصه نصا؛ أي رفعه، وأسنده، وكل ما أظهر؛ فقد نص، وكل ما نص؛ فقد ظهر، ويقال نصت الماشطة العروس نصاً أي رفعتها على المنصة، وهي الكرسي الذي تقف عليه؛ فالنص الإظهار والمنصوص المظهر ، كما يدل النص في اللغة على منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، وغايتها، و يدل النص –أيضا– على التحريك، والسير الشديد، والتوقيف، والتعين على شيء ما، فنصّ الرجل نصًّا إذا سأله عن شيء حتى يستقصى ما عنده، ومنه نصصت الدابة أي استحثثتها استخرجت ما عندها من السير، ونصصتُ الرجل إذا أحفيته في المسألة ورفعته إلى ما عنده من العلم حتى استخرجته، وفي حديث هرقل: ينصهم أي يستخرج رأيهم ويظهره (ابن منظور،١٩٧٩ ج٧: ٩٧–٩٨؛ الشريف الجرجاني، ١٩٩١: ٢٣٧)

يتضح مما سبق أن النص في التعريف اللغوي لايخرج عن دلالة تقع على معنى: الرفع، والإظهار، والاستقصاء، والإسناد ، والتوقيف، والتعيين، ومنتهى الشيء.

النص اصطلاحًا: عند تعريف النص اصطلاحًا يظهر كم هائل من التعريفات، يعكس كل تعريف منها المرجعيات الفكرية والتراكمات المعرفية التي ينطلق منها والخصوصيات الثقافية والنفسية والحضارية التي تميز دارسًا عن آخر.

وفي هذا الإطار يشير عبد النور محمد الماحي(٢٠٠٧: ٢٥٨) أن سبب ظهور مشكلة تحديد مفهوم واضح ومحدد للنص، أن من الباحثين من بنى رؤيته للنص على أساس علم اللغة الوصفي أوالتركيبي أو البنائي؛ فينظر إلى النص على أنه بناء من مفردات وتراكيب؛ فيتعامل معه من دون الرجوع إلى ماوراء تلك المفردات والتراكيب من دوافع ودلالات عميقة ، ومنهم من استند إلى المنهج التوليدي الذي يولي أهمية كبيرة لجانب العقل في إنتاج النصوص، وينظر إلى المفردات والتراكيب؛ بوصفها بنية سطحية وراءها بنية عميقة من الأفكار والمعاني التي تسببت في إنتاج النص ، ومن الباحثين من نظر إلى النص من وجهة نظر المدخل التواصلي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

فمن التعريفات التي استندت إلى علم اللغة الوصفي، أوالتركيبي، أو البنائي ، تعريف رشيد بن حدو (١٩٨٨: ١٣) ؛ حيث عرف النص بأنه "ما تنقرئ فيه الكتابة، وتتكتب فيه القراءة ". وتعريف "برينكر" الذي يرى النص بأنه " تتابع متماسك من علامات لغوية، أو مركبات من علامات لغوية لاتدخل تحته أي وحدة لغوية أشمل (نقلا عن سعيد حسن بحيري،١٩٩٧: ١٠٩)، وتعريف "رولان بارت "R. Barthes" (١٩٩٠: ٣٥) الذي عد النص نسيجًا "؛ فالنص مرتبط من حيث تكوينه بالكتابة؛ لأنه مشتق من الفعل اللاتيني (Texeve) أي ينسج؛ وبالتالي فإن النص نسيج؛ لأنه ناتج عملية التشابك المستمر والانسجام والتماسك التي يقيمها "الناص/الكاتب " للكلمات والجمل والمعاني التي تعطينا– في النهاية– نصًا؛ وهذا يعني أنَّ: النص يتكون ويصنع نفسه من خلال تشابك مستمر.

ومن التعريفات التي تعكس **وجهة نظر المدخل التواصلي:** تعريف حاتم الصكر(١٩٩٦: ٢٠٤–٢٢٢) ؛ حيث عرف النص بأنه: كل شيء له معنى متكامل وموضوع، مبعوث من مرسل إلى متلق؛ أي أنَّ

هذا المفهوم سيعد كل جنس لساني أو غير لساني نصّا، مادام يحمل موضوعاً ومعنى منسوباً لمرسل، ومبعوثاً لمتلقٍ، فالكلام المكتوب أوالشفاهي، ولوحات الرسم، والتشكيل، والنحت والعمارة... وغير ذلك، تعد نصوصًا ؛ لتماثلها مع تلك الشروط. وتعريف سعيد حسن بحيري (١٩٩٧: ١٣٩)؛ حيث عرف النص بأنه: مجموعة من البنى المترابطة التي يمكن تحليلها إلى معان واضحة؛ ويعني ذلك أن النص هو البيئة التي تلتقي فيها العناصر اللغوية مع العناصر غير اللغوية؛ فيخدم غرضا وظيفيا هو تحقيق التواصل بين مرسل ومستقبل في ضوء استراتيجيات ذهنية، وتعريف "فولنجانج هانيه من وديتر فيهفيجر" (١٩٩٩: ١٣٨)؛ حيث عرف النص بأنه: " مجموع الإشارات الاتصالية التي ترد في تفاعل تواصلي"، وهذا التعريف يحتوي معناه على الإشارات الاتصالية غير اللغوية في النص. وتعريف " بوجراند" Beau grand ؛ حيث عرف النص بأنه: "تشكيلة لغوية ذات معنى تستهدف الاتصال "، ولم يشترط " بوجراند" Beau grand في النص أن يتألف من مفردات فحسب أو جمل؛ وإنما رأى أن يتألف من أية مجموعات لغوية تحقق أهداف الاتصال؛ لكنه اشترط أن تتحقق له سبعة معايير مجتمعة ؛ فإن فقد واحدًا منها لايعد نصًّا، وهذه المعايير هي: السبك، والحبك، والقصدية، والمقبولية، والإعلامية، والموقفية ، والتناص (إلهام أبو غزالة، وعلي خليل أحمد، ١٩٩٢: ٦٠).

ومن التعريفات التي تعكس **المنهج التوليدي** تعريف " فان ديك" Van Dijk النص بأنه " بنية سطحية توجهها وتحفزها بنية عميقة "، وهو بذلك يقترب من المدرسة التحويلية التوليدية، ويفهم من ذلك أنه كلما كانت البنية العميقة متماسكة ومنظمة خرجت التتابعات الجملية متماسكة مترابطة؛ فترابط النص دليل على تماسك البنية العميقة

لـــه، وهـــو مـــا يـــؤدي إلـــى التماســـك الـــدلالي للـــنص (زتسيسلاف واورزنياك، ٢٠٠٣: ٥٦).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تحولات كبيرة في مجال الدراسات اللسانية ؛ فبعدما شكلت "الجملة" محور اهتمام اللسانيين لمدة طويلة، تحولت الأنظار إلى مجال أكبر وأوسع هو"النص"؛ حيث اتفق معظم الباحثين على أن البحث يجب أن لا يتوقف عند الجملة فقط؛ لأنها ليست الوحدة اللغوية التي يجب أن يرتكز عليها البحث كما كان في الماضي؛ بل تعدى مجال بحثهم إلى دراسة الكلام المتصل سواء كان شفهيًا أومكتوبًا، وانصب الاهتمام على تحليل الكلام المتصل؛ وبخاصة المكتوب منه، وهنا يمكن تحليله إلى مستوى الجملة أو أجزائها؛ فالنص لا يتكون من جمل؛ بل يتحقق بها.

من هنا تحولت الدراسات اللسانية إلى" نحو النص"؛ حيث يعد حلقة من حلقات التطور الموضوعي والمنهجي في اللسانيات الحديثة، وصيغ التعامل مع الظاهرة اللسانية في الوضع والاستعمال؛ فنشأته مدينة للنحو التوليدي الذي أسهم بشكل مباشر في الانتقال من بنية الجملة ومكوناتها القاعدية إلى البحث المنظم في العلاقات بين الجمل في بنية أكبر يمثلها النص (نعمان بوقرة ، ٢٠٠٧: ٨)

أنماط النصوص وأنواعها

النمط في اللغة هو الأسلوب، والطريقة، والطراز، والنوع، والصنف. واصطلاحًا : فإن نمط النص هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل منه، ولكل نمط بنية تتلاءم مع الموضوع المطروح؛ فلكل نص مكتوب نمط من التنظيم الهيكلي الواضح له، يعين القارئ على جودة القراءة ، وحسن التدبر، والتتبع، وعمق الفهم، وغاية الأنماط المختلفة من النصوص المساعدة في إيصال الفكرة عندما يحسن الكاتب توظيفها، وتجدر الإشارة إلى أنه يندر

وجود نص أحادي النمط، وأما إطلاق النمط على نص ما فيكون للنمط المهيمن أو الرئيس فيه.

وتمتلك أنماط النصوص سمات سياقية أو مفاتيح تسمح للقارئ بربط معلومات النص على المستوى الدلالي والبراجماتي، وفي الوقت نفسه تمكنه من تحديد نبرة الكاتب، ومقاصده ، واقتناص تشديده على بعض مقاطع النص، وإنشاء علاقات منطقية سببية أو تشبيهية أو تقابلية أوتناظرية أو زمانية ومكانية بين مختلف أجزائه (خميس الجويني، ٢٠٠٥: ٢٢).

وتشير الدراسات إلى أن من الفروق الجوهرية بين نوعي القراء: المجيد، وغير المجيد هو القدرة على استخدام تنظيم النص المقروء في استدعائه بعد الاحتفاظ به (حسني عبد الباري عصر:١٩٩٨: ٢٢٧)؛ فشكل النص وتنظيمه يمكن أن يكون سبيلا للوصول إلى معناه (Syal, P. & Jindal, D.V, 1998: 5)؛ حيث تتأثر عملية فهم النص تأثرا كبيرا بطريقة عرض النص، وبنائه ، وتسلسله ، كما تتأثر بالثقافة العامة للمتعلم ، وما لديه من معارف (بشيرة طعمة،٢٠٠٩ :٦٣-٦٥).

ويؤكد"برادلي" Bradley .J.P (١٩٩٧: ١٣٠-١٣٦) أن فهم أنماط النصوص وخصائصها، يعد من أهم سمات القراء المجيدين، كما عد معرفة هيكل النص، وطريقة تنظيم الأفكار فيه من بين أحد عشر استراتيجية يستخدمها كل من: القارئ، والكاتب؛ لبناء المعنى.

