جامعة البحرين
المكتبة
LIBRARY
University of Bahrain

جامعة القاهرة
معهد الدراسات والبحوث التربوية
قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية منهج مقترح للأدب العربي في المرحلة الثانوية في دولة البحرين في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب

بحث مقدم

لنيل درجة دكتور الفلسفة في التربية
تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

إعداد

فاطمة عبدالله آل خليفة
المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة البحرين

إشراف

الأستاذ الدكتور / علي أحمد مدكور
أستاذ المناهج وطرق التدريس
بمعهد الدراسات التربوية-جامعة القاهرة
وعميد كلية التربية جامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ

وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾

صدق الله العظيم

النمل ١٩

بسم الله الرحمن الرحيم
"ولئن شكرتم لأزيدنكم"

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله والحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا كما يحب ربنا ويرضى اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

وله الحمد والفضل والمنة على نعمه إتمام هذا البحث والشكر لله عز وجل دائما وأبدا على أن وفقني بتوفيقه وفضلة بأن يكون العالم الجليل الأستاذ الدكتور الفاضل **علي أحمد مدكور**، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة، وعميد كلية الآداب والدراسات الإسلامية في جامعة السلطان قابوس، مشرفا على هذا البحث، فنلت شرف التلمذة على يديه، فسهل على أمورا كثيرة كنت أقف أمامها عاجزة وحائرة، فقد حظيت منه بمساعدة قيمه مست حاجتي إليها في الجوانب العلمية للدارسة، فله **من الله العلي القدير** خير الجزاء، ومني خالص الشكر وعظيم الامتنان، داعية المولى **عز وجل** أن يحفظه ويرعاه، ويمن عليه بالصحة والعافية، ويبارك له في عمره وولده.

كما يشرفني أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير إلى العالم الجليل الأستاذ الدكتور الفاضل **سعد دياب قنديل**، والذي تكرم بقبول المناقشة والحكم على هذا البحث المتواضع، فاتاح له شرف الإفادة من.تواضعه الجم وعلمه الغزير كما أني لا أنسى ما قدمه لي من نصائح وإرشاد وما بذله معي من جهد في تحكيم أدوات الدراسة.
فله من **الله العزيز الحكيم** خير جزاء ومني عظيم الثناء، داعية من الله **الخالق البارئ** أن يحفظه ويرعاه، ويمن عليه بالصحة والمعافاة ويبارك له في عمره وولده.

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلي أستاذي الفاضل الدكتور **مصطفى رسلان**، الذي ساعدني في كثير من مراحل الدراسة، ولا أنسى ما بذله معي من جهد ووقت أثناء تحكيم أدوات الدراسة، وهاأنذا اليوم أنال شرف حكمه على هذا الدراسة **المتواضعة**، فله من الله العليم العظيم خير الجزاء وعظيم الثواب، ومني وافر الثناء والامتنان داعيه من رب العزة والجلالة أن يحفظه ويرعاه ويمن عليه بدوام الصحة والمعافاة، ويبارك له في عمره وولده.

ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتور الفاضل/**محمد لطفي جاد**، المدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة على ما بذله من وقت وجهد في مراجعة الدراسة، وإخراجها بالشكل الحالى فله من **الله العزيز القدير** خير الجزاء وعظيم الثواب ومنى وافر الثناء والامتنان داعية **اللطيف الخبير** ان يحفظه ويرعاه ويمن عليه بالصحة والمعافاة، ويبارك له في عمره وولده

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لجميع، أعضاء هيئة التدريس بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، وأعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين على ما قدموه لي من عون بالتحكيم أو النصح والإرشاد أو غير ذلك.

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان والدعاء **لوالدتي** أطال الله في عمرها وحفظها، ونفعني بدعائها التي رافقني في سفري أثناء دراستي في الجامعة. إلي كل هؤلاء أتقدم بالشكر وعرفانا بالفضل وتسجيله لأهله. وآخر دعوانا أن **الحمد لله رب العالمين**.

الباحثة

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الأول	١-١٦
خطة البحث	
١- المقدمة	٢
٢- مشكله البحث	١١
٣- أسئلة البحث	١١
٤- أهداف البحث	١٢
٥- أهمية البحث	١٢
٦- حدود البحث	١٣
٧-مصطلحات البحث	١٣
٨- إجراءات تنفيذ البحث	١٥
أ-الإطار النظري للبحث	١٥
ب-الإطار العملي	١٦
الفصل الثاني	١٧-٧٩
الدراسات السابقة	
أولا: دراسات خاصة بالميول والاتجاهات الأدبية للطلاب. -التعقيب على دراسات المحور الأول.	١٨ ٢٤
ثانيا: دراسات خاصة بتحليل محتوى مقررات الأدب العربي للمرحلة الثانوية بدولة البحرين. -التعقيب على دراسات المحور الثاني.	٢٥ ٣٠
ثالثا: دراسات خاصة بتقويم وتطوير منهج الأدب والنصوص. -التعقيب على دراسات المحور الثالث.	٣٢ ٤٦
رابعا: دراسات خاصة بالتذوق الأدبي وطرق تنميته. -التعقيب على دراسات المحور الرابع.	٤٩ ٦٥
خامسا: دراسات خاصة بأداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الأدب العربى. -التعقيب على دراسات المحور الخامس. -التعليق العام.	٦٩ ٧٥ ٧٦
الفصل الثالث	٨١-١٣٤
المدارس النقدية للأدب	
-أهمية اللغة العربية	٨٢
-مفهوم الأدب وطبيعته	٨٤
-أسباب ضعف التذوق الأدبي لدى الطلاب	٩٠

الموضوع	رقم الصفحة
-النقد والبلاغة والتذوق الأدبي	٩٣
-مدراس النقد الأدبي ووظائفها	١٠٠
١- المدرسة الفنية	١٠٢
- خصائص المدرسة الفنية	١٠٣
- معايير المدرسة الفنية	١٠٥
- صعوبات منهج المدرسة الفنية	١١٠
٢- المدرسة التاريخية	١١٣
أ- خصائص المدرسة التاريخية	١١٤
ب- صعوبات المدرسة التاريخية	١٢٠
ج- معايير المدرسة التاريخية	١٢٢
٣- المدرسة النفسية	١٢٣
أ- خصائص المدرسة النفسية	١٢٥
ب- صعوبات المدرسة النفسية	١٢٥
ج- معايير المدرسة النفيسة	١٢٧
٤- المدرسة المتكاملة	١٢٨
أ- خصائص المدرسة المتكاملة	١٣٠
ب- معايير المدرسة المتكاملة	١٣٤
الفصل الرابع	١٣٦-١٦٠
أسس بناء منهج الأدب في المرحلة الثانوية	
أولا: المنهج والمجتمع.	١٣٦
- المنهج المدرسي ونظام المجتمع	١٣٦
- أهمية دراسة الأدب وتدريسه	١٣٦
ثانيا: أسس بناء المنهج.	١٤٠
أ- طبيعة المعرفة.	١٤١
ب- طبيعة المتعلم .	١٤٧
ج- طبيعة الحياة والمجتمع.	١٥٠
ثالثا: المعايير التي ينبغي أن تتوافر في الأدب الذي يدرسه الطلاب.	
- المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية.	١٥٥
- المعايير الخاصة بحقيقة الكون.	١٥٦
- المعايير الخاصة بحقيقة الحياة.	١٥٧
- المعايير الخاصة بحقيقة الإنسان.	١٥٨
الفصل الخامس	١٦٢-٣١٦
بناء وضبط أدوات الدراسة وتحكميها وتطبيقها	

الموضوع	رقم الصفحة
- إجراءات التحليل	
أولا: ١ -تحديد المعيار الذي سيتم تحليل المحتوى في ضوئه وهـذا يقتضـي مـا يلي:	١٦٢
أ- بيان الصورة الأولية للمعيار	١٦٣
ب- عرض المعيار على المحكمين للتأكد من صدقه.	١٦٤
٢- تحديد الأسلوب الذي سيتم التحليل على أساسه وهـذا يتطلـب أمـورا أهمها ما يلي:	١٦٥
١- بيان مفهوم تحليل المحتوى	١٦٥
٢- تحديد فئات التحليل	١٧٠
٣- تحديد وحدات التحليل	١٧٣
٤- تحديد عينه التحليل	١٧٥
٥- صدق التحليل	١٧٩
٦- ثبات التحليل	١٧٩
ثانيا: بناء استمارة التحليل	
- الهدف من استمارة التحليل.	١٨٢
- نموذج لاستمارة تحليل منهج الأدب.	١٨٤
- أهمية استمارة التحليل.	١٨٥
- خطوات التحليل.	١٨٥
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل.	١٨٦
ثالثا: إعداد بطاقة الملاحظة	
١- تحديد الهدف من البطاقة	١٨٦
٢- تحديد مصادر اشتقاق بنود البطاقة	١٨٦
٣- إعداد بطاقة الملاحظة	١٨٧
٤- صدق بطاقة الملاحظة	١٨٨
٥- ثبات بطاقة الملاحظة	١٨٩
٦- تحديد العينة الخاصة للملاحظة.	١٨٩
تحليل محتوى النصوص الأدبية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية	
أ- تحليل المحتوى وفقا للمعايير الخاصة بالبناء الفنى للتجربة الشعرية.	١٩٠
ب- تحليل المحتوى وفقا للمعايير الخاصة بالبناء الفنى للتجربة اللفظية.	٢٦٦
ج- تحليل المحتوى وفقا لفئة المصدر.	٢٩٥
د- تحليل المحتوى وفقا لفئة الجمهور المستهدف.	٣٠٤
هـ- نتائج التحليل وتفسيرها	٣٠٩
الفصل السادس	٣١٨-٣٣٧
تصور مقترح لمنهج الأدب المناسب لطلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين	١

الموضوع	رقم الصفحة
- مقدمة.	٣١٨
- مصادر المنهج المقترح.	٣١٨
- عناصر المنهج المقترح.	٣١٩
أولاً: تحديد الأهداف:	
أ - الأهداف العامة للمنهج.	٣٢٠
ب- الأهداف الخاصة للمنهج.	٣٢٢
ثانيا: المحتوى:	
أ- اختيار المحتوى.	٣٢٣
ب- تنظيم المحتوى.	٣٢٥
ج- خبرات التعلم.	٣٢٧
ثالثا: استراتيجيات التعلم	
أ- طرائق التدريس.	٣٣٠
ب- اختيار الوسائل التعليمية التعلمية.	٣٣٢
ج- اختيار الأنشطة.	٣٣٣
رابعا: التقويم	
أ- التقويم القبلي.	٣٣٤
ب- التقويم التكويني.	٣٣٤
ج- التقويم الختامي.	٣٣٥
خامسا:	
- مراحل إعداد دليل المعلم لتدريس الوحدة المقترحة.	٣٣٧
الفصل السابع	٣٣٩-٣٥٣
إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها وتوصياتها ومقترحاتها	
- المقدمة.	٣٣٩
- تحديد متغيرات التجريب.	٣٣٩
أ- المتغير المستقل.	٣٣٩
ب- المتغير التابع.	٣٣٩
- خطوات تطبيق الوحدة المقترحة.	٣٤٠
- إعداد الاختبار البعدى للمجموعتين.	٣٤٠
- المعالجة الإحصائية للاختبار.	٣٤١
- عرض البيانات ونتائج التجريب.	٣٤٢
-نتائج الدراسة.	٣٤٤
-توصيات الدراسات.	٣٤٨
-مقترحات الدراسة.	٣٥١
-ملخص الدراسة.	٣٥٣

الموضوع	رقم الصفحة
مراجع ومصادر الدراسة	٣٦١-٣٦٩
أولا: المراجع العربية.	٣٦١
ثانيا: المراجع الأجنبية.	٣٦٩
ثانيا: قائمة الجداول:	
١- جداول أرقام (١) (٢) (٣) (٤) (٥) يوضح محتوى مقرر الأدب بمرحلة الثانوية (عينه التحليل).	١٧٦-١٧٨
٢- الجدول رقم (٦) الخاص باستمارة التحليل.	١٨٤
٣- الجدول رقم (٧) يوضح عملية ثبات بطاقة الملاحظة.	١٨٩
٤- جداول أرقام (٨) إلى (٣٣) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعايير الخاصة بالبناء الفني للتجربة الشعورية والتجربة اللفظية.	١٩٠-٢٩٤
٥- جدول رقم (٣٤) يوضح الفرق بين متوسطات درجات عينه البحث في الدرجة الكلية للاختبار البعدي.	٣٤٢
ثالثا: قائمة الملاحق	
- ملحق رقم (١) الصورة النهائية للمعيار.	٣٧٢
- ملحق رقم (٢) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين على المعيار.	٣٧٧
- ملحق رقم (٣) استمارة تحليل المحتوى.	٣٨٣
- ملحق رقم (٤) بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بعد التحكيم	٣٩٦
- ملحق رقم (٥) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لبطاقة الملاحظة	٤٠٠
- ملحق رقم (٦) قائمة بأسماء الأساتذة التربويين الذين أستطلع رأيهم في المنهج المقترح والوحدة المقترحة.	٤٠٢
- ملحق رقم (٧) دليل المعلم.	٤٠٤
- ملحق رقم (٨) الصورة النهائية للاختبار المقالى بعد التحكيم.	٤٢٠
- ملحق رقم (٩) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للاختبار.	٤٢٣
-ملحق رقم(١٠) الوحدة المقترحة (كتاب الطالبة).	٤٢٦
-ملحق رقم(١١) استبانة لطالبات المجموعة التجريبية.	٤٧٧

الفصل الأول

خطـــــة الدراســـــة

الفصل الأول

خطـــــة الدراســـــة

يتناول هذا الفصل دواعى البحث وتحديد مشكلته، وأهدافه ، وأهميته وحدوده، والمصطلحات التى تم استخدمها، وإجراءات تنفيذه. وتفصيل ذلك فيما يلى:

المقدمة:

"العمل الأدبي تعبير عن تجربة شعورية في صورة موحيـــة، ومـــن هنـــا فكلمة "تعبير" تصور لنا طبيعة العمل ونوعه، أما التجربة الشعورية فتبين لنا مادته وموضوعه، و"الصورة الموحية" تحدد لنا شرطه وغايته. فالتجربة الشعورية هـــى العنصر الذي يدفع إلى التعبير، ولكنها ليست هي العمل الأدبي؛ لأنـــها مـــادامت مضمرة في النفس، لم تظهر في صورة لفظية معينة، فهي إحساس أو انفعـــال، لا يتحقق به وجود العمل الأدبي(١).

لا يقصد بالتعبير عن التجربة الشعورية مجرد التعبير، وإنما رســـم صـــورة لفظية موحية مثيرة للانفعال الوجداني في نفوس الآخرين. وهذا شـــرط العمـــل الأدبي وغايته، وبه يتم وجوده ويستحق صفته"(٢).

وقد تطور مفهوم الأدب في اللغة العربية عبر العصور الأدبية بدءا بـــالمعنى الأخلاقي التهذيبي، ومرورا بالمعنى التربوي التثقيفي(٣)، حتى وصل إلـــى معنـــاه الخاص الذي هو التعبير الموحى عن تجربة شعورية تنبثق من تصـــور الأديـــب للكون والإنسان والحياة(٤).

والأدب تعبير موح عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان. وهذه القيم تختلـــف من أديب إلى أديب ومن بيئة إلى بيئة، ومن عصر إلى عصر، ولكنها في كل حال لا بد أن تنبثق من تصور معين للكون والإنسان والحياة، ومن طبيعـــة العلاقـــات والارتباطات بين مكونات هذا التصور.

---

(١) سيد قطب: **النقد الأدبي أصوله ومناهجه** ،ط ٥، القاهرة، دار الشروق، ١٤٠٣هـ ١٩٨٣م، ص٩.
(٢) **المرجع السابق:** ص١٠.
(٣) محمد عبدالقادر أحمد: **طرق تعليم اللغة العربية** ،ط ٦، القاهرة، مكتبة النهضـــة المصريـــة، ١٩٧٩م، ص٣١.
(٤) علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، الرياض، دار الشواف، ١٩٩١، ص١٧٩.

"ومن العبث أن نحاول تجريد الأدب أو الفنون عامة من القيم التي تحـــاول التعبير عنها مباشرة، أو التعبير عن وقعها في الحس الإنساني؛ فإننا لو أفلحنـــا – وهذا متعذر- في تجريدها من هذه القيم، لن نجد بين أيدينا سوى عبارات خاويـــة، أو خطوط جوفاء، أو أصوات غفل، أو كتل صماء" (١)؛ ومن العبث أيضا محاولـة فصل تلك القيم عن تصور الأديب للألوهية والكون والإنسان والحياة، وعن طبيعة العلاقات والارتباطات بين مكونات هذا التصور الكلي.

ويستوى أن يشعر الأديب أن له تصورا خاصـــا أو لا يشـــعر؛ لأن هـــذا التصور قائم في نفسه على كل حال، وهو الذي يحدد قيم الحياة في نظره، ويلـــون تأثره بهذه القيم.

والأدب بالمفهوم السابق نوع من الإبانة، وآلة للتواصل الفكـــري. ومقيـــاس جودة الأدب هنا يتمثل في مدى تأثير الصور البيانية في نفس متذوقها، ونجاحـــه يكون على قدر نفاذه إلى عقول سامعيه وقرائه وقلوبهم.

وهذه النظرة التأثيرية في جودة الأدب هي جوهر نظرية الإمام عبد القـــاهر الجرجاني فيه. وهي جزء من تفكير سيكولوجي أعم نراه واضحـــا فـــي كتابيـــه "أسرار البلاغة" و "دلائل الإعجاز"فهو فيهما لا يفتأ يدعو بين لحظة وأخرى إلـــى تجربة الطريقة النفسانية التي يسميها المحدثون "الفحص الباطني"؛ وذلك بأن نقـــرأ الشعر، ونراقب أنفسنا عند قراءته وبعدها، ونتأمل ما يعروك من الهزة والارتيـــاح والطرب والاستحسان، ونحاول أن نفكر في مصادر هذا الإحساس، فـــإذا ارتـــاح الإنسان واهتز واستحسن هذا الأدب، فعليه أن ينظر إلى أسباب حركات الأريحية، ومتى ظهرت (٢).

وهل دراسة وتدريس الأدب المقرر على المرحلة الثانوية يجـــب أن يتيـــح للطلاب فرصة تقويم العمل الأدبي من الناحية "الفنية"، وبيان قيمته مـــن الناحيـــة "الموضوعية" على قدر الإمكان. وهل عملية التعليم والتعلم تتيح للطلاب فرصـــة تعيين مكان العمل الأدبي في خط سير الأدب. فمن كمال العمل الأدبي من الناحيـــة الفنية أن نعرف مكانه في خط سير الأدب الطويل.

---

(١) سيد قطب: **النقد الأدبي: أصوله ومناهجه**، مرجع سابق، ص١٠١.

(٢) انظر: نظرية النظم عند عبدالقاهر الجرجاني في كتابه: **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود محمـــد شـــاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٢، ١٤١٠هـ ١٩٨٩م.

وهل دراسة وتدريس الأدب ينبغي أن تعين الطلاب على تحديد مدى تأثر العمل الأدبي بالبيئة المحيطة ومدى تأثيره فيها، وتحديد مدى العبقرية والإبداع، ومدى الاستجابة العادية للبيئة المحيطة ومن هنا يجب أن تتيح الكتب المقررة ومعالجتها التدريسية فرصة للطلاب للوقوف على سمات صاحب العمل الأدبي، وبيان خصائصه الشعورية والتعبيرية، وكشف العوامل النفسية التي اشتركت في تكوين هذه الأعمال، ووجهتها هذه الوجه المعينة بلا تكلف ولا جزم.

الغايات السابقة هي وظيفة المدارس النقدية الثلاثة وهي المدرسة الفنية والمدرسة التاريخية والمدرسة النفسية. مع الأخذ في الاعتبار أن الفصل بين هذه المناهج وبين طرائقها المختلفة في تناول العمل الأدبي ليس بمستطاع، وأن الأخذ بها جميعا هو الذي يكفل لنا صحة الحكم على الأعمال الأدبية وتقويمها تقويما كاملا. لذلك فإن هناك من دعا لمنهج أدبي كامل للنقد الأدبي سماه "بالمنهج المتكامل"(١). وطلاب المدارس الثانوية بحاجة ضرورية 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(٢). واستخدام النظريات النقدية في تذوقها واستكشاف عناصر الجمال الفني فيها.

وتشير الدراسات السابقة في الوطن العربي بعامة وفي البحرين بخاصة إلى عجز المدرسة عن جعل الطلاب يتذوقون النصوص الأدبية المقررة عليهم، الأمر الذي جعل الطلاب يكونون اتجاها سلبيا تجاه دارسة الأدب، ويتعثرون في فهمه فضلا عن تذوقه(٣).

فالمناهج في البحرين قد أخضعت للتطوير، حيث جاء في الإطار المطور الذي نشرته وزارة التربية والتعليم "ومن أهم عناصر تطوير التعليم الثانوي، تطوير المناهج بمفهومها الشامل، تطويرا نوعيا لتجويد عملية التعليم حيث تم تنظيم المنهج علي شكل مساقات دراسية تمتاز بالتنويع والتكامل والتتابع، إضافة إلى الاعتماد على الساعات المعتمدة في بناء الخطط الدراسية ونظام التقويم والامتحانات(٤).

---

(١) سيد قطب: النقد الأدبي: أصوله ومناهجه، مرجع سابق ص١١٤ – ١١٦.
(٢) محمد زكي العشماوي: الرؤية المعاصر في الأدب والنقد، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٣، ص١٤٢.
(٣) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص٢٠٨.
(٤) وزارة التربية والتعليم: الإطار العام للمنهج المطور للتعليم الثانوي، دولة البحرين، ١٩٩١، ص٥

وقد جاء من أهداف المنهج المطور ما يلي: تحقيق النمو المتكامل لشخصية الدارسين من جميع جوانبها المعرفية، والنفسية والجسمية لخلق شخصية إيجابية قادرة على التفكير والإبداع والتعامل مع الحياة بصورة سليمة(١).

وأعدت شعبة اللغة العربية بإدارة المناهج صياغة جديدة لمحتوى منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، تراعى التكامل والربط بين فروع المادة، وتتخذ من النصوص اللغوية محاور لتدريس المادة مجتمعه، لذا قامت بتأليف الكتب الدراسية وفق هذه الطريقة معتمدة على النص اللغوي المتكامل منطلقا لتدريس اللغة العربية كافة.

"ومنذ اعتماد هذه الطريقة في تدريس مادة اللغة العربية بدأت الشكوى تأخذ صورا مختلفة، فبعض المعلمين والمعلمات يشكون من صعوبة تنفيذ الدروس بالطريقة التكاملية لأنها غير واضحة في أذهانهم ولا يملكون تصورا واضحا عن كيفية تنفيذ الدرس بها، حيث إنهم يظنون أن عليهم شرح مجموعة من المهارات اللغوية في حصة واحدة، ومنهم من يشكو من (قصر حجم المادة العلمية) المخصصة لتدريس بعض فروع اللغة العربية مثل النحو والبلاغة والأدب، والبعض الآخر يشكو من عدم وجود مادة علمية تتناسب مع المرحلة الثانوية، لأن طريقة معالجة الموضوعات اعتمدت أسلوب التعلم الذاتي"(٢).

وبالرغم من أن الدراسة بالمرحلة الثانوية بالبحرين تسير وفق نظام الساعات المعتمدة، وأنها تعتمد على التعلم الذاتي، إلا أن الدراسات هناك تشير إلى أن مقرر اللغة العربية - الذي يدرس جميع فروع اللغة في كتب مشتركة-قد قصر في تحقيق مكونات مفهوم التعلم الذاتي، وأن هناك معوقات كثيرة تحول دون تطبيق هذا المفهوم في دراسة اللغة العربية بعامة، ودراسة الأدب خاصة (٣).

---

(١) وزارة التربية والتعليم: مرجع سابق، ص٨.

(٢) محمد رضا محمد: "تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية"، رسالة ماجستير غير منشورة، دولة البحرين، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٤، ص٨.

(٣) عبدالعزيز حسن جفيل: "تحليل محتوى مقررات اللغة العربية المشتركة بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين ومعوقات تدريسها في ضوء مفهوم التعلم الذاتي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٦، ص٩.

كما تشير بعض نتائج الدارسات إلى أن مقررات اللغة العربية المشتركة لم تصل إلى مستوى التوازن المطلوب بين الموضوعات القرائية وبين الموضوعات الأدبية، وأن اهتمام هذه المقررات بالشعر كان على حساب النثر. كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك تباينا في الاهتمام بمجالات النصوص القرائية في المقررات موضع البحث، فقد كان الاهتمام بالمجال الاجتماعي واضحا على حساب بقية المجالات. وأن الاهتمام بالشعر الغنائي واضح في حين لم يرد نص واحد يمثل الشعر المسرحي أو الشعر القصصي.

ومن ناحية العصور الأدبية جاءت معظم النصوص الأدبية من العصر الحديث. كما ركزت المقررات المشتركة على الوصف وأهملت الغزل والاعتذار والهجاء ... وكل هذا يظهر عدم تحقق التكامل بين فروع اللغة العربية في مقررات اللغة العربية المشتركة (١).

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات ضعف الطلاب في السيطرة على مهارات اللغة العربية الأساسية، وعجزهم عن ممارسة مهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي انعكس سلبا على تنفيذ مقررات اللغة العربية المشتركة، وعلى تحصيل التلاميذ وسيطرتهم على مهارات اللغة وفنونها، حيث تخلو المقررات من الشروحات والتعليقات والأساليب التعليمية التي تعين الطلاب في عملية التعلم الذاتي (٢).

و تشير نتائج بحوث تربوية أخرى في دراسة الأدب في دولة البحرين عن:

١- قصور المساقات المشتركة بين المسارات العلمي والأدبي والتجاري خمس مساقات للمرحلة الثانوية المشتركة وهي (عرب ١٠١)، (عرب ١٠٢)، (عرب ٢٠١)، (عرب ٢٠٢)، (عرب ٣٠١) عن تحقيق أهداف النصوص الأدبية لأسباب عدة منها:

- عدم وجود توازن بين المختارات من النصوص (الشعرية والنثرية) في المساقات المشتركة. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى اهتمت المساقات بفنون أدبية معينة وأهملت فنونا أدبية أخرى.
- عدم وجود توازن في المختارات من النصوص التي تمثل العصور الأدبية المختلفة في المساقات المشتركة.

---

(١) أسماء أبوإدريس: "**دراسة تحليلية للتكامل في مقررات اللغة العربية المشتركة، ومشكلات تدريسها في نظام الساعات المعتمدة بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين**" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٤، ص١١٣.

(٢) المرجع السابق، ص١١٥.

- عدم اهتمام المساقات بتعريف الطلبة أعلام الأدب وخصائص أسلوب الأديب، ومظاهر البيئة والطبيعة وما فيها من جمال، وكذلك عدم الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا للطلاب، وعدم الاهتمام بتنمية الكتابة الأدبية عنده، في المساقات المشتركة.
- عدم وضوح الصلة بين أدب الخليج وأدب الوطن العربي في المساقات المشتركة.
- إغفال النصوص الأدبية لبعض الموضوعات التي يميل إليها الطلبة في المساقات.
- تفاوت توزيع الأسئلة على مهارات التذوق الأدبي في المساقات المشتركة.
- عدم الاهتمام بذكر قائل النص، ومناسبته، والعصر الذي ينتمي إليه في كثير من نصوص المساقات المشتركة.
- قلة عدد المرات التي أحيل فيها الطالب إلى القراءة الخارجية الأدبية في المساقات المشركة بصورة عامة.
- اهتمت المساقات المشتركة باطلاع الطلبة على الأدب الخليجي في الوقت الذي أغفلت المساقات المشتركة الأسئلة التي تناولت سمات الأدب الخليجي، وتطور الحركة الأدبية.

٢- ثبت أن الكتب المعنية لم تتخذ أسلوبا محددا في عرض وتنظيم المحتوى؛ حيث لم تتبع المساقات المشتركة أي طريقة من الطرق المتبعة في تقسيم الأدب المعروفة، ولم تهتم المساقات المشتركة بتوثيق نسبة كبيرة من النصوص الأدبية، كما أن بعض هذه النصوص الأدبية وردت بتصرف، ولم تتوافر في هذه المساقات أي وسائل معينة على تدريس النصوص الأدبية مثل الصور، والخرائط، والأفلام، كما اتخذ عرض النصوص نمطا واحدا؛ الأمر الذي دعا إلى الرتابة والملل في نفس القارئ، وكذلك لم يتحقق التوازن بين النصوص الأدبية، والموضوعات القرائية في المساقات المشتركة، كما خلت المساقات المشتركة من أي قوائم للمراجع والمصادر التي تعين الطلبة على فهم النصوص الأدبية[١].

كما أوضحت الدراسة أن من نتائج الاستبانة التي وزعت على المعلمين والمعلمات أن من أبرز المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريسهم النصوص الأدبية في المساقات المشتركة ما يأتي:

---

[١] شريفة علي القلداري: "**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،ص ص١٧٥ - ١٧٦.

- كثرة الموضوعات في المساق الواحد.
- عدم توافر المراجع التي تعين المعلم والطالب على فهم النص.
- عدم وجود دليل للمعلم.
- عدم العناية بالضبط التام للنصوص الأدبية.
- تقارب البدائل المقترحة في بعض فقرات الأسئلة، مما يجعلها محيرة، وبخاصة التي تتناول التذوق الأدبي.
- عدم تغطية النصوص الأدبية للأنواع التي ينبغي أن يتعرفها الطلبة.
- قلة مناقشة قضايا النقد الأدبي من خلال النصوص وما يليها من أسئلة.
- وجود بعض النصوص الأدبية التي لا تتناسب وميول الطلبة.
- إغفال توثيق بعض النصوص الأدبية، مما يؤدي إلى صعوبة الرجوع إليها في مظانها.
- خلو النص من الشرح والتعليق.
- خلو بعض النصوص من ذكر المناسبة وتعريف الشاعر(١).

وقد توصلت الكثير من الدراسات الأخرى في الوطن العربي، إلى ضعف التذوق الأدبي لدى الطلاب وذلك لأن التذوق الأدبي مشكلة عامة متفق عليها بين طلاب الوطن العربي حسب ما أظهرته نتائج الدارسات السابقة، فمن الدراسات ما يشير إلى عدم مراعاة النصوص الأدبية المقررة في المرحلة الثانوية لمقومات التذوق الأدبي(٢). أو لميول التلاميذ واهتماماتهم(٣). مع العلم أن التعلم في جوهره عملية فردية، فما لم تتسق النصوص المقررة مع إمكانيات التلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم وخبراتهم السابقة فلن يتحقق النمو المنشود، ولن تتحقق غايات تدريس الأدب السابقة(٤).

وهناك دراسات تشير إلى نظرية عبد القاهر التأثيرية السابقة، ترى أن خبرة التذوق خبرة متكاملة في جوانبها الثلاثة: العقلية والوجدانية والجمالية، وأن العجز عن التأثر بالنص يصاحبه عجز مماثل عن كشف مواطن الجمال فيه وتذوقه. وأن الطلاب ذوي التذوق المرتفع قادرون على التأثر بالعمل الأدبي

---

(١) شريفه القلداري: **مرجع سابق**، ص١٦٦.

(٢)عثمان عبدالرحمن 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 الاسكندرية**، ١٩٨٩، ص٢٩٤.

(٣)أحمد حسن حنورة: "الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة"، رسالة ماجستير غير منشورة، **كلية التربية، جامعة طنطا**، ١٩٨٠، ص١٦٣.

(٤) فتحي عبدالمقصود الديب: **المنهج والفروق الفردية**، ط٢، الكويت، دار القلم، ١٩٩٢، ص١٢.

ونقده وتحليله [١]. وأن النصوص المقررة لا تعمل على تنمية ذلك، ومن ثم فهي لا تعمل على تنمية الإيجابية والابتكار لدى التلاميذ (٢).

وهناك دراسات ترى أن اختيار هذه النصوص لم يكن موفقا؛ لأنه لم يقم على أساس صدقها في تنمية التذوق، وإنما على أساس صدقها في الشهادة على الحدث التاريخي، فجعلت النص الأدبي خادما لتاريخ الأدب وليس العكس (٣). وهذا اللون من الاختيار لا ينمي التذوق؛ لأنه أزاح جانبا اهتمامات الطلاب، وجعل مقرر الأدب مسخرا لخدمة التاريخ.

كما ركزت بعض الدراسات على أن شروح النصوص المقررة والتعليقات عليها ومناقشاتها لم تراع مقومات التذوق الأدبي (٤)، ولم تتناول جوانب الجمال بالنصوص بالشكل الذي يعين الطالب على التأثر بالعمل الأدبي وفهمه وتحليله ونقده. وأن تدريس الأدب وفق نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني قد أثر تأثيرا إيجابيا في تذوقهم (٥).

كما توصلت إحدى هذه الدراسات في بعض نتائجها "إلى أن الطلاب في المرحلة الثانوية لا يتذوقون الشعر بمفهومه الحقيقي للتذوق"(٦).

وأظهرت نتائج دراسة أخرى أن مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية لا تكسب الطلاب القدرة على التذوق الأدبي والتمكن من مهاراته المختلفة وأن مستوى الصف الأول الثانوي في التذوق الأدبي ومهاراته المختلفة غاية في الضعف (٧).

---

(١) رشدي أحمد طعيمة: "وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية فن الشعر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٧٩١، ص١٠٣.

(٢) عمر أحمد حسن علوان: "تقويم الأناشيد والمحفوظات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٨٨، ص١٤٣ - ١٤٤.

(٣) محمد أحمد عويس" تصور مقترح لمقرر الأدب بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير التذوق الأدبي"، رسالة ماجستير غير منشور، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥، ص٦.

(٤) عثمان عبد الرحيم جبريل: **مرجع سابق**.

(٥) صبري عبد المجيد هنداوي: "تأثير النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

(٦) رشدي أحمد طعيمة: **مرجع سابق**، ص ١٧٩.

(٧) عادل أحمد عجيز: "دراسة تجريبية لتنمية التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٥، ص ص١٣٠ - ١٣٢.

وهناك دراسة أخرى توصلت في بعض نتائجها إلى "ضعف طلاب الصف الثاني الثانوي في التذوق الأدبي في المدارس الأردنية والمصرية"(١).

ومن الباحثين من يرى أن طرائق التدريس المتبعة في معالجة مقرر الأدب وازدحام المقرر بالموضوعات، كل هذا له دخل في ضعف مستوى التذوق الأدبي والمهارات لدى الطلاب (٢).

وهناك من يرى "أن عدم التوفيق في اختيار النصوص الأدبية سيظل قائما طالما أن ذلك يتم في غياب معايير الأدب في التصور الإسلامي... إن هذه المعايير لا يجب الالتزام بها في الانتاج الأدبي فقط بل يجب الإلتزام بها في اختيار النصوص المناسبة للدراسة في كل مرحلة، ويحبذ في هذا الصدد اختيار عدد كبير من النصوص التي يمكن دراستها، ويترك للطلاب والمدرس اختيار الحد الأدنى المقرر منها للدراسة والحفظ" (٣).

وبما أن الأدب تعبير موح عن قيم حية ينفعل بها ضمير الفنان وهي تنبثق من تصور معين للكون والإنسان والحياة ومن طبيعة العلاقات والارتباطات بين مكونات هذا التصور.

فتدريس الأدب ينبغي أن يعين الطلاب على تحديد مدى تأثر العمل الأدبي بالبيئة المحيطة ومدى تأثيره فيها وهذا ما اهتم به نقاد المدرسة التاريخية.

كما يجب أن تتيح الكتب المقررة وطريقة معالجتها التدريسية فرصة للطلاب للوقوف على سمات صاحب العمل الأدبي وبيان خصائصه الشعورية والتعبيرية. وهذا ما ركز عليه نقاد المدرسة الفنية وإبراز العوامل النفسية التي أثرت في هذه الأعمال الأدبية ووجهتها هذه الوجه المعينة، وهذا ما ركز عليه نقاد المدرسة النفسية.

والأخذ بهذه المدارس وطرائقها المختلفة في تناول العمل الأدبي هو الذي يكفل لنا صحة الحكم على الأعمال الأدبية وتقويمها تقويما كاملا، وهذا ما ركز عليه نقاد المدرسة المتكاملة. لأن الإحاطة بمدارس النقد ومناهجه والفكر الاجتماعي الذي ينهض عليه كل منهج، وما يترتب عليه من فوائد في فهم الآثار الأدبية، واستخدام مناهج هذه المدارس في تذوقها واستكشاف عناصر الجمال الفني فيها.

---

(١) ماجد يونس الأشمر: "دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٩، ص١٦٠.

(٢) محمد حمد عويس: مرجع سابق، ص٧.

(٣) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص٢١٠.

ومن هذا المنطلق رأت الباحثة أن تكون دراستها حول مدى توافر معـــايير المدارس النقدية في النصوص الأدبية المقررة على طـــلاب المرحلـــة الثانويـــة، مستخدمة في ذلك "أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب البحث العلمـــي التـــي تهدف إلى وصف موضوعي، كمي، لمحتويات منهج النصوص الأدبيـــة لطـــلاب المرحلة الثانوية"[١]. للكشف عن مدى وجود هذه المعايير المنهجية المرغوبة فـــي هذه المقررات بغية التوصل إلى أحكام علمية بشأنها من أجل تطويرهـــا ومـــدى توافر هذه المعايير في الأداء التدريسي لمدرس الأدب في المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما معايير المدارس النقدية التي ينبغي مراعاتها فـــي منـــهج تدريـــس الأدب المقرر على طلاب المرحلة الثانوية في البحرين؟

٢- ما مدى مراعاة هذه المعايير في النصوص المقررة على طلاب هذه المرحلة؟

٣- ما مدى توافر هذه المعايير في الأداء التدريسى لمدرسات الأدب في المرحلـــة الثانوية؟

٤- ما التصور المقترح لمنهج الأدب الذي ينبغي أن يقرر علي طلاب المرحلـــة الثانوية في ضوء معايير المدارس النقدية وفي ضوء نتـــائج تحليـــل الكتـــب الحالية.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-تحديد المعايير التي ينبغي أن تتوافر في منهج الأدب المقـــرر علـــى طـــلاب المرحلة الثانوية في دولة البحرين.

٢-بيان مدى مراعاة معايير المدارس النقدية في النصوص المقررة حاليا علـــى طلاب المرحلة الثانوية.

---

[١] محمد إبراهيم كاظم: "تصورات في قيم الطلبة دراسة تربوية تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢، ص١٥.

٣-بيان مدى مراعاة هذه المعايير في الأداء التدريسي لمدرسات الأدب في المرحلة الثانوية.

٤- تقديم تصور مقترح لمقرر الأدب الإلزامي الذي ينبغي أن يدرس في المرحلة الثانوية مبنى في ضوء معايير المدارس النقدية السابق تحديدها، وفي ضوء نتائج تحليل محتوى الكتب المقررة. ونتائج أداء المدرسات داخل حجرة الدراسة.

٥- بيان فاعلية وحدة من المنهج المقترح في تحقيق أهدافه الموضوعة في ضوء معايير المدارس النقدية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث فيما يلى:

١- يمكن الإفادة من نتائج هذا البحث في تطوير مقرر الأدب للمرحلة الثانوية في دولة البحرين، وذلك بتقديم منهج مقترح لتدريس الأدب في المرحلة الثانوية.

٢- يساعد في اختيار النصوص الأدبية على أساس من المعايير المناسبة لميول الطلاب وقدراتهم على التذوق، إذ أن نجاح تدريس الأدب مرتبط بتحديد معايير المدارس النقدية، والتركيز عليها كأهداف لدراسة الأدب واختيار المحتوى الملائم لها والقريب من خبرات الطلاب واستعدادهم العقلي والوجداني والمتسق مع عقيدتهم.

٣- موضوع تطوير منهج الأدب في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب من الموضوعات الجديدة على مجتمع البحرين ولم يحظ هذا المجال - على حد علم الباحثة - في المجتمع البحريني بدراسات كافية فيصبح لهذا الموضوع أهميته وقيمته.

٤- فتح المجال أمام دراسات أخرى للأدب في مراحل تعليمية أخرى.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

١- مقررات الأدب المشتركة بالمرحلة الثانوية وعددها خمسة مقررات الصف الأول الثانوى (عرب ١٠١)، (عرب ١٠٢) الصف الثانى الثانوى (عرب ٢٠١)، (عرب ٢٠٢) الصف الثالث الثانوى(عرب ٣٠١) التي يدرسها جميع طلبة المرحلة الثانوية بمدارس البحرين الحكومية، وقد اختارت الباحثة

المرحلة الثانوية لكثرة الشكوى من المنهج المطور، وبسبب النقص والقصور في مقررات اللغة العربية، وعدم اتخاذ أسلوب محدد في عرض وتنظيم المحتوى، وعدم اختيار مقررات الأدب في ضوء معايير المدارس النقدية.

٢-تقويم أداء مدرسات الأدب للمرحلة الثانوية في ضوء معايير المدارس النقدية للأدب فى مدارس البنات وذلك لاعتبارات اجتماعية تتعلق بطبيعة المجتمع البحريني.

مصطلحات البحث:

١- المعيار:

"يقصد به مجموعة المواصفات التي يجب أن تتوافر في العمل الأدبي وتسهم في تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب الذين يدرسونه"(١).

٢- التذوق الأدبي:

"هو قدرة الطالب على الإحساس بجمال المبنى والمعنى في النص الأدبي نتيجة لمعايشته التجربة الشعورية والتجربة اللفظية، كما انفعل بهما الأديب"(٢).

٣- النصوص الأدبية:

"هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية وتعبيرية وتذوقية" (٣).

---

(١) محمد أحمد عويس: مرجع سابق، ص١١.
(٢) المرجع السابق: ص١١.
(٣) محمود رشدي خاطر وزميلاه: مرجع سابق، ص١٥٤.

٤- تحليل المحتوى:

"هو أداة علمية، وأسلوب بحثي منهجي، يستخدم في تحليل المحتوى الظاهر لمادة من المواد، بطريقة موضوعية منظمة، بهدف الوصول إلى استدلالات، واستقراءات واستبصارات صادقة وثابتة خاصة بهذا المحتوى"(١).

٥- المرحلة الثانوية:

هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الإعدادية ذات السنوات الثلاث وعدد سنواتها ثلاث، وكل سنة دراسية تنقسم فصلين دراسيين.

٦- الساعات المعتمدة:

وحدة القياس في بناء خطة التعليم الثانوي، والتقويم وفق نظام الساعات المعتمدة، وتعادل خمس عشرة ساعة زمنية تقريبا توزع على مدار فصل دراسي واحد أي بمقدار ساعة زمنية واحدة تقريبا في الأسبوع (٢).

٧- المساق الدراسي:

مجموعة الخبرات والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها الطالب في مجال معين في فصل دراسي (٣).

٨- المساقات المشتركة:

هي مساقات تمتاز بالتنوع والتكامل وتأمين حد أدنى من الثقافة العامة يدرسها جميع الطلاب، وتحوى القدر الكافي من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعد الطلبة على الاستمرار في التعليم والتعلم ذاتيا، ونسبتها (٤٥%) من متطلبات الدارسة بالتعليم الثانوى للمسار العلمي والأدبي والتجاري والتطبيقي(٤).

٩- المدخل التكاملي:

"المراد بها أن ينظر إلى اللغة العربية على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا مفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو

---

(١) علي أحمد مدكور: تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية العامة للرئاسة العامة لتعليم البنات وفق تحقيق الذات في الإسلام، الرياض، مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٨، ص٧.

(٢) وزارة التربية والتعليم: الإطار العام للمنهج المطور للتعليم الثانوي، دولة البحرين، ١٩٩٤، ص١١.

(٣) ـــــــــــ: المرجع السابق: ص١١.

(٤) ـــــــــــ: المرجع السابق، ص١٤.

موضوع القراءة والتعبير والأدب والنحو والبلاغة، دون تخصيص حصة معينة لأي نوع من أنواع الدراسات اللغوية"(١).

١٠- المنهج:

"هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والخبرات والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة التى تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التى هيأهم الله لها وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم"(٢).

١١- المدارس النقدية:

المقصود بها: المدرسة الفنية، والمدرسة التاريخية، والمدرسة النفسية، والمدرسة المتكاملة، وهي المدارس التي يحتكم إليها وإلى معاييرها في تقويم العمل الأدبي والحكم عليه(٣).

<u>إجراءات تنفيذ البحث</u>:

يسير هذا البحث وفقا للخطوات التالية:

<u>أولا: الإطار النظري للبحث</u>:

١- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

٢- المدارس النقدية الأدبية وخصائص كل منها ومزايا وعيوب كل مدرسة، والمعايير الأدبية المتفق عليها لكل مدرسة.

٣- اشتقاق المعايير من المدارس النقدية للأدب ومن الدراسات السابقة.

٤- معرفة أسس بناء منهج الأدب في المرحلة الثانوية.

---

(١) عبدالعليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١٠، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨، ص٥٠.
(٢) علي أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٩٨، ص١٤.
(٣) سيد قطب: مرجع سابق، ص١١٤ – ص١١٥.

ثانيا: الإطار العملي للبحث:

يشتمل الإطار العملي للبحث على الخطوات التالية:

(١) من الإطار النظري السابق يتم بناء قائمة بالمعايير الأدبية التي ينبغي توافرها في مناهج الأدب المقرر على طلاب المرحلة الثانوية. ويتم تحكيم هذه القائمة وإجراء عمليات الصدق والثبات عليها.

(٢) بناء بطاقة ملاحظة للأداء التدريسى لمعلمى النصوص الأدبية فى ضوء المعايير السابقة.

(٣) تحليل محتوى كتب الأدب المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المعايير السابقة بحيث تكون المعايير هي فئات التحليل، وتكون الفكرة والموضوع والجملة وحدات للتحليل.
ويتم عمل إجراءات الصدق والثبات لهذا التحليل بالأسلوب العلمي المناسب لتحليل المحتوى ولأهداف البحث.

(٤) ملاحظة عينة من مدرسى النصوص الأدبية وذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة لتبيان مدى توافر المعايير السابقة فى الأداء التدريسى.

(٥) بناء تصور وصفي مقترح لمنهج الأدب ينبغي أن يدرس في المرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء معايير المناهج النقدية، وفي ضوء نتائج تحليل محتوى الكتب. ونتائج الأداء التدريسي لمدرسات الأدب داخل حجرة الدارسة.

(٦) اختيار وحدة من وحدات هذا التصور المنهجي المقترح، وبناؤها بناء كاملا من حيث:
- الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وطرائق وأساليب التقويم.

(٧) تطبيق الوحدة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين لبيان مدى تحقيق الوحدة لأهدافها، وبيان جوانب الضعف في المنهج المقترح.

(٨) إعادة النظر في المنهج المقترح في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها بعد تطبيق الوحدة وذلك بالتعديل والتطوير.

الفصـــل الثـانـــي

الدراســـات السابقـة

الفصـــــــــل الثـــانـــــــــي
الدراســـــات السابقـــــة

مقدمـــة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل الثانى من الدراسة "الدراسات السابقة" التى لها علاقة بهذا البحث، وسوف تعرض الباحثة الدراســات الســابقة كمجموعــة مــن المحاور وهى:- الدراسات الخاصة بالميول الأدبية- الدراسات الخاصــة بتحليــل محتوى الأدب العربى للمرحلة الثانوية بدولة البحرين-الدراسات الخاصة بتقويــم وتطوير منهج الأدب والنصوص-الدراسات الخاصة بـــالتذوق الأدبــى وطــرق تنميته..

وسوف تعرض الباحثة هذه الدراسات وفق الخطوات التالية:

الهدف من الدراسة ثم منهج الدراسة وإجراءاتها وأهم النتائج التى توصلــت إليها، ثم تختم الباحثة كل محور من المحاور السابقة الذكر بتعليق عام عليها.

أولاً:الدراسات الخاصة بالميول الأدبية:

١ -" الاتجاهات العامة للميول الأدبية للمراهقين" [١]

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الاتجاهات العامة للميول الأدبية للمراهقيــــن، وذلك للكشف عن النصوص الأدبية المحببة إلى نفوس الطــلاب المراهقيــن مــن تلاميذ المرحلة الثانوية، والمميزات التى يجب أن تتوفر في النص الأدبي.

وللكشف عن الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين صمم البـــاحث مجموعة من الاختبارات، بحيث يقيس الاختبار الأول الاتجاه العام لميل الطـــلاب إلى الموضوعات الأدبية في مرحلة المراهقة، ويقيــس الاختبــار الثــاني نتــائج الاختبار الأول، ويقيس الاختبار الثالث فروع اللغة التى يميل إليها الطلاب أكـــثر من غيرها، ويقيس الاختبار الرابع الصفات التى يميل الطلاب إلى توافرهـــا فـــي النص الأدبي شعراً كان أم نثراً، ويقيس الاختبار الخامس الصفـــات التـــى يحبـــذ

---

[١] محمد قدرى لطفى: "الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين" رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية،جامعة عين شمس ، ١٩٤٥.

الطلاب توافرها في الشعر من سهولة أو صعوبة أو جمال التصوير أو ابتكار في المعاني، كما أعد الباحث استبانة لأمناء المكتبات لمعرفة ما يميل الطلاب إلى قراءته.

وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج كان من أهمها ميل المراهقين بوجه عام إلى الموضوعات الشعرية والنثرية التى تدخل في خبراتهم كالموضوعات الوطنية ، والبطولية، أما الكبار فيفضلون الموضوعات السياسية، وأكدت الدراسة أن المراهقين يفضلون موضوعات الفكاهة والبراعة في التهكم، وموضوعات وصف الطبيعة، كما وجد الباحث أن هناك ميلاً شديداً إلى القصص، وذلك عن طريق إحصاء الكتب المستعارة، ووجد أن كثيراً ما يثير عنصر الخيال في النص الأدبي ، إعجاب التلاميذ في هذه المرحلة، وأن موضوع الوصف يثير ميول المراهقين وبخاصة وصف الطبيعة، كما توصل الباحث إلى أن المراهقين يميلون إلى موضوْعات الحماسة؛ لأنهم يتقمصون شخصية البطل فيشاركونه نشوة النصر، وأنهم يميلون إلى عنصري السهولة والألفة للنص الأدبي .

٢-" موضوعات القراءة التى يميل إليها الطلاب في المرحلة "الثانوية"[١]

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على موضوعات القراءة التى يميل إليها الطلاب في المرحلة الثانوية؛ ولكي يحقق الباحث هدفه قام بإعداد اختبار من عدة موضوعات أدبية بعد إعادة صياغتها وعرضها على لجنة من الخبراء الذين أعطوا لكل موضوع عنواناً، وذلك لتحديد ميول الطلاب في القراءة في هذه المرحلة وهذه الموضوعات هي:

أولاً: ميول الطالبات: وقد تناولت الموضوعات العاطفية، وموضوعات البطولة، والموضوعات الاجتماعية، والمغامرات، والموضوعات العلمية، والفكاهة، والموضوعات السياسية، وموضوعات الفلسفة.

---

(١) محمد حامد الأفندى: " موضوعات القراءة التى يميل إليها الطلاب في المرحلة الثانوية"، رسالة الماجستير غير منشورة، كلية التربية، عين شمس، ١٩٥٥.

ثانياً: ميول الطلاب: وقد تناولت قصص البطولة، والقصص العاطفية، والموضوعات الاجتماعية، والموضوعات العلمية، والمغامرات، والفكاهة، والموضوعات السياسية، والفلسفة.

ويلاحظ على هذه الدراسة أن الباحث لم يأخذ في الاختبار الذي وضعه الموضوعات الدينية والموضوعات التاريخية رغم حاجة الطلاب وميولهم إليها.

٣- "الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة."[1]

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة، ولكي يحقق الباحث هدفه أعد أستفتاءين. أحدهما ، طبقه على عينة تكونت من (٦٥٠) تلميذا وتلميذة، بهدف الكشف عن ميولهم تجاه الموضوعات المقررة عليهم في كتاب النصوص المقرر عليهم، والآخر طبقه على المدرسين الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ، وذلك لإبداء رأيهم فيما يتوقعون أن يميل إليه تلاميذهم من النصوص المقررة .

وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ يفضلون الموضوعات العاطفية والخلقية والدينية أكثر من غيرها، واختلف ميل الذكور عن الإناث حول موضوعات البطولات، والمغامرات، حيث فضل البنون هذه الموضوعات، بينما فضلت البنات موضوعات الرحلات و الكشافة، واتفق كل من الجنسين في الميل إلى موضوعات القراءة الحرة، وهي موضوعات التراجم، والسير والموضوعات الدينية والتاريخية والاجتماعية، ووجد الباحث أن صعوبة الألفاظ، وغموض الأفكار، وعدم جاذبية النص، وتكرار الموضوعات وركاكة الأسلوب، وتفاهة المعنى، وعدم مناسبة النص تجعل التلاميذ لا يقبلون على النصوص الأدبية، بينما واقعية النص، وسهولة الأسلوب وجودة الأفكار، والقيم والأخلاق الموجودة بالنص من عوامل إقبال التلاميذ على النص وحبهم له.

---

[1] أحمد حسن حنورة: "الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠.

٤- "**القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية**"[١]

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى قراءة طلاب المرحلة الثانوية قراءة حرة مستقلة ، والموضوعات الخارجية التى يقرؤنها ، والعوامل التى تؤثر في هذه القراءة ومدى اختلاف القراءة تبعاً للجنس والصفوف والتخصصات .

وفي سبيل تحقيق الأهداف السابقة قام الباحث بدراسة أهم المتغيرات والتطورات في المجتمع لاستخراج مطالب القراءة على ضوء حاجات المجتمع وحاجات الطلاب، كما قام بتصميم استفتاء اشتقت مادته وأسئلته من مشكلة البحث ، ومن دراسة المجتمع بحيث تحدد الإجابة عنه كما يلي:-

- عدد من يقرءون وعدد من لا يقرءون، وعدد ساعات الفراغ عند الطلاب ، ومقدار ما يخصصه كل طالب من ساعات الفراغ للقراءة، والعوامل المشجعة على القراءة والعوامل المعوقة لها، والموضوعات التى يقرأها ونوعية هذه القراءة .

وقد طبق الباحث الاستفتاء على عينة عددها (٦٠٠) طالب وطالبة من الصفوف الثلاث في المدرسة الثانوية ، وتم اختيار العينة من ست مدارس في مدينة القاهرة.

وقد أثبتت الدراسة أن الأدب يحتل المكان الخامس من الترتيب العام للموضوعات التى يقرؤها الطلاب ، وأرجعت الدراسة إقبال الطلاب على القراءة في هذا المجال إلى أن الأدب أقدر أشكال التعبير اللغوي عن عواطف الإنسان وانفعالاته ، وأن الطلاب في مرحلة المراهقة أحوج ما يكونون للتعبير عن عواطفهم ، وانفعالاتهم ولفهم أنفسهم وفهم الآخرين مما يدفعهم إلى قراءة الأدب باحثين عن ذلك كوسيلة فعالة تساعدهم على النمو والتوافق .

---

[١] محمود كامل حسن الناقة: "القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧١.

كما توصلت الدراسة إلى أن الموضوعات المتصلة بالدين والقيم الروحيـــة، والأدب والتاريخ، وفلسطين والصهيونيـــة، والمشـــاكل الاجتماعيـــة هـــي أكـــثر الموضوعات التى يقبل الطلاب على قراءتها.

وأثبتت الدراسة أن القصص والروايات العاطفية والبوليسية والوطنية مـــن أهم الأشكال الأدبية التى يقرأها الطلاب، بل وأهـــم موضوعـــات القـــراءة علـــى الإطلاق.

٥- "دراسة مسحية للشعر المفضل لدى المراهقين في الصف السابع والثامن والتاسع"[1]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد النماذج الشعرية المفضلة لدى المراهقيـــن في الصف السابع والثامن والتاسع، وتحديد أي القصائد الموجـــودة أكـــثر إقناعـــاً للطلاب عينة الدراسة، وتحليل أحب القصائد إليهم من حيـــث الـــوزن الشـــعري، والمحتوى، وبعض العناصر الشعرية الأخرى كالصور، والوزن والقافية والخيـــال وغيرها، ومقارنة اختلاف تفصيلات النصوص الأدبية تبعـــاً لاختـــلاف الطريقـــة المستخدمة في تقديم النص.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مسح للشعر المفضل لدى عينة كبيرة مـــن المراهقين يبلغ عددهم (٢٧٥) طالباً في الصف السابع والثامن والتاسع في مدرســـة بـــ(هوستن)، كما تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات وذلك على حســـب طـــرق تقديم النماذج الشعرية لهم، حيث كان أفراد المجموعة الأولـــى يســـتمعون فقـــط للنصوص الشعرية لهم، وأفراد المجموعة الثانية كانوا يستمعون ويقومون بـــالقراءة المصاحبة للاستماع، أما أفراد المجموعة الثالثة فكانوا يقرءون فقـــط النصـــوص الشعرية،واستمرت هذه التجربة لمدة عشرة أيام متصلة، و تم تسجيل مـــا يفضلـــه هؤلاء الطلاب أثناء التجربة في استمارات خاصة أعدت لذلك كما قـــام الطـــلاب أيضاً بكتابة استجاباتهم نحو قصيدتين كل يوم أثناء التجربة.

---

(1) Kutiper , Karen Sue "A Survey of the Adolescent poetry preferences of seventh , Eighth and ninth Graders" Dissertation Abstract International , vol.47 No 02 , Augest 1985, P. 451

وقد توصلت الدراسة إلى أن الشعر المنظوم الموزون المقفى حظى بتفضيل الطلاب المراهقين (عينة الدارس) في حين جاء الشعر الحر أقل تفضيلاً وأقل شعبية لديهم،كما أكدت نتائج هذه الدراسة على اختلاف تفضيل الطلاب المراهقين للنصوص الشعرية تبعاً لاختلاف طريقة تقديمها إليهم، حيث جاءت النتائج مؤكدة تفضيل الطلاب المراهقين لقراءة القصائد وتذوقها على الاستماع إليها فقط أو الاستماع إليها وقراءتها في آن واحد، وأن الطلاب المراهقين يفضلون الشعر الفكاهي والشعر المتعلق بمواقف حياتيه تدخل في خبراتهم المألوفة.

وقد اقترحت الدراسة اختيار مجموعة من الأعمال المتميزة للمراهقين جنباً إلى جنب مع النماذج الأدبية لكبار الأدباء ، وتقديمها للطلاب في مرحلة المراهقة، فهذا يساعدهم على تنمية تذوقهم الأدبي .كما أوصت الدراسة باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة المبني على الاستجابة إلى جانب دراسة أدب المراهقين كمدخل جديد لدراسة الأدب.

تعقيب على الدراسات الخاصة بالمحور الأول

من خلال عرض بعض الدراسات التى تدور حول الميول الأدبية استطاعت الباحثة تسجيل الملاحظات الأدبية:

١. اتفقت نتائج دراسة كل من قدري لطفي، وحامد الأفندي وأحمد حسن حنورة على ميل التلاميذ إلى القصص والموضوعات الشعرية التى تدخل خبراتهم وتتفق مع نزعاتهم النظرية وهي الموضوعات الوطنية وموضوعات البطولة.
٢. كما اتفقت الدراسات السابقة على نفور الطلبة من الموضوعات التى تتميز بصعوبة الألفاظ وغموض الأفكار، بينما اتفقت على إقبالهم على النص الذي يمتاز بسهولة الأسلوب وجودة الأفكار، وواقعيته، وما يتضمنه من قيم خلقية.
٣. لاحظت الباحثة على دراسة محمد حامد الأفندي، أنه لم يتناول في الموضوعات التى أعدها، الموضوعات الدينية، رغم حاجة الطلاب وميولهم إليها. في حين جاءت هذه الموضوعات في دراسة حنورة في المرتبة الثانية، مما يثبت ميل التلاميذ إلى مثل هذه الموضوعات.
٤. اختلف كل من قدري لطفي وأحمد حنورة في ميل التلاميذ إلى الموضوعات الطبيعية ووصف الطبيعة، ففي نتائج دراسة لطفي أوضح ميل التلاميذ إلى موضوعات وصف الطبيعة في حين في دراسة حنورة كانت النتيجة عكسية. وربما ذلك راجع إلى اختلاف أدوات كل من الدراستين، فقد استخدم حنورة استفتاء لقياس ميل التلاميذ إلى الموضوعات في حين استخدم لطفي خمس اختبارات كل اختبار يؤيد نتائج ما قبله في اختبار وميول الطلاب وربما نتيجة دراسة لطفي أكثر دقة وصحة، وقد يرجع هذه الاختلافات إلى الزمن الذى طبق فيه كل مهما أدواته، وقد يرجع إلى اختلاف العينة.
٥. تبين نتائج دراسة قدري لطفي أن الصف الدراسي ليس عاملاً فاصلاً في الميول، مما يعطي الدراسة الحالية انتقاء المحتوى المناسب دون التقيد بهذا المتغير.

ولقد أفادت الباحثة من هذه الدراسات العربية والأجنبية في الخروج بمجموعة من الموجهات التى يمكن الإفادة منها في تحديد كثير من اتجاهات الدراسة الحالية وفي بناء أدواتها وتأصيل إطارها النظري ومن هذه الموجهات ما يلي:

١. كشفت العديد من دراسات هذا المحور عن بعض مقومات التذوق الأدبي التى ينبغي توافرها في النصوص الأدبية شعرية كانت أم نثرية ومنها:-

-سعة الخيال وحسن التشبيه، وعمق الأفكار وترابطها، والموسيقى الخارجية والداخلية، وسهولة الألفاظ وترابطها، وروعة الأسلوب وجمال المعنى، والحبكة الفنية والشخصيات (في القصة والمسرحية) ويفيد هذه الدراسة الحالية في بناء بعض المعايير التى سيتم في ضوئها تقويم النصوص الأدبية (عينة الدراسة).

٢. إن النصوص الأدبية التى تدخل في خبرات الطلاب، وتناسب نزعاتهم الفطرية، وتتصل بحياتهم، وتتسم بالسهولة والمألوفية، وجودة الأفكار هي النصوص المفضلة لديهم .

ثانياً: الدراسات الخاصة بتحليل محتوى الأدب العربي في المرحلة الثانوية بدولة البحرين:

١- "دراسة تحليلية للتكامل في المقررات اللغة العربية المشتركة، ومشكلات تدريسها في نظام الساعات المعتمدة بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين".[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تحقق التكامل بين فروع اللغة العربية في مقررات اللغة العربية المشتركة، وتعرف المشكلات التى تواجه المعلمين والمعلمات في أثناء تنفيذها.

---

[١] أسماء حسن أبو إدريس: "دراسة تحليلية للتكامل في مقررات اللغة العربية المشتركة ومشكلات تدريسها في نظام الساعات المعتمدة بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٤.

ولكي تحقق الباحثة أهدافها أعدت استمارتين لتحليل المحتوى إحداهما لتحليل المحتوى الكمي، والأخرى لتحليل المحتوى الكيفي واختبرت صدقهما وثباتهما، وذلك لتعرف مدى تحقق التكامل بين فروع اللغة العربية في المقررات المشتركة. كما أعدت الباحثة استبانة موجه للمعلمين والمعلمات وذلك لتعرف المشكلات التي تواجههم في أثناء تدريس مقررات اللغة العربية المشتركة وتتضمن هذه الاستمارة ستة أبعاد هي بعد المعلم، الكتاب المقرر، الطلبة ،الإدارة المدرسية، مصادر التعلم وأولياء الأمور.

وتوصلت الدراسة إلى اختلاف مقررات اللغة العربية المشتركة موضع البحث فيما بينها في تأكيد بعض الفروع أكثر من غيرها ، وإن كانت جميعها تتفق فيما بينها في الاهتمام بالقراءة وقد كان مقرر اللغة العربية المشترك عرب (٣٠١) أكثر المقررات توازناً بين فروع اللغة ثم كان ترتيب بقية المقررات كالاتى : عرب (٢٠٢) ثم عرب (٢٠١) ثم عرب (١٠٢) وأخيراً عرب (١٠١).

كما توصلت إلى أن مقررات اللغة العربية المشتركة لم تصل إلى مستوى التوازن المطلوب بين الموضوعات القرائية، و بين الموضوعات الأدبية، كما أنها جاءت متباينة في اهتمامها بالشعر والنثر حيث كان الاهتمام بالشعر على حساب النثر، كما أن الاهتمام بالشعر الغنائي كان واضحاً في مقررات اللغة العربية المشتركة في حين لم يرد نص واحد يمثل الشعر المسرحي، أو الشعر القصصي، كانت أكثر النصوص من العصر الحديث، كما ركزت المقررات المشتركة على أغراض شعرية مثل الوصف ، والفخر والحماسة ، وأهملت أغراض أخرى مثل الغزل والحكمة والاعتذار والهجاء .

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بالمشكلات التى تواجه المعلمين والمعلمات في أثناء تنفيذ مقررات اللغة العربية فقد تبين ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية الأساسية، وعجزهم عن ممارسة التعلم الذاتى، و هذا ينعكس سلباً على تنفيذ مقررات اللغة العربية المشتركة.

٢- "مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين" (١)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تحقيق مادة النصوص الأدبية الواردة في مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب، وتعرف كيفية عرض وتنظيم محتوى النصوص الأدبية في هذه المساقات في المرحلة الثانوية بدولة البحرين، وتعرف أهم المشكلات التى تواجه المعلمين والمعلمات في أثناء تدريسهم النصوص الأدبية في المساقات المشتركة والتخصصية الإلزامية.

ولكي تحقق الباحثة أهدافها أعدت استمارة تحليل محتوى النصوص الأدبية، كما أعدت استبانة لتعرف آراء المعلمين والمعلمات حول المشكلات التى تواجه المدرسين في تدريس النصوص الأدبية.

<u>ومن أهم نتائج هذه الدراسة:</u>

قصور المساقات المشتركة والتخصصية الإلزامية عن تحقيق أهداف النصوص الأدبية وذلك لأسباب عدة منها:- عدم وجود توازن في المختارات من النصوص (الشعرية والنثرية) في المساقات بنوعيها، وعدم اهتمام المساقات بتعريف الطلبة بأعلام الأدب وخصائص أسلوب الأدب، ومظاهر البيئة وما فيها من جمال، وكذلك بتنمية القدرات العقلية العليا للطالب، كما أغفلت النصوص الأدبية بعض الموضوعات التى يميل إليها الطلبة في المساقات؛ بالإضافة إلى عدم الاهتمام بذكر قائل النص، ومناسبته، والعصر الذي ينتمي إليه في كثير من نصوص المساقات المشتركة.

---

(١) شريفة على القلدارى: "مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية والإلزامية لأهداف تدريس الأدب ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين" رسالة ماجستير غير منشورة، دولة البحرين، كلية التربية،جامعة البحرين، ١٩٩٦.

و ثبت من نتائج الدراسة أن الكتب المعنية لم تتخذ أسلوباً محدداً في عـرض وتنظيم المحتوى، ولم تهتم المساقات بتوثيق نسبة كثيرة مـن النصوص الأدبية، كما أن بعض هذه النصوص وردت بتصرف، واتضح من نتائج الاسـتبانة التـي وزعت على المعلمين والمعلمات أن من أبرز المشكلات التي تواجههم في أثنـاء تدريسهم في المساقات المشتركة كثرة الموضوعات في المساق الواحـد، وعـدم توافر المراجع التي تعين المعلم والطالب على فهم النص، وعدم العناية بـالضبط التام للنصوص الأدبية، وعدم تغطية النصوص الأدبية للأنواع الأدبية التي ينبغـي أن يتعرفها الطلبة، ووجود بعض النصوص الأدبية التى لا تتناسب وميول الطلبة، وخلو النص من الشرح والتعليق، وقلة مناقشة قضايا النقد الأدبـي مـن خـلال النصوص وما يليها من أسئلة، وتقارب البدائل المقترحة في بعض فقرات الأسئلة، مما يجعلها محيرة.

٣- "تحليل محتوى مقررات اللغة العربية المشتركة بالمرحلة الثانويـة بدولـة البحرين ومعوقات تدريسها في ضوء مفهوم التعلم الذاتي"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفـهوم التعلـم الذاتـي وبيـان مكوناتـه وعناصره، وصلته بعملية التطوير التربوي المنشـود، وتوضيـح مـدى فعاليـة مقررات اللغة العربية في تكوين مكونات مفهوم التعلم الذاتي لدى الطلبة، ومعرفـة المعوقات التي تحد من تطبيق المعلمين والمعلمات لمكونات مفهوم التعلم الذاتي، و تقديم المقترحات والتوصيات التي تسهم في زيادة فاعلية مقررات اللغة العربية في المرحلة. الثانوية ، في ضوء فلسفة التعلم الذاتي وأهدافه.

---

[١] عبد العزيز حسن جفيل: "تحليل محتوى مقررات اللغة العربية المشتركة بالمرحلة الثانوية بدولة البحريـن ،معوقات تدريسها في ضوء مفهوم التعلم الذاتي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة البحرين، ١٩٩٦.

وقد قام الباحث بإعداد استمارة لتحليل استمارة لتحليل المحتوى، لتعرف دور مقررات اللغة العربية المشتركة بالمرحلة الثانوية في تحقيق مكونات مفهوم التعلم الذاتي، كما قام الباحث بإعداد استمارة لتحليل أبرز المعوقات التي تحد من تطبيق مكونات مفهوم التعلم الذاتي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى أن مقررات اللغة العربية المشتركة المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين قد قصرت في تحقيق مكونات مفهوم التعلم الذاتي، حيث إنها لم تركز بشكل متوازن في مكونات مفهوم التعلم الذاتي .

كما ثبت من الدراسة أن أفراد عينة البحث من المعلمين والمعلمات القائمين على تدريس هذه المقررات يرون أن هناك سبعة عشر معوقاً بارزاً تحد من تطبيقهم لمكونات مفهوم التعلم الذاتي.

واقترح الباحث إعادة النظر في صياغة أسئلة مقررات اللغة العربية المشتركة أو الاعتماد بجانب أسئلة المقررات التحريرية على أسئلة أخرى شفهياً يتضمنها دليل المعلم.

تعقيب على الدراسات الخاصة بالمحور الثاني

من خلال عرض بعض الدراسات العربية التى تدور حول تحليل المحتـــوى استطاعت الباحثة تسجيل الملاحظات التالية :

١-اعتمدت غالبية الدراسات على استخدام طريقة تحليل المحتوى، كمـــا اهتمـــت بعض الدراسات بالتحليل الكيفي إلى جانب التحليل الكمي مما يؤدي إلى نتـــائج يمكن الإفادة منها في نطاق تطوير الكتب المدرسية.

٢- اتفقت نتائج دراسة كل من أسماء وشريفة فـــي عـــدم وجـــود تـــوازن فـــي المختارات من النصوص الشعرية والنثرية في المساقات المشـــتركة ، بحيـــث كانت غالبية النصوص من الشعر الغنائي في حين لم يرد نص مـــن الشـــعر المسرحي أو الشعر القصصي، وأن هناك كثيراً من المشكلات تواجه المعلميـن في أثناء تدريسهم للمقررات، ومن هنا فنتائج هذه الدراسات أحـــد مـــبررات الدراسة الحالية.

٣- اتفقت نتائج دراسة كل من أسماء والجفيل على ضعف الطلبة فـــي مـــهارات اللغة العربية، وعجزهم عن ممارسة التعلم الذاتي، وأن هناك معوقات كثـــيرة تحول دون تطبيق هذا المفهوم في دراسة اللغة العربية بعامة ودراســـة الأدب خاصة، ولذا فلكى يؤدي الأدب دوره المنوط به ، لا بد من تقديـــم المحتـــوى المناسب لقدرات وميول وحاجات الطلاب، وقد أفادت الباحثة من نتائج هـــذه الدراسات في دراستها.

٤- لقياس الثبات يلجأ بعض الباحثين إلى إعادة التحليل ومنهم من يستعين بمحللين خارجيين، وبعضهم يستخدم الأسلوبين معاً والدراسة الحالية ســـوف تســـتخدم محللا خارجيا للتأكد من ثبات التحليل.

٥- أفادت تلك الدراسات الدراسة الحالية في معرفة أوجه القصور والنقص في مقررات الأدب في البحرين، وكانت نتائج هذه الدراسات أحد مبررات الدراسة الحالية.

وتلتقي هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام أسلوب تحليل المحتوى ، كأداة بحثية.

وتختلف هذه الدراسات عن تلك الدراسة من عدة جوانب أهمها :

- أن تلك الدراسات لم تعتمد في تحليلها على معايير مدارس الأدب، كما أن التطوير العملي لتدريس الأدب في الدراسة الحالية أخذ شكل برنامج يتكون من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأساليب تقويم في حين تلك الدراسات اقتصرت على مشكلات مقررات تدريس الأدب في دولة البحرين كما في دراسة شريفة القلداري وحسن الجفيل.

ثالثاً: دراسات خاصة بتقويم وتطوير منهج الأدب والنصوص

١-"تقويم تدريس مادة الأدب العربي بمرحلة التعليم الثانوى العام بالجمهورية العربية الليبية".[١]

لكي يحقق الباحث أهدافه أعد استبانتين أحدهما لأساتذة الأدب العربي بالجامعات العربية في مدى مناسبة محتوى مقررات الأدب العربي الحالية بالمرحلة الثانوية، والآخر لاستطلاع آراء المدرسين والموجهين في مدى تحقيق تدريس الأدب للأهداف التربوية، كما أعد الباحث معياراً لتقويم الأدب بالصف الأول الثانوي، واستخدم المعيار كأساس لبناء بطاقة تقويم ملاحظة للمدرسين الذين يقومون بتدريس الأدب، كما أستخدم أسلوب التفاعل اللفظي بين المدرس والطلاب في عينة دروس الأدب .

وكان من أهم نتائج الدراسة أهمية ربط العصور الأدبية بعضها ببعض، والتركيز في دراسة النصوص الأدبية على الموضوعات التي تتصل بالبيئة، وضرورة تنمية قدرة الطالب على المقارنة والموازنة بين النصوص الأدبية.

كما أقترح الباحث أن تشتمل دراسة الأدب بهذا الصف على نماذج من جميع العصور الأدبية، بحيث تكون حصيلتها إعطاء فكرة عامة عن تطور الأدب.

---

(١) عبد الله النعمى: **"تقويم تدريس مادة الأدب العربى بمرحلة التعليم الثانوى العام بالجمهورية العربية الليبية"** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٨.

٢- "دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس المصرية والأردنية"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى الاتفاق أو الاختلاف بين ما يقدم من موضوعات الأدب في الصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية، وموضوعات الأدب التي ينبغي تقديمها للطلاب، وتحديد مستوى التذوق الأدبي لدى الطلبة أنفسهم .

وقد قام الباحث بتصميم معيار للحكم على منهج الأدب واستخدم مقياس التذوق الأدبي، الذي وضعه الدكتور رشدي طعيمة لقياس مستوى التذوق عند طلاب العينة.

وكان من أهم نتائج الدراسة ضعف مستوى التذوق الأدبي عند طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس المصرية والأردنية، وهذا الضعف يمكن إرجاعه إلى أسباب كثيرة منها ما يتصل بالمعلم ومنها ما يتصل بالطالب، ومنها ما يتصل بطريقة التدريس ومنها ما يتصل بالكتاب (محتوى المنهج المقرر).

كما توصلت إلى اختلاف وجهات النظر حول أحسن مداخل تنظيم منهج الأدب، فهناك من يفضل تنظيم المنهج على أساس العصور التاريخية، وهناك من يفضل تنظيم المنهج على أساس الفنون الأدبية، وهناك من يرى الاستفادة من مزايا كل تنظيم.

وأهمل مقرر الأدب في الأردن أنواعاً أدبية مثل القصة والمسرحية النثرية كما أهمل ميل الطلاب إلى القصص، وأوضح البحث أنه ينبغي اختيار أبرز

---

(١) ماجد يونس الأشمر: "دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوى في المدارس المصرية والأردنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٩.

النصوص في العصور التاريخية من الشعر والنثر على أساس تمثيلها للمواقف الخالدة، في كل العصور، وخدمتها للأهداف الوطنية والقومية، وأن تتناول النصوص مشكلات الطالب الفكرية والاجتماعية والدينية والقيم والمبادئ الإنسانية، كما أوضح البحث أن أهم الأهداف التي يجب أن يحققها تدريس الأدب هي ربط الطالب بروائع التراث الأدبي القديم والمعاصر، وتنمية خياله وتمكينه من فهم الأساليب اللغوية والبدائية المختلفة، وقد قدم مقرر الأدب في مصر أنواعاً أدبية لم يقدمها المقرر الأردني، كما أهملت مقررات الأدب الأردنية والمصرية مشكلات الطالب الفكرية مثل مشكلات التعصب والغلو والتطرف.

٣- "تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي للمعاهد الأزهرية"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى ملاءمة الموضوعات والنصوص للصف الأول الثانوي من المعاهد الأزهرية، وبيان مدى ملاءمة الموضوعات والنصوص الأدبية التى يشتمل عليها محتوى منهج الأدب والنصوص بهذا الصف لاتجاهات المجتمع المصري ومشكلاته، وبيان مدى ملاءمة الموضوعات والنصوص الأدبية التي يشتمل عليها محتوى منهج الأدب والنصوص لمستوى نضج الطلاب ونموهم العقلي والفكري.

ولكي يحقق الباحث أهدافه قام الباحث بتصميم استبيانتين، أحدهما لاستطلاع آراء مدرس اللغة العربية نحو محتوى منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي والثانية لاستطلاع آراء طلاب الصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية نحو محتوى منهج الأدب والنصوص، كما أعد الباحث معياراً يقوم في ضوئه محتوى منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية.

---

(١) شوقى حسنين أبو عرايس: " تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى للمعاهد الأزهرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٣.

وكان من أهم نتائج الدراسة عدم تحقيق محتوى منهج الأدب لأهدافه بسبب صعوبة ألفاظه، و خلو المحتوى من الموضوعات التى ينبغي أن يدرسها طلاب الصف الأول الثانوي في المعاهد الأزهرية، بناء على المعيار الذي أعده الباحث، حيث اقتصرت النصوص الأدبية على البيئة الصحراوية والبدوية سواء في العصر الجاهلي، أو صدر الإسلام.

وتبين من البحث أن الطلاب يفضلون دراسة أدب العصر الإسلامي ويشاركهم في ذلك معظم المدرسين وينفر معظم الطلاب من دراسة أدب العصر الجاهلي لصعوبته، ما عدا بعض النصوص، التى تمس حياتهم مثل الحماسة، والمغامرات، والشجاعة والإقدام .

كما ثبت من البحث نفور معظم الطلاب من طريقة التدريس التى تعتمد على الإلقاء من جانب المدرس والاستماع من جانب الطلاب، حيث إن الطلاب يفضلون الطريقة التي تعتمد على الحوار.

وكان من نتائج البحث عدم اهتمام المحتوى الحالي للأدب والنصوص بالموضوعات الأدبية التي تتعرض لمشكلات الطلاب الفكرية والاجتماعية والدينية.

اقترح الباحث التأكيد على مدخل (الظواهر الأدبية) في تدريس الأدب والنصوص، ليقف الطالب على تطور الظاهرة الأدبية وازدهارها وعوامل ضعفها في العصور الأدبية المختلفة، وذلك لتنمية قدراته واستعدادته على الموازنة والمقارنة والنقد.

٤- "دراسة تقويمية لتدريس الأدب الجاهلي في الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة مدينة دمشق الثانوية الرسمية"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دراسة مشكلة الضعف في مادة الأدب الجاهلي ، وتحديد حجمها، وتعرف مواطن الضعف، أيكمن في الجانب الفكري (المضمون) أم يكمن في الجانب التذوقي من الأدب الجاهلي

وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً للأدب الجاهلي ، تكون من ثلاثة وستين عنصراً، جزء منه يختبر مقدرتهم التذوقية له، وطبقه على عينة بلغ عددها ثلثمائة وثلاثة وخمسين طالباً وأربعمائة وسبع وأربعين طالبة.

كما أعد الباحث استبانتين أحدهما تكونت من أربع عشرة مجموعة من العبارات والأسئلة، طبقها على عينة تألفت من أربعة وسبعين مدرساً ومدرسة لقياس الأداء في الفصل.

وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الطلبة في التحصيل ، مما يؤكد أن الطلبة في مناطق المحافظة لم يكونوا متكافئين في التحصيل الدراسي الذي يعد المعيار لاستيعاب الأدب الجاهلي، وأن جميع هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية في اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الجانب الفكري من الاختبار في جميع المناطق، مما يؤكد أن الطالب هو المسئول عن هذا التفاوت، لأن الباحث وضع معظم أسئلة الجانب الفكري من الكتاب، وأن جميع الفروق كانت ذات دلالة إحصائية في اختيار دلالة الفروق بين متوسطات درجات الجانب التذوقي، مما يؤكد تفاوت الطلبة في التذوق الأدبي للأدب الجاهلي.

---

[١] جمال صبحى جنيد: **"دراسة تقويمية لتدريس الأدب الجاهلى في الصف الأول الثانوى في مدارس محافظة مدينة دمشق الثانوية الرسمية"** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية،جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

٥-" منهج مقترح للأدب والنصوص لطلاب الصف الأول الثانوي "[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تزويد القائمين على وضع مناهج اللغة العربية في وزارة التربية بمنهج مقترح في الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي، يستند إلى الملاحظة والتجريب، ويعالج أسباب الضعف التي ظهرت من نتائج الاستفتاء.

وقد قام الباحث بإعداد استفتاء موجه، كما قام بتحديد أهداف تدريس الأدب، وبناء محتوى يساعد على تحقيق الأهداف، وتحديد طرائق تدريس هذا المحتوى وأساليبه،بالإضافة إلى إعداد مجموعة من الاختبارات التحصيلية ليتعرف من خلالها مدى تحقيق محتوى المنهج لأهدافه، وقام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية لطالبات الصف الأول الثانوي ، بهدف معرفة آرائهن وردود الفعل في أثناء دراسة الموضوعات، وقد تم تجريب المنهج المقترح في الصف الأول الثانوي واختار الباحث مجموعتين متكافئتين، حيث درست إحداهما منهج الوزارة المقرر في الأدب والنصوص، ودرست الأخرى المنهج المقترح من إعداد الباحث.

وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات المجموعة التجريبية، والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي، كما ثبت كفاءة الأدب المقترح من خلال قياس درجات الاختبار البعدي لطالبات الصف الأول الثانوي، وحقق الأهداف التي وضع لها.

---

[١] محمد عبد القادر أحمد:" **منهج مقترح للأدب والنصوص لطلاب الصف الأول الثانوي**" رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس١٩٨٧ .

٦-"تحليل محتوى كتب أدبية مختارة مستخدمة في تدريس الأدب الأفريقي في الكليات والجامعات الأمريكية"

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى مجموعة من الأعمال الأدبية المختارة التى تدرس الأدب الأفريقي في الكليات والجامعات الأمريكية.[١]

وقد قام الباحث لتصنيف القصائد والأعمال الأدبية الأخرى، تدوين (٢٠٧) عنواناً، وتصنيفها حسب الموضوعات المتجانسة، وقسمت إلى (١١٧) رواية و(٣٥) قصيدة و(٢٣) مسرحية و(٢٦) قصة قصيرة و(٦) سير ذاتية، وقد تم اختيار (٣٠%) من الموضوعات في كل فن أدبي بصورة عشوائية متوازنة تمثل(٥) أنماط أدبية، واختار الباحث (٨) عناوين تشكل (٤) روايات ومسرحية وشعر ، وقصة قصيرة، وسيرة ذاتية، كما تم قراءة الأعمال الأدبية المختارة وتحليلها لإيجاد العلاقة بين جميع الأعمال الأدبية لتحديدها ومناقشتها .

وكان من أهم نتائج الدراسة أن غالبية الأعمال المختارة ، كانت تناقش التجربة الاستعمارية والمقاومة الأفريقية للتدخل الغربي وتعطيل الحياة الأفريقية التقليدية، كما أن أثنين من الأعمال الأدبية تركزت حول العنصرية والانحياز والتمييز العنصري.

وأوصت الدراسة بما يأتي :

١- لكي يفهم الطلاب الأدب الأفريقي ويتذوقوه بصورة أفضل يتعين عليهم معرفة الماضي الاستعماري لأفريقيا والوضع الأفريقي الحالي.

٢- بالنظر إلى تنوع المجتمعات الأفريقية ، فإن الأعمال الأدبية يجب أن يتم اختيارها بعناية، بحيث تمثل أجزاء مختلفة من أفريقيا.

---

(١)UJU B. Ifeanyi:"Acontent Analysis of selected Books used in The Teaching of African literature in American Colleges and universities "unpublished Ph.D. Dissertation Kansas state university, 1990 .(Dai - A51/06 p. 1891 , Dec1990)

٣- يجب على المدرسين إدراج المزيد من الأعمال الأدبية مثل المسرحية والشـــعر والقصة القصيرة والسيرة الذاتية لكي يتم إحداث توازن بين الرواية والأعمـــال الأدبية الأخرى.

٧- " تحليل محتوى كتب الأدب الأمريكي للمرحلة الثانوية "([1])

هدفت هذه الدراسة إلى كيفية عرض الهنود الأمريكيين في دواويـــن الأدب الأمريكي في المدارس الثانوية .

وقد تم إعداد جداول توضح التكرارات للعديد من الصور التى تمثل الـــهنود الأمريكيين في الأدب الأمريكي الذي يدرس في المدارس الثانوية

استخدم الباحث في دراسته أدوات سبق تصميمها وتجربتها من قبل البـــاحث (شارلز ١٩٨٦)

وأظهرت التحاليل والجداول التكراريـــة للشـــكل والمحتـــوى الخـــاص أن الاختبارات الخاصة بهذه الكتب الأدبية تمثل تنوع وتعقيد حياة الهنود الأمريكييـــن، بالإضافة إلى وجود مجموعة من الأفواج الأدبية تمثل التنوع القبلي والإقليمي ولكن بصورة غير متوازنة، كما أن مجموعة مواضيع ماوراء الطبيعة والصراع لم تكـــن موزعة بصورة متكافئة، كما ثبت من نتائج الدراسة أن الموضوعات الموجودة في دواوين الأدب الأمريكي قد عززت الصور البربرية والمتحجرة للهنود.

([1]) Jerry Diane Harwood : " A content Analysis of High School American Literature Anthology Textbooks" unpublished ph.D. Dissertation , Oklahoma University , 1992, (DAI-A 54103, p.932)

٨- " تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية وذلك لتحديد أوجه القصور والقوة في هذا المنهج ، وصولا إلى تقديم بعض التوصيات التي تساعد في تلافي ما فيه من قصور وتعمل على تعديله وتطويره "[١].

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء معيار لتقويم منهج الأدب والنصوص، اشتقت مادته من طبيعة الأدب وأهميته، ومعايير اختيار محتوى مناهجه وتنظيمها، طبيعة المجتمع اليمني، وأهدافه ومشكلاته، خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية وحاجاتهم وميولهم الأدبية وفي ضوء بنود هذا المعيار تم تقويم كل من الأهداف والمحتوى لمنهج الأدب والنصوص (عينة الدراسة).

كما قام الباحث بإعداد استبانة بغرض التعرف على آراء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في اليمن حول واقع محتوى كتاب الأدب والنصوص للصف الثالث الثانوي ، ومدى تحقيقه وخضوعه للمعايير العلمية في اختيار مادته العلمية وتنظيمها ومعالجتها، وقد تم تطبيقه على خمسين معلماً ومعلمة من مدارس مختلفة من اليمن .

كما تم إعداد استبانة أخرى بغرض التعرف على آراء طلاب الصف الثالث الثانوي بقسميه الأدبي والعلمي باليمن فيما يميلون إليه من النصوص ، والتعرف على المعوقات التي تحول دون تذوقهم للنصوص الأدبية وتم تطبيقه على عينة بلغت (٢٣٠) طالباً وطالبة .

وكان من أهم نتائج الدراسة أن محتوى منهج الأدب والنصوص لا يمكن الطلاب من نقد النصوص الأدبية ومن التذوق الجمالي لها، بالإضافة إلى قصور

---

(١) عبد الله على الكورى: "تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية ١٩٩٢.

منهج الأدب في إشباع ميول الطلاب الأدبية وحاجاتهم الشخصية والاجتماعية، كما ثبت من الدراسة أن محتوى منهج الأدب والنصوص يعوزه الدقة في اختيار النصوص الأدبية الجيدة التي تستميل الطلاب ، وأن بعض النصوص الأدبية تتسم بهبوط مستواها الفني، ولا يراعى المحتوى الحالي للأدب والنصوص مبدأ التوازن والتنوع في اختيار وتنظيم النصوص الأدبية ، حيث يطغى الجانب التاريخي على الدراسة الفنية الجمالية للنصوص وتختفي بعض النصوص القصصية والمسرحية من المحتوى الذي يركز على الشعر أكثر من النثر.

وقد خلت بعض النصوص الأدبية من الشروح والتعليقات الفنية الناقدة التي من شأنها أن تحبب الطلاب في دراسة الأدب وتيسر لهم سبل تذوقه، كما ثبت أن المحتوى الراهن للأدب والنصوص يهمل الجانب النفسي والاجتماعي في معالجة النصوص شرحاً وتحليلاً وتعليقاً، بالإضافة إلى ضعف المحتوى الحالي للأدب والنصوص في عرض أسئلة تقويمية عقب كل نص ، وإعطاء أسئلة للمقارنة والموازنة بين النصوص أو الأبيات التي تعالج فكرة واحدة،كما كشفت الدراسة عن المعوقات التي تحول دون استمتاع الطلاب بدراسة الأدب وتذوق نصوصة والتي تتمثل في غموض الألفاظ وغرابتها، وبعد النص عن بيئة الطالب، وبعد فكرة النص عن ميول الطالب ورغباته، وعرض النص دون شرح وتحليل وتعليق، والتركيز على الجانب التاريخي للنصوص دون العناية بتحليلها فنيا وجماليا، وقدم الفكرة التي يعالجها النص، ويعدها عن الواقع الراهن، وخلو النص من المناقشة التقويمية، وخلو النص من مقدمة توضح المناسبة التي قيل فيها النص، وبعد النص عن معالجة مشكلات العصر وهمومة، كثرة الصور والأخيلة المتكلفة، وخلو النص من الإيقاع الموسيقي، وخلو النص من توضيح معاني المفردات.

وقد أوصت الدراسة بتنمية مهارات نقد النصوص الأدبية وتذوقها وإبرز الأهداف التي يجب أن يحققها محتوى منهج الأدب والنصوص في الصف الثالث الثانوي، كما أوصت بضرورة تذييل النصوص الأدبية المقررة بالشرح والتعليقات الفنية التذوقية الناقدة.

٩- " تحليل محتوى مقارن لأدب الأطفال الأفريقي والأمريكي المنشور ما بين ١٩٠٠-١٩٦٢ و ١٩٦٣-١٩٩٢ والمقارنة بينهما"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى أدب الأطفال الأفريقي والامريكي في القرن العشرين والمنشور في الولايات المتحدة، والمقارنة بينهما في الفترتين الممتدة ما بين ١٩٠٠-١٩٦٢ و ١٩٦٣-١٩٩٢.

وقد قامت الباحثة بتشكيل عينتين من الأدب الأفريقي والأدب الأمريكي المنشور في الولايات المتحدة والخاص بالأطفال، تكونت العينة الأولى من مجموعة صور مأخوذة من كتاب أطفال أفريقي أمريكي نشر بين عام ١٩٦٣- ١٩٩٢، أما العينة الثانية فقد تكونت من مجموعة مختارة من كتب وقصص ذات محتوى أفريقي وأمريكي منشور بين عام ١٩٠٠ - ١٩٦٢، واستخدمت الباحثة في تحليلها أسلوب (إيزنر) البحثي (١٩٨١) . كما استخدمت الباحثة معايير بيتشوب الثقافية (١٩٩٢)، واعتمدت الباحثة في تحليلها على الإشارات التي ينقلها النص والتوصيات، ومنظور الكاتب والجمهور المعني بالنص والتصوير العرقي للثقافة الأفريقية الأمريكية، وتم عمل مقارنة بين عينة الأدب المنشور بين عام ١٩٦٣ و ١٩٩٢ وبين الأدب المنشور عام ١٩٠٠-١٩٦٢، وقد تم تحليل البيانات بصورة وصفية باستخدام المصفوفات والسرد.

وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية شركات النشر في الولايات المتحدة قد أصدرت عدداً محدداً من الكتب المصورة ، وماتم تصويره يصف صوراً سلبية عن الثقافة الأفريقية الأمريكية كما أن نماذج النشر كانت تمليها الأوضاع الاجتماعية في الولايات المتحدة ، وذلك فيما يتعلق بالقبول أو الرفض العرقي.

---

[١] Kathryn Bednarzik : " Phillips: "A comparative content Analysis of Illustrated African American children's Literature published between 1900-1962-and 1963-1992" unpublished Ph.D Dissertation, Oklahoma University , 1995 .(Dai-A-56/05,P.1933 Nov1995)

١٠- " تنوع الأدب ذو الثقافة المتعددة وتجاوب القراء . تطوير الثقة لدى القارئ لكي يصبح متعلماً مستمراً ومستقلاً مدى الحياة"[١]

تم إجراء هذا البحث على مدرسي اللغة والأدب ، وكان نتيجة هذا البحث إن هناك مبررات وأسباب كثيرة لكي يتم إدراج الأدب ذوى الثقافات المتنوعة في الصفوف الثانوية وذلك لكون هذا الإجراء أكثر مناسبة لكي يتم إيجاد استجابة من القارئ.

وبما أن الأدب ذو الثقافة المتعددة قد يكون شيئاً جديداً بالنسبة للمدرس والطالب فإنه بإمكانهم جميعاً استكشاف هذه العملية وإحداث تجاوب مع بعضهم البعض كما أن عملية" تعزير القراءة الجمالية والاستجابة " توحي بأن القراءة من أجل المعلومات قد يمكن تأكيدها في المدارس ويمكن للمدرسين أن يوافقوا على ذلك.ويرى الباحث أن الاستجابة للنواحي الجمالية، موضوع له صدقه من حيث الاستجابة الصفية، ولذا فعلى مدرس اللغة الإنجليزية إعطاء قيمة كبيرة للصورة والإحساس ، وتحليل الحبكة، والنواحي الفكرية. ومن الأعمال الأدبية التي يمكن استغلالها بصورة جيدة لإحداث الإستجابة الصفية وبصورة فعالة هي " أم . سي. هيجنز العظيم " للأدبية (فيرجينيا هاملتون).

ففي اليوم الأول وبعد أن يقرأ الطلاب الرواية ، يقوم المدرس بقراءة وإعادة قراءة مختارة بصوت مرتفع ويطلب من الطلاب تدوين استجابتهم. وفي اليوم الثاني، يجتمع الطلاب في مجموعات صغيرة ويشتركون في قراءاتهم، وفي اليوم الثالث يقوم الطلاب برسم صور الغلاف ويوضحون سبب قيامهم باختيار هذه الرسوم ؟ وماذا تعني لهم ؟ وبعد ذلك تقوم كل مجموعة بالبحث في الغلاف وتحديد العلاقات بين صورها ، وما هي تصوراتهم كإشارات في النص ؟ وهذا التمرين

---

[١] Mary - Ann Tlghe : " Multicultural Literature and the Reader's Response : Developing the confidence to Become Independent Learner and Lifelony Readers"(Paper Presented at the Annual Meeting of the Wational council of Teachers of English (85th san Diego , CA November 16-21, 1995

يوضح للطلاب بأن بإمكانهم تحليل وتفسير العمل الأدبي بصورة مستقلة عن المدرسين وكتب النقد.

١١- " تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مقومات التذوق الأدبي الواجب توافرها بمنهج النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي العام وتقويم المنهج في ضوئها، بالإضافة إلى تحديد مدى مراعاة معلم اللغة العربية لتناول تلك المقومات أثناء تدريسه للنصوص الأدبية في الفصل الدراسي.

وقد قام الباحث بتحديد مقومات التذوق الأدبي التي ينبغي توافرها في النصوص الأدبية المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي، وحصر مقومات التذوق الأدبي التي سبق تحديدها، وصياغتها صياغة معيارية، ووضعها في استبانة تم عرضها على المحكمين لقياس صدقها، وتحليل النصوص الأدبية (عينة الدراسة) في ضوء تلك المعايير، بالإضافة إلى تصميم وبناء الاستراتيجية المقترحة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية .

وقد صمم الباحث بطاقة ملاحظة في ضوء الاستراتيجية المقترحة وذلك لقياس مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية. وتحديد مدى مراعاتهم لمقومات التذوق الأدبي أثناء تدريسهم تلك النصوص. وقد طبق بطاقة الملاحظة على عينة من مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أثناء تدريسهم النصوص الأدبية داخل الفصل الدراسي.

---

[١] وحيد السيد اسماعيل حافظ :" **تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، **كلية التربية جامعة الزقازيق**، ١٩٩٧.

ومن أهم نتائج الدراسة عجز معالجات النصوص الأدبية في تناول مقومات التذوق الأدبي الواردة في تلك النصوص بالشرح والتوضيح والتحليل والمناقشة، كما كشفت الدراسة عن ضعف المستوى العام لمعلمي اللغة العربية في إتقانهم للمهارات الأساسية لتدريس النصوص الأدبية حيث بلغت نسبة إتقانهم للمهارات الأساسية (٤٥%) وهي نسبة ضعيفة.

ومن نتائج الدراسة أن المعلمين يهملون جانب الأنشطة اللغوية عند تدريسهم للنص الأدبي حيث جاء مستوى إتقان المعلمين لمهارات التدريس المرتبطة بتلك الأنشطة ضعيفاً جداً، كما أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والمدرسات في إتقان مهارات تدريس النص الأدبي أو في إتقان مهارات أي مرحلة من مراحل تدريس النص الأدبي .

وقد أوصى الباحث بضرورة مراعاة توافر الأفكار السامية والمبتكرة والعميقة في النصوص الأدبية المقدمة لطلاب الصف الثاني العام، ووجوب اختيار النصوص الأدبية الغنية بالأساليب الإنشائية بجانب الأساليب الخبرية ، لأنها أكثر قدرة على جذب انتباه الطلاب، حيث أنها تبرز المعنى وتوضحه، بالإضافة إلى ضرورة توافر المحسنات المعنوية في النصوص الأدبية المقدمة للطلاب ، لأنها تبرز المعنى وتوضحه، كما أوصت الدراسة بأهمية اختيار النصوص الأدبية الغنية بألوان الموسيقى المختلفة الخارجية والواضحة والخفية، لأنها تترك صدى طيبا في نفوس الطلاب.

تعقيب على دراسات المحور الثالث

بعد أن تم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تدور حول تطوير تدريس الأدب استطاعت الباحثة أن تسجل بعض الملاحظات التالية :

١- تم استخدام تحليل المحتوى في بعض الدراسات نظراً لمالها من مزايا في مجال طرق التدريس وللتعرف على واقع محتوى المادة المكتوبة كما وكيفاً، ووصف خصائص المحتوى .

٢- انتهى عدد من الدراسات إلى نتائج ذات أهمية في مجال تطوير تدريس الأدب، وإعادة التخطيط له،وأهمية عملية الفهم والاستيعاب للنصوص الأدبية.

وكان من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسات التي أجريت في مجال التقويم ما يلي:

١- عدم تحقيق المنهج لأهدافه .

٢- إهمال المحتوى المقرر على الطلاب لبعض الفنون الأدبية.

٣- عدم مراعاة محتوى الأدب ونصوصه لحاجات الطلبة ومشكلاتهم وواقع بيئتهم المعاصرة .

٤- اقتصرت أغلب الدراسات على تقويم منهج إحدى المراحل الثانوية ففي دراسة كل من شوقي أبو عرايس وجمال صبحي ، اقتصرت على تقويم منهج الأدب والنصوص في الصف الأول الثانوي ، في حين دراسة ماجد الأشمر اقتصرت على الصف الثالث الثانوي .

٥- أما الأدوات التي استخدمت في تلك الدراسات، تراوحت ما بين استبانات وتصميم معيار ، أو اختبار تحصيلي .

٦- كما اتفقت نتائج دراسة الأشمر وأبو عرايس على عدم اهتما م محتوى الأدب والنصوص بالموضوعات الأدبية التى تتعرض لمشكلات الطلاب الفكرية والاجتماعية والدينية.

أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في اشتقاق بعض المعايير من دراسة الأشمر وأبوعرايس، كما قد استفادت الدراسة من دراسة النعمى في بناء بطاقة ملاحظة أداء المدرس .

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة وذلك بأن التطوير العلمي لتدريس الأدب في الدراسة الحالية أخذ شكل برنامج يتكون من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس، وأساليب تقويم في حين الدراسات السابقة اقتصرت على بعض عناصر البرنامج كدراسة النعمي التى اهتمت بطريقة التدريس ودراسة كل من أبوعرايس وصبحي والأشمر التى اهتمت بالمحتوى.

وأخذت الدراسة الحالية المرحلة الثانوية بأكملها وهذا بخلاف دراسة أبو عرايس و صبحي التى اقتصرت على الصف الأول الثانوي ودراسة الأشمر اقتصرت على الصف الثالث الثانوي .

وكانت أكثر دراسات هذا المحور إفادة للدراسة الحالية، دراسة وحيد إسماعيل، فقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كثير من الأوجه منها: تحديد مقومات التذوق الأدبي الواجب توافرها في النصوص حيث أفادت الدراسة الحالية في اشتقاق معايير التذوق الأدبي كالمقومات الفكرية، والمقومات العاطفية، والمقومات الفنية،كما قد تستفيد الدراسة الحالية من تلك الدراسة في بناء بطاقة ملاحظة أداء المدرس، ومع ذلك فهى تختلف عن دراسة وحيد فيما يلي:

- دراسة وحيد اقتصرت على تقويم أدب الصف الثاني الثانوي فقط في حين الدراسة الحالية أخذت المرحلة الثانوية.

- دراسة وحيد قامت بتحليل المنهج المقرر على طلبة الثاني الثانوي، ولـــم تقـــم بوضع منهج جديد، بينما الدراسة الحالية تقوم بإعداد منهج متكامل مـــن حيـــث المحتوى والأهداف، وطرائق التدريس، ووسائل التقويم.

من العرض السابق للبحوث والدراسات التي تناولت تقويـــم المنـــهج الأدبـــي والنصوص وتطويره، يمكننا الخروج بمجموعة من الأسس التي يمكن الإفادة منـــها في تحديد اتجاهات الدراسة الحالية، و بناء أدواتها ومن هذه الأسس ما يلي:

١. أن مستوى التذوق الأدبي لا يتأثر بالجنس، فليس هناك فروق في التذوق الأدبي بين الذكور والإناث.

٢. من الأمور التي تيسر للطلاب سبيل تذوق النصوص الأدبية مراعـــاة الجـــانب النفسي والاجتماعي في معالجة النصوص الأدبية شرحاً وتحليلاً ومناقشة، وهـذا مما سيؤخذ في الاعتبار في الدراسة الحالية.

٣. الخيال والموسيقى والصور الفنية والأفكار والعاطفـــة والأســـلوب والألفـــاظ، والمحسنات البديعية، من مقومات التذوق الأدبي التي ينبغي توافرها في النص.

٤. من أهم أهداف تدريس الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية هي تنمية التـــذوق الأدبي لدى الطلاب، ووصلهم بروائع الـــتراث الأدبـــي القديـــم، والمعـــاصر، وتمكنهم من فهم الأساليب اللغوية والبيانية المختلفة.

رابعاً : دراسات خاصة بالتذوق الأدبي وطرق تنميته

١-"وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى وضع مقياس موضوعي للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر يساعد على توجيه المناهج وتطويرها ، ويوفر للامتحانات مقياساً موضوعياً لقياس التذوق الأدبي.

وقد حدد الباحث مجموعة من أنواع السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي في الشعر، وصمم المواقف التي تنتزع هذا السلوك من الطلاب، وقام بإعداد المقياس على أساس تحديد سمات السلوك السابقة، وعرض المقياس في صورته الأولى على النقاد والأدباء لوضع معايير له يمكن على ضوئها الحصول على تقدير كمي لتذوق الطالب، ثم عدل المقياس وفق آراء النقاد والخبراء، وإجراء التجربة المبدئية، وعلى ضوء النتائج التي أسفرت عنها التجربة المبدئية أعد الباحث المقياس في صورته النهائية.

وقد توصل الباحث إلى تحديد معايير للتذوق الأدبي، كما توصل إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لا يتذوقون الشعر بالمفهوم الحقيقي للتذوق وإنما هم يستطيعون إصدار بعض الأحكام العقلية عليه، وثبت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التذوق الأدبي، و أوضحت الدراسة أن للمدرس أثره الفعال في تذوق الطلاب للأدب، و ارتفاع مستوى التذوق الأدبي لكل صف عما قبله، وتأثر التذوق الأدبي بما يحيط الفرد من مؤثرات حضارية وثقافية معينة.

---

(١) رشدى أحمد طعيمة:" وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية العامة، فن الشعر" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧١.

٢- "مضامين نظرية المعاملة الجمالية لطلاب الجامعات في التخصص الأدبي".[١]

هدفت هذه الدراسة إلى إعطاء مقررات في الأدب تقدم إلى الطلاب الجامعيين المبتدئين، من أجل تحقيق المتطلبات الأساسية للمنهج في العلوم الإنسانية، والتركيز على دمج الأدب والكتابة الإنسانية سويا ضمن مقرر شامل مراعياً ذلك التطور العاطفي والذهني للطلاب.

ولكي تحقق الدراسة هدفها، سعت إلى إعطاء الطلاب الجامعيين المبتدئيين مقررات في الأدب، وذلك من أجل تحقيق المتطلبات الأساسية للمنهج في العلوم الإنسانية والتركيز على دمج الأدب والكتابة الإنسانية سويا في مقرر شامل، مراعيا في ذلك التطور العاطفي والذهني للطلاب.

وتركز الدراسة على الطريقة الذاتية التلقائية في التعليم وأهمية استجابة الطالب لها؛ كما أنها تركز على الابتعاد عن الطرق التقليدية والتاريخية في عملية القراءة والكتابة. وهناك تركيزا كبيرا على القارئ والنص والتعامل المشترك فيما بين هذه جميعا، وأهم جانب في ذلك هو الجانب الإحساسي والعاطفي ، والصور والأفكار التى تتراود بين القارئ والنص . وهذا يدل على أهمية التجاوب بين القارئ والنص والمدرس في عملية توصيل واشتراك الطالب في التفاعل، كما أن المدرس بإمكانه أن يرى الطالب كيف أن استجابته لها أهمية كبيرة في التفاعل مع النص.

وتوصلت الدراسة إلى أن مساعدة الطالب في الاعتماد على نفسه -ويقع عبء ذلك على المدرس إذ لا يوجد حاجة الآن لكي يقوم المدرس بعملية التلقين بل يحاول أن يخلق لدى الطالب عملية تفهم ذاتي لاستجابته نحو النص- وحين يقوم

---

[١] Stiffler Beth Mackey : "The Implication of The Theory of Aesthetic Transaction for Introductory undergraduate Courses In Literature" Unpulished Ph.D. Dissertation , University of Illinois At Urbana-Champalgn, 1980.

