برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التَلَقِّي Reception theory

إعــداد

د / سيد محمد السيد سنجي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية

بكلية التربية جامعة بنها

١٤٣٦ هـ / ٢٠١٥ م

برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التَلَقِي Reception theory

د / سيد محمد السيد سنجي

المقدمة والإحساس بالمشكلة :

تبرز أهمية الأدب لما له من دور بارز في مساعدة المتلقي على الشعور بالمتعة الفنية، والسمو بالذوق الجمالي، وبعث السرور النفسي، والاتصال بالمثل العليا في الأخلاق، وزيادة الحصيلة اللغوية، وتوسيع أفقه الثقافي، والانفعال بالآثار والتجارب الإنسانية الرائعة التي تنعكس في لون من التعبير الجميل تتوفر فيه من الصنعة والجمال الفني، وحُسْن السَبْك وجَوْدة الحَبْك، ودِقَة النَظْم، وسمو المعنى، وروعة التصوير، والخيال المبتكر، والعاطفة النبيلة، والموسيقا المؤثرة.

ومن ثم، فالأدب لا يتأتى له أن يؤثر في المتلقي إلا إذا اكتملت له تلك المقومات الفكرية والجمالية والعاطفية والفنية، كما أن المتلقي لن يستطيع التفاعل معه تقديرًا وإنتاجًا إلا إذا كان متمكنًا من **كفاية مهمة تسمى "بالنقد"**.

وهذا يؤكد العلاقة الوثيقة بين النقد والأدب، فالنقد هو الذي يكشف أصالة الأدب وعدم أصالته، ويميز بين جيده ورديئه، وسواء أكان النقد عِلْمًا أم فَنّاً فإنه ليس قائمًا بذاته، وإنما هو متصل بالأدب، يستمد منه وجوده، ويسير في ظله يرصد خطاه واتجاهاته **(رسلان، ٢٠٠٥، ٢٩٣)** وغَالبًا ما يكون النقد – في مفهومه الحديث – مُصَاحِبٌ للإنتاج الأدبي؛ لأنه تقويم لوجوده، وقد يدعو النقد إلى إنتاج جديد، في سماته وخصائصه فيسبق ما يدعو إليه من أدب، بعد إفادةٍ وتَمَثُلٍ للأعمال الأدبية والتيارات الفكرية العالمية؛ ليوفق بدعوته بين الأدب ومطالبه الجديدة في العصر **(عطا، ٢٠٠٥، ٣٥٥ – ٣٥٦)**.

ومن ثم فالنقد نشاطٌ إبداعيٌ مثله مثل الأدب، وإذا كان الأدب إبداعًا تركيبيًا، فالنقد إبداعٌ تحليليٌ، ولا غنى عن الحوار بين الطرفين، إذ لا يقوم نقدٌ مبدعٌ إلا بوجود أدبٍ مبدعٍ، ولا يتطور أدبٌ مبدعٌ إلا بوجود نقدٍ مبدعٍ هو الآخر**(ظاظا، ١٩٩٧، ٨)**.

والنقدُ الأدبيُ "جُزْءٌ من النقد العام يهتم بالظاهرة الإبداعية في أقانيمها الثلاثة [المرسل، والرسالة، والمرسل إليه، أو الكاتب، والنص، والمتلقي]، ويدور حولها ويوليها عنايته، يفحصها ويسبرها ويقومها، يحللها ويركبها وينتهي بها إلى مقولات عامة ناظمةً لأُسسها" **(اليافي، ١٩٩٢،**

٢٣)، وذلك من خلال نقد واضح دقيق يكشف الخبرة النقدية ويوضحها ويُقَوّمها ويُعَمّقها لدى المتلقي فيصقل حساسيته،وينمي إحساسه بالجمال ووعيه بوظيفة النقد والأدب على حَدٍ سواء **(رومية،٢٠،١٩٩٦).**

وعلى ذلك، فقد تركزت اهتمامات النقاد على أركان الإبداع الأدبي الثلاثة منذ نشأة النقد، وتبلور عن هذه الاهتمامات ظهور العديد من المناهج والنظريات النقدية، يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل، هي:

أ– مرحلة المؤلف (سلطة المؤلف وهيمنة السياق): حيث اهتم النقد في هذه المرحلة بدراسة العمل الأدبي من خلال مؤلفه باعتباره منتجَ النص ومالِكَه الحقيقي والموجه للقراءة والفهم والتفسير، فالعمل الأدبي في هذه الحلقة من تاريخ درس الأدب ونقده، مرآةٌ تعكس شخصية الأديب، لا يفهم أو يحلل إلا من خلال العوامل الذاتية أو الموضوعية التي أسهمت في تكوينه، بل إن كل نص أدبي لا يضع أيدينا على سمات مؤلفه هو نص زائف **(قصاب، ٢٠٠٦، ٣٣)** .

مما جعل المتلقيين العاديين عبر التاريخ يؤمنون بأنه لا يوجد نقد أدبي خارج النقد السياقي، ومن أنصار هذه الرؤية المناهج التاريخية والنفسية والاجتماعية وغيرها، ولعل من الأسباب التي حملت المشتغلين بالأدب والنقد إلى الإقلاع عن هذه المناهج أنها ربطت الأدب بكل سياق خارج عن نطاق العمل الأدبي نفسه، سواء أكان سياقًا اجتماعيًا أم سيكولوجيًا أم تاريخيًا أم واقعيًا أم طبيعيًا أم أنثروبولوجيًا أم أخلاقيًا أم قوميًا أم ماركسيًا أم تعليميًا أم تربويًا أم نِسَويًا ...، وأن العمل الأدبي ليس غاية في حد ذاته، بل هو مجرد أداة لتوصيل رسالة معينة (**راغب، ٢٠٠٣، ٣٩٠).**

ب – مرحلة النص (سلطة النص وهيمنة النسق): وقد اهتم النقد في هذه المرحلة بالتركيز على أدبية النص، وأن النص ليس أدبيا بمعناه أو فحواه، وأنه ليس كذلك من حيث نشأته وما يتدخل فيها من مؤثرات، وإنما هو أدبي بحكم صياغته وأسلوبه وطريقته ووظيفة اللغة فيه **(الواد، ١٩٨٥، ٦٦)**، ولذا فقد كان شعار النقد في هذه المرحلة "موت المؤلف أو اختفائه"، ومن أنصار هذه الرؤية المنهج الشكلي والمنهج البنيوي والمنهج الأسلوبي والمنهج السيمائي ومنهج النقد الجديد وغيرها من مناهج الحداثة وما بعد الحداثة **(بارت, ١٩٩٣، ٥٩).**

فأنصار المنهج الشكلي الروس اعتبروا الملامح الشكلية للنص من استعارة، وتشبيه، وقافية، ومجاز، ووزن، وإيقاع، وأنماط تركيبية، ودلالية، هي التي ينبغي أن تكون موضع اهتمام

الناقد أو القارئ. وبناء عليه فرقوا بين اللغة الأدبية واللغة العادية، بل قالوا: إن اللغة الأدبية يجب أن تكون انحرافا عن اللغة العادية، وإن الأدب ما هو إلا الاستعمال الخاص للغة **(المركز الثقافي للتعريب والترجمة، ٢٠٠٩، ١٧)**.

كما نادى رواد منهج النقد الجديد بضرورة فصل تحليل النص عن ذاتية المؤلف والناقد معا، فمن النص الانطلاق وإليه الوصول، دون اعتبار لقصدية الناص والمتلقي (**حمودة ، ١٩٩٨، ٢٨٨)**، أما المنهج البنيوي فيعتبر النص بنية مستقلة عن أي مؤثر خارجي، وهدف النقد هو تحليل هذه البنية والكشف عن قوانينها الحاكمة لها وذلك وفق منهج واضح يحلل الأجزاء اللسانية تحليلا يبدأ من الصوت ثم التركيب النحوي، ثم يتصاعد باتجاه تحليل العلاقات، ثم يصل الذروة في الكشف عن سر النص المتمثل في النظام أو البنية وما ينطوي عليه من خاصية لسانية (**عزام، ٢٠٠٣، ٦٧ – ٧٧)**.

ويركز النقد السيمائي على الكشف عن الكيفية التي يتشكل بها المعنى داخل النص الأدبي من خلال دراسة حياة العلامات والإشارات والرموز والدلائل والأيقونات في النص بصورة منظمة منتظمة ودورها في تحقيق المعنى، فلا يهمه المضمون، ولا قائل النص، بل يهمه كيف قيل النص، أي شكل النص (**الرويلي، البازعي، ٢٠٠٢، ١٧٧)**، ويتعلق الأمر – أيضا – بالمنهج الأسلوبي الذي حاور بدوره النص من خلال "تحديد الوسائل التعبيرية المختلفة المكونة له، مثل المفردات والصور والأوضاع النحوية والإيقاعية، ليصل الدراس إلى بواعثها النفسية وآثارها الجمالية، فالأسلوبية تحاول الإجابة عن السؤال: كيف يكتب الكاتب نصا من خلال اللغة؟ إذ بها ومنها يتأتى للمتلقي استحسان نص أو استهجانه، كما يتأتى له الوقوف على ما في النص من جاذبية فنية تسمو بالنص إلى قمة الإبداع " (**فضل، ١٩٩٨، ١٥٤)**.

وهكذا التقت هذه المناهج النسقية عند محور النص والاعتماد على النموذج اللغوي كأساس لتحليله، ورفع "شعار عِلْمِيّة النقد، أي تطبيق مبادئ المنهج العلمي، واستخدام أدوات التجريب والقياس، وإعمال قوانين المنطق لتحقيق درجة مقاربة موضوعية للنص الأدبي تماثل موضوعية التعامل مع النص في الفيزياء أو الكيمياء" **(حمودة، ١٩٩٨، ٢٨٩)**. إن معاملة النص الأدبي كمادة تجريبية يمكن إخضاعها – دائما – لقوانين وقواعد عامة تحكم النصوص اللغوية، هي عملية لا تؤدي فحسب إلى تجاهل الذات المتكلمة، والتضحية بمضمون الأثر، وإهمال هوية النص الأدبي وخصوصيته، بل إنها – كذلك – تسمح بإمكانية أن يكون أي نص أدبي موضوعا أو مادة تجريبية

للنقد وإن كان ضئيل القيمة، ما دام الهدف لم يعد هو النص في ذاته وإنما التناول المنهجي أو التأطير المنهجي للنص **(توفيق، ٢٠٠٢، ١٢٠)**.

إذن كانت نظرة المناهج النسقية ضيقة حين ضربوا صفحا عن اللغة العادية باعتبارها لغة لا أدبية، وحين حطوا من قيمة المشاعر الذاتية، وحين أرادوا أن يقلدوا العلم في موضوعيته وحياده، وحين نادوا باستقلالية النصوص عن أية مؤثرات خارجية، وحين فشلوا في تحديد العلاقة بين النص والمعنى، وحين حصروا مهمة الناقد في التفسير والفهم، وحين حددوا مهمة المتلقي في الحصول على المعنى الجاهز الذي يقدمه له الناقد دون اعتبار لاستجابته العاطفية للنصوص، لكل هذه الانتقادات وغيرها انهارت تلك المناهج وثبت عدم كفاءتها في دراسة الأدب، بل وتحول معظم روادها عنها إلى مناهج نقدية أخرى لتجديد أدواتهم النقدية (**المركز الثقافي للتعريب والترجمة، ٢٠٠٩، ١٨ – ١٩)**.

ج– مرحلة القارئ والمتلقي: وقد اهتم النقد في هذه المرحلة بإعطاء القارئ دورا أساسيا عند تناول النص الأدبي، وأصبحت خبرات القُرّاء من المكونات الأساسية للنص، إنه التحول الكامل من النص والمؤلف إلى القارئ والنص، فالنص لا يستمد وجوده وكينونته من مؤلفه وإنما يستمدها من القارئ، والمعنى ليس كامنا في النص وإنما هو كامن في أنشطة القارئ وخبرته بالنص (**المركز الثقافي للتعريب والترجمة، ٢٠٠٩، ٨-٩)**.

ولقد كان لهذا التصور الجديد لمكانة القارئ دوره في ظهور نظرية نقدية جديدة في الأدب هي **نظرية التلقي** ، حيث كانت الانطلاقة في ستينيات القرن العشرين من **"مدرسة كونستانس للدراسات الأدبية Constanz School Of Literary Studies"** في جنوب ألمانيا على يد العالم **"هانس روبرت ياوس Hanse Robert Jauss"**، ثم تلاه في ذلك **"فولفجانج إيزرWolfgang Iser"**؛ الذي تبنى آراء مواطنه ياوس؛ لتوجيه الاهتمام إلى المتلقي بهدف كشف الدور الذي يلعبه في عملية القراءة وبالتالي في تشكيل معنى النص **(إسماعيل،٢٠٠٢،٩–١٠)**.

واكتسبت هذه النظرية أهمية كبرى في العملية النقدية من خلال الافتراضات والمفاهيم الفريدة التي قدمها منظراها الرئسيان: ياوس، وإيزر، التي " تنطلق من إشكالية نظرية تتعلق بالمعنى والعمل الأدبي، ووظيفته، وموقف المتلقي من العمل وصلته به، والمبادئ التي تنظم هذه الصلة **(خضر، ١٩٩٧، ١٣٣)**، حيث قدم "ياوس" بعض المفاهيم والآليات النقدية ، أهمها : مفهوم "أفق

التوقعات Horizon Expectation" ، ومفهوم "المسافة الجمالية Aesthic Distance" ، والمنعطف التاريخي ، وآلية السؤال والجواب ، والتلقي المنتج.

أما الناقد "إيزر" الذي يمثل الرائد الثاني في النظرية، فقد أسهم بجملة من المفاهيم لإبراز العلاقة بين النص والمتلقي، من ذلك مفهوم "القارئ الضمني The Implied Reader" ، ثم مفهوم "وجهة النظر الجوالة Wandering Viewpoint" ، ثم مفهوم "التراكيب السلبية" ثم مفهوم "الفجوات Lacunas" ثم مفهوم "الاستراتيجية".

تلك هي المفاهيم النقدية التي أسستها أحدث نظريات النقد الأدبي في الوقت المعاصر، والجدير بالذكر أن أصول هذه النظرية لم تكن جديدة العهد، حيث يعد " الموجه الأكبر لعملية التلقي والذي أعطاها سمة منهجية منذ وقت مبكر هو القرآن الكريم، حيث منح دورا أساسيا وفعالا للمتلقي، يتجلى ذلك في توظيف أدوات فنية جمالية لإثارة المتلقي وشد انتباهه، وتعميق التواصل بينه وبين النص الإلهي، إذ يستخدم الأسلوب القرآني عنصر التكرار حينا، وعنصر المفاجأة حينا آخر، وأسلوب الفرز لظاهرة ما حينا ثالثا، ناهيك عن أساليب المسكوت عنه، والحذف، وإشراك المتلقي كعنصر أساسي في الاتصال عبر توجيه الخطاب إليه مباشرة، وعبر دعوته له بالتفكر والتدبر في آياته لاستنباط أحكامه ومقاصده **(الشهرزوري، ٢٠١٠، ٢٢ - ٢٦)**، وقد دعم هذا التوجه القرآني الحديث النبوي الشريف، فقد دعا النبي – صلى الله عليه وسلم – لعبد الله بن عباس - رضى الله عنهما - بقوله: "اللهم فقهه في الدين، وعلمه التأويل" (رواه مسلم، ٢٠٤ -٢٦١ هـ، ج ٢، رقم الحديث ٢٧٤٤، ٥٩٣ – ٥٩٤)، والتأويل Hermeneutics يعد جوهر نظرية التلقي **(القعود، ٢٠٠٢، ٢٩٩)**.

وبالرجوع إلى تراثنا النقدي العربي القديم نجد احتفاء النقاد بدور المتلقي ، فقد اعتبره الجاحظ ركنا أساسيا من أركان العملية الإبداعية، حيث وضع القارئ نصب عينيه في كل ما كتب، وجعله منطلقاً وغاية، وأظهر اهتماما به لم يكن موجودا من قبل، وفكرة القارئ مدينة على الخصوص للجاحظ، لا يكاد ينافسه فيها أحد **(ناصف، ١٩٩٧، ٦٤)**.

من هنا تبرز ضرورة تأهيل النقد القارئ لإنجاز عملية تلقٍ فعالة من خلال استثمار مفاهيم نظرية التلقي، كما تبرز ضرورة تضمين تلك المفاهيم في برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية من خلال مقررات النقد الأدبي التي يتم تدريسها في سنوات التأهيل، **وذلك لما لها من أهمية، يمكن تحديدها في الآتي**:

- تغيير دور المتلقي في العمل الأدبي، من مستقبل سلبي إلى مستقبل إيجابي، قادر على فهم الخطاب الأدبي، وتأويل بنيته النصية،وعلى إنتاج دلالات أخرى جديدة موازية **(درويش،٢٠١٥، ٤١).**
- إبراز أنماط التفاعل الأدبي بين بنية النص ومتلقيه، فالعمل الأدبي له قطبان، هما: القطب الفني، والقطب الجمالي، فالقطب الفني هو نص المؤلف، أما القطب الجمالي فيتمثل في عملية الإدراك التي يقوم بها القارئ **(إيزر، ٢٠٠٠، ٢٧ – ٢٨).**
- إعادة تنظيم دورة العمل الأدبي باعتبارها سيرورة تلق وإنتاج جماليين، تتم من خلال تفعيل النصوص من لدن القارئ الذي يقرأ، والناقد الذي يتأمل، والكاتب نفسه مدفوعا إلى أن ينتج **(الفراع، ٢٠١٠، ١٨).**
- تصحيح زوايا انحراف الفكر النقدي لتعود به إلى قيمة النص وأهمية القارئ، بعد أن تهدمت الجسور الممتدة بينهما بفعل المناهج النقدية السابقة **(عبد الواحد، ١٩٩٦، ١٧).**
- توظيف أفق توقعات القارئ التي اكتسبها من خلال خبراته السابقة عن النوع الأدبي الذي ينتمي إليه النص المقروء، ومعرفته بعلاقة هذا النص بغيره من النصوص، وثقافته اللغوية والأدبية، في قياس المسافة الجمالية للعمل الأدبي.
- تنمية مهارات التذوق لدى المتلقي باعتباره يعد من الأغراض الكبرى لتدريس الأدب **(يونس، الناقة، طعيمة، ١٩٨٧، ج ١، ٣١٤)** ليس التذوق القائم على الانفعال بالأدب، وإنما التذوق القائم على إعادة تشكيل النص وبنائه، وترميم فجواته وإظهار المسكوت عنه في نسيجه **(الصكر، ٢٠١٠، ٣٦٤).**
- إعادة تنظيم العلاقة بين عناصر الاتصال الأدبي [المؤلف، النص، المتلقي]، حيث لا تركز - فقط - على المتلقي كمحدد لطبيعة وقيمة العمل الأدبي، بل هي تنطلق من ذلك البعد لاستيعاب الأبعاد الأخرى للعملية الإبداعية، ومن ثم يزداد النص ثراء، والمتلقي تذوقا وفكرا وثقافة، والمؤلف شهرة **(عميرات، ٢٠١١، ١٦ – ١٧).**
- احتواء المناهج النقدية السابقة التي استنفدت جُل إمكاناتها وأدواتها، وتجاوزها في الوقت نفسه عن طريق الحوار والنقد والإغناء والتنقيح **(طليمات، ١٩٩٣ ١٥٠).**

ونظراً لأهمية نظرية التلقي في دراسة الأدب ونقده، فقد نالها الاهتمام، حيث عقدت كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ندوتين(١٩٩٥،١٩٩٣) الأولى، بعنوان "نظرية التلقي: إشكالات

وتطبيقات"، والأخرى، بعنوان "من قضايا التلقي والتأويل"، وعقد–أيضاً- مركز الخليل بن أحمد للدراسات العربية بجامعة نزوى بسلطنة عُمَان ندوة (٢٠١٠) بعنوان "القراءة وإشكالية المنهج"، كما أجريت عدة دراسات وبحوث، لتفعيل نظرية التلقي في الميدان التربوي والتعليمي وتطبيق آلياتها وإجراءاتها في تدريس النصوص الأدبية وتنمية مهارات نقدها، منها: **دراسة (حبيبي، ١٩٩٣)، ودراسة (حبيبي، ١٩٩٥)، ودراسة (حسين، ٢٠٠٧)، ودراسة (بلخامسة، ٢٠١١).**

وبالرغم من أهمية الدور الجديد لمتلقي الأدب ونقده في ضوء نظرية التلقي وما نالها من اهتمام، إلا أن هناك تدنيا في مستوى تمكن الطلاب المعلمين من المفاهيم النقدية بصفة عامة، والمفاهيم النقدية الحديثة بصفة خاصة، حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات السابقة، منها دراسة **(رسلان، ١٩٩٠)** أن درجة إلمام طلاب شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية في الوطن العربي بكفايات النقد الأدبي اللازمة لهم جاءت ضعيفة، وأن المفاهيم التي أَلَمّت بها العينة ترتبط بالنقد الكلاسيكي، ودعم هذه النتيجة استطلاع رأي أجراه **(المعمري، ٢٠١٠)** فقد أثبت أن معلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة ليس لديهم معرفة واسعة بأدوات النقد الحديث التي تمكنهم من التفاعل مع الأدب، كما لاحظ الباحث ذلك في أثناء تدريسه لمرحلتي الليسانس، والدراسات العليا، حيث تم سؤال الطلاب عن معاني بعض المصطلحات النقدية الحديثة، مثل (التناص، النص الموازي، القارئ الضمني) فجاءت إجابات بعضهم خلافا للمقصود من المصطلح، وأفاد بعضهم الآخر بجِدّتها.

ويُعزَى ذلك التدني إلى العفوية والذاتية في اختيار المقررات النقدية المقدمة للطلاب، وعدم وجود اتفاق على الكفايات اللازمة للطالب المعلم في مجال النقد الأدبي، وجمود المقررات ببرنامج الإعداد، والانغلاق على مجموعة من مؤلفات النقاد الرواد الأوائل أو التلخيصات المبتورة من هذه المؤلفات، دون الانفتاح على الاتجاهات النقدية الحديثة ومدارسها المتعددة **(رسلان، ٢٠٠٥، ٢٩٢)**، بالرغم من انفتاح حركة الترجمة من أدبيات النقد العالمي المعاصر إلى اللغة العربية، خاصة فيما يتعلق بنظرية التلقي، وما تبع ذلك من العديد من المؤلفات والدراسات والبحوث حول هذه النظرية وتطبيقاتها في النقد الأدبي العربي المعاصر**(عز الدين، ٢٠٠٨، ١٣٦).**

ومما يدعم مبررات تدني مستوى الثقافة النقدية لدى الطلاب،ما ذكره **(شوشة،٢٠٠٩، ١٢٥)** من أن المناهج التعليمية في المدرسة وفي كثير من الجامعات تكرس المفاهيم النقدية التقليدية في النظرة الجمالية إلى النص الأدبي،حيث الاهتمام بالمعنى لا بالدلالة أو الدلالات الملتبسة

والمراوغة،فالاهتمام بالمعنى اهتمام بالساكن والثابت والمؤطر،والعجز عن اكتشاف تجليات الدلالة إفقار للنص،وعزل له عن سياقاته، وتقديس للنموذج،وإعلاء من شأن الموروث باستمرار،كما أكد **(صاري،١٠٩،٢٠١٠-١١٠)** أن التصور التقليدي في تدريس مواد اللغة العربية لا سيما النص الأدبي هو السائد عموما بمراحل التعليم العام في الوطن العربي،وأن درجة الإفادة من المناهج النقدية في التدريس صفر أو قريبة من الصفر، ففي الوقت الذي يشهد فيه النقد إنجازات ثورية غير مألوفة في مجال المنهج،يعيش المعلم والطالب فقرا في أدوات القراءة المنهجية التي تساعد على الفهم والتأويل النصي، ويبقى الإشكال المطروح: مَنْ المؤهل لتطعيم مقررات الأدب بمناهج التحليل الحداثية؟ وكيف يحقق ذلك؟ بل كيف يُقنِع من يرفض النظريات الأدبية الحديثة أو يعاديها؟ وهل التكوين الذي تلقاه مدرس اللغة العربية يؤهله لهذا التجديد؟.

وقد بيّن **(شحاتة، ١٩٩٦، ٤٣٦)** أن الخروج من هذه الإشكالية لا يتحقق إلا برؤية إبداعية في تكوين معلم اللغة العربية، تمكنه من التعامل مع النص ليس باعتباره وسيلة للتعرف إلى مكوناته اللغوية، بل يتجاوزها إلى عرضه باعتباره وسيلة لتدريب عقل الطالب على فهم النص وتأويله، حيث "إن تدريس المواد يتأثر سلباً وإيجاباً بالتصورات التي يحملها المدرسون عن طبيعة المادة التعليمية، فمدرس الأدب الذي ينطلق من فكرة أن المعنى يوجد في مكان ما من النص وما على القارئ إلا أن يكتشفه، غير المدرس الذي ينطلق من فكرة أن القراءة بناء للمعنى من طرف قارئ يستجيب بصورة أفضل لإغراء البنيات النصية" **(صاري، ٢٠١٠، ١١٩)**.