ومرد ذلك إلى أن تحديد الأبنية النصية يرتبط بعمليات تكوين النصوص لدى إنتاجها وتلقيها في الذاكرة، وهذا يعني أن التوصل إليها يعني التوصل إلى التماسك الكلي والجزئي للنص (صلاح فضل ،١٩٩٢: ٢٥٤ ، ٢٦٦).

وهناك تصنيفات متعددة لأنماط النصوص، منها :

تصنيف محمد زكي العشماوي (١٩٧٨ :٢-١٠)؛ حيث يرى أنه يمكن إجمال النصوص في ثلاثة أنواع كبرى ، هي: النص الإعلامي: ويتمثل في الصحافة والإعلان، والنص العلمي: ويتميز بكونه يقدم حقيقة لا يوجد فيها اختلاف، والنص الأدبي: وهو نقيض النص العلمي؛لأنه غير ثابت ولا يقدم حقيقة علمية؛ وإنما يقدم حقيقة فنية تتبع من الذات.

وبينما ينفي العشماوي عن النص الأدبي تقديمه حقيقة علمية؛ إلا أن" بشير إبرير" (١٩٩٥: ٢٩) يرى أن النص الأدبي نص معرفي تتلاقى فيه جملة من المعارف الإنسانية أهمها على الإطلاق المعرفة الأدبية؛ لكنها ليست كافية وحدها؛ ولذلك فإن قارئ الأدب الذي يكتفي بمعرفة الأدب فقط تكون قراءته غير كافية، ومعرفته بالنص هي أيضا غير كافية؛ لأننا قد نجد في النص الأدبي المعرفة التاريخية والنفسية والاجتماعية والسياسية وحتى المعرفة الاقتصادية والعلمية، وغير ذلك من المعارف الإنسانية، وهو ما يلقي مسؤولية إضافية على كاهل المشتغل بالأدب كتابة وقراءة في التزود من هذه المعارف قدر الإمكان للاستعانة بها في قراءة النصوص الأدبية، وكتابتها.

ويؤكد يوسف نور عوض (١٩٩٤: ١٤٧) أن للنصوص ثلاثة أنواع من المعاني هي: المعاني الإلزامية ، والمعاني الممتدة ، والمعاني البديعية.

ويشير بشير إبرير(١٩٩٥: ٣) إلى أن النصوص تتعدد بتعدد المعارف الإنسانية في العلوم والآداب والفنون، وليس من السهولة أن نقرأها كلها؛ بل ليس في الإمكان ذلك ؛ وإنما نتواصل معها تبعا لتخصصاتنا، ومن تلك النصوص نصوص يسيطر عليها:

- السرد (تحقيقات، روايات تاريخ).
- الوصف (أجزاء من روايات أو قصص).
- (مداخلات علمية دروس، رسائل عمل...).

- التعبير (أشعار، روايات، مسرحيات، رسائل خاصة....).
- الأمر (وثائق إدارية، تقارير، محاضر، تعليمات...).

ويرى حسني عصر (١٩٩٨: ٢٦٠) أنه يمكن النظر إلى النص من زاوية جنسه ليكون أنواعًا ثلاثة، هي : النص العلمي ، والنص الأدبي ، والنص المتداخل؛ فالنص العلمي خالٍ من البيان، والبديع، والمعاني، وتزدحم فيه المعاني العلمية والمنطقية، التي توصف بأنها موضوعية، مقصودة لذاتها. في حين أن النصوص الأدبية التي لاتوجد فيها المعاني العقلية، وإن وجدت فلا تقصد لذاتها ؛ وإنما لفحواها، ولإشارتها؛ فالازدحام فيها يكون للمعاني البيانية والبديعية. أما النص المتداخل، أوالنص العلمي المتأدب؛ فهو الذي تتفاوت فيه مراكز تحكم المعنى؛ فلا يخلص تمامًا للعلمية، ولا للأدبية

وتقترح "مارغريت دايرسون" (١٩٩٥: ٩) أنماطًا للنصوص من حيث تنظيم المعلومات التي يواجهها الطلاب في نصوص الكتب المدرسية المقررة، كما تقترح توزيعًا لها وفقًا للصفوف الدراسية، كالتالي:

- المتعلمون من الصف الثالث إلى الرابع الابتدائي: يقترح أن يستخدم معهم النص المتضمن أحداثًا، والنص الروائي، وتسلسلًا زمنيًا
- المتعلمون من الصف الرابع إلى الصف الخامس الابتدائي، يقترح أن يستخدم معهم فضلًا عما سبق من النصوص النص القصصي، الوصفي المتضمن أجزاء، ومجموعات
- المتعلمون من الصف الخامس إلى السادس الابتدائي، يقترح أن يستخدم معهم فضلًا عما سبق من النصوص النص المتضمن تسلسلًا أو ترتيبًا للأحداث أو لإجراءات أو لعمليات، والنص المتضمن علاقات سببية (سبب، ونتيجة)، والنص المتضمن مقارنات، والنص المتضمن: مصطلحات – تعريف – مثال، والنص المتضمن مشكلة –حل.

- المتعلمون من الصف الأول الإعدادي إلى الصف الثالث الإعدادي، يقترح أن يستخدم معهم فضلًا عما سبق من النصوص النص المتضمن أطروحة، وأدلة.
- المتعلمون من الصف النص الثالث المتوسط إلى الثالث الثانوي يقترح أن يستخدم معهم فضلًا عما سبق من نصوص النص الذي ينطوي على فرضية، دعاوي، استنتاج .

وعلى الرغم من منطقية هذا التصنيف، وواقعيته إلا أن ما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن المحددات لكيفية التعلم ولتوقيت ما يتعلم لا ينبغي أن تكون العمر الفسيولوجي أو العمر العقلي؛ وإنما طبيعة تنظيم ما يفكر فيه المتعلم، ومدى تناغم عمليات التعليم مع البنية العقلية للمتعلم؛ وذلك استنادا إلى ما أكده "برونر" (١٩٦٦) من إمكانية تعليم أي موضوع لأي شخص في أي عمر شريطة إتاحة المادة المتعلمة في صورة أمينة تتلائم مع بيئة المتعلم الذهنية، والسياق الذي يتعلم فيه، والظروف البيئية المناسبة .

يتضح مما سبق أن النصوص متعددة الأنواع والأنماط؛ وذلك تبعًا لنظامها المعرفي، والقارئ المجيد هو من يتعامل – على نحو جيد مع– كل نص؛ حتى يتحقق له الفهم؛ وهذا يتطلب من القارئ أن يكون واعيًا ومتمكنًا من مهارات القراءة العامة لأي نص، ومهارات القراءة الخاصة بكل نوع من النصوص.

ومن منطلق أن النص حقل لإنتاج الدلالات، وليس إيصالًا، ولاتبليغًا لمعنى محدد؛ فإن قراءته ليست عملًا سلبيًا، يقتصر فيه القارئ على قبول دلالة جاهزة؛ فالقارئ شريك في إنتاج المعنى، ويبذل جهده، وخبراته، ومعارفه لإنتاجه.

ومن معايير انتقاء النصوص المقروءة للقارئ المتعلم كما يشير عبد اللطيف الجابري، وآخران(٢٠٠٤: ٦٢-٦٤) :

- أن تتنوع المصادر التي يمكن أن تقتطع أو تقتبس منها النصوص المقروءة؛ ويعني ذلك الكتب، والمجلات، والصحف اليومية، أوالأسبوعية؛ ولهذا التنويع ما يبرره تربويًا؛ إذ من الضروري أن يصادف القارئ المتعلم معظم أشكال المصادر التي يعاينها في حياته العامة.
- أن تغطي النصوص المختارة مجمل الحقول المعرفية.
- أن ترتبط بمعطيات الواقع الاجتماعي؛ بالتعبير عن مشاكله وقضاياه؛ من دون أن يكون ذلك على حساب الانفتاح على ثقافات ومجتمعات مغايرة.
- أن تتناسب والأهداف المتوخاة من درس القراءة ؛ وبهذا تصبح لهذه النصوص طبيعة وظيفية ، وتساعد على اكتساب جملة من الخبرات المعرفية ، والعملية، والحياتية، التي تخلق منه قارئًا مستقلًا، وقادرًا على التعامل المنهجي مع مختلف أنواع النصوص.
- أن تساير المستوى النمائي للمتعلم؛ بحيث تراعي بنية المتعلم، وعملياته الذهنية، وأن تتماشى مع اهتماماته وحاجاته النفسية والاجتماعية.
- أن تشتمل على قيم ومعايير إيجابية؛ لأن من شأن هذه القيم أن تعمل على تنشئة المتعلم المواطن المستعد لتحمل مسؤوليته العامة والخاصةعلى نحو فاعل.
- ضرورة أن تكون **النصوص متنوعة في لغتها، وصيغتها.**

ثالثًا: المعرفة

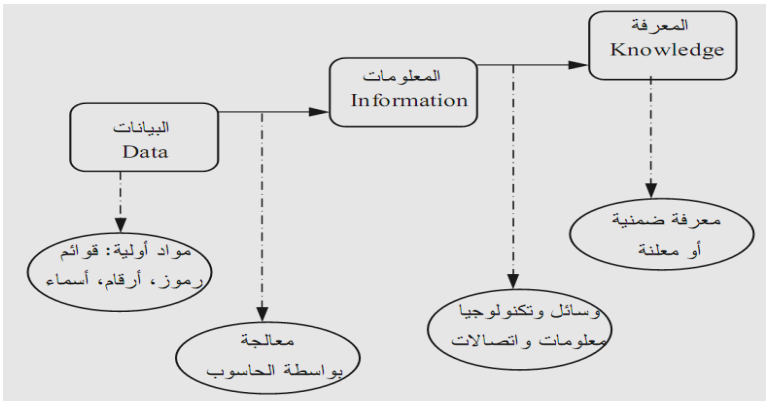
مفهوم المعرفة

المعرفة لغة: بنظرة عامة في بعض معاجم اللغة العربية نجد أن المعرفة في اللغة مصدر للفعل(عرف)، والعين والراء والفاء أصل صحيح يدل على العلم، وعرفه بمعنى علمه؛ أي أدركه بتدبر وتفكر

بالحواس(الأصفهاني، ١٩٩٢، وابن فارس، ١٩٩٥)، ولم يرد لفظ المعرفة في القرآن والسنة؛ وإنما وردت له اشتقاقات كثيرة بصيغ اسمية وبمعان عديدة (باسل زعل القرالة، ٢٠٠٩)، واشتقاقات المعرفة في القرآن الكريم تأتي في بعض معانيها للدلالة على إدراك الشئ، كما في قوله تعالى:" الذين ءاتينهم الكتب يعرفونه كما يعرفون أبناءهم وإن فريقًا منهم ليكتمون الحق وهم يعلمون"(البقرة/ ١٤٦)، وقد تأتي بمعنى البيان والعلم كما في قوله تعالى:" فلما نبأها به قالت من أنبأك هذا قال نبأني العليم الخبير" (التحريم/ ٣).

