جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

جامعة الدول العربية
المكتبة
Library
University of Bahrain

فعالية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين

دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية
تخصص مناهج وطرق تدريس

إعداد
عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشراف
أ.د/ فتحي علي يونس
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

١٤٣٠هـ – ٢٠٠٩م

قرار لجنة المناقشة والحكم

أجيزت الرسالة بتاريخ ٢٦ / ٢ /٢٠٠٩م

تكونت لجنة المناقشة والحكم من:

أ.د/ فتحي علي يونس	رئيسا ومشرفا
أ.د/ فايزة السيد محمد عوض	عضوا ومناقشاً
أ.د/ سمير عبد الوهاب أحمد	عضوا ومناقشاً



مستخلص الدراسة

فعالية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحـــــرين

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشراف

الأستاذ الدكتور فتحي علي يونس

هدفت هذه الدراسة إلى:

معرفة فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين.

وقد أجابت عن الأسئلة الآتية:

ما مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟، ما معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري في المرحلة الإعدادية بالبحرين؟، ما إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟، ما فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

وقد تكون مجتمع الدراسة من:

طلبة الصف الثالث الإعدادي، الملتحقين بمدرسة عالي الإعدادية للبنين في المنطقة التعليمية الخامسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م وتكونت مجموعة الدراسة من صفين دراسيين بلغ عدد الطلبة فيهما (٦٠) طالبا.

ولمعرفة تحقق هدف الدراسة:

جرى تصميم اختبار لتحليل النص الشعري وفهمه، وتطبيقه على مجموعة الدراسة، ثم تحليل البيانات، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولا- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا تلك النصوص من خلال الطريقة الاعتيادية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ثانيا- تبين من خلال نتائج هذه الدراسة فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

الإهـــداء

إلى من سخر حياته للكد على أبنائه .... والدي العزيز

إلى من مهدت لنا طريق العلم .... أمي الحنونة

إلى من ضحت بالكثير .... زوجتي الغالية

إلى من أبعدتني الدراسة عنهما كثيرا .... ابنتي زينب وابني حسين

إلى من وقفوا بجانبي دائما .... أصدقائي الصادقون

إلى من قدموا لي الكثير .... إخوتي وأخواتي

إلى كل من حمل نور العلم ليرشد به الطريق

أهدي هذا العمل...

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم المرسلين، وبعد...

أبدأ شكري لله جل ثناؤه، فله الشكر كله على نعمه التي لا تحصى.

وأتقدم بجزيل الشكر ووافر العرفان إلى معلمي وأستاذي الفاضل **الدكتور/فتحي علي يونس** الذي علمني كيف يكون الباحث، والذي كان لي دائما المسدد والموجه، والأب الحاني، والمعلم الحكيم، والذي لم يقصر يوما، ولا لحظة في مد يد العون لي في أي مشورة، حتى انجاز هذه الدراسة، فله كل المعزة والتقدير.

كما أتقدم بالشكر للأستاذة الدكتورة/ **فايزة السيد محمد عوض** أستاذة المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية البنات عين شمس والتي شرفتني بقبول مناقشتي. كما أبعث بالشكر والتقدير للأستاذ الدكتور/**سمير عبد الوهاب أحمد** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بدمياط الذي شرفني بقبول مناقشة هذا البحث والذي تحمل عناء السفر من دمياط إلى القاهرة لمناقشة هذه الدراسة رغم كثرة الأعباء الملقاة على عاتقه.

ويسعدني أن أتقدم بالشكر إلي الأستاذ سمير حمزة العلوي مدير مدرسة عالي لما قدمه من دعم نفسي كبير، وتسهيل لمهمة تطبيق الدراسة، كما أشكر الزملاء في قسم اللغة العربية بمدرسة عالي الذين تحملوا القيام بأعبائي أثناء فترة الإعداد لمناقشة الدراسة.

كما أشكر الصديقين الأستاذ إبراهيم علي يوسف والأستاذ جميل حسن على ما بذلاه معي من جهد في مراجعة الدراسة.

ولا أنسى أن أشكر كل من ساعد على إنجاز هذه الدراسة.

الباحث

فهارس الدراسة

أولا- فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مستخلص الدراسة	ب
الإهداء	د
شكر وتقدير	هـ
فهرس الموضوعات	و
فهرس الجداول	ي
فهرس الملاحق	ك
الفصل الأول- مشكلة الدراسة وخطة بحثها	١-١٣
أولا: مقدمة الدراسة	٢
ثانيا: الإحساس بالمشكلة	٧
ثالثا: تحديد مشكلة الدراسة	٩
رابعا: حدود الدراسة	٩
خامسا: فروض الدراسة	١٠
سادسا: تحديد مصطلحات الدراسة	١٠
سابعا: خطوات الدراسة إجراءاتها	١١
ثامنا: أهمية الدراسة	١٢
الفصل الثاني- الدراسات السابقة	١٤-٤٦
المحور الأول- الدراسات المتعلقة بالمناهج النقدية الحديثة ومعاييرها	١٥
تعقيب على بحوث ودراسات المحور الأول	٢٦
المحور الثاني- الدراسات المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية وخاصة (الشعرية)	٢٩
تعقيب على بحوث ودراسات المحور الثاني	٤٢
تعقيب عام على الدراسات السابقة	٤٥
بعض أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة	٤٦
الفصل الثالث- المنهج البنيوي وتدريس النص الشعري	٤٧-١٠٧
أولا- المناهج النقدية الحديثة لتحليل النص الأدبي	٤٨
١- المنهج الاجتماعي	٤٨

٢- المنهج النفسي	٥٢
٣- المنهج الأسلوبي	٥٥
٤- المنهج البنيوي	٥٨
٥- المنهج التفكيكي	٦٢
٦- منهج التلقي	٦٧
ثانيا- مميزات النقد البنيوي عن بقية مناهج النقد الأخرى	٧٢
الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج الاجتماعي	٧٢
الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج النفسي	٧٢
الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج الأسلوبي	٧٣
الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج التفكيكي	٧٤
الفارق بين المنهج البنيوي ومنهج التلقي	٧٥
ثالثا- معايير النقد البنيوي	٧٧
١- النسق أو النظام	٧٧
٢- النظرة الكلية	٨٠
٣- العلاقات	٨١
٤- الأساس اللغوي	٨٤
٥- الدراسة الداخلية	٨٦
٦- العلامة ووحدة الدال والمدلول	٨٨
٧- التحليل اللغوي	٨٩
٨- تعدد المداخل	٩١
رابعا- تدريس النص الشعري	٩٣
١- طبيعة تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية	٩٣
٢- أهداف تدريس النصوص الأدبية	٩٤
٣- محتوى منهج النصوص الأدبية	٩٨
٤- إستراتيجية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية	٩٩
الفصل الرابع- الدراسة الميدانية وإجراءاتها	١٠٨-١٢٦
أولا- بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي	١٠٩
أ- آراء المحكمين	١١٠

ب- تحديد الأهمية النسبية للمعايير	١١٠
ج- الصورة النهائية للمعايير	١١٠
ثانيا- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي	١١١
أ- آراء المحكمين	١١٢
ب- تحديد الأهمية النسبية للإجراءات	١١٢
ج- الصورة النهائية للإجراءات	١١٢
ثالثا- بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي	١١٤
أ- آراء المحكمين	١١٤
ب- تحديد الأهمية النسبية للمهارات	١١٥
ج- الصورة النهائية للمهارات	١١٥
رابعا- بناء اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي	١١٦
أ- هدف الاختبار	١١٦
ب- مصادر إعداد الاختبار	١١٦
ج- مكونات الاختبار	١١٦
د- شكل الاختبار	١١٦
هـ - التجربة الاستطلاعية للاختبار	١١٦
و- صدق الاختبار	١١٧
ز- حساب ثبات الاختبار	١١٩
ح- حساب زمن الاختبار	١٢٠
ط- الصورة النهائية للاختبار	١٢٠
ي- مفتاح تصحيح الاختبار، وتقدير الدرجات	١٢٠
خامسا- تحديد أسس وملامح بناء إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي	١٢٠
أ- أسس بناء الإستراتيجية	١٢١
ب- خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي	١٢١

سادسا- إجراءات التجربة الميدانية للدراسة	١٢٣
١- اختيار مجموعة الدراسة	١٢٣
٢- التصميم التجريبي للدراسة	١٢٣
٣- التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي	١٢٤
٤- التدريس لمجموعتي الدراسة	١٢٦
٥- التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي	١٢٨
الفصل الخامس- نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها	١٢٩-١٤٨
أولا- الإجابة عن أسئلة الدراسة	١٣٠
إجابة السؤال الأول	١٣٠
إجابة السؤال الثاني	١٣٢
إجابة السؤال الثالث	١٣٧
إجابة السؤال الرابع	١٣٨
ثانيا- التحقق من فروض الدراسة	١٣٩
الفرض الأول	١٣٩
الفرض الثاني	١٤٠
الفرض الثالث	١٤١
ثالثا- توصيات الدراسة	١٤٦
رابعا- مقترحات الدراسة	١٤٨
خاتمة الدراسة- ملخص الدراسة، وأهم نتائجها	١٤٩-١٥٣
أولا- ملخص الدراسة	١٥٠
ثانيا- أهم نتائج الدراسة	١٥٣
مراجع الدراسة	١٥٤-١٦٤
المراجع العربية	١٥٤
المراجع الأجنبية	١٦٣

ثانيا- فهرس الجداول

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
(١)	يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر عرض الاختبار.	١١٧
(٢)	يبين النسبة المئوية لأراء السادة المحكمين حول مدى مناسبة كل نص شعري.	١١٨
(٣)	يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للاختبار.	١١٩
(٤)	يوضح مجموعة الدراسة والصفوف التي اختيرت منها.	١٢٣
(٥)	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل.	١٢٤
(٦)	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة.	١٢٥
(٧)	يوضح مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي.	١٣١
(٨)	يوضح معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي.	١٣٢
(٩)	يوضح إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.	١٣٧
(١٠)	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه في التطبيق البعدي ككل.	١٣٩
(١١)	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة.	١٤٠
(١٢)	يوضح حجم تأثير الإستراتيجية على تنمية مهارات إستراتيجية تدريس النص الشعري لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي.	١٤١

ثالثاً- فهرس الملاحق

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
(١)	قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي (في صورتها الأولية).	١٦٥
(٢)	قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي (في صورتها النهائية).	١٦٩
(٣)	قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورتها الأولية).	١٧٢
(٤)	قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورتها النهائية).	١٧٦
(٥)	قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي (في صورتها الأولية).	١٧٨
(٦)	قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي (في صورتها النهائية).	١٨٢
(٧)	اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورته الأولية).	١٨٤
(٨)	اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورته النهائية).	١٩٦
(٩)	مفتاح تصحيح اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.	٢٠٩
(١٠)	دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.	٢١١
(١١)	قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة.	٢٣٩

الفصل الأول

مشكلة الدراسة؛ تحديدها، وخطة بحثها

أولا- مقدمة الدراسة.

ثانيا- الإحساس بالمشكلة.

ثالثا- تحديد مشكلة الدراسة.

رابعا- حدود الدراسة.

خامسا- فروض الدراسة.

سادسا- تحديد مصطلحات الدراسة.

سابعا- خطوات الدراسة وإجراءاتها.

ثامنا- أهمية الدراسة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة؛ تحديدها، وخطة بحثها

يهدف هذا الفصل إلى تحديد مشكلة الدراسة، وخطوات وإجراءات بحثها. ولذلك سوف يعرض هذا الفصل مقدمة تتناول تدريس النص الشعري ومعايير النقد البنيوي، ثم يعرض للإحساس بمشكلة هذه الدراسة، وكذلك تحديد المشكلة تحديدا دقيقا، بالإضافة إلى عرض الحدود التي تتحرك من خلالها الدراسة، كما يعرض للمصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة، علاوة على خطوات الدراسة وإجراءاتها، وينتهي هذا الفصل بعرض أهمية الدراسة لكل من مخططي المناهج، والمعلمين، والطلاب، وميدان تعليم الأدب.

أولا- مقدمة الدراسة:

يعد التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم من أهم وظائف اللغة فهي أداة الفرد في الاتصال بأفراد مجتمعه ليحقق من خلالها أهدافه واحتياجاته اليومية بالإضافة إلى أنها عامل أساس للفرد في معرفة ما يدور حوله من أحداث. (فتحي علي يونس ٢٠٠٤: ٢٣) لذا تعد اللغة من أهم سمات الحياة الاجتماعية للإنسان، وتعود هذه الأهمية إلى ما تحققه اللغة من وظائف فباللغة يفكر الإنسان، وهي وسيلته للتعبير عن هذا التفكير وما قد يصاحبه من مشاعر، وباللغة أيضا يصرف الإنسان شؤون حياته ويقضي حاجاته كما أن للغة وظيفتها في إمتاع النفس والترويح عنها هذا فضلا عن دورها في تسجيل الأحداث والمعارف، واللغة وسيلة الاتصال والتفاهم بين الأفراد فهي أساس مهم للحياة الاجتماعية.(فتحي علي يونس٢٠٠٤: ٣١).

وتتكون اللغة من أربعة فنون هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وتنعكس الكفاءة في فن من هذه الفنون على بقية الفنون الأخرى. وتعد القراءة أهم هذه الفنون لأن من خلالها يمكن تعليم بقية فنون اللغة الأخرى. (فتحي علي يونس ٢٠٠٤: ٣١).

وتعد قراءة الأدب قراءة استمتاعية لما له من أثر كبير في بناء شخصية الإنسان فمن خلاله تكتسب القيم، وتبنى الاتجاهات، وتعمق المبادئ، وتتكون الميول وترهف الإحساسات، وينمى التذوق. وهو بعد ذلك كله وسيلة هامة من وسائل معرفة الإنسان بنفسه وبغيره، فضلا عن وصله بتراث أجداده وتزويده بأداة تحقق له شيئا من الاستمتاع في أوقات فراغه (رشدي طعيمه ٢٠٠٠: ٨٢) والأدب من المواد التي ترمي إلى تكوين الميل إلى الجميل وتقديره والتمتع به، وفن من الفنون الجميلة التي تبعث في نفس القارئ أو السامع متعة وسرورا. (فتحي علي يونس ٢٠٠٤: ٣٥٠).

كما يرتبط الأدب ارتباطا وثيقا باللغة ودراستها فهو أحد وسائل تعلم اللغة فدرس النصوص الأدبية درس لغوي يسهم مع غيره من دروس اللغة العربية في إجادة النطق، وسلامة الإلقاء، ودقة فهم المسموع أو المكتوب. (فتحي علي يونس ٢٠٠٤: ٣٥٠).

ويحتاج طلاب المرحلة الإعدادية إلى الأدب، لأنه يزيد فهمهم لأنفسهم ويوسع خبراتهم في فهمهم الآخر، ويمكنهم من اكتساب اللغة بما تشتمل عليه من بنى وتراكيب تكشف عن إبداع خاص وفريد، كما يمكنهم من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها فكلما اطلع الطالب على نماذج أدبية كثيرة أمكن له أن يختزل في ذهنه البنى المكونة للنص الأدبي، وبالتالي استيعاب قوانينه المكونة، وكيفية اشتغاله والطريقة التي يؤدي بها معناه، (Thompson,٢٠٠١:٢٣) إن الطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى أن يستوعب في ذهنه الأنواع الأدبية بمختلف أنواعها وأجناسها. كما أنه محتاج لتناول نصوص أدبية تقدم له نماذج تركيبية مختلفة، وتسهم في تكوين ثروة لغوية تعينه على التعبير فبدون مدخلات لن تكون هناك مخرجات. يضاف إلى أن الأدب يقدم للطالب نماذج مختلفة من الأنواع الأدبية تجعله قادرا على تحديد النوع الأدبي، ومعرفة بناه المكونة والتي تميزه عن أي نوع أدبي آخر. (حسن شحاته، ١٩٩٢: ١٨٠-١٨١) و(أحمد فرشوخ، ٢٠٠٥: ٨-٩).

كما أن الأدب يوسع خبرات الطالب بالأدوات اللغوية التي يحتاج إليها ليعبر عن معنى ما، فالأدب يقدم للطالب في هذه المرحلة تراكيب لغوية منتوعة، وبنى لغوية مختلفة تساعده على توظيفها في إنتاجه الكتابي.(Showalter,٢٠٠٢:٦٢) إن الأدب فرصة للطالب للتعرف على الأعراف الكتابية التي تعرفه على أسس لغته القومية وخصوصيتها اللغوية المميزة. وتنمي لديه القدرة على فهم الأعمال الأدبية المميزة والخالدة في أدبنا العربي، وقراءتها بعمق ودقة. وكلَّما تمكن الطالب من ذلك زاد استمتاعه بقراءة الأدب وزادت لذة القراءة لما يراه من نماذج خاصة يستطيع استكشاف سر وجود المعنى فيها من خلال كشفه لأسرار اللعبة اللغوية. وفهمه لخصائص كل لون وكل نص بخصوصه وفرادته. والأدب في هذه المرحلة يزيد من ميل الطلاب إلى قراءة مزيد من النماذج، وبالتالي تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة وهي من أجمل وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ وحسن استغلاله حيث إن طالب هذه المرحلة في فترة تكوين شخصيته وبلورتها يحتاج إلى أن يعتاد هذه العادة السليمة وهي في الحقيقة باب لتهذيب الشخصية، وتوسيع مداركها العقلية والتخيلية للعالم من حوله، ومعرفة كيفية اختزال الأدب للعالم الواقعي في شكل لغوي بديع. كذلك تنمية إمكاناته الاستيعابية والتحليلية وقدرته على استنطاق النص والتعرف على الأنساق الخفية فيه وهي قدرة تطلق العنان لقدرات الطالب وبالتالي تطوير إمكانياته في التواصل مع الآخرين، والوصول إلى فهم تتكامل فيه الرؤى.

وتطوير قدراته في التمكن من جمع وجهات نظر مختلفة ومحاولة الجمع فيما بينها. (James,١٩٩١:١٧) و(حسن شحاته، ١٩٩٢: ١٨١) و(حسني عبدالباري عصر، ٢٠٠٥: ٣١٢) و(أحمد فرشوخ ٢٠٠٥: ٨).

وتنتشر في الساحة النقدية مناهج نقدية كثيرة؛ منها ما يركز على خارج النص كالمنهج الماركسي الاجتماعي الذي يرى في النص انعكاسا للواقع الاجتماعي ولعلاقات الإنتاج، والمنهج النفسي الذي يرى في النص انعكاسا لنفسية المبدع، وهناك المناهج النصية التي اهتمت بالنص من داخله ومن خلال لغته كالمنهج البنيوي والمنهج الأسلوبي، وهناك منها ما اهتم بما بعد النص ونظر إلى المتلقي باعتباره مقررا أساسيا لمعنى النص. كمنهج التلقي والمنهج التفكيكي. (حاتم الصكر، ١٩٩٨: ٦).

إن الارتباط بالمنهج البنيوي يدعو إلى الارتباط بالنص نفسه لا بشيء خارج عنه، وتلمس خصائصه من داخله، ومن العلاقات المتبادلة بين العناصر اللغوية فيه. إن الاعتماد على تحليل لغة النص والكشف بها عن قيمه، إنما هو اعتماد على عناصر موضوعية منهجية، لا تجعل المتعلم متلقيا جامدا أو سلبيا، بل هو يمارس عملية كشف، يقدم من خلالها الأسباب المعقولة لاستمتاعه بما يحلل من عناصر لغوية. (حسني عبد الباري عصر، ٢٠٠٥: ١٨٢).

فبعد أن تنتهي عملية الإبداع يكون القارئ غير محتاج إلى أن يربط النص بمبدعه، ولا بالظروف الخارجية، لتكون القصيدة خلقا له كينونته الخاصة، وبنيته اللغوية المكتملة، ويتحدد مضمونه من خلال العلاقات الداخلية بين بناه المكونة وهذا يفرض على دارس الأدب أن يقف أمام النص ويستخلص قوانينه التي تقدم المعنى حيث إن وجود العمل الأدبي يتحدد من خلال عناصر لغته واستثمار خصائصها وعلاقاتها، وما توحي به من ارتباطات وقرائن. (حسني عبد الباري عصر، ٢٠٠٥: ١٨٢).

ويقدم (جاكوبسون) Jakobson نموذجه التواصلي وهو المرسل والرسالة والمرسل إليه، حيث نظر إلى وظيفة الرسالة، ورأى أنها في الرسالة الأدبية تطغى عليها الوظيفة الشعرية، والتي تقابل الوظيفة التواصلية التي تهتم بنقل مضمون الرسالة، بينما الوظيفة الشعرية تكون الرسالة غاية في حد ذاتها، فسمات كالقافية والوزن أو تكرار الكلمات أو التعبيرات تشد انتباه القارئ بعيدا عن أي مرجع في سياق الواقع، (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٠). ومن هنا كان لزاما لتحليل الرسالة الشعرية النظر إلى ما تتمتع به من خصائص في ذاتها. وهي الخصائص اللغوية. وهذا يؤكد أن النص الشعري ما هو إلا نسق من العناصر اللغوية يمكن تحليلها على شكل مستويات لغوية تتظافر كلها لتشكل النص، فالشعر لغة ومبنى وعلى هذا فلا يمكن

الوصول إلى مضمونه بدون التمكن من المبنى اللغوي، فهناك ارتباط قوي في الرسالة الشعرية بين الدال (الشكل) والمدلول (المعنى). (إنريك أندرسون إمبرت، ١٩٩٢: ١٦٩-١٧٠) و(Habib,٢٠٠٥:٦٣٢).

والنص الشعري ظاهرة لغوية له خصائص الجدة والتعقد والقدرة على الإدهاش، وكلها خصائص تقتضي على الدارس أن يستخلص المعنى من النص نفسه، لا من خارجه. وفهم النص لا يكون إلا عن طريق سلوك محدد يسلكه الدارس، وهو سلوك استكشافي يرمي إلى عملية المعرفة، وسلوك تحليل الشعر ذو مستويين متكاملين: أولهما تحليلي جزئي، والثاني تركيبي كلي، وكلاهما ضروري في فك غموض الشعر على مستوى الشكل ومستوى المضمون. (حسني عبد الباري عصر، ٢٠٠٥: ١٨٠).

وتنظر البنيوية إلى النص نظرة كلية تقوم على النظر إلى العناصر من خلال العلاقات التي تجعل منها مجموعا منتظما، وبالإمكان أن تجعل منها شيئا دالا، فمعنى النص هو حصيلة مجمعة لكل عناصره اللغوية، ومن هنا فالقراءة البنيوية لا تفكك النص لتعزل عناصره وإنما من أجل إعادة تركيبها وبالتالي إنتاج دلالتها. (يوري لوتمان، ١٩٩٥: ٢٧).

وتؤسس البنيوية نموذجها على أساس المحور الرأسي الاستبدالي والمحور الأفقي السياقي فتركيب النص يقوم على اختيار مفردة دون غيرها من ضمن عدة بدائل وهو ما يسمى بالمحور الرأسي، ثم تركب معها كلمة أخرى تنضم إليها لتشكل المحور الأفقي السياقي. والنظر إلى النص الشعري يقوم على البحث عن تكرارات لعناصر صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية على مستوى النص ليكون لتكرار ظاهرة من هذه الظواهر أثرا حاسما في تحديد تشكيل المعنى. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٨) و(جين ب. تومبكنز، ١٩٩٩: ٧٨).

وتقوم الدراسة البنيوية للأدب على تناول النص تناولا داخليا يقوم على النظرة الآنية عن طريق استنطاق النص من داخله لا باعتباره انعكاسا لظروف اجتماعية أو نفسية، فالبنيوية أساسا جاءت لتضع حدا للدراسات القائمة على تحليل المضمون والتي تبحث عن فكرة سابقة على النص لتركز الانتباه إلى أهمية الوقوف على العناصر اللغوية الحاضرة والتي تعتبر الأداة الرئيسة لاستنطاق النص فمن خلال تحليل هذه العناصر الشكلية نستطيع الوصول إلى المعنى. وبالتالي فهم النص. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٩٧) و(ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٤).

ومن هنا فالدراسة البنيوية دراسة لغوية تعتمد أساسا على ما أحرزته الدراسات اللسانية من تقدم واعتبار اللغة أساسا لفهم النص وتنظر إلى النص الأدبي باعتباره بنية لغوية. ومن ثم

فإن دراسة النص لابد أن تنطلق من داخل النص وهو ما يسمى في البنيوية التحليل المنبثق من داخل النص، وتستبعد أي عناصر من خارج النص تاريخية أم نفسية. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٩٧) و(تزفيتان تودوروف، ١٩٨٧: ٢٢).

كما أن البنيوية لم تفصل بين الشكل والمعنى؛ فقد قامت البنيوية أساسا على مفهوم العلامة أو الإشارة اللغوية التي تتركب من الصورة السمعية والمفهوم، والتي تراهما شيئا واحدا لا ينفصل كالنظر إلى وجهي الورقة الواحدة. ومن هنا يسقط اتهام البنيوية بأنها قد أغفلت المعنى، فهي جعلت الشكل سبيلا للوصول إلى المعنى (سمويل ر.ليفن، ١٩٨٩: ١١) و(ليليان كرم، ١٩٩٥: ٨).

وتنظر البنيوية إلى النص الشعري باعتباره بنية لغوية تحمل قوانيناً خاصة، ومن هنا ركزت على أهمية تناول النص الأدبي تناولا يقوم على الاعتراف بوجود بنية خاصة لكل جنس أدبي؛ فالنص القصصي أو السردي له بنيته الخاصة وبناه المكونة التي تشكل منه جنسا أدبيا مستقلا، والنص الشعري أيضا له بنيته الخاصة وعناصره المكونة والتي يجعل منه جنسا أدبيا قائما بذاته ويستدعي النظر إليه البحث عن العناصر التي تميزه. (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٣) و(ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٠).

ومن هنا فالنظر إلى النص الشعري لا بد أن يقوم على الخصائص المميزة له، والنظام الخاص به، هذا النظام يتكون من عدة مستويات لغوية صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبية وهذه المستويات متداخلة بنيويا، وتنتظم وتتظافر لإعطاء معنى النص في كل شامل ولكننا نفصل بينها عند التحليل والدراسة. فدراسة النص الشعري تقوم على جانبين هما الجانب الشكلي والذي يشمل تحليل المستويات اللغوية الصوتية والصرفية والمعجمية والتركيبية والكشف عن النظم والبنى الكامنة فيها. والجانب المضموني الذي يتم الوصول إليه من خلال النظر إلى الجانب الشكلي وإعادة تركيبه ليتم الوصول إلى المضمون. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢١٤-٢١٥) و (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٠).

وأخيرا فإن البنيوية لا تدعي معنى وحيدا في النص؛ فالقراءة البنيوية للنص تجعله مفتوحا وتتيح للناقد اختيار العناصر التي يرى فيها بعدا دالا ومفتاحا لفهم النص، لكن بشرط أن يبني فهمه على قرائن وأدلة من داخل النص نفسه ومن لغته. فعلى أية حال من الأحوال لا يمكن مقارنة الأدب بالعلوم الرياضية و التجريبية. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٩٩).

ثانياً الإحساس بالمشكلة

يحظى تدريس النص الشعري لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين بأهمية كبيرة حيث يشير الواقع إلى أن هناك اهتماما بتدريس النص الشعري في هذه المرحلة ويتضح مظاهر هذا الاهتمام فيما يلي:

أ- يستخدم المعلم في هذه المرحلة استراتيجيات متنوعة لتدريس النصوص الشعرية.
ب- يكلف معلم اللغة العربية الطلاب بإعداد أنشطة تدور حول فهم هذه النصوص وتذوقها وتحليلها.
ج- هناك أساليب تقويمية متعددة لتقويم الطلاب في النصوص الشعرية.

وعلى الرغم من هذه الأهمية، وهذا الاهتمام بتدريس النصوص الشعرية إلا أن طلاب هذه المرحلة في البحرين بشكل خاص والدول العربية بشكل عام غير قادرين على فهم هذه النصوص وتحليلها تحليلا قائما على أسس علمية. ويعضد ذلك بعض الدراسات السابقة التي كشفت عن ضعف الطلاب في المرحلة الإعدادية ومراحل التعليم المختلفة في فهم النصوص وتحليلها ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

١- دراسة عبد الشافي أحمد سيد رحاب (١٩٩٤) وعنوانها: أثر استخدام أساليب تدريسية متعددة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (دراسة تجريبية). مجلة كلية التربية بأسيوط العدد العاشر المجلد الثاني، يونية ١٩٩٤، ص ص ٩٣٩-٩٥٦.
٢- دراسة أحمد فايز يوسف مصطفى (١٩٩٥) وعنوانها: مدى مراعاة كتب المطالعة والنصوص الأدبية في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن لأهداف تدريس الأدب. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية والفنون – جامعة اليرموك.
٣- دراسة شريفة علي عبد الله قلداري (١٩٩٦) وعنوانها: مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب، ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية-جامعة البحرين.
٤- دراسة سلمان بن عبد الله بن محمد المعيقل (١٩٩٧) وعنوانها: مدى تحقيق معلمي اللغة العربية لأهداف تدريس مادة النصوص الأدبية لدي تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة الخرج. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الملك سعود.

٥- دراسة فاطمة عبد الله آل خليفة (٢٠٠٠) وعنوانها: فاعلية منهج مقترح للأدب العربي في المرحلة الثانوية في دولة البحرين في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب. رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

٦- دراسة إيمان فتحي أحمد حسن (٢٠٠١) وعنوانها: أثر معرفة بنية النحو في فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٧- دراسة مصطفي محمد عبد الرحيم إبراهيم (٢٠٠٢) وعنوانها: فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٨- دراسة إيمان أحمد محمد حسين عليان (٢٠٠٤) وعنوانها: برنامج مقترح لدراسة النص في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المناهج النقدية. رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

وبالإضافة إلى الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضعف طلاب المرحلة الإعدادية في تحليل النصوص الأدبية الشعرية خاصة وفهمها، فإن الباحث قد قام بإجراء دراسة استطلاعية استهدفت التعرف على واقع تدريس النصوص الشعرية في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وتمثلت هذه الدراسة الاستطلاعية في استبانة موجهة إلى عشرة من معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وتمثلت هذه الاستبانة في سؤالين هما:

١- ما واقع تدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية في البحرين؟
٢- ما إجراءات تدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية في البحرين؟

وكانت إجابات كل من المعلمين والموجهين عبارة عن أن تدريس النص الشعري في المرحلة الإعدادية لا يأخذ وقتا كافيا، ومحتوى النصوص الشعرية الموجودة بهذه المرحلة لا تثير اهتمامات الطلاب ودوافعهم لفهم وتحليل النصوص الشعرية. وأما عن إجراءات تدريس النص الشعري في هذه المرحلة فكانت إجاباتهم تبدأ بعرض عنوان النص ثم قراءة المعلم النص الشعري قراءة جهرية ثم قراءة التلاميذ له قراءة جهرية مقلدين المعلم ثم إبراز معاني المفردات والجماليات الموجودة بالنص، وشرح النص ككل شرحا أدبيا والانتهاء بتقويم النص.

ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، وكذلك من خلال الدراسات التي عرضها سابقا تبين للباحث أن تدريس النص الشعري في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين لا يتم وفق إجراءات منهجية تحليلية؛ لذلك ستستخدم هذه الدراسة إجراءات النقد البنيوي في تحليل النص الشعري للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، ومن هنا انبثقت فكرة الدراسة.

ثالثا- مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في ضعف طلاب المرحلة الإعدادية في مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، والافتقار إلى استراتيجيات حديثة لتحليل النص الشعري وفهمه، مثل إستراتيجية النقد البنيوي.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- إلى أي مدى يمكن تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟
٢- ما معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري في المرحلة الإعدادية بالبحرين؟
٣- ما إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟
٤- ما فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

رابعا- حدود الدراسة:

١- الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين حيث إنه نهاية المرحلة الإعدادية، ويكون الطالب قد امتلك الأدوات اللغوية التي يحتاج إليها لتحليل النص الشعري.
٢- بعض معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين مثل النظرة الكلية. والأساس اللغوي، والعلامة ووحدة الدال والمدلول، والمستويات اللغوية.
٣- مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

٤- تطبيق الإستراتيجية على مجموعة من طلاب مدرسة عالي الإعدادية للبنين بالمحافظة الوسطى بمملكة البحرين وعددهم (٣٠) طالبا.

٥- النصوص الشعرية المقررة من كتاب اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي للفصل الدراسي الثاني. وهي أربعة نصوص.

خامسا- فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل.

٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة.

٣- تتصف إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي بالفعالية في تحقيق مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين.

سادسا- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **الفعالية:**

هو حجم التأثير الذي تحدثه المعالجة التجريبية في المتعلمين باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة، وهو نتاج التفاعل بين خبرات التدريس وخصائص الموقف التعليمي. وتقاس بمدى قدرة التدريس على تحقيق أهدافه المعرفية. (حسن شحاته وزينب النجار ٢٠٠٣: ٢٣٠).

- **النص الشعري:**

هو بنيات تتجه نحو المجال الذاتي والعاطفي والوحدة مع الطبيعة والتمرد على الخطاب الإيديولوجي، وإبراز الجمال البياني واللغوي. وتلك سمات تفرض على الناقد أن يحلل النص الشعري تحليلا داخليا على ضوء بنيته اللغوية الأساسية. (سمير حجازي، ٢٠٠٤: ١٦٦).

- **المعايير:**

هي المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في تدريس النصوص الأدبية، باعتبار أن المعيار في اللغة هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها كنموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون الشيء. (إيمان أحمد محمد حسين عليان ،٢٠٠٤: ١٣).

- **النقد البنيوي:**

هو أحد مناهج النقد الأدبي الحديث وهو قائم على النظرة إلى النص نظرة كلية تبحث عن النظم الكامنة في النص وتفسر لنا علاقاتها بعضها بالبعض الآخر، ولا يستند إلى حياة الشاعر وأحداث عصره. (محمد عناني، ١٩٩٦: ١٠٢) و(ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٧).

سابعا- خطوات الدراسة وإجراءاتها:

١- تحديد مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين، ويتم ذلك من خلال:

أ- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة الخاصة بتدريس الأدب والنصوص.
ب-الإطلاع على الأدبيات والكتابات التربوية الخاصة بتدريس الأدب والنصوص.
ج-بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.
د- عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين لتحديد الأوزان النسبية.
ه- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والوصول بها إلى الصورة النهائية.
و- بناء اختبار لفهم وتحليل النصوص الشعرية، وتحديد صدقه وثباته.

٢- تحديد معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، ويتم ذلك من خلال:

أ- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالنقد الأدبي ومناهجه.
ب-الإطلاع على الأدبيات والكتابات المرتبطة بالنقد الأدبي ومناهجه.
ج-بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.
د- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لتحديد الأوزان النسبية.
ه- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والوصول بها إلى الصورة النهائية.

٣- تحديد إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي. ويتم ذلك من خلال:

أ- ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.
ب- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

ج- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين.
د- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين في الصورة النهائية.

٤- قياس فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، ويتم ذلك من خلال:

أ- اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة عالي الإعدادية للبنين وعددهم (٦٠) طالبا.
ب- تقسيم مجموعة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
ج- تطبيق اختبار تحليل النصوص الشعرية وفهمها قبليا على المجموعتين.
د- التدريس للمجموعة التجريبية من خلال معايير النقد البنيوي في تحليل النصوص الشعرية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
ه- تطبيق اختبار تحليل النصوص الشعرية وفهمها بعديا على المجموعتين.
و- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.
ز- التوصيات والمقترحات.

ثامناً- أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية هذه الدراسة فيما يمكن أن تسهم به لكل من:

١. الطلاب:

حيث تساعدهم في تحليل النصوص الشعرية بأنفسهم بدلا من الاعتماد على تلقي الشرح والتحليل من المدرس والمساهمة الفعالة والإيجابية في الصف.

٢. معلمي اللغة العربية:

حيث تساعدهم في التخطيط لتدريس النص الشعري، من حيث صياغة الأهداف، واختيار الوسائل التعليمية ووسائل التقويم.

٣. مخططي المناهج ومطوريها:

حيث تفيدهم في بناء مناهج تعليم الأدب في المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين وتطوير هذه المناهج في ضوء معايير النقد البنيوي.

٤. **الباحثين في مجال تعليم الأدب والنصوص:**

حيث تمدهم بقائمة مهارات فهم النص الشعري وتحليله في ضوء معايير المنهج البنيوي، وتفتح المجال أمام الدراسات التربوية لتختبر فعالية المناهج النقدية الحديثة في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

المحور الأول- الدراسات المتعلقة بالمناهج النقدية الحديثة ومعاييرها.

تعقيب على بحوث ودراسات المحور الأول.

المحور الثاني- الدراسات المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية وخاصة (الشعرية).

تعقيب على بحوث ودراسات المحور الثاني.

تعقيب عام على الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يهدف هذا الفصل إلى الإفادة من الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمجالي المناهج النقدية الحديثة ومعاييرها، وتدريس النصوص الأدبية وخاصة (الشعرية). ولذلك سوف يعرض لمحورين اثنين هما:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالمناهج النقدية الحديثة ومعاييرها.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية وخاصة (الشعرية)

وعند عرض كل دراسة في كل محور سوف تلتزم الدراسة الحالية بعرض أهداف كل دراسة، وأهم إجراءاتها، وأهم نتائجها. وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول - الدراسات المتعلقة بالمناهج النقدية الحديثة ومعاييرها.

١) دراسة خالد عبد العظيم الباز (١٩٩٥):

عنوان الدراسة: "**برنامج مقترح لتنمية بعض مفاهيم النقد الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية**".

الهدف من الدراسة:

بناء برنامج في النقد الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، وتحديد أثره في استيعاب النصوص الأدبية وتحليلها وتذوق ما فيها من صور جمالية.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة بمفاهيم النقد الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك عن طريق تحليل الموضوعات الأدبية المقررة بالمرحلة الثانوية، واستخلص منها المفاهيم النقدية، كما قام بإعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية، اشتقها من الدراسات السابقة، والأدبيات في المجال، وبناء على القائمتين السابقتين أعد اختبارين: أحدهما للتذوق الأدبي والآخر للنقد الأدبي، ثم قام بإعداد البرنامج، واشتقه من المصادر التالية: (مقرر النصوص الأدبية والآخر للنقد الأدبي)، ثم قام باختيار عينة الدراسة، والتي تمثلت في (٢٤٠) طالباً وطالبة وقسمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (١٢٠) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة

(١) طالباً وطالبة وضبط تكافؤها، ثم قام بتطبيق الاختبارين (تطبيقاً قبلياً)، ثم طبق البرنامج المقترح، ثم طبق الاختبارين (تطبيقاً بعدياً)، ثم أجرى المعالجات الإحصائية المناسبة لنتائج التطبيقين (القبلي والبعدي) للاختبارين.

أهم نتائج الدراسة:

فاعلية البرنامج المقترح، وأنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس في النقد الأدبي، والتذوق الأدبي، ولا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير (المستوى الاقتصادي / الاجتماعي) في النقد الأدبي، وفي التذوق الأدبي، لدى أفراد العينة.

٢) دراسة عبد الحميد عبد الله عبد الحميد و أحمد عبده عوض (١٩٩٨):

عنوان الدراسة: **"قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي".**

الهدف من الدراسة:

تعرف قدرة طلاب قسم اللغة العربية على تحليل النص الأدبي، كما استهدفت بناء معيار موضوعي يتم في ضوئه تحليل النصوص الأدبية.

أهم إجراءات الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (٢٨٤) طالبا وطالبة من قسم اللغة العربية بكلية التربية – جامعة طنطا – فرع كفر الشيخ، واستخدمت الدراسة نصا أدبيا اختير في ضوء معايير محددة، ووزع على ثلاث مجموعات من الطلاب، بحيث اختيرت مجموعة لتحليل النص دون إعطاء مؤشرات لتحليل النص في ضوئها، وأخذت مجموعة أخرى النص وطلب منها تحليل النص في ضوء أسئلة موجهة للتحليل، وثالثة أخذت النص لتحليله في ضوء المعيار المقترح.

أهم نتائج الدراسة:

أشارت النتائج إلى أن المجموعة الثالثة كان أداؤها أفضل من المجموعتين الأخريين، مما يدل على أن الطلاب لا يعرفون مضامين النص التي يجب أن تراعي في التحليل، وانتهت الدراسة إلى أن مضامين النص الأدبي هي: الأفكار، والمعاني، والعاطفة، والخيال، وموسيقى الألفاظ، والصياغة، والصور التعبيرية.

٣) دراسة يانج (١٩٩٨): Yang (١٩٩٨)

عنوان الدراسة: **" A case study: An examination of literary transactions of four elementary Chinese-American male children responding to selected children's books (boys, children's literature)".**

الهدف من الدراسة:

اختبار الاستجابات الأدبية للطلاب الأمريكيين والصينيين لكتب الخيال الواقعي والصورة للثقافة الأمريكية – الصينية والاتجاه السائد في الثقافة في الولايات المتحدة.

أهم إجراءات الدراسة:

اختار الباحث كتابين من الكتب التي تصور الثقافة الأمريكية – الصينية وكتابين يصفان الاتجاه السائد في الثقافة في الولايات المتحدة، ثم قام بتقديم هذه الكتب لأربعة أطفال ذكور أمريكيين في الصف الخامس، وتم ملاحظتهم ومقابلتهم في منازلهم، كما قام بمقابلة الآباء لتحديد الموضوعات الثقافية والخلفية الأسرية والعائلية.

أهم نتائج الدراسة:

أن كل الموضوعات المستخدمة تطلبت خلفية معرفية كي تحقق التفاعل الأدبي والاستجابة للنص في بعض الأحداث الصغيرة، وأن الخلفية المعرفية ضرورية عند استخدام نموذج تفكير عالي المستوى، وأن كل الآباء شجعوا أطفالهم على التحصيل المعرفي والمشاركة في الأنشطة المختلفة.

٤) دراسة عثمان عبد الرحمن جبريل (١٩٩٨):

عنوان الدراسة: **"دراسة تحليلية للنصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مقومات التذوق الأدبي".**

الهدف من الدراسة:

محاولة البحث عن أسباب ضعف التلاميذ في التذوق الأدبي في مرحلة التعليم الأساسي، وبخاصة الصف الأخير منها، والتي قد تكون من النصوص الأدبية المقررة على هذا الصف.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتحديد العينة التي ستجرى عليها عملية التحليل، وتحديد فئات التحليل ووحداته مع تعريفها إجرائياً، وقام بإعداد أدوات الدراسة، وهي الاستبانة المتضمنة مقومات التذوق الأدبي،

واستمارات التحليل والتفريغ، ثم قام بتحليل النصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي وتحليل شروح تلك النصوص والتعليق عليها ومناقشتها، ونتائج هذا التحليل.

أهم نتائج الدراسة:

النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي بما فيها النصوص الدينية، يتضمن كل نص منها العديد من مقومات التذوق الأدبي المحددة في الدراسة الحالية، وإن تفاوتت نسبة توافر هذه المقومات في تلك النصوص من نص إلي آخر، ومن مقدم إلي آخر في النص الواحد، وأن شروح النصوص المقررة والتعليق عليها ومناقشتها لم تراع مقومات التذوق الأدبي المتضمنة في تلك النصوص، بالتوضيح والتفسير وحسن المعالجة، مما جعل كثيرا من تلك المقومات غير واضحة في الكتاب المقرر، وأخيرا، فقد أتضح أن أسئلة المناقشة عقب كل نص ليست كافية لتقويم نص بكل ما فيه من مقومات التذوق الأدبي، وما فيه من الأفكار والمبادئ والقيم والمثل والمعاني التي يراد تعميقها لدى هؤلاء التلاميذ من خلال دراسة النصوص الأدبية، وأن أحد أسباب ضعف مستوي تلاميذ المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي راجع إلي قصور منهج النصوص الأدبية في مرحلة التعليم الأساسي، وبخاصة الصف الأخير منها، فيما ينبغي أن يدرسه تلاميذ هذا الصف من النصوص الأدبية في الفنون الأدبية المتعددة شعرا ونثرا، هذا فضلا عن قصور شروح النصوص المقررة والتعليق عليها ومناقشتها في توضيح وإبراز ما تضمنته تلك النصوص من مقومات التذوق الأدبي.

٥) دراسة فاطمة عبد الله آل خليفة (٢٠٠٠):

عنوان الدراسة: "**فاعلية منهج مقترح للأدب العربي في المرحلة الثانوية في دولة البحـــرين في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب**".

الهدف من الدراسة:

وضع منهج للأدب في ضوء المدارس النقدية للأدب وذلك لحاجة الطلبة الضرورية إلى الإحاطة بمدارس النقد ومناهجه والفكر الاجتماعي الذي ينهض عليه كل منهج، والتمييز بينها وما يترتب عليها من نتائج أو فوائد في فهم الآثار الأدبية واستخدام النظريات النقدية في تذوقها واستكشاف عناصر الجمال الفني فيها.

أهم إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة الحالية والمتمثلة في قائمة المعايير التي اشتقت من المدارس النقدية والدراسات السابقة، والتي تم في ضوئها تحليل النصوص الأدبية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، كما قامت بإعداد بطاقة الملاحظة والتي تم في ضوئها ملاحظة أداء عينة من مدرسات اللغة العربية أثناء تدريسهن للنصوص الأدبية، وقامت بتطبيق الأداتين على العينة الخاصة بها وذلك بعد إجراء عملية الصدق والثبات لكلا الأداتين. وفي ضوء نتائج تحليل النصوص الأدبية، وفي ضوء نتائج بطاقة الملاحظة تم وضع تصور مقترح للأدب في ضوء المدارس النقدية للمرحلة الثانوية، واختيار وحدة من وحدات هذا التصور المنهجي المقترح وبنائها بناءً كاملاً من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق وأساليب التدريس، وطرائق وأساليب التقويم، وأخيرا قامت بتطبيق الوحدة على عينه من طالبات الصف الأول الثانوي، لبيان مدى تحقيق الوحدة لأهدافها.

أهم نتائج الدراسة

ارتفاع مستوى تمكن المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات النصوص، مقارنة بمستوى تمكن المجموعة الضابطة في تلك المهارات، وهذا يؤكد أن المنهج المقترح في هذه الدراسة قد تحققت أهدافه، وأسهم بفاعلية في تحصيل بعض المهارات النقدية من خلال تطبيق الوحدة المقترحة، وإن محتوى منهج الأدب والنصوص يعوزه الدقة في اختيار النصوص الأدبية الجيدة التي تستميل الطلاب، وأن بعض النصوص الأدبية تتسم بهبوط مستواها الفني، وخلو النصوص الأدبية من الشروح والتعقيبات الفنية الناقدة التي من شأنها أن تحبب الطلاب في دراسة الأدب وتيسر لهم سبل تذوقه، وعدم اهتمام المساقات المشتركة بالجانب النفسي والاجتماعي في معالجة النصوص شرحاً وتحليلاً وتعليقاً. وعدم اهتمامها بذكر قائل النص، والعصر الذي ينتمي إليه كثير من نصوص المساقات المشتركة، وعدم العناية بالضبط التام للنصوص الأدبية.

٦) دراسة إيمان فتحي أحمد حسن (٢٠٠١):

عنوان الدراسة: **"أثر معرفة بنية النحو في فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي".**

الهدف من الدراسة:

تدعيم العلاقة بين معرفة بنية نحو النص، وفهم دلالته، وتدريب المتعلم على إنتاج دلالة موازية للنص المقروء كتابة، بإتباع معطيات علم نفس التعرف من خلال تدريب المتعلم على التعلم الذاتي وتعويده استخدام مجموعة من العمليات الذهنية التي تسهل له تعرف بنية النحو

من: (ملاحظة، وتصنيف، وتجريد، واستدلال)؛ فتعدل معرفته النحوية السابقة وتنمو في ضوء الربط المستمر بين بنية النحو، وفهم دلالة النص، وإنتاج الدلالة الموازية.

أهم إجراءات الدراسة:

أجرت الباحثة التجريب الميداني على عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ لأن الطالب في هذه السن قد تكونت لديه معرفة نحوية تؤهله إلى تحليل بنية نحو النص وصولاً إلى دلالته، كما أنه في هذه المرحلة العمرية – وفقاً لمراحل النمو العقلي عند (جان بياجيه) Jean Piaget – يستطيع الطالب التفكير المجرد، ويستجيب للتدريب على عمليات ذهنية لازمة لمعرفة بنية نحو النص؛ من ملاحظة، وتصنيف، وتجريد، واستدلال، ويتكون محتوى البرنامج المقترح للدراسة، هو موضوعات متضمنة في مقرر اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني في فرعي النصوص الأدبية، والقراءة ذات الموضوعات المتعددة من دون إدخال محتويات جديدة خارجة عن المقرر الدراسي المعمول به.

أهم نتائج الدراسة:

كشفت الدراسة عن أن معرفة بنية نحو النص تؤدى إلى فهم دلالته؛ لذا لابد من توعية معلمي اللغة العربية بأهمية الربط بين معرفة بنية نحو النص – موضوع الدراسة– وفهم دلالته، كما كشفت عن أن تدريب الطلاب على إنتاج دلالة موازية للنص المقروء كتابة يقلل من أخطاء بنية النحو التي قد يرتكبها الطلاب.

٧) دراسة تورنر (٢٠٠١): Turner (٢٠٠١)

عنـــوان الدراســـة: **"Structural Patterns and principles of Design: An Implications for Teaching literary Works and Implications for Teaching Literature in the Secondary School."**

الهدف من الدراسة:

مناقشة مشكلة دراسة الأدب في المرحلة الثانوية في ولاية ايلنوي في الولايات المتحدة الأمريكية، بناء على نقد العمل الأدبي، وعلاقته بالأديب والمتلقي.

أهم إجراءات الدراسة:

اختار الباحث مجموعة من النصوص الأدبية التي تدرس في المرحلة الثانوية، وتدريسها لعينة الدراسة التي بلغت (١٢٠) طالبا، (٦٠) منهم يدرسون النصوص بالطريقة الاعتيادية، و(٦٠) منهم يدرسونها بالطريقة الجديدة التي تقوم على تقديم الأدب وتفسيره، وإعطاء الفرصة للطلبة

لنقده، شريطة أن يبنى ذلك النقد على أدلة وبراهين منطقية، وبعد مرحلة النقد تأتي مرحلة ربط الأدب بالأديب من خلال البحث عن أسلوب الأديب داخل الأدب، وبيان ما يجذب المتلقي إلى الأدب، وذلك من خلال ما يبينه الطلبة من مواطن تجذبهم إلى النص الأدبي، ومواطن أخرى تنفرهم منه، وبعد ذلك قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

وجود أثر للطريقة الجديدة في تدريس الأدب أكثر من الطريقة الاعتيادية، وكان ميل الطلبة إلى نقد الأدب أكثر من ميلهم إلى تفسيره.

٨) دراسة مصطفي محمد عبد الرحيم إبراهيم (٢٠٠٢):

عنوان الدراسة: **"فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي".**

الهدف من الدراسة:

الكشف عن أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم طلاب الصف الأول الثانوي، وتذوقهم للنصوص الأدبية.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بضبط متغيرات الدراسة، ومنهجها، وعينتها، وتصميمها التجريبي، وفروضها، ثم قام ببناء مرجع الوحدة، وإعداد أداوت الدراسة؛ وهي مقياس فهم النصوص الأدبية وتذوقها، واختبار الذكاء المصور، ومقياس المستوى الاجتماعي الثقافي، ثم قام بالمعالجة الإحصائية واستخلاص نتائج الدراسة.

أهم نتائج الدراسة:

أن استخدام الإستراتيجية القائمة على منهج النقد التكاملي قد أثر تأثيراً إيجابياً في فهم النصوص الأدبية وتذوقها، وقد ظهر ذلك من خلال وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في أدائهم على مقياس فهم النصوص الأدبية وتذوقها، وأنه لا يوجد فرق بين البنين والبنات في فهم النصوص الأدبية وتذوقها. وأن الذكاء عامل مؤثر في فهم النصوص الأدبية وتذوقها.

٩) دراسة هدى بنت علي العبيد الله الحمود (٢٠٠٢):

عنوان الدراسة: **"مدى اتساق موضوعات النقد الأدبي المقدمة لطالبات الصف الثالث الثانوي بالقسم الأدبي مع أهداف تدريسها".**

هدف الدراسة:

تعرف مدى اتساق موضوعات النقد الأدبي لطالبات الصف الثاني الثانوي القسم الأدبي مع أهدافها تدريسها.

أهم إجراءات الدراسة:

أعدت الباحثة قائمة بالمعايير المشتقة من أهداف تدريس البلاغة والنقد وذلك بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وقد شملت قائمة المعايير (٤٤) معياراً جاءت على محورين هما: معايير مشتقة من أهداف ترتبط بطبيعة النقد الأدبي وعلومه وعددها (٢٧) معياراً، ومعايير مشتقة من أهداف ترتبط بخصائص نمـــو المتعلمات في المرحلـــة الثانوية، وعددهـــا (١٧) معياراً، واتبعت الباحثة الأسلوب الوصفي (التحليلي) في تحليل موضوعات كتابي البلاغة والنقد المقررة على طالبات الصف الثالث الثانوي، باستخدام أداة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

أهم نتائج الدراسة:

أن توافر المعايير المشتقة من أهداف ترتبط بطبيعة النقد الأدبي وعلومه في الموضوعات بنسب تتراوح فيما بين غير المتوافرة والمتوسطة، مما يدل على ضعف الاتساق بين الموضوعات والأهداف المرتبطة بطبيعة النقد الأدبي وعلومه، وتوافر المعايير المشتقة من أهداف ترتبط بخصائص نمو المتعلمات في المرحلة الثانوية في الموضوعات بنسب تتراوح فيما بين غير المتوافرة والجيدة مما يدل على ضعف الاتساق بين الموضوعات والأهداف المرتبطة بخصائص نمو المتعلمات في المرحلة الثانوية.