ومن ثم فلكي تترجم هذه الرؤية الإبداعية لدور الطالب المعلم في دراسة الأدب ونقده؛ فإن ذلك يتطلب تزويده بالكفايات المشتقة من المناهج والنظريات النقدية المعاصرة، التي تجدد من دوره وأدائه في أثناء تفاعله مع النص من حيث هو " بناء لغوي ينطوي على تشكيلات رمزية ومستويات تخييلية وأبعاد مرجعية، وأنه لا يمكن له أن يأخذ معناه النهائي ويحقق وجوده الكامل، بعيدا عن قارئ جاد يفك شفراته ويدخل معه في حوار جدلي يكسبه أبعادا جديدة، بعد أن يخمن علاقات ويملأ فراغات ويقدم استنتاجات ويفحص المشاعر الباطنية، وصولا إلى نتائج قد لا تتفق وقصدية المبدع، ولا يكشف النص – في مستواه الظاهري – عن تحققها " **(هويدي، ٢٠١٠، ٢٣٨ – ٢٣٩)**، ولذا؛ فقد تولد الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية لدى الباحث.

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في قصور برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في إكساب الطلاب كفايات النقد الأدبي اللازمة لهم في ضوء نظرية التلقي ؛ وللتصدى لدراسة هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

كيف يمكن بناء برنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١– ما كفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي؟

٢ – ما أسس بناء برنامج قائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ؟

٣– ما البرنامج القائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية؟

٤– ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية التلقي في تنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية؟

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على:

- الكفايات النوعية المشتقة من المفاهيم النقدية المرتبطة بنظرية التلقي؛ حيث تركز برامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية على مناهج ونظريات النقد الكلاسيكي؛ مما أفقد الطلاب ثقافة نقدية حديثة تمكنهم من التفاعل المنتج مع الأدب.
- طلاب الفرقة الرابعة؛ حيث يمتلكون معرفة لغوية وأدبية كافية لِتُكَوّن لديهم أفق من التوقعات تمكنهم من اكتساب مفاهيم نظرية التلقي والتفاعل مع معطياتها وتطبيق آلياتها وإجراءاتها في أثناء تواصلهم الأدبي مع النصوص المتضمنة في محتوى البرنامج المقترح.
- التعيينات التدريبية كوحدة تعلم في البرنامج المقترح ولتنظيم محتواه؛ حيث أثبتت البحوث السابقة **(رسلان، ١٩٩٠، ١٣٤٧)**، ملاءمة هذا الأسلوب لحركة التربية القائمة على أساس الكفاءات،

وكذا مناسبته لقدرات واستعدادات طالب الجامعة التي تؤهله للتعلم ذاتياً وبلوغ مستوى الإتقان المرغوب فيه بكفاءة عالية.

تحديد المصطلحات:

- **نظرية التلقي:**

تعددت تعريفات نظرية التلقي ، حيث عرفت بأنها: "مجموعة من المبادئ والأسس النظرية، التي شاعت في ألمانيا منذ منتصف سبعينيات القرن العشرين على يد مدرسة كونستانس، تهدف إلى الثورة على البنيوية والوصفية، وإعطاء الدور الجوهري في العملية النقدية للقارئ، باعتبار أن العمل الأدبي منشأ حوار مستمر مع القارئ" **(حجازي، ٢٠٠١، ١٤٥)**، أو أنها: ذلك التوجه النقدي الذي يعطي الاهتمام المطلق للقارئ، والتركيز على دوره الفعال كذات واعية، لها نصيب كبير من النص وإنتاجه وتداوله وتحديد معانيه **(الرويلي، البازعي، ٢٠٠٢، ٢٨٢)**، أو أنها: تلك النظرية التي تركز على استجابة القارئ حال استقباله نصا ما، وتعرف مدى قدرته على إعادة تأويله وإبداعه حين يدمج وعيه به ؛ باعتباره شريكا للمبدع الأول **(نوفل، ٢٠١٢، ٥)**.

ويقصد بالتلقي في هذه الدراسة : مجموعة من الإجراءات النقدية المشتقة من نظرية التلقي التي تمكن معلم اللغة العربية من التفاعل المنتج مع النص الأدبي ، بحيث يكون قادرًا على تفسيره وتحليله ونقده وتذوقه وإعادة تأويله ومنحه معاني متجددة.

- **النقد الأدبي :**

هو محاولة منضبطة يشترك فيها ذوق الناقد وفكره للكشف عن مواطن الجمال أو القبح في الأعمال الأدبية **(طبانة ، 1975 ، 12).**

ويقصد به في هذه الدراسة : مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي تساعد قارئ النصوص الأدبية على فهم عمليات التذوق والاستجابة والوعي بأدوات إنتاجها وشروط تلقيها.

- **الكفاية :**

وتعرف بأنها : " القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما بحيث يُؤَدّى أداءً مثاليًا. وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد "

(الناقة ، 1997 ، 12).

ويقصد بها في هذه الدراسة : مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات المرتبطة بالنقد الأدبي والمشتقة من نظرية التلقي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ، ويكتسبونها نتيجة مرورهم ببرنامج تدريبي معين ؛ بحيث ترتقي بأدائهم إلى مستوى معين من الإتقان ، ويمكن ملاحظته وقياسه من خلال اختبار معد لهذا الغـــــرض في موقف تعليمي محدد.

- **تنمية :**

ويقصد بها في الدراسة الحالية:ارتفاع مستوى أفراد عينة الدراسة في إتقان كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي، ويتحدد ذلك من خلال التحسن والتقدم الملحوظ في أداء كل كفاية من الكفايات المستهدفة؛وذلك بزيادة متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي،أي بعد التدريب على البرنامج.

- **البرنامج القائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي:**

ويقصد به في الدراسة الحالية: تنظيم منطقي للخبرات التعليمية المشتقة من مفاهيم وافتراضات نظرية التلقي، المتصلة بالوعي بكيفية إنتاج النص الأدبي وشروط إنتاجه وأدوات تلقيه، والتعامل معه ليس باعتباره منتجا سابق التجهيز، فيعمل المتلقي ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكما في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص، ومن ثم يكون مشاركا وناقدا ومنتجا وقوة فعالة نشطة مشاركة مبدعة للنص، ويتم صياغة هذه الكفايات في صورة تعيينات تدريبية، يدرسها الطالب المعلم ذاتيا، ويكون مسئولا عن بلوغ أهداف البرنامج المعلنة، وإظهار الكفايات المتضمنة فيه بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان المحدد ، ويقاس ذلك باختبار يعده الباحث لهذا الغرض.

خطوات الدراسة وإجراءتها :

تسير الدراسة وفقاً لمجموعة من الخطوات والإجراءات، تتمثل في:

أولاً: تحديد قائمة بكفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي، وذلك من خلال:

- دراسة البحوث السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي في الأدب العربي ونقده.
- دراسة طبيعة النقد الأدبي.
- دراسة طبيعة الطلاب المعلمين بكليات التربية.
- آراء الخبراء والمختصين في النقد الأدبي ، ومناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

ثانيًا : تحديد أسس بناء برنامج قائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ، ويتم ذلك من خلال :

- دراسة ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.
- دراسة البحوث السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

ثالثًا : بناء البرنامج القائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، ويتضمن :

- أهداف البرنامج.
- محتوى البرنامج.
- طرائق واستراتيجيات التدريس المتضمنة في البرنامج.
- الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج.
- إجراءات التقويم في البرنامج.

رابعًا : تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على نظرية التلقي في تنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وذلك من خلال:

- بناء اختبار الكفايات النقدية في ضوء نظرية التلقي وضبطه.
- اختيار عينة من طلاب الفرقة الرابعة عام تخصص اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، وتطبيق الاختبار عليها تطبيقا قبليا.
- تدريس البرنامج لعينة الدراسة.
- تطبيق اختبار المفاهيم النقدية في ضوء نظرية التلقي تطبيقا بعديا على عينة الدراسة.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يمكن أن تسهم به في:

- تزويد المختصين في مجال تدريس الأدب العربي ونقده بقائمة الكفايات النوعية للنقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي.

- تزويد المختصين في مجال تدريس الأدب العربي ونقده باختبار المفاهيم النقدية في ضوء نظرية التلقي.
- تزويد المختصين في مجال تدريس الأدب العربي ونقده ببرنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بالمرحلة الجامعية.
- تنمية كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، مما يمكنهم من التوصل الأدبي مع النصوص الشعرية والنثرية القائم على التفاعل والإنتاج والإبداع، وبما ينعكس على أدائهم التدريسي من خلال مساعدة طلاب التعليم العام على التحليل والنقد وتذوق النصوص الأدبية المقدمة لهم.
- فتح المجال لدراسات علمية مستقبلية في مجال كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لمعلم اللغة العربية.

وفيما يلي عرض تفصيلي لإجراءات الدراسة ؛ وذلك من خلال تناول المحاور التالية :

- **المحور الأول : المفاهيم المركزية لدى رواد نظرية التلقي ، وكفاياتها النقدية :**

يستهدف هذا المحور تحديد كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ؛ ولتحقيق هذا الهدف يتم تناول الافتراضات والمفاهيم والآليات التي قدمها رائدا نظرية التلقي (ياوس ، وإيزر) لمقاربة النص الأدبي.

لقد أسس "ياوس، وإيزر" رائدا مدرسة كونستانس الألمانية جهازا مفاهيميا ذا صرامة ورصانة رفيعتين لما يسمى بنظرية التلقي **(الفراع، ٢٠١٠، ١٦)**، "وهي نظرية توفيقية تجمع بين جمالية النص وجمالية تلقيه، انطلاقا من تجاوبات المتلقي وردود فعله باعتباره عنصرا فعالا وحيا، يقوم بينه وبين النص الجمالي تواصل وتفاعل فني ينتج عنهما تأثر نفسي ودهشة انفعالية، ثم تفسير وتأويل، فحكم جمالي استنادًا إلى موضوع جمالي ذي علاقة بالوعي الجمعي، مما يعني أن القيمة الجمالية عند مدرسة كونستانس ليست وقفًا على العمل الفني منعزلا، كما أن النص ليس الحدث الوحيد الذي يجسد هذه القيمة، فهناك أيضا تفاعل المتلقي وردود فعله إزاء النص، حين يتأمله ويشرحه ثم يحقق قيمه الجمالية في شكل موضوع جمالي، يكون متجذرا في الوعي الجماعي أكثر من الوعي الذاتي" **(سمير، ٢٠٠٥، ١٩)**.

وإذا كان "ياوس، وإيزر" يجمعهما أساس نظري مركزي، ويشتركان في مفاهيم كثيرة بحكم توحد مصادرهما وغايتهما، فإنهما – أيضا - يختلفان في طريقة تحليلهما للعمل الأدبي؛ وفي

الفرضيات التي انطلق منها كل واحد، وفيما يلي عرض لتصور هذين المنظرين لتلقي العمل الأدبي من خلال الفرضيات والمفاهيم التي تبناها كل منهما.

أولًا : مفاهيم التلقي عند "هانس روبرت ياوس Hanse Robert Jauss 1921 - 1997" ، وكفاياتها النقدية:

يعد "ياوس" المنظر الأول الذي طور التلقي الأدبي، وقد انطلق في نظريته عن التلقي، من قضية التاريخ الأدبي الذي يجب إعادة النظر فيها،وينبغي إعادة بنائها تأسيسًا على جمالية الاستجابة والأثر الناتج عن قراءة النص،وفي ضوء هذه الرؤية قدم "ياوس" مفاهيمه النظرية للتلقي ، وهي :

❖ **المنعطف التاريخي Turning Point Historical:**

تعد "نظرية التلقي Reception theory" حسب وجهة نظر رائدها الأول "هانس روبرت ياوس Hanse Robert Jauss" نظرية للتواصل الأدبي، أما مجال أبحاثها وميدان تطبيق مفاهيمها وإجراءاتها المختلفة فهو التاريخ الأدبي، الذي تسعى إلى بعث الحياة فيه والعمل على تجديده، وهذا ما ظهر جليا في أول محاضرة ألقاها في "جامعة كونستانس بألمانيا الغربية" عام ١٩٦٧، بعنوان "تاريخ الأدب: تحد للنظرية الأدبية"، متسائلاً فيها (لماذا تتم دراسة تاريخ الأدب؟) **(خضر، ١٩٩٧، ١٣٣)**، ومن ثم فقد وضع "ياوس" نصب عينيه إحياء "علم تاريخ الأدب"، وكانت وسيلته في ذلك إعادة الاعتبار للذات المتلقية للعمل الأدبي عن طريق رصد ردود أفعال جمهور المتلقيين الأوائل، واستقراء تلك الردود هكذا تباعا جيلا بعد جيل، وهو ما أطلق عليه [تاريخ التلقيات] وكان يرى أنه بهذه العملية نستطيع تحديد القيمة الجمالية لأي نص أدبي، حيث إن أول استقبال من القارئ لعمل ما، يشمل اختبارا لقيمته الجمالية مُقَارنا بالأعمال التي قرئت من قبل، والدلالة التاريخية الواضحة لهذا هي أن فهم القارئ الأول سيؤخذ به، وسينمى في سلسلة من عمليات التلقي من جيل إلى جيل، وبهذه الطريقة سوف تتقرر القيمة التاريخية للعمل، ويتم إيضاح قيمته الجمالية، كما سيتم اعتبار قيمتها الجمالية بمثابة دليل **(هولب، ١٩٩٤، ١٥٣).**

إذن ظاهر الأمر أن "ياوس" كان يسعى إلى تجديد التاريخ الأدبي، من خلال الاهتمام بالعلاقة بين الأدب والتاريخ في أثناء التعامل مع النص الأدبي، والاهتمام بتاريخ تلقيات النص الواحد، فالاطلاع على تلقيات النص عبر العصور، يعني أن التلقيات لا تلغي بعضها، وإنما تتكامل عبر العصور والأزمنة.

ولهذا يدعو "ياوس" إلى أن يكون التاريخ تسجيلا لمختلف تلقيات الأثر الواحد عبر الزمن، وليس تقسيما للأدب عبر العصور، ودراسة كل عصر على حده من حيث العادات والأعراف التي عرفتها بيئة الأديب عند إنتاج النص.

من هذا المنطلق، إذن، نظر" ياوس" إلى تاريخ الأدب باعتباره سلسلة من التلقيات والإنتاجات الجمالية المتراكمة بعد أن تم إدراجها في مقامات، وترتيبها حسب أزمنتها الفنية، يقول "ياوس": "إن العلاقة بين العمل الأدبي والقارئ تعرض من خلال وجهين اثنين: وجه جمالي، وآخر تاريخي، وقبل ذلك يكون تلقي القراء الأوائل للعمل متضمنا حكم قيمة جمالي، يستند مرجعيا إلى أعمال أخرى قرئت من قبل. إن هذا الفهم الأول للعمل يستطيع من بعد أن يتطور ويغتني من جيل إلى آخر، مكونا عبر التاريخ سلسلة من التلقيات هي التي تحدد الأهمية التاريخية للعمل وتبين مقامه ضمن التدرج الجمالي **(سمير، ٢٠٠٥، ٢٦)**.

إن "ياوس" حين يدمج جمالية الأدب ضمن منظومته التاريخية، إنما يؤكد تواصلية الأدب وتفاعليته عبر العصور، وذلك بالتركيز على العناصر الثلاثة للتواصل اللغوي، وهي: المرسل، والرسالة، والمرسل إليه. كما يؤكد وعيه بالعلاقة الجدلية بين الإنتاج والتلقي، وهذا الوعي أسهم في فتح المجال أمام الفعالية المنتجة للقارئ، أو ما اصطلح عليه "ياوس" "بالتلقي المنتج"، الذي لا يكون المتلقي في إطاره مستقبلا سلبيا للعمل الأدبي، بل يصبح لبنة رئيسة في عملية استكمال دائرة التواصل الأدبي **(الفراع، ٢٠١٠، ١٧)**.

وفي ضوء مفهوم المنعطف التاريخي يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يقارن بين المعرفة التاريخية والمعرفة الجمالية للعمل الأدبي.
- يتتبع تاريخ تلقيات العمل الأدبي.
- يوازن بين القراءات المتعددة للعمل الأدبي.

❖ **أفق التوقعات Horizon Expectation :**

في سبيل سعي "ياوس" لتأكيد العلاقة بين المعرفة التاريخية والمعرفة الجمالية، ودورها في تلقي العمل الأدبي، جاء مفهومه الأساسي "أفق التوقعات" الذي يعد المحور والركيزة الأساسية التي تقوم عليها نظرية التلقي، والذي لا يختلف عليه أي من أقطاب النظرية **(حمودة، ١٩٩٨، ٣٢٣)**. ولم يكن مفهوم "أفق التوقعات، أو **مفهوم أفق الانتظار** "جديدا كل الجدة"، حيث أخذ

"ياوس" مفهوم "**الأفق**" من "جادامير GADAMMER" رائد النظرية "الهرمنيوطيقية أو التفسيرية أو التأويلية" مركبا معه كلمة "**الانتظار**"، كما أخذها من مفهوم "**خيبة الانتظار**" عند "كارل بوبر KARL.R.POPPER" رائد المنهج التاريخي **(محمد، ١٩٩٩، ١٠٩)**، وقد وجد "ياوس" أن هذين المفهومين المعمول بهما في فلسفة التاريخ يحققان أمله في البرهنة على أهمية التلقي في فهم الأدب والتأريخ له، ويعني مفهوم "الأفق" عند "جادامير": أنه لا يمكن فهم أية حقيقة دون أن نأخذ بعين الاعتبار العواقب التي تترتب عليها، إذ لا يمكن حقيقة الفصل بين فهمنا لتلك الحقيقة، وبين الآثار التي ترتبت عليها ؛ لأن تاريخ التفسيرات والتأثيرات الخاصة بحدث أو عمل ما هي التي تمكننا – بعد أن اكتمل هذا العمل وأصبح ماضيا – من فهمه كواقعة ذات طبيعة تعددية للمعاني وبصورة مغايرة لتلك التي فهمها معاصروه بها **(خضر، ١٩٩٧، ١٣٨)**.

وبناء على ذلك كانت دعوة "جادامير" إلى فهم تاريخي وإلى وعي تاريخي بوصف ذلك شرطا من شروط أية ممارسة تأويلية في نظره، وهذا يعني أن السياق التاريخي الذي نشأ فيه الأثر أو العمل يتحد مع أفكار المتلقي ومعتقداته الشخصية، حيث يكون رأي الأخير حاسما في إعادة تجديد معنى النص، ويسمي "جادامير" ذلك بأنه "**انصهار آفاق**" أي: أفق النص وأفق المؤول أو المتلقي **(خضر، ١٩٩٧، ١٣٨ – ١٣٩)**.

إن المفهوم العام لأفق التوقع يتجّلى في التهيؤ القبلي (المسبق) للقارئ أو ما يجيء به من توقعات، وميول واعتقادات في إطار المرجعيات الفكرية والفنية التي يُلم بها، ذلك أن كل عمل أدبي جديد يدعوه إلى استحضار جملة من الأعمال السابقة من نفس الجنس لِتُهَيّئَه ذهنياً ونفسياً لاستقباله، مما يأخذ به إلى خلق توقعات معينة، وقد ذهب "ياوس" في ذلك إلى أن الأثر الأدبي يتجه إلى قارئ مدرك تَعَوّد التعامل مع الآثار الجمالية، وتكيف مع التقاليد التعبيرية فيها، فكان أفق الانتظار عنده يتجسم في تلك العلامات، أو الدعوات والإشارات التي تفترض استعدادا مسبقا لدى الجمهور لتلقي الأثر **(علية، ٢٠١٠، ٢٣)**.

كما يشير مفهوم أفق التوقعات إلى مجموعة الخبرات والكفايات التي يختزنها المتلقي ليستعيين بها حين يتناول نصا من النصوص **(مروك، ٢٠١٠، ٥٣)**، أو هي الخبرة المتراكمة عند المتلقي بفعل تجربة الحياة ومعطياتها المادية والثقافية والحضارية والأدبية، وما يطرأ لها من تغيرات وتحولات، هي هذا السياق الثقافي بعامة، والأدبي بخاصة، وما يحكمه من قيم فنية وجمالية ومضمونية تُكَوّن لكل قارئ أفقه الخاص، أي معاييره الخاصة التي يبني بها انسجام النص وتماسكه

دلالياً، أي يؤوله. وتبدو هذه الخبرة المتراكمة بعد أن تتبلور، وتتفاعل عناصرها **(القعود، ٢٠٠٢، ٣٣٦).**

ويتشكل أفق التوقعات حسب "ياوس" من ثلاث عناصر أساسية، هي (ياوس، ٢٠٠٤، ٤٥ – ٤٦):

- المعرفة القبلية التي يكتسبها القارئ عن الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه العمل الأدبي الذي سيقرأه، ذلك أن العمل الأدبي حتى في لحظة صدوره لا يكون ذا جدة مطلقة تظهر فجأة في فراغ ... فكل عمل يذكر القارئ بأعمال أخرى سبق له أن قرأها.
- أشكال وموضوعات أعمال ماضية التي يفترض في القارئ معرفتها، أو ما عبر عنه "ياوس" بالعلائق الضمنية التي تربط هذا النص بنصوص أخرى معروفة تندرج في سياقه التاريخي، حيث إن النص الجديد يستدعي بالنسبة للقارئ أو السامع مجموعة كاملة من التوقعات والانتظارات التي عودته عليها النصوص السابقة والتي يمكن في سياق القراءة أن تعدل أو تصحح، أو تغير أو تكرر، فالقارئ يبني أفقا جديدا من خلال اكتساب وعي جديد، و ذلك بعد التعارض الذي يحصل له عند مباشرته للنص الأدبي بمجموعة من المحمولات الفنية والثقافية وبين عدم استجابة النص لتلك الانتظارات والتوقعات.
- التعارض بين اللغة الشعرية (العالم الخيالي) واللغة العملية (العالم اليومي)، أي بين الوظيفة الجمالية للغة ووظيفتها العملية مما يسمح للقارئ بإمكانية إدراك العمل الجديد في ضوء أفقه الأدبي الضيق، كما يمكنه ذلك في ضوء أفقه الأوسع الذي تمنحه إياه خبرة الحياة، حيث يتوجب على القارئ إدراك الفرق القائم بين التجربة الواقعية والتجريب النصي، بين اللغة الشعرية واللغة العملية، فثمة تعارض بين العالم التخيلي والواقع اليومي، وعلى هذا تتم عملية بناء المعنى وإنتاجه داخل أفق التوقعات من خلال التفاعل القائم بين تاريخ الأدب والخبرة الجمالية التي يكتسبها القارئ.

إذن يمكن القول بأن مفهوم أفق التوقعات يتكون من ثلاثة عناصر رئيسة، بعضها يتصل بالنص الأدبي، هي **التناص Intertextuality، والانزياح الجمالي Ecaretement أي انحراف Deviation اللغة الشعرية عن التعبير اللغوي المألوف،** وبعضها الآخر يتصل بالمتلقي، تتمثل في **خبرته الفنية والأدبية السابقة.**

وفي ضوء مفهوم أفق التوقعات يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يحدد أفق توقعات العمل الأدبي.
- يحدد أفق انتظاره للعمل الأدبي.
- يستنتج علاقات التناص مع الأعمال الأدبية الأخرى.
- يحكم على النص الأدبي في ضوء انزياحاته الجمالية.

❖ **انصهار الأفق Fusion Horizon :**

يعد مفهوم أفق التوقعات شرطاً معياريا أو معيارا شرطيا لتلقي النص الأدبي وتأويله **(القعود، ٢٠٠٢، ٣٣٥)**، باعتباره "عملية إعادة تشكيل النص الأدبي وإنتاجه، يطرحه المبدع وفق صورة أو بنية ذات خصائص وتقاليد فنية معينة، تحمل معاني رُسِمَتْ في ذهن المتلقي، ويراعيها المبدع في إنتاجه للنص، وعليها يبني المتلقي معالجته لتلك النصوص" **(عامر، د. ت، ٩٤)**، فالمتلقي (القارئ) الجاهلي مثلا ينتظر من شاعره قصيدة ذات تقاليد فنية تتسق وبنية النص الجاهلي القار في وعيه ونسق ثقافته الشعرية، فنرى المتلقي ينتظر من المبدع إنتاج نص يبدأ بالبكاء على الأطلال والوقوف عليها وعدم تجاوزها، وذكر المحبوبة، ووصف الرحلة، وصور شعرية أخرى ذات تقاليد فنية استقرت في وعيه الشعري وذهنه مسبقًا.