ويفرق سعيد إسماعيل على(١٩٩٣) بين: العلم، والمعرفة من جهة اللفظ والمعني؛ فمن جهة اللفظ : نجد أن فعل المعرفة يقتضي مفعول واحد، وفعل العلم يقتضي مفعولين. أما من جهة المعنى: فالمعرفة تستخدم للدلالة على ما تدرك به آثاره، وإن لم تدرك ذاته، أما العلم فلا يطلق إلا على ما تدرك ذاته؛ يقال الإنسان يعرف ربه، ولايقال يعلم ربه، والمعرفة بهذا المعنى أخص من العلم.

المعرفة اصطلاحًا: لم يتفق التربويون على تعريف واحد لمفهوم المعرفة شأنه شأن المفاهيم التربوية الأخرى التي تخضع لفلسفة التربويين والزاوية التي ينظرون منها للمفهوم. وهناك وجهات نظر مختلفة فيما يتعلق بتحديد مفهوم المعرفة؛ حيث ربط كثير من الباحثين مفهوم المعرفة بمفهوم البيانات والمعلومات، فضلًا عن أن كثيرًا منهم يصفون البيانات والمعلومات والمعرفة بوصف كل منها جزءًا من تسلسل هرمي واحد.



شكل (١) تصور للعلاقة بين: البيانات، والمعلومات ، والمعرفة في
(عبد الستار العلي وآخرون، ٢٠٠٩: ١١٥)

ويذهب عماد عبد الوهاب الصباغ (٢٠٠٤: ٤١) إلى أن المعرفة ليست المعلومات؛ بل هي أعلى شأنًا من المعلومات، ولغرض الحصول على المعرفة؛ فإننا نسعى إلى المعلومات؛ ولهذا يعتقد أن المعلومات هي الخطوة الأولى للحصول على المعرفة، ويضيف أحمد علي (٢٠١٢: ٤٧٩) عنصرًا رابعًا إلى هذا التمثيل، وهو الحكمة، وهي تتضمن التوظيف المنطقي الأمثل للمعارف البشرية.

ويشير سالم القحطاني وآخرون(٢٠٠٤: ٦-٧) إلى أن المعرفة هي كامل أرصدة الإنسان من المعلومات والمفاهيم ، والآراء، والخبرات، والمعتقدات والانطباعات والتصورات الذهنية التي تعد المرجع الأساس له في التعامل مع كل متطلبات الحياة.

ومن التعريفات الاصطلاحية للمعرفة تعريف عصام نور الدين (٢٠١٠) حيث يعرفها بأنها: العلم بالأشياء ومضامينها، وتفسير الظواهر، وهي مرتبطة بكافة مناحي الحياة؛ كالمعرفة بالطبيعة، والعلوم، والآداب، السياسة، والاقتصاد، والاجتماع.

ومن تعريفات المعرفة – أيضًا– تعريف توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة (٢٠١١) بأنها مجموعة من: المعاني، والمعتقدات، والأحكام، والمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والتصورات

الفكرية في الحقول المختلفة التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

أنماط المعرفة، ومجالاتها

المعرفة ليس لها شكل محدد، ولايمكن أن توضع كلها في إطار واحد، ولقد قدم المختصون في أنواع المعرفة تصنيفات عديدة، وفي هذا الصدد عرفت ليلى البيطار وعلياء العسالي (٢٠٠٨: ١٣) الأنماط المعرفية بأنها:"مكونات المعرفة المنظمة لمحتوى المنهج"، وهي تتضمن مايلي:

١) **الإجراءات Procedures** ، وهي مجموعة المهارات أوالطرائق أوالخطوات المرتبة بتسلسل معين؛ بحيث يؤدي إجراؤها إلى تحقيق هدف ما.

٢) و**المفهومات Concepts** ، وهي كلمة أو تعبير تجريدي موجز، يشير إلى مجموعة من الحقائق، أو الأفكار المتقاربة ، التي تعد الأساس في عملية التعلم.

٣) و**المبادئ Principles** ، وهي علاقات سببية تربط بين متغيرين أوأكثر، وتصف طبيعة التغير بينهما، ويطلق على هذه العلاقة في الغالب مصطلح علاقة السبب والنتيجة .

٤) **والتعميمات Generalizations** والذي يشيع استخدامه في مجال العلوم الاجتماعية.

٥) و**الحقائق Facts** ، وهي مجموعة من الموضوعات ، والعناصر، والرموز، والحوادث المرتبطة فيما بينها ارتباطاً عشوائياً.

ويصنف أحمد علي محمد (٢٠١٤: ٧٩) المعرفة إلى :-

- معرفة الضمنية: وهي معرفة ذاتية أو خبرات شخصية تكونت مما تعلمه الشخص، ويحتفظ بها بعقله، وهي معرفة ذاتية متراكمة غير

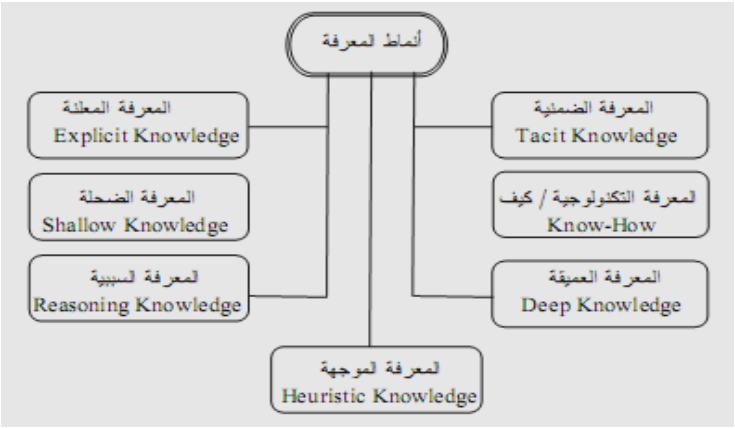
رسمية، وما لم يتم تحويلها إلى معرفة معلنه، فإنها تبقى محدودة الاستخدام، والفائدة والقيمة؛ لأنها غير متاحة إلا لحاملها.

- المعرفة الظاهرة او المعلنة: وهي خبرات وتجارب محفوظة في الكتب والوثائق الرسمية، ويمكن تحديدها، وتجميعها، وأرشفتها وترميزها بمساعدة تقنية المعلومات، والتعبيرعنها بلغة رسمية لدى جميع العاملين في المؤسسة، وباستطاعة الجميع الوصول إليها، واستخدامها.

وأشار عبد الستار العلي وآخرون (٢٠٠٩: ٣٧- ٣٨) إلى أن المعرفة يمكن تقسيمها إلى خمسة أنواع، هي:

١. **المعرفة الضمنية:** وهي تشير إلى المعرفة الشخصية، التي تحتوي على معان داخلية، ونماذج ذهنية، وخبرات، وتبصر، وبديهية، وشعور حدسي، وهي نوعان: أحدهما تقني، يعود إلى عمق (معرفة كيف) المعرفة التكنولوجية في الخبرة، والثاني له بعد إدراكي يحتوي على مخطط ذهني، ونماذج ذهنية، ومعتقدات وإدركات تقود الأفراد في أفعالهم وسلوكهم اليومي.
٢. **المعرفة المعلنة:** وهي المعرفة التي يعبر عنها بالحقائق، والتعبيرات، والرسوم، والصور، ويمكن توثيقها في الورق، أو في شكل إلكتروني، ويمكن تدويرها.
٣. **المعرفة التكنولوجية:** وهي جزء من المعرفة الضمنية، وتعبر عن البراعة، والخبرة، والمهارة في العمل.
٤. **المعرفة الضحلة، والمعرفة العميقة:** وتعني المعرفة الضحلة الفهم السطحي للموقف، ولمؤشرات المشكلة، أما المعرفة العميقة ؛ فهي تتطلب التحليل العميق للمواقف المختلفة.

٥. **المعرفة السببية، والمعرفة الموجهة:** المعرفة السببية، هي التي تتم بناءً على ربط المفاهيم معًا؛ باستخدام طرائق الاستنتاج والاستقراء. أما المعرفة الموجهة ؛ فهي المعرفة التي تبنى على أساس عدد سنوات الخبرة في عمل ما؛ فتصبح دليلًا ومرشدًا للسلوك و نتيجة للتعلم.



شكل (٢) أنماط المعرفة في: عبد الستار العلي وآخرون (٢٠٠٩: ٣٩)

وفي مجال المناهج تصنف المعرفة تصنيفات عديدة، منها : تصنيف "هيرست" الذي صنف فيه المعرفة إلى سبعة مجالات أساسية ، هي: الرياضيات، والعلوم، والمعرفة المتعلقة بالأحكام الخلقية، والخبرات الجمالية، والدينية، والفلسفية، والمعرفة المتعلقة بأحوال الفرد والظروف المحيطة به، والأحوال والظروف المحيطة بالآخرين (أحمد حسين اللقاني، ١٩٩٥: ٧٩)

ومن أشهر نصنيفات المعرفة تصنيف "تيكوسينر" الذي يقسم المعرفة إلى خمسة أقسام أساسية، يشمل القسم الأول: منها الفنون، واللغة والرياضيات والمنطق، ويشمل القسم الثاني: الفيزياء، والكيمياء، وعلم الحياة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، ويشمل القسم الثالث: علوم التطوير، والتاريخ، ونشأة الكون، والزراعة، والطب، والتكنولوجيا، وويشمل القسم الرابع:التشريع، والعلوم السياسية، والاقتصاد، والإدارة، والتربية،

والمكتبات، والصحافة، ويشمل القسم الخامس: كيفية التوصل إلى صور متكاملة للمعرفة، ووضع ما يكتسبه الفرد من معارف في صور كلية وعامة (أحمد حسين اللقاني، ١٩٩٥: ٩٨)

ومن تلك التصنيفات – أيضًا– تصنيف " برودي وسميث وبورنيت"؛ حيث تصنف المعرفة إلى: علوم رمزية (اللغات والرياضيات)، وعلوم أساسية (العلوم العامة، والحياة، والفيزياء، والكيمياء)، وعلوم خاصة بالنمو والتطور(الكون، والنظم الاجتماعية، والثقافية)، وعلوم جمالية (الفن، الموسيقى، الأدب والدراما)، والعلوم الاجتماعية (أحمد حسين اللقاني، ١٩٩٥: ٩٨).