١٠) دراسة إيمان أحمد محمد حسين عليان (٢٠٠٤):

عنوان الدراسة: **"برنامج مقترح لدراسة النص في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المناهج النقدية".**

الهدف من الدراسة:

بناء برنامج لدراسة النص الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء معايير المناهج النقدية.

أهم إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة ببناء قائمة بمعايير المناهج النقدية التي ينبغي أن تتوافر في النصوص الأدبية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، وبناء استبانة بالموضوعات الأدبية التي يميل طلاب المرحلة الثانوية إلى القراءة فيها، وإعداد استمارة لتحليل المحتوى، كما قامت الباحثة بتحليل محتوى النصوص المقررة على طلاب المرحلة الثانوية لمعرفة مدى توافر المعايير، والميول الأدبية السابقة في هذه النصوص.

أهم نتائج الدراسة:

البعد عند تناول النصوص الأدبية ومعالجتها في كتب الأدب المقررة عن ربط الجوانب الفنية والجمالية المتضمنة في النص الأدبي بمضمون النص، أو الصورة الكلية فيه، أو الواقع الاجتماعي، أو نفسية الشاعر، بل تقدم هذه الجماليات في المنهج المقرر كجزئيات منفصلة دون الربط بينها وبين جوانب النص.

١١) دراسة إبراهيم علي أحمد عبد العزيز (٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: **"أثر استخدام منهج التحليل النفسي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي".**

الهدف من الدراسة:

معرفة أثر استخدام منهج التحليل النفسي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مكون من أربعين سؤالا، وقام بتطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من أربع شعب بلغ عدد الطلبة فيها ثمانون طالبا في أربع مدارس، ثم قام بتحليل البيانات، لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، المتمثلة في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة، وتطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي (٢- Way ANOVA).

أهم نتائج الدراسة:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند بين متوسط تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة الأدب والنصوص من خلال استخدام منهج التحليل النفسي، ومتوسط تحصيل زملائهم الذين يدرسون تلك المادة من خلال الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم

وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى تفاعل إستراتيجية منهج التحليل النفسي مع الجنس، ويتبين من خلال نتائج هذه الدراسة فاعلية إستراتيجية منهج التحليل النفسي في تدريس النصوص الأدبية.

١٢) دراسة نضال غنام فايز نايف (٢٠٠٧):

عنوان الدراسة: **"برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية وفعاليته في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوها".**

الهدف من الدراسة:

تعرف أثر برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية وفعاليته في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوه.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتحديد المعايير النفسية واللغوية والتربوية لبناء برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية، كما قام ببناء منهج القواعد النحوية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء النظرية البنيوية، وتدريس القواعد النحوية في ضوئها.

أهم نتائج الدراسة:

فاعلية البرنامج المقترح في القواعد النحوية في ضوء النظرية البنيوية، حيث أدى إلى زيادة التحصيل في القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي.

١٣) دراسة أحمد مصطفى محمد المهني (٢٠٠٧):

عنوان الدراسة: **"تقويم مقرر النصوص الأدبية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير تنمية التذوق الأدبي".**

الهدف من الدراسة:

تحديد المعايير التي يجب توافرها في النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، والتي تسمح بنمو مهارات التذوق الأدبي لديهم.

أهم إجراءات الدراسة:

اطلع الباحث على الأدبيات المتعلقة بمشكلة الدراسة، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بها، واشتق قائمة بمعايير التذوق الأدبي، التي يجب توافرها في مقرر النصوص الأدبية والتي

تسمح بنمو مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ واشتق قائمة أولية بمعايير التذوق الأدبي، التي يجب توافرها في النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، ثم قام بإعداد استبانة تحتوي على قائمة المعايير، ثم قام بإعداد (استمارة) التحليل وإجراء التحليل، وقام الباحث بتحديد تصور مقترح لمحتوى مقرر النصوص الأدبية في الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء معايير التذوق الأدبي التي توصلت إليها الدراسة، وفى ضوء نتائجها.

أهم نتائج الدراسة:

توصل الباحث إلى قائمة بهذه المعايير مقسمة إلى ثلاثة محاور: المحور الأول: ويشمل المعايير المتعلقة بالتجربة الشعورية في النص، والحور الثاني: يشمل المعايير المتعلقة بالتجربة الفكرية في النص، والمحور الثالث: ويشمل المعايير المتعلقة بالتجربة اللفظية في النص، أن أكثر المعايير توافراً في نصوص الصف السادس والثامن هي معايير المحور الثاني المتعلقة بالتجربة الفكرية في النص، وأن أكثر المعايير توفراً في نصوص الصف السابع هي معايير المحور الأول المتعلقة بالتجربة الشعورية.

***

تعقيب على بحوث ودراسات المحور الأول:

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات المتعلقة بالمناهج النقدية الحديثة ومعاييرها تبين أن:

أ- عدد الدراسات في هذا المحور:

اشتمل هذا المحور على (١٣) دراسة، كانت الدراسة الأولى عام (١٩٩٥م)، وكانت الدراسة الأخيرة عام (٢٠٠٧م).

ب- اهتمت هذه الدراسات بما يلي:

١- تنمية مفاهيم النقد الأدبي.

٢- استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي.

٣- معايير المناهج النقدية للأدب.

٤- بنية نحو النص وفهم دلالته.

٥- منهج النقد التكاملي وفهم النصوص الأدبية.

٦- استخدام منهج التحليل النفسي في تدريس الأدب.

ج- اتفقت معظم هذه الدراسات السابقة على:

ضعف مستوى الطلاب في المراحل المختلفة للتعليم في مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، مما يجعل تطوير برامج الأدب وتحليله موضوعا يحظى بالاهتمام بالبحث المتزايد في جميع البلدان. كما اتفقت على أهمية تنمية هذه المهارات لدى الطالب في جميع المراحل الدراسية، بدءا من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية. كما اتفقت هذه الدراسات على أهمية التناول الفني للنصوص، والتناول اللغوي لها، وضرورة مراعاة ترابط فروع اللغة، والنظرة الكلية للنص، والابتعاد عن النظرة التجزيئية وضرورة الأخذ بالاعتبار التكامل بين علوم اللغة والأدب في تحليل النص ونقده، كما اتفقت على أهمية تجاوز الطريقة التقليدية في التدريس والتي تقوم على بعثرة النص وعدم جدواها في فهم النص بشكل صحيح، كما اتفقت الدراسات السابقة على أهمية دراسة النص الأدبي بعامة والنص الشعري بخاصة دراسة منهجية تقوم على أسس محددة وواضحة، بعيدا عن التناول الانطباعي وغير القائم على معايير معينة، وأهمية هذه المعايير ووضوحها أمام المعلم والمتعلم، ودراسة النصوص وفق منهج تكاملي عوضا عن الاقتصار على الجوانب الجمالية في النص، واتفقت هذه الدراسات على أهمية تحديد مهارات فهم النص. وتعد دراسة فاطمة الخليفة، ودراسة إيمان عليان أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية لتبنيها

معايير المناهج النقدية الحديثة، وذهبت هذه الدراسات السابقة إلى أهمية تناول الجوانب الاجتماعية والنفسية وربطها بالنص.

د- اختلفت هذه الدراسات في:

تحديد سبب الضعف في مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، وتوصلت هذه الدراسات إلى مهارات عديدة واختلفت في مصادر اشتقاقها وبذلك اختلفت المهارات من دراسة إلى أخرى بسبب اختلاف المعايير المعتمدة . كما أنها لم تتفق على معايير موضوعية محددة، فهناك من جعلها سبعة معايير، ومنها ما جعلها أربعة، ومنها ما جعلها معيارين ومنها ما جعلها ثلاثة. وتباينت اهتماماتها فمنها ما تعرضت إلى تحديد المهارات، ومنها ما ركزت على تعرف مشكلات دراسة النص الأدبي. كما اختلفت في الأنواع الأدبية فمنهم من اقتصر على الشعر ومنها ما اقتصر على القصة، ومنها ما تناول أجناسا أدبية متنوعة شعرية ونثرية كالقصة والمسرحية والمقالة والخطبة.

ه- تحددت أهداف معظم هذه الدراسات في:

معالجة الضعف الموجود في تحصيل الأدب وفهمه، وتعرف واقع تدريس الأدب من خلال دراسة تجريبية.

و- وكانت أهم الإجراءات التي تناولتها الدراسات السابقة هي:

١- إعداد قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي.

٢- اقتراح برنامج لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي.

٣- إعداد اختبار تحصيلي لقياس فاعلية البرنامج.

٤- تطبيق الاختبار قبليا.

٥- تطبيق البرنامج المقترح.

٦- استخدام تصميم تجريبي قائم على مجموعتين المجموعة الأولى ضابطة، والأخرى تجريبية.

٧- تطبيق الاختبار التحصيلي بعديا.

٨- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

ز- وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة هي:

١- فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات فهم النص الأدبي.

٢- أن متغير الجنس غير دال إحصائيا.

٣- أهمية المناهج النقدية في قراءة النص الشعري، وعملية فهمه واستيعابه. وأن الاهتمام يجب أن يكون للنص من داخله، وتحليله تحليلا وافيا.

٤- تأثر مستوى استيعاب النصوص الأدبية بالظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة.

ح- ويمكن الإفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

١- بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.

٢- بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

٣- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

٤- بناء اختبار لفهم وتحليل النصوص الشعرية.

٥- تدريس النص الشعري باستخدام معايير النقد البنيوي التي تمثلت في النسق، والنظرة الكلية، والعلاقات، والأساس اللغوي، والدراسة الداخلية، ووحدة الدال والمدلول، والتحليل اللغوي، وتعدد المداخل.

المحور الثاني ـ الدراسات المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية وخاصة (الشعرية).

١) دراسة عبد الشافي أحمد سيد رحاب (١٩٩٤):

عنوان الدراسة: **"أثر استخدام أساليب تدريسية متعددة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (دراسة تجريبية)".**

الهدف من الدراسة:

بيان فعالية بعض الأساليب التدريسية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وعرضها على مجموعة من المحكمين، كما قام بإعداد اختبار تحصيلي في التذوق الأدبي يتضمن المهارات اللازمة من الصف الخامس الابتدائي، وقام بناء برنامج تعليمي يتضمن مجموعة من النصوص المختارة تشتمل على مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. واختيار مجموعة الدراسة وضبط بعض متغيراتها. وتدريس محتوى البرنامج من خلال الأساليب التدريسية المقترحة في الدراسة الحالية. وأخيرا تطبيق الاختبار التحصيلي على التلاميذ مجموعة الدراسة تطبيقا بعديا وتحليل النتائج.

أهم نتائج الدراسة:

توجد مجموعة من مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتناسب مع مستواهم، وينبغي توافرها لديهم، وبالنسبة لمدى تمكن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مهارات التذوق الأدبي اللازمة لهم يتضح أن التلاميذ الذين كان مستوى تمكنهم من المهارات المقيمة بدرجة ضعيف جداً بلغ عددهم (١٥٢) تلميذا بنسبة مئوية قدرها (٥٨,٤٦ %)، وجاء أسلوب المقارنة أكثر الأساليب المستخدمة فعالية في تنمية المهارات المقيسة لدى التلاميذ (مجموعة الدراسة)، يليه أسلوب الاكتشاف الموجه في المرتبة الثانية، ثم أسلوب جو النص في المرتبة الثالثة من حيث الفعالية. وجاء الأسلوب التقليدي في التدريس آخر الأساليب التدريسية.

٢) دراسة صبري عبد المجيد هنداوي جعفر (١٩٩٥):

عنوان الدراسة: **"تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النَّظْم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني الثانوي".**

هدف الدراسة:

التوصل إلى معلومات تتصل بنظرية النظم تؤكد على جدواها في إثراء الحاسة الفنية بما يمكِّن الطلاب من تذوق الأدب وتقويمه.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم للدروس المختارة للتجريب، وإعداد الاختيار التحصيلي، الذي يقيس أنواع السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي في الشعر والنثر في ضوء ما أسفرت عنه نظرية النظم من أهداف، وقام بتحديد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ثم قام بإجراء اختبار قبلي للمجموعتين، وبعد الانتهاء من التطبيق أجرى الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حتى يتسنى له معالجة الدرجات إحصائياً والوصول إلى النتائج.

أهم نتائج الدراسة:

ثمة ضعف في مستوى التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وارتفاع مستوى التذوق الأدبي لدى طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التذوق الأدبي في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني، وتدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم يزيل الحواجز والفواصل بين فروع اللغة، الأمر الذي يتفق وطبيعة الاستعمال اللغوي الذي يقوم على التكامل، والأسئلة الموضوعية تقيس مستوى تذوق الطلاب للأدب بصورة جيدة، وأهمية تكامل الجوانب العقلية، والجمالية، والوجدانية في معالجة النص الأدبي.

٣) دراسة أحمد فايز يوسف مصطفى (١٩٩٥):

عنوان الدراسة: "**مدى مراعاة كتب المطالعة والنصوص الأدبية في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن لأهداف تدريس الأدب**".

الهدف من الدراسة:

هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى تحقيق مناهج النصوص والمطالعة الأدبية لصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية في الأردن لأهداف تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا (الحلقة الثالثة).

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة مبدئية لأهداف تدريس الأدب في المرحلة الأساسية العليا – الحلقة الثالثة وقد اعتمد في إعداد هذه القائمة على كتاب "الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية في المرحلة الأساسية" الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن.

أهم نتائج الدراسة:

كشفت الدراسة عن اهتمام الكتب الثلاثة بعرض جو النص ومناسبته وترجمة موجزة لقائله، وأظهرت اهتماماً واضحاً بأسئلة التذوق الأدبي، وأفردت لها أقساماً خاصة في الأسئلة، وأن الاهتمام بربط كتب الأدب بفروع اللغة الأخرى (النحو، الصرف، الإملاء) كان ضعيفاً.

٤) دراسة شريفة علي عبد الله قلداري (١٩٩٦):

عنوان الدراسة: "**مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب، ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين**".

الهدف من الدراسة:

تعرف واقع الأدب من خلال تحليل النصوص الأدبية في مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية في ضوء أهداف الأدبية في المرحلة الثانوية، وتعرف آراء المعلمين والمعلمات في المشكلات التي تواجههم أثناء تدريس النصوص في المساقات السابقة.

أهم إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتصميم استمارة تحليل محتوى النصوص الأدبية في مساقات اللغة العربية المشتركة التخصصية والإلزامية، وقامت بإعداد استبانة لتعرف آراء المعلمين والمعلمات حول المشكلات التي تواجههم في تدريس النصوص الأدبية. قامت الباحثة بتحليل مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية في المرحلة الثانوية وعددها تسعة مساقات، ووزعت الباحثة الاستبانة على جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية للتعرف على المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريسهم النصوص الأدبية.

أهم نتائج الدراسة:

قصور المساقات المشتركة والتخصصية الإلزامية عن تحقيق أهداف النصوص الأدبية، وأن الكتب المعنية لم تتخذ أسلوبا محددا في عرض وتنظيم المحتوى؛ حيث لم تتبع المساقات المشتركة والتخصصية الإلزامية أي طريقة من الطرق المتبعة في تقسيم الأدب المعروفة، وقلة مناقشة قضايا النقد الأدبي من خلال النصوص وما يليها من أسئلة.

٥) دراسة شامبليه (١٩٩٦): Chamblee (١٩٩٦)

عنوان الدراسة: **"Peer Group Discussion Developing the Evolving Personal Interpretations of literary and Expository Texts in the Middle school"**

الهدف من الدراسة:

تحديد أثر مناقشات جماعة الأقران (المجموعات الصغيرة) في فهم النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف السابع من المرحلة الإعدادية.

أهم إجراءات الدراسة:

قسمت الباحثة عينة البحث إلى مجموعات صغيرة، وقدمت لكل مجموعة نصاً أدبياً محدداً بحيث يقوم أفراد المجموعة بمناقشة النص دون تدخل من المعلمة، على أن يقوم الطلاب بتسجيل استجاباتهم للنص قبل المناقشة وتسجيلها بعد المناقشة (استجابات مكتوبة) وقامت بتحليل محتوى هذه الاستجابات، وتحديد التغييرات التي طرأت على الاستجابات النهائية.

أهم نتائج الدراسة:

أن تلاميذ عينة الدراسة كانوا قادرين على المشاركة بفاعلية في المناقشات داخل المجموعات حول النصوص المقدمة لهم، وأن تلاميذ عينة الدراسة كانوا قادرين على توجيه المحادثة والأسئلة للآخرين، وأن المناقشات ساعدت التلاميذ على تعديل وتغيير استجاباتهم الكتابية نحو النصوص المقدمة لهم.

٦) دراسة شابمان (١٩٩٧): Chapman (١٩٩٧)

عنوان الدراسة: **"Instructing narrative txt: using children aconcept of story with reciprocal teaching activities to foster story understanding and metacognation"**

الهدف من الدراسة:

دراسة فعالية البناء القصصي، والإستراتيجيات التعليمية المشتركة، كوسائل لتنمية الفهم الدلالي لنص القصة المقروءة، ومهارات ما وراء المعرفة للقصة المقروءة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

أهم إجراءات الدراسة:

استخدم الباحث ثلاثة مقاييس حرة للقياس الكمي هي: اختبار رواية القصة للمرة الثانية، واختبار أسئلة الفهم، واختبار مهارات ما وراء المعرفة للقصة المقروءة، واختار عينة مكونة

من (٢٤) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين مع مراعاة التكافؤ بينهم، حيث تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على عناصر بناء القصة والتعلم المتبادل مرتبطاً باستخدام أربع استراتيجيات لفهم النص في شكل محادثات لفهم النص القصصي المقروء، ونالت المجموعة التجريبية تدريباً على تنظيم البناء القصصي للمشاركة في تنظيم نفس القصة بحرية.

أهم نتائج الدراسة:

أداء المجموعة التجريبية أعلى بالنسبة لمقياس معرفة ما وراء المعرفة للقصة المقروءة، وتوجد علاقة ايجابية بين معرفة ما وراء المعرفة، وأداء الفهم المقاس باختبار أسئلة الفهم، وأن بناء القصة وتنظيم التعلم المشترك لا ينمي المعنى الدلالي لدى الطلاب إلا عندما تكون هناك مشاركة أكيدة بينهم، وأن الجوانب الجمالية للأدب المقروء، والمعرفة الدلالية للنص المقروء، وما وراء المعرفة بالنسبة للقصص المقروءة يمكن أن يزيد من خلال توجه التعليم نحو تنظيم تلك المعرفة.

٧) دراسة مصطفى (١٩٩٧): Musthafa (١٩٩٧)

عنوان الدراسة: **"Literature Activities in a fifth grade informal, project based literature program: Qualitative case study of instructional supports and children's learning engagement."**

الهدف من الدراسة:

بناء برنامج في الأدب لاختبار أنشطة معرفة القراءة والكتابة والمساعد التعليمي ورعاية تعلم الأطفال داخل حجرة الدراسة في الصف الخامس غير الحكومي.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بجمع البيانات لأربعة مشروعات في هذه الدراسة، واستخدم الأدوات الآتية لجمع البيانات: المذكرات الخاصة بالمشتركين، ونسخ من شرائط الفيديو، وشرائط التسجيل الخاصة بالجلسات التعليمية لكل فصل، والمقابلات التي تتم بين الطلاب ومعلميهم، وعينات من عمل الطلاب (إنتاج ذاتي)، وتحليل هذه العينات.

أهم نتائج الدراسة:

النجاح في وضع قانون للمشروع قائم على التفسير التعليمي كأساس قوي للمعرفة المهنية والمهارات والالتزام كجزء من دور المعلم، وأن معرفة الطلاب للقراءة والكتابة تنوعت على أساس المصادر المتنوعة التي يستخدمونها وطرق التحصيل المعرفي، كذلك أكد المشروع

التعليمي على دور النشاط للمتعلمين وطبيعتهم البنائية، كما أكد على أهمية التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي والحوار.

٨) دراسة سلمان بن عبد الله بن محمد المعيقل (١٩٩٧):

عنوان الدراسة: **"مدى تحقيق معلمي اللغة العربية لأهداف تدريس مادة النصوص الأدبية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة الخرج".**

الهدف من الدراسة:

أجريت هذه الدراسة لتشخيص واقع تدريس النصوص الأدبية في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، من حيث ارتباطه بالأهداف المرسومة له، ثم قياس نواتج التدريس لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط.

أهم إجراءات الدراسة:

صمم الباحث بطاقة ملاحظة، وتأكد من صدقها، ثم استخدمها في الملاحظة المباشرة للأساليب والإجراءات والأنشطة التي يتبعها معلمو اللغة العربية في تدريسهم بعض موضوعات مادة النصوص الأدبية في الصف الثالث المتوسط، خلال فصل دراسي كامل، وتألفت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يدرِّسون مادة النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط، وعددهم (٢٦) معلماً، بنسبة (٤٠ %) من مجموع معلمي المرحلة المتوسطة، ومن (١٦٤) تلميذاً من الصف الثالث المتوسط، كما صمم الباحث اختباراً تحصيلياً للتلاميذ يقيس أهداف تدريس المادة.

أهم نتائج الدراسة:

ضعف اتباع معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج للأساليب والإجراءات والأنشطة التي تحقق أهداف تدريس مادة النصوص الأدبية، وتدل النتائج على تركيز المعلمين على تحقيق هدفي إمداد التلاميذ بالأفكار والمعارف، وتدريبهم على إحسان القراءة وإجادة الإلقاء، وذلك بالمقارنة ببقية الأهداف، ويقل تركيزهم على تحقيق أهداف التمرين على الفهم والتعبير، وتوجيه السلوك، وتنمية الثروة اللغوية، وتنمية التذوق الأدبي، ويهمل المعلمون إجراءات تحقيق هدف تنمية الميل إلى المطالعة وقراءة الأدب. وبلغ متوسط درجات تحقق أهداف تدريس المادة مجتمعة لدى التلاميذ (٥٠,٨٤ %)، وهي دون الحد الأدنى للمستوى المقبول الذي حدده الباحث بـ(٦٠ %).

٩) دراسة عبد الرحمن بن عبد الله الدوسري (١٩٩٧):

عنوان الدراسة: **"مطالب الإشراف على تدريس النصوص الأدبية التي يحققها مشرفو اللغة العربية في المرحلة الثانوية".**

الهدف من الدراسة:

تعرف ما يقوم به مشرفو اللغة العربية في إشرافهم على تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في مدينتي الرياض والخرج.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث باستخلاص مطالب الإشراف على تدريس النصوص الأدبية. واستخدم أداتين لجمع معلومات البحث: ملاحظة المشرفين لأداء أحد مدرسي النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، وتقديمهم تقارير مكتوبة إثر هذه الملاحظة، ثم قام بتحليل محتوى هذه التقارير، وأعد استفتاءً ذا صورتين، إحداهما للمشرفين، والأخرى للمعلمين، كما قام الباحث بتحليل تقارير (١٣) مشرفاً عن أداء أحد المعلمين، وتحليل الاستفتاءات التي جمعت من (١٩) مشرفاً تربوياً.

أهم نتائج الدراسة:

قصور أداء مشرفي اللغة العربية عن تحقيق مطالب الإشراف على تدريس النصوص الأدبية، إذ تبين النتائج أنهم يرشدون المعلمين بدرجة مناسبة إلى ثمانية إجراءات فقط من مجموع إجراءات تحقيق مطالب الإشراف على تدريس هذه المادة، وعددها ثلاثون إجراءً، وكان أقل المطالب تحقيقاً مطلب (الاندماج بالنص).

١٠) دراسة جونسون (٢٠٠٠): Johnson (٢٠٠٠)

عنوان الدراسة: **"Bridging the Figurative Gap Incorporating Visual Texts into Secondary English Classroom to Build Skills for literary Interpretation"**

الهدف من الدراسة:

تحديد مدى تأثير استراتيجيات تدريس مدعمة بالنصوص الأدبية المصورة في فهم الطلاب وتفسيرهم للصور البلاغية والأعراف اللغوية المتضمنة في النصوص الأدبية في الكتب المصورة وفي الأفلام التعليمية.

أهم إجراءات الدراسة:

اختارت الباحثة مجموعة من النصوص المقررة على طلاب المرحلة الثانوية وقامت بإعدادها في صورة وحدة دراسية مدعمة بالصور والرسوم المعبرة عن كل نص، ثم قامت بتصوير فيلم قصير عن طريق جهاز (الفيديو) لكل نص من النصوص المختارة. ويحتوى الفيلم على مواقف دراسية يشتمل الحوار فيها على الصور البلاغية المتضمنة في النص (عينة البحث)، وأعدت أيضاً اختباراً تحصيلياً في فهم النصوص الأدبية وتفسيرها (عينة البحث)، واختارت عينة من طلاب المدارس الثانوية وقسمتها إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة ثم قامت بالتدريس للمجموعة التجريبية الثانية باستخدام أفلام الفيديو المعدة لذلك، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ثم قامت بعد انتهاء تطبيق التجربة بتطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعات الثلاث، وقامت بالمعالجات الإحصائية المناسبة لنتائج الاختبار واستخلصت منها النتائج.

أهم نتائج الدراسة:

أن تدريس مهارات النص بطريقة واضحة يساعد الطلاب على قراءة الأفلام التعليمية والنصوص المصورة بطريقة بلاغية (قراءة تذوقية)، وأن مهارات التفسير البلاغية المستخدمة في اللغة في سياقها الاتصالي الاجتماعي تنتقل للأدب، وأن للأفلام التعليمية تأثيراً محفزاً في تعلم الطلاب.

١١) دراسة وليد أحمد محمد مراد الكندري (٢٠٠١):

عنوان الدراسة: **"فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت".**

الهدف من الدراسة:

اختبار فعالية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التذوق الأدبي.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث ببناء قائمة بمهارات التذوق الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت، وحساب صدقها من خلال عرضها على عدد من المحكمين، وبناء دليل المعلم لتدريس التذوق الأدبي في الصف الأول الثانوي باستخدام طريقة "التجميع٢"، كما قام بناء اختيار تحصيلي لقياس مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي بدولة الكويت، وقد تم حساب صدقه من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين.

أهم نتائج الدراسة:

أن إستراتيجية التعلم التعاوني تتصف بالفعالية وتؤدي إلى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي بدولة الكويت من مهارات التذوق الأدبي.

١٢) دراسة عثمان إمام السيد عثمان (٢٠٠٢):

عنوان الدراسة: **"فعالية إستراتيجية مقترحة في تدريس النصوص الأدبية في تنميه الـتمكن والإبداع لتلاميذ المرحلة الابتدائية".**

الهدف من الدراسة:

استخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية للوصول إلى مستوى تمكن عال من التحصيل مع تنمية القدرة على التفكير الإبداعي.

أهم إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعادة صياغة الوحدة التدريسية المختارة وفقا للإستراتيجية المقترحة، وإعداد دليل التلميذ وتضمينه دروس النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الرابع وأهداف كل درس، وإعداد دليل المعلم لتدريس النصوص الأدبية المقررة على تلاميذ الصف الرابع وفقا للإستراتيجية المقترحة، كما قام ببناء أدوات البحث وهي اختبار الإبداع من خلال النصوص الأدبية، واختبار تحصيلي في النصوص ثم تجريبهما استطلاعيا من أجل حساب صدقيهما وثباتهما وحساب الزمن الذي يلزم لتطبيق كل منهما، وإعداد التصميم التجريبي المتكون من مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة حيث يدرس المجموعة التجريبية وفقا للإستراتيجية المقترحة، والضابطة بالطريقة التقليدية، والتطبيق القبلي والقيام بالتدريس ثم التطبيق البعدي، ورصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

أهم نتائج الدراسة:

ارتفاع نسبة التلاميذ الذين وصلوا إلى درجة التمكن في التحصيل الدراسي في النصوص الأدبية المقررة عليهم في المجموعة التجريبية عن نسبة أقرانهم في المجموعة الضابطة، مما يؤكد أن الإستراتيجية المقترحة تتصف بالفعالية في تدريس النصوص الأدبية.

١٣) دراسة زوبية بنت سليم بن عيسى الجهوري (٢٠٠٢):

عنوان الدراسة: **"فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان".**

الهدف من الدراسة:

قياس فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهم إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد قائمة الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي بالطريقة التكاملية بلغ عدد فقراتها بعد عرضها على مجموعة من المتخصصين ثلاثون فقرة، وقامت الباحثة بإعداد استبانة الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية، كما قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الدروس من كتاب المطالعة والنصوص المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وقد روعي عند إعداد هذه الدروس وتنفيذها الخطوات الإجرائية للطريقة التكاملية كما أعدت في ضوء الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص للصف الأول الثانوي والتي قامت الباحثة بإعدادها كما تم توضيحه سابقا بعدها قامت باختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة المعبيلة الجنوبية الثانوية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد قامت الباحثة بتطبيق الدروس المعدة بالطريقة التكاملية على المجموعة التجريبية في حين قامت أحدى معلمات اللغة العربية بالتدريس بالطريقة العادية.

أهم نتائج الدراسة:

أن للطريقة التكاملية أهدافاً عامة متكاملة يمكن إعداد الدروس وتنفيذها في ضوئها، وأن للطريقة التكاملية خطوات إجرائية يمكن إتباعها عند تدريس اللغة العربية بوجه عام أو المطالعة والنصوص بوجه خاص، وأن المجموعة التجريبية أظهرت نمواً ذا دلالة في التحصيل نتيجة لدراستها الدروس المعدة بالطريقة التكاملية مما يؤكد فاعليتها.

١٤) دراسة اف، اس، ام، سي (٢٠٠٤): F,S.,M.,C. (٢٠٠٤)

عنوان الدراسة: **"The Teaching of |Poetry to ESL Students Through the Use of Creative Dramatics (English as a Second Language)."**

الهدف من الدراسة:

تطوير أنشطة درامية بهدف مساعدة دارسي اللغة الانجليزية كلغة ثانية في الصف التاسع، على الفهم والاستمتاع بالشعر أثناء اكتساب الطلاقة في اللغة الانجليزية.

أهم إجراءات الدراسة:

قدم الباحث عددا من الأساليب الدرامية مثل مسرح التمثيل الصامت، والارتجال ولعب الأدوار حيث يمكن استخدام هذه الأساليب في تدريس الشعر، ثم قام باختيار الشعر الغنائي والروائي والدرامي بهدف تزويد الطلاب مجموعة متنوعة من العناصر الموجودة في حياتهم اليومية، وهذه القصائد يجب أن تزود الطلاب بالدافعية والرغبة في تعلم الشعر واكتساب الطلاقة في اللغة الانجليزية.

أهم نتائج الدراسة:

يُمكن تعليم الطلاب -بما في ذلك دارسي اللغة الانجليزية كلغة ثانية الاتصال- من خلال أسلوب معرفي إنساني، ويمكن للطلاب ممارسة حرية التعبير عن أنفسهم وتعلم الشعر وتعد الأساليب الدرامية إحدى وسائل تحقيق هذا الهدف.

١٥) دراسة أسماء سيد محمود جبر (٢٠٠٥):

عنوان الدراسة: "**فعالية برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحقيق بعض أهداف تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**".

الهدف من الدراسة:

التعرف على فعالية استخدام الكمبيوتر كمساعد تعليمي في تيسير تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أهم إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبيان لمعرفة صعوبات تدريس النصوص الأدبية من خلال آراء الموجهين والمعلمين، ثم قامت بتحديد الموضوعات التي سوف تدرس لتلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام الكمبيوتر، واختيار عينة البحث، كما قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس التحصيل وقياس مهارة التذوق للنصوص الأدبية للتلاميذ، وتطبيق الاختبار قبليا على مجموعتي الدراسة، كما قامت ببناء برنامج باستخدام الكمبيوتر يحقق الأهداف المرجوة منه، وتطبيق البرنامج على عينة الدراسة، ثم تطبيق الاختبار بعديا بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح، ورصد النتائج وتفسيرها.

أهم نتائج الدراسة:

فعالية استخدام الكمبيوتر في رفع مهارة التحصيل، ومهارة التذوق لدى طلاب المجموعة التجريبية.

١٦) دراسة وائل صلاح محمد سيد السويفي (٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: "**أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**".

الهدف من الدراسة:

الكشف عن أثر استخدام أسلوب القراءة الناقدة في تدريس وحدة الشعر الجاهلي، على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي، والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهم إجراءات الدراسة:

أعد الباحث أدوات الدراسة وهي: استبانة مهارات القراءة الناقدة للشعر الجاهلي لطلاب الصف الأول الثانوي، واستبانة مهارات التذوق الأدبي، واختبار التذوق الأدبي في الشعر الجاهلي لطلاب الصف الأول الثانوي، ومقياس الميول الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي، واستخدم اختبار القدرات العقلية الذي أعده فاروق عبد الفتاح موسي، وتم اختيار فصلين بطريقة عشوائية من فصول الصف الأول الثانوي، حيث يمثل المجموعة التجريبية التي يبلغ عددها (٣٦) طالبة، والفصل الثاني يمثل المجموعة الضابطة التي يبلغ عددها (٣٦) طالبة.

أهم نتائج الدراسة:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التذوق الأدبي في التطبيق البعدي، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الميول الشعرية في التطبيق البعدي.

١٧) دراسة سعيد عباس محمد إسماعيل (٢٠٠٧):

عنوان الدراسة: "**فعالية بعض الإستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية**".

الهدف من الدراسة:

التعرف على فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية تحصيل الفهم القرائي، وبعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الأدب والنصوص لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

أهم إجراءات الدراسة:

أعد الباحث اختبار الفهم القرائي في النصوص الأدبية في مستويات الفهم القرائي التالية: المستوى (الحرفي، والتفسيري، والاستيعابي، والتذوقي، والتطبيقي، والإبداعي)، واختبار

التفكير الناقد في النصوص الأدبية متضمناً بعض مهارات التفكير الناقد، كذلك أعد دليلاً للمعلم لتدريس النصوص الأدبية المختارة بإستراتيجيتي الأسئلة الذاتية الموجهة والخريطة الدلالية معا للمجموعة التجريبية، وأعد مرشد الطالب لدراسة طلاب المجموعة التجريبية النصوص المختارة بالإستراتيجيات فوق المعرفية، كما أعد مقياس اتجاه الطلاب نحو الأدب والنصوص، ثم قام بتطبيق أدوات البحث الثلاث (اختبار الفهم القرائي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه) تطبيقاً قبليا على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، لضبط المتغيرات وتحديد التكافؤ بينها، بعدها قام بتدريس الوحدة المختارة، ثم قام بتطبيق أدوات البحث الثلاث تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، ورصد البيانات والنتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

أهم نتائج الدراسة:

أثبتت الإستراتيجيتان فوق المعرفيتين المستخدمتان معاً (الأسئلة الذاتية الموجهة، والخريطة الدلالية) فعالية كبيرة في تنمية التحصيل والفهم القرائي لدى طلاب وطالبات المجموعة التجريبية. حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة بالنسبة للمجموعة التجريبية ككل في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، وأتاحت الإستراتيجيتان المستخدمتان الفرصة أمام الطلاب والطالبات: الإقبال على النص الأدبي، والتفاعل الإيجابي معه بالمناقشة وطرح الأسئلة والتحليل والنقد والموازنة والاستنتاج. وفهم النص الأدبي والتعامل معه بشوق من خلال الأنشطة المتضمنة قبل دراسة النص الأدبي وبعده، وكذا بتشخيص الخريطة الدلالية القائمة على التفكير والتخطيط والمراجعة.

***

تعقيب على بحوث ودراسات المحور الثاني:

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات المتعلقة بتدريس النصوص الأدبية وخاصة (الشعرية) تبين أن:

أ- عدد الدراسات في هذا المحور:

اشتمل هذا المحور على (١٧) دراسة، كانت الدراسة الأولى عام (١٩٩٤م)، وكانت الدراسة الأخيرة عام (٢٠٠٧م).

ب- اهتمت هذه الدراسات بما يلي:

١- استخدام أساليب تدريسية متعددة لتدريس النصوص الأدبية.
٢- أثر المناقشات في فهم النصوص الأدبية.
٣- مدى تحقيق أهداف تدريس الأدب.
٤- استخدام النصوص المصورة في تنمية مهارات فهم الأدب.
٥- استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارات فهم الأدب.
٦- فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق أهداف تدريس الأدب.
٧- أثر القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية.

ج- اتفقت معظم هذه الدراسات السابقة على:

تكاد الدراسات تجمع على أن هناك ضعفا في تحصيل الطلاب في النصوص الأدبية، وقد أسست بحوث هذا المحور مشكلاتها على أن أسباب هذا الضعف ترجع إلى طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس النصوص الأدبية مما دفع الباحثين إلى البحث عن أساليب وطرائق غير تقليدية وتدريب المعلمين عليها، من أجل إكساب المتعلمين مهارات تحليل النص، وأكدت الدراسات على ضرورة تطوير استراتيجيات تدريس الأدب والنصوص، بما يتناسب مع التطور المعرفي في المجالات المختلفة النفسية واللغوية والتربوية، كما اتفقت على أهمية تحديد مهارات تحليل النص وفهمه وأهمية مراعاة المرحلة العمرية لتحديد المهارات التي تناسب كل مرحلة، كما ركزت على الجانب اللغوي في النص ووجود علاقة بين اللغة والمعنى وارتباط الشكل بالمعنى. والابتعاد عن الطريقة التجزيئية وأهمية التناول الكلي للنص، كما اعتمدت هذه الدراسات على إعداد قوائم للمهارات وإعداد اختبارات تحصيلية لقياس هذه المهارات، كما أكدت الدراسات السابقة على الدور الإيجابي للمتعلم وإعطائه فرصة للمناقشة والفهم، وإبداء الرأي والملاحظة.

د- اختلفت هذه الدراسات في:

اختلفت المهارات من دراسة إلى أخرى بسبب اختلاف الاستراتيجيات المعتمدة. فمنها ما استخدم استراتيجيات متعددة، ومنها ما استخدم أنشطة أدبية وتمثيلية، ومنها ما استخدم وسائل عرض مصورة كالفيديو، ومنها ما استخدم إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وفهمه، كما اختلفت اهتماماتها فمنها ما تعرضت إلى تحقيق أهداف تدريس النصوص الأدبية، ومنها ما ركزت على معالجة مشكلات دراسة النص الأدبي، ومنها ما اهتم بتنمية مهارات تتعلق بفهم الأدب إضافة إلى مهارات أخرى اجتماعية، وعقلية.

ه- تحددت أهداف معظم هذه الدراسات في:

التعرف على فعالية استخدام استراتيجيات تعليمية في تنمية مهارات فهم النص الشعري.

و- وكانت أهم الإجراءات التي تناولتها الدراسات السابقة هي:

١- إعداد قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي.

٢- إعداد قائمة بأهداف تدريس الأدب.

٣- اقتراح برنامج لتنمية مهارات تحليل النص الأدبي.

٤- إعداد اختبار تحصيلي لقياس فاعلية البرنامج.

٥- إعداد دليل للمعلم.

٦- إعداد دليل للطالب.

٧- تطبيق الاختبار قبليا.

٨- تطبيق البرنامج المقترح.

٩- استخدام تصميم تجريبي قائم على مجموعتين المجموعة الأولى ضابطة، والأخرى تجريبية.

١٠- تطبيق الاختبار التحصيلي بعديا.

١١- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

ز- وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة هي:

١- فاعلية طرائق واستراتيجيات متنوعة في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية وفهمها.

٢- أشارت الدراسات إلى أن متغير الجنس غير دال إحصائيا.

٣- وأظهرت الدراسات تأثر مستوى الاستيعاب بالظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة.

ح- ويمكن الإفادة من هذه الدراسات فيما يلي:

١- بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.

٢- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

٣- بناء اختبار لفهم وتحليل النصوص الشعرية.

٤- تدريس النص الشعري باستخدام معايير النقد البنيوي التي تمثلت في النسق، والنظرة الكلية، والعلاقات، والأساس اللغوي، والدراسة الداخلية، ووحدة الدال والمدلول، والتحليل اللغوي، وتعدد المداخل.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من العرض السابق لمجموعة الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية يمكن القول إن الدراسات السابقة أثبتت وجود ضعف في مستوى تحصيل الطلاب في تحليل النصوص الشعرية وفهمها، وقصور في إتقان مهاراتها، مما يستدعي معالجة هذا الضعف والقصور الموجود في الطريقة التقليدية التي يتم من خلالها تقديم النصوص للطلاب، عبر تناول النص الشعري ومعالجته من خلال استراتيجيات ومناهج نقدية حديثة، علمية وواضحة المعايير كالمنهج البنيوي. ومن هنا تأخذ الدراسة الحالية أهميتها من خلال اعتمادها على المنهج البنيوي ومعاييره لتنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

واهتمت الدراسات السابقة بتحديد المهارات اللازمة لدراسة النص الشعري المناسبة لمستوى الطلاب في المرحلة التعليمية، وقدراتهم اللغوية التي يمتلكونها ليستطيعوا تحليل لغة النص، وهو ما سعت إليه الدراسة الحالية.

وتوصلت الدراسات السابقة إلى أن واقع تدريس النصوص الشعرية يقوم على التلقين بعيدا عن الحوار والمناقشة، ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى تنمية روح التفكير العلمي الإستنتاجي لدى الطالب، من خلال تنمية مهارات التحليل لديه.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة اتفاق غالبيتها على أهمية توظيف المناهج النقدية في تحليل الشعر وفهمه كما أشارت دراسات المحور الأول، وأهمية تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، كما أكدتها دراسات المحور الثاني، وهذا يجعل من الدراسة الحالية إضافة ذات أهمية لدراسات تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

الاهتمام بتحديد مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، وتحديد فاعلية برامج تحليل النص الشعري وفهمه، وكيفية توظيف معايير المناهج النقدية لتنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب المرحلة الإعدادية، والإفادة من الدراسات السابقة في مجال إعداد البرامج وبناء الاختبارات.

بعض أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ببعض الأوجه يمكن تلخيصها فيما يلي:

١- تقترح الدراسة الحالية إستراتيجية لتحليل النص الشعري وفهمه، في ضوء معايير المنهج البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين حيث لم تجر دراسة مثيلة في هذا الموضوع في مملكة البحرين.

٢- تنمية مهارات النص الشعري وتحليله باستخدام معايير المنهج البنيوي وهي طريقة لم تستخدم في نطاق واسع في الدراسات العربية.

٣- أعدت الدراسة الحالية اختبارا يحاول أن يقيس مهارات فهم النص الشعري وتحليله وهو ما ليس شائعا في الدراسات العربية.

الفصل الثالث

المنهج البنيوي وتدريس النص الشعري

أولا- المناهج النقدية الحديثة لتحليل النص الأدبي.

ثانيا- مميزات النقد البنيوي عن بقية مناهج النقد الأخرى.

ثالثا- معايير النقد البنيوي.

رابعا- تدريس النص الشعري.

الفصل الثالث

المنهج البنيوي وتدريس النص الشعري

يهدف هذا الفصل إلى عرض المناهج النقدية الحديثة لتحليل النص الأدبي، وهي المنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي، والمنهج الأسلوبي، والمنهج البنيوي، والمنهج التفكيكي، ومنهج التلقي. كما يعرض أيضا معايير المنهج البنيوي، بالإضافة إلى تناول تدريس النص الشعري من حيث طبيعته، وأهدافه، وتقويمه. وفيما يلي عرض ذلك تفصيلا:

أولا- المناهج النقدية الحديثة لتحليل النص الأدبي:

يتناول هذا المحور عرض المناهج النقدية لتحليل النص الأدبي والتي تمثلت في المنهج الاجتماعي، والمنهج النفسي، والمنهج الأسلوبي، والمنهج البنيوي، والمنهج التفكيكي، ومنهج التلقي. وفيما يلي تفصيل ذلك:

١- المنهج الاجتماعي:

أ- رواده:

من أهم رواد هذا المنهج، (جورج لوكاش) George Locatch، و(لوسيان غولدمان) Locian Goldman.(Eagleton,2002:45).

ب-مفهومه:

هو منهج يهتم بفحص النص في علاقته بالأحوال التاريخية التي انبثق عنها. فهو يري الأدب باعتباره جزءاً من البنية الفوقية التي تشمل مؤسسات أخرى كالقانون والتعليم. (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٤٢) و(ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٢٢)، ويقوم على فكرة اعتبار أن الأدب خطاب اجتماعي، وانعكاس للمجتمع، ومن ثم فهو يبحث في النص عن ما هو تاريخي واجتماعي وإيديولوجي وثقافي، والعلاقة بين النص ومرجعه الخارجي (وائل بركات و غسان السيد، ١٩٩٢: ١٣٦).

ج-نشأته:

نشأ هذا المنهج على يد الكاتب والمفكر الألماني (كارل ماركس) Karl Marx الذي ارتبط اسمه بالنظرية الشيوعية، إذ تعد الشيوعية نظرية شمولية في الحياة، والاقتصاد، والتاريخ، والمجتمع، ويمتلك كذلك رؤية حول الأدب، والنقد. (علي جواد الطاهر، ١٩٧٩: ٤٠٦).

وقد كان للمنهج الاجتماعي في روسيا وضع خاص، فقد نشأ المنهج الاجتماعي في روسيا حيث تكاد قوته تصبح رسمية، ومن المعروف أن المنهج الاجتماعي استطاع القضاء على المنهج الشكلي في روسيا عام ١٩٣٠. (إنريك أندرسون إمبرت، ١٩٩٢: ١٢٠).

وقد تطور المنهج الاجتماعي كثيراً على أيدي المنظرين الاجتماعيين المتأخرين لينظر إلى الشكل والمحتوى على أنهما لا ينفصلان كما أنهما لا ينفصلان بالنسبة للناقد البنيوي. وظهر منهج تكاملي جديد يعتمد على النظرية السيوسولوجية، والنظرية الأدبية في وقت معاً ويتجه نحو دراسة العلاقة بين الحياة الاجتماعية والإبداع الفني أو الأدب، عن طريق تحليل البنية الأدبية أو الفنية والبنية الاجتماعية، كما انبثق عنها مجموعة من النظريات لها تفاعلاتها مع المناهج الأخرى بما يصعب متابعته. (سمير حجازي، ٢٠٠١: ٤٨).

د- أهدافه:

يهدف المنهج الاجتماعي إلى فحص النص الأدبي في علاقته بالأحوال الاجتماعية التي انبثق عنها، والكشف في النص عن الإشارات التي تعكس الواقع الاجتماعي، والحكم على النص على أساس قيامه بوظيفته في المجتمع. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٢).

ه- خصائصه:

يتميز المنهج الاجتماعي في النقد على الرغم من تنوع اتجاهاته بأنه يقوم على أساس هو أنه لا يمكن فهم الأدب بصورة صحيحة إلا ضمن فهم أوسع للواقع الاجتماعي، وأن أية محاولة لمعالجة الأدب باعتباره بنية صرفة أو نتاجاً للعمليات الزمنية الفردية للكاتب، وتبقيه معزولاً عن المجتمع والتاريخ، ستكون قاصرة في قدرتها على تفسير ماهية الأدب الحقيقية (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢ ص: ٢٤٤).

ويذهب (ماركس) Marx إلى أن كل الأنساق الفكرية (الأيديولوجية) نتاج للوجود الاجتماعي الفعلي، وأن المصالح المادية للطبقة الاجتماعية المسيطرة هي التي تحدد الكيفية التي ينظر بها الناس إلى الوجود (رامان سلدن، ١٩٩١: ٤٩-٥٠).

وقد استعار (ماركس) Marx لنظريته تعبيرين مجازيين من فن المعمار، فهناك (بناء فوقي) Super structure هو الأيديولوجيا والسياسة، يرتكز على (أساس) base هو العلاقات الاجتماعية الاقتصادية (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥٠)، واعتبر العنصر (الاجتماعي الاقتصادي) social – economic في أي مجتمع المقرر النهائي لسمة ذلك المجتمع (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٤٧).

ويعني بالعنصر الاقتصادي الاجتماعي العلاقات الاجتماعية التي تتكون بفعل نمط الإنتاج الاقتصادي الغالب في مجتمع معين. فهي، في المجتمع الرأسمالي العلاقة بين الرأسمالي والبروليتاري. وهي علاقة مؤسسة على الاستغلال، وبالتالي فهي علاقة صراع ممكن أو فعلي، وتولد هذه البنية الأساسية أو القاعدة عدداً من المؤسسات والمعتقدات الاجتماعية التي تعمل على تنظيم الصراع أو تبديده، ونظاماً تعليمياً متكيفاً مع حاجات الإنتاج الرأسمالي، وقيماً تدعم هذه المؤسسات هذه العناصر كلها التي تنهض على القاعدة الاجتماعية – الاقتصادية التي يدعوها (ماركس) Marx بالبنية الفوقية للمجتمع (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٤٧).

والأدب كان واحداً من الأمور التي أدخلها (ماركس) Marx في إطار بنية المجتمع الفوقية، وهذا النموذج الذي وضعه (ماركس) Marx يسمى بالنموذج الانعكاسي الذي يري أن الأدب يعكس واقعاً خارجياً عنه (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٥١) وهو الشكل الأقدم الذي تبناه النقد الاجتماعي في البداية حيث يفترض المنهج الاجتماعي وجود علاقة ديناميكية بين الشروط الاجتماعية ونصوص الأدب التي ينتجها مجتمع معين (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٧).

ومع هذا يؤمن المنهج الاجتماعي باستقلال نسبي للأدب فهو ينظر إلى الفن والفلسفة وغيرها من أشكال الوعي بوصفها أشكالا لها استقلالها الذاتي النسبي وقدرتها المستقلة على تغيير حياة البشر (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥٠)، فالأدب والفن أقل مباشرة من علاقة الأنساق الدينية والتشريعية والفلسفية (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥١)، والأدب يتمتع بالقدرة على تغيير تلك الايدولوجيا وبالتالي تغيير القاعدة الاجتماعية ذاتها، ولأن الأدب يتمتع بالقدرة على النأي بنفسه عن الايدولوجيا الاجتماعية، وبفتح الثغرات التي تسمح بالتساؤل حول الايدولوجيا فإنه يكون قادراً على التدمير، وبالتالي على التغيير الفعال (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٧).

والمنهج الاجتماعي ينظر إلى الشكل والمضمون من حيث ترابطهما الجدلي، ومع ذلك يؤكد هذا المنهج في النهاية أولوية المضمون، وغلبته في تحديد الشكل، (تيري ايجلتون، ١٩٩٨: ٢٨) فالبناء الفني والمسألة الجمالية ليس لها مكان على الإطلاق (سمير حجازي، ٢٠٠١: ٤٧)، والحديث عن وحدة الشكل والمضمون يبقى نظريا، أما على مستوى التطبيق فيغلَّب المضمون دائما على الشكل، فقد اهتم المنهج الاجتماعي بالمضمون، وظلت صلته باللغة واهية ويميل إلى التعامل مع اللغة باعتبارها مجرد وظيفة أو وسيلة لمبدأ رفيع عن الشكل (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٦٢).

كما أن المنهج الاجتماعي لا يعزو للمؤلف دورا ثابتا وواضحا، لأنه يميل إلى الابتعاد عن المؤلف، نحو انعكاس للعالم في العمل الأدبي نفسه، لكن دون تقويض الحضور المبدع للمؤلف، (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٦٢ -٢٦٣).

ويرى ديفيد بشبندر أن المنهج الاجتماعي (نظرية خيالية) utopian theory في جوهره: يعزز التحليل العلاقات الاجتماعية وعلاقة الإنتاج والشروط الاجتماعية الاعتقاد بأن التاريخ يتحرك باتجاه الأفضل والأفضل، وفي النهاية، ستموت الرأسمالية طوعاً من المجتمع الصناعي، وستحل مكانها اشتراكية العمال. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٧).

وقد أثرت هذه النزعة الخيالية أحيانا على المقاربة الاجتماعية للنصوص، ودعت إلى تقييم النص باعتباره جيداً أو رديئا طبقاً لما إذا كان يتخذ موقفاً تطورياً أو ثورياً، أي تقدمياً أم لا. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٧)، والنموذج الانعكاسي يزود الناقد بوسيلة لإصدار حكم قيمة أساسي. هل هو واقعي. أم غير واقعي؟ (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٦٢).

لقد اعتبرت الماركسية نفسها حارساً قيماً على النص فالنص ينبغي أن يتضمن منظوراً تقدمياً يلمح تطورات المستقبل في أسارير الحاضر ويقدم إلى القارئ إحساسا بالإمكانيات المثالية للتقدم الاجتماعي من وجهة نظر جماهير الشعب العاملة (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥٣) ويحكم على الكتّاب بمدى ما تكشف عنه كتاباتهم من إدراك عميق بالتطورات الاجتماعية في عصرهم (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥٥).

ويفضل نقاد المنهج الاجتماعي عموماً تناول النصوص السردية والدرامية؛ وذلك لأنها تنكب مباشرة على القضايا التاريخية والسياسية والاجتماعية في صلب مادتها، ويمكن بالتالي افتراض أنها مشبعة فعلاً بالأهمية الإيديولوجية (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٤).

٢- المنهج النفسي:

أ- رواده:

من أهم رواد هذا المنهج (سيجموند فرويد) Sigmund Freud، و(جان لاكان) Jan Lacan، و(جاستون باشلار) Jaston Bashlard، و(جان بيير ريشار) Jan Bear Richar. (عبد العزيز جسوس، ٢٠٠٧: ٥٠-٥١).