وهذا يعني أنه عندما يتوافق أفق المتلقي مع أفق النص؛ فإن ذلك يسمى بانصهار أو اندماج الأفق، حيث أكد "ياوس" أن النص لا يتأتي من فراغ، بل إن كل مبدع ينطلق من خبرة أو أفق فكري وجمالي، يتحكم في إنتاجه الفني سواء على مستوى الأفكار والموضوعات أو الأساليب واللغة، وهي خبرة تنتج عن التمرس الإبداعي بالنوع الأدبي الذي ينتج فيه، وأيضا عن القراءات، وعلاقته بالكتابة ورؤيته لدورها، إضافة إلى رؤيته للعالم، وهو الأمر نفسه الذي ينطبق على القارئ أو المتلقي، الذي لا يُقبل على قراءة نص ما وذهنه صفحة بيضاء، بل وهو يمتلك أفقا فنيا وفكريا، يتحكم في تلقي هذا النص وشحنه بالمعاني وتأويله **(الفراع، ٢٠١٠، ١٩)**.

وفي ضوء مفهوم انصهار الأفق يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص.

❖ **خَيْبَة الأفق Deception Horizons :**

عندما يتلقى القارئ نصا أدبيا ما لا يتوافق في سماته وأسلوبه وشكله ولغته وموضوعاته مع المعايير المألوفة لديه؛ فإنه يصطدم بلحظة الخيبة، حيث يخيب ظن المتلقي في مطابقة معاييره

السابقة مع المعايير التي ينطوي عليها العمل الجديد (محمد، ١٩٩٩، ١١٥)، ومن ثم تحدث له ما يسمى بالمفاجأة Surprisingness، والتي تعني الأثر الذي يحدث في وعي المتلقي نتيجة العناصر غير المتوقعة في العمل الأدبي (عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣٢٣ – ٣٣٣).

ويمكن تمثيل خيبة الأفق عندما نقرأ الروايات الكلاسيكية فإنها تراعي أفق انتظار القارئ الذي تعود قراءتها من خلال معايير وآليات تحليلية معروفة، بيد أنه إذا أعطيت لهذا القارئ الكلاسيكي رواية حداثية فإنه يخيب توقعه.

ومن ثم، فإن لحظات الخيبة مهمة جدا بالنسبة للمتلقي؛ حيث يحدث فيها تأسيس الأفق الجديد مما يسهم في تطور العمل الأدبي باستمرار (مروك، ٢٠١٠، ٥٤).

وفي ضوء مفهوم خيبة الأفق يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يغير أفق توقعات النص.

❖ **تغيير الأفق Change Horizons :**

بعد أن قرأ المتلقي النص الأدبي وخيب أفق انتظاره: إما أن لا ينسجم مع النمط الجديد ويفقد حلقة اتصاله مع النص، أو يعيد تغيير أفق انتظاره بإيجاد الانسجام بينه وبين النمط الجديد والعمل على فهمه والتواصل معه (حسن، ٢٠٠٤، ٣٥).

إن كل أدب حق يراهن على تغيير وتعديل آفاق توقعات قرائه، وعليه يتضح تطور العلاقة بين العمل الأدبي ومتلقيه حسب أفق انتظاره وتوقعه بإعادة تشكيل ذلك الأفق وتحديد معاييره الجمالية والفنية، وهو أساس عملية التلقي (عامر، د. ت، ٩٤).

وفي ضوء مفهوم تغيير الأفق يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يقيس تغيير الأفق.

❖ **المسافة الجمالية Aesthic Distance**:

تسمح عملية إعادة تشكيل أفق توقع عمل أدبي ما، من منظور "ياوس" بتحديد قيمته الفنية؛ وذلك بناء على مدى قوة تأثيره في المتلقي، فإذا استجاب أفق النص لأفق القارئ، كان هذا النص عاديا ولا يقدم حساسية فنية جديدة، بل يعيد استنساخ وتكريس المعايير الجمالية السائدة، في حين أنه إذا كان مخيبا لأفق انتظار القارئ ومنزاحا عن معاييره الجمالية، شكل عملاً فنيا ذا قيمة عالية، ويسمي "ياوس" الفرق بين أفق الكتابة وأفق القراءة بـ"المسافة الجمالية"، والتي يمكن قياسها من

خلال ردود أفعال القراء وأحكام النقاد، لتشكل وحدة قياس للتوتر بين أفق النص وأفق انتظار المتلقي **(الفراع، ٢٠١٠، ٢١)**.

ويسمح مفهوم المسافة الجمالية بأن نميز بين ثلاث حالات من ردود الفعل لدى المتلقيين (سمير، ٢٠٠٥، ٣١ – ٣٢):

- أن تكون الكتابة وفق معيار جمالي واحد معروف لدى القارئ، يجد فيه تأكيدا لأفق انتظاره. وفي هذا الحال يتم استعادة وتكرار معايير جمالية موروثة تكرس نوعا من التقليد الفني؛ وتحافظ على إرثه الجمالي، انطلاقا مما اكتسبه الجنس الأدبي في مساره التاريخي. وهنا نكون إزاء تلق أدبي يصاحبه شعور بالرضا والارتياح سببه المتعة الجمالية التي أصبحت قرينة بنصوص ترتبط بأفق ذي تقاليد جمالية موروثة، تنتج عنها لذة تسمى **"لذة النص" The Pleasure Of The Text.**
- أما الحالة الثانية ففيها يتم التصادم بين عمل أدبي جديد وبين أفق انتظار متداول ومألوف. وهذا ما يجعل بعض الأعمال الجديدة في نشأتها الأولى تظل لفترة زمنية غير متقبلة؛ لأنها تفتقر إلى جمهور متلق، نظرا لما تتميز به الكتابة من جدة في أسلوبها وموضوعاتها؛ أو تغيير في وظيفتها؛ أو تعديل في جنسها، فيبدو عليها أثر الغرابة أول مرة مما يؤدي إلى تخييب أفق المتلقي مخلفة شعورا بالسخط وعدم الانشراح بخلاف ما عليه الحال عندما يتطابق العمل مع أفق انتظار المتلقي.
- إن الحالة الثانية سرعان ما تؤدي بنا إلى حالة أخرى وذلك عندما تتمكن المقاييس الجمالية الجديدة التي يتضمنها العمل الجديد من تأسيس أفق انتظار يصبح له هو الآخر رصيد فني تربطه علاقة جدلية بأسئلة واهتمامات عصره. ويعني هذا أن هناك نوعا من القراء يملكون من المرونة والذكاء ما يجعلهم يقبلون على الأفق الجديد ويذعنون له؛ ويأنسون بمعاييره ويألفونها. ومن ثم يرون أفق انتظارهم يتغير، وذخيرتهم الفنية تتسع شيئا فشيئا.

وتعد المسافة الجمالية في نظر "ياوس" هي المعيار الذي تقاس به جودة العمل الأدبي وقيمته الفنية، فكلما اتسعت المسافة الجمالية بين أفق النص وأفق المتلقي ازدادت قيمته الفنية؛ لأنه يسهم في إعادة توجيه تجربة القارئ نحو أفق تجربة جمالية جديدة، وإذا لم يتمكن من ذلك، فإنه يكون أقرب إلى مجال "فن الطبخ" وفق تعبير "ياوس"؛ لأنه يستنسخ معايير متداولة بشكل كبير في أفق انتظار القارئ **(إسماعيل، ٢٠٠٢، ٩٥)**، ومن ثم فإن أدبية النص وفق "ياوس" تتحدد بمدى قدرته على

عدم السقوط في الابتذال وخرق المعايير الجمالية السائدة بشكل يؤدي إلى تأسيس معايير فنية جديدة؛ وهو ما يسهم بدوره في ظهور معايير نقدية مغايرة **(الفراع، ٢٠١٠، ٢١).**

وفي ضوء مفهوم المسافة الجمالية يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يحكم على النص في ضوء مسافته الجمالية.

❖ **آلية Mechanism السؤال والجواب:**

يرى " ياوس" أن تأسيس الأفق وتغييره لتحقيق التفاعل بين العمل الأدبي والمتلقي رهين بآلية أو منطق السؤال والجواب، إذ ينطلق السؤال من القارئ إلى النص يستنطقه الإجابة، لأنه – أي النص – ليس مدونة أحكام سماوية تقدم مسبقًا أجوبة عما تطرحه من أسئلة، فخلافًا للنص الشرعي الذي يعتبر حجة والذي يتعين إدراك معناه الجاهز على "كل امرئ يمتلك أذنين للسماع"، فإن النص البشري متصور كبنية مفتوحة. تقتضي أن ينمو فيها، ضمن فهم متحاورٍ حرٍ، معنى ليس منزلا من أول وهلة، بل معنى يتم تفعيله، من خلال تلقياته المتعاقبة التي يطابق تسلسلها تسلسل الأسئلة والأجوبة **(ياوس، ٢٠٠٤ ، ١٢٥ – ١٢٦).**

وهذا يوضح أن فهم النص الأدبي عند "ياوس" مرتبط بفهم السؤال الذي نما في فضاء النص وقدم له جوابا عنه؛ وهذا ما يقتضي اللجوء إلى منطق السؤال والجواب عند كل عملية فهم النصوص وتأويلها.

ولقد استوحى "ياوس" هذه الأداة التأويلية من "هرمينوطيقا السؤال والجواب لدى جادامير"، الذي يؤكد أن معنى النص لا يستنفد أبدا في نوايا مؤلفه، فحين ينتقل نص من سياق تاريخي وثقافي إلى آخر، فإنه يكتسب دلالات جديدة ربما لم يفكر فيها مؤلفه وجمهوره المعاصر لتأليفه، فالنص الأدبي يؤسس حوارا بين الماضي والحاضر يسمح للقارئ الراهن بالوقوف على الأسئلة المضمرة، التي أجاب عنها النص في سيرورة تلقيه، وصولا إلى الأسئلة التي تؤرقه ويحاول أن يبحث لها عن إجابات من خلال قراءته للنص **(الفراع، ٢٠١٠، ٢٢).**

ومن ثم، لا يمكن فهم نص أدبي ما، إلا إذا فُهِمَ السؤال الذي يجيب عنه النص، ولهذا ترتهن آلية السؤال والجواب بكفاءة القارئ في إعادة بناء الأسئلة التي يشكل النص جوابا عنها سوء أكانت أسئلة جمالية وفنية أم أسئلة أخلاقية أم أسئلة فكرية.

وفي ضوء آلية السؤال والجواب يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يطبق آلية السؤال والجواب في بناء معاني النص وتأويلها.

❖ **الوظيفة الاجتماعية للأدب:**

يرى "ياوس" أن النص لا يُتَلّقى ويحكم على مستوى أدبيته من خلال تضمنه لمعايير جمالية وفنية غير معهودة في أفق انتظار القارئ، بل – أيضا– من خلال ما يحمله النص من معايير تؤثر في التجربة أو الخبرة الحياتية للقارئ؛ مما يفرض على نظرية التلقي أن تتناول البُعْد الأخلاقي لوظيفة الأدب الاجتماعية **(إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٠٥ – ١٠٦).**

ويوضح "ياوس" أن الوظيفة الاجتماعية للأدب ليست هي التعبير عن المجتمع أو تصويره – كما كان سائدا لدى المناهج النقدية السابقة – بل هي إبداعه للمجتمع من خلال إعطاء المتلقي رؤى أو قيما تساعده في التغلب على مشكلاته الحياتية، أي حلولا لقضاياه المختلفة، وتسمح له بتجديد رؤيته للعالم وتعديل اقتناعاته وأفكاره وسلوكياته وعلاقاته الاجتماعية ودوره في الحياة **(الفراع، ٢٠١٠، ٢٩).**

وفي ضوء مفهوم الوظيفة الاجتماعية للأدب يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يُقَيّم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية.

ثانيًا : مفاهيم التلقي عند "فولفجانج إيزر Wolfgang Iser 1926 – 2007" ، وكفاياتها النقدية:

يعد "إيزر" المُنَظِر الثاني لنظرية التلقي، وإذا كان "ياوس" القطب الأول للنظرية مهتما بتوكيد العلاقة بين المعرفة التاريخية والمعرفة الجمالية عند تلقي العمل الأدبي، فإن "إيزر" القطب الثاني لهذه النظرية كان مهتما بتوكيد العلاقة بين مكونات النص الداخلية وبين المتلقي بصفتهما فعلا إبداعيا، يُكَوّن أو يُوَلّد الدلالة النصية التي لا تُقَدّم إلا على أنها نتيجة للتفاعل المتبادل بين بنيات النص وأفعال كفاءة القارئ **(إيبانكوس، ١٩٩٢، ١٣٢).**

وهذا يعني أن "إيزر" كان اهتمامه منصبا بأبعاد القراءة وآليات الفهم عند المتلقي القارئ للنص الأدبي؛ ولذلك حدد رؤيته للنظرية في الكتاب الذي أصدره في سنة ١٩٧٨، بعنوان "سلوكيات القراءة"، وانطلقت هذه الرؤية من خلال طرح ثلاثة أسئلة، هي **(إيزر، ٢٠٠٤، ٧٤):**

- كيف يتمّ استيعاب النصوص وفهمها؟

- ما البنيات النصيّة التي توجّه القارئ في أثناء عمليّة القراءة؟
- كيف يكون للنص معنى بالنسبة للقارئ؟

وفي ضوء هذه الإجابة عن هذه الأسئلة بنى "إيزر" **مفاهيمه الأساسية** التي توجه القارئ وتحدد دوره في تلقي العمل الأدبي، ويمكن تحديدها في الآتي:

❖ **فجوات النص Lacunas:**

يقدم "إيزر" هذا المفهوم ليؤكد دور المتلقي في عملية التواصل الأدبي، **فالعمل الإبداعي من وجهة نظره له قطبان: قطب فني Artistic Pole، وقطب جمالي Aesthetic Pole**، فالقطب الفني يكمن في النص الذي يؤلفه الكاتب، أما القطب الجمالي فيكمن في الإدراك الذي ينجزه القارئ لسبر أغوار النص واستكناه دلالاته والبحث عن معانيه الخفية والواضحة **(سحلول، ٢٠٠١، ١٢٠)**، ومن ثم فإن المتلقي مشارك في صنع معنى النص، ولكي يقوم بهذا الدور يتعين عليه القيام بمهمتين، هما **(عبد الواحد، ١٩٩٦، ٢٢ – ٢٣)**:

- **مهمة الإدراك المباشر:** وتمثل المستوى الأول في التعامل مع النص، حيث يبدأ القارئ في تفهم الهيكل الخارجي للنص متمثلا في معطياته اللغوية والأسلوبية، إلا أن النتيجة التي يصل إليها القارئ في هذه المرحلة لا تسمى عملا فنيا يحسب له؛ لأن العلاقة بينه وبين النص ما زالت مفصولة أو معزولة بهذا البناء اللغوي.
- **مهمة الاستذهان**: أي عمل الذهن والخيال، فهي المهمة التي تتشكل فيها ذاتية القارئ، ويكتشف عالما داخليا لم يفطن إليه في المرحلة الأولى، حيث تبدو أمامه فجوات Lacunas أو فراغات Gaps أو غموض Amiguit أو بقع إبهام Opscurit أو مواقع اللاتحديد Unbestimmtheitsstellen أو بيضات Blanks، عليه أن يستكملها ليكون مشاركا في صنع المعنى.

وهذا يعني أن "إيزر" ينظر إلى النص على أنه هيكل عظمي أو جوانب تخطيطية توجد بها فجوات أو فراغات بيضاء أو أماكن شاغرة تؤدي إلى عدم التوافق بين النص والقارئ، ثم تتحول إلى تفاعل واتصال بينهما، أي أن هذه الفجوات هي التي تعيق تماسك النص مما يستدعي استجابة القارئ **(سمير، ٢٠٠٥، ٣٧)**.

ولا يجب اعتبار فجوات النص مواطن ضعف أو قصور تحسب نقديا على العمل الأدبي؛ وذلك لأنها سِمَة رئيسة فيه، بل يجب النظر إليها على أنها نشاط قصدي من قبل المؤلف، يهدف من ورائه

إلى ترك مساحة كبيرة من الخيال للقارئ لكي يملأ من خلاله فراغات النص (**إسماعيل، ١٩٩٨، ٢٠٨**)، ومن ثم تعد فجوات النص محور ارتكاز تقوم عليها علاقة القارئ بالنص؛ لأنها تستحث المتلقي على استشفاف الدلالة المخبوءة داخل النص بناء على شروط يضعها النص (**إيزر، ٢٠٠٠، ١٧٤**)، أي أن القارئ يسهم في إنتاج معنى النص بتوجيه من بنيات النص الداخلية؛ لأن هذه البنية مبنية مسبقا داخل النص قبل تدخل القارئ لإنتاج المعنى، فالنص هو الذي يتحكم في كل سيرورات القراءة، وفي جميع التفاعلات الممكنة مهما كانت تجربة القارئ المسبقة (**الشهرزوري، ٢٠١٠، ٢٠**)، وبالتالي فالعمل الأدبي وفق هذا المنظور ليس "نصا محضا أو ذاتية محضا للقارئ، ولكنه يشملهما مجتمعين أو مندمجين" (**هولب، ١٩٩٤، ١٨**).

إذن يرى "إيزر" أن النص الجيد هو ما يحتوي على فراغات تستثير القارئ لكي يملأها هو وفقا لعوامل مختلفة، قد لا يتشابه فيها كل القراء، والنص الأدبي من هذه الزاوية لا يسلك سلوك النص العملي الذي يسدد كل الثغرات، ويستوفي بوضوح كل المعاني ويجيب عن التساؤلات، ولكنه نص يتضمن الفراغات التي تذهب فيها النفس كل مذهب كما يقول البلاغيون القدماء، أو يعتبر النص "حَمّال أوجه" كما كان يقول النقاد عن الشعر، ويتصل بهذه النقطة القول بانتفاء حتمية المعنى الموحد الصادر عن النص، وانفتاح النص من جديد، حسب إمكانات بنياته الجمالية وفراغاته المثيرة ودرجات تفاعل القارئ المؤهل الكفء معه، لكي يطور طرح المعنى الذي يقدمه النص، والذي يظل على حالة "الطرح" لدى كل قارئ مؤهل كفء، حتى وإن اكتملت دائرته لدى قراء آخرين، أو في مراحل تاريخية سابقة (**درويش، ٢٠١٥، ٤٠**).

وفي هذا الصدد طرح الناقد الإيطالي **"إمبرتو إيكو Umberto Eco"** مصطلح "النص أو الأثر المغلق" في مقابل مصطلح "النص أو الأثر المفتوح"، ليفتح الباب أمام دور القارئ المتخصص، أو الناقد، في تجسيد القيم الجمالية التي يطرحها النص، على النحو الذي أشار إليه "إيزر"، فالنص المفتوح يسمح لمتلقيه بإعادة إنتاجه حسب فهمه وخبراته وكفاياته الأدبية والنقدية، أما النص المغلق فيقدم معنى محددا صالحا لأن ينقل معلومة أو فكرة من مبدع إلى متلق (**إمبرتو إيكو، ٢٠٠٤، ٣٦ - ٣٧**) وهذا يعني أن الأثر المغلق يخضع لسلطة المؤلف، في حين يخضع النص المفتوح لسلطة المتلقي.

وتتمثل البنيات النصية Textual Structures التي يمكن أن تحدث فيها فجوات تستدعي تدخل القارئ ليملأها في ضوء أفق توقعاته في عدة مناطق، هي (**هالين، شويرفيجن، أوتان، ١٩٩٨، ٤٥)، (الموسى، ٢٠١٠، ١٩٣– ١٩٤):**

- تغييب لفظة من الألفاظ الدالة على التضاد المعنوي.
- أن ينهي الشاعر مقاطعه الشعرية بكلمة واحدة يضع بعدها نقاطا عدة، وتتكرر الكلمة دون أن تفصح عن مدلول محدد، بل هي تعطل أحيانا مدلول المقطع نفسه، ليترك للقارئ فرصة لأن يعبئ هذه الفراغات حسب ما يرتئيه بمساعدة السياق نفسه.
- أن ينهي الشاعر قصيدته التي تقوم على السرد الشعري، ويبنيها على حدث قصصي في موقف إشكالي يحتاج إلى حل تفترضه مخيلة القارئ بمساعدة السياق.
- أن تكون الشخصية التي خلقها الشاعر إشكالية ثرية نامية متحولة، تحتمل تأويلات عدة.
- أن يتوقع المتلقي تصرف شخصية بطريقة معينة في رواية ما حسب الانتظارات الموجودة في أفقه وتشمل معايير السلوك والعادات والتقاليد، وحينما يجيء سلوك الشخصية مخالفا لأفق توقعاته يقوم بعملية تعديل أو تكييف.
- كل مكان أو نقطة في النص يحس فيها القارئ نقصا أو حذفا لسبب من الأسباب.
- كل مكان أو نقطة في النص تعمد المؤلف إسكات شئ ما لتفعيل مشاركة القارئ.
- كل لفظة أو جملة في النص يخفق القارئ في تحديد دلالاتها المتعارفة من أجل كسر أفق توقعه وتنشيط وعيه.
- أن يترك المؤلف صفحات فارغة (بيضاء) في نهاية كل فصل من فصول القصة وفي بداية الفصل التالي، وهي وسيلة لفتح المجال أمام القارئ ليعمل نشاطه التخيلي لاستكمال الأحداث وإعادة تنظيمها من أجل المساهمة في بناء النص وتحقيق الفهم.

وفي ضوء مفهوم فجوات النص يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يملأ فجوات النص لإعادة بنائه وإنتاج معناه.

❖ **السجل النصي The Reference Of The Textual :**

يُعد هذا المفهوم قريب الصلة من مفهوم "أفق التوقعات عند ياوس"، حيث يرى "إيزر" أن لكل عمل أدبي أفقه المرجعي الخاص به، من خلال توظيف مجموعة من العناصر الخارج نصية والأعراف الأدبية، والتي يستطيع بفضلها أن يؤسس للفعل التواصلي بينه وبين القارئ، وهذا ما

يسميه "إيزر" بسجل النص أو رصيد النص أو ذخيرة النص أو مرجع النص أو موسوعة النص **(إيزر، ٢٠٠٠، ٩٨)**، ويُقصد به: جميع السياقات الثقافية والأدبية والاجتماعية التي يمتصها النص ويجمعها ويخزنها في ذاكرته وتترسب في فضائه ويعيد بنائها بما تضفي عليه قيمته الدينامية الجمالية **(سمير، ٢٠٠٥، ٣٨)**، أي أن سجل النص يمثل الحيز المألوف داخل النص، وقد يكون على شكل إشارات لأعمال ونصوص سابقة، أو إلى معايير اجتماعية وتاريخية، أو إلى مجمل الثقافة التي نشأ النص منها، والتي تحيلنا إلى الواقع الخارجي للنص أو أفقه المرجعي **(إيزر، ٢٠٠٠، ٧٥)**.

ولعل مفهوم السجل هو نفس مفهوم **"السياق Context"** الذي استخدمه النقاد العرب القدماء، ومعرفة هذا السياق مُسَلّمَة نقدية؛ حيث يعد شرطا للإبداع والتلقي، فالكاتب لن يبدع إلا إذا أتقن سياق النوع الأدبي الذي ينتمي إليه العمل، والمتلقي لن يفهم إلا إذا كان من هذا السياق بمنزلة تؤهله للفهم، وفعل القراءة لن يتحقق على مستوى جمالي إلا بهذا السياق (**القعود، ٢٠٠٢، ٣٤١ – ٣٤٢**).

وفي ضوء مفهوم السجل النصي يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يؤول النص في ضوء سياقه اللغوي والأدبي.

❖ **الاستراتيجيات النصية Textual Strategies :**

وإذا كان لكل عمل أدبي سجل أو رصيد يمتص فيه معايير وقيم اجتماعية وثقافية وتاريخية وأعراف أدبية ونصوص سابقة، فإن العمل لا ينقل هذه العناصر المنتقاة كما هي وتكون نسخة طبق الأصل، بل تُنزع من سياقاتها وتدخل في سياق نصي جديد، بحيث تكتسب أبعادا دلالية مغايرة (**بلخامسة ، ٢٠١١، ٩٤**)؛ لأنه لو كانت هناك "مطابقة تامة بين السُنَن التي تحكم الأعمال الأدبية والسُنَن التي نستخدمها في تأويلها، لخلا كل أدب من الإلهام أو الإبداع" **(القعود، ٢٠٠٢، ٣٤٣)** أي أن النص يقوم بإعادة تنظيم وترتيب عناصر سجله أو عناصر سياقه المرجعي، وتحديد الصلات بين مختلف هذه العناصر وفق مجموعة من الإجراءات، يطلق عليها "إيزر" استراتيجية النص (**هالين، شويرفيجن، أوتان، ١٩٩٨، ٣٩ - ٤٠**).

