

قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكلّيات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي

د. عبدالحميد عبدالله عبد الحميد

— أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية جامعة طنطا
(طرق تدريس اللغة العربية)

د. أحمد عبده عوض

— مدرس المناهج وطرق التدريس - كلية التربية بكفر الشيخ
(طرق تدريس اللغة العربية)

فالشعر إحساس وتجربة وطاقة وخبرة، «ومهمة الشاعر أن يصوغها، ويعبر عنها في شكل منغم منظم جميل، فهو ينقل إلينا تجربة وجدانية في أشكال لفظية، يقوم الدارسون بفحصها، وتحليلها لبيان ما فيها من معان، وأساليب، ومعطيات نفسية ووجدانية» (٢٦٥/٨) (*) «وهذه التجربة الوجدانية التصويرية المشحونة بالظلال، المنمقة بالصور، المفعمة بالأحاسيس، تجمع في مضمونها بين العقل والفكر من جهة، وبين العاطفة والمشاعر الوجدانية من جهة أخرى، فضلاً عن العنصر التعبيري عنهما» (١٤٨/٩).

ومن استقراء الدراسات الأدبية نجد أنها تقرر أن عناصر التجربة الشعرية، التي تمثل مضامين النص الأدبي وأولها: الوجدان. وثانيها: الفكر. وثالثها: الصور التعبيرية أو الصياغة الشعرية، بما تشتمل عليه من ألفاظ، وتراكيب، وصور، وأخيلة، وموسيقا.

فالنص إذن له عنصران: اللفظ والمعنى أو الشعور؛ «والتعبير فالقيم الشعرية والقيم التعبيرية، كلتاهما وحدة لا انفصام بينهما في العمل الأدبي» (٢١/١٩) ومن العناصر التعبيرية (موسيقى الكلمات والعبارات، والصور والظلال التي يشعها اللفظ، والأسلوب) تبدو وحدة النص الأدبي.

وعلى الرغم من وجود التصاق بين التعبير والانفعال، وبين اللفظ والمعنى فإننا مضطرون إلى تناول كل عنصر على حدة، أو التعامل معها - تحليلياً - على أنها وحدة منفصلة ذات قيمة تعبيرية خاصة، على أن يكون واضحاً أن كل هذه العناصر تجمعها وحدة لا تتجزأ في النص الأدبي، ثم تجمعها وحدة أكبر هي وحدة الشعور والتعبير، فالألفاظ - مثلاً - وهي صورة تعبيرية لا نستطيع تناولها من الناحية التحليلية والنقدية بمنأى عن الفكر والوجدان (العاطفة)، أو عن المشاعر والأفكار والأحاسيس.

(*) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع والرقم الثاني إلى رقم الصفحة.

وإذا أردنا أن نفصل العناصر السابقة لمضامين النص الأدبي، فلن نجد صعوبة في جعلها عدة عناصر مجزأة، فهناك من يعلي من شأن (اللفظ) في القصيدة، وهناك من يجعل (للموسيقى) أهمية كبرى في القصيدة دون سواها، وهناك من يجعل (الفكرة) هي بغيته في القصيدة، وهناك من يجعل عنصر (العاطفة) أهم شيء في النص، وهي التي تفتح مغاليق المعنى بمفتاح الشعور (١٢/١١٨) وتحظى (الصورة الشعرية) بأهمية تفوق غيرها على مضامين النص، وذلك لاتصالها بالناحية الوجدانية لدى الشاعر (١٧/٥٥).

وثم من يرى أن عناصر النص الشعري أربعة هي: «العاطفة، والخيال، والمعنى، والأسلوب». وهذه العناصر وحدة واحدة متشابكة ومجموعة (٨/١١) وهناك من يرى أنها: اللغة، والفكرة، والوزن، والقافية (١٤/٢٥) وهناك «من يرى أن هذه العناصر هي نتيجة اتحاد الألفاظ والمعاني، والعلاقات، والجرس والموسيقى، والتناغم، والتجانس، والتوازن بين الأجزاء» (٧/٢٢).

ونخلص مما سبق إلى أن عناصر النص الأدبي تنصهر في بوتقة واحدة، وهذه العناصر تكمن في: العاطفة، الفكرة، الألفاظ، الخيال، الصور، والموسيقا، الصياغة(*).

وهذه العناصر ترجمة لما خلصت إليه الدراسة في (مضامين التجربة الشعرية) وأوردناها هنا مجزأة مفصلة. لكننا بعد أن خلصنا إليها في حاجة إلى التوقف مع كيفية تحليل كل عنصر منها تحليلًا أدبيًا داخل النص بصورة موجزة (جدا) وفيما يلي تفصيل ذلك:

العاطفة:

وهي محور ارتكاز النص الأدبي، وهي جملة من الانفعالات المجتمعة نحو شيء، واحد أو موضوع ما سلبيًا، وإيجابيًا، والشاعر بدوره ينقلها لنا بنفس الدرجة، ليثير فينا ما أثارته في نفسه.

(*) من العرض المتقدم تكون الدراسة قد خلصت إلى مضامين النص الأدبي، التي تمثل محاور رئيسة لتدقيقه، وتحليله.

وتحليل العاطفة وتذوقها في النص يكون بالبحث عن مدى تأثيرها في نفس المتلقي، وما تحدثه من مشاركة الحب أو البغض أو الرضا أو الحزن أو السرور أو غير ذلك من سائر الانفعالات، التي تستجيب لها النفس.