ب-مفهومه:

هو منهج يتخذ مرجعيته من التحليل النفسي الذي بنى (فرويد) Freud مفاهيمه ونظرياته الذي يعتبر أهم مدرسة نفسية أثرت في النقد الأدبي الحديث، وقد وجد فيه كثير من النقاد ضالتهم لمقاربة النصوص الأدبية مقاربة علمية، تهدف إلى تفسير الغموض الموجود في الشعر من خلال رموز نفسية تحيل إلى المؤلف. (عبد العزيز جسوس،٢٠٠٧: ٤٧)، ويرى المنهج النفسي أن النص الأدبي نوع من الأحلام في متناول الشكل التحليلي الخاص بها. ويمكن النظر إلى النص باعتباره مفتاحا لشخصية الكاتب وبنياته النفسية ومشاكله، وتقرؤه باعتباره إستراتيجية للدفاع أو الإسقاط تهدف من ناحية إلى إخفاء نفس الكاتب وحمايتها، وتهدف من ناحية أخرى إلى إشباع بعض آمال الكاتب واحتياجاته. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٢٧)

ج-نشأته:

بدأ التحليل النفسي يتبلور في عام ١٨٩٧م عندما لجأ (فرويد) Freud إلى الأدب وطلب نجدته، وتطور الاتجاه النفسي في الخمسينيات والستينيات حيث بدأ يعالج ما يدور بين القارئ والنص، في مقابل النظرية الكلاسيكية التي رأت النص دليلاً على سيكولوجية المؤلف، وبدأت نظرية في القارئ تنبثق منها، فكل شيء يحدث داخل القارئ الذي تساعده قراءته على إعادة خلق هويته الخاصة والمتفردة. (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢١٥).

د- أهدافه:

نظر (فرويد) Freud إلى الأدب كمادة للتشخيص، واعتبر الأدب والفن تعبيراً عن اللاوعي الفردي. وتركز نظره على جانب (اللاشعور) من الكلام واستخدم الأدب في البداية كعبد لسيد اسمه قول التحليل النفسي، الذي استخدم الأدب لإثبات صحة نتائج بحثه السريري (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٠٩) ولتعزيز نظريته النفسية، وقد كانت النصوص بالنسبة لـ(فرويد) Freud فرصة لتطبيق العلم واختبار نظريته.

وينتهي التحليل النفسي إلى أن الإبداع الأدبي ليس إلا حالة خاصة قابلة للتحليل، لأن كل عمل فني ينتج عن سبب نفسي، ويحتوى على مضمون ظاهر، ومضمون خافٍ مثل الحلم: أي أنه انعكاس لنفس المؤلف (بسام قطوس، ٢٠٠٤: ١٠) ومن هنا تصبح وظيفة النقد النفسي تحليل ذلك المضمون الخفي، ومن هنا كان الدفاع عن شرعية العلاقة بين النقد الأدبي وعلم النفس، والانشغال بوضع قواعد نفسية لنقد الأدب. (عبد العزيز جسوس، ٢٠٠٦: ٧٦). ويرى المنهج النفسي أن الأدب يحتوى في دواخله على شيء من اللاشعور ومهمة النقد هي الكشف عن هذا اللاوعي المنطوي داخل الحدث الأدبي. (Eagleton, ١٩٩٦:١٣٢).

٥- خصائصه:

ويعد المنهج النفسي من المناهج الخارجية أو السياقية إذ انطلق التحليل النفسي للأدب من المبدع أو الكاتب وقام بـــالربط بين إنتاجه من ناحية وبين تاريخه الشخصي من ناحية أخرى (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٦٠) ونظر إلى العمل الأدبي على أنه شبيه بالفانتازيا، و عومل كعرض من أعراض مؤلف معين. وأفضي ذلك إلى تحليل نفسي للمؤلف (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٠٩).

وترتكز فكرة التحليل النفسي على نظرية العقل الباطن أو اللاشعور، و تقوم هذه النظرية على أساس أن تفكيرنا الظاهر وتصرفاتنا الشعورية ما هي إلا نتيجة عمليات نفسية لاشعورية، تجري في العقل الباطن مستقلة عن إرادتنا (بسام قطوس، ٢٠٠٤: ٩). ومصطلح اللاوعي أو اللاشعور الذي جاء به (فرويد) Freud يمثل منظومة فرعية ديناميكية تحتوى على دوافع غريزية متصلة بعمليات التمثيل، خصوصاً رغبات الطفولة، التي تحاول أن تنفذ إلى الوعي وان تنشط داخله، لكن بما أنها ليست جزءاً من السلوك السوي والمتحضر فهي لا تستطيع قول ذلك إلا متخفية في زى ما يسمى تشكيلات توفيقية كالأعراض والأحلام والنكات وزلات اللسان، وكذلك في أعمال الفن والأدب أيضاً. ثمة إذاً افتراض مسبق هنا بوجود علاقة مباشرة بين النص والمؤلف، ويفرد لهذه العلاقة مكان مركزي في عملية البحث (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢١٠-٢١١).

ولقد قام (فرويد) Freud بوضع الأسس العامة للقواعد النفسية للأدب عن طريق فكرة التسامي النفسي لدى المبدع، فهذا الأخير يندفع تحت وطأة الرغبة اللاشعورية نحو إنتاج ما يشبع هذه الرغبة (سمير حجازي، ٢٠٠١: ٥٢) إنه استخرج قواعد التحليل التي يخضع لها ما يسميه بالمحتويات اللاشعورية، التخيلات التي فيها تشبع الذات رغبتها على المستوى المتخيل بإعادة تقديمها إلى نفسها، وبعض هذه الآثار يجد طريقة إلى العمل الشعري للغة (جان بليمان نويل، ١٩٩٧: ٢٨).

واستخدم (فرويد) Freud آليات الحلم المتمثلة في التكثيف، والإزاحة والرمز بمعنى أن الحلم يعمد إلى الظواهر المبسوطة فيوجزها بإسقاط تفاصيلها الكثيرة، ويكثفها بطريقة بالغة، ثم يقوم بنقلها من مجال حسي إلى مجال حسي آخر، ويستخدم لذلك رموزاً متعددة، وقد أدرك (فرويد) Freud وتلاميذه أن هذه القوانين التي تحكم الحلم هي التي تحكم أيضا طبيعة الأعمال الفنية والأدبية على وجه الخصوص (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٥٩).

يقوم (فرويد) Freud بالتعامل مع العمل الأدبي مثل الأحلام العادية، ويعتبره إشباعاً خيالياً لرغبات لا واعية توقظ وتشبع لدى الآخرين نفس الطموحات، فالكتابة مثل الحلم، هي محاولة الأنا تحقيق أعمق رغائبها التي تكون عادة رغائب جنسية أو على الأقل مرتبطة بدافع الأنا إلى السلطة، والسيادة، فكل من الأحلام والكتابة الإبداعية محاولة لإخفاء عري هذه الأهداف، أو تحويلها إلى شيء أكثر قبولاً من الوعي الاجتماعي. (رث باكن غونيلاس، ٢٠٠٦: ٤٨-٤٩).

٣- المنهج الأسلوبي:

أ- رواده:

من أهم رواد هذا المنهج (شارل بالي) Charles Bally، و(مايكل ريفاتير) Micheal Riffaterre، و(بيير جيرو) Pierre Guiraud.(عبد السلام المسدي، ١٩٧٧: ٢٦).

ب-مفهومه:

هو منهج يهتم بدراسة المتغيرات اللسانية إزاء المعيار القاعدي، وهذا يتطابق مع التقليد القديم الذي يضع البلاغة في مواجهة القواعد، والقواعد في هذا المنظور هي مجموعة القوانين أي مجموعة الالتزامات التي يفرضها النظام والمعيار على مستعمل اللغة، ويرى (جيرو) Guiraud أن الأسهل تعريف كلمة أسلوب بأنها طريقة في الكتابة لكاتب من الكتاب، ولجنس من الأجناس، ولعصر من العصور، ويعتبر الأسلوبية في شكلها المنهجي بلاغة حديثة ذات شكل مضاعف: إنها علم التعبير وهي نقد الأساليب الفردية. (بيير جيرو، ١٩٩٤: ٩).

ج-نشأته:

يعتبر بعض الدارسين المنهج الأسلوبي أحد المناهج البنيوية إلا أنه رغم التقارب الشديد بينهما فهو منهج آخر يختلف عن البنيوية، فـــهناك نوع من التداخل والتخارج بين المنهج الأسلوبي والمنهج البنيوي، على اعتبار أن المنهج الأسلوبي انبثق من الفكر اللغوي والأدبي قبل الحركة البنيوية متأثرة بذات الاتجاهات التي أسهمت في تشكيل البنيوية. (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٠).

وأول مؤسس للمنهج الأسلوبي هو (تشارل بالي) Charles Bally الذي كان يُعنى بالمظهر اللغوي للأسلوب خارج نطاق الأدب ويركز على الجانب العاطفي في تشكيل سمات مميزة للأساليب اللغوية، وقد وجدت الأسلوبية بعد بالي صاحب الأسلوبية التعبيرية محاورا لها في البنيوية، واستفادت من (سوسير) Saussure واللسانيين البنيويين مثل (بيير جيرو) Pierre Guiraud و(مايكل ريفاتير) Micheal Riffaterre، فقد اندمجت الأسلوبية على يد (ريفاتير) Riffaterre في الستينات مع البنيوية، ليصبغ الدراسة الأسلوبية بطابع خاص عند (ريفاتير) وبحوثه الشعرية الألسنية وتوجهه لمفاهيم الأسلوبية كي تتسق مع المنظومة البنيوية العامة. (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٠).

د- أهدافه:

تبحث الأسلوبية في الأسلوب بكل ما فيه من محسنات وتركيبات مختلفة، وهي تدرس الأسلوب باعتباره اختيارات مختلفة بين وسائل التعبير التي تحتمها طبيعة النص ونوايا كاتبه.

ولكي تتعمق قليلا في تمثل البحث الأسلوبي وتتصور أنه يقع في تلك المنطقة الواصلة بين اللغة والأدب،(Abrams, ١٩٩٩:٣٠٥) حيث تتركز الدراسات الأسلوبية على السطح اللغوي من النسيج الأدبي كمحاولة لالتقاط ملامحه وتحديد ظواهره بأكبر قدر من الدقة والتجسيد غير أن لا تلبث بعد ذلك أن تختلط بالنص ذاته عبر عمليات التفسير وشرح الوظيفة الجمالية للأسلوب لتتجاوز السطح اللغوي ومحاولة تعمق دينامية الكتابة الإبداعية في تولدها من جانب وقيامها بوظائفها الجمالية من جانب آخر (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩١)، وتظل منطقة تصنيف مجموعات الظواهر اللغوية للأساليب وتوصيف أشيالها وشرح العلاقات القائمة بينها ثم تفسير دلالاتها الإبداعية وارتباطها خاصة برؤية الكاتب للعالم تظل تلك المنطقة من أكثر مناطق الدراسة الأسلوبية خصوبة واستعصاء (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٤).

٥- خصائصه:

يلخص (هنريش بليث) Heinrich Plett أهم التوجهات الأسلوبية، وخصائصها فيما يلي:

١- الأسلوبية المعيارية التي ترى في الأسلوب كتعبير عن شخصية الكاتب/المرسل.

٢- الأسلوب كتأليف خاص للغة وهو تصور يعالج الأسلوب باعتباره اختيارا وتنظيما دالا لعناصر لسانية: وانبثقت عن هذا التصور مدارس عديدة أهمها أسلوبية الانزياح، والأسلوبية الإحصائية:

أ-أسلوبية الانزياح تقوم على تصور أن هناك مستويين للغة لغة معيارية أو يومية وهناك لغة أدبية وهذه تعتبر خرقا للمعيار النحوي أو القاعدة النحوية. وهذا الخرق يسمى انزياح. وتقوم على أساس المعيار النحوي - (الذي هو، على العموم، اللغة المعيار standard أو اليومية) نحوا ثانويا مكونا من صور الانزياح. ويمكن أن تكون هذه الصور من طبيعتين: فهي خرق للمعيار النحوي، من جهة وتقييد (أو تضييق) لهذا المعيار (هنريش بليث، ١٩٩٩: ٥٧).

ب- الأسلوبية الإحصائية التي تنطلق من فرضية إمكان الوصول إلى الملامح الأسلوبية للنص عن طريق الكم. تقترح إبعاد الحدس لصالح القيم العددية (هنريش بليث، ١٩٩٩: ٥٨). وكلما كانت المقاييس المعتمدة متنوعة كانت الإجراءات الإحصائية دقيقة، وكلما كان المتن المحلل واسعا كلما كانت نتائج الإحصاء أكيدة (هنريش بليث، ١٩٩٩: ٥٩).

ويفيد المنهج الأسلوبي بصفة عامة من جميع التحولات المعرفية التي شهدتها الألسنية الحديثة، ولقد كان لنظريات (تشومسكي) Chomsky بعد ذلك أثر حاسم في توجيه مسار

الدراسة الأسلوبية (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٦)، فالنقد يفيد من معطيات الأسلوب ويوظف نتائجه ليغوص في العمل ويستكشف علاقاته المعقدة فيما وراء اللغة.

ويرى صلاح فضل أن أهم خصائص الدراسة الأسلوبية هي أنها تنصب على تحليل خواص اللغة الأدبية من خلال بناء شبكة المتخيل الأدبي عبر تحليل أشكال المجاز وأنساق الصور وتكوينها للبنى التخييلية المستغرقة للنصوص بأكملها، فمثل هذا التحليل النوعي لتقنيات التعبير وتوليدها للأبنية التصويرية للأعمال الأدبية، ومحاولة الإمساك بالطوابع المميزة لأساليبها الكلية، وعندئذ تصبح عمليات التقاط لظواهر الأسلوبية المختلفة مجرد خطوة إجرائية لا تكتمل إلا بالتحليل النقدي الكفيل بالربط بين مستويات التعبير المتعددة (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٦-٩٧).

وينبغي ملاحظة أن مقاربة النصوص ومحاولة الإمساك بطوابعها الخاصة يحتاج إلى جهد خلاق، وهذا المفهوم يختلف في طبيعة تكوينه من جنس أدبي إلى آخر نظرا لارتباطه بنظريات الشعرية وتقنيات التعبير الخاصة بكل جنس أدبي (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٣).

٤- المنهج البنيوي:

أ- رواده:

من أهم رواد هذا المنهج (رومان جاكوبسون) Roman Jakobson، (ورولان بارت) Roland Barth، و(جيرار جينيت) Gerard Genette، و(جريماس) Greimas، و(تزيفتيان تودوروف) Tzvetan Todorov. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٧).

ب-مفهومه:

هو النظرة الكلية التي تبحث عن النظم الكامنة في الظواهر مجتمعة لا منفصلة، وتفسر علاقاتها بعضها ببعض (محمد عناني، ١٩٩٦: ١٠٢).

ج-نشأته:

وضع (دي سوسير) De Sausssure من خلال نظريته اللغوية الأساس لانبثاق المنهج البنيوي في النقد ومنه استمدت أهم أسسها. ولقد بقيت البنيوية (السوسيرية) sassurean عموما خاصة بالألسنيين حتى الحرب العالمية الثانية، وفي عام ١٩٤١ لجأ (كلود ليفي شتراوس) Claude Levi Strauss الإنثربولوجي الفرنسي إلى نيويورك، والتحق بالألسني الروسي (رومان جاكوبسون) Roman Jakobson الذي تأثرت أعماله بنظرية (سوسير) Saussure اللغوية، ومنه تعرف ليفي شتراوس على البنيوية واستخدمها في مجال دراسته (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٤) وفي الخمسينات من هذا القرن تبنى المفكرون والكتاب الفرنسيون منهج ليفي شتراوس الانثربولوجي (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٤)، وتأسست البنيوية النقدية مع (رولان بارت) Roland Barth و(تزيفتيان تودوروف) Tzvetan Todorov و(جيرار جينيت) Gerard Genette و(رومان جاكوبسون) Roman Jakobson. وازدهرت ممارستها النقدية في الخمسينيات الميلادية إلى أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات الميلادية. على أن المناهج النقدية التي ظهرت بعد المنهج البنيوي لم تقطع صلتها به، ولا بمنجزات (سوسير) Saussure وإن أشارت إلى مواطن الضعف والقصور والتي عملت هذه المناهج بدورها على تجاوزها. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٧).

د- أهدافه:

تسعى البنيوية إلى تأسيس مثال أو أنموذج نظام النص نفسه على أنه هو المرجع الخارجي للأعمال الفردية. وما محاولتها دراسة وتحديد مبدأ البنية التي تنتظم الأعمال الأدبية

عموما وليس العمل الفردي والعلاقات القائمة بين مختلف فروع الحقل الأدبي إلا محاولة تأسيس منهجية علمية لدراسة الأدب (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٨).

ه- خصائصه:

مع أن النظرية الأدبية تمثل أحد جوانب البنيوية فمن الواضح أن مسألة اللغة تتصل بها على نحو خاص، والصرامة المفاهيمية ومدى الإمكانات الواسع اللذان يوفرهما العنصر اللغوي في البنيوية هما اللذان يضيفان على المنهج البنيوي خصائصه المميزة (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ١٥٩).

ويفترض المنهج البنيوي أن النص الأدبي، كنتاج ثقافي، يتشكل من بنية اللغة، التي يعتقد أنها تكون الطبيعة الحقيقية لإدراكنا للواقع، وتؤدي هذه المقدمة المنطقية إلى نتيجتين مهمتين: الأولى، أنها تتيح فحص الطرق التي تبني بها نصوص الأدب كلغة نحوها، إذا جاز التعبير، ويمهد هذا حتما، الطريق للتأكيد على الكيفية التي يعبر بها النص عن معناه (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٥) والنتيجة الثانية، إذا كانت اللغة تمدنا بنموذج لإدراك الإنسان ونشاطه كليهما، فإنه يمكن فحص الأدب كنظام على علاقة بالأنظمة الأخرى في ثقافة معينة، لأنه من المفترض أنها كلها تركز على نموذج لغوي. وإذا سلمنا بهذا النموذج، فان التأكيد على العملية الإشارية semiosis في المقاربة البنيوية للشعر يتضمن أيضا اهتماما بالطريقة التي تعكس بها النصوص الواقع المدرك أو تقلده (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٥).

هكذا تمكنت دراسة النص الأدبي، في علاقته بالألسنية، من التحول من إلحاح النقد الجديد على التفسير إلى البحث في الشعرية، أي إلى تحليل (عمليات المعنى) processes of meaning وعلاقتها بالشكل (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٥) وبفضل جهود (رولان بارت) Roland Barth وتلاميذه الذين أكدوا على أهمية تحليل العلاقة بين لغة النص والنص نفسه على ضوء الحقائق الانثروبولوجية واللغوية، بقصد الكشف عن المعاني الخفية للنص، والتخلي عن الفهم الجمالي المباشر الذي يمارسه السواد الأعظم من النقاد أو الباحثين التقليديين. فالنص الأدبي فيما يرى (بارت) Barth يتضمن دلالات ورموزا متعددة يجب التركيز عليها وإبرازها لنعمق فهمنا للنص الأدبي. (سمير حجازي، ٢٠٠٤: ١٥).

يرى المنهج البنيوي أن النص الأدبي هو صيغة متفرعة عن صيغة أكبر، أو هو بنية ضمن بنية أشمل هي اللغة، والنص الأدبي يصبح بالنسبة لأنواعه نظاما لغويا وتتحول أنواعه بدورها إلى ممارسات فعلية يهيئ لها الأدب قوانين وأنظمة تجعل هذه الأنواع تأخذ صفاتها النوعية والأدبية، فالمنهج البنيوي يسعى إذن إلى تأسيس مثال أو أنموذج نظام الأدب نفسه

على أنه هو المرجع الخارجي للأعمال الفردية. وما محاولته دراسة وتحديد مبدأ البنية التي تنتظم الأعمال الأدبية عموما -وليس العمل الفردي والعلاقات القائمة بين مختلف فروع الحقل الأدبي- إلا محاولة تأسيس منهجية علمية لدراسة النص الأدبي. ومن ثم يمكن دراسة كل نص أدبي مفرد دراسة بنيوية من خلال تتبع ورصد علاقاته بالنظام الذي يحكمه ويجعله ذا دلالة. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٨).

ولقد كان لـ(رومان جاكوبسون) Roman Jakobson أهمية كبرى بالنسبة للأدب وللنقد الأدبي فهو يقدم نموذجه التواصلي فهناك مرسل ومستقبل وبينهما رسالة وهذه الرسالة تحكمها شيفرة معينة وهي اللغة وتحدث عن الوظيفة الشعرية للرسالة (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٨).

كما أثر المنهج البنيوي على مفاهيم وظيفة النص الأدبي وطبيعته، فلا هو يحيل إلى العالم الخارجي الطبيعي، كما ترى نظرية المحاكاة، ولا هو عبقرية تعتمد على مؤلفها وصاحبها ويعبر عنها الأدب تعبيرا صادقا عفويا حارا، وإنما هو مجموعة حيل لغوية لا تمت لصاحبها بصلة بل إنها تصنعه وتتحكم فيه. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٤٠).

توصلت البنيوية في مختلف ميادينها إلى عدة نتائج من أهمها أن الإدراك لا ينعزل عما يتم إدراكه، بل هنالك دائما علاقة وثيقة بين مادة الإدراك والإدراك ذاته والذات المدركة الفاعلة والوسيط الذي يهيئ هذه العملية (أي اللغة)، فاللغة تلعب دورا حاسما في كل هذه العناصر (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٢).

يميز (سوسير) Saussure بين اللغة والكلام فاللغة كنظام هي مجموعة القواعد والقوانين المحدودة التي تهيئ حدوث الممارسة الفعلية لعملية القول (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٤) وقد كان (سوسير) Saussure أطلق على هذا التنظيم الدقيق الذي يلازم اللغة اسم النظام في الوقت الذي أطلق عليه بعض تلاميذه اسم البنية (يوسف حامد جابر، ٢٠٠٤: ٧٨)، ويعرف (جان بياجيه) Jean Piaget البنية بأنها نظام تحويلات له قوانينه من حيث إنه مجموع، وله قوانين تؤمن ضبطه الذاتي (جان بياجيه، ١٩٧١ :٨١).

كما وضع (سوسير) Saussure مفهوم العلامة وهي الوحدة الأساسية التي تقوم عليها مختلف مفاهيم البنيوية ومفرداتها. ولما كانت هي الرباط الذي يوحد بين الدال والمدلول فإن علاقتها بمدلولها غاية في الأهمية: إذ أن العلاقة تتسم بالعشوائية أو الاعتباطية بحكم أن اللغة

مؤسسة اجتماعية تحكمها أعراف وقوانين محددة، هي قوانين بنيتها وتعطيها خصائصها الدلالية. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٤).

ويتحدد معنى الكلمة (العلامة) في جملة ما من موقعها المكاني الذي تحتله أفقيا في الجملة وعلاقاتها بما قبلها وما بعدها؛ وكذلك من السمات العمودية للكلمة (مجموعة البدائل أو الأضداد أو المترادفات التي من شأنها أن تحل محلها لكن قامت المفردة المختارة بإزاحتها ووقع الخيار عليها بدلا من غيرها). (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٥)

كما ميز (سوسير) Saussure بين دراسة اللغة دراسة آنية (سينكرونية)، وهي الكيفية التي تعمل بها اللغة في لحظة زمانية معينة، فلا يتم إدراك دلالة الجملة قبل أن تنتهي ويتم النظر إلى مجموع علاماتها وإشاراتها مجتمعة في لحظة معينة. وهذه دراسة تختلف عما كان سائدا في زمانه، إذ سادت الدراسة التاريخية (الدايكرونية). (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٣٥).

٥- المنهج التفكيكي:

أ- رواده:

من أهم رواد هذا المنهج (جاك دريدا) Jacques Derrida، و(رولان بارت) Roland Barth في مرحلته التفكيكية، و(جيفري هارتمان) Geoffrey Hartman، و(بول دي مان) Paul De Man، و(هيلس ميلر) Hillis Miller (محمد عناني، ١٩٩٦: ١٣٢).

ب-مفهومه:

المنهج التفكيكي هو مقاربة فلسفية للنصوص، وهو من مناهج النقد (ما بعد البنيوية) post structuralism، وهي أحدث زمنيا ولا تدل (بعد) Post هنا على أن التفكيك يحل محل البنيوية باعتباره نظرية أحدث زمنيا، ولكنها تدل بالأحرى على أنه يعتمد على البنيوية كنظام تحليلي سابق (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٧٥).

ج-نشأته:

ارتبط المنهج التفكيكي في منشئه بالناقد الفرنسي (جاك دريدا) Jacques Derrida، إذ استهل البحث الذي قدمه (دريدا) Derrida بعنوان البنية العلامة واللعب في خطاب العلوم الإنسانية في الندوة التي عقدت في جامعة جون هوبكنز عام ١٩٦٦ حركة نقدية جديدة في الولايات المتحدة (رامان سلدن، ١٩٩١: ١٤٦)، ولقد استحوذ المنهج التفكيكي على المشهد الفكري النقدي الأمريكي، حتى قيل إنه إنتاج أمريكي بحت، إذ أن شهرة (دريدا) Derrida وإستراتيجيته نمت في الجامعات الأمريكية بينما لم تمتلك نفس الأهمية في فرنسا، و اكتسب منذ ظهوره عددا من الممثلين والمدافعين في الولايات المتحدة في جامعة ييل حيث ارتبط بأسماء مثل (جيفري هارتمان) Geoffrey Hartman، و(بول دي مان) Paul De Man، و(هيلس ميلر) Hillis Miller. (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٧٥).

د- أهدافه:

هدف المنهج التفكيكي إلى الوقوف ضد اتجاه الفكر الغربي القائم على النسق اللغوي أساسا، وتقترح التفكيكية النظر بعين الاعتبار إلى التلاعب الحر مثل عدم الاختزال التجريدي للنصوص في نسق من الايقاعات المستعملة (خوسيه ماريا بوثويلو إيفانكوس، ١٩٩٢: ١٤٧).

والمنهج التفكيكي يثير الأسئلة حول كل أنواع النصوص وممارساتنا الشائعة في قراءتها، ليوضح كيفية نشأة النصوص وكيفية فهمنا لها بافتراضات خاصة عن اللغة، ترتبط بدورها بأيديولوجيات الثقافة السائدة. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٧٥-٧٦).

فعملية الكتابة ترتبط أساسا بقراءة النصوص وتأمل كيفية إنتاجها للمعاني وما تحمله بعد ذلك من تناقض فهي تعتمد على حتمية النص وتفكيكه (صلاح فضل، ١٠٧:١٩٩٧)، ولا يتطلب تفكيك النص تفكيكا كاملا مجرد قراءة القصيدة ذاتها أولا ثم تفكيكها في لغة بنيتها اللفظية، ولكنه يتطلب أيضا اقتفاء تعبيراتها الفلسفية أو الأيديولوجية إلى منابعها واختبارها. (ديفيد بشبندر، ٨٦:١٩٩٦).

ويسعى المنهج التفكيكي إلى الكشف عن منطق لغة النص بدلا من منطق ادعاءات مؤلفه. كما سيفك الافتراضات المسبقة التي ينطوي عليها النص، ويستخرجها مشيرا إلى التناقضات الحتمية فيها. (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٠٦).

٥- خصائصه:

يأتي المنهج التفكيكي كرد فعل على نظرية (سوسير) Saussure التي تقول أن العلامة اللسانية هي وحدة الدال والمدلول. وتزعم اللسانيات الحديثة، التي ترتكز على مفهوم الدال والمدلول، والبنيوية، التي تدين لذلك المفهوم، أنهما جعلتا من دراسة اللغة وفعل النقد حقلين معرفيين علميين، وقد بين (دريدا) Derrida أن هذا الزعم هو خداع حسب لأن مفهوم الدال والمدلول في اللغة الذي جاءنا من اللسانيات هو صورة أخرى لمفهوم الكلام والكتابة التقليدي. (س. رافيندران،١٤٧:٢٠٠٢).

لقد استند مفهوم الكتابة الجديد الذي صاغه (دريدا) Derrida إلى ثلاث كلمات معقدة جدا، هي الاختلاف والأثر والكتابة الأصلية الأولى (س. رافيندران،١٥٠:٢٠٠٢)، كان الكلام مقدما على الكتابة كطريقة للتواصل. وكان ينظر إلى الكتابة كمكمل آلي للكلام الذي يعتبر أساسيا وتلقائيا وشفافا للمعنى، وتعتبر الكتابة، في المقابل ثانوية ومتروية أكثر (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٧٨)، وهذه المقاربة هي ما يصفه دريدا بـــ(مركزية الصوت) phonocentrism، أو امتياز المنطوق على المكتوب. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٧٨).

إن المركزية الكلامية أو المركزية الصوتية، بما هي مبدأ أساسي للفكر الغربي، إنما هي، على حد قول دريدا، سيطرة اللغة المحكية: سيطرة (الكلام) phone المفروض أنه يضمن حضور المعنى. ذلك أن المقولات الفلسفية الرئيسية من أفلاطون إلى هيدغر تنزع إلى إعطاء الأولوية للكلام والحذر من الكتابة. (بيير ف.زيما، ١٩٩٦:٥٧).

إن أفلاطون على غرار ورثته، ومثل كل الفلاسفة المثاليين، ينتهي إلى إدانة الكتابة التي يعتبرها غريبة عن الحياة لا بل معادية لها فبما أنها يمكن أن تقرأ وأن تعاد قراءتها في

سياقات مختلفة ومتغيرة، تكون قابلة للتأويل وغير ثابتة. بدلا من أن تتضمن حضور الحقيقة -كما يفعل الكلام، الصوت الحي، تكون تابعة للرأي المتقلب. (بيير ف.زيما، ١٩٩٦: ٥٧-٥٨).

إنهم يرون أن الكتابة كانت مشبوهة دائما لأنها قابلة للتأويل وتنزع إلى التملص من التحديد وحيد المعنى (بيير زيما:٥٨) ومهما يكن وكما يشير (دريدا) Derrida، فإن الصعوبات والأخطار المرتبطة بالكتابة توجد بالفعل في الكلام، ولأن اللغة هي اللغة، يكون التعبير النقي وغير الملوث عما يقصده المرء نموذجا لا يمكن تحقيقه حتى في الكلام (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٧٨).

يوافق المنهج التفكيكي على المقدمة البنيوية التي ترى أن اللغة هي نظام الدلالة الأول بالفهم نفسه الذي تؤكد فيه البنيوية على حدوث تلك الدلالة في تفاعل التعارض في اللغة. وتتقدم التفكيكية خطوة إضافية حين يرى أنه لو كان للعلامات -الكلمات- معنى فقط في الاختلاف، فليس هناك معنى جوهري، أو مطلق. ويكون لدينا بالأحرى بقايا تلك المعاني الغائبة التي تعطي علاقتها التباينية معنى للعلامة الخاصة التي نتناولها. تكمن المفارقة في اللغة ذاتها ويترتب عليها أن المعنى ملتبس دائما، إنه أبدا ليس هناك حيث يوجد نظام الدال، وكلما غلف النص المعنى أكثر في بنية علاماته، أصبح ذلك المعنى مراوغا أكثر. وهذا هو المعنى الثاني لـــ(الاختلاف) Diffrence الذي يعني في الفرنسية (التأجيل) Deferral. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٨١).

ويرى (دريدا) Derrida أن المعنى مؤجل باستمرار في لعبة الدوال في اللغة، ويجب دائما الوصول إلى المعنى، لكن الوصول إليه لا يحدث أبدا. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٨٢)، وفي الوقت نفسه الذي يوافق فيه (دريدا) Derrida على فكرة (سوسير) Saussure عن التبادل (تداخل الوحدات اللغوية). يرفض أطروحة (سوسير) Saussure التي تقول أن قيمة كلمة يمكن أن يتم تحديدها بصورة وحيدة المعنى -أي جعلها حاضرة- بالنسبة للاختلافات التي تشكل حقلها الدلالي. وهو يرى أن هذه الأطروحة العقلانية تتحول إلى فكرة مسبقة لوغومركزية (ماورائية)، وتسعى لتثبيت مدلول سابق للتجربة معنى غير قابل للإفساد. والحال أنه بالنسبة لـــ(دريدا) Derrida يكون حضور المعنى غير قابل للتحقيق، بمقدار ما تحيل كل إشارة بلا انقطاع، إلى الدلالات السابقة واللاحقة، محدثة هكذا تفتيتا لحضور المعنى ولتماثله. بمعنى آخر ليس حاضرا أبدا، لأنه يكون قد بات مرجأ في حركة يسميها (دريدا) Derrida إرجاء differance (بيير ف.زيما،: ١٩٩٦: ٧٥).

ويعارض (دريدا) Derrida البنيوية الفرنسية التي تؤكد على أن تكرار علامة لغوية (معاودتها) Recurrence أو (ترديتها) Iterativite، لا يضع موضع الاتهام هويتها بل يميل إلى تقوية معناها وزيادة التماسك الدلالي لسياقها ويرى إن قابلية التكرار بما هي تكرار علامة أو معاودتها تفضي إلى تفتت الهوية الدلالية لهذه العلامة: أولا لأسباب تجريبية (بسبب تنافر لسياقات الإيصال)، ثم لأسباب دلالية (بسبب التغييرات التي تتم في السياق المقالي الداخلي في النص، (بيير ف.زيما، ١٩٩٦ :٧٨).

ويخلص (بيير ف.زيما) Pierre. V Zema ، إلى أن التفكيكية ملطف مهم لنقد أدبي سيطرت عليه طويلا فكرة أحادية معنى النص (بيير ف.زيما، ١٩٩٦: ١٠٣)، ويمارس (دريدا) Derrida نوعا مزدوجا من القراءة، بحيث يظهر أن هذه النصوص التي نسجت من خيوط مختلفة لا يمكنها أن تؤدي إلى نسيج متكامل، بل يزيح الواحد منها الآخر. وهذا النمط من القراءة والكتابة يفرض نفسه في مجال النقد الأدبي على نحو خاص. (جون ستروك، ١٩٩٦: ٢٠٨).

والقراءة التفكيكية قراءة مزدوجة تسعى إلى دراسة النص (مهما كان) دراسة تقليدية أولا لإثبات معانيه الصريحة، ثم تسعى إلى تفكيك ما تصل إليه من نتائج في قراءة معاكسة تعتمد على يصرح به. تهدف القراءة التفكيكية من هذه القراءة إلى إيجاد شرخ بين ما يصرح به النص وما يخفيه (بين ما يقوله النص صراحة وبين ما يقوله من غير تصريح). (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٥٤).

وفي مشروع القراءة هذا يقوم التفكيك بقلب ما كان سائدا في الفلسفة الماورائية سواء كان ذلك هو المعنى الثابت أو الحقيقة القارة أو العلمية (ميجان الرويلي وسعد البازعي، ٢٠٠٠: ٥٤) فعملية الكتابة ترتبط أساسا بقراءة النصوص وتأمل كيفية إنتاجها للمعاني وما تحمله بعد ذلك من تناقض فهي تعتمد على حتمية النص وتفكيكه (صلاح فضل، ١٩٩٧:١٠٧)، ولا يتطلب تفكيك النص تفكيكا كاملا مجرد قراءة القصيدة ذاتها أولا ثم تفكيكها في لغة بنيتها اللفظية، ولكنه يتطلب أيضا اقتفاء تعبيراتها الفلسفية أو الأيديولوجية إلى منابعها واختبارها. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٨٦).

وتسعى القراءة التفكيكية إلى الكشف عن منطق لغة النص بدلا من منطق ادعاءات مؤلفه. كما ستفك الافتراضات المسبقة التي ينطوي عليها النص وتستخرجها مشيرة إلى التناقضات الحتمية فيها. إن اللغة تنتشر، من ناحية، مع الأيديولوجيات الضمنية التي توجه طريقة تفكيرنا، وتحيرنا، من ناحية أخرى، بالفجوات التي تخلق الانقطاعات في عملية المعنى

ذاتها. يجب، مع هذا، أن نلاحظ نقطة مهمة في هذا الترابط، وهي أن تلك الانقطاعات، والتناقضات والمفارقات، طبقا لرأي (دريدا) Derrida وآخرون، تنغرس في بنية اللغة ذاتها: لا نستطيع أن نتخلص منها بدون أن نتخلص تماما من طريقة تواصلنا. (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٠٦).

علينا بالأحرى أن نتدرب على الإحساس بتلك العناصر اللغوية، التي تعمل كخلفية لتواصلنا اليومي، وأن تتعلم قراءة كل النصوص، سواء كانت منطوقة، أم مكتوبة أو مرئية، وسواء أكانت استطرادية أم قصصية مع إدراك أنها مليئة بالتناقضات والمقدمات المنطقية التي لم تفصح عنها، وأنها تملي طريقة فهمنا لها. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٨٦).

إن عملية التفكيك كما يراها (دريدا) Derrida ليست عملية سلبية، إنها خبرة تنويرية أيضا لأنها تكشف أيديولوجيا معينة وتجعلها في متناول الفحص. إنها تسمح بتحليل العلاقة بين اللغة وبنياتها، والمعنى أو المغزى الذي تدل عليه. إنها لا تمنح التعليق النظري أو النقدي بذاته تميزا على الملاحظة أو التفكيك كما تفعل نظريات أخرى كثيرة. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٨٣).

٦- منهج التلقي:

أ- رواده:

من أهم رواد هذا المنهج (هانز روبرت ياوس) Hans Robert Jauss، و(فولفغانغ آيزر) Wolfgang Iser . (روبرت هولب، ٢٠٠١: ٢٦).

ب-مفهومه:

منهج التلقي يشير إلى تحول عام من الاهتمام بالنص، إلى الاهتمام بالقارئ، وهو يرتكز على المفاهيم التي جاء بها أبرز علمين في اتجاه جمالية التلقي وهما (هانز روبرت ياوس) Hans Robert Jauss، و (فولفغانغ آيزر) Wolfgang Iser التي قامت على صرف الأنظار عن المؤلف والنص، وتركيزها مرة أخرى على علاقة النص بالقارئ (سامي إسماعيل، ٢٠٠٢:١١).

ج-نشأته:

جاءت مناهج ما بعد البنيوية لتصحح الأخطاء التي وقعت فيها البنيوية وأبرزها؛ التمحور حول النص، وموت المؤلف، وإهمال حركة التاريخ، ويمكن تقديم هانز روبرت ياوس بصفته المنظر الذي طور التلقي بوصفه ظاهرة تاريخية – معيارية ذات طابع يعلو على الفردية، وقد صاغ الألماني (هانز روبرت ياوس) Hans Robert Jauss مجموعة من المقترحات في نهاية الستينيات عدت الحجر الأساس لنظرية جديدة في فهم الأدب وتفسيره والوقوف عند إشكالياته، وقد صيغت هذه المقترحات في محاضرة عام ١٩٦٧م في جامعة كونستانس تحت عنوان (لماذا تتم دراسة تاريخ الأدب؟). (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٤٤).

د- أهدافه:

وصف المقاييس التي يستخدمها القراء في الحكم على النصوص الأدبية في أي عصر من العصور، والتي تساعد القراء على تحديد الكيفية التي يحكمون بها على قصيدة ما، وجعل النص الأدبي مفتوحا للقراء، غير ثابت المعنى أبدا، وأنه عمل مفتوح لكل القراء في أي عصر من العصور، وضرورة أن يدرس النص الأدبي بوصفه عملية حوار بين النص والمتلقي. (رامان سلدن، ١٩٩١: ١٩٣).

ه- خصائصه:

إن أهم خصائص منهج التلقي تكمن في تركيزه على دور القارئ في إنتاج المعنى عن طريق التأويل الأدبي، إذ طرح (ياوس) Jauss مفهوما جديدا أطلق عليه (أفق انتظار القارئ)

يمثل الفضاء الذي تتم من خلاله عملية بناء المعنى ورسم الخطوات المركزية للتحليل، وهذا المفهوم يعده الركيزه المنهجية لنظريته. (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٤٥).

ويمكن أن يحدد مفهوم أفق انتظار القارئ ببساطة بوصفه منظومة من المعايير والمرجعيات لجمهور قارئ في لحظة معينة، تتم انطلاقا منها قراءة عمل وتقويمه جماليا، وهذا العمل نفسه يمتلك أفقه الخاص. إن صورة المتلقي وتلقِّي النص الأدبي، موجودة في قسم كبير منها، ضمن النص الأدبي نفسه، وضمن علاقته مع النصوص الأدبية السابقة التي احتفظ بها كأمثلة ومعايير. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ٢٠٠٠:١١٣).

إن أي نص أدبي لا يعد جديدا بصورة مطلقة للجمهور القارئ الذي سيكون مستعدا مسبقا لنوع من الاستقبال فالنص الأدبي يطرح أشياء قرئت سابقا، ويضع القارئ في هذه الحالة الانفعالية أو تلك ويخلق من بدايته نوعا من أفق التوقع للنتيجة، وللنهاية، ويمكن لهذا التوقع، إذا استمرت القراءة، أن يتغير، أو يغير اتجاهه، أو ينقطع بسبب نقص المعرفة والجهل. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ٢٠٠٠:١١٣).

وتتم عملية بناء المعنى وإنتاجه داخل مفهوم أفق الانتظار عن طريق تفاعل تاريخ الأدب والخبرة الجمالية بفعل الفهم عند المتلقي، ونتيجة لتراكم التأويلات (أبنية المعاني) عبر التاريخ نحصل على السلسلة التاريخية للتلقي التي تقيس تطورات النوع الأدبي، وترسم خط التواصل التاريخي لقرائه (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٤٧).

ويعد (فولفغانغ آيزر) Wolfgang Iser أحد أقطاب جامعة كونستانس الذي أسهم في تطوير منهج التلقي ووضع أسسه، وناقش (آيزر) Iser مفهوم التأويل الكلاسيكي وعده غير صالح للمقاربات الجديدة للمعنى، ووجد أن أسلوب التأويل الذي كان سائدا في القرن التاسع عشر يحط من قيمة النص الأدبي لأنه يعده مجرد انعكاس للقيم السائدة. (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٤٨).

إن المعنى لدى أصحاب منهج التلقي، ولاسيما (آيزر) Iser أصبح أبنية يشيدها التلقي بإفقار المفاهيم أو المرجعيات السابقة وتجاوز المعطى اللساني الواحد، وأصبحنا تبعا لذلك بإزاء أسطورة المعنى الجاهز وقصد المؤلف، والمعنى الخفي تلك التي أشاعها التأويل الكلاسيكي. (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٥١).

ويقدم (آيزر) Iser مفهوم القارئ الضمني وهو مفهوم إجرائي يتم عن تحول التلقي إلى بنية نصية نتيجة للعلاقة الحوارية بين النص والمتلقي ويعبر عن الاستجابات الفنية التي

يتطلبها فعل التلقي في النص وبذلك يعيد المعنى اكتماله في كل قراءة بواسطة التأويل بوصفه علما يهدف إلى ترجيح المعنى الذي يرشحه الفهم والإدراك من خلال محاورة بنى النص لسد الفجوات وتقديم بنية تأويلية جديدة، فمعنى النص لا يتشكل بذاته قط، فلا بد من عمل القارئ في المادة النصية لينتج معنى. (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٥١) و(رامان سلدن، ١٩٩١:١٨٤).

ويرى (آيزر) Iser أن بنية النص وكذلك أفعال الفهم، هما قطبا الاتصال الذي سيعتمد نجاحه بشدة على الدرجة التي يؤسس بها النص نفسه كشريك في وعي القارئ، وبشكل عام فإن أي تحويل ناجح يعتمد على المدى الذي يمكن أن تصل إليه درجة تنشيط النص لقدرات الفهم الخاصة بالقارئ، وقد يضمن النص بشكل جيد المعايير والقيم الاجتماعية الخاصة بقراءته المحتملة، إلا أن وظيفته رغم ذلك ليست مجرد عرض بياناته بل باستخدامها لتأمين عملية التلقي (سامي إسماعيل، ٢٠٠٢:١٤٣).

وبحسب مفهوم القارئ الضمني لا يمكن فهم النص عن طريق إظهار علاقته بمؤلفه أو الكشف عن بنيته العميقة فقط، بل يجب تحليل العلاقة المتبادلة بين الكاتب والقارئ، فالنص بنية ثابتة وحروف ميتة من دون قراءة، لأن القارئ هو المقصود في أي كتابة، وهو الذي يعيد تشكيل النص، وكل قارئ جديد يحمل معه تجربته الخاصة وثقافته، وقيم عصره، وهمومه، فيخصب بها النص ويمنحه حياة مستمرة عن طريق نقله من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ٢٠٠٠:١١١-١١٢).

وهذا ما أكده (آيزر) Iser زميل (ياوس) Jauss في مدرسة كونستانس، عندما ذهب إلى أن العمل الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة البنيوية النصية مع تصور القارئ، إنه يرى أن المعنى الداخلي في النص أثر يمكن ممارسته، وليس موضوعا يمكن تحديده، أي أن النص لا يتضمن معنى مطلقا ونهائيا متحققا بذاته، بل محتضنا لمجرد إمكانيات دلالية يحتاج في تحقيقها إلى إسهام القارئ، عندئذ يجب أن ينتقل التركيز من النص بوصفه موضوعا إلى فعل القارئ بوصفه نشاطا عمليا إبداعيا. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ٢٠٠٠:١١٢-١١٣)

اهتم (آيزر) Iser بالعلاقة بين المتلقي والنص مع تركيزه خاصة على القارئ الفرد بعكس (ياوس) Jauss الذي اهتم بعملية التلقي في شموليتها. (خوسيه ماريا بوثويلو إيفانكوس، ١٩٩٢:١٣٤).

كما تناول (آيزر) Iser البنية الاتصالية للتفاعل بين النص والقارئ، فالقارئ في المقام الأول غير قادر على ترتيب أو اختبار ما إذا كان فهمه للنص صحيحا أم لم يكن، وفي المقام الثاني لا يوجد سياق منظِّم يسمح بتمهيد هذا الطريق في الذهاب والعودة، إذ لا يوجد إلا طريق الذهاب؛ فأسئلة القارئ للنص لا يمكن الإجابة عنها إلا بالإشارات التي يستخلصها القارئ نفسه من النص (خوسيه ماريا بوثويلو إيفانكوس، ١٣٤:١٩٩٢).

ويبني (آيزر) Iser إستراتيجيته في التحليل على ثلاثة أسس هي:

١- النص بوصفه موضوعا موجودا بالقوة، يسمح بإنتاج المعنى عندما يقوم القارئ بتجسيده وملء فجواته.

٢- فحص عملية معالجة النص في القراءة، حيث تبرز أهمية الصور العقلية التي تتشكل أثناء محاولة تشكيل موضوع جمالي.

٣- فحص الشروط التي تسمح بقيام التفاعل بين النص والقارئ وتحكمه. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ١١٦:٢٠٠٠).

ولكي يشرح (آيزر) Iser إستراتيجيته هذه طور جملة من المفهومات أهمها مفهوم القارئ الضمني الذي هو بنية نصية تستطيع بوساطتها أن تدرس تنظيم النص، أو يمكن من خلاله أن نقيم جسرا بيننا وبين النص. يقدم (آيزر) Iser كذلك مفهوما آخر يسميه (وجهة النظر الطوافة أو الجوالة) التي تتيح القارئ أن يتحرك داخل النص، كاشفا خلال ذلك المنظورات المختلفة التي يترابط بعضها ببعض، ثم تعدل من المعنى في القراءة والانتقال من منظور إلى آخر (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ١١٧:٢٠٠٠)

ويذهب (آيزر) Iser إلى أن القارئ يشكل وحدات كلية خلال عملية مشاركته في إنتاج المعنى، فإذا حدث شيء ما منافيا لوحدة كلية متخيلة، فإن القارئ يحاول عندئذ أن يعيد للأشياء تآلفها عبر سلسلة من المراجعات على النص المقروء، وهذا يعني أن عملية تعديل الأفق تستمر منذ بداية القراءة وحتى الانتهاء منها، لان القارئ معرض في كل لحظة إلى أن يعيد النظر في معانيه. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ١١٧:٢٠٠٠).

ويرتبط هذا المفهوم بمفهوم آخر لا يقل أهمية هو مفهوم (الفراغ أو الفجوة) الذي يشير إلى معطيات الخلل في النص الذي ينبغي على القارئ أن يتممها ويملأها ينبغي على القارئ أن يملأ الفراغ لكي يربط بين الأجزاء غير المترابطة. إن معنى النص لا يتشكل بذاته قط

فلابد من عمل القارئ في المادة النصية لينتج معنى. (رامان سلدن، ١٩٩١:١٨٣) و(جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ٢٠٠٠:١١٧).

ثانياً- مميزات النقد البنيوي عن بقية مناهج النقد الأخرى:

١- الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج الاجتماعي:

اهتم المنهج الاجتماعي بفحص العلاقة بين الأدب والظروف الاجتماعية، وأنه لا يمكن فهم الأدب إلا من خلال الكشف عن الواقع الخارجي الذي يعكسه النص. بينما حاولت البنيوية قطع هذه العلاقة (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٧)، ونظر المنهج الاجتماعي إلى الوظيفة التي يمكن أن يؤديها الأدب في المجتمع وفي التغيير،(آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٦٢) بينما عزلت البنيوية النص عن الوظيفة التواصلية واعتباره وسيلة لتوصيل الأفكار، واعتبرته هدفا في حد ذاته. (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥٣).

يعتبر المنهج الاجتماعي تقويمياً يزود الناقد بوسيلة لإصدار حكم قيمة أساسي. هل هو واقعي. أم غير واقعي؟ (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٦٢) ويحكم على الكتّاب بمدى ما تكشف عنه كتاباتهم من إدراك عميق بالتطورات الاجتماعية في عصرهم (رامان سلدن، ١٩٩١: ٥٥) ودعت إلى تقييم الأدب باعتباره جيداً أو رديئا طبقاً لما إذا كان يتخذ موقفاً تطورياً أو ثورياً، أي تقدمياً أم لا. بينما توقفت البنيوية عند وصف النص فقط والوقوف عند لغته. دون إصدار حكم قيمة. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ١٣٧).

والمنهج الاجتماعي يغلب المضمون على الشكل ويعتبر الأدب مجرد وظيفة لعكس المضمون (تيري ايجلتون، ١٩٩٨: ٢٨) (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٦٢).

وقد تطورت المقاربة الماركسية كثيراً على أيدي المنظرين الماركسيين المتأخرين لتنظر إلى الشكل والمحتوى على أنهما لا ينفصلان كما أنهما لا ينفصلان بالنسبة للناقد البنيوي. ويتجه نحو تحليل البنية الأدبية أو الفنية والبنية الاجتماعية (سمير حجازي، ٢٠٠١: ٤٨).

٢- الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج النفسي:

نظر (فرويد) Freud إلى النص الأدبي كمادة للتشخيص، واعتبر الأدب والفن تعبيراً عن اللاوعي الفردي. وتركز نظره على جانب (اللاشعور) من الكلام، استخدم النص الأدبي لإثبات صحة نتائج بحثه السريري ولتعزيز نظريته النفسية، وقد كانت النصوص بالنسبة ل(فرويد) Freud فرصة لتطبيق العلم واختبار نظريته. بينما ركزت البنيوي على الرسالة الأدبية من دون ربط النص الأدبي بالمؤلف ونفسيته، كما جعلت البنيوية الأدب مستقلا عن العلوم الأخرى التي استخدمته لإثبات نظرياتها. (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢٠٩).

ويعد المنهج النفسي من المناهج الخارجية أو السياقية، إذ انطلق المنهج النفسي في تحليله للأدب من المبدع أو الكاتب وقام بالربط بين إنتاجه من ناحية وبين تاريخه الشخصي من ناحية أخرى، بينما البنيوية تنفي المؤلف، وترى في النص كيانا مستقلا بذاته غير محتاج إلى النظر إلى مؤلفة. (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٦٠).

كما حاول المنهج النفسي تفسير عملية الإبداع والبحث عن مصدرها من خلال فكرة التسامي تحول الرغبات المكبوتة إلى عمل فني. ثمة إذاً افتراض مسبق هنا بوجود علاقة مباشرة بين النص والمؤلف، ويفرد لهذه العلاقة مكاناً مركزياً في عملية البحث (آن جفرسون وديفيد روبي، ١٩٩٢: ٢١١).

ويرى المنهج النفسي أن النص الأدبي ينتج عن سبب نفسي، ويحتوى على مضمون ظاهر، ومضمون خافٍ مثل الحلم: أي أنه انعكاس لنفس المؤلف، ومن هنا تصبح وظيفة النقد النفسي تحليل ذلك المضمون الخفي واللاوعي المنطوي داخل الحدث الأدبي. بينما وظيفة النقد البنيوي هي الكشف عن النظم الداخلية في النص والتي تعكس المعنى، والتوقف عند النص، من دون البحث عن مصادره، والدوافع النفسية له. (بسام قطوس، ٢٠٠٤: ١٠).

٣- الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج الأسلوبي:

يعتبر بعض الدارسين المنهج الأسلوبي أحد المناهج البنيوية إلا أنه رغم التقارب الشديد بينهما فهي منهج آخر مختلف عن المنهج البنيوي، فـــهناك نوع من التداخل والتخارج بين الأسلوبية والبنيوية على اعتبار أن الأسلوبية انبثقت من الفكر اللغوي والأدبي قبل الحركة البنيوية متأثرة بذات الاتجاهات التي أسهمت في تشكيل البنيوية، وتختلف عنها في أن البنيوية تبعد المؤلف، بينما المنهج الأسلوبي، يرحب بوجوده ويرى في النص الأدبي انعكاساً لشخصية المؤلف. (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩٠).

وقد وجد المنهج الأسلوبي بعد بالي صاحب الأسلوبية التعبيرية محاورا له في البنيوية، واستفاد من (سوسير) Saussure واللسانيين البنيويين مثل بيير جيرو ومايكل ريفاتير، فقد اندمج المنهج الأسلوبي على يد ريفاتير في الستينيات مع المنهج البنيوي، ليصبغ الدراسة الأسلوبية بطابع خاص عند ريفاتير وبحوثه الشعرية الألسنية وتوجهه لمفاهيم الأسلوبية كي تتسق مع المنظومة البنيوية العامة. وظل بعد ذلك التخالف يتمثل في الدراسات الأسلوبية السابقة على البنيوية التي تتكئ على المفاهيم الأسلوبية. (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩١).

وتقع الدراسة الأسلوبية في تلك المنطقة الواصلة بين اللغة والأدب، وتركز على السطح اللغوي من النسيج الأدبي كمحاولة لالتقاط ملامحه وتحديد ظواهره بأكبر قدر من الدقة والتجسيد غير أن لا تلبث بعد ذلك أن تختلط بالنص ذاته عبر عمليات التفسير وشرح الوظيفة الجمالية للأسلوب لتتجاوز السطح اللغوي ومحاولة تعمق دينامية الكتابة الإبداعية في تولدها من جانب وقيامها بوظائفها الجمالية من جانب آخر، أما البنيوية فكانت أقل نجاحا في تناول النواحي الجمالية في النص الأدبي. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٧٤) و(صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩١).