ومن ثم تبدو وظيفة استراتيجية النص في إعادة صياغة جميع عناصر السجل، وذلك بمخالفة المعايير الأدبية المتعارف عليها، والانحراف عن النموذج القياسي والمبادئ الثابتة المألوفة

وتحطيمها ؛ مما يؤدي إلى رسم معالم موضوع النص ومعناه من جهة، وتنظيم شروط التواصل بين النص والمتلقي من جهة أخرى **(إيزر، ٢٠٠٠، ٩٨).**

وفي ضوء مفهوم الاستراتيجيات النصية يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يحكم على أدبية النص في ضوء سياقه المرجعي.

❖ **الصورة الأمامية والخلفية:**

يرى "إيزر" أنه في ضوء الأدوار المهمة لكل من السجل النصي والاستراتيجيات النصية، فإن معنى العمل الأدبي يتم بناؤه في ضوء مستويين، هما: المستوى الأمامي (الصورة الأمامية)، والمستوى الخلفي (الصورة الخلفية)، فالسياقات والمرجعيات التي امتصها العمل تأخذ مكانها في الصورة الخلفية، أما الدلالات الجديدة لتلك السياقات والمرجعيات فتأخذ مكانها في الصورة الأمامية **(إيزر، ٢٠٠٠، ١٠١)**، ونستنتج من هنا أن بنية الصورة الأمامية لا يمكن أن تتحقق إلا بوجود الصورة الخلفية، أي أننا لا نستطيع أن نفهم السياقات والمرجعيات ودلالاتها الجديدة (الصورة الأمامية) إلا على ضوء الصورة الخلفية التي انفصلت عنها وما زالت مستمرة في إثارتها والإشارة إليها.

وهكذا يجد المتلقي نفسه أمام مستويين متناقضين للمعنى؛ مستوى موافق لأفق توقعاته (الصورة الخلفية)، ومستوى آخر مخالف لهذا الأفق (الصورة الأمامية) مما يسبب له نوع من التوتر والانفعال يدفعه إلى تفعيل كفاياته النقدية للتأويل والمساهمة في إنتاج النص.

وفي ضوء مفهوم الصورة الأمامية والخلفية يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم :

- يحدد العلاقة بين الصورة الأمامية والخلفية لبناء معاني النص وتأويلها.

❖ **القارئ الضمنى The Implied Reade:**

ينطلق "إيرز" في تصوره لتلقي العمل الأدبي من فكرة مفادها أن النص لا يعدو أن يكون رصفاً للكلمات بينما القارئ هو الذي يأتيه بالمعنى، الشيء الذي يفهم منه أن العمل الأدبي لا يتحقق من تلقاء نفسه، وإنما استنادًا إلى فعل إنجازي يقوم به قراء ومتلقون، ولذلك يطلق "إيرز" على هذه القوة التي تحول النص من بنية الكمون إلى بنية الفعل والتحقق اسم القارئ الضمني.

ويعتبر "إيزر" أن مفهوم القارئ الضمني من أهم الأسس الإجرائية لوصف العلاقة التفاعلية بين النص والقارئ، ويعرفه بأنه:"بنية نصية تتوقع وجود متلقٍ دون أن تحدده بالضرورة؛ وهو مفهوم يبني الدور الذي يتخذه كل متلقٍ مسبقا، وهو ما يصدق حتى حين تعمد النصوص إلى تجاهل متلقيها المحتمل أو إقصائه. لذا فمفهوم القارئ الضمني يخلق شبكة من البنى المثيرة للاستجابة، مما يدفع القارئ لفهم النص" **(إيزر، ٢٠٠٠، ٤٠)** ويفهم من هذا أن القارئ الضمني لا يتجسد خارج النص، بل تترسخ جذوره داخل النص **(أوشان، ٢٠٠٠، ١٠٧)**، كما يعني ذلك "أن القارئ الضمني موجود قبل بناء المعنى الضمني في النص، وقبل إحساس المتلقي بهذا التضمين عبر إجراءات القراءة" **(هولب، ١٩٩٢، ١٠٣)**.

وبهذا يحاول "إيزر" أن يميز قارئه من رموز القراء عند كثير من النقاد، فقد طرح "وولف Wolff" مفهوم **"القارئ المستهدف أو المقصود Intended Reader"** ويعني به: ذلك المتلقي الذي يتشكل في ذهن المؤلف عند إبداعه للعمل الأدبي، باعتباره يجسد تقاليد ومعايير المتلقيين السابقين، وطرح "ريفاتير Riffaterre" مفهوم **"القارئ الجامع أو الفذ أو المتميز Super Reader"** وهو ذلك المتلقي الذي يمتلك قدرة إدراكية عالية على فهم النص الأدبي وتمييز حقائقه الأسلوبية **(إيزر،٢٠٠٠، ٣٦–٣٧)**، وطُرِحَ مفهوم **"القارئ المعاصر Contemporary Reader"** وهو ذلك المتلقي الذي يتمكن من إصدار أحكام على النصوص الأدبية في ضوء المعايير السائرة للتذوق وسط الجماعة التي ينتمي إليها **(خضر، ١٩٩٧، ١٦٠)**، وطرح "إمبرتو إيكو Umberto Eco" مفهوم **"القارئ النموذجي Standard Reader "** ويعني به المتلقي القادر على الإتيان بتخمينات وتأويلات لانهائية للنصوص الأدبية **(إمبرتو إيكو، ٢٠٠٤، ٣٥)**، وطُرِحَ مفهوم **"القارئ المثالي Ideal Reader"** وهو ذلك المتلقي الذي يمتلك قدرة تخيلية تمكنه من فك الشفرات المتحكمة في نظام النص، والكشف عن مكنونات ومضامين متغايرة بحسب المشكل المطلوب حله **(خضر، ١٩٩٧، ١٦٠)**، كما طرح الناقد الأمريكي "ستانلي فيش Stanley Fish" مفهوم **"القارئ غير الرسمي أو المطلع أو العارف أو الخبير Informed Reader"**، وهو ذلك المتلقي الذي يمتلك كفاءة لغوية ومعرفة دلالية وذائقة أدبية تمكنه من إعادة بناء النص الأدبي، وإنتاج دلالات أخرى موازية للنص الأصلي **(فيش، ٢٠٠٩، ٩٠ – ٩١)**.

وعلق "إيزر" على هذه المفاهيم للقارئ، مبينا أنها تنطلق كلها من افتراضات متباينة، ترتب عنها عدم الفهم الحقيقي لمفهوم القارئ، وتقييد دوره ووظيفته في النص الإبداعي؛ ولذا ينبغي أن

نحرر القارئ ونسمح بوجوده دون تحديد مسبق لطبيعته أو موقفه التاريخي، ولكننا نستطيع أن نرسم له ملامح تقريبية بناء على صورتين اثنتين يكون عليهما، إحداهما: نصية تتجلى في بنية النص، وثانيهما: تتجسد في بنية فعلية تستدعي تجاوبا ينتج عنه فهم وتأويل، وبهذا المفهوم يكون للقارئ الضمني في نظر "إيزر" مظهران مترابطان: الأول ذو معنى تجريدي يتبدى في صورة نمطية مثالية، تحضر في جميع النصوص التي تنتمي إلى حقبة فنية داخل ثقافة ما، في حين يكون الثاني مجسدا في قارئ كفء له وجود فعلي؛ ويملك مقدرة على التفاعل **(إيزر، ٢٠٠٠، ٤٠).**

ويمكن أن نتلمس – بصورة إجرائية – حضور القارئ الضمني في العمل الأدبي من خلال بعض العلامات الدالة عليه، أهمها **العلاقة بين الأنا والآخر**، "والمقصود بالأنا: ذات المبدع ومشاعره وأفكاره تجاه كل ما يحيط به سواء أكان مادياً أم معنوياً، أما الآخر فهو: كل ما يحيط بالمبدع، أو كل ما هو خارج ومختلف عن ذاته سواء أكان هذا الآخر شخصاً أو شيئاً مادياً أم معنوياً، فلا يمكن للأنا أن تظهر إلا من خلال الآخر، وذلك لأن العلاقة بينهما متلازمة" **(ناجي، ٢٠١١، ٤٢)**، وهنا يتجلى دور المتلقي في تفسير هذه العلاقة الجدلية بين ذات المبدع والآخر من خلال رصد الدلالات المحتملة على ضوء اللامتوقع في مكوناتها، وبالتالي ضمان مشاركته في العملية التواصلية لتفعيل القراءة وتشكيل معنى العمل الأدبي.

وفي ضوء مفهوم القارئ الضمني يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم:

- يستنتج علامات القارئ الضمني ، مبينًا دورها في تأويل النص.

❖ **وِجْهَة النظر الجوالة Wandering Viewpoint:**

يوظف "إيزر" هذا المفهوم انطلاقا من مسلمة نقدية مفادها أن النص الأدبي لا يمكن إدراكه واستيعابه دفعة واحدة، بل يتشكل في وعي القارئ تدريجيا خلال مراحل القراءة، إذ ينتقل القارئ عبر مختلف البنى النصية، ويمثل كل انتقال من بنية نصية معينة لحظة أو مرحلة جديدة من مراحل القراءة، وسوف يتحتم على القارئ أن ينسق ويؤلف عند كل انتقال جديد بين البنى النصية السابقة التي يحتفظ بها في ذاكرته، والبنية الجديدة، وأن يقيم بينها العلاقات الدلالية التي تضمن انسجامها وتوافقها جميعا، وبالتالي اندماجها في تشكيل دلالي كلي يمثل الموضوع الجمالي المقصود **(إيزر، ٢٠٠٠، ١١٦ – ١١٧).**

ومن ثم تبدو وظيفة وجهة النظر الجوالة **(وجهة النظر الشاردة، نقطة الرؤية المتحركة)** في أنها تسمح للقارئ بالسياحة في النص فيكشف العلاقة بين طبقات Stratum العمل الأدبي على

مستوى الأصوات والكلمات والجمل والأفكار والمعاني والصور والربط بينها لإنتاج المعنى العميق للنص **(إسماعيل، ١٩٩٨، ١٠٤).**

ويمكن أن نحدد – بصورة إجرائية – دور المتلقي في العمل الأدبي من خلال مفهوم وجهة النظر الجوالة، ففي مجال الشعر مثلا يقوم المتلقي بفهم دلالة الرموز، وتحديد الدلالة الإيحائية للكلمات، وتحديد الجملة المفتاحية في النص، وتحديد علاقة الجمل ببعضها البعض، وتعيين الوحدة العضوية في النص، وتحديد الفكرة العامة في النص، وتحديد الأفكار الفرعية، واستنتاج المغزى من وراء عنوان النص، واكتشاف تلميحات النص، فكل هذه الآليات الإجرائية تمكن المتلقي من قراءة المعاني الغائبة في النص.

وفي ضوء مفهوم وجهة النظر الجوالة يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم:

- يكتشف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي ، موضحًا أثرها في إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية.

❖ **التراكيب السلبية Passive Synthesises:**

إن عمليات الفهم التي تنتج عن وجهة النظر الجوالة تنظم انتقال النص إلى العقل الواعي للقارئ، ومن ثم تتكون لديه مجموعة من التراكيب (الصور الأدبية)، لكن هذه التراكيب ذات طبيعة مزدوجة، فهي لا تنتج من خيال القارئ وحده، بل – أيضا– تخضع لتوجيه إشارات وعلامات Signsالنص، كما أن تلك التراكيب من نوع غير مألوف حيث لا تخضع للإدراك الحسي المباشر باعتبارها تشير إلى شئ محدد في الواقع، وإنما تخضع للإدراك غير المباشر؛ وذلك لأن الصورة الأدبية تكون – دائماً– غير محددة تحديدا كافيا للإدراك، مما يفرض على القارئ أن يقوم بمحاولة تصور Ideate ما لا يمكن أن يراه في صورته الفعلية؛ ومن ثم فهذه التراكيب تتصف بأنها سلبية لأنها تقع تحت عتبة الوعي نظرا لأنها تتكون بصورة مستقلة تماما عن المشاهدة الواعية **(إيزر، ٢٠٠٠، ١٤٣).**

وعلى هذا، يقصد بالتراكيب السلبية: التداعيات الحرة التي تنشأ في ذهن المتلقي عند قراءته للصورة الأدبية دون إرادة منه. وإذا كانت هذه التراكيب لا تخضع لسلطان وعي القارئ فهذا لا يعني أن ليس لها دور في التجربة الأدبية لأنها في الحقيقة تشكل جزءا من المادة الأولية التي تسهم في تكوين البنى التوافقية التي تملأ فراغات النص، من خلال ربطها بين الوحدات الدلالية في

النص، بمشاركة القارئ، ليتم التفاعل المطلوب بين النص والمتلقي. من هنا نجد أن دورها يتمثل في أمور عديدة، منها: إيجاد أفكار جديدة قابلة للإدراك، تنشأ من توافيق غير مألوفة لعلامات النص **(إيزر، ٢٠٠٠، ١٤٥)**، كما أنها تحرر الخيال من القيود اللغوية، وتطلق له العنان لأنها لا تخضع لسلطان الوعي، ولذلك فهي نامية تؤدي إلى التفاعل بين الوحدات الدلالية، وإلى اندماج القارئ في النص إلى حد الاستغراق، كما أنها تؤدي دورا كاشفا في اللغة هو أكبر بكثير مما تقوله اللغة؛ لأن لغة النص تقول أشياء، وتكشف أشياء، وما تقوله اللغة يعتبر أدنى مما تكشفه، كما أن للتراكيب السلبية طابعا مهجنا، فهي تصورية في لحظة، ودلالية في لحظة أخرى، ولذلك يستحيل أن تتكرر المعاني بنفس صورتها الأولى، بالإضافة إلى أن هذه التراكيب تؤدي دورا فاعلا في تفرد كل قراءة عن سابقتها وعما يليها **(الجودي، ٢٠١١، ٨٧ – ٨٨)**.

ويمكن أن نحدد – بصورة إجرائية– العنصر الرئيس للتراكيب السلبية حيث يتمثل في الصور الأدبية التي تتشكل لدى المتلقي في أثناء قراءته للنص، بما تتضمنه من ألوان بلاغية كالاستعارة والتشبيه والكناية والمجاز المرسل، فكل هذه الحيل الأسلوبية تستثير المتلقي وتدفعه لتأويل النص.

وفي ضوء مفهوم وجهة النظر الجوالة يمكن اشتقاق بعض الكفايات النقدية المتعلقة بهذا المفهوم:

- يبرز التراكيب السلبية في النص محددا أثرها في تكوين صوره العميقة.

- **المحور الثاني : نظرية التلقي : دواعي ظهورها ، وافتراضاتها الأساسية ، ومبادؤها :**

يستهدف هذا المحور تحديد الأسس والمنطلقات النظرية اللازمة لبناء برنامج قائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ؛ وتحقيقًا لهذا الهدف يتم تناول العوامل الأساسية التي أدت إلى ظهور نظرية التلقي ونشأتها، والافتراضات والمبادئ التي أسس في ضوئها رائدا النظرية (ياوس ، وإيزر) التلقي الأدبي، **وفيما يلي عرض لكلٍ.**

أولًا : العوامل التي أدت إلى ظهور نظرية التلقي :

حدد " ياوس " في مقالة له بعنوان "التغير في نموذج الثقافة الأدبية"، نشرها في سنة ١٩٦٩، ***العوامل التي أدت إلى ظهور نظرية التلقي في ألمانيا، من أهم ما جاء بها ما يلي*** **(عبد الواحد، ١٩٩٦، ٩٩ – ١٠٠):**

- الاستجابة لأوضاع جديدة فرضت إحداث تغييرات جذرية للمناهج والبرامج الأكاديمية الجامعية في مجال تعليم الأدب واللغة، مما جعل جميع الاتجاهات – على تباينها – تستجيب للتحدي.
- السخط العام تجاه قوانين الأدب ومناهجه النقدية التقليدية السائدة والإحساس بتهالكها.
- حالة الفوضى والاضطراب السائد في نظريات الأدب المعاصرة.
- وصول أزمة الأدبية خلال فترة المد البنيوي إلى حد لا يمكن قبوله واستمراره، وكذا الثورة المتنامية ضد الجوهر الوصفي للبنيوية.
- ميول وتوجه عام في كتابات كثيرة نحو القارئ بوصفه العنصر المهمل في عملية التواصل الأدبي {المبدع/ العمل/ المتلقي}.

وفي ضوء العوامل التي أدت إلى ظهور نظرية التلقي ، يمكن اشتقاق بعض أسس بناء البرنامج المقترح في الدراسة الحالية :

- تبصير الطلاب المعلمين بأَنّ المتلقي أحد عناصر عملية التواصل الأدبي ، وأَنّ مهمة القارئ والمتلقي لا تقتصر على مجرد المشاركة ، بل إنها تتجاوز ذلك إلى البحث ما وراء الصياغة ومتابعة خيوطها،والتفاعل بينه وبين بنينه، وإخراج ما هو متضمن في النص إلى دائرة الضوء.

ثانيًا : الافتراضات الأساسية التي قامت عليها نظرية التلقي :

اقترح "إيزر"الافتراضات الأساسية التي تقوم عليها نظرية التلقي،وهي (طليمات، ١٩٩٣، ١٥٣):

- النص ليس هوالمعنى،بل هو ذلك الوسيط الضروري الذي يمكن القارئ من بناء معنى النص.
- المعنى ليس سابقا على تدخل القارئ.
- التلقي يخرج المعنى من حالة الكمون إلى حالة التجسيد.
- المعنى يُبنى بمشاركة القارئ مهما كانت حقيقة موقف القارئ؛ هل هو ناتج عن تماهٍ مع النص أم عن تعارض.
- بداية تكوين المعنى وتأسيسه هي تلك النقطة التي يلتقي عندها النص بالقارئ.

وفي ضوء الافتراضات الأساسية التي قامت عليها نظرية التلقي ، يمكن اشتقاق بعض أسس بناء البرنامج المقترح في الدراسة الحالية :

- تدريب الطلاب المعلمين على التعمق في قلب النص الأدبي ، ومحاولة الوصول إلى جوهر فكر الكاتب ، وإعادة رسم الصورة التي شكلها المبدع ؛ وذلك على اعتبار أَنّ المعنى لا يصوغ ذاته أبدًا، بل على القارئ أَنْ يحفر في المادة النصية لكي ينتج المعنى ، أي أَنّ المعنى ليس فقط الذي يضمنه الكاتب في نصه ، بل هو أيضًا ذلك الذي يضيفه القارئ للنص ، أو الذي يستخرجه من النص.

ثالثًا : مبادئ نظرية التلقي :

سعى "ياوس" إلى بناء نموذج أو نظرية أو منهج نقدي جديد، *ينطلق من عدة مبادئ، هي* (خضر، ١٩٩٧، ١٤٤ – ١٤٦)، (حمودة، ١٩٩٨، ٣٢٧)، (قطوش، ١٩٩٨، ٢٠٩)، (محمد، ١٩٩٩، ١١٥ – ١١٧)، (عبابنة، ٢٠٠٤، ٣٨٢ – ٣٨٣):

- تبدأ أهمية العمل الأدبي في اللحظة التي يلتقي فيها بالجمهور، فتتحق وظيفته، ويخرج إلى الوجود بفعل القراءة، وأن القارئ لا تتحدد وظيفته في فعل القراءة البسيطة والاستهلاكية، بل عليه أن يكون فاعلا بنسجه مع النص علاقات مختلفة من بينها جدلية السؤال والجواب، مع الأخذ بالاعتبار لأهمية الأحكام التي تم إصدارها، وهذا ما يؤكد أهمية المبدأ التعاقبي في عملية تاريخ الأدب.
- تعد القراءة عملية منتجة وذات فعالية وليست مجرد استجابة، ومتعة القارئ تبدأ عندما يصبح هو نفسه منتجا، ويتم ذلك عندما يتيح له النص أن يحضر ملكاته وقدراته وكفاياته الخاصة لتقوم بدورها، وأن ذلك لن يتم دون مشاركة بين رغبة القارئ وبنية النص.
- لا يأتي العمل من فراغ، وظهور عمل جديد لا يعني جِدّة مطلقة، بل هو يستند إلى مجموعة من المرجعيات والخصوصيات المضمرة التي تعد مألوفة، ثم إن الجمهور الذي يوجه إليه هذا العمل هو جمهور مسلح بمجموعة من المعايير اكتسبها عبر تجاربه الخاصة مع النصوص السابقة، ويستدعي العمل بشكل ضمني مجموعة من القراءات، واضعا المتلقي في حالة انفعالية معينة، وراسما منذ البدية نوعا من الانتظار، يحمل القارئ في أثناء قراءته للعمل مجموعة من التوقعات هي بمثابة انتظارات، ويتغير هذا الانتظار بحسب ما يقدمه النص المعطى: فإما أن يكون النص محافظا على المعايير والقيم الموجودة في النوع الذي ينتمي إليه، أو مغيرا لهذا السائد، وهنا تغيير لأفق انتظار القارئ وماكان ينتظره؛ ولهذا فإن هذا الأفق يبدو مهما في تحديد التطور الأدبي في الأشكال والمضامين.

- ينبغي تشخيص الإجابات التي يقدمها العمل الأدبي لأسئلة القُرّاء عبر فترات تاريخية متفاوتة، وهذا يدل على أن كل عمل جديد يشمل في طياته رغبات المتلقي في تعديل شروط الاستجابة والتواصل.
- يتعين تحديد وضعية العمل الأدبي في إطار السلسلة الأدبية التي ينتظم فيها، إذ تفترض جمالية التلقي أن يندرج كل أثر أدبي داخل السلسلة الأدبية التي يمثل جزءا منها؛ وذلك حتى يتم التمكن من تحديد وضعيته التاريخية وأهميته أو دوره داخل السياق العام للتجربة الأدبية.
- تمثل بعض النصوص – أحيانا – تحديا أكبر من أفق التوقعات عند القراء المعاصرين، وفي تلك الحالات فإن على تلك النصوص أن تنتظر اليوم الذي يجيء فيه قراء تكون أفق توقعاتهم قادرة على فهمها.
- تعد كل قراءة للنص وصفا نقديا لفهم المتلقي لهذا النص، أي وصف للعلاقة بين المتلقي والنص.
- تسلم جماليات التلقي بالوظيفة الاجتماعية للأدب، وترى أن قراءة الفرد تؤثر في سلوكه الاجتماعي.

وفي ضوء مبادئ نظرية التلقي ، يمكن اشتقاق بعض أسس بناء البرنامج المقترح في الدراسة الحالية :

- توجيه الطلاب المعلمين إلى أن نظرية التلقي تمكن القارئ من التفاعل مع النص الأدبي، بحيث يكون واعيا بكيفية إنتاج هذا النص وشروط إنتاجه وأدوات تلقيه، ويتعامل معه ليس باعتباره منتجا سابق التجهيز، فيعمل ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكما في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص، ومن ثم يكون مشاركا وناقدا ومنتجا وقوة فعالة نشطة مشاركة مبدعة للنص.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن قارئ النص الأدبي ليس مجرد مستقبل سلبي، بل هو متلق منتج، قادر على فهم الخطاب الأدبي وتأويل بنياته النصية، وعلى إنتاج الدلالة بالوصل بين ما هو موافق وما هو مفارق في هذا الخطاب، بين الصريح والضمني، بين المبنين وما هو قابل للبنية.

- **المحور الثالث : مراحل نقد العمل الأدبي في ضوء نظرية التلقي :**

يستهدف هذا المحور تحديد إجراءات التدريس باستخدام برنامج قائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية ، وتحقيقًا لهذا الهدف يتم تناول الخطوات التي

تساعد الطلاب المعلمين على التفاعل مع النص الأدبي استجابةً وتذوقًا ونقدًا وإنتاجًا ، وفيما يلي عرض لذلك.

يتفق مؤيدوا نظرية التلقي على أنها تصلح – بما تتضمنه من افتراضات ومفاهيم نقدية ترسم دور القارئ في عملية التواصل الأدبي – كمنهج أو طريقة لتدريس النصوص الأدبية على جميع المستويات الأكاديمية (**فيش، ٢٠٠٩، ١١٢**)، كما يؤكد آخرون (**المركز الثقافي للتعريب والترجمة، ٢٠٠٩، ٣١**) أننا سوف نجد لهذا اللون من النقد أنصارا عندنا، وسوف يرون في هذه النظرية عونا لهم على تناول نصوص الأدب العربي فيحركونها من سُبَاتها، وينقلونها من مجال الثبات إلى مجال الحركة، فنحن أحوج ما نكون إلى تعليم طلاب الجامعة كيف يقرءون النصوص بعيون واثقة، قراءة تعلمهم كيف يرصدون استجاباتهم لمفردات النص لحظة بلحظة.