الطالب بتحليل لاستجابته نحو النص، وحين يقوم المشتركون في هذه العملية سيتم توجيه ذلك نحو التصور والتفسير والتعليم والمهارات السابقة.

٣- " مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تصنيف القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية إلى ما يناسبها من جوانب الممارسة اللغوية، وضع مقياس لمدى تمكن الطلاب من المقررات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية، من خلال القراءة والكتابة.

ولكي يحقق الباحث أهدافه وضع مجموعة من الاختبارات الموضوعية المقننة التي تقيس أساسيات القدرة اللغوية لطلاب الصف الثالث الثانوي في نهاية عامهم الدراسي، ويتكون هذا المقياس من ثلاث فئات وهي اختبارات قدرة الصحة وتتكون من خمسة اختيارات لقياس مدى تمكن الطالب من نطق الكلمات وقراءتها قراء صحيحة، وفقاً لقواعد النحو والصرف، بالإضافة إلى اختبار الفهم، ويتكون من اختبار واحد لقياس قدرة الطالب على معرفة معاني الكلمات وفهم وتحليل الجمل والعبارات والفقرات والمقالات. واختبارات الجودة التي تتكون من أربعة اختبارات لقياس قدرة الطالب على التمكن من البلاغة والنقد الأدبي وتذوق النص الأدبي.

وتوصلت الدراسة إلى الطلاب في اختبار التذوق الأدبي حيث إنه أقل الاختبارات من حيث متوسط درجات الطلاب كما لم يحقق الطلاب معيار التمكن في أية مفردة من مفرداته.

---

(١) أحمد حسن حنورة:" مقياس تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، **كلية التربية، جامعة طنطا**، ١٩٨٢.

٤- "نظرية إل أس فيجو توسكي حول استجابة القاري للأدب كما وجدها في كتابه " علم نفس الفن": دراسة مقارنة للنظريات الجمالية لكانت وكولردج وريتشرز وديوي وروزن بلات"[1]

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل نظرية فيجو توسكي الجمالية، لتبريد ميوله ومساهمته في الوضع النظري للمنظور التأثري العضوي لاستجابة القاري للأدب.

وقد عالج الجزء الأول من البحث المنظور التأثري العضوي المأخوذ من النظريات الجمالية عند كانت، وكولردج وريتشرز، ودويوي وروزن بلات.

وقد تم التوصل إلى أسس مهمة وهي:

١- أن تكون استجابة القارئ عبارة عن تفاعل بين القارئ والنص بحيث يستمد القارئ من خبرته الفنية لإنشاء العمل الفني الخاص به.

٢- التفسيرات المتنوعة يمكن أن يكون لها صدق واضح.

٣- الاستجابة للأدب قد تحدث نمواً شخصياً.

---

[1]Susan B. Wood: "L.S.Vaygolsky's Theary of The Reader Response To Literature As Found In" The Psychology Of Art": A Comparison To The Aesthetic Theories Of Kant, Coleridge, Richards, Dewey And Rosen Blat Unpublished EDD Dissertation, University of New Jersey, ١٩٨٣

٥- " الاستخدام الجمالي للغة والتجربة الأدبية: مقدمة لتعليم الأسلوبية "[١]

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية الاستخدام التذوقي الجمالي للغة في التجربة الأدبية، وقد ركز سكوت على الاستخدام التذوقي الجمالي للغة والتجربة الأدبية وقد أكدت الدراسة على أهمية قراءة النص كأساس للتذوق الذي يتم من خلاله فهم العلاقات المتشابهة بين عناصر النص.

وتوصلت الدراسة إلى أن طريقة النطق الصوتي للنص عند قراءته تسهم في عملية تذوقه، لأن الملامح البارزة للشعر تكمن في استخدام التراكيب اللغوية لإحداث تأثيرات جمالية أدبية ، فاللغة بالنسبة للشعراء وسيلة فنية، والتأثيرات التي تنجم عن نماذج اللغة تتأتى عن العلاقات بين اللغة والمحتوى، وكلاهما مبنيان على اهتمام القارئ.

وكان من أهم نتائج الدراسة أهمية تقديم مقررات شعرية لطلاب الجامعات، إلى إحداث تجارب قرائية أفضل للشعر من قبل الطلاب، وتوفير وسائل تعليمية للتربويين، وذلك لبحث العلاقات مع الطلاب فيما بين التعابير الأدبية والمحتوى الشعري، والمواضيع والتجربة القرائية.

٦- " تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية"[٢]

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال ثلاث طرائق في التدريس هي طريقة الاكتشاف الموجه، والطريقة المحسنة والطريقة التقليدية ، وبيان مدى فعالية كل طريقة في تحقيق ذلك .

---

[١] Laff Ned Scott :" The Aesthetic use of Language and Literary Experience : An Introductory Pedagog icalstylistics" Unpublished P.h.D Disscrtation, University of Illinois At urbana - Champagin, 1984.

[٢] عادل أحمد محمد عجيز: "دراسة تجريبية لتنمية التذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية"رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٥.

وقد قام الباحث بإعداد طريقتين من الطرق الصالحة لتنمية التـــذوق الأدبـــي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ووضع فلسفة كل طريقة وخطواتها واختـــبر صدقها وثباتها، ثم اختار عينة عشوائية من الصف الأول الثانوي وقســـمها إلـــى ثلاث مجموعات: الأولى تدرس بطريقة الاكتشاف، والثانيـــة تـــدرس بالطريقـــة المحسنة، والثالثة بالطريقة التقليدية، لاختيار مدى فعالية الطريقتيـــن التجريبيتيـــن بالمقارنة بالطريقة التقليدية، وقد تم تطبيق مقياس التذوق الأدبي الذي أعده رشدي طعيمة عام ١٩٧١ على المجموعات الثلاث قبل التدريس وبعده.

وتوصل الباحث إلى أن طريقة الاكتشاف الموجه هي أفضل الطرق في تنمية التذوق الأدبي تليها الطريقة المحسنة ثم الطريقة التقليدية، حيث ظهر تحسن فـــي مستوى التذوق الأدبي ومهاراته عند طلاب العينة باستخدام الطرق السابقة، كمـــا توصل إلى أن مناهج اللغة العربية بالمراحل التعليمية لا تكسب الطـــلاب القـــدرة على التذوق الأدبي ومهاراته عند طلاب الجامعة في الشعر والنثر ، هذا بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات البنين والبنات في مقياس التذوق الأدبي لدى المجموعات الثلاث، واقترح البـــاحث وضـــع مقيـــاس للتذوق الأدبي عند طلاب الجامعة في الشعر والنثر.

٧-" تنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم الأساسي"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصفين السادس الابتدائي، والثالث الإعدادي.

ولكي يحقق الباحث هدفه عرض بعض النماذج الشعرية المناسبة على تلاميذ العينة، لكي ينمي مهارات التذوق الأدبي من خلالها مثل: التعبير عن الصور بألفاظ التلاميذ، اختيار الكلمة المناسبة للمعنى، والقراءة الجهرية المعبرة عن المعنى، مستخدماً طريقة المناقشة لتنمية مهارات التلاميذ .

وتوصلت الدراسة إلى أن تنمية التذوق الأدبي ليس قاصراً على تلاميذ التعليم الثانوي كما هو شائع، بل إنه يمكن تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم الأساسي.

٨-" النظرية التأثيرية في تدريس الأدب"[٢]

تهدف هذه الدراسة إلى تفسير وتوضيح العلاقة النظرية التأثيرية وتدريس الأدب لمدرس الأدب.

وتوضح النظرية أهمية اعتبار دور القارئ في الأدب مع مراعاة الاهتمام بنوعية القراء وتوقعاتهم للنص والخيال المصاحب أثناء قراءاتهم. كما توضح الدراسة الفرق بين الأوضاع المختلفة والتي من خلالها يرتبط القارئ بالدرجة الأولى مع ما سيحمله من معلومات من النص والإحساس الجمالي بالنص، والذي من خلاله يركز القارئ على التجربة الشعورية التي يعيشها أثناء القراءة.

وتركز النظرية التأثيرية في استخدامها في التعليم على أن تكون القصيدة أمام القارئ، ووجوب الاهتمام بالاستجابات الأولية، وضرورة أن يكون الجو الصفي تعاونياً، وتوسعة مفهوم المعرفة الأدبية، وارتباط التحليل التأثيرى

---

[١] محمود أحمد السيد:" تنمية التذوق الأدبي لدى تلاميذ التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٥..

[٢] R. E. Probst " Transactional Theory In the Teaching of Literature " ERIC Digest. Office of Educational Research and improvement (ED), Washington, DC. 1987.

بدراسات أدبية أخرى، كما وضحت الدراسة أهم أسس التدريس حسب هذه النظرية وهي الاستجابة وإعطاء الأفكار فترة من الزمن لكي تتبلور وفتح المجال لمناقشة النص.

٩-" تعليم الأطفال كيفية تذوق الأدب"[١]

تري هذه الدراسة أن طريقتين أساسيتين لتعليم الأطفال كيفية تذوق الأدب في أي من المستويات وهي: الطريقة التركيبية (أي طريقة التحليل الأدبي التقليدي)، وطريقة استجابة القارئ .

وتقدم طريقة التحليل التركيبية المصطلحات و المفاهيم التي تساعد القاري على تفسير ومناقشة الأدب. بينما طريقة استجابة القارئ تركز على تكامل الخبرة التي يمتلكها الفرد للنص، إضافة إلى خبرة القارئ الشخصية مع إعطاء الأولوية لمعرفة خصائص النص.

أما بالنسبة للأطفال فإن المواجهات مع الأدب يجب أن تحتفظ بخصائص اللعب وهي من أكثر أنشطة الأطفال الطبيعية. وكلما زاد تعرضهم بصورة متنوعة وأكبر للأدب ، فإن على الأطفال أن يقرروا بأنفسهم، كيفيه الأهداف وتعديل الاستراتيجيات القرائية طبقاً للاحتمالات ضمن النص.

---

[١] Sharon -L Pugh: "Teaching children To Appreciate Literature " (ERIC Digest Number 1. Office of Education Research and Communication Skills, Washington , DC 1988.)

١٠-"دراسة تحليلية للنصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مقومات التذوق الأدبي".[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مقومات التذوق الأدبي، التي ينبغي توافرها في النصوص الأدبية، ومدى توافر هذه المقومات في الكتاب على تلاميذ الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي، بهدف الارتفاع بمستوى تلاميذ هذه المرحلة في التذوق الأدبي شعراً ونثراً في الفنون الأدبية المختلفة.

وقد قام الباحث بتحديد قائمة بمقومات التذوق الأدبي التي ينبغي توافرها في النصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي، واختبر صدقها وثباتها، كما أعد استمارة تحديد مستوى النصوص المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلى:

أن النصوص المقررة على طلاب العينة، تتضمن العديد من مقومات التذوق الأدبي إلا أن هذه النصوص أقل مما ينبغي أن يدرسه هؤلاء الطلاب، وأن سبب ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي راجع إلى نقص ما تتضمنه النصوص الأدبية المقررة على طلاب التعليم الأساسي لعنصر العاطفة والصور الفنية والصياغة الفنية ، والخيال الابتكاري والعلمي ، والأفكار العصرية والرمزية والتراثية والموسيقى.

---

[١] عثمان عبد الرحمن جبريل:" دراسة تحليلية للنصوص الأدبية القررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي" في ضوء مقومات التذوق الأدبى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ١٩٨٩.

١١-" استخدام الأدب في تعليم الفكر الناقد لطلاب العمل الاجتماعي"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان الأدب بدلاً من النصوص القياسية بمقدوره أن يزيد من التفكير النقدي، الذي يشتمل على مهارات جدليـــة وتحليليـــة وإبداعية.

واختارت الباحثة عينة الدراسة المكونة مـــن (١٥) طالبـاً مـن طـلاب الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب الحرة، وطبقت الباحثة على العينة اختبارات قبلية وبعدية، وذلك لتحديد المهارات الفكرية، وقامت بتدريس البرنامج التعليمـــي في الأدب لعينة البحث.

وكان من أهم نتائج الدراسة أن جميع طلاب العمل الاجتماعي قد أظـــهروا مستويات متزايدة من الفكر الناقد، بالإضافة إلى ذلك فإن الأدب قد مكنـــهم مـن تحديد أفضل لموضوع التعدد الثقافي والمشاكل الأخلاقية في التجـارب الميدانيـة وأظهروا زيادة في استخدام مهارات العمل الاجتماعي المهني، كما أن تبني الأدب في استخدام الصحافة الجدلية من أحد الأساليب التي تؤدي إلـــى زيـادة التفكـير الماهر لمساعدة الطلاب على تبني منطق ونظام العمل الاجتماعي، والتعرف علـى نماذج اتخاذ القرارات الأخلاقية ،وزيادة فعالية أداء العاملين الاجتماعيين.

---

[١] Linda Oconnor Noer, "Using Literature To Teach Critical Thinking To social Work students " unpublished MA. Dissertation Loyola University of Chicago,1994, (Dal-A55/02, P.37,Aug,1994)

١٢- " ديوان نقدي للنصوص الأدبية الأكادية المترجمة ما بين عام ١٦٠٤- ١٩٤٠"[١]

تهدف هذه الدراسة إلى القيام بدراسة نقدية للنصوص الأكادية التي تضمنها الديوان.

وقد قوم الباحث النصوص الأكادية المترجمة الأربعة عشر كاتباً أكادياً.

وكان من أهم نتائج الدراسة أنها تعتبر هذه الدراسة النقدية الأولى التي تجمع العديد من النصوص الأكادية المترجمة، هذه النصوص المختارة تغطي مجموعة واسعة من المواضيع ولكنها تقدم اهتماماً عاماً يتعلق بتطور الثقافة الأدبية الأكادية والهوية الأدبية.

١٣- " دور محتوى الأدب في برامج اللغة، وتكامل النقد الأدبي في المنهج الجامعي"[٢]

هدفت هذه الدراسة إلى اختيار محتوى وأساليب الممارسات التعليمية الحالية في كليات الآداب التي تدرس الآداب الأجنبية لمعرفة دور محتوى الأدب في برامج اللغة والثقافة، ومعرفة حيوية واستمرارية النقد الأدبي في المستويات الجامعية الأولى، وذلك باستخدام اللغة الأسبانية كمثال.

---

(1) Marcel J.Baarrriaault :" Reveille. A Critical Anthology of Acadian Lliterary Texts In Translation, 1604-1940 "Unpublisned MA. Dissertdtion New Brunswick University 1995,(MAI 34/02,p530)

(2) Shiun-Fen Tsal: "The Role And Content of in Literaturs College Foregn Laguage Programs And The Integration of Literary Criticism In to Undergraduate Curriculum" Unpublished Ph.D.Dissertation, Massachusets University, 1995.

وقد أعد الباحث استبانة لمعرفة آراء مدرسي اللغة والأدب الأسباني في خمس كليات في غرب ولاية ماساشوسيتس، كما أجرى الباحث مقابلات مع مدرسي اللغة الأسبانية لمعرفة رأيهم قي أهداف تعليم الأدب ، واختيار المنهج ومنظور الأدب النقدي .

وكان من أهم نتائج الدراسة أن البيانات أشارت البيانات إلى أن أساتذة الأدب الأجنبي يرون أن النهج المثالي يكون في تطوير وسائل الفهم والاستيعاب، وتحليل المحتوى، والإحساس الثقافي المتنوع ، وتنمية الفكر الناقد، بالإضافة إلى وجود فجوة بين الأدب والنقد، وصعوبة تعليم النقد، وعدم كفاءة الدراسات الثقافية في الأدب.

وأوصت الدراسة بتدريس النقد كهدف يجب أن تتبناه كليات تعليم الأدب الأجنبي ضمن التدريب المهني الرئيسي.

١٤-" مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ، تشخيصها ومقترحات علاجها"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مشكلة تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر معلمي وموجهي اللغة العربية وطلاب الصف الثالث الثانوي ومعرفة الأسباب التي تكمن وراء هذه المشكلات، وتقديم الحلول المقترحة لحلها.

---

[١] محمد بن سالم بن عيسي المعشني:"مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان تشخيصها، مقترحات علاجها" ماجستير غير منشورة سلطنة عمان، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٥.

ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بتصميم استبانتين، وزعت إحداهما على طلاب الصف الثالث الثانوي للتعرف على أهم المشكلات التي تواجههم في تعلم البلاغة. بينما وزعت الأخرى على معلمي اللغة العربية وموجهيها بهدف تحديد مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية وأسبابها. ووضع الحلول المقترحة لعلاجها.

وكان من ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب، مما يستدعي التركيز على التذوق الأدبي، وتنمية مهاراته من خلال دروس البلاغة والنقد والنصوص، والإكثار من المطالعة للكتب الأدبية، والأعمال الأدبية، كما توصلت الدراسة إلى أن تدريس البلاغة يتم بمعزل عن النصوص الأدبية ، نتيجة لإغفال التكامل بين فروع اللغة العربية وإهمال التذوق الأدبي والجمال الفني في دروس البلاغة، وضرورة اهتمام مؤسسات التعليم المعنية باللغة العربية بسلطنة عمان ، بإعداد معلم اللغة العربية إعداداً جيداً من الناحية الأكاديمية والتربوية قبل الخدمة وأثناءها.

١٥-"تصور مقترح لمقرر الأدب بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير التذوق الأدبي"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير تنمية التذوق الأدبي التي ينبغي أن تتوافر في محتوى الأدب المقدم لطلاب المرحلة الثانوية العامة، وتعرف مدى اتفاق أو اختلاف محتوى المقرر المقدم للطلاب في المرحلة الثانوية مع هذه المعايير، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لما ينبغي أن يكون عليه محتوى مقرر الأدب لهؤلاء الطلاب في ضوء النتائج التي يسفر عنها التحليل.

---

[١] محمد أحمد عويس: "تصور مقترح لمقرر الأدب بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير التذوق الأدبي"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

ولكي يحقق الباحث أهدافه قام ببناء معايير تنمية التذوق الأدبي لطلاب عينة الدراسة، مستعيناً في بناء المعايير بالدراسات السابقة والأدبيات التربوية، وقام بتحليل محتوى مقرر الأدب للمرحلة الثانوية، للتعرف على مدى اتفاقه أو اختلافه مع معايير التذوق الأدبي، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، ووضع تصور مقترح لمحتوى المقرر في ضوء معايير التذوق الأدبي وفي ضوء نتائج تحليل محتوى الكتب.

توصل الباحث في هذه الدراسة إلى أن محتوى مقرر الأدب لطلاب الثانوية العامة لا يتفق مع معظم معايير التذوق الأدبي التى ينبغي توافرها فيه، و أن تاريخ الأدب يطغي على النص الأدبي نفسه في المحتوى المقرر على الطلاب، وأن اختيار النص لا يقوم على أساس ما فيه من تجارب شعورية وقيم جمالية وفنية صادقة، بل على أساس صدقه في الشهادة على الحدث التاريخي الأدبي، كما لم يسهم محتوى كتب النصوص المقررة في تنمية تذوق كلام الله عز وجل وإدراك سر الإعجاز وتذوق كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم والوقوف على أثرها في اللغة والأدب، ولم يسهم المحتوى الحالي بدرجة كافية في تقديم النصوص التي تعين على مواجهة مشكلات التطرف والإدمان، والتلوث بطريقة إيجابية وبناءة، كما لم يسهم المحتوى الحالي بدرجة كافية في بيان وتوضيح الأهمية القصوى بقيم الحياة الأسرية والعمل داخلها بما يحقق مقضيات الخلافة في الأرض وفق منهج الله.

وتوصلت الدراسة إلى أن الكتب المقررة لم توضع على أساس علمي موضوعي ودراسات ميدانية للتعرف على نوعية الجمهور المستهدف، وحاجاته ومشكلاته التي تتفق مع مرحلة نموه، ولم يسهم المحتوى في ربط الطلاب بواقعهم، فالموضوعات غير متسقة مع حاجات الطلاب أو ميولهم واهتماماتهم.

١٦-" تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الثاني الثانوي".[١]

هدفت هذا الدراسة إلى وصف وتحليل الأساليب التي تعالج بها النواحي البلاغية والنقدية في النصوص الأدبية في المدرسة الثانوية في مصر، بالإضافة إلى التوصل إلى معلومات تتصل بنظرية النظم تؤكد على جدواها في إثراء الحاسة الفنية بما يمكن الطلاب من تذوق الأدب وتقويمه، وتصميم اختبار موضوعي ثابت وصادق لقياس أثر نظرية النظم على تذوق الطلاب للأدب وتقويمهم على مستويي المعرفة والتطبيق.

وقد أعد الباحث دليل المعلم للدروس المختارة للتجريب ، بحيث يحتوي هذا الدليل على خطوات السير في تذوق دروس الأدب ومواطن الجمال وأسراره في كل درس وفقاً لمفاهيم نظرية النظم ، كما أعد اختبارا تحصيليا لقياس أنواع السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبي في الفنون الأدبية المختلفة، في ضوء ما أسفرت عنه دراسة نظرية النظم من أهداف يجب أن تكون موضعاً للاعتبار عند دراسة التذوق الأدبي.

وكان من ثمة ضعف واضح في مستوى التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,١) بين نتائج أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للتذوق الأدبي، وأن تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم يزيل الحواجز والفواصل بين فروع اللغة، الأمر الذي يتفق وطبيعة الاستعمال اللغوي الذي يقوم على التكامل، وأن الأسئلة الموضوعية تقيس مستوى تذوق الطلاب بصورة جيدة، الاقتصار على إصدار الأحكام العقلية على النصوص الأدبية لا يجدى في تنمية ملكة التذوق

---

(١) صبرى عبد المجيد هنداوى: "تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبد القاهر الجرجانى على التذوق الأدبى لطلاب الصف الأول الثانوى" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

الأدبي لدى الطلاب بالصورة المرجوة الأمر الذي يؤكد علـــى أهميـــة تكـــامل الجوانب العقلية، والجمالية، والوجدانية.

١٧-" برنامج مقترح لتطوير تدريس مقرر النحو كمتطلب جامعي - في ضـــوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني وأثره على التحصيـــل فـــي بعـــض المهارات النحوية المقررة على طلبة كليات التربية في الجمهورية اليمنية"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج لتطوير تدريس مقرر النحو في ضوء نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني في كلية التربية بالجمهوريـــة اليمنيـــة، و قياس أثر هذا البرنامج على التحصيل في بعض المهارات النحوية المقررة علـــى طلبة كليات التربية بالجمهورية اليمنية.

وقد قام الباحث باشتقاق مجموعة من الأسس مـــن المصـــادر والمراجـــع والأدبيات التربوية التى تناولت نظرية النظـــم عنـــد الجرجـــاني. وأعـــد قائمـــة بالمهارات النحوية التي تمثل الأهداف العامة والخاصة للبرنـــامج المقـــترح وتـــم عرضها على عدد من المحكمين لاختبار صدقه وثباته. وتم تطبيق الاختبار علـــى المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج بعد تنفيذه.

وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فـــي الاختبـــار البعـــدي لصـــالح أداء المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي- البعدي لصالح أدائهم فـــي الاختبار البعدي .

---

(١) محمد حسين محمد خاقو: "برنامج مقترح لتطوير تدريس مقرر النحو في ضوء نظرية النظم عند عبـــد القاهر الجرجانى وأثره على التحصيل في بعض المهارات النحوية المقررة على طلبة كليـــات التربيـــة بالجمهورية اليمنية" رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة لقـــاهرة، ١٩٩٧.

التعقيب على الدراسات الخاصة بالمحور الرابع

الدراسات الخاصة بالتذوق الأدبي :-

اتفقت معظم نتائج الدراسات السابقة بمختلف مصادرها في "مصر، والبحرين، واليمن، وعمان، والأردن، وسوريا، وليبيا" على ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي. و أرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى أسباب منها ما يتصل بطريقة التدريس، ومنها ما يتصل بالكتاب المدرسي ومنها ما يتصل بنظام التقويم السائد ، ومنها ما يتصل باختيار النص الأدبي.

حيث رجحت دراسة جبريل هذا الضعف إلى عدة أسباب منها: نقص ما تتضمنه النصوص الأدبية المقررة على طلاب التعليم الأساسي لعنصر العاطفة والصور الفنية، والصياغة الفنية، والخيال الابتكاري والعلمي، والأفكار العصرية.

أما دراسة محمد المعشني فقد أوعز ضعف مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بعمان إلى الضعف العام في اللغة العربية.

واتفقت كل من جبريل ومحمود السيد في أنه يمكن تنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب في أي مرحلة دراسية، بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي حتى المرحلة الجامعية، وهذا ما يتفق مع الواقع طالما توفرت الظروف المناسبة لتنمية التذوق.

كما توصلت دراسة النعمي إلى ضرورة تنمية قدرة الطالب على المقارنة والموازنة بين النصوص الأدبية، وتدريبهم على الموضوعية في النقد وهذه النتائج تتفق مع الواقع ومع آراء المتخصصين في الأدب وتدريسه، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة محمد عويس الذي أوصى فيها بضرورة ارتباط منهج الأدب بالنصوص الأدبية، وأن يكون الاهتمام الأول بالنصوص الأدبية بحيث يكون الهدف الأول من دراسة الأدب. وأن يكون عرض تاريخ الأدب ما هو إلا وسيلة لتحقيق هذا الهدف الأول.

وتوصل عبد الله النعمى ومحمد عويس في نتائج دراستهما إلى ربط العصور بعضها ببعض والتركيز في دراسة النصوص الأدبية على الموضوعات الفنية.

تشابهت دراسة كل من عويس وجبريل، في أن كليهما يهدف إلى تنمية التذوق الأدبي عن طريق اختيار النصوص الأدبية الراقية وقدم كلاهما تصورا مقترحًا، كما أن أدوات الدراستين متشابهان وكلاهما استخدم تحليل المحتوى ووجه الاختلاف فقط في المراحل الدراسية حيث كانت دارسة عويس في المرحلة الثانوية، في حين كانت دراسة جبريل فى مرحلة التعليم الأساسي.

توصل عادل عجير في نتائج دراسته إلى تنوع أساليب طرائق التدريس أكثر فاعلية لتنمية التذوق الأدبي، وقد توصل إلى طريقة الاكتشاف الموجه هي أفضل الطرق لتنمية التذوق الأدبي، و استخدم الباحث مقياس الدكتور رشدي طعيمه للتذوق الأدبي كما استخدمه قبله ماجد الاشمر في دراسته.

أظهرت نتائج دراسة كل من رشدي طعيمه وماجد الأشمر، تأثر مستوى التذوق الأدبي بما يحيط بالطلاب من مستويات اجتماعية وثقافية، أوصى رشدي طعيمة في دراسته بأن يكون النص أعلى من مستوى الطلاب حين يدفعهم إلى تأمله، ويشحذ فكرهم ، وأن تقويم أداء الطلاب يكون من خلال نصوص لم يسبق لهم دراستها، كما كشفت نتائج دراسة رشدي طعيمة، عن عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الجنسين في التذوق الأدبي، وهذا بدوره يساعد الباحثة في دراستها، دون التقيد بهذا المتغير، وفي توحيد المحتوى للبنين والبنات.

أما دراسة صبري هنداوي فقد توصلت في نتائجها، إلى أن الاقتصار على إصدار الأحكام العقلية على النصوص الأدبية، لا يجدى في تنمية ملكة التذوق الأدبي لدى الطلاب بالصورة المرجوة الأمر الذي يؤكد على أهمية تكامل الجوانب العقلية والجمالية والوجدانية في معالجة النص الأدبي.

وتعد دراسة محمود عويس من أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية وأكثر الدراسات إفادة للدراسة الحالية في بناء معايير التذوق الأدبي.

وتتفق دراسة عويس مع الدراسة الحالية في تحليل محتوى الأدب للمرحلة الثانوية في ضوء معايير التذوق الأدبي للمدارس الحديثة، واختلفت دراسة عويس عن الدراسة الحالية، حيث قدم عويس فقط تصوراً مقترح للأدب أما الدراسة الحالية فتضع منهجاً للأدب متكامل من حيث المحتوى وأهدافه وطرائق التدريس ووسائل التقويم.

إذا كانت دراسة هنداوي قدمت تصوراً جديداً لتدريس الأدب وتذوقه في ضوء التكامل بين هذه العلوم، فإن الدراسة الحالية تلتقي مع هذه الدراسة من حيث طبيعة اللغة بأنها نظام شامل متكامل لا يمكن الفصل بين أجزائه.

كما أفادت الدراسة الحالية من النتائج التى توصل إليها عادل عجير، وعثمان جبريل ومحمد عويس في دراستهم في تعضيد الدراسة الحالية .

ارتكزت بعض الدراسات التي أنجزت في مجال التذوق الأدبي على طرائق تدريس مختلفة لتنمية الإحساس بجمال الأدب حيث ركزت دراسة "آربربست ١٩٨٧ " على أهمية النظرية التأثيرية في تدريس الأدب، وهي التي نادى بها الإمام عبد القاهر الجرجاني قبل عشرة قرون من الزمان.

كما اهتمت بعض الدراسات بتعليم الأطفال تذوق الأدب عن طريق الأنشطة التي تحتفظ بخصائص اللعب، لأن اللعب من أكثر أنشطة الأطفال الطبيعية كما في دراسة "شارون إل بيو ١٩٨٨".

و أوصت بعض الدراسات في مجال فهم الأدب وتذوقه بصورة أفضل يتعين عليهم الاهتمام بالجانب التاريخي والاجتماعي للأدب، ومعرفة الوسط والبيئة التي أنتجت هذا الأدب كما في دراسة "يوج إيفني ، ١٩٩٠".

ولقد انتهت معظم الدراسات إلى التأكيد على أهمية اختيار النماذج الأدبية الراقية بما تتضمنه من مقومات التذوق الأدبي، لما لها من دور فعال في تنمية ملكة التذوق الأدبي لدى الطالب.

ولقد أفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات خاصة فيما يتعلق باشتقاق معايير التذوق الأدبي، مثل دراسة كل من رشدي طعيمة ومحمد عويس .

انتهى عدد من الدراسات إلى نتائج ذات أهمية في مجال تطوير تدريس الأدب، وإعادة التخطيط له، وأهمية عملية الفهم والاستيعاب، وقراءة النص وطريقة النطق الصوتي للنص في تذوق الأدب، كما في دراسة " سكوت ١٩٨٤".

وقد أمكن الخروج من هذا العرض السابق للبحوث والدراسات العربية والأجنبية بالعديد من الأسس التي يمكن الإفادة منها في تحديد اتجاه الدراسة الحالية وبناء أدواتها ومن هذه الأسس ما يلي:

١- أن عملية التذوق الأدبي تبدأ من النص نفسه تبعاً لما يثيره في نفس المتلقي من عواطف وأحاسيس وأفكار ، لذا لابد من الاهتمام باختيار النصوص الأدبية الراقية وتحليلها تحليلاً وافياً حتى توفر بيئة تساعد على التذوق الأدبي.

٢- عند دراستنا للنص الأدبي وتناوله بالشرح والتحليل ينبغي أن لا نتناوله بيتاً بيتاً حتى لا نجزئ المعنى، وبذا تعتبر الوحدة هي وحدة القصيدة وليس البيت كما هو شائع بين النقاد .

٣- أن سؤال الطالب عن الفكرة الرئيسة في فقرة ما ، وتحديد الجانب النفسي الموجود في النص، والتحدث عن الاتجاهات الاجتماعية السائدة في النص الأدبي لمن أهم الأساليب المستخدمة في قياس فهم الطلاب وتذوقهم للنصوص الأدبية، حيث لا تذوق دون فهم.

٤-حددت دراسات هذا المحور العديد من مهارات التذوق الأدبي التي تكشف بدورها عن العديد من مقومات التذوق الأدبي في النص ومن هذه المقومات الكلمة الموحية، والأفكار، والموسيقى والعاطفة الصادقة والصور البيانية وجمال التشبيه، والأساليب اللغوية ، البديعية، وهذا ما يفيد الدراسة الحالية في بناء المعايير التي سيتم في ضوءها تحليل النصوص الأدبية.

خامساً : دراسات خاصة بأداء مدرسي اللغة العربية:

١- مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: تحديدها وتقويمها"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم مهارات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتشخيص المستوى الحالى لأداء هؤلاء المعلمين فى ضوئها. وبيان اثر متغيرات كل من المؤهل الدراسى، والنوع، والخبرة، على أداء المعلم لهذه المهارات، مع بيان العلاقة بين السمات الشخصية للمعلمين ودرجة إتقانهم لمهارات التدريس.

وفى سبيل تحقيق الأهداف السابقة تم إجراء ما يلى:

١. تحديد أهم المهارات اللازمة لتدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وذلك عن طريق نتائج الدراسات السابقة، وأهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ثم وضع هذه المهارات فى صورة استبيان، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين لقياس صدقها.
٢. تصميم أربعة بطاقات للاحظة أداء عينة من المعلمين بلغ عددهم (٥٠) معلماً ومعلمة، وذلك اثناء تدريسهم لأربعة فروع للغة العربية هى: النصوص والقراءة، والنحو، والتعبير،.
٣. تم تطبيق اختبار عوامل الشخصية للراشدين (لكاتل) على عينة بلغ عددها (٣٠) معلما ومعلمة لبيان العلاقة بين السمات الشخصية للمعلمين ودرجة إتقانهم لمهارات التدريس.

وقد كشفت الدراسة عن ضعف المستوى العام لأداء معلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فى إتقان مهارات تدريس النصوص، والقراءة، والنحو والتعبير، كما كشفت الدراسات عن العديد من المهارات التى يتقنها المعلمون بصورة جيدة

---

[١] فؤاد عبدالله عبد الحافظ:"مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، تحديدها وتقويمها" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الأزهر، ١٩٨٦.

ومنها: قراءة النص الأدبي قراءة سليمة معبرة، والتعريف بالغرض العام للنص، والتعريف بقائل النص والتعرف على المفردات اللغوية الصعبة وتفسيرها، وشرح

المعنى العام للوحدة في الشعر أو الفقرة في النثر، واستخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية، كما أوضحت الدراسة العديد من المهارات التي يتقنها المعلمون بصورة ضعيفة ومنها: تقسيم النص إلى عناصر رئيسة، وتوظيف الصور البيانية والمحسنات البديعية لبيان أثرها وتوضيح ملامح شخصية صاحب النص، وتوضيح خصائص أسلوب صاحب النص، وبيان أثر البيئة من خلال النص الأدبي، وربط عناصر النص الرئيسة، كما أوضحت الدراسة العديد من المهارات التي يتقنها المعلمون بصورة ضعيفة جداً ومنها: المقارنة بين النص ونصوص أخرى لنفس الشاعر، والمقارنة بين النص ونصوص أخرى لشعراء آخرين، و ربط النص بمواقف من حياة الطلاب، و استخدام أسئلة موضوعية في التقويم، و تنمية مهارات نقد المقروء لدى الطلاب.

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المؤهلين تربوياً ذوي الخبرة الأكثر من عشر سنوات أو الأقل منها وبين المعلمين غير المؤهلين تربوياً من ذوي نفس الخبرة في مهارات تدريس النصوص بوجه عام.

وثبت من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات المؤهلات تربوياً ذوات الخبرة الأكثر من عشر سنوات أو الأقل منها ، وبين المعلمات غير المؤهلات تربوياً ذوات نفس الخبرة في مهارات تدريس النصوص الأدبية بوجه عام لصالح المعلمات المؤهلات تربوياً.

٢- "تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحريـــن ، فـــي ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية "[١]

هدفت هذه الدراسة إلى الوصول إلى قائمة بالمهارات التدريســـية اللازمـــة لتدريس مادة اللغة العربية بالطريقة التكاملية بالمرحلة الثانوية، و تعـــرف مـــدى ممارسة مدرس اللغة العربية لهذه المهارات، وتعرف الفروق فـــي مســـتوى أداء المدرسين طبقاً للجنس وعدد سنوات الخبرة .

وقد قام الباحث ببناء استبانة لتعرف آراء مدرسى ومدرســـات مـــادة اللغـــة العربية، واختصاصي المناهج في مهارات تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية للمرحلة الثانوية، كما قام ببناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء مدرسي ومدرسات اللغـــة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التي تم تحديدهـــا. وذلـــك لتعـــرف نواحي القوة والضعف في أداء هؤلاء المدرسين ومعرفة مدى تمكنهم مـــن هـــذه المهارات.

وأشارت النتائج إلى تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم هذه اللغة بالطريقة التكاملية، قلة متابعة المدرسين من قبل المعنيين بالإشـــراف علـــى تدريس اللغة العربية بالطريقة التكاملية في المرحلة الثانوية، عدم تحمس بعـــض المدرسين للتدريس بالطريقة التكاملية، لاعتقادهم أنها أضاعت اللغـــة العربيـــة ، وبخاصة النحو، والبلاغة إذ أن هذه الطريقة جعلت كتب اللغة العربية من وجهـــة نظرهم وكأنها كتب قراءة ونصوص فقط.

كما أثبتت الدراسة تقيد بعض المدرسين برواسب الطريقة التقليديـــة التـــي اعتادوا على التدريس بها فترة طويلة رغم المحاولات التي يبذلها بعضهم للتكيـــف

---

[١] محمد رضا محمد: **"تقويم أداء مدرسى اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، دولة البحرين، كلية التربية، جامعة البحريـــن، ١٩٩٤.

مع الطريقة الجديدة،كثافة محتوى منهج اللغة العربية إذا قورن بالفترة الزمنية التي يدرس فيها حيث تحتوي بعض كتب اللغة العربية على أكثر من (١٧) موضوعاً، أغلبها موضوعات طويلة، تحتاج بعضها إلى فترة ست حصص أو أكثر لمعالجتها، وعلى المدرس أن يعالج المهارات اللغوية في كل موضوع من تلك الموضوعات أو في أغلبها.

٣- "قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة تحديد معايير تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية، و بناء مقياس للدراسات الأدبية في ضوء المعايير السابقة، و قياس مستوى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية وفقا للمقياس السابق.

ولكي تحقق الباحثة أهداف الدراسة، قامت ببناء معايير لقياس تمكن طالب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية، مستعينة في بناء تلك المعايير بالدراسات السابقة، ومقررات الأدب في كليات التربية وأساليب تناول الدراسات الأدبية.

وفي ضوء هذه المعايير تم بناء مقياس الدراسات العربية بكليات التربية، ثم تطبيق المقياس على عينة الدراسة لقياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية.

وقد كشفت الدراسة أن مستوى طلاب أقسام اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية متدن جداً وذلك نتيجة ضعف الإعداد الأكاديمي في كليات إعداد

---

(١) إيمان أحمد عليان:" **قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكلية التربية من الدراسات الأدبية**" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

المعلم، واتباع طريقة تدريس تقليدية لا تساعد على تنمية حاسة التذوق الأدبي عند الطلاب، وعدم مساعدتهم على معايشة النص الأدبي بكل ما تتضمنه من مشـــاعر وأحاسيس وفكر وخيال وأسلوب، وتدني مستوى طلاب أقسام اللغة العربية كليـات التربية عينة الدراسة عن فهم النص الأدبي، وتحليله ونقده.

٤-" برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس النص الأدبي للطالبات المعلمات مـن خلال برنامج مقترح يعتمد على أسلوب التدريس المصغر"[١]

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات تدريس النص الأدبي لـدى الطالبـات والمعلمات من خلال برنامج مقترح يعتمد على أسلوب التدريس المصغر.

ولكي يحقق الباحث أهدافه تم تحديد قائمة بالمهارات التدريسية للنص الأدبي، وعرضها على المحكمين لقياس صدقها، وبناء برنامج مقترح في ضـوء قائمـة المهارات التدريسية للنص الأدبي، وأسلوب التدريس المصغر. وتصميم عدد مـن بطاقات الملاحظة والتأكد من صدقها وثباتها، واختيار عينة من طالبـات الفرقـة الثالثة شعبة اللغة العربية (تربوي) من كلية البنات، جامعة عين شمس بلغ عددهـا (٨) طالبات، وتطبيق البرنامج على عينة الدراسة، وتطبيق بطاقات الملاحظة على عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج.

---

(١) حسنى أحمد السيد: "برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس النص الأدبى للطالبات المعلمات مـن خـلال برنامج مقترح يعتمد على أسلوب التدريس المصغر" رسالة دكتوراه غير منشورة، كليات البنات، جامعـة عين شمس، ١٩٩٦.

وقد كشفت الدراسة عن عدد من المهارات العامة المرتبطة بتدريس النـــص الأدبي منها:عرض الدرس بسرعة تناسب الدارسين، واستخدام مادة علمية سليمة، والتركيز على النقاط الأساسية في الدرس، وإثارة جو من الألفة أثناء التدريـــس، وتحقيق الاتصال العصري مع الدارسين، وصياغة الأسئلة بوضـــوح، وإلقاؤهـــا بطلاقة، واستخدام تعزيز المثير "التشجيع على الإجابة" وتعزيز الاستجابة، وتوزيع الأسئلة على الدارسين، واستخدام التلميحات غير اللفظية المناســـبة "كالإيمـــاءات والحركات، الإشارات"، والحفاظ على التوقيت المناسب للدرس.

كما كشفت الدراسة عن عدد من المهارات الخاصة بتدريس النـــص الأدبـــي هي: التمهيد للنص الأدبي، وقراء النص الأدبي، وتمثل معانيه، وعـــرض أفكـــار النص، والمناقشة لاستخراج الصور البيانية والمحسنات البديعية، والتقويم.

أكدت نتائج الدراسة أن البرنامج كان له أثر دال عند مســـتوى (٠,٠٥) فـــي تنمية جميع المهارات الخاصة بتدريس النص الأدبي، وأثبتت النتائج أن البرنـــامج حقق نسبة كسب بلغت (١,٣٢) مما يؤكد فعالية البرنامج المقترح.

التعليق على دراسات المحور الخامس

الدراسات الخاصة بأداء مدرس اللغة العربية

توصل محمد رضا من نتائج دراسته إلى تدني مستوى أداء مدرسي اللغة العربية في تدريسهم بالطريقة التكاملية، وقد أوضح أسباب ذلك، كما توصلت إيمان عليان إلى ضعف معلم اللغة العربية من الناحية الأكاديمية والتربوية، وأستخدم رضا في قياسه لأداء المدرس بطاقة ملاحظة بينما استخدمت إيمان مقياس من إعدادها لقياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية من الدراسات الأدبية.

وقد أفادت الباحثة من هذه الدراسات السابقة في معرفة أنماط السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي ومقومات التذوق الأدبي وفي تدعيم منطلقات دراستها، وتأكيد مبرراتها من خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات فيما يتعلق بضعف الطلاب في التذوق الأدبي ، وقد يرجع هذا الضعف إلى عدم صلاحية وملاءمة المحتوى المقدم لهم مما دعا إلى القيام بهذه الدراسة الحالية .

وقد أمكن الخروج من هذا العرض السابق للبحوث والدراسات العربية والأجنبية بالعديد من الأسس التي يمكن الإفادة منها في تحديد كثير من اتجاهات الدراسة الحالية وفي بناء أدواتها ومن هذه الأسس مايلي:

١- ينبغي مشاركة الطلاب للمعلم في شرح النص وتحليلية واستنباط الخصائص الفنية والجمالية وتقويمه. وهذا ما ستراعيه الدراسة الحالية في بناء الاستراتيجية المقترحة .

٢- كشفت دراسات هذا المحور عن العديد من المهارات العامة والخاصة بتدريس النص الأدبي وقد سبق ذكرها، وهذه المهارات تفيد الدراسة الحالية في بناء الاستراتيجية المقترحة وبناء بطاقة الملاحظة التي سيتم في ضوئها قياس مستوى أداء معلمي اللغة العربية في تدريس النصوص الأدبية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة ، يلاحظ اتفاق معظم نتائج الدراسات بمختلف مصادرها على ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في التذوق الأدبي مما جعل تطوير برامج تعليم الأدب والنصوص موضوعاً يحظى بالاهتمام والبحث المتزايد في جميع البلدان العربية، ولكن هذا التطوير لبرامج تدريس الأدب في المرحلة الثانوية في دولة البحرين لم يحظ حتى الآن بأية دراسة علمية مما جعل الحاجة ملحة لمثل هذه الدراسة .

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

لاشك أن الدراسات السابقة تلتقي مع الدراسة الحالية في كثير من الجوانب أهمها:

١- الإسهام في التغلب على مشكلة تدريس الأدب وتنمية التذوق الأدبي لدى الطلاب التي تأتي عن الفكر التذوقي الخاص الخصب الذي وجد عند الجرجاني والآمدي وغيره من علماء اللغة القدامى والمحدثين . وقُدِم درس الأدب في صورة جافة واقتصر التذوق على استخراج الصور البيانية والتشبيه دون التعمق فيما أضافته من المعنى والجمال .

٢- الأخذ في الاعتبار التكامل بين علم اللغة والأدب والنحو والبلاغة في تذوق الأدب وتحليله ونقده .

٣- التأكيد على المباحث البلاغية الوظيفيه المتعلقة بحيوية اللغة واستعمالاتها في الحياة.

٤- تدريس الأدب على أساس من المهارات التي تتمثل في صحة النطق والفهم الصحيح للمسموع والمقروء.

٥- تعليم الأدب وتذوقه يتم في ظل نصوص أدبية جيدة وهادفة

٦- التأكيد على الدور الإيجابي للمتعلم وإعطاؤه فرصة للمناقشة والنقد، وإبداء الرأي وملاحظة التفاصيل الدقيقة في التراكيب اللغوية.

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

على الرغم من أن الدراسة الحالية تلتقي مع الدراسات السابقة في تلك الجوانب فإنها أيضاً تختلف عنها في كثير من الجوانب أهمها :

١. أنها تعتمد في إطارها النظري على المدارس النقدية الحديثة وهذا أهم ما يميزها عن الدراسات السابقة .
٢. أنها تعتمد في تحليل المحتوى للمرحلة الثانوية بينما الدراسات السابقة تعتمد في تحليلها للكتب لصف واحد فقط باستثناء دراسة محمد عويس.
٣. أن التطوير العملي لتدريس الأدب في الدراسة الحالية أخذ شكل منهج يتكون من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس، وأساليب تقويم في حين الدراسات السابقة اقتصرت على بعض عناصر المنهج. كطرائق التدريس مثلاً، أو تقويم المحتوى، أو أساليب التقويم .

بعض أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كثير من الجوانب أهمها:

١- تأكيد فكرة البحث :

يلاحظ أن الدراسات السابقة وخاصة الدراسات التي اهتمت بالتكامل بين الأدب والبلاغة أو بين الأدب والنحو والبلاغة، قد وفرت دعماً نظرياً لبعض أسس المنهج التي يمكن التوصل إليها في الدراسة الحالية لذا فقد أفادت هذه الدراسات الدراسة الحالية خاصة فيما يتعلق بعلاقة نظرية النظم والتذوق الأدبي وطبيعة التكامل بين فروعها.

٢- بناء الهيكل العام للمنهج المقترح في الأدب :

لاشك أن الدراسات السابقة وخاصة الدراسات التي اهتمت بتقويم برامج تدريس الأدب على أسس علمية ، أفادت الدراسة الحالية وخاصة فيما يتعلق باشتقاق الأسس التي سوف يتم في ضوئها بناء المنهج المقترح، واشتقاق المعايير اللازمة لتحليل المحتوى ثم استخدامها كأهداف في بناء المنهج .

٣- إعداد دليل المعلم

لاشك أن الدراسات السابقة خاصة الدراسات التي اهتمت بإعداد التصورات المقترحة ،وبناء المناهج لتدريس الأدب ، قد تفيد الدراسة الحالية في إعداد دليل المعلم ، ليكون بمثابة مرشد لتدريس المنهج وفقاً لمعايير المدارس الأدبية ، وخاصة فيما يتعلق بكيفية تهيئة الطالب لدرس الأدب، وكيفية معالجة النص الأدبي ، تدريس الأدب على أساس إتقان مهارات التذوق الأدبي وكيفية تنوع الطرق والأساليب لتدريس الأدب وفقاً لتنوع الموضوعات الأدبية وخصائصها ، وكيفية اختيار الأنشطة التعليمية التي تحقق أهداف المنهج، وتؤكد الدور الإيجابي للمتعلم ، وكيفية مراعاة التنظيم النفسي للمحتوى الأدبي وكيفية استخدام أساليب التقويم التي تقيس مهارة التذوق الأدبي والأداء اللغوي، وتوفر تغذية راجعة مستمرة لتحسين عملية التعلم، وتصحيح مسارها نحو تحقيق الأهداف.

بعض الأسس التى برزت من الدراسات السابقة :

أ- أسس لغوية

١-التأكيد على أن اللغة نظام شامل متكامل لا يمكن الفصل بين أجزائه البلاغية ، والنحوية والأدبية والدلالية.

٢- مراعاة التكامل بين الأدب وغيره من العلوم اللغوية كالنحو، والبلاغة .

ب- أسس نفسيه

وهي تدور حول مراعاة حاجات الطلاب وميولهم ورغباتهم في تدريس الأدب وتتلخص فيما يلي:

١- مراعاة التنظيم النفسي للمحتوى الأدبي من حيث التتابع والتكامل والاستمرار والبدء من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص أو العكس.

٢- التأكيد على مهارات تذوق الأدب التي تمثل في صحة النطـــق وســـلامة الأسلوب، والفهم الصحيح للمسموع والمقروء .

٣- تدريس الأدب من خلال نصوص جيدة ومنتقاة من الأدب العربي الرفيع.

٤- التأكيد على الدور الإيجابي للمتعلم ، واعطاوءه فرصة المناقشة والنقـــد وملاحظة التفاصيل الدقيقة في التراكيب اللغوية .

ج- أسس تربوية :

وهي تدور حول اختيار أنسب الطرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم في تدريس الأدب وتتلخص فيما يلي :

١- ضرورة تنوع الطرائق والأساليب في تدريس الأدب، والتقليل من الاعتماد على السرد.

٢- التنوع في الأنشطة التعليمية التي تساعد في تحقيق الأهداف.

٣- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية التي تتكامل مع طريقة التدريس فـــي تحقيق الأهداف.

٤- تنوع وسائل التقويم التي تهتم بقياس مهارة التذوق الأدبي ، وتعطي كـــل الموضوعات الأدبية المقررة.

الإطار النظرى للبحث ويشمل:

- الفصل الثالث:المدارس النقدية للأدب.
- الفصل الرابع: أسس بناء منهج الأدب في المرحلة الثانوية.

الفصل الثالث

المدارس النقدية للأدب

الفصل الثالث

المدارس النقدية للأدب

مقدمة:

بعد أن تناولت الباحثة فى الفصل الثانى من هذا البحث الدراسات السابقة التى لها علاقة بهذا البحث، فإنها تتناول فى هذا الفصل الثالث من هذه الدراسة معنى اللغة وأهميتها فى حياة الفرد والمجتمع، ومفهوم الأدب وطبيعته، وأسباب ضعف التذوق الأدبى لدى الطلاب، ثم بيان للعلاقة بين البلاغة والنقد والتذوق الأدبى، ثم تتناول الباحثة بعد ذلك بالشرح والتفضيل مدارس النقد الأدبى ووظائفها.

معنى اللغة وأهميتها فى حياة الفرد والمجتمع:

اللغة بمعناها العام رموز للتفاهم ونظام للتعبير عما بالنفس بين سائر المخلوقات، وهى العبارة التى يكشف بها المتكلم عن نفسه ويوضح بها مقصودة، كما أنها وسيلة التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه، وهى تتميز بالمقاطع والحروف والكلمات والجمل ذات التراكيب الخاصة.

واللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره فى مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الرأى، وهى أداته حين يريد التأثير فى جماعة لكى يسلكوا مسلكه فيما يدعوهم إليه.

وهى نظام للتفكير، إذ نخرج بالفكرة من ذهن صاحبها حيث كانت خافية مستترة، إلى عالم الحس والإدراك الخارجى فتترجمها فى صورة بارزة ذات كيان ومعالم، كما أن اللغة تقف الإنسان على أفكار غيره من الناس وتصله بالتراث البشرى والحضارات الإنسانية عبر الأمم والعصور، فباللغة تأخذ أمة عن غيرها معارفها ومعلوماتها، وباللغة كذلك ينتقل تراث الأمة الواحدة الفكرى عبر أجيالها المتعاقبة. فاللغة عامل مهم فى حفظ التراث الثقافى والحضارى، ونقله من جيل إلى أخر.[١]

---

[١] حسين سليمان قورة: "دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية فى تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى"، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ص ٢١-٢٣

اللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، يعتمد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه وإنجاح مراميه، فهى أداة الفرد في مواجهة كثير من المواقف الحيوية، التى تتطلب الكلام أو الاستماع، أو الكتابة، أو القراءة، ولا شك أن هذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة، وأنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة، ولكى يدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يحتاج إليه في حياته.

والثقافة الإسلامية هى الأسلوب الكلى لحياة المجتمع الإسلامى. فاللغة العربية لا يجب أن تعلم إلا من خلال الثقافة والحضارة التى أوجدتها وحافظت عليها. ولقد أكدت الدراسات الميدانية أن الدارس الذى لا يحترم حضارة اللغة التى يتعلمها، لن يستطيع التقدم في تعلم هذه اللغة. وهذا يعنى أننا يجب أن نعلم اللغة العربية خلال ثقافة الأمة الإسلامية وحضارتها.[١]

ولقد كان نزول القرآن الكريم باللغة العربية، هو أعظم عوامل الحفاظ عليها وانتشارها. فالقدرة على استخدام اللغة هى أساس النجاح الإنسانى، والسمة التى تميز الإنسان عن الحيوانات الأخرى.[٢]

واللغة العربية إذا سيطر أبناؤها على مهاراتها وفنونها، فإنها تصير دافعاً لا يهمد للسيطرة على فنون العلوم الأخرى، ومهاراتها والتفوق فيها، والسيطرة على فنون اللغة أمر ضرورى لكل شئ نقوم به تقريباً، فمن خلالها نفكر، ومن خلالها نعكس مهاراتنا وخبراتنا ومن خلالها نتصل بالآخرين في كل الأجيال. [٣]

---

[١] على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص٤٦.

[٢] ـــــــــــــ : المرجع السابق، ص ٥٠.

[٣] على أحمد مدكور : تصور مقترح لمنهج اللغة العربية فى مراحل التعليم العام، مجلة العلوم التربوية ، ، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة ،١٩٩٤، ص٤١.

والأدب لون من ألوان القراءة وفن أداته اللغة التى هى من صنع المجتمع، فهو يمثل الحياة التى هى في أوسع معانيها حقيقة اجتماعية واقعة.

واللغة هي وسيلة الأديب للتعبير والخلق، فاللغة هى موسيقاه وهى ألوانه وهى فكره، وهى المادة الخام التى عمل منه كائناً ذا ملامح وسمات، كائناً ذا نبض وحركة وحياة، كائناً خلقه الشاعر أو القصاص أو المسرحى من ذاته، كائناً ذا صوت يحمل صورة، وكما يحمل الحجر صورة نابضة لمثال بارع فكذلك اللغة في يد الشاعر أو الكاتب قادرة على أن تحمل صورة نابضة حية، ذلك هو معنى الخلق الأدبى. إنه سيطرة الأديب على اللغة بما يضيفه عليها من ذاته وروحه.[١]

مفهوم الأدب وطبيعته:

تذكر القواميس العربية أن الأدب معناه الظرف وحسن التناول، وإذا قلت أدبت فلاناً فالمعنى حينئذ أنك علمته، ومن هنا جاء في تعريف الأدب أنه كل رياضة محمودة يتخرج بها الإنسان في فضيلة من الفضائل.[٢]

وقد يأتى الأدب بمعنى تهذيبى وخلقى، كما جاء في الحديث الشريف :أدبنى ربى فأحسن تأديبى".

كما أتى بمعنى تهذيبى وتعليمى، فقد سمى ابن المقفع رسالتين له تتضمنان الحكم والنصائح الخلقية والسياسية باسم "الأدب الكبير" و "الأدب الصغير".

كما يعرفه العلامة العربى ابن خلدون في قوله:" الأدب عند أهل اللسان هو حفظ أشعار العرب وأخبارهم، والأخذ بكل علم بطرف".

ولكن الأدب الذى نقصده بالحديث في هذا الفصل هو ما يمكن تحديده بأنه: الصياغة الكلامية التى تهز المشاعر والوجدان في مجالات المعرفة المختلفة بما

---

[١] محمد زكى العشماوى: **قضايا النقد الأدبى بين القديم والحديث**، بيروت،دار النهضة العربية، ص ٤١.

[٢] حسين سليمان قورة : **مرجع سابق**، ص ٢١٣.

تحمل من معنى وهدف وتسوق من لفظ وعبارة. وقد جرت العادة أن يطلق لفظ أدب ويراد به إما الشعر الجيد أو النثر الفنى.

والأدب فن من الفنون الجميلة والإنسانية الرفيعة، واللغة وسيلة للتعبير عنه وفهمه، ويضم إنتاج الأدباء من العصر الجاهلى حتى العصر الحديث وتعتبر النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبى قديمه وحديثه ومادته التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية، فكرية، تعبيرية، تذوقية.[١]

ويرى بول فاليرى (Paul Valery) أن الأدب هو فن التعبير اللغوى[٢]، ويذكر ابن سلام الجمحى في (طبقات الشعراء) أن الأدب فن من الفنون، وهو فن يعتمد على الحذق والصنعة والتثقيف كسائر الفنون والصناعات، وهو فن يثقفه اللسان[٣].

ويعتبر الأدب سمة الحياة التى يسعى كل الناس أن يحققوها في أنفسهم، فالأدب روح واحدة تلبس الناس جميعاً فتوحد بينهم في المشاعر، وإن اختلفت مهنهم، وتجمعهم على شتات الأفكار وتباين وجهات النظر والأدب في الأمة "كتاب حياتها، يعكس ما يجرى في كل دور بها وما تتميز به حضارتها ونهضتها، أو تأخرها وانحطاطها، وما يتعرض طريقها من مشاكل ويستهويها من آمال ويستدمى قلوب أهلها من آلام"[٤]

---

(١) محمود رشدى خاطر وزميلاه: **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، مطابع سجل العرب، ١٩٨٤، ص ١٥٤.

(٢) محمد زغلول سلام: **النقد الأدبى الحديث: أصوله واتجاهات رواده**، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨١، ص ٣٨.

(٣) **مرجع سابق** ، ص ٣٩.

(٤) حسين سليمان قورة : **مرجع سابق**، ص ٢٩٩.

وللأدب معنيان معنى عام، وآخر خاص، المعنى العام هو الإنتاج الفكـــرى العام للأمة.. أما معناه الخاص فهو التعبير الموحى عن تجربة شعورية تتسق مـــع تصور الأديب للكون والإنسان والحياة.[١]

ولا شك أن أهم أهداف تدريس الأدب هى تربية الإحساس بالذوق والجمـــال وترسيخ قيم دين الله الثابتة الباقية التى ترقى الأمة ولا تعمر الحياة بدونـــها، وأن يدرك الطلاب أن عنصر الجمال مقصود قصداً في بناء الكون وفى ظواهره وفـــى الحياة المبثوثة فيه.[٢]

كما أن دراسة الأدب تساعد على توسيع النظرة الإنسانية للحياة عند الطفـــل فالأدب كثيراً ما يحمل من ألوان العواطف الإنسانية كـــالحب والمـــودة والشـــفقة والرحمة والعدل والإنصاف وما إلى ذلك مما يجعل الطفل ينشـــأ متـــأثراً بتلـــك العواطف إلى حد كبير.

والأدب نقد الحياة، وهى تشمل نقد حياة الأديب الخاصة، وحياة غـــيره مـــن الأفراد، كما تشمل حياة المجتمع بل وحياة الإنسانية كلها، ويتسع هنا مجـــال الأدب فيشمل الأدب الذاتى، والأدب الموضوعى على السواء، وهو بذلك يتطلـــب مـــن الأديب أن يصدر أحكاماً صريحة أو ضمنية على عناصر الحيـــاة المختلفـــة، وألا يقف عند عملية التمييز والتحليل والكشف بل يعدوها إلى مرحلة الغربلة والدفـــع، وذلك لكى يساهم في تطور نفسه أو مجتمعه أو الإنسانية كلها.[٣]

وللأدب مهمة نابعة من طبيعته هى التأثير في الناس عن طريق مـــا تحملـــه إليهم من قيم موضوعية، وقيم جمالية، فهو يعمل على تـــهذيب ميـــول الطـــلاب وتوجيهها توجيهاً سليماً، وأقدارهم على الإحساس بالتجربة الشعرية مـــن خـــلال تذوق التجربة اللفظية. وكلنا لا يجهل اثر الأدب في تربيـــة الشـــعوب، وتكويـــن الأجيال، وربما لا تنهض الأمة بما يتوافر لديها من القـــوى الماديـــة والـــثروات الضخمة، بقدر ما تنهض بالمبادئ والمثل، وألوان السلوك، وأساليب التفكير.

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، **مرجع سابق**، ص ١٨١.

(٢) على أحمد مدكور: تصور مقترح لمنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام، **مرجع سابق**، ص ١٠.

(٣) محمد مندور: **الأدب ومذاهبه**،القاهرة، دار نهضة مصر، ص١٨-١٩.

ويقول الشاعر الإنجليزى ورد ورث (Word Warth) "إن فقدان القدرة على الإحساس بجمال الشعر وتذوق معناه فقدان المرء حب الطبيعة البشرية واحترام قدرة الخالق[١]

" وإذا كانت ميزة التعبير العلمى والتعبير الفلسفى هى دقة الدلالة الذهنية للعبارة فميزة التعبير الأدبى هى الظلال التى يحملها وراء المعانى، والإيقاع الذى يتسق مع هذه الظلال، ويتفق في الوقت ذاته مع لون التجربة الشعورية التى يعبر عنها ومع جوها العام"[٢]، والتعبير الأدبى أقوى تأثيراً في النص واقدر على تربية الإحساس بالذوق والجمال في نفس الدارس له.

ونستخلص من ذلك أن للأدب هدفين هما هدف أساسى عام لا يتغير بتغير المجتمعات أو البيئات، ويتمثل ذلك في تنمية التذوق الأدبى، والمهارات اللغوية والاتصال بروائع التراث الأدبى للأمة العربية شعره ونثره، وفهم الأدب المعاصر وتذوقه، وهدف آخر ثانوى وهو يختلف باختلاف المجتمعات والبيئات، ويتمثل في فهم المجتمع وفهم النفس الإنسانية والتوجيه والإرشاد، وتعميق العادات والقيم، والمبادئ الخلقية والإنسانية والتزود بالمعارف والمعلومات ويمكن للطالب أن يلتقط من النصوص مفاتيح ذات قيمة في عدد من الموضوعات.

ومعنى هذا أن لكل مجتمع أدبه الخاص به الذى يعبر عنه وينفعل به، وذلك حسب عاداته ومعتقداته، وبما أننا في مجتمع مسلم ونحن مسلمون يجب علينا عند تقديمنا للأدب أن يكون مستمداً من معايير إسلامية واضحة، فدراسة الأدب في المراحل التعليمية المختلفة تقتضينا أن نقدم إلى التلميذ ما يناسبه ويسيغه مراعين العوامل المناسبة لتطوره ونموه سواء كان في المرحلة الأولى أو غيرها من المراحل، فالتلميذ منذ البداية يجب أن يشعر بقدرة الكلمة على التصوير، وما يحتمل فيها من انفعالات وعواطف.

---

[١] على الجنبلاطى وأبو الفتوح التوانسى: **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، دار النهضة للطبع والنشر، ١٩٧١، ص ٣٢٥.

[٢] سيد قطب :**النقد الأدبى : أصوله ومناهجه، مرجع سابق**، ص ٤٣.

ويبقى بعد ذلك أن نسأل أنفسنا السؤال الآتى: هل الأدب بموضوعاته المقررة في مدارسنا المختلفة: إعدادية وثانوية وغيرها يساير ركب الحياة في مجتمعنا العربى الجديد ويتمشى مع قيمه، ويهب نفسه لخدمة قضاياه حتى يثبت أنه للمجتمع وأن المجتمع يحيا به؟ إن هذا السؤال يلزمنا أن نحرص كل الحرص على أن تكون مناهجنا في الأدب بحيث تخدم هذه القضية وألا نغفل عنها بالدراسة والتمحيص سنة بعد أخرى حتى نردها إليها كلما حادت عنه أو ضلت.[١]

"فطابع الأدب العربى من حيث قيامه على الموازنة بين العقل والعاطفة لا يعنى كثيراً بالتصاوير والزخارف والمهرجانات والتماثيل، والاستعراضات ويؤمن بالقيم الروحية الفكرية الحية، ولا يتكئ على الجوانب المادية ولا يسرف فيها، وهو في تقديره للأبطال لا يكرم الأفراد أنفسهم ولا يضعهم موضع القداسة، وإنما يكرم أعمالهم ويحتفى بها ولذلك فإن مثاله هو العمل لا الفرد.[٢]

فقصة من الأدب العالى مثلاً تدخل بقارئها عادة في عالم الخيال وتثير فيه ألوانا من الانفعال ولكنها إنما تفعل كل هذا لتفتح عينه على حقيقة كونية عامة قد يكون غافلاً عنها غير شاعر بها.

وهذا يعنى أنه ينبغى في الأدب المقدم للطلاب أن يكون قادراً على توصيلهم وانفعالهم بهذا التصور للكون، وان يكون الأديب مجاوزاً لجزئيات الحياة إلى المحيط الشامل الكبير عن طريق الشعور لا عن طريق الفكر.

والطلاب في حاجة إلى تعهد الجانب الوجدانى في شخصياتهم، وذلك عن طريق دراسة الأدب، ولقد كان القرآن الكريم يستخدم المنطق الوجدانى، حيث عمد دائماً إلى لمس البداهة وإيقاظ الإحساس، لينفذ منها مباشرة إلى البصيرة ويتخطاها إلى الوجدان، وكانت مادته هى المشاهدة المحسوسة والحوادث المتطورة، أو

---

[١] حسين سليمان قورة: **مرجع سابق** ، ص ٢٢٨.

[٢] أنور الجندى: **موسوعة العلوم الإسلامية، أسلمة المناهج والعلوم والقضايات والمصطلحات المعاصرة**، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٦، ص ١١٠.

المشاهدة المشخصة، والمصائر المصورة، كما كانت مادته هى الحقائق البديهيـــة الخالدة التى تتفتح لها البصيرة المستنيرة وتدرجها الفطرة المستقيمة.[١]

وإذا كان للإسلام تصور معين للكون والإنسان والحياة تنبثق عنه قيم خاصـــة به، فمن الطبيعى أن يكون التعبير الأدبى والفنى عن هذه القيـــم ذا لـــون خـــاص مختلف اختلافاً بيناً عن التعبير الأدبى والفنى الذى يصـــدر عـــن تصـــور غـــير إسلامى، وعندما تبنى مناهج الفن والأدب على أساس الخصائص والمقومات التـــى تحدد طبيعة التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة، فإننا نهدف إلى تثبيت هذه الخصائص والمقومات التى تحدد وتميز هذه المناهج عن غيرهـــا مـــن المنـــاهج البشرية المحيطة بها.[٢]

وعلى هذا فإنه إذا دعى أديب أو فنان مسلم أنه مشبع الضمـــير والوجـــدان بالتصور الإسلامى، ثم تخلف أدبه عن ان يكون تعبيراً عن ذلك التصور، عـــاجزاً عن التوافق والانسجام معه، فإن الأمر لا يعدو شيئاً من اثنين: إما أنه غير صـــادق فيما يدعيه من تشرب وتشبع بالتصور الإسلامى المذكور وإما أنه يكـــون ســـيئ التعبير ردئ التوصيل، عاجزاً عن تصوير ما في نفسه.. وكلتا الحالتين تقصـــير غير محمود. أما إذا جاء تعبير هذا الأديب أو الفنان تعبيراً موحياً عـــن تجربـــة شعورية صادقة وواضحة، لكن القيم المعبر عنها في هذه التجربة تتصـــادم مـــع التصور الإسلامى تصادماً مباشراً فهذا عمل (جاهلى) ولا شك فيه.

وهنا نصل إلى التعريف المتفق عليه بين جميـــع أنصـــار الأدب الإســـلامى تقريباً، وهو أن الأدب الإسلامى: تعبير موح عن تجربة شـــعورية منبثقـــة عـــن التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة.[٣]

---

(١) سيد قطب : **التصوير الفنى في القرآن**، ط٣، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٥، ص ص ١٨٤-١٨٥.

(٢) سيد قطب: **خصائص التصور الإسلامى ومقوماته**، ط١٣، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٥، ص٦.

(٣) على أحمد مكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، مرجع سابق، ص ١٨١.

أسباب ضعف التذوق لدى الطلاب

إن عدم تذوق كثير من الطلاب للشعر ربما يرجع إلى أننا لم نجر من التجارب ما يمكننا من الحكم الصحيح على ميول طلاب المرحلة الثانوية إلى الشعر. وقد درج الخبراء في هذه المرحلة -كما في المراحل السابقة- على اختيار ما يرونه صالحاً للتلاميذ. وهم يبنون اختيارهم-غالباً- على ذوقهم الخاص وعلى ميولهم.(١)

وفى دراسة مصرية عن "الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين"(٢). ظهرت النتائج التالية:

(١) أن المراهقين يميلون بوجه عام إلى موضوعات الشعر والنثر الفنى التى تدخل في خبراتهم، ويشعرون بأنها تتناسب مع نزعاتهم الفطرية وتتصل بحياتهم في هذا الطور من أطوار نموهم.

(٢) أنهم يميلون إلى الموضوعات التى تتفق معه الناحية الوجدانية فيهم كالفكاهة والمزاح وغير ذلك من الموضوعات السارة.

(٣) أن موضوع الحب مما يميل إليه المراهق في بدء مرحلة المراهقة أى ما بين العشرة والخامسة عشرة.

(٤) أن موضوع الوصف-وبخاصة وصف الطبيعة- يثير المراهقين، لأنهم يرون فيه مجالاً للتأمل والتفكير ويشعرون نحوه باتجاه انفعالى إيجابى.

(٥) أن موضوع الحماسة وقصص البطولة مما يميل إليه المراهقون في هذه المرحلة.

(٦) أن موضوعى المدح والهجاء لا يثيران ميل التلاميذ إلا بقدر ما يشتملان عليه من عناصر أخرى تشبع الناحية الوجدانية لديهم.

(٧) أن المراهقين يفضلون -بوجه عام- الشعر على النثر، إذا تساويا في كل العناصر الإيجابية الأخرى.

(٨) أن عنصر السهولة أو الإلف من أهم أسبب تفضيل النص الأدبى.

---

(١) على أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ٢١٢.

(٢) محمد قدرى لطفى: "الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين" مرجع سابق ، ١٩٤٥.

(٩) إن عنصر الخيال الذى يتضمنه جمال التشبيه من أهم أسباب إعجاب المراهقين بالنص الأدبى.

(١٠) إن المراهقين يعجبون بوجه عام بالنص الأدبى ذى الإيقاع الحسن.

وقد يكون السبب في عدم تذوق معظم الطلاب للشعر المقرر عليهم، هو عدم وجود معيار يمكن الحكم به على قدرة الطلاب على تذوق نواحى الجمال المختلفة في الشعر. ولا يوجد مقياس موضوعى يقاس به مقدار ما في الأدب من جمال، وأنما يرجع تقدير ذلك إلى تذوق القارئ وحساسيته، فقياسه إذن ذاتى كمقياس تذوق الموسيقى والتصوير، وإن كانت الدراسات التى أجريت في الفنون المختلفة تفيد أن معظم الخبراء متفقون في تقديرهم للجميل من الأدب وغيره من الفنون الجميلة.[١]

وفى مصر، حاول رشدى طعيمة، في دراسته أن يجعل للتذوق الأدبى معايير موضوعية يمكن الحكم بها على قدرة التلميذ على تذوق نواحى الجمال المختلفة في الشعر، وقد اجمل الباحث أشكال السلوك التى تكشف عن التذوق الأدبى فيما يلى:[٢]

- تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة.
- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسة.
- القدرة على اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت آخر.
- إدراك ما في الأبيات من وحدة عضوية وما في الأفكار من ترابط.
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- القدرة على إدراك ما في الأفكار من عمق، وفهم للمعانى التى يوحى بها الشاعر.
- فهم درجة التواؤم بين التجربة الشعرية والصياغة الفنية.

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص ٢١٣-٢١٤.

(٢) رشدى طعيمة: " وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر" مرجع سابق، ١٩٧١.

- القدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية، وقدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر، وعلى رسم الشخصيات.
- تحديد مدى المقارنة بين الصورة الشعرية والأفكار.
- إدراك التناسب بين الكلمة والجو النفسى الذى تثيره القصيدة.
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره، وإدراك المعانى الكامنة فيه.
- إدراك مجال التشبيه والصور البيانية.
- حساسية الطالب لوزن الأبيات، وإدراك ما فيها من نشاز موسيقى.
- ترتيب القصائد والأبيات حسب جودتها.
- اكتشاف العيب الموجود في الأبيات.
- إدراك أثر الثقافية في جمال البيت.

ومن ألوان الأدب التى يميل إليها الطلاب في المرحلة الثانوية ما يأتى:

١- أدب الجهاد والبطولة شعراً كان أو نثراً. فالطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى هذا اللون لحماستهم وقوة عواطفهم وحبهم للمغامرة.

٢- الأدب المسرحى شعراً كان أو نثراً، ففى الأدب المسرحى- بأنواعه المختلفة- حياة جماعية، والطلاب في هذه المرحلة يميلون إلى التعاون وتبادل الأفكار والآراء.

٣- أدب الحب من شعر أو قصة أو مسرحية، فطلاب المرحلة الثانوية في طور المراهقة. وينبغى أن توجه عاطفة الحب الجياشة في هذه المرحلة توجيهاً سليماً متفقاً مع التصور الإسلامى لذلك.

٤- أدب الحوادث المثيرة، والأزمات والمآسى السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

٥- أدب الوصف شعراً أو نثراً، الواضح الحركة، والذى يثير صوراً مختلفة.[١]

---

[١] على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق ، ص ٢١٥.

ويختلف الطلاب في درجة ميولهم إلى هذه الأنواع تبعـــاً لدرجـــة ذكائـــهم، وخبراتهم، واختلاف بيئاتهم، وعمق إيمانهم.

البلاغة والنقد والتذوق الأدبى:

الأدب والبلاغة والنقد الأدبى ألفاظ ثلاثة تختلف في الصورة اللفظية ولكـــن يجمعها رباط وثيق من معنى موحد يبدأ بالأدب الذى لا يسمى باسمه إلا بالبلاغـــة وينتهى بالنقد الأدبى الذى يأخذ مادته من كيان البلاغة في الأدب.(١)

ويلاحظ أن الأدب والبلاغة فيهما حدود وعلاقات مشتركة، بحيث يتعذر فـــهم الأدب بعيداً عن البلاغة وذلك لأنهما " قرينان لا يفترقان أحدهمـــا يمثـــل الوجـــه المشرق لجمال التعبير، والثانى يقدم الأسس التى تلون هذا الجمال في التعبـــير.. فالبلاغة علم يحدد القوانين العامة التى لابد أن يسير فيها النمط الأدبـــى، والتـــى يمكن للأديب أن ينظم كلماته، وأن يرتب أفكاره في تناسق وتسلسل وانسجام".(٢)

كما أن النقد يبدأ بعد الأدب، والبلاغة تخطط للأدب، وترسم له الطريق لأنـــها تتوقف عند جماليات التعبير وبعض المزايا الأسلوبية، أى اللفظة والجملة، والفقرة، لأنها ذات وظيفة جزئية، لكن النقد عمل كلى لأنه يتناول النص الأدبى من جوانـــب متعددة، كالأسلوب، والأفكار، والأخيلة، والصور، والمشاعر، والعواطف، متنـــاولاً كل هذه الجوانب بالدروس والتحليل والتقويم.(٣)

وبذلك نستطيع أن ندرك الفرق بين النقد وفن البلاغة فـــالفرق بينـــهما مـــن وجهين:

---

(١) حسين سليمان قورة: **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامى**، مرجـــع سابق، ص ٢٥٥.

(٢) محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية: أسسه وتطبيقاته التربوية**، القـــاهرة، دار المعـــارف، ١٩٧٠) ص ٤٩٦.

(٣) محمد بن سالم بن عيشى المعشنى:"**مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، تشخيصها ومقترحاتها علاجها**". مرجع سابق ،ص١٨.

الأول: أن البلاغة تغلب فيها الناحية الفنية فهى تقصد أكثر ما تقصد النظريات التى تقدر بها تلك القطع.

الثانى: أن البلاغة أكثر ما تعنى بالشكل وصورة الكلام، فهى تفرض أن المعانى حاصلة في ذهن الكاتب، ثم تعلمه كيف يصوغها ويخرجها في قالب بليغ، أما النقد فيتعلق بما وراء الشكل بمقدار ما في القطعة مثلاً من عواطف وبمقدار ما في القصيدة من خيال.. وهكذا.

وإذا عنيت البلاغة بالنظم وتأليف الكلام وتركيب الجمل ومظاهر الأسلوب، فالنقد يعنى بمنابع الأسلوب من فكر وعاطفة وخيال ونحو ذلك مما لا يتعلق بالشكل.

إذا فالنقد الأدبى هو الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفنى لفظاً ومعنى وأسلوباً وفكرة.

فالنقد الذى نريده يعالج الآثار الأدبية علاجاً منظماً يكشف عن أفكارها وقيمها ويجيب عن أسئلة تدور حول الصلة بين الأدب ومادته الموروثة، وبين الأدب وأيدلوجيات العصر، وبين الأدب وحياة الفنان وعلاقته بالمجتمع في ماضيه و حاضره على حد سواء.[1]

فالنقد الأدبى متصل اتصالاً كبيراً بجملة علوم وفنون، فهو من ناحية متصل بالإبداع أو الخلق أو الإنشاء، والنقد أقل من الإبداع لأنه ينتظره حتى يتم، فإذا تم حكم عليه النقد بالحسن أو القبح. كما أنه له اتصالاً وثيقاً بالفلسفة.

وإذا كان النقد الأدبى فنا وجب أن يخضع لكل قوانين الفن، فهناك قواعد أصلية تشترك فيها كل الفنون ومنها الأدب، وهذه القواعد منها ما هو مستمد من علم النفس ومنها ما هو مستمد من علم الجمال وغير ذلك، وكلما تقدم الناس في

---

(١) أحمد كمال زكى: **النقد الأدبى الحديث: أصوله واتجاهاته**، ط٢، القاهرة ، ص ٣٢.

فهم علم الجمال، زاد تقدمهم في فهم قواعد الفن، ويتبع ذلك تقدمهم في التطبيق على النقد الأدبى.[١]

فالنقد الخلاق في نظر أوسكار وايلد " فن يعالج العمل الفنى كنقطة انطلاق لخلق عمل فنى جديد كبداية لعمل جديد يكتبه الناقد، قد لا يكون له أى وجه شبه واضح مع العمل الذى ينقده".[٢]

ثم أن النقد كما قال الناقد الانجليزى ت.س. أليوت ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة لكى تفهم الآثار الأدبية فهماً أكبر، وتتذوق تذوقاً أعمق، ويجب أن يختبر دائماً حسب نجاحه في تحقيق تلك الغاية[٣]. ذلك أن أساس كل نقد هو التذوق الشخصى تدعمه ملكة تحصل في النص بطول ممارسة الآثار الأدبية.

ويعتقد إليوت أن النقد يخدم قارئ الشعر، وهو يرى أن مهمة النقد مزدوجة. أحد طرفيها "توضيح الفن وتصحيح الذوق" وطرفها الثانى "إعادة الشاعر إلى الحياة" أما أدوات الناقد التى يحقق بها هاتين الغايتين فهى "المقارنة والتحليل". وغاية النقد إنشاء "موروث" – أو اتباعية– وصلة مستمرة بين أدب الماضى وذوقه وأدب الحاضر وذوقه.[٤]

والنقد ليس علماً ولا يمكن أن يكون علماً، وان وجب أن تأخذ منه بروح العلم. والنقد ملكة تدرب لأن في الأدب أشياء لا تحتويها الصفة وإن حاطت بها المعرفة أو على الأصح وإن نفذ عليها الإحساس. فالنقد في أدق معانيه هو فن دراسة النصوص والتمييز بين الأساليب المختلفة، وهو روح كل دراسة أدبية إذا صح أن الأدب هو كل المؤلفات التى تكتب لكافة المثقفين لتثير لديهم بفضل

---

(١) أحمد أمين: **النقد الأدبى**،ط٤، بيروت، دار الكتاب العربى، ١٩٦٧، ص٢٠.

(٢) رينية وبليك: **مفاهيم نقدية**، ترجمة الدكتور محمد عصفور، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عامة المعرفة رقم١١٠،١٩٨٧، ص٤١٠.

(٣) ديفد ديتش: **مناهج النقد الأدبى: بين النظرية والتطبيق**، ترجمة الدكتور محمد يوسف نجم، مراجعة الدكتور إحسان عباس،بيروت، دار صادر،١٩٦٧، ص٥٩٩.

(٤) ستانلى هايمن: **النقد الأدبى ومدارسه الحديثة**، الجزء الأول، ترجمة الدكتور إحسان عباس، والدكتور محمد يوسف نجم، بيروت، دار الثقافة، ١٩٥٨، ص ص ١٣٢-١٣٣.

خصائص صياغتها صوراً خيالية أو انفعالات شعورية أو احساسات فنية، والنقد هو الذى يظهر تلك الخصائص ويحللها.[١]

وأن علم اللغة من نحو وبلاغة وعروض أساس في فهم النصوص وتعليل الأحكام فيها، وكان النقد عند العرب نقداً ذوقياً في نشأته.

فالذوق إذا يكتسب بالمعرفة بروائع الشئ المنقود، وطول الدربة عليها، والملامسة لها.

ولا شك أن الأدب والبلاغة والنقد، تهدف كلها إلى أن توجد عند القارئ أو السامع إحساساً بالتذوق الفنى وإدراكاً لصور الجمال في التعبير واستماعاً بالإبداع الخلاق الذى يبدو في الأدب، وتلك هى الحصيلة النهائية من هذه الدراسات كلها.

ولذلك لا ينبغى أن تعالج قواعد البلاغة والنقد الأدبى بعيدة عن النص الأدبى المقرر وإنما يدرس كل هذا بطريقة متكاملة.

ويرى الآمدى صاحب كتاب الموازنة أن للذوق جانبين، أحدهما هبة وهو (الفطنة)، والثانى مكتسب وهو (الحذق) والحذق ينمى الفطنة ويزيدها قدرة على التمييز والحكم، ولا يتم ذلك إلا بضرورة الإطلاع والملازمة لشعر القدماء، وخاصة الشعراء المفضلين، وسبب تفضيلهم على غيرهم فيقول: "ويبقى ما لم يمكن إخراجه إلى البيان، ولا إظهاره إلى الاحتجاج، وهى علة ما لا يعرف إلا الدربه ودائم التجربة وطول الملابسة، وبهذا يفضل أهل الحذاقة بكل علم وصناعة من سواهم ممن نقصت قريحته وقلت دربته بعد أن يكون هناك طبع فيه تقبل لتلك الطباع وامتزاج، وإلا لا يتم ذلك، ... وأوكلك بعد ذلك إلى اختيارك وما تقضى عليه فطنتك وتمييزك. فينبغى أن تتم النظر فيما يرد عليك، ولن ينتفع بالنظر إلا من يحسن أن يتأمل، ومن إذا تأمل علم ومن إذا علم أنصف[٢].

---

(١) محمد مندورة: **النقد المنهجى عند العرب**، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٤٩، ص ١٤.

(٢) أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدى: **الموازنة بين شعر أبى تمام والبحترى**، الجزء الأول، تحقيق أحمد صقر، سلسلة ذخائر العرب، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦١، ص٣٨٩.

التذوق الأدبي:

والتذوق الأدبي هو الحصيلة النهائية لدراسة الأدب والبلاغة والنقد، وثمرة من ثمرات التعرف على أساليبها وممارستها ممارسة فعلية وسليمة، وإن كان يعود بعد نضجه بالتأثير فيها سمواً وارتفاعاً، وهو يعني في أرقى مستوى له اقتدار الفرد على إدراك ما في النص الأدبي من ضعف وقوة وقبح وجمال مبنياً بالطبع على مقومات البلاغة والنقد الأدبي مما يجعله يستمتع به أو ينفر منه. ومن الممكن تلخيص مكونات الاقتدار في العناصر التالية:

١- تقدير قيمة اللفظ المناسب في تأديته للمعنى المناسب.

٢- التعرف على الأساليب الجيدة وإن لم تعرف بالتحديد أسرار جودتها.

٣- الإحساس بجمال التراكيب وتناسقها لفظاً ومعنى وإن لم يبنَ هذا الإحساس على قاعدة ذات معالم محددة.

٤- النفور من غث الكلام وسوقته وعدم الراحة النفسية عند سماعه أو قراءته.

٥- اهتزاز المشاعر بالتعبيرات المزدانة بمحاسن البلاغة والبيان الخالي من أخطاء اللغة والنحو.

٦- الاستمتاع بقراءة الأدب وسماعه ودراسته بعامة.

٧- استشعار أهمية الأدب في الحياة عموماً[١].

والتذوق في جوهره خبرة تأملية جمالية، تتكون من الاستمتاع بالجوانب السيكولوجية المختلفة.

ويعرف الحكم الجمالي بأنه القدرة على إدراك الصفة الجمالية الكامنة في أية علاقة بين العناصر داخل أي تنظيم. ولا يقتصر الأمر على مجرد تطبيق قواعد، لكن القدرة على الحكم تنمو مع السن والخبرة [٢].

---

[١] حسين سليمان قورة: مرجع سابق، ص٢٥٥

[٢] محمود رشدى خاطر وزميلاه: **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، مرجع سابق، ص١٦٦

ومن الأغراض الكبرى التي يهدف تدريس الأدب إلى تحقيقها تكوين الذوق العربي في نفوس الطلاب، حتى يتجلى ذلك في تعبيرهم، ويكون ذريعة إلى حملهم على مواصلة القراءة في أوقات فراغهم، وتقويم اللسان وتعويد الطلاب حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النقد الصحيح. لأن للذوق دوراً في تقويم الأعمال الفنية والأدبية وأن الذوق أمر ضروري لتعرف الناقد على مواطن الجمال والقبح في العمل الأدبي.

وهناك من يعرف التذوق الأدبي بأنه إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب أو القصاص، وهناك من يعرفه بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبي، والإحساس بجمال أسلوبه، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة. وهناك من يعرفه بأنه سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ومشاركته في الحياة التي تجري فيه، وتأثره بالصور البيانية التي يحتويها، وإحساسه بالوقع الموسيقي لألفاظه وتراكيبه، وتفطنه إلى عباراته المبتكرة، وقدرته على التمييز بين جيده ورديئة[١].

وهذه التعريفات متشابهة على وجه التقريب، فهي تدعو إلى الإهتمام بثلاثة جوانب أولها معرف، وثانيها وجداني، وثالثها نفس حركي وهي جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام معاً، وتستحق أن يسعى المعلم لتحقيقها من خلال الفنون النثرية والفنون الشعرية.

وكان النقد عند العرب، نقداً ذوقياً في نشأت. والنقد كما قلنا من قبل هو فن دراسة النصوص الأدبية والتمييز بين الأساليب المختلفة، وهو لايمكن أن يكون إلا موضعياً. فهو إزاء كل لفظة يضع الأشكال ويحله. والنقد وضع مستمر للمشاكل، والصعوبة في رؤية هذه المشاكل ، وهي متى وضحت وضح حلها

---

(١) محمود رشدي خاطر وزميلاه: مرجع سابق: ص.ص ١٦٧ – ١٦٨.

لساعته. والذي يصنع المشاكل الأدبية هو الذوق الأدبي، وهذا شئ ليس له مرجع يرجع إليه [١].

أن الذوق ليس معناه ذلك الشيء العام المبهم التحكمى. إنما هو ملكة إن يكن مردها ككل شئ في نفوسنا -إلى أصالة الطبع؛ إلا أنها تنمىّ وتصقل بالمران ولكي يصح النقد الذوقي لابد له من دربة.

ويقول ابن سلام الجمحي في طبقات الشعراء "إن كثرة المدارسة لتعدي على العلم. ومع ذلك فالذوق الذي يعتد به هو الذوق المعلل في حدود الممكن، وإن كان ثمة أشياء " لا تؤديها الصفة" [٢].

والذي يعنينا هنا أن نؤكد بأن النقد والتذوق الأدبيين طبيعيان في الإنسان العادي السليم الفطرة. ذلك أن النقد بعامة تسوق إليه طبائع الأشياء العارضة ونماذج الحياة التي يدركها الإنسان. فالمناظر المتباينة العديدة التي تمتلئ بها البيئة تغرى رائيها بالحكم عليها إما بالحسن أو بالقبح والمطعومات التي يصادفها الآكل تدعوه إلى أن يصفها بلذة الطعم أو رداءته، والمسموعات سواء أكانت ألفاظاً أم أصواتاً أم انغاماً تميل بسامعها إلى أن يستحسن بعضها، ويسترذل البعض الآخر، وهكذا تسير أمور النقد في كل مجالات الحياة ومظاهرها. ليس غريباً أن يمتد هذا العمل إلى الأدب باعتباره مظهراً من مظاهر الحياة [٣].

وإذا كان التذوق الأدبي هو في جملته الكيفية الخاصة التي تهدي صاحبها إلى نقد الأدب فليس غريباً أيضاً أن يكون التذوق الأدبي في الإنسان العادي فطره فطر عليها، وإن اختلفت درجاته باختلاف الأشخاص طبيعة ومزاجاً.

وهذا الثالوث من النقد والبلاغة والتذوق الأدبي ليس ببعيد عن الأدب ولا بمنفصل عنه، بل إنه يرتكز عليه ويلتحم به ويكون معه كيانا واحداً يؤثر بعضه في بعض وتعتمد عناصره أحدها على الآخر، فالنقد يعتمد على أسرار البلاغة التي تعطى للأدب معناه، والتعرف علي أسرار البلاغة يعمل عمله في سلامة النقد

---

(١) محمد مندور: في الميزان الجديد، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٧٣، ص ١٦٤.

(٢) المرجع السابق: ص ١٦٤

(٣) حسين سليمان قورة: مرجع سابق، ص ٢٥٦

وصحته وارتقائه. ثم هما يؤديان إلى التذوق الأدبي السليم الذي يفتح بدوره البـاب أمام النقد الأدبي وتحسس ألوان الجمال البلاغي، وعندما يكتمـل هـذا الثـالوث ويتربى تربية حسنة فإنه يثمر الثمرات الآتية:

١. حسن اختيار ما يسمع أو يقرأ أو يدرس من الأدب، وبذلك يرقـى الحـس ويصفو لذهن وينقدح زناد القريحة.
٢. القدرة على الإنتاج الأدبي الرفيع الذي يحمل الفكرة السامية، واللفظ الأخـاذ والعبارة المهذبة[١].

مدارس النقد الأدبي ووظائفها:

للنقد الأدبي مدارس متعددة، ولابد من تحديد وظيفة كل مدرسـة وغايتـها وهذا التحديد لا يهدف أن يكون قواعد دقيقة دقة القواعد العلميـة البحتـة، إنمـا الغرض منه هو توضيح الاتجاهات، وإعطاء كل مدرسة سمات ومميزات خاصـة، بحيث نفرقها عن غيرها على قدر الإمكان والمغالاة في التحديد منا منافيه بطبعـها لطبيعة الأدب المرنـة [٢].

ولذلك فإن غاية النقد الأدبي ووظيفته تتلخص فيما يلي:

أولاً: تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية:

وبيان قيمته الموضوعية، على قدر الإمكان، لأن "الذاتية" في تقديـر العمـل الأدبي هي أساس الموضوعية فيه ومن العبث محاولة تجريد النـاقد مـن ذوقـه الخاص، وميوله النفسية واستجاباته الذاتية لهذا العمل، التي ترجع إلـى تجاربـه الشعورية السابقة بقدر ما ترجع إلى العمل الأدبي نفسه.

---

[١] حسين سليمان قورة: مرجع سابق، ص ٢٥.

(٢)سيد قطب: النقد الأدبي: أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١١٤.

ولكن من المستطاع أن يتخذ الناقد هذه الذاتية أساساً لحكم "موضوعي" وذلك بأن يلاحظ طبيعة العمل الأدبي الذي ينظر فيه، وأدواته الميسرة له، وطرائق تناوله والسير فيه، وقيمه الشعورية والتعبيرية بوجه عام؛ فينبهه كل هذا إلى محاولة الخروج من تأثره الشعوري المبهم، إلى ضرورة إشراك الآخرين معه في الأسباب والمقومات التي تدعوه إلى إصدار حكم ما. وبذلك يخرج -بقدر ما تسمح طبيعة الموقف -من الذاتية الضيقة المعتمدة على الشعور المبهم إلى الموضوعية العامة المعتمدة على عناصر وقواعد كامنة في العمل الأدبي ذاته[١].

ثانياً: تعيين مكان العمل الأدبي في خط سير الأدب:

فمن كمال تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية أن نعرف مكانه في خط سير الأدب الطويل، وأن نحدد مدى ما أضافه إلى التراث الأدبي في لغته، وفي العالم الأدبي كله. وأن نعرف: أهو نموذج جديد أم تكرار لنماذج سابقة مع شئ من التجديد ؟ وهل مافيه من جدة يشفع له في الوجود ؟ أم هو فضلة لاتضيف لرصيد الأدب شيئاً!

ثالثا: تحديد مدى تأثر العمل الأدبي بالبيئة المحيطة ومدى تأثيرها فيه:

وأن نحدد بذلك مدى العبقرية والإبداع ومدى الاستجابة العادية للبيئة. وهذا النوع من العمل النقدي يغلب عليه طابع "المنهج التاريخي" وإن كان المنهج الفني يشترك معه في بعض الجوانب [٢].

---

[١] سيد قطب: النقد الأدبي: أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١١٤

[٢] سيد قطب: مرجع سابق: ص ١١٥.

رابعاً : تصوير سمات صاحب العمل الأدبي – من خلال أعماله – وبيان خصائصه الشعورية والتعبيرية:

وكشف العوامل النفسية التي اشتركت في تكوين هذه الأعمال، ووجهتها هذه الوجهة المعينة. وذلك بلا تمحل ولا تكلف ولا جزم. حيث إن العمل الأدبي تنطوى تحته عوامل ومؤثرات شتى يصعب على أي ناقد الاهتداء إليها جميعاً، لذلك فإن الجزم بأن مؤثراً واحداً أو عدة مؤثرات منفردة هي التي سببت استجابة ما، أمر مناف للروح العلمية وهذا هو المنهج النفسى في النقد الأدبي [١].

وقبل أن نعين هذه المدارس النقدية وطرائقها ينبغي أن ننبه إلى أمرين: الأول أن الفصل الحاسم بين هذه المدارس وطرائقها ليس بمستطاع. والثاني أن هذه المدارس مجتمعه هي التي تكفل لنا صحة الحكم على الأعمال الأدبية وتقويمها تقويماً كاملاً وهذا هو "المنهج المتكامل "؛ فإيثار أحدها على الآخر لا يكون إلا في الموضع الذي يكون فيه أحدها أجدى من الآخر. فلا محل للتفضيل المطلق لأحدها على الآخر [٢].

والآن نستطيع أن نحدد هذه المدارس النقدية وهي:

١. المدرسة الفنية .

٢. المدرسة التاريخية .

٣. المدرسة النفسية .

٤. المدرسة المتكاملة.

وفيما يلي تفصيل لكل مدرسة نقدية:

المدرسة الفنية

في هذه المدرسة يتجه النقاد إلى دراسة الأدب من حيث هو فن ، حيث تكون غاية نقاد هذه المدرسة أن يجيبوا عن هذه الأسئلة :

– ما منزلة هذه القطعة الأدبية من الناحية الفنية ؟

---

[١] سيد قطب: النقد الأدبي : اصوله ومناهجه، مرجع سابق: ص ١١٥.

[٢] المرجع السابق، ص ١١٦

- ما موضع الحُسن أو القبح فيها ؟
- ما الذي جعلها أثراً فنياً على مر الأجيال ؟

وهذه الأسئلة توضح لنا قلة الارتباط بينها وبين دراسة البيئة والوسط الذي عاش فيه الأديب أو حياة الأديب فكثيراً ما نجد في ديوان الحماسة وغيره، وقال آخر، ولا يذكر القائل، ولا يوضح هل الشاعر إسلامي أم جاهلي،ومن هنا فالغرض من النقد الأدبي هو تقدير الصفات الأساسية التي يجب توافرها لتكون القطعة أثراً فنياً أدبياً .

من هذا نخلص إلى أن عماد المدرسة الفنية هي مواجهة الأثر الأدبي بالقواعد والأصول الفنية المباشرة ، ننظر في نوع هذا الأثر قصيدة هو أو أقصوصة أو رواية أو ترجمة حياة أو مقال أو بحث، بالقواعد والأصول الفنية المباشرة، والنظر في قيمه الشعورية، وقيمه التعبيرية، ومدى ما ينطبق على هذا الفن من الأدب من الأصول الفنية . وقد نحاول تلخيص خصائص الأديب الفنية – التعبيرية والشعورية– من خلال أعماله [١].

خصائص المدرسة الفنية :

وفي حدود تلك المدرسة الفنية، يقتضي أن يواجه العمل الأدبي فيحكم عليه حكماً تقريرياً قائماً على دعامتين :

الأولى: التأثر الذاتي بهذا النص، ذلك التأثر القائم على الذوق الخاص للناقد وتجاربه الشعورية والفنية السابقة.

الثانية: النظرة الموضوعية على قدر الإمكان إلى القيم الشعورية والقيم التعبيرية في هذا العمل الأدبي.

---

[١] سيد قطب: النقد الأدبي: اصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١١٨.

ويستطيع الناقد أن يحكم على خصائص الأديب الفنية، كما تبدو من خلال أعماله الأدبية .

الخصائص الفنية التي يجب أن يتصف بها نقاد هذه المدرسة:

لكي يصبح الذوق وسيلة مشروعة من وسائل المعرفة التي تصح لدى الغير، يجب أن يكون الذوق مستنيراً، ويميز بين نوعين من المعرفة:

١. المعرفة الأدبية اللغوية، فقراءة مؤلفات كبار الشعراء والكتاب هي السبيل إلى تكوين ملكة الأدب في النفوس، وليس هناك سبيل غيرها، وذلك على أن تكون قراءة درس وفهم وتذوق.

٢. أما معرفة الدراسات النفسية والاجتماعية والأخلاقية والتاريخية وما إليها فهي وإن كانت عظيمة الفائدة في تثقيف الأديب ثقافة عامة وتوسيع آفاقه، إلا إنها لا تطغي على دراسة الناقد للأدب كفن لغوي.

٣. إلا يطبق الناقد على المنهج الأدبي منهج أي علم آخر، أو أن يأخذ بالنظريات الشكلية التي يقول بها العلماء في الميادين الأخرى [١].

٤. لابد للناقد من موهبة فنية، وتجارب شعورية ذاتية وموهبة خاصة في التطبيق تطبيق هذه القواعد النظرية على النموذج الأدبي، فكثيرون يعرفون الأصول الفنية المقررة، ولكنهم عندما يواجهون النموذج يخطئون وينحرفون بهذه الأصول.

٥. مرونة في تقبل الأنماط الأدبية الجديدة، التي قد لا تكون لها نظائر يقاس عليها ، ولو لم تكن من مذهبه الخاص في الشعور، ويكون من شأنها أن تبدل في القواعد المقررة، والأصول المعروفة لتوسع آفاقها وتضيف إليها .

---

[١] محمد منور: في الميزان الجديد، مرجع سابق، ص ٥.

هذه المرونة هي التي تنقص كثيرين من النقاد العرب في العصر القديم، فتقف بهم عند النماذج المأثورة من أنماط الشعور والتعبير؛ فما كان متفقاً معها فهو جيد مقبول، وماشذ عنها فهو معيب مرفوض . فالمولدون من الشعراء والمحدثون رفض شعرهم لاعلى أساس فني مطلق ، ولكن على أساس الموازنة بينهم وبين أولئك الشعراء القدماء[١] .

معايير المدرسة الفنية:

أولاً: المعاني في التعبير الفني تخاطب الحس والوجدان، وتصل إلى النفس من منافذ شتى من الحواس بالتخيل والإيقاع، ومن الوجدان المنفعل بالأضواء والأصداء، وذلك لأن وظيفة الفن الأولى هي إثارة الإنفعالات الوجدانية، وإشاعة اللذة الفنية، كل أولئك يكفله طريقة التصوير والتشخيص للفن الجميل.

وأمر الصياغة في الأدب الفني ليس أمراً شكلياً، فهو ليس أمر مجازات أو تشبيهات تتعلق بظواهر الأشياء، آو تستخدم لإيضاح المعنى أو تقويته، ومن هنا يتمايز الكتاب بطرق صياغتهم، وأدق ما يكون ذلك التمايز في موسيقى كل منهم. وأن لكل نفس موسيقاها الداخلية، وأن الأسلوب هو مرآة تلك الموسيقى، وأن الكاتب الأصيل العميق هو من تحس بموسيقاه دون أن تستطيع إدراكها.

إذ أن مادة الشعر ليست المعاني الأخلاقية، كما أنها ليست الأفكار، وأن من أجود الشعر ما يمكن أن يكون مجرد تصوير فني ، كما أن منه مالا يعدو مجرد الرمز لحالة نفسية رمزاً بالغ الأثر قوي الإيحاء لأنه عميق الصدق على سذاجته ، وأصدق مثال على ذلك قول الشاعر العربي ذي الرمة، وقد حط رحاله بمنزل الحبيبة وتفقدها فلم يجدها .

عشيةً مالي حيله غير أنني بلقط الحصى والخط في الترب مولع
أخط وأمحو الخط ثم أعيده بكفي والغربان في الدار وقع[٢]

---

[١] سيد قطب: النقد الأدبي: أصوله ومناهجة، مرجع سابق، ص ١٨٨.

[٢] محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب، مرجع سابق، ص ٣٣

صورة جميلة صادقة ، صورة شاعر أصابه الحزن بالذهول، فجلس إلى الأرض منهكا بائساً، يخط ويمحو الخط بأصابع شرد عنها اللب، فأخذت تعبث بالرمال، وفي الغربان الواقعة بالدار ما يملأ الجو أسى ولوعة. وهل أصدق من هذا وصفا؟ وهل أقوى منه على أيجاء؟ ولعل صدقه في تناهي بساطته.

ومثلها قول الشاعر :

ولما قضينا من منى كُلَ حاجة ... ومسح بالأركان من هُو ما سحُ

وشُدتْ على حُدبِ المهاري رحالنا ... ولم ينظر الغادي الذي هو رائحُ

أخذنا بأطراف الحديثِ بيننا ... وسالت بأعناقِ المطِى الأباطِحُ[1].

فهنا الأبيات لا تحمل فكرة، وإنما هي تصوير فني رائع، وبها صورة أخاذة خصوصاً في الشطر الأخير "وسالت بأعناق المطى الأباطح" ولم يقل "بالمطى" لأن السرعة والبطئ يظهران غالباً في أعناقها، فهذه صورة فنية قصد منها إلى نشر ذلك المنظر الجليل أمام أبصارنا، منظر الإبل قافلة من مكة، متراصة متتابعة في مفاوز الصحراء، وكأن أعناقها أمواج سيل يتدفق.

ثانياً: العمل الأدبي الممتاز، هو الذي يصلنا بالكون الكبير، والحياة الطليقة من قيود الزمان والمكان، بينما هو يعالج المواقف الصغيرة، واللحظات الجزئية والحالات المتفردة .

بل أن منهم من تتلاقى في عبارته وحدة النفس بوحدة الوجود على حد قول بودلير:(الأشياء تفكر خلاله كما يفكر خلالها) [2] وذلك عندما تأخذه نشوة الأحلام، فإذا بذاتيته قد أمحت لتختلط بما يحوطه من جلال الطبيعة. ونرى مشاركة مظاهر الطبيعة واضحة عند شعراء المهجر. فالشاعر القروي يخاطب ورود الحديقة فيقول وقد غمره ذبول الحزن الذي يغمرها.

---

[1] محمد مندور: النقد المنهجي عند العرب، مرجع سابق: ص ٣٢.

[2] المرجع السابق، ص ١٢٥.

تشتكـــى لـــــي الورودُ كلما عدتَها ضحـــــى
صل يا شاعر الزهـــــرِ صل للشمسِ والقمـرِ
ذهبت حمرةُ الخـــــدود ماعلى الجو لوصحـا
تشتكـــى لـــــي الورودُ كلما عدتهـــا ضحى

منظرُ الزهرِ في ذبـــولِ منظرٌ يبعثُ الأســـــى
كيف لا يحزَنُ العـروسُ كيف ترضى به "فنوس" ؟
هل ترى نابَها الأفـــول أم ترى قلَبهـا قســا ؟
منظر الزهرِ في ذبـــولِ منظـــر يبعـث الأسى[١]

تعبير عن شعور الشاعر في لحظة محدودة من الزمان، أننا مع الطبيعة مع الورود الحزينة التي تخاطب الشاعر وتشتكي إليه، واختـلاط مشـاعره بمشـاعر الورود الذابلة ومشاركتها الأسى. حيث صور لنا هذا الإتصال الحلو المباشر بينـه وبين الكون، ويصلنا بالطبيعة صلة الود والرحمة والتعاطف بلا كلفـة ولا قيـود. ويرى نفسه فيها ، ويتحد معها اتحاداً كاملاً مدفوع في ذلك بحبه للجمال أين وجـد. حتى أنه يتمنى ضم الكون هياماً بحسنه، فيقول:

مـــن لنفس تودُ لو تغمـــر الكونَ هياما بحسنهِ المعبودِ
مثلوا ليَ هذا الوجود بشيء أنا لا أستطيع ضم الوجـود[٢]

وليس من الضروري أن يصلنا الشاعر بالكون عن طريق عرض مشـاهد الطبيعـة فهاهو ميخائيل نعيمة، يتجاوز بنا جزئيات الحياة ولحظاتها المحـدودة إلى المحيط الشامل الكبير. فيقول:

(إذا سئلتم عن أبدع آيات الفن، وأعلاها، قولوا: ضمير لا يسخر، وجبيـن لا يعفر، ولسان حليم شكور، وقلب عفيف مخفور، وعين لا تبصر القـذى، ويـد لاتنزل الأذى وفكر يرى في البلية عطية، وخيال يربط الأزلية بالأبدية)[٣].

---

(١) محمد مصطفى هداره: التجديد في الشعر المهجر، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٧ ص ١٣٢.
(٢) المرجع السابق: ص ٣٣.
(٣) المرجع السابق: ص ١٠٨.