لقد أبدعت الدراسات الأسلوبية في تحديد السمات الأسلوبية الشكلية لكنها وقفت عند ذلك ولم تتجاوزه للكشف عن الدلالة. (صلاح فضل، ١٩٩٧: ٩١).

٤- الفارق بين المنهج البنيوي والمنهج التفكيكي:

انبثق المنهج التفكيكي من المنهج البنيوي نفسه كنقد له، فقد لاحظ (دريدا) Derrida أن مقولات المنهج البنيوي قد أسهمت في تضييق الخناق على المعنى وقيدته بقيود لا يستطيع تجاوزها (بشير تاروت، ٢٠٠٨: ٣٣).

ويوافق التفكيك على المقدمة البنيوية التي ترى أن اللغة هي نظام الدلالة الأول بالفهم نفسه الذي تؤكد فيه البنيوية على حدوث تلك الدلالة في تفاعل التعارض في اللغة. ويتقدم التفكيك خطوة إضافية حين يرى أنه لو كان للعلامات -الكلمات- معنى فقط في الاختلاف، فليس هناك معنى جوهري، أو مطلق. ويكون لدينا بالأحرى بقايا تلك المعاني الغائبة التي تعطي علاقتها التباينية معنى للعلامة الخاصة التي نتناولها (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٨١)

ويرى (دريدا) Derrida أن المعنى مؤجل باستمرار في لعبة الدوال في اللغة، ويجب دائما الوصول إلى المعنى، لكن الوصول إليه لا يحدث أبدا، فحضور المعنى غير قابل للتحقيق، بمقدار ما تحيل كل علامة بلا انقطاع، إلى الدلالات السابقة واللاحقة، محدثة هكذا تفتيتا لحضور المعنى ولتماثله. بمعنى آخر ليس حاضرا أبدا، لأنه يكون قد بات مؤجلا في حركة يسميها (دريدا) Derrida (إرجاء) differance (بيير ف.زيما، ١٩٩٦:٧٥)

ويعارض (دريدا) Derrida البنيوية الفرنسية التي تؤكد على أن تكرار علامة (معاودتها) recurrence أو (ترديتها) iterativite، لا يضع موضع الاتهام هويتها بل يميل إلى تقوية معناها وزيادة التماسك الدلالي لسياقها (بيير ف.زيما، ١٩٩٦:٧٨) ويرى أن قابلية التكرار بما هي تكرار علامة أو معاودتها تفضي إلى تفتت الهوية الدلالية لهذه العلامة: أولا

لأسباب تجريبية (بسبب تنافر لسياقات الإيصال)، ثم لأسباب دلالية (بسبب التغييرات التي تتم في السياق المقالي الداخلي في النص بحيث أظهر أن هذه النصوص قد نسجت من خيوط مختلفة لا يمكنها أن تؤدي إلى نسيج متكامل، بل يزيح الواحد منها الآخر. (بيير ف.زيما، ١٩٩٦:٧٨).

فعملية الكتابة ترتبط أساسا بقراءة النصوص وتأمل كيفية إنتاجها للمعاني وما تحمله بعد ذلك من تناقض، ولا يتطلب تفكيك النص تفكيكا كاملا مجرد قراءة القصيدة ذاتها أولا ثم تفكيكها في لغة بنيتها اللفظية كما يفعل المنهج البنيوي، ولكنه يتطلب أيضا اقتفاء تعبيراتها الفلسفية أو الأيديولوجية إلى منابعها واختبارها. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٨٦).

٥- الفارق بين المنهج البنيوي ومنهج التلقي:

جاءت اتجاهات ما بعد البنيوية لتصحح الأخطاء التي وقعت فيها البنيوية وأبرزها التمحور حول النص، وموت المؤلف، عن طريق صرف الأنظار عن النص، وتركيزها مرة أخرى على علاقة النص/القارئ (سامي إسماعيل، ٢٠٠٢: ١١).

فالمعنى لدى أصحاب منهج التلقي ولاسيما (آيزر) Iser أصبح أبنية يشيدها التلقي بتجاوز المعطى اللساني الواحد، فالقارئ الضمني مفهوم إجرائي يتم عن تحول التلقي إلى بنية نصية نتيجة للعلاقة الحوارية بين النص والمتلقي، ويعبر عن الاستجابات الفنية التي يتطلبها فعل التلقي في النص وبذلك يعيد المعنى اكتماله في كل قراءة بواسطة التأويل بوصفه علما يهدف إلى ترجيح المعنى الذي يرشحه الفهم والإدراك من خلال محاورة بنى النص لسد الفجوات وتقديم بنية تأويلية جديدة. (بشرى موسى صالح، ٢٠٠١:٥١).

كما يرى منهج التلقي أن النص بنية ثابتة وحروف ميتة بدون قراءة، لأن القارئ هو المقصود في أية كتابة، وهو الذي يعيد تشكيل النص فالنص الأدبي يتشكل من خلال فعل القراءة البنيوية النصية مع تصور القارئ، أما المنهج البنيوي فيرى أن النص يستمد وجوده من خلال لغته، ويقدم نفسه ككيان لغوي. (جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باحو، ٢٠٠٠: ١١٢).

وتعد فكرة تفجر الدلالة إحدى مميزات المناهج ما بعد البنيوية، فالنص لا يتضمن معنى مطلقا ونهائيا متحققا بذاته، بل متضمنا لإمكانيات دلالية يحتاج في تحقيقها إلى إسهام القارئ، عندئذ يجب أن ينتقل التركيز من النص بوصفه موضوعا إلى فعل القارئ بوصفه نشاطا عمليا إبداعيا، أما المنهج البنيوي فيرى أن المعنى يمكن الوصول إليه عن طريق الكشف عن

خصائصه التي تمكن القارئ من تفهمه وإدراك تجانسه ووحدته. (محمد عناني، ١٩٩٦: ١٠٢) و(جان ستاروبينسكي وإيف شيفريل ودانييل باجو، ٢٠٠٠:١١٢-١١٣).

كما يقدم منهج التلقي مفهوم الفراغ أو الفجوة الذي يشير إلى معطيات الخلل في النص الذي ينبغي على القارئ أن يتممها ويملأها، لكي يربط بين الأجزاء غير المترابطة. أما البنيوية فترى أن النص الأدبي بنية نصية مكتملة بذاتها. (رامان سلدن، ١٩٩١:١٨٣).

وفي النهاية يلاحظ أن المنهج البنيوي اهتم بدراسة النص الأدبي كبناء لغوي يختلف عن الأبنية اللفظية الأخرى، كالرسالة أو المقالة أو القصة، وهذا يساعد دارس النص الشعري باعتباره جنسا أدبيا خاصا، له قوانينه وتقاليده الخاصة، ويوحي بالطريقة التي يجب أن يقرأ بها ذلك النص الشعري وتوضيح نظام النص الفردي ورؤيته كنظام له عدة مستويات لغوية كالمستوى الصرفي والمستوى النحوي والمستوى المعجمي، والكشف عن الآليات التي يستنتج بها القارئ معنى النص.

بخلاف المناهج الأخرى التي اهتمت بدراسة النص الشعري باعتباره تعبيرا عن فكرة سابقة على النص كالقيم الاجتماعية في المنهج الاجتماعي، والحالة النفسية للمؤلف كالمنهج النفسي، وقد حاولت الاتجاهات التي ظهرت بعد المنهج البنيوي كالمنهج التفكيكي ومنهج التلقي إلى تطوير استراتيجيات النقد البنيوي، والنظر إلى عوامل أخرى غير نصية تسهم في كشف المعنى ويكون للقارئ فيها دورا فاعلا في الكشف عن معنى النص، وجعلت أفق فهم النص مفتوحا ومتعددا.

ثالثاً- معايير المنهج البنيوي:

تتحدد معايير المنهج البنيوي فيما يلي:

١- النسق أو النظام:

أ- اللغة الشعرية:

ينطلق المنهج البنيوي في دراسته للأدب من التفريق الذي وضعه (سوسير) Saussure بين اللغة والكلام فقد قام (دي سوسير) De Saussure بتقديم تمييز أساسي بين ما أسماه (اللغة) langue وما أسماه (الكلام) parole، أي بين نسق اللغة الذي هو سابق في وجوده على الكلام، والممارسة الفعلية التي هي تلفظ فردي، أما اللغة فهي الجانب الاجتماعي أو النسق المشترك الذي نعول عليه (لاشعوريا) بوصفنا متكلمين، والكلام هو التحقق الفردي لهذا النسق في الحالات الفعلية من اللغة. (رامان سلدن: ١٩٩١، ص ص ٩٢-٩٣).

وهذا التمييز اللغوي هو البداية التي انطلقت منها كل النظريات البنيوية اللاحقة، بمعنى أنه إذا كان الموضوع الحق للدراسة اللغوية هو النسق الكامن وراء أية ممارسة إنسانية دالة وليس التلفظ الفردي فإن الموضوع الحق للدراسة في العلوم الإنسانية هو اكتشاف النسق الكامن من القواعد أو الأجرومية المستخدمة في القصائد أو الأساطير أو الممارسات الاقتصادية. (رامان سلدن: ١٩٩١، ص ص ٩٢-٩٣).

ومن هنا ينظر المنهج البنيوي إلى النص الأدبي باعتباره تجليا لقانون مجرد فالهدف الأسمى الذي تسعى البنيوية إلى الوصول إليه هو الكشف عن النظم والقوانين التي تحكم النص. ومن ثم لم تنظر البنيوية إلى النص الأدبي المفرد إلا باعتباره تجليا لنظام عام، وهو ما يسمى بالشعرية poetics التي هي الهدف الأعلى للمنهج البنيوي، وهي تعني عند (تودوروف) Todorov معرفة خاصيات ذلك الخطاب الخاص الذي هو خطاب أدبي. (ك.م نيوتن،١٩٩٦: ١٤٠).

وهكذا فإن كل عمل لا يعد إلا تجليا لبنية مجردة وعامة أو واحدا من التحققات الممكنة. وهو التحقق الذي تبعا له لا يعود هذا العلم مهتما بالأدب الفعلي، بل بأدب محتمل، وبتعبير آخر بتلك الخاصية المجردة التي تؤلف فرادة الظاهرة الأدبية: literariness. ليس هدف هذه الدراسة تقديم إعادة للصياغة، ملخص وصفي للعمل المادي، بل اقتراح نظرية للبنية والوظيفة في الخطاب الأدبي (ك.م نيوتن،١٩٩٦: ١٤٠).

ويميز (تودوروف) Todorov بين موقفين لدراسة الشعر الموقف الأول يرى النص الأدبي موضوعا كافيا للمعرفة؛ الثاني يعد كل نص تجليا لبنية مجردة، ويسمي الموقف الأول

التفسير الذي يكون العمل الأدبي الموضوع الأساسي الوحيد له (ك.م نيوتن،١٩٩٦: ١٣٨) ويرى (تودوروف) Todorov أنه يستحيل تفسير عمل، أدبي أو غير أدبي، لنفسه وبنفسه، دون تركه لحظة دون تخيله في مكان آخر غير مكانه. أو على الأصح، إن هذه المهمة ممكنة لكن الوصف عندئذ مجرد تكرار حرفي للعمل نفسه. وهو يلابس أشكال العمل بإحكام شديد بحيث إن الاثنين يكونان متطابقين، ويمكن القول بمعنى ما أن كل عمل يؤلف وصفه الأحسن، وهناك الموقف الثاني الذي يسميه بالعلم وهو الذي لم يعد هدفه وصف العمل المحدد وتحديد معناه، بل تحديد القوانين العامة التي يكون هذا النص الخاص ثمرتها. (ك.م نيوتن،١٩٩٦: ١٣٩).

ويهاجم (تودوروف) Todorov الدراسات النفسية والاجتماعية بقوله: إننا نجد هنا، جنبا إلى جنب، دراسات نفسية قائمة على التحليل النفسي، دراسات اجتماعية أو قائمة على دارسة الأعراق البشرية، وكذا تلك المستمدة من تاريخ الفكر، وهي جميعا تنكر الخاصية الاستقلالية للعمل الأدبي وتعده تجليا لقوانين خارجة عنه وتهتم بالنفس أو المجتمع، أو حتى العقل البشري، واعتمادا على كون طبيعة الهدف الذي يتوصل إليه فلسفية أو نفسية أو اجتماعية أو شيئا آخر، ستدرج الدراسة التي نحن في صددها ضمن واحد من أنماط الخطاب هذه (واحد من هذه العلوم) التي تتضمن كل منها أقساما ثانوية عديدة. (ك.م نيوتن،١٩٩٦: ١٣٩).

ويصف (تودوروف) Todorov الدراسة اللغوية التي ينشدها بأنها خلافا لتفسير أعمال خاصة، لا تحاول أن تحدد المعنى، بل تهدف إلى معرفة القوانين العامة التي تتحكم بولادة أي عمل. لكنها، خلافا لعلوم مثل علم النفس وعلم الاجتماع، الخ، تبحث عن هذه القوانين ضمن الأدب نفسه. ومن ثم فإن الدراسة اللغوية للشعر تناول للأدب تجريدي و داخلي في الوقت نفسه. (ك.م نيوتن،١٩٩٦: ١٤٠).

فالنظرة الكلية للأدب المتميزة بإدراك الأعمال الأدبية المبدعة في ثقافة معينة بصيغة متزامنة تكشف ما بينها من صلات تجعل منها نظاما متكاملا كانت مرتكزا أساسيا من مرتكزات النقد الغربي الحديث، لاسيما في منهجه البنيوي تحول به إلى دراسة منهجية بعد أن كانت تغلب عليه الانطباعية والأحكام القيمية (ريتا عوض، ١٩٩٢: ٨).

ب-التناول النوعي للأجناس الأدبية:

وتأسيسا على ذلك فإن القراءة البنيوية لابد أن تراعي الجنس أو النوع الأدبي فكل جنس له بنيته الخاصة وعناصره المكونة التي تحدد نوعية هذا الخطاب، وفي هذا الصدد فإن أحد الاتجاهات الأحدث والأكثر جدوى مما هو مفتوح الآن للبحث الأدبي ينبغي أن تكون الدراسة

البنيوية للوحدات الكبيرة للخطاب، وراء نطاق الجملة، الذي لا يستطيع علم اللغة بالمعنى الدقيق أن يتخطاه، ومن ثم سيدرس المرء الأنظمة من مستوى أعلى للتعميم، كالسرد، والوصف، والأشكال الرئيسة الأخر للخطاب الأدبي. (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٣).

إن هذا المنهج في القراءة لا يتطلع إلى تفسير القصيدة، لكنه يفتش عن البنيات أو الأنماط التي تسمح بتلك القراءة. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٠) فلحدود الهوية وظيفة مزدوجة، أنها تحدد تحديدا أكثر وضوحا العناصر التي يتضمنها النظام والعناصر التي يجب استبعادها، وتلح قاعدة احتواء العناصر أو استبعادها على تزويدنا بوسيلة لغلق النظام بحيث نعرف ما يحدث حين نتجاوز حدود أحد الأنظمة أو حين نتعامل مع بنية مختلفة تماما. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦:٦٣).

ولكنه في الوقت ذاته ينظر إلى أن النص الأدبي بذاته نظام أو بنية خاصة، ويعتقد هنا أن النص يستخدم اللغة بطرق تميز هذا النص وحده. وهكذا قد تضطلع الكلمات بتظليل المعنى الذي يعززه السياق وحده، وتنظم هذه الكلمات، فضلا عن هذا، في بنيات نحوية ودلالية وشكلية يحتاج القارئ أن يكتشفها، ويفحصها لتحديد المعنى الذي قد يستنتجه في النص، وأيضا طريقة استنتاج هذا المعنى. وبتعبير آخر يمكن القول أن لكل قصيدة نحوها وتركيبها ومعجمها، وتحدد هذه العناصر الطريقة التي يمكن بها حل شفرة استخدامها وفهمها للغة. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٤).

ويمكن أن يقال إن الدراسة البنيوية، بوصفها علما، تجد نفسها على كل مستوى للعمل الأدبي؛ أولا على مستوى المحتوى أو بتدقيق أكثر شكل المحتوى، ما دامت تحاول أن تنشئ لغة القصص التي تحكي، وبيانها، ووحداتها، والمنطق الذي يربط بين هذه جميعا؛ وباختصار، علم الأساطير العام الذي يسهم فيه كل عمل أدبي، ثانيا على مستوى أشكال الخطاب. بفضل منهجها تعطي البنيوية اهتماما خاصا للتصنيف والمراتب، والترتيبات موضوعها الأساسي هو التصنيف أو الأنموذج التوزيعي الذي يثبته لا محالة كل إبداع إنساني، سواء كان عرفا أو كتابة، ما دام لا يمكن أن يكون ثمة ثقافة دون تصنيف. (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٨).

ج- الجمال في النظام:

تبحث البنيوية عن الجمال في البنية الخاصة التي تميز نصا عن آخر وطريقة انتظام عناصره الفريدة والمختلفة إن الإدراك البنيوي للعالم هو الإدراك الذي يرد التعدد إلى وحدة، والتشتت إلى قواعد منظمة والتجزؤ إلى عناصر علائقية، فهو إدراك ينطوي على نوع من الجمالية العقلانية التي ترى الجمال في النظام، أو نظام الجمال بلا فارق؛ فالجمال هو النظام،

والنظام هو الجمال، في الإدراك البنيوي للعالم، فالنظام الذي هو الجمال موجود وراء سطح الأشياء والظواهر في أبنيتها الكامنة أو الشاملة (جابر عصفور،١٩٩٨: ٢١٧).

٢- النظرة الكلية:

جاء المنهج البنيوي كرد فعل على الجزئية الذرية التي تعزل العناصر وتعتبرها مجرد تراكب وتراكم، فالدراسة البنيوية تتمثل في البحث عن العلاقات التي تعطي للعناصر المتحدة قيمة من خلال وضعها في مجموع منتظم، مما يجعل من الممكن إدراك هذه المجموعات في أوضاعها الدالة. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٩٥).

فالمنهج البنيوي تحليلي يعالج العناصر التي يتكون منها كلٌ ما لا على أنها وحدات مستقلة، وإنما كل ينبغي اعتباره من وجهة نظر علاقاته الداخلية طبقا للمبدأ المنطقي الذي يقضي بأولية الكل على الأجزاء، فلا يمكن فهم أي عنصر في البنية خارج الوضع الذي يشغله في الشكل العام (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٩٦) فأساس التحليل البنيوي هو النظر إلى النتاج الأدبي باعتباره كلا عضويا متكاملا (يوري لوتمان،١٩٩٥: ٢٧).

إذ إن مفهوم البنية، يعني قبل كل شيء توافر الوحدة العضوية. وقد لاحظ كلود ليفي شتراوس هذه الخاصية حين كتب: إن البنية ذات طابع عضوي لأن العناصر المكونة لها تقتضي أن يكون أي تغيير مفضيا إلى تغيير بقية العناصر، وبالتالي يكون مفهوم الكلية في البنية مفهوما مهما. إنه يحدد البنية باعتبارها توجد بكل أوجهها في وقت واحد، مع أننا كقراء لا نستوعبها غالبا إلا في تتابعها. (يوري لوتمان،١٩٩٥: ٢٧) و(ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦١).

ويحدد (ديفيد بشبندر) David Buchbinder بعدا مهما للنص المفرد هو ذلك البعد الذي يضعه في نظام الأدب ككل. إن وجود هذا النظام يعني بالضرورة أن النصوص تتأثر حتما، على مستوى البنيات الشكلية والتصورية بنصوص أخرى. ويعتمد بالتالي جزء من معنى أي نص على علاقة التناص مع نصوص أخرى، معاصرة له أوسابقة عليه. ويتضمن هذا قضايا الجنس الأدبي كالبنية الشكلية للقصيدة -مثلا، ما إذا كانت سونيت أو مرثية elegy- بالإضافة إلى معاني الرموز والاستعارات، ويتضمن أيضا أنواع الأداء التي ترتبط ارتباطا نموذجيا بالنصوص الشعرية. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٥).

كما يحدد بعدا آخر هو ذلك البعد الذي يقيم علاقة بين النص والثقافة ككل؛ فالنظر إلى النص الشعري المفرد يقتضي نظرة كلية للنص شاملة لكل عناصره فدلالة أي نص ليست في

معنى افتراضي مسبق له، وإنما هي محصلة مجمعة لكل وسائله الإشارية والمجازية وتكنيكه في التعبير والرمز. (صلاح فضل، ١٩٨٧: ٣٤).

من هنا تصبح طريقة القول جزءا جوهريا وعنصرا مكونا للقول ذاته وتصبح دلالة الشعر الكاملة معادلة فحسب للقصيدة ذاتها وليس بوسع أي ناقد حينئذ أن يبسطها ويشرحها لأنه يحول بنيتها ويفك تكوينها دون أن يعيد تركيبه وتظل مهمة القراءة النقدية الوحيدة هي تتبع كيفية إنتاج الدلالة الشعرية وعوامل تولدها بالتعرف على هذه الأبنية وتحديد رموزها لإدراك كيفية قيامها بوظائفها السيميولوجية، وهي قراءة توصف أحيانا بأنها ألسنية أو لغوية لكنها في حقيقة الأمر تتجاوز المدى اللغوي إذ تحاول احتضان النص بالنفاذ إلى أبعاده الإشارية والرمزية في مستوى خاص وهكذا سيظهر أن البنيوية ملاذ للنقد الداخلي كله من خطر التجزيء الذي يهدد التحليل القائم على أساس الفكرة: إعادة تشكيل العمل مبدأ تماسكه. (صلاح فضل، ١٩٨٧: ٣٤) و(ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٤).

٣- العلاقات:

أ- العلاقات الخلافية والتشابهية:

ثمة قانونان مهمان هما قانون (العلاقة) relation وقانون (التعارض) opposition، ويوضح (ديفيد بشبندر) David Buchbinder، قانون العلاقة من خلال المثال التالي: يبين مثال الأبجدية أن المعنى ينبثق من علاقات داخل النظام. ليؤخذ مثلا الحرف A إنه بذاته مبهم المعنى في أفضل الظروف، وبلا معنى في أسوئها. إنه يكتسب معنى فقط بعلاقته مع عناصر أخرى شبيهة في النظام نفسه. قد تحدد هذه العناصر في الأبجدية بأنها الحروف اللينة (يكون للحرف A معنى فقط حين نراه في علاقته بالحروف اللينة الأخرى e, I, o, u التي تشبهه)، أو تحدد بأنها الحروف الساكنة (يكون الحرف A معنى فقط حين يُرى في تعارضه مع الحروف الساكنة D, F, G B, C,... الخ باعتبارها فصيلة مختلفة)، أو يحدد كموضع في ترتيب الأبجدية التقليدي (يكون للحرف A معنى في علاقته أو تعارضه مع الحرف Z). (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٧).

و يتيح قانون العلاقة إدراك التشابهات أو الروابط بين العناصر، ولكن يجب الوعي بأن هذه التشابهات في المعنى (تباينية) differential دائما: حين يظهر أن عنصرين على علاقة ببعضهما فإن هذا لا يعني أن يعتبرا شيئا واحدا، قد يكون الحرف A مثل الحرف E، في أن كليهما حرف لين، لكن الحرف A ليس الحرف E نفسه. والقانون الثاني وهو قانون التعارض حيث يكون المعنى بالاستبعاد، حين يتيح لنا أن نحدد عنصرا باختلافه عن (وليس

في تناقضه التام مع) عنصر آخر في النظام: يكون الحرف A معنى لأنه ليس الحرف B أو E أو Z. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٧).

ومن ثم فإن هذين القانونين يعملان معا في البنية لصناعة المعنى. لا يمكن أن يعملا مستقلين عن بعضهما. إنهما يوضحان، على أحد المستويات، مفهوم المنهج البنيوي لكلية النظام، فما يجعل للشيء دلالة هو علاقته الخلافية مع عناصر أخرى. ولا تعني خلافية بالضرورة تضاد وإنما الاختلاف. وهذه تكون ضمن نسق واحد وهو القصيدة، وهنا نلجأ إلى اللسانيات التي انتهت إلى أنه لا يمكن تحديد أي عنصر منفصل إلا بعلاقته الخلافية مع العناصر الأخرى. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٧٨) و(ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٧).

ب- نظام العلاقات في النص الشعري: إسقاط العمودي على الأفقي:

يأتي (جاكوبسون) Jakobson بما يسميه المحور الرأسي الاستبدالي والمحور الأفقي السياقي أو التركيبي ليحدد نوع العلاقات في النص. تسمى (الفصيلة) category التي يصنف فيها أحد العناصر (محور استبدال) paradigm، ومن المهم أن نتذكر أن محور الاستبدال يعمل كقائمة من الاحتمالات، إننا نختار، بوعي أو بدون وعي، من عدد من محاور الاستبدال ونحن نشيد عبارة أو نحللها. إننا نختار معنى معطى، طبقا لقانوني العلاقة والتعارض، بواسطة محور الاستبدال المنتزع منه، في تعارضه مع محاور الاستبدال الأخرى التي استبعدناها، وبواسطة عناصر لم نخترها منه داخل ذلك المحور الاستبدالي، وحين تتحد العناصر في (تنظيمات) organsations أكثر تعقيدا يخلق (محور السياق) syntagm أو التركيب. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٨) و(Culler, ٢٠٠٢:٦٥)

فالبنية تتكون بدورها من عناصر في حقيقة الأمر، لكنها خاضعة لقوانين تتحكم في النظام بأشمله، وتسمى قوانين التركيب. ولا تقتصر على مجرد تداعيات تجمعية متراكمة، ولكنها تضفي على المجموع صفات تميزه بهذا الاعتبار عن العناصر المكونة له (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٨٩).

ويؤسس (جاكوبسون) Jakobson النموذج البنيوي لتحليل النص الشعري على تمييزه بين محور الاختيار(العمودي) ومحور التأليف (الأفقي) فهناك مبدآن أساسيان لنظم الكلام: الاختيار والتأليف و(رومان جاكوبسون) Roman Jakobson يحدد البنية الشعرية بأنها بنية يميزها إسقاط مبدأ التماثل من محور الاختيار على محور التأليف. وعلى سبيل المثال، تتألف الكلمات من متواليات إيقاعية مقفاة ومتجانسة استهلاليا نتيجة تماثلها الصوتي، ويؤسس هذا حتما، توازنات دلالية بين هذه الكلمات، وبناء على ذلك تدرك معانيها الخاصة كونها متعالقة

عن طريق التشابه (استعارة أو تشبيه) أو عن طريق التعارض (تضاد). (جين ب. تومبكنز،١٩٩٩: ٧٨).

وهذا يعني أن تكرار الأشكال المتماثلة، أي (التوازي) parallelism، هي العلاقة الأساسية المقومة للشعر. وبطبيعة الحال، ما دامت اللغة نظاما مؤلفا من بضعة مستويات يتركب أحدها على الآخر (المستويات الصوتية، والفونولوجية، والنحوية، والدلالية)، فإن التوازي يكشف عن نفسه في أي مستوى من هذه المستويات: فالقصيدة، إذن، متوالية لفظية تتكرر من خلالها العلاقات نفسها بين المكونات وعلى مستويات مختلفة، فالقصة نفسها تحكى ببضعة طرائق في الوقت نفسه وبالطريقة نفسها في بضعة مرات. وبشكل مفيد، يمكن أن نحدد ثانية بمصطلحات بنيوية كنا قد ذكرنا مرة، أنها تعريفات أساسية فنقول: البنية نظام مؤلف من بضعة عناصر، ولا يمكن أن يخضع أحد هذه العناصر للتغير من دون إحداث تغيير في العناصر الأخرى كلها (جين ب. تومبكنز،١٩٩٩: ٧٨).

وهي مقولة تأسيسية مهمة في التناول البنيوي للنص الشعري فليس المهم هو البحث في محور الاختيار أو المحور الاستبدالي من حيث اختيار مفردة دون غيرها، وإنما لابد من دراسة مجموع اختيارات المؤلف على مستوى النص وذلك لضمان الوصول إلى دلالة النص الكلية. وكذلك لا ينظر إلى الجمل من ناحية تركيبية فقط وإنما من خلال النظر في اختيارات المؤلف لأنواع التراكيب مما ينتج دلالة معينة على مستوى النص ككل. وهو ما يسميه (جاكوبسون) Jakobson إسقاط محور الاختيار على محور التأليف. وهو ما يوضحه ليفين حينما يميز بين مستويين في اللغة يميز التحليل اللساني في اللغة بين مستويين: الأول تركيبي أفقي, والثاني استبدالي عمودي. (سمويل ر.ليفن: ٢٥).

ويركز على أهمية تناول الأفقي بشكل عمودي إذ أن الصورة التي تخول، في نظرنا للشعر تأثيراته المتميزة بالإمكان تفسيرها بشكل أفضل، ضمن هذا المستوى ينبغي لكل تحليل لغوي للشعر أن يهتم ضرورة بالمستوى المركبي لأن تناوله بالتحليل سهل للغاية إلا أن دراسة البدائل مهمة هي الأخرى نظرا إلى أن البنيات العالقة بالقصيدة يكون إدراكها أسهل حينما ينظر إلي القصيدة ليس باعتبارها مجرد مركبات متعاقبة وإنما باعتبارها نسقا من البدائل، أو هما معا في نفس الآن (سمويل ر.ليفن،١٩٨٩: ٢٥).

ومن ثم يكون الوصول إلى دلالة القصيدة إذ تنشأ اللغة من خلال تعقب اللفظ لا في طبيعته المفردة بل في علاقاته السياقية مع غيره من الألفاظ والطبيعة الثنائية لصور الأسلوب في شعره تؤكد الطاقة الدائبة التي ينبغي أن يتتبعها القارئ بين المسند والمسند إليه، أو بين

الفعل وفاعله، أو المضاف والمضاف إليه أو بين الصفة والموصوف، هذه العلاقة غالبا ما تقوم وتتبلور من خلال منطق التقابل الذي يفضي إلى نوع من التماثل الجزئي، غير أن هذا التقابل يتم على مستوى أوسع من خلال تقابل الوظائف داخل القصيدة الواحدة، ويتم ذلك التقابل من خلال تقسيم القصيدة إلى أقسام دلالية، وإيجاد وظيفة لكل قسم من الأقسام ثم البحث عن علاقة هذه الأقسام بعضها بالبعض من خلال تقابل وظائفها (يسرية يحي المصري،١٩٩٧: ٢٤١).

ويعتمد تحديد المحاور الدلالية في القصيدة على توظيف كل محور من خلال تحديد العلاقة بينه وبين غيره من المحاور، من خلال كم أبياته، فلا شك أن التفوق الكمي للمحور بمقابلته بغيره من المحاور يعبر عن مركزية هذا المحور بالقياس إلى غيره، كما يؤكد ايجابية مقوماته الفكرية كمحور مركزي في مقابل سلبية المحاور الهامشية (يسرية يحي المصري،١٩٩٧: ١٤١).

ويتفق الباحثون على أن البنية عبارة عن مجموعة متشابكة من العلاقات وأن هذه العلاقات تتوقف فيها الأجزاء، أو العناصر على بعضها من ناحية وعلى علاقتها بالكل من ناحية أخرى (عفيف عبدالرحمن،١٩٨٧: ٢٠١) فالهدف الجوهري من هذا النشاط البنيوي فهو إعادة الشيء بطريقة تبرز قوانين قيامه بوظائفه، فالبنية إذن في نهاية الأمر هي صورية الشيء التي تسمح بفهمه وإدراك تكوينه وطريقة تشغيله يقوم بعمليتين يفكك ويحلل ثم يقوم بتركيبه مرة أخرى (عفيف عبدالرحمن،١٩٨٧: ٢٠١-٢٠٢).

وهكذا فإننا مستعدون أن نتفق مع كلود ليفي شتراوس على أن القصيدة بنية تشتمل، في ذاتها، على متغيراتها التي تنتظم على المحور العمودي للمستويات اللسانية المختلفة. وعلى ذلك يمكن وصف القصيدة على نحو مستقل، ولذلك لسنا بحاجة إلى توضيح فرادتها عن طريق البحث المضني لتحديد طبيعة مفاهيم مثل (الانحراف عن القاعدة) non-grammaticalness أو الانحراف عن المعيار. وأن مقارنة التغيرات، بوصفها شرطاً أساسيا للتحليل الذي ينجز بمجرد تقطيع النص إلى مستوياته اللسانية المختلفة، مستوى فمستوى. (جين ب. تومبكنز،١٩٩٩: ٧٨-٧٩).

٤- الأساس اللغوي:

لقد اعتمدت التطورات الأولى البارزة في الدراسة البنيوية على ما أحرزه اللغويون من تقدم في دراسة الفونيمات (الأصوات) phonemes التي هي عناصر المستوى الأدنى من

نسق اللغة. والفونيم هو الصوت الدال الذي يدركه من يستخدم اللغة أو يميز معناه، لا بحكم وقعه في ذاته بل بحكم اختلافه عن غيره من الأصوات. (رامان سلدن،١٩٩١: ٩٦).

ولقد بقيت البنيوية (السوسيرية) sassurean عموما خاصة بالألسنيين حتى الحرب العالمية الثانية. وفي ١٩٤١ لجأ (كلود ليفي شتراوس) Claude Levi Strauss الإنثربولوجي الفرنسي إلى نيويورك والتحق بالألسني الروسي (رومان جاكوبسون) Roman Jakobson الذي تأثرت أعماله بنظرية (سوسير) Saussure اللغوية. ومنه تعرف ليفي شتراوس على البنيوية واستخدمها في مجال دراسته (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٤) قام (دي سوسير) De Saussure بتقديم تمييز أساسي بين ما أسماه اللغة. وما أسماه الكلام parole أي بين نسق اللغة الذي هو سابق في وجوده على استخدام الكلمات، والممارسة الفعلية التي هي تلفظ فردي. أما اللغة فهي الجانب الاجتماعي أو النسق المشترك الذي نعول عليه (لاشعوريا) بوصفنا متكلمين. والكلام هو التحقق الفردي لهذا النسق في الحالات الفعلية من اللغة. (رامان سلدن،١٩٩١: ٩٢-٩٣).

هذا التمييز هو الأساس الذي تنطلق منه كل النظريات البنيوية اللاحقة بمعنى أنه إذا كان الموضوع الحق للدراسة اللغوية هو النسق الكامن وراء أية ممارسة إنسانية دالة وليس التلفظ الفردي فان الموضوع الحق للدراسة في العلوم الإنسانية هو اكتشاف النسق الكامن من القواعد أو الأجرومية المستخدمة في القصائد أو الأساطير أو الممارسات الاقتصادية (رامان سلدن،١٩٩١: ٩٢-٩٣).

فالعلم الوحيد الذي يتخذ الأدب موضوعا له - بعد الدراسة اللغوية للشعر - علم اللسانيات (على الأقل كما يوجد اليوم)، و موضوعه نمط محدد من البنية اللغوية (الفونولوجي، والنحوي، والدلالي) باستبعاد الأنماط الأخر التي تدرس في علم الإنسان، أو التحليل النفسي (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤١).

ويفترض المنهج البنيوي أن الأدب، كنتاج ثقافي، يتشكل من بنية اللغة التي يعتقد أنها تكون الطبيعة الحقيقية لإدراكنا للواقع، وتؤدي هذه المقدمة المنطقية إلى نتيجتين مهمتين: الأولى، أنها تتيح للمنهج البنيوي فحص الطرق التي تَبني بها نصوص الأدب كلغة نحوَها، إذا جاز التعبير. ويمهد هذا حتما الطريق للتأكيد الدلالي على الكيفية التي يعبر بها النص عن معناه (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٥).

والنتيجة الثانية، إذا كانت اللغة تقدم نموذجا لإدراك الإنسان ونشاطه كليهما، فإنه يمكن فحص الأدب كنظام على علاقة بالأنظمة الأخرى في ثقافة معينة، لأنه من المفترض أنها كلها تركز على نموذج لغوي. وإذا سلمنا بهذا النموذج، فإن التأكيد على العملية (العلاماتية) semiosis في المقاربة البنيوية للشعر يتضمن أيضا اهتماما بالطريقة التي تعكس بها النصوص الواقع المدرك أو تقلده، ولقد تمكنت دراسة الأدب، في علاقتها باللسانيات، من التحول من إلحاح النقد الجديد على التفسير إلى البحث في الشعرية، أي إلى تحليل (عمليات المعنى) processes of meaning وعلاقتها بالشكل (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٥).

ولأن الأدب عمل لغوي قبل كل شيء، ولأن البنيوية، من جانبها، منهج لغوي متميز، ستحدث المواجهة الأكثر احتمالا بوضوح فوق أرض المادة اللغوية: فالأصوات، والأشكال والكلمات والجمل، تشكل الموضوع المشترك لـ(عالم اللغة) linguist و(فقيه اللغة) philologist إلى حد أنه كان من الممكن، في غمرة الحماس الأول للحركة الشكلانية الروسية، أن نحدد الأدب بوصفه مجرد لهجة، وأن نتصور دراسة بوصفها ملحقا بالدراسة العامة للهجات. لكن هذا التجاوز الخاص كالتجاوزات الأخر التي اقترفتها الشكلانية، له قيمة تطهيرية: من خلال تجاهل مؤقت للمحتوى، استطاع التحويل الشرطي للجوهر الأدبي للأدب إلى جوهره اللغوي أن يجعل من الممكن تعديل بعض الحقائق التقليدية فيما يتعلق بحقيقة الخطاب الأدبي، ودراسة نظام تقاليده على نحو أكثر دقة، لقد عد الأدب أمدا طويلا رسالة دون نظام رمزي ليصبح ضروريا أن نعده لبعض الوقت نظاما رمزيا دون رسالة (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٢-١٤٣).

ويعني هذا أن المنهج البنيوي، المطور نفسه عن أنموذج لغوي، يجد في الأدب، الذي هو عمل لغوي، موضوعا له أكثر من صلة قرابة بها؛ فالاثنان من جنس واحد. (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٨).

٥- الدراسة الداخلية:

وهو ما يطلق عليه التحليل النصي الذي ينطلق من النص مستبعدا وجهات النظر المختلفة الخارجة عن القوانين الداخلية، وهو ما يميز المنهج البنيوي فإن أي تحليل يوقف نفسه عند العمل دون الاهتمام بمصادره أو دوافعه سيكون بنيويا على نحو ضمني، وينبغي أن يتدخل المنهج البنيوي حتى يضفي على هذه الدراسة الداخلية نوعا من عقلانية الفهم وسيعيد عقلانية التفسير التي يتخلى عنها البحث عن الأسباب، ومن ثم فإن التحليل القائم على (الفكرة الرئيسة) the matic سيميل عفويا إلى أن يبلغ أوجه وإلى أن يختبر في تركيب بنيوي تجمع

فيه الفكر الرئيسة المختلفة في شبكات، في سبيل أن تنتزع معناها التام من مكانها وعملها في نظام العمل (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٤).

فالدراسة الداخلية للنص تنطلق من تحديد (سوسير) Saussure للغة بأنها نظام لا يعرف سوى قواعده الخاصة به، ويميز بين علم اللغة الداخلي الذي يدرس هذه القواعد وعلم اللغة الخارجي الذي يعنى بمشاكل الأصل والتأثير (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٩٧) فـالتحليل الداخلي يقتضي الاستبعاد المنهجي لجميع وجهات النظر المختلفة السابقة؛ ويقتصر فحسب على القوانين الداخلية التي تحكم قيام اللغة بوظائفها الدلالية وما يتضح في نظمها من مقابلات وتداعيات وتجانس أو تنافر. إن قاعدة الانبثاق تقتضي أن يتركز الموضوع على دراسة العناصر المكونة للموضوع وطريقة قيامها بوظائفها (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٩٩).

والتحليل الداخلي يستبعد أي عناصر من خارج النص من قبيل حياة المؤلف أو الظروف الاجتماعية وفي هذا الصدد يقول (تودوروف) Todorov بطرافة: "فإذا كان التحليل النفسي أو الاجتماعي لنص أدبي ما غير جديرين بالانتساب إلى علم النفس أو علم الاجتماع، فأي حق يمكن نسب هذين التحليلين إلى علم الأدب". (تزفيتان تودوروف، ١٩٨٧: ٢٢).

لقد أفرغ المنهج البنيوي النص من وجود المؤلف لأنه رأى فيه اهتمامات تاريخية وبيوجرافية لا علاقة لها بمعنى النص كبنية لفظية، لان هدف المؤلف إما أن يتجسد في النص أو لا تكون له أية علاقة بمعناه. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٤-٦٥) و البنية هي ما يكشف عنه التحليل الداخلي لكل ما، والعناصر والعلاقات القائمة بينها، ووضعها، والنظام الذي تتخذه. ويكشف هذا التحليل عن كل من العلاقات الجوهرية الثانوية، معتبرا أن النوع الأول هو الذي يكوّن البنية التي تعد هيكل الشيء الأساسي أو التصميم الذي أقيم طبقا له، والذي يمكن الوصول إليه واكتشافه (صلاح فضل، ١٩٩٢: ١٧٦).

وهنا يوظف المنهج البنيوي النظرية اللغوية للسويسري (فردناند دي سوسير) Ferdinnand De Saussure، الذي ركز على الدراسة الآنية بدلا من الدراسة التاريخية، إذ يقدم (سوسير) Saussure النموذج التزامني synchronic الذي يرى اللغة في علاقاتها بالثقافة ونشاطاتها في لحظة زمنية واحدة، بديلا للنموذج التعاقبي diachronic الذي فضله دارسو اللغة وكان يهتم بدراسة اللغة عبر الفترات التاريخية (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٥٣).

٦- العلامة ووحدة الدال والمدلول:

بعد أن بين (سوسير) Saussure ضرورة التأكيد على النظام اللغوي، انطلق يستخلص الأدوات المفهومية لوصف ذلك النظام وعناصره. أولا أعاد تعريف العنصر الأساسي للبنى اللغوية؛ العلامة. أعلن أن العلامة ليست اسما لمسمى، بل كل مركب يربط الصورة السمعية والمفهوم، ولتنقية مصطلحه دعا (سوسير) Saussure هذين المظهرين للعلامة: الدال والمدلول. والعلاقة بين الصوت والمرسل والمفهوم العلامي عبارة عن علاقة اعتباطية. (روبرت شولز،١٩٨٤: ٢٧).

ويرفض المنهج البنيوي ثنائية الشكل والمضمون، وليس هناك جانب تجريدي وآخر محدد واقعي، فالشكل والمضمون لهما نفس الطبيعة ويستحقان نفس العناية في التحليل، ومن هنا فالبنية لا تبتر الواقع، وإنما هي على العكس من ذلك تتيح الفرص لإدراكه بجميع مظاهره، ولنتذكر ما قاله (سوسير) Saussure عن الدال والمدلول من أنهما كوجهي العملة الواحدة، وكصفحتي الورقة الواحدة (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٠٣).

ففي وصف بنية القصيدة ينبغي التمييز بين عدة تصورات مختلفة هي البنية والشكل والموضوع وعناصرهما، فالبنية هي المصطلح الأعم الذي يتحدد نتيجة لمبادئ أخرى ذات طابع شكلي موضوعي تتحكم في توليد وخلق العمل الأدبي، ويترتب عليها النظام الذي تتخذه الوحدات المكونة، أما الشكل فهو على هذا الاعتبار ليس سوى الهيكل الناجم عن قوانين الصياغة ومبادئ التكرار والقوالب التي توضع فيها عناصر معينة، ويعود التمييز بينه وبين الموضوع إلى طبيعة المادة المزدوجة للأدب وهي اللغة (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٩٤).

ومن هنا فإن العناصر التي تتصل بالجانب الصوتي للكلمات تسمى عناصر شكلية وتلك التي تنجم عن الدلالة الرمزية تسمى عناصر موضوعية، وبما أن الأدب ليس مجرد نسخ حرفي أو انعكاس مباشر للواقع الخارجي فإنه يدل على معان لا نصل إليها فور تلقينا أو ارتطامنا بهذا الواقع، وهي في أساسها معان مرتبطة ببنية الأدب أو الفن لأن الخاصية المميزة هي وجود تشابه بين بنية العمل الفني الدالة وبنية الشيء الخارجي المدلول فأول شيء يقوله العمل الفني –وهو أهم شيء كذلك– هو ما يقوله من خلال كيفية تركيبه وبنائه نفسه (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٩٥-٢٩٦).

ومن هنا ترى البنيوية أن امتلاك النص امتلاكا شكليا تاما يكون السبيل إلى اكتشاف تصميمه ثم معناه (ليليان كرم، ١٩٩٥: ٨)، فالشكل يعكس بطريقة ما المعنى. ويؤكد (سمويل ر.ليفن) على أن الشكل يحتوي ويخترق المحتوى بطريقة تكسب المجموع مدلولا أعمق وأشد

جوهرية، من ذلك المدلول الذي تحتوي عليه الرسالة المجردة أو الزخارف مستقلة، وفي البعد الشعري فإن الشكل والمحتوى، يتحولان رغم ذلك إلى مرادفين (سمويل ر.ليفن،١٩٨٩: ١١).

إن تحليل النص يكشف عن وجود بنيات خاصة بلغة الشعر، بنيات تقوم بدور موحد للنص الذي تظهر فيه. (سمويل ر.ليفن،١٩٨٩: ١١) ويشكل المنهج البنيوي في حد ذاته اللحظة التي يعيد فيها المرء اكتشاف الرسالة في النظام الرمزي، الذي يكتشف بتحليل البنى الحالة وغير المفروضة من الخارج بواسطة الأهواء الأيديولوجية. وهذه اللحظة لا تتأخر كثيرا في مجيئها، لأن وجود العلامة، على كل المستويات، يعتمد على ترابط الشكل والمعنى، وبين الشكلانية الصرفة التي تحول الأشكال الأدبية إلى مادة صوتية لا شكل لها جوهريا لأنها غير دالة، والواقعية التقليدية التي تضفي على كل شكل قيمة تعبيرية مادية مستقلة، ينبغي أن تجعل التحليل البنيوي في الإمكان تبين الارتباط الموجود بين نظام الأشكال ونظام المعاني، باستبدال البحث عن التناظرات الدقيقة ببحث عن تشاكلات إجمالية، ولا يقف طموح البنيوية عند إحصاء التفعيلات وملاحظة تكرار الفونيمات: ينبغي أيضا أن تواجه الظاهرات الدلالية. (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٣).

٧- التحليل اللغوي:

يرى صلاح فضل أن نظرية المستويات البنيوية كانت لها إرهاصات قوية منذ ما يقرب من نصف قرن، غير أنه يرى أن النظرية القديمة أو الكلاسيكية لا تعد نموذجا بنيويا لخلطها بعض المقولات النفسية والأفكار المثالية بالجسم اللغوي للعمل الأدبي، فلم تلبث نظرية المستويات اللغوية أن تعززت بالرؤية البنيوية بحيث أصبح المنهج السائد في دراسة الأدب هو اعتبار النص الأدبي كلا مكونا من عناصر مختلفة متكاملة فيما بينها على أساس مستويات متعددة تمضي في الاتجاهين الأفقي والرأسي في نظام متعدد الجوانب متكامل الوظائف في النطاق الكلي الشامل.(صلاح فضل،١٩٩٢: ٢١٢-٢١٣).

ويقترح بعض النقاد ترتيب هذه المستويات على الشكل التالي:

١- المستوى الصوتي: حيث تدرس الحروف ورمزيتها وتكويناتها الموسيقية من نبر وتنغيم وإيقاع.
٢- المستوى الصرفي: وتدرس فيه الوحدات الصرفية ووظيفتها في التكوينين اللغوي والأدبي خاصة.
٣- المستوى المعجمي: وتدرس فيه الكلمات لمعرفة خصائصها الحسية والتجريدية والحيوية والمستوى الأسلوبي لها.

٤- المستوى النحوي: لدراسة تأليف وتركيب الجمل وطرق تكوينها وخصائصها الدلالية والجمالية.

٥- المستوى الدلالي: الذي يشغل بتحليل المعاني المباشرة وغير المباشرة والصور المتصلة بالأنظمة الخارجة عن حدود اللغة التي ترتبط بعلوم النفس والاجتماع وتمارس وظيفتها على درجات في الأدب والشعر. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٣٢١).

وعلى الرغم من أن هذا التناول الذي يعتمد التنظيم اللغوي المسبق بطريقة مباشرة توشك أن تكون تبسيطا منهجيا خطيرا يغري بالسذاجة المنهجية ويوحي للباحثين بوضع فراغات تقليدية ومحاولة ملئها بتعسف مما يجعلهم يجافون روح المنهج البنيوي الذي يرفض الفصل بين الشكل والمضمون. (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٣٢١).

وما يميز التحليل البنيوي اللغوي هو تصور المستويات المتداخلة بنيويا حيث يعتمد كل مستوى على ما قبله في كلٍ يكشف عن ضرورة التحليل المنتظم للموضوع الحالي، فلكي نعرف بالتجربة عملا أدبيا ينبغي أن نمس أولا مستوى الرموز والأصوات بالسمع أو القراءة؛ ثم تدرك معاني الكلمات المفردة، ثم وحدات الدلالة الكبرى التي تكونها وتحددها، على أنه ينبغي ألا تنسى أن تجربة القراءة مثلا تلتقط الوحدات المتتابعة – أي الجمل – بما تتضمنه من جميع المستويات، أي أن التجربة الأدبية إنما هي عملية ذهاب وإياب دائبين بين هذه المستويات من القاعدة إلى القمة وبالعكس، ومعنى هذا أنه يمكن القول بأن جميع هذه المستويات تتأتى وتتم تقريبا في نفس الوقت وإن كنا نفصل بينها عند التحليل والدراسة (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٣٢٠-٣٢١).

وينبغي في هذا التناول مراعاة المحورين الأفقي والاستبدالي عند تحليل النص الأدبي؛ ففي التقسيم الأفقي للشعر مثلا نقوم بوضع هيكل النظم وتوزيعه، ويمكن رصد الروابط النحوية التي تصل ما بين هذه الوحدات، وخاصة تلك التي تعود إلى الأجزاء السابقة في النص، وفيما يتصل بالمحور الاستبدالي فإن اختيار المؤلف لإنشاء عمل أدبي ما إنما هو نقطة الانطلاق في دراسته، وجملة الاختيارات الفنية والأسلوبية الأخرى هو الذي يؤدي إلى اكتشاف قواعد الهياكل الدلالية (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٣٢٢-٣٢٤).

إن إدراج العلامة في بنية مركبة متعددة المستويات يضفي عليها قيمة دلالية موحدة تجعلها صالحة لأداء وظائفها على هذه المستويات المختلفة، أي أن كل مظهر من مظاهر البنية يعطي

للكلمة قيمته الدلالية حتى تصبح وحيدة المعنى، إذ أنه كلما انكمش مجال تعدد المعنى زاد اكتمال الفائدة والإعلام بها. (ديفيد بشبندر، ١٩٩٦: ٦٦).

٨- تعدد المداخل:

على الرغم مما يقال حول صرامة المنهج البنيوي باعتباره قراءة مغلقة ووحيدة المعنى ولا تحتمل التعدد إلا أن الواقع خلاف ذلك فالقراءة الخارجية تستدعي معنى واحدا وهو ما يشير إليه الواقع النفسي أو الاجتماعي وبالتالي فله تفسير واحد يحدده المرجع الخارجي، بينما القراءة البنيوية تستنطق النص من داخله لتجعله مفتوحا ويحتمل عدة معاني ولكن هذه المعان لابد أن تقوم على أساس لغوي ودليل عليه من داخل النص نفسه لا من خارجه. فلا تفترض البنيوية قراءة وحيدة إجرائيا فإن البنيوية تتيح للناقد القيام بعملية مزدوجة هي الاقتطاع والتركيب. أي أنها تتوقف عند جزء من النص ترى فيه بنية موضعية للكشف عن وظيفة هذا الجزء وصلته بالأجزاء الأخرى وتأثيره في الكل وتأثره به، وبعد التعرف على هذه العلاقات والوظائف تتم إعادة تركيب النص في إطار التحليل الشمولي لنصوص أدبية يقود إلى الكشف عما بينها من تشاكل مطلق (إبراهيم خليل،٢٠٠٢: ٨٤-٨٥).

كما يشير (جان بياجيه) Jean Piaget إلى ذلك بقوله: "وبالتقدير الثاني الذي يكون طورا لاحقا كما يمكن له أن يلي مباشرة اكتشاف البنية، يجب أن يكون بإمكان هذه الأخيرة أن تفسح المجال للتقعيد الاستنباطي. على أن يفهم هذا فقط أن هذا التقعيد الاستنباطي هو من وضع المنظر، فيما للبنية استقلالا عنه". (جان بياجيه، ١٩٧١: ٨).

ويقدم الطرابلسي ملاحظة مهمة حول المنهج البنيوي وهي أن خاصية تعدد البنى في النص الأدبي وتميّزه ببنى تختص به، والتوظيف الفني لجملة البنى فيه، عناصر تقود إلى خاصية تعدد القراءات فإلى خاصية تعدد المفاتيح. فالنص تكبر قابليته للقراءات المتعددة بقدر تنوع مفاتيحه واختلاف الزوايا التي يمكن النظر إليه منها. وتقوى في النص هذه القابلية بقدر ما تسمو فيه الكلمة من مستوى أدوات التعبير إلى مستوى مقومات التعبير والتفكير معا وتتحول فيه علاقتها من علاقة عمودية – إن أمكن القول – ترتبط فيها بواقع خارج النص إلى علاقة أفقية ترتبط بغيرها من الكلمات في نطاق النص ذاته أي تصبح لها حياة جديدة في نطاق الجهاز الفني الذي ينتظم النص بكليته (محمد الهادي الطرابلسي،١٩٩٦: ١١٦-١١٧).

إن البنيوية من حيث هي منهج تقوم على دراسة البنى أينما وجدت؛ لكن البنى ليست موضوعات تواجه مباشرة؛ إنها أنظمة من العلاقات الكامنة، تتصور أكثر مما تدرك، ينشئها

التحليل عندما يكتشفها، وهو يواجه خطر التلفيق في الوقت الذي يعتقد أنه يكتشفها. (ك.م نيوتن، ١٩٩٦: ١٤٤).