وقد تعددت الرؤى لمراحل وإجراءات نقد العمل الأدبي في ضوء نظرية التلقي، حيث يرى (**الموسى، ٢٠١٠، ١٨٨ – ١٩٣**) أن إجراءات تلقي العمل الأدبي تمر بالمراحل التالية:

- **قراءة الجنس الأدبي**: للأجناس الأدبية دور كبير في عملية التلقي، ففي الجنس مجموعة معايير تخبر القارئ عن الطريقة التي ينبغي أن يفهم نصه بها، فمنذ زمن طويل، اعترف بأهمية الدور الذي دعيت الأجناس للقيام به في عملية التلقي، ولذلك إن صيغ الأجناس الأدبية تسهم بدور كبير في إلقاء الضوء على معنى النص، فمعاني المأساة غير معاني الكوميديا، وللأجناس الشعرية اتجاهات في تشكيل معانيها، ولذلك فإن الأجناسية تربط الفن بالحياة والحياة بالفن.
- **قراءة المفاتيح:** إن قراءة المفاتيح أهم عمل يقوم به القارئ المبدع للولوج إلى معنى النص، والعنوان عَتَبة من عتبات النص، وأهم مفاتيحه، فهو الإشارة الأولى التي يرسلها النص باتجاه القارئ، وقد يكون العنوان واضحا، وبخاصة في القصيدة الرومانسية، وحينذاك لا يحتاج القارئ إلى جهد عظيم للبحث عن مفاتيحه، فعنوان مثل: "المساء"، "الغروب"، "الدمعة"، "الألم"، "الصرخة"، "الخريف"، "الكآبة..." لا يحتاج من القارئ سوى قراءة ليكتشف بعدها أن مفتاح القصيدة في عنوانها، وأن العنوان هو الدليل إلى النص أو مضمون القصيدة ومحتواها. وقد يخفي الشاعر المفتاح أو المفاتيح في القصيدة المعاصرة، وبخاصة في القصائد التي ينهج فيها أصحابها منهج الغموض، مما يترك النص بكراً، كجزيرة في محيطات بعيدة، فيترك قصيدته بلا أول وبلا آخر، وربما لا يزيدنا الأول والآخر فيها شيئا، فعلى القارئ أن يدلف حينذاك إلى غابة النص، ويتوغل في نسيج لغته باحثا في كل المخابئ والعتمات عن المفاتيح السرية التي من شأنها

أن تقوده إلى اكتشاف الأبواب والأدراج السرية للقصيدة، وقد تكون المفاتيح في العنوان أو في الخط أو في البياض أو في الفراغ، أو في الخاتمة أو في أي مكان آخر، وقد تكون في معجمها الشعري أو حقولها الدلالية، وقد يكون للقصيدة مفتاح واحد، أو يكون لها مفاتيح عدة.

- **قراءة المعنى الغائب:** يحاول الناص بشتى وسائله أن يخفي كثيرا من ملامح نصه ومدلولاته، وبخاصة إذا كان ثمة اختلاف بين الدوال والمدلولات، وهو اختلاف يؤدي إلى أن تظل المعاني غير محددة لا تعرف الاستقرار والثبات، ولذلك يحاول القارئ أن يستخدم مناهجه لتفكيك النص للوصول إلى المعنى الغائب والنص الغائب، وما القراءة سوى استكناه الغياب باعتبار أن الغائب أهم من الحاضر، وأن المعنى الضمني أهم من المعنى الصريح، وأن الغائب هو المتخيل واللامرئي، وهو الذي نبحث عنه، وهو الوجه الخلفي للوجه السطحي.
- **قراءة الفراغات والثغر وتعبئتها:** يبقى النص الثري هو النص الناقص الذي ترك المؤلف فيه للقارئ فجوات وفراغات وثغرا ليقوم هو بتعبئتها، ولذلك هو النص الذي لا يعبأ بالتفاصيل، ولا يتدخل في شؤون القارئ ..هو النص المفتوح على التأويل، ويستخدم كل قارئ ثقافته وخبرته لتعبئة النقص، متقيدا بالمعنى الظاهر ليصل إلى المعنى الخفي، حيث تتم استثارة مخيلة القارئ حين يذكر النص معنى غير محدد، ودلالة الحضور تستدعي دلالة الغياب، والنص واحد، لكن القراء كثيرون في كل زمان ومكان، والجزء المكتوب يمنحنا المعرفة، لكن الجزء المسكوت عنه هو الذي يقدم إلينا الفرصة لاكتشافه وتمثله، فيتم التفاعل المذكور بين النص والقارئ لهذا الاكتشاف، فيملأ كل قارئ الفراغات بطريقته، ولذلك يظل المعنى في الخطاب الأدبي الثري نسبيا، وهكذا يكون أيضاً المعنى الكامن في النص غير المعنى الظاهر فيه.

كما أوضح (لخضر، ٢٠١٢، ٤٧) أن قراءة المتلقي للنص تمر بثلاث مراحل، هي:

- **ما قبل التلقّي:** أي الحالة الأولى قبل ظهور العمل الأدبي الجديد، وهي مؤطّرة بما يسمى أفق توقّع (انتظار) الجمهور، والذي تحكمه المعايير الفنية والجمالية السائدة.
- **عمليّة التلقّي:** وهي مرحلة القراءة التي يتمازج فيها النصّ مع قارئه.
- **ناتج التلقّي:** بعد دخول الحمولة المعرفيّة (أفق التوقّع)، أو منظومة المعايير السائدة، في حوار وتفاعل مع الأثر الأدبيّ، قد لا تسترسل العمليّة (القراءة والفهم) على وتيرة واحدة، فربّما تنتاب القارئ مشاعر وانفعالات مختلفة، أو ما يسمّى بكيمياء التلقّي.

ومهما تعددت الرؤى حيال مراحل وإجراءات تلقي العمل الأدبي نقديا، فإن هناك ثوابت وضوابط تحكم هذا التلقي، وتيسر عملية التفاعل بين النص والقارئ، بعضها يتصل بالعمل الأدبي، وهي: الموسوعة النصية, والبنيات اللغوية، وسياق النص، وبعضها الآخر يتصل بالقارئ، وهي: موسوعته الدلالية، وبنياته الذهنية، ومخزونه الثقافي، وخبراته اللغوية ، **ومن ثم فيقترح الباحث تصورا لمراحل وإجراءات تلقي العمل الأدبي نقديا، كالآتي :**

- **تحديد أفق انتظار القارئ:** ويتم ذلك من خلال تسجيل المتلقي لخبراته السابقة ومعرفته القَبْلِيّة بكل من خصائص النوع الأدبي الذي ينتمي إليه العمل الفني سواء أكان شعراً أم نثراً، وبالمقومات الفنية للعصر الذي ينتمي إليه الشاعر، وأيضا بأساليب المبدع ومعاييره الفنية والجمالية والفكرية.
- **تحديد أفق توقعات النص:** ويتم ذلك من خلال فحص المتلقي لموسوعة النص أو ذخيرته، مبتدئا بعنوانه، ثم فكرته العامة، ثم تحليل بنياته اللغوية ووحداته الفكرية وسياقه الأدبي، وتعرف مقاصد النص.
- **قياس المسافة الجمالية للنص:** وفيها يتم المقارنة بين أفق القارئ وأفق النص، وذلك من خلال توظيف بعض الحِيَل الأسلوبية (التناص، إيحائية اللغة، التكرار ...) وتطبيق آلية السؤال والجواب، وأيضا عن طريق تقييم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم إنسانية واجتماعية.
- **قراءة المعنى الغائب في النص:** وذلك من خلال تحديد فجوات النص وملئها، والسياحة في فضاء النص لإبراز العلاقة بين علاماته وطبقاته على مستوى الألفاظ والجمل والنسيج العضوي والفكري، وتَلَمّس حضور القارئ الضمني في النص، واكتشاف التراكيب السلبية ومدى قدرتها على بناء المعاني العميقة للنص.
- **إنتاج نص موازٍ للنص الأصلي:** وهذه المرحلة تهدف إلى محاولة استثمار العمل الأدبي في إنتاج أعمال أخرى باعتبار أن المتلقي صِنْو المبدع، حيث يستلهم رصيد النص في إنتاج عمل كتابي إبداعي مغاير للعمل الأصلي فكرة وأسلوبا وعرضا، قد يكون هذا العمل قصة قصيرة أو مقالا أدبيا أو كتابة يومياته بشكل أدبي أو إنشاء رسالة أو خطاب أو كتابة ملخص لموضوع العمل.

- **المحور الرابع : البحوث السابقة التي تناولت نظرية التلقي في الأدب العربي ونقده :**

يعرض هذا المحور الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت نظرية التلقي ؛ وذلك بغرض اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي المرتبطة بنظرية التلقي ، وتحديد بعض أسس البرنامج المقترح

الذي تعده الدراسة الحالية لتنمية تلك الكفايات لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ، وفيما يلي عرض للدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة.

أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت نظرية التلقي في ميادين معرفية متنوعة، سواء أكان ذلك في توظيف آلياتها ومفاهيمها المعرفية في مقاربة الأدب شعره ونثره باعتبارها تياراً أو اتجاهاً نقدياً معاصراً، أم في تدريب المتعلمين على ممارسة إجراءاتها في عملية التواصل اللغوي عامة والتواصل الأدبي خاصة باعتبارها تجعل المتلقي بؤرة هذا التواصل، **وفيما يلي عرض لذلك :**

قام **حبيبي** (١٩٩٣) بدراسة استهدفت قياس فاعلية كل من استراتيجية التعاون النصي "القارئ في النص"، واستراتيجية حافة الهجوم "القارئ للنص" في تنمية قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تلقي النصوص الأدبية؛ ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث عينة قصدية مكونة من "١٥" طالباً بالصف الأول، وعينة أخرى مماثلة لها بالصف الثاني من مدينة الرباط بالمملكة المغربية، وتم تدريب أفراد العينة على ممارسة إجراءات الاستراتيجيتين في التفاعل مع النصوص الأدبية، وللتحقق من فاعلية هذة المعالجة التجريبية، طُبِقَ اختبار على مجموعتي الدراسة من خلال اختيار نص روائي، وطُلِبَ منهم قراءة النص ثم تقديم ملخص كتابي له ، وبعد مرور أسبوع على تاريخ القراءة، طُلِبَ منهم مرة ثانية تقديم ملخص آخر للنص بالاعتماد على الذاكرة. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب تمكنوا من فهم القضايا الكبرى المتضمنة بالنص، وتحديد الفراغات في البنيات النصية، وإعادة إنتاج النص بأساليب متنوعة.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض أسس بناء البرنامج المقترح:

- تبصير الطلاب المعلمين بأنه في أثناء تلقي النص الأدبي لا يكتفي القارئ بتقبل المعلومات المخبر بها بكيفية جامدة، بل يتطلب منه ذلك القيام بنشاط ذهني للانتقاء والتأويل يحاول فيه تجاوز اكتساب المعارف كما تم بثها إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات، ويظهر ذلك في ترجمة الدوال "الألفاظ والجمل والعبارات والعلامات" إلى مدلولات "معان وتأويلات وصور وتراكيب ذهنية"، وانتقاء المعلومات المهمة، وتجاوز سطح النص إلى البحث عن المسكوت عنه في نسيج النص بتقديم افتراضات تأويلية، وهكذا ينشئ المتلقي علاقات جديدة، تجمع معلومات النص

البارزة والمفيدة، وتعيد بناءها عن طريق التنظيم والاختزال، بشكل يساير العلاقات النصية والمكتسبات السابقة.

وهدفت دراسة **الحمداني** (١٩٩٣) إلى قياس مستويات تلقي القصة القصيرة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية الآداب جامعة فاس بالمملكة المغربية؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستقراء البحوث السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي تنظيرا وتطبيقا، وتم التوصل إلى أن هناك أربعة مستويات لتلقي الأدب، هي: "القراءة الحدسية" ووظيفتها حصول المتلقي على المعرفة والتذوق، و"القراءة الإيديولوجية" ووظيفتها حصول المتلقي على المنفعة، و"القراءة المعرفية" ووظيفتها التحليل، و"القراءة المنهجية" ووظيفتها التأمل والمقارنة وإدراك الأبعاد، وللتحقق من قدرة الطلاب على ممارسة هذه المستويات في تلقي النص الأدبي، قام الباحث بتطبيق اختبار على عينة مكونة من "١٢" طالباً، تمثل هذا الاختبار في عرض قصة قصيرة، حيث كلف كل طالب بقراءة القصة مرة واحدة مع وضع خط تحت الكلمات والعبارات التي تشد انتباهه أكثر من غيرها ، ثم كلفوا بكتابة ملخص للقصة من الذاكرة، يحددون فيه مفهومهم الخاص لدلالات القصة ، أعقب ذلك تكليفهم بإبداء آرائهم حول القيمة الفنية والمضمونية والجمالية للقصة في مدة لا تتجاوز نصف ساعة. وتوصلت الدراسة إلى تدني قدرة الطلاب على إدراك مستويات تلقي العمل الروائي، حيث تركزت استجاباتهم حول العناصر السطحية للقصة، ولم يتمكنوا من سبر أغوارها العميقة وتعرف دلالاتها الرمزية وتحديد المسكوت عنه في بنائها.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض أسس بناء البرنامج المقترح:

- تخطيط المواقف التعليمية التي توجه الطلاب المعلمين إلى أن قارئ الأدب ينظر إلى النص كبنيات تجمع بينها علاقات، ولكنه لا يعالج كل بنية على حده، بل يدمج البنيات الصغرى في الكبرى، ويختزل التفاصيل ويكثف الجزئيات في كلمات أو مفاتيح أو عناوين فرعية وبنيات عامة، كما أنه حين تواجهه عناصر غير منتظمة يحاول إنشاء علاقات واصلة بتقديم افتراضات تأويلية تستخدم فيها عمليات الاستقراء والاستنباط بالانتقال من الخاص إلى العام أو من العام إلى الخاص تحت تأثير ضرورات سياقية أو منطقية، وفي ذلك كله يُشَغّل المتلقي موسوعته المعرفية المكونة من معارف وخبرات ومواقف ووجهات نظر.

كما قام **حبيبي** (١٩٩٥) بدراسة أخرى استهدفت تعرف الاستراتيجيات التي يوظفها طلاب المرحلة الثانوية في تلقي النصوص الأدبية لفهمها وتأويلها، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات كالمستوى الدراسي وجنس القارئ وانتمائه الجغرافي؛ ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث نصيين روائيين مختلفين من حيث البنيات النصية والخطابية، بنى في ضوئهما اختبار لقياس قدرة المتلقي على فهم الكلمات والجمل، وتوظيف خبراته السابقة في استكمال ما سكت عنه النص، وتحليل العناصر الأساسية للنص، وإعادة إنتاجه عن طريق كتابة ملخصات كتابية يسترجع فيها المتلقي مكونات النص، ثم قورنت هذه الملخصات في ضوء مراعاتها لبنية النص وعناصر التحليل التي رآها المتلقي أساسية، وطبق هذا الاختبار على عينة مكونة من "٢٠٠" طالباً بالقسم الأدبي للصفين الأول والثاني، يقطنون مدن الرباط وفاس ومراكش بالمملكة المغربية. وتوصلت الدراسة إلى وجود تباين في مستوى قدرة الطلاب على قراءة النص الأدبي في مختلف مراحل التلقي، بدءا من الفهم العام ومرورا بعمليات التحليل، ثم إعادة الإنتاج، كما أن للمستوى الدراسي دوره الحاسم في نجاح تعرف المتلقي على البنود الملائمة للتحليل أكثر من تأثير الانتماء الجغرافي أو النوع، وعزى ذلك إلى الطرائق التقليدية التي تقدم بها النصوص الأدبية في التعليم الثانوي، حيث يفرض المعلم على الطلاب فهم المعاني المباشرة للنص، ولا يكلفهم بأية ممارسة تأويلية، إضافة إلى حرصه على تكوين تطابق بين أفق توقع النص وأفق انتظار المتلقي.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض أسس بناء البرنامج المقترح:

- توجيه الطلاب المعلمين إلى أن نظرية التلقي تمكن القارئ من التفاعل مع النص الأدبي، بحيث يكون واعيا بكيفية إنتاج هذا النص وشروط إنتاجه وأدوات تلقيه، ويتعامل معه ليس باعتباره منتجا سابق التجهيز، فيعمل ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكما في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص، ومن ثم يكون مشاركا وناقدا ومنتجا وقوة فعالة نشطة مشاركة مبدعة للنص.

وأجرى **حسن** (٢٠٠٤) دراسة سعت إلى تعرف علاقة نظرية التلقي بالإبداع الأدبي في فن الشعر خاصة في العصر الجاهلي؛ ولتحقيق هذا الهدف استقرئ الباحث الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي من حيث مفاهيمها وآلياتها كما حددها روادها المحدثون، ومكانة التلقي في التراث العربي من حيث دور المتلقي الجاهلي في عملية الإبداع، وصلة المتلقي

بالمبدع في المجتمع العربي، ودور المتلقي في تحديد موضوعات القصيدة الجاهلية، وعلاقة غنائية الشعر الجاهلي بالتلقي. وتوصلت الدراسة إلى أن المتلقي الجاهلي لعب دورا بارزا في عملية الإبداع الشعري، بل تجاوز ذلك إلى مشاركة الشاعر في إنتاج قصيدته، وفرضه للقيود المتعددة على الشاعر من حيث تحديد موضوعات القصيدة وأغراضها المختلفة، وإلزامه بإيجاد القارئ الضمني في نصه، ومراعاة البنية الفنية "عمود الشعر مثلاً" التي تنسجم مع أفق توقعه وانتظاره. وهذا يؤكد أن نظرية التلقي تمكن القارئ من ممارسة دوره في عملية التواصل الأدبي، حيث لا يكتفي بالاستهلاك، بل يتعدى ذلك إلى المشاركة والإنتاج وهذا ضرب من ضروب الإبداع.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يقارب النص الأدبي في ضوء رؤية جديدة.

واستهدفت دراسة **حسين** (٢٠٠٧) تنمية مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد قائمة بالمهارات اللازمة، بلغ عددها "١٥" مهارة فرعية، موزعة على أربع مهارات رئيسة، هي: تحديد أفق التوقعات، مقاربة النص، ملء فجوات النص، الاستنتاجات الموسعة، وفي ضوء هذه القائمة صمم اختبار، طبق قبليا على عينة من التلاميذ بالصف الأول في محافظة الدقهلية لتحديد مستوى تمكنهم من المهارات السابق تحديدها، وأثبتت نتائجه تدني أداء التلاميذ؛ الأمر الذي حدا بالباحث إلى بناء برنامج في ضوء نظرية التلقي لتنمية المهارات المستهدفة، محددا أسسه وعناصره، ثم طبق على مجموعتين من التلاميذ، إحداهما تجريبة شملت "٤٠" تلميذاً وتلميذة درست البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة ضمت "٤٠" تلميذا وتلميذة درست موضوعات القراءة المقررة بالطريقة المعتادة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة الناقدة ذات الصلة بنظرية التلقي؛ مما يؤكد فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه الموضوعة له، وبما يثبت كفاءة نظرية التلقي في تنمية مهارات القارئ الفعال.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يميز بين البنية السطحية والبنية العميقة في النص الأدبي.

وقام **الزيود** (١٤٢٧) بدراسة سعت إلى تأويل شعر الأديب الفلسطيني محمود درويش في ضوء نظرية التلقي؛ ولتحقيق هذا الهدف استقرئ الباحث الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي من حيث مرجعيتها في التراث النقدي العربي القديم، وأصولها النظرية والإجرائية عند روادها في العصر الحديث، وأهم مفاهيمها ومصطلحاتها النقدية، مثل: أفق التوقعات، والمنعطف التاريخي، والمسافة الجمالية، والقارئ الضمني، وفراغات النص، ثم قام الباحث بتطبيق مفاهيم أفق التوقعات والمسافة الجمالية وفراغات النص على نماذج من شعر محمود درويش. وتوصلت الدراسة إلى دور التقنيات النقدية التي أفرزتها نظرية التلقي في إبراز جماليات النص الشعري، حيث أسهمت في إيجاد تفاعل حي بين النص والمتلقي، ومكنت القارئ من الانتقال من خارج النص إلى داخله محاوراً ومنتجاً ومبدعا لا مستهلكا مستمتعا.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يحدد فجوات النص الأدبي.

وهدفت دراسة **مروك** (٢٠١٠) إلى تحديد فاعلية استخدام نظرية التلقي في مقاربة الشعر الجاهلي وإزالة الغموض العالق به واستجلاء جوانبه الفنية والجمالية وفق منظور نقدي معاصر؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستقراء الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي من حيث تعريفها ونشأتها وأسسها الفكرية، والطروحات النظرية العامة، مثل: مفهوم النص/ المؤلف الأدبي، مفهوم النص التخيلي/ النص التخييلي، مفهوم القارئ وعلاقته بالتاريخ الأدبي، علاقة القارئ بالنص الأدبي، مفهوم التجربة الجمالية، مفهوم السؤال والجواب، مفهوم الوقع الجمالي، مفهوم الانزياح، وأيضاً الطروحات الإجرائية، مثل: مكانة القارئ في نظرية التلقي، مفهوم أفق الانتظار وتجديد تاريخ الأدب، مفهوم تغيير الأفق عند ياوس، إدراك المتلقي في بناء المعنى عند إيزر، القارئ النموذجي عند إيكو، وكذلك أسس القراءة وإجراءاتها وثوابتها وحدودها، ثم طبقت الباحثة الإجراءات التطبيقية لنظرية التلقي على معلقة امرئ القيس، باعتبارها تمثل نموذجاً فنياً فريداً للشعر الجاهلي، حيث تناولت المعلقة في ضوء أفق الانتظار الأدبي من حيث المتوقع واللامتوقع في ظاهرة الوقوف على الأطلال مثل: حسن الابتداء وتأثيره في المتلقي، وجدلية الأنا والآخر، والأنا المتعالية، والتعالي النصي، وأيضاً من حيث التشكيلات الجمالية ومستويات تلقيها مثل: تشكيل الوعي الشعري للزمان الجمالي، ومسألة الخمر والمرأة، واللامتوقع

في الصورة الفنية، ودلالة اللون، وكذلك من حيث المهيمنات الأسلوبية في المعلقة ودلالاتها الفنية والجمالية. وتوصلت الدراسة إلى أن نظرية التلقي تعد منهجا نقديا رصينا لها أدواتها الدقيقة القادرة على إحداث نقلة نوعية للقراءة، من خلال إبراز جماليات الأدب مهما تباعد زمن تلقيه.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يثير بعض الأسئلة حول الجوانب الغامضة في النص.

وسعت دراسة **بلخامسة** (٢٠١١) إلى قراءة رواية "نجمة" للأديب الجزائري "كاتب ياسين" في ضوء نظرية التلقي؛ ولتحقيق هذا الهدف راجعت الباحثة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت نظرية التلقي من حيث منطلقاتها المنهجية وأسسها المعرفية ومفاهيمها المركزية لدى روادها، ثم طبقت الإجراءات التطبيقية للنظرية، المتمثلة في كيفية تجسيد مفهوم القارئ الضمني الذي يعد المحرك المحوري للعملية التواصلية، وأنه مصدر التفاعل بين الكاتب والنص والقارئ، ومحاولة اكتشاف حضوره في النص الروائي، وتطبيق تقنية وجهة النظر الجوالة، والصورة الذهنية، وتفكيك بنية الفراغات، وطاقة النفي، وكذا تفكيك الاستراتيجيات النصية وعلاقتها بقيام فعل التلقي، وأيضا دراسة مفهوم الرصيد وتأثيره في إحداث فعل القراءة، وكذلك تشريح الصورة الأمامية والصورة الخلفية التي يبنى عليها الخطاب الأدبي. وتوصلت الدراسة إلى كفاءة المنهج النقدي في ضوء نظرية التلقي في محاورة النص الروائي وكشف فراغاته وإبراز جمالياته وإنتاج نصوص موازية له.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يستنتج المسافة الجمالية للنص.

وأجرى **عميرات** (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية نظرية التلقي في تحليل النصوص الأدبية؛ ولتحقيق هذا الهدف استقرئ الباحث الدراسات السابقة التي أسهمت في نقل نظرية التلقي إلى العالم العربي، معتمدا في ذلك على المنهج التاريخي، ومراجعة الأدبيات التي تناولت تلك النظرية النقدية، موظفا في ذلك المنهج الوصفي بهدف تحليل المنطلقات المعرفية والأصول الفلسفية التي أدت إلى نشأتها وتطورها، وأهم الفرضيات والأدوات التي قدمها مؤسساهذه النظرية "ياوس، وإيزر"، مثل: أفق التوقع، والمسافة الجمالية، والقارئ الضمني،

والتفاعل بين القطب الفني والجمالي وسيرورة القراءة، ثم طبق الإجراءات التطبيقية لنظرية التلقي على نماذج من شعر المتنبي. وأوصت الدراسة بضرورة تفاعل المنظومة النقدية العربية مع نظرية التلقي باستثمار مبادئها ومفاهيمها وتطبيق فرضيات روادها من أجل ترقية الخطاب النقدي العربي المعاصر.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يحدد العناصر غير المتوقعة في النص في ضوء ثقافته اللغوية والأدبية.