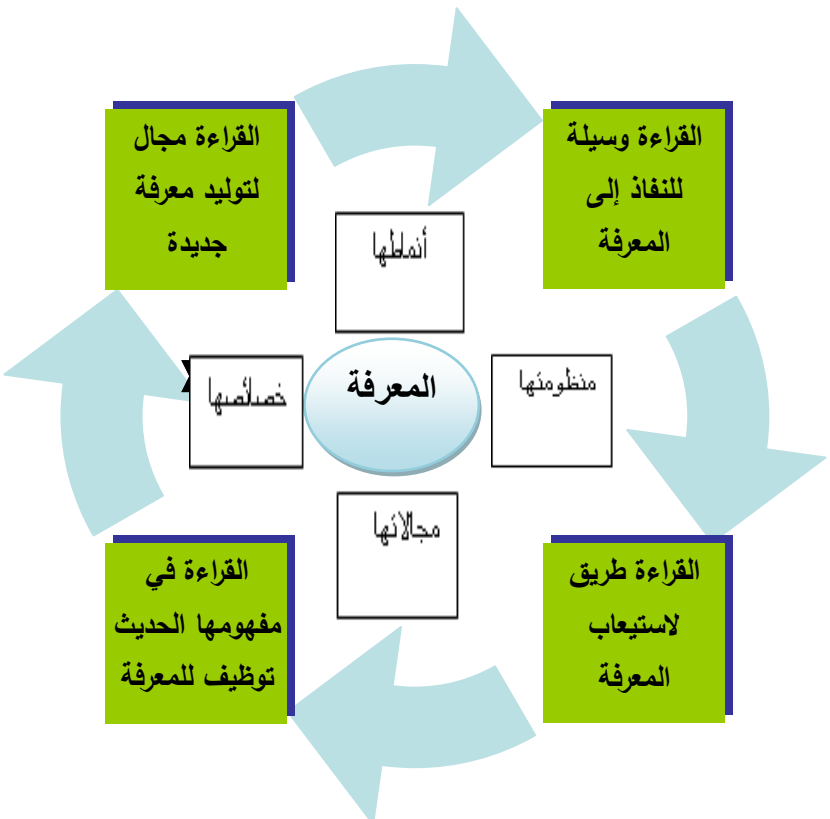
ويصنف "روبرت كارسون" (Carson.,(2004:68-73 المعرفة إلى معرفة: تجريبية، ومنطقية، وتقليدية، ومفهوماتية، والنفسية، ووجدانية ، وسردية تقاربية، ، والمعرفة المتعلقة بمهارت عمليات الإدراك والمعرفة المتعلقة بتلقي المعرفة.

المعرفة في المنهج

يقول أحمد حسين اللقاني (١٩٩٥: ٨١) "....إن البحث في المعرفة من حيث طبيعتها، وأبعادها، ومكوناتها، أمر يعنى به الفلاسفة عادة، أما ما يثار من تساؤلات حول ما يختار منها في إطار عملية التربية، فهو ما يعنى به التربويون؛ وبخاصة في مجال تخطيط المناهج، ومع ذلك فالصلة وثيقة بين الجانبين؛ حيث إن التربويين ينظرون عادة إلى فكر الفلاسفة، ويتأثرون به بصورة مباشرة في تصوراتهم عن المنهج، وسبل تخطيطه، وخاصة فيما يتعلق بقدر المعارف المختارة وأشكالها".

ويشير محمود كامل الناقة (٢٠١٤: ٢٦، ٤٢) إلى أن المعرفة أساس لكل المتغيرات، وإطار لكل التطورات، وهي في الوقت ذاته ميدان عمل المناهج والتعليم، وأساس من أسس بناء المنهج وتطويره، وهو طبيعة المعرفة، ولقد أدت الثورة المعرفية، والمعلوماتية إلى تغيرات كثيرة،

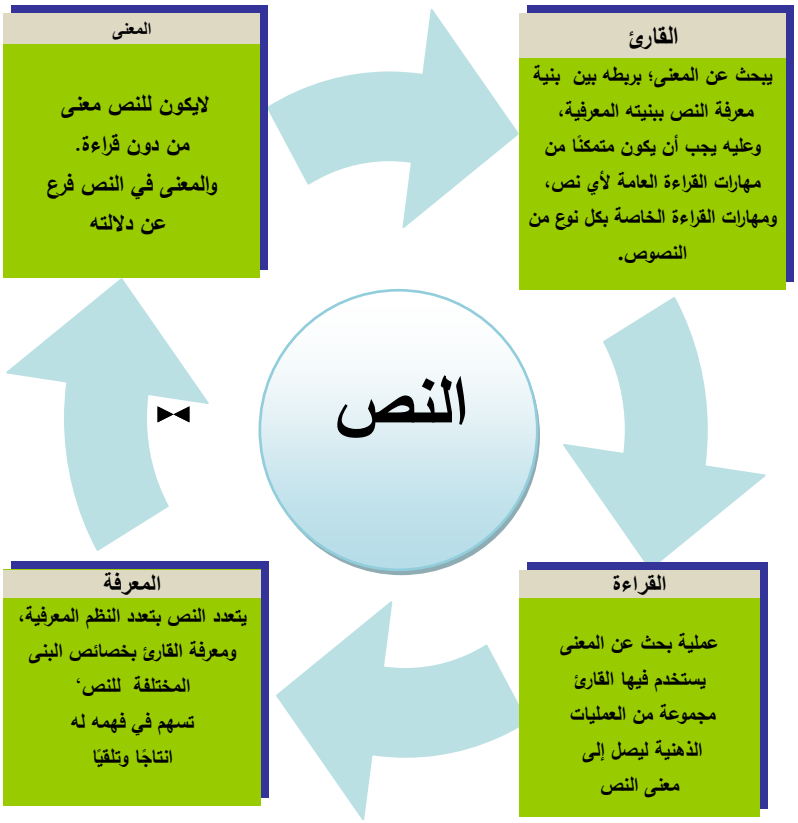
منهـا: تـدفق المعلومـات، والمعـارف، واتسـاعها وعمقهـا، واتسـاع التخصصات، وتعدد أبعادها، والتركيز على المعارف الأساسية، والاتجاه نحـو المعرفـة الإجرائيـة التطبيقيـة، وتعـدد مصـادر المعرفـة، وتنوعهـا، وإتاحتها، وتعدد أبعادها. وهذا يتطلب أن يراعى في أي تطوير للمنهج تقديم محتوى للمعرفة يحقق التكامل، والترابط، والتشابك، والاعتمادية، والاندماجية بين شرائح المعرفة الإنسانية، مع الاحتفاظ لكل شريحة بطابعها الخاص، وسماتها المميزة؛ فأي منهج يقوم على التخصصات متعددة الأبعاد.



شكل (٢) العلاقة بين القراءة والمعرفة (من إعداد الباحثة)

يتضـح مـن شـكل(٢) أنَّ النفـاذ إلـى المعرفـة يـتم بـالقراءة، وأنَّ اسـتيعاب المعرفـة هـو عـين مهـام القـراءة، وأغراضـها، وعملياتهـا، وأنَّ

توظيف المعرفة هو نفسه الفهم الحديث لمصطلح القراءة، وأن توليد المعرفة ، هو الجانب الإبداعي في القراءة.



شكل(٣) علاقة التفاعل بين القراءة والنص والمعنى من وراءه بنية المعرفة في النص (من إعداد الباحثة)

إن ما ينبغي التركيز عليه مما سبق عرضه أنَّ:

- المعرفة على اختلاف أنواعها ركيزتها اللغة؛ ويؤكد نبيل علي (٢٠٠١: ٢٣٩) هذا المعنى بقوله: "... تتبوأ اللغة موقعًا بارزًا على خريطة المعرفة الإنسانية، يزداد يومًا بعد يوم، فموقعها الفريد على خريطة المعرفة الإنسانية ؛ ليؤكد كونها ركيزة أساسية للمعرفة على اختلاف أنواعها...".

- النص بأنماطه المتعددة ومجالاته المتنوعة ميدان عملية القراءة التي يستخدم فيها القارئ عمليات ذهنية متعددة للبحث عن معنى النص، الذي لايسكن بنيته الظاهرة ؛ بل ينشأ بالتفاعل المستمر بين: القارئ، والنص؛ لأن النص لا يفرض معنى واحدًا على القارئ؛ ولكن القارئ هو الذي يؤول معنى النص بربطه بين: ببنية معرفة النص، و بنيته المعرفية، وما تحتويه من تصورات ذهنية ، وخلفيات ثقافية؛ والقارئ في بحثه عن معنى النص؛ فإن ذلك المعنى الذي سيصل إليه يختلف من قارئ لآخر، ومن قراءة لآخرى للقارئ نفسه.
- النص لايكون له معنى من دون قراءة، وتتكون عملية القراءة من ثلاثة أركان أساسية لاتتم بدونها؛ فهي تشبه المثلث بأضلاعه الثلاثة؛ وهذه الأضلاع هي: الكاتب، والنص، والقارئ ؛ فالكاتب هو منتج النص، والقارئ هو الذي يقرأ النص، ويعطيه الحياة ، ولكل نص بنية المعرفة التي تميزه عن غيره؛ ويتضمن من الحقائق، والمفهومات، والمبادئ، والتعميمات، والنظريات، والقوانين، ما يتسق والنظام المعرفي الذي يعكسه.
- النصوص مهما تنوعت في أنماطها ، ومعارفها في كتب المطالعة ، لا ينبغي أن ينظر إليها بوصفها قادرة على تحقيق الغرض من تنوعها، وهو وعي الطالب بنمط النص والبنية المعرفية التي يتضمنها؛ وإنما يتحقق ذلك بتكامل عناصر الموقف التعليمي؛ لتحقيق هذا الهدف.