ويلفت صلاح فضل نظر الباحث الذي يريد أن يشرع في إجراء تحليل بنيوي إلى أن يكون باحثا واعيا لدرجة أنه لا يدهش من تعدد المحاولات التي يمكن أن تقع تحت هذا الشعار، وحصيفا إلى الحد الذي يدرك فيه أن التحليل البنيوي للأدب لا يتضمن أي منهج قانوني صارم يمكن أن يقارن بمناهج علم الاجتماع (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٩٨).

ويضيف إن هدف التحليل البنيوي للأدب إنما هو اكتشاف تعدد معاني الآثار الأدبية وإذا كان كل عصر يظن أنه قد أمسك بالمعنى القانوني الدقيق لهذا الأثر أو ذاك فإنه يكفي أن نوسع من منظورنا التاريخي كي ندرك سذاجة هذا الظن ونعدل عن المعنى المنفرد إلى المعنى المتعدد وعن الأثر المغلق إلى الأثر المنفتح (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٩٩).

فقابلية الأدب لتعدد المعاني يعود إلى أن الآثار الأدبية في جوهرها رمزية. لا بمعنى أنها تعتمد على الصورة أو الخيال أو الإشارة وإنما بمعنى قابليتها لتعدد المعنى، فالرمز عملية متواصلة دائمة (صلاح فضل، ١٩٩٢: ٢٩٩) ولكن هذا لا يعطي مشروعية لجميع القراءات فالقراءات جميعا لا تتساوى في القيمة، فهناك حتما قراءات أعمق نفاذا من قراءات أخرى، وهناك هفوات في التحليل والتأويل. (ريتا عوض،١٩٩٢: ٢١).

رابعاً- تدريس النص الشعري:

ويتم تدريس النص الشعري من حيث:

١- طبيعة تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية:

تتبع طبيعة تدريس النصوص الشعرية من طبيعة النص الشعري ذاته كفن جميل له مقوماته الفنية والجمالية، والتي تجعل الغاية من تدريسه في المرحلة الإعدادية تذوق ما فيه من مقومات جمالية وفنية تؤثر في القارئ -وهو هنا طالب المرحلة الإعدادية- تأثيرا قويا، فتؤجج مشاعره، وتثير يقظته الفكرية والروحية، وتبعث الحماسة والشجاعة وحب الجمال وتذوقه وتعشق المثل الأعلى والسعي إليه وتمثله.

لذلك كان من الضروري العناية باختيار ما يقدم من نصوص أدبية لطلاب المرحلة الإعدادية، فالطالب حين يقرأ ما يقدم إليه من نصوص أدبية راقية تتحقق فيها مقومات التذوق الأدبي، فإنه سوف يستجيب لهذا الأدب، ويتفاعل معه، ويضفي عليه من إحساسه وشعوره، فيتأثر بما فيه من عواطف وأحاسيس وحقائق وأفكار وقيم واتجاهات، تعمل على تعديل سلوكه، وتهذيب وجدانه وتنمية ذوقه، وتوسيع مداركه العقلية والاجتماعية.

وبما أن النص الأدبي فن أداته اللغة فإن الطالب باتصاله بالنصوص الأدبية الجيدة، يمكنه الوقوف على المستويات الراقية من الاستخدام اللغوي استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة. فهو يستمع إلى القصائد الشعرية فيطرب لهذا السماع ويتذوقه، ويصغي إلى إلقاء الخطب والكلمات فتؤثر فيه. وهو يقرأ النص الأدبي ويتحدث عنه، ويلقي الشعر فيتأثر بما فيه من مفردات وتراكيب موحية وما يتضمنه من تعبيرات مجازية وبلاغية، وهو يكتب القصائد والقصص والمقالات مقتبسا تعبيرا أدبيا من هنا وأسلوبا أو صورة بلاغية من هناك.

ويجد الطالب في كل نص أدبي يقرأه زادا ثقافيا، يوسع فكره، وينمي لديه خبرات معرفية متنوعة تتعلق بالكون والإنسان والحياة، وهذا يقتضي تنوع المحتوى الثقافي الأدبي والموازنة بين الفنون الأدبية المختلفة عند اختيار النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية. (عبد الله علي علي الكوري، ١٩٩٢: ٤٣).

وقد ظل مدخل العصور التاريخية هو السائد في تدريس النص الأدبي في معظم البلاد العربية ردحا من الزمن. فقد كان تدريس النص الأدبي يتم وفق تقسيمه إلى عصور تبدأ بالعصر الجاهلي وتنتهي بالعصر الحديث أو العكس وكان الاهتمام منصبا على تدريس تاريخ الأدب، حيث يكون التركيز على الأديب ودراسة شخصيته وبيئته والظروف التي أحاطت بالنص الأدبي وخصائص العصر الذي جاء النص ممثلا له وشاهدا عليه. (فتحي علي يونس

ومحمود الناقة ورشدي طعيمه، ١٩٩٠) و(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٧: ٢٦) و(محمد عبد القادر أحمد، ١٩٨٧: ٢٤٢).

فقد أصبح تدريس النص الأدبي يراد لغايات خارجة عن نطاق النص ذاته. لذلك لم يتقبل الطلاب هذه النصوص الأدبية، ولم يقبلوا عليها وأخفق المعلمون في تحقيق أهداف تدريسها وفي مقدمتها تنمية التذوق الأدبي.

ونتيجة لذلك اتجهت الأنظار في تدريس النص الأدبي بالمرحلة الإعدادية إلى الاعتماد على النصوص الأدبية المختارة في العصور المختلفة، مع التركيز على التحليل الفني، وعلى النواحي الجمالية التذوقية فيها، وفي ظل هذه النصوص تدرس الظاهرات الأدبية والبلاغية، وتستنبط الأحكام النقدية، بحيث تصبح النصوص الأدبية أساسا لجميع الدراسات الأدبية مقصودة لذاتها.

ولكن هل أصبح الهدف من تدريس النص الأدبي هو الاستمتاع بهذا الأدب والميل إلى تذوقه؟ وهل يتم اختيار النصوص الأدبية في ضوء مقومات التذوق الأدبي والميول الأدبية للطلاب؟ وهل أضحى النص الأدبي محور الدراسة الأدبية والنقدية، أم ما يزال تراث الماضي والتعلق بالدراسة التاريخية وتقسيم الأدب إلى عصور ودراسته على هذا الأساس، ضاربا بجذوره في أعماق أرضية النص الأدبي، ومخيما على تدريس النصوص الأدبية؟.

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها، تتناول الدراسة الحديث عن أهداف تدريس النص الأدبي في المرحلة الإعدادية، ومحتوى منهج الأدب فيها.

٢- أهداف تدريس النصوص الأدبية:

إن الأهداف هي أول مكون من مكونات منهج النصوص الأدبية ينبغي الالتفات إليه عند تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية. فتحديد أهداف إجرائية واضحة قابلة للقياس والتقويم والإنجاز تعمل على تنمية الميول الأدبية والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أمر ضروري حتى يمكن في ضوء هذه الأهداف تدريس النصوص الأدبية وتقويمها.

وانطلاقا من الدور المهم للأهداف في تدريس النصوص الأدبية، فإن الكتب والبحوث والدراسات والأدبيات التي تناولت الحديث عن تدريس النصوص الأدبية اهتمت جميعها بتحديد أهداف معينة لتدريسه في المرحلة الإعدادية.

اتفقت في بعضها واختلفت في بعضها الآخر، إلا إنها انتهت في معظمها على الاتفاق حول مجموعة من الأهداف، واعتبرت أهدافا لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية.

فقد حدد بعض الباحثين أهدافا عامة لتدريس النصوص الأدبية اقتصرت على:

- إمداد الطالب بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة، وتوسيع أفقه الثقافي.
- إثارة وجدان الطالب وإرهاف شعوره وإحساسه.
- إثارة النزعات في النفس وتحريك الجماعات نحو الأعمال العظيمة.
- فهم الطباع الإنسانية من خلال النتاج الأدبي.
- فهم الطالب للحياة ورؤيتها في آثار الأدباء.
- فهم الطالب لمجتمعه العربي، وتفاعله السوي مع هذا المجتمع. (جودت الركابي، ١٩٨٦: ١٧٤-١٧٥)

بينما وسع آخرون في تلك الأهداف لتشمل:

- تنمية خبرات الطلاب وتوسيع آفاقهم الثقافية بالجديد من المواقف والمعارف.
- تنمية قدراتهم على التفكير بمهاراته المتعددة من استنتاج وتحليل وموازنة.
- تعميق حب الجمال في نفوس الطلاب، وإرهاف أحاسيسهم بما يجعلها قادرة على التقاط النواحي الجمالية.
- تنمية قدرات الطلاب على تذوق الكلام ونقده وإدراك نواحي القوة والضعف في اختيار الكلمة، وبناء العبارة، وتكوين الصورة.
- تزويدهم -عن طريق النصوص- بالقيم والمثل والمبادئ التي يراد تنشئتهم عليها. (محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، ١٩٨٤: ١١٤).

وقد اتفق مع هذا الفريق فريق آخر فحدد أهدافا مشابهة تقريبا كما يلي:

- تنمية ميول الطالب إلى قراءة النصوص الأدبية، وإكسابهم القدرة على معالجتها معالجة تختلف باختلاف مراحل نموهم.
- زيادة الثروة اللغوية؛ ممثلة في المفردات والأساليب، وصور التعبير المختلفة.
- ربط الطالب بالتراث العربي بعد الوقوف منه على أجمل ما فيه من نواح مختلفة كجمال الفكرة، والأسلوب، وموسيقى اللفظ وتهذيب الخلق.
- تشكيل نفوس الطلاب، وتدعيمها بإدخال البهجة عليها.
- إتاحة الفرصة للمهارات الأدبية أن تنمو، وللذوق أن يربى، وللحس أن يعلو، ولحب القراءة أن يزداد.

- تنمية الخيال لدى الطالب.
- تزويد الطلاب بالقيم الاجتماعية والخلقية والتحلي بالقيم العربية، وطبعهم على المثل العليا. (إبراهيم محمد عطا، ١٩٩٦: ٤٠-٤١) و(علي أحمد مدكور، ١٩٩٧ :٢٠٦).

وقد جمع بين كل هذه الأهداف، فريق رابع، فجاءت أهدافه كما يلي:

- إدراك ما في الأدب من صور ومعان وأخيلة تمثل صورة من صور الطبيعة الجميلة، أو عاطفة من العواطف البشرية.
- بعث السرور النفسي والراحة والاطمئنان في نفس القارئ أو المستمع.
- التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة، وجمال العرض، وجمال الأسلوب.
- السمو بالذوق الجمالي، نتيجة لمزاولة قراءة النصوص الأدبية الجميلة أو سماعها.
- الاتصال بالمثل العليا من الأخلاق والسلوك البشري.
- التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب جميلة، تظهر في التعبير الشفوي أو الكتابي للقارئ أو المستمع.
- معالجة بعض المشكلات النفسية والاجتماعية عند القارئ.
- الاستمتاع بوقت الراحة بقراءة الجميل من ألوان الأدب المختلفة.
- زيادة الثروة اللغوية التي تساعد على فهم نفسه وفهم مجتمعه. (فتحي علي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمه، ١٩٩٠ :٣١٤-٣١٥).

ويمكن تلخيص الأهداف السابقة، في أنها تركز بشكل أساسي على:

- تنمية الجوانب المعرفية والعقلية لدى الطلاب، من خلال إمدادهم بالخبرات والمعلومات والحقائق والمفاهيم المتضمنة فيما يقدم من نصوص.
- تنمية الجوانب الوجدانية والانفعالية لديهم، عن طريق إرهاف شعورهم وترقيق أحاسيسهم، وبعث السرور النفسي والاستمتاع بقراءة الأدب.
- تنمية الجوانب الاجتماعية، وذلك بتمكينهم من فهم الطبائع البشرية وفهم مجتمعهم وما يدور فيه من أحداث والتفاعل معها.
- تنمية الجوانب الجمالية، من خلال التمتع بجمال الفكرة، وجمال الأسلوب.
- تنمية الجوانب اللغوية عن طريق زيادة ثروتهم اللغوية ممثلة في المفردات والأساليب وصور التعبير المختلفة.
- تنمية الجوانب التذوقية والنقدية، من خلال تمكين الطلاب من تذوق ما في النصوص الأدبية من مقومات فنية وجمالية مثل:
  - جمال الفكرة وجدتها.

- وجمال الخيال وابتكاره.
- وجمال العاطفة وصدقها وسموها.
- وجمال الألفاظ وإيحاءاتها.

ومما يلاحظ على أهداف تدريس النصوص الأدبية السابقة أنها جاءت عامة، ويمكن صياغتها بصورة أقل عمومية وأكثر إجرائية -بعد حذف المتكرر- والتركيز منها على تلك الأهداف التي من شأنها تنمية الميول الأدبية والتذوق الأدبي، حتى يسترشد بها المعلم عند تخطيطه لتدريس النص الأدبي وعند تنفيذه.

وعلى هذا الأساس فإنه ينتظر من طالب المرحلة الإعدادية أن:

١- يدرك الموقف الإنساني والنفسي في النص.
٢- يدرك أثر هذا الموقف الإنساني في ألفاظ النص وأفكاره.
٣- يكشف عن مدى صدق العاطفة في التعبير عن التجربة الشعورية.
٤- يدرك سر الجمال في الألفاظ الموحية وموضع الحسن فيها.
٥- يكشف عن مدى جدة الأفكار في النص أو قدمها.
٦- يكشف عن مدى سطحية هذه الأفكار أو عمقها.
٧- يدرك الصور الحية المتحركة ذات الصوت واللون والحركة.
٨- يبرز قيمة هذه الصور الجمالية وأثرها في تقوية المعنى وإثارة الانفعال.
٩- يميز الأساليب الإنشائية والخبرية.
١٠- يدرك قيمة هذه الأساليب في إبراز الفكرة العامة للنص والتعبير عن العاطفة.
١١- يدرك الوحدة العضوية في النص.
١٢- يدرك القيم الخلقية العربية والإسلامية في النص.
١٣- يستخلص الخبرات المعرفية والمفاهيم والحقائق عن الكون والإنسان والحياة.
١٤- يميل إلى قراءة الكتب الأدبية والقصص والروايات وممارسة عادة القراءة الحرة.
١٥- يحاكي الكتاب والأدباء في نظم القصائد وكتابة القصة القصيرة والمقالات.
١٦- يصدر أحكاما نقدية معللة على ما يقرأ من أدب ولا يأخذ الآراء على أنها حقائق مسلم بصحتها.
١٧- يكتب التقارير وملخصات عن كتب أدبية أو قصص قرأها في المكتبة.
١٨- يشارك في الأنشطة الأدبية الصفية وغير الصفية.

٣- محتوى منهج النصوص الأدبية:

إن اختيار محتوى منهج النصوص الأدبية ليس عملية عشوائية، تخضع لأهواء وذوق مؤلفي كتب اللغة العربية ومطوري مناهجها، بل هي عملية تربوية نابعة من أهداف تدريس النص الأدبي في هذه المرحلة، ولها أسسها ومبادئها وشروطها التي لا بد من وضعها بعين الاعتبار عند اختيار محتوى منهج النصوص الأدبية، ومن هذه الأسس والشروط ما يلي:

أ- أن يتم اختيار النصوص الأدبية في ضوء خصائص النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي واللغوي للطلاب في المرحلة الإعدادية.

ب-أن تنمي الميول الأدبية للطلاب ويكون ذلك باختيار نصوص ذات موضوعات يميل إليها الطلاب مثل الموضوعات الأدبية والخلقية وموضوعات الحب والغزل والرومانسية.

ج- أن تمثل النصوص مختلف الاتجاهات والمدارس الأدبية والنقدية الحديثة، فتعرض نصوصا تمثل المدرسة الكلاسيكية في الأدب، ونصوصا أخرى من الأدب الرومانسي، وثالثة من الأدب الواقعي، ورابعة من الأدب الرمزي وهكذا.

د- أن تمثل النصوص المختارة الأدب النسائي والعالمي إلى جانب تمثيلها للأدب القومي والوطني.

ه- أن يكون النص في الطول بحيث يصبح كافيا لتوصيل المتعة للقارئ وكافيا لتصوير ما سيق من أجله من مظاهر اجتماعية أو سياسية وكافيا كذلك لتوضيح بعض الخصائص الفنية.

و- أن تكون بعض النصوص المختارة مما يهدف إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف الطيبة، والشعور النبيل، وإغراء الطلاب بالفضيلة والمثل العليا.

ز- أن تتوافر في النصوص المختارة العاطفة الصادقة والقوية التي تترك في نفس الطالب أثرا عميقا يرهف إحساسه ويرقق مشاعره ويجعله يشعر بما شعر به الأديب.

ح- أن تتسم الأفكار المتضمنة في تلك النصوص بالترابط والجدة والابتكار بحيث تبعث على التأمل والتفكير وتضيف إلى خبرة الطالب خبرات ومعارف جديدة.

ط- أن تكون الألفاظ والتعبيرات في تلك النصوص ذات دلالة إيحائية، تثير في النفس معان كثيرة غير مباشرة، وأن تكون قادرة على التعبير عن تجربة الأديب الشعورية بوضوح ودقة.

ي- أن تتوافر في النصوص المختارة الصور الفنية الحية النامية التي تمثل جزءا من نسيج التجربة الشعورية، وتحمل الشعور والإحساس وتبثه في سائر أرجاء العمل الأدبي.

ك- أن تتمثل في تلك النصوص الوحدة العضوية، الناشئة عن وحدة الجو النفسي.

ونخلص من العرض السابق لأسس وشروط اختيار النصوص الأدبية، إلى نتيجة عامة مؤداها: أن اختيار النصوص الأدبية لا ينبغي أن يتم عشوائيا، أو أن يخضع لذوق الذائقين على تأليف كتب النصوص الأدبية للمرحلة الإعدادية، بل لابد من أن يتم اختيار هذه النصوص في ضوء معايير وشروط نابعة من طبيعة الأدب، وطبيعة تدريسه في المرحلة الإعدادية، وخاضعة للدراسات النفسية والتربوية الخاصة بتحديد الخصائص النمائية لطلاب المرحلة الإعدادية، وميولهم الأدبية، ومراعية لتوافر مقومات التذوق الأدبي. وإذا ما تم ذلك فإن هذه النصوص سوف تسهم في تحقيق أهداف تدريس النصوص الأدبية وعلى رأسها تنمية الميول الأدبية والتذوق الأدبي.

٤- إستراتجية تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية:

الحقيقة أنه لا يوجد منهج من مناهج النقد الأدبي يصلح منفرداً لتدريس النص الأدبي في المرحلة الإعدادية، لما ظهر في قصور جلي فيها، حيث ركز كل منهج منها على جانب من جوانب تدريس النص الأدبي وتناوله من زاوية ضيقة، في حين اغفل الجوانب الأخرى، مما يؤدي بالضرورة إلى عدم الاطمئنان في الاعتماد على منهج بعينه في تدريس النص الأدبي في المرحلة الإعدادية، إلا أنه يمكن الإفادة من كل منهج منها في بناء إستراتيجية مقترحة لتدريس النص الأدبي في المرحلة الإعدادية.

فقد أثبتت الأدبيات في مجال التدريس أنه لا توجد طريقة بعينها صالحة لتدريس مادة معينة حيث كشفت الأبحاث العلمية في ميداني التربية وعلم النفس في نصف القرن الأخير عقم البحث عن طريقة واحدة لتدريس جميع المواد. أو طريقة واحدة لتدريس مادة بعينها وحولت الأنظار إلى الخبرة التعليمية ككل متكامل ليست الطريقة إلا جزءاً منه. (محمود كامل الناقة، ١٩٩٩: ١٤٥).

فقد أصبح التدريس يعتمد على استراتيجيات وليس على طرق، وتعني الإستراتيجية هنا أن تقدم للمعلم توجيهات عامة وإرشادات فنية لينسج منها في النهاية طريقة خاصة به يعتمد فيها على أساليب عدة، وإجراءات متنوعة، وفنيات مختلفة سالكا بها نحو تحقيق الأهداف. (محمود كامل الناقة، ١٩٩٩: ٩٨).

وفى ظل المنظور الجديد لاختيار إستراتيجية التدريس، تصبح للمعلم ثلاث مهام: اختيار الخبرات التعليمية، وتنظيم عناصرها بحيث تدفع الطلاب إلى النشاط وتوجيه نشاطهم نحو

المتغيرات المطلوبة، وتقويم آثار هذا النشاط، للتأكد من حدوث هذه التغيرات. (محمود كامل الناقة، ١٩٩٩: ١٤٥).

وفى ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة، وما تم الحديث عنه من مناهج النقد الأدبي الحديث، واستناداً لما تم تمديده في هذا الفصل من طبيعة تدرس الأدب، وأهداف تدريسه واختيار محتواه، وأخذا بالاتجاهات الحديثة الداعية لاستخدام إستراتيجيات تدريس تقوم على تقديم توجيهات عامة للمعلم، وإرشادات فنية له، وترك الحرية له لاختيار الطرق والأساليب والفنيات التي تتناسب مع الأهداف وطبيعة المحتوى والموقف التدريسي وخصائص الطلاب وحاجاتهم وميولهم.

وفى ضوء كل ذلك، يمكن تقديم إستراتيجية لتدريس النص الأدبي في المرحلة الإعدادية، تقوم هذه الإستراتيجية على عدة أسس ومنطلقات ينبغي مراعاتها عند تدريس النص الأدبي.

١- أسس تدريس النص الأدبي:

- دراسة النص الأدبي ذاته دون الالتفات إلى أي شئ خارج عن نطاقه، فلا يتم الانشغال بحياة الأديب وأحواله الشخصية ظروف العصر والبيئة التي عاش فيها إلا بالقدر الذي يمكن أن يفيد في فهم النص الأدبي وتذوقه.
- إبراز ما في النص الأدبي من مقومات فنية وجمالية والتي منها:

أ- المقومات الفكرية:

وتذوقها يكون بالبحث عن مدى ترابطها وتوضيحها للفكرة العامة في النص ومدى جدتها وابتكارها، ومدى صدقها في التعبير عن التجربة الشعورية للأديب.

ب-المقومات العاطفية:

وتذوقها يكون بالبحث عن مدى قوتها في التأثير على نفس القارئ ومدى صدقها في التعبير عن التجربة الشعورية للأديب، وسعة انتشاره في العمل الأدبي، وأثرها في باقي عناصر النص الأدبي.

ج- مقومات الصياغة:

وتذوقها يكون بالبحث عن : الألفاظ ومدى مطابقتها للفكرة والعاطفة في النص، ومدى قدرتها على الإيحاء، كما يكون بالبحث عن الأساليب البلاغية الخبرية والإنشائية وإبراز دورها الجمالي في النص الأدبي كما يكون بالبحث عن المحسنات البديعية وإبراز دورها الجمالي.

د- المقومات التصويرية:

وتذوق الصورة الفنية يكون بالبحث عن نوعها من حيث هي صورة تقريرية تقف عند مجرد إيجاد علاقة المشابهة أو المشاركة بين طرفين عن طريق التشبيه أو الاستعارة، أم هي صورة نامية متحركة تمثل جزءاً من نسيج التجربة الشعورية وتحمل الشعور والإحساس وتبثه في سائر أنحاء النص الأدبي.

ه- مقومات الوحدة العضوية:

وتذوق الوحدة العضوية في النص يكون بالبحث عن وحدة الموضوع ووحدة الجو النفسي، ويتم ذلك من خلال:

- معالجة للظواهر الأدبية والنقدية والبلاغية في ظل النص الأدبي وتذويب الحواجز الوهمية بينها واعتبار النص وحدة واحدة لا تتجزأ ولا تنفصل تهدف إلى التعبير عن التجربة الشعورية للأديب وتصويرها والإيحاء بها، ليحس بها القارئ ويتذوقها.
- التركيز على العمل الأدبي من حيث إنه بناء لغوي وشكل فني تحتل فيه اللغة المكانة الأولى، فالعبارات في النص الأدبي تستمد دلالتها من العمل الأدبي ذاته ومن مفردات الدلالات اللغوية للألفاظ ومن الدلالات المعنوية الناشئة من اجتماع الألفاظ ورصفها وترتيبها مجتمعة في نسق معين، ثم من الصور والظلال التي تشعها الألفاظ متناسقة في العبارات، كل ذلك في ضوء تصوير لحالة الأديب الشعورية والتعبير عنها بصورة فنية.
- الحكم على العمل الأدبي من خلال كمال تصويره للتجربة الشعورية التي يعبر عنها، والتي ينقلها إلينا نقلا موحيا يثير في نفوسنا انفعالا مستمدا من الانفعال الذي صاحبها في نفس قائلها، فتكون بذلك جزءا من صميم التجربة الشعورية.
- والإفادة من الدراسات النفسية في تحليل النص الأدبي وتذوقه، فالعمل الأدبي وبخاصة الشعر يتكون من تداخل لعالمي الوعى واللاوعي ومن اندماج الشعور باللاشعور، ولذا يبدو النص خارجا عن ضوابط العقل ومقاييس المنطق، فلا يسرى عليه ما يسرى

على الأشياء في الواقع. ومن هذا وجب أن يقف محلل النص عند كل إيحاء لفظى أو رمز أو صورة وأن يضعه في سياقه النفسي وليس الواقعي.

- إبراز ما في النص من قيم خلقية واجتماعية تدعو إلى توجيه الجماهير وتنويرها والنهوض به إلى مستويات عليا من التفكير وتبصريها بواقعها ومساعدتها في التغلب على حل مشكلاتها على ألا يتحول ذلك إلى دروس ومواعظ وعبر ومناقشات في الموضوعات الاجتماعية وإهمال الهدف من الدراسة وهو تذوق النص الأدبي.
- التركيز على ما في النص الأدبي من قيم إنسانية عالمية تدعو إلى الأخوة والتسامح والمساواة والعدالة والسلام العالمي ومحاربة الفقر والجهل والمرضى والبطالة وضع الحلول المناسبة لها.
- تجنب الشرح التفصيلي لأنواع القوافي والبحور الشعرية وأنواع الأساليب البلاغية من أقسام البيان والبديع والمعاني، لأن كثرة الشرح وبالذات للقصائد الشعرية ومطالبة الطلاب بنثرها يفقدها روحها الشعرية المتمثلة في العاطفة والإحساس وبراعة التصوير وجمال الموسيقى فكل لفظة في البيت الشعري وكل كلمة في القصة تحمل من الظلال والمعاني والإيحاءات وهي بجوار أخواتها من المفردات ما لا يمكن أن يتم التعبير عنه بالنثر من قبل الطالب في المرحلة الإعدادية، وبالتالي تفقد هذه القصيدة أو تلك القصة هدفها ومغزاها وهو إثارة الشعور والإحساس الذي يعطيه الحيوية والحياة والرقة والجمال.
- تجنب إصدار أحكام تأثرية سريعة تتسم بالعمومية والغموض والضبابية التي يمكن أن ينعت بها كل أديب، وأن يوصف بها كل نص، دون خصوصية للنص المدروس، ومن تلك الأوصاف: أن الأديب جزل العبارة ومشرق الديباجة، وأن الأبيات جميلة وأن القصة رائعة بل المطلوب أن تكون هذه الأحكام معللة صادرة عن دراسة وإطلاع واسع لروائع الأدب قديمه وحديثه، وناتجة عن فهم عميق وتحليل دقيق وإحساس رقيق لمقومات التذوق الأدبي للنص.
- التنوع في النصوص التي يتم تدريسها وتحليلها لتشمل كافة الفنون الأدبية فتقدم القصيدة والخطبة والمقالة والقصة والمسرحية.
- الاهتمام بدراسة نصوص تمثل الأدب الإنساني والعالمي إلى جانب تمثيلها للأدب القومي والوطني.

٢- أداءات خاصة بتذوق النص الأدبي:

إن تحليل النص الأدبي وتذوقه عملية معقدة تتطلب جهداً في فحص لغة النص، وإطالة التفكير فيه، والاستغراق فيه، والاستغراق في التجربة الشعورية ومعايشتها كما تستلزم الوقوف على قدرات الأديب في إبراز معانية وآرائه وأفكاره ونقل مشاعره وإحساساته، وألفاظه ومدى صلتها بالمعاني وإيحاءاتها وظلالها وصورة وخيالاته ومدى تعبيرها عن تجربته الشعورية، وأن كان لابد من تحليل النص الأدبي بغرض الدراسة المنهجية إلى عناصر ومقومات فنية وجمالية من : أفكار وعاطفة وألفاظ وصور فإنه لابد من الأخذ بعين الاعتبار بأن النص وحدة عضوية واحدة وكل متكامل ونسيج مترابط، لا يمكن النظر فيه إلى المعني بعيداً عن الشكل، ولا إلى اللغة بمعزل عن الفكرة، ولا إلى العاطفة في انفصال عن الصورة.

وانطلاقا من الأسس التي سبق الحديث عنها والتي ينبغي أن تراعي عند تدريس الأدب، وفى ضوء كل ما سبق الحديث عنه عن طبيعة الأدب وطبيعة تذوقه وطبيعة تدريسه في المرحلة الإعدادية وطبيعة طلاب هذه المرحلة وميولهم الأدبية، في ضوء كل ذلك يمكن تقديم مجموعة من الأداءات الخاصة بتذوق جماليات النص الأدبي لمعلم اللغة العربية للإفادة منها في تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الإعدادية، ليكون تدريسه فعالا مع ترك الحرية له في اختيار الأساليب والطرق والفنيات التي يراها مناسبة لتنفيذ هذه الأداءات.

وفي هذه الأداءات يتناول المعلم النص الأدبي بالتحليل والتفسير والمناقشة مركزا في تناوله على مقومات التذوق الأدبي في النص، كما يلي:

أ- **الموقف الإنساني والنفسي في النص:**

النص الأدبي تعبير عن موقف إنساني ونفسي يحمل بين طياته عواطف وأحاسيس، يحاول الأديب إيصالها للقارئ كي يشاركه في تجربته الشعورية الوجدانية.

ويختلف هذا الموقف الإنساني والنفسي باختلاف طبيعة التجربة الشعورية التي يمر بها الأديب، فقد يكون هذا الموقف، موقف فرح وسرور وابتهاج، وقد يكون موقف تشاؤم ونكوص إلى الماضي، وقد يكون موقف تفاؤل وتطلع إلى المستقبل، وهذا الموقف يؤثر بدوره على ألفاظ الأديب وأفكاره وصوره في النص فتصطبغ به وتتلون بلونه.

فقد يتناول أديبان أو شاعران موضوعا واحداً فيعبر عنه أحدهما بأفكار وألفاظ وصور وأساليب مغايرة تماماً لما يعبر عنه الآخر، وما ذلك إلا للتباين في الموقف الإنساني والنفسي الذي يصدر عنه كل منهما ويتأثر به.

ومن هنا يجدر بالمعلم أن يساعد الطلاب في:

- **إدراك اثر الموقف الإنساني والنفسي في الألفاظ:**

فالموقف الإنساني والنفسي الذي يعبر به الأديب عن تجربته الشعورية يفرض عليه استخدام ألفاظ معبرة عن ذلك الموقف الإنساني.

- **إدراك الموقف الإنساني والنفسي في الصور والأخيلة:**

لا شك أن الأديب لا يصور الواقع كما هو عليه، بل أنه يعمل خياله، ويؤلف من هذا الواقع صوراً تمتزج بعاطفته وشعوره وإحساسه، فتخرج بشكل مغاير لما كانت عليه في الواقع الخارجي.

ومن هنا كان للموقف الإنساني والنفسي الذي يعانيه الأديب ويصدر عنه في تجربته الشعورية أكبر الأثر في خلق أخيلته وصوره.

ب- الألفاظ:

الألفاظ هي رموز المعاني ومادة لتصوير وهي الأساس لبنية النص، واللفظة لا تستخدم في الأدب بصورتها النمطية الباردة التي تلقى بها في حياتنا العامة، بل أنها تدخل في ارتباطات وعلائق وأنظمة وأنساق وأجواء، تسمح لها بأن تشع أكبر شحنة من الصور والظلال والإيقاع، من خلال بالتجربة الشعورية للأديب.

ومن هنا يوجه المعلم طلابه إلى:

- **إدراك الألفاظ الموحية في النص:**

وهي الألفاظ التي لا تقف عند حدود المعاني المعجمية بل تحمل من المعاني والظلال والإيحاءات ما تعجز الألفاظ المعجمية عن التعبير عنه، وقد سبق الحديث عن الألفاظ ذات الدلالة الإيحائية، عند الكلام عن أثر الموقف الإنساني والنفسي في الألفاظ.

- **إدراك مدى مطابقة الألفاظ للفكرة والعاطفة في النص:**

حيث تكون قوة هذه الألفاظ ناتجة عن حسن مطابقتها للموضوع الذي يتحدث عنه الأديب والفكرة التي يريد التعبير عنها والعاطفة التي يصدر عنها فترق وتلين في وضع الرقة واللين وتشتد وتقسو في موضع الشدة والقسوة.

ج- الأفكار:

الفكرة هي التي تنظم العاطفة وتشرف عليها، وهي مجموع الآراء والحقائق والرؤي التي تعبر عن نظرة الأديب للكون والحياة والإنسان والتي يسعى للتعبير عنها في تجربته الشعورية.

وهنا يرشد المعلم طلابه إلى:

- **إدراك مدي الترابط بين أفكار النص:**

بحيث تمهد كل فكرة لما بعدها وتكمل ما قبلها فتشكل بذلك نسيجاً وكلا متكاملا يوضح الفكرة العامة.

- **إدراك مدى جدة الأفكار أو قدمها:**

من خلال البحث عن مدي قدرة الأديب على صياغتها في ثوب جديد بما يخلعه عليها من عاطفته وخياله وشخصيته.

- **إدراك مدى عمق الأفكار:**

وهذا الإدراك يكون من خلال البحث عن مدي تقديم معان تحتاج إلى فهم وتأمل وطول نظر من قبل القارئ، وليست أفكاراً سطحية لا تحمل معنى ولا يفهم منها شئ.

- **إدراك مدى سمو الأفكار:**

من خلال إظهار مدي قدرتها على إبراز القيم الخلقية والاجتماعية والإنسانية الرفيعة والدعوة لها والحث على التمسك بها.

د- الصور الفنية:

والصور الفنية هي جزء من نسيج التجربة الأدبية تعمل على إقامة العلائق المنفردة، لتجاوز المألوف إلى غير المألوف من الصلات والترابطات، وتحمل بين طياتها الأفكار والأحاسيس لتثبتها في ثنايا النص الأدبي، مما يبرز جملة فيقبل عليه القارئ ويتذوقه.

ومن هنا يساعد المعلم طلابه على:

- **إدراك الصور الحية:**

ذات الصوت الإيقاعي الذي تطرب له الأذن وهذا الإيقاع أما أن يكون خفيفا لطيفا وأما أن يكون قويا صاخبا بحسب التجربة الشعورية. وذات اللون ذي الدلالة الواقعية والنفسية، فالأسود رمز الحزن والخراب والإيحاء بالكآبة، والأحمر رمز الدماء والأشلاء والإيحاء بكثرة القتل، والرمادي رمز الحيرة والقلق وعدم الوضوح وذات الحركة التي هي جوهر الحياة والوجود ورمز النماء في الأشياء وهذه الحركة قد تكون ذات إيقاع خفيف كحفيف الأشجار وتلاعب النسمة بسنابل القمح وقد تكون قوية كقطعة السلاح وعويل الرياح.

- **إدراك مدى قدرة هذه الصور على التعبير تعبيراً مباشراً عن تجربة الأديب الشعورية.**

ه- الحقيقة الأدبية:

والحقيقة الأدبية هي الفكرة الجميلة في العبارة الجميلة، وأنه مجاز أقرب منه حقيقة، وأنه خيال أكثر منه واقع، يمتاز بأسلوب أدبي عماده البلاغة، بكل علومها من بيان أو بديع أو معان.

وهنا يوجه المعلم طلابه إلى:

- تعرف الأساليب البيانية (التشبيه – الاستعارة – الكناية) بشكل مبسط.
- إدراك أثر هذه الأساليب البيانية على فكرة الأديب وعاطفته.
- أدارك الأساليب الإنشائية (علم المعاني) الطبية (الأمر – النهي – الاستفهام التمني– النداء) والأساليب الإنشائية غير الطلبية (صيغ المدح – والذم – وصيغ العقود والقسم والتعجيز).
- إدراك مدى قدرة هذه الأساليب على تقوية المعنى وإثارة الانفعال.
- إدراك طريقة استخدام الأديب لكلماته.
- هي أسماء أو صفات تجئ خلوا عن عنصر الزمن لتشير إلى نوع من الثبات والرسوخ.
- أم أنها أفعال تتسع لتشمل عنصري: الحدث والزمان معا ليدل على التجدد والحركة، والحدوث.
- التمييز بين أدوات: النفي والنهي والتوكيد والاستفهام.
- الكشف عن دلالة كل أداة من هذه الأدوات وأثرها في تقوية المعني.
- البحث عن إمكانية استبدال هذه الأداة بتلك أو هذا الحرف بذاك وتأثير ذلك على النص.
- إدراك طريقة الأديب في ترتيب الجمل.
- هل يجئ ترتيبها تقليديا عاديا (فعل – فاعل – مفعول به)؟

- (مبتدأ – خبر – متعلقات أخرى).
- أم أنه يأتي كسرا لهذا النمط؟
- وما أثر هذا الكسر أن وجد في المعني؟
- إدراك طريقة الأديب في رصف الكلمات أو وضعها بعضها إلى جوار بعض من حيث:
- تقديم الأديب هذا اللفظ على ذاك أو تأخيره عنه.
- تعريف هذا وتنكير ذاك.
- ذكره لفظ بعينه وحذفه لآخر.
- إدراك المحسنات البديعية اللفظية (الجناس السجع والترصيع) والمعنوية (التورية والطباق والمقابلة) بشكل مبسط.

و- الوحدة العضوية:

وهي البنية الحية للعمل الأدبي التي تتفاعل مع بعضها تفاعل الأعضاء المختلفة في الجسم الحي.

وهنا يرشد المعلم إلى:

- إدراك وحدة الموضوع المتمثلة في تجمع الأفكار تحت فكرة رئيسة تتدرج هذه الفكرة تحت عنوان القصيدة، في ترتيب وتسلسل منطقي بحيث لا يمكن التقديم أو التأخير فيها.
- إدراك وحدة الجو النفسي في النص من خلال البحث عن وحدة الشعور والإحساس الذي يسري في حنايا النص الأدبي فيلون جميع عناصره من أفكار وألفاظ وصور بلون واحد نابع من موقف إنساني.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

أولا- بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي.

ثانيا- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

ثالثا- بناء قائمة بمهارات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

رابعا- بناء اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.

خامسا- تحديد أسس وملامح بناء إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

سادسا- إجراءات التجربة الميدانية للدراسة.

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

يهدف هذا الفصل إلى الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك من خلال بناء أدوات الدراسة وتحديد الإجراءات المتبعة في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين.

ولتحقيق هذا الهدف يقوم الباحث بعرض الإجراءات التالية:

أولا- بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي والتي تناسب طلاب الصف الثالث الإعدادي. وتم بناؤها من خلال:

١- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة في ميدان مناهج النقد الأدبي ومعاييرها، وإستراتيجيات تدريس النص الشعري ومعاييرها.

٢- الإطلاع على الكتب والمراجع والدوريات التي تناولت مناهج النقد الأدبي ومعاييرها، وإستراتيجيات تدريس النص الشعري ومعاييرها.

٣- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بصفة عامة، وأهداف تدريس النصوص ومعاييرها بصفة خاصة في البحرين.

٤- طبيعة نمو الطلاب في هذه المرحلة، وسماتها ومتطلباتها في هذا المجال.

٥- آراء المتخصصين والخبراء في مجال الدراسات النقدية، وفي المناهج وطرق التدريس وأيضا موجهي اللغة العربية والقائمين على تدريسها.

من خلال تلك المصادر السابقة تم استنتاج مجموعة من معايير النقد البنيوي.

وتم جمع هذه المعايير في قائمة مبدئية لعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس وذلك لإبداء آرائهم نحوها.

وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى مناسبة تلك المعايير لطلاب الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تتفق مع رأيه (مناسبة – غير مناسبة)، كما طلب منهم إبداء المزيد من الآراء في المكان المخصص لذلك (إضافة- حذف- تعديل) أو أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار.

أ- آراء المحكمين:

بعد الانتهاء من التحكيم واسترداد القوائم من السادة المحكمين تم استبعاد القوائم التي لم يتم التحكيم عليها أو كانت ناقصة كما تم مناقشة بعض المحكمين والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم؛ حيث رأى بعض المحكمين أن هناك بعض المعايير تنقصها دقة الصياغة، كما أشار بعضهم بتوحيد بعض المعايير التي رأوا أنها مكررة أو يصعب قياسها بصورة دقيقة، أو التي رأوا أنها غير مناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية.

وقد استفاد الباحث من هذه الآراء وتم الأخذ بها ومراعاتها في الصورة النهائية للمعايير.

ب- تحديد الأهمية النسبية للمعايير:

قام الباحث بدراسة آراء السادة المحكمين ورصد استجاباتهم لتحديد الأهمية النسبية للمعايير المتضمنة في القائمة وذلك عن طريق استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الأهمية النسبية لمعيار معين} = \frac{\text{مجموع استجابات المحكمين في المعيار}}{\text{عدد المحكمين}}$$

وبناء عليه فقد تم الإبقاء على المعايير التي حصلت على نسبة ٨٠% فما فوق وحذف المعايير التي حصلت على نسبة أقل من ذلك؛ حيث بذلك تم التوصل لقائمة المعايير في صورتها النهائية. (صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢: ٣٥١)

ج- الصورة النهائية للمعايير:

تم تعديل المعايير وإعادة صياغتها من جديد في ضوء آراء السادة المحكمين حيث تم حذف:

١- المعيار الفرعي الثاني من المعيار السابع الرئيس وهو (المحور الأفقي والمحور الرأسي) لتكراره.

٢- المعيار الفرعي الثاني من المعيار الثامن الرئيس وهو (مرونة المنهج البنيوي) لتكراره.

وتم تعديل المعايير التالية:

٣- المعيار الفرعي الثاني من المعيار الأول الرئيس من التناول الأجناسي إلى التناول النوعي للأجناس الأدبية.

٤- المعيار الفرعي الثاني من المعيار الثاني الرئيس وهو (النص الشعري باعتباره نوعا ضمن نظام أكبر) إلى (النص الشعري باعتباره نظاما أصغر ضمن نظام الأدب والثقافة الأكبر).

٥- دمج المعيار الفرعي الثالث من المعيار الثالث الرئيس وهو (المحور الأفقي) مع المعيار الفرعي الثاني من المعيار الثالث الرئيس نفسه ليصبح (المحور الرأسي الاستبدالي والمحور الأفقي التركيبي).

٦- المعيار الفرعي الثاني من المعيار الرابع الرئيس وهو (معطيات اللسانيات) إلى (الإفادة مما يستجد من معطيات اللسانيات الحديثة).

٧- المعيار الثاني من المعيار الخامس الرئيس وهو (النسق اللغوي) إلى (القوانين الداخلية)

٨- دمج المعيار الثالث من المعيار الخامس الرئيس وهم (إبعاد الظروف الاجتماعية) مع المعيار الثاني من نفس المعيار الخامس الرئيس ليصبح (إبعاد الكاتب والظروف الاجتماعية).

وبهذا تم التوصل إلى (٨) معايير أساسية هي: النسق أو النظام، والنظرة الكلية، والعلاقات، والأساس اللغوي، والدراسة الداخلية، والعلامة ووحدة الدال والمدلول، والتحليل اللغوي، وتعدد المداخل.

ويندرج تحتها (٢١) معيارا فرعيا من أهمها: التناول النوعي للأجناس الأدبية، والبحث عن الظواهر ذات القيمة الدالة في النص، ونظام العلاقات في النص الشعري ومبادئ سوسير اللغوية وإبعاد الكاتب والظروف الاجتماعية والشكل وحده طريق إلى المضمون والمستويات اللغوية والاعتماد على الأدلة والقرائن النصية. (انظر الملحق رقم (٢) الصورة النهائية للمعايير ص ١٦٩)

ثانيا- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي. وتم بناؤها من خلال:

١- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة في ميدان مناهج النقد الأدبي وإجراءاتها، وإستراتيجية تدريس النص الشعري وإجراءاتها.

٢- الإطلاع على الكتب والمراجع والدوريات التي تناولت مناهج النقد الأدبي وإجراءاتها، وإستراتيجية تدريس النص الشعري وإجراءاتها.

٣- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بصفة عامة، وأهداف تدريس النصوص وإجراءاتها بصفة خاصة في البحرين.

٤- طبيعة نمو الطلاب في هذه المرحلة، وسماتها ومتطلباتها في هذا المجال.

٥- آراء المتخصصين والخبراء في مجال الدراسات النقدية، وفي المناهج وطرق التدريس وأيضا موجهي اللغة العربية والقائمين على تدريسها.

من خلال تلك المصادر السابقة تم استنتاج مجموعة من إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

وتم جمع هذه الإجراءات في قائمة مبدئية لعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس وذلك لإبداء آرائهم نحوها.

وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى مناسبة تلك الإجراءات لطلاب الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تتفق مع رأيه (مناسبة – غير مناسبة)، كما طلب منهم إبداء المزيد من الآراء في المكان المخصص لذلك (إضافة- حذف- تعديل) أو أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار.

أ- آراء المحكمين:

بعد الانتهاء من التحكيم واسترداد القوائم من السادة المحكمين تم استبعاد القوائم التي لم يتم التحكيم عليها أو كانت ناقصة كما تم مناقشة بعض المحكمين والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم؛ حيث رأى بعض المحكمين أن هناك بعض الإجراءات تنقصها دقة الصياغة، كما أشار بعضهم بتوحيد بعض الإجراءات التي رأوا أنها مكررة أو يصعب قياسها بصورة دقيقة، أو التي رأوا أنها غير مناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية.

وقد استفاد الباحث من هذه الآراء وتم الأخذ بها ومراعاتها في الصورة النهائية للإجراءات.

ب- تحديد الأهمية النسبية للإجراءات:

قام الباحث بدراسة آراء السادة المحكمين ورصد استجاباتهم لتحديد الأهمية النسبية للإجراءات المتضمنة في القائمة وذلك عن طريق استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الأهمية النسبية لإجراء معين} = \frac{\text{مجموع استجابات المحكمين في الإجراء}}{\text{عدد المحكمين}}$$

وبناء عليه فقد تم الإبقاء على الإجراءات التي حصلت على نسبة ٨٠% فما فوق وحذف الإجراءات التي حصلت على نسبة أقل من ذلك؛ حيث بذلك تم التوصل لقائمة الإجراءات في صورتها النهائية. (صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢: ٣٥١).

ج- الصورة النهائية للإجراءات:

تم تعديل الإجراءات وإعادة صياغتها من جديد في ضوء آراء السادة المحكمين حيث تم تعديل الإجراءات التالية:

١- الإجراءات الفرعية: الأول والثاني والثالث والرابع من الإجراء الثاني الرئيس.
٢- تفصيل الإجراءات الفرعية الأربعة من الإجراء الثاني الرئيس وهو (تحليل النص) لتصبح كما يلي:

- قراءة النص قراءة استكشافية للوقوف على بنيته اللغوية.
- تحليل المستوى الصرفي من خلال:

أ- رصد الضمائر.
ب- رصد صيغ الأفعال.
ج- رصد العلاقة بين صيغ الأفعال.
د- رصد العلاقة بين الضمائر.

- تحليل المستوى المعجمي من خلال:

أ- رصد الحقول الدلالية في النص وهي الكلمات التي تنتمي إلى معنى واحد.
ب- رصد الحقول الدلالية لكل مقطع في النص.
ج- رصد العلاقة بين الحقول الدلالية المختلفة في النص.
د- رصد العلاقة بين الحقول الدلالية لكل مقطع رئيس في النص.

- تحليل المستوى التركيبي من خلال:

أ- ملاحظة الجمل وأنواعها.
ب- تحديد العلاقات القائمة بين أنواع الجمل.

٣- كذلك تم تقسيم الإجراء الفرعي الثاني في الإجراء الأول الرئيس وهو (استكشاف مقاطع النص، وما يتميز به كل مقطع، وعلى إي أساس تم تقسيمه) إلى ثلاثة إجراءات فرعية وهي (استكشاف مقاطع النص - تحديد ما يتميز به كل مقطع - تحديد الأساس الذي تم في ضوئه تقسيم المقاطع).

وبهذا تم التوصل إلى (٣) إجراءات رئيسة هي: استكشاف النص، وتحليل النص، والرؤية الكلية للنص

ويندرج تحتها (١١) إجراء فرعيا من أهمها: تحديد الفكرة المحورية للنص وتحديد الأساس الذي تم في ضوئه تقسيم المقاطع، وقراءة النص قراءة استكشافية للوقوف على بنيته

اللغوية، وربط معنى البيت الأخير بمعنى النص. (انظر الملحق رقم (٤) الصورة النهائية للإجراءات ص ١٧٦)

ثالثاً بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي. وتم بناؤها من خلال:

١- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة في ميدان تدريس فنون اللغة العربية ومهاراتها بشكل عام، وتدريس النص الشعري ومهاراته بشكل خاص.

٢- الإطلاع على الكتب والمراجع والدوريات التي تناولت إستراتيجيات تدريس فنون اللغة العربية، وتدريس النص الشعري ومهاراته.

٣- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بصفة عامة، وأهداف تدريس النصوص وإجراءاتها بصفة خاصة في البحرين.

٤- طبيعة نمو الطلاب في هذه المرحلة، وسماتها ومتطلباتها في هذا المجال.

٥- آراء المتخصصين والخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس، وأيضا موجهي اللغة العربية والقائمين على تدريسها.

من خلال تلك المصادر السابقة تم استنتاج مجموعة من مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.

وتم جمع هذه المهارات في قائمة مبدئية لعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجال اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس وذلك لإبداء آرائهم نحوها.

وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول مدى مناسبة تلك المهارات لطلاب الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة التي تتفق مع رأيه (مناسبة – غير مناسبة)، كما طلب منهم إبداء المزيد من الآراء في المكان المخصص لذلك (إضافة- حذف- تعديل) أو أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار.

أ- آراء المحكمين:

بعد الانتهاء من التحكيم واسترداد القوائم من السادة المحكمين تم استبعاد القوائم التي لم يتم التحكيم عليها أو كانت ناقصة كما تم مناقشة بعض المحكمين والاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم؛ حيث رأى بعض المحكمين أن هناك بعض المهارات تنقصها دقة الصياغة، كما أشار بعضهم بتوحيد بعض المهارات التي رأوا أنها مكررة أو يصعب قياسها بصورة دقيقة، أو التي رأوا أنها غير مناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية.

وقد استفاد الباحث من هذه الآراء وتم الأخذ بها ومراعاتها في الصورة النهائية للمهارات.

ب- تحديد الأهمية النسبية للمهارات:

قام الباحث بدراسة آراء السادة المحكمين ورصد استجاباتهم لتحديد الأهمية النسبية للمهارات المتضمنة في القائمة وذلك عن طريق استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الأهمية النسبية لمهارة معينة} = \frac{\text{مجموع استجابات المحكمين في المهارة}}{\text{عدد المحكمين}}$$

وبناء عليه فقد تم الإبقاء على المهارات التي حصلت على نسبة ٨٠% فما فوق وحذف الإجراءات التي حصلت على نسبة أقل من ذلك؛ حيث بذلك تم التوصل لقائمة الإجراءات في صورتها النهائية. (صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان، ٢٠٠٢: ٣٥١)

ج- الصورة النهائية للمهارات:

تم تعديل المهارات وإعادة صياغتها من جديد في ضوء آراء السادة المحكمين حيث تم تعديل المعايير التالية:

١- المهارة الأولى الرئيسة وهي (تحليل البنية المضمونية للنص) إلى (تحليل البنية العامة للنص).
٢- المهارة الثانية من المهارة الثانية الرئيسة وهي (توضيح علاقة الضمائر ببعضها في النص) إلى (توضيح العلاقة بين الضمائر في النص).

وبهذا تم التوصل إلى (٤) مهارات رئيسة تمثلت في: تحليل البنية العامة للنص، وتحليل البنية الصرفية، وتحليل البنية المعجمية، وتحليل البنية التركيبية.

تندرج تحتها (٢٢) مهارة فرعية.بينما تمثلت أهمها: تحديد الفكرة المحورية للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة لكل مقطع، وتحديد الضمائر البارزة في النص، وتحديد المعجم الرئيس في النص، وتحديد الجمل المميزة للنص. (أنظر ملحق رقم (٦) الصورة النهائية للمهارات ص١٨٢)

رابعا- بناء اختبار تحليل النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي.

أ- هدف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى طلاب الصف الثالث الإعدادي في مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، وذلك قبل تنفيذ الإستراتيجية المقترحة وبعد تنفيذها للكشف عن مدى فعالية تلك الإستراتيجية في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ب- مصادر إعداد الاختبار:

١- الرجوع إلى المصادر المتخصصة في مجال التقويم بصفة عامة، وتقويم إستراتيجية تدريس النص الشعري بصفة خاصة.

٢- استطلاع آراء المتخصصين ومن لهم تجارب سابقة في إعداد مثل هذه الاختبارات.

٣- دراسة المقاييس والاختبارات التي تناولت النص الشعري بصفة خاصة للاستفادة منها.

ج- مكونات الاختبار:

اشتمل الاختبار على (٣٧) سؤالا من خلال نصين شعريين تم اختيارهما على أساس قربهما من موضوعات نصوص الكتاب المدرسي، وطولهما المناسب، بالإضافة إلى تعليمات الاختبار.

د- شكل الاختبار:

١- جاءت الأسئلة على شكل اختيار من متعدد وذلك حتى يمكن قياس كل مهارة على حدة بشكل دقيق.

٢- أسئلة الاختبار لا ترتبط بقياس محتوى دراسي محدد أو مقرر معين.

٣- اشتمل الاختبار على نصين شعريين.

٤- جاءت النصوص مناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية، ويراعى فيها طبيعة نموهم والقضايا التي تشغلهم، وكذلك إمكانات النص التحليلية.