هذا النوع من النثر الإنساني، يتصل بـالنفوس اتصـالاً شـديداً، ويعلـق بالأرواح والأفئدة، و ينقلنا إلى عالمه لكي نشاركه مشاعره كأنما نعيشها، و يحلـق بنا إلى العالم المطلق وراء الزمان والمكان، ففي كل لحظة شعورية إحساس بالكون كله وبصلة الفرد بهذا الكون الكبير.

وهذه النزعة الإنسانية يمثلها: الشاعر ميخائيل نعيمه خير تمثيل حيث يقـول في قصيدته"ابتهالات".

كحل اللهم عيني بشعاع من ضياك كي تـــــــــــراك
في جميع الخلق في دود القبور في نسور الجو في موج البحار
في صهاريج البراري في الزهور في الكلا في التبر في رمل القفار
واجعل اللهم قلبي واحة تسقي القريب والغريـــــــب
ملؤها الإيمان أما غرسها فالرجا والحب والصبر الطويـل
جوها الإخلاص أما شمسها فالوفاء والصدق والحلم الجميـل
فإذا ماراح فكري عبثا في صحاري الشك يستجلى البقاء
مر منهوكا بقلبي فجثا تائبا يمتص من قلبي الرجاء
وإذا ما أمـل يوما ومشى تائها في مهمة العيش السحيق
عاد لما كاد يقضى عطشا يحتسى الإيمان من قلبي الرقيق
وإذا الإيمـان ولـــــي والرجـا أضحـــى ضريـر
فلينم قلبـــــي إلـى أن ينفـــــخ في البـوق الأخير[١]

إن شعراء المهجر يصدرون عن قلب فيه لهفة إلى الله، فـهذه الابتـهالات الصادقة في الشعور، حيث ترتفع بالإنسان إلى آفاق الروح الأعلى وتجعله منطلقـاً مع الكون فـــــي صلوات وابتهالات، فيها مس من الصوفية المـتزهدة، وفيـها ظلال من الشك والتساؤل، وألوان من الإيمان واليقين، ومثل هذا الشعر الإنسـاني، يدني الإنسان من بارئه، ويقصيه عن العالم المليء بالأطماع والشهوات.

---

[١] محمد مصطفى هدارة : مرجع سابق: ص ١٠٩.

ثالثاً: أن يكون الشاعر صادق في التعبير عن نفسه، ونعني بـــه صـــدق الشـــعور بالحياة، وصدق التأثر بالمشاعر أي الصدق الفني. والناقد لا يعـــدم وســـيلة لإدراك الصدق الفني في عمل الأديب من خلال تعبيره.

ونضرب على ذلك مثالاً قول الشاعر أحمد شوقي فى وصف قصر أنـــس الوجود.

قف بتلك القصور في اليم غرقي ممسكا بعضها من الذعر بعضاً

كعذاري أخفين في الماء بضـــا سابحات به وأبدين بضـــا[١]

في هذين البيتين لانجد ترابط شعورياً، أو عاطفة واحدة مسيطرة على البيتين، فكل بيت مستقل عن الثاني في عاطفته حيث نجد في البيت الأول يصور الشـــاعر منظر الغرق والغرقى فتكون العاطفة المثاره هو الخوف والذعر والحزن والـهلع. فجأة ينتقل الشاعر إلى منظر أخر، منظر العذاري سابحات في المـــــاء، فيكـــون الشعور المصاحب لهذا المنظر هو شعور الفرح والإنطلاق والمرح.. فالتجربـــة الشعورية عند الشاعر غير صادقة كما تبدو من خلال هذه الأبيات.

وحين يقول ابن المعتز في وصف هلال الفطر عقب رمضان .

أنظر إليه كزورق من فضة قد أثقلته حمولة من عنبر[٢]

فالشاعر يفقد صدق الاتصال بالكون، لأنه لا يتجاوز رؤية البص ، ولا يلمح وراءها أية رؤيا شعورية من منظر الهلال والسماء والطبيعة. إنما هو شكل جـــامد لا إيحاء له ولا ظل في الحس ولا في الشعور. فهذه الصور لا يراعي فيها سوى الشـــكل الظاهرى لا تتجاوزه، فكما يقول الأستاذ العقاد "التشبيه أن تطبع في وجـــدان ســـامعك وفكره صورة واضحة مما أنطبع في ذات نفسك، وما أبتدع التشبيه لرســـم الأشـــكال والألوان محسوسة بذاتها كما تراها، إنما ابتدع لنقل الشـــعور بـــهذه الأشكـــــال

---

(١) سيد قطب: النقد الأدبي أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ٣٣.

(٢) المرجع السابق: ص ٣٣.

والألوان من نفس إلى نفس ، وبقوة الشعور وتيقظه وعمقه واتساع مداه ونفاذه إلى صميم الأشياء يمتاز الشاعر على سواه ، ولهذا لا لغيره كان كلامه مطربا مؤثراً ، لأنه يزيد الحياة حياة ، كما تزيد المرآه النور نوراً " [١].

صعوبات منهج المدرسة الفنية:

١. هذه الخصائص الحسيه والفنية التي تميز المؤلفات الأدبية، لا يستطيع الناقد دراستها دون أن تحرك قلبه وخياله وذوقه. وأنه ليستحيل على الناقد أن ينحي طريقة استجابته الشخصية ، كما أنه من الخطر أن يحتفظ بها. وهذه تمثل أولى صعوبات المنهج. كما أن نقاد هذه المدرسة الفنية يقفون عند الأفراد، لأن الإحساس والإنفعال والذوق والجمال أشياء فردية. ويقف الناقد عند بطل الرواية أو الشخصية الأدبية في العمل الأدبي لأنه مزيج فريد من المشاعر التي أفصحت عن جمال.

٢. النقاد في هذه المدرسة يسعون إلى تحديد أصالة الأفراد أي الظواهر الفردية التي لا شبيه لها ولا تحديد . وهذه هي الصعوبة الثانية في المنهج. ولكن مهما يكن الأفراد من العظمة والجمال فإن الدراسة لا يمكن أن تقتصر عليهم ،لابد معرفة من عاصرهم والأوساط التي عاشوا بها إذا لابد لأدراك كيف وعمق الأديب الحقيقيين من أن تراه يعمل وينمي نشاطه، أي لابد من تتبع تأثير الكاتب في الحياة الأدبية والاجتماعية، ومن ثم تأتي دراسة الواقع العامة وفنون الأدب وتيارات الأفكار وحالات الذوق والإحساس التي تملئ نفسها وقد أحاطت بكبار الكتاب وعيون المؤلفات [٢]، وذلك لأن الخصائص التي تميز العبقرية الفردية تشمل في حناياها الحياة الجماعية لعصرها وتمثلها. ومن ثم وجب أن نحاول معرفة كل تلك الإنسانية التي أفصحت عن نفسها خلال كبار

---

[١] محمد غنيمي هلال: **النقد الأدبي الحديث**، ط ٤، القاهرة دار النهضة العربية، ١٩٦٩، ص ٤٤٧.

[٢] جوستاف لانسون:**منهج البحث في الأدب واللغة**، ترجمة الدكتور محمد مندور، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ص ٤٢٠.

الكتاب، كل تلك التضاريس الفكرية أو العاطفية الإنسانية أو القومية التي يرشدون إلى اتجاهاتها وقممها[١].

٣- والصعوبة الثالثة هو أن نستخلص الأصالة ونوضحها في مظهرها الفريد المستقل المتحد ثم يدخل المؤلف الأدبي في سلسلة ونظهر كيف أن الرجل العبقري نتاج لبيئة وممثل لجماعة.

ولكي يرد الخاص إلى العام ويحدد نسب العنصر الفردي إلى العنصر الجماعي في مؤلف أدبي وترجع العبقرية إلى مصادرها دون أن يحط منها ويرى فيها مركباً لا نقف به عند الجمع، ونجعلها تعبر عن الجمهور دون أن نردها إليه- كم في كل هذا من صعوبات وكم فيه من شكوك- ثم كم من دراسات دقيقة لابد من القيام بها، وفي تضاعيفها يمكن أن تتسلب أهواء النقاد الخاصة، وموضع الخطر هو أن يتخيل الناقد بدلاً من أن يلاحظ. وأن يعتقد أنه يعلم عندما يحس[٢].

كيف نتحاشى هذه الصعوبات:

١- لكي يبعد الناقد عن نفسه الخطر هو أن لا يتخذ نفسه محوراً، وأن لا يجعل لمشاعره الخاصة وذوقه أو معتقداته قيمة مطلقة. فعلى الناقد أن يراجع تأثيراته ويحد منها وذلك بدراسة أهداف المؤلف، وتحليل كتابه تحليلاً داخلياً موضوعياً.

وبالنظر في التأثرات التي أحدثها الكتاب عند أكبر عدد من القراء يستطيع أن يصل إليه في الحاضر أو الماضي ، فتلك تأثرات من الدلالة والاعتبار ماالتأثرات الناقد، وبفضلها يستطيع الناقد أن يضع الكتاب في مكانه اللائق به، لكي يصل الناقد إلى تعريف أو تقرير لصفات مؤلف أدبي أو قوته فلابد أن يطلع عليه، فلا يمكن أن يحل شئ محل التذوق، إن الذوق الفردي لا يمكن أن نمليه على الغير مالم نحاول تبريره بالحجج المنطقية السليمة المستمدة من

---

[١] جوستاف لانسن: مرجع سابق: ص ٤٠٣

[٢] جوستاف لانسون : المرجع السابق: ص ٤٠٤.

الثقافة اللغوية والإنسانية والفنية العامة، بحيث يصبح الذوق وسيلة مشـــروعة للمعرفة التي تصح لدى الغير. ومن الواجب أن يقاوم الناقد النزيه كل هوى في نفسه، وكل نزعة شخصية يمكن أن تفسد ذوقه، وتؤثر على القيـــم الجماليـــة والإنسانية التي بني عليها أحكامه[١].

٢- العمل النقدي أمر دقيق وإن كان المبدأ واضحـــاً، يجـــب أن يحـــاول النـــاقد الوصول إلى معرفة كل ما تمكن معرفته بمناهج البحث الموضوعية النقديـــة. فيجب أن يجمع كل ما يستطيع من معلومات دقيقة شيئية يمكـــن التـــأكد مـــن صحتها، ولا يطلب من الحواس أو إلى العاطفة إلا ما لا يمكن الوصول إليـــه بأية طريقة أخرى، ومعنى هذا هو أن يختبر الناقد في نفسه الخصائص الفعالـة للمؤلف الأدبي، وقوة إثارته وصياغته وجماله ونقارن نتيجة هـــذه التجربـــة بالنتائج التي تتمخض عنها تجارب الغير.

وفي ذلك يقول لانسون: "وإذا كانت أولى قواعد المنـــهج العلمـــي هـــي إخضاع نفوسنا لموضوع دراستنا لكي ننظم وسائل المعرفة وفقاً لطبيعة الشيء الذي نريد معرفته فإننا نكون أكثر تمشياً مع الروح العلمية بإقرارنـــا بوجـــود التأثرية في دراستنا وتنظيم الدور الذي تلعبه فيها. وذلك لأنه لما كـــان إنكـــار الحقيقة الواقعة لا يمحوها، فإن هذا العنصر الشخصي الذي نحـــاول تنحيتـــه سيتسلل في خبث إلى أعمالنا ويعمل غير خاضع لقاعدة . ومـــادامت التأثريـــة هي المنهج الوحيد الذي يمكننا من الإحساس بقوة المؤلفات وجمالها فلنستخدمه في ذلك صراحة، ولكن لنقصره على ذلك في عزم ولنعرف مع احتفاظنا بـــه كيف نميزه ونقدره ونراجعه ونحـــده، وهذه الشروط الأربعـــة لاســـتخدامه، ومرجع الكل هو عدم الخلط بين المعرفة والإحساس، واصطناع الحذر حتـــى يصبح الإحساس وسيلة مشروعة للمعرفـــة" [٢].

---

[١] جوستاف لانسون: مرجع سابق: ص ٤٠٥.

[٢] جوستان لانسون: المرجع السابق: ص ٤٠٦.

المدرسة التاريخية:

هم النقاد الذين يؤسسون نقدهم على دراسة تاريخية للعصر والبيئة ، يظهر منها موافقة الأدب المنقود لمقتضياتها، لأنهم يرون أن الأديب ابن عصره وبيئته، وأن الأدب ينبغي لذلك أن يكون صورة صادقة للحياة في ذلك العصر وتلك البيئة، وأنه لفهم هذا الأدب وصدق نقده وتقيمه يجب أن نعرف الحياة التي قيل في ظلها والبيئة التي ولدته، ولنقدر العوامل التي أثرت فيه، ونعرف مدى مسايرته لها، وصدق تعبيره عنها ، وتمثيله لجوانبها فلكل عصر قيمه وموازينه ومعارفه وأفكاره ومعانيه واهتماماته [١].

التاريخ الأدبي في الدراسات الحديثة غير النقد الأدبي. فقد عرفنا الأدب بأنه كل ما يثير فينا بفضل خصائص صياغته أنواعاً خاصة من الانفعال، والنقد هو الذي يظهر تلك الخصائص ويحللها. ويأتي التاريخ الأدبي، " فيجمع تلك المؤلفات تبعاً لما بينها من وشائج في الموضوع والصياغة، وبفضل تسلسل تلك الصياغات نضع تاريخ الفنون الأدبية، وبتسلسل الأفكار والاحساسات نضع تاريخ التيارات العقلية والأخلاقية، وبالمشاركة في بعض الألوان وبعض المناحي الفنية المتشابهة في الكتب التي من نوع أدبي واحد ومن تأليف نفوس مختلفة نضع تاريخ عصور الذوق [٢].

وعلى هذا يدرس النقد رثاء المهلهل لأخيه كليب والخنساء لأخيها صخر، وابن الرومي لابنه، والمتنبي لأخت سيف الدولة، كلا منها منفرداً، ثم يأتي تاريخ الأدب فيؤرخ للمراثي عند العرب، فيكون عمله تاريخا لفن أدبي- ويدرس غزل جميل وكثير أو غزل العرجى وعمر بين أبي ربيعة، ويأتي التاريخ الأدبي فيؤرخ للنسيب العذري، أو لغزل اللذة الحسية ويكون عمله تأريخا لتيار فني أخلاقي- وأخيراً يدرس النقد شعر مسلم بن الوليد وشعر أبي تمام أو شعر الحطيئة وشعر

---

[١] محمد طاهر درويش: **في النقد الأدبي عند العرب**،القاهرة، مكتبة الشباب،١٩٧٦،ص ٢٣

[٢] جوستاف لانسون:**منهج البحث من تاريخ الأدب واللغة**، مرجع سابق،ص ٤١٤.

زهير ثم يأتي التاريخ الأدبي فيؤرخ لتذوق الصناعة في الشعر أو تذوق الخيال الحسي ويكون عمله تاريخا لعصر من عصور الذوق المختلفة.

والتاريخ يؤيد نفس الحقيقة فالنقد الأدبي سابق عند العرب للتاريخ الأدبي. والأدب ظل للحياة الاجتماعية وممثل لها، ولا يمكن فهم الأدب حق الفهم إلا إذا فهمت البيئة التي أنتجته، فمثلا لا يمكننا أن نفهم قصيدة طرفة بن العبد، إلا إذا فهمنا حالة البيئة التي كان يعيش فيها طرفة من أصدقاء يصادقهم ويلهو معهم ويعاقر معهم الخمر- ولا نفهم شعر المتنبي إلا إذا فهمنا الأوساط التي جال فيها، وقال فيها قصائده ففهمنا حال حلب إذا ذاك وما كان فيها من حروب صليبية ونحو ذلك، وفهمنا حال مصر وما كان فيها من أحداث، والدواعي التي دعته إلى قول الشعر فيها، وهي أمور لابد منها لفهم شعر المتنبي، ولا نفهم أبا فراس حتى نفهم العصر العباسي على حقيقته وكيف كانت حالته الاجتماعية[١].

والنقد الأدبي في كثير من الأحيان يعتمد على هذه الدراسة التاريخية فلا يستطيع الناقد أن ينقد جريراً والفرزدق والأخطل ، ويقدر شعرهم تقديراً صحيحا إلا إذا علمنا قبيلة كل منهم ومنزلة الشاعر من قبيلته، ومنزلة قبيلته من القبائل، والحالة الاجتماعية والسياسية إذا ذاك، والدواعي التي دعت إلى التهاجي بينهم.

خصائص المدرسة التاريخية :

١- المدرسة التاريخية تعتمد على المدرسة الفنية في إصدار الأحكام فهذه المدرسة لا تستقل بنفسها، فلابد فيها من قسط من المنهج الفني. فالتذوق والحكم ودراسة الخصائص الفنية ضرورية في كل مرحلة من مراحله.

٢- أصحاب هذه المدرسة يدعون إلى الاعتماد على المنهج التاريخي، وألا يرجع الناقد إلى نفسه شيئا من التفسير، بل يقصر التفسير كله على التفسير التاريخي

---

[١] أحمد أمين: **النقد الأدبي، مرجع سابق**، ص١٢٠.

وبمعنى آخر (أصحاب المنهج التاريخي يريدون من النقاد أن يحسوا تاريخيا، وأن يرجعوا كل أثر فني إلى مرحلة من التاريخ وإلى المستوى الفكري الثقافي للعصر الذي أخرج منه هذا الأثر الفني، وأن نراه بنفس العين التي كان المعاصرون لهذا النص يرونه بها) [١]

ويحرص أنصار هذا المنهج على شل العنصر الذوقي، وأن يقتصر النقد على جمع الوثائق والملاحظات القديمة المعاصرة للأثر الفني، والتي صاحبت تكوينه.

٣- دراسة الأدب التاريخية تكشف لنا ما في الأدب من حياة مستمرة، والروح القومية فيه، والمراحل المختلفة لهذه الحياة. أي الاستكشاف المستمر عصراً بعد عصر لعقل الأمة وخلقها [٢].

٤- كما أن دراسة الأدب التاريخية تظهرنا على البيئة الاجتماعية والتطورات التي طرأت على الأمة وتاريخها، بحيث تميز السبب الذي من أجله نبعت الموشحات وكثرت في الأندلس، ولم كثرت الأزجال في مصر، ولم كثرت المقامات في العراق.

٥- اختلاف العصور والبيئات جعلت لكل عصر أدبها وطابعها الخاص والأدب العربي وإن اشترك كله في الخضوع لقوانين اللغة العربية من نحو وصرف وبحور شعر وقافية، فإنه يختلف باختلاف البيئة التى أنتجته، فالأدب العراقي غير الأدب المصري.

٦- وتعتمد المدرسة التاريخية الطريقة المقارنة في دراسة الأدباء أفراداً والعلاقة بين الأديب وحياة الجنس والعصر، فإن كل من ينتقل من أدب أمة أو عصر إلى أدب أمة أو عصر آخر سيدهشه التغير التام في الجو الفكري والخلقي.

---

(١) محمد زكى العشماوى: قضايا النقد الأدبى بين القديم والحديث، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٤، ص ٣٨٩.

(٢) أحمد أمين: مرجع سابق، ١٩٦٧، ص ص ٢١-٢٣.

وهكذا نرى أن الشاعر أو الكاتب هو المصور الكامل لعقل الأمة. ويصبح الأدب ملحقاً لما نسميه التاريخ وشرحا عليه فالتاريخ يعني في الأمم بالأشياء التاريخية من حضارة الناس ويصور الصورة الظاهرة لوجودهم ويخبرنا بما عملوا وما لم يعملوا.أما الأدب، فهو الذي يجب أن نرجع إليه إذا أردنا أن نميز أو أن نفهم ميزات الأمة العقلية والنفسية وعيوبها، ما تعبيراً عن روحه ومثله، والقارئ يجد صفات كثيرة متحدة تبدو في أدباء العصر الواحد. وحسبنا أن نقارن بين امرئ القيس ومعاصريه من الشعراء لنعلم مصداق ذلك [١].

هذا وقد سار المنهج التاريخي جنباً إلى جنب المنهج الفني، وتلبس كلاهما بالآخر. والنقاد العرب الذى تخصصوا في النقد وغلب عليهم المنهج الفني كابن قتيبه (في الشعر والشعراء) والآمدى في (الموازنة)، والجرجاني في وساطته بين المتنبي وخصومه أو التخصص في الرواية كأبى على القالي في الأمالي، وابن عبد ربه في العقد الفريد، وأبي الفرج الأصفهاني في الأغاني، والثعالبي في اليتيمة... لم ينجوا من المزج بين المنهج الفني والمنهج التاريخي ولكن المنهج التاريخي كان في المجموعة الأخيرة أوضح ، ولاسيما في كتاب(لأغاني) الذي يثبت النصوص ويرويها مسلسلة عن الرواة، ويصحح بعض الروايات، ويضعف البعض ، ويذكر مناسبات النصوص، وما يدور حولها من حوادث وروايات، ويعرف بالشاعر وطبقته ومزاجه. وكذلك صنع الثعالبي في كتابه (يتيمة الدهر) فهو يذكر النصوص لأصحابها، ويعرف بهم، ويذكر منزلتهم في الأدب، وقد يتطرق إلى تعليل جودة شعر على شعر بالبيئة والوسط كما صنع في تفضيل شعراء الشام على شعراء العراق وأخذ شاعر عن شاعر ... الخ وكل هذا من صميم المنهج التاريخي ومن الأمثلة التالية نوضح طريقة بعضهم.

- من كتاب الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني(عاش بين ٢٨٨-٣٥٦هـ) في حديثه عن عمر بن أبي ربيعه:

---

[١] أحمد أمين: **النقد الأدبى، مرجع السابق**، ص ٢٤.

أيها المنكح الثريا سهيل عـمرك الله كيـــــف يلتقيان
هي شامية إذا ما استقلت وسهيل إذا استقل يمانـــــى [١]

وأول هذه القصيدة :

أيها الطارق الذي قد عناني بعد ما نام سامر الركبان
زار من نازح بغير دلـيل يتخطى إلى حتى أتانـى

وذكر الرياش عن ابن زكريا الغلابي عن محمد بن عبد الرحمن التميمـي عن أبيه عن هشام بن سليمان بن عكرمة بن خالد المخزومي قال: كان عمر بـن ربيعة قد ألح على الثريا بالهوى، فشق ذلك على أهلها، ثم أن مسعدة بـن عمـرو أخرج عمر إلى اليمن في أمر عرض له، وتزوجت الثريا وهـو غـائب فبلغـه تزويجها وخروجها إلى مصر فقال تلك الأبيات السابقة.

وذكر الأبيات وقال فى خبره: ثم حمله الشوق على أن سار إلـى المدينـة فكتب إليها:

كتبت إليك من بلدي كتاب مـوله كمـدِ
كئيب وأكف العين بالحسرات منفردِ
يؤرقه لهيب الشوق بين السحر والكـيدِ
فيمسك قلبه بيـد ويمسح عينه بيـدِ

وكتبه في قوهية وشنفه وحسنه وبعث به إليها. فلما قرأته بكت بكاء شـديداً ثم تمثلت:

بنفس من لا يستقل بنفسه ومن هو أن لم يحفظ الله ضائع

وكتبت إليه تقول :

أتاني كتاب لم ير الناس مثله أمد بكافور ومسك وعنبر
وقرطاسة قوهية ورباطه بعقد من الياقوت صاف وجوهر [٢]

وقال مؤلف هذا الكتاب: وهذا الخبر عندي مصنوع، وشعره مضعف يـدل على ذلك، ولكنى ذكرته كما وقع إلي.

---

[١] سيد قطب: النقد الأدبي: أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١٦٣.

[٢] سيد قطب : المرجع السابق، ص ١٦٤.

وهكذا نجد صاحب الأغاني، يدخل في صميم المنهج التاريخى يذكر النص، وينسبه إلى صاحبه بسلسلة من الرواية ويذكر أخباره، ويقبل الرواية أو يرفضها، ويعلل الرفض، ويستشهد ببعض الحوادث والرواة على كذب رواية أو صدقها، وبذكر طبقة الشاعر في بعض الأحيان وطريقته ومن يشترك معه فيها... وهذا من أصول المنهج التاريخي إلى جانب النقد والتعقيب والموازنة. وكذلك يصنع الثعالبي في كتابه(يتيمة الدهر) بعده، وبذلك يعد صاحب الأغاني خير من كتب في هذا المنهج.

من كتاب اليتيمه للثعالبي (عاش بين ٣٢٠ - ٤٢٩هـ) في حديثه عن المتنبي: أنموذج لسرقات الشعراء منه يقول[١]

قال المتنبي:

وقد أخذ التمام البدر فيهم وأعطاني من السقم المحاقا

أخذه أبو الفرج الببغاء فلطفه وقال:

أوليس من إحدى العجائب أننى فارقته وحببت بعد فراقه

يامن يحاكي البدر عند تمامه أرحم فتى يحكية عند محاقه

وقال أبو الطيب:

قد علم البين منا البين أجفانا تدمى وألف في ذا القلب أحزانا

وأخذه المهلب الوزير وقال :

تصارمت الأجفان منذ صرمتنى فما تلتقي إلا على عبرة تجرى

وقال أبو الطيب وهو من قلائده:

وكنت إذا يممت أرضا بعيدة سريت فكنت السر والليل كاتمة

أخذه الصاحب وقال :

تجشمتها والليل وحف جناحه كأني سر والظلام ضمير

وقال أبو الطيب وهذا أيضاً من قلائده :

---

[١] سد قطب: النقد الأدبى: أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١٦١-١٦٢.

لبسن الوشى لامتجمـــــــلات ولــكن كي يصن به الجمـــــالا

غار عليه الصاحب لفظا ومعنى وقال:

لبسن برود الوشى لا لتجمل ولكن لصون الحسن بين برود

وقال أبوالطيب وهو من فرائده :

سقاك وحيانا بك الله إنمـــــا على العيسى نور والخدور كمائمه

أخذه السرى بن أحمد بن جنى : أنشدني لنفسه من قصيدة يمـــدح بـــها أبـــا الفوارس سلامة ابن فهد وهي قوله :

حيا به الله عاشقية فقــد أصبح ريحانة لمن عشقا

ولم أجد أنا هذه القصيدة في ديوان شعر: والبيت نهاية فـــي العذوبـــة وخفـــة الروح، والسرى كثير الأخذ من أبي الطيب في مثل قوله:

وطرق طال فيه السير حتى حسبناه يسير مع الركاب

وهو مأخوذ من قول أبي الطيب :

يخدن بنا في جوزه وكأننا على كرة أو أرضه معنا سفر

وقال السرى:

وأحلها من قلب عاشقها الهوى بيتا بلا عمد ولا أطناب

وهو من قول أبي الطيب :

هام الفؤاد بأعرابية سكنت بيتا من القلب لم تضرب به طنبا

وهكذا نرى الثعالبي في كتابه(اليتيمة) يظهرعنايته بالســـرقات الشـــعرية، ويظهر اهتمامه بالمنهج التاريخي لأنه أظهر سرقات الشعراء من المتنبـــي، فـــهو يذكر النص، وقائله ويذكر الشاعر الذي أخذ منه، ويذكر الرواية أحياناً ويستشـــهد ببعض الحوادث، وينقد ويعقب ويرجح. وهذا من أصول المنهج التاريخي.

مخاطر المدرسة التاريخية:

١- من أخطر مخاطر المدرسة التاريخية الاستقراء الناقص، لأن الاستقراء الناقص، يؤدي دائماً إلى خطأ في الحكم .

ومن الاستقراء الناقص الاعتماد على الحوادث البارزة والظواهر الفذة التى لا تمثل سير الحياة الطبيعي. ونضرب لذلك مثلا :درس الدكتور طه حسين شعر المجون في العصر العباسي في كتاب (حديث الأربعاء)، ثم اتخذ منه دليلا على روح هذا العصر. وحكم مثل هذا كان يقتضي دراسة سائر فنون القول في هذا العصر، في سائر فنون التفكير، وفي سائر مظاهر الحياة، مع دراسة مستندات تاريخية شاملة عن كل ملابسات تلك الفترة، قبل إصدار أي حكم.

ولكي يتجنب الناقد هذه المخاطر، عليه أن يجمع أقصى ما يستطيع الحصول عليه من الظواهر والدلائل : حادثة أو نصا أو مستنداً ... وألا نصدر أحكامنا إلا بعد الانتهاء من جميع هذه الأسانيد، فذلك أضمن وأكفل بالصواب [١].

٢- أحيانا يستغل التاريخ في الاعتذار عن أديب غير معاصر، وذلك بأن يقال إن أخطاءه إنما نتجت من الظروف التي كتب فيها، ومن الحال الغابرة التى كان عليها الأدب في عصره[٢].

٣- الأحكام الجازمه في المنهج التاريخي خطرة، ولا سيما والناقد يواجه في الغالب مسائل تاريخيه قديمه ليست لدى الناقد جميع مستنداتها، فالظن والترجيح وترك الباب مفتوحا لما يجد كشفه من المستندات، أسلم من الجزم والقطع.

مثلا على ذلك قولهم: (الترجمة من الهندية في عصر النهضة الإسلامية هي التى أوجدت شعر الزهد في الدولة العباسية ...) (اتساع نفوذ الفرس هو الذى أوجد شعر المجون والخمريات) (عزلة الحجاز عن السياسة هي التى خلقت الغزل هناك...) الخ

---

[١] سيد قطب: **النقد الادبي أصوله و مناهجه**، مرجع سابق، ص ١٤٨.

[٢] ديفد ديتشس: **مناهج النقد الادبي: بين النظرية والتطبيق**، ترجمة الدكتور محمد يوسف نجم مراجعة لدكتور إحسان عباس، بيروت، دار صادر، ١٩٦٧، ص ٤٩٧.

هذه الاحكام عرضة للخطأ لما فيها من الجزم . ولاقتصارها على سبب واحد لوجود ظاهرة أدبية أو اجتماعية . وقلما يكون للظاهرة الواحدة سبب واحد، ولابد من دراسة مجموعة الظروف التاريخية والاجتماعية والسياسية والفكرية والاقتصادية والشخصية التي لابست هذه الظواهر وسبقتها[١].

٤- التعميم العلمي هو كذلك من أخطار المنهج التاريخي. وذلك عندما انتصرت طرق البحث العلمي في كشف الحقائق الطبيعية أراد بعض العلماء إدخال العلوم على الأدب التاريخي، وهذا ما اتجه إليه الناقدان الفرنسيان برونتيير وتين في إدخال منهج العلوم في التاريخ الأدبي أملا في إكسابه ثبات المعرفة العلمية، وتجنبه ما في تأثرات الذوق من تحكم. ولكن التجربة قد حكمت بإخفاق تلك المحاولات. لأنه لا يمكن أن يبني علم على أ نموذج غيره، ولكي يكون في التاريخ الأدبي شيء من العلم يجب أن نبعده عن محاكاة العلوم الأخرى مهما كان نوعها[٢].

٥- كما أنه من مخاطر المنهج التاريخي إلغاء قيمة الخصائص والبواعث الشخصية. فطول معاناة الملابسات التاريخية والطبيعية والاجتماعية عند أصحاب هذا المنهج يجرفهم إلى إغفال قيمة العبقرية الشخصية، وحسبانه من آثار البيئة والظروف[٣].

وسنعرض نموذجا من كتاب (قصة الأدب في العالم) لأحمد أمين يتضمن رأيا يفيدنا في بيان خطأ التحليل والحكم عند الربط الكامل بين ظهور العبقريات الفنية وحالة الوسط.

(تدلنا عظمة سرفانتيز"مؤلف دون كيشوت "على خطأ الرأي القائل: إن العبقري ينبت في عصر الأزدهار: فقد كان سرفانتيز معاصراً لشكسبير، ومات هذان النابغان في عصر واحد. أما سرفانتيز فكان قد بلغ نضجه بعد أن تجاوزت أسبانيا أيام مجدها، وأما شكسبير فقد ازدهر وأينع عندما خرجت

---

(1) سيد قطب: **النقد الأدبي:** أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١٤٩.

(2) جو ستاف لانسون:منهج البحث في الأدب واللغة، مرجع سابق, ص ٤٠٨.

(3) سيد قطب: **النقد الأدبي:** أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١٥٠.

بلاده ظافرة على" الأرمادا، الأسبانية. وكم قال النقاد وأفاضوا في القول بـــأن العظمة الأدبية في عصر اليصابات نتيجة لعظمة انجلترا في السياسة والتجارة. فمن قائل: إن روايات شكسبير ومارلو، وترجمة شايمان لقصيدتـــي هومـــر، وغير هذه وتلك من آيات الأدب الرائعات في عصر الياصبات نتيجة مباشـــرة لانتصار الأسطول الإنجليزي على الأسطول الأسباني، إذ وسع هـــذا النصـــر الأفق العقلي عند الإنجليز وأيقظهم ليبصروا ما هم فيه من عظمة ومجد.

ولكننا نقول: هل كتب"العهد القديم" حين كان اليهود سادة العـــالم؟ وهـــل أنشد هومر ملحمتيه لما بلغ اليونان أقصى مجدهم؟ ... الخ وأخـــيراً انتجـــت هزيمة الأرمادا شكسبير في انجلترا وسرفانتيز في أسبانيا في وقت واحـــد ! إن كان شكسبير نتيجة النصر العظيم فهل جاء سرفانتيز نتيجة الهزيمة المنكـــرة ؟ كم يبهرنا التحليل بعمق الفكرة فيه، مع أن عمق الفكرة فيه، قد لا يخفي وراءه مـــــن الحق شيئا. ولعل سرفانتيز كان يوحي بكتابه فيما يرمـــى إليـــه، إلـــى مهاجمة الأفكار العميقة)[١].

٦- كما أن من مخاطر المدرسة التاريخية طغيان تاريخ الأدب على دراسة النصـــوص الأدبية مما يؤدي إلى عدم تذوق معظم الدارسين للشعر ونفورهم منه.

٧- وأيضا من مخاطر هذه المدرسة طغيان دراسة الشعر على الفنون الأخرى.

معايير المدرسة التاريخية:

١- أن الأدب ليس تقريراً للظواهر الحاضرة، بقدر ما هو تعبير عـــن الأشـــواق البعيدة، والرغبات المكنونة سواء للفرد أو للجماعة، وكثيراً ما يكـــون الأدب نبوءات بعيدة. إذ أن الأثر الأدبي ليس وثيقة من وثائق حياة صاحبه. بل هـــو عامل على تنمية القدرة على التخيل والتصور وفهم الماضي وتشكيل الحاضر واستشراف آفاق المستقبل[٢].

---

(1) سيد قطب: النقد الأدبى: أصوله ومناهجه، مرجع سابق، ص ١٧٨ - ١٧٩.

(2) ـــــــــ : النقد الأدبى: أصوله ومناهجه، المرجع السابق: ص ١٥٢.

٢- التاريخ الأدبي يوضح اتجاهات الأدباء وأفكارهم وآراءهم وفلسفتهم في الحيلة بما لا يدع مجالا للخطأ في تحديد سماتهم وشخصياتهم. وإذا كان الأديب عنوان عصره- كما يقولون- فإن التعرف على هذا العصر خير تعريف له.

٣- كما أن المنهج التاريخي يضفي على الأدب ثوب الفهم العميق معنى ولفظا وأسلوب، ويضع التفسيرات السليمة لما يتضمنه من أحداث وفنون، بل إن هناك من الإنتاج الأدبي شعراً ونثرا ما يستعصي على الفهم إلا في ظل التفسير التاريخي، فالناقد الذي يريد أن يرى المعنى الكامل للظلال الدينية لدى شاعر مثل أبو العتاهية يحتاج معلومات يستند إليها مختلفة عن تلك المعلومات التي يحتاجها ليتذوق- بالقدر نفسه- المجون عند أبي نواس. وبذلك يكون الأدب عاملا على إثارة النشاط والتفكير وإدراك العلاقات بين الأفكار والأحداث وبين مفردات الكون.

٤- كما أن التاريخ الأدبي ينتهي بإيضاح العلاقات التي تقوم بين الأدب والحياة. فالأدب مرآة للمجتمع. فالأدب يكمل صورة الهيئة الاجتماعية إذ يعبر عن كل ما لم يمكن تحقيقه من حسرة وقلق وآمال وآلام للرجال.

٥- يساهم المنهج التاريخي في علم إنساني، وكما أن العلم يحقق الوحدة العقلية في الإنسانية فهو كذلك يحققها في الأمم المختلفة[١]، فالمنهج التاريخي في الأدب يهتم بإنسانية الإنسان، وتكريم الإنسان وهو جانب الروح، والضمير، وحرية الإرادة.

المدرسة النفسية

وهم الذين يعتمدون في نقدهم الأدب على الإحاطة بأحوال الأديب النفسية، أو بالمؤثرات الخاصة في أفكاره وشخصيته، يبحثون في طوايا نفسه عن ذلك فيعرفون مثلا دواعي الزهد والتدين أو الانحلال والإلحاد ويكشفون جذور الزهد والفخر المتطاول ، أو السخط والنقمة على الناس والحياة مما يظهر آياته في

---

[١] جوستاف لانسون: **منهج البحث في الأدب واللغة، مرجع سابق**، ص ٤٢٧.

أقواله، وتتردد لمحاته في شعرهم وتسجيله آثارهم الأدبية في ضوء هذه المعرفة بالأحوال النفسية يكون الناقد أصبح فهما للمواقف والأقوال وأصح تأويلا لها وحكما عليها [١].

فأنت لا تفهم ديوان الأخطل، إلا إذا علمت أنه كان نصرانيا وعلمت مقدار تدينه، ولا تفهم قصائد البارودي فهما صحيحا إلا إذا علمت نشأته والمناصب التي تقلب فيها، والمحن التي انتابته، بل إن هناك أبيات وقطع نرى عند قراءتها إنها تحتمل نوعين من التأويل والشرح، ومعرفة الشاعر هي التي تعين على ترجيح أحد التأويلين.

ونحن إذا نظرنا إلى الدواوين وقارنا بينها نجد أن بعض الجامعين أكتفي بترتيب الديوان على حروف الهجاء، وبعضهم رتبها حسب أدوار حياة الشاعر، أو قدم للقصيدة بمقدمة تشرح الظروف والمناسبة التى دعت على قول القصيدة. وترى الفرق كبير في فهم النوعين من الدواوين. فترتيب الديوان حسب عمر الشاعر، وذكر الظروف قد ألقى نوراً على القصيدة يوضح جوانبها، وما في ثنايا السطور، على حين أن ترتيب الديوان على حروف الهجاء لم يفد هذه الناحية أية فائدة.

وكذلك الشأن في الكتب، فإذا علمنا أن أمالي القالي ألفها أبو على للأندلسيين، وأنه أراد أن ينقل علم المشارقة إلى المغاربة أعطانا ذلك لونا للكتاب صحيحا، يعيننا على فهمه وترتيبه وإذا علمنا أن مؤلفا لم يكن ثقة، قدرنا الكتاب تقديراً أقرب إلى الحق [٢].

فالعنصر النفسي بارز في العمل الأدبي الذي هو استجابة معينة لمؤثرات خاصة، وهو بهذا الوصف عمل صادرعن مجموعة القوي النفسية، ونشاط ممثل للحياة النفسية، هذا من حيث المصدر. أما من حيث الوظيفة فهو مؤثر يستدعي

---

[١] محمد طاهر درويش: **في النقد الأدبي عند العرب**، مرجع سابق، ص ٢٤.

[٢] أحمد أمين: **النقد الأدبي** ،مرجع سابق، ص ٢٨.

استجابة معينة فى نفوس الآخرين. هذه الاستجابة التي هي مزيج من إيحاء العمل الفني، وطبيعة المستجيب له من الناحية الأخرى[١].

خصائص المدرسة النفسية:

١- أصحاب هذه المدرسة يعتمدون في نقدهم على قوانين علم النفس وتطبيق نظريات السيكلوجيا على الأدب لأن هذه القوانين تبصرنا بحقيقة النفس الإنسانية.ولأن معرفتنا بحياة الأديب تلقى الضوء على العمل الأدبي وتبصرنا بما يصدر عنه.

٢- يعتقد أصحاب هذه المدرسة إنهم بتطبيقهم نظريات السيكلوجيا على النقد الأدبي يكسبونه ثبات المعرفة العلمية، ويجنبونه ما في تأثرات الذوق من تحكم، وما في الأحكام الاعتقاديه من مسلمات.

مزايا المدرسة النفسية:

إن قدراً من معرفة حياة الفنان لازم لفهم ما صدر عنه من فن، وهو القدر الذي يرسل الضوء على الآثار الفنية. وإن أبحاث علماء النفس قد تفتح آفاقا للتفكير، ويزيدهم بصراً بالطبائع والنماذج الإنسانية، ويعينهم على وصف الخلجات والبواعث وبخاصة في القصة والتمثيلية والتراجم.

مخاطر المدرسة النفسية:

هناك خطر من التوسع في استخدام علم النفس في النقد الأدبي، فسوف يستحيل النقد الأدبي تحليلا نفسيا، لأنه إذا استحال النقد الأدبي إلى دراسات تحليليه نفسيه، لم تتبين قيمة الجودة الفنية الكاملة، لأن المجال لا يتسع للانتباه إليها وفرزها وتقدير قيمتها كما في المنهج الفني، مما يؤدي إلى تواري القيم الفنية وانغمارها في لجة التحليلات النفسية.

---

[١] سيد قطب: **النقد الأدبي: أصوله ومناهجه**، مرجع سابق، ص ١٨٤.

وأبحاث علم النفس غير الأدب، وأنه لا يجوز أن نظن أننا سنجدد الأدب في شئ عندما نقحمها فيه. وخير من هذا أن نناقش قصيدة شعر أو رواية، فإنه من الأجدى على أستاذ الأدب أن يناقش أمام طلبته أو يعرض على قرائه مناقشة نص أدبي يقف عند تفاصيله، ويظهر ما فيه، من أن يشرح لهم في سنين أو في مئات الصفحات تطبيقات علم النفس أو علم الجمال ، فهذه لن تصقل ذوقا ولن ترهف حسا. تلك هي ملكات الأدب التي يجب أن ننميها وأن نتعهدها. ويجب أن نحبس أنفسنا في الأدب وأما الفرار الى غيره فلا [١]، لذلك يجب على المشتغلين بالأدب قصر جهدهم على دراسة النصوص الأدبية ذاتها، بدلا من محاولة إدخال الفلسفة على الأدب وتضييع الوقت في ذلك.

والدليل على ذلك أن التجربة قد حكمت بفشل تلك المحاولات، عندما رأينا ناقداً كبيراً كبرونتير Brunetiere يطبق نظرية التطور" نظرية دارون في النشوء والارتقاء " على الأدب، فيحاول أن يثبت أن أنواعه المختلفة قد صدر بعضها عن بعض، كما صدر في وهم دارون تطور الإنسان عن القرد فيقول: إن مادة الشعر الرومانتيكي هي مادة الخطابة الدينية في القرن السابع عشر، لما شاهده من حديث الشعراء الرومانتيكين عن بؤس الحياة وفنائها المستمر وما شاكل ذلك، في نغمة حارة تشبه من قريب أو بعيد نغمة الخطابة[٢].

وقبله فشل الناقد الفرنسي تين (Taine) فقد أراد ذلك الناقد الفيلسوف أن يضع للأدب قوانين يفسره بها، ورد تلك القوانين إلى الزمان والمكان والبيئة، وطبق قوانينه على الأدب الأنجليزي. وفشلت تلك المحاولة، لأن اتحاد الزمان والمكان والبيئة لايمكن أن تفسر لنا التفاوت الكبير بين الأدباء الذين عاشوا في عصر واحد وبيئة واحدة وزمان واحد، وإلا فكيف نعلل في أدبنا تفاوت أبى تمام والبحترى، أو الفرزدق وجرير. فالعبرة ليست باتحاد الزمان والمكان والبيئة، بل بطريق استجابة كل نفس لهذه المؤثرات.

---

[١] محمد مندور: في الميزان الجديد، مرجع سابق، ص ١٦٧.

[٢] محمد مندور: في الميزان الجديد، المرجع سابق، ص ١٣٢.

فمحاولة إقحام العلم على الأدب فشلت ، فالأدب هو أدق وأرهف وأعمق وأغنى من أن نخطط له طرقه، والأدب شئ غير دقيق بطبيعته، ومحاولة أخذه بالمعادلات جناية عليه، الأدب مفارقات، ونقد الأدب وضع مستمر للمشاكل الجزئيه .فقد يكون جماله من تنكير اسم أو نظم جملة أو كبت إحساس أو خلق صورة أو التأليف بين العناصر الموسيقية في اللغة.ولقد يخلو من كثير من العناصر التي تعدها كالخيال والعاطفة وما إليها، ومع ذلك يروقنا لصياغته أوسذاجته [١]. ولنضرب مثلا لتطبيق مبادئ علم النفس على الأدب.

درس أحد النقاد المصريين خطب الحجاج فوجده رجلا ورعا قوى الأيمان من جهة، قاسيا صلبا من الجهة الأخرى وذكر أن بعلم الأمراض النفسية شيئا أسمه " ازدواج الشخصية " بل وفطن إلى أن هذه الحقيقة العلمية قد استخدمت في الأدب نفسه، فكتب أحد الروائيين الإنجليز قصة بعنوان " دكتور جيكل ومستر هيد " وفيها يصور المؤلف رجلا يعمل بالنهار كطبيب شريف رقيق، وفي الليل ينقلب شريراً مجرما. وما دام الحجاج قد جمع إلى التقوى والصرامة فهو إذن مزدوج الشخصية وهو في_ رأى الناقد–مثل قديم " لدكتور جيكل ومستر هيد ".

وهذا مثل لتطبيق مبادئ علم النفس على الأدب، مثل دال ترى فيه إغراء المذهب، وإفساد الفكرة لحقائق النفوس. فالحجاج أقوى شخصية من الازدواج، الحجاج نفس مؤمنه تتعصب لما تؤمن به والتعصب قسوة، نفس قوية بوحدتها[٢].

معايير المدرسة النفسية:

١- أن يعرض الصورة النفسية الفردية الاجتماعية متكاملة، بمادياتها ومعنوياتها، قيمها الروحية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

---

(١) محمد مندور: المرجع السابق، ص ١٧٧ – ١٧٨.

(٢) محمد مندور : الأدب ومذاهبه، مرجع السابق، ص ١٨.

٢- لإدراك الشخصية الروائية أو النموذج البشرى هو أن يتلقاه الناقد بقلبه كما خلقه أصحابه بقلوبهم، وأن يتحد معه اتحاداً شعريا، وهذا يتطلب هبة من الله، هبة الإحساس ترهفه تجارب الحياة، ويسعده خيال قوي يعينه على أن يحيا حياة غيره وكأنه أصحاب تلك الحياة.

٣- أن يدرس الناقد طرق إنتاج كل كاتب في نفسه، واقفا عند خصائصه، مع الحرص الشديد عن كل تعميم.

٤- أن يظل علم النفس مساعداً للمدرسة الفنية والمدرسة التاريخية وأن يقف عند حدود الظن والترجيح ويتجنب الجزم والحسم.

٥- ألا يعتمد الناقد في تصوير الشخصيات في القصة وما إليها على العقد النفسية، والعناصر الشعورية، وغير الشعورية وحدها. فالأديب يدرك الشخصية الإنسانية كلا مجتمعا لا تفاريق مجزأه، وينطبع في حسه وحدة تتصرف بكامل قواها في كل حركة من حركاتها.

٦- ألا يقتصر الناقد في فهم الشخصية الإنسانية على علم النفس. فالأدب الصادق يحس بشعوره وملاحظاته من محيط أوسع مما يصل إليه الباحث النفسي.

٧- ليأخذ الناقد بروح العلم، لا قوانين العلم، لأنها روح خلقية نبيلة، أمانه عقلية، وخضوع للموضوع، وتأدب على التصديق وتنحية للأهواء، ثم استقصاء للتفاصيل، وقصر من الأحكام وتدعيم للإحساس بنظرات العقل، واتخاذ الإحساس وسيلة مشروعة للمعرفة، بتحديده وتمييزه ومراجعته وتعليله ما أمكن التعليل.لأن الأدب مفارقات، الأدب كالنفس البشرية حفنة من الماء لن تتميز ذراته[١].

المدرسة المتكاملة

من خلال استعراضنا لمناهج الدراسات الأدبية المختلفة سواء منها المنهج الفني والمنهج التاريخي والمنهج النفسي، نرى أنه لا يوجد منهج واحد يعتمده

---

[١] محمد مندور: **في الميزان الجديد**، مرجع سابق ص ١٩٢.

جميع الباحثين والنقاد، وكأن البحث الأدبي لايمكن أن يحتويه منهج بعينه، لذا كان من الواجب على الباحث الأدبي أن يستفيد من هذه المناهج جميعا وهو ما نسميه بالمنهج التكاملي.

فالباحث الأدبي يجب أن يستضئ فى عمله بكل المناهج ، إذ لايكفي منهج واحد لكي ينهض بعمله على الوجه الأكمل ، بل لابد أن يستعين بها جميعا حتى يمكن أن يضطلع ببحث أدبي قيم، ولعل من تعددها ما يشهد بأن الآثار الأدبية كنوز حافلة بجوانب وفيرة، وأيضا لعل في تعددها ما يشهد بأن منهجا واحداً لا يغني غناء تاما في البحوث الأدبية فلابد أن يتحول عقل الباحث إلى ما يشبه مرآة تعكس أضواء تلك المناهج فهي تعكس فكرة الفردية والأصالة والمدرسة أو الفضيلة الأدبية وأفكار البيئة والعصر، والظروف والتطور التاريخي والحاجات الاقتصادية للمجتمع والتزام الأديب ومدى تمثيله لمجتمعه ورواسي اللاشعوري الفردي واللاشعوري الجمعي وعناصر الجمال الكلي للتعبير وموسيقاه، كما تعكس انطباعات الباحث الممتعة وصلة الأديب بالتراث الفني، وتعكس أيضا تحليلات لغوية ونحوية وبلاغيه دقيقة، ولعل في ذلك ما يدل بوضوح على حاجة الباحث الأدبي لكل هذه الدراسات والمناهج، وتطبيقاتها، وأنها لابد أن تتحول نصب عينيه إلى ما يشبه منارات ضخمه تهديه السبيل[1].

مفهوم المدرسة المتكاملة:

المدرسة المتكاملة هي التى تتناول العمل الأدبي من جميع زواياه، وتتناول صاحبه كذلك، بجانب تناوله للبيئة والتاريخ، وأنه لا يغفل القيم الفنية الخالصة، ولا يغرقها في غمار البحوث التاريخية أو الدراسات النفسية، وأنه يجعلنا نعيش في

---

[1] شوقي ضيف: **البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله ومصادره**، ط ٧، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٢، ص ص ١٤٤ – ١٤٥.

جو الأدب الخاص دون أن ننسى مع هذا أنه أحد مظاهر النشاط النفسي، وأحد مظاهر المجتمع التاريخية إلى حد كبير أو صغير[١].

وهكذا نرى أن في كل هذه المناهج النقدية المختلفة أن جميعها قد يصلح أدوات في يد الناقد سواء منها التاريخي والفني والنفسي والجمالي والفقهي، فالنقد الأدبي يستضئ بكل هذه العلوم على ألا تخرجه هذه العلوم من المهمة الأساسية، التي هي العناية بصورة الشعر دون ظروفه، أو هو تعقب عناصر القصيدة ومقوماتها لنرى أي العناصر وأى الخصائص امتازت القصيدة عن غيرها، ولماذا أحدثت هذا الأثر أو ذاك في نفس قارئها.

فكما يقول لانسون:" التأثر التلقائي والتحليل المتروي وسائل مشروعة ولازمة، ولكنها غير كافية، فلكي ننظم ونراجع عمل نفوسنا عندما نستجيب لنص أدبي ولكي نقلل مما فى أحكامنا من تحكم، لابد لنا من مساعدات أخرى.

ونحن واجدون خير تلك المساعدات في استخدام العلوم المساعدة، كمعرفة المخطوطات والمراجع والتواريخ وحياة الكتاب ونقد النصوص، ثم في استخدام العلوم الأخرى وبخاصة تاريخ اللغة والنحو وتاريخ الفلسفة وتاريخ العلوم وتاريخ الأخلاق. والمنهج هو أن نجمع في كل دراسة خاصة بين التأثر والتحليل من جهة أخرى ، وذلك وفقا لما يقتضيه الموضوع فنستعين عند الحاجة بعدة علوم مساعدة نستخدمها حسب ما أعدت له في تهيئة المعرفة الدقيقة"[٢].

خصائص الأدب في المدرسة المتكاملة:

١- أصحاب هذه المدرسة، لايحتم عليهم أن يحصروا أنفسهم في مطالب جيل من الناس محدود، فالفرد قد يعبر عن أشواق إنسانية للجنس البشرى كله، ولمشكلات هذا الجنس الخالدة، والتى تتعلق بموقف الإنسانية كلها من هذا

---

[١] سيد قطب: **النقد الأدبي: أصوله ومناهجه**، مرجع سابق، ص ٢٢٨.

[٢] جوستاف لانسون: **منهج البحث في الأدب واللغة**، مرجع سابق، ص ٤١١.

الكون ومشكلاته الخالدة كالغيب والقدر وأشواق الكمال اللدنيه الكامنة في الفطرة البشرية.. وهي لاتتعلق بزمان ولابيئة، ولاعوامل تاريخية. ولم يكن ابن الرومي يعبر عن ذاته فحسب أنما كان يعبر عن موقف إنساني غير مقيد بعصر من العصور وهو يقول :

إلا من يريني غايتي قبل مذهبي ومن أين والغايات بعد المذاهب[١]

فهي مشكلة المجهول التى وقعت أمامها البشرية منذ القدم، وستبقى واقفة أمامها أبداً. كذلك كان يقف إيليا أبو ماضي وراء هذا السر المغلق ويحاول أن يعرف سر الوجود، ويكشف مكنونة، لكن هيهات فكل ما يسعى إليه من حقائق ينغلق أمامه طلسما محيراً، فهو يرى الناس يأتون من حيث لايدرون، ويذهبون إلى حيث لا يدرون.

فيقول في قصيدته الطلاسم :

جئتُ لا أعلم من أين، ولكنى أتيتُ
ولقد أبصرت قدامي، طريقاً فمشيتُ
وسأبقى ماشيا إن، شئت هذا أم أبيتُ
كيف جئتُ؟ كيف أبصرتُ طريقي؟
لست أدري ![٢]

ومثل تلك الأشواق والآلام ليست خاصة بعصر ولا خاصة ببيئة، وإنما هي موقف البشر من الكون والحياة .

٢- أن يكون أدب فكره وليس أدب فترة. ففي كل عصور الأدب العربي وجد الأدب الإسلامي والأدب المنحرف عن قيم الإسلام. فالأدب الإسلامي هو الذى يتناول أى نشاط إنساني، ويعالجه بطريقة فنية موحية وفق قيم الإسلام ومعاييره، ويحمل قيمة باقية ويدعو إلى فضيلة، ويدعو إلى التفكير والتدبر والإحسان في العمل ويقبح الترخيص والانحراف، فهو أدب إسلامي أصيل،

---

[١] سيد قطب: **النقد الأدبي: أصوله ومناهجه**، مرجع سابق، ص ٢٦٦.

[٢] محمد مصطفى هداره: **التجديد في الشعر المهجر**، مرجع سابق، ص ١٤٥.

وهو أدب فكره وليس أدب فترة، وصالح لكل زمان ومكان، وليس أدب فترة من الفترات أو عصر من العصور. فأبونواس _ رغم غزلياته الفاضحة ومجونه_ وقوله الشعر الماجن. إلا أنه يعود إلى فطرة الله فيه وتصفو نفسه ويقول شعراً:

إلهنا ما أعدلك مليك كل من ملكْ

لبيك قد لبيت لك

لبيك إن الحمد لك والملك، لاشريك لك

ما خاب عبد سألك أنت له حيث سلك

لولاك يا رب هلك

لبيك إن الحمد لك والملك لاشريك لك

كل نبي ومـلك وكـل من أهلَّ لك

وكل عبد سألك سبح أو لبى، فلكْ

لبيك إن الحمد لكْ والملك، لاشريك لكْ

واليل لمَّا أن حَلَك والسابحاتُ في الفلكْ

على مجارى المنْسلك

لبيك إن الحمدَ لكْ والملكَ، لا شريك لَكْ

اعمل وبادِرْ أجلك وأختم بخير عَمَـلَك

لبيك إن الحمد لك والملك، لا شريك لنْ [1]

٣- أن يكون أدب مفيداً للحياة والاحياء، فالأدب الإسلامي مفيد لترقية الحياة وفق منهاج اللّه وشريعته إنه يحتاج إلى تحديد ملامحه الربانيه وخصائصه الإنسانية، وتحقيقها في واقع الأمة ومسار جهادها وميدان حياتها، فإنه بذلك يساهم في الحفاظ على هوية ما يزيد على ألف مليون من البشر ينتشرون

---

[1] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٩٣

على رقعة واسعه من العالم. كما أنه يحفظ الأدباء والقـــراء مـــن التشـــتت والتمزق، والجرى وراء النماذج الأدبية الغريبة والغزو الغربي الداهم.

هي قضية إيمان وعلم يقوم على الإيمان، وصدق في المشاعر، وفهم للواقـــع، واستشراق لآفاق المستقبل وقدرة في التعبير وموهبة تقوم على هذا كله [١].

٤- أن يكون أدب واقعيا، وليس المراد بالواقعية الواقعية المادية التـــى حصـــرت الفن والأدب في حيز محدود من الحياة المادية التى تصور حياة طبقة أو قطاع دون القطاعات الأخرى ولا الواقعية التى تجسد لحظات الضعـــف والســـقوط الإنساني وتصنع منه بطولة دون اعتبار للسمو الإنسانى، والإشراق الإنســـانى، فالواقعية في الأدب الإسلامي تصوير للحياة من جميـــع جوانبـــها، وللإنســـان جسما وروحا وللتطورات الاجتماعية كلها سياسية واقتصادية وتربوية، وللحياة البشرية بلحظات قوتها وضعفها، فالواقعية في الأدب الإسلامي لا ترسم صورة مزورة، ولا تجعل من الشر فضيلة، ولا تجعل من الضعف بطولة، ولاتصـــور النقائض على أنها واقعية لا فكاك منها، ولكن على أنها حالات عارضه علـــى الصفحة الإنسانية المشرقة [٢].

١- أن يكون أدبا إيجابيا معينا للإنسان على القيام بحق الخلافـــة فـــي الأرض، ومساعداً له على القيام بأعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج اللّه[٣] فالأدب الإسلامي ليس مجرد " أدب دعوة " كما يحب البعض أن يحـــاصروه، إنه ليس مجرد وعظ وإرشاد، ودعاء وتسبيح وتحميد كما يرى البعض مـــن المفكرين للأدب الإسلامي. إن الأدب الإسلامي هو أدب للحياة.. كل الحيـــاة. إنه أدب يصور الطبيعة بما فيها من أرض وسماء وما بينهما من أنجم وأقمار وأبحر وأنهار وجبال وسهول وقفار وصبح ومساء. إنه يصور الحياة ومـــن ورائها يد اللّه القادرة المديرة.

---

(١) ـــــــــــــ: المرجع السابق، ص ١٩٤

(٢) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق ص ص١٨٢- ١٩٩.

(٣) محمد قطب: مناهج التربية الأسلامية، ط ١٤، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٣، ص ٣٠.

وهو أدب يتحدث عن الإنسان من جميع جوانبه المادية والروحيـــة باعتباره خليفة اللّه في الأرض: " وإذ قال ربك للملائكة إنـــي جـــاعل فـــي الأرض خليفة." (البقرة: ٣٠) ويتحدث عنه في جميع حالاتـــه فـــهو يفـــرح ويحزن، ويحب ويكره، ويسر ويغضب، ويضل ويهتدى، ويخطئ ويصيـب، فهو ليس ملاكا ولا شيطانا.

ويصور الكون على أنه مصمم لخدمة الإنسان كي يقوم بحق الخلافـــة في الأرض وفق منهج اللّه: " وسخر لكم ما في السموات وما فـــي الأرض جميعا منه " (الجاثية: ١٣) ويصور الطبيعة على أنها جـــزء مـــن الكـــون مصمم لخدمة الإنسان وهي خلية في بينة هذا الكون الكبير متكاملة معه في كل جزئية من جزئياته [١].

معايير المدرسة المتكاملة :

* يمتاز نقاد هذه المدرسة بتناول العمل الأدبي من جميع زواياه، وبتناول صاحبـــه بجانب تناوله للبيئة والتاريخ، وفي ذات الوقت لايهمل القيم الفنية الخاصـــة، ولا يغرقها في غمار البحوث التاريخية أو الدراسات النفسية .

* العمل الأدبي في هذه المدرسة يجعلنا نعيش في جـــو الأدب الخـــاص، دون أن ننسى مع هذا أنه أحد مظاهر النشاط النفسي، وأحد مظاهر المجتمع التاريخية .

* نقاد هذه المدرسة يتعاملون مع العمل الأدبي ذاته، ولايهتمون بعلاقة هذا العمل بنفس قائلة ولا تأثرت قائلة بالبيئة، ولكنه يحتفظ للعمـــل الفنـــي بقيمـــه الفنيـــة المطلقة. كما يحتفظ لصاحبه بشخصيته الفردية، غير ضائعة في غمار الجماعـــة والظروف، ويحتفظ للمؤثرات العامة بأثرها في التوجيه والتلوين.

---

[١] علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، ص ١٩٩.

الفصل الرابـــع

أسس بناء منهج الأدب في المرحلة الثانوية

مقدمـــــــة

بعد أن عرضت الباحثة في الفصل الثالث من هذه الدراسة لمدارس النقـــد الأدبية-مزاياها، معاييرها، مخاطرها- فإنها سوف تتناول في الفصل الرابع مـــن هذه الدراسة أسس بناء منهج الأدب في المرحلة الثانوية، والحديث عن هذه الأسس يستدعى التعرف على طبيعة المعرفة وطبيعة المتعلم وطبيعة الحياة والمجتمع، ثـم تختم الباحثة الفصل بالكتابة عن المعايير التي ينبغي توافرهـــا فـــي الأدب الـــذي يدرس لطلاب المرحلة الثانوي

المنهج المدرسي ونظام المجتمع

تمثل المناهج عنصراً أساسياً من عناصر التعليم، فالمنهج يعكس ظـــروف المجتمع، وما يمثله من تراث وقيم اجتماعية، والمنـــاهج تواجـــه نظـــم المجتمـــع واحتياجاته الاقتصادية، واتجاهاته السياسية، وبقدر ما يصيب المجتمع من تغـيرات في هذه المجالات ينعكس هذه التغيرات على المناهج، وبمـــا أن هـــذه العوامـــل متطورة ومتغيرة، فلا بد من إعادة النظر في المنـــاهج ومراجعتـــها بيـــن حيـــن وآخر[١].

وقبل أن نتحدث عن أسس المنهج ، تعرض الباحثة لأهمية دراسة الأدب وتدريسه للطلاب.

أهمية دراسة الأدب وتدريسه للطلاب

لتعليم الأدب دور مهم في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه الســلوك الإنساني وتهذيب الوجدان، وإرهاف الإحساس، وترسيخ قيم دين الله الثابتة التي لا ترقي الحياة بدونها.

---

[١] محمد عـــبد القادر أحمد: **طرق تعليم الأدب و النصوص**، مكتبة النهضة المصرية القـــاهرة، ١٩٨٨، ص ٢١٨.

كما أن دراسة الأدب تمثل أساسا مهما من أسس الدراسات اللغوية لأنها تؤدي إلى تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب، وذلك بجودة النطق، وسلامة الأداء، وتصوير المعنى، واستخلاص المعاني من الألفاظ، والقدرة على تتبع الأفكار والتعبير عن الذات بأسلوب رفيع، والقدرة على اختيار ما يقرأ، أو نقده، وتمييز غثه من سمينه.

وللأدب دور مهم في تنمية المهارات لدى الطلاب، فالطالب يستمع إلى الأدب الذي يقرؤه المدرس أو أحد الزملاء، وإلى المناقشة التي تثار من خلال درس الأدب، ويتكلم عندما يشترك في المناقشة، ويتحدث عن الأدب كمادة شائقة يلذ الحديث عنها، وهو بذلك يتدرب على حسن الاستماع وآدابه، وعلى أصول الاشتراك في الحديث، واحترام آراء الآخرين وعلي دقة التعبير عن المعاني والأفكار.

وللأدب دور مهم في صقل النفوس وتشذيبها وتهذيبها وجلاء معدنها وتطهيرها من ادرأنها ولعل ذلك هو ما عبر عنه الرسول صلى الله عليه وسلمَ في قوله:" أدبني ربي فأحسن تأديبي" والله سبحانه وتعالى قد أدب رسوله بهذا القرآن المعجزة الباقية الخالدة التي لم يقف إعجازها عند حد البلاغة والبيان، إنما تناوله لشتى أنواع المعرفة المبثوثة في سوره وآياته الكريمة، ولهذا يجب أن يكون للقرآن نصيب كبير في مجال الدراسات الأدبية التي تدفع الأمة إلى المعاني السامية، وترتفع عن مهاوي السقوط وتوجهها التوجه الصحيح، فالقرآن إن درس دراسة عميقة سما بضمير الأمة، وقوى من عزمها، وجعلها في مصاف الدول المتقدمة[١]".

---

[١] محمود أحمد السيد: **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، القاهرة، دار المعارف، ص. ١٣٧.

ولتعليم الأدب أيضاً دور مهم في تعديل الاتجاهات والعادات فالتغيير الذي يمكن أن تحدثه قراءة الأدب هو تغيير الاتجاه غير المبالي أو الكاره نحو القراءة الأدبية وإيجاد علاقة قرائية بالكتب الأدبية ومناقشتها.

وتأكيداً لأهمية القيم في الأدب فإن البعض يرى أن الحكم على الأعمال الأدبية يكون بمقدار ما في صياغتها من فن، ومقدار ما في مضمونها من قيم[١]. ويرى البعض أنه من العبث محاولة فصل تلك القيم عن التصور الكلي للوجود والحياة، ولو أفلحنا في هذا الفصل- وهذا متعذر- فلن نجد سوى عبارة خاوية أو خطوط جوفاء، أو أصوات غفل أو كتل صماء[٢].

" أن الأدب الرفيع يكون تربية للقارئ في فهمه لنفسه، ويكون الأدب الرديء تربية له في سوء فهمه لنفسه، فالأدب الحق يفتح أعيننا على منابع الفضيلة والرذيلة في أنفسنا، وهو بهذا إنما يفعل خيراً بأكمل معاني هذه الكلمة، لأن مجرد وعي الإنسان بما هو حق في ذاته، لاسيما إن نتج عن هذا الوعي تطور لشخصيته وتعميق لإدراكه، وتسديد لخطاه[٣].

ولا يكون الأدب كذلك إلا إذا كان نابعاً من التصور الإسلامي " وإن غياب هذا التصور في مناهج التربية قد أحدث خللا في الشعور، وفي السلوك الفردي والجمعي، والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والأدبي والفني والثقافي لأبناء الأمة، وأنه حين يقتلع هذا التصور من أرض، فإنه لا تبقى فيها لغة ولا قومية ولا وطن، لأن الجذر الأصيل قد اقتلع"[٤].

---

(1) أحمد كمال زكي: **النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته**، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٢، ص ١٠٧.

(2) علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، مرجع سابق، ص ١٩٠-١٩٣.

(3) على احمد مدكور: المرجع السابق، ص١٩٤.

(4) ــــــــــ: المرجع السابق، ص ١٩٥.

فالأدب هو التفسير الشعوري للحياة، وهو منبعث من المنهج الذي تصب فيه جميع الفلسفات والديانات والتجارب والمؤثرات في بيئة من البيئات، ولقد يكون الأدب أشد المؤثرات في تكوين فكرة وجدانية عن الحياة وفي طبع النفس بطابع خاص، ومن هنا يجب أن يكون لنا أدب نابع من التصور الإسلامي[١].

كل هذا يدعونا إلى الاهتمام باختيار النماذج الأدبية الراقية - بغض النظر عن الزمان والمكان الذي قيلت فيها- التي تتوافر فيها مقومات التذوق الأدبي، وتقديمها للطلاب، مما يساعدهم على تذوق تلك النصوص، ويدفعهم إلى الإقبال على قراءة المزيد من فنون الأدب بحب وعمق.

والناس يميلون إلى الأدب لأسباب شتى فالأطفال مثلا يستهويهم الخيال والانفعال، ولا تكاد عقولهم تسمو إلى أفق المبادئ العامة ومن ثم ينغمسون في قراءة القصص للاستمتاع بالخيال البديع المشرق، والانفعالات التي تخرجهم من حالة الركود والجمود إلى حالة التهيج والثورة المحببة إليهم، وقلما يفطنون إلى الدرس الذي تلقيه القصة على القارئ الناضج وبعض الناس يقصدون الأدب ليأخذوا عنه دروس الحياة وغيرها ويستشفون من ثناياه القواميس الكونية القوية الرهيبة التي تحرك الإنسان وغير الإنسان[٢].

وهذا يوضح ويؤكد مدى أهمية وخطورة اختيار وانتقاء النصوص المقدمة للطلاب، فما يصلح للأطفال لا يصلح للمراهقين والعكس، فإذا كانت النصوص المقدمة للطلاب مناسبة لمستواهم ولميولهم أقبل عليها الطلاب ونهلوا منها وانفعلوا لها وهنا تحقق النصوص أهدافها كمادة دراسية شأنها شأن أي عملية تعليمية أخرى الغرض منها إحداث تغير معين في نفوس الطلاب، ويتدرج هذا الغرض تنوعا وصعوبة وسهولة وفقاً لقدرات الطلاب وميولهم ولأهداف المرحلة التعليمية ولطبيعة المادة الدراسية وارتباطها وتكاملها مع المواد الدراسية الأخرى.

---

(١) سيد قطب: **العدالة الاجتماعية في الإسلام**، بيروت، دار الشروق، ١٩٩٣، ص ٢٠٥.

(٢) حسين سليمان قورة: **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، مرجع سابق، ص ٢٧٠.

فالأدب الحق هو الذي يحرص على بناء الشخصية المتكاملة المتطورة لتدرك الحق، وتقصد الخير، وتهوى الجمال. والأدب يعمل على إيجاد الشخصية التي تنظر إلى الحياة بمنظار أبيض، لا تعرف للتقاعس سبيلا، ولا تحول الغشاوة دون رؤيتها الصادقة الصافية إلى ما تريده، كما أنها تستلهم في انطلاقها تراث الماضي المجيد، واتجاهات العصر المنظورة، مستخدمة في ذلك الإدارة الحرة والتفكير الموضوعي الذي يحافظ على الحقيقة ويتمسك بها[١].

من هذا نخلص إلى أهمية أسس بناء المناهج التي ينبغي أن تتوفر في الأدب الذي نقدمه لطلاب الثانوية العامة.

أسس بناء المنهج

أن أي منهج للتربية لابد أن يعتمد على نظرية تربوية، والنظرية التربوية تعتمد بالضرورة على فلسفة تربوية، والفلسفة التربوية لمجتمع ما لابد أن تعتمد على عقيدة المجتمع وفلسفته وتصوره العام للكون والإنسان والحياة، وكل ذلك لابد أن يعتمد على لغة قوية، هي في واقع الأمر منهج للتفكير والتعبير والاتصال[٢].

فالفلسفة الإسلامية مثلا تستجد تصوراتها من القرآن والسنة، لذلك فهي تؤمن بأن الله واحد أحد، منه صور كل شئ، وأنه خلق الكون وجعله غيبا وشهوداً، وخلق الإنسان لعبادته وجعله في الأرض لاعمارها وترقية الحياة على ظهرها، وفق منهجيه تعالي وشريعته، وخلق الحياة دنيا وآخره، وجعلهما متكاملتين لابديلتين ولا نقيضيتين.

---

[١] الطاهر أحمد مكي وزملاؤه: **تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي**، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٦،ص٣٩

[٢] على أحمد مدكور: مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، **مرجع سابق**، ص٣٤

أن فلسفة المجتمع هي هويته الخاصة وشخصيته المتميزة ، فإذا أغفلت مناهج التربية هذا الهدف فإن المجتمع يصبح قابلا للاستلاب الثقافي والانحراف عن استقامة فطرة الله فيه[١].

وبما أن المنهج نظام تربوي اجتماعي، فإن المناهج التربوية تختلف باختلاف النظم الاجتماعية وتصوراتها الاعتقادية والفلسفية للألوهية والكون والإنسان والحياة.

وعلى هذا فان الممارسة المنهجية التي تتمثل في أهداف المنهج ومحتواه وطرائق وأساليب تدريسه، وطرائق وأساليب تقويمه وتطويره تختلف هي أيضا باختلاف حقائق التصور الفلسفي والاعتقادى السابقة، التي تمثل أسس المنهج والتى تختلف من مجتمع إلى آخر.

من هنا يتضح لنا أن للمنهج وفقا لطبيعة التصورات الفلسفية والاعتقادية المختلفة أسساً ثلاثة هي:

- طبيعة المعرفة، وتتناول مصادر المعرفة: الوحي والكون والتصورات المختلفة في ذلك، وعلاقة كل ذلك بمواد المناهج المدرسية.
- الطبيعة الإنسانية وطبيعة الإنسان الذي نود بناءه من خلال المناهج المدرسية، ونموه وحاجاته.
- طبيعة الحياة والمجتمع بمعاييره ونظمه ومؤسساته وعلاقة كل ذلك بالأساسين السابقين، وبالمناهج المدرسية.

أولاً : طبيعة المعرفة : The Nature of Knowledge

المعرفة الإنسانية كالعلم وسيلة وليست غاية في ذاتها ، فغاية المعرفة إقدار الإنسان على الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

إن العلم في منهج التربية هو معرفة قوانين الله في الكون وتطبيقاتها في عمارة الأرض، فالعلم الصحيح هو الذي يؤدي إلى معرفة الله.

---

[١] على أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ٣٤.

ومنهج التربية الإسلامية منهج فريد شامل متكامل لتربية الإنسان كله، جسمه وعقله ووجدانه، تربية شاملة ومتكاملة، تربية الإنسان القوى القادر على الإسهام في عمارة الحياة وترقيتها، الإنسان التواق إلى العدل، الذي تحركه الأشواق إلى الخير والحق والجمال، الإنسان الذي يعمر قلبه الإيمان، وحب الآخرين والرغبة في إسعادهم، إن ذلك المنهج الذي يربي الإنسان والذي يربط بين الدنيا والآخرة ذلك المنهج هو هويتنا التربوية لأنه وسيلتنا إلى تحقيق هويتنا الكلية، وهي أن نكون مسلمين حقا[١].

مصادر المعرفة

وتختلف مصادر العلم في منهج التربية باختلاف العلوم، فالكون محسوس وغير محسوس، شهود وغيب، فالغيب مصدر العلم به هو الوحي الصادق من صاحب الغيب سبحانه وتعالى-وتحقيق هذا العلم يكون بتحقق نسبة الخير إلى الله عز وجل، والمحسوس سبيل العلم به الملاحظة والتجربة، والخير أيضا. ويكون **تحقيق الخير بالاستقراء والاستنباط والملاحظة والتجربة**[٢].

فالوحي هو المصدر الأول للمعرفة في التصور الإسلامي، وإن هذا المصدر يتمثل في القرآن والسنة وليس في المذاهب والفرق الإسلامية وتختلف المناهج التربوية باختلاف تصورها للألوهية والوحي فحقيقة الألوهية حقيقة إيجابية فاعلة في الكون، والإنسان" فالتصور الإسلامي يبدأ من الحقيقة الإلهية التي يصدر عنها الوجود كله، ثم يسير مع هذا الوجود في كل صوره وأشكاله وكائناته وموجوداته، ويعنى عناية خاصة بالإنسان- خليفة الله في الأرض - فيعطيه مساحة

---

[١] علي أحمد مدكور : **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق**، ص ٦٦.

[٢] محمد رشاد خليل: **علم النفس الإسلامي العام والتربوي، دراسة مقارنة**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٧، ص ص ٣٨-٣٩.

واسعة من الصورة ثم يعود بالوجود كله مرة أخرى إلى الحقيقة الإلهية التي صدر عنها وإليها يعود[١].

والتصور الإسلامي" في هذه الجولة الواسعة من الله وإليه، يشمل كل دقائق الكون، لا يغادر منها شيئا يقع في محيطه، سواء منها ما تدركه الحواس وما لا تدركه، وما تدركه الروح فيما وراء الوعي، ويشمل كل نشاط الإنسان، وكل طاقاته. سواء نشاطه المادي ونشاطه الروحي. وسواء حياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وسواء عمله في الحياة الدنيا وفيما وراء هذه الحياة " [٢].

إدراك مفهوم الدين ومفهوم العبادة والعمل بمقتضاهما :

لا بد أن يدرك الطلاب أن الدين " هو المنهج أو النظام الذي يحكم الحيلة . وأن كل دين هو تصور اعتقادي ينبثق منه نظام اجتماعي. وبما أن كل دين هو منهج حياة ، فإن كل منهج للحياة هو دين، فدين الجماعة من البشر هو المنهج الذي يصرف حياة هذه الجماعة، فإذا كان من صنع الله، فهذه الجماعة في" دين الله" وإن كان من صنع غير الله فهذه الجماعة في دين غير الله[٣].

ولابد أن يدركوا أيضاً أن العبادة ليست مقصورة على مناسك التعبد المعروفة من صلاة وصيام وزكاة وحج ... الخ إن العبادة هي العبودية لله وحده، والتلقي من الله وحده في كل أمور الدنيا والآخرة، إنها الصلة الدائمة لله في كل قول أو عمل أو شعور . فالإنسان عابد لله حيثما توجه إلى الله. ومن ثم تشمل العبادة الحياة، ويصبح الإنسان عابداً في كل حين[٤].

---

[١] علي أحمد مدكور: **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها** ،مرجع سابق، ص ٤٦.

[٢] محمد قطب: **منهج الفن الإسلامي**، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣ ،ص.

[٣] علي أحمد مدكور: **المرجع السابق**، ص ١٣٦.

[٤] محمد قطب: **مناهج التربية الإسلامية**، الجزء الأول، ط ١٤، دار الشروق، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٤.

تحقيق الإيمان والفهم لحقيقة الألوهية:

أن تعميق الإيمان بالله في نفوس الأجيال يتوقف بلا شك - على فهمهم لحقيقة الألوهية. وبالرغم من أن الحقيقة الإلهية الكلية المطلقة أكبر من مجال إدراك الكينونة البشرية الجزئية المحدودة الحادثة الفانية، لكن حسب الإنسان منها ما يصلح به تصوره، وما يستقيم به فكره وما يصلح به ضميره، وما تنتظم به حياته، وما يعرف به حقيقة مركزه ودائرة سلطانه، ومقتضيات عبوديته لهذه الألوهية[١].

إن منهج التربية يربى الإنسان. والإنسان لا يملك أن يكون شيئا في واقع هذه الأرض، ولا يملك أن يكون شيئا في حساب هذا الوجود وأن يكون دوره إيجابياً، وأن يحقق غاية وجوده الإنساني - كما أرادها الله - آلا أن يمتلئ حسه وضميره وقلبه وعقله وكينونة كلها بحقيقة الألوهية، وما لم يدرك على وجه اليقين الواضح والجزم الحاسم، وما يتطلبه منه علاقته بهذه الحقيقة، فإنه لن يقوى على الكفاح والصمود، والمضي قدما من الطريق الكئود لإنشاء الواقع الجديد، ويشهد في نفسه وفي غيره ميلاد الإنسان الجديد.

هذه هي قاعدة التصور الإسلامي الأساسية، فالتصور الإسلامي " يفصل فصلاً تاما بين طبيعة الألوهية وطبيعة العبودية، فهما لا تتماثلان ولا تتداخلان كذلك يبين التصور الإسلامي بيانا حاسماً: من هو الله صاحب الألوهية ومن هم " العبيد " الذين تتمثل فيهم العبودية "[٢]، فعن مشيئة الله الواحد- سبحانه - صدرت كل الخلائق، وبقدر الله تقوم وتتحرك، لا شريك له في هذه الألوهية.. لا في حقيقتها ولا في خصائصها، ولا في سلطانها[٣].

---

[١] سيد قطب: **مقومات التصور الإسلامي**، مرجع سابق، ص ١٨٧.

[٢] ـــــــــ: **المرجع السابق**، ص٨١.

[٣] علي أحمد مدكور: **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص ٤٨.

إدراك حقيقة الكون غيبة وشهوده[١]:

الكون آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدره تقديراً محكماً، وجعل كل شئ فيه خاضعاً لإرادته وتدبيره ﴿ وخلق كل شئ فقدره تقديراً ﴾ (الفرقان: ٢٠) ، ﴿ وكل شئ عنده بمقدار ﴾ (الرعد :٨) .

فالكون في التصور الإسلامي غيب وشهود، وهو من خلق الله(عالم الغيب والشهادة). والكون المغيب كالروح والملائكة والجن... الخ نحن نؤمن به إيمان تسليم بوجوده كما علمنا الله. ونتكيف بذلك. وواجب الباحثين والمعلمين والمتعلمين والمناهج التربوية كلها أن يتأدبوا بأدب القرآن، وأن يقفوا عند حد ما جاء به ولا يتركوا العقل يسبح فيه: ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا﴾ (الإسراء: ٣٦).

وواجب مناهج التربية أن تتناول هذا الجانب من الكون بالدراسة والتفكير والتدبر، واكتشاف قوانين الله ونواميسه وسننه فيه. وأن نعلم الصغار والكبار كيف يتلطفون في التعامل مع هذا الكون المادي، ومع البيئة المادية من حولهم ويبعدون عنها التلوث والنفايات والإشعاعات، وبذلك يستثمرون خيراتها لخدمة أنفسهم ولخدمة البشر جميعاً.

حقيقة الكون لدى بعض التصورات الفلسفية[٢]

وذلك لأن الفلسفات والنظريات الغربية تختلف رؤيتها وفهمها للكون ، من الفلسفة المثالية إلى الفلسفة الطبيعية الواقعية فالواقعيون الطبيعيون يرفضون أي شئ وراء الطبيعة فالكون هو هذه الأشياء الموجودة في هذا العالم المحسوس وهذا العالم المحسوس هو عالم حقيقي في حد ذاته، ويرفضون أي شئ وراء الطبيعة . ويؤمنون بالعالم المادي فقط وعلى هذا فالتربية تعتمد على الخبرة والتجربة والملاحظة والطبيعة هي مصدر مناهج التربية، فهي تحتوى على الصدق،

---

[١] إلى أحمد مدكور :**مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها**، مرجع سابق، ص ٥٥.

[٢] على أحمد مدكور : **المرجع السابق**، ص٥٦.

فالصدق حقيقة يمكن ملاحظتها، وهذا الصدق يمكن الحصـــول عليـــه بواســطة الفحص العلمي للطبيعة.

أما الكون المادي في نظر المثاليين فهو ممثل في العقل؛ فـــالعقل -الممثـــل بعقل الله - هو سبب وجود الكون، فالكون عملية عقلية عظمية، فالله أوجد العقـــل الإنساني الذي أدرك الكون، فكان سببا في وجوده، وبما أن العقل الإنســـاني هـــو الذي أدرك الطبيعة أو الكون، فإنه يشارك في طبيعة العقل المطلق- عقل الإلـــه - ويعد جزءاً منه، أو صورة مصغرة له و مهمة التربية أن تتيح الفرصة للعقل كـــي يدرك الأشياء فكل شئ لا يكون موجوداً إلا إذا أدرك بالعقل فالأشياء ليـــس لـــها وجود في ذاتها- وإنما لابد أن تدرك بالعقل كي تكون موجودة.

فعلى مناهج التربية أن تأخذ في الاعتبار ما يلي[١]

١- التأكيد على أن الكون هو كتاب الله المفتوح ، وأنه المصدر الثاني من مصادر العلوم والمعرفة بعد الوحي .

٢- التأكيد على أن الكون مخلوق حادث وليس أزلياً وأنه لم ينشأ من ذات نفســـه، بل أنشأه الله بعد أن لم يكن. وبيان أن الطبيعة مخلوقـــة لله، وأنـــه ســـبحانه نظمها، وخلق فيها قوانينها التي ينبغي أن يجد الإنسان في اكتشافها، ويســتغلها في عمارة الأرض وترقية الحياة.

٣- التأكيد على أن الكون غيب وشهود وأن الإيمان بـــالغيب هـــو أول صفـــات المتقين، وأن مكان عالم الغيب يعلمه عالم الغيب وحده .

٤- التأكيد على أن " النظريات العلمية وما تعارف الناس على أنه " حقائق علميـــة " كلاهما ليس قطعي الدلالة، ولا مطلق الدلالة، بل هي احتمالات راجحة فـــي أحسن الأحوال.

٥- التأكيد على أن النصوص القرآنية قطعية الدلالة، ومطلقة الدلالة ونهائية فـــي تقرير الحقيقة التي تقررها، ومن ثم لا يجوز أن يستشـــهد علـــى صدقـــها بالقوانين والنظريات العلمية المتصلة بالدراسات الكونية.

---

[١]علي أحمد مدكور : مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص٦٢-٦٣.

٦- التأكيد على أن الكون مقدر ومسخر، ومخلوق بحكمة، ومخلوق لغايـــة، وأن كل شيء فيه محسوب بحساب دقيق ليؤدى وظيفته ويحقق الغاية من خلقه.

٧- التأكـيد على أن عنصر الجمال مقصود قصداً في بناء الكون في ظواهـــره، وفي الحياة المبثوته فيه، وأن إيقاظ حاسة الجمال في البشر مقصود قصداً فـي المنهج القرآني، وفي الثقافة الإسلامية، وفي مناهج التربية.

٨- التأكيد على أن الكون بمفرداته المختلفة صديق للحياة والأحياء وليس عـــدواً لها، فقد أعده خالقه لاستقبال الحياة وحضانتها وكفالتها .

٩- التأكيد على أن الكون مسلـم طائع لربه، مؤمن عابد لمولاه و خالقه، وأنـــه كون ذو روح تعـرف ربها الحـق، فتستسلم له طائعة وتسجد له خاشـــعة، وتسبح له عابدة، وتغار على جلاله، وتنتغض لمهابته، وتغضب للشرك به من البشر الجهال.

١٠- التأكيد على أن العلم الذي لا ينفع، والمعرفة النظرية التي لا تقبل التطبيق لا يجب أن تتضمنها مناهج التربية، لأن في ذلك إضاعة للجهد والوقت والمال.

١١- التأكيد على مصممي مناهج التربية بضرورة تحديد مصادر المعرفة وأسـس المنهج قبل البدء في عملهم، لأنهم إما إن يكونوا مؤمنين بأن الوحي والكـــون مصدر المنهج، وأما أن يقصروا مصـــادر المنهج على الكون فقـــط ، فكـــل ذلك سينعكس بالضرورة على تحديدهم لأهداف المنهج، واختيارهم لمحتـــواه وتنظيمهم لهذا المحتوى، واختيارهم لطرائق وأســـاليب التدريـــس والتقويـــم والتطوير المناسبة.

ثانيا : الطبيعة الإنسانية ، وطبيعة المتعلم The Nature of Man

التربية تهـدف إلى إيصال المربي إلى درجة الكمال التـــي هيـأ الله لـــها، والإنسان هو محور العملية التربوية، فالعملية التربوية بكل ما تشتمل عليـــه مـن أصول تربوية، ونظريات ومناهج وممارسات ومربين تعمل وتتفاعل مـــن أجـل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كي ينمو إلى درجة كماله الإنساني .

لكن المنهج التربوي يتأثر إلى حد بعيد بنظرة المخططين له والقائمين على تنفيذه إلى الفطرة الإنسانية أو الطبيعة الإنسانية، والفطرة الإنسانية في الإسلام تختلف في مفهومها وفي مصدرها وفي غايتها عن الطبيعة الإنسانية في الفلسفات ومدارس علم النفس المختلفة [١].

إنه يجب عند إعداد المناهج والمواقف التربوية، أن تكون مناسبة لمراحل النمو والنضج والحاجات ودوافع المتعلمين، وأن تعد المناهج والمواقف بحيث تناسب نوعية الموضوعات والخبرات وأن تهيئ ظروفا للتعلم تعين الجميع على تحقيق الأهداف المنشودة.

فيجب على مناهج التربية نحو طبيعة المتعلم أن تؤكد على الحقائق التالية[٢].

١- التأكيد على عرض النفس البشرية على أنها حقيقة كونية، وليست مذهباً فلسفياً أو تصوراً تختلف فيه المذاهب.
٢- التأكيد على أنه لا يمكن إدراك حقيقة الإنسان إدراكاً واضحاً إلا إذا أدركنا مصدره ووظيفته الأساسية، ومركزه في الكون وغاية وجوده إنسان.
٣- التأكيد على أن الإنسان كائن كريم على الله ذو مركز عظيم في تصميم الوجود، وهو أكرم من كل ما هو مادي لأن كل ما هو مادي مخلوق له.
٤- التأكيد على أن الإنسان كائن يتعامل مع الكون كله، فهو يتعامل مع ربه، ومع الملأ الأعلى من الملائكة، ومع الجن والشياطين ومع نفسه ومع سائر الأحياء الكونية وهو مجهز بوسائل التعامل مع كل هذا.

---

[١] علي أحمد مدكور :**مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق**، ص ٨٠ .

[٢] على احمد مدكور: **المرجع السابق**، ص ص ٩٨-١٠٠.

٥- التأكيد على أن الإنسان مستعد حسب تكوينه الذاتي، لأن يرتفع إلى أرقى من آفاق الملائكة المقربين، كما أنه مستعد لأن ينحط إلى أدنى من دركات الحيوانات البهيمة.

٦- التأكيد على الأخوة الإنسانية في حس المسلم وشعوره فيما يتعلق بالمشاعر والمعاملة الشخصية، والعدل والقسط، والبر، ببني آدم جميعاً، بل بالأحياء جميعاً.

٧- التأكيد على العلاقة بين نشاط الإنسان في الدنيا ومصيره في الآخرة، فالثواب في الآخرة موقوف على إحسان القيام بواجبات الخلافة في الدنيا.

٨- التأكيد على أن الله قد كرم الإنسان بجعله مخيراً في شطر من حياته، وجعله مسيراً في شطر آخر، وأن الإنسان لا يحسن القيام بالخلافة في الأرض إلا حين يتناسق شطره الاختياري مع شطره الإجباري، فيخضعان معاً لمنهج الله الذي يحكم الكون والحياة.

٩- التأكيد على أن الفطرة الإنسانية مؤقتة، وأن الإيمان حاجة فطرية كما أنه حاجة عقلية، لا يملك الإنسان أن يستغني عنها لأنها مركوزة في كينونة وهو متطور عليها.

١٠- التأكيد على أن الإنسان يكون في خير حالاته وأقومها حين يكون في سلام مع الله، ويكون في أسوأ حالاته حين ينحرف عن محوره الفطري، ومداره الكوني، حيث يفسد وتفسد حياته، وينشر الفساد في كل ما يحيط به.

١١- التأكيد على أنه لا توجد خطيئة موروثة، وإنما هناك تبعة فردية ومعصية، وتوبة بابها مفتوح على الدوام.

١٢- التأكيد على أن الغرائز عامة يشترك فيها الناس جميعاً، وهي تعمل كدوافع فطرية، لا تكتسب، ولا يمكن استئصالها أو القضاء عليها.

١٣- التأكيد على أن ضبط الدوافع عملية نفسية عقلية إرادية وليس مجرد عملية بيولوجية شعورية أو غير شعورية.

١٤- التأكيد على أن إشباع الحاجات النفسية، جسمية ووجدانية ليس غاية في ذاته، بل لإمداد الإنسان بالمتعة والقوة اللتين تحققان له التوازن، وتعيناه على القيام بواجبات إعمار الأرض وترقية الحياة.

١٥- التأكيد على ضرورة إعداد المناهج والمواقف التعليمية المناسبة لمراحل النمو والنضج ولحاجات المتعلمين .

ثالثاً : - طبيعة الحياة والمجتمع The Nature of life and society.

لقد فطر الله الإنسان على الاجتماع فليس بوسع إنسان أن يعيش وحده أو ينفرد بنفسه انفرادا تاماً، وليس هناك حادثة نفسية واحدة يمكن أن تتم دون أن تكون لها صلة بأفراد المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان، فكل حادثة نفسية لابد لها من مجال اجتماعي تتم فيه، والعكس صحيح أيضا فكل حادثة اجتماعية لابد لها من أصل نفسي[١].

مقومات المجتمع

فالقاعدة الأساسية التي يقوم عليها مجتمعنا هي أنه نظام رباني عالمي يقوم على أساس القواعد العامة والأصول الكلية لشريعة الله، والمنصوص عليها في كتاب الله وسنة رسول الله صلى اللهَ عليه وسلمَ، ومن هذه القاعدة العريضة للنظام الاجتماعي تنبثق أربعة مقومات رئيسة يعتمد عليها البناء الاجتماعي كله، تؤثر في كل خلاياه، وجزئياته الداخلية، وهذه المقومات هي: العلم والعدل والعمل والحرية المنضبطة بقواعد منهج الله، وسوف نعرض لهذه المقومات بشيء من الإيجاز فيما يلي:

العلم ومكونات المجتمع

العلم شعار الإسلام، وفطرة الله في الإنسان، فالإنسان هو خليفة الله في الأرض ليعمرها ويرقيها وفق منهج الله وعمارة الأرض وترقيتها لا تكون إلا

---

[١] محمد أمين المصري: **المجتمع الإسلامي**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٠، ص ٨.

بالعلم. فإذا كان العلم بوحدانية الله والاعتراف بربوبيته .. وهما غاية كل علم فطرة في الكيان البشرى، فإن تعلم كل العلوم القديمة والحديثة يجب أن تكون الغاية منه هي الحفاظ على فطرة الله في الإنسان[١].

وهنا يأتي دور المناهج التربوية، فالعلم ليس غاية في ذاته إنما هو وسيلة للحفاظ على فطرة الله في الإنسان، حتى لا تنحرف عن العلم بوحدانية الله والاعتراف بربوبيته، والمعرفة وسيلة لإقدار الناس على القيام بحق الخلافة في الأرض، بإيجابية وفاعلية، فالتقاعس عن التعليم والتعلم، وانتشار الجهل هما سير ضد الفطرة التي فطر الله الناس عليها، وضد مقتضيات القيام بحق الخلافة في الأرض، لأنه سبيل الخراب والتخلف، لا العمار والرقي، وهنا ترتبط قضية العلم بقضية الإيمان بالألوهية والوحدانية، وبقضية خلافة الإنسان في عمارة الأرض وترقيتها برباط واحد ، وأي منهج للتربية لا تظهر فيه هذه العلاقة الوطيدة فهو منهج منحرف ولا علاقة له بالإسلام .

فالمجتمع المتحضر يتخذ العلم وسيلة للحفاظ على فطرة الله في الإنسان وهي العلم بالألوهية والوحدانية والاعتراف بالربوبية كما يتخذه وسيلة لإقدار أبنائه على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله[٢]

المناهج ومصادر العلم

تختلف مصادر منهج التربية في الإسلام عن مصادر المناهج الأخرى فمنهج التربية يستمد أصوله وموجهاته من منهج الله الكلي للكون والإنسان والحياة والمتمثل في شريعة الله.

---

[١] علي أحمد مدكور: **مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها** ،مرجع سابق ،ص ص ١٠٩-١١٠.

[٢] على أحمد مدكور: المرجع السابق، ص ١١١.

أما معظم المناهج الأخرى فتستمد أصولها من الفلسفات والنظريات التابعة لها، فالفلسفات يلجأ إليها غير المسلمين لعدم وجود شريعة عاملة لديهم .

"إننا لا يجب أن نحيد عن القرآن والسنة كأصول وموجهات لمنهج التربية ، فما ضياعنا إلا نتيجة مباشرة لهذا الحياد عن أصول منهج الله. ولقد كان المسلمون الأول يدركون هذه الحقيقة. هذه هي طبيعة هذا المنهج التى يجب أن نعرفها، و لا نحاول تغييرها لرغبات معجلة مهزومة أمام أزياء الفلسفات والنظريات البشرية. فهو بهذه الطبيعة صنع الأمة المسلمة أول مرة، وبها يصنع الأمة المسلمة في كل مرة يراد فيها أن يعاد إخراج الأمة المسلمة للوجود كما أخرجها الله أول مرة: ﴿ وأن هذا صراطي مستقيما فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله، ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون﴾ (الإنعام ١٥٣) [١].

ثانياً : العدل في النظم والمؤسسات

وظيفة العلم هي عمارة المجتمع الإنساني وترقيته ، لكن العلم إذا لم يكن مستنداً إلى عدل الله، ينقلب إلى وسيلة للخراب والدمار للمجتمع البشري كله. فالعدل إذن- هو القيمة التي توجه غايات العلم نحو خير الإنسان والبشرية جميعاً. والعدل كما وضحه بعض الفقهاء والمفسرين هو تنفيذ حكم الله، أي أن يحكم الناس وفقاً لما جاءت به الشرائع السماوية، ولما كانت الشريعة الإسلامية هي كمال هذه الشرائع، فإن العمل بها إذن هو تحقيق للعدل الذي أمر الله به، ويندرج تحت هذا المعنى العام للعدل معانيه الخاصة، فهناك العدل في الحكم، والعدل في النظام الاجتماعي، والعدل في القضاء، والعدل الاقتصادي، والعدل بين الرجل والمرأة، والعدل في الحقوق والواجبات والمعاملة ... الخ[٢].

---

[١] على أحمد مدكور: **مناهج التربية:أسسها وتطبيقاتها**، مرجع سابق،ص١١٣.

[٢] على أحمد مدكور: المرجع السابق، ص ١١٤.

ثالثاً : العمل أساس التملك

الأساس الثالث من أسس بناء المجتمع وعمـــارة الحياة وترقيتها فيه- بعد العلم والعدل - هو العمل، فقد جعل الإسلام العمل هو الوسيلة الوحيدة لنيل حـــق التملـك ﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون﴾(التوبة ١٠٥). و" ما أكل أحد طعاماً قـط خيراً من عمل يده "[١].

" إن العمل الجاد الذي تعمر به الحياة وترقى، هو أن ينصر كل منا الإســـلام في ميدان تخصصه بالإنجاز فيه والإنتاج والإبداع. فالعبادة في الإسلام ليست هـــي فقط الصلاة والصوم والزكاة والحج والصدقة وبعض الأذكار والأدعية، إنمـــا هـذا جانب واحد فقط من جوانب العبادة، فالعبادة تشمل النشاط الإنساني كله، لأن نشـــاط الإنسان المسلم كله حركة واحدة متجه نحو تحقيق غاية وجوده. وغاية وجود الإنسان هي العبادة عن طريق القيام بحق الخلافة في الأرض، والقيام بحـــق الخلافـــة فـــي الأرض يعني عمارتها وترقيتها وفق منهج الله"[٢]، وبهذا المعنـــى الشـــامل تصبـــح العبادة هي الصلة الدائمة بين المسلم وربه، وتصبح هي التربية الدائمة للإنسان كلـــه، جسمه وعقله وضميره ووجدانه .

رابعاً: الحرية المسئولة أساس العلاقة بين الفرد المجتمع

الحرية هي الأساس الرابع الذي قام عليه بناء المجتمع الإسلامي. لقد فطر الله الإنسان على الحرية، فالحرية فطرة في الطبيعة الإنسانية. فالله سبحانه خلق الإنســـان حراً؛ لأنه جعله مسئولا عن تنفيذ منهجه في الأرض، فالإنسان حر؛ لأنـــه مســـئول، فالحرية تستنتج المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية، فنشاط الإنسان المســـلم كلـــه حر، وهو كله عبادة لله، ما دام الإنسان متجها بنشاطه نحو هذه الغاية[٣].

---

(١) على أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق ، ص ١١٥.

(٢) على أحمد مدكور: المرجع السابق، ص ١١٥.

(٣) على أحمد مدكور: المرجع السابق، ص ١١٥.

واجب المنهج نحو حقيقة المجتمع والحياة[١]

مما سبق يتضح أن على منهج التربية مراعاة ما يلي:

١- التأكيد على أن الحياة ليست إلها، وليست قوة مدبرة من ذاتها تنشأ وتنشئ وفق إرادتها المستقلة، وأنها ليست تلقائية وجدت مصادفة، وتمضى خبط عشواء، وإنما هي مخلوقة أنشأها الله بقدر، وتمضى كذلك وفق قدر، وهي مودعة خصائصها الذاتية التي تفرقها عن الموت.

٢- التأكيد على أن الطبيعة ليست إلها، وليست هي التي خلقت الحياة، كما أنها ليست هي التي خلقت نفسها، وإنما هو الله الذي خلقها، وجعلها مناسبة لظهور الحياة، وهيأ الأرض لهذا النوع من الحياة التي نشأ فيها، وجعل التناسق بين الطبيعة والحياة، وبين الأحياء بعضها وبعض هو الأصل والقاعدة، وأودع في الأرض أقواتها وأرزاقها وجعل الكون كله مسخراً ومساعداً.

٣- التأكيد على أن الحياة ناشئة بإرادة الله من أصل واحد هو الماء ﴿وجعلنا من الماء كل شئ حي﴾ [الأنبياء٣] ﴿والله خلق كل دابة من ماء﴾ [النور٤٥].

٤- التأكيد على أن كل ما يدب على وجه الأرض من أحياء أمم ذات تنظيمات كأمة الإنسان، والله هو الذي أودع هذه الأمم فطرتها وضوابطها، وأن الإنسان هو قمة هذه المحلوقات، وأنها مسخرة له.

٥- التأكيد على أن الأحياء مكفولون برزق الله ﴿ وما من دابة في الأرض إلا على الله رزقها﴾(هود-٦) محاطون بعلم الله ورعايته ﴿ويعلم مستقرها، ومستودعها﴾ (هود ٦) خاضعون لسلطان الله ﴿ ومامن دابة إلا هو آخذ بناصيتها﴾(هود ٥٦).

٦- التأكيد على أن الأحياء كلهم في عبادة ﴿ ولله يسجد ما في السماوات وما في الأرض من دابة والملائكة وهم لا يستكبرون﴾ (النحل ٤٩) .

٧- التأكيد على أن هناك عوالم أخرى من الأحياء غير مرئية، وهي عوالم أخبرنا الله بوجودها، وهي الملائكة والجن. ومن الجن الشياطين، وإبليس على رأس الشياطين. والإنسان يتعامل مع هذه المخلوقات ويتأثر بها في الدنيا والآخرة.

---

[١] علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها تطبيقاتها، المرجع السابق، ص ص ١٢١-١٢٣.

٨- التأكيد على بيان مقومات النظام السياسي في التصور الإسلامي مع الاهتمام بصفة خاصة بالشورى، والعدل، وحرية الاختيار، وإصدار القرار.

٩- التأكيد على مقومات النظام الاقتصادي في التصور الإسلامي، مع الاهتمام بصفة خاصة بإيضاح أن المال مال الله والناس مستخلفون فيه، والملكية الخاصة، والميزان والزكاة والإنفاق في سبيل الله وحرمة الربا.

١٠- التأكيد على مقومات النظام الاجتماعي في التصور الإسلامي، مع إبراز أهمية العلاقات بين الفرد والمجتمع، والرجل والمرأة، وعلاقات العمل والإنتاج القائمة على التكامل والإحسان في العمل.

١١- التأكيد على بيان مقومات النظام الثقافي والتربوي في التصور الإسلامي، ومقتضياتها في بناء النظم والمؤسسات الثقافية والتربوية في المجتمع.

١٢- التأكيد على الموجهات الإسلامية للفنون والآداب ومقتضياتها في الإنتاج والنشر للفنون والآداب والعلوم عموماً .

١٣- التأكيد على القيم والمفاهيم الأساسية في إعلام والإعلان في التصور الإسلامي، ومتطلباتها في الإنتاج الإعلامي والإعلاني في كل ما يذاع وينشر على الناس.

١٤- التأكيد على أهمية وحدة أبناء الأمة على أساس أنها ضرورة لنصرة دين الله وإعلاء كلمة الحق، ونصرة المستضعفين المسلمين حيثما وجدوا.

١٥- التأكيد على أن الجهاد الذي يبدأ بالنفس، وبالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ضرورة من أهم ضرورات الحياة القويمة.

المعايير التى ينبغي أن تتوفر في الأدب الذى يدرس للطلا ب [1]:

أولا:المعايير الخاصة بحقيقة الألوهية

١- أن يصور الأدب حقيقة الألوهية على أنها مصدر كل شئ وإليها يعود كل شئ.

---

[1] علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، مرجع سابق، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٥

٢- أن يصدر عن حقيقة أن اللّه هو وحده الخالق المدبر، الذى بيده ملكوت كل شئ وهو على كل شئ قدير .

٣- أن يغرس في نفوس الناس حب اللّه ورسوله، وحب الصالحين من عباده.

٤- أن يصور اللّه على أنه مصدر الخير والجمال والحق والحب .

٥- أن يصور مهمة الإسلام على أنها دفع الحياة إلى التطور والترقي، ودفع طاقات البشرية إلى الانطلاق والارتفاع والإبداع.

٦- أن يكون الأدب شاملا لجوانب التصور الإسلامي المختلفة كالعقائد والعبادات والأخلاق والسلوك .

٧- أن يصور العقيدة الإسلامية على أنها عقيدة جادة، فاعلة منشئة تملأ فراغ النفس والحياة، وتستنفد الطاقة البشرية في الشعور والعمل فلا تبقى فيها فراغا للقلق والخبرة والتأمل الضائع.

٨- أن يقدم القدوة الصالحة من حياة الرسول صلى اللّه عليه وسلم، وحياة الصحابة والشخصيات الإسلامية البارزة بطريقة فنية مشوقة وموحية.

٩- أن يوضح الشمول في مفهوم (العبادة) في الإسلام، وكيف أن النشاط الإنساني كله عبادة اللّه، طالما كان الإنسان متجها به إلى اللّه.

ثانيا:المعايير الخاصة بحقيقة الكون

١- أن يصور الأدب الكون على أنه غيب وشهود، وأن الإيمان بغيبة وشهوده من أهم صفات المتقين.

٢- أن يصور الكون على أنه مصمم من قبل اللّه لخدمة الإنسان.

٣- أن يصور الكون على أنه شئ جميل متحرك ومتعاطف مع الإنسان ومتجاوب معه.

٤- أن يعطي صورة جميلة لمخلوقات الكون ، وجوانب الكون المسخرة للإنسان.

٥-أن يصور الجمال فى الكون على أساس أنه جزء من بنية الكون الذى خلقه اللّه جميلا .

٦-أن يصور كائنات الكون على أساس أمم عابدة للّه، ومسخرة في الوقت ذاته لخدمة الإنسان في مسعاه الدائم للقيام بحق الخلافة في الأرض.

٧-أن يكون الأدب عاملا على تنمية القدرة على التذوق، وتقدير الجمال الربـــاني في كل مظاهر الكون من حوله.

٨-أن يكون الأدب عاملا على إثارة النشاط والتفكير وإدراك العلاقات بين الأفكار والأحداث وبين مفردات الكون.

٩-أن يعبر الأدب عن سنة اللّه في الكون المتمثلة في انتصار الخير على الشـــر، وعلو الحق على الباطل .

١٠-أن تستغل الحيوانات والطيور ، وكل مفردات الكـــون الأخـــرى - بطريقـــة مناسبة - في تعلم الحقائق والمعايير والقيم الإلهية التى تحكم الحياة .

ثالثا :المعايير الخاصة بحقيقة الحياة

١-أن يصور الارتباط والتوازن الضرورين بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، إيمانا وعملا.