إجراءات البحث

يتناول هذا الجزء من البحث الإطار العملي والتنظيمي للبحث والخطوات والإجراءات التي اتبعت لتحليل مضمون كتب المطالعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ؛ وذلك باستخدام تحليل المحتوى؛ بوصفه أسلوبًا يستخدم في إطار منهج متكامل للبحث، ويعتمد فيه على التحليل الكمي؛ بوصفه مرحلة ضرورية للتحليل الكمي؛ فالعلاقة بين النوعين من التحليل: الكمي، والكيفي علاقة دائرية؛ فالتحليل الكيفي ناتج التحليل الكيفي، والتحليل الكيفي تفسير للتحليل الكمي.

وفي ذلك المعنى يشير حسن شحاتة (٢٠٠٩: ٦٨) إلى أن:"منهجية وتقنية أسلوب تحليل المحتوى غايته تعرف اتجاهات المادة المكتوبة، والوقوف على خصائصها بطريقة منظمة، وليس استنادًا إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية، وعند تحليل الكتب يجب الجمع بين: التحليل الكمي، والتحليل الكيفي؛ ذلك أن تحليل المحتوى كميًاهدفه الخروج بأرقام تصف الواقع إحصائيًا، أما التدخل في تفسير هذه الأرقام وإبداء الرأي فيها ؛ فتلك مهمة التحليل الكيفي للمحتوى".

وقد اتبعت الباحثة خطوات تحليل المحتوى، وإجراءاته التي أكد عليها حسن شحاتة (٢٠٠٩: ٦٩)؛ حيث أشار إلى أن تحليل مضمون الكتاب المدرسي، يتطلب بناء استئمارة لتحليل المحتوى في ضوء معايير ومرجعية محددة، وتبدأ الخطوة الأولى في التحليل بتحديد عينة التحليل التي ستخضع للدراسة، ثم تحديد وحدات التحليل، وفئاته، طبقًا لنوعية المضمون، وكميته، وأهداف التحليل، والمشكلة البحثية، وفروض الدراسة، وأسئلتها، ثم إجراء اختبارات الصدق، والثبات على استئمارة التحليل، يلي ذلك تحليل النتائج، وتبويبها، وجدولتها، والتحليل الإحصائي للنتائج، واستخراج مؤشرات التحليل، والاستنتاجات، وربطها معًا، والإجابة عن الأسئلة ، وتوضيح مدى صدق الفروض المطروحة، وإدراك العلاقات، والتفسير، والتعليق ، والرؤى المستقبلية.

وعلى ضوء ذلك سار تحليل المحتوى وفق الخطوات التالية:

تحديد مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع كتب المطالعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٢٩/ ١٤٣٠ هـ، وعددها ثلاثة كتب؛ بواقع كتاب لكل صف في السنة(وينقسم كل كتاب إلى جزئين: الجزء الأول للفصل الأول من العام الدراسي، والجزء الثاني للفصل الثاني من العام الدراسي نفسه)، وجدول (١) يبين توزيعًا لأبرز خصائص مجتمع البحث .

جدول (١) بعض خصائص مجتمع البحث من كتب المطالعة لصفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية المقررة في العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ

الجزء / الصف	الجزء الأول من كتاب المطالعة		الجزء الثاني من كتاب المطالعة	
	عدد الموضوعات	عدد الصفحات	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
الأول	١٢	٦٠	١٢	٥١
الثاني	١٢	٦٥	١٢	٥٣
الثالث	١١	٥٧	١١	٥١
المجموع	٣٦	١٨٢	٣٦	١٥١

تحديد فئة التحليل

لأن الهدف من البحث هو تحديد أنماط النصوص، ومجالات المعرفة المتضمنة في نصوص كتب المطالعة لصفوف المرحلة الثانوية؛ فقد تم اختيار أنماط النصوص، ومجالات المعرفة، كفئة لتحليل محتوى نصوص تلك الكتب.

تحديد وحدات التحليل

ويقصد بها العناصر التي يستند إليها في عدّ وحساب فئات التحليل، واعتمد من أجل ذلك أن تكون :

– الجملة العربية (الاسمية والفعلية) التامة : هي وحدة التحليل . وقد تشترك عدة جمل في اشتمالها على القيمة نفسها، أو تدلل عليها .

– الفقرة وهي: مجموعة الجمل في الدرس الواحد التي تعبر أو تؤدي في مدلولها عن قيمة معينة، أو فكرة محددة.

أداة التحليل

صممت الباحثة استئمارتين؛ الأولى لتحديد أنماط النصوص، والثانية لتحديد مجالات المعرفة التي تتضمنها نصوص كتب المطالعة، وتتكون كل استئمارة من قسمين:

١– القسم الأول: ويتعلق بمعلومات عامة عن الكتاب المراد تحليله، وعدد صفحاته، والدروس وعدد الموضوعات .

٢– القسم الثاني: ويتكون من أنماط النصوص، أومجالات المعرفة المراد تحليل الكتب في ضوئها.

إيجاد الصدق والثبات لعملية التحليل

صدق أداة التحليل: تم عرض استئمارة التحليل في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المحكمين؛ لمعرفة مدى مناسبتها لإجراءات الدراسة، وتحقيق أهدافها؛ حيث أخذ بالملاحظات والمقترحات التي أبداها هؤلاء المحكِّمون .

ثبات أداة التحليل: استعانت الباحثة بثلاثة من أعضاء هيئة التدريس؛ لتحليل وحدة من كل كتاب، وقد حسب عدد البنود المتفق عليها، ثم حسب تقدير معامل الثبات بين المحللين باستخدام معامل كابا، بعد حساب نسبة التوافق بين المحللين، والتي حسبت من المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة التوافق بين المحللات} = \frac{\text{عدد الوحدات التي اتفقت عليها المحللات}}{\text{عدد وحدات التحليل الكلية}} \times ١٠٠$$

أما معامل كابا، والذي يحذف باستخدامه أثر الصدفة من نسبة الاتفاق بين المحللين؛ فإنه حسب من المعادلة الآتية:

$$\text{معامل كابا} = \frac{\text{نسبة الاتفاق بين المحللين} - \text{معامل التصحيح للتوافق الناتج عن الصدفة}}{١ - \text{معامل التصحح للتوافق الناتج عن الصدفة}}$$

ومن الجدير بالذكر أنه إذا كانت قيمة" كابا" تقع بين (٠.٤ – ٠.٥٩٩)؛ فهذا يعني اتفاق متوسط بين المحللين، وإذا وقعت بين(٠.٦–٠.٧٩٩)؛ فإنها تعني اتفاق قوي بين المحللين، وإذا كانت أكثر من (٠.٨٠)؛ فتعني اتفاقًا قويًا متميزًا بين المحللين، يمكن اعتماده لصدق التحليل وثباته.

وقد روعيت شروط استخدام معامل " كابا "؛ حيث إن الموضوعات لاتعتمد على بعضها، وكل عضو حلل الوحدات الثلاثة بمفرده ، ويوضح جدول (٢) نتائج استخدام معامل "كابا".

جدول (٢) معامل كابا لثبات التحليل

كتاب الصف	نسبة الاتفاق	معامل كابا
الأول الثانوي	٠.٨٣	٠.٧٩
الثاني الثانوي	٠.٩١	٠.٩٠
الثالث الثانوي	٠.٩٠	٠.٨٩

إجراءات التحليل

اتبعت الباحثة مع عضو هيئة تدريس أخرى الإجراءات التالية لتحليل مضمون كتب المطالعة لصفوف المرحلة الثانوية :

١. قراءة الدرس الواحد في كل كتاب من الكتب الثلاثة قراءة فاحصة مدققة، وتحديد نمط النص، ومجال المعرفة من طريقة عرضه سواء من العنوان الرئيس الذي يكون دالاً عليه، أو من مضمون الدرس في الجمل والفقرات من حيث المعنى العام.
٢. تحديد نمط النص، ومجال المعرفة، وتسجيل ذلك في المكان المخصص في جدول التسجيل؛ وذلك حسب قائمة التصنيف التي اعتمدتها الدراسة مع رصد تكراراتها.
٣. حساب مجموع التكرارات لكل نمط النص ، وكل مجال معرفة (أفقيًا)، ثم حساب المجموع العام لتكراراتهما.