واستهدفت دراسة **ناجي** (٢٠١١) قراءة شعر أبي القاسم الشابي في ضوء نظرية التلقي؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستقراء الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت شعر أبي القاسم وحياته ومفارقاتها، وكذا التي تناولت نظرية التلقي من حيث مفهومها وأصولها في التراث النقدي العربي، ومفاهيمها وفرضياتها لدى روادها الألمان، ثم طبقت الباحثة الإجراءات التطبيقية لنظرية التلقي على نماذج من شعر أبي القاسم المتضمنة في " ديوانه أغاني الحياة "، خاصة إجراء القارئ الضمني، وأفق التوقعات، والتراكيب السلبية، والمسافة الجمالية. وتوصلت الدراسة إلى أن نظرية التلقي أسهمت في تكوين فهم جديد لشعر أبي القاسم الشابي، ومكنت من تذوقه واكتشاف أسراره الجمالية والفنية ومقوماته الأسلوبية، والبحث في مثيراته اللامتوقعة وملء فراغاته.

وتتمثل إفادة الدراسة الحالية من هذه الدراسة في اشتقاق بعض كفايات النقد الأدبي اللازمة للطلاب المعلمين في ضوء نظرية التلقي ، وهي :

- يتواصل مع النص وفقًا لمحمولاته الفنية.

- **المحور الخامس : تحديد كفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي :**

إذا كانت الدراسة الحالية تستهدف تنمية كفايات النقد الأدبي باستخدام برنامج قائم على نظرية التلقي؛ فإنه يجب تحديد الكفايات اللازمة للطلاب المعلمين باعتبارها من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها بناء البرنامج، **وقد تم حصر تلك الكفايات التي تم التوصل إليها من خلال المصادر التالية:**

- دراسة البحوث السابقة التي تناولت نظرية التلقي في الأدب العربي ونقده.
- دراسة البحوث السابقة التي تناولت نظرية التلقي في تدريس مهارات اللغة العربية.

- دراسة الأدبيات التي تناولت نظرية التلقي من حيث نشأتها وأهم روادها ومفاهيمها وأسسها.

وقد توصل الباحث إلى قائمة بكفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة للطلاب المعلمين، ثم قام بوضعها في صورة استبانة، بدأها بمقدمة تبين فكرة الدراسة، وما تتطلبه من بناء أدوات، يأتي في مقدمتها كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة للطلاب المعلمين، ثم تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي الأدب والنقد وطرائق تعليم اللغة العربية ؛ لإبداء آرائهم حول:

- مدى ارتباط كفايات النقد الأدبي بنظرية التلقي.
- مدى شمول الكفايات لجميع الفرضيات والمفاهيم النقدية التي قدمها مؤسسا النظرية ومن أعقبهما من أنصارها.
- مدى مناسبة الكفايات للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- إمكانية إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبا لهذه الدراسة.

وقد أسفرت دراسة آراء السادة المحكمين عن الآتي :

- كفايات النقد الأدبي المحددة ذات صلة وثيقة بنظرية التلقي ومتضمنة لكل الطروحات والرؤى الفكرية والإجرائية التي أسس عليها وفي ضوئها ياوس وإيز ومن تبعهما نظرية التلقي.
- مناسبة الكفايات للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية، سواء من حيث أهداف تدريس مقررات النقد الأدبي التي يتلقونها في مرحلة الإعداد، أو من حيث تنمية ثقافتهم الأدبية والنقدية، وكذا من حيث صقل أدائهم التدريسي لمهارات اللغة العربية.
- إعادة صياغة كفاية "يقيس تغيير الأفق" إلى "يعلل تغيير أفق انتظاره للنص"، وقد استجاب الباحث لذلك.
- حذف الكفايات الآتية : " يقارن بين المعرفة التاريخية والمعرفة الجمالية للعمل الأدبي ، يتتبع تاريخ تلقيات العمل الأدبي ، يوازن بين القراءات المتعددة للعمل الأدبي ، يحدد أفق انتظاره للعمل الأدبي، يستنتج علاقات التناص مع الأعمال الأدبية الأخرى ، يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص ، يحكم على النص الأدبي في ضوء انزياحاته الجمالية ، يحدد العناصر غير المتوقعة في النص في ضوء ثقافته اللغوية والأدبية ، يغير أفق توقعات النص ، يتواصل مع النص وفقًا لمحمولاته الفنية ، يحكم على النص في ضوء مسافته الجمالية ، يثير بعض الأسئلة حول الجوانب الغامضة في النص ، يحدد فجوات النص ، يؤول النص في ضوء سياقه اللغوي والأدبي ، يحكم على أدبية النص في

ضوء سياقه المرجعي ، يميز بين البنية السطحية والبنية العميقة في النص الأدبي ، يقارب النص في ضوء رؤية جديدة "، وقد استجاب الباحث لذلك لأنها بعضها متضمن في كفايات أخرى ، والبعض الآخر أعلى من مستوى الطالب المعلم.

- إضافة عبارة "الحيل الأسلوبية إلى كفاية" يستنتج المسافة الجمالية للنص"، وقد راعى الباحث ذلك.

وبعد أن انتهى الباحث من تعديل قائمة كفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي بصورتها المبدئية من خلال آراء السادة المحكمين، أصبحت تتمتع بالصدق، ومن ثم أمكن التوصل إلى قائمة نهائية تتضمن الكفايات المستهدفة، والتي بلغ عددها "١٠" عشر كفايات(*).

- **المحور السادس : بناء اختبار كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي:**

يستهدف هذا المحور تحديد مستوى تمكن الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية من كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم، وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح في الدراسة الحالية وبعده ؛ لتعرف مدى تحقق أهداف الدراسة ؛ ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار في عدة مصادر ، تمثلت في :

- قائمة كفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي التي تم التوصل إليها.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت قياس الأدوار المتجددة للقارئ خاصة في ضوء نظرية التلقي، وقامت بإعداد اختبارات ومقاييس في هذا المجال، ومنها دراسة (حسين، ٢٠٠٧).
- الأدبيات التي تناولت مقاربة النصوص الأدبية في ضوء نظرية التلقي.

وقد تم بناء هذا الاختبار في ضوء مجموعة من الخطوات ، تضمنت الإجراءات التالية :

١ – وصف الاختبار:

تم وضع الاختبار في صورة مبدئية، وقد تضمن الآتي:

- صفحة الغلاف، مكتوب عليها عنوان الاختبار، وبيانات الباحث.
- صفحة التعليمات، واشتملت على توضيح الهدف من الاختبار، وكذا مجموعة من الإرشادات التي تبين للطالب المعلم كيفية الاستجابة لمفردات الاختبار.

(*) ملحق [١].

- محتوى الاختبار، وتضمن مفردات الاختبار، وصيغ بعض هذه المفردات في شكل اختيار من متعدد، وصيغ بعضها الآخر في صورة استجابة حرة انطلاقا من رؤية نظرية التلقي في اهتمامها بتمكين القارئ من دوره في التواصل الأدبي، كما روعي أن تقيس المفردات مستويات متنوعة من الجانب المعرفي، من أهمها مستوى التذكر؛ لقياس قدرة الطالب المعلم على الإلمام بالمفاهيم والفرضيات والمصطلحات النظرية التي أفرزتها نظرية التلقي خاصة وأنه حديث العهد بها، وكذا مستوى التطبيق؛ لتحديد مهارة الطالب المعلم في مقاربة النصوص الأدبية في ضوء إجراءات نظرية التلقي.

٢ – تحقيق الصدق الظاهري للاختبار:

لتحديد مدى مناسبة الاختبار للطلاب المعلمين، وكذا معرفة مدى ملاءمة الاختبار للسمات المراد تقويمها، تم وضعه في صورة مبدئية وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي الأدب والنقد وطرائق تعليم اللغة العربية(*) ؛ لإبداء آرائهم حول:

- مناسبة الأسئلة لقياس الكفايات المستهدفة.
- ملاءمة بدائل الإجابة لكل سؤال.
- دقة الصياغة اللغوية للسؤال والاستجابات الخاصة به.
- مراعاة الأسئلة لمستوى الطالب المعلم.
- كفاية الأسئلة للجوانب المعرفية المحددة.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- صحة الإجابات المحددة لكل سؤال، والتقدير الكمي للدرجات المخصصة له.

وقد أسفرت دراسة آراء السادة المحكمين عن الآتي :

- الاختبار في محتواه يتوفر له الضبط العلمي، سواء من حيث شمول مفرداته لكفايات النقد الأدبي المستهدفة، ودقة صياغتها، وبدائلها اللازمة لها، أو إجاباتها الموضوعة لها والتقدير الكمي لدرجاتها، أو كفايتها للجوانب المعرفية المرتبطة بها، أو مناسبتها لمستوى المفحوصين.
- إضافة تعريف نظرية التلقي في بداية الاختبار ؛ ليتعرف الطالب المعلم أدواره الموكولة له في أثناء تواصله مع مفردات الاختبار وتفاعله معها، وقد استجاب الباحث لذلك لأنه يتفق مع رؤية هذا التوجه النقدي المعاصر.

(*) ملحق [٢].

- حذف سؤالين متعلقين بأهم المؤلفات والأعمال الأدبية لقطبي نظرية التلقي، وقد استجاب الباحث لذلك لأنهما لا يضيفان جديداً للبنية المعرفية للطالب المعلم حول النظرية.

وبعد أن انتهى الباحث من تعديل اختبار كفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي بصورته المبدئية من خلال آراء السادة المحكمين ، أصبح يتمتع بالصدق الظاهري أو صدق المحتوى ، ومن ثم أمكن التوصل إلى صورة نهائية للاختبار ، الذي تكونت مفرداته من " ٥٢ " مفردة (**) ، ومن ثم أصبح الاختبار صالحا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٣ – التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على " ٣٠ " من طلاب الفرقة الرابعة عام، في بداية الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤ / ٢٠١٥ ؛ وذلك بهدف حساب كل من:

- الزمن المناسب للاختبار. – معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.
- معامل التمييز لمفردات الاختبار. – ثبات الاختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن النتائج التالية:

أ – حساب الزمن المناسب للاختبار :

تم تحديد زمن تطبيق الاختبار من خلال المعادلة الآتية (أبو علام، ١٩٩٨، ٦٥):

$$\text{الزمن} = \frac{\text{الوقت الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الوقت الذي استغرقة أبطأ طالب}}{٢}$$

$$\text{الزمن} = \frac{٨٥ + ١١٥}{٢} = ١٠٠ \text{ دقيقة}$$

ب – حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار :

لتحديد كفاية كل مفردة من مفردات الاختبار، استخدمت المعادلة الآتية (السيد، ١٩٧٩، ٥٣٥):

(**) ملحق [٣].

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص} + \text{خ}}$$

حيث إن :

ص = عدد الطلاب المعلمين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال.

خ = عدد الطلاب المعلمين الذي أجابو إجابة خطأ عن السؤال.

وبالتعويض في المعادلة، اتضح أن مفردات الاختبار قد حصلت على معامل صعوبة مناسب، يتراوح بين "٢و.، ٨و."، مما يوجب إثباتها في الصورة النهائية للاختبار، وذلك بعد حساب معامل تمييزها.

ج – حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:

لتحديد مدى قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بين الطلاب المعلمين ذوي الأداء المرتفع والطلاب المعلمين ذوي الأداء المنخفض، اتبعت الخطوات التالية:

- رتبت درجات الاختبار المصححة من أثر التخمين تنازلياً.
- حدد "٢٧%" من درجات أفراد العينة التي تقع ناحية الطرف الأعلى.
- حدد "٢٧%" من درجات أفراد العينة التي تقع ناحية الطرف الأدنى.
- تطبيق المعادلة الآتية (السيد، ١٩٧٩، ٦١٩):

$$\text{معامل تمييز المفردة} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص س}}{\text{٢٧ و . ن}}$$

حيث إن:

- ص ع = عدد إجابات السؤال الصحيح في الطرف الأعلى.
- ص س = عدد إجابات السؤال الصحيح في الطرف الأدنى.
- ن = عدد الأفراد الذي أجابوا عن الاختبار.

وبالتعويض في المعادلة، أمكن معرفة أن جميع مفردات الاختبار كانت على درجة تمييزية عالية ومقبولة إحصائيا، حيث تراوحت بين "٢و.، ٩و.".

د – حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار عن طريق تطبيق معادلة " كيودرور تشادسن " للأسئلة الموضوعية التي تتراوح درجاتها بين "صفر، ودرجة واحدة"، والمعادلة هي (السيد، ١٩٧٩، ٦٢٠):

$$\text{ك و} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(١ - \frac{\text{مج ص خ}}{\text{ع}^{٢}\ \text{س}} \right)$$

حيث إن:

- ن = عدد الفقرات.
- مج ص خ = مجموع نسب الإجابات الصحيحة × نسب الإجابات الخطأ لجميع الفقرات.
- ع٢ = تباين درجات الاختبار.

كما استخدمت معادلة " ألفا " لأسئلة المقال ؛ وذلك لاختلاف درجات أسئلتها، وهي (السيد، ١٩٧٩، ٦٢١):

$$\text{ألفا a} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(١ - \frac{\text{مج ع}^{٢}\ ا - \text{ن}}{\text{ع}^{٢}\ \text{س}} \right)$$

حيث إن:

- ن = عدد الأسئلة.
- مج ع٢ = مجموع تباين الأسئلة من "١" إلى نهاية الأسئلة.
- ع٢ س = تباين درجات الاختبار.

ومن خلال تطبيق المعادلتين السابقتين ورصد بيانات التجربة الاستطلاعية للاختبار، وجد أن معامل ثبات الأسئلة الموضوعية يعادل "٨١ و."، ومعامل ثبات أسئلة المقال يساوي " ٨٦ و."، وهما معاملان دالان إحصائياً؛ مما يؤكد أن الاختبار صالح للتطبيق.

٤ – إعداد نموذج تقدير درجات الاختبار:

لضمان تقييم استجابات الطلاب المعلمين على الاختبار تقييما موضوعيا أعد الباحث كراس إجابة منفصلة عن كراس الأسئلة، وصممت بصورة تسمح لكل فرد بالإجابة في الخانة المخصصة

لكل سؤال(*)، كما تم وضع مفتاح الإجابة عن مفردات الاختبار، وقدرت درجات كل مفردة في ضوء ما تقيسه من معلومات، فالمفردة التي يتطلب فيها القيام باستجابة واحدة – كما هو في أسئلة الاختيار من متعدد – تحصل على درجة واحدة، أما أسئلة المقال، فقد وزعت الدرجات حسب حجم إجابة السؤال، ومن ثم أعطيت درجة عن كل فقرة مطلوب الإجابة عنها(**). وقد تم توزيع الاختبار على الأبعاد أو الكفايات المقيسة، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١) توزيع مفردات الاختبار على الكفايات المقيسة

م	كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي	نمـــط الأسئلة						الدرجة الكلية
		موضوعية			مقالية			
		أرقامها	عددها	درجاتها	أرقامها	عددها	درجاتها	
١	يحدد أفق توقعات العمل الأدبي	١، ٧، ٢٣، ٢٩، ٣٧، ٤٢	٦	٦	-	-	-	٦
٢	يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص	٤،٩،١٦	٣	٣	٣٠،٣١	٢	٣	٦
٣	يعلل تغيير أفق انتظاره للنص	٢٥،٢٤،١٢،١١	٤	٤	٢٠،٢١	٢	٢	٦
٤	يستنتج المسافة الجمالية للنص من خلال بعض الحيل الأسلوبية	١٩، ٣٢، ٣٣	٣	٣	١٠، ١٣	٢	٣	٦
٥	يطبق آلية السؤال والجواب في بناء معاني النص وتأويلها	١٧	١	١	٤٧	١	٣	٤
٦	يقيم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية	٤٣، ٥٠	٢	٢	-	-	-	٢
٧	يملأ فجوات النص لإعادة بنائه وإنتاج معناه	٥، ٢٦، ٢٨، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٩	٧	٧	٤٤	١	٣	١٠
٨	يستنتج علامات القارئ الضمني مبينا دورها في تأويل النص	٢، ٨، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٧، ٣٨	٧	٧	٤٦	١	٣	١٠
٩	يكتشف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي موضحا أثرها في إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية	٣، ١٥، ٤٠، ٤١، ٤٨، ٤٩، ٥١	٧	٧	٥٢	١	١	٨
١٠	يبرز التراكيب السلبية في النص محددا أثرها في تكوين صوره العميقة	٦	١	١	٤٥	١	٤	٥
	المجموع		٤١	٤١		١١	٢٢	٦٣

(*) ملحق [٤].

(**) ملحق [٥].

- **المحور السابع : بناء البرنامج القائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية:**

يستهدف هذا المحور تحديد أسس بناء البرنامج المقترح في الدراسة الحالية ، وكذا تحديد الخطوات التي تمت في ضوئها عمليات تصميمه ، وتحقيقًا لهذا الهدف يتم تناول ما يلي:

أولًا : تحديد أسس بناء البرنامج :

انطلق البرنامج المقترح في الدراسة الحالية من عدة أسس، اشتقت من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة وأدبيات مرتبطة بنظرية التلقي ، وهذه الأسس ،هي :

- تبصير الطلاب المعلمين بأَنّ المتلقي أحد عناصر عملية التواصل الأدبي ، وأَنّ مهمة القارئ والمتلقي لا تقتصر على مجرد المشاركة ، بل إنها تتجاوز ذلك إلى البحث ما وراء الصياغة ومتابعة خيوطها،والتفاعل بينه وبين بنينه، وإخراج ما هو متضمن في النص إلى دائرة الضوء.
- توجيه الطلاب المعلمين إلى أن نظرية التلقي تمكن القارئ من التفاعل مع النص الأدبي، بحيث يكون واعيا بكيفية إنتاج هذا النص وشروط إنتاجه وأدوات تلقيه، ويتعامل معه ليس باعتباره منتجا سابق التجهيز، فيعمل ذهنه ليحلل ويفسر ويناقش ويربط وينقد ويصدر حكما في فعل من أفعال التعاون بينه وبين النص، ومن ثم يكون مشاركا وناقدا ومنتجا وقوة فعالة نشطة مشاركة مبدعة للنص.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن قارئ النص الأدبي ليس مجرد مستقبل سلبي، بل هو متلق منتج، قادر على فهم الخطاب الأدبي وتأويل بنياته النصية، وعلى إنتاج الدلالة بالوصل بين ما هو موافق وما هو مفارق في هذا الخطاب، بين الصريح والضمني، بين المبنين وما هو قابل للبنية.
- تدريب الطلاب المعلمين على التعمق في قلب النص الأدبي ، ومحاولة الوصول إلى جوهر فكر الكاتب ، وإعادة رسم الصورة التي شكلها المبدع ؛ وذلك على اعتبار أَنّ المعنى لا يصوغ ذاته أبدًا ، بل على القارئ أَنْ يحفر في المادة النصية لكي ينتج المعنى ، أي أَنّ المعنى ليس فقط الذي يضمنه الكاتب في نصه ، بل هو أيضًا ذلك الذي يضيفه القارئ للنص ، أو الذي يستخرجه من النص.
- إن النص الأدبي الكامل بانسجامه واتساقه أكثر قدرة على جعل المتلقي يتفاعل معه فهما وتحليلا وإنتاجا؛ ولذا فقد حرصت الدراسة الحالية على تقديم نصوص أدبية متكاملة تمكن الطلاب

المعلمين من تكوين رؤية كلية عن أفكارها ومحتواها وبما يسمح لهم من نقدها في ضوء نظرية التلقي.

- تبصير الطلاب المعلمين بأنه في أثناء تلقي النص الأدبي لا يكتفي القارئ بتقبل المعلومات المخبر بها بكيفية جامدة، بل يتطلب منه ذلك القيام بنشاط ذهني للانتقاء والتأويل يحاول فيه تجاوز اكتساب المعارف كما تم بثها إلى محاولة إعادة بناء تلك المعلومات، ويظهر ذلك في ترجمة الدوال "الألفاظ والجمل والعبارات والعلامات" إلى مدلولات "معان وتأويلات وصور وتراكيب ذهنية"، وانتقاء المعلومات المهمة، وتجاوز سطح النص إلى البحث عن المسكوت عنه في نسيج النص بتقديم افتراضات تأويلية، وهكذا ينشئ المتلقي علاقات جديدة، تجمع معلومات النص البارزة والمفيدة، وتعيد بناءها عن طريق التنظيم والاختزال، بشكل يساير العلاقات النصية والمكتسبات السابقة.
- تخطيط المواقف التعليمية التي توجه الطلاب المعلمين إلى أن قارئ الأدب ينظر إلى النص كبنيات تجمع بينها علاقات، ولكنه لا يعالج كل بنية على حده، بل يدمج البنيات الصغرى في الكبرى، ويختزل التفاصيل ويكثف الجزئيات في كلمات أو مفاتيح أو عناوين فرعية وبنيات عامة، كما أنه حين تواجهه عناصر غير منتظمة يحاول إنشاء علاقات واصلة بتقديم افتراضات تأويلية تستخدم فيها عمليات الاستقراء والاستنباط بالانتقال من الخاص إلى العام أو من العام إلى الخاص تحت تأثير ضرورات سياقية أو منطقية، وفي ذلك كله يُشَغّل المتلقي موسوعته المعرفية المكونة من معارف وخبرات ومواقف ووجهات نظر.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن للمعارف السابقة للمتلقي دورا في الوصل بين القارئ والمقروء، فالنص الأدبي له مرجعيته الخاصة به وسجله أو ذخيرته، وكلما اتسعت رقعة هذا السجل المشترك كان التواصل بين الاثنين أكثر نجاحا، حيث تساعد الخلفية المعرفية للمتلقي حول النص في تعيين بنيات المقروء وإدراك وجهة نظر المرسل وآفاق انتظار النص، وبالتالي فحين تواجهه معلومات جديدة يعالجها انطلاقا من معارفه ومواقفه، وينشأ عن هذا كله إقبال أو نفور أو تردد، وهذا ما عبر عنه "ياوس" بالمسافة الجمالية.
- توجيه الطلاب المعلمين إلى ضرورة أَنْ يتكئ على موسوعته المعرفية ليختار منها ما يراه ضروريا لتكييف نشاط تعلمه، فهو يمتلك معارف ومعلومات ووجهات نظر قابلة للاستثمار في أنشطة التعليم حسب المهمة المراد إنجازها ونوع النشاط التعليمي المرغوب فيه، فالمتلقي يواجه

النص انطلاقا من مؤشرات نصية "اسم المبدع – جنس النوع الأدبي...." وكذلك تحديد مؤشرات سلوكية مطلوبة "قراءة حرة – تحليل – تلخيص – إعادة إنتاج ..."، وكذا مهام مرتبطة بنوع النشاط القرائي، واختلاف هذه المهام والأنشطة من شأنه التأثير في تفاعل القارئ مع النص، وبالتالي في فهمه وتأويله، ومن ثم تتعدد القراءات الممكنة لنفس النص وتتضارب الافتراضات التأويلية وتتداخل آفاق الانتظار.

- مراعاة أن الاهتمام بالقراءة والقارئ قاسم مشترك بين أصحاب النقد الأدبي وعلماء النفس والتربية، ومن ثم فإن التلقي عملية إنسانية ذات طابع سيكولوجي ولساني وتربوي.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن تلقي النصوص الأدبية هو تفاعل بين الموسوعة المعرفية للقارئ ومكونات البنية النصية، ومن ثم حرص الباحث على استدعاء الخبرات السابقة للطلاب المعلمين حول صاحب النص من حيث أسلوبه الفني وخصائصه ومدرسته الأدبية التي ينتمي إليه، وكذا خصائص النوع الأدبي المقدم لهم من حيث سماته ومقوماته وعناصره.
- توجيه الطلاب المعلمين إلى أنّ الغاية من قراءة النص ليست هي القبض على المعنى الأحادي المقترن بمقاصد المؤلف؛ لأن القراءة مواجهة مع النص وليست مع المؤلف، وما المؤلف إلا أحد قُرّاء النص، لا يتميز عنهم إلا بالسبق الزمني باعتباره أول قارئ لنصه. وبهذا يكون النص كيانا مستقلا عن مؤلفه، ومنفتحا على قارئه الذي يمنحه المعنى بعيدا عن المقاصد التي أراد المؤلف التعبير عنها، وهذا يعني أن فهم النص هو التقاء بين أفق انتظار النص وأفق انتظار المتلقي.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن قراءة النص هي عملية غير منتهية، لا تتوقف عند حدود ولا تعرف الثبات، فهي في تطور مستمر. ومادامت مسألة فهم النص هي عملية لقاء بين أفق النص وأفق قارئه، فإن كل تحول في أفق انتظار المتلقي من شأنه أن ينتج إمكانية جديدة للتركيب والامتزاج، تترتب عنها قراءات متعددة للنص الواحد وعند المتلقي الواحد كلما تعاقب على النص مرة بعد أخرى.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن تلقي النص الأدبي لا يتحقق إلا بوجود قارئ يمتلك كفايات نقدية تمكنه من تعيين البنيات النصية وتأويلها.