٢-أن يكون أدبا هادفا مثمراً في الحياة، وليس مقصوراً لذاته ، وليس فنا للفن، ولا أدبا للأدب.

٣-أن يرسم صورة جميلة للحياة بكل أشكالها وأوضاعها .

٤-أن يزكي في النفس فكرة أن الحياة ليست سجنا عوقب الإنسان به، ولا عبئـــا فرض عليه، وإنما نعمة تشكر، ورسالة تؤدي ومزرعة لحياة أخرى هي خـــير وأبقى.

٥-أن يوضح جوانب التصور الإسلامي في سياســـة الحكـــم، وسياســـة المـــال والاقتصاد وسياسة التربية والعمل

٦-ألا يبالغ في التشاؤم من الحياة، وتجسيم الانحراف والمنحرفين فيـــها حتـــى لا يصنع منهم بطولات زائفة.

٧-أن يبرز الأهمية القصوى للأسرة في الحياة، وضرورة التخصص في العمـــل داخلها وفقا لفطرة اللّه في أفرادها .

٨-أن يعين الناس على التعرف على أمتهم الإسلامية، والتعرف على دار الإســلام التى هى وطنهم .

٩-أن يعمل الأدب على تقوية روح التضامن والوحدة بين أقطار الأمة الإسلامية.

١٠-أن يكون عاملا على تنمية القدرة على تحمل المسئولية والمساهمة بإيجابية وفاعلية في إعمار الحياة وفق منهج اللّه.

١١-أن يكون عاملا على تنمية القدرة على التخيل والتصور، وفهم الماضي وتشكيل الحاضر واستشراف آفاق المستقبل .

١٢-أن يكون معروضا باللغة العربية الصحيحة المناسبة لكل فن ، ولكل مستوى ولكل مقام .

١٣-أن يكون بعيداً عن أساليب التقرير والوعظ والمحاضرة والنصح المباشر وغير ذلك من الأمور التى تبعده عن السمة الفنية الموحية .

١٤-أن يساهم في تربية أبناء الأمة على الوفاء بالعهود والمواثيق، والالتزام بالقيم الإسلامية التى تقضي أن لا تكون المنفعة وحدها هي معيار السلوك، أو أن تكون الغاية تبرر الوسيلة.

١٥-أن ينمى قيم التعاون والتكافل والتراحم بعيداً عن الصراعات الطبقية والأحقاد القبلية والعشائرية والقومية.

رابعا:المعايير الخاصة بحقيقة الإنسان[١]:

١-أن يصور الأدب الإنسان على أنه مخلوق من مخلوقات الملأ الأعلى، وأنه قبضه من طين الأرض؛ نفخ اللّه فيه من روحه.

٢- أن يهتم بجانب إنسانية الإنسان وتكريم الإنسان، وهو جانب الروح، والضمير وحرية الإرادة.

٣- أن يصور الإنسان على أنه ذو طبيعة مزدوجة، وأن الازدواج في طبيعته لا يمكن فصله عن بعضه.

٤- أن يصور الإنسان على أنه خليفة اللّه في أرضه، وتقتضي الخلافة أن يقوم على عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج اللّه.

٥- أن يساهم في عقد الصلة الدائمة بين القلب الإنساني وبين اللّه .

---

(١) على أحمد مدكور : **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها** ، المرجع السابق، ص٢٠٣.

٦- أن يصور النفس على أنها كل متكامل من روح وجسم وعقل، وأن هذه الأجزاء لا تعمل منفصلة أو بعيدة عن بعضها البعض .

٧- أن يصور العقل الإنساني على أنه جهاز من أجهزة الجسم وطاقة من طاقاته التى أودعها اللّه فيه، كالسمع والبصر والإحساس ... الخ ، وأنه لا يمكن أن يعمل منفصلا عن هذه الطاقات.

٨- أن يصور التوازن الضروري بين ماديات الإنسان ومعنوياته وبين ضروراته وأشواقه.

٩- أن يصور الإنسان على أنه أكرم مخلوقات الكون، وأن الكون مصمم لخدمته.

١٠- أن يصور محاولات التأمل والتدبر الإنساني لإدراك طبيعة العلاقات الكونية وتوكيد الصلة بين الخالق والمخلوق أو بين مفردات الوجود.

١١- أن يوطن الصلة بين الإنسان وغيره من الموجودات كالجماد والنبات والحيوان.

١٢- أن يصور الإنسان على أنه كائن إيجابى فعال، مقاوم للضعف والفساد الذى حوله، فاعل للتغير والترقي في الحياة وليس عاملا سلبيا فيها .

١٣- أن يكون تصويرا واقعيا شاملا لحياة الإنسان كلها الروحية والمادية في كل قطاعات المجتمع، في الماضي والحاضر والمستقبل.

١٤- أن يعرض الصورة النفسية الفردية والاجتماعية متكاملة، بماديتها، ومعنوياتها وقيمها الروحية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية.

١٥- أن يساهم في جعل الإنسان يقبل على الحياة، ويعمل على أعمارها وترقيتها بكل طاقاته وإمكاناته ليصبح جديراً بمكانة الخلافة عن اللّه فيها

١٦- أن يعبر عن حكمة خلق الإنسان من طين، ليكون قادرا على السعي في الأرض وتعميرها وترقيتها، واكتشاف ما أودع اللّه فيها من كنوز ونعم.

١٧- أن يعبر عن حكمة خلق الإنسان من روح اللّه، حتى يكون مهيأ للتحليق في أفق أعلى، والتطلع إلى عالم أرقى، وحياة هي خير وأبقى، فيستخرج ثروات الأرض، ويستخدمها دون ان تستخدمه هى وتستعبده.

١٨- أن يساعد الإنسان على فهم الحياة فيها منافع، وفيها جمال، وأن نفسه لديها القدرة على استيعاب المنفعة والقدرة على التفتح للجمال[١].

١٩- أن يصور النشاط الإنساني على أنه عمل للدنيا والآخرة في آن، وأن الدنيا هي مزرعة للآخرة.

٢٠- ألا يركز على لحظات الضعف الإنساني ولحظات السقوط والهوان في حياة الإنسان دون الاهتمام بجوانب القوة والرفعة والشرف فيه.

٢١- أن يساهم في تكريم الإنسان ورفعه عن درك الخضوع للحاجات والضرورات التى تحاصره في الطعام والشراب وجوعات الجسد، وفي إطلاق إنسانيته المبدعة في شتى مجالات الحياة.

٢٢- أن يكون تعبير عن تجربة شعورية صادقة، لا تصويراً مزوراً للشخصية الإنسانية أو تصوير خياليا لا وجود له في حياة البشر.

٢٣- ألا يركز على حالات الضعف البشرى، ويجعل منه بطولة، وألا يزينها ويتوسع في عرضها على أساس أنها واقعية، بل يعرضها بسرعة على أنه شرور ونقائص سرعان ما تنتهي.

٢٤- أن يؤكد على التعبير عن الشخصيات التى تعلى شأن الفضيلة والقيم الرفيعة، ولا يصنع بطولة من الشخصيات التى تؤدى أدوار الرذيلة[٢].

---

[١] على أحمد مدكور: **نظريات المناهج التربوية**،القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ص ص ٣٩٥-٣٩٦.

[٢] على أحمد مدكور :**تدريس فنون اللغة العربية**،مرجع سابق،ص ص٢٠٥-٢٠٦.

الفصل الخامس

بناء وضبط أدوات الدراسة وتحكيمها وتطبيقها

الفصل الخامس

بناء وضبط أدوات الدراسة وتطبيقها

مقدمـــــــة

لما كان الهدف من البحث الحالي هو إعداد منهج مقترح في الأدب في ضوء معايير المدارس النقدية لطلاب المرحلة الثانوية العامة. كان لابد مـــن تحليل محتوى النصوص المقررة حاليا على هؤلاء الطلاب في ضوء المعيـار المصمم لهذا الغرض وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف وهذا يتطلب:

أولا: تحديد المعيار الذي سيتم تقويم المحتوى في ضوئه وهذا هو الـــهدف الأول من أهداف هذا البحث الذي يقتضي ما يلي:

١-بيان الصورة الأولية للمعيار.

٢- عرض المعيار على المحكمين للتأكد من صدقة.

٣- وضع المعيار في صورته النهائية التي سيتم تحليل المحتوى فـــي ضوئها.

ثانيا: تحديد الأسلوب الذي سيتم التحليل على أساسه، وهو أسلوب تحليـــل المحتوى، وهذا يتطلب أموراً أهمها ما يلي:

١- بيان مفهوم تحليل المحتوى.

٢- تحديد فئات التحليل.

٣- تحديد وحدات التحليل.

٤- تحديد عينة التحليل.

٥- صدق التحليل.

٦- ثبات التحليل.

ثالثا: بناء استمارة التحليل

١- أهمية استمارة التحليل.

٢- الهدف من استمارة التحليل.

٣- خطوات التحليل.

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

رابعاً: بطاقة الملاحظة.

١-تحديد الهدف من البطاقة.

٢- تحديد مصادر اشتقاق بنود البطاقة (قائمة المهارات).

٣- تصميم بطاقة الملاحظة.

٤- عرض البطاقة على المحكمين.

٥- ثبات بطاقة الملاحظة.

٦- تحديد العينة الخاضعة للتحليل.

وفيما يلي عرض وتحليل لما سبق:

أولا: تحديد المعيار الذي سيتم تقويم المحتوى في ضوئه

١- بيان الصورة الأولية للمعيار

وفقا لإجراءات البحث المنصوص عليها في الخطة، قامت الباحثة ببناء معيار سوف يستخدم في تحليل محتوى كتب الأدب موضوع البحث. ولقد استفادت الباحثة في بناء المعيار من المدارس النقدية للأدب، ومن الدراسات السابقة في مجال تقويم وتطوير الأدب، والتى استخدمت أسلوب تحليل المحتوى كأداة بحثية.

وقد توصلت الباحثة إلى بناء معيار مكون من (٣٥) خمسة وثلاثين بندا تشكل خلاصة المعايير التي وردت في المدارس النقدية وتشمل الجوانب الآتية:

١- معايير خاصة بالمضمون والمحتوى وتشمل (٢٧) سبعاً وعشرين معياراً.

٢- معايير خاصة بالبناء الفنى وتشمل (٨) ثمانية معايير وكل معيار يتضمن (٥) خمسه عناصر.[١]

---

[١] ملحق رقم (١) الصورة النهائية للمعيار.

٢- عرض المعيار على المحكمين للتأكد من صدقه

تم عرض هذا المعيار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين [١] المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وتعليم الأدب، وذلك للاستعانة بآرائهم في تعديل المعيار بالإضافة إليه أو الحذف منه.

وقد تم وضع المعيار في صورة استبانة لعرضها على المحكمين، وتم تطبيق الاستبانة في صورة مقابلة شخصية بين الباحثة والمحكمين " المستفتين" وحدث حوار بين السادة المحكمين والمسجلة في غلاف الاستبانة.

وقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة في ضوء ما أبدوه من مقترحات وأراء.

وفيما يلي عرض للتعديلات التي أجريت في ضوء مقترحات المحكمين:

- حذفت الباحثة البنود المتشابهة من المعيار بحيث أصبح عدد البنود (٢٧) سبعا وعشرين بنداً. كما استبدلت بعض العبارات التي أشار إليها المحكمون.
- أصبح كل معيار يتضمن ثلاثة عناصر.
- أخذت الباحثة ببنود المعيار التي حصلت على موافقة أكثر من ٥٠% من آراء المحكمين.

وهكذا اطمأنت الباحثة إلى صدق المعيار.

وبعد التعديل أصبح المعيار في صورته النهائية في ضوئها التي سيتم تحليل المحتوى.

---

[١] ملحق رقم(٢) الخاص بأسماء المحكمين.

ثانيا: تحديد الأسلوب الذي سيتم التحليل على أساسه

لتحديد الأسلوب الذي سيتم تحليل المحتوى على أساسه احتاجت الباحثة أن تكشف عن مفهوم تحليل المحتوى وإشكالياته المنهجية والأسس التي سيبنى عليها تحليل المحتوى ثم الكتابة عن فئات التحليل ووحدات التحليل.

مفهوم تحليل المحتوى

لقد نما هذا المنهج وتطور نتيجة للزيادة السريعة في حجم المواد التي تنتجها وسائل الإعلام، ويستخدم اليوم بدرجة كبيرة لوصف محتويات الاتصال، وقبل أن يرسخ قدم هذا المنهج الطويل، كان المؤرخون يفحصون الوثائق التاريخية للتعرف على ملامح الحقبة التاريخية التي كتب فيها، كما أن نقاد الأدب درسوا إنتاج الكتاب ليكتشفوا طبيعة ونوع الرسالة التي أرادوا توصيلها، ومميزات أسلوبهم والقيم التي اختصوها وغير ذلك من الجوانب الأدبية، ولقد دار جدل حول ما إذا كانت الأعمال التي تنسب إلى شكسبير حقيقة من عمله أم لا، وقد حسم هذا الجدل إلى حد كبير باستخدام تحليل المحتوى[١].

ولكن تحليل المحتوى في العصر الحديث قد أضاف عنصراً جديداً لم يكن مألوفا وهو تطوير أساليب مفصلة لمعالجة المواد المكتوبة بطريقة كمية.

إذن أسلوب تحليل المحتوى محاولة لوصف المعلومات التي يتم تبادلها بأية طريقة من الطرق، بحيث يتضمن وصفها عدة جوانب ليكون وصفا

---

[١] جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨، ص١٦٤.

شاملا، تراعي فيه متطلبات وشروط تجنبه التميز والاجتهادات الشخصية، أو التفسيرات التي قد لا تكون مبنية على حقائق[١].

وقد تكون قراءة الوثائق والسجلات ثقيلة بالنسبة لغير المختصين إلا أن الباحثين غالبا ما يستكشفون بيانات ممتعة لها دلالتها من هذه المصادر، ويرتبط تحليل المحتوى ارتباط وثيقا بالبحوث التاريخية. كما أن فحص المناهج المقررة أو المقررات الدراسية أو مواد المنهج، أو الكتب المقررة تعد أهدافا ينشدها بعض الباحثين، وذلك لتحقيق أغراض مختلفة بحيث تمكنهم هذه المعلومات من تحديد مقدار ما يدَّرس حول موضوعات معينة وتساعدهم على كشف تميز المؤلفين ومعتقداتهم.

وتضع أيديهم على بيانات قيمة حول ما يدرسه التلاميذ، وما ينبغي أن يتضمنه المنهج. وحين يقوّم عمل الباحث من فحص المناهج وتحليل محتواها، على أساس التحليل الكيفي القائم على أساس كلي، أي على أساس وجود أو غياب محتوى معين فانه يمكن أن يكشف له جوانب ذات قيمة في ذلك المحتوى[٢].

كما عدَّ أحد الباحثين تحليل المحتوى أداة أو أسلوباً يستخدم ضمن أساليب أو أدوات أخرى في إطار منهجي متكامل- وهو منهج المسح- كما قدم تعريفاً شاملا حدد فيه مجالات استخدامه وحدوده والأهداف التي يمكن أن يبلغها الباحث باستخدامه هذا الأسلوب[٣].

---

(١) شكري سيد أحمد وعبد الله الحمادي: **منهجية تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية**، الدوحة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،١٩٨٧)

(٢) ديو بولدفان دالين: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة الدكتور نبيل نوفل، الدكتور سليمان الخضري الشيخ، والدكتور طلعت منصور غيربال، مراجعة الدكتور سيد أحمد عثمان (ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩)، ص ص٣٢٥-٣٢٧.

(٣) سمير محمد حسين: **تحليل المضمون**، (القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٣)، ص ص ٢٢٠٢٧

كما يُعرف تحليل المحتوى بأنه أداة علمية، وأسلوب بحث منهجي يستخدم في تحليل المحتوى الظاهرة أو المضمون الصريح لمادة من المواد بطريقة موضوعية منظمة، بهدف الوصول إلى استدلالات واستقراءات واستبصارات صادقة، وثابتة [١].

أما بيرلسون فقد ركز حول الجوانب الكمية الظاهرة في هذا الأسلوب وعرفه بأنه " أسلوب في البحث لوصف المحتوى الظاهرة للاتصال وصفا موضوعيا منظما وكميا[٢].

ولما كان تحليل المحتوى يهدف" إلى التصنيف الكمي لمضمون معين وذلك في ضوء نظام للفئات ليعطى بيانات مناسبة بفروض محددة خاصة بهذا المضمون" [٣]. فمن المفيد هنا الإشارة في هذا الفصل لمفهوم الفئات وتحديده.

تحليل المحتوى وإشكالاته المنهجية

اختلف الباحثون حول التحديد المنهجى لهذا الأسلوب إذ يري بعض الباحثين في تحليل المحتوى منهجا، والبعض الآخر يعده أسلوبا من أساليب البحث وهناك من يعده أداة لجمع البيانات شأن الملاحظة والمقابلة وغيرهما من أدوات[٤].

وقد أثيرت الكثير من القضايا حول أسلوب تحليل المحتوى، وذلك فيما يتعلق بطبيعة هذا الأسلوب، وحدوده، واقتصاره على جانب الوصف، والتفاهم، إلا أن نتائج الدراسات تشير إلى كفاءته في الكشف عن جوانب متعددة في مادة الاتصال والتفاهم.

---

(١) على أحمد مدكور: **تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية للرئاسة العامة لتعليم البنات، وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام في المملكة العربية السعودية**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٧، ص٤٦.

(٢)Berlson, Bernard: **Content Analysis in Communication Research** New York, Hafner Press, 1952,P.18

(٣) رشدى طعيمة: **تحليل محتوى العلوم الإنسانية : مفهومه، أسسه، استخداماته**، مرجع سابق، ص٢١.

(٤) نادية سالم: **إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعية، مجلة العلوم الاجتماعية** العدد الثالث، السنة الحادية عشرة، ١٩٣٣، ص ص٤٥-٤٦.

وعلى الرغم من ذلك يبقى تحليل المحتوى من طرق البحث التي يمكن تطويعها بما يتلاءم وطبيعة الدراسة، وما تتطلبه من بيانات ومعلومات.

وقد أجريت في الوطن العربي العديد من البحوث والدراسات التي اعتمدت أسلوب تحليل المحتوى، إلا أنه يؤخذ على بعض هذه الدراسات تركيزها على بعض الجوانب، وقلة اهتمامها بتحليل الأعمال الأدبية، والمبالغة في عرض الجداول والإحصاءات.

وفي سبيل التوصل إلى مستوى أفضل، وتحقيق نتائج أكثر إيجابية ينبغي الاهتمام بالموضوعات والمواد الأخرى، كما يجب الالتزام بالضوابط المنهجية لهذا الأسلوب، مما يعطى هذه البحوث في هذا المجال الكفاءة المنشودة[١].

وتتضح فاعلية هذه الأسلوب في مجال بحوث المناهج الدراسية ولا غنى عنه للكثير من الباحثين في مجال طرق التدريس وتقويم المناهج والمقررات.

ومن أبرز الأغراض التي يحققها تحليل المحتوى فحص المناهج الدراسية لتحديد مدى التزامها بالمعايير العامة والأساسية للمنهج، وتحديد إلى أية درجة يتوافر في المنهج الخاضع للتحليل كل معيار من تلك المعايير، والتي منها الاحتواء والتضمين والشمول، والواقعية، والدقة، والتوازن والملاءمة وغير ذلك من معايير تتصل بالمناهج الدراسية[٢].

---

[١] هادي نعمان الهيتى: "استخدام منهج تحليل المحتوى في بحوث الاتصالات"، **البحوث بغداد، المركز العربي للبحوث**، العدد الثالث والعشرون، ١٩٨٨،ص ص١٧٤ -١٧٦.

[٢] عائشة عبد الله غلوم:" القيم التربوية في قصص الأطفال المقررة بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين" رسالة ماجستير غير منشورة، **كلية التربية،جامعة البحرين**، كلية التربية،١٩٩١، ص١٤٥.

الأسس التي يبنى عليها تحليل المحتوى

ومن أهم ما يجب مراعاته فيما يتصل بتحليل المحتوى ما يلي:

١- أن تحليل المحتوى لابد أن يتوافر فيه عنصر الثقة والثبات، بحيث يمكن الوصول إلى نفس النتائج عند إعادة تحليل نفس المادة بواسطة باحثين آخرين يستخدمان نفس الأساليب والإجراءات البحثية.

٢- ولكى يتوافر عنصر الموضوعية والثبات السابقين، فلا بد أن يتم التحليل وفق معايير موضوعية تتفق مع طبيعة المادة المراد تحليلها ومع الهدف من التحليل، ومع مستوى الأداء المستهدف.

٣- أن تحليل المحتوى لابد وأن يرتبط ارتباطاً مباشراً بمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفروضها العملية، وأن تكون نتائجه جزءاً من نتائج الدراسة التي قد تستخدم أساليب أخرى إضافية في التحليل.

٤- أن يتم التحليل وفق قواعد منظمة، وذلك أن تتم عملية اختيار النصوص والمواد المراد تحليلها، وأن يتم تحديد فصائل التحليل وفئاته وفقا لقواعد تطبيقية منسقة، وهو ما يؤدى إلى استبعاد احتمال أن يقتصر الباحث على اختيار المواد التي تؤيد افتراضاته أو آرائه المسبقة.

٥- أن تحليل المحتوى يعتمد في الأساس على التحليل الكمي للمحتوى، لكن التحليل الكمي لا يجب أن يكون هو الهدف النهائي، وإنما هو مرحلة ضرورية لإمكانية القيام بالتحليل الكيفي على أسس موضوعية بعيداً عن الانطباعات والتقديرات الذاتية للباحث. والعلاقة بين كل النوعين علاقة دائرية، فالتحليل الكمي ضرورة لازمة للتحليل الكيفي، لأنه يزود الباحث بالمعلومات والإحصاءات التي تمكنه من الوصول إلى النتائج العامة التي تعبر تعبيراً صحيحاً عن المضمون فالتحليل الكمي يعين على التنبؤ الكيفي، والتحليل الكيفي هو تفسير لمغزي الكم[١].

---

[١] على أحمد مدكور: "تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية، وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام" ، مرجع سابق، ص ص ٤٧-٤٩.

فئات التحليل

أن عملية فئات تحليل المضمون من أهم الخطوات التي يجب أن يوليها الباحث اهتماما كبيراً. فالباحث الذي لا يولي تصميم فئات التحليل عنايته، سوف يواجه من المشكلات عند تحليل مادة الاتصال ما قد يعجز عن حلها، ومن ثم لابد أن تحديد الفئات بدقة، تلبية لحاجة الباحث، وإجابة عن أسئلة بحثه.

" تمثل عملية تحديد فئات تحليل المضمون، أهم خطوة يجب أن يوليها الباحث اهتماما كبيراً، نظراً لما كشفت عنه بعض الدراسات التي أجريت في مجال تحليل المضمون والتي وضح منها أن الإعداد الجيد الواضح لفئات التحليل أدى إلى التوصل إلى نتائج عملية وبحثية مثمرة، في نفس الوقت الذي فشلت فيه دراسات تحليلية أخرى في التوصل إلى نتائج ذات دلالة نظراً لعدم التوفيق في إعداد فئات التحليل"[١].

ويقصد بفئات تحليل المحتوى" هي مجموعة من التصنيفات أو الفصائل يقوم الباحث بإعدادها طبقا لنوعية المضمون، ومحتواه، وهدف التحليل، لكي يستخدمها في وصف هذا المضمون وتصنيفه بأعلى درجة ممكنة من الموضوعية والشمول، وبما يتيح إمكانية التحليل واستخراج النتائج بأسلوب سهل وميسور"[٢].

كما تعنى أيضا فئات التحليل العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يمكن وضع وحدات التحليل فيها " من كلمة أو موضوع أو قيمة ... والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها وتصنف على أساسها"[٣]

---

[١] سمير محمد حسن: **تحليل المضمون**، مرجع سابق، ص٨٧.

[٢] _____: المرجع السابق، ص٨٨

[٣] رشدي طعيمه: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته**، مرجع سابق، ص٦٢.

وبما أن تحديد الفئات يخضع لطبيعة المشكلة، ولطبيعة المضمون والهدف النهائي من البحث. فإنه لا توجد فئات جاهزة ومعدة سلفا لاستخدامها في جميع البحوث، وإنما يوجد إطار عام يمكن تحديد فئات كل بحث في ضوئه، وهذا الإطار يدور حول فئتين رئيستين هما:-

١- فئة الموضوع (ماذا قيل) وما يتضمن من أفكار ومفهومات وقيم واتجاهات ويمثل هذه الفئة في البحث الحالى المعايير الخاصة بالبناء الفنى للتجربة الشعورية.

٢-فئة الشكل (كيف قيل) أي الطرق والأساليب التي تم عرض المحتوى بها إلى المتعلمين. ويمثل هذه الفئة في البحث الحالي المعايير الخاصة بالبناء الفنى للتجربة اللفظية.

وقد عمدت الباحثة إلى فئات التحليل الآتية، حيث إنها أقرب إلى طبيعة البحث ومشكلته وأهدافه.

وهذه الفئات هي:

أ - فئة المعايير.

ب- فئة المصدر.

ج- فئة الجمهور المستهدف.

أ ـ فئة المعايير

" ويقصد بها " المعايير" أعلى مستويات الأداء التي يقاس عليها والتى يتم الحكم على الآخرين في ضوئها والمقصود بهذه الفئة وضع معايير ثابتة. إلى حد ما يرجع إليها عند تصنيف اتجاه محتوى مادة الاتصال"[١].

---

[١] رشدي طعيمة: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه استخداماته، مرجع سابق،** ص٦٨.

ويضع بعض الباحثين مستوى لهذه المعـــايير تتلخـــص فـــي الآتـــى: المعايير أو الأوزان التي تستخدم في تحليل المحتوى تعتمد على الأرقام مـــن درجة (صفر) حتى الرقم(٣). بمعنى أن تأييد موضوع ما يوصف بأنه إيجابي ووزنة(٣) والوقوف بين التأييد والمعارضـــة يوصـــف بأنـــه (بيـــن بيـــن) ووزنه(٢) والمعارضة توصف بأنها(سلبية) ووزنـــها(١) والعبـــارات التـــي تعرض للموضوع فقط دون تحديد الاتجاه توصف بأنها وصفية ووزنهاصفر.

وتستخدم الباحثة الفئة لتكشف إلى أى مدى يتضمن المحتوى المقـــرر على طلاب الثانوية العامة هذه المعايير والفئات الخاصة بهذا البحث، منها مـا يتصل بالبناء الفني للتجربة الشعورية للأدب، ومنها ما يتصل بالبنـــاء الفنـــي للتجربة اللفظية، ومدى مناسبتها للموسيقى الداخلية والخارجية للنص الأدبـــي من ناحية، ومدى مناسبتها للجمهور المستهدف وهو طلاب المرحلة الثانويـــة العامة بدولة البحرين من ناحية أخرى.

ب- فئة المصدر

وتسمى هذه الفئة أيضا بالمرجع" وتشير إلى الشخص أو الجمـــاعة أو الشيء الذي تنسب إليه مادة الاتصال"[١]

وبالنسبة لفئة المصـــدر هنـــا ســـوف تتـــم الإشـــارة إلـــى الأفكـــار والموضوعات والآراء الواردة في المحتوى المقرر لبيان اتجاه المعلومـــات والأفكار، وذلك اعتماداً على كشف الأصول الفكرية التي تعتمد عليـــها هـــذه المعلومات.

ومرجعية المعلومات والأفكار في هذا البحث هـــي الثقافـــة العربيـــة الإسلامية، وتصورها العام للكون والإنسان والحياة لأن هذا البحث الحـــالي يدور في نطاق الأدب العربي المقرر على أبناء المجتمع العربي المسلم بدولة البحرين والاعتماد هنا إحصائيا على التكرارات.

---

(١) رشدى طعيمة: مرجع سابق،ص٧٨.

ج- فئة الجمهور المستهدف

" وتسمى هذه الفئة فئة المخاطبين، وتشير إلى الأفراد والجماعات التي توجه إليها مادة الاتصال"[١]. والجمهور المستهدف هنا معروف ومحدد وهو جمهور الطلاب المنتظمين في مرحلة الثانوية العامة.

ودراسة هذا المستوى من الجمهور مفيدة في معرفة حاجاتها ومطالبها النوعية، ومن ثم تحليل المحتوى في ضوء هذه الحاجات والمطالب، للوقوف على ملاءمته لطلاب الثانوية العامة وسوف يكون الاعتماد هنا على التكرارات، وحساب التكرارات على النحو الذي سبق ذكره، إيجابياً أو متوسطاً أو ضعيفاً.

وحدات التحليل

تختلف وحدات التحليل تبعاً للفئات أو المادة الخاصة بالتحليل ووحدة التسجيل هي أصغر جزء من المحتوى يمكن عده مثل: الكلمة أو الجملة أو الفكرة أو الموضوع[٢].

ووحدات التحليل المستخدمة خمس وحدات رئيسة في تحليل المضمون هي:

١- الكلمة.

٢-الموضوع أو الفكرة.

٣- الشخصية.

٤- المفردة " الوحدة الطبيعية للمادة الإعلامية.

٥-مقاييس المساحة والزمن.

---

[١] رشدى طعيمة: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، مرجع سابق**،ص٨٠

[٢] ـــــــــــ: **المرجع السابق**: ص ص١٠٢-١٠٣.

ويختار الباحث ما يتناسب وطبيعة البحث والأهداف المرجوة منه، والبيانات المطلوبة، ويمكن للباحث استخدام أكثر من وحدة للتحليل في دراسته إذا كانت طبيعة البحث وأهدافه تتطلب ذلك.

وفي البحث الحالي اختارت الباحثة وحدتين للتحليل بما يتناسب مع موضوع الدراسة وهما:

وحدة الكلمة:

تستخدم وحدة الكلمة كوحدة للتحليل في مواقف مختلفة منها دراسة المفاهيم الأساسية والاقتصادية والاجتماعية، ومنها تحديد مستوى السهولة والصعوبة للمادة المكتوبة أو ما يسمى اصطلاحاً بالائقرائية[١].

وتستخدم الباحثة هذه الوحدة لتحديد مستوى الكلمة من حيث السهولة أو الصعوبة سواء أكانت تحمل معنى بسيطا أم كانت تحمل مفهوما من المفهومات أو المصطلحات، معتمدة على التكرار وحساب التكرارات.

وحدة الموضوع أو الفكرة

تعتبر وحدة الموضوع من أهم وحدات تحليل المحتوى، لأنها من الوحدات المستخدمة على نطاق واسع في بحوث تحليل المحتوى.

وقد اختارت الباحثة هذه الوحدة لمناسبتها لطبيعة المادة المراد تحليلها، وقد يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة أو قد تكون فقرة كاملة، ولقد ثبت أنها من أنسب الوحدات لمثل هذه البحوث وسيعتمد التحليل وحدة الموضوع قاصداً بها الفكرة لمعرفة مدى ورودها في المحتوى المقرر معتمداً على تكرارها في هذا المحتوى.

---

[١] رشدي طعيمة: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، مرجع سابق**،ص١٠٣.

كما روعي في استخدام وحدة الفكرة أن تصنف إلى صنفين أو نوعين: الفكرة الصريحة، والفكرة الضمنية.

أما الفكرة الصريحة فهي التي يشار فيها بشكل مباشر وصريح إلى الصفة المرغوب فيها، وهذا يبدو واضحا في استخدام أساليب الوعظ والإرشاد المباشر.

أما الفكر الضمنية فهي المعاني والصفات التي يمكن استخلاصها من مجموعة من المختارات الأدبية.

تحديد عينة التحليل

"العينة مجموعة من وحدات معينة تخضع للدراسة التحليلية- أو الميدانية- ويجب أن تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً ومتكافئا مع المجتمع الأصلي، ويمكن تعميم نتائجها عليه" [١].

" ويعتبر اختيار العينة التي سيجرى عليها التحليل من أهم العناصر في عملية تحليل المحتوى، فإذا كان من الصعب إجراء التحليل على المجتمع الأصلي بأكمله، فإن اختيار عينة التحليل على أساس دقيق، يمكن أن يؤدى إلى نتائج صحيحة مع الأخذ في الاعتبار بعض الأخطاء العشوائية المحسوبة"[٢].

ولا توجد طريقة مثلى لاختيار العينة، وأفضل الطرق ما كان مناسبا لنوع المشكلة، وطبيعة المحتوى وخصائصه والعينة المثالية هي التي تساعد على الوصول إلى أدق النتائج مع أقل نسبة من الأخطاء.

---

[١] سمير محمد حسن: تحليل المضمون، تعريفاته، ومفاهيمه، ومحدداته. مرجع سابق، ص.١١٦ .

[٢] على أحمد مدكور: تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية، وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام، مرجع سابق، ص٥٣.

وسوف يتم تحليل المجتمع الأصلي كله في هذا البحث، ويتكون مجتمع الدراسة- وهو المحتوى الذي أخضع للتحليل- من مقررات الأدب على الصفوف الثانوية (أول وثانى وثالث ثانوى) وهى موضوعات الأدب الموجودة في كتب اللغة العربية المشتركة(عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) (عرب٢٠١)(عرب٢٠٢)(عرب٣٠١).

وفيما يلي قائمة بموضوعات الأدب المقررة على المرحلة الثانوية، والتى أخضعت للتحليل في هذه الدراسة موزعة على صفوف المرحلة الثانوية كما يمثلها جدول رقم (١)و(٢)و(٣)و(٤)و(٥).

جدول رقم(١)

يبين موضوعات الأدب الموجودة في كتب اللغة العربية المشتركة

مقرر(عرب١٠١)

الرقم	النص	قائلة	المطلوب حفظ أو دراسة
١	جزيرة اللؤلؤ	غازي القصيبي	١٥ بيتا دراسة
٢	دعوة إلى السلام	من معلقة زهير بن أبي سلمى	٢١ بيتا،٨.أبيات حفظ
٣	سبحان فالق الإصباح	فدوى طوقان	١٥بيتا،٨. أبيات حفظ
٤	قوة العرب في وحدتهم	عبيد الله بن قيس الرقيات	١٦بيتا،٨ أبيات حفظ
٥	أم الشهيد	مصطفي عكرمة	١٥ بيتا دراسة
٦	موقف شجاع	كثير عزه	٩ أبيات حفظ

جدول رقم(٢)

يبين موضوعات الأدب الموجودة في كتب اللغة العربية المشتركة

مقرر (عرب ١٠٢)

الرقم	النص	قائلة	المطلوب حفظ أو دراسة
١	التكافل الاجتماعي في الإسلام	النبي محمد صلى الله علية وسلم	٤ أحاديث شريفة
٢	جمال الطبيعة	ابن سهل الأشبيلي	٧ أبيات حفظ
٣	رائد الفكر العربي الحديث	الإمام محمد عبده	ترجمة
٤	خطبة	للإمام على بن أبى طالب	نموذج للخطبة في صدر الإسلام
٥	صحا الشرق	محمود غنيم	١٤ بيتا ٩ أبيات حفظ
٦	من معلقة طرفه بن العبد	طرفه بن العبد	١٤ بيتا دراسة
٧	المقامة البغدادية	بديع الزمان الهمذاني	نثر
٨	سأقاوم	سميح القاسم	٢٥ بيتا دراسة
٩	اللقمة	محمد عبد الملك	قصة قصيرة

جدول رقم(٣)

يبين موضوعات الأدب الموجودة في كتب اللغة العربية المشتركة

مقرر (عرب ٢٠١)

الرقم	النص	قائلة	المطلوب حفظ أو دراسة
١	جسر المحبة	غازي القصيبي	١٢ بيتا حفظ
٢	الفردوس المفقودة	محمد أحمد محجوب	٢٢ بيتا ٨ أبيات حفظ (أ،ب)
٣	إلى طغاة العالم	أبو القاسم الشابي	٩ أبيات حفظ
٤	خطبة للرسول صلي الله عليه وسلم	الرسول محمد صلي الله عليه وسلم	حفظ
٥	بقايا سفينة	مبارك سيف الثاني	من الشعر الحديث دراسة

جدول رقم (٤)

يبين موضوعات الأدب الموجودة في كتب اللغة العربية المشتركة

مقرر (عرب ٢٠٢)

الرقم	النص	قائلة	المطلوب حفظ أو دراسة
١	في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم	كعب بن زهير	١٩ بيتا، ٧ أبيات حفظ
٢	القاضي والذبابة	الجاحظ	نثر ٢٧ سطر
٣	وصف إيوان كسري	أبو عباده البحتري	٢٣ بيتا
٤	مسرحية الكنز	توفيق الحكيم	نثر
٥	منظر الرياض	أبن الرومى	١٠ أبيات حفظ
٦	أغنية الخليج	غازي القصيبى	١٧ بيتا حفظ
٧	صدى الأشواق	على عبد الله خليفة	شعر حديث دراسة
٨	من ذكريات الطفولة	طه حسين	نثر من كتاب (الأيام)

جدول رقم (٥)

يبين موضوعات الأدب الموجودة في كتب اللغة العربية المشتركة

مقرر(عرب ٣٠١)

الرقم	النص	قائلة	المطلوب حفظ أو دراسة
١	من الموشحات الاندلسية	لسان الدين بن الخطيب	١٧ بيتا حفظ
٢	في طائرة	عمر أبي ريشة	١٤بيتا حفظ
٣	آخر العنقود	يوسف الشاروني	قصة قصيرة
٤	من كتاب النجيل	يوسف حسن	شعر حديث ٤١ سطراً
٥	أغنية السعادة	جبران خليل جبران	خاطرة نثر ١٦ سطراً

صدق التحليل

تسعى عملية صدق التحليل إلى دراسة مدى ملاءمة أداءة التحليل لما وضعت له، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف التحليل المحددة سلفا، ولتحقيق درجة عالية من الاعتبارات أهمها:

١- تحديد فئات التحليل ووحداته بوضوح، بحيث لا يختلف فيها الباحثون.

٢- الرجوع إلى مجموعة من المحكمين المختصين في ميدان البحث للتأكد من صدق الأداء المستخدمة في التحليل والتى قد تكون مجموعة من المعايير، أو استمارة لتحليل المحتوى، أو غير ذلك من وسائل.

٣- استخدام أكثر من أداة- إن أمكن- لتحليل نفس المضمون، أو المحتوى، ومقارنة النتائج، ثم إجراء التعديلات إن لزم الأمر[١].

وفي هذه الدراسة تم عرض قائمة المعايير على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحية المعيار، وتوافر قدر مناسب من الصدق الظاهرى للمعايير باعتبارها الأداة التي يعتمد عليها البحث.

ثبات التحليل

المقصود بثبات التحليل هو الحصول على نفس النتائج إذا تم التحليل عدة مرات، باتباع نفس الإجراءات والقواعد.

وتعد مشكلة الثبات من أكثر الأمور أهمية وإلحاحا في بحوث تحليل المحتوى عنها في البحوث الاجتماعية والإنسانية الأخرى، نظراً لما يتميز به هذا المنهج من تنوع وتعدد في الأساليب المستخدمة في الترميز والعدد والقياس، كل ذلك مع غياب الأسس المعيارية لهذا الأساليب[٢].

---

(١) على أحمد مدكور: "تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية، وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام" ، مرجع سابق، ص٥٦.

(٢) ـــــــــــــ : المرجع السابق، ص ٥٦.

وفي بحوث تحليل المحتوى على الباحث أن يحاول تخفيض نسبة التباين والاختلاف إلى أقل نسبة ممكنة، وذلك من خلال السيطرة، وضبط القواعد التي تؤدى إلى خلق هذا التباين بين المحللين ولكي يضمن الباحث درجة عالية من الثبات في دراسته، عليه اتباع أكثر من طريقة وأسلوب، وذلك بعد أن يكون قد التزم الدقة في تحديد فئات التحليل، والالتزام بضبط إجراءات التحليل وقواعده، واستيعاب التعليمات بين المحللين.

ومن أكثر الطرق مناسبة لتقدير الثبات في دراسات تحليل المحتوى، هي طريقة إعاده التحليل.

وتعتمد طريقة تحليل المحتوى على شكلين:

١- أن يقوم باحثان بتحليل المادة نفسها، على أن يتفقا في البداية بينهما على أسس التحليل وإجراءاته، ثم يقوم كل منهما بعملية التحليل بصورة مستقلة منفردة ثم يلتقيان في نهاية التحليل لدراسة العلاقة بين النتائج التي تم التوصل إليها.

٢- أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين أي الاتساق عبر الزمن، وذلك يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينه البحث مستخدما الأداة نفسها والإجراءات، والأسس ذاتها ثم يعيد التحليل دون الرجوع إلى التحليل السابق بأي صورة من الصور وبعد الانتهاء يجرى عمليات إحصائية لاستخراج معامل الثبات.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة باتباع الطريقة الأولى، وقد استعانت بباحثة أخري(*) في عملية التحليل بعد أن تم تحديد فئات التحليل ووحداته بوضوح، وتم الاتفاق على الأسس والإجراءات وكيفية تنفيذها. وفي ضوء ذلك تم استخراج معامل ثبات التحليل.

وقد تم حساب معامل الارتباط بين الباحثة والمحللة الأخرى طبقاً للمعادلة التالية:

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

حيث يدل الرمز(مج س ص) على حاصل ضرب مجموع الدرجات المتقابلة.

ويدل الرمز (مج س× مج ص) على حاصل ضرب مجموع درجات الباحثة مع مجموع درجات المحللة الأخرى.

ويدل الرمز (مج س٢) على مجموع مربعات درجات تحليل الباحثة.

ويدل الرمز (مج س٢) على مربع مجموع درجات تحليل الباحثة.

ويدل الرمز(مج ص٢) على مجموعات مربعات درجات تحليل المحللة الأخرى.

ويدل الرمز(مج ص٢) على مربع مجموع درجات تحليل المحللة الأخرى[١].

وقد بلغ معامل الارتباط بين الباحثة والمحللة الأخرى في كل صف مما يلي:

١- الصف الأول الثانوي٠.٨٩

٢-الصف الثاني الثاوي ٠,٨٩

٣- الصف الثاني الثانوي ٠.٨٥

وتعد الباحثة معامل الثبات الذي تم التوصل اليه جيده.

(*) إيمان هريدى، مدرسه في معهد البحوث التربوية بجامعة القاهرة

(١) فؤاد البهي السيد، **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٩، ص٣٣٢.

وبإعداد قائمة بالمعايير التي ينبغي أن تراعي في اختيار محتوى منهج الأدب المقرر على طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين يكون البحث قد حقق هدفه الأول الذي نص على ضرورة إعداد هذه القائمة: لأنها أساس التحليل لمحتوى المنهج المقرر حاليا. فإلى أي مدى يتحقق هذه المعايير في محتوى المنهج المقرر الآن على طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين؟ هذا ما نجيب عنه في الفصل التالى إن شاء الله.

ثانياً: بناء استمارة التحليل

يقوم البحث الحالى بتحليل محتوى مقرر الأدب للمرحلة الثانوية في ضوء معايير المدارس النقدية التي سبق تحديدها.

ولهذا فقد عمدت الباحثة إلى إعداد استمارة لتحليل المحتوى لاستخدامها في تحليل محتوى النصوص الأدبية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة[١].

وتتضمن هذه الاستمارة المعايير التي أعدتها الباحثة بعد التحكيم عليها في صورتها النهائية.

وأعدت الباحثة في هذه الاستمارة جدولا، يشتمل على العناصر التي تضمنها كل معيار، وهذا الجدول مقسم إلى أربعة أعمدة، وكل عمود كتب عليه وزنه، أي الدرجة النهائية التي يستحقها وكل عمود من هذه الأعمدة مقسمة إلى ثلاثة أنهر للصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي، والصف الثالث الثانوي، حتى يتم الوقوف على مدى تواجد هذا العنصر في أي صف من الصفوف الثلاثة.

---

[١] الملحق (٣) يوضح استمارة تحليل المحتوى.

لتسهيل عملية الثبات لجميع فقرات المعيار، فقد عمدت الباحثة إلى تقسيم كل معيار إلى ثلاثة عناصر، بحيث يتيسر للباحثة الكشف عن مدى توفر كل عنصر في المحتوى.

وقد اعتمدت الباحثة ثلاث درجات لكل عنصر من عناصر المعيار، بحيث:

- إذا تكرر عنصر المعيار بدرجة كبيرة يكون إيجابياً ووزنه(٣) ثلاث درجات.
- إذا تكرر وجود العنصر في المحتوى بدرجة متوسطة يكون متوسطاً ووزنه(٢) درجتان.
- إذا تكرر وجود العنصر في المحتوى بدرجة ضعيفة، يكون ضعيفاً، ووزنه(١) درجة واحدة.
- وعدم وجود عبارة تعرض للموضوع، أو وجود عبارات تدل على اتجاه معاكس يكون سلبيا، ووزنه(٠) صفر.
- فيكون مجموع درجات المعيار الواحد تساوي(٩) تسع درجات ولكل عنصر(٣) ثلاث درجات.
- وعلى هذا، المعيار يتحقق وجوده بدرجة كبيرة إذا أخذ (٩) تسع درجات أو (٨) ثمان درجات أو (٧) سبع درجات.
- ويتحقق وجوده بدرجة متوسطة إذا أخذ (٦) ست درجات أو (٥) خمس درجات، أو (٤) أربع درجات.
- ويتحقق وجوده بدرجة ضعيفة، إذا حصل على (٣) ثلاث درجات، أو (٢) درجتين، أو (١) درجة واحدة.

- ولا يتحقق وجوده على الإطلاق إذا أخذ صفرا.

جدول رقم(٦)

يوضح شكل استمارة التحليل

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الصف			الصف			الصف			الصف		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٣-١ أن يؤكد الأدب أهمية العلم في الحياة الإنسانية والاجتماعية												
٣-٢ أن يؤكد الأدب أهمية العدل في الحياة الإنسانية والاجتماعية												
٣-٣ أن يؤكد الأدب أهمية الحرية في الحياة الإنسانية والاجتماعية												
مجموع عناصر المعيار												

أهمية استمارة التحليل

تظهر أهمية استمارة التحليل كأداة من أدوات التحليل والإحصاء، وتظهر أهميتها فيما يلي:

١- تساعد الباحث في استيفاء عناصر التحليل بأكملها.
٢- تساعد على رصد معدلات الظواهر، وتسهل عملية تفريغ التكرار في الكشوف والجداول التفريغية.
٣- تساعد على اتباع نظام واحد في التحليل.
٤- تساعد على السرعة في عملية التحليل.
٥- تساعد في تحقيق قدر كبير من معامل الثبات المرتفع.

خطوات التحليل:

تم تحليل مقررات الأدب للمرحلة الثانوية وفق الخطوات التالية:

١- قراءة النص الأدبي بكامله قراءة أولية بقصد فهم معنى النص، وتعرف الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية.
٢- قراءة النص الأدبي للمرة الثانية قراءة متأنية، بقصد تحديد فئات التحليل المتضمنة في النص وتحديد وحدات التسجيل وفقا للقواعد المتفق عليه.
٣- ملأ الاستمارة المحددة للتحليل، وتسجيل الأفكار من جمل أو عبارات أو فقرات، وتحديد الفكرة ومجالها، وبيان نوعها إذا كانت صريحة أو ضمنية، وعدد تكرارها في الموضوعات الأدبية للمرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة.
٤- تسجيل نتائج التحليل في الكشوف التفريغية[١].

---

[١] ملحق رقم (٣) يوضح استمارة تحليل المحتوى

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

استخدمت الباحثة– الوسائل الإحصائية الآتية.

- التكرارات: تم استخدامها لإحصاء الظواهر المراد قياسها في المحتوى الأدبي.
- النسب المئوية تم استخدامها لمعرفة النسبة المئوية للتكرارات في المحتوى.
- المتوسطات الحسابية: تم استخدامها في بطاقة الملاحظة لمعرفة مستوى أداء المدرسات للمهارات التدريسية.
- معامل ارتباط الدرجات لبيرسون.
- معادلة (كوبر) لحساب نسبة الاتفاق.

ثالثاً: بطاقة الملاحظة

الهدف من البطاقة:

الهدف من هذه البطاقة هو قياس مستوى أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، أثناء تدريس النصوص الأدبية داخل حجرة الدراسة. وتحديد إلى أي مدي يراعي مدرس الأدب معايير المدارس النقدية أثناء تدريسه للنصوص الأدبية، والوقوف على مدى استخدام المعلم لمهارات تدريس الأدب(الفهم والتحليل والتذوق والنقد) داخل حجرة الدراسة.

مصادر اشتقاق بنود البطاقة

تم بناء قائمة بنود البطاقة مهارات الأداء، التي تتضمنها بطاقة الملاحظة من المصادر التالية:

- معايير المدارس النقدية للأدب، مع التركيز على معايير المدرسة المتكاملة.
- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المهارات الخاصة بالنصوص الأدبية.

بطاقة الملاحظة:

تعتبر بطاقة الملاحظة من أنسب الأدوات لقياس الأداء التدريسي للمعلم، ومعرفة واقع الأساليب والطرق المستخدمة في التدريس، وذلك حسب ما أشارت أليه البحوث والدراسات السابقة.

بناء البطاقة في صورتها المبدئية

قامت الباحثة ببناء البطاقة، واشتملت هذه البطاقة على ما يلي:

أولا: مرحلة تحضير الدرس في كراسة التحضير.

وتشتمل هذه المرحلة على ما يلي:

١- تحديد أهداف الدرس.

٢- محتوى الدرس.

٣- خطة السير في الدرس.

٤- التقويم.

ثانيا: مرحلة معالجة النص داخل حجرة الدراسة وتشمل كل ما سبق.

ثالثا: وقد تضمنت البطاقة أربعة مستويات للأداء هي:

جيد	متوسط	ضعيف	لم يؤد
(٤)	(٣)	(٢)	(١)

وقد استحق مستوى (لم يؤد) درجة واحدة، وهو بمثابة (صفر) وذلك تسهيلاً للعمليات الإحصائية لبطاقة الملاحظة.

رابعاً: عرض الطاقة على المحكمين للتأكد من صدقها:

تم عرض البطاقة- في صورتها المبدئية- على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية [١]وذلك بغرض إبداء الرأي حول مناسبتها وملاءمتها، وتكامل عناصرها من أجل تحقيق الهدف الذي وضعت له، واقتراح ما يرونه مناسبا من أجل تعديل البطاقة.

---

[١] ملحق رقم (٥) قائمة بأسماء الأستاذة المحكمين لبطاقة الملاحظة.

وقد تم تعديل الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة في ضوء آراء المحكمين وفيما يلي عرض للتعديلات التي أجريت.

- إعادة صياغة بعض الأهداف التي تتسم بالعمومية.
- دمج الأهداف المتداخلة والمتشابهة.
- إضافة بعض الأهداف المقترحة.
- حذف بعض الأهداف المتكررة.

وبذلك أصبحت البطاقة صادقة لقياس ما وضعت له وصالحه للتطبيق[١].

ثبات بطاقة الملاحظة

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة، أعادت الباحثة تطبيقها على نفس العينة الأولى بعد فترة من الزمن أكثر من (٣٠) يوماً.

وقد استخدمت الباحثة معادلة كوبر الآتية لحساب نسبة الاتفاق[٢] .

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وبتطبيق هذه المعادلة تبين أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة وصل إلى (٠,٩١) والجدول التالي يوضح ذلك.

---

[١] ملحق رقم (٤) بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

(٢) محمد أمين المفتى: **السلوك التدريسي**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر ١٩٩١، ص٦٢

جدول رقم(٧)

يوضح معامل ثبات بطاقة الملاحظة

	الملاحظة الأولى	الملاحظة الثانية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	الثبات	
العينة						
١	١٠٩	١٠٧	٣٦	٤	٠,٩٠	
٢	١٠٨	١١٢	٣٧	٣	٠,٩٢,٥	
٣	١٠٢	١٠٨	٣٥	٥	٠,٨٨	
٤	١١٥	١٢١	٣٦	٤	٠,٢٠	
٥	١٠٩	١٠٧	٣٧	٣	٠,٩٢,٥	
المجموع					٩٠,٦	

ويتضح من الجدول السابق أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات مما يدل على صلاحية البطاقة لقياس ما وضعت له.

تحديد العينة الخاصة للملاحظة

تم تطبق بطاقة الملاحظة على عينة من مدرسات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مدرسة الرفاع الغربي الثانوية وبلغ عدد مدرسات اللغة العربية (١٠) عشر مدرسات.

وبعد أن أعدت الباحثة المعيار الذى سيتم في ضوئه تحليل محتوى العينة، وأعدت استمارة تحليل المحتوى قامت بإجراءات التحليل كما يلى:

عملية تحليل المحتوى

أولا : المعايير الخاصة بالبناء الفني للتجربة الشعورية :

المعيار الأول:

١- أن يكون الأدب متسقًا مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة .

جدول رقم (٨)

يوضح عناصر المعيار الأول ومكوناته

عناصر	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
المعيار	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١-١- أن يعـــــرض الأدب للكون على أنـــه غيب وشهود.	٣				٢							صفر
١-٢- أن يشـيد الأدب بالإنســان ويحـــــترم إنسانيته على أنه خليفـة الله في الأرض	٣							١				صفر
١-٣- أن يتســـق الأدب مع قيم الحياة ونظمها فـي التصور الإسلامي سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا	٣										صفر	صفر
مجموع عناصر المعيار	٩				٢			١			صفر	صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- يتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الأول، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة بحيث جاءت نصوص كثيرة تعرض للكون على انه غيب وشهود مثل نص:

أ- ((دعوة إلى السلام)) لزهير بن أبي سلمى بالرغم أنه نص جاهلي في قوله:

فلا تكتمن الله ما في نفوسكم ليخفى ومهما يكتم الله يعلم

يؤخر فيوضع في كتاب فيدخـــــر ليوم الحساب ، أو يعجل فينتقم

ب- كما تحق في نص ((**سبحان فالق الإصباح**)) لفدوى طوقان في قولها:في البيت الرابع عشر:

متى اهتدى إلى منبعي الأسمى وأفنى في فيضه المنشود "

ج- كما تحقق في نص ((**أم الشهيد**)) لمصطفى عكرمة في قوله في البيت الثالث عشر:

فدنت تقبله ، فقالوا ملتقاكم في الخلود

د- كما تحقق في " **خطبة الإمام علي بن أبي طالب** " في قوله ((الفرائض الفرائض أدوها تؤدكم إلى الجنة)) .

هـ - كما تحقق في نص ((**صحا الشرق**)) في قول الشاعر في البيت التاسع :

ما خاب شعب بهدى السماء قوى الصلات وثيق العرى

٢-أ - أما العنصر الثاني - الخاص بإشادة الأدب بالإنسان واحترام إنسانيته على اعتبار أنه خليفة الله في الأرض ، قد تحق وجوده في المحتوى بدرجة كبيرة ، فقد جاءت نصوص كثيرة تشيد بالإنسان وتحترم إنسانيته ، ففي نص ((**التكافل الاجتماعي في الإسلام**)) في حديث الرسول ﷺ " **على كل مسلم صدقة ، قالوا فإن لم يفعل ؟ قال : فيعين ذا الحاجة الملهوف . . . وقال يأمر بالمعروف . . . وقال يمسك عن الشر فانه له صدقة** " وكقوله " **أيما أهل عرصة باتو وفيهم فقير جائع برئت منهم ذمة الله** " .

ب- كما تحقق في نص " **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** " في قوله: ((**وفضل حرمة المسلم على الحرم كلها ، فالمسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده إلا بالحق ولا يحل أذى المسلم إلا بما يجب** " **وقوله "اتقوا الله في عباد الله وبلاده**)) .

ج- كما تحقق العنصر في نص ((**سأقاوم**)) لسميح القاسم في قوله :

يا عدو الشمس لكن لن أساوم

وإلى أخر نبض في عروقي سأقاوم

٣- أما العنصر الثالث -الخاص باتساق الأدب مع قيم الحياة ونظمها في التصور الإسلامي-فقد تحقق في نص ((**التكافل الاجتماعي في الإسلام**)) في :

أ- قوله الرسول ﷺ (**على كل مسلم صدقة**) وذكر الرسول أنواع من الأفعال اقلها " **بأن يأمر بالمعرف أو يمسك عن الشر فانه له صدقة** " وفي قوله " **الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله** " .

ب- كما تحقق في نص خطبة للإمام علي بن أبى طالب في قوله " **اتقوا الله في عباده وبلاده ، فأنكم مسئولون حتى عن البقاع والبهائم ، أطيعوا الله ولا تعصوه ، فإذا رأيتم الخير فخذوا به وإذا رأيتم الشر فأعرضوا عنه** " .

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده في قول الإمام محمد عبده " **أن ضعف العقيدة في الدين قد شمل المسلمين إلا من عصم الله ، لهذا نراهم يفرون من الخدمة العسكرية ، وهي من أهم الفرائض الدينية المطلوبة ، ونرى المسلمين يبخلون بأموالهم إذا دعت الحال إلى مساعدة الدولة والإنفاق على مصالح الأمة** " .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

كما يتضح من تحليل المحتوى للصف الثاني ثانوي لمقررات الأدب (عرب ٢٠١) و (عرب ٢٠٢) انه تضمن عناصر المعيار بدرجة ضعيفة إذ مجموع عناصر المعيار كانت (٣) ثلاث درجات كما هو موضح بالجدول رقم (٨) .

أ- فنلاحظ أن بعض النصوص قد عرضت للكون على أنه غيب وشهود مثل خطبة الرسول ﷺ في قوله " **فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لأخرته .. ولا بعد الدنيا من دار إلا الجنة أو النار**" .

ب- كما يتضح أيضًا في نص " **مدح الرسول ﷺ والاعتذار إليه** " في قول كعب بن زهير في البيت السادس :

فقلت خلوا طريقي لا أبا لكم ... فكل ما قدر الرحمن مفعول

وقوله أيضًا في البيت التاسع :

مهلا هداك الذي أعطاك نا ... فلة القرآن فيها مواعظ وتفصيل

أما العنصر الثاني -الخاص باحترام الإنسان- فقد جاء بطريقة غير مباشرة في نص "**إلى طغاة العالم** "لأبي القاسم الشابي؛ إذ جاءت الفكرة ضمنية باحترام الإنسان لذا فقد اشتمل المحتوى على هذا العنصر بدرجة ضعيفة فاستحق (١) درجة واحدة.

ج- أما العنصر الثالث - الخاص باتساق الأدب مع قيم الخياة ونظمها - فلا وجود له في المحتوى بطريقة مباشرة ولا غير مباشرة .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١) :

ويتضح من تحليل المحتوى لمقررات الأدب في الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١) انه لم يتحقق وجود هذا المعيار وعناصره بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وربما كان السبب في ذلك هو أن الإنسان خليفة الله في الأرض مفهومات لم نعتد على طرقها كموضوعات في كتب الأدب، وإغفال مثل هذه الموضوعات يعود إلى أن أهداف منهج الأدب، لم يكن فيها تأكيد على مثل هذه المفهومات والقيم غالبًا .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- في الصف الأول تحققت عناصر المعيار في المحتوى بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات كما تحققت العناصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة واستحق(٩) تسع درجات.
- في الصف الثاني الثانوي تحققت عناصر المعيار بدرجة ضعيفة، فاستحق (٣) ثلاث درجات، وتحقق العنصر الأول بدرجة متوسطة، وتحقق العنصر الثاني بدرجة ضعيفة،أما العنصر الثالث فلم يكن له وجود .
- في الصف الثالث الثانوي لم يكن لعناصر المعيار وجود في المحتوى.

والجدول رقم (٨) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار الثاني :

٢- أن يكون الأدب منبثقًا من تصور صادق لحقيقة الألوهية، والفرق بينها وبين حقيقة العبودية.

عناصر المعيار :

جدول رقم (٩)

يوضح عناصر المعيار الثاني وتكرارته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢-١- أن يعرض الأدب لمفهوم الألوهية الحقة على إنها مصدر كل شيء ومرجع كل شيء .	٣							١				صفر
٢-٢- أن يعرض الأدب لمفهوم الوحدانية ومقتضياتها .	٣				٢							صفر
٢-٣- أن يفرق الأدب بين الألوهية والعبودية.										صفر	صفر	صفر
مجموع عناصر المعيار	٦				٢			١				صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- يتضح من تحليل محتوى مقرر الأدب للصف الأول (عرب ١٠١) ، (عرب ١٠٢) أن المعيار وعناصره قد تحقق وجوده بدرجة متوسطة .

أ- فقد تحقق العنصر الأول بدرجة كبيرة ، واستحق بذلك (٣) ثلاث درجات ، ويبدو ذلك واضحًا في نص **سبحان فالق الإصباح** لفدوى طوقان في قولها في البيت الثامن :

كل ما في الوجود من روعة اسم الله في نشوة وفي استغراق

ب- كما تحقق هذا العنصر في قصيدة **قوة العرب في وحدتهم** لعبيد الله بن قيس الرقيات في قوله في البيتين الثالث والسادس :

أيها المشتهي فناء قريش بيد الله عمرها والفناء

هل ترى من مخلد غير أن الله يبقى وتذهب الأشياء

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **صحا الشرق** لمحمود غنيم في البيت السابع والتاسع في قوله:

لـــم أر كـــالدين سيفًا لمـــن　　أراد النضال ولا مغفـــــرا

ما خاب شعب بهدى السمـــاء　　قوى الصلات وثيق العرى

كتابكم أيها المسلمـــــــــون　　بمشكاته يهدي من ســرى

٢-أ - أما العنصر الثاني فقد نفهمه بشكل غير مباشر في نص **قوة العرب في وحدتهم** لأبن قيس الرقيات ، ونص **صحا الشرق** لمحمود غنيم، ونص **سبحان فالق الإصباح** لفدوى طوقان .

ب- أما العنصر الثالث فلا أثر له في محتوى الأدب لهذا الصف .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

يتضح من تحليل محتوى مقرر الصف الثاني ثانوي في الأدب (عـــرب ٢٠١) و(عـــرب ٢٠٢) أن المعيار وعناصره قد تحقيق بدرجة ضعيفة.

أ- قد تحقق العنصر الأول في المحتوى بدرجة ضعيفة في ((**خطبة الرســـول صلـــى الله عليـــه وسلم**)) في قولـــــه : **{إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم ، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم }** .

ب- كما تحقق العنصر الثاني في المحتوى بدرجة ضعيفة ، وفي نفس النص في قـــول الرســـول صلى الله عليه وسلم { **فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ، ومن دنياه لأخرته ، ومن الحياة قبل الموت ... ولا بعد الدنيا من دار إلا الجنة أو النار** } .

كما تحقق في نص ((**مدح الرسول ﷺ والاعتذار إليه**)) لكعب بن زهير فـــي قـــول الشاعر في البيت السادس والتاسع :

فقلت خلوا طريقي لا أبا لكم　　فكل ما قدر الرحمن مفعول

مهلا هداك الذي أعطـــــاك　　نافلة القرآن فيها مواعظ وتفصيل

ج- العنصر الثالث لا أثر له في المحتوى الأدبي للصف الثاني الثانوي.

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١) :

أتضح من تحليل محتوى مقرر الأدب للصف الثالث ثانوي انه لا وجود للمعيار وعنـــاصره في المحتوى ، فاستحق بذلك صفر .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- أن الصف الأول ثانوي قد تحقق المعيار وعناصره بدرجة متوسطة فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة كبيرة ، أما العنصر الثالث فلا وجود له في المحتوى .
- أما الصف الثاني ثانوي فقد تحقق المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة فقد تحقق العنصر الأول بدرجة ضعيفة ، وتحقق العنصر الثاني بدرجة متوسطة، أما العنصر الثالث فلا وجود له في المحتوى .
- أما الصف الثالث ثانوي ، فلا أثر للمعيار وعناصره في المحتوى الأدبي .

والجدول رقم (٩) يوضح تقدير الباحثة للمعيار وعناصره .

المعيار الثالث :

٣- أن يكون الأدب صادراً عن تقدير صادق لقيم العلم والعدل والحرية.

عناصر المعيار :

جدول رقم (١٠)

يوضح عناصر المعيار الثالث وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٣-١- أن يؤكد الأدب أهمية العلم في الحياة الإنسانية والاجتماعية .	٣							١				صفر
٣-٢- أن يؤكد الأدب أهمية العدل في الحياة الإنسانية والاجتماعية .							١				صفر	صفر
٣-٣- أن يؤكد الأدب أهمية الحرية في الحياة الإنسانية والاجتماعية .				٢				١				صفر
مجموع عناصر المعيار	٣			٢			١	٢				صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

يتضح من تحليل مقررات (الصف الأول الثانوي في الأدب أن المعيار وعناصره قد تحقق بدرجة متوسطة ، وحصل على (٦) ست درجات .

أ- تحقق العنصر الأول وهو تأكيد الأدب لأهمية العلم في الحياة الإنسانية والاجتماعية في نص خطبة للإمام علي بن أبي طالب في قوله { **أن الله تعالى أنزل كتاباً هادياً فيه الخير والشر ، فخذوا نهج الخير تهتدوا، واصدفوا عن سمت الشر تقتصدوا، الفرائض الفرائض ، أدوها إلى الله تؤدكم إلى الجنة** } .

ب- كما تحقق هذا العنصر بطريقة غير مباشرة في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** فجميع أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم تضمنت فكرة العلم ، فالذي يعلم هو الذي سيتقى الله ، والذي لا يعلم هو الذي يعيش في غفلة من أمره .

ج- كما تحقق هذا العنصر بطريقة غير مباشرة في نص **المقامة البغدادية** فالمقامة عبارة عن دروس في اللغة والبيان والعروض ، إلى جانب أنها تطلعنا على واقع المجتمع في العصر العباسي، كما تحمل المقامة اسم المدينة التي حدثت بها القصة .

٢- أما العنصر الثاني وهو أن يؤكد الأدب أهمية العدل في الحياة الإنسانية فقد تحقق بطريقة غير مباشرة في نص ((**رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده**)) .

٣- أما العنصر الثالث وهو أ، يؤكد الأدب أهمية الحرية في الحياة الإنسانية فقد تحقق في نص ((**أم الشهيد**)) لمصطفى عكرمة في قوله في البيت الخامس :

وتعاهدا أن سوف يكتب بالدم النصر الكبيرا

وفي البيت الثاني عشر :

أني وربك ، لم أدر يا أم للأعداء ظهرا

كما تحقق هذا العنصر في نص ((**سأقاوم**)) لسميح القاسم ، نختار منها على سبيل المثال لا الحصر :

يا عدو الشمس لكن لن أساوم

وإلى أخر نبض في عروقي سأقاوم

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) و (عرب ٢٠٢) :

كما اتضح من تحليل مقررات الصف الثاني ثانوي في الأدب ، أن المعيار وعناصره قد تحقق بدرجة ضعيفة .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص ((**خطبة الرسول** ﷺ)) في قوله : { **إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم ، وإن لكم نهاية ، فانتهوا إلى نهايتكم ، ... فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لآخرته .. ولا بعد الدنيا من دار إلا الجنة أو النار** } .

ب- العنصر الثاني لا وجود له في المحتوى .

ج- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص ((**إلى طغاة العالم**)) لأبي القاسم الشابي فقد تحقق العنصر في جميع أبيات القصيدة نختار منها على سبيل المثال لا الحصر قول الشاعر يخاطب المستعمرة في البيت الأول والثاني :

ألا أيها الظالم المستبد حبيب الفناء عدو الحياة

سخرت بأنات شعب ضعيف وكفك مخضوبة ممن دماه

رويدك لا يخدعنك الربيع وصحوا الفضاء وضوء الصباح... الخ

ثالثًا: الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل مقرر الصف الثالث ثانوي في الأدب، أن المعيار وعناصره لا وجود له في المحتوى .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول ثانوي، تضمن محتواه المعيار وعناصره بدرجة متوسطة، فاستحق (٦) ست درجات، فقد تحقق العنصر الأول بدرجة كبيرة، وتحقق العنصر الثاني بدرجة ضعيفة، كما تحقق العنصر الثالث بدرجة متوسطة.
- أما الصف الثاني ثانوي تضمن محتواه لعناصر المعيار بدرجة ضعيفة، فاستحق (٢) درجتين، فقد تحقق العنصر الأول والثالث بدرجة ضعيفة، أما العنصر الثاني ليس له وجود في المحتوى .
- الصف الثالث ثانوي ، لم يكن للمعيار وعناصره في المحتوى وجود.

والجدول رقم (١٠) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الرابع :

٤- أن يكون الأدب صادراً عن تقدير صادق لقيم الوحدة والشورى والإحسان في العمل .

جدول رقم (١١)

يوضح عناصر المعيار الرابع وتكرارته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٤-١- أن يعرض الأدب لأهمية الشورى والديمقراطية في الحياة الاجتماعية										صفر	صفر	صفر
٤-٢- أن يؤكد الأدب أهمية الوحدة في حياة الأمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية .	٣										صفر	صفر
٤-٣- أن يؤكد الأدب قيمة الإحسان في العمل في حياة الفرد والمجتمع.		٣		٢								صفر
مجموع عناصر المعيار	٣	٣		٢								صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

يتضح من التحليل أن المعيار وعناصره قد تحقق بدرجة متوسطة في مقررات الأدب للصف الأول ثانوي.

أ- فالعنصر الأول وهو أن يعرض الأدب لأهمية الشورى والديمقراطية في الحياة الاجتماعية ليس له وجود في المحتوى الأدبي.

ب- أما العنصر الثاني وهي – أهمية الوحدة في حياة الأمة السياسية – فقد تحقق في نص **قوة العرب في وحدتهم** لعبد الله بن قيس في قول الشاعر في البيت الأول والثاني .

حبذا العيش حين قومي جميع لم تفرق أمورها الأهواء

قبل أن تطمع القبائل في ملك قريش وتشمت الأعداء

كما تحقق بصورة غير مباشرة في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام.**

فأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم تدعو إلى التعاون والتكافل ، ولا يتحقق التعاون والتكافل إلا بالوحدة بين أفراد المجتمع.

كما تحقق هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده.**

ج- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص ((**خطبة للإمام علي بن أبي طالب**)) في قوله **{ اتقوا الله في عباده وبلاده ، فأنكم مسئولون حتى عن البقاع والبهائم }**

– كما تحقق العنصر بصورة غير مباشرة في نص ((**التكافل الاجتماعي في الإسلام**))

ثانيًا: الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) :

– اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثاني ثانوي ، أنه قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة.

فالعنصر الأول والثاني لا وجود له في المحتوى الأدبي .

أ- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص ((**خطبة الرسول** ﷺ)) في قوله **{أن المؤمن بين مخافتين : عاجل قد مضى لا يدري ما الله صانع به ، وأجل قد بقي لا يدري ما الله قاض فيه ، فليأخذ من نفسه لنفسه ، ومن دنياه لآخرته ، ومن الشبيبة قبل الكبر ومن الحياة قبل الموت .... الخ}.**

ب- كما تحقق العنصر الثالث وهو – الإحسان في العمل – في نص ((**صدى الأشواق**)) لعلي عبد الله خليفة في قوله في المقطوعة (ب) يصف ما يكابده الغواصون .

وسؤالي : كيف طوفت بأعماق البحار ؟

كيف حال البحر في صمت الليالي ؟

كيف أنتم في عيون الشمس في ذاك النهار

قل لهم كيف يكون العيش في دنيا حقيرة ؟

يركب الكل المحال :

ينبرون الوحل في قلب الهلاك

باصطبار وباعتلال

يفلقون الصدف الموحل في عز الظهيرة !

حسبما شاءت أميرة !

في أقاصي الأرض في أغنى البلاد

ج – كما تحقق العنصر الثالث ضمنيًا وبصورة غير مباشرة، في نص ((**مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه**)) لكعب بن زهير لهذا نجد أن العنصر الثالث قد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة ، فاستحق (٣) درجات .

ثالثًا: الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١) :

- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث ثانوي أنه لا يوجد أثر للمعيار وعناصره في المحتوى.

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- أن الصف الأول ثانوي قد تحقق المعيار وعناصره في محتواه الأدبي بدرجة متوسطة، واستحق (٥) خمس درجات ، فالعنصر الأول لم يكن له وجود في المحتوى، أما العنصر الثاني فقد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة ، ونال (٣) ثلاث درجات أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة متوسطة ، ونال (٢) درجتين .
- أما الصف الثاني ثانوي فقد تحقق المعيار وعناصره في محتواه الأدبي بدرجة ضعيفة، واستحق (٣) ثلاث درجات.
- أما الصف الثالث ثانوي ، فلم يكن للمعيار وعناصره وجود في محتواه الأدبي .

وهذا يعني أن المحتوى الحالي لم يسو بين الصفوف الثلاثة في اختيار الموضوعات المناسبة لمستوى الطلاب .

والجدول رقم (١١) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الخامس :

٥- أن يكون الأدب نابعًا من تصور الدين على أنه منهج لترقيـــة الحيـــاة ودفـــع للطاقـــات البشرية إلى الانطلاق والإبداع .

جدول رقم (١٢)

يوضح عناصر المعيار الخامس وتكرارته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٥-١- أن يصـــــور الأدب الدين الإســـلامي على أنه منهج للحياة.	٣				٢							صفر
٥-٢- أن يكون أدبًـــا مفيدًا ، يحـــث علـــى الانطلاق فـــي الحيـــاة عمارة وبناء.	٣		٣		٢							
٥-٣- أن ينمـــي الأدب القـــدرة علـــى التخيـــل والتصور والابتكار.	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٩	٣	٦		٤							

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الأول ثانوي ، أنه قد تضمن المعيار وعنـــاصره بدرجة كبيرة .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** في جميع أحـــاديث الرســـول ﷺ على سبيل المثال لا الحصر قول الرسول الكريم{ **أنا وكافل اليتيم في الجنة**}، وقولـــه **{على كل مسلم صدقة فإن لم يجد ، فليعمل بيده ، وأن لم يفعل يعين ذا الحاجة الملهوف... وأن لم يجد يأمر بالخير أو يمسك عن الشر فانه له صدقة}**.

ب- كما تحقق في نص ((خطبة للإمام علي بن أبي طالب)) في قولـه **{ أن الله حرم حرامًا غير مجهول ، واحل حلالا غير مدخول ، وفضل حرمة المسلم على الحرم كلها ، والمسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده إلا بالحق ، ولا يحل أذى المسلم }.**

ج- كما تحقق في نص ((**صحا الشرق**)) لمحمود غنيم، في قوله في المقطوعة (ب) في البيـــت الثاني والثالث والخامس .

وجرد للنصر إيمـانـــــــه وما خاب شعب به استنصرا

ولم أر كالدين سيفا لمـــــن أراد النضال ولا مغفـــــرا

ما خاب شعب بهدى السمـــاء قوى الصلات وثيق العـرى

د- كما تحقق هذا العنصر في نص ((**رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده**)) .

٢-أ- وتحقق العنصر الثاني في نص ((**التكافل الاجتماعي في الإسلام**)) فكل أحاديث الرسول ﷺ تحث على الانطلاق في الحياة عمارة وبناء لأنها تدعو إلى بناء المســـلم المتكـافل المتعاون المتحاب.

ب- كما تحقق العنصر الثاني في نص ((**سأقوم**)) لسميح القاسم في قوله في المقطع (ج) فجميع أبيات المقطوعة تحث على الانطلاق في الحياة عمارة وبناء بعد الانتصار على الأعـــداء نختار منها على سبيل المثال لا الحصر .

يا عــدو الشمس في الميناء زينات وتلويح بشائر

وزغاريد ... وبهجة وهتافات وضجة

وعلى الأفق شراع يتحدى الريح ويجتاز المخاطر

أنها عودة الشمس وإنساني المهاجر

لعينيها وعينيه - يمينا - لن أساوم

لم أساوم وإلى آخر نبض في عروقي سأقاوم

ج- كما تحقق العنصر في نص ((صحا الشرق)) لمحمود غنيم ، في قول الشاعر فـــي البيـت الثالث والرابع :

أرى في سماء العروبة برقا إذا صح ظني به أمطرا

فعم الحواضر طوفانـــــــــه وفاضت شآبيبه بالقرى

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **أم الشهيد** لمصطفى عكرمة، كما تحقق في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده.**

٣-أ - أما العنصر الثالث فقد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة، وجاءت بعض النصـــوص تنمـــي القدرة على التخيل والتصور والابتكار، مثل نص **جزيرة اللؤلؤ** لغازي القصيبـــي ، حيـث يصف الشاعر بلده أرض البحرين فيقول :

أرضي هناك مع الشواطئ ... والمزارع ... والسهول

في موطن الأصداف ... والشمس المضيئة ... والنخيل

أرضي هناك مع الشواطئ والبحار الأربعة

والأفق .. والشفق المخضب حين ينثر أدمعه

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **جمال الطبيعة** لابن سهل الإشبيلي فيقول :

الأرض لبست رداء أخضرا والكل ينثر في رباها جوهرا

هاجت فخلت الزهر كافورا بها وحسبت فيها التراب مسكا أذفرا

ج- كما تحقق هذا العنصر في **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** في جميع الخطبة، نـــأخذ منـــها على سبيل المثال لا الحصر في قوله:**{شد بالإخلاص والتوحيد حقوق المسلمين في معاقدها}**.

د- كما تحقق هذا العنصر في**المقامة البغدادية** بدرجة كبيرة فجميع النص شاهد علـــى براعـــة الهمذاني في الوصف وبلاغته في التصوير والابتكار.

ثانيًا: الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) :

- اتضح من نتائج تحليل محتوى الأدبي للصف الثـــاني ثـــانوي ، أن المحتـــوى تضمـــن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، واستحق (٧) سبع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص لكعب بن زهير في قول الشاعر في البيت التاسع مخاطبًـــا رسول الله الكريم :

مهلا هداك الذي أعطاك نافلة القرآن فيها مواعظ وتفصيل

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **خطبة الرسول** ﷺ في قولـه { **إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم، فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لأخرته .. ومن الحياة قبل الموت ....الخ** } .

٢-أ- أما العنصر الثاني وهو: - أن يكون الأدب مفيدًا يحث على الانطلاق في الحياة عمارة وبناء ونرى ذلك واضحًا في نص **إلى طغاة العام** " لأبي القاسم الشابي " الذي ينـــدد بالمســتعمر ويهدد بإرادة الحياة وتعلقه بالمستقبل وإيمانه العميق بإرادة شعبه على الرغم من غفلته فيقول :

ألا أيها الظالم المستبد — حبيب الفناء عدو الحياة
سخرت بأنات شعب ضعيف — وكفك مخضوبة ممن دماه
رويدك لا يخدعنك الربيع — وصحوا الفضاء وضوء الصباح... الخ

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **الفردوس المفقود** " لمحمد محجوب "، فيقول الشاعر وهـــو يخاطب شاعر الأندلس ابن زيدون :

أبا الوليد عقدنا العزم ، إن لنا — في غمرة الثأر ميعادًا وبرهانًا
الجرح وحدنا ، والثأر جمعنا — للنصر فيه ، إرادات ووجدانا

٣-أما لعنصر الثالث فقد تحقق في نص **وصف إيوان كسرى** " للبحتري " :

أ- وقد تحقق في اغلب أبيات القصيدة ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، قول الشاعر فـــي المقطوعة (ب) وهو يصف المعركة بين الفرس والروم والتي رآها في لوحة معلقة في القصر، بحيث استطاع الشاعر أن يجسد المعركة تجسيدًا حيا يدل على براعته في الوصـــف وابتكـــار الصور الناطقة مثل قوله :

والمنايـــا مواثـــل وانو شـــروان — يزجي الصفوف تحت الدرفس
في اخضرار من اللباس على أص — فر يختال في صيغـــة ورس
وعراك الرجال بين يديـــه فـــي — خفوت منهم وإغماض جرس

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **منظر الرياض** " لابن الروم " ، نذكر منها على سبيل المثـــال لا الحصر قوله في وصف الرياض :

ورياض تخايل الأرض منهـــــا — خيلاء الفناء في الأبراد
ذات وشى تناسجته ســـــــوار — لبقات بحوكه وغـــواد
شكرت نعمة الولي على الوسمى — ثم العهاد بعد العهـــاد

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **أغنية الخليج** " لغازي القصيبي " في قوله في البيـــت الأول والثامن والثاني عشر :

أتيت أرقب ميعادي مع القمر يا ساحر الموج والشطآن والجزر

وقوله :

ولحت يا أزرق العينين فانطلقت أشواقه بجنون البيد في المطر

وقوله :

ولا احترقت بنار الشمس ثانية إلا استردت بما خلفت من ذكرى

د- كما تضمن العنصر الثالث في مسرحية **الكنز** "**لتوفيق** الحكيم" لأنها تمثل نموذجًا للميلودرامـــا تجمع بين عنصر الجد والإضحاك، وقد أسهم الصراع الدرامي في خلق الحركـــة المســرحية ونموها، من طرح المشكلة إلى تأزمها فحلها، وقد وظف "الحكيم" الحوار في خلـــق الصـــراع الدرامي .

ثالثًا: الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١) :

- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث ثانوي، أنه تضمن للمعيار وعناصره بدرجـــة متوسطة .

أ- فالعنصر الأول ليس له وجود في المحتوى .

ب- أما العنصر الثاني فقد تحقق في نص **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران " فقد تضمـن النص الانطلاق في الحياة عمارة وبناء ، فقد جاء على لسان السعادة تخاطب الإنسان قولها "**أنـــه يحبني يطلبني في أعماله وهو لن يجدني إلا في الأعمال الخالصة لوجه الله، يروم وصالي فـــي صرح المجد الذي بناه بين الذهب والفضة، وأنا لا أوفيه إلا في بيت البساطة المقام على ضفـــة جدول العواطف ... الخ**" .

ج- كما تحقق هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص القصة القصـــيرة **آخـــر العنقـــود** "ليوسف الشاروني "، فرغم الحياة وغلاء الأسعار، إلا إن بطل القصة عبد الموجود "**حاله والحمد لله مستور، فقد كبر أبناؤه وبناته، وأبنه الأكبر اصبح مهندسًا**" .

د- كما تحقق هذا العنصر في نص من **كتاب النخيل** "ليوسف حسن" غى قول الشاعر وهـو يصف الفلاح البحريني وهو فوق النخلة يجني الرطب :

وهو مشدود بحبل فوق أكتاف الرياح

وهو ينفي عن جذوع النخل ما شذ بعزم وانشراح

وهو في غمرته بين اشتعال واشتعال

ربما لاحت له فاطمة جاءت بها ريح الشمال

فله أحلامه كالآخرين

وله مالهم ، قلب وشوق وحنين ... الخ

٣- أما العنصر الثالث فقد تحقق وجوده في المحتوى بدرجة كبيرة وجاءت كثير من النصوص تنمي القدرة على التمثيل والتصور والابتكار.

أ- فقد تحقق هذا العنصر في نص "**جادك الغيث** " من الموشحات الأندلسية " فاختيار الألفاظ والصور الموحية ينمي القدرة على التخيل والابتكار كما أن فن الموشحات نوع من التجديد في الشعر العربي .

مثل قول الشاعر :

جادك الغيث إذا الغيث همي يا زمان الوصل بالأندلس

لم يكن وصلك إلا حلمًا في الكرى أو خلسة المختلس

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **في طائرة** " لعمر أبى ريشة ، حيث جاء النص في وصف الطائرة فيه تشخيص وحركة مثل قوله :

وثبت تستقرب النجم مجالا وتهادت تسحب الذيل اختيالا

كما وصف الشاعر الحسناء بجانبه وصفًا مبتكرًا جميلا في قوله :

قلت يا حسناء : من أنت ؟ ومن أي دوح أفرع الغصن وطالا ؟

كما استعان الشاعر بالفن القصصي في عرض فكرته .

د- كما تحقق هذا العنصر في نص القصة القصيرة **آخر العنقود** حيث استطاع الكاتب أن يصف لنا حالة بطل القصة عبد الموجود في ومضات مركزة ، وتنصب على الأحداث الرئيسية وتطوراتها على الشخصيات الأساسية في لغة بسيطة واضحة ، ذات جمل وعبارات قصيرة مركز على أحداث القصة .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول ثانوي قد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة كبيرة، واستحق (٩) تسع درجات، فالعنصر الأول والثاني والثالث قد تحققوا في المحتوى بدرجة كبيرة.
- أما الصف الثاني ثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة كبيرة، واستحق (٧) سبع درجات، فالعنصر الأول والثاني قد تحقق في المحتوى بدرجة متوسطة، أما العنصر الثالث فقد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة .
- أما الصف الثالث ثانوي فقد تحقق المعيار وعناصره في محتواه الأدبي بدرجة متوسطة، واستحق (٦) ست درجات، فالعنصر الأول لم يكن له وجود في المحتوى. أما العنصر الثاني والثالث فقد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة .

والجدول رقم (١٢) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار السادس :

٦- أن يسهم الأدب في عقد الصلة الدائمة بين الإنسان وربه ، وبين الإنسان ومفردات الكون من حوله .

جدول رقم (١٣)

يوضح عناصر المعيار السادس وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٦-١- أن يؤكد الأدب الصلة بين الله والناس.	٣							١				صفر
٦-٢- أن يؤكد الأدب الصلة بين الناس بعضهم لبعض	٣	٣				٢						
٦-٣- أن يوطد الأدب العلاقة الحسنى بين الإنسان وما حوله من مفردات الكون المادي والمغيب.	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٩	٦	٣			٢		١				

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى للصف الأول ثانوي في الأدب، أنه تضمن المعيار بدرجة كبيرة.

أ- فقد جاءت نصوص كثيرة تؤكد الصلة بين الله والناس فقد جاء في نص التكافل الاجتماعي في الإسلام في قول الرسول ﷺ **{أنا وكافل اليتيم في الجنة**، وقوله **{الساعي على الأرملة والمسكين ، كالمجاهد في سبيل الله }** .

ب- كما تحقق في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** في قوله :

{اتقوا الله في عباده وبلاده}،{أطيعوا الله ولا تعصوه}،{الفرائض الفرائض أدوها تؤدكم إلى الجنة}.

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **صحا الشرق** في قول الشاعر :

وما خاب شعب بهدى السماء قوي الصلات وثيق العرى

د- كما تحقق في نص سبحان **فالق الإصباح** في قول الشاعرة:

أنا يا رب قطرة منك تاهت فوق أرض الشقاء والتنكيد

٢-أ- أما العنصر الثاني فقد تحقق في نص **دعوة إلى السلام** "لزهير بن أبي سلمى" إذ يقول في مدح هرم ابن سنان والحارث بن عوف :

سعى ساعيا غيظ بن مرة بعدما تبزل ما بين العشيرة بالدم

يمينا لنعم السيدان وجدتما على كل من سحيل ومبرم

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** في أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم الأربعة التي تصف علاقة المسلمين بعضهم ببعض مثل قوله **{ أيما أهل عرصة باتوا ومعهم فقير جائع، برئت منهم ذمة الله }** .

ج- كما تحقق هذا العنصر **خطبة الإمام علي بن أبي طالب** في قوله **{وفضل حرمة المسلم على الحرم كلها}، {والمسلم من سلم المسلمون من لسانه إلا بالحق، ولا يحل أذى المسلم إلا بما يجب}.**

٣-أ - أما العنصر الثالث وهي علاقة الإنسان بما حوله من مفردات الكون المادي ولمغيب يبـــدو ذلك جليا واضحًا في نص **سبحان فالق الإصباح** لفدوى طوقان إذ تقول :

وإذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهي في سنا الإشراق

السماوات من حنين ووجد خاشعات خلف الغيوم

كل ما في الوجود من روعة أسم الله في نشوة واستغراق ... الخ

ب- كما تحقق العنصر في نص **خطبة الإمام علي بن أبي طالب** في قوله :

{اتقوا الله في عبادة وبلاده، فأنكم مسئولون حتى عن البقاع والبهائم}.

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **جزيرة اللؤلؤ** " لغازي القصيبي " في قولـــه يصـــف بلـــده ويوطد علاقته بالأرض والمزارع فيقول :

أرضي هناك ... مع الشواطئ ... والمزارع ... والسهول

وقوله: **فديت ضوءك يا منامة**

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) :

اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثاني ثانوي أن المحتوى تضمن المعيار وعنـــاصره بدرجة كبيرة .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** في قولـه**{إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم، فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لأخرته ومن الحياة قبل الموت}.**

ب- أما العنصر الثاني فقد تحقق في **مسرحية الكنز** " لتوفيق الحكيم "، ونص **القـــاضي والذبابـــة** "للجاحظ " ، كما تحقق في نص **صدى الأشواق** " لعلي عبد الله خليفة " في قوله :

زغردي يا خالتي (أم جاسم)

طافت البشرى بأهل الحي ، قومي

قد سمعت الكل في الأسياف يحكي عن شراع

وأصيخي السمع (للهولو) ... الخ

ج- كما تحقق العنصر في نص **مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** " لكعب بن زهير " في قوله مخاطبًا الرسول ومعتذرًا منه وراجيا عفوه .

أنبئت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمول

لا تأخذني بأقوال الوشاة ، ولم أذنب ولو كثرت في الأقاويل

٣-أ- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **أغنية الخليج** " لغازي القصيبي " في قوله :

ارقب ميعادي مع القمر

وقوله : **أمر بالشاطئ الغافي ... فأوقظه**

وقوله : **فانطلقت أشواقه بجنون البيد في المطر .**

ب- كما تحقق العنصر في نص **جسر المحبة** " لغازي القصيبي " في قول الشاعر :

واستيقظت نخلة وسنى توشوشني

وقوله :

خليج ، إن حبال الله تربطنا فهل يقربنا خيط من البشر

ج- كما تحقق العنصر في نص **الفردوس المفقود** "لمحمد محجوب"، وهو يخاطب حضارة العرب في الأندلس ويتحسر عليها فيقول :

ولا المساجد يسعى من مآذنها مع العشيات صوت الله ريانا

طفنا بقرطبة الفيحاء نسألها عن الجدود وعن آثار مروانا

ثالثًا: الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١) :

- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث ثانوي، أن المحتوى تضمن المعيار وعناصره بصورة متوسطة ، ونال (٥) خمس درجات.

أ- العنصر الأول ليس له وجود في المحتوى .

ب- العنصر الثاني تحقق في نص **في الطائرة** " لعمر أبي ريشة " إذ يصف الشاعر جمال الحسناء ويجاذبها الحديث في قوله :

وتجاذبنا الأحاديث ، فما انخفضت حسا ،ولا سفت خيالاً

ج- كما تحقق العنصر الثاني بصورة غير مباشرة في القصة القصيرة **آخر العنقود** .

٣- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **جادك الغيث** "للسان الدين الخطيب" إذ يدعـــو الشـــاعر لزمان الوصل بالسقيا فيقول :

جادك الغيث إذا الغيث هما يا زمان الوصل بالأندلس

كما تحقق في نص **في الطائرة** إذ يصف الشاعر الطائرة في قوله :

وثبت تستقرب النجم مجالا وتهادت تسحب الذيل اختيالا

- كما تحقق العنصر الثالث في نص **من كتاب النخيل** " ليوسف حسن " في قول الشاعر يصـــف علاقة الإنسان بالنخلة :

أكرموا عمتكم قال الرسول

اسندوا أمكم النخلة إن مالت ، وإن مال الزمان

فهي إن أمحلت الدنيا من الجوع ... أمان

وهي للملهوف مأواه وللمقطوع دفء وحنان

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول ثانوي قد تحقق المعيار وعناصره في محتواه الأدبي بدرجـــة كبـيرة، واستحق (٩) تسع درجات، فالعنصر الأول والثاني والثالث قد تحققوا في المحتـــوى بدرجة كبيرة .
- أما الصف الثاني ثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة كبـــيرة، واستحق (٧) سبع درجات، فالعنصر الأول قد تحقق بدرجة ضعيفة، أمـــا العنصـــر الثاني والثالث فقد تحققا في المحتوى بدرجة كبيرة .
- أما الصف الثالث ثانوي فقد تحققت عناصر المعيار فـــي محتـــواه الأدبـــي بدرجـــة متوسطة، واستحق (٥) خمس درجات، فالعنصر الأول ليس له وجود في المحتـــوى ، أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة متوسطة (٢) والعنصر الثالث تحقق في المحتـــوى بدرجة كبيرة .

والجدول رقم (١٣) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار السابع :

٧- أن يصور العمل الأدبي الارتباط والتوازن الضروريين بين الحياة والدنيا والحياة والآخرة إيماناً وعملاً .

جدول رقم (١٤)

يوضح عناصر المعيار السابع وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٧-١- أن يعرض الأدب لمطالب الحياة الدنيا .	٣	٣				٢						
٧-٢- أن يعرض الأدب لمنازل الحياة الآخرة .	٣							١				صفر
٧-٣- أن يوضح الأدب العلاقة بين الحياة الدنيا والآخرة على أنهما متكاملات لا متناقضان	٣							١				صفر
مجموع عناصر المعيار	٩	٣				٢		٢				

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدب للصف الأول الثانوي، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات .

أ- فقد جاءت بعض النصوص توضح مطالب الحياة الدنيا مثل نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** في قول الرسول ﷺ **{ على كل مسلم صدقة ، فإن لم يجد ، قال : فيعمل بيده ، فينفع نفسه ويتصدق ....الخ }** .

ب- كما تحقق العنصر الأول في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** في قوله :**{ خذوا نهج الخير تهتدوا ، واصدفوا عن سمت الشر تقتصدوا }** وقوله : **{ اتقوا الله في عباده وبلاده ، فأنكم مسئولون حتى عن البقاع والبهائم ، أطيعوا الله ولا تعصوه}** .

ج- كما تحقق في نص **المقامة البغدادية** " لبديع الزمان الهمداني " في قول الراوي عيسى بن هشام " اشتهيت الأزاد ، وأنا ببغداد وقوله :

اعمل لرزقك كل آلة لا تقعدن بذل حالـــه

وانهض بكل عزيمة فالمرء يعجز لا محالة

د-كما توفر هذا العنصر في القصة القصيرة **اللقمة** .

٢-كما جاءت بعض النصوص تعرض لمنازل الحياة الآخرة مثل نص:

أ- التكافل الاجتماعي في الإسلام في قول الرسول ﷺ **{ أنا وكافل اليتيم في الجنة }**.

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** فـــي قولـــه **{ الفرائض الفرائض أدوها تؤدكم إلى الجنة }** .

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **المقامة البغدادية** جاء على لسان " السوادي " عندما سـأل عن والده **{أرجو أن يصيره الله إلى جنته}** فرد عليه الراوي **{ إنا لله وإنا إليه راجعون}**.

د- كما تحقق العنصر في نص **أم الشهيد** في قول الشاعر في البيت الثـــالث عشـــر عندمـــا علمت الأم باستشهاد أبنها :

فدنت تقبله ، فقالوا ملتقاكم في الخلود

٣- أما العنصر الثالث وهو العلاقة بين الحياة الدنيا والآخرة على أنهما متكاملان لا متناقضان:

أ- نجد أن هذا العنصر تحقق في نص **سبحان فالق الإصباح** في قول الشاعرة :

{ كأني أشم عطر الخلود }، {فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى}، {ضـــاق روحـــي بـــالأرض بالأسرة بالقيد فحرر روحي وفك قيودي}.

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **التكافل الاجتماعي** في الإسلام في قول الرسول صلـــى الله عليه وسـلم **{الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله ، وكالصائم الذي لا يفطر}**.

ج- كما تحقق في نص **دعوة إلى السلام** في قول الشاعر :

يؤخر فيوضع في كتاب فيدخر ليوم الحساب، أو يعجل فيُنْعَم

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

١- اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثاني ثانوي أنه تضمن المعيار وعناصر بدرجة متوسطة ، فاستحق (٥) خمس درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في مسرحية **الكنز** حيث تعبر هذه المسرحية عن مشكلة اجتماعية، وهي الرغبة في الثراء من غير تفكير في العاقبة ، والكنز هو في القناعة، وقول الأم في المسرحية **{الحق أن لكل إنسان في هذه الحياة كنزه الثمين، ولكن العبرة هي أن يعرفه ويكشفه ويقنع به - تشير إلى محمود زوجها - أنا أيضًا لي كنزي}** .

ب- كما تحقق هذا العنصر ضمنيًا في القصة القصيرة **اللقمة** .

ج- وقد تحقق هذا العنصر أيضًا بصورة غير مباشرة في نص **صدى الأشواق** "لعلي عبدالله خليفة ".

٢-أما العنصر الثاني وهو أن يعرض الأدب لمنازل الحياة الآخرة :

أ- فقد تحقق في نص **خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم** في قوله **{ فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لأخرته ، ومن الحياة قبل الموت .... ولا بعد الدنيا من دار إلا الجنة أو النار }**.

٢- أما العنصر الثالث فقد تحقق أيضًا في نص **خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم** في قوله **{إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم ، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم ، فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لأخرته ، ومن الحياة قبل الموت ... الخ }** .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث الثانوي انه تضمن المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة، فاستحق (٢) درجتين .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص **من كتاب النخيل** " ليوسف حسن " في قوله :

كم فتى في هيكل الفحال مفتول الذراع

انفق العمر تباريحا مجيئا ورواح

بينى (تحدير) وسقى بين جذب ولقاح ... الخ

وقوله : وهو في غمرته ربما لاحت له فاطمة

فله أحلامه كالآخرين

فربما أوغل في الحلم .... الخ

ب- كما تحقق في نص **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران "، قوله على لسان السعادة {الإنسان حبيبي، وأنا حبيبته، أشتاق إليه ــ ويهيم بحبي، أطلبه في حقل القناعة فلا أجده، لأن عدوتي قد قيدته في مغاور الطمع والشراهة ... الخ } .

٢- أما العنصر الثاني والثالث فلا وجود لهما في المحتوى الأدبي لهذا الصف .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي قد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة كبيرة، واستحق (٩) تسع درجات ، فالعنصر الأول والثاني والثالث قد تحققوا في المحتوى بدرجة كبيرة .
- أما الصف الثاني الثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة متوسطة ، واستحق (٥) خمس درجات، فالعنصر الأول قد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة ، أما العنصر الثاني والثالث فقد تحققا في المحتوى بدرجة ضعيفة .
- أما الصف الثالث ثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة ضعيفة، واستحق (٢) درجتين ، فقد تحقق العنصر الأول في المحتوى بدرجة متوسطة أما العنصر الثاني والثالث فلا وجود لهما في المحتوى الأدبي .

والجدول رقم (١٤) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار الثامن :

٨- أن يزكي الأدب في النفس فكرة أن الحياة رسالة تؤدي ، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقى.

جدول رقم (١٦)

يوضح عناصر المعيار الثامن وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٨-١- أن يعرض الأدب لأهداف الإنسان في الحياة .	٣					٢		١				
٨-٢- أن يعرض الأدب لوجود الإنسان في الحياة على أنه نعمة من الله .								١	١	صفر		
٨-٣- أن يعوض الأدب الحكمة من وجود الإنسان في الحياة هي أعمارها وفق منهج الله .	٣					٢		١				
مجموع عناصر المعيار	٦					٤		٣	١			

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الأول الثانوي، أنه تضمن المعيار وعناصره بدرجة متوسطة ، فاستحق (٦) ست درجات .

أ- تحقق العنصر الأول في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** في قوله **{ إن الله تعالى أنزل كتابًا هاديًا بين فيه الخير والشر ، فخذوا بنهج الخير تهتدوا ، وأصدفوا عن الشر تقصدوا ، الفرائض ، الفرائض أدوها إلى الله تؤدكم إلى الجنة** ... الخ } .

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **اللقمة** ضمنيًا ، فقد عرضت هذه القصة بطريقة غير مباشرة هدفًا من أهداف الحياة .

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده** في كل أجزاء النص، لأن النص ترجمة لحياة " محمد عبده " .

د- كما تحقق هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص **المقامة البغدادية** إذ تعرض المقامة نماذج من الناس الأذكياء، لجأت إلى الاستجداء وسلكت سبل الاحتيال والتقرير بالسذج، بعد أن ضاقت أبواب الرزق أمامهم في العصر العباسي .

هـ- كما تحقق هذا العنصر في نص **سأقاوم** في قول الشاعر :

ولكن لن أساوم إلى آخر تبض في عروقي سأقاوم

٢-أما العنصر الثاني وهو أن يعرض الأدب لوجود الإنسان في الحياة على أنه نعمة من الله ليس له وجود في المحتوى .

٣-أما العنصر الثالث وهو. أن يعرض الأدب الحكمة من وجود الإنسان في الحياة هي أعمارها وفق منهج الله .

أ-تحقق هذا العنصر في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** في جميع أحاديث الرسول ﷺ المختارة، مثل قول الرسول ﷺ :

{أنا وكافل اليتيم في الجنة}، وقوله **{الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله}**.

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **خطبة الإمام علي بن أبي طالب** في قوله:**{لا يحل أذى المسلم إلا بالحق }** ، وقوله **{ اتقوا الله في عباده وبلاده ، فأنكم مسئولون عن البقاع والبهائم ، إذا رأيتم الخير فخذوا به ، وإذا رأيتم الشر فاعرضوا عنه}**.

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **رائد الفكر العربي الحديث** في كل حياة الإمام" محمد عبده" من خلال موجز لترجمة حياته .

د-كما تحقق هذا العنصر ضمنيًا في نص القصة القصيرة **اللقمة** إذا تصور هذه القصة مدى ما يكابده الإنسان من تعب وكد في سبيل أعمار الحياة .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثاني الثانوي ، أنه تضمن المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات .

أ- تحقق العنصر الأول في نص خطبة للرسول ﷺ في قوله **{ أيها الناس ، إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم ، وإن لكم نهاية ، فانتهوا إلى نهايتكم ، إن المؤمن بين مخافتين : عاجل قد مضى ، وآجل قد بقي • • • فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ، ومن دنياه لآخرته • • • .الخ }** .

ب- كما تحقق العنصر الثاني بصورة غير مباشرة في نص **الخطبة السابق**.

ج- أما العنصر الثالث فيمكن فهم شيء من خلال نص الخطبة السابق ، في قول الرسول ﷺ **{ فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ، ومن دنياه لآخرته ومن الحياة قبل الموت }** ، لكن الخطبة لا تفي هذا العنصر حقه على الإطلاق .

ثالثًا : **الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١)**:

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث ثانوي ، انه تضمن المعيار وعناصره بدرجة متوسطة ، فاستحق (٥) خمس درجات .

أ- تحقق العنصر الأول بصورة غير مباشرة في نص **أغنية السعادة** ويمكن أن نفهم شيء من ذلك في قول الكاتب على لسان السعادة **{ الإنسان حبيبي ، وأنا حبيبته ، اشتاق إليه ، ويهيم بي ، ... أنه يحبني يطلبني في أعماله ، ولن يجدني إلا في الأعمال الخالصة لوجه الله ...الخ }** .

ب- ويمكن فهم شيء عن هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص **من كتاب النخيل** .

٢- أما العنصر الثاني وهو أن يعرض الأدب لوجود الإنسان في الحياة على أنه نعمة من الله، فيمكن فهم شيء عنه من خلال القصة القصيرة **آخر العنقود** " ليوسف الشاروني " في قول الطفل زيادة **{ نعم يا أبى ، ها أنذا قد جئت فهل تريدني ؟ }** .

٣- أ - أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **من كتاب النخيل** "ليوسف حسن" فقد جاء في: قول الشاعر للفلاح:

لك حب الأرض، والنخل، وحب الآخرين

ب- كما تحقق هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص **أغنية السعادة** في قول الكاتب على لسان السعادة **{أنه يحبني يطلبني في أعماله، ولن يجدني إلا في الأعمال الخالصة لوجه الله}** . وقولها **{لا أطلب وسيطًا إلا العمل المنزه ، العمل الجميل }**.

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

الصف الأول الثانوي قد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة متوسطة، واستحق (٦) ست درجات، فالعنصر الأول قد تحقق بدرجة كبيرة، أما العنصر الثاني

فلم يكن له وجود والعنصر الثالث قد تحقق بدرجة كبيرة .

- أما الصف الثاني الثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في المحتوى الأدبي بدرجة ضعيفة ، واستحق (٣) ثلاث درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة ضعيفة .
- أما الصف الثالث الثانوي ، فقد تحقق المعيار وعناصره في محتواه الأدبي ، بدرجة متوسطة، واستحق (٥) خمس درجات. فقد تحقق العنصر الأول بدرجة متوسطة، وتحقق العنصر الثاني بدرجة ضعيفة، وتحقق العنصر الثالث بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (١٥) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار التاسع :

٩- أن يكون الأدب منبثقًا عن تصور لكائنات الكون على أنها أمم عابدة لله ومسخرة في الوقت نفسه لخدمة الإنسان في مسعاه الدائم للقيام بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله .

جدول رقم (١٦)

يوضح عناصر المعيار التاسع وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٩-١- أن يعوض الأدب لكائنات الكون على أنها أمم عابدة .							١				صفر	صفر
٩-٢- أن يعوض الأدب للطيور والحيوانات والجمادات عرضا يجعلنا نفهم أنها تحس وتشعر.		٣					١		١			
٩-٣- أن يعوض الأدب أهمية المواد الطبيعية كالماء والهواء وأهمية المحافظة عليهما.										صفر	صفر	صفر
مجموع عناصر المعيار		٣					٢		١			

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الأول الثانوي، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة، فاستحق (٢) درجتين.

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص **سبحان فالق الإصباح** " لفدوى طوقان " فكل القصيدة تعرض لكائنات الكون على أنها أمم عابدة ونذكر على سبيل المثال لا الحصر قول الشاعرة في البيت :

كلما رنّ في السكون صدى تسبيحه الله رائع الترديد

لكأني بالكون يهتف : يا رب ويمضي مستغفرقا في الشرود

ب- أما العنصر الثاني فقد تحقق في نص **خطبة الإمام علي بن أبي طالب** في قوله:**فإنكم مسئولون حتى عن البقاع والبهائم** .

ج- أما العنصر الثالث ، فلا وجود له في المحتوى ، وإغفال مثل هذا العنصر ، ربما يعود إلى طرقها في موضوعات القراءة وليس الأدب ، أو يعود إلى عدم معرفة مدى أهمية مثل هذا المعيار في نصوص الأدب .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الثاني الثانوي، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره ، بدرجة ضعيفة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات .

لم يتحقق العنصر الأول والعنصر الثالث في المحتوى ، أما العنصر الثاني وهو أن يعرض الأدب للطيور والحيوانات والجمادات عرضًا يجعلنا نفهم أنها تحس وتشعر .

أ- فقد تحقق بدرجة كبيرة ويبدو ذلك واضحًا في نص **الفردوس المفقود** " لمحمد محجوب " في قول الشاعر:

ولا النخيل سقاه الله يلقانا

وقوله: طفنا بقرطبة الفيحاء نسألها

ب- وقد تحقق في نص **جسر المحبة** "لغازي القصيبي " ، في قوله :

واستيقظت نخلة وسنى توشوشنى من طوق النخل بالأصداف والدرر

وقوله: إن الرياض هنـــــا مع المنامة مشغولان بالسمر ... الخ

ج- كما تحقق في نص أغنية الخليج في معظم أبيات القصيدة مثل:

أمرّ بالشاطئ الغافي فأوقظـــــــه

وقوله:

خليج ما وشوش المحار في أذني إلا سمعتك صوتا دافئ الخدر

خليج عهدته عربيًا.. ما غفا وصحا إلا على لغة الإعجاز والسور

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الثالث الثانوي أنه تضمن المعيار وعناصر بدرجة ضعيفة جدًا ، فاستحق (١) درجة واحدة.