٤. وبعد إتمام عملية التحليل عولجت البيانات إحصائيًا ؛ باستخدام برنامج (spss)؛ وذلك بحساب نسبة التوافق، ومعامل كابا، وقورنت النتائج بمدى قوة النسبة المئوية لأنماط النصوص، ومجالات المعرفة ، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) مقترح بمدى قوة النسبة المئوية لأنماط النصوص، ومجالات المعرفة

النسبة	من ٠- ١٩.٩٩ %	من ٢٠- ٣٩.٩٩%	من ٤٠- ٥٩.٩٩%	من ٦٠- ٧٩.٩٩%	من ٨٠- ١٠٠%
قوتها	ضعيفة	متوسطة	جيدة	قوية	قوية جدًا

نتائج البحث ومناقشتها

يناقش هذا الجزء من البحث النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أهدافه التي سعى إلى تحقيقها؛ للوقوف على مدى التنوع في كتب المطالعة المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودي؛ من حيث أنماط النصوص، ومجالات المعرفة التي حددتها الدراسة؛ حيث نص السؤال الرئيس على:

ما مدى التنوع في نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

وتفرع عن هذا السؤال السؤالان التاليان:

١. ما مدى التنوع في أنماط نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما مدى التنوع في مجالات المعرفة في نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول، وهو : **ما مدى التنوع في أنماط نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات ، والنسب المئوية، لكل نمط من أنماط النصوص، وذلك لدى كل من الباحثة، وعضو هيئة التدريس، ثم حسب متوسط التكرارات، والنسب المئوية له، وجدول (٤) يبين نتائج تحليل نصوص القراءة في كتب المطالعة في ضوء أنماط النصوص

جدول (٤) النسب المئوية لمتوسط تكرارات أنماط النص

م	خرائط المعرفة المستخدمة في تنظيم معلومات النص	النسبة المئوية لكل نمط من أنماط النصوص في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية			النسبة المئوية لنمط النصوص في كتب المطالعة مجتمعة بالمرحلة الثانوية	قوة النسبة المئوية
		كتاب الصف الأول الثانوي	كتاب الصف الثاني الثانوي	كتاب الصف الثالث الثانوي		
١	النص المتضمن أحداث :	٩.٧	١٥.٦	١٥.١	١٣.٧	ضعيفة
٢	النص الروائي	-	-	-	-	-
٣	النص القصصي	٤.٨	٦.٥	٩.١	٦.٨	ضعيفة
٤	النص الوصفي (أجزاء / مجموعات):	٢٢.٦	٢٦	١٢	٢٠.٥	متوسطة
٥	النص المتضمن تسلسل أو ترتيب الإجراءات أوالعمليات	١٢.٩	٩	٧.٦	٩.٨	ضعيفة
٦	النص المتضمن علاقات سببية (سبب / ونتيجة)	٢٩	١٥.٦	٢٢.٧	٢٢.١	متوسطة
٧	النص المتضمن مقارنات	١.٦	٣.٩	٣	٢.٩	ضعيفة
٨	النص المتضمن مصطلحات – تعريف – مثال :	٦.٤٥	٩	٩.١	٨.٣	ضعيفة
٩	النص المتضمن مشكلة - حل :	٤.٨	٣.٩	٦.١	٤.٩	ضعيفة
١٠	النص المتضمن أطروحة أو أدلة :	٨.١	١٠.٤	١٥.٢	١١	ضعيفة
١١	نصوص تنطوي على فرضية-دعاوي-استنتاج	-	-	-	-	-

يتضح من جدول(٤) أن أنماط النصوص في كتاب المطالعة للصف الأول الثانوي، كلها جاءت بنسبة ضعيفة فيما عدا أربعة أنماط، هي نمطي: النصوص التي تنطوي على فرضية، ودعاوى، واستنتاج، والنصوص الروائية؛ فلم يظهرا أو يتحققا في أي نص من نصوص كتب المطالعة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي، ونمطي :النص الوصفي، والنص المتضمن علاقات سببية؛ حيث جاءت تكراراتهما بنسبة متوسطة .

وبالنسبة لأنماط النصوص في كتاب المطالعة المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي، فقد جاءت جميعها بنسبة ضعيفة ، فيما عدا ثلاثة أنماط، هي: النص الوصفي؛ حيث جاء بنسبة متوسطة، ونمطي: النصوص التي تنطوي على فرضية، ودعاوى، واستنتاج، والنصوص الروائية؛ فلم يظهرا أو يتحققا في أي نص من نصوص كتب المطالعة المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي.

وبالنسبة لأنماط النصوص في كتاب المطالعة المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي؛ فقد جاءت جميعها بنسبة ضعيفة ، فيما عدا نمطي: النصوص التي تنطوي على فرضية، ودعاوى، واستنتاج، والنصوص الروائية؛ فلم يظهرا أو يتحققا في أي نص من نصوص كتب المطالعة المقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي، ونمط النصوص المتضمن علاقات سببية (سبب / ونتيجة).

وبالنسبة لأنماط النصوص في كتب المطالعة مجتمعة بالمرحلة الثانوية؛ فقد جاءت بنسبة ضعيفة فيما عدا أربعة أنماط ، منها نمطي: النصوص التي تنطوي على فرضية، ودعاوى، واستنتاج، والنصوص الروائية؛ فلم يظهرا أو يتحققا في أي نص من نصوص كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية، ونمطي : النص الوصفي، والنص المتضمن علاقات سببية ؛ حيث جاءت تكراراتهما بنسبة متوسطة.

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني، والذي ينص على:

ما مدى التنوع في مجالات المعرفة في نصوص القراءة المتضمنة في كتب المطالعة المقررة على طلاب صفوف المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال رجعت الباحثة إلى الكتابات ، والدراسات ذات الصلة بتصنيف مجالات المعرفة ، ومدى تنوع النص المقروء

بتنوعها، وتوصلت إلى قائمة بأبرز المجالات المعرفية التي يمكن أن تتضمنها نصوص كتب المطالعة في المرحلة الثانوية، ثم عرضتها على مجموعة من المحكمين، الذين أبدوا مجموعة من الملاحظات، تضمنت حذف بعض المجالات المعرفية، وتضمين بعض المجالات في مجالات أخرى، وأجرت الباحثة هذه التعديلات، وانتهت إلى قائمة ضمت مجموعة من المجالات المعرفية، هي المجالات: الدينية، والاجتماعية، والتاريخية، والاقتصادية، والقانونية، والسياسية، والطبية، والبيئية، والتقنية، والرياضياتية، والجمالية.

تعريف إجرائي بأنواع المجالات المعرفية التي يمكن أن تتضمنها كتب المطالعة.

١- **المجال الديني** : ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، والمبادئ والأحكام المتعلقة بالدين الإسلامي والعبادات، والمعاملات وشؤون العقيدة.

٢- **المجال الاجتماعي** : ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، والمبادئ والأحكام المتعلقة بالآخرين، وتكوين علاقات اجتماعية بين الأفراد .

٣- **المجال التاريخي**: ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، والمبادئ، والقواعد المتعلقة بالأحداث التاريخية، وكيفية تفسيرها.

٤- **المجال الاقتصادي**: ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، المبادئ ، والأحكام المتعلقة بالنواحي الاقتصادية، والتجارة، والبيع، والشرا، والربح والخسارة، وإلى كل ما هو نافع ويدر دخلاً .

٥- **المجال القانوني**: ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، والمبادئ، والأحكام المتعلقة بتنظيم العلاقات بين الأفراد، والمؤسسات، والهيئات؛ بما يحفظ للجميع حقوقهم ، ويحدد لهم واجباتهم.

٦- **المجال السياسي**: ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، المبادئ والأحكام المتعلقة بنظام الدولة والأجهزة الرسمية وحقوق الأفراد وكل

ما يتعلق بالنظام السياسي، والأحكام المتعلقة بالوطن وكل ما يمت إليه بصلة.

٧- **المجال الطبي:** ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، المبادئ والتفضيلات والأحكام المتعلقة بالصحة العامة(الجسمية والغذائية والرياضية) .

٨- **المجال البيئي:** ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، المبادئ والتفضيلات والأحكام المتعلقة بالبيئة المحيطة بالإنسان ، وكيف يؤثر فيها، ويتأثر بها.

٩- **المجال التقني:** ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، المبادئ والتفضيلات والأحكام المتعلقة بالتقنية، واستخداماتها.

١٠- **المجال الرياضياتي:** ويشمل جميع المفاهيم، والقواعد، المبادئ والتفضيلات والأحكام المتعلقة بالرياضيات، وتطبيقاتها، والمعارف المتصلة بها.

١١- **المجال الجمالي** : ويشمل جميع المبادئ والتفضيلات والأحكام المتعلقة بالجمال وأشكاله وأنماطه سواء بالشكل والمنظر ،والتوافق والتنسيق، وبكل ما هو جميل، ما يتعلق بالأخلاق والفضائل والخصال الطيبة .

انتقلت الباحثة بعد ذلك لتصميم استئمارة تحليل المحتوى لكل كتاب من كتب المطالعة في المرحلة الثانوية، وأجرت عمليات ضبطها، ثم أجرت عملية التحليل باستخراج التكرارات، والنسب المئوية، لكل مجال المعرفة، وذلك لدى كل من الباحثة، وعضو هيئة التدريس، ثم حسب متوسط التكرارات، والنسب المئوية له، وجدول(٥) يبين نتائج تحليل نصوص القراءة في كتب المطالعة في ضوء مجالات المعرفة.

جدول (٥) النسب المئوية لمتوسط تكرارات مجالات المعرفة

م	الكتب / المجال المعرفي	مجال المعرفة في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية			النسبة المئوية لمجال المعرفة في كتب المطالعة مجتمعة بالمرحلة الثانوية	قوة النسبة المئوية
		كتاب الصف الأول الثانوي	كتاب الصف الثاني الثانوي	كتاب الصف الثالث الثانوي		
١.	الديني	١٩.٨٥	٨١.٢٥	٣٧	٤٦.٠٣	جيدة
٢.	الاجتماعي	٢٥	-	٣.٨	٩.٦	ضعيفة
٣.	التاريخي	-	-	-	-	-
٤.	الاقتصادي	١١.٠٩	-	٣.٧	٤.٩٣	ضعيفة
٥.	القانوني	-	-	-	-	-
٦.	السياسي	١٠.٧٣	١٢.٥	٧.٤	١٠.٢١	ضعيفة
٧.	الطبي	٢٢.٢	٦.٢٥	-	٩.٤٣	ضعيفة
٨.	البيئي	١١.١٣	-	٤٨.١	١٩.٧٤	ضعيفة
٩.	التقني	-	-	-	-	-
١٠.	الرياضياتي	-	-	-	-	-
١١.	الجمالي	-	-	-	-	-

يتبين من جدول (٥)

- أن هناك مجالات معرفية لم تظهر أو تتحقق في نصوص كتب المطالعة في صفوف المرحلة الثانوية الثلاثة، وهي المجال: التاريخي، والقانوني، والتقني، والرياضيات، والجمالي.
- أن المجال الديني حظي بعناية مصممي كتب المطالعة لصفوف المرحلة الثانوية؛ حيث جاءت النصوص في المجال الديني بنسبة ٤٦.٣ % ، وهي نسبة جيدة مقارنة بلمجالات الأخرى.
- ظهور الضعف بعامة في تناول كتب المطالعة في صفوف المرحلة الثانوية للمجالات المعرفية المتبقية؛ نظرًا لورودها بنسبة ضعيفة؛ فالمجال الاجتماعي تحقق بنسبة ٩.٦%، والمجال الاقتصادي تحقق بنسبة ٤.٩٣ %، والمجال السياسي تحقق بنسبة ١٠.٢١ %، والمجال الطبي تحقق بنسبة ٩. ٤٣%، والمجال البيئي تحقق بنسبة ١٩.٧٤%.