ه- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية لهذا الاختبار على عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة عالي الإعدادية للبنين، وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٨م وكان قوام هذه العينة (٢٠) طالبا وكان الهدف من هذه التجربة:

١- التأكد من مناسبة الاختبار للطلاب.

٢- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.

٣- حصر استفسارات الطلاب حول الاختبار والعمل على تبسيطه وتوضيح ما به من غموض.

و- صدق الاختبار:

- **الصدق الظاهري:**

نظرا لأن تحليل النص الشعري لا يسلم من الذاتية وحالة المختبر وذاتية المصحح لذا فإن أنسب مجال لصدق الاختبار هو الصدق الظاهري حيث هو المظهر العام للاختبار، أو الصورة الخارجية منه حيث نوع الموضوعات، وكيفية صياغتها، ومدى وضوح هذه الموضوعات، ومدى مناسبتها للطلاب.

ولقد اعتمد الباحث في مجال صدق الاختبار على الصدق الظاهري، وذلك عن طريق الاعتماد على أراء المحكمين والمتخصصين وكان عددهم (٢٠) من متخصصي المناهج وطرق التدريس وموجهي اللغة العربية ومعلميها وذلك خلال الفترة من شهر ديسمبر سنة ٢٠٠٧م إلى شهر يناير سنة ٢٠٠٨م وقد طلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

١- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف الثالث الإعدادي.
٢- مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.
٣- مدى ارتباط الأسئلة بمعايير النقد البنيوي.
٤- مدى ارتباط الأسئلة بإجراءات تحليل النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.
٥- إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا.

وبعد الانتهاء من التحكيم تم حساب معامل الارتباط بين آراء السادة المحكمين والكشف عن مستوى دلالته والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١)

يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر عرض الاختبار

م	معاملات الارتباط / عناصر عرض الاختبار على المحكمين	معاملات الارتباط بين آراء المحكمين	مستوى الدلالة
١	مدى مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف الثالث الإعدادي.	%٩٣	٠,٠١
٢	مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.	%٩٥	٠,٠١
٣	مدى ارتباط الأسئلة بمعايير النقد البنيوي.	%٨٨	٠,٠١
٤	مدى ارتباط الأسئلة بإجراءات تحليل النص الشعري.	%٩١	٠,٠١

ومن الجدول رقم (١) يتضح أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) وهو مستوى دلالة مناسب جدا، وهذا يؤكد أن الاختبار يستخدم فيما وضع لقياسه، كما تم حساب عدد مرات التكرار الذي حصل عليها كل موضوع على أساس مناسبته لطلاب المرحلة الإعدادية وتم تقدير ذلك على النحو التالي:_ درجة للاستجابة (مناسب) وصفر للاستجابة (غير مناسب).

وتم رصد درجات التكرار لكل موضوع على حدة وحساب نسبتها المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

يبين النسبة المئوية لآراء السادة المحكمين حول مدى مناسبة كل نص شعري

م	نصوص الاختبار	آراء السادة المحكمين
١	النص الأول	%٩٨
٢	النص الثاني	%٩٥

- **صدق المحتوى (المنطقي)**

ويهدف إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه ويسمى أيضا بصدق المضمون أو الصدق المنطقي، وفيه يقوم الباحث بتحليل وحدات الاختبار تحليلا منطقيا لتحديد الجوانب المختلفة فيها والاستجابات التي تستثيرها وذلك بتحليل العامل المراد قياسه، ثم تحليل محتويات الاختبار المصمم لقياس هذا العامل تحليلا يكشف عن عناصره المختلفة. (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨: ٤٠٢).

هذا وقد راعى الباحث عند إعداد هذا الاختبار أن يكون في ضوء المعلومات التي وفرتها البحوث والدراسات السابقة بتدريس النصوص الأدبية، وفي ضوء الاختبارات التي تقيس مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير المناهج النقدية.

وبالنظر في الاختبار تبين أنه يقوم على أساس قياس مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي، ولا يقوم على محتوى مادة دراسية.

والمطلوب من الطالب أن يحلل النصين الشعريين، وفهمهما مراعيا المعايير الخاصة المرتبطة بتحليل النص الشعري وفهمه.

ز- حساب ثبات الاختبار:

هناك طرق عدة لحساب ثبات الاختبار وقد تم اختيار طريقة إعادة الاختبار لمناسبتها للدراسة الحالية، فالعينة ليست كبيرة للحد الذي يصعب معه إعادة تطبيق الاختبار مرة ثانية ويقصد بثبات الاختبار، ثبات نتائجه أي إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة وفي نفس الظروف تحقق الارتباط المرتفع بين نتائج التطبيقين.

وعلى ذلك فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار الحالي على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني قدره (١٥) يوما أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرة الأولى والثانية لكل نص من النصوص على حدة وكذلك الدرجة الكلية باستخدام معادلة الارتباط لبيرسون.

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][ن \text{ مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨: ٣٨٤)

<u>حيث إن:</u>

ن: عدد طلاب العينة (٢٠) طالبا. س: درجات الطلاب في التطبيق الأول للاختبار.

ص: درجات الطلاب في التطبيق الثاني للاختبار. مج: المجموع.

وقد تم التعويض في المعادلة السابقة عن درجات الطلاب في كل نص من النصين والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين.

جدول (٣)

يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للاختبار

نصوص الاختبار / معاملات الارتباط	النص الأول	النص الثاني	الدرجة الكلية
معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني للاختبار	٩٠%	٨٦%	٨٨%
مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

ومن الجدول رقم (٣) يتضح أن معاملات الارتباط (مرتفعة) ودالة عند مستوى (٠,٠١) وهو مستوى دلالة مناسب جدا مما يدل على ارتفاع درجة ثبات الاختبار في النصين والدرجة الكلية لهما.

ح- حساب زمن الاختبار:

وذلك عن طريق حساب الزمن الذي استغرقته إجابة الطلاب الخمسة الأوائل مضافا إلى الزمن الذي استغرق إجابة الطالبات الخمس الأواخر ثم قسم مجموع الزمن على عددهم لحساب متوسط الزمن التجريبي للاختبار وذلك بالمعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالب في الإجابة (٧٠)+زمن أبطأ طالب في الإجابة (١١٠)}}{٢}$$

ومن خلال تطبيق المعادلة تم تحديد الزمن الكلي للاختبار بـــ(٩٠) دقيقة ونستطيع القول بأنه تم تطبيق كل نص في الاختبار على حدة خلال حصة دراسية كاملة (٤٥) دقيقة وذلك مراعاة لوقت كتابة البيانات واستفسارات الطلاب عن بعض الكلمات التي يرونها غامضة.

ط- الصورة النهائية للاختبار:

تم تعديل بنود الاختبار وإعادة صياغتها من جديد في ضوء آراء السادة المحكمين حيث تم تعديل صياغة الأسئلة رقم (٢) و(٧) و(٢٠) و(٢٤). (انظر ملحق رقم (٨) الصورة النهائية للاختبار ص ١٩٦)

ي- مفتاح تصحيح الاختبار، وتقدير الدرجات:

تم إعداد استمارة لتصحيح الاختبار وتقدير درجاته تضمنت هذه الاستمارة خانة لرقم كل سؤال وخانة للخيارات الصحيحة، ويتم احتساب درجة لكل سؤال وبذلك تصبح درجات الاختبار (٣٧) درجة .

خامساً- تحديد أسس وملامح بناء إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي:

قام الباحث ببناء إستراتيجية تدريس النص الشعري لتنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين وقد اعتمد الباحث في بناء الإستراتيجية على المصادر التالية:

١- الإطلاع على النظريات المرتبطة بالإستراتيجية.

٢- الكتب والمراجع العربية والأجنبية.
٣- البحوث والدراسات السابقة المرتبطة باستراتيجيات تدريس النصوص الأدبية.

أ- أسس بناء الإستراتيجية:

سبق أن الذكر بأن إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي تقوم على أساس معايير النقد البنيوي.

ب- خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي:

قام الباحث بإعداد الإجراءات المعنية بها هذه الدراسة والتي يسير عليها نظام التدريس بإتباع الخطوات الآتية:

١- تهيئة أذهان الطلاب لموضوع النص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بمضمون النص المقدم.
٢- قراءة الطلاب النص الشعري قراءة صامتة.
٣- تحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص.
٤- تحديد المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر لغوية تعزز هذا التقسيم.
٥- قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية سليمة.
٦- تحديد المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.
٧- تسجيل عناصر النص وتنظيمها على السبورة.
٨- كتابة الطلاب المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.
٩- مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من حسن الدقة في الكتابة.
١٠-كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.
١١-تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.
١٢-تحليل الطلاب نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

وقد تم الاستعانة ببعض الوسائل والأنشطة التعليمية في تنفيذ تلك الإستراتيجية وذلك لما للوسائل والأنشطة التعليمية من أهمية بالغة في عملية التدريس من حيث جذب انتباه الطلاب وإثارة دوافعهم وتشجيعهم على التحليل ومن ذلك:

- **الأنشطة التعليمية:**

١- القراءة الجهرية لبعض النماذج الجيدة من التراث الشعري العربي، ومن الشعر المعاصر.
٢- مجلة الفصل ومجلة المدرسة لعرض التحليلات الجيدة.

- **الوسائل التعليمية:**

١- بعض الدواوين الشعرية والكتب التي تشتمل على نصوص شعرية.
٢- سبورة الفصل لعرض مكونات النص الشعري، وما يشتمل عليه من مهارات وشرحها وتوضيحها.
٣- جهاز العرض العلوي – شفافيات تعليمية.

- **إعداد دليل المعلم:**

ولمساعدة المعلم في تنفيذ إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي قام الباحث ببناء دليل المعلم لتنفيذ الإستراتيجية المقترحة.

وقد روعي عند بناء هذا الدليل ما يأتي:
١- تحديد أهداف تنمية تلك المهارات بصورة إجرائية
٢- تحديد إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.
٣- مطالبة الطلاب بتحليل نص شعري لتقويم مدى تحقق الأهداف.

وتم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي في:

١- مدى وضوح دور المعلم في تنفيذ الإستراتيجية.
٢- مدى مناسبة أسئلة التقويم التتبعي في نهاية كل نص لطلاب المرحلة الإعدادية.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في الدليل فيما يأتي:

١- أن دور المعلم في تنفيذ الإستراتيجية كان واضحا.

٢- أن أسئلة التقويم ألتتبعي في نهاية تدريس كل نص شعري مناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية.

سادسا- إجراءات التجربة الميدانية للدراسة:

بدأت التجربة الميدانية لتنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي- في منتصف شهر مارس ٢٠٠٨م واستمرت إلى منتصف شهر مايو٢٠٠٨م حتى انتهاء الفصل الدراسي الثاني.

وقد تم تنفيذ التجربة تبعا للخطوات الآتية:

١- اختيار مجموعة الدراسة:

تم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة عشوائية من بين طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة عالي الإعدادية للبنين التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين، وقد بلغ أفراد المجموعة (٦٠) طالبا، والجدول التالي يوضح مجموعة الدراسة والصفوف التي اختيرت منها:

جدول (٤)

يوضح مجموعة الدراسة والصفوف التي اختيرت منها

م	المجموعة	الصف	عدد الطلاب	المدرسة
١	التجريبية	ثالث إعدادي/سادس	٣٠	عالي الإعدادية
٢	الضابطة	ثالث إعدادي/خامس	٣٠	عالي الإعدادية

٢- التصميم التجريبي للدراسة:

تم تقسيم مجموعة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها (٣٠) طالبا، وتدرس النصوص الشعرية المطلوبة في المنهج باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي حتى يتمكن الطلاب من مهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة وعددها (٣٠) طالبا وتدرس بالطريقة المعتادة لتدريس النص الشعري.

ويمكن من خلال هذا التصميم التعرف على أثر التدريب على إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين وذلك من خلال مقارنة النتائج بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

٣- التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.

تم تطبيق اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي. على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف تحديد نقطة البداية عند طلاب المجموعتين، وقد روعي أن يطبق الاختبار في الحصص الأولى حيث يكون طلاب المجموعتين في كامل نشاطهم وقد عاون الباحث معلم الفصل وتم توضيح تعليمات الاختبار للطلاب والتأكد من فهمهم لها وبعد تطبيق الاختبار قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عولجت نتائجه إحصائيا باستخدام اختبار "ت" وأسفرت نتائجه عن البيانات التي يوضحها الجدولان التاليان:

جدول (٥)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل.

نوع المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
تجريبية	٣٣,٨٤	٢١,٤٠	٠,٣٩٣	٦٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
ضابطة	٣٥,٩٥	٢٠,٩٥			

ومن خلال الجدول رقم (٥) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل؛ مما يدل على أن مجموعتي الدراسة متجانستان وتنطلقان من نقطة بداية واحدة.

جدول (٦)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة.

المهارات الرئيسة	نوع المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
تحليل البنية العامة	تجريبية	٦,٢٥	٣,٣٦٠	٠,٦٠٧	٦٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٥,٦٩	٤,٠١٠			
تحليل البنية الصرفية	تجريبية	١,٩٤	١,٩٧١	٠,٦٨٤	٦٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	١,٦٠	٢,٠٤١			
تحليل البنية المعجمية	تجريبية	٣,٩	١,٧٨٣	٠,٢٤٩	٦٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٤,٠٢	٢,٠٦٥			
تحليل البنية التركيبية	تجريبية	٢,٨	٢,٣٨٢	٠,٤٠٣	٦٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٣,١١	٣,٥٩٦			

ومن خلال الجدول رقم (٦) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة، مما يؤكد على أن كلا المجموعتين متكافئتين ومتساويتين في ضعفهما في جميع مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، وأنهما ينطلقان من نقطة بداية واحدة في جميع المهارات.

٤- التدريس لمجموعتي الدراسة:

أ- بالنسبة للمجموعة التجريبية:

تم التدريس بالنسبة للمجموعة التجريبية على ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التحليل:

تم توجيه الطلاب إلى قراءة نصوص شعرية تم تحديدها بواسطة الحوار المتبادل بين الباحث والطالب؛ حتى يستطيع الطالب بناء خلفية معرفية عن النصوص الشعرية.

وتم أيضا في هذه المرحلة تدريس الجانب النظري حول إجراءات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي، حتى يتعرف الطالب على الإجراءات الخاصة بتحليل النص الشعري وفهمه، ومن ثم التدريب على الجانب التطبيقي لهذه المهارات حيث يتم تدريب الطلاب على عمل مسودات يتم من خلالها تحليل نصوص شعرية.

المرحلة الثانية: مرحلة التحليل الفعلي للنصوص الشعرية:

وتم في تلك المرحلة التدريب على ممارسة التحليل الفعلي وذلك من خلال النصوص الشعرية المقررة على طلاب الصف الثالث الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني وهي أربعة نصوص، حيث تم تدريب الطلاب على تحليل تلك النصوص وفهمها وما تشتمل عليه من مهارات والاستفادة منها في تحليلاتهم الفعلية (جانب نظري)، أما بالنسبة للجانب العملي في هذه المرحلة فقد قام الباحث بإعداد إجراءات إستراتيجية تحليل النص الشعري وفهمه وسار نظام التدريس فيها بإتباع الخطوات الآتية:

١- تهيئة أذهان الطلاب لموضوع النص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بمضمون النص المقدم.
٢- قراءة الطلاب النص الشعري قراءة صامتة.
٣- تحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص.
٤- تحديد المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر لغوية تعزز هذا التقسيم.
٥- قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية سليمة.
٦- تحديد المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.
٧- تسجيل عناصر النص وتنظيمها على السبورة.
٨- كتابة الطلاب المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.

٩- مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من حسن الدقة في الكتابة.

١٠- كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١- تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢- تحليل الطلاب نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد التحليل:

في هذه المرحلة يتم التوصل من خلال الطالب إلى أهم العناصر والمقومات اللغوية للنص الشعري والتي من خلالها يمكن التوصل إلى كيفية تحليل أي نص شعري بشكل إجرائي دقيق.

كما يتم في هذه المرحلة تقويم أعمال الطلاب بواسطة بعضهم البعض حتى ينمو لديهم التفكير بشكل نقدي وابتكاري، وفي تلك المرحلة يتم تكليف الطلاب بتحليل نصوص شعرية، بحيث تتوافر فيها الإجراءات الفنية مع الاستعانة بإجراءات المنهج البنيوي كإستراتيجية تخطيطية تساعد في تنظيم عملية فهم النص الشعري وفهمه في تسلسل منهجي علمي.

وقد قام الباحث بالتدريس للمجموعة التجريبية، وتم اختيار الحصص الأولى حتى يكون الطلاب في كامل نشاطهم وتركيزهم، وقد تطلب التدريس للمجموعة التجريبية المناقشة مع معلم الفصل عن ماهية إستراتيجية تدريس النصوص الشعرية في ضوء معايير النقد البنيوي وأهميتها، وكيفية تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه بوساطتها وذلك للخروج بأفضل شكل للإستراتيجية.

وبعد مرور فترة التجريب لوحظ ما يأتي:

١- استفادة الطلاب من تلك الإستراتيجية ومحاولة تطبيقها في تحليل النصوص الشعرية التي يقرءونها خارج المنهج المدرسي.

٢- إقبال الطلاب على المشاركة في مجلة الفصل والمجلة المدرسية لعرض تحليلاتهم المتميزة.

ب- التدريس بالنسبة للمجموعة الضابطة:

تم التدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في تدريس النص الشعري في مدارس البحرين، وقد استغرقت مدة التدريس للمجموعة الضابطة نفس المدة التي استغرقتها المجموعة التجريبية في التدريس.

٥- التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي:

بعد انتهاء التدريس للمجموعتين تم تطبيق اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي على مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على نحو ما تم قبل التدريس وتم رصد نتائج الاختبار البعدي وذلك لمعالجتها إحصائيا وتحليلها لاستخلاص النتائج والخروج منها بتوصيات الدراسة وهذا ما سيتم عرضه في الفصل التالي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة؛ تفسيرها، ومناقشتها

أولا- الإجابة عن أسئلة الدراسة.

إجابة السؤال الأول.

إجابة السؤال الثاني.

إجابة السؤال الثالث.

إجابة السؤال الرابع.

ثانيا- التحقق من فروض الدراسة.

الفرض الأول.

الفرض الثاني.

الفرض الثالث.

ثالثا- توصيات الدراسة.

رابعا- مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة؛ تفسيرها، ومناقشتها

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على مدى فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين حيث تم قياس مهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

كما يتضمن هذا الفصل عرضا، وتفسيرا للنتائج التي تم التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية، والتي عولجت بها بيانات أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة وهي البيانات التي تم الحصول عليها من واقع إجابات الطلاب على اختبار تحليل النص الشعري وفهمه.

وجدير بالذكر أن التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة يتمثل في تباين المدخل التدريسي للمجموعتين، حيث تم التدريس للمجموعة التجريبية بواسطة الإستراتيجية المقترحة في حين أن المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بمدى فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه:

أولا- الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول ونصه:

- ما مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

وللإجابة عن السؤال الأول أعد الباحث قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي وتم حصرها في الجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي

المهارات الرئيسة والفرعية
أولا- تحليل البنية العامة للنص: ١- تحديد الفكرة المحورية للنص. ٢- تقسيم النص إلى مقاطع. ٣- تحديد الفكرة الرئيسة لكل مقطع. ٤- توضيح الأساس اللغوي لتقسيم المقاطع. ٥- ربط معنى البيت بمعنى النص.
ثانيا- تحليل البنية الصرفية للنص: ١- تحديد الضمائر البارزة في النص. ٢- توضيح العلاقة بين الضمائر في النص. ٣- تحديد الضمير المحوري في النص. ٤- تحديد الضمير المهيمن لمقطع من مقاطع النص. ٥- تحديد صيغ الأفعال المهيمنة في النص. ٦- تحديد علاقة صيغ الأفعال ببعضها. ٧- تحديد علاقة صيغ الأفعال بمعنى النص.
ثالثا- تحليل البنية المعجمية للنص: ١- تحديد المعجم الرئيس للنص. ٢- توضيح دلالة شيوع معجم ما على اهتمام النص. ٣- تحديد المعجم المهيمن على كل مقطع من مقاطع النص الرئيسة. ٤- تحديد التعدد المعجمي في النص. ٥- توضيح دلالة التعدد المعجمي في النص.
رابعا- تحليل البنية التركيبية في النص: ١- تحديد نوع الجمل المميزة للنص. ٢- تحديد نوع الجمل المميزة لكل مقطع رئيس في النص. ٣- تحديد دلالة كل نوع من الجمل في النص ٤- تحديد العلاقة بين أنواع الجمل في النص. ٥- تحديد علاقة أنواع الجمل بمعنى النص.

ويتضح من الجدول رقم (٧) أن مهارات تحليل النص الشعري وفهمه تتمثل في أربع مهارات رئيسة ويندرج تحت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية.

حيث تمثلت المهارات الرئيسة في: تحليل البنية العامة للنص، وتحليل البنية الصرفية، وتحليل البنية المعجمية، وتحليل البنية التركيبية.

بينما تمثلت أهم المهارات الفرعية في: تحديد الفكرة المحورية للنص، وتحديد الفكرة الرئيسة لكل مقطع، وتحديد الضمائر البارزة في النص، وتحديد المعجم الرئيس في النص، وتحديد الجمل المميزة للنص.

السؤال الثاني ونصه:

- ما معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري في المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

وللإجابة عن هذا السؤال قدمت الدراسة في الفصل الثالث استعراضا موسعا يسلط الضوء على معايير النقد البنيوي، وبعد استعراض معايير النقد البنيوي انتهت إلى وضع قائمة من المعايير التي ينبغي أن تتوافر وقامت الدراسة بحصرها في الجدول التالي:

جدول (٨)

يوضح معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي

معايير النقد البنيوي
أولا- النسق أو النظام: ١- اللغة الشعرية. ٢- التناول النوعي للأجناس الأدبية. ٣- الجمال في النظام.
ثانيا- النظرة الكلية: ١- البحث عن الظواهر ذات القيمة الدالة في النص. ٢- فهم العنصر من خلال الشكل العام. ٣- الوحدة العضوية. ٤- النص الشعري باعتباره نظاما أصغر ضمن نظام الأدب والثقافة الأكبر.

ثالثا- العلاقات:

١- العلاقات التشابهية والخلافية.
٢- المحور الرأسي الاستبدالي والمحور الأفقي التركيبي.
٣- نظام العلاقات في النص الشعري يقوم على إسقاط الرأسي على الأفقي.

رابعا- الأساس اللغوي:

١- مبادئ (سوسير) Saussure اللغوية.
٢- الإفادة مما يستجد من معطيات اللسانيات الحديثة.

خامسا- الدراسة الداخلية:

١- القوانين الداخلية.
٢- إبعاد الكاتب والظروف الاجتماعية.

سادسا- العلامة ووحدة الدال والمدلول:

١- العلامة اللغوية.
٢- وحدة الشكل والمضمون.
٣- الشكل وحده طريق إلى المضمون.

سابعا- التحليل اللغوي:

١- المستويات اللغوية.
٢- المعنى نتاج الظواهر اللغوية مجتمعة.

ثامنا- تعدد المداخل:

١- القراءة البنيوية قراءة مفتوحة.
٢- الاعتماد على الأدلة والقرائن النصية.

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن معايير النقد البنيوي تمثلت في ثمانية معايير رئيسة، وكل معيار منها يتم الاشتقاق منه مجموعة من الأسس كما يلي:

المعيار الأول- النسق أو النظام: وهو النظم والقوانين الكامنة والتي تحكم النص الأدبي.

والأسس هي:

١- **اللغة الشعرية:** هي البحث عن البنية المجردة التي تجعل من خطاب ما خطابا أدبيا، والشعرية هي الهدف الأسمى للبنيوية، وهو التوصل إلى قوانين عامة تجمع النصوص الأدبية، فكل نص فردي هو تجل لبنية مجردة تحكمه من داخله، ومعرفة القوانين العامة التي تحكم ولادة أي نص، ومن ثم تقدم نظرة كلية للنصوص الأدبية.

٢- **التناول النوعي للأجناس الأدبية:** القراءة البنيوية تقتضي مراعاة خاصية كل نوع أدبي فلكل جنس أدبي بنيته الخاصة وعناصره المكونة التي تحدد ماهية هذا النص، فالنص الشعري له نظامه الخاص من بنية صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبية، والنص السردي أيضا له نظامه الخاص من بنية الشخوص والزمن والمكان.

٣- **الجمال في النظام:** يعد تناول النقد البنيوي للجانب الجمالي في النص الأدبي ضعيفا، فهو يرى الجمال في النص متجليا في بنائه المميز ونظامه الخاص.

المعيار الثاني- النظرة الكلية: يختلف التحليل البنيوي عن التحليل التقليدي في أنه يعالج العناصر اللغوية في مجموعها في النص، وعلاقاتها ببعضها، وليس عن طريق عزل هذه العناصر والتعامل معها كوحدات مستقلة.

والأسس هي:

١- **البحث عن الظواهر ذات القيمة الدالة في النص:** يهتم النقد البنيوي بالكشف عن الظواهر التي تشكل من خلال انتظامها دلالة مهمة في النص.

٢- **فهم العنصر من خلال الشكل العام:** ليست العناصر وحدات مستقلة، لذا ينبغي النظر إليها من خلال الكل أو الشكل العام للنص الأدبي، والوضع الذي تشغله فيه.

٣- **الوحدة العضوية:** إن أي تغير في عنصر معين يفضي إلى تغير في بقية العناصر.

٤- **النص الشعري باعتباره نظاما أصغر ضمن نظام الأدب والثقافة الأكبر:** ينبغي دراسة النص الأدبي من خلال فهمنا للنصوص الأدبية السابقة والمعاصرة له، والنظر في تأثره بها، كما ينبغي أن يفهم النص ضمن دائرة الثقافة بشكل عام.

المعيار الثالث- العلاقات: يتحدد معنى أي عنصر من خلال علاقته بالعناصر الأخرى المشابهة والمختلفة.

والأسس هي:

١- **العلاقات التشابهية والخلافية:** يكتسب العنصر معنى فقط من خلال علاقته مع عناصر أخرى شبيهة أو مختلفة في النظام نفسه.

٢- **المحور الرأسي الاستبدالي والمحور الأفقي التركيبي:** يشيد الكلام من خلال محورين المحور الأول الرأسي الاستبدالي ويكون من خلال اختيار عنصر من عدة عناصر ضمن قائمة من الاحتمالات، فجملة (جاء محمد) يمكن فيها استبدال جاء بأكل أو هرب أو مشى، وكذلك كلمة محمد يمكن استبدالها بالرجل أو الأسد أو الطبيب، وهكذا. ويتكون المحور الأفقي التركيبي، من خلال ضم عنصر إلى آخر مثل ضم جاء مع محمد لتكون عبارة (جاء محمد) وهكذا يتم تركيب الكلام ضمن قوانين معينة.

٣- **نظام العلاقات في النص الشعري يقوم على إسقاط الرأسي على الأفقي:** يبني (جاكوبسون) Jakobson النظام البنيوي لتحليل النص الشعري تحديده للبنية الشعرية بأنها بنية يميزها إسقاط محور الاختيار أو الاستبدال على محور التأليف أو التركيب، فالنظر إلى النص الشعري يكون من خلال البحث عن تكرار اختيارات معينة للكاتب على مستوى النص الشعري والتي يكون لتكرارها دلالة على اهتمام النص، ومن خلالها نضمن التناول الكلي للنص، فتكرار معجم معين أو تركيب معين أو صيغة صرفية معينة له دلالة في النص.

المعيار الرابع- الأساس اللغوي: النص الأدبي يتكون من بنية لغوية يكتسب النص وجوده من خلالها، واللسانيات التي هي الدراسة العلمية للغة هي أقرب علم لدراسة الأدب.

والأسس هي:

١- **مبادئ (سوسير) Saussure اللغوية:** انبثق النقد البنيوي أساسا مما قدمه (سوسير) Saussure من مبادئ لغوية كالدراسة الآنية والعلامة اللغوية وغيرها.

٢- **الإفادة مما يستجد من معطيات اللسانيات الحديثة:** ولا تتوقف البنيوية على ما أنجزه (سوسير) Saussure وإنما تستفيد أيضا من أي إنجاز تقدمه اللسانيات في المستقبل.

المعيار الخامس- الدراسة الداخلية: يعد التحليل البنيوي للنص الشعري تحليلا ينطلق من داخل النص نفسه، من خلال لغته مستبعدا أي عناصر من خارجه.

والأسس هي:

١- **القوانين الداخلية:** تنطلق الدراسة البنيوية للنص الشعري من خلال القوانين الداخلية الخاصة به، والتي تحكم قيام اللغة بوظائفها.

٢- **إبعاد الكاتب والظروف الاجتماعية:** يستبعد التحليل البنيوي للنص الشعري أي عنصر من خارج النص من قبيل حياة المؤلف أو الظروف الاجتماعية، ويعتبر البحث فيها يقع ضمن نطاق العلم الذي تنتسب إليه سواء علم النفس أم علم الاجتماع أم الانثربولوجيا أم التاريخ.

المعيار السادس- العلامة ووحدة الدال والمدلول: يقوم النقد البنيوي على مفهوم (العلامة) Sign الذي قدمه (سوسير) Saussure والذي يشمل وجهين هما الدال والمدلول.

والأسس هي:

١- **العلامة اللغوية:** يرى (سوسير) Saussure أن العلامة اللغوية ليست اسما لمسمى، بل هي مركب يربط الصورة السمعية والمفهوم، فهما كوجهي العملة الواحدة وكصفحتي الورقة الواحدة.

٢- **وحدة الشكل والمضمون:** وانطلاقا من تحديد مفهوم العلامة اللغوية، فلا ينبغي في الدراسة البنيوية أن تفصل بين الشكل والمضمون.

٣- **الشكل طريق إلى المضمون:** إذا كان المضمون هو مجرد تجل للشكل فإن الطريق الأمثل والوحيد للوصول إلى المعنى وامتلاكه يكون عن طريق الشكل واكتشاف تصميمه، والنظر في علاقاته.

المعيار السابع- التحليل اللغوي: يعتبر التحليل البنيوي تحليلا لغويا للنص، ويتم من خلال تحليل عناصره اللغوية والكشف عنها.

والأسس هي:

١- **المستويات اللغوية:** تعتمد الدراسة البنيوية على دراسة المستويات اللغوية للنص، فالنص يعتبر كلا مكونا من عناصر مختلفة متكاملة، والتحليل المنظم لابد أن يبدأ من العنصر الأصغر إلى العنصر الأكبر؛ لينطلق من الصوت إلى الكلمة المفردة إلى الجملة، والنص هو نتاج تفاعل هذه المستويات اللغوية كلها.

٢- **المعنى نتاج الظواهر اللغوية مجتمعة:** والفصل هنا بين المستويات منهجي فقط، وهو لغرض الدراسة والتحليل، ليتم بعد ذلك عملية التركيب والتي من خلالها يتم التوصل إلى معنى النص ودلالته الكلية.

المعيار الثامن- تعدد المداخل: لا يرى النقد البنيوي أن هناك قراءة وحيدة للنص، وإنما يسمح بأكثر من قراءة لكن في حدود النص ولغته.

والأسس هي:

١- **القراءة البنيوية قراءة مفتوحة:** لا تتقيد القراءة البنيوية بواقعة محددة، حيث يكون النص بذلك انعكاسا لمعنى سابق عليه نفسي أو اجتماعي، ومن هنا فالقراءة البنيوية تجعل النص مفتوحا وقابلا لعدة قراءات.

٢- **الاعتماد على الأدلة والقرائن النصية:** ليست البنية شيئا ظاهرا وإنما هي أنظمة من العلاقات كامنة لذا ينبغي على المحلل أن يعزز تحليله بعناصر لغوية من داخل النص تعزز ما يرى أنه يكتشفه في النص.

السؤال الثالث ونصه:

- ما إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بوضع قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي وقامت الدراسة بحصرها في الجدول التالي:

جدول (٩)

يوضح إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي

إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي
أولا- استكشاف النص:
١- القراءة الأولية للنص.
٢- تحديد الفكرة المحورية للنص.
٣- استكشاف مقاطع النص.
٤- تحديد ما يتميز به كل مقطع.
٥- تحديد الأساس الذي تم في ضوئه تقسيم المقاطع.

ثانيا- تحليل النص: ١- قراءة النص قراءة استكشافية للوقوف على بنيته اللغوية. ٢- تحليل المستوى الصرفي من خلال: أ- رصد الضمائر. ب-رصد صيغ الأفعال. ج-رصد العلاقة بين صيغ الأفعال. د- رصد العلاقة بين الضمائر. ٣- تحليل المستوى المعجمي من خلال: أ- رصد الحقول الدلالية في النص وهي الكلمات التي تنتمي إلى معنى واحد. ب- رصد الحقول الدلالية لكل مقطع في النص. ج- رصد العلاقة بين الحقول الدلالية المختلفة في النص. د- رصد العلاقة بين الحقول الدلالية لكل مقطع رئيس في النص. ٤- تحليل المستوى التركيبي من خلال: أ- ملاحظة الجمل وأنواعها. ب-تحديد العلاقات القائمة بين أنواع الجمل.
ثالثا- الرؤية الكلية من خلال: ١- ربط العنوان بمضمون النص. ٢- ربط معنى البيت الأخير بمعنى النص.

ويتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي تمثلت في (٣) إجراءات رئيسة، ويتفرع عن كل إجراء مجموعة من الإجراءات الفرعية بلغت (١١) إجراء.

السؤال الرابع ونصه:

- ما فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

وللإجابة عن السؤال السابق من أسئلة الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

أ- أعد الباحث اختبارا لقياس فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي وتم التأكد من صدقه.

ب- تم إجراء تجربة استطلاعية للتأكد من صدق وثبات الاختبار.

ج- تم اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث الإعدادي وتم تقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة واختيرت من مدرسة عالي الإعدادية للبنين.

د- تطبيق الاختبار قبليا على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية وعلى المجموعة التجريبية التي تدرس من خلال الإستراتيجية المقترحة.

ه- تم تدريس النصوص الشعرية للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وتدريس المجموعة التجريبية بحسب الإستراتيجية المقترحة.

و- تم تطبيق الاختبار بعديا على مجموعتي الدراسة.

ز- تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا وتفسيرها.

ثانيا- التحقق من فروض الدراسة:

الفرض الأول ونصه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل.

وللتأكد من صحة الفرض الأول فقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" وأسفرت نتائجه عن البيانات التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه في التطبيق البعدي ككل.

نوع المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
تجريبية	٨٥,٠٢	٢٦,٦٥	٩,٨	٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
ضابطة	٣٠,٩٨	١٧,٨٤			

ومن خلال الجدول رقم (١٠) يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد قبول هذا الفرض من فروض الدراسة، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في التدريس قد أثر تأثيرا إيجابيا في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

الفرض الثاني ونصه:

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة.

وللتأكد من صحة الفرض الثاني فقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار "ت" وأسفرت نتائجه عن البيانات التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها لمتوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة.

المهارات الرئيسة	نوع المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
تحليل البنية العامة	تجريبية	٧,٨	٢,٦٨٨	٥,٧٢	٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٣,٩٠	٢,٨٠٧			
تحليل البنية الصرفية	تجريبية	٧,٨٦	٢,٥٨٧	٤,٥٥	٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٣,٦١	٣,٩٢٠			
تحليل البنية المعجمية	تجريبية	٦,٦٩	١,٩٧٣	٤,٤٣	٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٤,٢٥	٢,٤١٥			
تحليل البنية التركيبية	تجريبية	٦,٣٦	٣,٠٢٩	٣,١٣	٦٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ضابطة	٤,١٢	٢,٧٦٥			

وباستقراء الجدول رقم (١١) تبين ما يأتي:

وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه، مما يدل على اكتسابهم لجميع مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، بشكل أفضل من المجموعة الضابطة، وهذا يدل على قبول هذا الفرض من فروض الدراسة.

الفرض الثالث ونصه:

- تتصف إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي بالفعالية في تحقيق مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بمملكة البحرين.

وللتأكد من صحة الفرض الثالث فقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام مربع "إيتا" لحساب حجم التأثير للإستراتيجية المستخدمة في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه من خلال المعالجة الآتية:

$$\text{حجم التأثير } (n^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + (\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 1)}$$

(فؤاد أبو حطب، وآمال صادق، ١٩٩١: ٤٣٨)

وأسفرت نتائجه عن البيانات التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢)

يوضح حجم تأثير الإستراتيجية على تنمية مهارات النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي

المتغير المستقل	المتغير التابع	N٢	درجة الحرية	حجم التأثير
إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي	مهارات تحليل النص الشعري وفهمه	٠,٨٠٠٩	٦٤	كبير

ومن خلال الجدول رقم (١٢) يتضح أن التأثير الذي أحدثته الإستراتيجية في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي تأثير كبير حيث وصل التأثير إلى (٠,٨٠٠٩) وهذا يدل على أن الدراسة حققت مستوى مناسبا من الفعالية في تحقيق الأهداف المرجوة منه، وذلك بعد أن ثبتت فعاليته.

وهكذا يتضح أن طلاب المجموعة التجريبية والذين درسوا باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي قد أظهروا تحسنا إيجابيا في اكتساب مهارات تحليل النص الشعري وفهمه بصفة عامة، واكتساب كل مهارة من مهارات تحليل النص الشعري وفهمه بصفة خاصة وهذا ما يؤكد على فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه بصفة عامة ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه بصفة خاصة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

وبهذه النتائج يكون الباحث قد تحقق من الهدف الرئيس لهذه الدراسة وهو "تحديد فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين حيث ثبت أن استخدام الإستراتيجية كان فعالا في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه ككل، ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه بحسب المهارات الرئيسة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يأتي:

أ- التدريس باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي يعطي الطالب قدرة على تحليل النص الشعري وفهمه بشكل منطقي ومنظم يتناول فيه العناصر الأساسية في النص الذي يتناوله بالدراسة تتدرج منها العناصر المكونة بصورة مترابطة وبشكل متدرج من جانب إلى آخر من جوانب النص يجعل الطالب يشعر بالمتعة والتشوق لاستكشافه جوانب مخفية من النص.

ب- الأنشطة المستخدمة أثناء تنفيذ الإستراتيجية تجعل الطالب من خلال تحليله لنصوص خارجية قادرا على تحليل النص الشعري وفهمه وتطبيقه على مواقف جديدة.

ج- إستراتيجية تدريس النص الشعري تساعد على زيادة المناقشة بين الطلاب وهذه المناقشة تمد التحليل باستكشافات متنوعة في رسم صورة متكاملة في تحليل النص الشعري وفهمه، كما أن المناقشة تحث الطلاب على التفكير واكتشاف ظواهر جديدة غير مألوفة.

د- إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي تعمل على زيادة دافعية الطلاب لدراسة نصوص جديدة وتحليلها حتى يتسنى للطلاب الإلمام بجميع أطراف

النص الشعري. كما تعمل تلك الإستراتيجية على زيادة التنبؤ والتخيل وهذا هو أساس الإبداع.

هـ- التغيير في طريقة تناول النصوص الشعرية أضفى على الموقف التعليمي جدة كان يفتقد إليها التناول التقليدي للنصوص.

و- التناول الكلي للنص وتوظيف المهارات اللغوية الأخرى في التحليل انطلاقا من النص نفسه، خلق قناعة لدى الطالب بجدوى الطريقة الجديدة.

ز- الانطلاق في المحتوى من النصوص الشعرية المقررة، طمأن الطالب على ارتباط محتويات البرنامج بالمنهج المقرر، مما دفعهم للانخراط فيه من غير توجس.

ح- وضوح الأهداف أمام الطلاب مما شجعهم على تحقيق هذه الأهداف.

ط- مراعاة ميول الطلاب واستعداداتهم وقدراتهم، مع التشجيع الدائم والتغذية الراجعة ساعد على تحقيق هذه الأهداف.

ي- تقديم نموذج واضح لتحليل النص الشعري شجع التلاميذ على الإقبال عليها وعلى دراستها.

ك- إعطاء خلفية نظرية نقدية للطالب ومعرفة أولية بأهمية المنهج في تناول النص الأدبي، والفرق في تناول النص بحسب نوعه، فلكل جنس أدبي عدة نظرية تختلف عن الجنس الآخر فالشعر يختلف عن القصة.

ل- إتاحة الوقت اللازم للتدريب على تحليل النصوص الشعرية.

م- إشراف المعلم المباشر (الباحث) على عمل الطلاب ومتابعة مدى تقدمهم في تحقيق أهداف الدرس.

ن- الحوار والمناقشة أثناء التدريس أتاح فرصة حقيقية للطلاب للتعبير عن آرائهم والسؤال عما يريدون.

س- ما يتميز به المنهج البنيوي المطبق من ميزات أسهمت في فعاليته، ومنها:

- تجزئة التحليل إلى عناصر واضحة وأبنية محددة.
- التناول الكلي للنص ساعد على تحقيق فهم أكبر للنصوص، بدلا من التناول الجزئي المفكك للنص.
- الربط بين مهارات اللغة المختلفة وتوظيفها في تحليل النص الشعري وفهمه.
- إعطاء الطالب أدوات التحليل بدلا من تقديم تحليلات جاهزة وتلقينها له من دون تعليل. مما يجعل الطالب يتعلم استراتيجيات التمكن من المهارة بدلا من التدرب عليها فقط.

وهذه النتيجة تدعمها نتائج بعض الدراسات مثل:

١- دراسة عبد الحميد عبد الله عبد الحميد و أحمد عبده عوض (١٩٩٨) وعنوانها: قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي، المجلة التربوية جامعة الكويت المجلس الأعلى للنشر، العدد التاسع والأربعون المجلد الثالث عشر.

٢- دراسة فاطمة عبد الله آل خليفة (٢٠٠٠) وعنوانها: فاعلية منهج مقترح للأدب العربي في المرحلة الثانوية في دولة البحرين في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب. رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

٣- دراسة إيمان فتحي أحمد حسن (٢٠٠١) وعنوانها: أثر معرفة بنية النحو في فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٤- دراسة مصطفي محمد عبد الرحيم إبراهيم (٢٠٠٢) وعنوانها: فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٥- دراسة إيمان أحمد محمد حسين عليان (٢٠٠٤) وعنوانها: برنامج مقترح لدراسة النص في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المناهج النقدية. رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

حيث تؤكد تلك الدراسات على وجود علاقة ايجابية بين استخدام معايير المناهج النقدية وتنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى الطلاب، كما تحقق هذه النتيجة ما أشارت إليه الدراسات التالية:

١- دراسة صبري عبد المجيد هنداوي (١٩٩٥) وعنوانها: تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة.

٢- دراسة شريفة علي عبد الله قلداري (١٩٩٦) وعنوانها: مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب، ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية- جامعة البحرين.

٣- دراسة وليد أحمد محمد مراد الكندري (٢٠٠١) وعنوانها: فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية-جامعة القاهرة.

٤- دراسة زوبية بنت سليم بن عيسى الجهوري (٢٠٠٢) وعنوانها: فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية - جامعة السلطان قابوس.

٥- دراسة إبراهيم علي أحمد عبد العزيز (٢٠٠٦) وعنوانها: أثر استخدام منهج التحليل النفسي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا-الجامعة الأردنية.

حيث توصي هذه الدراسات بضرورة إجراء دراسات للتحقق من مدى فعالية استراتيجيات قائمة على معايير المناهج النقدية الحديثة في تنمية وتحسين مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى الطالب، والتأثير على جودة دراسة النص الشعري.

ثالثا توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يأتي:

١- التركيز على تعلم الطالب كيفية تحليل النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي، وإتاحة الفرصة المناسبة التي تمكن الطالب من استغلال إجراءات النقد البنيوي بصورة مبدعة تحثه على استكشاف البنى المكونة للنصوص الشعرية.

٢- تشجيع الطلاب على القراءة الحرة والإطلاع حتى يتناولوا نماذج متنوعة من النصوص الشعرية تمكنهم من إتقان تحليل النصوص والتعرف على بناها اللغوية، وإمداد مكتبات الفصول، ومكتبات المدارس بالأعمال الأدبية التي تفيد في هذا الجانب.

٣- الاهتمام بالوسائل التي تساعد على تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٤- تقديم عدد كبير من الأنشطة المتنوعة التي تشجع الطلاب على التحليل اللغوي للنصوص الشعرية.

٥- تطوير أساليب التقويم بحيث تركز على إتقان مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لا على الاسترجاع والحفظ.

٦- الاهتمام باختيار نصوص شعرية تتيح للطالب تحليلها وفق معايير النقد البنيوي.

٧- عمل مجلة شهرية تنشر تحليلات الطلاب والإشراف عليها ومتابعتها.

٨- تدريب المعلمين على الاستراتيجيات الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية وتدريس النص الأدبي بصفة خاصة ومنها إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي التي تزيد من مشاركة المتعلم في عملية التعلم.

٩- تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام إستراتيجية تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، وذلك بمتابعتهم أثناء فترة التربية العملية.

١٠- إعداد دليل لمعلم مادة اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي ليتضمن عرضا وافيا عن فن الشعر خصائصه، والعناصر المكونة له، والإجراء المنهجي لتحليله وفقا لإستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١- عقد دورات تدريبية لموجهي اللغة العربية ومعلميها لإطلاعهم على إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي، وكيفية استخدامها في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢- إعادة صياغة مهارات تحليل النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية وفق إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي للمرحلة الإعدادية.

١٣- تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في ضوء إستراتيجية تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفق المناهج النقدية الحديثة.

١٤- عقد مؤتمرات وندوات حول إستراتيجية تدريس النصوص في ضوء معايير المناهج النقدية المختلفة.

رابعاً- مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، وما خلصت إليه من توصيات تقترح الدراسة القيام بإجراء الدراسات والبحوث الآتية:

١- بناء برنامج لتنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية من خلال معايير المنهج النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٢- فعالية استراتيجيات منهج التلقي في تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
٣- إجراء دراسة مكملة لهذه الدراسة تتناول باقي الصفوف في المرحلة الإعدادية.
٤- تحديد المعايير النقدية المستخدمة في تقديم النصوص الشعرية في كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية.
٥- تحليل الأساليب المستخدمة لدى المعلمين في تدريس النصوص الشعرية.
٦- الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الإعدادية في تحليل النصوص.
٧- فعالية تدريس وحدة مقترحة في الأدب لطلاب المرحلة الإعدادية في تنمية مهارات التفكير العليا.
٨- فعالية برنامج قائم على الحاسوب في تنمية مهارات تحليل النص الشعري.
٩- تحليل محتوى كتب اللغة العربية في ضوء مفاهيم المناهج النقدية الحديثة.

خاتمة الدراسة

ملخص الدراسة، وأهم نتائجها

أولا- ملخص الدراسة.

ثانيا- أهم نتائج الدراسة.

خاتمة الدراسة

ملخص الدراسة، وأهم نتائجها

تهدف هذه الخاتمة إلى عرض ملخص الدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها.

ولتحقيق هذا الهدف يقوم الباحث بعرض ما يلي:

أولا- ملخص الدراسة:

يرتبط الأدب ارتباطا وثيقا باللغة ودراستها فهو أحد وسائل تعلم اللغة فدرس النصوص الأدبية درس لغوي: يسهم مع غيره من دروس اللغة العربية في إجادة النطق، وسلامة الإلقاء، ودقة فهم المسموع أو المكتوب

ودراسة النص الأدبي يزيد فهم الطلاب لأنفسهم ويوسع خبراتهم في فهمهم الآخر، ويمكنهم من اكتساب اللغة بما تشتمل عليه من بنى وتراكيب تكشف عن إبداع خاص وفريد، كما يمكنهم من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها وتمثلها. وكلما اطلع الطالب على نماذج أدبية كثيرة أمكن له أن يختزل في ذهنه البنى المكونة للنص الأدبي، وبالتالي استيعاب قوانينه المكونة، وكيفية اشتغاله والطريقة التي يؤدي بها معناه، إن الطالب في هذه المرحلة يحتاج إلى أن يستوعب في ذهنه الأنواع الأدبية بمختلف أنواعها وأجناسها، كما أنه محتاج لتناول نصوص أدبية تقدم له نماذج تركيبية مختلفة، وتسهم في تكوين ثروة لغوية تعينه على التعبير؛ فبدون مدخلات لن تكون هناك مخرجات. يضاف إلى أن الأدب يقدم للطالب نماذج مختلفة من الأنواع الأدبية تجعله قادرا على تحديد النوع الأدبي، ومعرفة بناه المكونة والتي تميزه عن أي نوع أدبي آخر.

كما أن دراسة النص الأدبي يوسع خبرات الطلاب بالأدوات اللغوية التي يحتاج إليها ليعبر عن معنى ما، فالأدب يقدم للطالب في هذه المرحلة تراكيب لغوية متنوعة، وبنى لغوية مختلفة تساعده على توظيفها في إنتاجه الكتابي، ودراسة الأدب فرصة للطالب للتعرف على الأعراف الكتابية التي تعرفه على أسس لغته القومية وخصوصيتها اللغوية المميزة، وتنمي لديه القدرة على فهم الأعمال الأدبية المميزة والخالدة في أدبنا العربي، وقراءتها بعمق ودقة، وكلما تمكن الطالب من ذلك زاد استمتاعه بقراءة الأدب وزادت لذة القراءة لما يراه من نماذج خاصة يستطيع استكشاف سر وجود المعنى فيها من خلال كشفه لأسرار اللعبة اللغوية. وفهمه لخصائص كل لون وكل نص بخصوصه وفرادته.

ودراسة الأدب في هذه المرحلة يزيد من ميل الطلاب إلى قراءة مزيد من النماذج، وبالتالي تنمية ميلهم إلى القراءة الحرة الواسعة وهي من أجمل وأنفع وسائل قضاء وقت الفراغ وحسن استغلاله حيث إن طالب هذه المرحلة في فترة تكوين شخصيته وبلورتها يحتاج إلى أن يعتاد هذه العادة السليمة وهي في الحقيقة باب لتهذيب الشخصية، وتوسيع مداركها العقلية والتخيلية للعالم من حوله، ومعرفة كيفية اختزال الأدب للعالم الواقعي في شكل لغوي بديع، كذلك تنمية إمكاناته الاستيعابية والتحليلية وقدرته على استنطاق النص والتعرف على الأنساق الخفية فيه وهي قدرة تطلق العنان لقدرات الطالب وبالتالي تطوير إمكانياته في التواصل مع الآخرين، والوصول إلى فهم تتكامل فيه الرؤى، وتطوير قدراته في التمكن من جمع وجهات نظر مختلفة ومحاولة الجمع فيما بينها.

ويعد النقد البنيوي أحد أهم مناهج النقد الأدبي التي ظهرت في القرن العشرين والذي أثر على مسيرة النقد الأدبي وطريقة تناول النصوص الشعرية، والارتباط بهذا المنهج يدعو إلى النظر إلى النص باعتباره رسالة لغوية مستقلة بذاتها، يقتضي النظر إليه تلمس خصائصه الداخلية واستبعاد أي شيء خارج عنه من ظروف نفسية واجتماعية وإضاءة النص من داخله، والاعتماد على عناصر موضوعية هي عناصر النص نفسه وقوانينه في سلوك استكشافي يقوم على تحليل مكونات النص ثم إعادة تركيبها من أجل الوصول إلى دلالته، ولا يعني ذلك أنها تصل إلى تحليل وحيد للنص وإنما تفتح المجال لتعدد القراءات ما دامت القراءة والتحليل المقدم قائما على دليل من داخل النص ولغته.

وتحددت مشكلة الدراسة في تدني مستوى طلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين في مهارات تحليل النص الشعري وفهمه بصفة عامة مما يظهر الحاجة إلى إستراتيجية تدريسية يمكن من خلالها تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه المعنية بها هذه الدراسة.

وللتصدي لهذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- إلى أي مدى يمكن تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

٢- ما معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري في المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

٣- ما إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

٤- ما فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين؟

ولمحاولة الإجابة عن الأسئلة السابقة سارت الدراسة في الخطوات والإجراءات الآتية:

١- تحديد مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين، وتم ذلك من خلال:

أ- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة الخاصة بتدريس الأدب والنصوص.
ب- الإطلاع على الأدبيات والكتابات التربوية الخاصة بتدريس الأدب والنصوص.
ج- بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي.
د- عرض القائمة في صورة استبانة على مجموعة من المحكمين لتحديد الأوزان النسبية.
ه- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والوصول بها إلى الصورة النهائية.
و- بناء اختبار لفهم وتحليل النصوص الشعرية، وتحديد صدقه وثباته.

٢- تحديد معايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وتم ذلك من خلال:

أ- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالنقد الأدبي ومناهجه.
ب- الإطلاع على الأدبيات والكتابات المرتبطة بالنقد الأدبي ومناهجه.
ج- بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.
د- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لتحديد الأوزان النسبية.
ه- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين والوصول بها إلى الصورة النهائية.

٣- تحديد إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي. وتم ذلك من خلال:
أ- ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.
ب- بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.
ج- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين.
د- تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين في الصورة النهائية.

٤- قياس فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وتم ذلك من خلال:

أ- اختيار مجموعة الدراسة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمدرسة عالي الإعدادية للبنين وعددهم (٦٠) طالبا.

ب- تقسيم مجموعة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

ج- تطبيق اختبار تحليل النصوص الشعرية وفهمها قبليا على المجموعتين.

د- التدريس للمجموعة التجريبية من خلال معايير النقد البنيوي في تحليل النصوص الشعرية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

ه- تطبيق اختبار تحليل النصوص الشعرية وفهمها بعديا على المجموعتين.

و- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

ز- التوصيات والمقترحات.

ثانيا- أهم نتائج الدراسة:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحليل النص الشعري وفهمه، مما يدل على اكتسابهم لجميع مهارات تحليل النص الشعري وفهمه، بشكل أفضل من المجموعة الضابطة.