فقد أغفل المحتوى العنصر الأول والثالث ، فليس لهما أثر في المحتوى بشكل مباشـــر أو غير مباشر.

أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة ضعيفة جدًا ، ولم يرد إلا مرة واحدة في نـــص مـــن **كتاب النخيل** " ليوسف حسن " في قول الشاعر عن النخلة :

أكرموا عمتكم ، قال الرسول

أسندوا أمكم النخلة إن مالت، وإن مال الزمان

وهي للملهوف مأواه ، وللمقطوع دفء وعفاف

هي صدر الأم عن برد ..... الخ

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي قد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة ضعيفـــة، واستحق (٢) درجتين، فالعنصر الأول تحقق بدرجة ضعيفة، والعنصر الثاني تحقـــق أيضًا بدرجة ضعيفة، أما العنصر الثالث لم يكن له وجود في المحتوى .

- أما الصف الثاني الثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في المحتوى بدرجة ضعيفـــة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات ، فالعنصر الأول والثالث لم يكن له وجود بالمحتوى ، أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة كبيرة .
- أما الصف الثالث الثانوي فقد تحققت عناصر المعيار في المحتوى بدرجة ضعيفة جـدًا واستحق (١) درجة واحدة . فالعنصر الأول والثالث لم يكن له وجود بالمحتوى ، أمـا العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة ضعيفة .

والجدول رقم (١٦) يوضح تقدير الباحثة للمعيار وعناصره .

المعيار العاشر :

٩- أن يصور الأدب النشاط الإنساني في الحياة على أنه عبادة لله وأنه عمل لخير الدنيـا والآخرة في آن .

جدول رقم (١٧)

يوضح عناصر المعيار العاشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٠-١- أن يصـــور الأدب نشاط الإنســـان كله على انه عبـادة لله، طالما توجه به الإنسـان لله .	٣										صفر	صفر
١٠-٢- أن يصـــور الأدب الإيجابيـــة والمساهمة فـــي حـل مشـكلات الآخريـــن عبادة لله .	٣	٠									صفر	صفر
١٠-٣- أن يصور الأدب إقبال الناس علـــى العلـم على أنها عبادة لله وجـهاد في سبيله				١							صفر	صفر
مجموع عناصر المعيار	٦			١							صفر	صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من نتائج تحليل مقرر الأدب للصف الأول الثانوي، أنه تضمن المعيار وعناصره بدرجة كبيرة ، واستحق (٧) سبع درجات .

أ- فقد جاءت بعض النصوص تصور نشاط الإنسان على أنه عبادة لله، طالما توجه به الإنسان لله، ويتضح ذلك في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام**، في قول الرسول ﷺ **{الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله ، أو كالقائم الذي لا يفتر، وكالصائم الذي لا يفطر }** ، وقوله **{ أنا وكافل اليتيم في الجنة }** .

ب- كما تحقق في نص **أم الشهيد** " لمصطفى عكرمة " في قوله :

فدنت تقبله فقالوا ملتقاكم في الخلود

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده** بصورة غير مباشرة ، فأعماله عبادة لله لأنه قصد بها وجه الله تعالى .

د- كما تحقق العنصر بصورة غير مباشرة في نص **خطبة الإمام علي بن أبي طالب** .

٢-أ - أما العنصر الثاني فقد تحقق في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** في قول الرسول ﷺ **{يعين ذا الحاجة الملهوف . . . يأمر بالخير .. يمسك عن الشر }** وقوله **{ أنا وكافل اليتيم في الجنة }** وقوله **{ الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله }**.

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده**، فقد جاء في ترجمة حياته أنه**{كان يسعى إلى البر وإغاثة المنكوبين وكان يدعو الأغنياء إلى بذل المال ، مساهمة في المشروعات العامة }** .

ج- كما تحقق هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** .

٣- أما العنصر الثالث فقد تحقق بصورة غير مباشرة في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده** ، فترجمة حياته توضح لنا إقبال الناس على العلم أنها عبادة لله وجهاد في سبيله .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب في الصف الثاني ثانوي ، إن المحتوى أغفل هذه الموضوعات ، ولا أثر للمعيار وعناصره في المحتوى .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب المقرر للصف الثالث ثانوي ، إنه لا أثر للمعيار وعناصره في المحتوى .

وربما كان السبب في إغفال المحتوى لهذه الموضوعات في الصفين الثاني ثانوي والثالث ثانوي ،إن تلك المفهومات لم يعتد على طرقها كموضوعات في مقرر الأدب .

مما يتطلب إعادة النظر في هذا المحتوى بما يحقق مطالب الطلاب في المرحلة الثانوية .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي قد تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبي بدرجة كبيرة، واستحق (٧) سبع درجات ، فالعنصر الأول والثاني قد تحققا بدرجة كبيرة ، أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة ضعيفة .
- أما الصف الثاني الثانوي والثالث الثانوي ، فلم يكن للمعيار وعناصره وجود في المحتوى الأدبي .

والجدول رقم (١٦) يوضح تقدير الباحثة للمعيار وعناصره .

المعيار الحادي عشر :

١٠- أن يكون أدبا هادفًا مفيدًا للحياة والأحياء ليس مقصودًا لذاته ، بل لإعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها .

جدول رقم (١٧)

يوضح عناصر المعيار الحادى عشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١١-١- أن يعرض الأدب لجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة بصورة موحية .	٣	٣	٣									
١١-٢- أن يعرض الأدب للجوانب الفنية في الأعمال الأدبية .	٣	٣	٣									
١١-٣- أن يرغب الأدب في الإقبال على الحياة والتفاؤل بها .		٣	٣	٢								
مجموع عناصر المعيار	٦	٩	٩	٢								

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى وفق هذا المعيار وعناصره ، أن محتوى مفردات الأدب في الصف الأول الثانوي قد تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة .

جاءت كثير من النصوص متضمنة لجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة مثل :

أ- نص **دعوة إلى السلام**، في قول الشاعر :

تداركتما عبس وذبيان بعدما تفانوا ، ودقوا بينهم عطر منشم

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **قوة العرب في وحدتهم** في قول الشاعر مصوراً الأوضاع السياسية في ذلك الوقت :

حبذا العيش حين قومي جميع لم تفرق أمورها الأهواء

قبل أن تطمع القبائل في ملك قريش وتشمت الأعداء

أيها المشتهي فناء قريش بيد الله عمرها والفناء ... الخ

كما تحق هذا العنصر في نص **أم الشهيد** إذا جاء هذا النص يصور أوضاع المقاومة الفلسطينية ضد أعدائهم اليهود ، وقول الشاعر علي لسان أم الشهيد على سبيل المثال لا الحصر :

حسبي إذا ذكر الشهيد بأننـــــــــــي أم الشهيد

ج- كما تحقق في نص **المقامة البغدادية** إذ تصور المقامة فئة من الناس، لجأت إلى الاستجداء وسلكت سبل الاحتيال، بعد أن ضاقت أبواب الرزق أمامها، فتصور لنا المجتمع العباسي وبعض المظاهر السلبية التي كانت موجودة في المجتمع. ومنها قوله **{ حدثنا عيسى بن هشام قال : اشتهيت الازاد وأنا ببغداد، وليس معي عقد نقد ، فخرجت انتهز محالة ... الخ }**.

٢- أما العنصر الثاني، فقد تحقق أيضًا في المحتوى بدرجة كبيرة، وجاءت كثير من النصوص الجميلة الفنية مثل نص **جمال الطبيعة** .

أ- لابن سهل الإشبيلي الذي جاء بصور جمال الطبيعة في بلاد الأندلس نستشهد ببعضها على سبيل المثال لا الحصر في قول الشاعر يصف النهر بين الرياض .

والنهر ما بين الرياض تخاله سيفا تعلق في نجاد اخضرًا

وجرت بصفحته الربا فحسبتها كفا ينمق في الصحيفة سطرًا

وكأنه إذ الاح ناصع فضة جعلته كف الشمس تبرًا أصفرًا ... الخ

ب- كما تحقق في نص **دعوة إلى السلام** في قول الشاعر في وصف إيوان كسرى للبحتري الحرب واشتعالها بين القبائل :

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم وما هو عنها بالحديث المُرجم

متى تبعثوها تبعثوها ذميمة وتضر إذا صريتموها فتضرم

فتعر ككم عرك الرحى بثقالها وتلقح كشفا ثم تنتج فتُنئم

ج- كما تحقق أيضًا في نص **من معلقة طرفة بن العبد** في قوله في البيت العاشر والبيت الثالث عشر :

وظلم ذوي القربى أشد مضاضة على النفس من وقع الحسام المهند

ستبدى لك الأيام ما كنت جاهلا ويأتيك بالأخبار من لم نزود

د- كما تحقق هذا العنصر في نص خطبة للإمام علي بن أبي طالب في كل الخطبة، نذكر على سبيل المثال لا الحصر **{وشدّ بالإخلاص والتوحيد حقوق المسلمين في معاقدها}**.

٢- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص "**سأقاوم**" في قول الشاعر :

يا عدو الشمس في الميناء زينات وتلويح بشائر
وزغاريد ..... وبهجة
وهتافات ...وصيحة
والأناشيد الحماسية وهج في الحناجر
وعلى الأفق شراع
إنها عودة (بوليسيز) من بحر الضياع
عودة الشمس وإنساني المهاجر

ب- كما تحقق في نص **صحا الشرق** " لمحمود غنيم " في قوله :

أرى في سماء العروبة برقا إذا صح ظني به أمطرا
صحـــا الشـــرق بعـــد عميـــق وجرد للنصر إيمانه ... الخ
السبات

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الثاني ثانوي وفق هذا المعيار وعناصره ، إن المحتوى قد تصمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ن فاستحق (٩) تسع درجات .

أ- جاءت كثير من النصوص متضمنة لجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة مثل نص **جسر المحبة** " لغازي القصيبي " قالها بمناسبة افتتاح جسر الملك فهد الذي يربط بين البحرين والمملكة العربية السعودية ،ويتضح ذلك في قوله :

درب من العشق لا درب من الحجر هذا الذي طار بالواحات للجزر

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليـــه** في قول الشاعر :

أنبئت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمولُ

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **إلى طغاة العالم** " لأبي القاسم الشـــابي " فـــي قولـــه يخاطب المستعمر ، وتصوير بشاعته ، واستخفافه بالشعب الآمن في قوله :

ألا أيها الظالم المستبد حبيب الفناء عدو الحياة
سخرت بأنات شعب ضعيف وكفك مخضوبة من دماه

٢- أما العنصر الثاني فقد تحقق في أغلب القصائد حيث جمال العبارة وروعة التصوير

أ- في نص " مدح الرسول ﷺ في قول الشاعر يمح الرسول الكريم وصحابته :

إن الرسول لنور يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

ويقول في مدح صحابته وشجاعتهم :

لا يقع الطعن إلا في نحورهم وما لهم عن حيا ض الموت تهليل

ب- كما تحقق العنصر الثاني في نص **أغنية الخليج** " لغازي القصيبي " في قوله في وصف الخليج العربي وحنينه إليه :

خليج ! ياموجة بيضاء تنقلها أصابع الشرق من قلبي إلى بصري
أعيذ وجهك أن تغزو ملامحه رغم العواطف إلا بسمة الظفر
عهدته عربيًا .. ما لوى فمه بلكنة هاجرت من شاطئ التتر
عهدته عربيا .. ما غفا وصحا إلا على لغة الإعجاز والسود

ج- كما تحقق هذا العنصر في قصيدة **وصف إيوان كسرى** " للبحتري " حيث شخص لنا الشاعر الإيوان مما يدل على براعته في الوصف : فيقول :

وكأن الإيوان من عجب الصنعة جوب ، في جنب أرعن جلس
يتظنى من الكآبة أن يبدو لعيني مصبح أو ممسي
مزعجا بالفراق عن أنس ألف عزّ ، أو مرهفًا بتطليق عرس
عكست حظه الليالي ، وبات المشترى فيه وهو كوكب نحس

د- كما تحقق العنصر الثالث في نص **إلى طغاة العالم**، حيث يرغب الشاعر في الحيـاة والتفاؤل بها في قوله يخاطب المستعمر، ويهدده بالمصير الـذي ينتظـره وانتصـار الشعوب في نهاية الآمر .

رويدك لا يخدعنك الربيـــــع وصحو الفضاء وضوء الصباح
ففي الأفق الرحب هول الظلام وقصف الرعود وعصف الرياح
حذار فتحت الرماد اللهيـــب ومن يبذر الشوك يجني الجراح

ب- كما تحقق هذا العنصر في قصيدة **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** في قول الشاعر وهو يأمل بالصفح ومتفائلا بالحياة :

فقلت خلوا طريقي لا أبا لكم　　فكل ما قدر الرحمن مفعول

أنبئت أن رسول الله أوعدني　　والعفو عند رسول الله مأمول

ج- كما تحقق في قصيدة **الفردوس المفقود** " لمحمد محجوب " في قوله مخاطبًا ابن زيدون شاعر الأندلس ، متفائلاً بنصر العرب قريبًا في قوله :

أبا الوليد عقدنا العزم ، إن لنا　　في غمرة الثأر ميعادًا وبرهانًا

الجرح وحدنا ، والثأر جمعنا　　للنصر فيه ، إرادات ووجدانا

لهفي على القدس في البأساء دامية　　نفديك يا قدس أرواحا وأبدانا

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الثالث ثانوي ، وفق هذا المعيار وعناصره ، إن المحتوى قد تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات .

أ- جاءت بعض النصوص متضمنة الجوانب الاجتماعية مثل نص **جادك الغيث** للسان الدين الخطيب في قوله وهو يدعو لزمان الوصل بالسقيا .

جادك الغيث إذا الغيث همي　　يا زمان الوصل بالأندلس

لم يكن وصلك إلا حلمًا في　　الكرى أو خلسة المختلس

إذ فن الموشح يدل على العصر الذي ظهر فيه هذا الفن ، وعلى الحياة الاجتماعية في الأندلس.

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **في الطائرة** " لعمر أبي ريشة "

إذ يصف الشاعر الطائرة التي تدل على العصر الحديث فيقول :

وثبت تستقرب النجم مجالا　　وتهادت تسحب الذيل اختيالا

ج- كما تحقق هذا العنصر في القصة القصيرة **آخر العنقود** إذ يدور حول مشكلة اجتماعية، وهي كثرة الإنجاب **{ولم ينتبه عبد الموجود إلى الأطفال يتسربون إلى أسرته واحدًا تلو الأخر إلا عندما اصبح له ستة أطفال بعد سبع سنوات من زواجه فقد كانت زوجته تلد في كل سنة تقريبًا مولودا جديدًا}.**

٢- أ – تحقق العنصر الثاني في نص **جادك الغيث** في قول الشاعر على سبيل المثال لا الحصر :

في ليال كتمت سر الهوى بالدجي لولا شموس الغـــــرر

مال نجم الكأس فيها وهوى مستقيم السير سعد الأثر ... الخ .

ب- كما تحقق في نص **في الطائرة حيث امتزج الفكر بالوجدان ، وأجـاد الشـاعر الوصـف وبرع في ابتكار الصور الجميلة في قوله مخاطبًا الحسناء :**

قلت يا حسناء من أنت ؟ ومن أي دوح أفَرعَ الغصن وطالا ؟

فرنت شامخة ، أحسبها فوق أنساب البرايا تتعالى

وأجابت أنا من أندلس جته الدنيا سهولا وجبالا

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **أغنية السعادة** حيث حلل الكاتب معاني السعادة في هـذه الخاطرة ، وشخص السعادة ، بصياغة الفكر في قالب خاطرة ترد على لسـانها ، حيـث يقول الكاتب : { يروم وصالي في صرح المجد الذي بناه بين الذهب والفضة ، وأنـا لا أوافيه إلا في بيت البساطة المقام على ضفة جدول العواطف } .

٣-أ- تحقق العنصر الثالث في نص **من كتاب النخيل** في قول الشاعر مخاطبًا الفلاح :

لك ما للوارثين

لك حب الأرض والنخل وحبُّ الآخرين .

ب- كما تحقق هذا العنصر ضمنيًا وبصوره غير مباشرة في نص القصـة القصـيرة **آخـر العنقود** ونص **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران " .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي، تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبـي بدرجـة كبـيرة، واستحق (٨) ثمان درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة كبيرة، كما تحقق العنصر الثالث بدرجة متوسطة.
- الصف الثاني الثانوي، تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبـي بدرجـة كبـيرة، واستحق (٩) تسع درجات فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة.
- الصف الثالث الثانوي ، تحققت عناصر المعيار في محتواه الأدبـي بدرجـة كبـيرة، واستحق (٩) تسع درجات فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة.

والجدول رقم (١٧) يوضح تقدير الباحثة للمعيار وعناصره .

المعيار الثاني عشر :

١٢- أن يكون المضمون نابعًا، عن تصور الجمال في الكون، على أنه جزء من بنيـــة الكون الذي خلقه الله جميلاً.

جدول رقم (١٨)

يوضح عناصر المعيار الثانى عشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٢-١- أن يصـــور الأدب الكون على أنـــه مصمم من قبل الله .							١				صفر	صفر
١٢-٢- أن يصـــور الأدب الكون على أنـــه مصمم لخدمة الإنسان .										صفر	صفر	صفر
١٢-٣- أن يصـــور الأدب مظاهر الجمال فـي الكون على أنه دليل علـى ابداع الصانع القدير.							١				صفر	صفر
مجموع عناصر المعيار							٢				صفر	صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الأول الثانوي ، وفق هذا المعيار وعنـــاصره ، أن المحتوى قد تضمن عناصر المعيار بدرجة ضعيفة فاستحق (٢) درجتين .

أ- فقد تحقق العنصر الأول " القائل **بأن الكون مصمم من قبل الله** " في نص **ســـبحان فـــالق الإصباح** في قول الشاعرة :

كل ما في الوجود من روعة اسم الله في نشوة وفي استغراق

ب- أما العنصر الثاني ليس له وجود في المحتوى .

ج- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **سبحان فالق الإصباح** في قول الشاعرة

أي لحن مسلسل رقراق ينساب في مدى الآفاق
أيقظ الكون حين منبثق الفجر على غمرة من الأشواق
وإذ الكائنات يغرقها الوجد الإلهي في سنا الإشراق
كلما رنَّ في السكون صدى تسبيحه الله رائع الترديد
لكائن بالكون يهتف : يا رب ويمضي مستغرقا في الشرود

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من نتائج التحليل لمقرر الأدب في الصف الثاني الثـــانوي وفــق هــذا المعيــار وعناصره ، أن عناصر المعيار ليس لها وجود في المحتوى الأدبي لهذا الصف.

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من نتائج التحليل لمقرر الأدب للصف الثالث الثانوي وفق هذا المعيار وعناصره ، أن عناصر المعيار ليس لها وجود في المحتوى الأدبي لهذا الصف.

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة ضعيفة، فاستحق (٢) درجتين، فقد تحقق العنصر الأول في المحتوى بدرجة ضعيفة، أما العنصر الثاني ليس له وجود في المحتوى، وقد تحقق العنصر الثالث بدرجة ضعيفة.
- أما الصف الثاني ثانوي، والصف الثالث ثانوي فليس للمعيار وعناصره وجـــود فـــي محتواه الأدبي.

والجدول رقم (١٨) يوضح تقديرات الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الثالث عشر :

١٣- أن يكون النص باعثًا على النشـــاط والتفكـــير، وإدراك العلاقـــات بيـــن الأفكـــار والأحداث وبين مفردات الكون عمومًا .

جدول رقم (١٩)

يوضح عناصر المعيار الثالث عشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٣-١- أن يدعو النص الأدبي إلى التفكير ونبذ الغباء والتواكل.	٣										صفر	صفر
١٣-٢- أن يستغل النص الأدبي جميع الطاقات والاستفادة منها في إعمار الحياة.							١	١	١			
١٣-٣- أن يكون النص الأدب باعثًا على تنمية القدرة على التذوق وتقدير الجمال .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٦	٣	٣				١	١	١			

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي ، المقرر على الصف الأول الثانوي ، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة كبيرة .

أ- فقد جاءت بعض النصوص تدعو إلى التفكير والعمل ونبذ الغباء والتواكل مثل نص **سأقاوم** " لسميح القاسم " في قوله :

لكن لن أساوم .... وإلى آخر نبض في عروقي سأقاوم .

ب- كما تحقق هذا العنصر ضمنيا في القصة القصيرة **اللقمة** " لمحمد عبد الملك " ونص **المقامة البغدادية** ومن خلال ترجمة لحياة **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده.**

٢-أ- أما العنصر الثاني فربما يمكن فهم شيء من هذا في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده .**

٣- أما العنصر الثالث فقد جاءت نصوص كثيرة راقية تنمى القدرة على التذوق وتقديم الجمال، ويمثل ذلك نص **جمال الطبيعة** " لابن سهل الاشبيلي " في قوله يصف النهر بين الرياض.

والنهر ما بين الرياض تخاله سيف تعلق في نجاد أخضرا

وكأنه إذا لاح ناصع فضة جعلته كف الشمس تبرا اصفرا

ب- كما تحقق العنصر الثالث في نص **من معلقة طرفة بين العبد** في قوله

ستبدى لك الأيام ما كنت جاهلا ويأتيك بالأخبار من لم تزود

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **دعوة إلى السلام** " لزهير بن أبى سلمى " في قوله أبيات للحكمة .

ومن يجعل المعروف من دون عرضه يفره ومن لا يتق الشتم يشتم

ومن يك ذا فضل فيبخل بفضله على قومه يستغن عنه ويذمم

ومن هاب أسباب المنايا ينلنه وان يرق أسباب السماء بسلم

د- كما تحقق في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** إذ جميع أحاديث الرسول ﷺ من جوامع الكلم، التي تميزت بعمق الفكرة وقوة التأثير، والقدرة الفائقة على التشبيه والتمثيل.

هـ- كما تحقق هذا العنصر في نص **خطبة الإمام علي بن أبي طالب**، في جميع الخطبة ونذكر على سبيل المثال لا الحصر:

{وشدَّ بالإخلاص والتوحيد حقوق المسلمين في معاقدها}.

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي المقرر على الصف الثاني الثانوي ، إن المحتوى قد تضمن عناصر المعيار بدرجة متوسطة ، فاستحق (٤) أربع درجات . فالعنصر الأول لاوجود له في المحتوى الأدبي .
- أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة ضعيفة في المحتوى ، فقد تحقق في **خطبة الرسول** ﷺ في قوله **{ فليأخذ العبد من نفسه لنفسه ومن دنياه لآخرته ومن الشبيبة قبل الكبر ومن الحياة قبل الموت }** .
- أما العنصر الثالث فقد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة وقد جاءت نصوص كثيرة راقية تنمى القدرة على التذوق وتقدير الجمال ، ويوضح ذلك نص **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** .

في قول الشاعر في مدح الرسول **صلى الله عليه وسلم** وصحابته :

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول
في عصبة مـــن قريـــش قـــال ببطن مكة لما أسلموا زالوا
قائلهم

إلى قوله يصف شجاعة الصحابة :

لا يقع الطعن إلا في نحورهم ومالهم عن حياض الموت تهليل

ب- وقد تحق في نص **وصف إيوان كسرى** فقد جسد الشاعر المعركة تجسيدًا حيا يـدل علـى براعته في الوصف. وقوله في وصف المعركة التي وقعت بين الروم والفرس من خـــلال لوحة معلقة في القصر :

وعراك الرجال بين يديه في خفوت منهم وإغماض جرس
من مشيح يهوى بعامل رمح ومليح من السنان يترس
تصف العين أنهم جدّ أحياء لهم بينهم إشارة خرس
يعتلى فيهم ارتيابي حتى تتقراهم يداى بلمس

كما تحقق في نص **منظر الرياض** في قول الشاعر يصف الرياض :

شكرت نعمة الولى على الوسمى ثم العهاد بعد العهاد
فهي تثنى على السماء ثناء طيب النثر شائعا في البلاد
من نسيم كان مسراه في الأرواح مسرى الأرواح في الأجساد
حملت شكرها الرياح فأدت ما تؤديه السُن العواد

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **القاضي والذبابة** " للجاحظ " حيث وصف الكاتب القـاضي وصفا دقيقا يدل على براعته في الوصف ودقة الملاحظة فهو يقول في وصفـــه للقـــاضي أثناء جلوسه في مجلسه { **فيأتي مجلسه فيحتبي ولا يتكئ ، فلا يـزال منتصبـا لا يتحرك له عضو ولا يلتفت ولا يحل حبوته ولا يحول رجلا عن رجل ولا يعتمد على أحد شقيه ، حتى كأنـه بنـاء مبنـى ، أو صخرة منصوبة** } .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

- اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الثالث الثانوي أن المعيار وعناصره قد تحق بدرجة متوسطة، فاستحق (٤) أربع درجات ، فالعنصر الأول لا وجود له في المحتوى ، أما العنصر الثاني قد نفهم شيء منه في نص **أغنية السعادة** " في قول الكاتب على لسان السعادة :

{ إنه يحبني يطلبني في أعماله وهو لن يجدني إلا في الأعمال الخالصة لوجه الله، ينبغي الحيلة وسيطًا بيننا ، ولا اطلب إلا العمل المنزه الجميل ...أنا سوف اعلمه أن يكون هادي النفس قرير العين قانعًا بما عنده} .

٣-أ أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **جادك الغيث** في قول الشاعر:

والحياة قد جلل الروض سنا فثغور الزهر منه تبسم
وردى النعماني عن ماء السماء كيف يروى مالك عن أنس
فكساه الحسن ثوب معلم يزدهي منه بأبهى ملبس

ب- كما تحقق في نص **في الطائرة** مثل قول الشاعر على سبيل المثال لا الحصر :

قلت يا حسناء من أنت ؟ ومن أي دوح أفرَعَ الغصن وطالا ؟
فرنت شامخة ، أحسبها فوق أنساب البرايا تتعالى
وأجابت أنا من أندلس جنه الدنيا لهولا وجبالا ... الخ

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **أغنية السعادة** في قول الكاتب على لسان السعادة :

{ وأنا لا أوافيه إلا فى بيت البساطة المقام على ضفة جدول العواطف } .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

الصف الأول الثانوي ، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٧) سبع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثالث بدرجة كبيرة أما العنصر الثاني فلم يكن له وجود في المحتوى .

أما الصف الثاني الثانوي فقد تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة متوسطة، واستحق (٤) أربع درجات ، فالعنصر الأول لم يكن له وجود في المحتوى ، أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة ضعيفة ، والعنصر الثالث تحقق بدرجة كبيرة .

أما الصف الثالث الثانوي فقد تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة متوسطة واستحق (٤) أربع درجات ، فالعنصر الأول لم يكن له وجود في المحتوى ، أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة ضعيفة ، أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة كبيرة .

والجدول رقم (١٩) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الرابع عشر:

١٤- أن يكون الأدب منبثقا من تقدير عميق للقدوة الصالحة المتمثلة في شخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم والصحابة والشخصيات الإسلامية الرائدة .

جدول رقم (٢٠)

يوضح عناصر المعيار الرابع عشر وتكراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٤-١- أن يعرض الأدب نماذج من سيرة النبوة للإقتداء بها							١	١				صفر
١٤-٢- أن يعرض الأدب نماذج ومواقف لبعض الشخصيات الإسلامية المبرزة .				٢							صفر	صفر
١٤-٣- أن يشاد بهذه النماذج والترغيب فيها على أنها قدوة صالحة .	٣				٢							صفر
مجموع عناصر المعيار	٣			٢	٢		١	١				صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى لمقرر الأدب للصف الأول الثانوي ، أن المحتوى تضمن المعيار وعناصره بدرجة متوسطة ، فاستحق (٦) ست درجات . فقد تحقق العنصر الأول في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** ، وهي مجموعة من أحاديث الرسول ﷺ ، توضح نهجه في الحياة.

أ- تحقق العنصر الثاني في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** كما تحقق في نص رائد الفكر العربي الحديث **الإمام محمد عبده** .

ب- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **صحا الشرق** في قول الشاعر :

أوائلكم أيُها المسلمـــون	**بشرعة أحمد سادوا الورى**
كتابكم أيها المسلمـــــون	**بمشكاته يهدي من ســرى**
به استمسك الأولون فكانوا	**أسوداً وكان حماهم شرى**
فسيروا على نهجه مؤمنين	**تردُّوا من المجد ما أدبرا**

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده** ، جاء في الترجمة { الإمام محمد عبده علم من أعلام النهضة الإسلامية ، وقائد من قادة الفكر العربي ، ومجدد ديني ، قضى حياته في إعلاء شأن الدين ، ونفع المسلمين ... الخ } .

د- كما تحقق في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** ففي عرض أحاديث الرسول الكريم إشادة به وبنهجه في الحياة .

هـ- كما تحقق هذا العنصر في نص قوة العرب في وحدتهم " لعبيد الله بين قيس " الرفيات في مدح مصعب بن عمير والإشادة في قوله :

إنما مصعب شهاب من الله	تجلت عن وجهه الظلماء
ملكه ملك قوة ليس فيـــه	جبروت ولاية كبرياء
ينفي الله في الأمور كلها وقد	أفلح من كان همه الاتقاء

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثاني الثانوي ، أن المحتوى تضمن المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص خطبة للرسول .

ب- أما العنصر الثاني ليس له وجود في المحتوى.

ج- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **مدح الرسول صلى الله عليه وسلم** والاعتذار إليه، فقد أشاد الشاعر بالرسول الكريم في قوله:

إن الرسول لسيف يستضاء به مهندٌ من سيوف الله مسلول

وقوله في مدح صحابة الرسول ﷺ .

شمُّ العرنين أبطال لبوسهـــم من نسج داود في الهيجاء سرابيل

لا يقع الطعن إلا في نحورهم وما لهم عن حياض الموت تهليل

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم** إذا عرض خطبة الرسول إشادة به وبسيرته .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث الثانوي ، أنه لا وجود لهذا المعيار وعناصره في المحتوى .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي ، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة متوسطة ، فاستحق (٦) ست درجات ، فقد تحقق العنصر الأول بدرجة ضعيفة، أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة متوسطة ، والعنصر الثالث تحقق بدرجة كبيرة .
- الصف الثاني الثانوي ، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة ضعيفة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات. فقد تحقق العنصر الأول بدرجة ضعيفة، والعنصر الثاني ليس له وجود في المحتوى، أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة متوسطة.
- الصف الثالث الثانوي، فلم يكن للمعيار وعناصره وجود في محتواه الأدبي .

والجدول رقم (١٩) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الخامس عشر :

١٥- أن يركز الأدب على جوانب القوة والسمو الإنساني ، بدلا من التركيز على لحظات السقوط ، ويعرضها بسرعة على إنها شرور ونقائص طارئة .

جدول رقم (٢١)

يوضح عناصر المعيار الخامس عشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٥-١- أن يصور الأدب مظاهر القوة الإنسانية والرفعة الإنسانية على أنها الأصل .				٢				١				صفر
١٥-٢- أن يعرض الأدب لمواقف الضعف والهوان عرضًا سريعًا غير مباشرة في نص تجسيد وتوسيع.				٢	٢							صفر
١٥-٣- أن يصور الأدب الشر على أنه عارض في الحياة وليس أصلاً فيها .	٣							١				صفر
مجموع عناصر المعيار	٣			٤	٢			٢				صفر

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الأول الثانوي ، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة كبيرة ، واستحق (٧) سبع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في المحتوى في نص **موقف شجاع**، "لكثير عزة" في دفاعه عن نفسه عندما قال له الخليفة عبد الملك بن مروان تسمع بالمعيدى خير من أن تراه، فانشد "كثير" هذه الأبيات:

ترى الرجل النحيف فتزدريه وفي أثوابه أسدٌ هصور

ويعجبك الطرير إذا تراه فيخلف ظنك الرجل الطرير

- ويمكن أن نرى شيء من هذا العنصر قد تحقق بصورة غير مباشرة في نص **صحا الشرق** "لمحمود غنيم" .

ج- أما العنصر الثاني فقد تحقق في نص **صحا الشرق** في قول الشاعر

سل الشرق هل صبحه أسفرا ؟ وهل ذاد عن مقلتيه الكرى ؟

وهل صار للشرق أذن تعي ؟ وهل صار للشرق عين ترى ؟

كما تحقق العنصر الثاني في نص **سأقاوم** إذ يقول الشاعر :

ربما تسلبني آخر شبر من ترابي

ربما تطعم للسجن شبابي

ياعدو الشمس، لكن...لن أساوم

وإلى أخر نبض في عروقي سأقاوم

أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **صحا الشرق** في قول الشاعر :

صحا الشرق بعد عميق السبات أهاب الآذان به فانبرى

كما تحقق هذا العنصر ضمنيًا وبصورة غير مباشرة في نص **أم الشهيد** .

كما تحقق في نص **سأقاوم** في قول الشاعر :

ربما تبقى على قريتنا كابوس رعب

يا عدو الشمس في الميناء زينات وتلويح

بشائر

وزغاريد ... وبهجة

وهتافات ... وضجة

وعلى الأفق شراع

يتحدى الريح واللجَّ ويجتاز المخاطر

إنها عودة " يوليسيز " من بحر الضياع

عودة الشمس وإنساني المهاجر

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثاني الثانوي، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة متوسطة، فاستحق (٤) أربع درجات.

فقد تحقق العنصر الأول في المحتوى بصورة غير مباشرة في نص **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** فالفكرة مشتملة في النص ضمنيًا .

أما العنصر الثاني فقد تحقق في مسرحية **الكنز** " لتوفيق الحكيم " وهو ضعف الأب حيال ثروة الخطيب ، يتضح ذلك في قوله متعجبًا حينما رفضت ابنته الخطيب الثري :

الأب : ترفض هذا الخطيب ! ترفض هذا الكنز .

الأم : إنها ترفض أن تبيع نفسها من أجل ملايين الدينارات .

كما تحقق هذا العنصر في نص **ذكريات الطفولة** "لطه حسين "فقد كان صاحب الذكريات طفل ضرير، لم يلبث أن تغلب على عاهته، ويتضح ذلك في قول الكاتب:

{ كان قليل الآكل، لأنه كان يخشى أن يوصف بالشره، أو أن يتغامز عليه أخوته، وقد آلمه ذلك أول الآمر، وكان يسرف في تصغير اللقمة، كان يستحي يشرب على المائدة مخافة أن يضطرب القدح في يده .. عرف ألوان من اللعب دون أن يأخذ منها بحظ.... الخ }.

أما العنصر الثالث فلم يتحقق إلا في نص واحد إلى **طغاة العالم** " لآبي القاسم الشابي" في قوله يخاطب المستعمر ويهدده بالمصير المنتظر :

رويدك لا يخدعنك الربيع وصحوا الفضاء وضوء الصباح
ففي الأفق الرحب هول الظلام وقصف الرعود وعصف الرياح
حذار فتحت الرماد اللهيب ومن يبذر الشوك يجني الجراح

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث الثانوي ، أنه لا وجود للمعيار وعناصره في المحتوى الأدبي .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٧) سبع درجات . فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة متوسطة، كما تحقق العنصر الثالث بدرجة كبيرة .
- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي ، لعناصر المعيار بدرجة متوسطة ، فاستحق (٤) أربع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثالث بدرجة ضعيفة ، كما تحقق العنصر الثاني بدرجة متوسطة .
- الصف الثالث الثانوي ، فلم يكن للمعيار وعناصره وجود في محتواه الأدبي .

والجدول رقم (٢١) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار السادس عشر :

١٦- أن يهتم الأدب بجوانب القوة والرفعة والشرف في السلوك الإنساني إيماناً وعملاً.

جدول رقم (٢٢)

يوضح عناصر المعيار السادس عشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٦-١- أن يهتم الأدب بعرض السلوكيات الإنسانية كمًا وكيفًا .	٣	٣				٢						
١٦-٢- أن يوضح الأدب القوة الإنسانية بكل جوانبها .	٣	٣										صفر
١٦-٣- أن يتوسع الأدب في عرض قيم الإيمان بالله والأخوة في الله والاعتصام بحبل الله .	٣				٢							صفر
مجموع عناصر المعيار	٩	٦			٢	٢						

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الأول الثانوي ، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص **دعوة إلى السلام** فيقول الشاعر في مدح هرم بن سنان والحارث بن عوف :

سعى ساعيا غيظ بن مرة بعدما تبزل ما بين العشيرة بالدم

يمينا لنعم السيدان وجدتما على كل حال من سحيل ومبرم

ويقول في ذم الحرب:

فتعرككم عراك الرحى بثقالها وتلقح كشافا ثم تنتج فتُتم

ب- كما تحقق هما العنصر في نص **قوة العرب في وحدتهم** في قول الشاعر :

حبذا العيش حين قومي جميع لم تفرق أمورها الأهواء

قبل أن تطمع القبائل في ملك قريش وتشمت الأعداء

أيها المشتهي فناء قريش بيد الله عمرها والفناء

ج- كما تحقق العنصر في نص **أم الشهيد** في قول الشاعر على لسان الأم :

وتعاهدا أن سوف يكتب بالدم النصر الكبيرا

وقوله : **رأت الجرح بصدره فاستبشرت تختال كيرا**

وقول الشاعر أيضًا على لسان الأم:

حسبي إذا ذكر الشهيد بأنني أم الشهيد

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **المقامة البغدادية** ويصور الكاتب فئة من الناس سلكت سبل الاحتيال والتقرير بالسذج، بعد أن ضاقت أبواب الرزق أمامها في ذلك العصر، ويوضح ذلك قول الراوي في المقامة **{فإذا أنا بسوادى يسوق بالجهد حماره، فقلت: ظفرنا والله بصيد، حياك الله أبا زيد، من أين أقبلت؟ وأين نزلت؟ ومتى وافيت؟ وهلم إلى البيت ... الخ ؟ }** .

٢-أ- أما العنصر الثاني فقد تحقق في نص **أم الشهيد** في جميع أبيات القصيدة نأخذ على سبيل المثال لا الحصر قول الشاعر :

رأت الجرح بصدره فاستبشرت تختال كبرا

أني وربك لم أدرْ يا أم للأعداء ظهرًا

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **موقف شجاع** " لكثير عزة " ، فموقف الشاعر من الخليفة يوضح القوة الإنسانية والجرأة والحكمة في قول الحق في كل أبيات القصيدة .

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده** فقد جاء في ترجمة حياته **{ كان يشتغل بالقضاء في المحاكم ، ويعلم في الأزهر ، ويظهر الفتاوى في الشئون الدينية والاجتماعية ، ويضع مشروعات لإصلاح الأزهر والمحاكم الدينية ، ويؤلف الرسائل ، ويفسر القرآن الكريم ، ويدافع عن الإسلام ، ويرد على منتقديه ، ويراسل علماء المسلمين ويسعى إلى البر وإغاثة المنكوبين باذلا جهده الشخصي ، منفقا من ماله الخاص }** .

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **سأقاوم** في قول الشاعر :

لكن لن أساوم .... وإلى آخر نبض في عروقي سأقاوم .

٣-أ- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** في قول الرسول ﷺ **{أنا وكافل اليتيم في الجنة}** وقوله **{الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله}**.

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص خطبة للإمام علي بن أبي طالب في قوله { **المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده إلا بالحق ولا يحل أذى المسلم إلا بما يحل** } .

ج- كما تحقق العنصر الثالث في نص **رائد الفكر العربي الحديث الإمام محمد عبده** { **كان يدعو الأغنياء إلى بذل المال فيما يعود بالخير على الجماعة** } .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثاني الثانوي ، أن المحتوى قد تضمن المعيار وعناصره بدرجة كبيرة ، واستحق (٨) ثمان درجات.

فقد تحقق العنصر الأول في نص **القاضي والذبابة** إذ وصف "الجاحظ" وصف القاضي وصفا يدل على دقة الملاحظة فيقول:**{لم ير الناس حاكما قط ولا زميتا ولا ركينا ولا وقوراً حليما ضبط من نفسه وملك من حركته مثل الذي ضبط وملك }** .

كما تحقق العنصر الأول في مسرحية **الكنز** " لتوفيق الحكيم " ، إذ صور لنا الكاتب رغبة بعض الأباء في تزويج بناتهم من الأثرياء طمعًا في مالهم ، وما قد يترتب على ذلك من مآسي بالنسبة إلى البنت الضحية .

كما تحقق العنصر الأول في نص **من ذكريات الطفولة** ، فقد ورد على لسان الكاتب { **كان قليل الآكل ، لأنه كان يخشى أن يوصف بالشره ، أو أن يتغامز عليه أخوته ، وقد آلمه ذلك أول الأمر ، وكان يسرف في تصغير اللقمة ، كان يستحي يشرب على المائدة مخافة أن يضطرب القدح في يده .. عرف ألوان من اللعب دون أن يأخذ منها بحظ .... الخ** } .

٢- تحقق العنصر الثاني في المحتوى في نص **إلى طغاة العالم** في قول الشاعر وهو يتوعد المستعمر ويذكر المصير الذي ينتظره :

تأمل هنالك أني حصدت رءوس الورى وزهور الأمل
ورويت بالدم قلب التراب وأشربته الدمع حتى ثمل
سيجرفك السيل سيل الدماء ويأكلك العاصف المشتعل

ب- كما تحقق العنصر الثاني في نص **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** في قول الشاعر يمدح الرسول الكريم وصحابته :

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول
في عصبة من قريش قال قائلهم ببطن مكة لما أسلموا زولوا
زالوا فما زال انكاس ولا كشف عند اللقاء ولا حيل معازيل
لا يقع الطعن إلا في نحورهم ومالهم عن حياض الموت تهليل

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **صدى الأشواق** "لعلي عبد الله خليفة"، إذ يصف الشاعر نموذج من الناس وهم الغواصين الذين يركبون الأهوال في سبيل الرزق فيقول :

وسؤالي : كيف طوّفْت بأعماق البحار ؟

كيف حال البحر في صمت الليالي ؟

كيف أنتم في عيون الشمس في ذاك النهار ؟

يركب الكل المحال :

ينيرون الوحل في قلب الهلاك

باصطبار في اعتلال !

يفلقون الصدف الموحل في عز الظهيرة

حسبما شاءت أميرة !

في أقاصي الأرض .... في أغنى البلاد

٣- أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** في قوله { **إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم ، ... إن المؤمن بين مخافتين ، عاجل قد مضى ، وآجل قد بقى ، فليأخذ العبد في نفسه لنفسه .... ولا بعد الدنيا من دار إلا الجنة أو النار** } .

كما تحقق العنصر الثالث في نص في **مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** في قول الشاعر يمدح صحابة رسول الله .

في عصبة من قريش قال قائلهم ببطن مكة لما أسلموا زالوا
لا يفرحون إذا نالت رماحهم قوما وليسوا مجازيعا ، إذا نيلوا
لا يقع الطعن إلا في نحورهم ومالهم عن حياض الموت تهليل

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوى لمفردات الأدب في الصف الثالث الثانوي أنه يتضمن عناصر المعيار بدرجة ضعيفة، فاستحق (٢) درجتين .

فقد تحقق العنصر الأول في نص القصة القصيرة **آخر العنقود** بصورة غير مباشرة، في موقف بطل القصة عبد الموجود وخوفه من زيادة عدد أسرته، الذي لا يستطيع أن يعيلهم ويعلمهم، والولد الذي لا يتعلم لا مستقبل له، كل لقمة لها تكاليفها.

كما تحقق هذا العنصر بصورة غير مباشرة في نص **أغنية السعادة** واختلاف البشر في طلب السعادة.

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة في المحتوى .
- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٨) ثمان درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة كبيرة، أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة متوسطة.
- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة ضعيفة، فاستحق (٢) درجتين، فالعنصر الأول تحقق بدرجة متوسطة، أما العنصر الثاني والثالث فلا وجود لهما في المحتوى.

والجدول رقم (٢٢) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار السابع عشر :

١٧- أن يبرز الأدب الأهمية القصوى لقيم الحياة ، الأسرية والعمل داخلها بما يتحقق مقتضيات الخلافة في الأرض وفق منهج الله .

جدول رقم (٢٣)

يوضح عناصر المعيار السابع عشر وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٧-١- أن يعرض الأدب مفهوم الأسرة في الإسلام .									١	صفر	صفر	
١٧-٢- أن يعرض الأدب لدور كل فرد من الأسرة .									١	صفر	صفر	
١٧-٣- أن يعرض الأدب علاقة الأسرة بالمجتمع									١	صفر	صفر	
مجموع عناصر المعيار									٣	صفر	صفر	

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من نتائج تحليل محتوى الأدبي للصف الأول الثانوي والثاني الثانوي، إلى أن هذا المعيار وعناصره لا وجود له على الإطلاق فى كتب الأدب لهذين الصفين.

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من نتائج تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث الثانوي أنه يتضمن عناصر المعيار بدرجة ضعيفة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات .

العنصر الأول وهو - أن يعرض الأدب مفهوم الأسرة في الإسلام- فقد تحقق في القصة القصيرة **آخر العنقود**، فقد ورد في القصة {وقد كان عبد الموجود نفسه أحد أخوة عشرة، وكان أبوه فرحا بهذه الكثرة ويقول لكل رزقه، بل كان كثيرًا ما يشبه أسرته بالشجرة القوية التي تتعدد أغصانها}.

أما العنصر الثاني قد نفهم شيء منه من خلال هذه القصة .

أما العنصر الثالث فلا وجود له في المحتوى .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول والثاني الثانوي، لم يكن لعناصر المعيار وجوداً في محتواه الأدبي.
- أما الصف الثالث الثانوي، فقد تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة ضعيفة فاستحق (٢) درجتين.
- فقد تحقق العنصر الأول والخاص بعرض الأدب مفهوم الأسرة في الإسلام.
- والعنصر الثاني الخاص بعرض الأدب لدور كل فرد في الأسرة بدرجة ضعيفة.
- أما العنصر الثالث والخاص بعلاقة الأسرة بالمجتمع فلم يكن له وجود في المحتوى .

والجدول رقم (٢٣) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار الثامن عشر :

١٨- أن يعين الأدب الطلاب على فهم الواقع الذي يعيشونه، وأن يكون متسقًا مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم .

جدول رقم (٢٤)

يوضح عناصر المعيار الثامن عشر وتكرارها

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٨-١- أن يعرض الأدب لموضوعات البطولة والمغامرات .	٣							١				صفر
١٨-٢- أن يعرض الأدب لموضوعات الحب والتضحية .				٢				١				صفر
١٨-٣- أن يعرض الأدب واقع المجتمع بطريقة فنية موحية .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٦	٣	٣	٢				٢				

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الأول الثانوي، أنه تضمن عناصره المعيار بدرجة كبيرة ، واستحق (٨) ثمان درجات.

أ- تحقق العنصر الأول وجاءت بعض الموضوعات تعرض لموضوعات البطولة والمغامرات كما في نص **دعوة إلى السلام** "لزهير بن أبي سلمى" في قوله :

سعى سعيا غيض بين مرة بعدما تبزل ما بين العشيرة بالـــــدم

تداركتما عبسا وذبيان بعدما تفانوا ، ودقوا بينهم عطر منشم

ب- كما تحقق العنصر في نص **أم الشهيد** في قول الشاعر على لسان أم الشهيد :

وتعاهدا أن سوف يكتب بالدم النصر الكبيـــــــرا

وقول الشاعر أيضًا :

قالوا : أتعنيني الفتى المغوار؟ قالت : أي وربِّي

وقوله :

إني ، وربك ، لم أدرْ يا أم للأعداء ظهـــــــرًا

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **المقامة البغدادية** فهي عبارة عن قصص قصيرة ومغامرات تحكي على لسان الراوي " عيسى بن هشام " ليقوم بها فئة من الناس الأذكياء الظرفاء ، ويسلكون سبل الاحتيال والتغرير بالسذج.

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **سأقاوم** في قول الشاعر يصف اليهود أعداء الإسلام والسلام :

ربما تسلبني آخر شبر من ترابـــــــي

ربما تطعـــم للسجـــن شبابـــــي

يا عدو الشمس ، لكن ... لن أساوم

وإلى أخر نبض في عروقي سأقـــاوم

٢-أ- وقد تحقق العنصر الثاني في نص **أم الشهيد** فعلى الرغم من الحب الكبير الذي تحمله كل أم لأبنها ، إلا إن هذه الأم قد تعاهدت مع ابنها على أن يدافع عن وطنه . فجاءت القصيدة في أسلوب قصصي شيق يقول الشاعر :

ذهبت تسائل فتاها لهفى يسابقها أســـاها

بالأمس ودعها ، وهبَّ يحث للساح المســـيرا

رأت الجرح بصدره فاستبشرت تختال كبرا

فدنت تقبله ، فقـــــا لو ملتقاكم في الخلـود

ب- كما تحقق العنصر الثاني في نص **سأقاوم** في قول الشاعر :

ربما تطعم لحمي للـــــــــكلاب

ربما تبقى على قريتنا كابوس رعب

يا عدو الشمس ، لكن ... لن أساوم

وإلى أخر نبض في عروقي سأقـــاوم

٣-أ- أما العنصر الثالث الثانوي وهو - أن يعرض الأدب واقع المجتمع بطريقة فنية موحيـــة - فقد تحقق في نص دعوة إلى السلام في قول الشاعر وهو يعرض لحرب (داحس والغـــبراء) التي وقعت بين قبيلتي عبس وذبيان، ويمدح السيدين هرم بن سنان والحارث ابن عوف لأنهما سعيا في الصلح بين القبيلتين فيقول:

سعى ساعيا غيظ بن مرة بعدما تبذل ما بين العشيرة بالـــــدم

تداركتما عبس وذبيان بعدمـــا تفانوا ، ودقو بينهم عطر منشم

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **قوة العرب في وحدتهم** "لعبيد الله بن قيس الرقيات":

حبذا العيش حين قومي جميع لم تفرق أمورها الأهواء

قبل أن تطمع القبائل في ملك قريش وتشمت الأعداء

أيها المشتهي فنـــاء قريش بيد الله عمرها والفناء

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **المقامة البغدادية** ، فالمقامة ذات صلة وثيقـــة بـــالواقع كشفت لنا بصدق عن بعض مظاهر السلبية في المجتمع العباسي، بطريقة فنية موحية.

وقد جاء في المقامة **{قال الراوي:اشتهيت الازد وأنا ببغداد، وليس معي عقد على نقد، فإذا أنا بسوادي يسوق بالجهد حماره ن فقلت: ظفرنا والله بصيد وحياك الله، آبا زيد، من أين أقبلت ؟ وأين نزلت ومتى وافيت ؟ وهلم إلى البيت ..... الخ }** .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

١- اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثاني الثانوي، أنه تضمن عناصره المعيار بدرجـة متوسطة، واستحق (٥) خمس درجات، فتحقق العنصر الأول في نص **إلى طغاة العالم** في قول الشاعر يهدد المستعمر بالمصير الذي ينتظره:

رويدك لا يخدعنك الربيـــع وصحوا الفضاء وضوء الصباح

حذار فتحت الرماد اللهيـــب ومن يبذر الشوك يجني الجراح

٢- تحقق العنصر الثاني في نص **مدح الرسول صلى الله عليه وسلم** " لكعب بن زهـــير يمـدح رسول الله ويصف صحابة رسول الله وحبهم له، وشجاعتهم وتضحيتهم في سبيل إعلاء الديـن الإسلامي يقول :

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

في عصبة من قريش قال قائلهم ببطن مكة لما أسلموا زولوا

وقوله في وصف شجاعة صحابة رسول الله "

لا يقع الطعن إلا في نحورهم ومالهم عن حياض الموت تهليل

٣-أ- تحقق العنصر الثالث في نص **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه فـــي** وقول الشاعر الذي يشرح ما حدث في المجتمع الإسلامي في ذلك الوقت :

أنبئت أن رسول الله أوعدنـــي والعفو عند رسول الله مأمـــولُ

لا تأخذني بأقوال الوشاة، ولم أذنب ولو كثرت في الأقاويـــل

لقد أقوم مقاما، لو يقوم بـــــه أرى ، واسمع ما لو يسمع الفيل

لظل يرعد، إلا أن يكون لـــه من الرسول بإذن الله تـــنويـــل

ب- كما تحقق العنصر الثالث الثانوي الذي يصور واقع المجتمع في نص **جســـر المحبـــة** "لغازي القصيبي " ، حيث أنشد الشاعر هذه الأبيات في افتتاح جسر الملك فـــهد الـــذي يربط البحرين بالمملكة العربية السعودية ، فقال :

درب من العشق لا درب من الحجر هذا الذي طار بالواحات للجزر

إلى قوله :

خليج ، إن حبال الله تربطنا فهل يقربنا خيط من البشر

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **الفردوس المفقود** في قول الشاعر:

هذي فلسطين كادت والوغي دول تكون أندلسا أخرى وأحزانا

كنا سراة تخيف الكون وحدتنا واليوم صرنا لأهل الشرك عبدانا

لهفي على القدس في البأساء دامية نفديك يا قدس أرواحا وأبدانا

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث الثانوي، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجـة ضعيفة، فاستحق (٣) ثلاث درجات.

- العنصر الأول والثاني لا وجود لهما في محتوى الأدب.

-أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص **جادك الغيث** فهذا النص من الموشحات، والموشحات فن جديد في الشعر ظهر في الأندلس وهو يعكس بعض جوانب الحياة في العصر العباسي فيقول الشاعر :

جادك الغيث إذا الغيث همي　　يا زمان الوصل بالأندلس

لم يكن وصلك إلا حلمًا في　　الكرى أو خلسة المختلس

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **في الطائرة** "لعمر أبي ريشة" إذ يصف الشاعر الطائرة وهي أحد مظاهر العصر الحديث فيقول:

وثبت تستقرب النجم مجالا　　وتهادت تسحب الذيل اختيالا

وحيالي غادة تلعب في　　شعرها المائج تيها ودلالا

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **آخر العنقود** إذ يتكلم الكاتب عن مشكلة اجتماعية ، وهي كثرة النسل فيقول **{ لم ينتبه عبد الموجود إلى الأطفال يتسربون إلى أسرته واحدًا تلو الأخر إلا عندما اصبح له ستة أطفال بعد سبع سنوات من زواجه ، فقد كانت زوجته تلد في كل سنة تقريبًا مولودا جديدًا }** .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي عناصر المعيار بدرجة كبيرة، واستحق (٨) ثمان درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثالث بدرجة كبيرة، أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة متوسطة.
- الصف الثاني الثانوي ، تضمن محتواه عناصر المعيار بدرجة متوسطة واستحق (٥) خمس درجات . فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة ضعيفة ، أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة كبيرة .
- الصف الثالث الثانوي ، تضمن محتواه عناصر المعيار بدرجة ضعيفة ، فاستحق (٣) ثلاث درجات ، فالعنصر الأول والثاني لم يكن لهما وجود في المحتوى ، أما العنصر الثالث فقد تحقق في المحتوى بدرجة كبيرة .

والجدول رقم (٢٤) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار التاسع عشر :

١٩- أن يعين الأدب الطلاب على مواجهة المشكلات المعاصرة مثل النظر فى الإرهـــاب والعنف والإدمان وتلوث البيئة بطريقة إيجابية وبناءة٠٠ إلخ.

جدول رقم (٢٥)

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
١٩-١- أن يعـــرض الأدب لمفاهيم التطـرف والإرهـاب والعنـــف وأضرارهـم علـــى المجتمع.										صفر	صفر	صفر
١٩-٢- أن يعـــرض الأدب لأضرارهـــم التدخين والإدمان علـى الفرد والمجتمع.										صفر	صفر	صفر
١٩-٣- أن يعـــرض الأدب لمفـهوم التلـــوث البيئى، ومشكلاته وأثـــاره على الإنســـان والحيـاة بعامة.										صفر	صفر	صفر
مجموع عناصر المعيار										صفر	صفر	صفر

لم يكن لهذا المعيار وعناصره وجود فى المحتوى الأدبى للصفوف الثلاثـــة أول وثانى وثالث ثانوى.

والجدول رقم (٢٥) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار العشرون :

٢٠- أن يتضمن النص الأدبي المقومات الفكرية البعيدة عن الانحرافات البغيضة إنسانيًا واجتماعيًا .

جدول رقم (٢٦)

يوضح عناصر المعيار العشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٠-١- أن تترابط الأفكار في النص الأدبي بروابط وصلات وثيقة بحيث تخدم الفكرة العامة للنص.	٣	٣	٣									
٢٠-٢- أن يمتاز النص الأدبي بصدق المعاني وصدق الشعور بالحياة وصدق التأثر بالمشاعر والرؤى والتخيل.	٣	٣				٢						
٢٠-٣- أن يمتاز النص الأدبي بصياغة الأفكار بصورة مبتكرة وجديدة	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٩	٩	٨									

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، انه تضمن المعيار وعناصره بدرجة عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات .

أ- وقد جاءت النصوص مترابطة الأفكار بحيث تخدم الفكرة العامة كما في نص **جزيرة اللؤلؤ** "لغازي القصيبي" فقد جاءت فكرة الحنين إلي الوطن والشوق إليه ووصفه من خلال ذلك يقول الشاعر :

أرضي هناك مع الشواطئ ... والمزارع ... والسهول

في موطن الأصداف ... والشمس المضيئة ... والنخيل

أمي هناك . أبي رفاقي نشوة العيش الظليلْ

حيث الحياة تمر صافية معطرة الذبول

حلمٌ شهى الطيف تقنع منه عيني بالذهول

ب- كما تحقق العنصر الأول في نص **سبحان فالق الإصباح** فالقصيدة تدور حول فكرة واحدة هي كل ما في الوجود يسبح لله في خشوع مثل قول الشاعر :

كلما رنّ في السكون صدى تسبيحه الله رائع الترديد

وسرت في الأثير أنغامها الطهرُ وأوغلن في الفضاء البعيد

وكأني بالكون يهتف : يا رب ويمضي مستغرقًا في الشرود

وكأني أحس وشك اتصالي ولكأني أشم عطر الخلود

ج- كما تحقق العنصر في نص **أم الشهيد** فالقصيدة تدور حول فكرة رئيسية واحدة ، وجاءت العبارات والألفاظ تخدم هذه الفكرة وتوضحها.

د- كما تحقق العنصر الأول في نص **موقف شجاع** حيث يدور النص حول كرة رئيسية واحدة بحيث لا تستطيع فصل بيت عن آخر، وكل الألفاظ والعبارات جاءت في خدمة الفكرة الرئيسية للموضوع .

٢-أ- العنصر الثاني وفيه يتصف النص بصدق المعاني وصدق الشعور بالحياة فقد تحقق في نص **سبحان فالق الإصباح** نختار منها على سبيل المثال لا الحصر .

وإذا الحب ملء هذا الوجود الرحب يسري في روعة وانطلاق

وإذا الكائنات بغرقها الوجـــــــد الإلهي في سنا الإشـــراق

والسماوات من حنين ووجـــــــد خاشعان خلف الغيوم الرقاق

ب- كما تحقق العنصر الثاني في نص **موقف شجاع** " لكثير عزة " فقد كان الشاعر يدافع عن نفسه وكرامته ، فاتسمت عباراته بصدق المعاني وصدق التأثر والشعور حتى قال عنه الخليفة عبد الملك بن مروان بعد أن انشده قصيدته أني لأظنه كما وصف نفسه .

يقول الشاعر في قصيدته:

تري الرجل النحيف متزود به وفي أثوابه أسدٌ حصـور

ويعجبك الطرير إذا تـــراه فيخلف ظنك الرجل الطرير

إلى قوله :

فما عظم الرجال لهم بزين ولكن زينهم كرم وخير

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** فكل أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم اتسمت بصدق المعاني ، وصدق الشعور بالحياة في قوله **{ أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا وأشار بالسبابة والوسطى، وفرج بينهما }** .

د-كما تحقق هذا العنصر في نص **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** في قوله **{ الفرائض الفرائض أدوها تؤدكم ألبي الجنة }** .

٣-أ- أما العنصر الثالث الثانوي وهو صياغة الأفكار بصورة مبتكرة وجديدة ، فقد تحقق في نص **التكافل الاجتماعي في الإسلام** فقد امتازت هذه الأحاديث الشريفة بعمق الفكرة ، وقوة التأثير، والقدرة الفائقة في التشبيه والتمثيل مثل قوله : **{ الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله، أو كالقائما لذي لا يفتر، أو كالصائم الذي لا يفطر}** .

ب- كما تحقق هذا العنصر في **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** في جميع الخطبة فقد أستعمل الإمام علي في خطبته وسائل الإقناع والتأثير في السامعين ، نذكر منها علي سبيل المثال لا الحصر قوله : **{ أن الله حرم حراما غير مجهول، وأحل حلالا غير مدخول وشد بالإخلاص والتوحيد حقوق المسلمين في معاقدها }** .

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **موقف شجاع** " لكثير عزة " في معظم أبيات القصيدة فقد امتاز هذا النص بقوة التأثير والإقناع في السامعين كما ذكر كثيرا من الأمثلة ليدلل على صحة رأيه وان الإنسان ليس بالمظهر ولكن بالمخبر فيقول :

وما عظم الرجال لهم يزين ولكن زينهم كرم وخير

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **المقامة البغدادية** فهو فن قصصي جديد مبتكر في العصر العباسي لغرض تعليمي في اللغة والبيان والعروض ودروب المعرفة .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحلي المحتوى الأدبي للصف الثاني الثانوي ، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد جاءت كثير من النصوص مترابطة الأفكار بحيث تخدم الفكرة العامة للنص مثل نص **جسر المحبة والإخاء** " لغازي القصيبي " فهذا النص يدور حول فكرة واحدة ، هي افتتاح جسر الملك فهد ، فيقول :

درب من العشق لا درب من الحجر هذا الذي طار بالواحات للجزر
ساق الخيام إلى الشطان فانزلقت عبر المياه شراعا أبيض الخفر
ماذا أرى ؟ زورقا في الموج مندفعا أم أنه جمل ما ملَّ من سفر؟ .. لا

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص **إلى طغاة العالم** "لأبي القاسم الشابي" ، فكل القصيدة تدور حول فكرة واحدة، فجاءت الأفكار الجزئية مترابطة معبرة عن المعنى العام والفكرة

الرئيسة في النص وهو وصف المستعمر وتهديده بالمصير المنتظر من الشعوب المغلـــوب على أمرها .

فيقول الشاعر :

ألا أيها الظالم المستبد حبيب الفناء عدو الحياة
سخرت بأنات شعب ضعيف وكفك مخضوبة من دماه
وعشت تدنس سحر الوجود وتبذر شوك الأسى في رباه

ج- كما تحقق هذا العنصر في **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** في كل الخطبة نأخـــذ على سبيل المثال لا الحصر قول الرسول الكريم : { **أيها الناس إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم، إن المؤمن بين مخافتين : عاجل قد مضى، وآجل قد بقي ..... الخ** } .

د-**كما تحقق العنصر الأول في نص** منظر الرياض "**لأبن الرومي**" **ونص وصـــف إيـــوان كسرى** "للبحتري"، ونص **القاضي والذبابة** " للجاحظ".

٢- العنصر الثاني وهو أن يمتاز النص بصدق المعاني وصدق الشعور بالحياة فكـــل النصـــوص السابقة والتي استشهد بها في العنصر الأول يتمثل فيها هذا العنصر بوضوح مثل نص **خطبـــة للرسول صلى الله عليه وسلم** ونص **جسر المحبة** ونص **إلى طغاة العالم** ، كما يبـــدو ذلـــك واضحا في نص **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه " لكعب ابن زهير" في قوله :**

أنبئت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمولُ
مهلا ، هداك الذي أعطاك نافلة القرآن فيها مواعظ وتفصيل
لا تأخذني بأقوال الوشاة ، ولم أذنب ولو كثرت في الأقاويل

٣-أ- العنصر الثالث وهو أن يمتاز النص بصياغة الأفكار بصورة مبتكرة وجديدة فقد تحقق هـذا العنصر في **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** من حيث ملائمة القول وقـــوة التـــأثير، وروعة التشبيه.

ب- كما تحقق هذا العنصر في قصيدة "كعب بن زهير" **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** في الأبيات السابقة، وفي قوله في مدح الرسول ﷺ:

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **أغنية الخليج** " لغازي القصيبي " في قول الشاعر يصف الخليج العربي :

خليج ! يا موجة بيضاء تنقلها أصابع الشوق من قلبي إلى بصري
أعيذ وجهك أن تغزو ملامحه رغم العواطف إلا بسمة الظفر
عهدته عربيًا .. ما لوى فمه بلكنة هاجرت من شاطئ التتر
عهدته عربيا .. مل جبهته كبر من البيد لم يركع على قدر
خليج عهدته عربيًا.. ما غفا وصحا إلا على لغة الإعجاز والسور

د- كما تحقق هذا العنصر في نص **بقايا سفينة** " لمبارك بن سيف الثاني " حيث استطاع الشاعر أن يبرز معاناة الغواصين بالكلمات الموحية والصور الشعرية الحية ، حيث رسم في هذا المقطع صور كاملة للغواصين حينما ينتهي نهاره ويقبل ليله فيقول مخاطبًا السفينة :

أو تدرين إذا عمَّ المساء ؟
وأتى النجم المتوج بالضياء
ورمى الغواص بالجسم المكبل بالعناء
ورمى يوما شقيا قاسيا
قد أتى الليل فما أحلى الغناء !
وأتى الصوت السجي
ناشرًا آهاته الثكلى دعاء ورجاء
يطلق " اليامال " في تلك المتاهات ونداء
إنه القلب الممزق
والمعنى بالوفاء

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث الثانوي، انه تضمن عناصره المعيار بدرجة كبيرة، واستحق (٨) ثمان درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص **جادك الغيث** " للسان الدين الخطيب " ، حيث يدور النص حول فكرة واحدة وهي تذكر زمن الوصل بالأحبة في الأندلس فجاءت كل الأفكار الجزئية مترابطة في خدمة الفكرة الرئيسة .

في ليال كتمت سر الهوى	بالدجي لولا شموس الغـــــرر
مال نجم الكأس فيها وهوى	مستقيم السير سعد الأثـــــــر
وطرُ ما فيه من عيب سوى	انه مرّ كلمـــح البصـــــــــر

ب- كما تحقق العنصر الأول في نص في طائرة " لعمر أبي ريشة " فـــالنص يـــدور حـــول وصف الطائرة و الحسناء التي جلست حيال الشاعر وإعجابه بها وقد تناسب هذا الوصـــف مع جو القصيدة ومعانيها .فيقول الشاعر في وصف الطائرة والحسناء :

وثبت تستقرب النجم مجالا	وتهادت تسحب الذيل اختيالا
وحيالي غادة تلعب في	شعرها المائج تيها ودلالا
طلعة ريا ، وشئ باهرٌ	أجمال ؟ جل أن يسمى جمالا

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران " فقد حلل الكـــاتب معاني السعادة في هذه الخاطرة ، وشخص السعادة ، وصاغ الفكر في قالب خاطرة تـــــرد على لسانها فامتازت الخاطرة بوضوح المفردات ، وقصر الجمل وبساطتها فـــي توضيـــح الفكرة الرئيسة في النص فيقول الكاتب على لسان السعادة { **أناديه عنـــد الفجـــر ،عندمـــا يبتسم المشرق ، فلا يسمعني لأن الكرى قد أثقل عينيه، أداعبه فـــي المســـاء إذ تســـود السكينة ، وتنام الأزهار ، فلا يحفل بي، لأن شغفه بمأتي الغد يشغل ضميره** } .

- أما العنصر الثاني وهو امتياز النص بصدق المعاني وصدق الشعور بالحياة فقد تحقـــق في النصوص السابقة في نص **في الطائرة** وفي نص **أغنية السعادة** .

- تحقق العنصر الثالث في كل النصوص السابقة التي تحقق بها العنصـــــر الأول نـــص **جادك الغيث**، فالموشح فن جديد في الشعر العربي وله خصائصه ومميزاته.

كما تحقق في نص **في الطائرة** فقد امتاز هذا النص بالصور الموحية الجميلة في قول الشاعر:

قلت يا حسناء : من أنت ؟ ومن أي دوح أفرع الغصن وطالا ؟

كما تحقق هذا العنصر في **أغنية السعادة** وفي النص السابق .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واســـتحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثـــالث بدرجـــة كبـــيرة فـــي المحتوى.

- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة في المحتوى.
- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واستحق (٨) ثمان درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثالث بدرجة كبيرة وتحقق العنصر الثاني بدرجة متوسطة.

والجدول رقم (٢٦) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الحادي والعشرون:

٢١- أن يكون النص مشحونًا بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات الصادقة .

جدول رقم (٢٧)

يوضح عناصر المعيار الحادى والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢١-١- أن تكون العاطفة صادقة معبرة عن تجربة شعورية صادقة .	٣	٣				٢						
٢١-٢- أن تكون العاطفة قوية وحيوية بحيث تحرك العواطف والشعور وتجعل المتلقي يتمثل كل المشاعر والأحاسيس الموجودة في النص	٣	٣	٣									
٢١-٣- أن تكون العاطفة مستمرة وثابتة ويكون هناك وحدة في الشعور .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٩	٩	٦			٢						

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، انه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة، واستحق (٩) تسع درجات.

١- **العنصر الأول :** وهو أن تكون العاطفة صادقة معبرة عن تجربة شعورية صادقة، أحياناً من الصعوبة بمكان أن تعرف الشاعر أنه صادق العاطفة أم غير صادق ، لكني سأختار من الأبيات ما وقع بالفعل في المجتمع وأحسست بصدقه.

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص "**دعوة إلى السلام**" في قول الشاعر يمدح السيدين اللذين جرى على أيدهما الصلح :

سعى ساعيا غيظ بن مرة بعدما تبزل ما بين العشيرة بالدم
يمينا لنعم السيدان وجدتما على كل حال من سحيل ومبرم
تداركتما عبسا وذبيان بعدما تفانوا ، ودقوا بينهم عطر منشم

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص " **قوة العرب في وحدتهم** " في قول الشاعر:

حبذا العيش حين قومي جميع لم تفرق أمورها الأهواء
قبل أن تطمع القبائل في ملك قريش وتشمت الأعداء
أيها المشتهي فناء قريش بيد الله عمرها والفناء

إلى قول الشاعر يمدح مصعب بن الزبير :

أنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **سبحان فالق الإصباح** " ففي لحظة استغراق وتأمل في الكون تشعر وتحس بأن كل ما في الكون والوجود يسبح لله في خشوع ، يوضح ذلك قول الشاعرة :

وإذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهي في سنا الإشراق

السماوات من حنين ووجد خاشعات خلف الغيوم

والجبال الشماء تشخص نحو الله سكرى في ذهلة واشتياق

وندى الفجر في الرياض الحوالي أدمع الشوق رقرقت في المآقي

كل ما في الوجود من روعة أسم الله في نشوة واستغراق

د- كما تحقق هذا العنصر في نص " **من معلقة طرفة بين العبد** " إذ جاءت عاطفة الشـــاعر صادقة نظرًا لما لاقاه من أبناء عشيرته : فيقول

فما لي أراني وابن عمي مالكا متى أدنُ منه ينـــــــــأ عني ويبعّد

يلوم وما أدري علام يلومني كما لا مني في الحي قُرط بـــن معبـد

وإلى أن يقول :

وظُلّم ذوي القربى أشدّ مضاضة على النفس من وقع الحّسام المهندِ

٢- **العنصر الثاني** : وهو أن تكون العاطفة قوية وحيوية بحيث تحرك العواطف، فقد تحققـت في كل ما سبق عرضه من نصوص الشعر في العنصر الأول

٣- **العنصر الثالث** : وهو أن تكون العاطفة مستمرة وثابتة ويكون في القصيـــدة وحـدة فـي الشعور فقد تحقق هذا العنصر في بعض النصوص التي سبق عرضها في نص " **ســبحان فالق الإصباح** " ونص " **قوة العرب في وحدتهم** "، كما تحقق هذا العنصـــر فـي نـــص "**موقف شجاع** " لأن الشاعر كان يدافع عن نفسه ويبرر ذلك ويوضحه حتـــى أن الخليفـة عبد الملك بن مروان قال عنه: ما أظنه إلا كما وصف نفسه، كما تحقق هذا العنصر فـــي نص "**أم الشهيد**" ونص "**سأقاوم**" ونص " **وصف الطبيعة** "لأبن سهل الأشبيلي .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الثاني الثانوي، انه تضمـــن عنـاصر المعيـار بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص " **مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** " .في قول الشاعر :

أنبئت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمول

ب- كما تحقق في نص " **جسر المحبة والإخاء** " لأن القصيدة جاءت معبرة عن الفرحة والبهجـــة بافتتاح هذا الصرح الحضاري الذي يربط جر البحرين بالمملكة العربية السعودية فجـــاءت العاطفة صادقة وقوية وثابتة أيضًا في الآبيات .

فيقول الشاعر واصفًا هذا الجسر :

درب من العشق لا درب من الحجر هذا الذي طار بالواحات للجزر

ساق الخيام إلى الشطآن فانزلقت عبر المياه شراعا أبيض الخفر

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **إلى طغاة العالم** " لأبي القاسم الشـــابى، فـــهو يخـــاطب المستعمر ويصوّر بشاعته واستخفافه بالشعب الآمن فيقول :

ألا أيها الظالم المستبـــــد حبيب الفناء عدو الحيـــاة
سخرت بأنات شعب ضعيف وكفك مخضوبة ممن دماه
وعشت تدنس سحر الوجود وتبذر الشوك في ربـــاه

د- كما تحقق هذا العنصر في نص "**الفردوس المفقود**" لمحمد محجوب ونص"**أغنية الخليـــج**" لغازي القصيبي.

٢- أما **العنصر الثاني** وهو أن تكون العاطفة قوية وحيوية بحيث تحرك العواطف والشـــعور فقد تمثلت في كل ما سبق من النصوص الشعرية.

٣- العنصر الثالث وهو أن تكون العاطفة مستمرة وثابتة ويكون هناك وحدة فـــي الشـــعور فقـــد تحقق في كل من النصوص السابقة، ما عدا نص " **في مدح الرسول صلى الله عليه وســـلم والاعتذار إليه** "، لكعب بن زهير، كما تحقق في نص "**وصف إيوان كسرى**" للبحتري، وفـــي نص " **منظر الرياض** " لابن الرومي .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الثالث الثانوي، انه قد تضمن عنـــاصر المعيـــار بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات .

أ- تحقق العنصر الأول في نص "**في الطائرة**" حيث يقول الشاعر على لسان الحسناء التي ســـألها عن موطنها، حيث لاقت هذه الإجابة هوى في نفس الشاعر في قوله:

وأجابت أنا من أنـــــــدلـــس جنة الدنيا ســـــــهولا وجبالا
وجدودي ألمح الدهر علـــــى ذكرهم يطوي جناحيه جـــلالا
بوركت صحراؤهم كم زخرت بالمروءات رياحا ورمـــــالا

كما تحقق هذا العنصر في نص "**أغنية السعادة**" في قول الكاتب على لسان السعادة:

" **الإنسان حبيبي وأنا حبيبته، اشتاق إليه، ويهيم بي**..... الخ "

٢- العنصر الثاني فقد تحقق في النصوص السابقة في العنصر الأول كما تحقق العنصر في نص " **جادك الغيث** " إذ جاءت العاطفة قوية ، وحيوية ، في قول الشاعر :

يا أهيل الحي من وادي الغضا وبقلبي مسكن أنتم بـه
ضاق عن وجدي بكم رحب الغضا لا أبالي شرقه من غربة
فاعيدوا عهد أنس قد مضى تعتقوا عبـدكم من كربة

العنصر الثالث تحقق في النصوص التي تحقق في العنصر الأول والعنصر الثاني.

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي العناصر بدرجة كبيرة فأستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحققت العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة.
- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة .
- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٨) ثمان درجات ، فقد تحقق العنصر الأول بدرجة متوسطة، كما تحقق العنصر الثاني والثالث بدرجة كبيرة.

والجدول رقم (٢٧) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

ثانيًا : المعايير الخاصة بالبناء الفني للتجربة اللفظية:

المعيار الثاني والعشرون :

٢٢- أن يكون العمل الأدبي بعيدًا عن أساليب التقرير والوعظ والنصح المباشر ، وغير ذلك من الأدوار التي تبعده عن السمة الفنية .

عناصر المعيار :

جدول رقم (٢٨)

يوضح عناصر المعيار الثانى والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٢-١- أن يستخدم الأساليب المعتمدة على الانفعال الوجداني كما في القصيدة الغنائية ، والخاطرة النثرية .		٣		٢		٢						
٢٢-٢- أن تقدم الأحداث والشخصيات كما لو كانت تجرى في الحياة بلا تكلف أو افتعال .	٣	٣				٢						
٢٢-٣- أن تعرض الفكرة بحيث تؤدي إلى نتيجة معينة وغاية مرسومة من أول الأمر عن طريق الإقناع الفكري كما في المقالة.	٣	٣							١			
مجموع عناصر المعيار	٦	٩		٢		٤			١			

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، في ضوء هذا المعيار وعناصره، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة واستحق (٨) ثمان درجات .

١- فقد تحقق العنصر الأول في نص " **أم الشهيد** " في قول الشاعر على لسان أم الشهيد :

قالوا أتعنين الفتى الـــــــ مغوار ؟ قالت أي وربي

كما تحقق في نص " **سأقاوم** " في قول الشاعر :

ولعينها وعينيه – يمينا – لن أساوم

وإلى أخر نبض في عروقي سأقاوم

٢ – العنصر الثاني وهو : أن تقدم الأحداث والشخصيات كما لو كانت تجرى في الحياة فقد تحقق في نص " **أم الشهيد** " لمصطفى عكرمة إذ يصور لهفة الأم على أبنها خوفا من أن، يقع أسيرا في يد الأعداء ، فلما علمت باستشهاده فرحت وشعرت بالفخر لأنها ستلقاه في الخلود.

كما تحقق هذا العنصر في القصة القصيرة " **اللقمة** " لمحمد عبد الملك ، وقد تحقق هذا العنصر في " **المقامة المغربية** " لبديع الزمان الهمذاني .

٣- أما العنصر الثالث وهو عرض الفكرة بحيث تؤدي إلى نتيجة معينة وغاية مرسومة فقد تحقق هذا العنصر في نص "**أم الشهيد**" فقد اشتمل النص على فكرة واحدة، وغاية معينة مرسومة فالأم من أول سطر في القصيدة تريد أن تعرف مصير أبنها هل هو في الأسر أم استشهد وأوفى بعهده ولم يدر للأعداء ظهرا ففي بداية القصيدة يقول الشاعر:

ذهبت تسائل عن فتاها لهفي يسابقها أساها

حتى إذا عرفت مصيره ورأت جراح صدره فرحت بذلك

وقالت في آخر بيت في القصيدة

حسبي إذا ذُكر الشهيد بأنني أم الشهيد

كما تحقق هذا العنصر في نص "**موقف شجاع** " لكثير عزة، فالشاعر عندما قال له الخليفة عبد الملك بن مروان "**أن تسمع بالمعيدي خير من أن تراه**"، أنفعل الشاعر وقال هذه الآبيات ، التي تشتمل على فكرة رئيسة ، وجاءت كل الأفكار الجزئية والعبارات توضح هذه الفكرة التي يريد أن يوصلها الشاعر للخليفة من أول القصيدة إلى آخرها ففي أول بيت يقول الشاعر:

ترى الرجل النحيف فتزدريه وفي اثوابه أسد هصور

ويعجبك الطرير إذا تراه فيخلف ظنك الرجل الطرير

إلى قوله في آخر بيت

فما عظيم الرجال لهم بزين ولكن زينهم كرم وخير

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوى للصف الثاني الثانوي في ضوء المعيار وعناصره ، انه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات .

فقد تحقق العنصر الأول في نص " **إلى طغاة العالم** " في قول الشاعر

رويدك لا يخدعنك الربيع وصحوا الفضاء وضوء الصباح

حذار فتحت الرماد اللهيـــب ومن يبذر الشوك يجني الجراح

كما تحقق هذا العنصر في نص "**خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم**" في قوله وهو يقسم:

"فوالذي نفس محمد بيده ما بعد الموت من مستغيث، ولا بعد الدنيا من دار إلا الجنة أو النار".

كما تحقق هذا العنصر في نص " في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم **والاعتذار إليـــه** " في الاعتذار للرسول الكريم :

فقلت خلوا طريقي لا أبا لكـــم فكل ما قدر الرحمن مفعول

وقوله

مهلا : هداك الذي أعطاك نافلة القرآن فيها مواعظ وتفضيلّ

٢- أما العنصر الثاني فقد تحقق وجوده في نص " في مدح الرسول صلى الله عليـــه وســلم **والاعتذار إليه** " ففيه عرض لموقف الشاعر الذي أخطاء في حق الرسول صلى الله عليــه وسلم ، فأباح الرسول صلى الله عليه وسلم دمه، فجاء ليطلب العفو من الرسول ، وهـــو متأكد من كرم ورحمة الرسول بقومه ومدح الرسول وصحابته .

كما تحقق هذا العنصر في مسرحية "**الكنز**" لتوفيق الحكيم إذ قـــدم هــذه الشــخصيات المألوفة في المجتمع بدون تكلف أو افتعال موقف الأب من تزويج ابنته لرجل غني، أخذ موافقتـها وموقف الفتاة الرافض . . كل هذه الشخصيات موجود في الحياة دون افتعال أو تكلف لها .

كما تحقق هذا العنصر في نص " **ذكريات الطفولة** " لطه حسين ، فقدم الكاتب شــخصياته بدون تكلف ، الولد الضرير الاخوة الأم ، مجتمع القرية .... الخ .

٣- أما العنصر الثالث وهو أن تعرض الفكرة بحيث تؤدي إلى نتيجة معينة وغاية مرســومة، فقد تحقق هذا العنصر في مسرحية "**الكنز**" حيث ركز الكاتب على موقــف محــدد مــن مواقف الحياة الاجتماعية، وتغير موقف الأب الطامع في الأموال وتزويج ابنته من غـــير رضاها، إلى معرفة الأب للكنز في الحياة إنما يكمن في الإيمان وطمأنينة النفس.

كما تحقق هذا العنصر في نص "**القاضي والذبابة** " للجاحظ إذ من بداية النص والكـــاتب يصف لنا القاضي وصفا دقيقا ويصف قوة القاضي وشدة احتماله، ثم صوره وقد بدأت مقاومتـــه تضعف وتلين ، أمام أضعف خلق الله وهو الذبابة .

فيقول الجاحظ في بداية المقال :

" لم ير الناس حاكما قط ولا زميتا ولا ركينا، ولا وقورا ولا حليما، ضبط من نفسه وملك من حركته، مثل الذي ضبط وملك".

ثم يقول الكاتب في نهاية النص على لسان القاضي: "**وقد علمت أني عند الناس من أزمت الناس، فقد غلبني وفضحنى، أضعف خلقه**".

كما تحقق هذا العنصر في نص "**إلى طغاة العالم**" فالشاعر في هذه القصيدة يخاطب المستعمر ، ويصور بشاعته واستخفافه بالشعوب ، ثم يتوعد المستعمر بالمصير الذي ينتظره حينما يصحوا الشعب من غفلته ويجسد ذلك المصير بصور من الطبيعة الثائرة العنيفة في قوله :

رويدك لا يخدعنك الربيع — وصحو الفضاء وضوء الصباح
ففي الأفق الرحب هول الظلام — وقصف الرعود وعصف الرياح
حذار فتحت الرماد اللهيب — ومن يبذر الشوك يجني الجراح

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث الثانوي ، أنه قد تضمن عناصر المعيار بدرجة متوسطة، فاستحق (٥) خمس درجات .

تحقق العنصر الأول في نص " **في الطائرة** " ففي هذا النص امتزج الوجدان بالفكر مثل قول الشاعر :

قلت يا حسناء من أنت ؟ ومن — أي دوح أفرعَ الغصن وطالا ؟
فرنت شامخة، أحسبها فوق — أنساب البرايا تتعالى
وأجابت أنا من أندلس — جنة الدنيا سهولا وجبالا

ب- كما تحقق هذا العنصر في " **أغنية السعادة** "، فقد استخدم الكاتب الكلمات الموحية ذات الشحنة العاطفية في مثل قوله :

(حبي – حبيبته – تفرقنا كالرقيب –، أطلبه، أناديه) .

٢- تحقق العنصر الثاني في النص السابق " **في الطائرة** " إذ جلست بقـــرب الشـــاعر حســـناء تجاذب معها الشاعر أطراف الحديث.

كما تحقق العنصر الثاني في القصة القصيرة "**آخر العنقود**" فجاءت الأحداث والشـــخصيات كما لو كانت تجري في الحياة .

أما العنصر الثالث وهو عرض الفكرة بحيث تؤدي إلى نتيجة معينة وغاية مرســـومة، فقـــد تحققت في الخاطرة "**أغنية السعادة" لجبران خليل جبران، فالكاتب يحلل معنى الســـعادة، فتكـــون السعادة في طلب الحكمة، أو السعادة في بيت البساطة المقام على ضفة جدول العواطف ... الخ.**

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاســـتحق (٨) ثمان درجات . فقد تحق العنصر الأول بدرجة متوسطة ، أما العنصر الثاني والثالث فقـــد تحقق بدرجة كبيرة .
- الصف الثاني الثانوي، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واســـتحق (٩) تسع درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة .
- الصف الثالث الثانوي ، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة متوسطة واســـتحق (٥) خمس درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة متوسطة ، كما تحقق العنصـــر الثالث بدرجة ضعيفة .

والجدول رقم (٢٨) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار الثالث والعشرون:

٢٣- أن تتنوع الأساليب في العمل الأدبي من حيث الخبر والإنشاء ، وأن يتصف الأســـلوب الأدبي الجيد بالوضوح والقوة والجمال .

عناصر المعيار :

جدول رقم(٢٩)

يوضح عناصر المعيار الثالث والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٣-١- أن يكـــون الأسـلوب معروضـا باللغة الفصحى المناسبة لكل فن أدبي .	٣	٣	٣									
٢٣-٢- أن يكـــون الأسلوب مناسبا لغرض النص .	٣	٣	٣									
٢٢-٣- أن يكـــون الأسلوب مناسبا لمستوى الطلاب ومتسقا مع ميولهم الأدبية والقرانية .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٩	٩	٩									

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، في ضوء المعيار وعناصره ، انه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة واستحق (٩) تسع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في اغلب موضوعات الأدب فقد جاء أكثر النصوص باللغة العربية الفصحى .

أما العنصر الثاني وهو مناسبة الأسلوب لغرض النص ، فقد تحقق هذا العنصر في نـص "**وصف الطبيعة** " فقد استخدم الشاعر الأسلوب الذي يناسب موضوعه فيقول :

الأرض لبست رداء أخضـرًا والطل ينثر في رباها جوهـرا

هاجت فخلت الزهر كافورا بها وحسبت فيها الترب مسكا أذفرا

وكأن سوسنها يصافح وردهـا ثغر يقبل منه خدًا أحمـــــرا

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص "التكافل الاجتماعي في الإسلام" من حيث الإيجاز والبلاغة وعمق الفكرة وقوة التأثير، والقدرة الفائقة على التشبيه والتمثيل مثل قول الرسول ﷺ: **{أنا وكافل اليتيم في الجنة هكذا وأشار بالسبابة والوسطى وفرج بينهما}**، وقولـه أيضًـا

{الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله ، وكالقائم الذي لا يفتر، وكالصائم الذي لا يفطر }.

وقد تحقق هذا العنصر أيضًا في " **خطبة للإمام علي بن أبـــي طـــالب** " حيـث اسـتخدم الخطيب وسائل الإقناع والتأثير في السامعين مثل التكرار في قوله {**الفرائض الفرائض ، أدوها إلى الله تؤدكم إلى الجنة** } .

٣-أ- أما العنصر الثالث وهو مناسبة الأسلوب للطلاب فقد تحقق في نص " **جزيـرة اللؤلـؤ** " إذا جاء أسلوب الوصف متسقا مع ميول الطلاب فهم يميلون لموضوعـات الوصـف ، ذات الأسلوب الواضح الجميل المترابط الأفكار كما أظهرت نتائج دراسات الميول .

فيقول الشاعر غازي القصيبي :

أرضي هناك ... مع الشواطئ ... والمزارع ... والسهول

في موطن الأصداف ... والشمس المضيئة والنخيل

ب- كما تحقق ذلك العنصر في نص " **دعوة إلى السلام** " من حيث وضوح الأفكار وعمقـها ، وسهولة الأسلوب ووضوحه .

فيقول الشاعر في الحكمة :

ومن يجعل المعروف من دون عرضه يفره ، ومن لا يتق الشتم يشتم

ومن يك ذا فضل ، فيبخل بفضـــله على قومه ، يستغني عنه ويذمم

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص "**أم الشهيد**" إذا جاء أسلوب النص قصصي مع وضـــوح العبارة والفكرة .. والأسلوب القصصي مما يميل إليه الطلاب .

يقول الشاعر :

ذهبت تسائل عن فتاها لهفي يسابقها أساها

السهد أفناها ونار الشوق يحرقها لظاها

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من التحليل لمحتوى الأدبي للصف الثاني الثانوي ، انه قد تضمن عناصر المعيـــار بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات

أ- فقد تحقق العنصر الأول وجاءت أغلب النصوص باللغة العربية الفصحى المناسبة لكل فـــن ولون أدبي ، كما في نص " **مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتـــذار إليـــه** " قـــول الشاعر يعتذر إلى الرسول الكريم ﷺ:

أنبئت أن رسول الله أوعدنـــي والعفو عند رسول الله مأمول

لا تأخذني بأقوال الوشاة ، ولم أذنب ولو كثرت في الأقاويل

وقوله في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم :

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

وفي مدح صحابه الرسول الكريم بالشجاعة :

لا يقع الطعن إلا في نحورهم وما لهم عن حياض الموت تهليل

ب-كما تحقق في نص "**الفردوس المفقود**" فقد جاء الأسلوب مناسبا لإحساس الشاعر بالحسرة على مجد العرب الضائع في الأندلس:

فيقول في ذلك :

طفنا بقرطبة الفيحاء نسألها عن الجدود وعن آثار مروانا

إلى قوله :

فردوس مجد أضاع الخلف روعته من بعد ما كان للإسلام عنوانا

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **إلى طغاة العالم** " حيث جاء الأسلوب مناسبا للتهديد والوعيد للمستعمر بالمصير الذي ينتظره ، فيقول الشاعر مخاطبا المستعمر .

رويدك لا يخدعنك الربيـــع وصحو الفضاء وضوء الصباح

ففي الأفق الرحب هول الظلام وقصف الرعود وعصف الرياح

حذار فتحت الرماد اللهيـــب ومن يبذر الشوك يجني الجراح

د- كما تحقق هذا العنصر في نص "**وصف إيوان كسرى**" ونص "**منظر الرياض** " لابن الرومي .

هـ- كما تحقق هذا العنصر في نص " **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** " من حيث مناسبة الأسلوب لفن الخطاب وبلاغة الأسلوب وقوة تأثيره في السامعين والإيجاز في العبارة .

أما العنصر الثاني وهو مناسبة الأسلوب لغرض النص ، فقد تحقق هذا العنصر في كل النصوص السابقة التي تم الاستشهاد بها في العنصر الأول .

أما العنصر الثالث فقد تحقق في كل النصوص السابقة في العنصر الأول ، من حيث مناسبة الأسلوب لمستوى الطلاب ، فقد جاء الأسلوب واضح مع عمق الأفكار وترابطها ، فمنه ما جاء في المدح والاعتذار والوصف ، والتهديد والوعيد ، والخطابة .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من التحليل المحتوى الأدبي للصف الثالث الثانوي ، انه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، واستحق (٩) تسع درجات .

أ- فالعنصر الأول وهو أن يكون الأسلوب معروضا باللغة الفصحى المناسبة لكل فن، فقد تحقق هذا العنصر في نص "**جادك الغيث**" من حيث مناسبة الأسلوب لفن الموشحات، ومن حيث سهولة العبارة وجمالها ووضوح الأفكار .

فمثلا قول الشاعر في تذكر زمان اللقاء والدعاء له

جادك الغيث إذا الغيث همي يا زمان الوصل بالأندلس

لم يكن وصلك إلا حلمًا في الكرى أو خلسة المختلس

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص " **في الطائرة** " لعمر أبى ريشة، حيث وصف الشاعر الطائرة وصفا فيه تشخيص وحركة ، ووصف الحسناء الجالسة بجانبه، فجاء وصف الطائرة مع وصف الحسناء متناسب مع جو القصيدة ومعانيها.

فيقول الشاعر في وصف الطائرة والحسناء التي جلست حياله :

وثبت تستقرب النجم مجالا وتهادت تسحب الذيل اختيالا

وحيالي غادة تلعب فـــي شعرها المائج تـــيها ودلالا

ج- كما تحقق في نص " **أغنية الحياة** " ومناسبة الأسلوب لفن الخاطرة من حيث تشخيص السعادة، وصياغة الفكر في قالب خاطرة ترد على لسانها، واختيار الكلمات الموحية ذات الشحنة العاطفية مثل "**حبيبتي وحبيبته- تفرقنا كالرقيب، اطلبه أناديه**"، واختار الصور الموحية مثل "معاقل الأنانية وحصون الأثرة، على ضفاف جدول العواطف.

وتحقق العنصر الثاني وهو أن يكون الأسلوب مناسبا لغرض النص ، فقد تحقق هذا العنصر في كل ما سبق عرضه في النصوص السابقة في العنصر الأول.

ونضيف إليها القصة القصيرة " **آخر العنقود** " فقد جاء الأسلوب مناسبا لفن القصة من حيث التركي على الكلمة المعبرة والشخصيات التي تؤدي دورها في القصة بدون تكلف أو افتعال، كما لو كانت تجري في الحياة مثل " قول زيادة الابن الصغير وهو بالفعل زيادة تلي الأسرة " نعم يا أبي ، هاأنذا قد جئت فهل تريدني ؟ "

شاء أن يكون دور زيادة في الواقع وفي المسرحية هذه العبارة .

أما العنصر الثالث وهو أن يكون الأسلوب متسقا مع ميول الطلاب فقد جاء الأسلوب في النصوص السابقة مناسبا لمستوى الطلاب ، ومتسقا مع ميولهم فموضوعات الغزل والوصف من الموضوعات المحببة إلى نفوس الطلاب كما أن القصة والخاطرة تناسب ميول الطلاب .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة .
- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة .
- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة .

والجدول السابق رقم (٢٩) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار الرابع والعشرون:

٢٤- أن يستخدم النص الأدبي التراكيب اللغوية التي تستخدم في تحسين الكلام من الناحتين المعنوية واللفظية .

عناصر المعيار :

جدول رقم (٣٠)

يوضح عناصر المعيار الرابع والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٤-١- أن يتوفر في النص الأدبي التوازن الضروري بين التجربة الشعورية والتجربة اللفظية .	٣	٣	٣									
٢٤-٢- أن توظف المحسنات بطريقة طبيعية .	٣	٣	٣									
٢٢-٣- أن يحمل البناء الفني قيما تعبيرية جديدة ومبتكرة .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٩	٩	٩									

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، أن المحتوى تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة واستحق (٩) تسع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في وهو التوازن الضروري بين التجربة الشعورية والتجربة اللفظية في معظم النصوص الأدبية ، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نص " **دعوة إلى السلام**" قول الشاعر في وصف الحرب ومضارها .

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم ... وما هو عنها بالحديث المُرجم

متى تبعثوها تبعثوها ذميمة ... وتضر إذا ضريتموها فتضرم

فتعر ككم عراك الرحى بثفالها ... وتلقح كشفا ثم تنتج فتُنئم

- كما تحقق هذا العنصر في نص " **سبحان فالق الإصباح** " لفدوى طوقان ، قول الشاعرة تصف مخلوقات الله .

وإذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهي في سنا الإشراق

والجبال الشماء تشخص نحو الله سكرى في ذهلة واشتياق

وندى الفجر في الرياض الحوالي أدمع الشوق رقرقت في المآقي

كل ما في الوجود من روعة اسم الله في نشوة واستغراق

- كما تحقق هذا العنصر في نص " **جزيرة اللؤلؤ** " ونص " **أم الشهيد** " ونص " **سأقاوم** " ونص " **جمال الطبيعية** " ونص " **قوة العرب في وحدهم** " .

- أما العنصر الثاني وهو توظيف المحسنات بطريقة طبيعية فقد تحقق في اكثر النصوص مثل " **دعوة إلى السلام** " بين "**سحيل ومبرم-يكتم ويخفي-يؤخر ويعجل- اليوم والأمس**".

- كما تحقق هذا العنصر في نص " **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** " فقد جاءت المحسنات بطريقة طبيعية بحيث تخدم المعنى وتوضحه ، إذ بالأضداد تتضح المعاني في مثل قوله : " **الخير والشر – خذوا واصدفوا – حرم حراما وأحل حلالا** " .

ج- كما تحقق في نص " من معلقة طرفة بن العبد في قوله :
" **أدنّ منه – ينأي عني** " ، " **نهاري وليلي** " .... الخ .

٣- أ – أما العنصر الثالث وهو أن يحمل البناء الفني قيما تعبيرية جديدة ومبتكرة فقد تحقق في نص " **خطبة للإمام علي بن أبي طالب** " في قوله " **وشد بالإخلاص والتوحيد حقوق المسلمين في معاقدها** " .

ب- وقول الشاعر في نص " **دعوة إلى السلام** " في وصف الحرب

فتعرككم عراك الرحى بثفالها وتلقح كشفا ثم تنتج فتُنِئم

ج- وقول الشاعر في نص " **قوة العرب في وحدتهم** " وهو يمدح مصعب بن الزبير :

إنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

د- كما تحقق في نص " **التكافل الاجتماعي في الإسلام** " في قول الرسول صلى الله عليه وسلم " **الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله ، وكالقائم الذي لا يفتر ، وكالصائم الذي لا يفطر** ".

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الثاني الثانوي، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة واستحق (٩) تسع درجات .

أ- فقد تحقق العنصر الأول في كثير من القصائد منها على سبيل المثال لا الحصر نص "**الفردوس المفقود** " نرى الشاعر يتحسر على مجد العرب الضائع في الأندلس ، ويتذكر المآذن والمساجد وشعراء الأندلس ، فيقول :

نزلت شطك بعد البين ولهانا فذقت فيك من التبريح ألوانا
وسرت فيك غريبا ضلّ سامره دارا وشوقا وأحبابا وإخوانا
فلا اللسان لسان العرب نغرفه ولا الزمان كما كنا وما كانا
ولا المساجد يسعى في مآذنها مع العشيات صوت الله ريانا

ب- كما نعرفه التوازن الضروري بين التجربة الشعورية واللفظية في نص "**إلى طغاة العالم**" فالعبارات والألفاظ والصور تتناسب مع روح الشاعر الثائر وعاطفته المتأججة وهو يخاطب المستعمر ويذكره بالمصير المنتظر من الشعوب فيقول:

رويدك لا يخدعنك الربيع وصحو الفضاء وضوء الصباح

إلى قوله :

تأمل هنالك أني حصدت رؤس الورى وزهو الأمل
ورويت بالدم قلب التراب وأشربته الدمع حتى ثمل
سيجرفك السيل سيل الدماء ويأكالك العاصف المشتعل

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** " فقد استخدم الشاعر العبارات والصور الدالة على الحالة الشعورية التي كان بها بعد أن أباح دمه رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فيقول في الاعتذار :

أنبئت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمول
مهلا : هداك الذي أعطاك نافلة القرآن فيها مواعظ وتفضيلٌ
لا تأخذني بأقوال الوشاة ، ولم أذنب ولو كثرت في الأقاويل

كما يقول في مدح الرسول الكريم صلى اله عليه وسلم:

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

- كما تحقق هذا العنصر في نص "**وصف إيوان كسرى**" للبحتري، ونص "**منظر الرياض**" لأبن الرومي، ونص "**جسر المحبة**" لغازي القصيبي .

أ-العنصر الثاني وهو أن يوظف المحسانت بطريقة طبيعية فقد تحقق في نص"**خطبة للرسول** صلى الله عليه وسلم "فقد جاءت المحسنات في الخطبة لتوضيح المعنى مثل قول الرسول ﷺ **{عاجل قدمضى،وأجل قدبقى}،{ من دنياه لآخرته}،{من الشبيبة قبل الكبر}،{الجنة والنار}.**

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص " **وصف إيوان كسرى** "في قول الشاعر في البيت الثاني **"ولقد تذكر الخطوب وتنسى "**، وقوله في البيت الخامس **"جعلت فيه مأتما بعد عرس"** وقوله **في البيت الخامس عشر " يبدو لعيني مصبح أو ممس".**

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **منظر الرياض** " وقول الشاعر يصف منظر الرياض

تتداعى بها حمائم شتى كالبواكى لا وكالقيان الشوادي
من مثان ممتعات قران وفراد مفجعات وحاد
تتغنى القران منهن في الأيك وتبكي الفراد شجو القراد

فقد جاءت المطابقة غير متكلفة وطبيعية وتخدم موضوع الوصف

أما العنصر الثالث وهو أن يحمل البناء الفني قيما تعبيرية جديدة ومبتكرة فقد تحقق في كثير من النصوص مثل نص " **وصف إيوان كسرى للبحتري** " في قول الشاعر :

وكأن الإيوان من عجب الصنعة جوب ، في جنب أرعن جلس
يتظني من الكآبة أن يبدو لعيني مصبح أو ممسي
مزعجا بالفراق عن أنس ألف عزّ ، أو مرهفًا بتطليق عرس
عكست حظه الليالي ، وبات المشترى فيه وهو كوكب نحس

فقد جسد الشاعر الإيوان تجسيدًا جعله حيا يشعر بالآسي والكآبة ، مما يدل على براعة الشاعر في الوصف .

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص " **وصف الرياض** " في قول الشاعر يصف الرياض بعد نزول المطر الدائم التردد عليها فيقول :

شكرت نعمة الولى على الو سمى ثم العهاد بعد العهاد
فهي تثنى على السماء ثناء طيب النثر شائعا في البلاد
من نسيم كان سراه في الأرواح سرى الأرواح في الأجساد

ج- كما تحقق في قصيدة كعب بن زهير في قوله في مدح الرسول وصحابته

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

وقوله في مدح صحابة الرسول:

شمُّ العرنين أبطال لبوسهـــــم　　من نسج داود في الهيجا سرابيل
لا يقع الطعن إلا في نحورهم　　وما لهم عن حياض الموت تهليل

كما تحقق في نص "أغنية الخليج" في قول الشاعر يصف الخليج العربـــي وزرقـــة مياهـــه الصافية.

ولحت يا أزرق العينين فانطلقت　　أشواقه بجنون البيد في المطـــــر
خليج ! ما موجة بيضاء تنقلها　　أصابع الشوق من قلبي إلى بصري
أعيذ وجهك أن تغزو ملامحه　　رغم العواطف إلا بسمة الظفـــــر
عهدته عربيًا .. ما لوى فمه　　بلكنة هاجرت من شاطئ التتـــــر
عهدته عربيا .. ماغفا وصحا　　إلا على لغة الإعجاز والســـــور

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث الثانوي، أنه تضمـــن المعيـــار وعنـــاصره بدرجة كبيرة، واستحق (٩) تسع درجات.

فالعنصر الأول وهو التوازن الضروري بين التجربة الشعورية واللفظية ، فقد تحقق فـــي اغلب النصوص ونرى ذلك واضحا في نص " **جادك الغيث** " فيقول الشاعر في سرعة انقضـــاء زمن الوصل أو اللقاء :

حين لذَّ النوم شيئا، أو كما　　هجم الصبح هجوم الحرس
غارت الشهب بنا أو ربما　　أثرت فينا عيون النرجس

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص " **في طائرة** " قول الشاعر عندما سأل الحسناء عن اصلها :

قلت يا حسناء من أنت ؟ ومن　　أي دوح أفرَعَ الغصن وطالا ؟
فرنت شامخة ، أحسبها فوق　　أنساب البرايا تتعالـــــــى
وأجابت أنا من أندلس　　جنة الدنيا سهـــــولا وجبالا
وجدودي ألمح الدهر على　　ذكرهم يطوي جناحيه جلالا
بوركت صحراؤهم كم زخرت　　بالمروءات رياحا ورمـــــالا
حملوا الشرق سناء وسنى　　وتخطو ملعب الغرب نضـــالا

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **أغنية السعادة** " حيث وجـــد التـــوازن بيـــن التجربـــة الشعورية للكاتب والتجربة اللفظية وذلك واضح في كل النص .

- أما العنصر الثالث فقد تحقق في كل النصوص السابقة ففي نـــص " **جـادك الغيـث** " جـاءت المحسنات البديعية بصورة طبيعية غير متكلفة مثل " **زمرا بين فرادي وثنى** " والتورية فـي قول الشاعر :

وروي النعمان عن ماء السماء كيف يروي مالك عن أنس ؟

ب- كما تحقق في نص " **في طائرة** " نجد المطابقة واضحة في الآبيات السابقة "**سهولا وجبـالا** " و " **الشرق والغرب** " .

كما تحققت المطابقة بين العبارات في نص " **أغنية السعادة** " في قول الكاتب (**اطلبه فـي حقل القناعة فلا أجده إلا في مغاور الطمع والشراهة**)، (**ويطلبنى في أعماله ولن يجدني إلا فـي الأعمال الخالصة لوجه الله**) .

- أما العنصر الثالث وهو أن يحمل البناء الفني قيما تعبيرية جديدة ومبتكرة، نراه واضحا فـي كل النصوص السابقة في نص "**جادك الغيث**" نرى ذلك في قول الشاعر:**غارت الشهب بنـا، أثرت فينا عيون النرجس ، هجم الصبح** . وفي نص "**في الطائرة** " في قول الشـاعر: **أي دوح، أفرع الغصن وطالا ، يطوي جنا حية جلالا، وزخرت بالمروءات .**

-كما تحقق في أغنية السعادة في قول الكاتب: "**حقل القناعة، مغاور الطمع والشراهة، بيـت البساطة المقام على ضفة جدول العواطف**".

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واسـتحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة.
- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واسـتحق (٩) تسع درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة.
- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واسـتحق (٩) تسع درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة.

والجدول رقم (٣٠) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار الخامس والعشرون :

٢٥- أن يكون محتوى الأدب متسقا مع قوانين الموسيقى الخارجية للنص مثل الـــوزن والقافية ، والألوان البيانية غير المتكلفة .