- وجود تباين واضح في تحقق مجالات المعرفة في نصوص القراءة في كتب المطالعة بالمرحلة الثانوية ؛ فظهر الضعف الحاد في تحقق هذه المجالات في كتاب المطالعة للصف الثاني الثانوي؛ بخلاف كتابي المطالعة للصفين: الأول، والثالث الثانوي؛ مما يشير إلى عدم وجود لخطة أو وثيقة المدى والتتابع ؛ الأمر الذي أدى إلى العناية بكتاب المطالعة في هذين الصفين ؛ من حيث تعدد أنماط النصوص، ومجالاتها المعرفية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة فهد البكر(١٤١٥) التي هدفت إلى بيان مدى تناول كتب المطالعة العربية للمرحلة المتوسطة لبعض جوانب التربية البيئية، وأبرزت نتائجها ضرورة العناية بمراجعة كتب المطالعة العربية.

كما تتفق ودراسة سمير عبد الوهاب (١٩٩٣) التي هدفت إلى إلى وضع تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، التي أوصت بنتائج منها: ضرورة تطوير مناهج بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

١. أن يعاد النظر بمحتويات كتب المطالعة لصفوف المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؛ بحيث يعاد تضمينها أنماط المعارف والنصوص التي لم تتضمنها كتب المطالعة لهذه الصفوف، والتي لم تلاقِ الاهتمام المطلوب، وكذلك إعطاء وزن أكبر للتي قلّ تكرارها، وزيادة الاهتمام بالأنواع والأنماط التي احتلت مراتب متدنية.
٢. إجراء المزيد من البحوث والدراسات الأكثر عمقا بشأن تقييم الدور الذي يمكن أن تقوم به كتب المطالعة العربية المقررة على طلاب

المرحلة الثانوية للوقوف على الدور الذي تسهم به هذه الكتب في تنمية مهارات القراءة وبخاصة فهم النصوص من خلال تنوع المجالات المعرفية وأنماط النصوص المختلفة .

٣. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول كتب اللغة العربية الأخرى المقررة في المرحلة الثانوية؛ ذلك لأن أنماط المعرف وأنماط النصوص تدخل في جميع كتب اللغة العربية المقررة.

٤. إجراء دراسات وبحوث مشابهة للبحث الحالي على مراحل تعليمية أخرى، ولكتب قراءة مقررة في بلدان أخرى ؛ بحيث يراعى التنوع في المجالات المعرفية، وأنماط النصوص التي يمكن عرضها من خلال محتوى كتب القراءة بما يتناسب مع المرحلة التعليمية .

٥. إتباع قواعد ومعايير في اختيار المجالات المعرفية المناسبة لموضوعات القراءة في المرحلة الثانوي ، كأن يكون من بينها إجراء الدراسات المسحية لأراء الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، والأخذ في الاعتبار حاجات قطاعات العمل والإنتاج في المجتمع.

٦. مراجعة المعارف المتضمنة في كتب القراءة على ضوء ما يستجد من دراسات حول معايير اختيار المعارف، وأنماط النصوص المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية .

٧. التأكيد على أهمية إعداد معلم ومعلمة المرحلة الثانوية، ومعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بحيث تنمى القدرة التطبيقية لمعلم / لمعلمة القراءة على ممارسة كيفية اكتشاف قصور المعرفة وطرق عرضها، وإعادة بنائها وتطوير بدائل لها .

٨. إجراء بحوث قائمة على التفاعل بين الغرض من القراءة، وتعدد المجالات المعرفية في نصوص القراءة ، وأثرها في تنمية استيعاب المقروء

المصادر والمراجع

١. ابن منظور.(١٩٧٩). **لسان العرب** .(تحقيق :عبد الله علي الكبير وآخرون).القاهرة: دار المعارف.

٢. إبراهيم محمد عطا.(١٤٢٥هـ). **المرجع في تدريس اللغة العربية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٣. أبو أوس إبراهيم الشمسان .(١٤٢٠).مجابهة الضعف اللغوي .**مجلة العقيق ، المدينة المنورة: النادي الأدبي بالمدينة المنورة** ، مج ١٢، ع ٢٣،٢٤محرم ١٤٢٠،ربيع الثاني ١٤٢٠ ص ص١-٤٠ .

٤. أحمد ابن فارس.(١٩٩٤). **معجم المقاييس في اللغة.** بيروت، لبنان: دار الفكر.

٥. أحمد أبو طاقة.(١٩٩٣).**البلاغة والتحليل الأدبي** .القاهرة: دار العلم للملايين .

٦. أحمد حسين اللقاني .(١٩٩٥).**المناهج بين النظرية والتطبيق** .القاهرة : عالم الكتب،ط٤.

٧. أحمد علي.(٢٠١٢). مفهوم المعلومات وإدارة المعرفة. **مجلة جامعة دمشق**، مج ٢٨، ع. ١، ص ص ٤٧٥- ٥١٠.

٨. أحمد المهدي عبد الحليم.(٢٠٠٣). **أشتات مجتمعات في التربية والتنمية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٩. أحمد المهدي عبد الحليم .(٢٠٠٤).البنائية الإسلامية في التربية .**الموسم الثقافي لمركز "الدراسات الابستمولوجية** .القاهرة ٢٠٠٤/٤/٢٠ .

١٠. احمد محمد علي. (٢٠١٤). **اقتصاد المعرفة واتجاهات تطويرة.** الأردن : دار المسيرة.

١١. إسحق أحمد فرحان وآخرون .(١٩٩٩).**نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم**. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط٢

١٢. إسماعيل أبو العزايم.(١٩٨٣).**القراءة الصامتة السريعة**.القاهرة:عالم الكتب.

١٣. إلهام أبو غزالة، وعلي خليل أحمد.(١٩٩٢). **مدخل إلى علم لغة النص**. نابلس: دار الكاتب.

١٤. باسل زعل القرالة.(٢٠٠٩). مكونات الاقتصاد المعرفي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية، والثانوية في الأردن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٥. بشير إبرير.(١٩٩٥).السيميائية وتبليغ النص الأدبي ، **مجلة المنهل ، مجلة للاداب والعلوم والثقافة**، المملكة العربية السعودية، جدة ، دارة المنهل للصحافة والنشر المحدودة ع.٥٢٤.

١٦. تمام حسان .(١٩٩١).**الأصول دراسة ايبستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي.النحو، فقه اللغة، البلاغة**. الدار البيضاء : دار الثقافة.

١٧. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة.(٢٠١١). **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها**، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨. تونس المحروقية.(٢٠٠٩).هل ستصبح حصة المطالعة الإثرائية نافذة يطل منها الطالب على عالم المعرفة. **دورية التطوير التربوي من منشورات وزارة التربية والتعليم**، سلطنة عمان،ع٤٨، صص١٤-٢٠

١٩. جودت شاكر محمود.(٢٠٠٧).**البحث العلمي في العلوم السلوكية.** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٠. حاتم الصكر.(١٩٩٦).التطور النظري للتحليل النصي: نظرية النص.**المجلة العربية للثقافة**:تونس:المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .مج١٦،ع ٣٢ صص٢٠٢-٢٢٢.

٢١. حامد عمار.(٢٠٠٣). **في آفاق التربية الحديثة من رياض الأطفال إلى الجامعة.** مصر، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٢٢. الحامد محمد معجب وآخرون .(٢٠٠١). **المواصفات العامة للكتاب المدرسي** ،ط١،الرياض: مطابع الجاسر

٢٣. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون.(٢٠٠٣)**التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية.**القاهرة : عالم الكتب، ط١ .

٢٤. حسن شحاتة . (١٩٩٢). **قراءات الأطفال،** القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٥. -------.(١٩٩٦). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق،** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٢٦. ------.(٢٠٠٩). **منهجية وتقنية تحليل الكتاب المدرسي.المؤتمر العلمي التاسع** " كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج" الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

٢٧. حسني عبد الباري عصر .(١٩٩٧).**الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب .

٢٨. ----------.(١٩٩٨). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها.**الإسكندرية : المكتب العربي الحديث.

٢٩. خميس الجويني.(٢٠٠٥). استراتيجيات الاستنتاج والاستدلال في القراءة وفهم النصوص. **مجلة جامعة الملك سعود**، م ١٨، ص ص ٧٣- ٩٨.

٣٠. الراغب الأصفهاني.(١٩٩٢). **مفردات ألفاظ القرآن**، بيروت، لبنان: دار الشامية.

٣١. رشدي أحمد طعيمة.(١٤١٩). **مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٢. رشيد بن حدو.(١٩٨٨).قراءة في القراءة . **مجلة الفكر العربي المعاصر**، بيروت: مركز الإنماء القومي،ع ٤٨ ، ٤٩ .

٣٣. روبرت دي بوجراند.(١٩٩٨).**النص والخطاب والإجراء** .(ترجمة تمام حسان).القاهرة: عالم الكتب .

٣٤. رولان بارث.(١٩٩٠). لذة النص وموت المؤلف (ترجمة محمد الرفرافي ومحمد خير بقاعي) **مجلة العرب والفكر العالمي**. بيروت: مركز الإنماء القومي، ع١٠

٣٥. ريما سعد سعادة الجرف .(٢٠٠٤).الثقافة الكونية الجديدة. **بحث مقدم إلى ندوة العولمة وأولويات التربية**. جامعة الملك سعود من ١٧-١٨ أبريل .

٣٦. ريما سعد سعادة الجرف.(٢٠٠٤).ماذا يقرأ شبابنا في عصر العولمة.**بحث مقدم إلى ندوة العولمة وأولويات التربية**. جامعة الملك سعود من ١٧-١٨ أبريل .

٣٧. ريما سعد سعادة الجرف .(٢٠٠٤). تصميم دروس القراءة في كتب القراءة للمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية .دراسة تحليلية وصفية. **مجلة رسالة الخليج العربي**.السنة ٢٣ ع٨٦، صص١٣-٥٢.

٣٨. زتسيسلاف واورزنياك.(٢٠٠٣). **مدخل إلى علم النص، مشكلات بناء النص،** (ترجمة سعيد حسن بحيري)، القاهرة: مؤسسة المختار.