ثانيًا : تحديد مكونات البرنامج :

اعتمد الباحث في بناء البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على المصادر التالية:

- قائمة كفايات النقد الأدبي اللازمة لطلاب شعبة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي

التي تم التوصل إليها.

- الأدبيات التي تناولت مقاربة النصوص الأدبية في ضوء نظرية التلقي.
- أهداف تدريس النقد الأدبي للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- الدراسات السابقة التي تناولت نظرية التلقي سواء في مجال النقد الأدبي أم في ميدان تدريس مهارات اللغة العربية.

وقد تضمن البرنامج المقترح في الدراسة الحالية العناصر والمكونات التالية :

١ – الأهداف:

سعى البرنامج الحالي إلى تحقيق هدف رئيس تحدد في تنمية كفايات النقد الأدبي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي، وتتبع هذا الهدف أهداف عامة أخرى، تمثلت في تنمية قدرة الطالب المعلم على الآتي:

- تحديد أفق توقعات العمل الأدبي.
- المقارنة بين أفق انتظاره وأفق النص.
- تعليل تغيير أفق انتظاره للنص.
- استنتاج المسافة الجمالية للنص من خلال بعض الحيل الأسلوبية، مثل: التناص، وإيحائية اللغة، والتكرار.
- تطبيق آلية السؤال والجواب في بناء معاني النص وتأويلها.
- تقييم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية.
- ملء فجوات النص لإعادة بنائه وإنتاج معناه.
- تعيين علامات القارئ الضمني مبينا دورها في تأويل النص.
- اكتشاف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي موضحا أثرها في إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية.
- إبراز التراكيب السلبية في النص محددا أثرها في تكوين صوره العميقة.
- التمييز بين البنية السطحية والبنية العميقة في النص الأدبي.

٢ – المحتوى:

في ضوء الأهداف العامة السابقة للبرنامج المقترح اختير المحتوى الدراسي للبرنامج، وروعي أن يتضمن المحتوى مادة علمية صحيحة، وأن يكون في مستوى الطلاب المعلمين، ويسهل تعلمه

ذاتيا، ويغطي الكفايات المحددة، ويسمح بإتاحة الفرص للمتدرب للمناقشة، والاستعانة بالقراءات الخارجية، والقيام بالأنشطة التعليمية المصاحبة التي تدعم عملية التعلم.

وقد تم تنظيم المحتوى في صورة تعيينات تدريبية، بلغ عددها (٣) ثلاثة تعيينات، حيث اختص التعيين التدريبي الأول بـ"آليات النقد في تلقي العمل الأدبي عند هانز روبرت ياوس Hanse Robert Jauss"، وتناول التعيين التدريبي الثاني "آليات النقد في تلقي العمل الأدبي عند فولفجانج إيزرWolfgang Iser " ، وخصص التعيين التدريبي الثالث لـ"مراحل وإجراءات نقد العمل الأدبي في ضوء نظرية التلقي".

وروعي أن يتضمن كل تعيين تدريبي العناصر التالية :

- **أهداف التعيين**: وهي أهداف تعليمية إجرائية يتوقع تحقيقها عقب اكتساب الطالب المعلم الكفايات المتضمنة بالتعيين.
- **محتوى التعيين**: ويتضمن الخبرات التي تسعى إلى إكساب المتدرب الكفايات الواردة به، كما أعقب كل جزء من أجزاء المحتوى أنشطة تعليمية يقوم بها المتدرب لدعم ما تم تعلمه.
- **قراءات مقترحة في التعيين:** وتشمل أقرب المصادر والمراجع لمحتوى التعيين، ويَوُجَه المتدرب إليها لإثراء أفقه المعرفي حوله.
- **تقويم التعيين**: ويتضمن أسئلة تستهدف قياس أثر دراسة التعيين في إكساب الطالب المعلم الكفايات الواردة به، والتأكد من بلوغ مستوى الإتقان المطلوب من عدمه، ومعرفة مدى تحقيق أهداف التعيين، وأعقب هذه الأسئلة مفتاح للإجابات الصحيحة؛ وذلك ليقارن المتدرب إجاباته بهذا المفتاح حتي يتسنى له تقييم أدائه تقييما ذاتيا موضوعيا.

واعتبر كل تعيين من تعيينات البرنامج وحدة تعلم متصلة منفصلة في الوقت نفسه، فهو يعد وحدة تعلم متصلة؛ لأنه يعمل – مع التعيينات الأخرى – على تحقيق الأهداف العامة للبرنامج، وفي الوقت ذاته يعد وحدة تعلم منفصلة؛ لأنه يسعى إلى تحقيق أهداف خاصة به دون غيره من التعيينات إذا ما درسه الطالب المعلم دراسة مستقلة.

٣– طرائق التدريس:

اعتمد البرنامج الحالي على توظيف عدة طرائق واستراتيجيات تدريسية تناسب طبيعة الكفايات المستهدف تنميتها باستخدام هذا البرنامج لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وفيما يلي عرض لهذه الطرائق والاستراتيجيات:

- المحاضــرة:

وهي عبارة عن عملية اتصال بين فرد ومجموعة، يقوم فيها المحاضر بتقديم معلومات جديدة، يتم إعدادها وتنظيمها قبل تقديمها، وعلى هذا فقد قام الباحث بدور المحاضر، حيث ألقى بعض المحاضرات الخاصة بالطروحات الفكرية والفلسفية لنظرية التلقي، ومنطلقاتها المعرفية وأصولها المنهجية، ومفاهيمها المركزية لدى روادها، والتي تتضمنها الكفايات الواردة بالتعيين التدريبين الأول والثاني، على الطلاب المعلمين عينة الدراسة.

وقد راعى الباحث حين توظيف هذه الطريقة حُسْن عرض وتقديم المادة العلمية بأسلوب يناسب مستوى المتدربين واحتياجاتهم، وتبسيط المصطلحات والمفاهيم النقدية التي طرحتها نظرية التلقي، وإمدادهم بدليل للمحاضرة، يتناول النقاط الأساسية المطروحة، والمشكلات التي سيتم إثارتها، والقراءات والمصادر التي يمكن الرجوع إليها–مع توفيرها– حتى يتهيأ الطلاب المعلمون للإنصات للمحاضرة، وإعداد النقاط التي قد تثير استفساراتهم، كما تم تخصيص وقت عقب الانتهاء من المحاضرة لمناقشة القضايا العامة المتعلقة بالكفايات – موضوع المحاضرة – على أن تعالج المشكلات والأفكار الفرعية في حلقات المناقشة، وكذا الإجابة عن بعض تساؤلات أفراد العينة مثل: الفرق بين نظرية التلقي والمناهج النقدية السابقة، وعلاقتها بتلك المناهج، ومميزات النظرية، ومكانتها في الفكر النقدي المعاصر، ودورها في تدريس مهارات اللغة العربية وتعليم مناهج الأدب والنقد في مراحل التعليم وتعلمها.

- الدراسة الذاتية:

وتلائم هذه الطريقة التعيينات التدريبية التي تمثل المحتوى الدراسي للبرنامج الحالي أو وحدة التعلم فيه، حيث إنها – أي التعيينات التدريبية – صُمِمَت وفقا لأسلوب التعلم الذاتي، وتعتمد دراستها – في أجزاء كبيرة منها – على التعلم الذاتي، وقد تم توظيف أسلوب الدراسة الذاتية عن طريق توجيه الطلاب المعلمين إلى الرجوع إلى بعض الكتب والمراجع والدراسات السابقة التي تناولت نظرية التلقي والموسوعات النقدية وقواميس المصطلحات النقدية والأدبية المعاصرة – بعد توفير بعضها – بهدف جمع المعلومات المرتبطة بتعلم كفاية نقدية معينة من الكفايات المتضمنة في التعيين، ثم كتابتها في تقرير بذلك، وعرضه على الباحث، كما تم توجيه الطلاب إلى تنفيذ الأنشطة التي تعقب تعلم كل عنصر من عناصر التعيينات التدريبية وذلك لإكمال فهمه وإتمام دراسته.

- الاستراتيجية المقترحة:

أكدت بعض الدراسات السابقة **(حسين، ٢٠٠٧، ١٧٦)** أن نظرية التلقي قد أفرزت العديد من الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لآلياتها النقدية، منها: استراتيجية الإسهاب أو التفصيل، واستراتيجة استحضار التجربة، والاستراتيجية البنائية، والاستراتيجية متعددة المسارات، إلا أن الباحث اقترح استراتيجية تتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات تم ذكرها في الإطار النظري عند الإشارة إلى مراحل وإجراءات نقد العمل الأدبي في ضوء نظرية التلقي، وقد استخدمت هذه الاستراتيجية المقترحة في تدريس التعيين التدريبي الثالث.

٤ – الأنشطة والوسائل التعليمية:

لمساعدة الطلاب المعلمين على تحقيق أهداف البرنامج الحالي وإتقان ما تضمنه من كفايات ؛ فقد استخدمت الأنشطة والوسائل التالية:

- كُتَيّب البرنامج " التعيينات التدريبية ".
- الإجابة عن الأسئلة التي تلي كل عنصر من عناصر التعيين.
– المواقع الأدبية الإلكترونية.
- جهاز الحاسوب التعليمي.
– إعداد قوائم بمصادر القراءات الخارجية.

٥– التقـــويـــم:

لقياس قدرة البرنامج الحالي على تنمية كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وتحديد مدى تمكن هؤلاء الطلاب من هذه الكفايات بمستوى محدد من الإتقان؛ فقد تم التقويم وفقاً لثلاث مراحل، هي:

- **التقويم القبلي:** ويكون قبل الانطلاق في دراسة البرنامج، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تشخيص المستوى المبدئي للطلاب المعلمين في كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبار كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي السابق التوصل إليه.
- **التقويم التكويني "البنائي":** ويكون بعد الانتهاء من دراسة كل تعيين من تعيينات البرنامج – أي أنه تقويم مصاحب للبرنامج في جميع مراحل تنفيذه – ويهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من تحقيق كل طالب مستوى الإتقان المحدد بـ "٨٠%" كحد أدنى، وإتاحة الفرصة لكل طالب

للانتقال إلى دراسة تعيين تال، وتقديم التغذية الراجعة لكل متدرب إذا أخفق في بلوغ مستوى الإتقان المطلوب حتى يصحح مسار تعلمه، وكذا بيان نقاط القوة في البرنامج – أو التعيين – للتأكيد عليها، وجوانب القصور لمعالجتها. ولتحقيق هذه الأهداف فقد أعد الباحث اختبار إتقان لكل تعيين أتبعه بمفتاح للإجابة الصحيحة ليقارن المتدرب إجاباته بهذا المفتاح حتي يتسنى له تقييم أدائه تقييما ذاتيا موضوعيا.

- **التقويم النهائي "الختامي، التجميعي":** ويكون بعد الانتهاء من دراسة البرنامج ككل، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد مستوى إتقان الطلاب المعلمين لكفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم، ومن ثم الحكم على فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه، وللتأكد من ذلك أعيد تطبيق الاختبار الذي استخدم في التقويم القبلي.

- **المحور الثامن : تطبيق البرنامج القائم على نظرية التلقي لتنمية كفايات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية :**

تم تنفيذ التجربة الميدانية للبرنامج المقترح في الدراسة الحالية وفقا لمجموعة من الإجراءات، هي:

أولًا : اختيار عينة الدراسة:

تم تطبيق البرنامج على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة عام شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، بلغ عددها "٧٠" فرداً، حيث إن طلاب هذا المستوى قد درسوا مقررات النقد الأدبي بدءا من الفرقة الأولى، ومن ثم أصبح لديهم خبرة نقدية وثقافة أدبية تؤهلهم لتكوين أفق توقعات تتيح لهم تلقي النصوص الأدبية والتواصل معها تفاعلا وإنتاجا.

ثانيًا : تحديد التصميم التجريبي:

انطلاقاً من جِدّة البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية، وحداثته في ميدان تعليم كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وباعتباره البرنامج الوحيد والفريد المراد تجريبه وقياس فعاليته وتقويم أثره؛ فقد استخدم تصميم المجموعة الواحدة؛ لأنه أفضل تصميم تجريبي يناسب طبيعة الدراسة الحالية ويحقق أهدافها.

ثالثًا : التطبيق القبلي لاختبار كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة الدراسة تطبيقا قبليا في نهاية الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ ؛ وذلك بهدف تشخيص المستوى المبدئي للعينة في

كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم ؛ والتحقق من صِحّة الفَرْض الذي ينص على " يوجد تدني في مستوى تمكن طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية من كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم ، وذلك في مجموع الكفايات ككل ، وفي كل كفاية نقدية على حده " ، وحتى يمثل ذلك نقطة الانطلاق في تنفيذ البرنامج المقترح في الدراسة الحالية ، وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لتحديد مستوى تمكن أفراد العينة من كفايات النقد الأدبى ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	Sig القيمة الاحتمالية
٧٠	القبلي	١٠,٦	٢	٨٧,٢٥	٦٩	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق : أن القيمة الاحتمالية sig تساوى (٠,٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥) وهذا يعنى أننا نقبل الفرض البديل الذى نص على وجود تدن في مستوى تمكن طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية فى كفايات النقد الأدبى في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم ، وذلك في مجموع الكفايات ككل.

ثم قام الباحث برصد البيانات القبلية الخاصة بكل كفاية نقدية فرعية على حده ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٣) نتائج اختبار (ت) لتحديد مستوى تمكن أفراد العينة من كل كفاية نقدية على حده

الكفاية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	Sig القيمة الاحتمالية
١- يحدد أفق توقعات العمل الأدبي .	القبلي	٠,٦٥	٠,٦٣	٣٠,٨٩	٦٩	٠,٠٠١
٢-يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص.	القبلي	٠,٩٢	٠,٧٤	٢٣,١٥	٦٩	٠,٠٠١
٣-يعلل تغيير أفق انتظاره للنص.	القبلي	٠,٦١	٠,٧٠	٢٨,١٩ -	٦٩	٠,٠٠١
٤-يستنتج المسافة الجمالية للنص من خلال بعض الحيل الأسلوبية.	القبلي	٠,٩٤	٠,٨٦	١٩,٨٧ -	٦٩	٠,٠٠١
٥-يطبق آلية السؤال والجواب في بناء معانى النص وتأويلها.	القبلي	٠,٧٧	٠,٦١	٣٠,١٧	٦٩	٠,٠٠١
٦-يقيم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية.	القبلي	٠,٢٧	٠,٤٤	١٣,٦٠-	٦٩	٠,٠٠١
٧-يملأ فجوات النص لإعادة بنائه و إنتاج معناه.	القبلي	١,٤٨	٠,٧٧	٣٥,٥-	٠,٦٩	٠,٠٠١
٨-يستنتج علامات القارئ الضمني مبينًا	القبلي	١,٩	٠,٧٢	٣٥,٥٢-	٦٩	٠,٠٠١

الكفاية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	Sig القيمة الاحتمالية
دورها في تأويل النص.						
٩-يكتشف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي موضحا أثرها في إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية.	القبلي	١,٩٥	٠,٧٣	٢٣,٣٨-	٦٠	٠,٠٠١
١٠-يبرز التراكيب السلبية في النص محددا أثرها في تكوين صوره العميقة.	القبلي	١,١	٠,٦٦	١٧,٤٠-	٦٩	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق: أن القيمة الاحتمالية sig تساوى (٠,٠٠١) وهى أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥) وهذا يعنى أننا تقبل الفرض البديل الذى نص على وجود تدن في مستوى تمكن طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية فى كفايات النقد الأدبى في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم ، وذلك في كل كفاية نقدية على حده. وتؤكد هذه النتيجة المبررات التي انطلقت منها الدراسة الحالية والتي تمثلت في قصور برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية في إكساب الطلاب كفايات النقد الأدبي اللازمة لهم في ضوء نظرية التلقي ، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة ، منها دراسة رسلان (١٩٩٠) التي أسفرت عن أن درجة إلمام طلاب شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية في الوطن العربي بكفايات النقد الأدبي اللازمة لهم جاءت ضعيفة، وأن المفاهيم التي ألَمّت بها العينة ترتبط بالنقد الكلاسيكي ؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى ضرورة تنفيذ البرنامج المقترح في الدراسة الحالية لإكساب طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية كفايات النقد الأدبي اللازمة لهم في ضوء نظرية التلقي.

رابعًا : تدريس البرنامج المقترح في الدراسة الحالية لعينة الدراسة :

تم تطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة في نهاية الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول بدءا من يوم الأربعاء الموافق "٢٠١٤/١٠/٨" حتى نهاية الأسبوع الثاني عشر في يوم الخميس الموافق "٢٥ /١٢/ ٢٠١٥"، أي أن تنفيذ البرنامج قد استغرق أكثر من شهرين ونصف الشهر، كما أتاح الباحث أسبوعا آخر لبعض الطلاب المعلمين الذين لم يحققوا مستوى الإتقان المحدد بـ"٨٠%" في الدراسة حتى تمكنوا من بلوغ هذا المستوى.

خامسًا : التطبيق البعدي لاختبار كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي :

بانتهاء تدريس البرنامج المقترح في الدراسة الحالية أعيد تطبيق الاختبار بعديا على مجموعة الدراسة على نحو ما تم في التطبيق القبلي لاختبار كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي،

وذلك في يوم السبت الموافق "٢٠١٥/١/٣"، وقد تم رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام **البرنامج الإحصائي spss** لاستخلاص ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

- **المحور التاسع : نتائج الدراسة :**

يستهدف هذا المحور تحديد مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية ، ورصد أهم النتائج والتوصيات والمقترحات التي أسفر عنها تطبيق البرنامج ؛ وتحقيقًا لكل ما سبق سيتم تناول الآتي :

أولاً: بيان فاعلية البرنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي (ككل) فى ضوء نظرية التلقي ، لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية :

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب شعبة اللغة العربية فى اختبار كفايات النقد الأدبى (ككل) في ضوء نظرية التلقي قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي ، كما تم حساب مربع إيتا ، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية : مربع إيتا = ت٢ / ت٢ + درجة الحرية. وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار ، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول الآتى:

جدول (٤) نتائج اختبار (ت) وحجم التأثير لتحديد دلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في التقويمين القبلي والبعدي لكفايات النقد الأدبي ككل

العدد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير
٧٠	القبلي	١٠,٦٢	٢	٦٩	١٢٤,٦٦-	٠,٠٥	٠,٩٩
	البعدي	٥٩,٤٤	٢,٤٥				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب (عينة البحث) فى اختبار كفايات النقد الأدبى ككل لصالح التطبيق البعدي ، وقد بلغ حجم تأثير البرنامج (٠,٩٩) ، وهو حجم تأثير مرتفع ، حيث أشار أحد المتخصصين أنه إذا بلغت قيمة إيتا (٠,٢) فإن حجم التأثير بعد ضعيفًا ، وإذا بلغت (٠,٥) بعد متوسطًا ، وإذا بلغ (٠,٨) يعد مرتفعًا (أبو علام ، ٢٠٠٢ ، ١٠١) ، مما يدل على فاعلية البرنامج

المقترح فى تنمية كفايات النقد الأدبى في ضوء نظرية التلقي لدى طلاب الفرقة الرابعة عام شعبة اللغة العربية (عينة الدراسة).

وللتأكد أيضًا من فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية كفايات النقد الأدبى ككل في ضوء نظرية التلقي لدى الطلاب عينة الدراسة تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك ، وهى:

ص – س / د – س + ص – س / د

حيث ص = متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدي.

س = متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلي.

د = النهاية العظمى لدرجات الاختبار.

جدول (٥) نسبة الكسب المحقق لدراسة البرنامج المقترح

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	نسبة الكسب	الدلالة
١٠,٦٢	٥٩,٤٤	٧٠	١,٥١	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج المقترح قد ساعد الطلاب عينة الدراسة فى اكتساب كفايات النقد الأدبى ككل ؛ وذلك لأن نسبة الكسب المعدل لبلاك المحسوبة = ١,٥١ ، وهى تقع بين (١ و ٢) مما يعنى أنها دالة إحصائيًا. ومن ثم يمكن قبول الفرض الخاص بهذا الجزء.

ثانيا : بيان فاعلية البرنامج لتنمية كفايات النقد الأدبي (كل كفاية على حده) فى ضوء نظرية التلقي ، لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية:

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب شعبة اللغة العربية فى اختبار كفايات النقد الأدبى (في كل كفاية على حده) في ضوء نظرية التلقي قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي ، كما تم حساب مربع إيتا ، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة الآتية : مربع إيتا = ت٢ / ت٢ + درجة الحرية. وقد أسفرت نتائج تطبيق الاختبار ، ومربع إيتا عن البيانات الموضحة بالجدول الآتى:

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) وحجم التأثير لتحديد دلالة الفروق بين درجات أفراد العينة في التقويمين القبلي والبعدي لكل كفاية نقدية على حده

الكفاية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير	نوع الدلالة
١-يحدد أفق توقعات العمل الأدبي	القبلي	٠,٦٥	٠,٦٣	٦٩	٨٧,٥٤-	٠,٠٥	٠,٩٧	دال إحصائية
	البعدي	٥,٧٤	٠,٥٠					
٢-يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص	القبلي	٠,٩٢	٠,٧٤	٦٩	١٣٢,٤٠-	٠,٠٥	٠,٩٥	دال إحصائيا
	البعدي	٥,٦٠	٠,٦٢					
٣-يعلل تغيير أفق انتظاره للنص	القبلي	٠,٦١	٠,٧٠	٦٩	٤٣,٩٨-	٠,٠٥	٠,٩٦	دال إحصائيا
	البعدي	٥,٥٤	٠,٥٢					
٤-يستنتج المسافة الجمالية للنص من خلال بعض الحيل الأسلوبية	القبلي	٠,٩٤	٠,٨٦	٦٩	٣٥,٧٢-	٠,٠٥	٠,٩٤	دال إحصائيا
	البعدي	٥,٧٤	٠,٥٠					
٥-يطبق آلية السؤال والجواب في بناء معاني النص وتأويلها	القبلي	٠,٧٧	٠,٦١	٦٩	٣٨,٥٦-	٠,٠٥	٠,٩٥	دال إحصائيا
	البعدي	٣,٨٤	٠,٣٦					
٦-يقيم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية	القبلي	٠,٢٧	٠,٤٤	٦٩	٢٨,٣٤-	٠,٠٥	٠,٩٢	دال إحصائيا
	البعدي	١,٩٥	٠,٢٠					
٧-يملا فجوات النص لإعادة بنائه وإنتاج معناه	القبلي	١,٤٨	٠,٧٧	٦٩	٧٥,٩٨-	٠,٠٥	٠,٩٨	دال إحصائيا
	البعدي	٩,٦٠	٠,٥٧					
٨-يستنتج علامات القارئ الضمني مبينًا دورها في تأويل النص	القبلي	١,٩٤	٠,٧٢	٦٩	٥١,١٨-	٠,٠٥	٠,٩٧	دال إحصائيا
	البعدي	٩,٣٢	١					
٩-يكتشف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي موضحا أثرها فى إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية	القبلي	١,٩٥	٠,٧٣	٦٩	٤٤,٣٧-	٠,٠٥	٠,٩٦	دال إحصائيا
	البعدي	٧,٤٢	٠,٦٧					
١٠-يبرز التراكيب السلبية في النص محددا أثرها فى تكوين صوره العميقة	القبلي	١,١٠	٠,٦٦	٦٩	٣٦,٠٤-	٠,٠٥	٠,٩٤	دال إحصائيا
	البعدي	٤,٦٣	٠,٥٩					

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات الطلاب عينة الدراسة فى اختبار كفايات النقد الأدبى (لكل كفاية على حده) في ضوء نظرية التلقي قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي ، كما كان حجم التأثير مرتفعا لكل كفاية نقدية كالتالي :

- كفاية (يحدد أفق توقعات العمل الأدبي) ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٧) وهو حجم تأثير (مرتفع).
- وكفاية (يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص) ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٥) وهو حجم تأثير (مرتفع).
- وكفاية (يعلل تغيير أفق انتظاره للنص) ، وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٦) وهو حجم تأثير (مرتفع).

– وكفاية (يستنتج المسافة الجمالية للنص من خلال بعض الحيل الأسلوبية) وبلغ حجم تاثيرها (٠,٩٤) وهو حجم تاثير (مرتفع).