عناصر المعيار:

جدول رقم(٣١)

يوضح عناصر المعيار الخامس والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٥-١- أن يمتـــاز النص بسلامة القافيـــة وعفويتها.	٣	٣				٢						
٢٥-٢- أن يســـتعمل بالنص الأدبي الالـــوان البيانية غير المتكلفة .	٣	٣	٣									
٢٥-٣- أن يستخدم فـــي النص الأدبي كـــل مالـــه رنيـــن صوتـــي تدركـــه الأذن.		٣		٢			١					
مجموع عناصر المعيار	٦	٩	٣	٢		٢			١			

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، انه قد تضمن المحتوى عنـــاصر المعيار بدرجة كبيرة، واستحق (٩) تسع درجات. فقد تحقق العنصر الأول وهو ســـلامة القافيـــة وعفويتها في اغلب النصوص الأدبية مثل نص "**دعوة إلى السلام**" لزهير بن أبي سلمى، ونـــص "**معلقة طرفة بن العبد**"، ونص "**قوة العرب في وحدتهم**"، لعبد الله بن قيس، ونص "**جمال الطبيعـة**" لابن سهل الاشبيلي، ونص "**صحا الشرق**" لمحمود غنيم، ونص "**موقف شجاع**" لكثير عزة .

أما العنصر الثاني وهو استعمال الصور البيانية غير المتكلفة ، فقد تحقق هذا العنصر في أغلب النصوص الأدبية ، وقد ذكر منها على سبيل المثال منها لا الحصر فـــي المعيـــار الرابـــع والعشرين في العنصر الثالث .

أما العنصر الثالث فقد تحقق في نص "**جزيرة اللؤلؤ** " في قوله :

ونداء مئذنة مضواة ترفرف كالحمامة

كما تحقق في نص "**سأقاوم**" في قول الشاعر يخاطب العدو ويهدده بقرب النصر:

يا عدو الشمس في الميناء

زينات وتلويح بشائر

وزغاريد .... وبهجة

وهتافات ..... وضجة

والأناشيد الحماسية وهج الخناجر...الخ

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثاني الثانوي، أنه تضمن عناصره المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات

أ- فقد تحقق العنصر الأول وجاءت كثيرًا من النصوص تمتاز بسلامة القافية وعفويتها، مثل نص "**مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه**" ونص "**وصف إيوان كسرى**" ونص "**وصف الرياض**" ، ونص" **أغنية الخليج** "ونص" **لفردوس المفقود**".

ب- أما العنصر الثاني وهو استعمال الألوان البيانية غير المتكلفة فقد تحقق في أكثر النصوص الأدبية ، وقد ذكرت منها على سبيل المثال لا الحصر في المعيار الرابع والعشرين في العنصر الثالث .

ج- أما العنصر الثالث وهو أن يستخدم في النص كل ماله رنين صوتي فقد تحقق في نص "**جسر المحبة** " لغازي القصيبي في قوله :

واستيقظت نخلة وسنى توشوشني من طوق النخل بالأصداف والدرر؟

نسيت أين أنا- إن الرياض هنا مع المنامة مشغولات بالسمر

-كما تحقق هذا العنصر في نص "**الفردوس المفقود**" لمحمد أحمد محجوب في قوله في البيت الخامس :

أبو الوليد [1] تغنى في مرابعها وأصبح الشوق نيرانا واشجانا

---

(١) أبو الوليد : كنية ابن زيدون وهو من أشهر شعراء الأندلس في القرن الخامس الهجري .

كما تحقق هذا العنصر في نص " **بقايا سفينة غوص** " لمبارك بن سيف الثاني في قولـــه يخاطب سفينة غوص قديمة :

فاحفظي الذكرى

ففي الذكرى عزاء

واستعيدي صوت " نهام [١] "

على سطحك يشدو بالغناء ..... الخ

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث الثانوي، أن محتواه تضمن عناصره المعيـار بدرجة متوسطة، فاستحق (٦) ست درجات

أ- فقد تحقق العنصر الأول في نص "**في طائرة**" وفي نص "**جادك الغيث**" فقد امتـــاز هـذان النصان بسلامة القافية وعفويتها.

ب- أما العنصر الثاني وهو استعمال الصور البيانية غير المتكلفة فقد تحقق هذا العنصـــر فـــي اغلب النصوص الأدبية ، وقد ذكرت منها على سبيل المثال لا الحصر في المعيار الرابـــع والعشرين في العنصر الثالث .

ج- العنصر الثالث تحقق في نص " **في طائرة** " في قول الشاعر يصف الطائرة :

وثبت تستقرب النجم مجالا وتهادت تسحب الذيل اختيالا

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، واســتحق (٨) ثمان درجات فقد تحقق العنصر الأول والثاني بدرجة كبيرة، أما العنصر الثـــالث فقد تحقق بدرجة متوسطة.

- الصف الثاني الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاســتحق (٩) تسع درجات، فقد تحقق العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة في محتواه.

---

[١] التهام: المنشد في سفينة الغوص.

- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة متوسطة، واستحق (٦) ست درجات، فقد تحقق العنصر الأول بدرجة متوسطة، كما تحقق العنصر الثاني بدرجة كبيرة أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة ضعيفة.

والجدول رقم(٣١) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار.

المعيار السادس والعشرون :

٢٦- أن يكون النص الأدبي متسقا مع قوانين الموسيقى الداخلية في النص مثل توالي الحروف ومخارجها وأصواتها وتعبيراتها عن المعاني .

عناصر المعيار

جدول رقم (٣٢)

يوضح عناصر المعيار السادس والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٦-١- أن يمتاز النص الأدبي بتآلف بين الحروف وعدم غربتها.	٣	٣	٣									
٢٦-٢- أن يمتاز النص الأدبي بتناغم الأصوات .	٣	٣	٣									
٢٦-٣- أن يمتاز النص الأدبي بقدرة الألفاظ على الإيحاء بالمعاني .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار..	٩	٩	٩									

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، انه قد تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات . فقد تحقق العنصر الأول حيث امتازت بعض

النصوص بتآلف الحروف وعدم غربتها مثل نص "**جزيرة اللؤلؤ**" نعرض منها على سبيل المثـــال لا الحصر، قول الشاعر يصف جزيرة البحرين:

ارضي هناك .... مع الشواطئ والبحار الأربعة

والأفق .... والشفق المخضب حين ينثر أدمعـــه

كما تحقق في نص " **دعوة إلى السلام** " لزهير بن أبى سلمى في قوله يصف الحرب :

وما الحرب إلا ما عملتم وذقتم وما هو عنها بالحديث المرجم

متى تبعثوها تبعثوها ذميمـــة وتضر إذا اضريتموها فتضرم

فتعرككم عراك الرحى بثقالها وتلقح كشافا ثم تنتج فتتـــئم

كما تحقق في نص " **أم الشهيد** " لمصطفى عكرمة يصف أم الشهيد

ذهبت تسائل عن فتاها لهفي يسابقها أساهـــا

السهد أفناها ونـــار الشوق يحرقها لظاهـــا

وتكاد – لولا الكبرُ و الإيمان – تهمى مُقلتاها

كما تحقق في نص "**خطبة للإمام علي بن أبي طالب**" في قوله:

{ أن الله حرم حرامًا غير مجهول، واحل حلالا غير مدخول، وفضل حرمة المسلم على الحرم كلها، وشد بالإخلاص والتوحيد حقوق المسلمين في معاقدها، فالمسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده}.

أما العنصر الثاني وهو أن يمتاز النص بتناغم الأصوات فقد تحقق هـــذا العنصـــر فـــي النصوص السابقة ، التي استشهد بها في العنصر الأول .

أما العنصر الثالث هو أن يمتاز النص بقدرة الألفاظ على الإيحاء بالمعاني ، فقد تحققـــت في النصوص السابقة ، التي استشهد بها في العنصر الأول .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الثاني الثـــانوي، أن محتـــواه تضمـــن عنـــاصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات .

فقد تحقق العنصر الأول في معظم النصوص الأدبية وهو تآلف الحروف وعدم غربتـــها ، كما في نص " **جسر المحبة والإخاء** " لغازي القصيبي في قوله يصف الجسر الذي يربـــط جـــزر البحرين بالمملكة العربية السعودية .

درب من العشق لا درب من الحجر　　هذا الذي طار بالواحات للجزر
ساق الخيام إلى الشطآن فانزلقت　　عبر المياه شراعا أبيض الخفر

وقوله أيضًا :

وهذه ضحكات الفجر في الخبر　　أم الرفاع رنت في موسم المطر
بدو وبحارة ما الفرق بينهما　　والبر والبحر ينسابان من مضر؟

كما تحقق هذا العنصر في نص " خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم " في قوله :

{ إن لكم معالم فانتهوا إلى معالمكم ، وإن لكم نهاية فانتهوا إلى نهايتكم ، إن المؤمن بين مخافتين ، عاجل قد مضى لا يدري ما الله صانع به ، وآجل قد بقى لا يدري ما الله قاض فيه } .

كما تحقق هذا العنصر في نص " **بقايا سفينة غوص** " لمبارك بن سيف الثاني في قوله وهو يخاطب السفينة ويذكرها بماضيها وما حدث فوق سطحها أثناء رحلة الغوص [١]، فيقول :

أو تدرين إذا عم المساء
وأتى النجم المتوج بالضياء
ورمى الغواص بالجسم المكبل بالعناء
ورمى يوما شقيا قاسيا
قد اتى الليل فما أحلى الغناء
واتى الصوت الشجي
ناشرا آهاته الثكلى دعاء ورجاء
يبعث الآلام رسلا وحنينا ونداء
يطلق " اليامال" [٢] في ثلث المتاهات البعيدة
إنه القلب الممزق
والمعنى بالوفاء

العنصر الثاني وهو أن يمتاز النص الأدبي بتناغم الأصوات ، فقد تحقق هذا العنصر في كل النصوص السابقة التي ذكرت في العنصر الأول .

أما العنصر الثالث وهو امتياز النص الأدبي بقدرة الألفاظ على الإيحاء بالمعاني فقد تحقق هذا العنصر في كل النصوص السابق ذكرها في العنصر الأول .

---

(١) الغوص: غاص في البحر على اللؤلؤ، نزل تحت الماء ليستخرجه.

[٢] اليامال : كلمة يرددها الغواصون في أغانيهم .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الثالث الثانوي، أن محتـــواه تضمــن عنــاصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٩) تسع درجات .

تحقق العنصر الأول في نص " **في طائرة** " في قوله الشاعر يصف الطائرة والحسناء التــي جلست حياله فيقول :

وثبت تستقرب النجم مجالا وتهادت تسحب الذيل اختيالا
وجبالي غادة تلعب فـــي شعرها المائج تيـــها ودلالا
طلعة ريا ، وشئ باهـــرًا أجمال ؟ جلّ أن يسمى جمالا
فتبسمت لها ، فابتسمت وأجالت في الحاظا كسالى

كما تحقق هذا العنصر في نص " **جادك الغيث** " فيقول :

يا أهيل الحي من وادي الغضـــا ويقلبي مسكن أنتم بـــه
ضاق عن وجدي بكم رحب الفضا لا أبالي شرقه من غربة
فأعيدوا عهد أنـــس قد مضـــى تعتقوا عبدكم من كربـــة

كما تحقق هذا العنصر في نص " **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران فـــي قولــه علـــى لسان السعادة :

(اطلبه في حقل القناعة ، فلا أجده ، لأن عدوتي قد قيدته في مغاور الطمع والشراهة)

والعنصر الثاني وهو امتياز النص بتناغم الأصوات فقد تحقق هذا العنصر في كل ما ســبق من النصوص التي استشهد بها في العنصر الأول .

والعنصر الثالث وهو امتياز النص الأدبي بقدرة الألفاظ على الإيحاء بالمعاني ، فقد تحقــق هذا العنصر في كل ما سبق من النصوص في العنصر الأول .

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبـــيرة، فاســتحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق كل من العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبـــيرة فـــي المحتوى .

- الصف الثاني الثانوي ، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق كل من العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة في المحتوى .
- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة، فاستحق (٩) تسع درجات ، فقد تحقق كل من العنصر الأول والثاني والثالث بدرجة كبيرة في المحتوى .

الجدول رقم (٣٢) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

المعيار السابع والعشرون :

٢٧- أن يكون النص مبنيا على أساس درامي حركي ، فيكون هناك تطور ونمو للحدث بصورة متسلسلة منتظمة ، كالتي تبدو في القصة والمقامة والخطبة والرسالة والمقال والتي تميز بناءه عن غيره من الفنون الأخرى .

عناصر المعيار:

جدول رقم (٣٣)

يوضح عناصر المعيار السابع والعشرين وتكراراته

عناصر المعيار	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (٣)			تكرر وجوده بدرجة متوسطة (٢)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة (١)			لا وجود له (٠)		
	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي	الأول ثانوي	الثاني ثانوي	الثالث ثانوي
٢٧-١- أن يقوم بناء العمل الأدبي على الوحدة العضوية.	٣	٣				٢						
٢٧-٢- أن تضبط الكلمات بالشكل.				٢	٢	٢						
٢٧-٣- أن يمتاز النص بالترابط والانسجام بين أجزاءه .	٣	٣	٣									
مجموع عناصر المعيار	٦	٦	٣	٢	٢	٤						

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

اتضح من تحليل المحتوي الأدبي للصف الأول الثانوي، انه قد تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٨) ثمان درجات .

العنصر الأول هو أن يقوم بناء العمل الأدبي على الوحدة العضوية، فقد تحقق هذا العنصر في أغلب الموضوعات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نص " **جزيرة اللؤلؤ** " حيث نرى الشاعر يتكلم عن فكرة واحدة رئيسة وهي وصف جزيرة البحرين وحنين الشاعر إليها فيقول :

ارضي هناك .... مع الشواطئ والبحار الأربعة
والأفق .... والشفق المخضب حين ينثر أدمعه
فتظل ترمقه المياه كأنها تبكي معه
حيث المساء يطل في صمت ويخطر في دعه
ويعانق الأفاق ... يمنح كل قلب أذرعه

كما تحقق العنصر في نص " **موقف شجاع** " لكثير عزه، عندما أنشد هذه القصيدة للخليفة عبد الملك بن مروان ، ردًا على تعليق من الخليفة عندما شاهد كثير عزة وكان قصير القامة قال الخليفة : " **أن تسمع بالمعيدي خير من أن تراه** " يقول في قصيدته :

ترى الرجل النحيف فتزدريه وفي أثوابه أسد هصور
ويعجبك الطرير إذا تراه فيخلف ظنك الرجل الطرير
بغاث الطير أطولها رقابا ولم تطل البزاة ولا الصقور
خشاش الطير أكثرها فراخا وأم الصقر مقلات نزور

إلى أن يقول في آخر بيت:

فما عظيم الرجال لهم بزين ولكن زينهم كرم وخير

كما تحقق في نص " **جمال الطبيعة** " لابن سهل الاشبيلي فمن قوله في وصف الطبيعة الجميلة في الأندلس هذه الآبيات :

والنهر ما بين الرياض تخاله سيفا تعلق في نجاد اخضرًا
وجرت بصفحته الربا فحسبتها كفا ينمق في الصحيفة أسطرًا

وكأنه إذ الاح ناصع فضة　　جعلته كف الشمس تبرًا أصفرًا

كما تحقق في نص " **أم الشهيد** " ونص " **سأقاوم** " ونص " **صحا الشرق** " وقد سبق أن ذُكر أبيات من هذه القصائد .

العنصر الثاني وهو ضبط الكلمات بالشكل ، فقد جاءت أغلب القصائد بالتشكيل ما عدا قصيدة " **صحا الشرق** " .

العنصر الثالث وهو أن يمتاز النص بالترابط والانسجام ، فقد تحقق هذا العنصر في معظم النصوص الأدبية ، ومنها على سبيل المثال لا الحصر النصوص السابق عرضها في العنصر الأول .

ثانيًا : الصف الثاني ثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثاني الثانوي ، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٨) ثمان درجات .

أ- العنصر الأول وهو أن يقوم العمل الأدبي على الوحدة العضوية فقد تحقق في اغلب النصوص الأدبية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نص "**جسر المحبة والإخاء**" التي قيلت بمناسبة افتتاح جسر الملك فهد.

درب من العشق لا درب من الحجر　　هذا الذي طار بالواحات للجزر

ساق الخيام إلى الشطآن فانزلقت　　عبر المياه شراعا أبيض الخفر

إلى أن يقول الشاعر في آخر بيت في قصيدته:

خليج ، إن حبال الله تربطنا　　فهل يقربنا خيط من البشر

ب- كما تحقق هذا العنصر في نص "**إلى طغاة العالم**" لأبي القاسم الشابي، فهو يخاطب الاستعمار لتصوير بشاعته وفضح نواياه الشريرة واستخفافه بالشعوب، كما يتوعد المستعمر ويذكره بالمصير الذي ينتظره، فيقول :

ألا أيها الظالم المستبد　　حبيب الفناء عدو الحياة

سخرت بأنات شعب ضعيف　　وكفك مخضوبة ممن دماه

إلى قوله في نهاية القصيدة :

تأمل هنالك أني حصدت رؤس الورى وزهور الأمل
ورويت بالدم قلب التراب وأشربته الدمع حتى ثمل
سيجرفك السيل سيل الدماء ويأكالك العاصف المشتعل

ج- كما تحقق هذا العنصر في نص " **وصف إيوان كسرى** " **للبحتري** ، فيقول الشاعر في وصف الإيوان بعد زوال ملك الفرس " **آل ساسان** "

لو تراه علمت أن الليالي جعلت فيه مأتما ، بعد عُرس
وهو ينبيك عن عجائب قوم لا يشاب البيان فيهم بلبس
فإذا ما رأيت صورة انطا كية ارتفعت بين روم وفرس
والمنايا مواش، وأنوشرو ان يزجى الصفوف تحت الدرفسِ

د- كما تحقق هذا العنصر في نص "**منظر الرياض**" لأبن الرومي ، في قوله يصف الرياض :

ورياض تخايل الأرض منها خيلاء الفناء في الأبراد
ذات وشى تناسجته سوار لبقات بحوكه وغواد
شكرت نعمة الولى على الوسمى ثم العهاد بعد العهاد

كما تحقق هذا العنصر في نص "**أغنية الخليج**"، ونص "**الفردوس المفقود**" وقد سبق أن عُرض مقاطع من هذه النصوص.

تحقق العنصر الثاني في المحتوى، فأغلب القصائد جاءت بالتشكيل ما عدا نص" **جسر المحبة والإخاء**" جاء بدون تشكيل ونص "**أغنية الخليج**" جاء بتشكيل خفيف، غير شامل جميع المفردات.

أما العنصر الثالث وهو أن يمتاز النص بالترابط فقد تحقق في كل ما سبق من النصوص المعروضة في العنصر الأول .

ثالثًا : الصف الثالث ثانوي (عرب ٣٠١):

اتضح من تحليل محتوى الأدب للصف الثالث الثانوي، أنه تضمن عناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٧) سبع درجات .

- فقد تحقق العنصر الأول في نص "**جادك الغيث**" ونص "**في طائرة**"، وفي المقاطع التي ذكرت في المعيار السادس والعشرين في العنصر الأول .
- العنصر الثاني جاءت القصيدتان السابقتان بالتشكيل .
- أما العنصر الثالث وهو أن يمتاز النص بالترابط فقد تحقق في نص "**جادك الغيث**" ونص "**في طائرة** ". كما تحقق هذا العنصر في " **أغنية السعادة** "، وقد سبق أن ذكر مقطع من هذه الخاطرة في المعيار السادس والعشرين في العنصر الأول.

والنتيجة النهائية لهذا المعيار هي :

- الصف الأول الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٨) ثمان درجات ، فالعنصر الأول والثالث تحققا بدرجة كبيرة . أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة متوسطة .

- الصف الثاني الثانوي ، تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٨) ثمان درجات ، فالعنصر الأول والثالث تحققا بدرجة كبيرة . أما العنصر الثاني فقد تحقق بدرجة متوسطة .

- الصف الثالث الثانوي تضمن محتواه الأدبي لعناصر المعيار بدرجة كبيرة ، فاستحق (٧) سبع درجات، فالعنصر الأول والثاني تحققا بدرجة متوسطة. أما العنصر الثالث فقد تحقق بدرجة كبيرة .

والجدول رقم (٣٣) يوضح تقدير الباحثة لعناصر المعيار .

ثانيا : تحليل المحتوى وفقا لفئة المصدر :

ويقصد بها الشخص أو الجماعة أو الشيء الذى تنسب إليه مادة الاتصال، وتستخدم للإشارة إلى مصدر الأفكار والموضوعات والآراء الواردة في المحتوى المقرر، لبيان اتجاه المعلومات والأفكار.

ويتضح من نتائج تحليل المحتوى وفق فئة المصدر، أن مصادر الأفكار واتجاهاتها، مرجعها من بعض العصور الأدبية التي تدور حول بعض القضايا الفكرية والثقافية والاجتماعية.

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢):

وتشير نتائج تحليل المحتوى في الصف الأول الثانوي ، إلى تنوع العصور الأدبية في هذا المقرر ، فبعض نصوصه تعد رصدًا لحركة الحياة في العصر الإسلامي ، فقد تضمن المحتوى ما ساد العصر العباسي من فنون شعرية، كفن الوصف في الأندلس مثل نص "**وصف الطبيعة** " لابن سهل الإشبيلي ، وفن النثر كنص "**المقامة البغدادية**" لبديع الزمان الهمذاني.

ومن النصوص المختارة من العصر الأموي، والذي يصور الحياة السياسية، وما ساد فيها من فتن ونزاعات نص عبيد الله بن قيس الرقيات "**قوة العرب في وحدتهم**" ونص "**موقف شجاع**" لكثير عزة، الذي يصور الجانب الثقافي في العصر الأموي .

بالإضافة إلى ذلك نصين من العصر الجاهلي، وبقية النصوص من العصر الحديث.

وواضح من تحليل المحتوى أن الأفكار التي وردت في نصوص من **العصر الجاهلي**، نص "**دعوة إلى السلام** " ، لزهير بن أبي سلمى، ونص "**من معلقة طرفة بن العبد**" انعكاسا لبعض مظاهر الحياة في العصر الجاهلي ، بما كان يتخللها من حروب وصراعات وويلات، كما يمثلها نص زهير بن أبي سلمى ، في وصفه للحرب التي دارت بين قبيلتي عبس وذبيان، والتي استمرت حوالي أربعين عامًا ، فيقول :

سعى ساعيا غيظ بن مرة بعدما تبزل ما بين العشيرة بالدم
تداركتما عبسا وذبيان بعدما تفانوا ، ودقوا بينهم عطر منشم

إلى قوله في وصف ويلات الحرب :

وما الحرب إلا ما علمتم وذقتم وما هو عنها بالحديث المرجم

وفخر وحكمة كما يمثلها نص طرفة بن العبد في قوله في الفخر :

إذا القوم قالوا منى فتي ؟ خلت أنني عنيت فلم أكسل ولـــم أتبلـــد
وإن يلتق الحّي الجميع تلاقنـــي إلى ذروة البيت الشريف المصمد

وقوله في الحكمة :

أرى الموت أعداد النفوس ، ولاأرى بعيدًا غدًا ، ما أقرب اليوم من غد!
ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلا ويأتيك بالأخبار من لم تزود

فقد امتازت هذه النصوص بجزالة اللفظ، ومتانة التركيب ومناسبة المضمون والمعـــاني للطلاب ، إلا أن القصيدتين جاءتا دون مقدمة توضح مناسبة النص ودون شرح مفردات لقصيدة زهير بن أبي سلمى ، ودون تعليق عام ، مما يؤثر سلبا على فهم الطلاب .

فقد جاء في نص " **عودة إلى السلام** " لزهير بن أبي سلمى قوله في افتتاح معلقته :

أمن أم أوفى دمنة لم تكلم بحومانة الدراج فالمتثلـــم ؟
ودار لها بالرقمتين ، كأنها مراجع وشم في نواشر معصم
بها العين والآرام يمشين خلفه وأطلاؤها ينهضن من كل مجثم

فكيف يفهم طلاب الصف الأول الثانوي هذه المعاني دون شرح مفردات أو حتـــى تعليـــق على النص .

أما النصوص التي تضمنها المحتوى ، والمتصلة بالعصر الإسلامي فهي نصـــوص مـــن الاحاديث الشريفة والخطابة السياسية الدينية فهذه الأحاديث التي تصور ما يجب أن يكون عليـــه المجتمع المسلم من التكافل والتعاون بين أفراده ، ويتضح ذلك في قول الرسول صلى الله عليـــه وسلم { **أيما أهل عرصة باتوا وفيهم فقير جائع برئت منهم ذمة الله** } .

ومن النصوص التي تصور الحياة السياسية والدينية نص خطبة للإمام على بن أبي طـــالب في أول خلافته إذ يأمر المسلمين بالتقوى والتمسك بكتاب الله ، والبعد عن أذى المسلم في قوله : {**اتقوا الله في عباده وبلاده فإنكم مسئولون حتى عن البقاع والبهائم، أطيعوا الله ولا تعصوه، وإذا رأيتم الخير فخذوا به، وإذا رأيتم الشر فأعرضوا عنه**}.

والنصوص التي تنتمي إلى العصر الأموي ، جاءت تصور بعض النزاعات السياسية التي أثـــرت في المسيرة الأدبية في مختلف الفنون ويمثل ذلك نص " **قوة العرب في وحدتهم** " لعبـــد الله بـــن قيـــس الرقيات في قوله .

حبذا العيش حين قومي جميع لم تفرق أمورها الأهواء
قبل أن تطمع القبائل في ملك قريش وتشمت الأعداء

أيها المشتهي فناء قريش بيد الله عمرها والفناء

ونص " **موقف شجاع** " لكثير عزة الذي يصور الشجاعة الأدبية والقدرة على انتقاء الكلمة المؤثرة في الموقف الذي يقتضيها مثل قوله مخاطبًا الخليفة عبد الملك بن مروان حين رآه فاستصغره في عينه فقال له : "أن تسمع بالمعيدى خير من أن تراه " فانشد هذه الأبيات :

ترى الرجل النحيف فتزدريه وفي أثوابه أسدٌ هصـــور
ويعجبك الطرير إذا تراه فيخلف ظنك الرجل الطرير
بغاث الطير أطولها رقابا ولم تطل البزاة ولا الصقور
خشاش الطير أكثرها فراخا وأم الصقر مقلات نـــزور

والنصوص التي تنتمي إلى العصر العباسي ، نص " **المقامة البغدادية** " لبديع الزمان الهمذاني، يصور بعض مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية، ولجوء بعض الظرفاء الأذكياء إلى التكسب عن طريق الحيلة والاحتيال، مثل ذلك ما جاء في المقامة قوله :

"حدثنا عيسى بن هشام قال : اشتهيت الأزاد وأنا ببغداد ، وليس معي عقد على نقد فخرجت انتهز محالة ، فإذا أنا بسوادي يسوق بالجهد حماره ، ويُطرف بالعقد إزاره ... الخ".

ونصوص تبرز دور الأب في تصوير الطبيعة وما فيها من جمال مثل نص" **جمال الطبيعة**" لأبن سهل الإشبيلي، ويتضح ذلك في قوله:

الأرض قد لبست رداء أخضرا والطل ينثر في رباها جوهـــرا
هاجت فخلت الزهر كافورا بها وحسبت فيها التراب مسكا أذفرا
وكـأن سوسنها يصافح وردها ثغرًا يقبل منه خدًا أحمـــــرا

أما النصوص التي تنتمي إلى العصر الحديث فهي كثيرة، وجاء بعضها يصور النزعات التحررية، والقضايا القومية وخاصة قضية فلسطين وأثر ذلك في الأدب والفكر ويمثل ذلك نص "**أم الشهيد** " لمصطفى عكرمة، ونص "**سأقاوم**" لسميح القاسم، ونص "**صحا الشرق**" لمحمود غنيم.

وموضوعات تغذي النفس والروح مثل نص "**سبحان فالق الإصباح**" لفدوى طوقان .

ونصوص تعزز الانتماء للوطن والاعتزاز به، ووصف جماله وطبيعته كنص"**جزيرة اللؤلؤ**" لغازى القصيبى حيث يقول في وصفه لوطنه البحرين:

أرضي هناك مع الشواطئ ... والمزارع ... والسهول

في موطن الأصداف ... والشمس المضيئة ... والنخيل

أمي هناك .. أبي ... رفاقي ... نشوة العيش الظليل

التعقيب على مقررات الأول الثانوي (عرب ١٠١) (عرب ١٠٢) :

امتازت مقررات أول ثانوي في الأدب بتمثيلها لأكبر عدد من العصور الأدبية، إذ النصوص تشمل العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي الأموي، والعصر العباسي، والعصر الحديث.

فقد لاحظت الباحثة من خلال التحليل مناسبة بعض هذه النصوص من حيث الأفكار والاتجاهات، فقد كان الاتجاه عربيًا إسلاميا، وجاءت هذه النصوص تعزز قيم الإسلام والعروبة وأخلاقهما، وخير من يمثل ذلك الاتجاه نص "**التكافل الاجتماعي في الإسلام**"، ونص" **خطبة للإمام على بن أبى طالب** "ونص " **قوة العرب في وحدتهم** "لعبد الله بن قيس الرقيات ، ونص "**صحا الشرق** " لمحمود غنيم ، ونص "**أم الشهيد**" لمصطفى عكرمة .

أما النصوص التي تناولت وصف الطبيعية مثل نص " **جمال الطبيعة** " لا بن سهل الاشبيلي ، ونص " **جزيرة اللؤلؤ** " لغازي القصيبي لم يتناولا الطبيعة على أساس إنها مخلوقة عابدة لله ومسخرة لخدمة الإنسان في الأرض وفق منهج الله وأن الحياة نعمة من عند الله ، وأن وجود الإنسان نعمة من الله حيث أوجده الله لإعمار الحياة، لذا كان اتجاه الأفكار عربيا جاهليا، فلم تعزز قيم الإسلام والعروبة وأخلاقهما.

أما نص " **دعوة إلى الإسلام** " لزهير بين ابي سلمى، وهو نص جاهلي إلا أنه يشمل قيما إنسانية عززها الإسلام ودعا إليها، وهي الدعوة إلى السلام ،والبعد عن الحروب والصراعات ، لأن الحروب تسبب الدمار الشامل، والتفكك والضعف، كما عبر عنها الشاعر، إلا أن النص خلا من المقدمة التي توضح مناسبة القصيدة، والتي تساعد الطالب على فهم النص، لأن تحليل النص قد يتطلب العودة إلى مناسبة القصيدة.

كما خلا هذا النص من شرح مفرداته وخلا من التعليق والتحليل وهذا يؤثر سلبا على فهم الطالب للنص ، وهذا يتفق مع بعض نتائج دراسات التذوق الأدبي ، حيث توصلت بعض هذه الدراسات إلى أن طلاب الصف الاول الثانوي ينفرون من مقرر النصوص في العصر الجاهلي لصعوبة ألفاظه[١] .

---

(١) عادل أحمد عجيز : مرجع سابق ، ص ٨٣ .

ثانيا: الصف الثاني الثانوي (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) :

وتشير نتائج تحليل المحتوى في الصف الثاني الثانوي لمقرر الأدب (عرب ٢٠١) (عرب ٢٠٢) خلو المقرر من نصوص العصر الجاهلي ، وجاءت أغلب النصوص من العصر الحديث والعصر العباسي والعصر الإسلامي ، وقد تنوعت الفنون الأدبية ما بين الشعر والنثر .

وقد جاء بعض النصوص مناسبا من حيث الأفكار والاتجاه مثل نص " **خطبة للرسول صلى الله عليه وسلم** " حيث تدور أفكار النص حول طاعة الله ، والحث على التمسك بكل ما يقرب العبد من ربه ، لأن الدين الإسلامي يهدي إلى الرشد .

ونص " **في مدح للرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** " لكعب بن زهير حيث تدور أفكار النص حول الاعتذار إلى الرسول الكريم والأمل بقبول هذا الاعتذار حيث يقول الشاعر :

أنبئت أن رسول الله أوعدني والعفو عند رسول الله مأمول

ثم يخلص الشاعر إلى مدح الرسول وصحابته بالشجاعة والإخلاص للدعوة في سبيل الله ونشر الإسلام فيقول الشاعر :

إن الرسول لسيف يستضاء به مهند من سيوف الله مسلول

ومن النصوص المناسبة أيضًا نص " **القاضي والذبابة** " للجاحظ وهو من الفنون النثرية ويحمل قيما إسلامية .

كما أن من الملاحظ إن النصوص التي جاءت تصور جمال الطبيعة كنص " **منظر الرياض** " لابن الرومي ، ونص " **أغنية الخليج** " لغازي القصيبي ، لم تتناول هذه النصوص الطبيعة على أساس أنها مخلوقة عابدة لله ومسخرة لخدمة الإنسان لتساعده على مسيرته في الحياة وفق منهج الله.

ومما يلاحظ أيضًا أثناء التحليل صعوبة بعض النصوص مثل نص " **وصف إيوان كسرى**" للبحتري ، ونص " **الفردوس المفقود** " لمحمد محجوب ، فهذه النصوص تحتاج إلى تهيئة الطالب لفهمها من تعليق ، وتحليل وتفسير مفردات .

كما لاحظت الباحثة من خلال التحليل عدم مناسبة بعض النصوص مثل نص " **إلى طفلة العالم** " ، ونص "**بقايا سفينة** " ونص " **صدى الأشواق** " ومسرحية " **الكنز** " .

فهذه النصوص تنتمي إلى العصر الحديث ، وجاءت لتصور الحياة الاجتماعية الحديثة ، وعلى الرغم من أهمية الموضوعات التي تطرقت إليها ، إلا أنها جاءت غير متسقة مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة .

فلم ترسخ القيم الإسلامية ، وكان الاتجاه في هذه النصوص علمانيا لا يعزز قيم الإسلام والعروبة وأخلاقهما .

التعقيب على مقررات الصف الثاني الثانوي :

- تمتاز مقررات الصف الثاني الثانوي في الأدب ، بتنوع الفنون الأدبية شعرًا ونثرًا ، فقد عرض هذا المقرر من فنون الشعر والنثر ، وتمثل النثر في الخطبة والمسرحية والسيرة الذاتية ونص من كتاب .
- وقد جاءت بعض هذه النصوص مناسبة من حيث الأفكار والاتجاه ، حيث كان الاتجاه عربيا إسلاميا ، يعزز قيم الإسلام والعروبة وأخلاقهما ، أما بعض النصوص فقد كان اتجاه الأفكار علمانيا ، لم يعزز قيم الإسلام وأخلاقه .
- والنصوص التي جاءت في وصف الطبيعة ، فبقدر ما كانت تحمل قيما فنية جميلة ووصف بديع ، إلا إنها لم تتناول هذه الطبيعة على أساس أنها مخلوقة عابدة لله .
- صعوبة بعض النصوص الأدبية الواردة في هذا المقرر مثل قصيدة كعب بن زهير " **في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم والاعتذار إليه** " وقصيدة البحتري " **وصف إيوان كسرى** " فهذه النصوص تحتاج إلى تحليل وتعليق على النص وشرح مفردات لكي يفهمها الطالب .كما تحتاج إلى مقدمة توضح مناسبة القصيدة لكى يسهل فهمها على الطالب.

ثالثا : الصف الثالث الثانوي (عرب ٣٠١):

تنوع مقرر الأدب للصف الثالث الثانوي بين شعر ونثر فقد اشتمل المقرر على خمسة نصوص ، أدبية تمثل بعض الفنون الشعرية والنثرية ، وأغلب نصوصه من العصر الحديث فقد اشتمل المقرر على نص من **الموشحات الأندلسية** للسان الدين الخطيب وهذا النص من العصر العباسي ، ونص " **في طائرة** " لعمر أبي ريشة وهو من الشعر الغنائي الاجتماعي الحديث ، ونص " **من كتاب النحيل** " ليوسف حسن ، وهو من الشعر الحديث الذي لا يتقيد بوزن ولا قافية، والقصة القصيرة " **آخر العنقود** " ليوسف الشاروني تصور أحد المشكلات الاجتماعية وهي

كثيرة الإنجاب والخاطرة " **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران ، وقد سبق أن عرضت الباحثة نماذج من هذه النصوص.

كما أن بعض النصوص المقررة لا تثير دافعية التعلم لدى الطلاب ، وذلك بسبب الأسلوب الذي كتبت به، مثل نص "**من كتاب النخيل**" فهو من الشعر الحديث الذي لا يتقيد بوزن ولا قافية، والطلاب يميلون إلى الكلام الموزون المقفى، وذلك حسب نتائج دراسات الميول، فعنوان النص لا يثير الدافعية، ولا يشوق لقراءة النص، والعنوان هو أول ما يثير انتباه الطالب إلى الموضوع.

وقد خلا نص "**الموشحات**" من التعريف بالشاعر لسان الدين الخطيب ، ومقدمة بسيطة عن سبب نشأة هذا الفن من الشعر في الأندلس .

كما يلاحظ أن اتجاه الأفكار في هذه النصوص اتجاها علمانيا ، فلم تعزز هذه الأفكار القيم الإسلامية ، ولم تبرز الهدف الأسمى من وجود الإنسان في الحياة ، حيث أوجده الله لإعمار الحياة وفق منهج الله .

التعقيب :

- أن تدريس الأدب يتم من خلال المدخل التكاملي، وفيه يتم عرض محتوى الأدب من خلال النصوص الأدبية وما يتبعها من معالجات في الكتب المقررة .
- وقد تضمنت هذه الكتب فنونا مختلفة شعرية ونثرية ، ولكنها خلت من التعليق عليها ، أو ذكر أي حقائق أو معلومات مفصلة تتعلق بهذه الفنون ، اللهم إلا بعض المعالجات التي تحيل الطالب إلى البحث حول هذه الفنون ، كما تم التعرض سريعا لمختلف العصور الأدبية .
- جاء بعض النصوص مناسبة ومتسقة مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة ، وإن الدين الإسلامي منهج لترقية الحياة ، ودفع للطاقات البشرية إلى الانطلاق والإبداع . وكان اتجاه الأفكار في هذه النصوص عربيا مسلما ، يعزز قيم الإسلام والعروبة وأخلاقهما .
- كما جاءت بعض النصوص غير مناسبة ، علمانية الاتجاه ، فقد قدمت للطالب خالية من كل أثر للقدرة الإلهية التي خلقت كل شيء وأحسنت خلقه . فالنصوص التي جاءت تصور الطبيعة وما فيها من جمال وقد سبق ذكر شواهد من تلك النصوص ، فقد جاءت هذه النصوص في تصوير جمال الطبيعة وعناصرها ، إلا إنها لم تتناول الطبيعة على أساس

أنها مخلوقة عابدة لله ، ومسخرة لخدمة الإنسان لتساعده على مسيرته في الحيـــاة وقيامـــه بحث الخلافة في الأرض وفق منهج الله.

- كما نلاحظ الاهتمام الواضح بالنصوص الأدبية ، الممثلة للعصر الحديث في المقـــررات الأدبية للصفوف الثلاثة الثانوية، فقد امتازت مقررات أول ثانوي بتمثيلها لأكبر عدد مـــن العصور الأدبية ، في حين امتاز مقرر الصف الثالث ثانوي في الأدب بأقل تمثيل للعصور الأدبية.

- كما أنه من الملاحظ عدم التزام المنهج بالعصور الأدبية شئ جيد يعطي المنهج متسعا فـــي عرض نماذج من النصوص الرامية التي تهدف إلى خلق جيل مسلم جديـــد يعـــتز بدينـــه الإسلامي وبعروبته ، مقتديا بالنماذج والشخصيات الإسلامية الرائدة .

- كما أنه من الملاحظ أن اختيار النص في المنهج على أساس ما يتضمنه فى تجارب شعرية وقيم جمالية وفنية ، وليس على أساس ما فيه من اتجاه إسلامي ، بحيث يعزز قيم الإسلام، لأن الهدف النهائي لمناهج التربية هو بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله وبالاخوة فـــي الله، والقادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، فالتربية الحقة هي إكساب الطالب المعارف والمفهومات والمهارات واستخدامها في عمارة الأرض ، وترقية الحياة بما يتفق مع منهج الله [١] .

- كما نلاحظ عدم وجود توازن في المختارات من النصوص الشعرية والنثرية ، فقد غلـــب الشعر على النثر ، وعدم تغطية النصوص الأدبية للأجناس الأدبية التي ينبغي أن يتعرفـــها الطلبة ، فجاءت أغلب موضوعات النصوص موضوعات اجتماعية وسياسية مـــع إغفـــال المحتوى لبعض الفنون التي يميل إليها الطلبة ، وذلك حسب ما تشير إليه نتائج دراســـات الميول التي أجريت في هذا المجال للطلاب ، مثل فنـــون الغـــزل العفيـــف ، والفكاهـــة والحماسة والرثاء ، ومن الأفضل أن يشمل المحتوى مثل هذه الموضوعات التي يميل إليها الطلاب لأن عدم التوفيق في اختيار المقطوعات الأدبية ، سيظل قائما طالما أن ذلك يتـــم بواسطة الخبير في وزارة التربية والتعليم ، وفقا لذوقه ومقدرته هو وليس التلاميذ [٢] .

- كما أن بعض النصوص في المقررات وردت بتصرف مثل نص " **رائـــد الفكـــر العربـــي الإمام محمد عبده** " في (عرب ١٠١) ونص " **أغنية السعادة** " لجبران خليل جبران فـــي (عرب ٣٠١) .

---

(١) على أحمد مدكور: **مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق**، ١٩٩٨، ص ٢٨١.

(٢) على أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية ، مرجع سابق** ، ١٩٩١ ، ص ١٩٠ .

- كما لاحظت الباحثة إغفال توثيق بعض النصوص الأدبية ، مما يؤدي إلى صعوبة الرجوع إليها من مصادرها الأصلية ، وخاصة أن هناك بعض النصوص لشعراء غير مشهورين في الخليج، وأخرى لشعراء لم يتعرض المؤرخون لشعرهم بالتحليل أو النقد مثال ذلك قصيدة " **الفردوس المفقود** " لمحمد محجوب في مقرر الصف الثاني الثانوي (عرب ٢٠١) ، ونص " **من كتاب النخيل** " ليوسف حسن في مقرر الصف الثالث الثانوي مقرر (عرب ٣٠١) ، إلى جانب أن هذه المقررات خالية من أي معلومات تعين المدرس على الشرح والتحليل ، ومناقشة المعالجات التي تتبع كل نص .
- كما أنه في بعض النصوص أغفل التعريف بقائل النص ، ومناسبة النص والعصر الذي ينتمي إليه ، وربما يؤثر هذا الإغفال سلبا على فهم الطالب للنص ، لأن تحليل النص قد يتطلب العودة إلى المقدمة بقصد إثارة بعض جوانب المعنى بالاعتماد على طبيعة الحياة ، أو البيئة التي قيل فيها النص ولأن هذه المقدمة تهيأ للطالب فهم النص وإثارة الدافعية والتشويق لدراسة النص .
- كما أ، كتب ومقررات الأدب الخمسة (عرب ١٠١) ، (عرب ١٠٢) (عرب ٢٠١) ، (عرب ٢٠٢) (عرب ٣٠١) بنيت كلها على أساس دعوة الطالب إلى ربط الموضوعات بمصادر المعرفة واعتماد إستراتيجية التعلم الذاتي ، وهذا يتطلب إعداد قوائم بالمراجع والمصادر التي تعين الطالب على فهم محتوى النصوص الأدبية .
- وقد خلت هذه الكتب من تلك القوائم للمراجع والمصادر التي تعين الطالب على فهم النصوص الأدبية وخاصة أن هذه النصوص خالية من أي شرح أو تحليل عدا المناقشة التي تعقب النص التي ربما دعت الإجابة عنها العودة إلى المراجع والمصادر المأخوذة منها .
- كما أغفلت هذه الكتب الخمسة الموضوعات العلمية ، وهذا عكس ما يطالب به الخبراء المتخصصون ، إذ جاء في بعض المقترحات التي ينبغي مراعاتها عند اختيار موضوعات النصوص ينبغي الاهتمام بالموضوعات العلمية والاختراعات لأن إهمال المنهج النصوص لهذه الموضوعات ــ لا يستقيم مع طبيعة العصر ، ولا مع ميول المتعلمين [١].

---

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، تونس ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٥ .

بالإضافة إلى ذلك فإن دراسة تاريخ الأدب غير واضحة في المقـــررات المشـــتركة للغـــة العربية.

ثالثا : تحليل المحتوى وفقا لفئة الجمهور المستهدف :

أولا: ويقصد بفئة الجمهور الأفراد والجماعات التي توجه إليها مادة الاتصال أو المضمـــون، والجمهور المستهدف هنا هو طلاب الثانوية العامة في الصفوف الثلاثة .

وتشير نتائج أحد الدراسات التي قامت بتحليل محتوى مقررات اللغة العربية المشتركة " إلـــى عدم استناد المقررات المشتركة في تأليفها إلى نتائج الدراسات الميدانية التي تهدف تحديد حاجات المتعلمين ومطالبهم ومشكلاتهم ومستوياتهم العقلية [١] .

أن المناهج العلمية الموضوعة هي التي يسبقها دراسات ميدانيـــة للتعـــرف علـــى نوعيـــة الجمهور المستهدف وحاجاته ومطالبه ومشكلاته وبالتالي يمكن للقائمين على وضع هذه المنـــاهج من جعلها تسهم في مقابلة هذه الحاجات وعلاج هذه المشكلات .

وللوقوف على طبيعة الجمهور المستهدف قبل وضع منهج مناسب له يرى علماء التربيـــة أن هناك طرائق ثلاث للوصول إلى هذه الغاية :

طريقة المسح : ويقصد بها عمل دراسات موضوعية ميدانية على الجمهور المستهدف بقصـــد الوقوف على حاجاته ومشكلاته ، ومطالب نموه التي يمكن أن يساهم المنهج المزمـــع تصميمـــه وتنفيذه في علاجها ، ففي مقررات الأدب والنصوص – مثلا – يمكن عمل اســـتبانه أو بطاقـــة ملاحظة وتطبيقها على عينة ممثلة لطلاب المرحلة الثانوية للوقوف على ميولهم واتجاهاتهم فـــي النصوص والأدب ومراعاة ذلك في المنهج .

طريقة التحليل : ويقصد بها تحليل المادة المراد تصميم وتنفيـــذ منـــهج لـــها إلـــى مجموعـــة المفهومات والحقائق ، والمهارات والمعلومات الأساسية والمساعدة ، واختيار ما يتناسب فيها مـــع نوعية الجمهور المستهدف ومطالب نموه وحاجاته ومشكلاته ، والتأكيد على ذلك فـــي المنـــهج المزمع وضعه، ففي النصوص الأدبية – مثلا – هناك مهارات التعرف والفـــهم ، والتطبيـــق ، والتحليل والتفسير والنقد ، والتذوق للأدب شعره ونثره .

والطريقة الثالثة لتحديد محتوى المنهج هي :

---

(١) عبد العزيز حسن جفيل : مرجع سابق ، ص ص ١١٢- ١١٣ .

طريقة الخبير : والخبير أو الخبراء هم أشخاص متخصصون في المادة وطرق تدريسها ، ويتم اللجوء إليهم عند وضع منهج هذه المادة في أي محتوى تعليمي [١].

والخبراء عادة ما يلجئون إلى خبرتهم في مجال المادة وطرق تدريسها في وضع منهج هذه المادة واختيار محتواها المناسب للجمهور المستهدف . وهذه هي الطريقة المعتمدة عليها غالبا في وضع مناهج اللغة العربية في معظم أقطار العالم العربي ، وذلك هو أحد أهم أسباب قصور معظم مناهج اللغة ، والفشل في تعلمها وتعليمها [٢] .

وترى الباحثة ضرورة الاعتماد على الطرائق الثلاث السابقة في وضع مناهج اللغة العربية ، فطريقة المسح تمكننا من الوقوف على طبيعة الجمهور المستهدف وحاجاته ، ومطالب نموه ومشكلاته الخاصة ومشكلات مجتمعه ، وطريقة التحليل تمكننا من الوقوف على طبيعة المادة المزمع وضع منهج لها ، ولا بد من أن يتم كل ذلك عن طريق الخبير المتخصص في المادة ، ومناهجها وطرق تدريسها فالخبرة العلمية والميدانية بالتضامن مع الخبرة النظرية الأكاديمية ضروريان في وضع منهج مناسب من جميع الجوانب .

أولا : الصف الأول الثانوي (عرب ١٠١) ، (عرب ١٠٢) :

ويتضح من خلال تحليل محتوى مقررات الأدب للصف الأول الثانوي مناسبة بعض النصوص المقدمة للطلاب من حيث اللفظ والمضمون مثل نص " **التكافل الاجتماعي في الإسلام**" **ونص " خطبة للإمام علي بن أبى طالب** " ونص " **قوة العرب في وحدتهم** " ونص " **سبحان فالق الإصباح** " ونص " **أم الشهيد** " ، **وصحا الشرق** " .

وبعض النصوص غير مناسبة من حيث صعوبة ألفاظها خاصة النصوص الجاهلية ، مثل " **دعوة إلى السلام** " فقد جاءت بدون تفسير أو توضيح للمفردات أو تحليل للنص أو تعليق ومثلها أيضًا نص " **من معلقة طرفة بن العبد**" .

كما لوحظ من خلال تحليل المحتوى عدم مناسبة بعض النصوص للطلاب من حيث طريقة تقديمها ، فقد قدمت للطالب خالية من كل أثر للقدرة الإلهية التي خلقت كل شئ وأحسنت خلقة ، وذلك مثل نص " **جمال الطبيعة** " ، ونص " **سأقاوم** " ونص " **جزيرة اللؤلؤ** " ، ونص "**اللقمة** " .

---

(١) محمد عزت عبد المجود وزملاؤه : **أساسيات المنهج وتنظيماته** ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٣ .

(٢) على أحمد مدكور: **تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام ، مرجع سابق** ، ص ٧٠ .

وقد نوع المنهج بين الفنون الأدبية دون الالتزام بعصر من العصـــور الأدبيـــة ، وهـــذا التنويع يعطي المنهج متسعا في عرض ما يريد من نماذج إسلامية راقية ، تساعد الطـــالب فـــي مسيرته في الحياة وقيامه بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله .

ثانيا : الصف الثاني الثانوي (عرب ٢٠١) ، (عرب ٢٠٢) :

ويتضح من خلال تحليل محتوى مقررات الأدب للصف الثاني الثانوي مناســـبة بعـــض النصوص من حيث الأفكار والاتجاه والألفاظ والمضمون ، وبعضها غير مناسب .

فمن النصوص المناسبة من حيث اللفظ والأفكار والاتجاه نص " **خطبة للرسول صلـــى الله عليه وسلم** " ونص " **في مدح للرسول صلى الله عليه وسلم والاعتـــذار إليـــه** " ونـــص "**القاضي والذبابة** " وقد عرضنا لهذه النصوص من خلال تحليل المحتوى وفقا لفئة المصدر .

ومن النصوص غير المناسبة من حيث صعوبة ألفاظها ، نص " **وصف إيوان كسرى**" فقد جاءت ألفاظها صعبة ولم تتبع بتفسير مفردات أو تعليق أو تحليل للنص .

أما النصوص التي جاءت في وصف الطبيعة مثل نص " **منظر الرياض** " ونص "**أغنيـــة الخليج** " فلم يتناولا الطبيعة على أساس إنها مخلوقة عابدة لله ومســـخرة لخدمـــة الإنســـان فـــي الأرض وفق منهج الله .

أما بقية النصوص فقد كان اتجاه الأفكار فيها علمانيا فلم ترسخ القيم الإســـلامية ، ولـــم تعزز قيم العروبة والإسلام وأخلاقهما ، وقد سبق الاستشهاد بهم في خلال تحليل المحتوى وفقـــا لفئة المعايير .

ثالثا : الصف الثالث الثانوي (عرب ٣٠١) :

ويتضح من خلال تحليل محتوى مفردات الأدب للصف الثـــالث الثـــانوي ، أن اغلـــب نصوصه من العصر الحديث وأن بعض النصوص غير مناسبة بسبب ضعفها الفني فمثلا نـــص "**من كتاب النخيل** " وهو من الشعر الحديث الذي لا يتقيد بوزن ولا قافية ، وقد استشهدت الباحثـــة ببعض أبياته من خلال التحليل وفقا لفئة المعايير .

فطلاب الثانوية العامة يجب أن ينتقي لهم من روائع الأدب ، ومن القصائد الجميلة ، لأن المرحلة الثانوية آخر مراحل التعليم العام ، وبعدها يعزّ على غالبية الطلاب – باستثناء المتخصصين في مجال اللغة العربية – أن يجدوا وقتا لقراءة النصوص الأدبية الراقية وتحليلها وتذوقها .

أما بعض النصوص فعلى الرغم من مناسبتها من حيث الألفاظ والمضمون والتصوير، إلا أن الاتجاه في هذه النصوص كان علمانيا ، ولا يعزز قيم الإسلام والعروبة ، فقد جاءت عارية من كل أثر للقدرة الإلهية التي خلقت كل شئ فأحسنت خلقه وصنعه .

ومن النصوص المناسبة من ناحية الأفكار والألفاظ والاتجاه نص " **آخر العنقود** " ونص " **أغنية السعادة** " فقد جاء في الخاطرة " " **أغنية السعادة** " على لسان السعادة " **أنه يحبني ، يطلبني في أعماله ، وهو لن يجدني إلا في الأعمال الخالصة لوجه الله يروم وصالي في صرح المجد الذي بناه .... الخ** " .

ونخرج من ذلك بأن المحتوى الحالي بعضه جاء مناسب للطلاب وبعضه جاء غير مناسب من حيث الألفاظ أو المضمون أو التجربة الشعورية .

فما أجدر أن يتضمن المحتوى المقدم للطلاب نصوصا متسقة من التصور الإسلامي ، والقيم الإسلامية لأن الهدف النهائي لمناهج التربية هو بناء الإنسان الصالح المؤمن بالله ، والقادر على المساهمة بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله { **فالأدب هو التفسير الشعوري للحياة ، وهو منبعث من المنهج الذي تصب فيه جميع الفلسفات والديانات والتجارب والمؤثرات في تكوين فكرة وجدانية عن الحياة ، وفي طبع النفس بطابع خاص ، ومن هنا يجب أن يكون لنا أدب نابع من التصور الإسلامي** } [1].

---

(١) سيد قطب : العدالة الاجتماعية في الإسلام ، **مرجع سابق** ، ص ٢٠٥ .

نتائج التحليل وتفسيرها

أولاً : النتائج المستخلصة من تحليل المحتوى وفقاً لفئة المعايير.

ثانياً: النتائج المستخلصة من تحليل المحتوى وفقاً لفئة المصدر.

ثالثاً: النتائج المستخلصة من تحليل المحتوى وفقاً لفئة الجمهور.

نتائج تحليل المحتوى وتفسيرها

أولاً: النتائج المستخلصة من تحليل المحتوى وفقاً لفئة المعايير:

عرض النتائج وتفسيرها

النتائج المعروضة هنا تمثل الإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث وهو: ما مدى مراعاة معايير المدارس النقدية في الكتب المقررة على طلاب المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن السؤال الثانى، وفقاً لبنود وعناصر استمارة التحليل التى تتكون من سبع وعشرين بندا، ورد توصيفها في ملحق رقم (٢).

وكانت نتائج التحليل كالآتى:

أولاً: الصف الأول الثانوى:

الصف الأول الثانوى تحققت المعايير على النحو التالى:

-فقد كانت نسبة المعايير التى لم تتحقق في المحتوى الأدبى: ٧,٤٠%

-ونسبة المعايير التى تحققت في المحتوى الأدبى بدرجة ضعيفة:٧,٤٠%

-ونسبة المعايير التى تحققت في المحتوى الأدبى بدرجة متوسطة:١٨,٥١%

-ونسبة المعايير التى تحققت في المحتوى الأدبى بدرجة كبيرة:٦٦.٦٦%

أى تحققت المعايير بنسبة متوسطة في المحتوى الأدبى للصف الأول الثانوى.

ثانياً: الصف الثانى الثانوى:

أما الصف الثانى الثانوى فقد تحققت المعايير على النحو التالى:

-نسبة المعايير التى لم يكن لها وجود في المحتوى الأدبى: ١٤,٨%

-ونسبة المعايير التى تحققت بدرجة ضعيفة في المحتوى :٢٥,٩٢%

-وكانت نسبة المعايير التى تحققت في المحتوى الأدبى بدرجة متوسطة:١٤,٨%

-وكانت نسبة المعايير التى تحققت في المحتوى بدرجة كبيرة: ٤٤,٤%

أى تحققت المعايير بنسبة ضعيفة في المحتوى الأدبى للصف الثانى الثانوى.

وهذا مؤشر يدل على عدم مناسبة هذا المحتوى لطلاب الصف الثانى الثانوى.

ثالثاً: الصف الثالث الثانوى:

تشير نتائج تحليل المحتوى الأدبى لهذه المرحلة، إن المعايير لم تتحقق بصورة كافية.

-فقد كانت نسبة المعايير التى لم يكن لها وجود في المحتوى الأدبى: ٣٣.٣٣%

-وكانت نسبة المعايير التى تحققت في المحتوى بدرجة ضعيفة ١٨,٥%

-ونسبة المعايير التى تحققت في المحتوى الأدبى بدرجة المتوسطة ٢٢,٢%

- ونسبة المعايير التى تحققت في المحتوى الأدبى بدرجة كبيرة ٢٥,٩٢%

وهذا مؤشر يدل على عدم مناسبة هذا المحتوى لطلاب الصف الثالث الثانوى.

وفى تفسير النتائج نبدأ بالمعايير التى لم تتحقق في المحتوى الأدبى للصفوف الثانوية الثلاثة.

المعايير التى لم تتحقق في المحتوى الأدبى للصفوف الثانوية:

١- تشير نتائج التحليل أن المحتوى الأدبى الحالى للمرحلة الثانوية لم يسهم بدرجة كبيرة في بيان وتوضيح الأهمية القصوى لقيم الحياة الأسرية، والعمل داخلها، بما يحقق مقتضيات الخلافة في الأرض وفق منهج الله.

فمن خلال التحليل نرى أن المحتوى قد خلت مقرراته تماما من عرض مفهوم الأسرة في الإسلام، ولم يعرض لدور كل فرد من الأسرة وعلاقة الأسرة بالمجتمع.

٢- لم يسهم المحتوى بدرجة كبيرة في تقويم النصوص التى تعين على مواجهة مشكلات التطرف والإدمان والإرهاب والتلوث البيئى بطريقة إيجابية وبناءة. فيكاد أن يكون وجود هذا المعيار وعناصره في المحتوى الأدبى للصفوف الثلاثة معدوما. وقد وجد الخبراء أن أفضل مدخل لحل مشكلات البيئة والتلوث هو مدخل التربية، ورأوا ضرورة تضمينها المناهج الدراسية، لأن المناهج الدراسية، هى وسيلة التربية لتحقيق أهداف المجتمع، وأنه كلما ارتبطت المناهج الدراسية بالبيئة وحاجاتها، كانت المناهج أكثر وظيفية للمتعلم وشعر بقيمتها وأهميتها وفائدتها[١].

٣- لم يسهم المحتوى الأدبى للصفوف الثلاثة في تصوير أن الكون مصمم من قبل الله ومن أجل خدمة الإنسان، وتصوير مظاهر الجمال في الكون على أنه دليل على إبداع الصانع القدير، فلم يكن لهذا المعيار وعناصره وجود في المحتوى الأدبى للصف الثانى والثالث الثانوى، أما في الصف الأول فكان وجوده بدرجة ضعيفة أما الموضوعات التى تعرضت للكون ومظاهره في "جمال الطبيعة" في الصف الأول الثانوى، و نص "منظر الرياض" و "أغنية الخليج" في الصف الثانى الثانوى جاءت وصفا خاليا من التفكير في اصل هذا الكون وأنه من صنع الله جل جلاله. فيجب أن يتعلم الطلاب من خلال دراسات الأدب بأن هذه الطبيعة مخلوقة من قبل الله، ومسخرة لخدمة الإنسان، ويجب

---

[١] فارس فيولا: "التربية البيئية ومقوماتها السلوكية" المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، ع ٤ ١٩٨١، ص ١٥٠.

عليه أن يتعامل معها وفق منهج الله الذى أراده، وأن يعمرهـــا ويبتعـــد عـــن الإفساد فيها ومن ثم يفقد الطالب أهم ميزة لتعليم الأدب وتذوقه لمثـــل هـــذه النصوص التى تعرض وتصف الطبيعة وجمالها دون التعرض لعلاقتها بما هو حولها. وذلك لأن عنصر الجمال مقصود قصداً في بناء الكون، في ظواهـــره، وفى الحياة المبثوثة فيه، وإيقاظ حاسة الجمال في البشر مقصودة قصـــداً فـــي الثقافة الإسلامية[١].

٤- أن محتوى منهج النصوص المقررة على طلاب الثانوية العامة قد أسهم إلـــى حد ما في توضيح خصائص منهج الله، لكنه قصر في إبراز واقعية الإســـلام وإيجابيته، رغم أنهما من أبرز خصائص المنهج الإسلامى فلم يصـــور الأدب النشاط الإنسانى في الحياة على أنه عبادة لله، ولم يصور الإيجابية والمســـاهمة في حل المشكلات باعتبارها عبادة لله.

فلابد من التأكيد على أن الكون مسلم طائع لربه، مؤمـــن عـــابد لمـــولاه وخالقه، وأنه كون ذو وروح تعرف ربها الحق،فتستسلم له طائعة وتسجد لـــه خاشعة، وتسبح له عابدة، وتغار على جلاله، وتنتفض لمهابته، وتغضب للشرك به من البشر الجهال[٢]. فهذا المعيار وعناصره قد تحقق بدرجة ضعيفـــة فـــي المحتوى الأدبى للصفوف الثلاثة.

٥- لم يسهم المحتوى الأدبى في الصفوف الثلاثة الثانويـــة فـــي تصـــور حقيقـــة الألوهية والفرق بينها وبين حقيقة العبودية فحقيقة الألوهية حقيقة إيجابية فاعلـــة في الكون والإنسان فالتصور الإسلامى يبدأ من الحقيقة الإلهية التـــى يصـــدر عنها الوجود كله، فإن غياب التصور الإسلامى للكون والإنســـان والحيـــاة – عموما- في مناهج التربية، وعدم فهم حقيقة الألوهية، وعدم التفريق بينها وبين حقيقة العبودية، قد أحدث كثيراً من الجهالات والانحرافات في العقيدة، وفـــى الفكر وفى القول والعمل والسلوك وفى الأدب والتربية[٣].

---

[١] على أحمد مدكور: **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق**، ص ٦٣.

[٢] سيد قطب: **مقومات التصور الإسلامى، مرجع سابق** ، ص ص. ٣٤٨-٣٤٩.

[٣] على أحمد مدكور: **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق**، ص ١٣٨.

٦-أغفل المحتوى الأدبى في الصف الثالث الثانوى تماما عرض الشخصيات التى تعلى من شأن الفضيلة المتمثلة في شخصية الرسول الكريم-صلى الله عليه وسلم- والصحابة والشخصيات الإسلامية الرائدة لكن تكون قدوة صالحة للطلاب.

أما الصف الثانى فقد تضمن محتواه الأدبى هذا الأمر بدرجة ضعيفة وغير كافية. في حين تضمن محتوى الصف الأول الثانوى المعيار وعناصره بدرجة متوسطة.

٧-كما أغفل المحتوى الأدبى في الصف الثالث الثانوى قيما مهمة مثل العلم والعدل والحرية والوحدة والإحسان في العمل في الحياة الاجتماعية.

أما الصف الثانى الثانوى فقد تضمن محتواه الأدبى لهذا المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة. والصف الأول الثانوى بدرجة متوسطة.

٨-لم يسهم المحتوى الأدبى الحالى بدرجة كافية في اتساق العمل الأدبى مع إنسانية الإنسان وجوانب تكريمه، فالمحتوى الحالى قد أغفل الموضوعات التى تعرض لمواقف الضعف عرضا سريعا، وكذلك أغفل الموضوعات التى تقلل من شأن الشخصيات الهابطة الشريرة. والموضوعات التى تصور الضعف على أنه طارئ على الطبيعة، فليس لهذا المعيار وعناصر وجود في المحتوى الأدبي للصف الثالث الثانوي، وفي الصف الثاني الثانوي كان وجوده بدرجة متوسطة، أما الصف الأول الثانوي فقد تضمن محتواه الأدبي هذا المعيار وعناصره بدرجة كبيرة.

٩-لم يسهم المحتوى الأدبي للنصوص المقررة على طلاب الثانوية العامة- غالبا- في تنمية تذوق كلام الله عز وجل، وإدراك سر الأعجاز، والوقوف على أثرهما في اللغة والأدب فموضوعات الصف الأول والثاني والثالث الثانوي خالية من هذه النصوص، وما أحري أن يهتم المنهج بهذه النصوص من القرآن والسنة حتى يفهم الطالب أسلوبها وسر بلاغتها، ويعمل بها فيسعد دنيا وآخرة.

١٠-لم يسهم المحتوى الأدبي للمرحلة الثانوية في أن يزكى في النفس فكرة أن الحياة رسالة تؤدي، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقي بصورة كافية، وأن يعرض الأدب الحكمة من وجود الإنسان في الحياة، فقد تحقق هذا المعيار في الصف الثاني بدرجة ضعيفة، وفي الصفين الأول والثالث ثانوي بدرجة متوسطة.

فالهدف الشامل لمنهج التربية في التصور الإسلامي هو: إيصال الإنسان المسلم إلى درجة كما له التي هيأه الله لها حتى يكون قادراً على القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها، وترقية الحياة على ظهرها، وفق منهج الله[١].

١١-أن المحتوى الأدبي الحالي لم يكن متسقاً مع حاجات الطلاب واهتماماتهم بدرجة كافيه، ولم يعرض للموضوعات التي يميل إليها الطلاب، فقد أوضحت نتائج بعض دراسات الميول أن الطلاب يميلون إلى موضوعات البطولة والحماسة لأنهم يتقمصون شخصية البطل فيشاركونه نشوة النصر[٢]. كما يميلون أيضاً إلى الموضوعات الدينية والتاريخية والاجتماعية[٣]. ففى الصف الثالث ثانوي قد تحقق المعيار وعناصره بدرجة ضعيفة، وفي الصف الثاني الثانوي بدرجة متوسطة، وفي الصف الأول بدرجة كبيرة.

١٢- لم يرد في المحتوى الأدبي للصفوف الثلاثة ما يمثل بعض الفنون النثرية، مثل الحكم والأمثال، والرسالة والمناظرة.

في حين تضمن المحتوى الأدبي الفنون الآخرى مثل القصة القصيرة، والمسرحية، والخطبة.

---

(١) علىَ أحمد مدكور: مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص ١٣٦

(٢) محمد قدرى لطفى: "الاتجاهات العامة للميول الأدبية للمراهقين". مرجع سابق، ص ١٤١.

(٣)أحمد حسن حنورة: "الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الأعدادى ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة". مرجع سابق، ص ١٣٩.

١٣-نظم المنهج على أساس التنوع في العصور، فقد شمل المحتوى في الصف الأول الثانوي نصوص من العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي، والعصر الحديث.

أما الصف الثاني الثانوي فقد جاءت نصوصه إسلامية وحديثة، والصف الثالث الثانوي فقد كانت معظم نصوصه من العصر الحديث ما عدا نص واحد أندلسى.

أما تاريخ الأدب، فلم يحظ باهتمام في هذه المقررات الأدبية.

المعايير المتعلقة بالبناء الفنى للتجربة اللفظية

أما المعايير الخاصة بالبناء الفنى وعددها ستة معايير فقد تحققت في المحتوى الأدبي للصف الأول والثاني والثالث الثانوية بدرجة كبيرة.

إن معظم الأساليب الإنشائية والخبرية، وكذلك الألفاظ والقافية جاءت متسقة مع قوانين الموسيقى الداخلية والخارجية.

ثانيا: النتائج المستخلصة من تحليل المحتوى وفقا لفئة المصدر

إن محتوى كتب الأدب المقررة لم تسهم في تقوية الرباط بين الطلاب وخالقهم من خلال عرضها لمظاهر الكون، وجمال الطبيعة، على أنها مصممة من قبل الله ومن صنعه.

ويتضح ذلك من خلال عملية التحليل للمحتوى، وأن هذه النصوص المختارة عندما تعرض للمظاهر الكونية والطبيعية، وتغفل الصلة بينها وبين خالقها ومثال ذلك نص "جمال الطبيعة" لابن سهل الأشبيلى في الصف الأول الثانوي.ونص " منظر الرياض" لابن الرومى ونص " أغنية الخليج" لغازى القصيبى في الصف الثاني الثانوي. فهذه النصوص تعرض لمظاهر الكون وتغفل أنها مصممة من قبل الله، وإنها أمم عابدة لله.

والمقصود بفئة المصدر مدى استجابة الأدب المقرر على الطلاب للفلسفة التي يتبناها مجتمع الطلاب. فالبحرين مجتمع عربي إسلامي، فعناصر العروبة المتسقة مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة تمثل المصدر والإطار المرجعي للتوجه الاجتماعي بكل عناصره الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والفنية والأدبية والإعلامية والإعلانية...الخ

والمفروض أن يتسق محتوى الأدب المقرر على طلاب المرحلة الثانوية مع هذه المرجعية .. والحقيقة أن المحتوى المقرر، وطبقا للتحليل الذي جرى حتى الآن يتسق في كثير من عناصره مع هذه المرجعية بطريقة مباشرة وغير مباشرة. بدليل أن هناك نصوصاً مقررة منها أحاديث للرسول عليه الصلاة والسلام، ومنها خطبا لعلي بن أبى طالب وغيرهما، وفي هذه النصوص إعلاء لقيم الإسلام وتصوره العام للكون والإنسان والحياة.

ثالثا: النتائج المستخلصة من تحليل المحتوى وفقا لفئة الجمهور

١-إن النصوص المقررة على المرحلة الثانوية، لم توضع على أساس دراسات ميدانية للتعرف على نوعيه الجمهور المستهدف وحاجته ومشكلاته التي تتفق مع مرحلة نموه. وذلك حسب نتائج بعض الدراسات[١].

٢- أغفل محتوى النصوص بشكل يكاد يكون كاملا التأكيد على العلاقة بين تحقيق الذات الإنسانية، وبين حسن قيام الإنسان بدوره وفق الفطرة التى فطر الله الناس عليها، وقيام الإنسان بدوره في الخلافة وفق الفطرة.

٣- أن المحتوى الحالي في عرض نصوصه لم يسهم في ربط الطلاب بواقعهم، فالموضوعات غير متسقة مع حاجات الطلاب واهتمامهم، فقد لوحظ من خلال تحليل المحتوى خلو المحتوى المقرر من الموضوعات الاجتماعية التي تتصل بعصرنا الحاضر وما يتصل به من مشكلات ، كالإسكان والبطالة وتلوث البيئة، والتدخين والإدمان والمخدرات.

---

[١] محمد رضا محمد: "تقويم أداء مدرسى اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية"، مرجع سابق.

الفصل السادس

تصور مقترح لمنهج الأدب المناسب

لطلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين

الفصل السادس

تصور مقترح لمنهج الأدب المناسب

لطلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين

مقدمة

تحقيقاً لأهداف الدراسة تقوم الباحثة بتقديم تصـــور مقـترح لمنـــهج الأدب المناسب لطلاب المرحلة الثانوية بدولة البحرين،ومن هنا قامت الباحثـــة بتحويـــل المعايير إلى أهداف، وقد تم ترجمة هذه الأهداف إلى محتوى معرفي وخـــبرات، وأعدت الباحثة وحدة من هذا المنهج المقترح للصف الأول الثانوي لكـــي تكـــون مثالاً يحتذي به في المنهج المقترح.

وللتأكد من مدى مطابقة هذه الأهداف لهذا المحتوى قامت الباحثة بعرضـــه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس[1]، وفي ضـــوء الملاحظات والتوجهات التي أبدوها تمكنت الباحثة من وضع الإطار العام المقـترح لمنهج الأدب والنصوص للمرحلة الثانوية.

وعند وضع هذا التصور المقترح لمنهج الأدب والنصوص للمرحلة الثانوية أخذت الباحثة في الاعتبار ما يلي:

١ ـ مراعاة طبيعة مرحلة النمو لدى الطلاب وخصائصها.

٢ ـ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

٣ ـ مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.

٤ ـ طبيعة المادة الأدبية نفسها من حيث الشكل والمضمون.

مصادر المنهج المقترح

يستند التصور المقترح لمنهج الأدب لطلاب المرحلة الثانوية على ما يلي:

١- الإطار النظري الذي قدمته الباحثة، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

٢- أسس بناء المناهج التربوية عامة ومنهج الأدب في المرحلة الثانوية خاصة.

٣- قائمة المعايير التي اشتقت من المدارس النقدية للأدب، والدراسات السابقة.

٤- نتائج تحليل محتوى المنهج المتبع حالياً، وفقاً للمعايير السابقة.

---

[1] ملحق رقم (٦) بأسماء المحكمين

عناصر المنهج المقترح

أولاً : الأهداف التعليمية العامة لمنهج الأدب في المرحلة الثانوية .

ثانياً : تحديد المحتوى التعليمي الذي يحقق الأهداف المقترحة .

ثالثاً : استراتيجيات التدريس المناسبة .

رابعاً : اقتراح أساليب التقويم المناسبة .

أولاً :تحديد أهداف المنهج المقترح :

أن من أهم عوامل قصور المناهج التربوية في أي مكان هو عدم تحديد أهدافها، تحديداً يتسق مع طبيعة المتعلم كإنسان يتبوأ مكانه في الحياة، ويحقق أهداف الحياة، وقد استعرضت الفصول السابقة أسس مناهج التربية المتمثلة في طبيعة المعرفة، والطبيعة الإنسانية، وطبيعة المجتمع والحياة، كما استخلصت الباحثة المبادئ التي يجب أن تراعيها المناهج في بنائها، وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.

ويحدد خبراء المناهج الأهداف في ضوء فلسفة المجتمع وقيمه، واتجاهاته، وقضاياه، ومشكلاته، وظروفه الاقتصادية والاجتماعية. وللمعرفة وطبيعتها وخصائصها، وطرق البحث فيها دور آخر، وأخيراً فأن للرؤى الحديثة الخاصة بالتعلم وطرقه ووسائله وأدواته أثر أيضا. كما أن لطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وحاجاته واهتماماته أثر في ذلك، ويسير تحديد الأهداف الخاصة بالمنهج ضمن خطوات تبدأ بتحديد الأهداف العامة ثم الأهداف الخاصة، فالأهداف الإجرائية، وهي أهدف محددة للسلوك المتوقع من المتعلم.

وقد راعت الباحثة أن تحديد أهداف منهج مقترح للأدب في المرحلة الثانوية بالبحرين ينبغي أن يتجه إلى مساعدة الطالب على الوصول إلى درجة الكمال التي هيأه الله لها، عن طريق مراعاة فطرته، وتنمية مواهبه وقدراته وطاقاته بطرق متدرجة وتوجيهها للعمل في أعمار الحياة، على عهد الله وشروطه، فإن ذلك كله يتم وفق وسائل وغايات العلم والفن والصناعة. وهي تشمل جميع جوانب النفس الإنسانية، وتربية المشاعر وتنمية الإحساس بالذوق

والجمال في الكون الذي صنعه الله، وتربية الضمير والوجـــدان، وتربيـــة الإرادة الحرة الواعية والقيم الإيمانية والقيم الخلقية النابعة منها، وأنماط الســـلوك التابعـــة لها[١].

ومعنى ذلك أنه يجب توجيه الأهداف الخاصة بالمنهج لتبلغ بالطالب درجـــة الكمال العقلي والأخلاقي والجسمي ، ويعبر عن هذا بالأهداف المعرفيـــة Cognitive والأهداف العاطفية Affective والأهداف النفسحركية Psychomotor .

ويجب أن تكون الأهداف مصاغة صياغة إجرائية فـــي عبـــارات واضحـــة ومحددة بشكل يمكن من اختيار المحتوى الذي يحققها، ويمكن من ملاحظتها أثنـــاء عملية التقويم لتوفير تغذية راجعة تساعد على تحسين عملية التعلم، وفـــي تعديـــل خطوات البرنامج وتطويره، وهذه الخطوة تمهد لاختيار محتوى البرنامج وتنظيمه.

أولاً: الأهداف

من المعلوم أن أهداف المنهج تتدرج في مستويات، تبدأ من العام وتنتـــهي بالخاص، وفيما يأتي الأهداف العامة والخاصة للمنهج المقترح.

أ – الأهداف العامة للمنهج

انطلاقاً مما تقدم، ومراعاة لخصائص الأهداف وصياغتـــها فـــأن أهـــداف المنهج المقترح للأدب في المرحلة الثانوية بالبحرين هي:

١– أن يدرك الطلاب التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٢– أن يدرك حقيقة الألوهية وأنها مصدر كل شيء ومرجعه.

٣– أن يدرك قيم العلم والعدل والحرية، وقيم الوحدة والشورى والإحســـان فـــي العمل.

٤– أن يدرك أن الدين الإسلامي منهج لترقية الحياة، ودفع للطاقات البشرية إلـــى الانطلاق والإبداع.

---

[1] علي أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، **مرجع سابق**، ص ٣٢.

٥- أن يدرك الصلة الدائمة بين الإنسان وخالقه، وبين الإنسان ومفردات الكـــون من حوله.

٦- أن يدرك أن الحياة رسالة تؤدي، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقى.

٧- أن يدرك أن نشاط الإنسان في الحياة عبادة الله طالما توجه به الإنســان إلــى الله.

٨- أن يدرك مظاهر الجمال في الكون على أنه جزء من بنية الكون الذي خلقه الله جميلاً.

٩- أن يدرك جوانب القوة والرفعة والشرف في السلوك الإنساني[١].

١٠-أن تنمو لديه القدرة على مواجهة المشـــكلات المعــاصرة مثــل التطــرف والإرهاب والعنف والإدمان بطريقة إيجابية وبناءة .

١١-أن يزداد إحساسه بالجمال الفني للغة العربية عن طريق تنميـــة تذوقــه لمــا يقرؤه ويستمع إليه من نثر وشعر .

١٢-أن يدرك الجمال اللغوي ، واستشعار الحياة والحركة في العبارة التي تقرأ أو تسمع سواء كانت شعراً أم نثراً ، بحيث يخلع ذلك على القــارىء أو الســامع لباس الاستمتاع واللذة والاسترواح .

١٣-أن ينقد ما يقال أو يكتب ويحلله ويربط بعضه ببعض ، ويميز غثــه ويــبرز معالم الجمال فيه سواء من حيث الفكرة أو اللفظ أو الأسلوب أو الصور الخيالية أو الإيقاع الموسيقي، أو غير ذلك مما يقوم عليه جمال العبارة.

١٤-أن ترتفع حصيلة الطلاب اللغوية كماً وكيفاً [٢].

١٥-أن يتدرب الطلاب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية [٣].

---

[١] علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق**، ص ص ٢٠٢- ٢٠٣.

[٢] حسين سليمان قورة: **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعاليم اللغة العربية والدين الإسلامي، مرجــع سابق**، ص ٢٣٣.

[٣] محمود رشدي خاطر، محمد عزت عبدالموجود، وحسن شحاته، **طرق تدريس اللغــة العربيــة والتربيــة الإسلامية، مرجع سابق** ، ص ١٥٦.

١٦-أن يستطيع الطلاب الاتصال بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري، كما في القصص ذات المغزى الاجتماعي والقصائد الشعرية التي تعالج أفكاراً أو مشكلات اجتماعية والمسرحيات والحكم والأمثال والطرائف المثيرة[١]

١٧-أن تزداد معرفتهم بأنفسهم، وفهم مجتمعهم والوقوف على الأفكار والعوامل التي تصنع الحاضر وتؤثر في تكون المستقبل.

١٨-أن يسمو لدى الطالب الذوق الجمالي الأدبي، نتيجة لمزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعه فتتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما يتخيره منه لقراءته وفيما ينتجه من ألوان الأدب الراقي[٢]

١٩-أن يتعرف على الفنون والمدارس الأدبية الحديثة ، ومكان الأدب العربي منها.

٢٠-أن يتمكن الطالب من معرفة تطور الأدب والعوامل التي ساعدت على رقيه، والأسباب التي أدت إلى ضعفه[٣].

الأهداف الخاصة للمنهج

تشتق الأهداف الخاصة للمنهج من تلك الأهداف العامة وفقاً للموضوعات الأدبية المقررة، ويتم صياغتها بصورة إجرائية تمكن من قياسها أثناء عملية التدريس.

وقد ضمنتها الباحثة كل نص من نصوص الوحدة المقترحة .

---

[١] فتحي علي يونس، محمود كامل الناقة، رشدي طعيمة: **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، القاهرة، مطابع الطوبجي، ١٩٧٨، ص ص ٣١٥ - ٣١٦.

[٢] حسن شحاته: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٣، ص ص ١٨٠ - ١٨١.

[٣] مصطفى رسلان شلبي: **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، ط ٢، ١٩٩٦، ص ٢٦٥.

ثانياً : المحتوى

أ – اختيار المحتوى

المحتوى هو مجموعة من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان ، وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها. والمحتوى المقصود هنا هو محتوى الأدب المقرر على طلاب المرحلة الثانوية، بما اشتمل عليه من شعر ونثر وقرآن كريم وأحاديث شريفة وحكم وأمثال، وقصص وتاريخ للأدب وخبرات أدبية ونقدية مختلفة ومتنوعة . وهذا المحتوى لا بد أن يعكس الأهداف التي سبق بيانها، لذا يجب أن تختار المادة الدراسية التي تعكس الأهداف التي يتوقع من المتعلم أن يكتسبها بعد تطبيق المنهج. وقد تم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف العامة للمنهج المقترح وفي ضوء الأسس العامة للبرنامج.

لذا يجب أن يراعى في اختيار المحتوى للمرحلة الثانوية الأسس ومعايير المدارس النقدية، والتوصيات التي أكدت عليها بعض الدراسات السابقة وهي كما يلي:

١– أن يكون المحتوى متسقاً مع التصور الإسلامي شكلاً ومضموناً فلا يكون فيه ما يخالف القرآن والسنة نصاً أو روحاً، ولا ما يخالف الأعراف والتقاليد العربية المرعية، أي أنه لا بد أن يعكس قيمة إيجابية، أو يحط من قدر قيمة سلبية، إذ يجب أن يركز المحتوى على غرس تربية الضمير والوجدان ويتم ذلك من خلال الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، وعن طريق القدوة، والتلقين، والتقليد، ثم التفكير الإسلامي المنظم وهنا تظهر أهمية غرس قيم الحرية والمسئولية والعلم والعدل، والوحدة، والتعاون والجهاد، والتراحم، والتكافل، وبذلك يبرز في المحتوى أهمية تعميق التصور الإسلامي لحقيقة الألوهية.

وحقيقة الكون والإنسان والحياة ، وطبيعة موقف الإنسان من الكون وعلاقته بالحياة غيبها وشهودها، وكل ذلك يجعل الطلاب مشتاقين إلى معرفة

النظم التي تحكم العالم من حولهم، وطبيعة النظام الذي يعيشون فيه، والتعمق في فهم فطرة الإنسان، وطبيعته البشرية التي طبعها الله عليها[١].

٢- أن يتسق المحتوى مع الأهداف العامة التي سبق ذكرها، والأهداف الخاصة المنبثقة منها.

٣-أن يكون المحتوى مناسباً للنمو العقلي والوجداني للطلاب، ففي هذه المرحلة، يرغب الطلاب في قراءة أنواع من الأدب، ويزداد إقبالهم على الأدب ويقوى كلما كانت الموضوعات المدروسة متفقة مع ميول الطلاب، ويعرضون عن دراسة النصوص الأدبية إذا كانت لا تتفق مع ميولهم، فالطلاب في هذه الفترة يميلون إلى دراسة الموضوعات الدينية وحب الفضيلة والأخلاق، وموضوعات البطولة، أو الموضوعات السياسية والقومية والوطنية والاجتماعية، وما يتصل بوصف الطبيعة وجمالها، والموضوعات العاطفية. وذلك حسب النتائج التي أسفرت عنها الدراسات التي أجريت في الميول الأدبية[٢].

٤- أن يكون المحتوى نظرياً وتطبيقياً، بمعنى إن التصور الصحيح للمعرفة هو أن تكون نظرية وعملية معاً. فالمعرفة " الذهنية " التي لا تتحول إلى سلوك عملي هي معرفة ميتة لا يعتد بها.

ومعنى هذا أن محتوى منهج التربية يجب أن يزود المتعلمين بالحقائق والمفاهيم والمهارات والخبرات التي تزيد من إيجابيتهم وفاعليتهم في القيام باعمار الأرض، وترقية الحياة على ظهرها، وهذا هو مقتضى العبادة ومقتضى الخلافة في الأرض[٣].

---

[١] علي أحمد مدكور : **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق**، ص ٢١٧.

[٢] أحمد حسن حنورة : **"الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة"، مرجع سابق** ، ص ٢١١ .

[٣] علي أحمد مدكور : **مناهج التربية : أسسها وتطبيقاتها ، مرجع سابق** ، ص ٢١٨.

ب - تنظيم المحتوى

ويقصد بتنظيم المحتوى، ترتيب المحتوى بطريقة توفر أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من الأهداف. والحديث عن تنظيم المحتوى يتطرق إلى أمرين: أحدهما التنظيم الخارجي، والآخر التنظيم الداخلي .

أما التنظيم الداخلي لمحتوى المنهج فيجب أن يراعى فيه ما يلي :

١- الوضوح في عرض النصوص الأدبية وما يعقبها من تفسير وتحليل وتعليق بشكل يمكن من فهم الدرس بسهولة ويسر.

٢- التدرج في عرض القضايا النقدية من السهل إلى الصعب، والبدء بالجزء والانتهاء بالكل.

٣- التتابع والترتيب المنطقي في معالجة النص الأدبي من حيث ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة.

٤-الاستمرارية في تتابع مهارة الشرح والتفسير والتحليل والنقد والتدريبات المتنوعة عليها في كل عناصر الدرس لضمان تحقيق الأهداف.

٥- التكامل والترابط المناسب بين عناصر الدرس ثم بين محتوى الوحدات بشكل يحقق أهداف المنهج العامة والخاصة بأقصى صورة ممكنة.

أما فيما يتعلق بالتنظيم الخارجي لمحتوى المنهج، فيستحسن أن يتم في صورة وحدات دراسية، وذلك لما لنظام الوحدات من خصائص تجعلها " تنظم المحتوى في صورة معلومات مترابطة، وخبرات متكاملة حول المحاور الأساسية المراد دراستها[١].

ومن خصائص الوحدات أنها تنظم المادة الدراسية وطرق تدريسها بطريقة خاصة، بحيث لا تكون المادة الدراسية هدفاً في حد ذاتها، بل وسيلة إلى أهداف أخرى هي الحصول على مهارات ومعلومات خاصة يكتسبها المتعلم من خلال قيامه بأوجه نشاط مختلفة تتطلبها الوحدة لتحقيق أهدافها[٢].

---

[١] علي أحمد مدكور : **مناهج التربية :أسسها وتطبيقاتها**،المرجع السابق ، ص ٢١٨ .

[٢] عبد الكريم غريب: **التدريس بالوحدات**، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٩٦، ص ٥١.

ولا شك أن تلك الخصائص لنظام الوحدات تجعلها أكثر ملاءمة لطبيعة المنهج المقترح، وطبيعة أهدافه، لأنها تقدم الموضوعات الأدبية والأنشطة المرتبطة بها والخطوات المنظمة لتدريسها، مما يؤدي إلى وضع الطالب في موقف تعليمي تعلمي يثير اهتمامه، وتتطلب منه نشاطات متنوعة تناسبه وتكسبه المهارات النقدية بما يحقق الأهداف المرجوة التي يسعى المنهج إلى تحقيقها. كما تتيح فرصة أكبر للمدرس لاختيار الوحدات المناسبة للطلاب والنصوص الجيدة الراقية. بما يكفل ازدياد إقبال الطلاب على دروس الأدب والاستمتاع بها، بدل النفور منها والإعراض عنها.

وهناك نوعان من الوحدات الدراسية هما: وحدات المرجع، ووحدات التدريس، فوحدة المرجع تحتوي على الأهداف، وعدد كبير من الأنشطة والمقترحات والتفاصيل الكثيرة للتدريس، أكثر مما يحتاج إليه المعلم. بحيث تتاح له الفرصة ليختار منها ما يتناسب مع حاجات الطلاب واهتماماتهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

أما وحدات التدريس، فهي خطة محددة وواضحة للتدريس، محددة الأهداف والأنشطة والوسائل التعليمية التعلمية، وكيفية خطوات الدرس، بحيث يلتزم بها المعلم ، ولا يسمح له بالخروج عنها في التدريس [١].

وبناء على ذلك تفضل الباحثة أن يكون التنظيم الخارجي لمحتوى المنهج ، وفقاً لنظام وحدات المرجع، لأنها تتميز بالشمول والمرونة، وتتيح للمعلم الفرصة لاختيار الأنشطة المناسبة لحاجات الطلاب واهتماماتهم مما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة، لذا فإن منهج الأدب المقترح يمكن أن يتألف من خمس وحدات، وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة عن الميول الأدبية للطلاب وضعت الباحثة قائمة بالنصوص التي يميل إليها الطلاب ويفضلون دراستها ومن هذه الموضوعات هي:

---

[١] أحمد خيري كاظم: **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٤، ص ٣٤١.

١- الموضوعات الدينية التي تدعو إلى الفضيلة والأخلاق .

٢- موضوعات البطولة.

٣- الموضوعات السياسية والقومية والوطنية.

٤- موضوعات وصف الطبيعة وجمالها.

٥- الموضوعات الاجتماعية والعاطفية.

خبرات التعلم Learning Experiences

وتشكل خبرات التعلم المكون التدريسي في المنهاج. والتدريس يعني التفاعل فيما بين المعلم والمتعلم بطرق مصممة بحيث تؤدي إلى بلوغ الأهداف. فالخبرة سلوك بشري متخصص مخطط له بحيث يؤدي إلى تحقيق أهداف محددة. ويتألف من طرق التدريس ونشاطاته التي تجري في حجرة الصف أو خارجها بغرض بلوغ أهداف تدريسية محددة.

وتتضمن طرق التدريس المحاضرة، والمناقشة، والعروض. أما نشاطات التدريس، فتشمل إجراء التجارب، وعرض الأفلام التعليمية، والتفاعل مع الحاسوب، والرحلات العلمية، والاستماع إلى ضيف زائر يتحدث عن قضية ذات صلة بالمنهاج.

فخبرات التعلم هي جميع الأفعال (actions) التي يقوم بها المعلم والمتعلم وتؤدي إلى بلوغ أهداف محددة، أي أن هذه الأفعال يجب أن تؤدي إلى أن يتعلم الطالب شيئاً ما. هذا التعريف للخبرة يقودنا إلى التفريق بين خبرات التعلم (Learning Experiences) ونشاطات التعلم (Learning Activities). والفرق بينهما يكمن في بؤرة التركيز؛ ففي خبرات التعلم ، يكون التركيز على النتاج Product أي على ما يسفر الفاعل بين المعلم والمتعلم من نتاجات المعلم. أما في حالة نشاطات التعلم، فيكون التركيز على عملية التعلم نفسها (Process) دون الاهتمام بما تسفر عنه هذه النشاطات . ومن الواضح أن الخبرة تؤدي إلى تعلم شيء ما؛ أما نشاطات التعلم، فقد ينفذها المتعلم دون أن يتعلم منها أي شيء.

ويعتبر السياق الذي ترد فيه أحداث التعلم ونشاطاته جزءاً أساسياً من الخبرة. فخبرات المتعلمين المنهجية يجب أن تعينهم في رؤية الحياة ككل متكامل.

فكل جزئية مادية صغيرة يجب رؤيتها في سياق متسع من العلاقات والاحتمالات الواسعة المتكاملة. والحياة الواعية مفتوحة إلى نسيج لا ينتهي من هذه العلاقات[١].

العلاقة بين خبرات التعلم والمحتوى

يصعب فصل الخبرة عن المحتوى. فالطلاب عندما يفكرون فهم يفكرون بشيء ما وهو المحتوى. وإذا كانوا منخرطين في بعض الخبرات مثل: قراءة كتاب، أو عمل تجربة.

أو المشاركة في حوار، فهم يجمعون بين الخبرة والمحتوى. فالخبرات تتحد مع المحتوى لتشكل معه اتحاد المنهاج. وقد شبه أورنستين وهنكنز العلاقة بينهما باعتبار ان محتوى المنهاج هو اللحم لخطه المنهاج وأن الخبرات هي القلب لهذه الخطة. وهذا واضح في أن التلميذ لا يمارس أي نشاط مخطط له دون الجمع بين المحتوى والخبرة.

إن الصلة الوثيقة بين خبرات التعلم والتي هي عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم تؤدي إلى التعلم المنشود، وبين محتوى المنهاج والذي هو مادة التعلم أدى بالكثير ممن كتبوا في المنهاج إلى الخلط بينهما واعتبارهما كلمتين مترادفتين لهما المعنى نفسه؛ وهذا شيء خاطئ [٢].

وسوف تعرض الباحثة نموذجاً تطبيقياً لوحدة مقترحة لكي تكون نموذجاً في تقديم المحتوى المقترح.

وغالباً ما ينظم محتوى الوحدة ذات المرجع في صور مختلفة، لهذا سينظم محتوى منهج الأدب المقترح وفقاً للصورة الشائعة الاستخدام للوحدة ذات المرجع على النحو الآتي:

---

[١] خليفة علي السويدي، خليل يوسف الخليلي: **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته**، دار القلم للنشر والتوزيع، دولة الإمارات العربية المتحدة، ١٩٩٧، ص ٢٤١.

[٢] خليفة علي السويدي، خليل يوسف الخليلي: **المرجع السابق**، ص ٢٤٣.

أ ـ تحديد أهداف الوحدة.

ب- تهيئة الطالبات لدراسة الوحدة.

ج- البدء بالأنشطة التمهيدية، ويتم فيها ربط الخبرة السابقة بالخبرة الجديدة "موضوع الدرس".

د ـ القراءة الجهرية النموذجية من قبل المدرسة ، ثم القراءة الصامتة من قبل الطالبات.

هـ- الشروع في تناول النص بالشرح والتفسير والتحليل والتعقيب، وذلك عن طريق الأنشطة التكوينية أو البنائية ومناقشة النصوص الأدبية، والتعليق عليها " موضوع الدرس".

و ـ أخيراً الأنشطة الختامية، ويتم فيها ترسيخ فهم القضايا الأدبية والنقدية لكل عناصر الدرس.

ز ـ إجراء عملية التقويم أثناء التطبيق وتتابعه بعد التطبيق " التقويم البنائي، والتقويم الختامي ".

أما أهم المراجع المصاحبة لتدريس محتوى المنهج، وكذا الإرشادات والتفاصيل التي يحتاجها المعلم في التدريس، فسوف يشار إليها في إعداد دليل المعلم في موضع لاحق.

ستقوم الباحثة بتنظيم الوحدة التجريبية وفقاً لنظام وحدات المرجع.

ولقد اختيرت نصوص الوحدة من الكتاب المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي عرب (١٠١) والتي توفرت بها غالبية معايير المدارس النقدية، وقد اشتمل عليها الكتاب بشكل متفرق ومعنى هذا أن محتوى الوحدة المقترح لم يخرج عن محتوى الكتاب، ولم يفترق عنه إلا في أسلوب تقديم المحتوى، وطرق عرض هذا المحتوى وتنظيمه وطرق تدريسه وتقويمه[١].

وقد أضافت الباحثة لهذا النصوص ما يلي:

١ ـ تشكيل النص.

٢ ـ التعريف بقائل النص.

---

[١] ملحق رقم (٧) الوحدة المقترحة (كتاب الطالبة).

٣ - ذكر مناسبة النص.

٤ - تفسير المفردات.

٥ - تقسيم النص إلى وحدات فكرية.

٦ - تناول كل وحدة بالشرح والتعليق والتوضيح والتحليل.

٧ - التعليق الختامي على النص.

٨ - تعديل بعض صياغة الأسئلة .

٩ - إضافة بعض الأسئلة التي تقيس الجوانب الاجتماعية والنفسية والنقدية للنص.

وقد اكتفت الباحثة بالمناقشة الموجودة في الكتاب المدرسي بعد تعديل بعض صياغة الأسئلة وأيضاً إضافة بعض الأسئلة التي تقيس الجوانب الاجتماعية والنفسية والنقدية للنص، وتبرز معايير المدارس النقدية للأدب.

ولقد رأت الباحثة أن تأخذ نصوصاً من الكتاب المقرر للأسباب الآتية:

أ – فقد ثبت من نتائج تحليل المحتوى، أن هذه النصوص تتحقق فيها معايير المدارس النقدية للأدب وأسسها كما سبقت الإشارة.

ب – لا يسمح نظام الساعات المعتمدة بتطبيق برامج تجريبية لضيق الوقت المخصص لتدريس اللغة العربية(*).

لذلك فقد أصبح محتوى الوحدة المقترح يتألف من:

١–قصيدة سبحان فالق الإصباح	لفدوى طوقان
٢– قوة العرب في وحدتهم	لابن قيس الرقيات
٣– أم الشهيد	لمصطفى عكرمة
٤– صحا الشرق	لمحمود غنيم

ثالثاً :استراتيجيات التدريس المستعملة

هي أسلوب منظم يتبعه المعلم ويشارك فيه المتعلم في إطار برنامج محدد يهدف إلى الإسهام في تحقيق تحصيل أفضل وصولاً إلى تحقيق أهداف البرنامج أو المنهج المرجوة، وقد يكون هذا الأسلوب نشاطاً موجهاً، أو مناقشات، أو توجيه

(*) ست ساعات فقط في الأسبوع لتدريس فنون اللغة العربية.

أسئلة ، أو إثارة لمشكلة ... الخ، وهذا يعني أنه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، فقد تتناسب طريقة معينة في تدريس موضوع ما، ولا تتناسب مع موضوع آخر[١].

لذلك يجب أن يراعى في طريقة تدريس المنهج المقترح الاعتبارات التالية :

١- أن تتنوع الخطوات والإجراءات التي تتكامل مع المحتوى في تحقيق الأهداف فتدريس النص الشعري يختلف عن تدريس النص النثري.

٢- أن تسير الطريقة في خطوات منطقية متتابعة ومتناسبة مع تنظيم المحتوى، ففي النصوص يجب تقديم القراءة الجهرية قبل القراءة الصامتة، على سبيل المثال.

٣- أن تهيئ الطريقة الحصول على تغذية راجعة سريعة بهدف سد الثغرات، والتأكد من سلامة خطوات الدرس. كأن تعتمد الطريقة على المناقشة والتفاعل بين الطلاب واستنباط القيم والصور الجمالية، والوقوف على السالب منها والموجب.

٤- أن تتيح للمعلم استخدام الوسائل التعليمية التعلمية المناسبة التي تتكامل معها في تحقيق الأهداف، كاللجوء إلى مركز مصادر التعلم، والاستماع إلى القصيدة ملقاة أو مغناه أو مصورة.

٥- أن تهتم بمعالجة قضايا النقد والتذوق الأدبي في ظل نصوص جيدة وأمثلة هادفة، وذلك عن طريق مقارنة بعض الصور الموجودة في النص بصور أخرى.

٦- أن تركز على تدريس الأدب على أساس الفهم الجيد والتحليل والنقد وليس على أساس استخراج الصور البيانية وشرحها فقط.

٧- أن تركز الطريقة على إيجابية المتعلم ونشاطه بشكل يمكنه من التمكن من المهارات النقدية، وذلك لن يتأتى إلا عن طريق المناقشة وحل المشكلات.

٨- أن تتلاءم الطريقة مع مستوى النمو العقلي للطلاب، وتراعى الفروق الفردية فيما بينهم. والحديث عن التدريس يتطرق إلى أمرين: أحدهما اختيار الوسائل

---

[١] أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠ ، ص ١٨٨.

٨- أن تتلاءم الطريقة مع مستوى النمو العقلي للطلاب، وتراعى الفروق الفردية فيما بينهم. والحديث عن التدريس يتطرق إلى أمرين: أحدهما اختيار الوسائل التعليمية التي تخدم طريقة التدريس وتتكامل معها في تحقيق الأهداف.

والآخر اختيار الأنشطة التي يبذلها الطلاب في سبيل إنجاز تحقيق تلك الأهداف، وتفصيل ذلك ما يلي:

(ب) اختيار الوسائل التعليمية التعلمية

ويقصد بالوسائل التعليمية التعلمية مجموعة الوسائط السمعية أو البصرية التي يستخدمها المعلم من أجل تحقيق الأهداف مثل التسجيلات، والسبورات، والمطبوعات ، والرسوم، والأفلام التوضيحية ...الخ . فقد روعى في اختيار الوسيلة التعليمية التعلمية التي تخدم طريقة التدريس الاعتبارات الآتية :

١- أن تخدم الوسيلة الطريقة وتتكامل وتتآزر معها في توضيح المحتوى وتحقيق الأهداف.

٢- أن تكون مناسبة للهدف الذي صممت من أجله، وتساعد المعلم على أداء أدواره المختلفة .

٣- أن تكون ذات أثر نفسي فعال لتشويق التلميذ إلى الدرس، وزيادة دافعيته للتعلم.

٤- أن تتلاءم مع طبيعة التلميذ في المرحلة الثانوية، وتثير عنده النشاط الذاتي التعليمي، وتنمي لديه القدرة على التفكير.

٥- أن تكون متقنة وواضحة، وتستخدم في الوقت المناسب، أثناء العملية التعليمية التعلمية.

٦- أن تكون متنوعة، وفي حدود الإمكانات المتاحة مثل سبورة الصف، والصورة التوضيحية، والبطاقات الورقية، وأشرطة التسجيل ... الخ.

وفي ضوء الاعتبارات السابقة اقتصرت الوسائل التعليمية التعلمية في تدريس محتوى المنهج المقترح على الآتي:

١- سبورة إضافية مكتوباً عليها النص اللغوي بالإضافة إلى سبورة الصف .

٢- مجموعة من البطاقات مكتوباً عليها أمثلة لتوضيح القضايا النقدية وعقد الموازنات بين النصوص.

٣- لوحات إضافية تحتوي على نصوص جيدة وأمثلة هادفة متصلة بالنص والتي تنمي حاسة التذوق الأدبي والنقد.

٤- شرائط التسجيل التي تساعد على قراءة النص قراءة سليمة.

اختيار الأنشطة

ويقصد بالنشاط في البحث الحالي الجهد العقلي الذي يبذله الطالب في سبيل إنجاز هدف ما يرجى تحققه[١]. لذا يجب أن يراعى في أنشطة المنهج المقترح المصاحب للدرس الاعتبارات الآتية:

١- أن تكون مناسبة للطالب، بحيث لا تكون من الصعوبة المنفرة من الدرس، ولا من السهولة المشعرة بتفاهة الدرس.

٢- أن تتيح للطالب فرصة المناقشة، والمقارنة، والنقد، والتعليل، والتحليل، والتفسير، وتمكنه من اكتساب المهارات النقدية والتدرب عليها.

٣- أن تساعد على مشاركة الطالب في التعلم مشاركة فعالة معظم الوقت المخصص للدرس.

٤- أن تكون متنوعة ومتتابعة ومتزامنة مع خطوات الدرس.

٥- أن تساهم في تحقيق أهداف البرنامج، بحيث تكون متصلة بالدرس.

٦- أن تعتمد أسئلة النشاط على مقتبسات وافية من النصوص الجيدة والأمثلة الهادفة.

وفي ضوء تلك الاعتبارات اقتصرت أنشطة المنهج المقترح على الآتي:

١- الأنشطة التمهيدية: وهي التي تتم قبل الشروع في الدرس.

٢- الأنشطة البنائية أو التكوينية: وهي التي تتم أثناء الدرس.

٣- الأنشطة الختامية: وهي التي تتم في نهاية الدرس.

---

[١] أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق**، ص ٢٠١.

رابعاً : عملية التقويم

ويقصد بعملية التقويم " مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع النتـــائج ودراستها بأسلوب علمي للتأكد من مدى صحة تحقق أهداف المحتوى [١]".

وهذا يعني أن عملية التقويم- وفقاً لهذا التعريف - عملية مرتبطة بـــأهداف المحتوى وهي لا بد أن تسبق تطبيقه وتلازمه أثناء التطبيق، وتتابعه بعد التطبيـــق وهنا نجد أمام ثلاثة أنواع من التقويم تتطلبها طبيعة المحتوى المقترح الـــذي تـــم بناؤه وفقاً لأسلوب النظم، وذلك لمعرفة مدى تحقق أهدافه المرجوة، وهـــي كمـــا يلي:

أ - التقويم القبلي

وهو يتم قبل تطبيق الوحدة، وهو يساعد على تحديد وضع المتعلم، ومعرفـــة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق الوحدة [٢]وهذا يعني أن معرفة الواقع أو الظروف التي سيتم فيها تنفيذ الوحدة، تعين على مواجهة المشكلات التي قد تعترض ســـير تطبيقها.

ب- التقويم التكويني

ويسمى التقويم البنائي، وهو يتم خلال عملية التعلم ، لمعرفـــة أداء الطـــلاب أثناء تدريس الوحدة[٣] وهو يعتمد على جمع الدرجات التي يتحصل عليها الطـــلاب من خلال الأنشطة البنائية، ومن تصحيح كراسات المجهودات الشخصية، ومـــن

---

[١] رشدي أحمد طعيمة: **الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي**، المجلة العربية للتربية، العدد ٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونـــس ١٩٨٥، ص ٤٠.

[٢] إبراهيم بسيوني عميرة: **المنهج وعناصره**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٧، ص ٢٦١.

[٣] Camp ball , T.R. : **Developing the primary school curriculum**. London , Holt, Rinehart and winston Ltd. 1985 , P. 84

الامتحانات الشهرية، وهذا النوع من التقويم يعمل على إيجاد تغذية راجعة لمعرفة مدى تقدم المتعلم أثناء عملية التعلم لتصحيح مسارها نحو تحقق الأهداف المرجوة.

وقد استخدمت الباحثة لهذا الغرض الاختبارات الموضوعية المتوفرة في الكتاب المدرسي بعد تعديل صياغتها، وذلك لتوفر شروط إعداد الاختبارات بها، وإضافة بعض الأسئلة المقالية المناسبة التي تقيس الجوانب النفسية والاجتماعية في النص.

ج - التقويم الختامي

ويسمى أيضاً التقويم النهائي، وهو يتم بعد تطبيق المحتوى: ويفيد هذا النوع من التقويم في الحكم على مدى فعالية المنهج بكل مكوناته.

وهناك عدة اعتبارات تمت مراعاتها في البحث الحالي عند اختيار عملية التقويم، وهي كما يلي:

١ – أن تكون مناسبة لخصائص النمو العقلية للمتعلم وتمكنه من اكتساب المهارات النقدية، والتدرب عليها على مستوى كل من الفهم والتطبيق.

٢ – أن تكون واضحة، ومصوغة بشكل محكم ومتتابع مع التدرج في صعوبتها.

٣ – أن تكون متنوعة وشاملة لكل عناصر الدرس لضمان تحقق الأهداف المرجوة.

٤ – أن تعتمد على أمثلة من النصوص الجيدة .

وقد قامت الباحثة بإعداد اختبارات مقالية يتم تطبيقها بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

مراحل إعداد الاختبار النهائي

الاختبار النهائي يقيس المهارات النقدية على مستوى الفهم والشرح والتحليل والنقد وإصدار الأحكام[١].