٣٩. زكريا إسماعيل.(١٩٩١).**طرق تدريس اللغة العربية**.الإسكندرية:دار المعرفة الجامعية .

٤٠. زيد أحمد السرطاوي وعبد العزيز محمد العبد الجبار.(٢٠٠٢).موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المراحل التعليمية وأثره على الجنس والمستوى الصفي على ذلك .**مجلة العلوم التربوية** قطر: كلية التربية، مج١،ع٢، صص ٥١-٧٩ .

٤١. سالم القحطاني وآخران.(٢٠٠٤). **منهج البحث في العلوم السلوكية** ، الرياض، ط٢

٤٢. سعيد إسماعيل علي.(١٩٩٣). **رؤية إسلامية لقضايا تربوية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٣. سعيد حسن البحيري .(١٩٩٧).**علم لغة النص المفاهيم والإجراءات**.القاهرة : الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان ،الطبعة الأولى .

٤٤. سمير عبد الوهاب.(١٩٩٣). تصور مقترح لتطوير منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. القاهرة: **المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.**

٤٥. صالح عبد العزيز النصار.(١٤٢٧هـ).استراتيجيات قراءة الكتب المدرسية. **ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى الكتاب المدرسي السعودي :أصالة وتجديد** :الإحساء كلية المعلمين .

٤٦. صلاح فضل.(١٩٩٧). **بلاغة الخطاب وعلم النص**. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ع ١٦٤ .

٤٧. عبد الفتاح حسن البجة.(١٩٩٩). **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة**. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٤٨. عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو والمصطفى حاجي.(٢٠٠٤). **حقيبة المدرس(ة) ١-تدريس القراءة**. " **الكفايات والاستراتيجيات**" **دليل نظري**. الدار البيضاء: مطبعة الحاج الجديدة.

٤٩. عبد الله بن خميس أمبوسعيدي و ثريا بنت حمد الراشدي.(٢٠١٢). اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام القراءة في تدريس العلوم في ضوء بعض المتغيرات. دراسة ميدانية في جامعة السلطان قابوس وكليات التربية بعُمان. **مجلة جامعة دمشق**، مج ٢٨، ع ٢، ص ص ٣١٥- ٣٤٥.

٥٠. عبد النور محمد الماحي.(٢٠٠٧). نظرية النص ودورها في تعليم اللغة (مدخل نظري) الخرطوم : **مجلة معهد اللغة العربية بجامعة إفريقيا العالمية**، ع. ٤، ص ص٢٥٨- ٢٦٧.

٥١. عادل سرايا .(٢٠٠٨). **تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**.الرياض: مكتبة الرشد ناشرون ، ج١.

٥٢. عاطف يوسف نصر.(١٩٩٦).**النص الشعري ومشكلات التفسير** القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان .

٥٣. عبد الجليل هنوش.(٢٠٠٥).**ملاحظات حول تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية** ."**اللغة العربية إلى أين**" ،الرباط:المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو " http/www.publications/language

٥٤. عبد الرحمن صالح عبد الله.(١٩٨٦).**المنهاج الدراسي، أسسه وصلته بالنظرية التربوي الإسلامية**.الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ، ط١.

٥٥. عبد الستار العلي وآخرون.(٢٠٠٩). **المدخل إلى إدارة المعرفة**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

٥٦. عصام نور الدين.(٢٠١٠). **إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة**، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٥٧. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني.(١٩٩١).**كتاب التعريفات.معجم فلسفي صوفي فقهي لغوي نحوي**. (تحقيق:عبد المنعم الحفني).القاهرة : دار الرشاد .

٥٨. غانم بن سعد الغانم وآخرون .(٢٠٠٥). **الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية** ، الرياض : وزارة التربية والتعليم ، مركز التطوير التربوي

٥٩. غسان ياسين العدوي .(٢٠٠٩). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) **مجلة جامعة دمشق** مج ٢٥ ، ع ٣-٤ ، صص ٥٧٥-٥٩٨.

٦٠. عماد عبد الوهاب الصباغ.(٢٠٠٢). إدارة المعرفة ودورها في إرساء أسس مجتمع المعلومات العربي، **المجلة العربية للمعلومات**، مج. ٢٣، ع. ٢، تونس.

٦١. عواد بن دخيل عواد الدخيل.(١٤٢٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٦٢. فاروق خليفة أبو زيد.(١٩٩٣).التفاعل بين بعض مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها وأثره على الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي(**رسالة دكتوراه غير منشورة**). كلية التربية :جامعة الإسكندرية .

٦٣. فهد البكر.(١٤١٥). مدى تناول كتب المطالعة العربية للمرحلة الثانوية لبعض جوانب التربية البيئية (دراسة تحليلية تقويمية) **رسالة ماجستير غير منشورة**، الرياض: جامعة الملك سعود.

٦٤. فولفجانج هانيه من وديتر فيهفيجر.(١٩٩٩).**مدخل إلى علم اللغة النصي**(ترجمة: فالح بن شبيب العجمي). سلسلة اللغويات الجرمانية.الكتاب رقم ١١٥ .الرياض:جامعة الملك سعود

٦٥. ليلى البيطار وعلياء العسالي.(٢٠٠٨). تحليل للأنماط المعرفية لمحتوى مادتي: التاريخ، والتربية الوطنية للصف السابع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، ومدى توافقه مع المستوى العقلي للمتعلم وفق نظرية بياجيه.**ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر التربوي الأول**" **العملية التعليمية في فلسطين وآفاقها المستقبلية**، فلسطين، جامعة القدس.

٦٦. مارغريت دايرسون، (١٩٩٥م) . **استخدام خرائط المعرفة لتحسين التعلم**(ترجمة مدارس الظهران العربية الظهران)، المملكة العربية السعودية ، دار التركي للنشر والتوزيع .

٦٧. محمد أحمد عبده حسن.(٢٠٠٩). برنامج إلكتروني لمقرر اللغة العربية ؛ لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة للتعلم الإلكتروني. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٦٨. محمد زكي العشماوي.(١٩٧٨).قضايا النقد االأدبي بين القديم والحديث.الإسكندرية:الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٣ .

٦٩. محمد زيان عمر .(٢٠٠٢).**البحث العلمي مناهجه وتقنياته** .القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٧٠. محمد سيد فهمي.(٢٠٠١).**قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية** .الإسكندرية: المكتب العربي الحديث .

٧١. محمد الدريج.(٢٠١٠).**مدخل المعايير من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة** .ملتقى النخبة لنشر ثقافة الجودة.http\\wwwnokhba-kw.com/vb/showtread.phpp?+=220

٧٢. محمود كامل الناقة ومحمد حسن المرسي وسمير عبد الوهاب .(٢٠٠٤).**مناهج وطرق تدريس اللغة العربية** ، ط١،الكويت: الجامعة العربية المفتوحة .

٧٣. محمود كامل الناقة.(٢٠١٤).أسس تطوير المناهج الدراسية ومعاييره في ضوء التحديات المعاصرة. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية، جامعة عين شمس.ع ٢٠٦، ص ص ١٥- ٤٩.

٧٤. نادية بكار.(١٩٩٠). بناء نموذج لإنتاج الكتاب المقرر جيد الإعداد . **مجلة دراسات تربوية** .م ٥،ج٢٦، القاهرة : عالم الكتب ، صص١٠٣-١٣٨.

٧٥. ناهض صبحي سعيد .(٢٠٠٣). فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة.**رسالة دكتوراه غير منشورة**. كلية التربية جامعة عين شمس ، برنامج الدراسات العليا المشترك مع جامعة الأقصى، غزة

٧٦. نايف محمود معروف .(١٩٩١). **خصائص اللعربية وطرائق تدريسها** ، ط٤ ، لبنان ، بيروت : دار النفائس للنشر والتوزيع .

٧٧. نبيل على .(١٩٩٤). **العرب وعصر المعلومات** .الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب سلسلة عالم المعرفة ،العدد ١٨٤ .

٧٨. نبيلة إبراهيم.(١٩٨٤).القارئ في النص ،نظرية التأثير والاتصال.**مجلة فصول**.مج(٥)،ع(١)،القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب ص ص١٠١-١٠٨.

٧٩. نعمان بوقرة.(٢٠٠٩).**المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب. دراسة معجمية**. الأردن، عمان: عالم الكتب الحديث.

٨٠. وزارة التربية والتعليم.(٢٠١٠).**التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة. وقائع الندوة التي نظمتها وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج** ، 24فبراير ٢٠١٠ ، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٨١. وزارة المعارف.(١٩٢٢). **وثيقة الأهداف التعليمية للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة**، الرياض: وزارة المعارف، مركز التطوير التربوي.

٨٢. يوسف نور عوض.(١٩٩٤).**نظرية النقد الأدبي الحديث** . دار الأمين للنشر والتوزيع.

٨٣. المجلس الأعلى للتعليم لدولة قطر .(٢٠٠٤). **معايير المناهج التعليمية لدولة قطر** . الدوحة : هيئة التعليم – مكتب معايير المناهج .

http://www.education.gov.qa/section/sec/education institute/cso/arabic

84.-Bradley J.Potthoff.(1997).**Literacy for The Twenty-First Century A Balanced Approach** .U.S.A. Prentice-Hall, Inc.

85.Carson, (2004). **A Taxonomy of Knowledge Types for Use in Curriculum Design. Interchange**, Kluwer

Academic publisher. Printed in the Netherlands, VOL.35/1,59-79

86. Goodman, Kenneth S.(1984).**''Unitary Psycholinguistic Processes" IN: Becoming Readers in a complex Society**.part1.pp.79-114
87. Syal,Pushpinder and Jindal,D.V.(1998).**An Introduction to Linguistic: Language, Grammar and Semantics,** New Delhi. Prentice, Hall of India
88. Nebraska Department of Education (September 7, 2001).**NEBRASKA READING/WRITING STANDARDS Grades K-12.** (**http://www.nic.state.ne.us/epubs/E2000/R056-2001.pdf**.) Nebraska, U S A.
89. Wigfield, A and Guthrie,J.(1997) Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading. **Journal of Educational Psychology.** 89 (3), 420-432.