٣- أن التأثير الذي أحدثته الإستراتيجية في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي تأثير كبير حيث وصل التأثير إلى (٠,٨٠٠٩) وهذا يدل على أن الدراسة حققت مستوى مناسبا من الفعالية في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

مراجع الدراسة

أولاً- المراجع العربية

ثانياً- المراجع الأجنبية

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية

١- إبراهيم خليل: **في النقد والنقد الألسني**، ط١ عمان، منشورات أمانة عمان الكبرى، ٢٠٠٢.

٢- إبراهيم علي أحمد عبد العزيز: **أثر استخدام منهج التحليل النفسي في تدريس مادة الأدب والنصوص في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦.

٣- إبراهيم محمد عطا: **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، ج٢ ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٦.

٤- أحمد فايز يوسف مصطفى: **مدى مراعاة كتب المطالعة والنصوص الأدبية في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية في الأردن لأهداف تدريس الأدب**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، ١٩٩٥.

٥- أحمد فرشوخ: **تجديد درس الأدب**، ط١ المغرب، دار الثقافة، ٢٠٠٥.

٦- أحمد مصطفى محمد المهني: **تقويم مقرر النصوص الأدبية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء معايير تنمية التذوق الأدبي**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٧.

٧- أسماء سيد محمود جبر: **فعالية برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحقيق بعض أهداف تدريس النصوص الأدبية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٠٠٥.

٨- آن جفرسون وديفيد روبي: **النظرية الأدبية الحديثة**، تقديم مقارن ترجمة سمير مسعود دمشق، منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٢.

٩- إنريك أندرسون إمبرت: **مناهج النقد الأدبي**، ط٢ ترجمة الطاهر أحمد مكي القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٢.

١٠- إيمان أحمد محمد حسين عليان: **برنامج مقترح لدراسة النص في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المناهج النقدية**، رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٤.

١١- إيمان فتحي أحمد حسن: **أثر معرفة بنية النحو في فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠١.

١٢- بسام قطوس: **المنهج النفسي في النقد الحديث النقاد المصريون نموذجا**، ط١ الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٠٠٤.

١٣- بشرى موسى صالح: **نظرية التلقي أصول وتطبيقات**، ط١ المركز الثقافي العربي، بيروت ٢٠٠١.

١٤- بشير تاروت: **التفكيكية في الخطاب النقدي المعاصر**، ط١ دمشق، دار رسلان، ٢٠٠٨.

١٥- بيير جيرو: **الأسلوبية**، ط٢ ترجمة د.منذر عياشي حلب، مركز الإنماء الحضاري، ١٩٩٤.

١٦- بيير ف.زيما: **التفكيكية دراسة نقدية**، ط١ ترجمة أسامة الحاج، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٩٦.

١٧- تزفيتان تودوروف: **الشعرية**، ط١ترجمة شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، المغرب، دار توبوقال، ١٩٨٧.

١٨- توفيق الزيدي: **مدخل لدراسة أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث**، دمشق مجلة الموقف الأدبي اتحاد الكتاب العرب، العدد ١٣٥ و ١٣٦ تموز و آب ١٩٨٢.

١٩- تيري ايجلتون: **الماركسية والنقد الأدبي**، ترجمة جابر عصفور، مجلة فصول المجلد الخامس العدد الثالث ابريل/مايو/يونيو١٩٩٨.

٢٠- جابر عصفور: **نظريات معاصرة**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨.

٢١- جان بليمان نويل: **التحليل النفسي والأدب**، ترجمة حسن المودن، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٧.

٢٢- جان بياجيه: **البنيوية**، ط١ ترجمة عارف منيمنة و بشير أويري بيروت، منشورات عويدات، ١٩٧١.

٢٣- جان ستاروبينسكي و إيف شيفريل و دانييل هنري باجو: **في نظرية التلقي**، ترجمة الدكتور غسان السيد، دار الغد، دمشق ط١ ٢٠٠٠.

٢٤- جودت الركابي: **طرق تدريس اللغة العربية**، دمشق، دار الفكر، ١٩٨٦.

٢٥- جون ستروك (محرر): **البنيوية وما بعدها من ليفي شتراوس إلى دريدا**، ترجمة محمد عصفور، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦.

٢٦- جين ب. تومبكنز (تحرير): **نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية**، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٩.

٢٧- حاتم الصكر: **ترويض النص دراسة في التحليل النصي للنقد المعاصر**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨.

٢٨- حسن شحاته: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ط١ القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢.

٢٩- حسن شحاته وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣.

٣٠- حسني عبد الباري عصر: **الإتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٥.

٣١- خالد عبد العظيم عبد المنعم الباز: **برنامج مقترح لتنمية بعض مفاهيم النقد الأدبي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٥.

٣٢- خوسيه ماريا بوثويلو إيفانكوس: **نظرية اللغة الأدبية**، ترجمة حامد أبو أحمد، ط١ القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٩٢.

٣٣- ديفيد بشبندر: **نظرية الأدب المعاصر وقراءة الشعر**، ترجمة عبد المقصود عبد الكريم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦.

٣٤- رامان سلدن: **النظرية الأدبية المعاصرة**، ط١ ترجمة جابر عصفور القاهرة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٩١.

٣٥- رث باكن غونيلاس: **الأدب والتحليل النفسي**، ط١ ترجمة حنا عبود دمشق، وزارة الثقافة، ٢٠٠٦.

٣٦- رشدي طعيمه: **الأسس العامة لمناهج تعليم العربية إعدادها تطويرها تقويمها**، ط٢ القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.

٣٧- روبرت شولز: **البنيوية في الأدب**، ترجمة حنا عبود، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ١٩٨٤.

٣٨- روبرت هولب: **نظرية التلقي مقدمة نقدية**، ط١ ترجمة عز الدين إسماعيل القاهرة، المكتبة الأكاديمية، ٢٠٠١.

٣٩- ريتا عوض: **بنية القصيدة الجاهلية الصورة الشعرية لدى امرئ القيس**، ط١ بيروت، دار الآداب، ١٩٩٢.

٤٠- زوبية بنت سليم بن عيسى الجهوري: **فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة لتدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٢.

٤١- س. رافيندران: **البنيوية والتفكيك تطورات النقد الأدبي**، ط١ ترجمة خالدة حامد، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ٢٠٠٢.

٤٢- سامي إسماعيل: **جماليات التلقي دراسة في نظرية التلقي عند روبرت ياوس وفولفجانج إيزر**، ط١ القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٢.

٤٣- سعيد عباس محمد إسماعيل: **فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات للآداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٧.

٤٤- سلمان بن عبد الله بن محمد المعيقل: **مدى تحقيق معلمي اللغة العربية لأهداف تدريس مادة النصوص الأدبية لدي تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمحافظة الخرج**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٧.

٤٥- سمويل ر.ليفن: **البنيات اللسانية في الشعر**، ترجمة الولي محمد التوزاني خالد المغرب، منشورات الحوار الأكاديمي، ١٩٨٩.

٤٦- سمير سعد حجازي: **النقد الأدبي المعاصر وقضاياه واتجاهاته**، ط١ القاهرة، دار الآفاق العربية، ٢٠٠١.

٤٧- ــــــــــــــ: **مدخل إلى مناهج النقد الأدبي المعاصر**، ط١ دمشق، دار التوفيق للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤.

٤٨- شريفة علي عبد الله قلداري: **:مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب، ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٦.

٤٩- صبري عبد المجيد هنداوي: **تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الثالث الثانوي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

٥٠- صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان: **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها**، القاهرة، دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢.

٥١- صلاح فضل: **نظرية البنائية في النقد الأدبي**، القاهرة، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، ١٩٩٢.

٥٢- ـــــــــــ: **مناهج النقد المعاصر**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧.

٥٣- عبد السلام المسدي: **الأسلوبية والأسلوب**، ط٣ تونس، الدار العربية للكتاب، ١٩٧٧.

٥٤- عبد الشافي أحمد سيد رحاب: **أثر استخدام أساليب تدريسية متعددة على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (دراسة تجريبية)**، مجلة كلية التربية بأسيوط العدد العاشر المجلد الثاني، يونيه ١٩٩٤، ص ص ٩٥٦،٩٣٩

٥٥- عبد العزيز جسوس: **خطاب علم النفس في النقد الأدبي العربي الحديث**، ط١ مراكش، المطبعة والوراقة الوطنية، ٢٠٠٦.

٥٦- ـــــــــــ: **إشكالية الخطاب العلمي في النقد الأدبي العربي المعاصر**، ط١ مراكش، المطبعة والوراقة الوطنية، ٢٠٠٧.

٥٧- عبد الله علي علي الكوري: **تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٢.

٥٨- عبد الحميد عبد الله عبد الحميد و أحمد عبده عوض: **قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي**، المجلة التربوية، جامعة الكويت المجلس الأعلى للنشر، العدد التاسع والأربعون المجلد الثالث عشر خريف ١٩٩٨.

٥٩- عثمان إمام السيد عثمان: **فعالية إستراتيجية مقترحة في تدريس النصوص الأدبية في تنميه التمكن والإبداع لتلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات للتربية والآداب والعلوم، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢.

٦٠- عثمان عبد الرحمن جبريل: **دراسة تحليلية للنصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مقومات التذوق الأدبي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٩.

٦١- عفيف عبد الرحمن: **الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا**، عمان، دار الفكر،١٩٨٧.

٦٢- علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية القاهرة**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

٦٣- علي جواد الطاهر: **مقدمة في النقد الأدبي**، ط١ بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٩.

٦٤- فؤاد أبو حطب، وآمال صادق: **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

٦٥- فؤاد البهي السيد: **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٨.

٦٦- فاطمة عبد الله آل خليفة: **فاعلية منهج مقترح للأدب العربي في المرحلة الثانوية في دولة البحرين في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب**، رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٠.

٦٧- فتحي علي يونس: **استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٤.

٦٨- فتحي علي يونس ومحمود كامل الناقة، وعلي أحمد مدكور: **أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، ط١ القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

٦٩- فتحي علي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمه: **تعليم اللغة العربية، أسسه وإجراءاته**، ج١ القاهرة، مطابع الطويجي، ١٩٩٠.

٧٠- ك.م نيوتن: **نظرية الأدب في القرن العشرين**، ط١ ترجمة د.عيسى علي العاكوب، القاهرة، عين للدراسات الإنسانية والاجتماعية، ١٩٩٦.

٧١- ليليان كرم: **إعادة الكتابة**، ط٢ بيروت، دار المشرق، ١٩٩٥.

٧٢- محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي: **التدريس في اللغة العربية**، الرياض، ١٩٨٤.

٧٣- محمد الهادي الطرابلسي: **تحاليل أسلوبية**، تونس، دار الجنوب للنشر، ١٩٩٦.

٧٤- محمد عبد القادر أحمد: **منهج مقترح في الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي**، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٧م.

٧٥- محمد عناني: **المصطلحات الأدبية الحديثة**، القاهرة، مكتبة لبنان ناشرون، ١٩٩٦.

٧٦- محمود كامل الناقة: **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته**، ج٢، ١٩٩٩.

٧٧- مصطفى محمد عبد الرحيم إبراهيم: **فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي** رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٢.

٧٨- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **ندوة خبراء ومسئولين لبحث وسائل تطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي**، الرياض، ١٩٧٧.

٧٩- ميجان الرويلي و سعد البازعي: **دليل الناقد الأدبي**، ط٢ بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٠.

٨٠- نضال غنام فايز نايف: **برنامج مقترح في النحو العربي في ضوء النظرية البنيوية وفعاليته في تحصيل مادة النحو لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بفلسطين وتنمية اتجاهاتهم نحوها**، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٧.

٨١- هدى بنت علي العبيد الله الحمود: **مدى اتساق موضوعات النقد الأدبي المقدمة لطالبات الصف الثالث الثانوي بالقسم الأدبي مع أهداف تدريسها**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٢.

٨٢- هنريش بليث: **البلاغة والأسلوبية نحو نموذج سيميائي لتحليل النص**، ترجمة محمد العمري، بيروت، أفريقيا الشرق، ١٩٩٩.

٨٣- وائل بركات و غسان السيد (ترجمة): **مقدمة في المناهج النقدية للتحليل الأدبي**، ١٩٩٢.

٨٤- وائل صلاح محمد سيد السويفي: **أثر استخدام القراءة الناقدة في تدريس النصوص الأدبية على تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والميول الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٠٠٦.

٨٥- وزارة التربية والتعليم: **كتاب اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي**، ط٦، ٢٠٠٦.

٨٦- وليد أحمد محمد مراد الكندري: **فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في دولة الكويت**، رسالة دكتوراه (غير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

٨٧- يسرية يحي المصري: **بنية القصيدة في شعر أبي تمام**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٧.

٨٨- يوري لوتمان: **تحليل النص الشعري بنية القصيدة**، ترجمة أحمد فتوح أحمد، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٥.

٨٩- يوسف حامد جابر: **البنيوية في النقد العربي المعاصر**، ط١ الرياض، مؤسسة اليمامة الصحفية ٢٠٠٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1- Abrams, M. H.: A Glossary of literary terms, 7th edition, U.S.A., Heilen and Heilen, 1999.

2- Chamblee, Cinthia Mercer: **"Peer Group Discussion Developing the Evolving Personal Interpretations of literary and Expository Texts in the Middle school"**, (diss. , Ab. , Int.) vol. 57-10A. p4308, 1996.

3- Chapman, Marsha Lacey:" **Instructing narrative txt: using children a concept of story with reciprocal teaching activities to foster story understanding and metacognation".** (diss. , Ab. , Int.) " Vol. 58 10A. No AA1981. 1997.

4- Culler, Jonathan: **Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature,** UK, Routledge, 2002.

5- Eagleton, Terry: **Literary Theory An Introduction**, Second Edition, London, Black well Publishing, 1996.

6- _____: **Marxism and Literary Criticism**, London, Routledge, 2002.

7- F, S., M., C. **"The Teaching of Poetry to ESL Students Through the Use of Creative Dramatics (English as a Second Language)."** (Unpublished MA). University of Puertorico, 2004.

8- Habib, M. A. R.: **Modern Literary Criticism A History**, London, Blackwell Publishing, 2005.

9- James, Marshall, and Beach Richard: **Teaching Literature In the Secondary School**, U.S.A., Wadsworth Publishing, 1991.

10- Johnson, Angela Beumer: **"Bridging the Figurative Gap Incorporating Visual Texts into Secondary English Classroom to Build Skills for literary Interpretation"**, Ph. ,D The Ohaio State Un. , (diss. , Ab. , Int.) vol. , 44, no. , 1.. p. 126, 2000.

11- Mustafa, bachrudin: **'Literature Activities in a fifth grade informal, project based literature program: Qualitative case study of instructional supports and children's learning engagement."** (diss. , Ab. , Int.) Vol. 58 10 A., No AA198. 1997.

12- Showalter, Elaine: **Teaching Literature**, London, Blackwell Publishing, 2002.

13- Thompson, Linda: **The Teaching of Poetry**, London, Casell Education, 2001.

14- Turner, Dixi Mac **"Structural Patterns and principles of Design: An Implications for Teaching literary Works and Implications for Teaching Literature in the Secondary School."** (Unpublished PHD) University of Illionis at Urbang Champaign. (DAI-A49106,p 1422).2001.

15- Yang, Shih Mel: **" A case study: An examination of literary transactions of four elementary Chinese-American male children responding to selected children's books (boys, children's literature)"**. (diss. , Ab. , Int.) Vol 59 08A. No. 199. p. 367. 1995.

ملاحق الدراسة

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (١)	قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي (في صورتها الأولية).
الملحق رقم (٢)	قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي (في صورتها النهائية).
الملحق رقم (٣)	قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورتها الأولية).
الملحق رقم (٤)	قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورتها النهائية).
الملحق رقم (٥)	قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي (في صورتها الأولية).
الملحق رقم (٦)	قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي (في صورتها النهائية).
الملحق رقم (٧)	اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورته الأولية).
الملحق رقم (٨)	اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين (في صورته النهائية).
الملحق رقم (٩)	مفتاح تصحيح اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.
الملحق رقم (١٠)	دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.
الملحق رقم (١١)	قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة.

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (١)

قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي

(في صورتها الأولية)

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

الأستاذ الفاضل/

الوظيفة/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث / عبد الجبار علي حسن المدحوب بإعداد دراسة بعنوان: "**فعالية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين**". لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

ولذلك تم بناء قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري، والقائمة التي بين أيديكم يرجى من سيادتكم فيها:

- معرفة مدى مناسبة معايير النقد البنيوي لتدريس النص الشعري لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه ضروريا.
- أية ملاحظات أخرى ترونها ضرورية وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار.

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير...

الباحث

قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي

معايير النقد البنيوي	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
أولا- النسق أو النظام: ١- اللغة الشعرية. ٢- التناول الأجناسي. ٣- الجمال في النظام.			
ثانيا- النظرة الكلية: ١- البحث عن الظواهر ذات القيمة في النص. ٢- فهم العنصر من خلال الشكل العام. ٣- الوحدة العضوية. ٤- النص الشعري باعتباره نوعا ضمن نظام أكبر.			
ثالثا- العلاقات: ١- العلاقات التشابهية والخلافية. ٢- المحور الرأسي. ٣- المحور الأفقي. ٤- نظام العلاقات.			
رابعا- الأساس اللغوي: ١- مبادئ سوسير اللغوية. ٢- معطيات اللسانيات.			
خامسا- الدراسة الداخلية: ١- النسق اللغوي ٢- إبعاد الكاتب ٣- إبعاد الظروف الاجتماعية.			

سادسا- العلامة ووحدة الدال والمدلول. ١- العلامة اللغوية. ٢- وحدة الشكل والمضمون. ٣- الشكل طريق إلى المضمون.			
سابعا- التحليل المستوياتي: ١- المستويات اللغوية. ٢- المحور الأفقي والمحور الرأسي. ٣- المعنى نتاج الظواهر اللغوية مجتمعة.			
ثامنا- تعدد المداخل: ١- القراءة البنيوية مفتوحة. ٢- مرونة المنهج البنيوي. ٣- الاعتماد على الأدلة والقرائن النصية.			

- إضافة أو حذف أو تعديل:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ملاحظات أخرى ترونها ضرورية وينبغي أن يؤخذ بها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٢)

قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي

(في صورتها النهائية)

إعداد

عبدالجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

قائمة بمعايير النقد البنيوي المناسبة لتدريس النص الشعري بالصف الثالث الإعدادي

معايير النقد البنيوي
أولا- النسق أو النظام: ١- اللغة الشعرية. ٢- التناول النوعي للأجناس الأدبية. ٣- الجمال في النظام.
ثانيا- النظرة الكلية: ١- البحث عن الظواهر ذات القيمة الدالة في النص. ٢- فهم العنصر من خلال الشكل العام. ٣- الوحدة العضوية. ٤- النص الشعري باعتباره نظاما أصغر ضمن نظام الأدب والثقافة الأكبر.
ثالثا- العلاقات: ١- العلاقات التشابهية والخلافية. ٢- المحور الرأسي الاستبدالي والمحور الأفقي التركيبي. ٣- نظام العلاقات في النص الشعري يقوم على إسقاط الرأسي على الأفقي.
رابعا- الأساس اللغوي: ١- مبادئ سوسير اللغوية. ٢- الإفادة مما يستجد من معطيات اللسانيات الحديثة.
خامسا- الدراسة الداخلية: ١- القوانين الداخلية. ٢- إبعاد الكاتب والظروف الاجتماعية.
سادسا- العلامة ووحدة الدال والمدلول: ١- العلامة اللغوية. ٢- وحدة الشكل والمضمون. ٣- الشكل وحده طريق إلى المضمون.
سابعا- التحليل اللغوي: ١- المستويات اللغوية. ٢- المعنى نتاج الظواهر اللغوية مجتمعة.

ثامنا- تعدد المداخل:

١- القراءة البنيوية قراءة مفتوحة.

٢- الاعتماد على الأدلة والقرائن النصية.

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٣)

قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين

(في صورتها الأولية)

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

الأستاذ الفاضل/

الوظيفة/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث / عبد الجبار علي حسن المدحوب بإعداد دراسة بعنوان: "**فعالية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين**". لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

ولذلك تم بناء قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري والقائمة التي بين أيديكم يرجى من سيادتكم فيها:

- معرفة مدى مناسبة إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه ضروريا.
- أية ملاحظات أخرى ترونها ضرورية وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار.

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير...

الباحث

قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي

إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
أولا- استكشاف النص: ١- القراءة الأولية للنص. ٢- تحديد الفكرة المحورية للنص. ٣- استكشاف مقاطع النص، وما يتميز به كل مقطع، وعلى إي أساس تم تقسيمه.			
ثانيا- تحليل النص: ١- قراءة النص قراءة استكشافية للوقوف على بنيته المكونة (الصرفية ، المعجمية ، التركيبية). ٢- المستوى الصرفي: ويتم فيه رصد الضمائر وصيغ الأفعال، والعلاقة بينها. من خلال تصنيفها ضمن مجموعات متطابقة ومتعارضة، وحضور وغياب ٣- المستوى المعجمي: ويتم فيه رصد الحقول الدلالية وهي الكلمات التي تنتمي إلى معنى واحد. ٤- المستوى التركيبي: وفيه يتم ملاحظة الجمل وأنواعها، والعلاقات القائمة بينها.			
ثالثا- الرؤية الكلية من خلال: ١- ربط معنى البيت الأخير بمعنى النص. ٢- ربط العنوان بمضمون النص.			

- إضافة أو حذف أو تعديل:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ملاحظات أخرى ترونها ضرورية وينبغي أن يؤخذ بها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٤)

قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين

(في صورتها النهائية)

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

قائمة بإجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي

إجراءات إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي
أولا- استكشاف النص: ١- القراءة الأولية للنص. ٢- تحديد الفكرة المحورية للنص. ٣- استكشاف مقاطع النص. ٤- تحديد ما يتميز به كل مقطع. ٥- تحديد الأساس الذي تم في ضوئه تقسيم المقاطع.
ثانيا- تحليل النص: ١- قراءة النص قراءة استكشافية للوقوف على بنيته اللغوية. ٢- تحليل المستوى الصرفي من خلال: أ- رصد الضمائر. ب-رصد صيغ الأفعال. ج- رصد العلاقة بين صيغ الأفعال. د- رصد العلاقة بين الضمائر. ٣- تحليل المستوى المعجمي من خلال: أ- رصد الحقول الدلالية في النص وهي الكلمات التي تنتمي إلى معنى واحد. ب- رصد الحقول الدلالية لكل مقطع في النص. ج- رصد العلاقة بين الحقول الدلالية المختلفة في النص. د- رصد العلاقة بين الحقول الدلالية لكل مقطع رئيس في النص. ٤- تحليل المستوى التركيبي من خلال: أ- ملاحظة الجمل وأنواعها. ب-تحديد العلاقات القائمة بين أنواع الجمل.
ثالثا- الرؤية الكلية من خلال: ١- ربط العنوان بمضمون النص. ٢- ربط معنى البيت الأخير بمعنى النص.

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٥)

قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي

(في صورتها الأولية)

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

الأستاذ الفاضل/

الوظيفة/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث / عبد الجبار علي حسن المدحوب بإعداد دراسة بعنوان: "**فعالية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين**". لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

ولذلك تم بناء قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب لصف الثالث الإعدادي.

والقائمة التي بين أيديكم يرجى فيها:

- معرفة مدى مناسبة مهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه ضروريا.
- أية ملاحظات أخرى ترونها ضرورية وينبغي أن تؤخذ في الاعتبار.

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير...

الباحث

قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي

المهارات الرئيسة والفرعية	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
أولا- تحليل البنية المضمونية للنص: ١- تحديد الفكرة المحورية للنص. ٢- تقسيم النص إلى مقاطع. ٣- تحديد الفكرة الرئيسة لكل مقطع. ٤- توضيح الأساس اللغوي لتقسيم المقاطع. ٥- ربط معنى البيت بمعنى النص.			
ثانيا- تحليل البنية الصرفية للنص: ١- تحديد الضمائر البارزة في النص. ٢- بيان علاقة الضمائر ببعضها في النص. ٣- تحديد الضمير المحوري في النص. ٤- تحديد الضمير المهيمن لمقطع من مقاطع النص. ٥- تحديد صيغ الأفعال المهيمنة في النص. ٦- تحديد علاقة صيغ الأفعال ببعضها. ٧- تحديد علاقة صيغ الأفعال بمعنى النص.			
ثالثا- تحليل البنية المعجمية للنص: ١- تحديد المعجم الرئيس للنص. ٢- توضيح دلالة شيوع معجم ما على اهتمام النص. ٣- تحديد المعجم المهيمن على كل مقطع من مقاطع النص الرئيسة. ٤- تحديد التعدد المعجمي في النص. ٥- توضيح دلالة التعدد المعجمي في النص.			

رابعا- تحليل البنية التركيبية في النص: ١- تحديد نوع الجمل المميزة للنص. ٢- تحديد نوع الجمل المميزة لكل مقطع رئيس في النص. ٣- تحديد دلالة كل نوع من الجمل في النص ٤- تحديد علاقة أنواع الجمل ببعضها في النص. ٥- تحديد علاقة أنواع الجمل بمعنى النص.			

- إضافة أو حذف أو تعديل:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ملاحظات أخرى ترونها ضرورية وينبغي أن يؤخذ بها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٦)

قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي

(في صورتها النهائية)

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

قائمة بمهارات تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي

المهارات الرئيسة والفرعية
أولا- تحليل البنية العامة للنص: ١- تحديد الفكرة المحورية للنص. ٢- تقسيم النص إلى مقاطع. ٣- تحديد الفكرة الرئيسة لكل مقطع. ٤- توضيح الأساس اللغوي لتقسيم المقاطع. ٥- ربط معنى البيت بمعنى النص.
ثانيا- تحليل البنية الصرفية للنص: ١- تحديد الضمائر البارزة في النص. ٢- توضيح العلاقة بين الضمائر في النص. ٣- تحديد الضمير المحوري في النص. ٤- تحديد الضمير المهيمن لمقطع من مقاطع النص. ٥- تحديد صيغ الأفعال المهيمنة في النص. ٦- تحديد علاقة صيغ الأفعال ببعضها. ٧- تحديد علاقة صيغ الأفعال بمعنى النص.
ثالثا- تحليل البنية المعجمية للنص: ١- تحديد المعجم الرئيس للنص. ٢- توضيح دلالة شيوع معجم ما على اهتمام النص. ٣- تحديد المعجم المهيمن على كل مقطع من مقاطع النص الرئيسة. ٤- تحديد التعدد المعجمي في النص. ٥- توضيح دلالة التعدد المعجمي في النص.
رابعا- تحليل البنية التركيبية في النص: ١- تحديد نوع الجمل المميزة للنص. ٢- تحديد نوع الجمل المميزة لكل مقطع رئيس في النص. ٣- تحديد دلالة كل نوع من الجمل في النص ٤- تحديد العلاقة بين أنواع الجمل في النص. ٥- تحديد علاقة أنواع الجمل بمعنى النص.

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٧)

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين

(في صورته الأولية)

إعداد

عبدالجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة عين شمس

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

الأستاذ الفاضل/

الوظيفة/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحث / عبد الجبار علي حسن المدحوب بإعداد دراسة بعنوان: "**فعالية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب المرحلة الإعدادية بالبحرين**". لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

ولذلك تم بناء اختبار تحليل النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي.

والباحث يعرض هذا الاختبار على سيادتكم ويأمل في إبداء رأيكم فيما يلي:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف الثالث الإعدادي.
- مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.
- مدى ارتباط الأسئلة بمعايير النقد البنيوي.
- مدى ارتباط الأسئلة بإجراءات تحليل النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.
- إضافة أو تعديل ما ترونه مناسبا.

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير...

الباحث

تعليمات الاختبار:

- ☒ اقرأ كل سؤال بتمعن، ولا تترك أي سؤال دون إجابة.
- ☒ أجب عن الأسئلة بشكل دقيق في نفس ورقة الاختبار.
- ☒ لاحظ أن كل سؤال تعقبه أربع إجابات من بينها إجابة واحدة صحيحة.
- ☒ أجب من خلال وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.
- ☒ الوقت المحدد للاختبار ساعة ونصف.
- ☒ يتكون الاختبار من (١١) صفحة.

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مدرسة عالي الإعدادية للبنين
قسم اللغة العربية

اسم الطالب:----------
الصف:----------
الرقم----------

رصد درجات اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

رقم السؤال	درجة السؤال	درجة الطالب	رقم السؤال	درجة السؤال	درجة الطالب
١	١		٢١	١	
٢	١		٢٢	١	
٣	١		٢٣	١	
٤	١		٢٤	١	
٥	١		٢٥	١	
٦	١		٢٦	١	
٧	١		٢٧	١	
٨	١		٢٨	١	
٩	١		٢٩	١	
١٠	١		٣٠	١	
١١	١		٣١	١	
١٢	١		٣٢	١	
١٣	١		٣٣	١	
١٤	١		٣٤	١	
١٥	١		٣٥	١	
١٦	١		٣٦	١	
١٧	١				
١٨	١				
١٩	١				
٢٠	١				

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مدرسة عالي الإعدادية للبنين
قسم اللغة العربية



اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

السؤال الأول:

• اقرأ الأبيات التالية من قصيدة (نجوى) للشاعر خير الدين الزَرَكْلِي ثم أجب عما يليها من أسئلة مستعينا بمعاني المفردات:

١ العَيْنُ بَعْدَ فِرَاقِهَا الوَطَنَا ... لا سَاكِناً أَلِفَتْ ولا سَكَنَا

٢ رَيَّانَةٌ[١] بِالدَمْعِ أقلقَهَا ... ألا تُحسَّ كَرَى[٢] ولا وَسَنَا[٣]

٣ كَانَت تَرَى فِي كُلِّ سَانِحَةٍ[٤] ... حُسْناً فَبَاتَتْ لا تَرَى حَسَنَا

٤ والقلبُ لولا أنَّهُ[٥] صَعَدَتْ ... أنكَرْتُهُ وَشَكَكْتُ فِيْهِ أنَا

٥ لَيْتَ الذِينَ أحِبُّهُمْ عَلِمُوا ... وَهُمُ هُنَالِكَ مَا لَقِيتُ هُنَا

٦ ما كُنْتُ أحْسَبُنِي مُفَارِقَهُمْ ... حَتَّى تُفَارِقَ رُوحِيَ البَدَنَا

٧ يا طَائِراً غَنَّى عَلَى فَنَنٍ[٦] ... و(النِّيلُ) يَسْقِي ذلِكَ الفَنَنَا

٨ زِدْنِي وَهِجْ[٧] ما شِئْتَ منْ شَجَنِي[٨] ... إنْ كُنْتَ مِثْلِيَ تَعْرِفُ الشَّجَنَا

٩ أَذْكَرْتَنِي مَا لَسْتُ نَاسِيَهُ ... ولَرُبَّ ذِكْرَى جَدَّدَتْ حَزَنَا

١٠ أذْكَرْتَنِي (بردى) [٩] ووادِيه ... والطَّيْرُ آحَادا بِهِ وثُنَى[١٠]

١١ وأحبةً أسررتُ مِنْ كَلَفِي[١١] ... وهَوَايَ فيهم لاعِجاً [١٢]كَمَنَا[١٣]

١٢ كم ذا أغَالِبُهُ[١٤] ويَغْلِبُنِي ... دَمْعٌ إذَا كَفْكَفْتُهُ[١٥] هَتَنَا[١٦]

١٣ لي ذكريات في رُبُوعِهِم ... هُنَّ الحَيَاةُ تَأَلُّقاً[١٧] وَسَنَا[١٨]

١٤ إنَ الغَرِيبَ مُعَذَّبٌ أبَدا ... إنْ حَلَّ[١٩] لَمْ يَنْعَمْ وإنْ ظَعَنَا[٢٠]

١-ريانة: مسقية ٢-كرى: نوم ٣-وسنا: نوم ٤-سانحة: الطائر يمر من أمامك ٥-أنة:صوت الألم
٦-فنن: غصن ٧-أهج: أشعل ٨-شجني: حزني ٩-بردى: نهر يمر وسط دمشق ١٠- ثنى: اثنين اثنين
١١- كلفي: ولعي ١٢-لاعجا: هوى محرقا ١٣-كمنا: استخفى ١٤- أغالبه: أحاول غلبه ١٥- كفكفته مسحته مرة بعد مرة ١٦- هتنا: انصب ١٧- تألقا: وضوحا ١٨- سنا: ضياء ١٩- حل: أقام ٢٠- ظعنا: رحل

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

*** ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:**

أولا: البنية العامة:

س١- الفكرة المحورية التي يدور حولها النص هي

أ- معاناة الوطن من الاحتلال.

ب- أثر فراق الأحبة.

ج- معاناة الشاعر في الغربة.

د- وصف الطبيعة في وطنه.

* وضح ما يلي من خلال تقسيم النص إلى ثلاثة محاور، معتمدين في التقسيم على:

أ- الانتظام التالي للضمائر: ١- ضمير الغائب (هي-هو- هم) + المتكلم المفرد (أنا).

٢- المتكلم المفرد (أنا) + المخاطب (أنت).

٣- الغائب المفرد (أنا).

ب- تنوع الجمل بين الاسمية والخبرية.

س٢- الفكرة الرئيسة للمحور الأول الذي يشمل الأبيات (١-٦) هي:

أ- بكاء الشاعر على فراق وطنه.

ب-حنين الشاعر إلى بلده.

ج- الشوق إلى لقاء الأحبة.

د- أثر الغربة على الشاعر.

س٣- الفكرة الرئيسة للمحور الثاني شمل الأبيات (٧-١٣) هي:

أ- مناجاة الطائر.

ب-وصف نهر بردى.

ج-ذكريات الشاعر في وطنه.

د- وقوفه على نهر النيل.

س٤- الفكرة الرئيسة للمحور الثالث الذي يشمل (١٤) هي:

أ- غذاب الغريب عن وطنه.

ب- الحنين إلى الوطن.

ج- هجرة الشاعر الدائمة.

د- العودة إلى الوطن.

ثانيا: تحليل البنية اللغوية:

<u>أ- المستوى الصرفي:</u>

س٥- يعود الضمير (هو) في البيت الرابع إلى:

أ- القلب.

ب-الألم.

ج- الوطن.

د- الغريب.

س٦- يعود الضمير (هم) في البيت الخامس إلى:

أ- الأرواح.

ب-الغرباء.

ج- الطير

د- الأحبة.

س٧- يعود ضمير المخاطب (أنت) في البيت الأخير إلى:
أ- الطائر.
ب-صديقه.
ج- النيل.
د- بردى.

* في القصيدة ضمير محوري هو ضمير المتكلم (أنا): والذي يعود إلى الشاعر وضح علاقته بكل من:

س٨- علاقة الضمير المحوري (أنا) بضمير الغائب (هو) هي علاقة:
أ- ذات الشاعر.
ب- الوطن.
ج-مرض الشاعر.
د- الحبيبة.

س٩- علاقة الضمير المحوري (أنا) بضمير الغائب (هم) هي علاقة:
أ- الحنين.
ب- العداوة.
ج-المشاركة في الألم.
د- الاندماج.

س١٠- علاقة الضمير المحوري (أنا) بضمير المخاطب (أنت) هي علاقة:
أ- بث الشكوى.
ب- المشاركة في المعاناة.
ج-طلب المساعدة.
د- الاشتراك في الغربة.
ه- الشقاء المشترك.

س١١- كل الكلمات التالية تنتمي إلى الحقل المعجمي لـ(الحزن) **ما عدا**:
أ- شجني.
ب-دمع.
ج- لاعج.
د- كلفي.

س١٢- سر كثافة حضور معجم (الحزن) في القصيدة هو:
أ- حزن الشاعر على فراق وطنه.
ب- معاناة الشاعر في وطنه.
ج-مرض الشاعر.
د- شوقه لأحبته.

ج- المستوى التركيبي:

س١٣- مبتدأ الجملة الاسمية في البيت الأول هو:
أ- ساكنا.
ب-الوطنا.
ج-فراقها.
د- العين

س١٤- مبتدأ الجملة الاسمية في البيت الرابع هو:
أ- القلب
ب-أنة.
ج- أنكرته.
د- أنا.

س١٥- ساهمت الجملتان في البيتين الأول والرابع في وصف حال الذات وهي:
أ- العين.
ب-فراقها.
ج- ساكنا.
د- الوطن.

س١٦- تدل الأفعال في العادة على الحركة، ونوع الحركة التي صورتها الجمل الفعلية في الأبيات الثامن والتاسع والعاشر:
أ- الطبيعة.
ب- جريان النهر.
ج- حركة المشاعر.
د- حركة الطائر.

س١٧- صيغ البيت الأخير في النص بشكل حكمة من خلال عنصر لغوي ساعد في بناء معنى الحكمة هو:
أ- إن المؤكدة.
ب-التكرار.
ج- التعريف.
د- ظرف الزمان.

س١٨- مضمون الحكمة في البيت الأخير هو:
أ- ارتباط الغربة بالعذاب.
ب- عذاب التنقل.
ج- الحاجة إلى الوطن.
د- البعد عن الأحبة.

س١٩- علاقة مضمون الحكمة في البيت الأخير بمعاني النص:
أ- معاناة الشاعر في غربته.
ب-السفر الدائم للشاعر.
ج- هروب الشاعر عن وطنه.
د- حاجة الشاعر لأحبائه.

السؤال الثاني:

- اقرأ الأبيات التالية من قصيدة (قلب الشاعر) للشاعر أبي القاسم الشابي ثم أجب عما يليها من أسئلة مستعينا بمعاني المفردات:

١ كلُّ ما هبَّ[١] وما دبَّ[٢] وما ... نامَ أو حامَ[٣] على هذا الوجود

٢ مِنْ طيورٍ وَزُهورٍ وشذًى ... وينابيعَ وأغصانٍ تميدْ[٤]

٣ وبحارٍ وكهوفٍ وذُرًى[٥] ... وبراكينَ ووديانٍ وبيدْ[٦]

٤ وضياءٍ وظِلالٍ ودجى ... وفصولٍ وغيولٍ[٧] ورعودْ

٥ وثلوجٍ وضبابٍ عابرٍ ... وأعاصيرَ وأمطارٍ تجودْ

٦ وتعاليمَ وَدِينٍ وروًى ... وأحاسيسَ وَصَمْتٍ ونشيدْ

٧ كلُّها تحيا بقلبي حرَّةً ... غضةً[٨] السّحر[٩] كأطفال الخلودْ

٨ ههُنا، في قلبيَ الرحْبِ[١٠] العميقْ ... يرقصُ الموتُ وأطيافُ[١١] الوجودْ

٩ ههُنا، تَعْصِفُ أهوالُ[١٢] الدُّجى[١٣] ... هـهنا تخفُقُ أحلامُ الـورودْ

١٠ هـهنا، تهتُفُ أصداءُ القنا ... هـهنا، تُعزَفُ ألحانُ الخلودْ

١١ ههنا، تَمْشي الأماني والهوى ... والأسى في موكبٍ فخمٍ[١٤] النشيد

١٢ هـهنا الفجْرُ الذي لا ينتهي ... ههنا اللَّيلُ الذي ليسَ يَبيدْ[١٥]

١٣ ههنا، ألفُ خِضَمٍّ[١٦] ثائرٍ ... خالدِ الثَّورةِ مجهولِ الحُدودْ

١٤ ههنا في كلِّ آنٍ تَمّحي[١٧] ... صُوَرُ الدُّنيا وتبدو من جَديدْ

١- هب: تحرك ٢- دب: مشى ٣- حام: دار ٤- تميد: تتمايل ٥- ذرى: قمم ٦- بيد: صحارى
٧- غيول: المياه التي تجري ٨- غضة: طرية ٩- السحر: ما لطف مأخذه ١٠- الرحب: الواسع
١١- أطياف: خيالات ١٢- أهوال: الأشياء المخيفة ١٣- الدجى: الظلام ١٤- فخم: عظيم القدر
١٥- يبيد: يفنى ١٦- خضم: بحر ١٧- تمحي: تختفي

أولا: البنية العامة:

س٢٠- الفكرة المحورية التي يدور حولها النص هي:

أ- أثر الطبيعة على الشاعر.

ب-احتواء قلب الشاعر للعالم الخارجي.

ج- الصراع مع الطبيعة.

د- حركة الطبيعة الدائمة.

* ينقسم النص إلى محورين من خلال الجدول التالي، معتمدين في التقسيم على:

أ- الانتظام التالي للضمائر: ١- ضمير الغائب (هي-هو- هم) + المتكلم المفرد (أنا).
٢- المتكلم المفرد (أنا) + المخاطب (أنت).

ب- غياب الفعل ثم بروزه.

س٢١- تتحدد الفكرة الرئيسة للمحور الأول الذي يشمل الأبيات (١-٧) في:

أ- أثر الطبيعة على الشاعر.

ب- التنوع في الطبيعة.

ج- إحاطة الطبيعة بالشاعر.

د- احتواء قلب الشاعر للطبيعة.

س٢٢- الفكرة الرئيسة للمحور الثاني الذي يشمل الأبيات (٨-١٤) هي:

أ- ثورة الشاعر على ما حوله.

ب- حركة الطبيعة داخل قلب الشاعر.

ج- الصراع بين الشاعر والطبيعة.

د- تأثر الشاعر بالعالم الخارجي.

س٢٣- يتميز المقطع الثاني في النص بـــ:

أ- ثورة الشاعر على ما حوله.

ب- حركة الطبيعة داخل قلب الشاعر.

ج- الصراع بين الشاعر والطبيعة.

د- تأثر الشاعر بالعالم الخارجي.

ثانيا: تحليل البنية اللغوية:

<u>أ- المستوى الصرفي:</u>

س٢٤- يعود ضمير الغائب (هو وهم وهي) إلى:

أ- الطبيعة

ب-الناس

ج- أقاربه

د- أحباء الشاعر.

* تدور القصيدة حول الارتباط بين ضميرين هما ضمير المتكلم (أنا): والـــذي يعـــود إلـــى الشاعر وضمير الغائب:

س٢٥- علاقة الضمير (أنا) بضمير الغائب (هو) هي علاقة:

أ- احتواء.

ب-صراع.

ج-تعاون.

د- محبة.

س٢٦- وردت المفردات الدالة على الطبيعة لتدل على:

ه- القوة.

و- الكثرة.

ز- الفاعلية.

ح- الشمولية.

ب- المستوى المعجمي:

س٢٧- كل الكلمات التالية (طيور- ينابيع- براكين) تنتمي إلى الحقل المعجمي لـــ:

أ- النار.

ب-الغابة

ج- الماء.

د- الطبيعة

س٢٨- في المقطع الثاني معجمان متقابلان هما:

أ- الوجود والفناء.

ب- القوة والضعف.

ج- الصيف والشتاء.

د- العلو والانخفاض.

ج- المستوى التركيبي:

س٢٩- تشكل أبيات المقطع الأول (١-٧) جملة اسمية واحدة وهي تمثل:

أ- اتحاد الشاعر الطبيعة.

ب-قوة قلب الشاعر.

ج- عناصر الطبيعة.

د- أحاسيس الشاعر.

س٣٠- تكرر في المقطع الأول استخدام العطف بالواو وهو يدل على:

ه- وحدة الطبيعة.

و- استمرار الحياة.

ز- تتابع حركة الكون.

ح- الصراع في الحياة.

س٣١- تكرر في أبيات المقطع الثاني مجيء الخبر:

أ- مفردا.

ب-شبه جملة.

ج- جملة اسمية.

د- جملة فعلية.

س٣٢- العلاقة بين المبتدأ والخبر في أبيات المقطع الثاني توضح احتواء الشاعر ل:

أ- الكون.

ب- القوة.

ج- المال.

د- المعرفة.

س٣٣- تنتشر في أبيات المقطع الثاني الأفعال المضارعة في حضور لافت والأفعال تدل على الحركة والحركة التي صورتها الأفعال:

أ- حركة الطبيعة.

ب- حركة المشاعر.

ج- الصراع داخل قلب الشاعر.

د- نشاط الشاعر.

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

س٣٤- يلخص البيت الأخير مضمون القصيدة من خلال التقابل بين يمحي ويبـــدو العلاقـــة بين:

أ- الذات والطبيعة.

ب-الموت والحياة.

ج- العالم والمشاعر.

د- الوجود والفناء.

س٣٥- مضمون البيت الأخير هو:

أ- حضور العالم وغيابه

ب- نهاية العالم

ج- سيطرة الشاعر على العالم

د- الصراع في العالم.

س٣٦- علاقة مضمون البيت الأخير بمعاني النص من خلال إجمال:

أ- قلب الشاعر يعيد الحياة للكون.

ب- خوف الشاعر من العالم

ج- قوة الشاعر.

د- تغني الشاعر بالكون.

انتهت الأسئلة

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٨)

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين

(في صورته النهائية)

إعداد

عبدالجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة عين شمس

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

تعليمات الاختبار:

- ☒ اقرأ كل سؤال بتمعن، ولا تترك أي سؤال دون إجابة.
- ☒ أجب عن الأسئلة بشكل دقيق في نفس ورقة الاختبار.
- ☒ لاحظ أن كل سؤال تعقبه أربع إجابات من بينها إجابة واحدة صحيحة.
- ☒ أجب من خلال وضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة.
- ☒ الوقت المحدد للاختبار ساعة ونصف.
- ☒ يتكون الاختبار من (١١) صفحة.

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مدرسة عالي الإعدادية للبنين
قسم اللغة العربية



اسم الطالب:----------
الصف:----------
الرقم----------

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

النص الأول:

• اقرأ الأبيات التالية من قصيدة (نجوى) للشاعر خير الدين الزَرَكْلِي ثم أجب عما يليها من أسئلة مستعينا بمعاني المفردات:

١ العَيْنُ بَعْدَ فِرَاقِهَا الوَطَنَا ... لا سَاكِناً أَلِفَتْ ولا سَكَنَا

٢ رَيَّانَةٌ[١] بالدَمْعِ أقْلَقَهَا ... ألا تُحسَّ كَرَى[٢] ولا وَسَنَا[٣]

٣ كَانَت تَرَى فِي كُلِّ سَانِحَةٍ[٤] ... حُسْناً فَبَانَتْ لا تَرَى حَسَنَا

٤ والقَلبُ لولا أنَّهُ[٥] صَعَدَتْ ... أنْكَرْتُهُ وَشَكَكْتُ فِيْهِ أنَا

٥ لَيْتَ الذِينَ أحِبُّهُمْ عَلِمُوا ... وَهُمُ هُنَالِكَ مَا لَقِيتُ هُنَا

٦ ما كُنْتُ أحْسَبُنِي مُفَارِقَهُمْ ... حَتَّى تُفَارِقَ رُوحِيَ البَدَنَا

٧ يا طَائِراً عَنَّى عَلَى فَنَنٍ[٦] ... و(النِّيلُ) يَسْقِي ذلِكَ الفَنَنَا

٨ زِدْنِي وَهِجْ[٧] ما شِئْتَ منْ شَجَنِي[٨] ... إنْ كُنْتَ مِثْلِيَ تَعْرِفُ الشَّجَنَا

٩ أذْكَرْتَنِي مَا لَسْتُ نَاسِيَهُ ... ولَرُبَّ ذِكْرَى جَدَّدَتْ حَزَنَا

١٠ أذْكَرْتَنِي (بَردى) [٩] ووادِيه ... والطَّيْرُ آحَادا بِهِ وثُنَى[١٠]

١١ وأحِبَّةً أسْرَرتُ مِنْ كَلَفِي[١١] ... وهَوَايَ فيهم لاعِجاً[١٢] كَمَنَا[١٣]

١٢ كم ذا أغَالِبُهُ[١٤] ويَغْلِبُنِي ... دَمْعٌ إذَا كَفْكَفْتُهُ[١٥] هَتَنَا[١٦]

١٣ لي ذكريات في رُبُوعِهِم ... هُنَّ الحَيَاةُ تَأَلُّقاً[١٧] وَسَنَا[١٨]

١٤ إنَ الغَرِيبَ مُعَذَّبٌ أبَدا ... إنْ حَلَّ[١٩] لَمْ يَنْعَمْ وإنْ ظَعَنَا[٢٠]

١-ريانة: مسقية ٢-كرى: نوم ٣-وسنا: نوم ٤-سانحة: الطائر يمر من أمامك ٥-أنة:صوت الألم
٦-فنن: غصن ٧-أهج: أشعل ٨-شجني: حزني ٩-بردى: نهر يمر وسط دمشق ١٠- ثنى: اثنين اثنين
١١- كلفي: ولعي ١٢-لاعجا: هوى محرقا ١٣-كمنا: استخفى ١٤- أغالبه: أحاول غلبه
١٥- كفكفته مسحته مرة بعد مرة ١٦- هتنا: انصب ١٧- تألقا: وضوحا ١٨- سنا: ضياء
١٩- حل: أقام ٢٠- ظعنا: رحل

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

*** ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:**

أولا: البنية العامة:

س١- الفكرة المحورية التي يدور حولها النص هي

أ- معاناة الوطن من الاحتلال.
ب- أثر فراق الأحبة.
ج- معاناة الشاعر في الغربة.
د- وصف الطبيعة في وطنه.

س٢- الفكرة الرئيسة للمحور الأول الذي يشمل الأبيات (١-٦) هي:

أ- بكاء الشاعر على فراق وطنه.
ب-حنين الشاعر إلى بلده.
ج- الشوق إلى لقاء الأحبة.
د- أثر الغربة على الشاعر.

س٣- الفكرة الرئيسة للمحور الثاني الذي يشمل شمل الأبيات (٧-١٣) هي:

أ- مناجاة الطائر.
ب-وصف نهر بردى.
ج- ذكريات الشاعر في وطنه.
د- وقوفه على نهر النيل.

س٤- الفكرة الرئيسة للمحور الثالث الذي يشمل البيت (١٤) هي:

أ- عذاب الغريب الدائم.
ب- الحنين إلى الوطن.
ج- هجرة الشاعر الدائمة.
د- العودة إلى الوطن.

ثانيا: تحليل البنية اللغوية:

<u>أ- المستوى الصرفي:</u>

س٥- يعود الضمير (هو) في البيت الرابع إلى:

أ- القلب.
ب-الألم.
ج- الوطن.
د- الغريب.

س٦- يعود الضمير (هم) في البيت الخامس إلى:

أ- الأرواح.
ب-الغرباء.
ج- الطير
د- الأحبة.

س٧- يعود ضمير المخاطب (أنت) في البيت الأخير إلى:

أ- الطائر.
ب-صديقه.
ج- النيل.
د- بردى.

س٨- علاقة الضمير المحوري (أنا) بضمير الغائب (هو) هي علاقة:

أ- ذات الشاعر.
ب- الوطن.
ج- مرض الشاعر.
د- الحبيبة.

س٩- علاقة الضمير المحوري (أنا) بضمير الغائب (هم) هي علاقة:

أ- الحنين.
ب- العداوة.
ج- المشاركة في الألم.
د- الاندماج.

س١٠- علاقة الضمير المحوري (أنا) بضمير المخاطب (أنت) هي علاقة:

أ- بث الشكوى.
ب- المشاركة في المعاناة.
ج- طلب المساعدة.
د- الاشتراك في الغربة.
ه- الشقاء المشترك.

س١١- كل الكلمات التالية تنتمي إلى الحقل المعجمي لـ(الحزن) **ما عدا**:

أ- شجني.
ب- دمع.
ج- لاعج.
د- كلفي.

س١٢- سر كثافة حضور معجم (الحزن) في القصيدة هو:

أ- حزن الشاعر على فراق وطنه.
ب- معاناة الشاعر في وطنه.
ج- مرض الشاعر.
د- شوقه لأحبته.

ج- المستوى التركيبي:

س١٣- المبتدأ في الجملة الاسمية في البيت الأول هو:

أ- ضمير مستتر.
ب- ساكن.
ج- فراق.
د- العين.

س١٤- المبتدأ في الجملة الاسمية في البيت الرابع هو:

أ- القلب
ب- أنة.
ج- ضمير مستتر.
د- أنا.

س١٥- ساهمت الجملتان الاسميتان في البيتين الأول والرابع في وصف حال الذات وهي:

أ- القلق.
ب- الحزن.
ج- الشك.
د- المرض.

س١٦- نوع الحركة التي صورتها الجمل الفعلية في الأبيات الثامن والتاسع والعاشر:

أ- حركة الطبيعة.
ب- حركة جريان النهر.
ج- حركة المشاعر.
د- حركة الطائر.

س١٧- العنصر اللغوي الذي صاغ معنى الحكمة البيت الأخير في هو:

أ- إن المؤكدة.
ب- التكرار.
ج- التعريف.
د- ظرف الزمان.

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

س١٨- غرض الحكمة في البيت الأخير هو بيان:

أ- ارتباط الغربة بالعذاب.
ب- عذاب الترحال الدائم.
ج- الحاجة إلى الوطن.
د- البعد عن الأحبة.

س١٩- علاقة الحكمة في البيت الأخير بمعنى النص:

أ- معاناة الشاعر في غربته.
ب- السفر الدائم للشاعر.
ج- هروب الشاعر عن وطنه.
د- حاجة الشاعر لأحبائه.