---

[١] ملحق رقم (٨) الاختبار النهائى للوحدة.

١ - صدق الاختبار

لكي يكون الاختبار موثوقاً به ينبغي أن يتمتع بدرجة معيارية عالية تتمثل في الصدق والثبات. ويعني صدق الاختبار أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وقد تحقق هذا الصدق للاختبار بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية[١]. وذلك لإبداء رأيهم بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، والحكم على مدى ملاءمته لمستوى طالبات الأول الثانوي .

وقد أسفرت نتائج التحكيم بصفة عامة عن الآتي :

أ - إضافة بعض التعديلات التي تزيد في وضوح أسئلة الاختبار .
ب- تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار.
ج- أن أسئلة الاختبار كلها تقيس ما وضع لقياسه ، لأنها في حدود المهارات النقدية التي يعكسها محتوى الوحدة، ويغطي موضوعاتها التي تدور حول مهارات الشرح والتحليل والتعليل والنقد وإصدار الحكم.
د- أن أسئلة الاختبار ملائمة لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- ثبات الاختبار

لإيجاد ثبات الاختبار، فقد استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS)، وكانت نسبة الثبات (٠ر٨٢) وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

---

[١] ملحق رقم (٩) قائمة بأسماء المحكمين .

خامساً: مراحل إعداد دليل المعلم لتدريس محتوى الوحدة وتقويمه

إن الحاجة ماسة إلى دليل للمعلم ، أو مرجع كتابي لتدريس الوحدة يحتوي على بعض الإرشادات العامة التي تساعد المعلم على إنجاز مهمته وتعمل على تطويع العملية التعليمية لظروف الموقف التعليمي. لذا تم تصميم دليل للمعلم يتضمن الآتي:

أ - بعض إرشادات لتدريس محتوى الوحدة وتقويمه.
ب- الصورة الإجرائية لتدريس المحتوى.
ج- مرجع لمعالجة النص اللغوي في ضوء معايير المدارس النقدية[١].

وهناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها من أجل صلاحية هذا الدليل لإنجاز مهمة المعلم، وهي ما يلي:

أ - ارتباط الدليل بمحتوى الوحدة التي ستدرس.
ب- وضوح الإرشادات التي يتضمنها.
ج - شموله على طرائق التدريس وأساليب ووسائله، التقويم .
د - مرونة تلك الإرشادات، بحيث تسمح للمعلم أن يختار الأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة وأساليب التقويم المتنوعة.

---

[١] ملحق رقم (١٠) دليل المعلم.

الفصل السابع

إجراءات الدراسة الميدانية

ونتائجها وتوصياتها ومقترحاتها

مقدمـــــــة

هذا الفصل يهدف إلى تجريب وحدة من المنهج المقترح الذي عرض فـــي الفصل السابق، والحكم على مدى فعاليته تـــمهيدا لتطويره في ضوء تلك النتـــائج، وذلك من أجل الإجابة عن سؤال البحث الأخير وهو ما أثر تطبيق بعض وحـــدات المنهج المقترح في تحقيق أهداف الوحدة.

لذا فقد تطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجراءات التالية:

١- تجريب وحدة من المنهج المقترح.

٢- عرض البيانات ونتائج التجريب.

٣- تحليل البيانات وتفسير النتائج.

وفيما يلي عرض مفصل لتلك الإجراءات:

تحديد متغيرات التجريب

وقد تم تحديد متغيرات التجريب على النحو الآتي:

أ-المتغير المستقل

الوحدة المقترحة من المنهج المقترح وهو يمثل تدريس الوحدة المعدة بالشـــرح والتفسير والتحليل في ضوء المدارس النقدية للأدب، حسب ما ورد في دليل المعلم وذلك بـــهدف الوقوف على أثر البرنامج من خلال تدريس هذه الوحدة.

ب-المتغير التابع:

تحقيق أهداف الوحدة، ويمكن قياس ذلك من خلال طريقة التدريـــس المتبعـــة والتي أوضحها دليل المعلم وأيضا من خـــلال الاختبـــار النـــهائي للمجموعتيـــن الضابطة والتجريبية. ويقيس هذا الاختبار مدى أتقان الطالبات للمهارات النقديـــة على مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والنقد وهي نفس المهارات التـــي تتضمنـــها الموضوعات المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في الفصـــل الدراســـي الأول للعام الدراسي (١٩٩٩-٢٠٠٠م).

خطوات تطبيق الوحدة المقترحة

بدأ التطبيق الفعلي للوحده يوم السبت الموافق (١٥) اكتوبر ١٩٩٩ وانتهى التطبيق في الأسبوع الأول من يناير ٢٠٠٠ م.

وقد اختارت إدارة المدرسة الصف الأول علمي ف١ كمجموعة تجريبية والصف الأول علمي ف٢ كمجموعة ضابطة، بواقع حصتين في الأسبوع.

وقد عهد إلى مدرسة من مدرسات اللغة العربية بتدريس الوحدة للمجموعة التجريبية، وقد تم إرشادها من قبل الباحثة إلى كيفية تدريس محتوى الوحدة.

وقد قامت الباحثة بالإشراف على سير خطوات التجريب وذلك من أجل تسجيل كل الملحوظات التي تبدو أثناء التدريس، وللاطمئنان على مدى تفاعل الطالبات مع الدرس، والتأكد من عدم إهمال التعليمات التي زودت بها المدرسة في دليل المعلم، وقد اقتصر الإشراف على الملاحظة فقط.

وقد زودت الباحثة معلمة الفصل التجريبي بدليل المعلم كما أعطت نسخة أخرى لمديرة المدرسة، كما وزعت الباحثة على طالبات الصف التجريبي كتاب الطالب والذي يشتمل على الوحدة المعدة للتدريس.

أما المجموعة الضابطة فقد كانت تدرسها مدرسة أخرى بالطريقة المعتادة وقد أحيطت علما بالنصوص التي سوف تدرسها.

إعداد الاختبار المقالي البعدي للمجموعتين

أعدت الباحثة اختبارا مقاليا يتكون من خمسة أسئلة يهدف إلى الوقوف على ما وصل إليه فهم وتذوق ونقد النصوص الأدبية وإصدار الحكم، ومعرفة الجو النفسي السائد في النص وأثر البيئة المحيطة بالنص.

ويتكون الاختبار[1] من خمسة أسئلة مقاليه كل سؤال يتكون من فروع(أ، ب، ج، د، هـ) كآلاتي:

-**السؤال الأول والثاني** يتكون كل منهما من (أ،ب،ج،د) يقيس الفهم، والتحليل، والتذوق البلاغي، وأثر البيئة في النص والجو النفسي السائد في النص،

---

[1] ملحق رقم (٨)

والعاطفة المسيطرة على النص والقيم الاجتماعية والإنسانية التي يتضمنها النص.

-السؤال **الثالث والرابع** يتكون كل منهما من:(أ،ب،جـ)يقيس المقدرة على نقد الأدب وفهمه وإصدار الحكم عليه والمفاضلة بين نص وآخر.

-**السؤال الخامس** يتكون من: (أ، ب،ج، د، هـ، و،ز) يقيس الفهم، والتحليل، والتذوق، وأثر البيئة في النص واستخراج القيم الإنسانية، والعاطفة المسيطرة على النص والرؤية الكلية للشاعر للألوهية والكون والإنسان.

٣- المعالجة الإحصائية للاختبار المقالي

قامت الباحثة بقياس صدق الاختبار بعرضه على مجموعة المحكمين[١] الذين وافقوا عليه.

- كما قامت بحساب ثباته، وذلك باستخدام برنامج spss الاحصائي، وباستخدام معادلة الفاكرونباخ للثبات، حيث وصل معامل ثبات الاختبار (٠،٨٢) وبذلك يعد الاختبار صالحا لقياس أداء طالبات المجموعتين.

-وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة المعدة، تم تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين، وذلك للحكم على مدى فعالية الوحدة في تحقيق أهدافها الموجودة وقد أجرى هذا التطبيق بعد الانتهاء من التجريب مباشرة، وكان الاختبار للمجموعتين في نفس الوقت الحصة الثالثة، وقد استمر لمدة ٦٠ دقيقة.

-ثم تم تصحيح الإجابات، وتم أيضا تفريغ النتائج وتبويبها في جداول مخصصة لذلك بهدف تحليلها، ومعالجتها إحصائيا لمعرفة الفرق بين نتائج تطبيق الاختبار بين المجموعتين وقد كانت الدرجة النهائية للاختبار بين المجموعتين وقد كانت الدرجة النهائية للاختبار (٥٠) درجة.

---

(١) ملحق رقم (٩) قائمة باسماء المحكمين لهذا الاختبار.

ولتحليل البيانات تم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافلت المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج (spss)الإحصائي وذلك لمعرفة أثر تطبيق الوحدة في تحقيق أهدافها.

عرض البيانات ونتائج التجريب

وقد تم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخراج قيمة (ت) للمتوسطين كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣٠)

يوضح نتائج اختبار (ت) الإحصائي بين المجموعتين

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠،٠١
المجموعة التجريبية	٣٧،٦٠٧١	٦،٢٢٠٣	٥٢	٧٤.٩	عند ٠،٠١
المجموعة الضابطة	٠٣٨٥.١٩	٧،٧٥٨٨			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المجموعة التجريبية، حيث انخفض متوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح الاختبار البعدي مقارنة بمتوسط درجات المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٣٧،٦٠٧١) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٩،٠٣٨٥) وهذا يؤكد فعالية الوحدة في تحقيق أهدافها، وكفاءة المنهج المقترح في الأدب.

وبصفة عامة تدل النتائج السابقة على جودة محتوى الوحدة المقدم وفاعلية طريقة التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة من الوحدة.

وتدل النتائج السابقة على مناسبة محتوى الوحدة من حيث طريقة تناول النص بالشرح والتحليل والتعليق والمناقشة مما يساعد الطالبات على اكتساب مهارات فهم وشرح النص، وتوضيح الصور الجمالية ، ومعرفة مواضع الجمال في النص والجو النفس والعاطفة المسيطرة على كاتب النص، وتوضيح الجوانب التاريخية في النص.

كما دلت النتائج على فاعلية طريقة التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة من الوحدة، وقد ساعدت طريقة التدريس في إكساب الطالبات مهارات معرفة الأفكار الرئيسية والفرعية في النص، أدراك الجو النفسي السائد وأثر البيئة وملامح شخصية الشاعر من خلال النص، وإدراك القيم الاجتماعية والإنسانية المتضمنة في النص.

وقد قامت الباحثة بعد الانتهاء من تطبيق الوحدة المقترحة، وتطبيق الاختبار النهائي على الطالبات بتوجيه استبانة [١] إلى الطالبات بهدف معرفة رأيهن في طريقة تقديم النص وطريقة تدريسه في ضوء معايير المدارس النقدية، وذلك بغرض تعزيز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وجاءت نتيجة تطبيق الاستبانة جيدة والنتائج إيجابية ، تعزز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

وكانت نتائج تطبيق الاستبانة كالآتي:

معرفة مدى نجاح طريقة التدريس في إكساب الطالبة مهارات فهم وتذوق الأدب.

نسبة المهارات التي اكتسبت بصورة فعالة جداً: ٨١,٤٨.

نسبة المهارات التي اكتسبت بصورة فعالة نوعا: ١٨,٥٢.

نسبة المهارات التي لم تكتسب غير فعالة: صفر.

أما بالنسبة لطريقة تناول النص بالشرح والتعليق والتحليل في كتاب الطالبة فقد كانت نسبة المهارات المكتسبة كالآتي:

---

[١] ملحق رقم(١١) يوضح الاستبانة.

- نسبة المهارات التي اكتسبت بصورة فعالة جداً: ٨٣,٦٢.
- نسبة المهارات التي اكتسبت بصورة فعالة نوعاً: ١٦,٣٨.
- نسبة المهارات التي لم تكتسب غـــير فعالـــة: صفر.

وهذه نتائج جيدة ومرضية تعزز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

ثانياً: نتائج الدراسة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة في محورين أساسين كما يلي :

أولا :المحور الأول :

نتائج خاصة بتحليل كتب الأدب المقررة على طلاب المرحلة الثانوية وتشمل:

أ – نتائج خاصة بكتب النصوص الأدبية المقررة (المساقات المشتركة)- كشـــفت الدراسة عن قصور المساقات المشتركة في كثير من النواحي أهمها:

١. أن محتوى منهج الأدب والنصوص لا يمكّن الطـــلاب مـــن فـــهم ونقـــد النصوص الأدبية ومن التذوق الجمالي لها.
٢. أن محتوى منهج الأدب والنصوص يعوزه الدقة فـــي اختيـــار النصـــوص الأدبية الجيدة التي تستميل الطلاب, وأن بعض النصوص الأدبيـــة تتســـم بهبوط مستواها الفني.
٣. خلو النصوص الأدبية من الشروح والتعليقات الفنية الناقدة التي من شـــأنها أن تحبب الطلاب في دراسة الأدب وتيسر لهم سبل تذوقه.
٤. عدم اهتمام المساقات المشتركة بالجانب النفسي والاجتماعي فـــي معالجـــة النصوص شرحا وتحليلا وتعليقا.
٥. خلو النص من توضيح معاني المفردات .
٦. خلو النص من مقدمة توضح المناسبة التي قيل فيها النص.
٧. بعد النص عن معالجة مشكلات العصر وهمومه.
٨. عدم العناية بالضبط التام للنصوص الأدبية.

٩. عدم اهتمام المساقات بذكر قائل النص، والعصر الذي ينتمي إليه في كثير من نصوص المساقات المشتركة.

وتتفق هذه النتائج في هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة شريفة القلداري، ودراسة عبدالله الكوري في نتائجهما.

ومن المعوقات التي تحول دون استمتاع الطلاب بدراسة الأدب وتذوق نصوصه ما يلى :

- عرض النص دون شرح وتحليل وتعليق.
- خلو النص من مقدمة توضح المناسبة التي قيل فيها النص.
- خلو النص أحيانا بالتعريف بقائله.
- بعد النص عن معالجة مشكلات العصر وهمومه.
- خلو النص من توضيح معاني المفردات.
- هبوط المستوى الفني لبعض النصوص المختارة.
- خلو النص أحيانا من الإيقاع الموسيقي.
- إهمال الجانب النفسي والاجتماعي في معالجة النصوص شرحا وتحليلا وتعليقا.

ثانيا: المحور الثاني:

أولا : نتائج خاصة بتطبيق بطاقة الملاحظة على المدرسات وتشمل :

أ ـ نتائج خاصة بالمهارات الأساسية لتدريس النص الأدبي :

١. كشفت الدراسة عن ضعف المستوى العام لمدرسات اللغة العربية في إتقانهم لمهارات الأساسية لتدريس النصوص الأدبية، حيث بلغت نسبة إتقانهم أقل من المتوسط وهي نسبة ضعيفة.

٢. أثبتت الدراسة إتقان مدرسات اللغة العربية للمهارات التالية:

التخطيط ، تقديم النص، تقسيم النص وعرض وحداته بدرجة متوسطة.

٣. كشفت الدراسة عن تدني مستوى مدرسات اللغة العربية في إتقان مهارة التعليق على النص، حيث بلغت نسبة مستوى الإتقان أقل من المتوسط وهي نسبة ضعيفة.

٤. كشفت الدراسة عن تدني مستوى مدرسات اللغة العربية في إتقان مهارة المعالجة التقويمية للنصوص الأدبية، حيث بلغت نسبة الإتقان اقل من المتوسط وهي نسبة ضعيفة.

٥. كشفت الدراسة عن تدني مستوى مدرسات اللغة العربية في إتقان مهارة إبراز النواحي الاجتماعية والنفسية في معالجة النص.

٦. كشفت الدراسة عن تدني مستوى معلمي اللغة العربية في إتقان مهارة إبراز القيم الإنسانية والاجتماعية في النص.

ثانيا : نتائج خاصة بالمهارات الفرعية لتدريس النص الأدبي :

أ ـ كشفت الدراسة عن تباين إتقان مدرسات اللغة العربية للمهارات الفرعية لتدريس النص الأدبي، بين مهارات تتقنها المعلمات بمستوى جيد, ومهارات تؤديها المعلمات بمستوى ضعيف، وبين هذين المستويين تتدرج مستويات مختلفة لإتقان المدرسات لتلك المهارات.

١. مهارات تتقنها المدرسات بمستوى جيد:

- تساعد الطالبات في استخراج الصور البيانية وشرحها.
- توجه الطالبات إلى استخراج المحسنات اللفظية من النص.
- تحصر الأفكار الرئيسة التي سيتناولها النص.
- تساعد الطالبات في شرح الوحدة شرحا أدبيا.
- تكلف بعض الطالبات بقراءة النص, قراءة جهريه تتمثل فيها المعنى.

٢. مهارات تتقنها المدرسات بمستوى ضعيف:

- تساعد الطالبات في إبراز قيمة المحسنات البديعية في النص.

- تهتم المدرسات باستخراج الصور البيانية الموجودة في النص, وشرح تلك الصور المختلفة، إلا أنهن يهملن بيان قيمة تلك الصور في بناء النص وقوة معانيه.
- تهمل المدرسات بيان قيمة الصور البيانية في بناء النص وقوة معانيه.
- تهمل المدرسات استخراج الصور الأدبية التي يمكن ترجمتها إلى لوحات فنية مرسومة.

-تساعد الطالبات على إدراك العاطفة السائدة في النص.

-تحدد ملامح شخصية الأديب كما تبدو من خلال النص.

-تستنبط خصائص أسلوب صاحب النص.

-تساعد الطالبات على استنباط الجو النفسي السائد في النص.

-تستدل على أثر البيئة من النص.

-تستنبط القيم الاجتماعية والإنسانية من النص.

ثالثا: المحور الثالث:

النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار النهائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية:

١. ارتفاع مستوى تمكن المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات النصوص, مقارنة بمستوى تمكن المجموعة الضابطة في تلك المهارات.
٢. تدني مستوى تمكن المجموعة الضابطة في جميع المهارات الأدبية التي تضمنها الاختبار.

وهذا يؤكد أن المنهج المقترح في هذه الدراسة أكثر فاعلية في تحصيل بعض المهارات النقدية من خلال تطبيق الوحدة المقترحة.

وربما يرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

١. تحديد الأهداف العامة من الأسس التي اشتقت من المدارس النقدية للأدب، وصياغتها بصورة إجرائية تمكن من قياسها.

٢. ربط المحتوى بالأهداف وتنظيمه بطريقة وفرت أحسن الظروف لتحقيق أكبر قدر من تلك الأهداف.

٣. تنوع أساليب التدريس والأنشطة التعليمية المساعدة التي أكدت الدور الإيجابي للمتعلم.

٤. تدريس الأدب في ضوء المدارس النقدية للأدب ومعالجة النصوص في ظل هذه المناهج النقدية.

٥. تنوع أساليب التقويم التي تقيس التحصيل الأدبي الذي يجمع بين الفهم والشرح والتحليل والتطبيق من منطلق المفهوم الواسع للأدب.

توصيات الدراسة:

انطلاقا من نتائج الدراسة يمكن تصنيف التوصيات في ثلاثة محاور كالآتي:

أولا: المحور الأول :

توصيات تابعة من نتائج التحليل وتشمل:

١. توصيات خاصة بالنصوص الأدبية وتتمثل في :

أ - أن تختار النصوص الجميلة في المعنى والمبني والتي تدعو إلى قيم إنسانية وتدعو إلى الفضيلة وتوضيح مكانة الإنسان في الكون.

ب - أن تختار النصوص الأدبية الغنية بألوان الموسيقى المختلفة الخارجية والواضحة والخفية، لأنها تترك صدى طيبا في نفوس الطلاب.

ج- أن يختار من النصوص ما يرتبط بالفكر والجمال الفني، وما يتبع ذلك من اهتمامات الطلاب ويتصل بحياتهم. وتصلح في ذلك النصوص الأدبية التى تحمل من الفكر ما يعبر عن موقف الإنسان من الكون ومن الحياة ومن المجتمع بصفة عامة وبطولاته وقيمه ومثله ومن الإنسانية في أفقها الرحيب.

د- أن تتسم تلك النصوص بمواكبة العصر بحيث يـزود الطـالب فيـها بحاجته من المعلومات والخبرات عـن قضايـا العصـر، ومشـكلاته ومميزاته وألوان الثقافة السائدة فيه.

٢- توصيات خاصة بمعالجة النصوص الأدبية (الشرح، التحليل، التعليق):

أ - تذييـل النصوص الأدبية المقررة بالشـرح ومعـانى المفـردات والتعليقات الفنية الناقدة التى تحبب الطلاب في دراسة الأدب، وتيسر لهم سبل تذوقه.

ب- إبـراز وتوضيح ما تتضمنه هذه النصوص من أفكار سـامية والأفكار المبتكرة حتى يسهل على الطلاب إدراكها وبيان قيمتها.

ج- العناية بما تتضمنه النصوص الأدبية من ألفاظ وتراكيب موحية وصـور بيانية، وقيمتها الفنية في إبراز المعنى، وذلك لكى يسهل علـى الطـلاب فهم المعانى والأفكار، ويزداد تذوق الطلاب للنصوص الجملية.

د- تنمية مهارات نقد النصوص الأدبية وتذوقها من أبرز الأهداف التـى يجب أن يحققها محتوى منهج الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية.

هـ- أهمية العناية في معالجة النصوص الأدبية بالجانب النفسـي والجـانب الاجتماعي والجانب الفني شرحا وتحليلا وتعليقا.

و_ الاهتمام بذكر مقدمة للنص توضح مناسبة النص والظروف التي دعـت الشاعر أو الأديب إلى تأليفه.

ز_ الاهتمام بتعريف مؤلف النص والعصر الذي عاش به لأن هذا من شـأنه تيسير سبل فهم النص لدى الطلاب.

ثانيا : المحور الثاني:

توصيات نابعة من نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة:

١. على معلمى اللغة مراعاة ما يأتى: أن يتقنوا مهارات عرض النـص أثنـاء التدريس ولاسيما مهارات تقسيم النص وعرض وحداته، ومهارة التعليـق على النص.

٢. إبراز ما فى النص من مقومات فكرية أثناء تدريس النص الأدبى.
٣. توضيح العاطفة الموجودة فى النص وإبراز ما تتسم به هذه العاطفة من صدق وقوة تعبير.
٤. توضيح اثر البيئة التى عاشها الشاعر أو الأديب فى النص.
٥. توضيح ملامح شخصية الشاعر من خلال النص.
٦. توضيح القيم الاجتماعية والإنسانية السائدة فى النص.
٧. بيان قيمة الألفاظ والتراكيب والأساليب فى أداء المعانى والأفكار التى يحتويها النص.
٨. إتقان مهارات المعالجة التقويمية للنص.
٩. عقد دورات تدريبية للارتقاء بمستوى معلمى اللغة العربية فى تدريس النصوص الأدبية.

ثالثا: المحور الثالث:

توصيات خاصة بتطبيق الوحدة على طالبات الصف الأول الثانوى:

١. عقد دورات تدريبية لمعلمى اللغة العربية بمراحل التعليم العام، وتزويدهم ببرامج توضح لهم كيفية تدريس اللغة والأدب على أسس علمية تأخذ فى الاعتبار طبيعة اللغة والأدب وإحاطتها بكل ما هو جديد لتعليم اللغة العربية وطرق تدريسها وأساليب تقويمها بدلا من الطرق المتبعة " طريقة المحاضرة أو التلقين" التى تركز على التلقين وتمهل الدرو الإيجابى للمتعلم.

٢. تطوير تدريس الدب فى كل المراحل التعليمية إعداد دليل المعلم لتدريس اللغة العربية، مسترشدين بدليل المعلم الذى قدمته الدراسة. وكان له دور فى نجاح الوحدة التى تم تدريسها.

٣. تطوير كتب الأدب في جميع المراحل في ضوء المدارس النقدية للأدب.
٤. تحديد المهارات التي تتناسب مع الطلاب في كل مراحل التعليم العام وفقا للمدارس النقدية في الأدب.
٥. رفع عدد حصص اللغة العربية بعامة وحصص الأدب بخاصة لأن ست ساعات في الأسبوع لا تكفي لتدريس اللغة العربية وفنونها.
٦. الاستعانة بالمكتبة في تدريس الأدب وتحبيبها للطلاب واصطحابهم إليها, وإرشادهم إلى دواوين الشعر وكتب الأدب، ويمرنوا على قراءة المراجع الأصلية والمصادر الإسلامية للأدب العربي وتاريخه، الأمر الذي يؤدي بالطلاب إلى قراءة المزيد من الأدب، وبالتالي يحببهم إلى دروس الأدب فيرفع مستوى تذوقهم.

المقترحات:

تطرح الباحثة مجموعة من الدراسات المقترحة التي شعرت بأهمية إجرائها من خلال معايشة الدراسة الحالية وهي :

١. دراسة تجريبية لتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام قائمة مهارات التذوق الأدبي.
٢. استراتيجية مقترحة لتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣. أثر استخدام بعض الأساليب التدريسية لإكساب الطالب المعلم بكليات التربية مهارات تدريس النصوص الأدبية.
٤. دورة خاصة لإكساب المعلمين المهارات العامة والنوعية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية.
٥. دراسة تجريبية لمعرفة ميول طلاب البحرين في الموضوعات الأدبية التى يفضلون دراستها في الأدب.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

يُعَد الأدبُ من الفنونِ اللغويةِ التي تزود القارئ بالفكر والمعارف والقيم الروحية والخلقية والإنسانية، وله آثاره الجليلة في إعداد النفوس وتكوين الشخصية وتحقيق الاتصال الروحي والتقارب الوجداني بين الناس وهو بالنسبة لأي أمة كتاب حياتها الحافل الذي يصور لنا تاريخها وأحوالها ومشاعرها ونهضتها ورقيها.

ولقد تطور مفهوم الأدب فى اللغة العربية عبر العصور الدبية بدءا بالمعنى الأخلاقي التهذيبي ومروراً بالمعنى التربوي التثقيفي، حتى وصل إلى معناه الخاص الذي هو التعبير الموحي عن تجربة شعورية تنبثق من تصور الأديب للكون والإنسان والحياة.

والمعنى السابق يؤكد أن الأبَ-كسائر الفنون-تعبيرُ موحى عن قيم حيه ينفعل بها ضمير الفنان، هذه القيم قد تختلف من أديب إلى أديب ومن بيئة إلى بيئة، ومن عصرٍ إلى عصرٍ، ولكنها فى كل حال لابد أن تنبثق من تصور معين للكون والإنسان والحياة ومن طبيعة العلاقات والارتباطات بين مكونات هذا التصور.

أن محاولة فصل تلك القيم عن تصور الأديب للألوهية والكون والإنسان والحياة وعن طبيعة العلاقات والارتباطات بين مكونات هذا التصور الكلى.

وهذه النظرة التأثيرية في جودة الأدب هي جوهر نظرية الإمام عبدالقاهر الجرجاني في الأدب.

فهل طلاب المرحلة الثانوية بالبحرين يقرءون الأدب المقرر عليهم فيستحسنونه ويطربون به، ويتبينون أسباب هذا الاستحسان وهذا الطرب؛ وهل تكونت لدى هؤلاء الطلاب قدرة على الإحساس بجمال المبنى والمعنى في النص الأدبي نتيجة لمعايشتهم للتجربة الشعرية كما انفعل بها الأديب ؟

وهل دراسةُ وتدريسُ الأدبَ تعينُ الطلابُ على تحديدِ مدى تـــأثَر العمـــلِ الأدبي بالبيئةِ المحيطةِ ومدى تأثيره فيها، وتحديد مدى العبقريةِ والإبـــداعِ ومـــدى الاستجابةِ العاديةِ للبيئةِ المحيطةِ ؟

وهل تتيحُ الكتبُ المقررةُ ومعالجُتها التدريسيةِ فرصةً للطلابِ للوقوفِ على سماتِ صاحب العملِ الأدبي وبيان خصائصه الشعورية والتعبيرية وكشف العوامل النفسية التي اشتركت في تكوين هذه الأعمال ووجهتها هذه الوجهة المعينـــة بـــلا تكلف ولا جزم؟

أن الغايات السابقة هي وظيفة المدارس النقدية الثلاثة, وهي المدرسة الفنيـة والمدرسة التاريخية والمدرسة النفسية؛ مع الأخذ في الاعتبار أن الفصل بين هـــذه المناهج وبين طرائقها المختلفة في تناول العمل الأدبي ليس بمستطاع، وأن الأخـــذ بها جميعا هو الذي يكفل لنا صحة الحكم على الأعمال الأدبية وتقويمـــها تقويمـــا كاملا.

لذلك فإن هناك من دعا لمنهج أدبي كامل للنقد الأدبـــي ســماه " بالمنـــهج المتكامل" أو المدرسة المتكاملة، فأين طلابنا من هذا التنـــاول المتكـــامل للنـــص الأدبي؟

ومن هذا المنطلق تبلورت مشكلة الدراسة الحالية وظهرت الحاجة التربويـة إلى وضع منهج للأدب في ضوء المدارس النقدية للأدب وذلك لحاجـــة الطـــالب الضرورية إلى الإحاطة بمدارس النقد ومناهجه والفكر الاجتماعي الـــذي ينـــهض عليه كل منهج، والتمييز بينها وما يترتب عليها من نتائج أو فوائد في فهم الآثـــار الأدبية واستخدام النظريات النقدية في تذوقها واستكشاف عناصر الجمـــال الفنـــي فيها.

مشكلة الدراسة

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما معايير المدارس النقدية للأدب التى ينبغى مراعاتها فى منهج تدريس الأدب المقرر على طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما مدى مراعاة هذه المعايير فى النصوص المقررة على طلاب هذه المرحلة؟

٣- ما مدى مراعاة هذه المعايير فى الأداءِ التدريسى لمدرسات الأدبِ فى المرحلة الثانويةِ؟

٤- ما التصورُ المقترح لمنهج الأدبِ الذى ينبغى أن يقررَ على طلابِ المرحلةِ الثانويةِ فى ضوء معاييرِ المدارسِ النقديةِ، وفى ضوءِ نتائجِ تحليل الكتبِ الحالية؟

إجراءات الدراسة

وقد تمت إجراءات هذه الدراسة خلال جانبين هما :

١-الجانب النظري، وفيه

أ – تمَ تناولَ عدد من الدراساتِ السابقةِ: العربيةُ والأجنبيةُ المتصلةُ بميولِ الطلابِ الأدبيةِ، وبتقويم منهج الأدب والنصوص، وبالتذوقِ الأدبي وطرق تنميته، كما تم تَناول مفهوم الأدبِ وأهميتهِ، ومناهج المدارس النقدية والفكر الاجتماعي الذي ينهضُ عليه كلُ منهجُ، وتوضيحُ مميزاتَها وخصائصها الفنيةَ، وتَم الخروج منها بمجموعةٍ من الأسسِ والمحدداتِ التي أفادت في بناء معايير المدارسِ النقديةِ التي تم في ضوئها تحليل النصوصِ الأدبيةِ المقررةِ على طلابِ المرحلةِ الثانويةِ.

٢-الجانب الإجرائي، وفيه

أ – تَم إعداد أدواتَ الدراسةِ الحاليةَ والمتمثلة فى قائمة المعايير التى اشتقت من المدارس النقدية والدراسات السابقة، والتى تَم فى ضوئها تحليل النصوصِ الأدبيةِ المقررةَ على طلابِ المرحلةِ الثانويةِ.

ب- كما تَم إعداَد بطاقةَ الملاحظةَ والتي تَم في ضوئِها ملاحظَة أداءَ عينة من مدرساتِ اللغةِ العربيةِ أثناءَ تدريسهم النصوصَ الأدبيةَ.

ج- تَم تطبيقَ الأداتين كل على العينةِ الخاصةِ بها وذلك بعد إجراء عملية الصدق والثبات لكلا الأداتين.

د – في ضوءِ نتائج تحليل النصوصَ الأدبيةَ، وفي ضوءِ نتائجِ بطاقة الملاحظة تم وضع تصورِ مقترح للأدب في ضوء المدارس النقدية للمرحلة الثانوية.

هـ- اختيار وحدة من وحداتِ هذا التصور المنهجي المقترح وبناؤها بناءً ا كاملا من حيث الأهدافِ والمحتوى وطرائق وأساليبِ التدريسِ، وطرائق وأساليبِ التقويمِ.

و- تم تطبيق الوحدة على عينه من طالبات الصف الأول الثانوي، لبيان مدى تحقيق الوحدة لأهدافها.

ز- تمتَ معالجة نتائجَ التطبيق إحصائياً وتفسيره، وأمكَن الخروجَ بالعديدِ من النتائجِ والتوصياتِ والمقترحاتِ.

ثانيا : نتائج الدراسة

وقَد توصلتَ الدراسةُ إلى النتائجِ التاليةِ:

١- أن محتوى منهجِ الأدبِ والنصوصِ يعوزهُ الدقةَ في اختيار النصوص الأدبية الجيدة التي تستميلُ الطلابَ، وأن بعضَ النصوصِ الأدبيةِ تتسمُ بهبوطِ مستواها الفني.

٢- خلو النصوص الأدبية من الشروح والتعقيباتِ الفنيةِ الناقدةِ التي من شأنها أن تحببَ الطلابَ في دراسةَ الأدبِ وتيسرَ لهم سبلَ تذوقَه.

٣- عدم اهتمام المساقات المشتركة بالجانبِ النفسي والاجتماعي في معالجةِ النصوصِ شرحا وتحليلا وتعليقا.

٤- عدم اهتمام المساقاتُ بذكرِ قائلِ النصِ، والعصرِ الذي ينتمي إليه في كثيرٍ من نصوصِ المساقاتِ المشتركةِ، وعدم العناية بالضبطِ التامِ للنصوصِ الأدبيةِ.

٥- كشفتَ الدراسةُ عن ضعفِ المستوى العامِ لمدرساتِ اللغةِ العربيةِ في إتقانهم للمهارات الأساسية لتدريس النصوص الأدبية, حيث بلغت نسبة إتقانهم أقل من المتوسط وهي نسبة ضعيفة.

٦- كشفتَ الدراسةَ عن تدني مستوى مدرسات اللغة العربية في إتقان مهارةَ التعليق على النصِ والمعالجة التقويمية للنصوصِ الأدبيةِ، حيث بلغت نسبة إتقانهم اقل من المتوسطِ وهى نسبة ضعيفة.

٧- كشفتَ الدراسةَ عن تدني مستوى مدرسات اللغةِ العربيةِ في إتقان مهارةَ إبراز النواحي الاجتماعيةِ والنفسيةِ في معالجةِ النصِ، وإبراز القيم الإنسانية والاجتماعية فى النص.

٨- ارتفاع مستوى تمكن المجموعة التجريبية في كلِ مهارةِ من مهاراتِ النصوصِ، مقارنة بمستوى تمكَن المجموعة الضابطة في تلك المهارات، وهذا يؤكدُ أن المنهجَ المقترحَ في هذه الدراسةِ قد تحققتَ أهدافهُ، وأسهمَ بفاعليةٍ في تحصيلِ بعضَ المهاراتِ النقديةِ من خلالِ تطبيقَ الوحدة المقترحة.

توصيات الدراسة

انطلاقا من نتائجِ الدراسةَ فقد توصلَ البحثُ إلى التوصياتِ التالية.

١ – أن تختار النصوصَ الجميلةَ في المعنيِ والمبني والتي تدعو إلى قيمٍ إنسانيةٍ وتدعو إلى الفضيلة وتوضيح مكانة الإنسانِ في الكونِ.

٢ – أن تذيل النصوصَ الأدبيةَ المقررة بالشرحِ ومعاني المفرداتِ والتعليقاتِ الفنيةِ الناقدةِ التي تحبب الطلاب في دراسةِ الأدبِ، وتيسَر لهم سبلُ تذوقه.

٣ – أن تنميةَ مهاراتَ نقدِ النصوصَ الأدبيةَ وتذوقَها من أبرز الأهدافِ التي يجبُ أن يحقَقها محتوى منهجُ الأدبِ والنصوصُ في المرحلةِ الثانويةِ.

٣- أهميةُ العنايةِ في معالجةِ النصوصَ الأدبيةَ بالجانبِ النفسي والجانبِ الاجتماعي والجانب الفني شرحا وتحليلا وتعليقا.

٥- الاهتمام بذكرِ مقدمةَ للنص توضحَ مناسبةَ النصِ والظروفِ التي دعتَ الشاعرُ أو الأديبُ إلى تأليفهِ. والتعريف بمؤلفِ النصِ والعصر الذي عاشِ بهِ.

٦- ينبغي على معلمي اللغةِ العربيةِ أن يتقنوا مهاراتَ عرضَ النصِ أثناءَ التدريسِ ولاسيما مهارات تقسيُم النصُ وعرضُ وحداته، ومهارة التعليق على النص.

٧- ينبغي على معلمي اللغةِ العربية توضيحَ ملامحَ شخصيةَ الشاعرِ من خلالِ النصِ. وتوضحَ العاطفةَ المسيطرةَ على النصِ، وأثر البيئة في النص والحياة الاجتماعية.

٨- ينبغي على معلمي اللغةِ العربيةِ توضيح القيم الاجتماعيةِ والإنسانيةِ السائدة في النص، وإتقان مهارات المعالجةِ التقويميةِ للنصِ.

٩- ينبغي على القائمين بتعليمِ اللغةِ عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغةِ العربيةِ بمراحل التعليم العام، وتزويدهم ببرامج توضح لهم كيفية تدريس اللغةِ والأدبَ على أسَسٍ علمَيةٍ تأخذَ في الاعتَبارِ طبيعةَ اللغةِ والأدبِ وإحاطِتها بكلِ ما هو جديد لتعليمِ اللغةِ العربية وطرق تدريسها وأساليبِ تقويمها بدلا من الطرق المتبعة "طريقة المحاضرة أو التلقين" التي تركز على التلقينِ وتهملَ الدورَ الإيجابي للمتعلمِ.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

١. إبراهيم بسيوني عميرة: **المنهج وعناصره**، القاهرة، دار المعرف، ١٩٨٧.

٢. إبراهيم محمد عطا: **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٧.

٣. أبو القاسم الحسن بن بشر الأمدى: **الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري** الجزء الأول، تحقيق أحمد صقر، سلسلة ذخائر العرب القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٠.

٤. أحمد أمين: **النقد الأدبي**، ط٤، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٧.

٥. أحمد حسن حنورة: "الميول الأدبية لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومدى اتفاقها مع النصوص الأدبية المقررة" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠.

٦. أحمد حسن حنورة: "مقياس تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٢.

٧. أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٠.

٨. أحمد خيري كاظم: **تدريس العلوم**، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٤.

٩. أحمد كمال زكي: **النقد الأدبي الحديث، أصوله واتجاهاته**، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٢.

١٠. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠.

١١. أسماء أبوإدريس: "دراسة تحليلية للتكامل في مقررات اللغة العربية المشتركة، ومشكلات تدرسيها في نظام الساعات المعتمدة بالمرحلة الثانوية بالبحرين" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٤.

١٢. الطاهر أحمد مكي، أحمد حسن حنوة، محمد الطيب عبدالله، وداعة محمد الحسن: تطوير مناهج تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، **المنظمة العربية للتربية** والثقافة والعلوم ١٩٨٦.

١٣. أنور الجندي: **موسوعة العلوم الإسلامية**، أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨٦.

١٤. ايمان أحمد عليان: "قياس مدى تمكن طلاب اللغة العربية بكليات التربية من الدراسات الأدبية" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

١٥. جابر عبدالحميد جابر وأحمد خيري كاظم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٨.

١٦. جمال صبحي جنيد: "دراسة تقويمية لتدريس الأدب الجاهلي في الصف الأول الثانوي في مدارس محافظة دمشق الثانوية الرسمية" رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٦.

١٧. جو ستاف لانسون: **منهج البحث في الأدب واللغة**، ترجمة د. محمد مندور، القاهرة، دار النهضة، مصر للطبع والنشر، ١٩٤٩.

١٨. حسني أحمد السيد: "برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس النص الأدبي للطالبات المعلمات باستخدام أسلوب التدريس المصغر" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٦.

١٩. حسين سليمان قوره: **دراسات تحليليه ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١.

٢٠. خليفة علي السويدي، وخليل يوسف الخليلي: **المنهاج مفهومه وتصحيحه وتنفيذه وصيانته**، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٧.

٢١. ديفد ديتش: **مناهج النقد الأدبي: بين النظرية والتطبيق**، ترجمة محمد يوسف نجم، بيروت، دار الصياد، ١٩٦٧.

٢٢. ديوبولدفان دالين: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ترجمة نبيل نوفل وسليمان الخضري، وطلعت منصور غبريال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩.

٢٣. رشدي أحمد طعيمة: "وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية العامة، فن الشعر" رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧١.

٢٤. رشدي أحمد طعيمة: **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته**، القاهرة، دار الفكري العربي، ١٩٨٧.

٢٥. رشدي خاطر وزميلاه: **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية**، مطابع سجل العرب، ١٩٨٤.

٢٦. رينيه ويليك: **مفاهيم نقدية**، ترجمة محمد عصفور، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، **سلسة عالم المعرفة**، رقم ١١٠، ١٩٨٧.

٢٧. زكي تجيب محمود: **في فلسفة النقد**، ط٢، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣.

٢٨. ستانلى هايمن: **النقد الأدبي ومدارسة الحديثة**، الجزء الأول، ترجمة إحسان عباس ومحمد يوسف نجم، بيروت، دار الثقافة، ١٩٥٨.

٢٩. سمير محمد حسين: **تحليل المضمون**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٣.

٣٠. سيد قطب: **التصوير الفني في القرآن**، ط٣، بيروت، دار الشروق ١٩٩٣.

٣١. سيد قطب: **خصائص التصوير الإسلامي ومقوماته**، ط١٣، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٥.

٣٢. سيد قطب: **النقد الأدبي: أصوله ومناهجه**، ط٥، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٠.

٣٣. سيد قطب: **العدالة الاجتماعية في الإسلام**، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣.

٣٤. سيد قطب: **مقومات التصور الإسلامي**، بيروت دار الشروق، ١٩٨٤.

٣٥. شريفة على القلداري: "مدى تحقيق مساقات اللغة العربية المشتركة والتخصصية الإلزامية لأهداف تدريس الأدب، ومشكلات تدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية بدولة البحرين" رسالة ماجستير غير منشورة، دولة الحرين، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٦.

٣٦. شكري سيد أحمد وعبدالله الحمادي: **منهجية تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية**، الدوحة، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٧.

٣٧. شوقي أبو عرايس: "تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي بالمعاهد الأزهرية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٨٣.

٣٨. شوقي ضيف: **البحث الأدبي: طبيعته ومناهجه أصوله ومصادره**، ط٧، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٢.

٣٩. صبري عبدالمجيد هنداوي: "تأثير تدريس النصوص الأدبية في ضوء نظرية النظم لعبدالقاهر الجرجاني على التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

٤٠. عائشة عبدالله غلوم: "القيم التربوية في قصص الأطفال المقرر بالمرحلة الأبتدائية بدولة البحرين"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، كلية التربية، ١٩٩١.

٤١. عادل أحمد عجيز: "دراسة تجريبية لتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٩٨٥.

٤٢. عبدالعزيز حسن جفيل: "تحليل محتوى مقررات اللغة العربية المشتركة بالمرحلة الثانوية بدولة البحرين ومعوقات تدريسها في ضوء مفهوم التعلم الذاتي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٩٩٦.

٤٣. عبد القاهر الجرجاني: **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود شاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط٢، ١٩٨٩.

٤٤. عبدالعليم إبراهيم: **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٤.

٤٥. عبدالكريم غريب: **التدريس بالوحدات**، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ١٩٩٦.

٤٦. عبدالله الأمين النعيمي: "تقويم تدريس الأدب بمرحلة التعليم الثانوي العام بالجمهورية العربية الليبية" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٩٧٨.

٤٧. عبدالله علي الكوري: "تقويم منهج الأدب والنصوص للصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٩٩٢.

٤٨. عثمان عبدالرحيم 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.

٤٩. عمر أحمد حسن علوان: "تقويم الأناشيد والمحفوظات في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٨٨.

٥٠. علي أحمد مدكور: **تدريس فنون اللغة العربية**، الرياض، دار الشواف، ١٩٩٠.

٥١. علي أحمد مدكور: تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية، الرئاسة العامة لتعليم البنات وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام، الرياض، **مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود**، ١٤٠٨ هـ.

٥٢. علي أحمد مدكور: **تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في العالم العربي، كلية التربية**، جامعة المنصورة، ١٩٨٤.

٥٣. علي أحمد مدكور: **نظريات المناهج التربوية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

٥٤. علي أحمد مدكور: **مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

٥٥. علي الجنبلاطى وأبو الفتوح التوانسي: **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، القاهرة، دار النهضة للطبع والنشر، ١٩٧١.

٥٦. فؤاد البهى السيد: **علم النفسي الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩.

٥٧. فؤاد عبدالله عبدالحافظ: "مهارات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، تحديدها وتقويمها" رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية، جامعة الأزهر،١٩٨٦.

٥٨. فتحي عبدالمقصود الديب: **المنهج والفروق الفردية**، ط٢، الكويت، دار القلم، ١٩٩٢.

٥٩. فتحي علي يونس وآخرون: **تعليم اللغة العربية وإجراءاته**، القاهرة، مطابع الطوبجي، ١٩٨٧.

٦٠. ماجد يونس الأشمر: "دراسة تقويمية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوي في المدارس الأردنية والمصرية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٩.

٦١. محمد إبراهيم كاظم: **تطورات في قيم الطلبة: دراسة تربوية تتبعيه لقيم الطلاب في خمس سنوات**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٢.

٦٢. محمد أحمد عويس: "تصور مقترح لمقرر الأدب بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير التذوق الأدبي"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٥.

٦٣. محمد أمين المصري: **المجتمع الإسلامي**، الكويت، دار القلم، ١٩٨٠.

٦٤. محمد أمين المفتى: السلوك **التدريسي**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١.

٦٥. محمد حامد الأفندي: "موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، عين شمس، ١٩٥٥.

٦٦. محمد حسين حاقو: "برنامج مقترح لتطوير تدريس مقرر النحو في ضوء نظرية النظم عند عبدالقاهر الجرجانى وأثره على التحصيل في بعض المهارات النحوية المقررة على طلبة كليات التربية بالجمهورية اليمنية" رسالة دكتوراه غير منشوره، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٧.

٦٧. محمد رشاد خليل: **علم النفس الإسلامي العام والتربوي، دراسة مقارنه** الكويت، دار القلم، ١٩٨٧.

٦٨. محمد رضا محمد: "تقويم أداء مدرسي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بدولة البحرين في ضوء مهارات التدريس بالطريقة التكاملية" رسالة ماجستير غير منشورة، دولة البحرين، **كلية التربية، جامعة البحرين**، ١٩٩٤.

٦٩. محمد زغلول سلام: **النقد الأدبي الحديث: أصوله واتجاهات** رواده، الإسكندرية، منشأة المعارف، ١٩٨١.

٧٠. محمد زكي العشماوي: **قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث**، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٤.

٧١. محمد سالم المعشني: "مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان تشخيصها، مقترحات علاجها" ماجستير غير منشورة سلطنة عمان، **كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس**، ١٩٩٥.

٧٢. محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية: أسسه وتطبيقاته** التربوية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٠.

٧٣. محمد طاهر درويش: **في النقد الأدبي عند العرب**، القاهرة، مكتبة الشباب، ١٩٧٦.

٧٤. محمد عبدالقادر أحمد: **طرق تعليم اللغة العربية**، ط٦، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩.

٧٥. محمد عبدالقادر أحمد: **طرق تعليم الأدب والنصوص**، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، ١٩٨٨.

٧٦. محمد عبدالقادر أحمد: "منهج مقترح في الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي" رسالة دكتوراه، **كلية البنات، جامعة عين شمس**، ١٩٨٧.

٧٧. محمد غنيمي هلال: **النقد الأدبي الحديث**، ط٤، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٩.

٧٨. محمد قدري لطفي: "الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين" رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٤٥.

٧٩. محمد قطب: **منهج الفن الإسلامي**، بيروت، دار الشروق، ١٩٨٣.

٨٠. محمد قطب: **مناهج التربية الإسلامية**، الجزء الأول، ط٤، بيروت، دار الشروق، ١٩٩٣.

٨١. محمد مصطفى هداره: **لتجديد في شعر المهجر**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٧.

٨٢. محمد مندور: **النقد المنهجي عند العرب**، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٤٩.

٨٣. محمد مندور: **في الميزان الجديد**، دار النهضة مصر، القاهرة، ١٩٧٣.

٨٤. محمود أحمد السيد: " تنمية التذوق الأدبى لدى تلاميذ التعليم الأساسى"، رسالة ماجستير غير منشورة، **كلية التربية، جامعة عين شمس** ١٩٨٥ .

٨٥. محمود أحمد السيد: **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها**، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٩.

٨٦. محمود رشدي خاطر وزميلاه: **الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة**، مطابع سجل العرب، ١٩٨٤.

٨٧. محمود كامل الناقة: "القراءة الخارجية عند طلاب المرحلة الثانوية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧١.

٨٨. مصطفى رسلان: **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، ط٢، القاهرة، ١٩٩٦.

٨٩. نادية سالم: إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد الثالث، السنة الحادية عشرة، ١٩٨٣.

٩٠. هادى نعمان الهيتى: استخدام منهج تحليل المحتوى فـي بحـوث الاتصـالات **البحوث**، بغداد، المركز العربـي للبحـوث، العـدد الثـالث والعشرون، ١٩٨٨.

٩١. وحيد السيد أسماعيل حافظ: "تقويم منهج النصوص الأدبية للصف الثاني الثانوي العام في ضوء مقومات التذوق الأدبي" رسالة ماجستير غـير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق،١٩٩٧.

٩٢. وزارة التربية والتعليم: **الإطار العام للمنهج المطور للتعليم الثانويـة**، دولـة البحرين، ١٩٩١.

ثانياً:المراجع والمصادر الأجنبية:

1. Berloson, Bernard: Content Analysis in Communication Research, New York, Hajner press, 1952.

2. Jerry Diane Harwood: "A content Analysis of High School American Literature Anthology Textbooks" Unpublished Ph.D. Dissertation, Oklahoma University, 1993, (DAI-A 54130, p.932).

3. Jerry L. Johnes Susan J. Davis: ((Integrating literature in to Middle School Reading Classrooms)). (ERIC Digest, office of Educational Research and communication skills, (ED), Washington, DC. 1990).

4. Judith Langer: "A New Look at Literature Instruction" ERIC Digest office of Educational Research and Communication skills, Washington, DC. 1991.

5. Karen Sue Kutiper: "A. Survey of the Adolescent poetry preferences of Seventh, Eighth and Ninth Graders" Dissertation Abstract International, vol.47 No 02, Augest 1986, PP. 451.

6. Kathryn Bednarzik: "Phillips: "A comparative content Analysis of Illustrated African American Children's Literature Published Between 1900-1962-and 1962-1992" Unpublished Ph.D Dissertation, Oklahoma University, 1995. (Dai-A-56/05,P.1933 Nov1995).

7. Laff Ned Scott: "The Aesthetic use of Language and Literary Experience: An Introductory Pedagog Icalstylistics" Unpublished P.h.D Dissertation, University of Illinois At urbane – Champaign, 1984.

8. Linda Oconnor Noer, "Using Literature To Teach Critical Thinking To Social Work Students" unpublished MA. Dissertation Loyola University of Chicago, 1994, (Dal-A55/02, P.37, Aug,1994).

9. Mary – Ann Tlghe: "Multicultural Literature and The Reader's Response: Developing the Confidence to Become Independent Learner and Lifelong Readers" (Paper Presented at the Annual Meeting of the Wational Council of Teachers of English (85th san Diego, CA November 16-21,1995).

10. Marcel J.Barriault: "Reveille. A Critical Anthology of Arcadian literary Texts in translation, 1604-1940" Unpublished MA. Dissertation New Brunswick University 1995, (MAI 34/02,P530).

11. -R.- E. Probst: "Transactional Theory In the Teaching of literature" ERIC Digest. Office of Educational Research and improvement (ED), Washington, DC. 1987.

12. Sharon –L Pugh: "Teaching Children To Appreciate Literature" (ERIC Digest Number 1. Office of Education Research and Communication Skills, Washington, DC 1988).

13. Shiun-Fen Tsal: "The Role And Content of Literature in college Foreign Language Programs And The Integration of Literary Criticism into Undergraduate Curriculum" un Published Ph.D. Dissertation, Massachusetts University, 1995.

14. Susan B. wood: "L.s. Vaygotsky's Theory of The Reader Response To Literature As Found In "The Psychology of Art": A comparison To The Aesthetic Theories of Kant, Coleridge, Richards, Dewey And Rosen Blat unpublished EDD Dissertation, University of New Jersey, 1983.

15. UJU B. Ifeanyi: "Accountant Analysis of selected Books used in The Teaching of African literature in American Colleges and Universities" un-published Ph.D. Dissertation Kansas State University, 1990. (Dai – A51/60p. 1891, Dec 1990).

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

الصورة النهائية للمعيار

إعداد

فاطمة عبد الله آل خليفة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ على أحمد مدكور

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ - ٢٠٠٠

أولاً : معايير خاصة بالبناء الفني للتجربة الشعورية .

1 – أن يكون الأدب متسقا مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة .
1 –1– أن يعرض الأدب للكون على أنه غيب وشهود .
1 –2– أن يشيد الأدب بالإنسان ويحترم إنسانيته على اعتبار أنه خليفة الله في الأرض.
1 –3– أن يتسق الأدب مع قيم الحياة ونظمها في التصور الإسلامي سياسيا واقتصاديا وثقافيا .

2 – أن يكون الأدب منبثقا عن تصور صادق لحقيقة الألوهية والفرق بينها وبين حقيقية العبودية .
2 –1 – أن يعرض لمفهوم الألوهية الحقة على أنها مصدر كل شيء ، ومرجع كل شيء .
2 –2– أن يعرض لمفهوم الوحدانية ومقتضياتها .
2 –3– أن يفرق بين الألوهية والعبودية .

3 – أن يكون الأدب صادراً عن تقدير صادق لقيم العلم والعدل والحرية .
وهذا المعياريتضمن العناصر الآتية :
3 –1– أن يؤكد الأدب أهمية العلم في الحياة الإنسانية والاجتماعية .
3 –2– أن يؤكد الأدب أهمية العدل في الحياة الإنسانية والاجتماعية .
3 –3– أن يؤكد الأدب أهمية الحرية في الحياة الأنسانية والاجتماعية .

4 – أن يكون الأدب صادراً عن تقدير صادق لقيم الوحدة والشورى والإحسان في العمل.
وهذا المعياريتضمن العناصر الآتية :
4 –1– أن يعرض الأدب لأهميةالشورى والديموقراطية في الحياة الاجتماعية .
4 –2– أن يؤكد الأدب أهمية الوحدة في حياة الأمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية .
4 –3– أن يؤكدالأدب قيمة الإحسان في العمل في حياة الفرد والمجتمع .

5 – أن يكون الأدب نابعا من تصورالدين الإسلامي على أنه منهج لترقية الحياة ودفع للطاقات البشرية إلى الإنطلاق والإبداع .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
5 – 1– أن يصور الدين الإسلامي على أنه منهج للحياة .
5 –2– أن يكون أدبا مفيدا يحث على الإنطلاق في الحياة عمارة وبناء .
5 –3– أن ينمى القدرة على التخيل والتصور والابتكار .

6 - أن يسهم الأدب في عقد الصلة الدائمة بين الإنسان وخالقه وبين الإنسان ومفردات الكون من حوله .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

6 -1- أن يؤكد الأدب الصلة بين الله والناس .

6 -2- أن يؤكد الأدب الصلة بين الناس بعضهم البعض .

6 -3- أن يوطد الأدب العلاقة الحسنة بين الإنسان وما حوله من مفردات الكون المشهود والمغيب .

7 - أن يصور العمل الأدبي الارتباط والتوازن الضروريين بين الحياة الدنيا ، والحياة الآخرة إيمانا وعملا .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

7 -1 - أن يعرض الأدب لمطالب الحياة الدنيا .

7 -2- أن يعرض الأدب لمنازل الحياة الآخرة .

7 -3- أن يوضح الأدب العلاقة بين الحياة الدنيا والآخرة على أنهما متكاملان لا متناقضان .

8 - أن يزكى الأدب في النفس فكرة أن الحياة رسالة تؤدى ، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقى .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

8 -1- أن يعرض الأدب لأهداف الإنسان في الحياة .

8 -2- أن يعرض الأدب لوجود الإنسان في الحياة على أنه نعمة من الله .

8 -3- أن يعرض الأدب الحكمة من وجود الإنسان في الحياة هي إعمارها وفق منهج الله .

9 - أن يكون الأدب منبثقا عن تصور لكائنات الكون على أنها أمم عابدة الله ، ومسخرة في الوقت نفسة لخدمة الإنسان في مسعاه الدائم للقيام بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

9 - 1- أن يعرض لكائنات الكون على أنها أمم عابدة .

9 - 2- أن يعرض للطيور والحيوانات والنباتات والجمادات عرضا يجعلنا نفهم أنها تحس وتشعر .

9 -3- أن يعرض الأد ب أهمية الموارد الطبيعية كالماء والهواء وأهمية المحافظة عليهما .

10- أن يصور الأدب النشاط الإنساني في الحياة على إنه عبادة لله ، وأنه عمل لخير الدنيا والآخرة في آن .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

10 -1- أن يصور الأدب نشاط الإنسان كله على أنه عبادة لله ، طالما توجه به الإنسان إلى الله .
10 -2- أن يصور الأدب الإيجابية والمساهمة في حل مشكلات الآخرين عبادة لله .
10 -3- أن يصورالأدب إقبال الناس على العلم ، على أنه عبادةلله ،وجهاد في سبيلة.

11 - أن يكون أدبا هادفا مفيداً للحياة والأحياء ليس مقصوداً لذاته ، بل لإعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية .
11 -1 - أن يعرض الأدب لجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة بصورة موحية .
11 -2- أن يعرض الأدب للجوانب الفنية في الأعمال الأدبية .
11 -3- أن يرغب الأدب في الإقبال على الحياة الدنيا والتفاؤل بها .

12 - أن يكون المضمون نابعا عن تصور الجمال في الكون على أنه جزء من بنية الكون الذي خلقة الله جميلا .
وهذا المعياريتضمن العناصر الآتية :
12 -1- أن يصور الأدب الكون على أنه مصمم من قبل الله.
12 -2- أن يصورالأدب الكون على أنه مصمم لخدمة الإنسان.
12 -3- أن يصور الأدب مظاهر الجمال في الكون على أنه دليل على إبداع الصانع القدير .

13 - أن يكون النص باعثا على النشاط والتفكير وإدراك االعلاقات بين الأفكار والأحداث وبين مفردات الكون عموما .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
13 -1- أن يتضمن الأد ب الدعوة إلى التفكير والعمل ونبذ الغباء والتواكل .
13-2- أن يكون النص الأدبى باعثا على تنمية القدرة على التذوق وتقديرالجمال.
13-3- أن يتضمن الأدب استغلال جميع الطاقات والاستفادة منها في إعمارالحياة

14 - أن يكون الأدب منبثقا من تقدير عميق للقدوة الصالحة المتمثلة في شخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، والصحابة والشخصيات الإسلامية الرائدة .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
14 -1- أن يعرض الأدب نماذج من سيرة النبوة للاقتداء بها .
14 -2-أن يعرض الأدب نماذج ومواقف لبعض الشخصيات الإسلامية المبرزة .
14 -3- أن يشاد بهذه النماذج والترغيب فيها على أنها قدوة صالحة .

15 – أن يركز الأدب على جوانب القوة والسمو الإنساني ، بدلا من التركيز علي لحظات السقوط ، ويعرضها بسرعة على انها شرور ونقائص طارئة .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
15–1 – أن يصور الأدب مظاهر القوة الإنسانية والرفعة الإنسانية على أنها الاصل
15–2– أن يعرض الأدب لمواقف الضعف والهوان عرضا سريعا في غير تجسيد وتوسيع .
15 –3– أن يصور الأدب الشر على أنه عارض في الحياة وليس أصلا فيها .

16أن يهتم الأدب بجوانب القوة والرفعة والشرف في السلوك الإنساني إيماناوعملا
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
16 –1– أن يهتم الأدب بعرض السلوكيات الإنسانية كماوكيفا .
16 –2– أن يوضح الأدب القوة الإنسانية بكل جوانبها.
16 –3– أن يتوسع الأدب في عرض قيم الإيمان باللّه والأخوة في اللّه والاعتصام بحبل اللّه .

17 – أن يبرز الأدب الأهمية القصوى لقيم الحياة الأسرية، والعمل داخلها بما يحقق مقتضيات الخلافة في الأرض وفق منهج الله .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
17 –1– أن يعرض الأدب مفهوم الأسرة في الإسلام .
17 –2– أن يعرض الأدب لدور كل فرد من الأسرة .
17 –3– أن يعرض الأدب علاقة الأسرة بالمجتمع .

18 – أن يعين الأدب الطلاب على فهم الواقع الذى يعيشونه وأن يكون متسقا مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
18 –1– أن يعرض الأدب لموضوعات البطوله والمغامرات .
18 –2– أن يعرض الأدب لموضوعات الحب والتضحية .
18 –3– أن يعرض الأدب واقع المجتمع بطريقة فنية موحية .

19 – أن يعين الأدب الطلاب على مواجهة المشكلات المعاصرة مثل التطرف والإرهاب والعنف والإدمان وتلوث البيئة بطريقة إيجابية وبناءه .
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :
19 –1 – أن يعرض الأدب لمفاهيم التطرف، والإرهاب والعنف وأضرارهم على المجتمع .
19 –2– أن يعرض الأدب لأضرار التدخين والإدمان على الفرد والمجتمع
19 –3– أن يعرض الأدب لمفهوم التلوث البيئى ومشكلاته وآثارة على الإنسان والحياة بعامة .

20 - أن يتضمن النص الأدبي المقومات الفكرية البعيدة عن الانحرافات البغيضه إنسانيا واجتماعيا .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

20 -1- أن تترابط الأفكار بروابط وصلات وثيقة ، بحيث تخدم الفكرة العامة للنص .

20 -2- أن يمتاز النص الأدبي بصدق المعاني، وصدق الشعور بالحياة وصدق التأثر بالمشاعر والرؤى والتخيل .

20 -3- أن يمتاز النص الأدبي بصياغة الأفكار بصورة مبتكرة وجديدة .

21- أن يكون النص مشحونا بالأحاسيس والمشاعر والإنفعالات الصادقة .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

21 -1- أن تكون العاطفة صادقة معبرة عن تجربة شعورية صادقة .

21 -2- أن تكون العاطفة قوية وحيوية ، بحيث تحرك العواطف والشعور، وتجعل المتلقي يتمثل كل المشاعر والأحاسيس الموجودة في النص .

21-3- أن تكون العاطفة مستمرة ، وثابتة ، ويكون هناك وحدة في الشعور .

ثانيا: المعايير الخاصة بالبناء الفني للتجربة اللفظية .

22 - أن يكون العمل الأدبي بعيداً عن أساليب التقريروالوعظ والنصح المباشر، وغيرذلك من الأمور التى تبعده عن السمة الفنية .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

22 -1-أن تستخدم الأساليب المعتمدة على الانفعال الوجداني كما في القصيدة الغنائية والخاطرة النثرية .

22 -1- أن تقدم الأحداث والشخصيات كما لوكانت تجرى في الحياة بلاتكلف أو افتعال.

22 -3- أن تعرض الفكرة بحيث تؤدى إلى نتيجة معينة وغاية مرسومة من أول الأمر عن طريق الإقناع الفكري كما في المقالة .

23 - أن تتنوع الأساليب في العمل الأدبي من حيث الخبروالإنشاء ، وأن يتصف الأسلوب الأدبي الجيد بالوضوح والقوة والجمال.

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

23 -1 - أن يكون الأسلوب معروضا باللغة الفصحى المناسبة لكل فن أدبي .

23 -2- أن يكون الأسلوب مناسبا لغرض النص .

23 -3- أن يكون الأسلوب مناسبا لمستوى الطلاب ومتسقاً مع ميولهم الأدبية والقرائية .

24 – أن يستخدم في النص الأدبي التراكيب اللغوية التى تستخدم في تحسين الكلام من الناحيتين المعنوية واللفظية .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

24 –1– أن يتوفر في النص الأدبي التوازن الضروري بين التجربة الشعورية والتجربة اللفظية .

24 –٢– أن توظف المحسنات بطريقة طبيعية .

24 –3 –أن يحمل البناء الفني قيما تعبيرية جديدة ومبتكرة .

25 – أن يكون محتوى الأدب متسقا مع قوانين الموسيقا الخارجية للنص ، مثل الوزن والقافية والأوزان البديعية غير المتكلفة .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

25 –1– أن يمتاز النص بسلامة القافية وعفويتها .

25 –2– أن تستعمل بالنص الأدبى الألوان البيانية غير المتكلفة .

25 –3– أن يستخدم في النص الأدبي كل ماله رنين صوتي تدركة الأذن .

26 – أن يكون النص الأدبي متسقا مع قوانين الموسيقا الداخلية في النص مثل توالى الحروف ومخارجها ، وأصواتها وتعبيراتها عن المعاني .

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

26 –1 –أن يمتاز النص الأدبي بتآلف بين الحروف وعدم غربتها

26 –2– أن يمتاز النص الأدبي بتناغم الأصوات .

26 –3– أن يمتاز النص الأدبي بقدرة الألفاظ على الإيحاء بالمعاني .

27 – أن يكون النص مبنيا على أساس درامي حركي فيكون هناك تطور ونمو للحدث بصورة متسلسلة منتظمة كالتى تبدوفي القصة والمقامة والخطبة والرسالة والمقال، والتى تميز بناءه عن غيره من الفنون الأخرى.

وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :

27 –1– أن يقوم بناء العمل الأدبي على الوحدة العضوية

27– 2– أن تضبط الكلمات بالشكل .

27 –3– أن يمتاز النص بالترابط والانسجام بين أجزاءه .

ملحق (٢)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

لقائمة معايير تحليل محتوى منهج الأدب ...الخ

ملحق رقم (٢)

أسماء الأساتذة التربويين المحكمين لقائمة معايير تحليل محتوى منهج الأدب المقرر على المرحلة الثانوية *

١- الأستاذ الدكتور إبراهيم الشافعي: أستاذ متفرغ بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

٢- الأستاذ الدكتور حسن شحاته: أستاذ المناهج وطرق التدريس، بكلية التربية - جامعة عين شمس.

٣- الأستاذ الدكتور حسين سليمان قوره: أستاذ متفرغ في جامعة أسيوط.

٤- الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور: أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة وعميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٥-الأستاذ الدكتور فتحي علي يونس: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ورئيس قسم المناهج في بكلية التربية - جامعة عين شمس.

٦-الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ومدير مركز تطوير التعليم الجامعي في كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧- الأستاذ الدكتور مصطفى رسلان: أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة عين شمس.

* الاسماء مرتبة هجائيا

ملحق رقم (٣)

استمارة تحليل منهج الادب

إعداد

فاطمة عبد الله آل خليفة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ على أحمد مدكور

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ - ٢٠٠٠

استمارة تحليل منهج الأدب

أولاً : المعايير الخاصة بالبناء الفني للتجربة الشعورية .

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3)			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1)			لا وجود له (0)		
	الصف الثانوي			الصف الثانوي			الصف الثانوي			الصف الثانوي		
	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث
1-أن يكون الأدب متسقا مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية . 1-1- أن يعرض الأدب للكون على أنه غيب وشهود . 1-2-أن يشيد الأدب بالإنسان ويحترم إنسانيته على اعتبار أنه خليفة الله في الأرض. 1 -3- أن يتسق الأدب مع قيم الحياة ونظمها في التصور الإسلامي سياسيا واقتصاديا وثقافيا . 2 - أن يكون الأدب منبثقا عن تصور صادق لحقيقة الألوهية والفرق بينها وبين حقيقية العبودية . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية . 2 -1- أن يعرض لمفهوم الألوهية الحقة على أنها مصدر كل شيء ، ومرجع كل شيء . 2-2- أن يعرض لمفهوم الوحدانية ومقتضياتها. 2 -3- أن يفرق بين الألوهية والعبودية .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
3- أن يكون الأدب صادراً عن تقدير صادق لقيم العلم والعدل والحرية . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 3-1- أن يؤكد الأدب أهمية العلم في الحياة الإنسانية والاجتماعية . 3-2- أن يؤكد الأدب أهمية العدل في الحياة الإنسانية والاجتماعية . 3-3- أن يؤكد الأدب أهمية الحرية في الحياة الأنسانية والاجتماعية .												
4 - أن يكون الأدب صادراً عن تقدير صادق لقيم الوحدة والشورى والإحسان في العمل . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 4-1-أن يعرض الأدب لأهمية الشورى والديموقراطية في الحياة الاجتماعية . 4-2- أن يؤكد الأدب أهمية الوحدة في حياة الأمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية . 4 -3-أن يؤكد الأدب قيمة الإحسان في العمل في حياة الفرد والمجتمع .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي		
5-أن يكون الأدب نابعا من تصور الدين الإسلامي على أنه منهج لترقية الحياة ودفع للطاقات البشرية إلى الإنطلاق والإبداع وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
5-1-أن يصور الدين الإسلامي على أنه منهج للحياة .												
5 -2- أن يكون أدبا مفيدا يحث على الإنطلاق في الحياة عمارة وبناء .												
5-3- أن ينمى القدرة على التخيل والتصور والابتكار .												
6 -أن يسهم الأدب في عقد الصلة الدائمة بين الإنسان وخالقه وبين الإنسان ومفردات الكون من حوله .												
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
6-1-أن يؤكد الأدب الصلة بين الله والناس .												
6 -2- أن يؤكد الأدب الصلة بين الناس بعضهم البعض												
6 -3- أن يوطد الأدب العلاقة الحسنة بين الإنسان وما حوله من مفردات الكون المشهود والمغيب .												
7-أن يصور العمل الأدبي الارتباط والتوازن الضروريين بين الحياة الدنيا ، والحياة الآخرة إيمانا وعملا .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي		
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 7 -1- أن يعرض الأدب لمطالب الحياة الدنيا . 7 -2- أن يعرض الأدب لمنازل الحياة الآخرة . 7 -3- أن يوضح الأدب العلاقة بين الحياة الدنيا والآخرة على أنهما متكاملان لا متناقضان . 8 - أن يزكى الأدب في النفس فكرة أن الحياة رسالة تؤدى ، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقى . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 8-1-أن يعرض الأدب لأهداف الإنسان في الحياة . 8 -2-أن يعرض الأدب لوجود الإنسان في الحياة على أنه نعمة من الله . 8 -3-أن يعرض الأدب الحكمة من وجود الإنسان في الحياة هي إعمارها وفق منهج الله . 9 - أن يكون الأدب منبثقا عن تصور لكائنات الكون على أنها أمم عابدة الله ، ومسخرة في الوقت نفسة لخدمة الإنسان في مسعاه الدائم للقيام بحق الخلافة في الأرض وفق منهج الله .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف الثانوي			تكرار وجوده بدرجة متوسط(2) الصف الثانوي			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف الثانوي			لا وجود له (0) الصف الثاتوي		
	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 9 -1-أن يعرض لكائنات الكون على أنها أمم عابدة . 9-2-أن يعرض للطيور والحيوانات والنباتات والجمادات عرضا يجعلنا نفهم أنهاتحس وتشعر 9-3-أن يعرض الأد ب أهمية الموارد الطبيعية كالماءوالهواء وأهمية المحافظة عليهما . 10 - أن يصور الأدب النشاط الإنساني في الحياة على أنه عبادة للّه ، وأنه عمل لخير الدنيا والآخرة في آن . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 10-1-أن يصور الأدب نشاط الإنسان كه على أنه عبادة للّه ،طالما توجه به الإنسان إلى اللّه . 10-2-أن يصور الأدب الإيجابية والمساهمة في حل مشكلات الآخرين عبادة للّه . 10-3- أن يصور الأدب إقبال الناس على العلم ، على أنه عبادة للّه ،وجهاد في سبيلة. 11 - أن يكون أدبا هادفا مفيداً للحياة والأحياءليس مقصوداً لذاته ، بل لإعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها . وهذاالمعيار يتضمن العناصرالآتية												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف الثانوي			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف الثانوي			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف الثانوي			لا وجود له (0) الصف الثانوي		
	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث
11-1-أن يعرض الأدب لجوانب الحياة الاجتماعية المختلفة بصورة موحية .												
11-2-أن يعرض الأدب للجوانب الفنية في الأعمال الأدبية .												
11-3-أن يرغب الأدب في الإقبال على الحياةالدنياوالتفاؤل بها												
12-أن يكون المضمون نابعا عن تصورالجمال في الكون على أنه جزء من بنيةالكون الذي خلقة الله جميلا . وهذا المعياريتضمن العناصر الآتية :												
12-1-أن يصورالأدب الكون على أنه مصمم من قبل الله.												
12-2-أن يصورالأدب الكون على أنه مصمم لخدمة الإنسان.												
12-3-أن يصورالأدب مظاهر الجمال في الكون على أنه دليل على إبداع الصانع القدير .												
13-أن يكون النص باعثا على النشاط والتفكير وإدراك العلاقات بينالأفكار والأحداث وبين مفردات الكون عموما . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
13-1-أن يتضمن الأدب الدعوةإلى التفكيروالعمل ونبذ الغباء والتواكل .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3)			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1)			لا وجود له (0)		
	الصف			الصف			الصف			الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
13-2- أن يكون النص الأدبي باعثا على تنمية القدرة على التذوق وتقدير الجمال .												
13-3-أن يتضمن الأدب استغلال جميع الطاقات والاستفادة منها في إعمار الحياة .												
14-أن يكون الأدب منبثقا من تقدير عميق للقدوة الصالحة المتمثلة في شخصية الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، والصحابة والشخصيات الإسلامية الرائدة .												
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
14-1-أن يعرض الأدب نماذج من سيرة النبوة للاقتداء بها .												
14-2- أن يعرض الأدب نماذج ومواقف لبعض الشخصيات الإسلامية المبرزة .												
14-3- أن يشاد بهذه النماذج والترغيب فيها على أنها قدوة صالحة .												
15- أن يركز الأدب على جوانب القوة والسمو الإنساني ، بدلا من التركيز علي لحظات السقوط ، ويعرضها بسرعة على انها شرور ونقائص طارئة												
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3)			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1)			لا وجود له (0)		
	الصف			الصف			الصف			الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
15-1-أن يصور الأدب مظاهر القوة الإنسانية والرفعة الإنسانية على أنها الاصل .												
15-2-أن يعرض الأدب لمواقف الضعف والهوان عرضا سريعا في غير تجسيد وتوسيع												
15-3- أن يصور الأدب الشر على أنه عارض في الحياة وليس أصلا فيها .												
16-أن يهتم الأدب بجوانب القوة والرفعة والشرف في السلوك الإنساني إيمانا وعملا وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
16-1-أن يهتم الأدب بعرض السلوكيات الإنسانية كما وكيفا .												
16-2-أن يوضح الأدب القوة الإنسانية بكل جوانبها.												
16-3-أن يتوسع الأدب في عرض قيم الإيمان بالله والأخوة في الله والاعتصام بحبل الله .												
17-أن يبرز الأدب الأهمية القصوى لقيم الحياة الأسرية، والعمل داخلها بما يحقق مقتضيات الخلافة في الأرض وفق منهج الله . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
17-1-أن يعرض الأدب مفهوم الأسرة في الإسلام .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3)			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1)			لا وجود له (0)		
	الصف			الصف			الصف			الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
17-2-أن يعرض الأدب لدور كل فرد من الأسرة .												
17-3-أن يعرض الأدب علاقة الأسرة بالمجتمع .												
18-أن يعين الأدب الطلاب على فهم الواقع الذى يعيشونه وأن يكون متسقا مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
18-1-أن يعرض الأدب لموضوعات البطولة والمغامرات .												
18-2-أن يعرض الأدب لموضوعات الحب والتضحية .												
18-3-أن يعرض الأدب واقع المجتمع بطريقة فنية موحية .												
19 - أن يعين الأدب الطلاب على مواجهة المشكلات المعاصرة مثل التطرف والإرهاب والعنف والإدمان وتلوث البيئة بطريقة إيجابيةوبناءه وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
19-1-أن يعرض الأدب لمفاهيم التطرف، والإرهاب والعنف وأضرارهم على المجتمع												
19-2-أن يعرض الأدب لأضرار التدخين والإدمان على الفرد والمجتمع .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
19-3-أن يعرض الأدب لمفهوم التلوث البيئى ومشكلاته وآثارة على الإنسان والحياة بعامة .												
20 - أن يتضمن النص الأدبي المقومات الفكرية البعيدة عن الانحرافات البغيضه إنسانيا واجتماعيا .												
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
20-1-أن تترابط الأفكار بروابط وصلات وثيقة بحيث تخدم الفكرة العامة للنص .												
20-2-أن يمتاز النص الأدبي بصدق المعاني، وصدق الشعور بالحياة وصدق التأثربالمشاعروالرؤى والتخيل .												
20-3-أن يمتازالنص الأدبي بصياغة الأفكار بصورة مبتكرة وجديدة .												
21- أن يكون النص مشحونا بالأحاسيس والمشاعر والإنفعالات الصادقة .												
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية :												
21-1-أن تكون العاطفة صادقة معبرةعن تجربة شعورية صادقة .												
21-2-أن تكون العاطفة قوية وحيوية ،بحيث تحرك العواطف والشعور،												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
وتجعل المتلقي يتمثل كل المشاعر والأحاسيس الموجودة في النص . 21-3-أن تكون العاطفة مستمرة وثابتة ،ويكون هناك وحدة في الشعور . ثانيا: المعايير الخاصة بالبناء الفني للتجربة اللفظية . 22 – أن يكون العمل الأدبي بعيداً عن أساليب التقريروالوعظ والنصح المباشر، وغيرذلك من الأمور التى تبعده عن السمة الفنية . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 22 -1-أن تستخدم الأساليب المعتمدة على الانفعال الوجداني كما في القصيدة الغنائية والخاطرة النثرية . 22 -2- أن تقدم الأحداث والشخصيات كما لو كانت تجرى في الحياة بلاتكلف أو افتعال. 22 -3- أن تعرض الفكرة بحيث تؤدى إلى نتيجة معينة وغاية مرسومة من أول الأمر عن طريق الإقناع الفكري كما في المقالة . 23 – أن تتنوع الأساليب في العمل الأدبي من حيث الخبر و الإنشاء ، وأن يتصف												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
الأسلوب الأدبي الجيد بالوضوح والقوة والجمال. وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 23-1 -أن يكون الأسلوب معروضا باللغة الفصحى المناسبة لكل فن أدبي . 23-2-أن يكون الأسلوب مناسبا لغرض النص . 23-3-أن يكون الأسلوب مناسبا لمستوى الطلاب ومتسقاً مع ميولهم الأدبية والقرائية . 24-أن يستخدم في النص الأدبي التراكيب اللغوية التى تستخدم في تحسين الكلام من الناحيتين المعنوية واللفظية . وهذا المعياريتضمن العناصر الآتية : 24-1-أن يتوفر في النص الأدبي التوازن الضروري بين التجربة الشعورية والتجربة اللفظية . 24-2-أن توظف المحسنات بطريقة طبيعية . 24-3-أن يحمل البناء الفني قيما تعبيرية جديدة ومبتكرة . 25 - أن يكون محتوى الأدب متسقا مع قوانين الموسيقا الخارجيةللنص ، مثل الوزن والقافية والأوزان البديعية غير المتكلفة .												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3)			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2)			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1)			لا وجود له (0)		
	الصف			الصف			الصف			الصف		
	الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي			الأول الثاني الثالث الثانوي		
وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 25-1-أن يمتاز النص بسلامة القافية وعفويتها . 25-2- أن تستعمل بالنص الأدبى الألوان البيانية غيرالمتكلفة 25 -3-أن يستخدم في النص الأدبي كل ماله رنين صوتي تدركة الأذن . 26 -أن يكون النص الأدبي متسقا مع قوانين الموسيقا الداخلية في النص مثل توالى الحروف ومخارجها ، وأصواتها وتعبيراتها عن المعاني . وهذا المعيار يتضمن العناصر الآتية : 26-1-أن يمتازالنص الأدبي بتآلف بين الحروف وعدم غربتها . 26-2-أن يمتاز النص الأدبي بتناغم الأصوات . 26-3-أن يمتاز النص الأدبي بقدرة الألفاظ على الإيحاء بالمعاني . 27 - أن يكون النص مبنيا على أساس درامي حركي فيكون هناك تطور ونمو للحدث بصورة متسلسلة منتظمة كالتى تبدوفي القصةوالمقامة والخطبة والرسالة والمقال، والتى تميز بناءه عن غيره من الفنون الأخرى.												

المعيار وعناصرة	تكرر وجوده بدرجة كبيرة (3) الصف			تكرر وجوده بدرجة متوسط(2) الصف			تكرر وجوده بدرجة ضعيفة(1) الصف			لا وجود له (0) الصف		
	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي	الأول الثانوي	الثاني الثانوي	الثالث الثانوي
17-2-أن يعرض الأد ب لدور كل وهذا المعياريتضمن العناصر الآتية : 27-1-أن يقوم بناء العمل الأدبي على الوحدة العضوية 27-2- أن تضبط الكلمات بالشكل . 27-3-أن يمتازالنص بالترابط والانسجام بين أجزاءه .												

ملحق رقم (٤)

بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بعد التحكيم

إعداد

فاطمة عبد الله آل خليفة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ على أحمد مدكور

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ - ٢٠٠٠

أسم المدّرسة :
المؤهل :
سنة الحصول عليه :

موضوع الدرس :
الصف :
التاريخ :

استمارة قياس مستوى أداء معلم اللغة العربية
في المرحلة الثانوية التي عرضت على المحكمين

خطة الدرس	نوع الأداء (مهارات الأداء)	جيد	متوسط	ضعيف	لم يؤد
مرحلة تحضير الدرس في كراسة التحضير	<u>أولاً: أهداف الدرس</u> 1- يصوغ أهداف الدرس بطريقة واضحة يمكنه من قياس مدى ما تحقق منها . 2- تجمع الأهداف المصوغة بين سلامة النطق بالكلمات ، وحسن الإلقاء ، والفهم الشامل لأبعاد ما يدرس 3- يصوغ أهداف الدرس بطريقة شاملة التذوق الأدبي ، وإدراك نواحي الجمال .				
	<u>ثانياً : محتوى الدرس :</u> 1- ينوه بالتعريف بقائل النص . 2- يعدد الظروف المختلفة التي تلون بها النص من بيئية واجتماعية ودينية وغير ذلك . 3- يحدد الأفكار الرئيسة في النص . 4- يعطي أمثلة موضحة لجوانب الجمال في النص . 5- يظهر إشارات خاطفة مما يحمله النص من مزايا وعيوب أدبية وغيرها . 6- يشير إلى عناصر الربط بين المجتمع والحياة المعاصرة ، وبين ما يتضمنه النص من أفكار ومعاني واتجاهات .				
	<u>ثالثاً : خطة السير في الدرس :</u> 1- يشير إلى التمهيد للدرس بما يراه مناسبا مما ينزع الطالب من عالمه الخاص البعيد عن الدرس إلى التهيؤ لتلقى الفرص التعليمية من المدرس . 2- يشير إلى القراءة الصامتة للنص مع الفهم ، وتحديد الغامض من الألفاظ والعبارات . 3- يشير إلى مناقشة النص وحدات متكاملةالمعاني في ضوء ما اتضح للطلاب بعد القراءة الصامتة مع التدرج معهم في المناقشة حتى يغطي النقاط التي سبقت الإشارة إليها في محتوى الدرس . 4- يشير إلى التدريب على القراءة الجهرية وحسن الإلقاء . 5- يشير إلى الربط بين المعاني والمبادئ في النص وبين تصور المجتمع للكون والإنسان والحياة . 6- يشير إلى الوسيلة أو الوسائل التعليمية التي سيستخدمها أثناء التدريس ، مع تحديد موضعها المناسب في ثنايا القيام بالتنفيذ . 7- يبرز في النهاية محاولة استخلاص السمات الأدبية وغير الأدبية التي ينطق بها النص وتربطه بالعصر الذي قيل فيه .				

خطة الدرس	نوع الأداء (مهارات الأداء)	جيد	متوسط	ضعيف	لم يؤد
	رابعا : التقويم : 1- يشير المدرس إلى أنه بجانب التقويم البنائي المتمثل في الأسئلة والإجابات والمناقشة المستمرة في أثناء معالجة الدرس يقوم بما يلي : 2- تقويم الطلاب في نهاية الدرس سواء في داخل الفصل الدراسي أو خارجه ، مع توضيح طبيعة هذا التقويم وإعطاء نموذج له .				
مرحلة معالجة الدرس داخل حجرة الدراسة	1- يمهد للدرس طبقا لما سجله في كراسة التحضير . 2- يطلب من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ثم يتبعها بما سبق أن سجله في كراسه التحضير مع العناية بما يلي : أ- معالجة الكلمات الصعبة عن طريق المناقشة مع التلاميذ ، مع تسجيلها وما تعنى على السبورة بعد النقاش ، ومحاولة الإبقاء عليها حتى تثبت في أذهانهم . ب- مساعدة الطلاب بالحوار على استباط الأفكار العامة والرئيسة التي يدور حولها النص . 3- استخدام طريقة المناقشة والحوار في بقية النقاط التي أشير إليها سابقا من أ-تناول النص وإبراز السمات الأدبية وتوضيح الصور الجمالية مع التعقيب بالأمثلة المناسبة . ب- توضيح المميزات والمثالب التي يتضمنها النص سواء من الناحية الأدبية أو غيرها . 4- ربط الحياة المعاصرة بما ورد في النص من معنى واتجاه . 5- يقوم بقراءة النص قراءة نموذجية مع حسن الإلقاء أمام التلاميذ . 6- يدربهم على متابعته في الإلقاء الجيد ، أو القراءة النموذجية مع مراعاة مقومات القراءة الجيدة . مع ملاحظة أن قراءة الشعر و إلقاءه الجيد يقتضي الوقوف عند نهاية المعنى لا عند نهاية الشطر أو البيت ، وإذا اضطر القارئ إلى التوقف ، فليقف في الوصل . 7- يستخدم السبورة بطريقة منظمة . 8- يستخدم وسائل معينة أخرى مع السبورة . 9- يساعد الطلاب في الوقوف على الجو النفسي السائد في النص . 10- يساعد الطلاب في فهم أثر البيئة في النص . 11- يساعد الطلاب في معرفة مدى التزام الأديب بخصائص الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص . 12- يساعد الطلاب في معرفة مدى مناسبة أسلوب الكاتب لموضوع النص . 13- يساعد الطلاب في فهم ملامح شخصية الأديب وفهم رؤيته الكلية للكون والإنسان والحياة .				

خطة الدرس	نوع الأداء (مهارات الأداء)	جيد	متوسط	ضعيف	لم يؤد
التقويم الختامي داخل الفصل	14- في أثناء المناقشات لا يركز على بعض الطلاب ويهمل الآخرين . 15- يساعد الطلاب على استنباط المبادئ والأفكار ذات القيمة الباقية في النص ، وإدراك القيم الاجتماعية والإنسانية المتضمنة في النص وبيان مدى صلتها بحياة المجتمع البحريني والواقعيه . 16- يساعد الطلاب على تحليل وتفسير وتقويم التجربة الشعورية (العاطفة الموجودة بالنص) والتجربة اللفظية (مدى مناسبة اللغة للموضوع) في النص. 17- يساعد الطلاب على حل بعض التدريبات ، وإجابة بعض الأسئلة ، وتكليف الطلاب بواجبات يؤدونها خارج الفصل . على أن يتابعها المدرس بالتقويم والمناقشة الجماعية مع الطلاب في الوقت المناسب. 18- تكليف الطلاب إجابة بعض الأسئلة المتعلقة بما تم إنجازه في الموقف التدريس في دفاترهم الخاصة .				

ملحق (٥)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

لبطاقة الملاحظة

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لبطاقة الملاحظة

١- الأستاذ الدكتور إبراهيم الشافعي: أستاذ متفرغ بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة*.

٢- الأستاذ الدكتور حسين سليمان قوره: أستاذ متفرغ في جامعة أسيوط.

٣- الدكتور صابر عبدالمنعم محمد: مدرس المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة.

٤- الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور: أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة وعميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٥-الأستاذ الدكتور فتحي علي يونس: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ورئيس قسم المناهج في بكلية التربية - جامعة عين شمس.

٦-الدكتور محمد لطفي جاد: مدرس المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة.

٧- الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ومدير مركز تطوير التعليم الجامعي في كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨- الأستاذ الدكتور مصطفى رسلان: أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة عين شمس.

---

* الأسماء مرتبة هجائياً

ملحق (٦)

قائمة بأسماء الأساتذة التخصصيين

الذين استطلع رأيهم في المنهج المقترح والوحدة المقترحة

قائمة أسماء الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس *

١- الأستاذ الدكتور إبراهيم الشافعي: أستاذ متفرغ بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.
٢- الأستاذ الدكتور حسين سليمان قوره: أستاذ متفرغ في جامعة أسيوط.
٣- الدكتور خليل الخليلي: مدرس المناهج وطرق التدريس-دائرة التربية، جامعة البحرين.
٤- الأستاذ الدكتور سعد دياب: أستاذ المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.
٥- الدكتور شعبان أبو غزالة: أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد، كلية التربية، جامعة الأزهر
٦- الدكتور صابر عبد المنعم محمد: مدرس المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة.
٧- الدكتور عبد على محمد حسن: مدرس المناهج وطرق التدريس، ورئيس قسم المناهج، دائرة التربية، جامعة البحرين.
٨- الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور: أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة وعميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.
٩- الدكتورة فايزة السيد محمد عوض: أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية البنات، جامعة عين شمس.
١٠- الأستاذ الدكتور فتحي الديب: أستاذ المناهج وطرق التدريس بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
١١- الأستاذ الدكتور فتحي علي يونس: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ورئيس قسم المناهج في بكلية التربية - جامعة عين شمس.
١٢- الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ومدير مركز تطوير التعليم الجامعي في كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٣-الدكتور محمد لطفي جاد: مدرس المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة.
١٤-الأستاذ الدكتور مصطفى رسلان: أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة عين شمس.
١٥-الدكتور ناصر الموسوي: مدرس المناهج وطرق التدريس- دائرة التربية، جامعة البحرين

---

* الاسماء مرتبه هجائياً

ملحق رقم (٧)

دليل المعلم
لتدريس الوحدة المقترحة في الأدب والنصوص
لطالبات الصف الأول الثانوى بدولة البحرين

إعداد

فاطمة عبد الله آل خليفة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ على أحمد مدكور

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ-٢٠٠٠

دليل المعلم

انطلاقا من حاجة المدرسة في المرحلة الثانوية إلى دليل تهتدي به ، لتطوير أدائها في تدريس الأدب في المرحلة الثانوية وإلى وثيقة مكتوبة ترجع إليها عند الحاجة فقد ارتأت الباحثة تقديم هذا الدليل ، وقد تم وضعه في ضوء الزيارات الميدانية للصفوف الثانوية ، والأخذ برأي المدرسات والإفادة من تجاربهن ويتكون الدليل مما يلي :

- مقدمة
- الأهداف العامة لتدريس الوحدة
- إرشادات عامة لتدريس الوحدة
- نموذج تطبيقي لتنفيذ بعض النصوص
- المهارات اللغوية التي يجب أن تكتسبها الطالبة من دروس الأدب

المقدمة

- عزيزتي المدرسة
- لاشك أن اقتناعك بفكرة تطوير منهج الأدب للمرحلة الثانوية وطريقة تدريسه وفقاً للخطوات المشار إليها في هذا الدليل ، من الأمور المهمة جداً للقيام بدورك على الوجه الأكمل ، لأن ذلك سوف يتضح على أسلوب أدائك داخل الفصل الدراسي وعلى دافعية الطالبات لدراسة الوحدة ، لذلك فإن هناك مجموعة من الإرشادات العامة ينبغي مراعاتها في تدريس الوحدة ، لكي تتحقق الأهداف المرجوة منه بعد تدريسه ، وتلك الإرشادات التي نرجو أن تتحقق- ليس معناها أن نشك في جدوى أسلوبكم المتبع في تدريس الأدب ، وإنما يرجع إلى دوافع ومبررات علمية تفرضها طبيعة البحث ، وتدور الإرشادات حول الخطوات المتبعة لتدريس محتوى المنهج ، والمطلوب من المدرسة ألا تقتصر على ما جاء في الدليل ،

بل عليها أن تضيف من خبراتها ما يثري العملية التعليمية ، بل ويسهم في تحقيق أهداف المنهج .

الأهداف العامة للمنهج

١. أن تدرك الطالبة التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة
٢. أن تدرك الطالبة حقيقة الألوهية ، باعتبارها مصدر كل شيء ومرجع كل شيء.
٣. أن تدرك الطالبة أن الدين الإسلامي منهج لترقية الحياة ودفع الطاقات البشرية إلى الانطلاق والإبداع
٤. أن تدرك الطالبة أن الحياة رسالة تؤدى ، ومزرعة لحياة أخرى هي خير وأبقى .
٥. أن تدرك الطالبة الصلة الدائمة بين الإنسان وخالقه وبين الإنسان ومفردات الكون من حوله.
٦. أن تدرك الطالبة الجمال في الكون على أنه جزء من بنية الكون الذي خلقه الله جميلاً .
٧. أن تدرك الطالبة جوانب القوة والرفعة والشرف في السلوك الإنساني.
٨. أن تنمو لدى الطالبة جوانب القدرة على مواجهة المشكلات المعاصرة مثل التطرف والإرهاب والعنف والإدمان بطريقة إيجابية وبناءة.
٩. أن يزداد إحساسها بالجمال الفني للغة العربية عن طريق تنمية تذوقها لما تقرؤه ، وتستمع إليه من نثر وشعر .
١٠. أن تنمو لديها مهارات التحليل ، والتأليف والتعليل ومهارات النقد وإصدار الأحكام.
١١. أن ترتفع حصيلة الطالبة اللغوية كما وكيفا .
١٢. أن تتصل الطالبة بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري ، كما في القصص ذات المغزى الاجتماعي ، والقصائد الشعرية التي تعالج أفكاراً أو مشكلات اجتماعية ، والمسرحيات والحكم والأمثال والطرائف المثيرة.

١٣. أن يسمو لدى الطالبة الذوق الجمالي الأدبي ، نتيجة لمزاولة قراءة الأدب الجميل أو سماعة ، فتتربى عند الفرد عاطفة حساسة تؤثر فيما تتخيله منه لقراءتـــه وفيـــم نتيجه من ألوان الأدب الراقي .

١٤. أن تتعرف الطالبة على الفنون والمدارس الأدبية الحديثة ، ومكان الأدب العـــربي منها.

١٥. أن تتمكن الطالبة من معرفة تطور الأدب والعوامل التي ساعدت علـــى رقيـــه والأسباب التي أدت إلى ضعفه.

الاهداف العامة للوحدة

من خلال الأهداف العامة للمنهج ، أمكن تحديد الأهداف العامة للوحدة التي ســـتقوم الباحثة بتطبيقها على عينة الدراسة.

١. أن تنمو قدرة الطالبة على سلامة النطق ، وصحة الضبط وتمثيل المعنى

٢. أن تتعرف الطالبة الفكرة العامة والأفكار الرئيسة في النص وتربط بينها

٣. أن تكتسب الطالبة القدرة على تحليل النص الأدبي ، والتميـــيز بـــين أفكـــاره الرئيسية وأفكاره الجزئيه

٤. أن تستنتج الطالبة من خلال النص ملامح شخصية الشاعر وفهم رؤيته الكليـــة للكون والإنسان والحياة.

٥. أن تتعرف الطالبة على البيئة التي أحاطت بالشاعر وأثرها في النص

٦. أن تتعرف الطالبة على الجو النفسي السائد بالنص ، والعاطفة المسيطرة علـــى الشاعر

٧. أن تستنتج الطالبة القيم الاجتماعية والإنسانية في النص .

أما عن الأهداف الخاصة للوحدة المقترحة ، فقد ضمنتها الباحثـــة كـــل مـــن دروس الوحدة في كتاب الطالبة (١).

---

(١) أنظر ملحق رقم (٧)

تنفيذ درس الأدب

يراعي في تنفيذ درس الأدب الخطوات التالية:

١-البدء بالأنشطة التمهيدية

والهدف منه إثارة انتباه الطالبة ، وتوجيهها نحو موضوع النص ، وتشـــويقها إليـــه ، وزيادة دافعيتها نحوه ، ويتم ذلك من خلال

أ- توجيه أسئلة عامة ، أوعرض وسيلة تعليمية ، مثل الفيلم أو الخريطـــة أو حـــتى عرض صورة قائل النص ، وترك الفرصة للطالبات للتعرف عليها والمنافسة حولهـــا بعض الوقت.

ب- مناقشة أهم القضايا الأدبية التي يحتويها النص ، وربطها بواقع المجتمع وقضاياه.

ج- طرح بعض الأسئلة المرتبطه بأهداف الدرس والتي تحدد نقطة البداية في الدرس .

ومن المستحسن أن تطلب المدرسة من الطالبات قراءة الموضوع في بيوتهـــن ، قـــراءة تفحص وإمعان ، محاولات تفحص وإمعان ، محاولات تفهم معانية ، وإدراك أســـراره البلاغية عن طريق التعرف على معاني الكلمات الجديدة عليهن منه ، وتحديد بعض الصـــور البيانية التي يشتمل عليها النص ، ثم يحددن ما استعصى على أفهامهن ، لكي يوضـــح لهن ما صعب عليهن فهمه .

قراءة النص

أ- القراءة الجهرية الأولى من المدرسة

تقرأ المدرسة النص كله قراءة جهرية نموذجية تهدف إلى التأثير في نفوس الطالبـــات ، وإلى أن يحذون حذوها في قراءتهن من بعد

ب- القراءة الجهرية الثانية من الطالبات

تكلف المدرسة طالباتها قراءة النص قراءة جهرية بالتداول على أن تبدأ بالمجيدات منهن، يليهن الضعاف ، مراعيه تحقيق المهارات المطلوبة في القراءة الجهريـــة ، ويستحســن للمدرسة أن تلاحظ في قراءتهن مايلي:

أ- أن يقسم النص في القراءة بينهن تقسيماً مناسباً ، وموافقاً للمعنى ، بحيث ينتـهي كل قسم بتمام معنى من المعاني التي يتضمنها النص .

ب- أن تكثر القراءات حتى يستقيم نطق الطالبات وتختفـــي أخطـاؤهن اللغويـة والنحوية .

ج- ألا تقاطع القارئة من المدرسة أو أي طالبة ، إلا إذا ألحت الضـــرورة ، كـأن يفسد المعنى فساداً ، فتتدخل المدرسة وحدها بالإصلاح الخاطف الذي لا يحدث فجوة عميقة في انطلاق القارئة ، وأن يتم التوقف في قراءة الشـــعر لالتقـاط الأنفاس.

د- أن يراعي تمثيل المعنى بالقراءة ، وأن يتم التوقف في قـــراءة الشـعر لالتقـاط الأنفاس.

هـ- أن توزع القراءات على الطالبات ، فلا تركز على مجموعة معينة في الفصـل ، لأن ذلك يدعو الأخريات إلى الغفلة والتهاون بالدرس(١)

---

(١) حسين سليمان قورة : مرجع سابق ، ص٢٤٨.