– وكفاية (يطبق آلية السؤال والجواب في بناء معاني النص وتأويلها) وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٥) وهو تأثير (مرتفع).

– وكفاية (يقيم النص فى ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية) وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٢) وهو حجم تأثير (مرتفع)

– وكفاية (يملأ فجوات النص لإعادة بنائه وإنتاج معناه) وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٨) وهو حجم تاثير (مرتفع).

– وكفاية (يستنتج علامات القارئ الضمنى مبينًا دورها فى تأويل النص) وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٧) وهو حجم تاثير (مرتفع).

– وكفاية (يكتشف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي موضحا أثرها فى إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية) وبلغ حجم تأثيرها (٠,٩٦) وهو حجم تاثير (مرتفع).

– وكفاية (يبرز التراكيب السلبية فى النص محددًا أثرها فى تكوين صوره العميقة) وبلغ حجم تاثيرها (٠,٩٤) وهو حجم تأثير (مرتفع).

وهذا يعنى أنه قد حدث تحسن فى مستوى أداء الطلاب عينة الدراسة فى كل كفاية على حده والمستهدف إكسابها لهم وتنميتها لديهم بعد التدريس باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية. وللتأكد أيضاً من فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية كفايات النقد الأدبى (كل كفاية على حده) في ضوء نظرية التلقي لدى الطلاب عينة الدراسة تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام **معادلة بلاك ، وهى:**

ص – س / د – س + ص – س / د

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدي.

س = متوسط درجات الطلاب فى التطبيق القبلي.

د- النهاية العظمى لدرجات الاختبار.

جدول (٧) نسبة الكسب المحقق لكل كفاية نقدية على حده

الكفاية	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	نسبة الكسب	الدلالة
١-يحدد أفق توقعات العمل الأدبي.	٠,٦٥	٥,٧٤	٦	١,٧٩	مقبول
٢-يقارن بين أفق انتظاره وأفق النص.	٠,٩٢	٥,٦٠	٦	١,٧٠	مقبول
٣-يعلل تغيير أفق انتظاره للنص.	٠,٦١	٥,٥٤	٦	١,٣٧	مقبول
٤-يستنتج المسافة الجمالية للنص من خلال بعض الحيل الأسلوبية.	٠,٩٤	٥,٧٤	٦	١,٧٤	مقبول
٥-يطبق آلية السؤال والجواب في بناء معاني النص وتأويلها.	٠,٧٧	٣,٨٤	٤	١,٧١	مقبول
٦-يقيم النص في ضوء ما يتضمنه من اتجاهات وقيم اجتماعية وإنسانية.	٠,٢٧	١,٩٥	٢	١,٨١	مقبول
٧-يملأ فجوات النص لإعادة بنائه وإنتاج معناه.	١,٤٨	٩,٦٠	١٠	١,٧٦	مقبول
٨-يستنتج علامات القارئ الضمني مبينًا دورها في تأويل النص.	١,٩٤	٩,٣٢	١٠	١,٦٥	مقبول
٩-يكتشف العلاقة بين طبقات العمل الأدبي موضحًا أثرها في إبراز تماسكه وإظهار وحدته العضوية.	١,٩٥	٧,٤٢	٨	١,٥٨	مقبول
١٠-يبرز التراكيب السلبية في النص محددًا أثرها في تكوين صوره العميقة.	١,١٠	٤,٦٣	٥	١,٦١	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج المقترح قد ساعد فى إكساب الطلاب عينة الدراسة كفايات النقد الأدبى كل كفاية على حده ؛ وذلك لأن نسبة الكسب المعدل لبلاك المحسوبة لكل منها تقع بين (١ و ٢) مما يعنى أنها دالة إحصائيا. ومن ثم يمكن قبول الفرض الخاص بهذا الجزء.

ثالثًا : تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها :

بما أن الدراسة الحالية قد توصلت إلى أن البرنامج المقترح ثبتت فاعليته في إكساب طلاب شعبة اللغة العربية كفايات النقد الأدبي اللازمة لهم - ككل ، وكل كفاية على حده - في ضوء نظرية التلقي ؛ فقد ثبتت صحة فروض الدراسة ، كما أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت نظرية التلقي ، منها : دراسة لحمداني (١٩٩٣) ، ودراسة حبيبي (١٩٩٥) ، ودراسة حسين (٢٠٠٧) ؛ ويمكن عَزْو ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج لعدة مبررات ، بعضها يتصل بنظرية التلقي ، وبعضها الآخر يرتبط بطبيعة البرنامج المقترح ، حيث أسهمت نظرية التلقي في تزويد الطلب المعلم بجملة من المفاهيم النقدية التي مكنته من ممارسة دوره كمستقبل

إيجابي ومُنْتِج باعتباره أحد أركان عملية التواصل الأدبي ، لا يقتصر دوره في الحكم على النص بناء على معايير خارجة عنه كحياة المبدع والمدرسة الأدبية التي ينتمي إليها ، كما لا يقتصر هذا الدور في نقد العمل الأدبي على الشرح والتفسير والتذوق السطحي لبعض الألفاظ والأفكار والمعاني والصور الأدبية المباشرة ، وإنما يتلقى النص في ضوء معايير فنية وجمالية أصيلة ، منها مدى انزياح النص عن أُفق توقعاته ، والبحث عن الفجوات والثقوب والفراغات النصية وملئها ، واستكناه المعاني الغائبة ، وتحديد المسافة الجمالية للعمل في ضوء ذخيرته ورصيده الأدبي ، وممارسة دور القارئ الضمني المبثوث في نسيج النص الذي يحاور ويناقش المبدع في جميع جزئيات العمل ، وتأويل معاني النص برؤى جديدة ، وإعادة بناء التراكيب السلبية والصور الذهنية بما يتفق مع معطيات النص وتصوراته الفكرية والجمالية ، والسياحة داخل العمل للربط بين طبقاته وإبراز مدى تماسكه فنيا ودلاليا.

كما أن البرنامج المقترح الذي أعدته الدراسة الحالية بما تضمنه من عناصر ومكونات ، فقد أسهم في إكساب الطلاب المعلمين كفايات النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي اللازمة لهم ، حيث اختيار مدخل الكفايات التعليمية لتصميم البرنامج في ضوئه والذي أكدت الأدبيات والبحوث السابقة فعاليته في إعداد المعلمين وتدريبهم ، وتنظيم محتوى البرنامج في صورة تعيينات تدريبية ، تتميز باحتوائها على عناصر كاملة وذاتية في المحتوى ، مع الارتباط المتصل ببقية التعيينات ، وتركيز كل تعيين تدريبي على كفايات محددة تم عرضها وفق المصادر الخاصة بنظرية التلقي ، مع تزويد أفراد الدراسة بمراجع إضافية لزيادة أُفقهم المعرفي حولها ، وتضمين التعيينات أنشطة إثرائية عقب كل عنصر من عناصر التعيين لتوثيق فهم الطلاب وتأكيد تعلمهم ، وتخصيص اختبار إتقان لكل تعيين أفاد في تقديم تغذية راجعة للطلاب في أثناء فترة التدريب ، كما أفاد في الانتقال من تعيين لآخر ، وتوظيف طرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة قائمة على التعلم الذاتي الذي أعطى كل متدرب حرية الدراسة في الوقت الذي يناسبه وبالسرعة التي يستطيعها ، كما أن تنويع تعيينات البرنامج للكفايات المستهدفة ، حيث خصص

تعيينان تدريبيان لإكساب الطلاب المعلمين الكفايات النظرية الخاصة بمفاهيم النقد الأدبي في ضوء نظرية التلقي عند رائدي النظرية " ياوس ، وإيزر " ، وخصص تعيين آخر لتدريب الطلاب المعلمين على تطبيق الطروحات الفكرية لنظرية التلقي في نقد أعمال أدبية متنوعة من حيث زمن تلقيها ، أسهم في زيادة دافعية أفراد الدراسة لاكتساب الكفايات المستهدفة.

رابعًا : توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات والتوجهات التالية:

- تضمين مقررات النقد الأدبي لطلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية النظريات والمناهج النقدية المعاصرة والتي من أهمها نظرية التلقي، وعدم الاقتصار على المناهج النقدية الكلاسيكية.
- ربط مقررات طرق تدريس اللغة العربية بمقررات النقد الأدبي لتدريب الطلاب المعلمين على توظيف إجراءاتها في تلقي الأدب والتفاعل معه إبداعا وإنتاجا.
- تدريب الطلاب المعلمين على فهم العلاقات والصلات التي تربط بين نظرية التلقي والمناهج النقدية الكلاسيكية والحديثة والمعاصرة الأخرى باعتبار أن نظرية التلقي لا تنفصل عن تلك التوجهات النقدية حيث تعد مصادر وروافد أثرت في توجهاتها الفكرية، وجاءت لسد الثقوب التي لحقت بها لتعيد للقارئ دوره في العمل الأدبي محددة هذا الدور وفقا لمفاهيم نقدية تستند إلى مسلمات وضوابط علمية رصينة.
- تدريب الطلاب المعلمين على نقد نصوص متنوعة من الآداب الأجنبية المترجمة والإبداعات العربية شعرا ونثرا في ضوء نظرية التلقي لصقل ثقافتهم النقدية والأدبية.
- تبصير الطلاب المعلمين بأن نظرية التلقي لها أصولها في الفكر النقدي العربي القديم وكذا في التراث الإسلامي، مع التطبيق على ذلك من خلال عرض مواقف نقدية مثل حلقات النقد في أسواق عكاظ والبصرة والكوفة، وعرض مؤلفات كبار النقاد، مثل: الموازنة بين شعر أبي تمام والبحترى للآمدي، ونقد الشعر لقدامة بن جعفر، وعيار الشعر لابن طباطبا العلوي، والنُكَت في إعجاز القرآن للرماني، والصناعتين: الشعر والكتابة لأبي هلال العسكري والوساطة بين المتنبي وخصومه للقاضي الجرجاني وكتابه الآخر دلائل الإعجاز، وتدريب الطلاب المعلمين على اكتساب كفايات ومهارات التحليل النقدي المتضمنة بهذه المؤلفات وربطها بجديد نظرية التلقي الألمانية.
- عقد ندوات أدبية يُدَعَى لها بعض النقاد والشعراء والكُتَّاب لعرض تجاربهم النقدية والإبداعية لتنمية الموهبة الفنية لدى الطلاب المعلمين في مجال نقد الأدب وتذوقه وفقا لمفاهيم وافتراضات نظرية التلقي.
- دعم الكفايات والمهارات النقدية في ضوء نظرية التلقي لدى الطلاب المعلمين وملاحظة أدائهم التدريسي لتلك الكفايات والمهارات في أثناء تدريبهم الميداني بمدارس التعليم العام.

خامسًا : مقترحات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وما قدمته من توصيات يمكن إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

- تصور مقترح لتطوير بعض برامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي.
- منهج مقترح في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية التلقي لتنمية مهارات الإبداع اللغوي.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي.
- برنامج مقترح لتنمية كفايات تلقي النص القرآني وتدريسه لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية.
- برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في ضوء نظرية التلقي.

قـــائمة المراجـع

- أبو علام، رجاء محمود (١٩٩٨): " مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية "، ط٣، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٢): "التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss"، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- إسماعيل، سامي (١٩٩٨): "علم الجمال الأدبي عند رومان إنجاردن"، كتابات نقدية، ع (٨٠)، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- إسماعيل، سامي (٢٠٠٢): "جمالية التلقي"، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- أوشان، علي آيت (٢٠٠٠): "السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة"، الدار البيضاء: دار الثقافة للنشر والتويع.
- إيبانوكس، خوسيه ماريا بوثويلو (١٩٩٢): "نظرية اللغة الأدبية"، ترجمة: حامد أبو أحمد، القاهرة: مكتبة غريب.
- إيزر، فولفجانج (٢٠٠٠): "فعل القراءة: نظرية في الاستجابة الجمالية"، ترجمة: عبد الوهاب علوب، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- إيزر، فولفجانج (٢٠٠٤): آفاق نقد استجابة القارئ، في كتاب: بو حسن، أحمد: "نظرية الأدب: القراءة – الفهم – التأويل، نصوص مترجمة"، الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.
- إيكو، لامبرتو (٢٠٠٤): القارئ النموذجي، في كتاب: بو حسن، أحمد: " نظرية الأدب: القراءة – الفهم – التأويل، نصوص مترجمة"، الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع.
- بارت، رولان (١٩٩٣): "درس السيمولوجيا"، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، الدار البيضاء: دار توبقال.
- بلخامسة، كريمة (٢٠١١): "إشكالية التلقي في أعمال كاتب ياسين"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
- توفيق، سعيد (٢٠٠٢): "في ماهية اللغة وفلسفة التأويل"، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

- الجودي، لطفي فكري محمد (٢٠١١): "النص الشعري بوصفه أفقا تأويليا: قراءة في تجربة التأويل الصوفي عند محي الدين بن عربي، ديوان ترجمان الأشواق نموذجاً"، القاهرة: مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.
- حبيبي، ميلود (١٩٩٣): "النص الأدبي بين التلقي وإعادة الإنتاج من أجل بيداغوجيا تفاعلية للقراءة والكتابة"، ندوة: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، سلسلة ندوات ومناظرات، ر(٢٤) كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية، ص ص١٦٧ – ٢١٤.
- حبيبي، ميلود (١٩٩٥): "بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم: تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ"، ندوة: من قضايا التلقي والتأويل، سلسلة ندوات ومناظرات، ر (٣٦)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية، ص ص١٨٣ – ٢٠٤.
- حجازي، سمير (٢٠٠١): "قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر"، القاهرة: دار الآفاق العربية.
- حسن، محمد ناجح محمد (٢٠٠٤): "الإبداع والتلقي في الشعر الجاهلي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية بنابلس، دولة فلسطين.
- حسين، السيد حسين محمد (٢٠٠٧): "فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة.
- حمودة، عبد العزيز (١٩٩٨): "المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك"، عالم المعرفة، ع (٢٣٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- خضر، ناظم عودة (١٩٩٧): "الأصول المعرفية لنظرية التلقي"، عَمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- درويش، أحمد (٢٠١٥): "النص والتلقي: حوار مع نقد الحداثة"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- راغب، نبيل (٢٠٠٣): "موسوعة النظريات الأدبية"، القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

- رسلان، مصطفى (١٩٩٠): "كفايات النقد الأدبي لمعلم اللغة العربية"، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: إعداد المعلم: التراكمات والتحديات، المنعقد في الفترة من (١٥ – ١٨) من يوليو، الإسكندرية، م (٢)، ص ص١٣٣١ – ١٣٥٥.
- رسلان، مصطفي (٢٠٠٥): "تعليم اللغة العربية"، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- رومية، وهب أحمد (١٩٩٦): "شعرنا القديم والنقد الجديد"، عالم المعرفة، ع (٢٠٧)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الرويلي ميجان، البازعي سعد (٢٠٠٢): "دليل الناقد الأدبي: إضاءة لأكثر من سبعين تياراً ومصطلحاً نقدياً معاصراً"، ط ٣، الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الزيود، عبد الباسط (١٤٢٧): "المتوقع واللامتوقع في شعر محمود درويش: دراسة في جمالية التلقي"، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج (١٨)، ع (٣٧)، ص ص٤٢٩ – ٤٦٢.
- سحلول، حسن مصطفي (٢٠٠١): "نظريات القراءة والتأويل الأدبي"، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- سمير، حميد (٢٠٠٥): "النص وتفاعل المتلقي في الخطاب الأدبي عند المعري"، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩): "علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري"، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن (١٩٩٦): "تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق"، ط ٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشهرزوري، يادكار لطيف (٢٠١٠): "جماليات التلقي في السرد القرآني"، دمشق: دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع.
- شوشة، فاروق (٢٠٠٩): "سؤال الشعر"، الندوة الرئسية لمهرجان القرين الثقافي الثاني عشر: الشعر العربي الحديث، المنعقد في الفترة من (١٠ – ١٢) من ديسمبر، ج (٢)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص ص ١٢٤ – ١٢٦.

- صاري، محمد (٢٠١٠): "ثورة مناهج أم أزمة مناهج؟ قراءة في خطاب المنهج في اللغة والأدب"، ندوة: القراءة وإشكالية المنهج، المنعقدة في مركز الخليل بن أحمد للدراسات العربية بجامعة نَزْوَى بسلطنة عُمَان، في الفترة من (٢٨ – ٣٠) من مارس، جمعها وقدم لها: الهادي الجطلاوي، عَمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ص ص ١٠٥ – ١٢١.
- الصكر، حاتم (٢٠١٠): "موجهات القراءة ومحددات التلقي: إجراءات مقترحة وتطبيقات"، ندوة: القراءة وإشكالية المنهج، المنعقدة في مركز الخليل بن أحمد للدراسات العربية بجامعة نَزْوَى بسلطنة عُمَان، في الفترة من (٢٨ – ٣٠) من مارس، جمعها وقدم لها: الهادي الجطلاوي، عَمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ص ص ٣٦١ – ٣٨٠.
- طبانة ، بدوي (١٩٧٥):" دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية إلى نهاية القرن الثالث" ، القاهرة : الأنجلو المصرية.
- طليمات، عبد العزيز (١٩٩٣): "فعل القراءة: بناء المعنى وبناء الذات، قراءة في بعض أطروحات ولفغانغ إيزر"، ندوة: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، سلسلة ندوات ومناظرات، ر(٢٤)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس، المملكة المغربية، **ص ص ١٤٩ – ١٦٥.**
- ظاظا، رضوان (١٩٩٧) مقدمة ترجمته كتاب "مدخل إلى مناهج النقد الأدبي"، تأليف: مجموعة من الكُتّاب، مراجعة: المنصف الشنوفي، عالم المعرفة، ع (٢٢١)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عامر، رمضان أحمد عبد النبي (د. ت) القارئ وأثره في تشكيل النص الأدبي: "قراءة في شعرنا القديم على ضوء نظرية التلقي"، مجلة العلوم الإنسانية بكلية الآداب جامعة بني سويف، ع (١٧)، ص ص٦١– ١٣٣.
- عباينة، سامي (٢٠٠٤): "اتجاهات النقاد العرب في قراءة الشعر العربي الحديث"، إرْبَد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١): "التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني"، عالم المعرفة، ع (٢٦٧)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- عبد الواحد، محمود عباس (١٩٩٦): "قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي: دراسة مقارنة"، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزام، محمد (٢٠٠٣): "تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية الحداثية: دراسة في نقد النقد"، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- عز الدين، حسن البنا (٢٠٠٥) قراءة الآخر/ قراءة الأنا: نظرية التلقي وتطبيقاتها في النقد الأدبي العربي المعاصر"، كتابات نقدية، ر(١٧٦)، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٥): "المرجع في تدريس اللغة العربية"، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- علية، صفية (٢٠١٠): "الآليات الإجرائية لنظرية التلقي الألمانية"، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب واللغات، جامعة الوادي، الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية، ع (٢، ٣)، ص ص ٢٠ – ٣٥.
- عميرات، أسامة (٢٠١١): "نظرية التلقي وإجراءاتها التطبيقية في النقد العربي المعاصر"، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر – باتنة، الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية.
- الفراع، سعيد (٢٠١٠): "جمالية التلقي وتجديد تاريخ الأدب"، عالم الفكر، م (٣٩)، ع (١)، يوليو/ سبتمبر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص ص ٧ – ٣٣.
- فضل، صلاح (١٩٩٨): "علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته"، القاهرة: دار الشروق.
- فيش، ستانلي (٢٠٠٩): "الأدب في القارئ"، في كتاب، ستيوارت، فنش: "الأسلوبية وتحليل النص"، ترجمة: المركز الثقافي للتعريب والترجمة، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- قصاب، وليد (٢٠٠٦): "مقالات في الأدب والنقد"، دمشق: دار البشائر.
- قطوش، بسام (١٩٩٨): "استراتيجيات القراءة: التأصيل والإجراء النقدي"، إرْبِد: دار الكندي للنشر والتوزيع، ومؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية.
- القعود، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٢): "الإبهام في شعر الحداثة: العوامل والمظاهر وآليات التأويل"، عالم المعرفة، ع (٢٧٩)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس (١٩٩٣): "ندوة نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، سلسلة ندوات ومناظرات، ر(٢٤)، المملكة المغربية.
- كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس (١٩٩٥): "ندوة من قضايا التلقي والتأويل"، سلسلة ندوات ومناظرات، ر (٣٦)، المملكة المغربية.
- لحمداني، حميد (١٩٩٣): "مستويات التلقي: القصة القصيرة نموذجاً"، ندوة: نظرية التلقي إشكالات، وتطبيقات سلسلة ندوات ومناظرات، ر (٢٤)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، جامعة محمد الخامس المملكة المغربية، ص ص ١٢٣ – ١٤٧.
- لخضر، بوخال (٢٠١٢): "المتلقي بين التجلي والغياب: قراءة في بعض فصول مدونة النقد العربي القديم"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان، الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية.
- محمد، عبد الناصر حسن (١٩٩٩): "نظرية التوصيل وقراءة النص الأدبي"، القاهرة: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.
- المركز الثقافي للتعريب والترجمة (٢٠٠٩) مقدمة ترجمته كتاب، "الأسلوبية وتحليل النص"، إعداد: ستيوارت فنش، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مركز الخليل بن أحمد للدراسات العربية بجامعة نَزْوَى بسلطنة عُمَان (٢٠١٠): "ندوة القراءة وإشكالية المنهج"، المنعقدة في الفترة من (٢٨ – ٣٠) من مارس، جمعها وقدم لها: الهادي الجطلاوي، عَمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- مروك، دليلة (٢٠١٠): "استراتيجية القارئ في شعر المعلقات: معلقة امرئ القيس نموذجاً"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري، قسنطينة، الحمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية.
- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (٢٠٤ – ٢٦١): " صحيح مسلم "، ج (٢)، تحقيق: محمد أحمد عيسى، القاهرة: دار الرحاب.
- المعمري، طالب (٢٠١٠): "توظيف الموروث الصوفي في الشعر العربي المعاصر ومشكلات التلقي"، ندوة: القراءة وإشكالية المنهج، المنعقدة في مركز الخليل بن أحمد للدراسات العربية بجامعة نَزْوَى بسلطنة عُمَان في الفترة من (٢٨ – ٣٠) من

مارس، جمعها وقدم لها: الهادي الجطلاوي، عَمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ص ص٣٣٧ – ٣٥٩.

- الموسى، خليل (٢٠١٠): "آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر"، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- ناجي، آلاء داود محمد (٢٠١١): "شعر أبي القاسم الشابي في ضوء نظرية التلقي"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط، المملكة الأردنية الهاشمية.
- ناصف، مصطفى (١٩٩٧): "محاورات مع النثر العربي"، عالم المعرفة، ع (٢١٨)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

- الناقة ، محمود كامل (١٩٩٧):"البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات : أسسه ، وإجراءاته" ، ط ٢ ، القاهرة : سعد سمك للطباعة والنسخ.
- نوفل، يوسف (٢٠١٢): "مرايا التلقي"، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- هالين فيرناند، شويرفيجن فرانك، أوكان ميشيل (١٩٩٨): "بحوث في القراءة والتلقي"، ترجمة وتقديم وتعليق: محمد خير البقاعي، حَلَب: مركز الإنماء الحضاري.
- هولب، روبرت سي (١٩٩٢): "نظرية الاستقبال: مقدمة نقدية"، ترجمة: رعد عبد الجليل جواد، اللاذقية: دار الحوار للنشر والتوزيع.
- هولب، روبرت سي (١٩٩٤): "نظرية التلقي: مقدمة نقدية"، ترجمة: عز الدين إسماعيل، جِدّة: النادي الثقافي الأدبي.
- هويدي، صالح (٢٠١٠): "المنهج الواحدي في مقاربة النص الأدبي: معرفة أم أيديولوجيا؟"، ندوة: القراءة وإشكالية المنهج، المنعقدة في مركز الخليل بن أحمد للدراسات العربية بجامعة نَزْوَى بسلطنة عُمَان، في الفترة من (٢٨ – ٣٠) من مارس، جمعها وقدم لها: الهادي الجطلاوي، عَمّان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ص ص ٢٣١ – ٢٤٢.
- الواد، حسين (١٩٨٥): "في مناهج الدراسات الأدبية"، تونس: دار سرار.
- اليافي، نعيم (١٩٩٢): "المغامرة النقدية"، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

- ياوس، هانز روبرت (٢٠٠٤): "جمالية التلقي: من أجل تأويل جديد للنص الأدبي"، ترجمة وتقديم: رشيد بنحدو، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
- يونس فتحي، الناقة محمود كامل، طعيمة رشدي أحمد (١٩٨٧): "تعليم اللغة العربية: أسسه وإجراءاته"، ج (١)، القاهرة: مطابع الطوبجي.