النص الثاني:

- **اقرأ الأبيات التالية من قصيدة (قلب الشاعر) للشاعر أبي القاسم الشابي ثم أجب عما يليها من أسئلة مستعينا بمعاني المفردات:**

١ كلُّ ما هبَّ[١] وما دبَّ[٢] وما نامَ أو حامَ[٣] على هذا الوجود

٢ مِنْ طيورٍ وَزُهورٍ وشَذًى وينابيعَ وأغصانٍ تَميدْ[٤]

٣ وبحارٍ وكهوفٍ ودُرًى[٥] وبراكينَ ووديانٍ وبيدْ[٦]

٤ وضياءٍ وظِلالٍ ودجًى وفصولٍ وغيولٍ[٧] ورعودْ

٥ وثلوجٍ وضبابٍ عابرٍ وأعاصيرَ وأمطارٍ تجودْ

٦ وتعاليمَ وَدِينٍ ورؤى وأحاسيسَ وَصَمْتٍ ونشيدْ

٧ كلُّها تحيا بقلبي حرَّةً غضةُ[٨] السّحر[٩] كأطفال الخلودْ

٨ ههُنا، في قلبيَ الرحْبِ[١٠] العميقْ يرقصُ الموتُ وأطيافُ[١١] الوجودْ

٩ ههُنا، تَعْصِفُ أهوالُ[١٢] الدُّجى[١٣] هـهنا تخفُقُ أحلامُ الـورودْ

١٠ هـهنا، تهتُفُ أصداءُ القنا هـهنا، تُعزَفُ ألحانُ الخلودْ

١١ ههنا، تَمْشي الأماني والهوى والأسى في موكبٍ فخمِ[١٤] النشيد

١٢ هـهنا الفجْرُ الذي لا ينتهي ههنا اللَّيلُ الذي ليسَ يَبيدْ[١٥]

١٣ ههنا، ألفُ خِضَمٍّ[١٦] ثائرٍ خالدِ الثَّورةِ مجهولِ الحُدودْ

١٤ ههنا في كلِّ آنٍ تَمّحي[١٧] صُوَرُ الدُّنيا وتبدو من جَديدْ

١- هب: تحرك ٢- دب: مشى ٣- حام: دار ٤- تميد: تتمايل ٥- ذرى: قمم ٦- بيد: صحارى
٧- غيول: المياه التي تجري ٨- غضة: طرية ٩- السحر: ما لطف مأخذه ١٠- الرحب: الواسع
١١- أطياف: خيالات ١٢- أهوال: الأشياء المخيفة ١٣- الدجى: الظلام ١٤- فخم: عظيم القدر
١٥- يبيد: يفنى ١٦- خضم: بحر ١٧- تمحي: تختفي

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

*** ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة مما يأتي:**

أولا- البنية العامة:

س٢٠- الفكرة المحورية التي يدور حولها النص هي:

أ- أثر الطبيعة على الشاعر.
ب-احتواء قلب الشاعر للعالم الخارجي.
ج- الصراع مع الطبيعة.
د- حركة الطبيعة الدائمة.

س٢١- تتحدد الفكرة الرئيسة للمحور الأول الذي يشمل الأبيات (١-٧) في:

أ- أثر الطبيعة على الشاعر.
ب- التنوع في الطبيعة.
ج- إحاطة الطبيعة بالشاعر.
د- احتواء قلب الشاعر للطبيعة.

س٢٢- الفكرة الرئيسة للمحور الثاني الذي يشمل الأبيات (٨-١٤) هي:

أ- ثورة الشاعر على ما حوله.
ب- حركة الطبيعة داخل قلب الشاعر.
ج- الصراع بين الشاعر والطبيعة.
د- تأثر الشاعر بالعالم الخارجي.

س٢٣- يتميز المقطع الثاني في النص بـــ:

أ- ثورة الشاعر على ما حوله.
ب- حركة الطبيعة داخل قلب الشاعر.
ج- الصراع بين الشاعر والطبيعة.
د- تأثر الشاعر بالعالم الخارجي.

ثانيا- تحليل البنية اللغوية:

<u>أ- المستوى الصرفي:</u>

س٢٤- يعود ضمير الغائب (هو وهم وهي) في النص إلى:

أ- الطبيعة
ب- الناس
ج- أقاربه
د- أحباء الشاعر.

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

س٢٥- علاقة ضمير المتكلم (أنا) بضمير الغائب (هو) هي علاقة:

أ- احتواء.
ب- صراع.
ج- تعاون.
د- محبة.

ب- المستوى المعجمي:

س٢٦- كل الكلمات التالية (طيور- ينابيع- براكين) تنتمي إلى الحقل المعجمي لـــ:

أ- النار.
ب-الغابة
ج- الماء.
د- الطبيعة.

س٢٧- كثرة الكلمات التي تنتمي للحقل المعجمي السابق تعزز معنى:

أ- القوة.
ب- الكثرة.
ج- الفاعلية.
د- الشمولية.

س٢٨- في المقطع الثاني معجمان متقابلان هما:

أ- الوجود والفناء.
ب- القوة والضعف.
ج- الصيف والشتاء.
د- العلو والانخفاض.

س٢٩- يصف التقابل بين المعجمين السابقين:

أ- الصراع في الطبيعة.
ب- إعادة صياغة الشاعر للعالم في قلبه.
ج- دورة الحياة في الطبيعة.
د- خوف الشاعر من الطبيعة.

ج- المستوى التركيبي:

س٣٠- تشكل أبيات المقطع الأول (١-٧) جملة اسمية واحدة وهي تمثل:
أ- اتحاد الشاعر الطبيعة.
ب- قوة قلب الشاعر.
ج- عناصر الطبيعة.
د- أحاسيس الشاعر.

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

س٣١- تكرر في المقطع الأول استخدام العطف بالواو وهو يدل على:

أ- وحدة الطبيعة.
ب- استمرار الحياة.
ج- تتابع حركة الكون.
د- الصراع في الحياة.

س٣٢- تكرر في أبيات المقطع الثاني مجيء الخبر:

أ- مفردا.
ب- شبه جملة.
ج- جملة اسمية.
د- جملة فعلية.

س٣٣- العلاقة بين المبتدأ والخبر في أبيات المقطع الثاني توضح احتواء الشاعر ل:

أ- الكون.
ب- القوة.
ج- المال.
د- المعرفة.

س٣٤- الحركة التي صورتها الأفعال المضارعة في أبيات المقطع الثاني:

أ- حركة الطبيعة.
ب- حركة المشاعر.
ج- الصراع داخل قلب الشاعر.
د- نشاط الشاعر.

س٣٥- يلخص البيت الأخير مضمون القصيدة من خلال التقابل بين (تمَّحي) و(تبدو) العلاقة بين:

أ- الذات والطبيعة.
ب- الموت والحياة.
ج- الشاعر والعالم الخارجي.
د- الوجود والفناء.

س٣٦- مضمون البيت الأخير هو:

أ- حضور العالم وغيابه
ب- نهاية العالم
ج- سيطرة الشاعر على العالم
د- الصراع في العالم.

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

س٣٧- تتضح علاقة مضمون البيت الأخير بمعنى النص من خلال:

أ- قلب الشاعر يعيد الحياة للكون.
ب- خوف الشاعر من العالم.
ج- قوة الشاعر.
د- تغني الشاعر بالكون.

انتهت الأسئلة

اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم
مدرسة عالي الإعدادية للبنين
قسم اللغة العربية

اسم الطالب:----------
الصف:----------
الرقم----------

رصد درجات اختبار تحليل النص الشعري وفهمه لطلاب الصف الثالث الإعدادي

رقم السؤال	درجة السؤال	درجة الطالب	رقم السؤال	درجة السؤال	درجة الطالب
١	١		٢١	١	
٢	١		٢٢	١	
٣	١		٢٣	١	
٤	١		٢٤	١	
٥	١		٢٥	١	
٦	١		٢٦	١	
٧	١		٢٧	١	
٨	١		٢٨	١	
٩	١		٢٩	١	
١٠	١		٣٠	١	
١١	١		٣١	١	
١٢	١		٣٢	١	
١٣	١		٣٣	١	
١٤	١		٣٤	١	
١٥	١		٣٥	١	
١٦	١		٣٦	١	
١٧	١		٣٧	١	
١٨	١				
١٩	١				
٢٠	١				

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (٩)

مفتاح تصحيح اختبار تحليل النص الشعري وفهمه في ضوء معايير النقد البنيوي لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين

إعداد

عبدالجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

مفتاح تصحيح اختبار تحليل النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي

رقم السؤال	الإجابة	رقم السؤال	الإجابة
١	ج	٢١	د
٢	د	٢٢	ب
٣	ج	٢٣	ج
٤	أ	٢٤	أ
٥	أ	٢٥	أ
٦	د	٢٦	د
٧	أ	٢٧	د
٨	أ	٢٨	أ
٩	أ	٢٩	ب
١٠	أ	٣٠	ج
١١	د	٣١	أ
١٢	أ	٣٢	د
١٣	د	٣٣	أ
١٤	أ	٣٤	ج
١٥	ب	٣٥	ج
١٦	ج	٣٦	أ
١٦	أ	٣٧	أ
١٨	أ		
١٩	أ		
٢٠	ب		

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم الدراسات التربوية

ملحق (١٠)

دليل المعلم لتنفيذ إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي المناسبة لطلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين

إعداد

عبد الجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

أخي المعلم/

يهتم البحث الحالي بتنمية مهارات تحليل النص الشعري وفهمه لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ولكي يتم تنمية تلك المهارات لدى الطالب فقد اقترح الباحث إستراتيجية تدريسية يتم من خلالها تدريب الطالب على كيفية تحليل النص الشعري وفهمه.

وتهدف إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير منهج النقد البنيوي إلى تدريب الطالب على تنظيم تحليله للنص الشعري، والكشف عن المستويات اللغوية الصرفية والنحوية والمعجمية بحيث يتسلسل من المستوى الأصغر حتى المستوى الأكبر، وتعمل على ربط الشكل بالمعنى من خلال الكشف عن العناصر الدالة في كل مستوى لغوي. بطريقة منظمة تثير رغبة الطالب في التحليل الاستكشاف، ويكون لقراءته للنص الشعري هدف محدد.

والمخطط الذي بين أيديكم يوضح كيفية تطبيق إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي في تنمية مهارات تحليل النص الشعري لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالبحرين.

وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يأتي:

١- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
٢- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.
٣- تحديد إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.
٤- مطالبة الطلاب بتحليل نص شعري لتقويم مدى تحقق الأهداف.

والرجاء من سيادتكم قراءة هذا الدليل بدقة ومراعاة تنفيذ الإجراءات المحددة مع إبداء أية ملاحظات ترونها مفيدة أثناء التدريس.

توجيهات عامة للمعلم:

١-تهيئة أذهان الطلاب لموضوع النص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بمضمون النص المقدم.
٢-قراءة الطلاب النص الشعري قراءة صامتة.
٣-تحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص.

٤-تحديد المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر لغوية تعزز هذا التقسيم.

٥-قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية سليمة.

٦-تحديد المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.

٧-تسجيل عناصر النص وتنظيمها على السبورة.

٨-كتابة الطلاب المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.

٩-مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من حسن الدقة في الكتابة.

١٠-كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١-تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢-تحليل الطلاب نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

النص الأول

(أحبك يا وطني) لأحمد محمد الخليفة

١- هُـــوَ الـمـــاءُ لَكِنْ فِي لِهَاتِيَ صَـابُ ... فَـــهَلْ لِـــيَ لِـلْبَحْرَيـــنِ بَعْدُ إِيَابُ؟

٢- سَـلامٌ عَلَيـْهَا مَا اسْتَطَالَتْ بِنَا النـَّوَى ... وَمَـا غَـرَّنَـا مِنْ ذَا الزَّمَانِ سَرَابُ

٣- فَـيَا مَـوْطِنـاً لَـوْ أَسْـتَطِيعُ فَدَيْتُـهُ ... بِـرُوحِـيْ، وَلَوْ عِنْدِي عَلَيْهِ عِـتَابُ

٤- ذَرَعْـتُ بِـلَادَ اللهِ شَـرْقـاً وَمَـغْرِبـاً ... فَـمَـا طَـــابَ لِـــيْ إلا إِلَيْـهِ مَآبُ

٥- أُحِـبُّـكَ رُغْـمَ الـحَادِثَـاتِ فَـإِنَّـهُ ... يُـلَامُ الـفَتَـى فِـي صَـدِّهِ وَيُـعَابُ

٦- طَـرِيـحُ فِـرَاشٍ أَثْـقَـلَ الـهَمُّ قَلْبَهُ ... فَـيَا لَـيْـتَ حَـوْلِيْ مِنْ ثَرَاكَ تُرَابُ

٧- إِذَا لَاحَ مِنْ نَـحْـوِ الـمُحَرَّقِ بَـارِقٌ ... حَـنَنْـتُ وَأَضْـنَانِـي جَوًى وَعَذَابُ

٨- وَذَكَّـرَنِـي قَـوْماً عَـلَـيَّ أَعِـزَّةً ... مَـدَى الـدَّهْرِ مَا عَنْهُمْ هَوًى وَمَنَابُ

٩- هُـنَالِـكَ أَرْبَـاعُ الـطُّفُوْلَـةِ والـصِّبَا ... وَأَهْـلٌ كِـرَامٌ حَـوْلَهَـا وَصِـحَابُ

١٠ فَـيَا مَـنْ يُـرَوِّينِي بِعَذْبِ عُيُونِهَـا؟! ... فَـقَـدْ ظَـمِئَـتْ نَفْسِيْ وَعَزَّ شَرَابُ

الأهداف:

يتوقع بعد دراسة هذا النص الشعري أن يتمكن الطالب من أن:

١- يحدد الفكرة المحورية للنص.
٢- يقسم النص إلى مقاطع مضمونية وفق معيار لغوي.
٣- يحلل المستويات اللغوية في النص.
٤- يحدد العناصر الدالة في كل مستوى لغوي.

الوسائل التعليمية:

١- بعض الدواوين الشعرية والكتب التي تشتمل على نصوص شعرية.
٢- سبورة الفصل لعرض مكونات النص الشعري، وما يشتمل عليه من مهارات وشرحها وتوضيحها.
٣- جهاز العرض العلوي – شفافيات تعليمية.

الأنشطة التعليمية:

١- القراءة الجهرية لبعض النماذج الجيدة من التراث الشعري العربي، ومن الشعر المعاصر.

٢- مجلة الفصل ومجلة المدرسة لعرض التحليلات الجيدة.

إجراءات التدريس:

١- تهيئة أذهان الطلاب للنص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بموضوع النص الشعري المحدد.

٢- قراءة أحد الطلاب النص قراءة صامتة.

٣- تحديد الطلاب عنوانا معبرا عن مضمون النص.

٤- تحديد الطلاب الفكرة المحورية للنص.

٥- تحديد الطلاب المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر ومعايير لغوية تعزز هذا التقسيم.

٦- قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية صحيحة.

٧- تحديد الطلاب المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) للنص الشعري المحدد، والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.

٨- كتابة الطلاب كتابة المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.

٩- مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من دقة التحليل.

١٠-كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١-تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢-تكليف الطلاب بتحليل نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

سؤال التقويم:

* اقرأ الأبيات التالية من نص (أحبك يا وطني) ثم أجب عن الأسئلة التالية بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

١- إِذَا لَاحَ مِنْ نَحْوِ الْمُحَرَّقِ بَارِقٌ ... حَنَنْتُ وَأَضْنَانِي جَوًى وَعَذَابُ

٢- وَذَكَّرَنِي قَوْماً عَلَيَّ أَعِزَّةً ... مَدَى الدَّهْرِ مَا عَنْهُمْ هَوًى وَمَتَابُ

٣- هُنَالِكَ أَرْبَاعُ الطُّفُولَةِ وَالصِّبَا ... وَأَهْلٌ كِرَامٌ حَوْلَهَا وَصِحَابُ

٤- فَيَا مَنْ يُرَوِّينِي بِعَذْبِ عُيُونِهَا؟! ... فَقَدْ ظَمِئَتْ نَفْسِيْ وَعَزَّ شَرَابُ

س١- الفكرة الرئيسة للأبيات السابقة هي:

أ- ذكريات الشاعر في المحرق.

ب- نشأة الشاعر وطفولته.

ج- معاناة الشاعر ألم الغربة.

د- الحنين إلى الأحبة في الوطن.

س٢- يعود ضمير المتكلم (أنا) في الأبيات السابقة إلى:

أ- الشاعر.

ب- المحرق.

ج- الوطن.

د- الماء.

س٣- علاقة ضمير المتكلم (أنا) بضمير الغائب (هم) في الأبيات؟

أ- صداقة.

ب- ألم الغربة.

ج- عتاب.

د- حنين.

س٤- تنتمي الكلمات (أرباع، قوم، أهل) إلى معجم:

أ- الوطن.

ب- الطفولة.

ج- المعاناة.

د- الحنين.

تحليل نص (أحبك يا وطني)

١- التمهيد من خلال القراءة الأولية للنص، وتحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص

وتتحدد الفكرة المحورية التي يدور حولها هذا النص:

الفكرة المحورية للنص	**حنين الشاعر إلى وطنه، ومعاناة الغربة.**

٢- استكشاف مقاطع النص، والأساس الذي تم تقسيمه عليه:

المحور	الفكرة الرئيسية للمحور	أرقام الأبيات التي تشمله
المحور الأول	الفكرة: * حنين الشاعر إلى وطنه، رغم معاناته منه. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - اقتران ضمير المتكلم (أنا) الذي يعود للشاعر، وضمير الغائب (هي) الذي يعود إلى البحرين، وتحوله إلى ضمير الغائب (هو) الذي يعود إلى (موطن). - شيوع معجم (البعد) ومن الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي للبعد: (إياب - النوى - سراب - مآب - صد).	١-٤
المحور الثاني	الفكرة: * محبة الشاعر لوطنه رغم معاناته منه. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - اقتران ضمير المتكلم (أنا) مع ضمير المخاطب (أنت) الذي يعود للوطن. - وجود معجم (الألم) مثل (الحادثات، وطريح فراش ، والهم).	٥-٦
المحور الثالث	الفكرة: * ذكريات الشاعر في المحرق، وحنينه للبحرين.	٧-١٠

	الأساس الذي بني عليه التقسيم: - اقتران ضمير المتكلم (أنا) مع ضمير الغائب (هي) الذي يعود في هذا المقطع إلى المحرق وهي المدينة التي نشأ فيها الشاعر. - شيوع معجم (الذكرى) ذكرني، قوما أعزة، أرباع الطفولة، أهل كرم، صحاب).	

٣-قراءة استكشافية للوقوف على هندسة النص وبنيته اللغوية، وتكون عن طريق تخير المكونات والظواهر الدالة على المستويات اللغوية (الصرفية، والمعجمية، والتركيبية)

المستويات اللغوية	الظواهر المميزة
١- المستوى الصرفي	على مستوى الضمائر: - اقتران ضمير المتكلم (أنا) الذي يعود للشاعر، وضمير الغائب (هي) الذي يعود إلى البحرين، وتحوله إلى ضمير الغائب (هو) الذي يعود إلى (موطن). - اقتران ضمير المتكلم (أنا) مع ضمير المخاطب (أنت) الذي يعود للوطن. - اقتران ضمير المتكلم (أنا) مع ضمير الغائب (هي) الذي يعود في هذا المقطع إلى المحرق وهي المدينة التي نشأ فيها الشاعر. - شيوع الفعل الماضي (استطالت، فديته، ذرعت، أحبك، لاح، ذكرني) للدلالة على الاستغراق في ذكريات الماضي. - -في البيت الأخير يتحول الفعل إلى المضارع (يرويني)، لينتقل فجأة إلى الحاضر والمستقبل.
٢- المستوى المعجمي	تتوزع القصيدة على ثلاثة معاجم رئيسة: - الأول معجم (البعد) ومن الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي للبعد: (إياب - النوى - سراب - مآب - صد). - الثاني معجم (الألم) مثل (الحادثات، وطريح فراش، والهم). - الثالث معجم (الذكرى) ذكرني، قوما أعزة، أرباع الطفولة، أهل كرم، صحاب).

	وهذه المعاجم تمثل اهتمامات النص، حيث يبدأ من توضيح حالة الغربة، ثم ما تسببه من ألم نفسي، وينتقل إلى الذكرى وهي استمرار لحالة الألم والبعد.
٣- المستوى التركيبي	- تتراوح الجمل بين الاسمية والخبرية وهذا يشير إلى الانتقال من الوصف إلى التأثر به.

٤-رؤية كلية:

في البيت الأخير:

فيا من يرويني بعذب عيونها فقد ظمئت نفسي وعز شراب

يظهر من جديد ضمير الغائب (البحرين) ليبين أن الماء لا يكون عذبا إلا من عيون البحرين ليؤكد تمسكه بها وعدم وجود بديل لها وأنه لم يجد في الغربة ما يرويه وهو ما بدأ به القصيدة:

هو الماء لكن في لهاتي صاب فهل لي للبحرين بعد إياب؟

النص الثاني
(نحن في الخليج)لعبد الله الفائي

١- نَحْنُ هُنَا إِنْ يَحِنِ المَوْعِدُ ... وَيَبْعُثُ الصَّرْخَةَ مُسْتَنْجِدُ

٢- عَلَى امْتِدَادِ الأُفْقِ أَهْدَافُنَا ... رَنَا إِلَيْهَا المَوْجُ وَالفَرْقَدُ

٣- نُسَابِقُ الدَّهْرَ إِلَىٰ مَطْلَبٍ ... مِنْ مَنْبَعِ الأَجْدَادِ يَسْتَرْفِدُ

٤- وَنَبْعَثُ التَّثْبِيطَ عَنْ أَنْفُسٍ ... لَيْسَ لَهَا إِلا العُلَا مَقْصَدُ

٥- صَفْتْ ـ كَمِثْلِ النُّورِ ـ أَفْعَالُنَا ... فَلَيْسَ مِنَّا الخَائِرُ المُفْسِدُ

٦- نَحْنُ هُنَا إِنْ يَحِنِ المَوْعِدُ ... لِدَعْوَةِ العُرْبِ هُنَا نَرْصُدُ

٧- باللهِ إِنْ وَافَتْكَ أَصْدَاؤُهَا ... فَاهْتِفْ: أَخِي حَانَ الذي تَنْشُدُ

٨- زَمْجَرَةُ الأَبْطَالِ كَمْ رَدَّدَتْ ... لَبَّيْكَ كُلٌّ بَطَلٌ أَصْيَدُ

٩- نَحْمِي حِمَاتَا بِفِعَالِ الأُلَى ... سَادُوا فَمَا جَارُوا وَلَا اسْتَعْبَدُوا

١٠- لِلْمَجْدِ كُلٌّ مِنْهُمُ عَامِلٌ ... بِالْمَجْدِ كُلٌّ مِنْهُمُ سَيِّدُ

الأهداف:

يتوقع بعد دراسة هذا النص الشعري أن يتمكن الطالب من أن:

١- يحدد الفكرة المحورية للنص.

٢- يقسم النص إلى مقاطع مضمونية وفق معيار لغوي.

٣- يحلل المستويات اللغوية في النص.

٤- يحدد العناصر الدالة في كل مستوى لغوي.

الوسائل التعليمية:

١- بعض الدواوين الشعرية والكتب التي تشتمل على نصوص شعرية.

٢- سبورة الفصل لعرض مكونات النص الشعري، وما يشتمل عليه من مهارات وشرحها وتوضيحها.

٣- جهاز العرض العلوي – شفافيات تعليمية.

الأنشطة التعليمية:

١- القراءة الجهرية لبعض النماذج الجيدة من التراث الشعري العربي، ومن الشعر المعاصر.

٢- مجلة الفصل ومجلة المدرسة لعرض التحليلات الجيدة.

إجراءات التدريس:

١- تهيئة أذهان الطلاب للنص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بموضوع النص الشعري المحدد.

٢- قراءة أحد الطلاب النص قراءة صامتة.

٣- تحديد الطلاب عنوانا معبرا عن مضمون النص.

٤- تحديد الطلاب الفكرة المحورية للنص.

٥- تحديد الطلاب المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر ومعايير لغوية تعزز هذا التقسيم.

٦- قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية صحيحة.

٧- تحديد الطلاب المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) للنص الشعري المحدد، والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.

٨- كتابة الطلاب كتابة المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.

٩- مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من دقة التحليل.

١٠- كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١- تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢- تكليف الطلاب بتحليل نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

سؤال التقويم:

* اقرأ الأبيات التالية من نص (نحن في الخليج) ثم أجب عن الأسئلة التي تليها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

١- نَحْنُ هُنَا إِنْ يَحِنِ المَوْعِدُ ... وَيَبْعُثُ الصَّرْخَةَ مُسْتَنْجِدُ

٢- عَلَى امْتِدَادِ الأُفْقِ أَهْدَافُنَا ... رَنَا إِلَيْهَا المَوْجُ وَالفَرْقَدُ

٣- نُسَابِقُ الدَّهْرَ إِلَى مَطْلَبٍ ... مِنْ مَنْبَعِ الأَجْدَادِ يَسْتَرْفِدُ

٤- وَنُبْعِثُ التَّثْبِيطَ عَنْ أَنْفُسٍ ... لَيْسَ لَهَا إِلا العُلَا مَقْصَدُ

س١- الفكرة الرئيسة للأبيات السابقة هي:

أ- صفات الأجداد.
ب- نشأة الشاعر في الخليج.
ج- سعي أبناء الخليج لتحقيق الأهداف.
د- فخر الشاعر بعربة أهل الخليج.

س٢- الضمير المحوري في الأبيات السابقة هو:

أ- ضمير المتكلم (أنا).
ب- ضمير الغائب (هم).
ج- ضمير المخاطب (أنت).
د- ضمير المتكلمين (نحن).

س٣- علاقة تكرار الضمير المحوري بمضمون النص هي:

أ- صداقة.
ب- ألم الغربة.
ج- عتاب.
د- حنين.

س٤- صورت الجمل الفعلية في الأبيات:

أ- إثبات الوجود.
ب- حركة الزمن.
ج- توتر الشاعر.
د- العمل الشاق.

تحليل نص (نحن في الخليج)

١- التمهيد من خلال القراءة الأولية للنص، وتحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص

وتتحدد الفكرة المحورية التي يدور حولها هذا النص:

الفكرة المحورية للنص	**استعداد أبناء الخليج لنصرة إخوانهم العرب وقت الحاجة.**

٢- استكشاف مقاطع النص، والأساس الذي تم تقسيمه عليه:

المحور	الفكرة الرئيسية للمحور	أرقام الأبيات التي تشمله
المحور الأول	الفكرة: * سعي أبناء الخليج لتحقيق الأهداف. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - ظهور ضمير المتكلمين المنفصل (نحن) في بداية المقطع، والذي يعد أساسيا من خلال ظهوره في العنوان أيضا. (نحن في الخليج). - الضمير (نحن)	١-٤
المحور الثاني	الفكرة: * تلبية النداء عند الحاجة بالحاجة بالفعل لا بالقول. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - ظهور ضمير المتكلمين المنفصل (نحن) في بداية المقطع. - اقتران الضمير (نحن) مع ضمير المخاطب (أنت).	٥-٦

٣- قراءة استكشافية للوقوف على هندسة النص وبنيته اللغوية، وتكون عن طريق تخير المكونات والظواهر الدالة على المستويات اللغوية (الصرفية، والمعجمية، والتركيبية)

المستويات اللغوية	الظواهر المميزة
١- المستوى الصرفي	على مستوى الضمائر: - يعتبر ضمير المتكلمين (نحن) الذي يعود لأبناء الخليج ضميرا محوريا في النص وله الوجود الأكبر فيه ويبرز معه ضمير الغائبين (هم) الذي يعود لأبناء الخليج، ثم يظهر ضمير المخاطب (أنت) الذي يعود إلى الأخ العربي، حن وهم أبناء الخليج يستمدون سمات النجدة من أصولهم وقيمهم العربية المتمثلة في الأجداد، ويكون بروز أبناء الخليج في المقطع الثاني أوضح من خلال اقترانه بالخطاب وظهور المخاطب أنت. ويمكن رصد حركة الضمائر كما يلي: (نحن – هم – أنت – هم) - سيطرة الفعل المضارع في النص مثل (يحن، يبعث، نسابق، نبعد، يسترفد، نحمي، يردد) للدلالة على العمل في الحاضر والمستقبل والدلالة على الاستمرارية.
٢- المستوى المعجمي	هناك معجمان رئيسان متقابلان في النص: - الأول معجم (الصوت) ومن الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي للبعد: (الصرخة – اهتف – رددت – زمجرة –). ويدل شيوع هذا المعجم على محاولة الشاعر إثبات وجود أبناء الخليج من خلال رفع الصوت والصراخ، ويظهر ذلك من خلال العنوان نحن هنا كأول صرخة يطلقها الشاعر) - الثاني معجم (العمل) مثل (رنا، نسابق ، التثبيط، أفعالنا، الخائر، فعال). ليدل على أن صراخه ليس كلاما فقط وإنما فعل أيضا.
٣- المستوى التركيبي	- للجمل الفعلية ظهور هام، وذلك للتأكيد على الوجود من خلال الحركة الدائبة والمستمرة.

٤-رؤية كلية:

في البيت الأخير:

يردد الصرخة مستأسدا نحن هنا إن يحن الموعد

يبرز من جديد ضمير المتكلمين (نحن) ليمثل قمة البروز من خلال الحال مستأسدا ليصل إلى أوج انفعاله: فالقصيدة تتدرج من الهدوء إلى الانفعال.

النص الثالث

(تعالوا) لإلياس فرحات

١- أَلاَ بَشِّرُوا الدُّنْيَا بِنَجْمٍ لَنَا يَبْدُو ... فَقَدْ يَغْمُرُ الدُّنْيَا عَلَى يَدِنَا السَّعْدُ

٢- لنا مَجْدُنَا المَاضِي الذي جاوَزَ السُّهَا ... وَفِي مَجْدِنَا الآتي لِعَيْنِ السُّهَى سُهْدُ

٣- سَنُضْفِي عَلَى الأَيَّامِ ثَوْبًا مِنَ السَّنَا ... سَدَاهُ الحِجَا الهَادِي وَلُحْمَتُهُ الجِدُّ

٤- سَنَجْعَلُ فِكْرَ المَرْءِ حُرًّا مُقَدَّسًا ... لَهُ مَسْرَحٌ فِي الكَوْنِ لَيْسَ لَهُ حَدُّ

٥- وَلَوْلاَ ارْتِفَاعُ النَّفْسِ لَمْ تَرْتَفِعْ لَنَا ... صُرُوحٌ بِهَا التَّارِيخُ مِنْ عُجْبِهِ يَشْدُو

٦- وَإِنَّا لَمِنْ قَوْمٍ تَسَاءَلَ عَصْرُهُمْ: ... عَزِيمَتُهُمْ أَقْوَى أَمِ الحَجَرُ الصَّلْدُ

٧- وَمِنْ أُمَّةٍ تَبْنِي الحَيَاةَ وَدِيعَةً ... وَدَاعَةَ حُمْلاَنٍ تُحَاذِرُهَا الأُسْدُ

٨- مَوَاطِنُهَا فِي الخَافِقَيْنِ كَصِيتِهَا ... جَنَائِنُ فِيهَا يَنْبُتُ الآسُ وَالنَّدُّ

٩- تَوَالَتْ عَلَيْهَا الحَادِثَاتُ وَفَضْلُهَا ... عَلَى جَنَبَاتِ الأَرْضِ مَا زَالَ يَمْتَدُّ

١٠- تَعَالَوْا بَنِي أُمِّي نُوَحِّدْ جُهُودَنَا ... وَنُسْرِعْ، فَرَكْبُ القَوْمِ قُدَّامَنَا يَغْدُو

١١- تَعَالَوْا بَنِي أُمِّي فَفِي جَمْعِ شَمْلِنَا ... لَنَا قُوَّةٌ تُخْشَى، وَفِي القُوَّةِ المَجْدُ

١٢- ذَوَى عَهْدُنَا المَاضِي، وَلَكِنْ بِجِدِّنَا ... وَإِخْلاَصِنَا لِلْعُرْبِ جَدَّ لَنَا عَهْدُ

الأهداف:

يتوقع بعد دراسة هذا النص الشعري أن يتمكن الطالب من أن:

١- يحدد الفكرة المحورية للنص.
٢- يقسم النص إلى مقاطع مضمونية وفق معيار لغوي.
٣- يحلل المستويات اللغوية في النص.
٤- يحدد العناصر الدالة في كل مستوى لغوي.

الوسائل التعليمية:

١- بعض الدواوين الشعرية والكتب التي تشتمل على نصوص شعرية.
٢- سبورة الفصل لعرض مكونات النص الشعري، وما يشتمل عليه من مهارات وشرحها وتوضيحها.
٣- جهاز العرض العلوي – شفافيات تعليمية.

الأنشطة التعليمية:

١- القراءة الجهرية لبعض النماذج الجيدة من التراث الشعري العربي، ومن الشعر المعاصر.

٢- مجلة الفصل ومجلة المدرسة لعرض التحليلات الجيدة.

إجراءات التدريس:

١- تهيئة أذهان الطلاب للنص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بموضوع النص الشعري المحدد.

٢- قراءة أحد الطلاب النص قراءة صامتة.

٣- تحديد الطلاب عنوانا معبرا عن مضمون النص.

٤- تحديد الطلاب الفكرة المحورية للنص.

٥- تحديد الطلاب المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر ومعايير لغوية تعزز هذا التقسيم.

٦- قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية صحيحة.

٧- تحديد الطلاب المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) للنص الشعري المحدد، والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.

٨- كتابة الطلاب كتابة المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.

٩- مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من دقة التحليل.

١٠- كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١- تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢- تكليف الطلاب بتحليل نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

سؤال التقويم:

* اقرأ الأبيات التالية من نص (نحن في الخليج) ثم أجب عن الأسئلة التي تليها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

١- وَإِنَّـا لَـمِـنْ قَـوْمٍ تَـسَـاعَلَ عَصْرُهُـمْ: عَـزِيـمَتُهُمْ أَقْـوَى أَمِ الـحَجَرُ الـصَّـلْـدُ

٢- وَمِـنْ أُمَّـةٍ تَبْنِـي الحَـيَاةَ وَدِيـعَـةً وَدَاعَـةَ حُمْـلَانٍ تُـحَـاذِرُهَـا الأُسْـدُ

٣- مَـوَاطِنُهَا فِـي الخَـافِـقَـيْـنِ كَـصِيتِهَا جَنَائِـنُ فِـيهَـا يَـنْـبُـتُ الآسُ وَالنَّـدُّ

٤- تَـوَالَـتْ عَـلَيْهَـا الـحَادِثَاتُ وَفَضْلُـهَـا عَـلَـى جَـنَبَـاتِ الأَرْضِ مَا زَالَ يَـمْتَـدُّ

س١- الفكرة التي تدور حولها الأبيات السابقة هي:

أ- صفات الأجداد.

ب- نشأة الشاعر في الخليج.

ج- سعي أبناء الخليج لتحقيق الأهداف.

د- فخر الشاعر بعربة أهل الخليج.

س٢- يعود الضمير المحوري (نحن) في الأبيات السابقة إلى:

أ- قوم الشاعر.

ب- أبناء الخليج.

ج- الأجداد.

د- الشباب.

س٣- علاقة الضمير المحوري بضمير المخاطب (أنتم) هي:

أ- تطابق.

ب- صراع.

ج- محبة.

د- حنين.

س٤- خبر المبتدأ (مواطنها) في البيت الثالث هو:

أ- في الخافقين.

ب- ينبت الآس.

ج- كصيتها.

د- جنائن.

س٥- تصف هذه الجمل الاسمية:

أ- مجد العرب القديم.

ب- انتشار العرب في العالم.

ج- قوة الشعوب العربية.

د- اشتهار العرب بالزراعة.

تحليل نص (تعالوا)

١- التمهيد من خلال القراءة الأولية للنص، وتحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص

وتتحدد الفكرة المحورية التي يدور حولها هذا النص:

الفكرة المحورية للنص	**التبشير بظهور مجد العرب من جديد**

٢- استكشاف مقاطع النص، والأساس الذي تم تقسيمه عليه:

المحور	الفكرة الرئيسية للمحور	أرقام الأبيات التي تشمله
المحور الأول	الفكرة: * قدوم مجد العرب. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - اقتران ضمير المتكلمين (نحن) حيث يتحدث الشاعر بلسان العرب، وضمير المخاطب (أنتم) الذي يعود إلى العرب. - معجم (الفلك) ومن الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي للبعد: (نجم – الدنيا – السعد – السها).	١-٢
المحور الثاني	الفكرة: * مجد العرب سيضيء العالم بالفكر الحر. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - انفراد ضمير المتكلمين (نحن). - بناؤه على الجمل الفعلية.	٣-٥

المحور الثالث	الفكرة: * فخر الشاعر بأمته العربية. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - اقتران ضمير المتكلمين (نحن) مع ضمير الغائب (هو) أي قوم، و(هي) أي أمة، وهما يمثلان شيئا واحدا وهو الأمة العربية. - بناؤها على الجمل الاسمية. - شيوع معجم (الانجاز) (تبني، تنبت، فضلها).	٦-٩
المحور الرابع	الفكرة: * الدعوة إلى الوحدة، لتحقيق مجد العرب. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - اقتران ضمير المتكلمين (نحن) بضمير المخاطبين (أنتم). - بناؤها على الجمل الفعلية. - فعل الأمر تعالوا، وهو عنوان القصيدة.	١٠-١٢

٣-قراءة استكشافية للوقوف على هندسة النص وبنيته اللغوية، وتكون عن طريق تخير المكونات والظواهر الدالة على المستويات اللغوية (الصرفية، والمعجمية، والتركيبية).

المستويات اللغوية	الظواهر المميزة
١- المستوى الصرفي	على مستوى الضمائر: - يعتبر ضمير المتكلمين (نحن) حيث يمثل الشاعر الأمة العربية، ويظهر معه ضمير المخاطب، وهم العرب وهما يمثلان شيئا واحد وكذلك الضمير (هي) الذي يعود لأمة و(هو) الذي يعود إلى قوم. فالضمائر كلها تشير إلى شيء واحد وهو الأمة العربية، ومن هنا فإن هذا الظهور يبين ظهور مجد العرب. - اقتران ضمير المتكلم (أنا) مع ضمير المخاطب (أنت) الذي يعود للوطن. - اقتران ضمير المتكلم (أنا) مع ضمير الغائب (هي) الذي يعود في هذا المقطع إلى المحرق وهي المدينة التي نشأ فيها الشاعر. - شيوع الفعل الماضي (استطالت، فديته، ذرعت، أحبك، لاح، ذكرني)

	للدلالة على الاستغراق في ذكريات الماضي. – -في البيت الأخير يتحول الفعل إلى المضارع (يرويني)، لينتقل فجأة إلى الحاضر والمستقبل.
٢- المستوى المعجمي	تتوزع القصيدة على ثلاثة معاجم رئيسة: – معجم (المكان) ومن الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي للبعد: (الدنيا – جاوز – مسرح – الكون – صروح، التاريخ، الحياة، الخافقين، جنبات الأرض، المجد). ويغلب عليها السعة والشمول، ليدل على الانتشار والتأثير الكبير والحضور الواسع للأمة العربية.
٣- المستوى التركيبي	– تتراوح جمل النص بين الاسمية والفعلية، حيث تمثل الجمل الاسمية وصف الأمة العربية، وتمثل الجمل الفعلية العطاء المتواصل والمستمر، والانجازات التي تحققها الأمة العربية.

٤-رؤية كلية:

في البيت الأخير:

ذوى عهدنا الماضي ولكن بجدنا وإخلاصنا للعرب جد لنا عهد

يربط الشاعر في البيت الأخير بين غياب مجد العرب القديم، وبعث مجدهم الجديد من خلال الجد وليس الأماني، وهنا يبرز كلمة تعالوا وهي عنوان القصيدة، لتؤكد على الدعوة إلى العمل والوحدة.

النص الرابع

(أحسن إلى الناس) لأبي الفتح السبتي

١- أَحْسِنْ إِلَـى النَّاسِ تَسْتَعْبِدْ قُلُوبَهُمُ ... فَطَالَمَا اسْتَعْبَدَ الإِنْسَانَ إِحْسَانُ

٢- يَا خَادِمَ الجِسْمِ، كَمْ تَسْعَى لِخِدْمَتِهِ ... أَتَطْلُبُ الرِّبْحَ مِمَّا فِيهِ خُسْرَانُ؟

٣- أَقْبِلْ عَلَى النَّفْسِ، وَاسْتَكْمِلْ فَضَائِلَهَا ... فَأَنْتَ بِالنَّفْسِ لاَ بِالجِسْمِ إِنْسَانُ

٤- وَكُنْ عَلَى الدَّهْرِ مِعْوَانًا لِذِي أَمَلٍ ... يَرْجُو نَدَاكَ فَإِنَّ الحُرَّ مِعْوَانُ

٥- وَاشْدُدْ يَدَيْكَ بِحَبْلِ اللهِ مُعْتَصِمًا ... فَإِنَّهُ الرُّكْنُ إِنْ خَانَتْكَ أَرْكَانُ

٦- مَنْ كَانَ لِلْخَيْرِ مَنَّاعًا فَلَيْسَ لَهُ ... عَلَى الحَقِيقَةِ إِخْوَانٌ وَأَخْدَانُ

٧- مَنْ جَادَ بِالْمَالِ مَالَ النَّاسُ قَاطِبَةً ... إِلَيْهِ وَالْمَالُ لِلإِنْسَانِ فَتَّانُ

٨- مَنْ سَالَمَ النَّاسَ يَسْلَمْ مِنْ غَوَائِلِهِمْ ... وَعَاشَ وَهْوَ قَرِيرُ الْعَيْنِ جَذْلاَنُ

٩- مَنْ كَانَ لِلْعَقْلِ سُلْطَانٌ عَلَيْهِ غَدَا ... وَمَا عَلَى نَفْسِهِ لِلْحِرْصِ سُلْطَانُ

١٠- لاَ تُودِعِ السِّرَّ وَشَّاءً بِهِ مَذِلاً ... فَمَا رَعَى غَنَمًا فِي الدَّوِّ سِرْحَانُ

١١- لاَ تَسْتَشِرْ غَيْرَ نَدْبٍ حَازِمٍ يَقِظٍ ... قَدْ اسْتَوَى فِيهِ إِسْرَارٌ وَ إِعْلاَنُ

١٢- دَعِ التَّكَاسُلَ فِي الخَيْرَاتِ تَطْلُبُهَا ... فَلَيْسَ يَسْعَدُ بِالخَيْرَاتِ كَسْلاَنُ

الأهداف:

يتوقع بعد دراسة هذا النص الشعري أن يتمكن الطالب من أن:

١- يحدد الفكرة المحورية للنص.
٢- يقسم النص إلى مقاطع مضمونية وفق معيار لغوي.
٣- يحلل المستويات اللغوية في النص.
٤- يحدد العناصر الدالة في كل مستوى لغوي.

الوسائل التعليمية:

١- بعض الدواوين الشعرية والكتب التي تشتمل على نصوص شعرية.

٢- سبورة الفصل لعرض مكونات النص الشعري، وما يشتمل عليه من مهارات وشرحها وتوضيحها.

٣- جهاز العرض العلوي – شفافيات تعليمية.

الأنشطة التعليمية:

١- القراءة الجهرية لبعض النماذج الجيدة من التراث الشعري العربي، ومن الشعر المعاصر.

٢- مجلة الفصل ومجلة المدرسة لعرض التحليلات الجيدة.

إجراءات التدريس:

١- تهيئة أذهان الطلاب للنص الشعري وذلك من خلال تعريف موجز بموضوع النص الشعري المحدد.

٢- قراءة أحد الطلاب النص قراءة صامتة.

٣- تحديد الطلاب عنوانا معبرا عن مضمون النص.

٤- تحديد الطلاب الفكرة المحورية للنص.

٥- تحديد الطلاب المقاطع الفكرية الرئيسة للنص والأبيات التي تشمل كل محور، بناء على عناصر ومعايير لغوية تعزز هذا التقسيم.

٦- قراءة أحد الطلاب النص الشعري قراءة جهرية صحيحة.

٧- تحديد الطلاب المستويات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية) للنص الشعري المحدد، والعناصر الدالة في كل مستوى من المستويات السابقة.

٨- كتابة الطلاب كتابة المسودة (النسخة المبدئية) للتحليل.

٩- مراجعة الطلاب التحليل مراجعة ذاتية لإضافة المعلومات والتأكد من دقة التحليل.

١٠- كتابة الطلاب التحليل النهائي بحيث تراعى إجراءات تدريس النص الشعري في ضوء معايير النقد البنيوي.

١١- تقويم الموضوع بحسب ما تتوافر فيه من مقومات ومهارات تحليل النص الشعري وفهمه.

١٢- تكليف الطلاب بتحليل نص شعري كواجب منزلي تظهر فيه مهارات التحليل.

سؤال التقويم:

* اقرأ الأبيات التالية من نص (أحسن إلى الناس) ثم أجب عن الأسئلة التي تليها بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

١- مَنْ كَانَ لِلْخَيْرِ مَنَّاعًا فَلَيْسَ لَهُ ... عَلَى الحَقِيقَةِ إِخْوَانٌ وَأَخْدَانُ

٢- مَنْ جَادَ بِالْمَالِ مَالَ النَّاسُ قَاطِبَةً ... إِلَيْهِ وَالْمَالُ لِلإِنْسَانِ فَتَّانُ

٣- مَنْ سَالَمَ النَّاسَ يَسْلَمْ مِنْ غَوَائِلِهِمْ ... وَعَاشَ وَهْوَ قَرِيرُ الْعَيْنِ جَذْلاَنُ

٤- مَنْ كَانَ لِلْعَقْلِ سُلْطَانٌ عَلَيْهِ غَدَا ... وَ مَا عَلَى نَفْسِهِ لِلْحِرْصِ سُلْطَانُ

س١- الفكرة التي تدور حولها الأبيات السابقة هي:

أ- أهمية العمل لتحقيق الأهداف.

ب- نعمة العقل على الإنسان.

ج- الراحة في العزلة عن الناس.

د- دعوة إلى العطاء ومسالمة الناس.

س٢- علاقة ضمير الغائب (هو) بمضمون النصح في الأبيات:

أ- أهمية النصائح الموجهة.

ب- تعدد النصائح المقدمة.

ج- النصيحة الصادقة.

د- عمومية الخطاب.

س٣- تنتمي الكلمات التي إلى الحقل المعجمي لـ (العطاء) ما عدا:

أ- جاد.

ب- الخير.

ج- الحرص.

د- سلطان.

س٤- يدل الوجود الملتفت لحقل (العطاء) في الأبيات على:

أ- التركيز على الإحسان.

ب- قيمة المال للإنسان.

ج- التكامل بين المال والأخلاق.

د- التضحية في سبيل الله.

س٥- صاغت الجمل الشرطية مضمون النص من خلال:

أ- بيان العاقبة.

ب- ارتباطه العاقل.

ج- تأكيد المعنى.

د- الارتباط بالحاضر.

تحليل نص (أحسن إلى الناس)

١- التمهيد من خلال القراءة الأولية للنص، وتحديد الفكرة المحورية التي يدور حولها النص

وتتحدد الفكرة المحورية التي يدور حولها هذا النص:

الفكرة المحورية للنص	**الدعوة إلى العطاء.**

٢- استكشاف مقاطع النص، والأساس الذي تم تقسيمه عليه:

المحور	الفكرة الرئيسة للمحور	أرقام الأبيات التي تشمله
المحور الأول	الفكرة: * أهمية تهذيب النفس. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - ضمير المخاطب (أنت). - الجمل الفعلية.	١-٥
المحور الثاني	الفكرة: * دعوة إلى العطاء ومسالمة الناس. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - ضمير الغائب (هو). - الجمل الشرطية.	٦-٩
المحور الثالث	الفكرة: * وضع الثقة في أهلها، وترك التكاسل. الأساس الذي بني عليه التقسيم: - ضمير المخاطب (أنت). - الجمل الفعلية.	١٠-١٢

٣- قراءة استكشافية للوقوف على هندسة النص وبنيته اللغوية، وتكون عن طريق تخير المكونات والظواهر الدالة على المستويات اللغوية (الصرفية، والمعجمية، والتركيبية)

المستويات اللغوية	الظواهر المميزة
١- المستوى الصرفي	على مستوى الضمائر: - يسير النص من ضمير المخاطب (أنت) وهو الإنسان الذي توجه له النصائح وفي المقطع الثاني يظهر ضمير الغائب (هو) حيث يتضمن المقطع حكم موجهة بشكل عام وفي المقطع الأخير يظهر من جديد ضمير المخاطب (أنت) ليكون التوجيه والإرشاد بشكل مباشر. - شيوع فعل الأمر مثل (أحسن، أقبل، اشدد، دع) وشيوعه في النص يدل على غلبة التوجيهات، ومضمون النصح والإرشاد. ويمكن أن يضم معه النهي الذي يقابله مثل (لا تودع، لا تستشر).
٢- المستوى المعجمي	تتوزع القصيدة على ثلاثة معاجم رئيسة: - غلبة معجم (العطاء) ومن الكلمات التي تنتمي إلى الحقل المعجمي للعطاء: (أحسن، معوانا، نداك، الخير، الحرص، جاد). وفي ذلك دلالة على مضمون القصيدة وهو الدعوة إلى الإحسان وهو عطاء بلا مقابل.
٣- المستوى التركيبي	- غلبة الجمل الفعلية مما يتناسب مع التوجيه. - كذلك شيوع الجمل الشرطية، وهي تتناسب مع مضمون الحكمة في النص.

٤- رؤية كلية:

في البيت الأخير:

دع التكاسل في الخيرات تطلبها فليس يسعد بالخيرات كسلان

في الختام يطلب الشاعر من الإنسان ترك التكاسل، ومن ثم العمل لتحقيق الأهداف، ليربط بذلك تحقيق كل ما وجهه من نصائح في أبيات القصيدة، بتطبيقها وليس مجرد الاستماع لها.

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربيـــة
قسم الدراسات التربوية

ملحق (١١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

إعداد

عبدالجبار علي حسن المدحوب

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور/ فتحي علي يونس

أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة عين شمس

قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الوظيفة
١-	د علي إبراهيم إسماعيل	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة البحرين
٢-	د حسن جعفر الناصر	أستاذ مشارك – قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة البحرين
٣-	د أنيسة أحمد المنصور	أستاذ مشارك – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة البحرين
٤-	د جليل منصور العريض	أستاذ مشارك – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة البحرين
١-	د السيد عيسى جواد الوداعي	أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة البحرين
٦-	د عبدالحميد سالم المحادين	أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – جامعة البحرين
٧-	د علي أحمد عمران	أستاذ مساعد – قسم اللغة العربية – كلية الآداب – الجامعة الأهلية بمملكة البحرين
٨-	د فؤاد جعفر محمد حسن	أستاذ مساعد – كلية التربية – جامعة البحرين
٩-	د نادر كاظم	مدير تحرير مجلة العلوم الإنسانية، مدير تحرير مجلة ثقافات – جامعة البحرين
١٠-	د حسين علي يحي	اختصاصي أول مناهج اللغة العربية – التعليم الثانوي
١١-	د علي محمد سلمان	اختصاصي مناهج اللغة العربية – إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم
١٢-	عزيز عبدالله الوسلاتي	اختصاصي مناهج اللغة العربية – التعليم الثانوي – إدارة المناهج – وزارة التربية والتعليم
١٣-	د فؤاد ذيابات	اختصاصي مناهج اللغة العربية – التعليم الثانوي

١٤-	خالد حبيب رضي	اختصاصي توجيه تربوي بالمرحلة الثانوية - لغة عربية - إدارة التوجيه - وزارة التربية والتعليم
١٥-	منصور العريض	اختصاصي توجيه تربوي بالمرحلة الإعدادية - لغة عربية - إدارة التوجيه - وزارة التربية والتعليم
١٦-	د عبد الأمير محسن زهير	معلم أول لغة العربية - المرحلة الإعدادية - وزارة التربية والتعليم
١٧-	حبيب علي آل حيدر	معلم أول لغة العربية - المرحلة الإعدادية - وزارة التربية والتعليم
١٨-	زكريا عبدالله العويناتي	محاضر لغة عربية - إدارة التدريب - وزارة الكهرباء
١٩-	توفيق صالح الدعجي	معلم لغة العربية - المرحلة الإعدادية - وزارة التربية والتعليم
٢٠-	محمد بن هادي مخلوف	معلم لغة العربية - المرحلة الإعدادية - وزارة التربية والتعليم

ABSTRACT

Effectiveness of Teaching Poetic Text in the Light of Structural Criticism Criteria for Prepatory Students in Bahrain

By: **Abdul Jabbar Ali Hassan Al Madhoob**

Supervision: **Prof. Dr. Fathy Ali Yonis**

OBJECTIVES:

The study aims to identify the role of the strategy of teaching poetic text in light of structural criticism criteria for the development of analysis skills of poetic text within prepatory students in Bahrain.

THE STUDY ANSWERED THE FOLLOWING QUESTIONS:

What are the skills of analyzing and comprehension of poetic text in the light of structural criticism criteria within prepatory students in Bahrain?

What are suitable criteria of structural criticism for teaching the poetic text in the prepatory stage in Bahrain?

What are the teaching procedures of poetic text in the light of structural criticism criteria within prepatory students in Bahrain?

What the effectiveness of the teaching strategy in light of the criteria of structural criticism in developing the students' skills of analyzing and comprehension the poetic text for prepatory students in Bahrain?

THE COMMUNITY OF THE STUDY CONSISTED OF:

The students of 3rd prepatory stage who joined ***Aaly*** prepatory school for boys in the 5th Educational Precinct in the 2nd semester of year 2007/2008 and the study group consisted of two classes of 60 students.

FOR PURPOSES OF INVESTIGATING THE OBJECTIVE:

Test of analysis and comprehension of the poetic text was developed and applied on the study's group.

THE STUDY CONCLUDED TO THE FOLLOWING:

FIRST:

Statistically significant differences p= 0.01 between the averages of the student's of the experimental group taught through application of poetic text analysis and comprehension in the light of structural criticism criteria, and the averages of the control group taught the texts through the ordinary method, for behalf of the experimental group.

SECOND:

The conclusion of the study indicated the effectiveness of teaching the poetic text in the light of the structural criticism criteria in development of analysis and comprehension of poetic text for the 3rd prepatory year students in Bahrain.

ARAB LEAGUE

Arabic Organization for Education, Culture and Sciences

Institute of Researches and Arab Studies

Educational Studies Department

EFFECTIVENESS OF TEACHING POETIC TEXT IN THE LIGHT OF STRUCTURAL CRITICISM CRITERIA FOR PREPATORY STUDENTS IN BAHRAIN

Thesis presented for achievement of Master's Degree in Education

Major: curriculums and teaching methods

By:

ABDEL JABBAR ALI HASSAN AL MADHOUB

SUPERVISION

Prof. Dr. FATHY ALI YUNUS

Professor of educational curriculums and teaching methods

Faculty of Education – Ain Shams University

1430 - 2009