3- تقديم النص

يتم تقديم النص بذكر نوعه (شعر ، نثر ، رسالة ، مسرحية ، قصة ، مقالة ٠٠٠الـــخ) وموضوعه أو غرضه ومناسبة تأليفه ، لكي يتيسر للطالبات فهمه بصورة أعمق وافضل والتعريف بمؤلفه ٠

٤ـ تحديد الفكرة العامة للنص

تطرح المدرسة أسئلة على طالباتها ، لتحديد الفكرة العامة للنص ، للتأكد من فهـــم الطالبات للمعنى العام للنص ٠

٥ـ الشرح والتحليل

- يقسم النص إلى وحدات معنوية ، يرتبط بعضها ببعض تحت معنى واحد ، ثـــم تقرأ إحدى الطالبات الوحدة الأولى ٠
- تناقش المفردات اللغوية ، والتراكيب اللغوية في سياق النص ، مع توظيف المفـردات والتراكيب توظيفاً جديداً ٠
- مناقشة الوحدة بأسئلة جزئية متدرجة ويتألف من مجموع الإجابة عنها المعنـى العام للوحدة ٠
- وفي شرح النص تتعرض المدرسة للمعاني الجديدة ، والأساليب البلاغية ، والدلالات التاريخية والجغرافية والاجتماعيـة ، وغيرها ممـا يشير إليـه النـص ، ويمكـن استخراجه منه ٠

وتبدأ المدرسة فتسأل الطالبات عن الكلمات الجديدة عليهن في النص ، والمحاولات التي قمن بها منفردين للتعرف على معانيها ، وإذا لم تهتدين إلي بعضها ، حاولت أمامهن وباشتراكهن الكشف عنها في القواميس الشائعة التي ينبغي أن تكون مع الطالبات أو في مكتبة الفصل ، وذلك لتجعل الاعتماد على النفس في مثل هذا العمل عادة يلتزمنها في قراءتهن ، ويحسن بالطالبات أن يعددن كراسة خاصة بالنصوص يسجلن فيها بطريقة منظمة محاولاتهن المستقلة وما انتهت إليه المناقشة سواء في معاني الألفاظ أو غير ذلك مما يحتجن إلى دوام تذكره وتثبيته في أذهانهن ٠

وبعد الانتهاء من تذليل صعوبات الألفاظ في النص ، يأتي دور المعاني الكلية ، فتطلب من إحدى الطالبات قراءة الوحدة ملاحظة ما سبق ذكره من القراءة تحت رقم (٣) وذلك لتقوم بشرحها وإيضاح معناها جملة بمقتضى ما بينها من ارتباط معنوي وهنا تسنح الفرصة للمناقشة الجماعية ، وإبداء وجهات النظر مع مراعاة آداب المناقشة والمدرسة تصحح ما يقع من خطأ أو تتم ما أغفلته الطالبات ، وفي النهاية تستعيد بعض الطالبات المعنى كاملاً صحيحاً لتثبيته وتأكيده في الأذهان ٠ وبذلك تنهى المدرسة كل ما يتعلق

بإحدى الوحدات من حيث الألفاظ الجديدة ، والمعنى الإجمالي ، والأساليب البلاغية وغير ذلك مم أشرنا إليه ، ثم تنتقل الى الوحدة الثانية فالثالثة وهكذا لزيادة التثبيت والربط بين اللفظ والمعنى ، باعتبارها أنها تؤلف في النهاية عملاً أدبياً متكاملاً ٠

- الاهتمام بالجانب الجمالي في الوحدة من حيث الألفاظ الموحية ، والصور الفنية ، والأساليب المختلفة ، والموازنة بين لفظين ، أيهما أدل على إحساس الشاعر وابراز عاطفته أو الموازنة بين الحقيقة والخيال ، أو بين أسلوبين مختلفين ٠
- وفي أثناء المناقشات ستظهر الحاجة الى إبراز ما يتحمله النص من دلالات تاريخية ، أو غير تاريخية ، مما تكون المدرسة قد أعدت له وسائل الإيضاح المعبرة من خرائط ورسوم وغير ذلك ٠
- تعرف أثر حياة الشاعر وبيئته في لغة النص ومضمونه ٠
- تعرف العاطفة المسيطرة على النص ، وأثرها في التعبير ٠
- الربط بين فروع اللغة العربية كالقراءة والنحو عند الحاجة ، دون أن يطغى ذلك على الهدف الرئيسي من النص ٠
- استنتاج القيم التي يتضمنها النص ((الخلقية - الاجتماعية القومية - الإنسانيه ٠٠ الخ)) ٠
- التعرف بصورة عامة على طريقة المؤلف في بدء النص والتدرج فيه ٠

وليس المقصود أن يكون كل ما ذكر تحت عنوان تنفيذ الدرس مادة لموقف تدريس في حصة واحدة ، بل تقتضي الإجادة استغراق أكثر من حصة ، فالمهم أن تصل المدرسة بطالباتها إلى نوعية في الدراسة الأدبية تحقق ما ذكر ، وأمر الوقت يرجع إلى تقديرها هي ، بحيث تعطى لها حرية التصرف في الوقت ٠

6- التقويم الختامي

بالإضافة إلى التقويم البنائي الذي تقوم به المدرسة خلال سير الدرس ، تنهى الحصة بتقويم عام للتأكد من المهارات التي اكتسبتها الطالبات ، وترسيخ المهارات التي لم تصل فيها الطالبات إلي حد الإتقان خلال دراسة نصوص أخرى ٠

٧- امتداد النص

تحيل المدرسة طالباتها إلى المكتبة ، أو إلى أي مصدر من مصادر المعرفة لإكمال بعض النقاط ، أو لجمع معلومات عن موقف أشار إليه الكاتب ، أو الشاعر إشارة عابرة ، أو لكتابة بحث عن حياة الشاعر واتجاهاته في الحياة ٠٠٠ الخ ٠

نموذج تطبيقي لتدريس النص

سبحان فالق الإصباح

لفدوى تطوقان

الأهـــداف

أولاً – الأهداف الخاصة بالنص

أولاً ـ الأهداف المعرفية :

١ – أن تحدد الطالبة الفكرة العامة في النص
٢ – أن تحدد الصور الجمالية التي تعبر عن حب الله الساري في الآفاق وفي عناصـــــر الوجود كله ، كلحن جميل مثل :
" أيقظ الكون ، الكائنات يغرقها الوجد ، الجبال تشخص ، أدمع الشوق ٠٠ الخ "
٣ – أن تحلل الصور الجمالية السابقة من خلال :
- الكائنات التي يغرقها الوجد ٠
- السماوات الخاشعات ٠
- الجبال الشم الشاخصة في حالة ذهول واشتياق ٠
- ندى الفجر التي تشبه دموع المشتاقين للقاء الأحبة ٠
٤ – أن تستنتج الأبيات التي تصور الكون كله مسبحا لله ٠

ثانياً : الأهداف الوجدانية :

- أن تعتز الطالبة بالدين الإسلامي وبالانتماء إلى الأمة العربية ٠
- أن تعتز بالتراث العربي الإسلامي ٠
- أن تبدى الطالبة إعجابها بالنص ، وبأسلوبه ، وبالصور الجميلة التي استعانت بها الشاعرة في توضيح أفكارها ٠
- أن تتمسك الطالبة بالقيم المستحبة التي يدعو إليها النص ٠
- أن ترغب الطالبة في معرفة المزيد عن مؤلفة النص ٠
- أن تنمّى لدى الطالبة ملكة التعبير الأدبي ٠
- أن تنمى لدى الطالبة الاعتماد على النفس في التفسير والفهم والتحليـــــــــل والاستنباط ٠

ثالثاً : الأهداف المهارية

- أن تقرأ الطالبة النص قراءة جهرية سليمة ، مراعية في أدائها سلامة النطق وحسن الإلقاء وتمثيل المعنى ٠
- أن تقرأ الطالبة النص قراءة جهرية سليمة بسرعة مناسبة ٠
- أن تستعمل الطالبة التراكيب العربية المستفادة من النص في التعبير ٠
- أن تكتب الطالبة النص من الذاكرة ، بدقة ، وبخط واضح وبدون أخطاء هجائية ٠

ثانياً : الوسائل التعليمية

١- سبورة إضافية مكتوباً عليها النص الأدبي بالإضافة إلى سبورة الفصل ٠
٢- مجموعة من البطاقات مكتوبا عليها بعض الامثله لتوضيح بعض القضايا ٠
٣- بعض البطاقات الإضافية ، تحتوى على أمثلة من النص والتي تنمى حاسة التذوق الأدبي والنقد
٤- شريط تسجيل مسجلا عليه قراءة جهرية نموذجية يتمثل فيها سلامة النطق وحسن الإلقاء وتمثيل المعاني ٠

أولاً : التمهيد :

ولأستثارة دافعيه الطالبات نحو قراءة النص ، تعرض المدرسة خريطة توضح موقع فلسطين المحتلة ، لأن الشاعرة فلسطينية ثم عرض صورة للشاعرة فدوى طوقان إثناء تكريمها في أحد المؤتمرات الأدبية ، وترك الفرصة للتعرف عليها ، والمناقشة حولها بعض الوقت وينتهى هذا بالتعريف بالشاعرة ٠

– الزمن الذي نشأت فيها :

نشأت في أسرة عربية عريقة معروفة بالعلم والأدب فقد كان والدها عبد الفتاح طوقان معلماً ، وأخوها إبراهيم طوقان شاعرا ٠

– البيئة السياسية والثقافية التي عاشت فيها :

عاشت الشاعرة في بيئة أدبية ، وتأثرت بالأحداث السياسية التي تجري حولها ، فاشتهر شعرها بالروح القومية ، كما غلبت على بعض قصائدها النزعة التأملية الدينية وقصيدة "سبحان فالق الإصباح" تغلب عليها النزعة الدينية التأملية ٠

ثانياً - تقديم النص :

أ - بعد إثارة دافعيه الطالبات لقراءة النص ، تقوم المدرسة بتشغيل جهاز التسجيل المسجل عليه النص ، وتلفت نظر الطالبات إلي متابعة القراءة المعبرة النموذجية ، لكي يستمتعوا بما في الشعر من جمال التعبير وصدق العاطفة والشعور • ولكي يحاكين بعد ذلك هذه القراءة النموذجية •

ب- تطلب المدرسة من بعض الطالبات المميزات إعادة قراءة النص ، مع محاكاة القراءة النموذجية المعبرة الأولي •

ج- تتكرر القراءات حتى يستقيم نطق الطالبات ، وتختفي أخطاؤهن اللغوية والنحوية ، مع ملاحظة ما يلي :

١ - يقسم النص في القراءة بين الطالبات تقسيماً مناسباً وموافقاً للمعنى ، بحيث ينتهي كل قسم بتمام معنى من المعاني التي يتضمنها النص •

٢- ألا تقاطع القارئة من قبل المدرسة ، أو أي طالبة إلا إذا ألحت الضرورة ، كأن يفسد المعنى فساداً صارخاً ، فتتدخل المدرسة وحدها بالإصلاح الخاطف الذي لا يحدث فجوة عميقة في انطلاق القارئة بالقراءة •

٣- أن تتم مناقشة الأخطاء عقب إتمام القارئة قراءتها على أن تكون شركة بين الطالبات والمدرسة ، وأن تكون خفيفة لا تمتد إلى الخوض في القواعد من أي نوع حتى لا تفسد الفرصة في تربية التذوق الأدبي ، وقد يطلب من المخطئة إعادة قراءة ما أخطأت فيه لتصححه ويثبت صحته في ذهنها •

٤- أن يراعي تمثيل المعنى بالقراءة ، وأن يتم التوقف في قراءة الشعر لالتقاط الأنفاس حيث يحسن التوقف بإتمام المعنى لا حيث ينتهي شطر البيت باقتضاء وزن الشعر •

٥- أن توزع القراءات على الطالبات ، فلا تركز على مجموعة معينه في الفصل ، لأن ذلك يدعو الأخريات إلي الغفلة والتهاون بالدرس ، إما أن يثير حفيظتهم على المدرسة ، ومن تركز عليهن من طالبات الفصل •

د - تترك المدرسة بعد ذلك الفرصة للقراءة الصامتة ، مع تكليف الطالبات بوضع خط تحت الكلمات الجديدة التي صعب عليهن فهمها •

ثم تناقش المدرسة المفردات الجديدة التي أشارت إليها الطالبات مثل رقراق ، غمرة ، يغمرها ، تشخص ، الحوالي ، المآقي ، وتحاول المدرسة أمام الطالبات وباشتراكهن الكشف عن بعض المفردات من القواميس الشائعة ، لكي يتسنى لبعض الطالبات اللواتي لا يعرفن استخدام القاموس ، أن يتعرفن على طريقة الكشف عن معنى الكلمة من القاموس •

هـ - بعد الانتهاء من شرح المفردات يأتي دور المعاني الكلية للنص ، فتعمد المدرسة إلي تقسيم النص إلي وحدات يرتبط بعضها ببعض تحت معنى واحد •

و - تدير المدرسة نقاشاً حول الأفكار العامة للنص عن طريق أسئلة مثل :

- ما الفكرة العامة التي يدور حولها النص ؟
- ما العاطفة المسيطرة على الشاعرة ؟

- يتناول النص عدة أفكار رئيسة ما هي ؟

ثالثاً - تقسيم النص :

تقوم المدرسة بتقسيم النص إلي ثلاث وحدات فكرية على النحو التالي :

١- الوحدة الأولي : تدور حول - كل الوجود يسبح الله ٠

٢- الوحدة الثانية : تدور حول - تسبيح الله وأثره في المخلوقات ٠

٣- الوحدة الثالثة : تدور حول - ضيق الشاعرة بعالم المادة المملوء بالشرور ٠

رابعاً : عرض وحدات النص :

أي لحن مسلسل رقراق راح ... ينساب في مدي الآفاق
أيقظ الكون حين منبثق الفجر ... على غمرة من الأشواق
وإذا الحب ملء هذا الوجود الرحب ... يسرى في روعة وانطلاق
وإذا الكائنات يغرقها الوجد ... الإلهي في سنا الإشراق
السموات من حنين ووجد خاشعات ... خلف الغيوم الرقاق
والجبال الشماء تشخص نحو الله ... سكرى في ذهلة واشتياق
وندى الفجر في الرياض الحوالي ... أدمع الشوق رقرقت في المآقي
كل ما في الوجود من روعة ... اسم الله في نشوة وفي استغراق

١ - تطلب المدرسة من أحدى الطالبات قراءة الوحدة قراءة جهرية سليمة معبره مـــــع مراعاة ما سبق ذكره في (ج) ٠

٢ - ثم تناقش المدرسة الطالبات في هذه الوحدة وذلك تمهيدا لشرحها وإيضاح معناها ٠

١ - ما الفكرة العامة التي تدور حولها هذه الأبيات ؟

٢ - ما الأفكار الجزئية التي اشتملت عليها هذه الأبيات ؟

الأفكار هي :

- انبثاق النور وكأنه لحن يوقظ الكون وكل ما فيه ٠
- الوجود يمتلئ بالحب ٠
- كل مخلوقات الله تسبح لله وتخشع لعظمته ٠

٣ - ضع عنواناً مناسباً يعبر عن مضمون النص ؟

٤ - ماذا يفيد الاستفهام في البيت الأول ؟

٥ - ما المقصود باللحن الذي تتحدث عنه الشاعرة . وما مصدره ؟

٦ - ما العاطفة المسيطرة على الشاعرة في هذه الأبيات ؟

٧ - بماذا توحي هذه العبارات :

" الكائنات يغرقها الوجد " " السموات من حنين ووجد خاشعات "

" على غمرة من الأشواق " " أدمع الشوق " "الجبال الشماء تشخص نحو الله"

٨ - في هذه المقطوعة رسمت الشاعرة بألفاظها صورة حية رائعة لفرحة الوجود في الفجر حددى أجزاء تلك الصورة ؟

٩ - أي التعبير أفضل في تأدية غرض الشاعرة ؟ مع ذكر السبب :
(إذا الكائنات يغمرها الوجد الإلهي في سنا الإشراق)
(إذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهي في سنا الإشراق)

١٠ - في القرآن الكريم ما يؤيد مضمون هذه الأبيات ، أرجعي إلي المصحف الشريف (سورة الإسراء) اذكري الآية الكريمة التي تشير إلي تسبيح الكائنات لله سبحانه وتعالي .

{ تسبح له السموات السبع والأرض ومن فيهن ، وإن من شئ إلا يسبح بحمده ، ولكن لاتفقهون تسبيحهم إنه كان حليماً غفورا } (الإسراء ٤)

- وفي نهاية المناقشة توضح المدرسة المعنى الأدبي لهذه الأبيات ، وكيف أن الشاعرة قد انفعلت بجمال الكون عند انبثاق الفجر ، واستغرقت في تأمل بديع صنع الله في الكون ، ورأت هذا اللحن الجميل الذي تسرب إلي الوجود في الفجر و أيقظ الكون كله ، وامتلئ هذا الوجود بالحب والشوق لله ، و أصبحت كل مخلوقاته خاشعة ومشتاقة لله ويظهر تأثر الشاعرة بالقرآن الكريم في قول الحق سبحانه :
{ تسبح له السموات السبع والأرض ومن فيهن ، إن من شئ إلا يسبح بحمده ، لكن لا تفقهون تسبيحهم إنه كان حليماً غفورا } .

- على المدرسة أن تكشف عن الجو النفسي السائد في هذه الأبيات فعاطفة الشاعرة صادقة وقوية ، وقد ارتبطت بالأفكار ارتباطاً قوياً فكلها تدور حول خشوع الكائنات لله ، وتسبيحها لله جل جلاله فجاءت الأفكار صادقة قوية بنفس قوة وصدق العاطفة .

- كما توضح المدرسة للطالبات كيف أن الصور الخيالية قد جاءت مرتبطة بالعاطفة ومصورة وموضحة لها مثل الاستعارة المكنية في ،، أيقظ الكون،، " على غمرة من الأشواق " " وإذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهي" "السموات من حنين خاشعات ، والجبال الشماء تشخصي نحو الله سكرى، " أدمع الشوق" .

الوحدة الثانية :

كلما رن في الكون صدى تسبيحه الله رائع الترديد
وسرت في الأثير أنغامها الطهر وأوغلن في الفضاء البعيد
لكأني بالكون يهتف يا رب ويمضي مستغرقاً في الشرود

لكأني أحس وشك اتصالي لكأني أشم عطر الخلود

١ - تطلب المدرسة من أحدى الطالبات قراءة الأبيات قراءة جهرية سليمة مع تمثيل المعنى ٠
٢ - تطلب المدرسة من الطالبات قراءة الوحدة قراءة صامته متأنية متذوقة ٠
٣ - تناقش المدرسة الطالبات في هذه الوحدة كما يلي :
أ - ما الفكرة الرئيسة في هذه الأبيات ؟
ب - ما الأفكار الجزئية في هذه الأبيات ؟
ج - ما العاطفة المسيطرة على الشاعرة في هذه الأبيات ؟
ء - ما أثر تسبيحه الله في إحساس الشاعرة ؟
هـ - بم توحي هذه العبارات ؟
- الكون يهتف يا رب : خشوع الكائنات
- عطر الخلود : النقاء والبقاء
- مستغرقاً في الشرود : التأمل والتفكير
و - ما العلاقة القائمة بين كلمة "رن" وكلمة "السكون" ؟
علاقة تضاد
- وبين " رائع الترديد " "وصدى التسبيح " ؟
علاقة ترادف
ز - أي التعبيرين أفضل ؟ مع التعليل ٠
مستغرقاً في الشرود أو مستغرقاً في السجود ٠

بعد المناقشة تقوم المدرسة ببلورة ما دار في المناقشة ، فتشير إلي أن الشاعرة ما زالت تسيطر عليها عاطفة الخشوع لله ، والوجد الإلهي ، وتصف لنا الشاعرة أثر تسبيح الله في نفسها ، وكأنها اتصلت بعالم الروح الأزلي الطاهر ، وابتعدت عن العالم المادي الذي تعيش فيه ٠

وقد جاءت الألفاظ وليدة لهذه العاطفة الصادقة القوية ومعبرة عنها يتضح ذلك في العبارات التالية :

الكون يهتف يا رب مستغرقاً في الشرود ، أشم عطر الخلود كما توضح المدرسة كيف أن الصور الخيالية جاءت مرتبطة بالعاطفة ومصورة لها ٠ منها الاستعارة المكتبية في (الكون يهتف) و (مستغرقاً في الشرود ، والتشبيه في) (عطر الخلود) ٠

الوحدة الثالثة :

أنا يا رب قطرة منك تاهت فوق أرض الشقاء والتنكيد
فمتي اهتدى إلي منبعي الأسمى وأفنى في فيضه المنشود
ضاق روحي بالأرض ، بالأسر بالقيد ، فحرر روحي وفك قيودي

١ - تطلب المدرسة من أحدى الطالبات قراءة أبيات الوحدة ، قراءة جهرية معبره ، ثـــم تطلب من جميع الطالبات قراءة الوحدة قراءة صامته متأنية متذوقه ٠

٢ - ثم تناقش المدرسة الطالبات عن طريق أسئلة مثل :
أ - ما العاطفة المسيطرة على الشاعرة في هذه الأبيات ؟

٢- ما الفكرة العامة لهذه الأبيات ؟

ج- ما الأفكار الجزئية في هذه الأبيات ؟

- شعور الشاعرة بأنها قطرة في هذا العالم المادي
- شوق الشاعرة إلي عالم القيم والمثل العالم الروحي ؟

د - بم وصفت الشاعرة نفسها على هذه الأرض ؟ ولماذا ؟

هـ - لقد عبرت الشاعرة عما تعانيه من تبرم وألم في هذه الحياة ، عيني الكلمات التي تدل على ذلك ؟

ء - وضحي العلاقة بين البيت الأول والبيت الثالث في هذه الأبيات ماذا تقصد الشاعـــرة في قولها :

- أنا قطرة منك	بعضا من مخلوقاتك
- منبعي الأسمى	عالم القيم والمثل
- فيضة المنشود	عالمه الروحي الخير
- ضاق روحي بالأسر	ضيق الشاعرة بعالم المادة الملوء بالشرور

ر - ما ملامح شخصية الشاعرة كما بدت في هذه الأبيات ٠

ز - أي التعبير أجمل ؟ ولماذا ؟

أ - أنا يا رب قطرة منك تاهت فوق أرض الشقاء والتنكيد
أنا يا رب قطرة منك عانت فوق أرض الشقاء والتنكيد

ب- متي أهتدي إلي منبعي الأسمى وأفنى في فيضه المنشود
متي أهتدي إلي منبعي الأسمى واحيا في فيضه المنشود

المهارات اللغوية التي يجب أن تكتسبها الطالبة بعد أن تدرس الأدب ٠

مهارات النصوص الأدبية :

١ - إدراك معاني الكلمات ٠
٢ - فهم معني الجملة ٠
٣ - فهم معني الفقرات ٠
٤ - استبدال كلمة بأخرى ، أو جملة بجملة مع الحفاظ على سلامة المعني المراد ٠
٥ - إدراك التضاد بين الكلمات ٠
٦ - السرعة في القراءة الصامتة مع الفهم ٠
٧ - الفهم العام للموضوع أو القصة ٠
٨ - إدراك الأفكار الرئيسة ٠
٩ - إدراك الأفكار الجزئية ٠
١٠- إدراك العلاقة بين الأفكار ٠
١١- توظيف المفردات المكتسبة في جمل وتراكيب جديدة ٠
١٢- الانطلاق في القراءة الجهرية مع صحة الضبط ٠
١٣- تمثل المعني وسلامة الوصل والوقف ٠
١٤- شرح فكرة من النثر أو الشعر ٠
١٥- التمييز بين الحقائق والآراء ٠
١٦- الموازنة بين فقرتين تعالجان فكرة واحدة ، وترجيح إحداها مع التعليل ٠
١٧- تعرف الأفكار المشتركة بين موضوعين قصيرين ٠
١٨- تحديد أبيات من الشعر أو فقرة من النثر تعبر عن فكرة معينه ٠
١٩- كشف فكرة ليست ضرورية في الموضوع ٠
٢٠- القدرة على التلخيص ٠
٢١- إدراك مواطن الجمال في نص أدبي ٠
٢٢- التمييز بين تعبير وآخر بحسب الحقيقة والخيال ٠
٢٣- التمييز بين مخيلتين متقاربين أيهما أحسن ٠
٢٤- إصدار الحكم المدعوم بالدليل ٠
٢٥- استنباط القيم الاجتماعية والإنسانية ٠
٢٦- استعمال بعض المعاجم اللغوية بسهولة ٠
٢٧- معرفة بعض المراجع واستخدامها ٠
٢٨- استخدام المصورات والخرائط والجداول ٠
٢٩- القدرة على جمع المعلومات وتصنيفها ٠

ملحق رقم (٨)

الصورة النهائية للاختبار المقالي بعد التحكيم

التقويم الختامي للوحدة

س١: قالت الشاعرة فدوى طوقان في قصيدتها "سبحان فالق الإصباح"

أي لـــحن مسلسل رقـــاق راح ينســـاب فـــي مـــدى الأشواق
وإذا الكائنات يغـــرقها الوجـــد الإلهـــي فـــي ســـنا الإشـــراق
السموات مـــن حنين ووجـــد خاشعات خلـــف الغيـــوم الرقـــاق
والجبال الشماء تشخص نحو الله سكـــري فـــي ذهلـــة واشتياق
وندى الفجر في الرياض الحوالى أدمعُ الشوق رقرقت في المآقي

أ ـ بعثت الشاعرة الحياة في الطبيعة فجعلت منها كائنات تحـــس وتشـــعر، استخرجي من النص العبارات الدالة على ذلك .
ب ـ في هذه الأبيات رسمت الشاعرة بألفاظها صورة حية رائعـــة لفرحـــة الوجود في الفجر حددي أجزاء تلك الصورة ؟ .
ج ـ ما الجو النفسي الذي ساد هذا النص ؟، وما العاطفة المسيطرة علـــى الشاعرة كما تفهم من هذه الأبيات ؟.
د ـ من خلال هذا النص ما ملامح شخصية الشاعرة؟

س٢ : من قصيدة " قوة العرب في وحدتهم " لعبيد الله بن قيس الرقيات .

أيها المشتهي فناء قريش — بيد الله عمرها والفناء
هل ترى من مخلد غير أن — الله يبقى وتذهب الأشياء
لم نزل آمنـــين يحسدنا الناس — ويجري لنا بذاك الثراء
لوبكت هذه السماء على قـــوم — كرام بكت علينا السماء

أ ـ ما العاطفة المسيطرة على الشاعر؟
ب – ما ملامح شخصية الشاعر كما تفهم من خلال هذا النص؟
ج ـ ما مظاهر البيئة التي تتضح من خلا تلك القصيدة؟
د ـ ما القيم الاجتماعية والإنسانية التي يتضمنها هـــذا النـــص ومـــا علاقتها بالواقع الذي نعيش فيه؟

س٣: قال عبدالله بن قيس الرقيات يمدح عبد الملك بن مروان بعـــد اتصالـــه بالأمويين .

يأتلق التاج فوق مفرقة — على جبين كأنه الذهب

فلم يستحسن عبد الملك بن مروان هذا المدح، وقال : تمدحني بما يمدح به العجم ملوكهم؟.

وتقول في " أبن الزبير".

أنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

أ ـ ما أوجه اعتراض عبد الملك على مدح ابن قيس الرقيات له.
ب ـ ما رأيك في هذا الاعتراض؟
ج ـ بم وصف الشاعر" مصعبا"؟

س٤ : من قصيدة "أم الشهيد " لمصطفى عكرمة .

يقول الشاعر :

كانت جراح الصدر تهـ تف إني وفيت نذراً
أنـــى وربك لـــــم أدر يا أم للأعداء ظهراً

ويقول الشاعر إبراهيم طوقان في قصيدة " الشهيد "

عبس الخطب فابتسم وطغي الهول فاقتحم
رابط الجأش والنهـى ثابت القلـب والقدم

بيني ثلاثة أوجه للاتفاق بين القصيدتين

س٥- يقول الشاعر محمود غنيم في قصيدته " صحا الشرق "

صحا الشرق بعد عمق السبات أهاب الأذان به فانبري
وجرد للنصر إيمانه وما خاب شعب به استنصرا
ولم أر كالدين سـيفا لمـن أراد النضال ولا مغفرا
إذا ساد في الأرض جب الفساد من الأرض واستأصل المنكرا
وما خاب شعب بهدي السماء قوى الصلات وثيق العرى

أ- ما الأفكار التي اشتملت عليها هذه الأبيات؟
ب- ماذا يقصد الشاعر بقوله " السبات " "جب "
ج- ما العاطفة المسيطرة على الشاعر هنا؟
د- في البيت الثاني صورة وضحيها وبيني أثرها في المعنى
هـ- ما ملامح شخصية الشاعر كما تفهم من خلال هذه الأبيات؟
و- ما القيم الإنسانية التي يتضمنها هذا النص؟
ز- ما تصور الشاعر للألوهية والكون والإنسان كما تفهم من هذه القصيدة؟

ملحق (٩)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

للاختبار المقالي الختامي

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين للاختبار الختامى *

١- الأستاذ الدكتور إبراهيم الشافعي: أستاذ متفرغ بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.

٢- الأستاذ الدكتور حسين سليمان قوره: أستاذ متفرغ في جامعة أسيوط.

٣- الدكتور صابر عبد المنعم محمد: مدرس المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة.

٤- الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور: أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة وعميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

٥- الأستاذ الدكتور فتحي علي يونس: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ورئيس قسم المناهج في بكلية التربية - جامعة عين شمس.

٦- الدكتور محمد لطفي جاد: مدرس المناهج وطرق التدريس، بمعهد الدراسات والبحوث التربوية، بجامعة القاهرة.

٧- الأستاذ الدكتور محمود كامل الناقة: أستاذ المناهج وطرق التدريس، ومدير مركز تطوير التعليم الجامعي في كلية التربية، جامعة عين شمس.

٨- الأستاذ الدكتور مصطفى رسلان: أستاذ المناهج وطرق التدريس في كلية التربية، جامعة عين شمس.

---

* الاسماء مرتبه هجائياً

ملحق رقم (١٠)

وحدة مقترحة لتدريس الأدب والنصوص
لطالبات الصف الأول الثانوى بدولة البحرين

إعداد

فاطمة عبد الله آل خليفة

إشراف

الأستاذ الدكتور/ على أحمد مدكور

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القاهرة

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

١٤٢١هـ-٢٠٠٠

كتاب الطالبة

النص الأول

سبحان فالق الإصباح
لفدوى طوقان

أهداف تدريس النص:

عزيزتي الطالبة :

يتوقع بعد دراستك لهذا النص أن تكوني قادرة على :

1- أن تقرأي نص "سبحان فالق الإصباح ، قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
2- أن تحددي الفكرة العامة في النص.
3- أن تتعرفي على الصور الجمالية التي تعبر عن حب الله الساري في الآفـاق وفي عناصر الوجود كله كلحن جميل.
4- أن تحللي الصورة الجمالية السابقة من خلال:

- الكائنات التي يغرقها الوجد.
- السماوات الخاشعات.
- الجبال الشم الشاخصة في حالة ذهول واشتياق.
- ندى الفجر التي تشبه دموع المشتاقين للقاء الأحبة.

5- أن تذكري البيت الذي لخص الأبيات الثمانية الأولى.
6- أن تحددي الأبيات التي تصور الكون كله مسبحا الله .

7- أن توضحي سبب التعبير الأجمل فيما يأتي :

أ - وإذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهي في سنا الإشراق .
- وإذا الكائنات يغمرها الوجد الإلهي....

ب - لكأني بالكون يهتف : يارب ويمضي مستغرقا في الشرود
- لكأني بالكون يهتف : يارب ويمضي مستغرقا في السجود

ج – أنا يارب قطرة منك تاهت في أرض الشقاء والتنكيد
– أنا يارب قطرة منك عانت في أرض الشقاء والتنكيد

د – فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى وأفني في فيضه المنشود
– فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى وأحيا في فيضه المنشود

8- أن تستخرجي التعبيرات التي خلعتها الشاعرة على الطبيعة فجعلتها تحس وتشعر وتعبد الله.

9- أن توضحي العلاقة بين تصوير الكون العابد لله في هذه الأبيات وبين قول الحق سبحانه : ﴿ تسبح له السموات السبع والأرض ومن فيهن ، وإن من شيء إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم ، إنه كان حليما غفورا﴾ (الإسراء : 4).

10- أن توضح العلاقة بين التجربة الشعورية للشاعرة وبين التجربة اللفظية التي عبرت بها عن التجربة الشعورية.

سبحان فالق الإصباح *

لفدوى طوقان

١ - أيُّ لحنٍ مُسلسلٍ رقراق راح ينسابُ في مدى الآفاق
٢ - أيقظَ الكونَ حين مُنْبَثَقِ الفجر على غمرةٍ من الأشواقِ
٣ - وإذا الحبُّ ملء هذا الوُجود الرحَب يسري في روعةٍ وانطلاقِ
٤ - وإذا الكائنات يغرقها الوجد الإلهيّ في سنا الإشراق
٥ - السموات من حنين ووجد خاشعاتٌ خلفَ الغيوم الرقّاقِ
٦ - والجبالُ الشمّاءُ تشخَصُ نحو الله سكرَى في ذهلةٍ وَاشتياقِ
٧ - ونَدَى الفجر في الرياض الحوالي[٢] أدمعُ الشوق رَقرقت في المآقي
٨ - كل ما في الوجود من روعة اسم الله في نشوة وفي استغراقِ

* * *

٩ - كلَّما رَنَّ في السكون صدى تسبيحة الله رائع الترديدِ
١٠ - وسَرت في الأثير أنغامها الطُهرُ وأوْغَلْنَ[٣] في الفضاء البعيدِ
١١ - لكأني بالكون يهتف: يا ربُّ ويمضي مستغرقا في الشرود
١٢ - لكأني أحسُّ وشْكَ اتصالي... لكأني أشُمّ عِطْر الخلودِ

* * *

١٣ - أنا يا ربُّ قطرةٌ منك تاهت فوقَ أرضِ الشقاء والتنكيدِ
١٤ - فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى وأفنى في فيضه المنشودِ
١٥ - ضاقَ روحي بالأرض، بالأسْرِ، بالقيدِ، فحرِّر روحي وفُكَّ قُيُودي

3- مناسبة النص

من الأشياء الجميلة التي تدل على عظمة الخالق سبحانه وقدرته ، انبثاق النور في وقت الفجر ، سبحان من نور النور فشعشعة ، وسبحان من خلق الخلق فابدعه فمنظر الفجر الجميل ، وفرحة الكائنات والوجود بأنوار الفجر ، أيقظ إحساس الشاعرة بروعه هذا الجمال الرباني فوقفت متأملة وقد فاض قلبها وجدا فتناجي نفسها بهذه الأبيات الحديث .

4- شرح وتفسير النص

انبثق الفجر كلحن جميل ، يوقظ الكون في سباته ، وتسللت خيوط النور تنساب في رقة ، مبددة ظلام الليل ، وامتلئ هذا الكون الهادئ بالحب والشوق لله ، وأصبحت المخلوقات خاشعة لله عز وجل .
فالسموات خلف القيوم الرقيقة خاشعة لله ، والجبال شاخصة ناظرة لخالقها في حب وشوق وخشوع ، وترقرقت قطرات ندى الفجر على أوراق الأشجار ، كما تترقرق الدموع في العيون من فرط الشوق والحب والخشوع لله فكل ما في الوجود مستغرقا في شوق وخشوع يسبح لله الخالق الدائم .

فالكون كله في حالة وجد وتسبيح فكل ما في الوجود مستغرقا في شوق وخشوع يسبح لله الخالق الدائم .

وفي كل ذلك تشخيص لهذا الكون ومخلوقاته.

وكلما أنتشر الهدوء في الكون يكون هناك صدى لهذا التسبيح الرائع لله في الكون .. حتى لكأن كل ما في الوجود يسبح لله .. ومن فرط استغراق الشاعرة في هذا الوجد الإلهي وشفافية إحساسها تشعر وكأنها اتصلت بعالم الخلود الأزلي عالم الروح .

فهي تشعر بأنها قطرة في هذا العالم المادي عالم الشقاء والتعب والعناء وتعلن عن اشتياقها إلى عالم القيم والمثل عالم الروح وضيقها من عالم المادة المملؤ بالشرور والقيود .

5- استخلاص الأفكار الرئيسية في النص.

في المقطع الأول: كل الوجود يسبح لله.
في المقطع الثاني: تسبيح الله وأثره في المخلوقات.
في المقطع الثالث: ضيق الشاعرة بعالمنا المملوء بالشرور.

6- عرض الوحدات الفكرية في النص

الوحدة الفكرية الأولي : كل الوجود يسبح لله

الأبيات من(١-٨) .

الأفكار الجزئية في الوحدة الأولى

- انبثاق النور وكأنه لحن يوقظ الكون وكل ما فيه.
- الوجود يمتلئ بالحب.
- كل مخلوقات الله تسبح لله وتخشع لعظمته.
- **الوحدات الفكرية الثانية والثالثة .**
- تسبيح لله وأثره في المخلوقات .
- ضيق الشاعرة بعالمنا المملوء بالشرور.
- الأفكار الجزئية في الوحدة الثانية والثالثة .
- تسبيح الله في الكون .
- إحساس الشاعرة بأنها اتصلت بعالم الخلود .
- ضيق الشاعرة بعالم المادة المملوء بالشرور.
- شوق الشاعرة إلى العالم الروحي عالم القيم والمثل .

7-الشرح والتحليل:

العاطفة :

العاطفة وأثرها في مقومات النص الأدبي.

عاطفة الشاعرة صادقة وقوية ، وقد ظهرت آثارها فيما يلي:

7-1 المقومات الفكرية

أ. ارتبطت الأفكار ارتباطا قويا بعاطفة الشاعرة ، فكلها تدور حول خشوع الكائنات لله، وتسبيحها لله جل جلاله.

فجاءت الأفكار صادقة قوية بنفس قوة وصدق العاطفة.

ب. ظهر الترابط واضحًا حول أفكار هذه الأبيات فقد بدأتها الشاعرة بانبثاق الفجر، وامتلاء الوجود بالحب ، وخشوع الكائنات لله وتسبيحها لله، واستغراقها في ذلك الوجد الإلهي.

وإغراق الشاعرة الكلي في هذا الوجد الإلهي ، ولكأنها اتصلت بعالم الخلود.

واختتمت الشاعرة أبياتها بشوقها إلى عالم القيم والمثل ، عالم الروح والخير ، وضيقها بعالم المادة المملوء بالشرور.

2-7 المقومات الفنية :
وتشمل :

أ-الألفاظ والتراكيب

فقد جاءت وليدة عاطفة الوجد الإلهي ، والخشـــوع لله ولعظمتـــه، وبديـــع صنعه في هذا الكون، وقد تجلى ذلك في الألفاظ التـــي اســـتخدمتها مثـــل: يغرقها الوجد الإلهي، السماء من وجد خاشعات ، الجبال تشخص نحـــو الله سكرى في ذهلة ، في نشوة واستغراق.
وهذا يلائم عاطفة الشاعرة القوية الجياشة ، الخاشعة لله.

ب - الأساليب:

نوعت الشاعرة بين الخبر والإنشاء وذلـــك مســـايرة للانتقـــالات النفســـية للمشاعر المختلفة ، ولإثارة مشاعر المتلقي ، وجعله يحس بنفس مشـــاعرها وعاطفتها.
فمن الأساليب الإنشائية ما يلي:
أي لحن مسلسل رقراق؟ أسلوب إنشائي نوعه استفهام
فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى؟ أسلوب إنشائي نوع استفهامه يفيد التمني
فحرر روحي وفك قيودي ،أسلوب إنشائي نوعه أمر غرضه الدعاء .
وبقية الأساليب خبرية تفيد التقرير.

ج - المحسنات البديعية.

جاءت غير متكلفة ، وجاءت لتوضيح المعنى وتوكيده ومنها التضاد بيـــن " ضاق روحي ،وحرر روحي.

7-3المقومات الخيالية

الاستعارة المكنية في "الكائنات يغرقها الواجد الإلهي" ، " أدمـــــع الشـــوق" "السموات من حنين ووجد" "الجبال تشخص نحو الله سكري "
الاستعارة التصريحيه في : "حرر روحي" و "فك قيودي" "ضاق روحـــــي بالأسر": التشبيه في : " عطر الخلود " .

8 - التعليق العام على النص

غرض النص :

من الشعر الصوفي .

- العاطفة :
صادقة وقوية ومنتشر في جميع أبيات النص ، فالأبيات بكل سطورها تفصح عن عاطفة الخشوع لله وتسبيحه .

- الأفكار:
جاءت الأفكار واضحة ومترابطة ، كما جاءت عميقة وصادقة بنفس صدق العاطفة .

- الصور الخيالية :
فقد جاءت الصور الخيالية للتوضيح والتشخيص ، وخادمة للمعنى ، ومؤثرة في النفس وبدون تكلف ، وقد استعانت الشاعرة بالصورة الكلية الحية الحافلة بالحركة والصوت واللون فقد رسمت الشاعرة صورة حية معبرة رائعة لفرحة الوجود في الفجر .

- الألفاظ والتراكيب:
فقد جاءت واضحة وسهلة وموحية ومعبرة عن الموقف الشعري الذي عاشته الشاعرة .

- الأساليب:
فقد جاءت معظمها خبرية لإظهار الخشوع لله ، وبعضها إنشائية لإثارة المشاعر .

-المحسنات البديعية :
جاءت قليلة في النص ، ولا تكلف فيها والافتعال .

- الموسيقى :
- الداخلية فقد وفقت الشاعرة في اختيار الألفاظ الموحية المناسبة .
- الخارجية قوية ومتجانسة مع العاطفة المناسبة للمعنى وتتمثل في حرف الروي للقصيدة .

8- ملامح شخصية الشاعرة من خلال النص

1- الشاعرة مؤمنة مغرقة في الوجد الإلهي والعالم الروحي الخير عالم القيم والمثل .
2- تمتاز بشفافيتها وإحساسها العميق بالوجود من حولها .
3- كما يغلب عليها طابع التفكر والتأمل في بديع صنع الله .

11- أثر البيئة في النص

1 - جمال الطبيعة في بيئة الشاعرة حيث الجبال الشماء والرياض الخضراء .
2- الاحتلال الإسرائيلي في فلسطين وما يسببه من ألم وضيق بالحياة للشاعرة .

14- الخصائص الفنية للشاعرة

أ- سهولة الألفاظ
ب- وضوح الأفكار وترابط المعاني
ت- عدم تكلف المحسنات البديعية
ث- صدق العاطفة

المناقشـــــة

١) ما الفكرة العامة التي يتحدث عنها النص؟

٢) كل الفِكَر الآتية وردت في النص ماعدا واحدة. أشر إليها بعلامة «×».

أ ـ الوجود يمتلىء بالحب.

ب ـ دعوة الشاعرة الله ببقائها على الأرض لتنعم بجمالها.

جـ ـ تسبيح الله وأثره في المخلوقات.

د ـ الشاعرة تحس وكأنها اتصلت بعالم الخلود.

٣) أي عنوان مما يأتي يعبّر أكثر عن مضمون النص؟ :

أ ـ خضوع الكائنات لله.

ب ـ كل الوجود يسبح لله.

جـ ـ بديع صنع الله في الكون.

أيُّ لحنٍ مسلسـل رقـراقٍ راح ينسـابُ في مـدى الآفـاق
أيقـظَ الكـونَ حين مُنْبَثِـقُ الفجـر على غمـرةٍ مـن الأشـواقِ
وإذا الحبُّ ملء هـذا الوجـود الرحـب يسري في روعـةٍ وانطـلاقِ
وإذا الكـائنـات يغـرقهـا الـوجـد الإلهيّ في سنـا الإشراق
السمـوات مـن حنين ووجـد خـاشعـاتٌ خلفَ الغيـوم الرقـاقِ
والجبـالُ الشمّاءُ تشخَـصُ نحـو الله سكـرَى في ذهلـةٍ وَاشتِيَـاقِ
ونـدَى الفجـر في الـريـاض الحوالي أدمـعُ الشـوق رَقرقـت في المَآقـي
كـل مـا في الـوجـود مـن روعـة اسـم الله في نشـوة وفي استغـراقِ

٤) اقرأ الأبيات السابقة وأجب عما يأتي:

أ ـ ابحث في المعجم عن معنى: مسلسل ـ رقراق.

ب ـ اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:

أي لحن مسلسل رقراق؟

«أي لحن» استفهام يعبّر عن :

ـ الاستنكار.

ـ التعظيم .

ـ النفي .

ـ التمني .

جـ ـ ماذا تفيد (أي) في قول الشاعر:

أيها الشاكي ومابك داء كيف تغدو إذا غدوت عليلا .

٥) قالت الشاعرة :

أيقظ الكون على غمرة من الأشواق .

ونقول: غمرت مياه الأمطار الزرع .

معنى (غمرةِ) في العبارة الأولى هو : .....

معنى (غمرت) في العبارة الثانية هو: .....

٦) اختر الإجابة الصحيحة مما يلي :

تعني الشاعرة بقولها (تشخَصُ نحو ...) :

أ ـ تبدو مرتفعة .

ب ـ تندفع بقوة .

جـ ـ تخشع لله .

٧) ابحث في المعجم عن معنى «مآقي» ثم دوِّن مفردها .

٨) ما المقصود باللحن الذي تحدث عنه الشاعرة؟ وما مصدره؟

٩) عد إلى الأبيات ودون في كراستك أثر اللحن في :

ـ الكون .

ـ الكائنات .

ـ الجبال .

ـ الوجود .

ـ الرياض .

ـ السموات .

١٠) عيّن البيت الذي يتضمن كل معنى ممايأتي :

أصبحت المخلوقات مشتاقة إلى الله بعد انتشار ضوء الفجر.

لقد أصبحت قطرات الندى في البساتين كأنها دموع الحب والشوق .

١١) في القرآن الكريم مـا يؤيد مضمون هذه الأبيات . ارجـع إلى المصحف الشريف «سورة الإسراء» . ودون في كراستك الآية الكريمة التي تشير إلى تسبيح الكائنات لله سبحانه وتعالى .

١٢) ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة :

علاقة البيت الثامن بما قبله من الأبيات علاقة :

ـ إجمال بعد تفصيل .

ـ تفصيل بعد إجمال .

ـ تفسير وتوضيح .

١٣) بم توحي الكلمات

ينساب ـ سكرى ـ نشوة .

١٤) ماذا أضاف وصف الرياض بالحوالي لمعنى البيت؟

١٥) رسمت الشاعرة صورة خيالية للرياض في وقت الفجر. وضِّح تلك الصورة مبيّنا أثرها في المعنى .

١٦) وإذا الكائنات يغرقها الوجد .....

استبدل بكلمة (يغرقها) كلمة أخرى تؤدى معناها .

١٧) أي التعبيرين الآتيين أفضل في تأدية غرض الشاعرة؟ ولماذا؟

أ ـ على غمرة من الأشواق .

على كثرة من الأشواق .

ب ـ يغرقها الوجد .....

يغرقها الحب .....

١٨) بعثـت الشاعـرة الحيـاة في الطبيعة فجعلـت منهـا كـائنات تحس وتشعـر. استخـرج من النـص العبارات الدالة على ذلك ودونها في كراستك .

كلّما رَنَّ في السكـــــون صـــــدى تسبيحـــــة الله رائع الترديـــــدِ
وسَرت في الأثير أنغـامهـــا الطُهـرُ وأوْغَلْـــنَ[٢] في الفضـاء البعيـــدِ
لكـــأني بـــالكـــون يهتـــف : يـــاربُّ ويمضي مستغـرقـــا في الشرود
لكـــأنّي أحـــسُّ وشْـــكَ اتصـــالي . . . لكـــأني أشُـــمّ عِطْـــر الخلـــودِ

١٩) ماالعلاقة القائمة بين كلمة «رنّ» وكلمة «السكون»؟
وبين «رائع الترديد» «وصدى التسبيح»؟

أشر بعلامة (✓) أمام المعنى الأنسب لسياق التعبير فيمايلي :

٢٠) «مستغرقا في الشرود» تعني :
أ ـ الذهول والحيرة .
ب ـ التأمل والتفكير .
جـ ـ الفناء والذوبان .

٢١) تفيد عبارة «الكون يهتف يارب» :
أ ـ خشوع الكائنات .
ب ـ فزع الكائنات .
جـ ـ استغاثة الكائنات .

٢٢) ما أثر تسبيحة الله في إحساس الشاعرة؟

٢٣) بما توحي كلمتا : الشرود وعطر الخلود؟

أنـــا يـــاربُّ قطـــرة منـــك تـــاهـــت فـــــوق أرض الشقـــــاء والتنكيـــــد
فمتـــى أهتـــدى إلى منبعـــى الأسمـــى وأفنـــــى في فيضـــــه المنشـــــود
ضـــاق روحـــى بـــالأرض ، بـــالأسر بـالقيـد ، فحـرر روحـى وفـك قيـودي

٢٤) تقصد الشاعرة بقولها «قطرة منك : »
أ ـ بعضاً من غيثك .
ب ـ بعضا منك .
جـ ـ بعضا من مخلوقاتك .

٢٥) وتقصد الشاعرة بقولها «منبعى الأسمى»

أ ـ عالم القيم والمثل.

ب ـ الوطن الذي تربّت فيه.

جـ ـ الأسرة التي نشأت فيها.

٢٦) (فيضه المنشود) تعني:

أ ـ مياهه المتدفقة.

ب ـ كونه الواسع.

جـ ـ عالمه الروحيّ الخير.

٢٧) «ضاق روحى بالأسر» تعبر الشاعرة هنا عن:

أ ـ حزنها لإدخالها سجن الأعداء.

ب ـ ضيقها بعالم المادة المملوء بالشرور.

جـ ـ ضيقها بالفقر وضنك المعيشة.

٢٨) بم وصفت الشاعرة نفسها على هذه الأرض؟ ولماذا؟

٢٩) لقد عبرت الشاعرة عما تعانيه من تبرم وألم في هذه الحياة.
عيّن من المقطوعة الثالثة الكلمات التي تدل على ذلك.

٣٠) كيف توفق بين قول الشاعرة في البيت الثالث من المقطوعة الأولى «وإذا الحب ملء هذا الوجود».. وبين قولها في البيت الأول من المقطوعة الثالثة «أرض الشقاء والتنكيد»؟

٣١) وضح العلاقة بين البيت الأول والبيت الثالث في المقطوعة الثالثة.

٣٢) في الأبيات من ١ ـ ٨ رسمت الشاعرة بألفاظها صورة حية رائعة لفرحة الوجود في الفجر.
ـ حدِّد أجزاء تلك الصورة.

س33 : أي التعبيرين الآتيين أفضل في تأدية غرض الشاعرة ولماذا؟

أ – وإذا الكائنات **يغرقها** الوجد الإلهي في سنا الإشراق
وإذا الكائنات **يغمرها** الوجد الإلهي في سنا الإشراق

ب – لكأني بالكون يهتف : يارب ويمضى مستغرقا في **الشرود**
لكأني بالكون يهتف : يارب ويمضى مستغرقا في **السجود**

ج – أنا يارب قطرة منك **تاهت** في أرض الشقاء والتنكيد
أنا يارب قطرة منك **عانت** في أرض الشقاء والتنكيد

د - فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى **وأفني** في فيضه المنشود
فمتى أهتدي إلى منبعي الأسمى **وأحيا** في فيضه المنشود

34 - نجد الشاعرة قد تأثرت بالقرآن الكريم في عنوان القصيدة أرجعي إلى ســـورة الأنعام ودوني في كراستك الآية الكريمة التي تشير إلى ذلك .

النص الثاني

قوة العرب في وحدتهم

لعبد الله بن قيس الرقيات

أهداف دراسة النص:

عزيزتي الطالبة :
يتوقع بعد دراستك لهذا النص أن تكوني قادرة على :

1- أن تتعرفي على السياق التاريخي والنفسي الذي قيلت فيه هذه القصيدة.
2- أن تتعرفي على الشاعر عبيد الله ابن قيس الرقيات، وعلى العاطفة التي تملكته حين قال هذه القصيدة.
3- أن توضحي الصورة التي رسمها الشاعر لقوة العرب في وحدتهم.
4- أن توضحي فكرة الخلود وخصوصياتها كما وردت في الأبيات.
5- أن توضحي صورة بكاء السماء كما وردت في البيت الثامن مقارنة بالمعنى في قول الحق سبحانه : ﴿ فما بكت عليهم السماء والأرض ، و ما كانوا منظرين ﴾ (الدخان: 29).
6- أن تحددي الصفات إلى خلعها الشاعر على مصعب بن الزبير.
7- أن توازني بين مدح الشاعر لعبد الملك بن مروان في قوله:

يأتلق التاج فوق مفرقه على جبين كأنه الذهب

وبين الصورة التي صور بها مصعب بن الزبير في قوله:

إنما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

8- أن توضحي الفرق بين معاني قول الحق سبحانه: ﴿والمسجد الحرام الذي جعلناه للناس سواء العاكف فيه والباد ﴾ (الحج : 25)

وبين وصف الشاعر للبيت الحرام

9- أن تفرقي بين التعبيرات المجازية والتعبيرات الحقيقية التي وردت في القصيدة .

قـوّةُ العـــرب فـي وحـدتهم

لعبيدالله [١] بن قيس الرُّقيات
يأسف لتفرق قريش ـ ويمدح مُصعب بنَ الزبير

«أ»

حبذا العيشُ حين قومي جميع ... لم تُفرق أُمورها الأهواءُ
قبل أن تَطْمعَ القبائلُ في مُلـ ... ـك قُريشٍ وتَشمتَ الأعداء
أيها المُشتهي فَناءَ قريش ... بيد الله عمرها والفَناءُ
إن تُودِّع من البلاد قريشٌ ... لا يكن بعدهم لِحَيّ بَقاء
لو تَفَنَّى وتركُ الناسَ، كانوا ... غَنَمَ الذئب غابَ عنها الرَّعاء

«ب»

هل ترى من مُخلـ ... ـير أنَّ الله يبقى وتذهبُ الأشياء
لم نَزَلْ آمنين يَحسُدنا النا ... سُ ويجرى لنا بذاك الثَّراء
لو بَكَتْ هذه السماءُ على قو ... مٍ كرامٍ بكت علينا السماء

«جـ»

إنما «مُصْعَبٌ» شِهابٌ من الله تَجَلَّتْ عن وجهه الظَّلْماء
مُلكهُ ملكُ قوةٍ ليس فيه ... جَبَروتٌ، ولا به كبرياء
يتقى الله في الأمور وقد أفلح من كان هَمَّه الاتقاءُ
عينُ فابْكِى على قريش وهل يُر ... جِعُ ما فَاتَ - إن بَكَيْتِ - البُكاءُ ؟

«د»

معشرٌ حتفُهم سيوفُ بنى العَلاَّتِ، يخشَوْن أن يضيع اللِّواءُ
تَرَكَ الرأسَ كالثَّغامة[٢] مِنّى ... نكبات تَسُرِي بها الأنباء
ليس لله حُرمة مثلُ بيت ... نحن حُجَّابُه عليه المُلاء
خَصَّه الله بالكرامة، فالبَا ... دُونَ والعاكفون فيه سَواء

1- : معاني المفردات

الكلمة	معناها
حبذا	أسلوب مدح
الأهواء	جمع هوى ، والمقصود الرغبات والميول
فناء	موت ونهاية
تودع	تهلك ، ويذهب أمرها
مخلد	دائم البقاء
شهاب	نجم
تجلت	انكشفت
جبروت	ظلم وطغيان وتسلط
حتفهم	الحتف الموت
بنى الغلات	الأخوة من أب واحد وأمهات متعددة ، والمعنى أن قريشا تتصارع على الملك وقد تفرقت بسبب ذلك .
الثغامة	شجر له زهر أبيض ، والمراد هنا صار أشيب .
الملاء	جمع ملاءة ، وهي الثوب ، والمراد أستار الكعبة
البادون	من هم خارج البيت الحرام
العاكفون	المقيمون في المسجد . معتكفون للعبادة .

2-: مناسبة النص :

كان بين الأمويين والزبيرين تنافس وصراع شديد على الخلافة ، أيام يزيد بن معاوية ، وقد انظم الشاعر عبيد الله بن قيس الرقيات إلى حزب الزبيريين ، وناصرهم .

ولازم مصعب بن الزبير حين كان والي على العراق حتى قتل ونراه في هذا النص ، يأسى لتفرق قريش ، ويشيد بأيام عزها في ظل الوحدة ، وعصر الخلافة

الإسلامية ، واجتماع الشمل ، ويدعو إلى الألفة ، ومقاومة دواعي الفرقة والخلاف ، ثم يمدح مصعب بن الزبير .

3-: التعريف بالشاعر :

عبيد الله بين قيس الرقيات ، شاعر قريش في العصر الأموي ، ناصر حزب الزبيريين ، أكثر شعره الغزل والنسب ، لقب بابن قيس الرقيات لأنه كان يتغزل في ثلاث نسوة أسم كل واحدة منهن رقية .

4-: شرح وتفسير النص :

في هذه القصيدة يوضح لنا الشاعر الحالة السياسية التي كانت عليها قبيلة قريش في وقت الخلافة الأموية والصراع على الخلافة بين الأمويين والزبيريين

يستهل الشاعر قصيدته بالحسرة والأسى على قبيلة قريش ويتحسر على زمن مضى عندما كانت قبيلة قريش متحدة الكلمة مؤتلفة الأهواء والميول، وقبل أن تطمع القبائل الأخرى في ملك قريش، فهنا يدعو الشاعر إلى وحدة الصف وجمع الكلمة، ويعبر عن حزنه للتفرق والاختلاف .

ثم يخاطب الشاعر هؤلاء الذين يريدون الفناء لقريش حسدا منهم على مكانتها ورفعتها بين القبائل، فمصير كل حي هو الفناء والخلود والبقاء لله، ولكن لو كانت السماء تبكي على أحد لبكت على قريش، وهنا يظهر تأثر الشاعر بالقرآن الكريم يقوله سبحانه وتعالى ﴿ فما بكت عليهم السماء والأرض وما كانوا منظرين ﴾ (الدخان: 29) .

ثم يخلص الشاعر إلى مدح مصعب بن الزبير، ويصفه بالتقوى والإيمان وكأنه النجم الذي يهتدي به ، فهو يحكم الناس بالعدل والحق، ويخاف الله ويتقيه في كل الأمور، وقد أفلح من أتقى الله وهنا نلاحظ صدق عاطفة الشاعر في مدح مصعب بن الزبير فوصفه بالتقوى والأيمان والعدل ، ثم يتحسر الشاعر على ملك قريش وتفرق كلمتها في حين لا يفيد البكاء، ولا يرجع ما فات.

ثم يخلص الشاعر إلى الحالة التي وصلت إليها قبيلة قريش من الصراع والتناحر على الحكم وهو بذلك يقصد الصراع بين الأمويين والزبيريين وهذا التناحر والاختلاف قد أحزن الشاعر فابيض شعره من الحزن والحسرة ،وقبيلة قريش هم المسئولون عن حجابه البيت الحرام فقد خصه الله بالكرامة والأمن للمقيمين فيه والزائرين القادمين من خارج مكة ويبدو هنا واضحا تأثر الشاعر بالقرآن الكريم بقوله سبحانه وتعالى ﴿ والمسجد الحرام الذي جعلناه للناس سواء العاكف فيه والباد ﴾ (الحج 25) .

5-: الأفكار الرئيسة في النص

أ- طمع القبائل في ملك قريش .
ب- الله هو الخالد، وكل شئ في الوجود له نهاية .
ج- مدح مصعب بن الزبير.
د- حسرة وأسى لتفرق قبيلة قريش .

5-1 عرض الوحدات الفكرية في النص

الوحد الفكرية الأولى والثانية (أ) و (ب)

1- طمع القبائل في ملك قريش
2- الله سبحانه هو الخالد ، وكل شئ في الوجود له نهاية

5-2 الأفكار الجزئية في الوحدة (أ) و (ب)

1- التأسي والحسرة على أيام قوة قريش.
2- طمع القبائل العربية في ملك قريش ورغبتهم في فنائها .
3- ضعف العرب ،وتفرقهم لو انتهت قبيلة .
4- كل شئ فان ، ويبقى الله هو الخالد .
5- حسد القبائل لمكانه قريش وثرائها .
6- لو كانت السماء تبكي على أحد. ، لبكت على قبيلة قريش .

الأفكار الجزئية في الوحدة (ج) و (د)

1- مدح مصعب بن الزبير بالإيمان والتقوى كأنه النجم الذي يهتدي به .
2- يتصف بالعدل في الحكم وتقوى الله في كل الأمور .
3- عدم جدوى البكاء في إرجاع الأمور كما هي .
4- صراع قبيلة قريش من أجل السلطة .
5- أثر الصراع والفرقة ، على الشاعر بحيث ترك رأسه كالثغافه في بياض لونه .

6- الشرح والتحليل

العاطفة

- العاطفة وأثرها في مقومات النص الأدبي:
- عاطفة الشاعر صادقه قوية، وقد ظهرت أثرها فيما يلي:

6-1 المقومات الفكرية:

أ- ارتبطت الأفكار ارتباطا قويا بعاطفة الشاعر، فكلها تدور حول حسرته وأساه على الوضع السياسي، الذي آلت إليه قبيلة قريش والتفرق الذي حصل بينهم، والتفرق الذي حصل بين الأخوة، والمدح الصادق لمصعب بن الزبير.

ب - ظهر الترابط واضحا حول أفكار هذه الأبيات ففي المقطع الأول يظهر الشاعر أساه وحسرته، عندما كانت قبيلة قريش متحدة ولم تتفرق كلمتها، وينذر من مصير العرب لو انتهت قبيلة قريش. ثم يخلص إلي مدح مصعب بن الزبير، وهو صادق في عاطفته تجاه مصعب، لأنه مدحه بالتقوى والعدل والنور الذي يهتدي به.

كما اختتم الشاعر أبياته بتكرار أساه وحسرته على الصراع السياسي بين قبيلة قريش، ويدعو إلي مقاومة دواعي الفرقة وتلاحق الأمر قبل فوات الآوان.

6-2 المقومات الفنية:

ويشمل :

أ- الألفاظ والتراكيب:

فقد جاءت وليدة عاطفة الحسرة والألم والأسى على ما صارت عليه الحالة السياسية في العصر الأموى، والصراع على الخلافة الإسلامية، وجاءت معبرة عما يحسه الشاعر من حزن وآسى وقد تجلت ذلك في الألفاظ التي استخدامها مثل: "عين فابكى على قريش" "تفرق أمورها الأهواء" "لو بكت علينا السماء" "ترك الرأس كالثغامة" "تكبات تسرى بها الأنباء".

وهذا يلائم عاطفة الشاعر المملوءة حسرة وحزن وأسى على تفرق قريش.

ب- الأساليب :

نوع الشاعر بين الخبر والإنشاء، لإثارة مشاعر المتلقي، وجعله يحس بنفس مشاعره وعاطفته، ومن هذه الأساليب :

- الأساليب الإنشائية:

حبذا العيش أسلوب إنشائي نوعه ندا يفيد التمني ،
وهل ترى ممن مخلد ؟، إنشائي نوعه استفهام يفيد التقرير
لو بكت هذه السماء: إنشائي نوعه تمني يفيد إظهار الحسرة
عين فا بكى على قريش إنشائي نوعه أمر لغرض منه إظهار الأسى والحسرة .
هل يرجع ما فات؟ إنشائي نوعه استفهام يفيد التحسر والحزن

- وبقية الأساليب خبرية غرضها التقرير

ج- المقومات الخيالية:

- الاستعارة المكنية في
"لو بكت هذه السماء" "تفرق أمورها الأهواء"
- الاستعارة التصريحية في
"غنم الذئب، غاب عنها الرعاء"
- والتشبيه في "إنما مصعب شهاب من الله: "ترك الرأس كالثغامة"

7- التعليق العام على النص:

- غرض النص :

من الشعر السياسي

- العاطفة :

الأسف والحسرة للأوضاع السياسية في ذلك الوقت ، وما آلت إليه من صراع بين الأمويين والزبيريين على السلطة وهي صادقة وقوية منتشرة في معظم أبيات النص .

- الأفكار:

جاءت الأفكار واضحة ومترابطة كما جاءت صادقة بنفس صدق العاطفة .

- الصور الخيالية :

فقد جاءت للتوضيح والتشخيص ، موضحة للمعنى ، ومؤثرة في النفس .

- الألفاظ والتراكيب :

فقد جاءت واضحة وسهلة ، ومعبرة عن إحساس الشاعر بما يجري من أحداث في عصره .

- الأساليب :

فقد جاء معظمها خبرية لإظهار عاطفة الأسى والتحسر وبعضها الآخر إنشائية لإثارة المشاعر ، وتحريك الوجدان .

-الموسيقى :

فقد جاءت الموسيقى الخارجية قوية ومتجانسة مع العاطفة حيث كان حرف الروي (الهمزة) المضمونة ، وهي تدل على الألم والحسرة والمضمونة .
أما الموسيقى الداخلية الخفية فقد جاءت من الاختيار المناسب للكلمات الموحية ، والمطابقة للمعنى ، وكذا تنسيق الكلمات وعدم تنافر حروفها .

8 - ملامح شخصية الشاعر من خلال النص

ظهرت شخصية الشاعر واضحة من خلال الأبيات فهو :

1- شاعر سياسي يهتم بالحالة السياسية التي وصلت إليها الدولة الأموية في ذلك الوقت .
2- حرصه على الوحدة القومية للعرب ، لأن في اتحادهم قوة .
3- حبه الصادق لمصعب بن الزبير ومدحه له .
4- أسفه وحسرته للأوضاع التي آلت إليها الدولة الإسلامية في ذلك الوقت والصراع على السلطة بين الأمويين والزبيريين .

9- اثر البيئة في النص

- ظهرت مظاهر البيئة واضحة لدى الشاعر مثل قوله
- غنم الذئب غاب عنها الرعاء .
- تشبيه مصعب بالشهاب الذي يهتدي به.
- تشبيه الشعر الأبيض بالثغافة .
- ذكر البيت الحرام .

10- الخصائص الفنية للشاعر

- سهولة الألفاظ ومناسبتها لعاطفة الشاعر .
- وضوح الأفكار ، وترابط المعاني .
- صدق العاطفة .
- عدم تكلف الصور البيانية والمحسنات البديعية .
- تأثر الشاعر بالقرآن الكريم في أكثر من موضوع .

المناقشـــــة

اقرأ النص، ثم أجب عما يأتى :

١ – تضمن النص مجموعة من الفكر الأساسية .
اذكر أربعا منها مرتبة كما جاءت في النص .

٢ – من المقطوعة الأولى، أجب عما يأتى :
ما الذى قصده الشاعر بكلّ شطر من الأشطر الآتية ؟
أ – لم تفرق أمورها الأهواء .
ب – أيها المشتهى فناءَ قريش .
جـ – لا يكن بعدهم لحي بقاء .
د – غنم الذئب غاب عنها الرعاء .

٣ – ما العاطفة المسيطرة على الشاعر في القصيدة ؟
ما إحساسك وأنت تقرأ القصيدة ؟

هـــل تـــرى مـــن مخلـــد غيـــر أنَّ الله يبقـــى وتـــذهـــب الأشيـــاء ،
لم نَزَلْ آمنيـن يَحسُدنا النـ ـُـ ويجـرى لنـا بـذاك الثَّـراء
السمـــاءُ علـــى قـــو م كـــرامٍ بكـــت علينـا السمـــاء

٤ – آ – لماذا يحسد الناس قريشا ؟
ب – لو بكت هذه السماء على قوم كرام .
جاءت كلمة (قوم) نكرة في هذه العبارة . أتدل هذه النكرة على :
– التقليل من شأن قريش .
– أم تعظيم شأن قريش .
جـ – ماذا أضافت لفظة (كرام) للمعنى ؟
د – قال الله تعالى ﴿فما بكت عليهم السماء والأرض وماكانوا منظرين﴾[1] .
تأثر الشاعر بالآية الكريمة في بيت من أبيات المقطوعة، عيّن هذا البيت .

---

(١) سورة الدخان : الآية ٢٩

اقرأ الأبيات الآتية ، ثم أجب عما يليها من أسئلة :

- إنمـــا «مصعـــبٌ» شهـــاب مـــن الله تجلـــت عـــن وجهـــه الظلمـــاء

مُلكـــهُ ملـــك قـــوة ليـــس فيـــه جبـــرُوت، ولا بـــه كبـــريـــاء

يتقـــى الله فـــي الأمـــور وقـــد أفلـــح مـــن كـــان هَمَّـــه الاتِّقـــاءء

عيـن فـابكـى علـى قـريـش وهـل يـر جع مـا فـات - إن بكيـت - البكـاء

٥ - أ - ما المقصود بقول الشاعر :

«إنما مصعب شهاب من الله» ؟

اختر الإجابة الصحيحة مما يأتي :

ب- «عين فابكى على قريش» .

يقصد الشاعر بهذه العبارة :

- حزنه على تفرق قريش .

- رغبة الشاعر في البكاء .

- خوفه على قريش من الهزيمة .

جـ- الشاعر يهدف من هذا النص إلى :

- رثاء قريش، وحزنه على ملكها البائد .

- مقاومة دواعي الفرقة ومدح مصعب بن الزبير.

- هجاء أعداء الإسلام .

٦ - قال عبيدالله بن قيس الرقيات يمدح عبدالملك بن مروان بعد اتصاله بالأمويين :

يـــأتلـــق التـــاج فـــوق مفـــرقـــه علـــى جبيـــن كـــأنـــه الـــذهـــب

فلم يستحسن عبدالملك هذا المدح، وقال : تمدحنى بما يمدح به العجم ملوكهم؟!

وتقول في ابن الزبير:

إنمـــا مصعـــب شهـــاب مـــن اللـــ ـــه تجلـــت عـــن وجهـــه الظلمـــاء

أ - ما وجه اعتراض عبدالملك على مدح ابن قيس الرقيات له ؟

ب- ما رأيك في هذا الاعتراض؟

٧ – وصف الشاعر «مصعبا» في الأبيات السابقة بعدة صفات منها :
– تقوى الله في كل أمر من الأمور.
– .....
– .....
– سجِّل صفتين أخريين في الفراغ السابق.

٨ – عين فابكى على قريش، وهل ير جع مافات – إن بكيت – البكاء

ما علاقة هذا البيت بما قبله؟

٩ – اكشف في معجمك عن معاني الكلمات الآتية :
تجلت – جبروت – كبرياء.

اقرأ الأبيات الآتية ثم أجب عما بعدها من أسئلة :

– معشر حتفهم سيوف بنى العـ ـلات، يخشون أن يضيع اللواء
تـرك الـرأس كـالثغـامة منـى نكبـات تسـرى بهـا الأنبـاء
ليـس لله حـرمـة مثـل بيـت نحـن حجـابـه، ويـه الـمُلاء
خصّـه الله بـالكـرامـة، فـالبـا دون والعـاكفـون فيـه سـواء

١٠ – أ – من يقصد الشاعر بقوله «معشر حتفهم سيوف بنى العلات»؟
ب– يبدو تأثير البيئة التي عاش فيها الشاعر واضحاً في هذه الأبيات. اذكر الألفاظ الدالة على ذلك.
جـ– ما معنى «نكبات تسري بها الأنباء»؟
د – وضح الصورة في قوله «ترك الرأس كالثغامة منى نكبات» . . . وبيِّن أثرها في نفسك.
هـ– قال تعالى : ﴿والمسجد الحرام الذي جعلناه للناس سواء العاكف فيه والباد﴾*
تأثر الشاعر بهذه الآية الكريمة في بيت من الأبيات السابقة – عين هذا البيت.

* سور الحج من الآية ٢٥

١١ - ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة :

أ - «سيوف بنى العلات» .

معنى كلمة (العلات) .

- الإخوة الأشقاء .

- الإخوة من أب واحد وأمهات متعددة .

- الإخوة في الرضاعة .

ب- معنى العبارة «بيت نحن حجابه عليه الملاء» .

- البيت المغطى بالأستار ———— .

- الخيام المغطاة بالأستار ———— .

- الكعبة المغطاة بالأستار ———— .

١٢ - اقرأ عن الأدب في العصر الأموى من كتاب (التطور والتجديد في العصر الأموى) للدكتور شوقى ضيف، أو في أي مرجع آخر يتناول الحياة الأدبية في العصر الأموى، واكتب :

- نبذة مختصرة عن :

- الكميت شاعر الهاشميين .

- عبيد الله بن قيس الرقيّات شاعر آل الزبير .

- الأخطل شاعر الأمويين .

- قطري بن الفجاءة شاعر الخوارج .

١٣ - اقرأ العبارات الآتية، ثم ضع كلمة (مجازى) أمام التعبير المجازى وكلمة (حقيقى) أمام التعبير الحقيقى .

- فرّقت الأهواء أمورَ قريش .

- طمعت القبائل في ملك قريش وشمتت فيها الأعداء .

- «مصعب» شهاب من الله .

- ملك «مصعب» ليس به جبروت ولا كبرياء .

- أصبحت رأس الشاعر كالثغامة حزنا على تفرق قريش .

- خصَّ الله البيت الحرام بالكرامة .

النص الثالث:

أم الشهيد

للشاعر مصطفى عكرمة

أولا: أهداف تدريس النص

عزيزتي الطالبة :

يتوقع بعد دراستك لهذا النص أن تكوني قادرة على:

1- أن تتعرفي ، على الجو التاريخي والنفسي الذي قيلت فيه هذه القصيدة وأثر كل ذلك فيها.
2- أن تحددي الأفكار الرئيسة في النص .
3- أن تتعرفي على ملامح شخصية مصطفى عكرمة، ورؤيته الكلية للكون والإنسان والحياة.
4- أن توضحي منزله الشهيد في التصور الإسلامي وفي نفوس المسلمين.
5- أن توضحي دور أم الشهيد المسلمة، وسبب فرحتها باستشهاد أبنائها في سبيل الله.
6- أن توازني بين أم الشهيد في هذا النص، وبين موقف أسماء بنت أبي بكر مع ابنها عبدالله بن الزبير ، وموقف الخنساء في استشهاد أبنائها الأربعة.
7- أن تقارني بين الصورة التي رسمها مصطفى عكرمة هنا للشهيد وبين الصورة التي رسمها إبراهيم طوقان في قصيدة "الشهيد" موضحة أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف.
8- أن توازني بين الصور الجمالية التي رسمها مصطفى عكرمة للشهيد وبين الصورة التي رسمها شوقي في رثاء الشهيد عمر المختار.
9- أن تستخرجي من النص كل التعبيرات الحقيقية والمجازية مع بيان الفوارق بينهما.
10- أن تسردي النص في صورة قصة قصيرة.

أم الشـــــهيد*

للشاعر مصطفى عكرمة

١ - ذهبـــت تُســـائلُ عـــن فتـــاهـــا لهفـــىٰ يُســـابقهـــا أَسَـــاهـــا
٢ - السُّهـــدُ أضنـــاهـــا، ونـــا ر الشـــوقِ يُـــحرقُها لظـــاهـــا
٣ - وتكـــادُ - لـــولا الكِبْـــرُ والإيمـــان - تهمـــي مُقلَتَـــاهـــا

***

٤ - بـــالأمـــسِ ودَّعهـــا، وهـــبَّ يحـــثُّ للسَّـــاحِ المسيـــرا
٥ - وتعـــاهـــدا أنْ ســـوف يكتـــبُ بـــالـــدَّم النصـــرَ الكبيـــرا
٦ - أتُـــراهُ وفَّـــى نَـــذرهُ أم أنَّـــه أمســـى أسيـــرا؟

***

٧ - قـــالـــت: ســـأســـألُ مـــن أرَا هُ لِيطمئـــنَّ الآنَ قلبـــي
٨ - قـــالـــوا: أتعنيـــنَ الفتـــى الـــ مغـــوارَ؟ قـــالـــتْ: أيْ، وربِّـــي
٩ - قـــالـــوا: رأينـــاه بُوجـــ هِـــك، إنّ وجهَـــكِ عنـــهُ يُنبـــي

***

١٠ - رأتِ الجـــراحَ بصـــدرهِ فـــاستبشـــرتْ تختـــالُ كِبْـــرا
١١ - كـــانـــت جـراحُ الصّـدرِ تهـ تِـــفُ: إننـــي وفَّيـــتُ نـــذرا
١٢ - إنـــي، ورَبّـــكِ، لـــم أُدِزْ يـــا أمُّ لـــلأعـــداءِ ظَهـــرا

***

١٣ - فَـــدَنَـــتْ تقبِّلـــهُ، فقـــا لـــوا: ملتقـــاكُـــم فـــي الخُلُـــودِ
١٤ - قـــالـــت - ودمـــعُ الفـــرحـــةِ الـــ كُبـــرى تـــلألأ فـــي الخـــدودِ
١٥ - حَسْبِـــي إذاً ذُكِـــرَ الشهيـــدُ بـــأننـــي أمُّ الشهيـــدِ

---

* مجلة العربي العدد ١٨٩ لسنة ١٩٧٤م.

أولا : معاني المفردات

الكلمة	معناها
أساها	الأسى هو الحزن
السهد	السهر وعدم النوم
أضناها	أتعبها أرهقها
لظاها	لظى : شدة الحرارة
تهمي	تنزل بسرعة
مقلتاها	مفرد مقلة وهي العين
للساح	الكفاح
مغوار	الشجاع
تختال كبرا	تمشى بفخر
الخلود	الجنة
حسبي	يكفيني ذلك

ثانيا: شرح الأفكار الرئيسة بالنص:

جاءت هذه القصيدة على شكل قصة قصيرة من قصص البطولة التي تحدث على أرض فلسطين المحتلة.

فقد كانت الأم قلقة وجزعة ومتلهفة لمعرفة مصير أبنها فقد أتعبها السهر والقلق ، والشوق لمعرفة مصيره وتكاد الدموع تفضح شوقها ولهفتها وقلقها وألمها لولا إيمانها القوي وشجاعتها التي تحاول ان تداري بها دموعها.

فقد ودعها بالأمس وذهب للجهاد ضد المعتدي الآثم وعاهدها على أنه سوف يجاهد في سبيل استرداد أرضه حتى النصر، فهل يا تري حقق ما أوجب على نفسه؟ أم أنه وقع أسيرا في يد الأعداء.

فسألت الأم عن ابنها رفاق الكفاح ، فقالوا لها أن أبنك الشجاع قد استشهد ، فرأت الجراح بصدره فشعرت بالفخر والزهو بابنها الشجاع الذي وفي. ما عاهد نفسه عليه ، وقابل الأعداء بشجاعة وإقدام وثبات، دليلها على ذلك الجراح التي في صدره مما يدل على مواجهة الأعداء وجه بوجه، فقد وفي نذره ولم يفر من ساحة الجهاد.

فاقتربت منه تقبله ، وهي فخورة باستشهاد ابنها في ساحة النضال ، وعلى أمل أن تلتقي معه في الجنة التي وعد الله سبحانه وتعالى بها الشهداء .. وهي تردد يكفيني فخرا إذ ذكر الشهيد بأنني أم الشهيد .

3 - الأفكار الرئيسة في النص:

أ- في المقطع الأول: لهفة الأم للسؤال عن ابنها.

ب- في المقطع الثاني: وداع الشهيد لأمة، ومعاهدتها على النصر.

ج- في المقطع الثالث: سؤال الأم عن ابنها ومعرفتها الإجابة.

د- في المقطع الرابع: استشهاد الابن ووفاءه بالعهد.

هـ- في المقطع الخامس: فخر الأم باستشهاد ابنها ، وأملها في لقياه في الخلود.

عرض الوحدات الفكرية في النص:

الوحدة الفكرية الأولي والثانية:

أ- الوحدة الفكرية الأولى ، لهفة الأم ، وشوقها لمعرفة مصير أبنها.

ب- الوحدة الفكرية الثانية ، وداع الشهيد لأمه ، ومعاهدتها على النصر الكبير.

3-1 الأفكار الجزئية

1- لهفة الأم وشوقها للسؤال عن ابنها.

2- معاناة الأم وسهرها وشوقها لمعرفة مصير ابنها.

3- وداع الشهيد لأمه، ومعاهدته لها على النصر.

4- حيرة الأم ولهفتها في معرفة مصير أبنها هل استشهد أم وقع أسيرا؟

4- الشرح والتحليل

- العاطفة وأثرها في مقومات النص الأدبي.

- عاطفة الشاعر صادقة وقوية وقد ظهرت آثارها فيما يلي.

4-1 المقومات الفكرية.

أ - ارتبطت الأفكار ارتباطا قويا بعاطفة الشاعر، فكلها تدور حول لهفة أم الشهيد ، وحزنها وشوقها لمعرفة مصير ابنها ، هل هو استشهد أم وقع أسيرا في أيدي الأعداء ، وفرحها عندما علمت باستشهاده.

فجاءت الأفكار صادقة قوية بنفس قوة وصدق العاطفة.

ب- ظهر الترابط واضحا حول أفكار هذه الأبيات ، فقد بدأها الشاعر بلهفة أم الشهيد لمعرفة مصير أبنها ، ثم استبشارها وفخرها باستشهاده وأملها في لقائه في عالم الخلود.

4-2 المقومات الفنية

وتشمل

أ - الألفاظ والتراكيب

فقد جاءت وليدة عاطفة الإعجاب والفخر من موقف أم الشهيد ومعبره عما يحسه الشاعر من فخر وإعجاب بأم الشهيد، وقد تجلي ذلك في الألفاظ التي استخدمها مثل :

الفتى المغوار ، سوف يكتب بالدم النصر الكبير ، رأت الجرح بصدره ، لم أدر للأعداء ظهرا، دمعة الفرحة، حسبي إذا ذكر الشهيد.

وهذا يلائم عاطفة الشاعر القوية المعجبة بموقف أم الشهيد.

ب - الأساليب

نوع الشاعر بين الخبر والإنشاء لإثارة مشاعر المتلقى وجعله يحس بنفس مشاعره وعاطفته ، ومن هذه الأساليب:

الأساليب الإنشائية:

أتعنين الفتى المغوار؟ استفهام الغرض منه التعجب.

أي وربي : قسم الغرض منه التقرير.

أنني وربك لم أدر للأعداء ظهر: قسم الغرض منه التأكيد

وبقية الأساليب خبرية الغرض منها التقرير.

4-3 المقومات الخيالية:

الاستعارة المكنية في " يسابقها أساها" "نار الشوق" "يحرقها لظاها" "جراح الصدر تهتف".

5- التعليق العام على النص

- غرض النص:

من الشعر القومي .

- العاطفة:

عاطفة الإعجاب والفخر بشجاعة أم الشهيد .

- الأفكار :

جاءت الأفكار واضحة ومترابطة ومعبرة عن المعنى ، وقد جاءت على شكل قصة قصيرة ، بدأت بأم تبحث عن ولدها وهي متشوقة لمعرفة مصيره إلى أن عرفت بنبأ استشهاده وفرحت بذلك .

- الألفاظ والتراكيب:

فقد جاءت واضحة وسهلة ومعبرة عن إحساس الشاعر بما يجـــري على أرض فلسطين المحتلة .

- الأساليب:

فقد جاء معظمها خبرية لإظهار عاطفة الإعجاب بموقف أم الشهيد ، وبعضها الآخر إنشائية لإثارة المـــشاعر وتحريك الوجدان .

- الصور الخيالية :

فقد جاءت قليلة جدا ، وقد جاءت لكي توضـــح المعنـــى وتشـــخص بعض المواقف البطولية مثل يسابقها أساها " جراح الصدر تهتف " .

- الموسيقى :

اعتمد الشـــاعر على **الموسيقى الداخلية:** ، وذلك فـــي الاختيـــار المناسب للألفاظ المعبرة للمعنى ، وحسن تنسيقها ، وتوافقـــها مـــع الجو النفس السائد في النص .

أما **الموسيقى الخارجية** : فقد جاءت في وحدة التجربة الشـــعورية وحرف الروي وهو الألف المقصورة وهذا يناسب سرعة الحركـــة التي يتطلبها الموقف .

6- ملامح شخصية الشاعر من خلال النص

1- شاعر قومي متأثر بما يحدث على أرض بلاده فلسطين .
2- تصوير المواقف البطولية للشهداء ، وأمهاتهم .

7- أثر البيئة في النص.

1- احتلال (فلسطين) من قبل المعتديين الإسرائيليين .
2- كثرة الشهداء في سبيل تحرير هذه الأرض .
3- شجاعة المرأة في الفلسطينية ، وفرحتها وفخرها باستشهاد أبنائـــها في سبيل النصر الكبير .

8- الخصائص الفنية للشاعر

أ- سهولة الألفاظ .
ب- وضوح الأفكار وترابط المعاني.
ج- صدق العاطفة .
د- قدم الشاعر قصيدته على شكل قصة قصيرة.بطلتها أم الشهيد .

جـ- أيهما أفضل في الدلالة على البطولة؟ ولماذا؟

- جراح الصدر تهتف .

- جراح الظهر تهتف .

٧- اقرأ الأبيات من (١٣-١٥)، ثم أجب عمّا يأتي :

أ - ما الفكرة التى عبّر عنها الشاعر في هذه الأبيات؟

ب - «وداعا وموعدنا الجنة» . هات البيت الذى يدلّ على هذا المعنى .

٨- من النساء المسلمات اللاّتى سجّل لهنّ التاريخ مواقف بطولية :

١- أسماء بنت أبى بكر - رضى الله عنه - مع ابنها عبدالله بن الزبير.

٢- الخنساء واستشهاد بنيها الأربعة .

وازن بين هاتين المرأتين المسلمتين، وبين الأم في هذه القصيدة .

٩- اقرأ ما يأتى ثم ضع علامة (✓) أمام ما تراه صحيحا :

أ - هذا النص يمثل :

- معاناة نفسية لأم فقدت فتاها في ميدان القتال .

- نظرة إلى أم مؤمنة تفخر باستشهاد فتاها في ميدان الشرف والكرامة .

- أمّاً تثنى ابنها عن قتال العدو حبا له وخوفا عليه .

ب - «قالت أى وربى» .

يوحي هذا التعبير بـ:

- لهفة الأم لمعرفة مصير ابنها .

- ثقة الأم في شجاعة ابنها .

- دعاء الله لحماية ابنها .

١٠- ارجع إلى ديوان إبراهيم طوقان واقرأ قصيدة (الشهيد) ومطلعها :

عبس الخطب فابتسم ∴ وطغى الهول فاقتحم

رابط الجأش والنهى ∴ ثابت القلب والقدم

ثم بيّن ثلاثة من أوجه الاتفاق بين القصيدتين . وسجّل ذلك في كراستك .

١١- قـالـت - ودمـع الفـرحـة الـ ... كـبرى تـلألأ فـي الخـدود
حسبـي إذا ذكـر الشهيـد ... بـأننـي أم الشهيـد

أ -ما الذى تدلّ عليه عبارة (ودمع الفرحة الكبرى تلألأ في الخدود)؟
ب- ماذا أفادت كلمة (حسبي) في أولّ البيت الثانى؟
جـ- ما القيمة التى تستخلصها من هذه الأبيات؟

١٢- قال شوقي في رثاء الشهيد عمر المختار:

جرح يصيح على المدى وضحية ... تتلمس الحرية الحمراء

ويقول مصطفى عكرمة في أم الشهيد:

كانت جراح الصدر تهتف أنني وفّيت نذرا

وازن بين البيتين السابقين من حيث المضمون.

١٣- ارجع إلى كتاب «البلاغة الواضحة»، تأليف علي الجارم ومصطفى أمين، أو أى كتاب في البلاغة واقرأ في «الحقيقة والمجاز» وسجّل في كراستك:

أ -معنى التعبير الحقيقي.
ب- معنى التعبير المجازي.

١٤- ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة:

أ - التعبير الحقيقي هو التعبير الذي:
- يصوّر عواطف الأديب الحقيقية.
- تكثر فيه الألفاظ الموحية.
- يقف بألفاظ اللغة عند دلالتها الأصلية.

ب- التعبير المجازي هو التعبير الذي:
- يعبر عن مشاعر الأديب وإحساسه.
- يتسم بالتكلّف في ألفاظه وعباراته.
- تتسم ألفاظه بالإيحاء ولا تتقيد بالمعاني الأصلية.

١٥- اكتب كلمة (حقيقي) أمام التعبير الحقيقي وكلمة «مجازي» أمام التعبير المجازي:

- لهفى يسابقها أساها .
- يكتب بالدم النصر الكبير !
- سال دمه لتحقيق النصر.
- رأت الجراح بصدره . . فاستبشرت تختال كبرا .
- كانت جراح الصدر تهـ . . تف : إننى وفيت نذرا .

النص الرابع

صحا الشرق
للشاعر محمود غنيم

أولا : أهداف تدريس النص

عزيزتي الطالبة :

يتوقع بعد دراستك لهذا النص أن تكوني قادرة على :

1 - أن تتعرفي على الشاعر محمود غنيم ، وعلى الجو النفسي والتاريخي الذي قال فيه هذه القصيدة .
2 - أن تحددي الأفكار الرئيسة في النص .
3- أن توضحي المقصود "ببلاد الشرق " في النص ، والسبب في تصور الشاعر له أنه في حالة صحوة .
4 - أن تحددي الصور الجمالية من تشبيه واستعارة ومجاز في النص .
5 - أن توضحي عوامل الصحوة كما صورها الشاعر - ودور الدين الإيمان فيها .
6 - أن توضحي سر الجمال في تشبيه الإيمان بالحسام ، والدين بالسيف والمغفر في القضاء على الظلم والفساد .
7 - أن تستنبطي من النص تصور الشاعر للألوهية والكون والإنسان والحياة .
8 - أن تقيمي الصورة التي رسمها الشاعر للقرآن الكريم في تقدم الأسلاف الحضاري وسيادتهم للدنيا .
9 - أن تستنبطي القيم الإنسانية والاجتماعية في النص.
10- أن توازني بين هذا النص لمحمود غنيم وبين قصيدة " العروبة" لعلي الجارم .
11- أن تعبري عن معاني النص بطريقة منثورة .

صحا الشرق

من قصيدة للشاعر محمود غنيم

(أوحى بهذه القصيدة صحوة بلاد الشرق فى آسيا وإفريقيا)

(ا)

سَلْ الشرق هل صُبْحُهُ اسفرا ؟ وهـل ذاد عن مُقْلَتيه الكرى ؟
وهـل صـار للشرق اذنٌ تـعي ؟ وهـل صـارَ للشرق عـيْن تـرى ؟
ارى في سمـاء العـروبة بـرقـا إذا صـحّ ظنّـي بـه امطـرا
فـعـمّ الحـواضرَ طـوفـانُـه وفـاضـتْ شـآبيبـه بـالقـرى

(ب)

صحـا الشرق بعـد عميق السبـات أهـاب الاذانُ بـه فـانبـرى
وجـرّد[1] للنّصر إيمـانـه ومـاخـاب شـعـب بـه استنصرا
ولـم ارَ كـالـدّيـن سيفـا لـمن أراد النضـال ولامِغْـفرا
إذا سـاد فى الأرض جَبَّ الفسـادَ مـن الأرضِ واستـأصـل المنكـرا
ومـاخـاب شـعبٌ بـهَـدْى السمـاء قـويَّ الصِّـلات وثيـق الـعُـرى

(جـ)

اوائلكـم ايُّـهـا المسلمـون بشرعـة أحمـد سـادوا الـورى
وبـاسـم الحنيفـة سـادوا فكـان سـواهم سفـوحـا وكـانـوا الـذُّرا

(د)

كتـابكمـو ايُّـهـا المسلمـون بمشكـاتـه يـهتـدي مـن سَرَى
بـه استمسـك الأولـون فكـانـوا أسـوداً وكـان حمـاهـم شَرَى
فسـيروا عـلى نـهجـه مـؤمنـين تـردُّوا مـن المجـد مـا أدبـرا

أولا : معاني المفردات

الكلمة	معناها
أسفرا	ظهر ووضح
الكرى	النوم والمراد التخلف
الحواضر	مفردها حاضرة وهي المدن
طوفان	دفعات قوية من الماء
شآبيبة	مفردها شؤبوب ، وهو الدفعة من المطر
السبات	النوم الطويل ، والمراد هنا التخلف والضعف
انبري	اعترض له
جرد	سل
مغفرا	هو كالدرع ينسج على قدر الرأس يلبس تحت القلنسوة
جب الفساد	قطع دابر الفساد
العرى	الصلات والروابط
سادوا	حكموا وتمكنوا
الورى	العالم
سفوحا	مفردها سفح وهو المنخفض من الأرض
الذرا	مفردها ذروة وهو أعالي الشيء
بمشكاته	بنوره
شري	موضع كثير الأسود ، يقولون أسد الشري
نهجه	منهجه وتعالميه
ما أدبرا	ما ضاع وولي

ثانيا : التعريف بالشاعر :

محمد غنيم شاعر مصري معاصر ، من شعراء القومية العربية ، ومن أشهر دواوينه : صرخة في واد وفي ظلال الثورة ، الذي منه القصيدة .

ثالثا : شرح الأفكار الرئيسية بالنص

يخاطب الشاعر في هذه القصيدة ابن الشرق بصورة عامة ، ويظهر إعجابه بيقظة الشرق ، وانتفاضته ، فقد رأى الشاعر في البلاد العربية بوادر اليقظة والانتفاضه ، وهذه اليقظة العربية كأنها البرق الذي يسبق المطر ويأذن له بالتساقط ،ثم يأتي المطر وينهمر بغزارة ويسيل إلى الحواضر العربية ويغرقها حتى يصل إلى مدنها وقراها .

فقد هبت البلدان لتسترد حريتها من المستعمر بعد طول فترة من التخلف ولتفرق والضعف ، وكان سلاح الشعوب العربية في هذه الانتفاضة هو الأيمان القوى وتمسكه بدينه ،و ما خاب شعب استنصر بهذا الدين الإسلامي القويم ، فلا يوجد سيف أقوى من سيف الإيمان بالله .. فالإيمان بالله هو الذي يستأصل المنكر من الأرض ، ويقطع دابر الفساد ، ولم ينهزم شعب تمسك بالإسلام في كفاحه ونضاله ضد المستعمر الغاشم .

ولنا في المسلمين الأوائل الذين تمسكوا بمنهاج الإسلام وسنه النبي محمد صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة ، فقد استطاعوا أن يهزموا أقوى الدول في ذلك الوقت ، وهي الدولة الفارسية والدولة الرومانية ، ويحكموا العالم وينشروا الإسلام في ربوعه ، وبلغوا في ذلك أسمى منزلة وأرفعها .

وذلك لأن القرآن الكريم كان هداهم ودستورهم ، فاستمسكوا به وبتعاليمه ، فنجحوا وانتصروا به ، وأصبحت الدولة الإسلامية قوية الجانب يهابها ويحترمها الجميع . فلو سرنا نحن على نهجهم واستمسكنا بديننا الإسلامي لاستطعنا أن نرد مجدنا السالف وحضارتنا العربية القوية التي أسسها لنا المسلمون الأوائل .

صحا الشرق

4- الأفكار الرئيسة في النص :

أ. **الوحدة الفكرية الأولى:**
صحوة الشرق وإعجاب الشاعر بيقظة الشرق ، وانتفاضته .

ب. **الوحدة الفكرية الثانية:**
صحوة الشرق بعد طول فترة من التخلف والضعف .

ج. **الوحدة الفكرية الثالثة:**
اعتماد الشرق في نهضته ، تمسكه بالدين الإسلامي وسنة رسول الله.

د. **الوحدة الفكرية الرابعة:**
دعوة الشاعر إلى الشرق بالتمسك بكتاب الله ونهجه ، لكي يستعيد أمجاده السالفة .

5 - عرض الوحدات الفكرية في النص

الوحدة الفكرية الأولى والثانية
الأفكار الجزئية

أ. صحوة الشرق بعد فترة طويلة من التخلف والضعف .
ب. اليقظة التي تسبق الانطلاقة .
ج. الانتفاضة القوية التي عمت المدن والقرى
د. استيقاظ الشرق بعد نوم طويل .
ه. اعتصام الشرق بالدين والأيمان في كفاحه .
و. تقدم الشرق رهن بتمسكه بدينه .

6 - الشرح والتحليل :

العاطفة وأثرها في مقومات النص الأدبي
عاطفة الشاعر صادقة وقوية ، وقد ظهرت آثارها فيما يلي :

6-1 : المقومات الفكرية

أ -ارتبطت الأفكار ارتباطا قويا بعاطفة الشاعر ، فكلها تدور حول إعجاب الشاعر بيقظة الشرق وانتفاضته فجاءت الألفاظ صادقة قوية بنفس قوة وصدق العاطفة .

ب – ظهر الترابط واضحا حول أفكار هذه الأبيات ، فقد بدأها الشاعر بصحوة شعوب الشرق ، وإعجابه بهذه الصحوة والانتفاضة ، وقد جاءت هذه الانتفاضة والصحوة بعد طول فترة من التخلف والضعف ، وقد اعتمد الشرق في صحوته على أيمانه العميق بالدين الإسلامي ، ولم يفشل شعب تمسك بدينه ومبادئه ، واهتدى بهدى الإسلام ولنا في أسلافنا قدوة حسنة فعندما تمسكوا بدينهم وسنة نبينا محمد (ﷺ) ، سادوا الأمم ، وانتصروا عليهم واختتم الشاعر أبياته بالنصح للأمة الإسلامية بأن تتمسك بكتاب الله وتهتدي بهدية ، وبه تستطيع أن تسترد مجد الإسلام وقوته السالفة .

6-2 ثانيا المقومات الفنية :

وتشمل

أ- الألفاظ والتراكيب

فقد جاءت وليدة عاطفة الإعجاب بشعوب الشرق وصحوته التي جاءت بعد فترة من التخلف والضعف ، وقد جاءت الألفاظ مناسبة للتجربة الشعورية مثل : "صبحة أسفرا " "برقا" "جرد" "بهدي السماء" " تردوا من المجد " ... الخ .
وهذا يلائم عاطفة الشاعر القوية المعجبة بصحوة الشرق .

ب - الأساليب :

نوع الشاعر بين الخبر والإنشاء لإثارة مشاعر المتلقي ، وجعله يحس بنفس مشاعره ويشاركه الإعجاب .

فمن الأساليب الإنشائية مايلي :

- سل الشرق ، نوعه أمر الغرض منه إظهار الإعجاب .
- هل صبحه أسفرا ؟ وهل ذاد عن مقلتيه الكرى ؟ نوعه أسلوب إنشائي استفهام الغرض منه الإعجاب بيقظة الشرق وانتفاضته .

فسيروا على نهجه مؤمنين : أسلوب إنشائي نوعه أمر الغرض منه النصح والإرشاد .
بقية الأساليب خبرية الغرض منها التقرير والإعجاب

ج- المحسنات البديعية :

جاءت غير متكلفة ، وجاءت لتوضيح المعنى وتوكيده .
منها التضاد بين (سفوحا وذرا)
والترادف بين (جب واستأصل)

3-6 : المقومات الخيالية :

الاستعارة المكنية في " جرد للنصر إيمانه" " صحا الشرق "
والاستعارة التصريحية في " أرى في سماء العروبة برقا" " هل صبحه أسفرا " والتشبيه في " " لم أر كالدين سيفا لمن أراد النضال " .

7 - التعليق العام على النص

- غرض النص :

من الشعر القومي

- العاطفة المسيطرة على الشاعر :

عاطفة الإعجاب بيقظة الشرق وانتفاضته وهذه العاطفة منتشرة في كل أبيات القصيدة .

- الأفكار :

جاءت الأفكار واضحة ومترابطة وقد ارتبطت ارتباطا قويا بعاطفة الشاعر ، فكلها تدور حول إعجاب الشاعر بيقظة الشرق وانتفاضته ، فجاءت الألفاظ صادقة وقوية بنفس قوة وصدق العاطفة .

- الألفاظ والتراكيب :

فقد جاءت واضحة وسهلة ، وموحية ومعبرة عن عاطفة الإعجاب بيقظة الشعوب الشرقية .

- الأساليب :

نوع الشاعر بين الأساليب الخبرية والإنشائية ، وذلك لإثارة مشاعر المتلقي ، وجعله يحس بنفس مشاعره ، ويشاركه في الإعجاب .

- المحسنات البديعية :

جاءت غير متكلفة ، وقد استخدمها الشاعر لتوضيح المعنى وتوكيده .

- الموسيقى:

فقد جاءت الموسيقى الخارجية متجانسة مع العاطفة حيث كان حرف الروي (الألف المقصورة) وهي تناسب عاطفة الإعجاب أما الموسيقى الداخلية فقد ظهرت في حسن الاختيار للكلمات الموحية والمعبرة عن المعنى ، وحسن تنسيق الحروف وعدم تنافرها .

8 – <u>ملامح شخصية الشاعر من خلال النص</u> :

1. أنه شاعر وطني من شعراء القومية العربية.
2. معجب بيقظة الشرق وانتفاضته ضد المستعمر.
3. تمسكه بعروبته وبالدين الإسلامي تدل على ثقافته الواسعة في التاريخ العربي .
4. إعجابه بالحضارة العربية الإسلامية .

9– <u>الخصائص الفنية للشاعر</u> :

أ. سهولة الألفاظ ومتانتها .

ب. وضوح الأفكار ، وترابط المعاني .

ج. عدم تكلف المحسنات البديعية .

د. صدق العاطفة

المناقشة

١ ـ ماالمقصودُ بالصحوةِ التى يُشير إليها الشاعر فى قصيدته ؟

٢ ـ اكمل :

الفِكَرُ الرئيسية التى وردت فى النص هي :

-

-

-

-

٣ ـ ضَعْ عنواناً اخر للنص .

المقطوعة (١)

٤ ـ ما الفِكَر الجزئية التى اشتملت عليها هذه المقطوعة ؟

ضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة ممايأتي :

٥ ـ كلمة (أسفر) فى البيت الأول معناها :

أ ـ قوي .

ب ـ أسرع .

جـ ـ وضح .

٦ ـ المقصود بالبرق فى البيت الثالث :

أ ـ الضوء الشديد الذي يبهر العيون .

ب ـ اليقظة التي تسبق الانطلاقة .

جـ ـ المجد القديم الذي يتغنّى به كل عربي .

٧ ـ ضَعْ الكلمات التالية فى جمل من إنشائك توضح معناها : ذاد ـ الكرى ـ تَعي .

اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي :

٨ ـ مفرد كلمة (الحواضر) فى البيت الرابع :

أ ـ الحاضر .

ب ـ الحاضرة .

جـ ـ الحضور .

٩ ـ المخاطب في البيت الأول هو :
أ ـ صديق الشاعر ·
ب ـ الإنسان بصفة عامة ·
جـ ـ ابن الشرق في أيّ مكان ·

١٠ ـ سَل الشرق هل صبحه أسفرا ؟ وهل ذادَ عن مُقلتيه الكَرى ؟
وهل صار للشرق أذن تعي ؟ وهل صار للشرق عين ترى ؟
سبب تساؤل الشاعر فى البيتين السابقين هو :
أ ـ الشك فى مقدرة الشرق على النهوض ·
ب ـ الإعجاب بيقظة الشرق وانتفاضته ·
جـ ـ التهكّم والسخرية من تخلّف الشرق ·

١١ ـ ماهدفُ الشاعرِ من الجمع بين العين والأذن فى البيت الثاني ؟

١٢ ـ ماذا يفيد قول الشاعر : «إذا صَحّ ظنّي به أمْطرا» ؟

١٣ ـ ماذا ترى من جمال فى البيتين الأولين ؟

١٤ ـ مادلالة البيت الرابع على عاطفة الشاعر ؟

المقطوعة (ب)

١٥ ـ ضع علامة (√) أمام الفكرة الجزئية التى وردت فى المقطوعة (ب) وعلامة (×) أمام الفكرة التى لم ترِدْ فيها :
ـ استيقاظ الشرق بعد نوم طويل ·
ـ اعتصام الشرق بالدين والإيمان فى كفاحه ·
ـ اعتماد الشرق على العلم فى نهضته الحديثة ·
ـ تقدّم الشرق رهْن بتمسكه بدينه ·
ـ تاريخ الشرق خير شاهد على رقيّه ·

١٦ ـ ضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة فيمايأتي :
(صحا الشرق بعد عميق السبات)
المقصود بالسبات في الشطر السابق :
أ – الثبات وعدم الحركة.

ب - التخلّف والضعف .
جـ - النوم العميق .

١٧ - اكشف فى معجمك عن معنى (جرّد - انبرى - العُرى) .

١٨ - أهاب الأذان به فانبرى :
الفاء في الشطر السابق تفيد :
أ - الترتيب والاستجابة السريعة .
ب - الترتيب مع التراخي فى الاستجابة .
جـ - السرعة وعدم الترتيب .

١٩ - العلاقة بين الفعلين (جبّ) (استأصل) كالعلاقة بين :
أ - ناضل وجاهد .
ب - انتصر وانهزم .
جـ - استعد وفاز .

٢٠ - أشارت الأبيات فى هذه المقطوعة إلى اهمّ عامل من عوامل النصر - وضّح ذلك .

٢١ - مارايك فى الجمع بين السيف وبين المغفر في البيت الثالث ؟

٢٢ - في البيت الثاني تعبير جميل - وضحه ، وبين اثره فى المعنى .

٢٣ - ما علاقة هذه المقطوعة بماقبلها ؟

المقطوعة (جـ)

٢٤ - ماسِرُّ نجاحِ المسلمين الأوائل فى الحياة كمايرى الشاعر ؟

٢٥ - ماالفرق فى المعنى بين «سادوا» وبين «ساسوا» فى هذه المقطوعة ؟

٢٦ - هات مفرد كلمة «ذُرا» فى جملة من إنشائك .

٢٧ - فى البيت الثاني تضاد ، وضّحه ، وبين ماأضافه إلى المعنى .

٢٨ ـ انثر البيتين بعبارة ادبية ·

المقطوعة (د)

٢٩ ـ ماالذي يدعو إليه الشاعرُ فى هذه المقطوعة ؟

٣٠ ـ ابحث فى معجمك عن معنى «مِشْكاة ـ نَهْج »

٣١ ـ «كتابكمو أيُها المسلمون» ماذا افادتْ إضافة الكتاب إلى ضمير المخاطبين في هذا التعبير ؟

٣٢ ـ هات من ابيات هذا المقطع تشبيها ، وبيّن اركانه وسرّ جماله ·

٣٣ ـ تعكس هذه القصيدة جانباً من ثقافة الشاعر ـ دلّلْ على ذلك من النص ·

٣٤ ـ اكمل :

من خصائص اسلوب الشاعر انَّ :

ـ العاطفةَ قويةٌ جياشة ·

ـ الفكرَ ..... ·

ـ الخيالَ ..... ·

ـ الألفاظ ..... والعبارات ..... ·

٣٥ ـ ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة فيمايأتي :

يندرج هذا النص تحت الأدب :

أ ـ الاجتماعي ·

ب ـ الوطني ·

جـ ـ القومي ·

٣٦ ـ ارجع إلى ديوان (علي الجارم) واقرا قصيدة «العروبة» ، واستخرج منها مايتفق مع ابيات هذه القصيدة ·

ملحق رقم (١١)

استبانه لطالبات المجموعة التجريبية

استبانه

حول مدى نجاح تدريس وحدة من المنهج المقترح للأدب في ضوء المدارس النقدية للأدب لطالبات الصف الأول الثانوي

عزيزتى الطالبة:

بين يديك استبانه قصيرة تستهدف التعرف على رأيك في مدى نجاح الوحدة التي تم تدريسك أياها في الفصل الأول وتتضمن الاستبانه ما يلي:

- مدى نجاح تدريس الوحدة في مساعدتك على اكتساب مهارات التذوق الأدبي للنص، والتعميق في تحليلها، واستخدام مناهج المدارس النقدية في تذوقها، واستكشاف عناصر الجمال الفني بها.
- مدى نجاح" كتاب الطالب" في شرح النصوص الأدبية المقررة وتناول النص الأدبي بالتحليل والنقد وإظهار الجوانب النفسية والاجتماعية والفنية للنص بطريقة تنمي التدريب على الشرح والتحليل والنقد وإصدار الأحكام النقدية.

الرجاء قراءة كل عبارة من عبارات الاستبانه جيداً، ثم حددي درجة موافقتك أو معارضتك لمضمونها ذلك بوضع علامة(✓) في الخانة المناسبة.

وتأمل الباحثة أن تعبري عن رأيك الحقيقي بحرية تامة ونطمئنك بأن جميع إجاباتك ستحاط بالسرية التامة والتي يقتضيها البحث العملى وتتقدم لك الباحثة بجزيل الشكر وتتمنى لك مزيداً من التوفيق.

الباحثة

فاطمة عبد الله الخليفة

بنود الاستبانه

١- ما مدى نجاح طريقة التدريس في مساعدتك على اكتساب المهارات التالية:

الرقم	الموضوع	مدى فعالية طريقة التدريس		
		فعالية جد	فعالة نوعاً	غير فعالية
١	معرفة الأفكار الرئيسة في النص والأفكار الفرعية			
٢	معرفة الجوانب النفسية في النص			
٣	معرفة الجوانب الاجتماعية في النص			
٤	أدراك الجو النفسي السائد في النص			
٥	معرفة جوانب الجمال في النص			
٦	معرفة أثر البيئة في النص			
٧	إدراك ملامح شخصية الشاعر في النص			
٨	رؤية الشاعر الكلية للكون الإنسان والحياة			
٩	إدراك القيم الاجتماعية والإنسانية المتضمنة في النص			
١٠	ربط الحياة المعاصرة بما ورد في النص من معنى واتجاه.			

٢- ما مدى نجاح كتاب الطالبة، في تناوله للنص بالشـــرح والتحليـــل والتعليـــق والمناقشة في مساعدتك على اكتساب المهارات التالية:

الرقم	الموضوع	كتاب الطالبة		
		فعالية جد	فعالة نوعاً	غير فعالية
١	القدرة على شرح النص			
٢	توضيح معاني النص			
٣	إبراز السمات الأدبية للنص وتوضيح الصور الجمالية			
٤	معرفة مواضع الجمال في النص			
٥	استنتاج ملامح شخصية الأديب من النص			
٦	استنتاج أثر البيئة في النص			
٧	توضيح الجوانب النفسية في النص			
٨	توضيح الجوانب التاريخية في النص			
٩	توضيح الجوانب الفنية			
١٠	تدريبك على إصدار الأحكام النقدية للنص			

Abstract

The concept of literature in Arabic languge developed throughout the literary ages starting from the moralistic meaning through the educational and cultural meaning, until it reached its special meaning which is the expression of an emotional experience evolved from the literator's concept of the universe and life.

These values may differ according to literatori, environments and ages. Yet, they must evolve as a result of a specific concept of the universe, man and life and the nature of relations between the components of this concept.

The questions are whether high school students, when reading literature materials within the curriculum, can appreciate the beauty of the text feelings. Do students have the ability to feel the beauty of the structure and meaning of a text as a result of living the impressionistic experience as experienced by the literatori. Does the study of literature allow students to define the interrelated influence of the environment on the work of literatori? Do the prescribed books and their teaching methods allow students to understand the literatori and his/her emotional, expressive characteristics? And do they reveal the psychological factors involved in these works and their directions?

Previous literary materials in Bahrain and some Arab States reveal that schools are incapable of allowing students appreciate the prescribed literary texts. Hence, students have negative attitudes towards literature. Other

studies reveal that the curriculum of the Arabic literature in the three school levels do not allow students to acquire the ability to appreciate literature.

Other rersearchers believe that teaching methods contribute to the weakness of students' appreciation of literature. This is due to the quantity of texts prescribed .

Hence, the researcher would like to pursue the extent of availability of criteria of schools of literary criticiam in prescribed books at the high school level. The researcher in this respect employed the content analysis method to reveal these criteria in order to arrive at sound results and to work for their development.

Basic Questions of the Study

The study attempts to find answers to the following questions:

- To what extent are the criteria of schools of literary criticism in prescribed books at the high school level in the State of Bahrain are implied?
- To what extent are these criteria observed in teaching by school teachers ?

The Study Objectives

The study will attempt to achieve the following objectives:

1. Defining the criteria which should be present in the literary curriculum at the high school level.
2. Defining the extent these criteria are observed in teaching by school teachers.
3. Providing a proposed concept for a literary course to be taught in high schools in the light of the criteria of schools of literary criticism determined in the light of content analysis of prescribed books.

4. Indicating the degree of effectiveness of a curriculum unit in achieving these objectives in the light of the criteria of schools of literary criticism.

Results and Conclusions

The results can be summarized usfollow:

First:

1. The study revealed that the literary courses are inadequate in terms of content of literary texts and ability to criticise and appreciate texts.
2. The content is not properly and precisely selected; some of the texts are not suitable and of low standard.
3. Some texts lack explanatory notes and comments to assist readers to appreiate their beauty .
4. The courses do not tackle psychological and social dimensions vital for text explanations.
5. Texts lack explanatory notes for vocabulary, introductions to prepare reader understand the occasion and purpose of text.
6. Texts do not tackle the current problems and are far from being suitable to students.
7. The text writer is not mentioned or in some cases the age he lived in is not well clarified.

Second:

1.The study revealed the followning: general weakness among school teachers in their basic language skills.
2. School teachers have mastered skills of planning, introduction, text division, and presentation.
3.Teachers have mastered skills in commenting on text.

4.School teachers are weak in evaluating literary texts.

5.School teachers are weak in clarifing human and social values in texts.

Recommendations:

1. Training courses for teachers must be held on teaching Arabic literature for all study stages. Teachers must be informed of the latest methods in teaching these skills.
2. A Teacher Guide must be prepared in order that teachers may refer to it if they do not know how to present and discuss various issues related to literary texts.
3. All literature books must be developed to suit their basic purposes.
4. A program must be proposed to development teachers teaching literature and criticism.
5. Skills that suit the study stage must be identified.
6. Increasing the number of class sessions for literature studies as they are not enough.
7. Better use of the library facilities to assist in reading.

Recommendations for Further Studies:

1. An experimental study could be made to improve literary appreciation of students through using list of appreeiation skills.
2. A new strategy could be proposed to develop literary appreciation.
3. A special course to improve teachers skills in teaching literary texts could be devises.

University Of Cairo
Educational Research and Studies Institute
Curriculum and Teaching Methods Department

Effectivness of a proposed Curriculum of Arabic Literature in Secondry Education in the State of Bahrin in the Light of Criteria of Schools of Literary Criticism

By
Fatima Abdulla Al-Khalifa
Assistant Instructor
Curriculum and Teaching Methods Department
College of Education - University of Bahrain

Supervised by
Professor Ali Ahmad Madkour
Professor of Curriculum and Teaching Methods - University of Cairo