ومقاييس نقدها يكون بالبحث عن (صدق العاطفة وصحتها - قوة العاطفة وحيويتها - ثبات العاطفة واستمرارها - تنوع العاطفة - سمو العاطفة)، والمحلل للنص الأدبي عليه أن يحدد نوع العاطفة الغالبة في النص، ويبحث عن مدى صدقها، وقوتها، وعلاقتها بالأفكار.

الفكرة:

هي العنصر العقلي في النص، ومظهر فكر الشاعر وثقافته، وإليه يُستند في إظهار ما يريد أن يقوله نحو التجربة الشعرية التي مر بها.

وتحليل الفكرة وتذوقها في النص، يكون بالبحث عن مدى صحتها، ومدى تأثيرها في المتلقي، ويكون بدراسة نوعها من حيث كونها عصرية مبتكرة، أو قديمة، أو رمزية.

ومقاييس نقدها يكون بالبحث عن (المثالية والواقعية - التجديد والابتكار - عمق الفكرة - شرف المعنى - عدم التناقض)، والمحلل للنص الأدبي عليه تحديد الفكرة المحورية والأفكار الجزئية، والمعاني الضمنية في النص، والقيم التي يتضمنها، والبحث عن مدى تجديدها، أو عمقها، وجودتها.

الألفاظ

هي رموز المعاني، ومادة التصوير، وهي أساس بنية النص، وتكمن قيمتها الحقيقية والجمالية في مدى قوتها، وتذوقها يكون بالبحث عن قوتها الأدبية، ودلالاتها المستمدة من السياق، ومدى تفردا وتميزها، ومدى انتقائها، ووضعها في مكانها من العبارة.

ومقاييس نقدها يكون «بدراسة شروط فصاحتها مثل: تألفها، وصياغتها، ومخارجها وألفتها، وعذوبتها، وبعدها عن الابتذال، ودقتها، واستعمالها، وإيجاءاتها، وجدتها واعتدالها» (١١/١٠٢). وكذلك عن نوعها من حيث السهولة، والإيجاء، والمطابقة للمعنى.

الخيال:

وهو وسيلة إبراز العاطفة، وهو أكثر العناصر قدرة على التعبير عن العاطفة، والخيال هو القوة التي تنفث في الشعر الحركة، وتمده بالصور الوفيرة المجسمة لإحساس الشاعر، وهو عامل مهم من عوامل الإثارة الفنية، التي تظهر في صورة خيالية، وهو الذي يركب الصور تركيباً جديداً.

وتحليل الخيال وتذوقه يكون بالبحث عن نوع الخيال في القصيدة (بسيط - ابتكاري - موحى) وعن علاقته بالعاطفة وقدرته على التعبير عنها، وعن قوة التصاوير المجسمة الموجودة في النص.

ومقاييس نقد الخيال تتمثل في (قوة الشخصيات المبتكرة - الجدة في التصوير البياني - قدرته على إبراز المعاني)، ومحلل النص عليه أن يبحث عن قدرة الشاعر على التخيل والتصوير، وعن الابتكار في المعاني، وتفرد التصوير، وتميزه.

الصورة الشعرية:

وهي ثمرة عاطفة الشاعر، وما يشعر به، وهي مدار الحسن، وتكتسب صفة التفرد، وتعكس ذاتية الشاعر، والصور هي جوهر الشعر، ومحك مقدرة الشاعر، وتُستمد من الطبيعة، ويعبر عنها من خلال (علم البيان) وتعتمد على عنصرين هما: الخيال، والعبارة.

وتحليل الصورة وتذوقها يكون «بالبحث عن نوعها، وأهميتها، ومصدرها، ومدى إثارته للانفعال، وتحريكها للأفكار، وإلهابها للمشاعر» (٢٣/٧٥-٧٧).

ومقاييس نقدها تتصل بمدى (قدرتها على خدمة المعنى - استقامتها مع السياق - صحة تركيبها - دقتها التعبيرية - إثارها للمشاعر)، ومحلل النص عليه أن يبحث عن نوع الصور، ومصادرها، ومدى قوتها، وعن دقتها، وقدرتها على تقوية المعنى، وإبرازه.

الموسيقى:

وهي ما تميز لغة الشعر بالإيقاع شرط مهم في الشعر، سواء أكان ذلك يتمثل في الموسيقى الداخلية أم الخارجية. والموسيقى الشعرية لا تنفصم عن المعنى، فالوزن الشعري هو وعاء المعنى، وبعد من أبعاد الحركة التعبيرية الشعرية والقافية هي أساس التوازن في لغة الشعر، ولها قيمتها في موضوع القصيدة.

وتحليل الموسيقى يكون باستكشافها داخل النص، ودراسة نوعيتها، ومدى تأثيرها لدى المتلقي، ودراسة العلاقة بين الوزن والتجربة.

ومقاييس نقدها تتمثل في البحث عن مدى انسيابها، وتوافقها مع التجربة، ودقتها (في الموسيقى الخارجية) وعن مدى تناسقها، وتلاؤمها وانسجامها (في الموسيقى الداخلية) ومحلل النص عليه تحديد نوع الموسيقى في النص، ومدى قوتها، وتلاحمها.

الصياغة:

وهي تحقق التمازج الجيد بين العناصر الستة السابقة، وتحقق من خلال الاختيار والتأليف، ومن خلال التداخل والتكامل بين الكلمات والعبارات، والصور، والموسيقى وعنصر التنسيق بها، وإعطائها شكلا خاصا، له ظلال وإشعاع.

وتحليل الصياغة وتذوقها يكون بالبحث عن الملاءمة بين اللفظ والمعنى، وبين التناسق في التعبيرات ومطابقة التعبيرات لأجواء التجربة الشعرية (أي مدى التوافق بين أسلوب الصياغة، وبين التجربة الشعرية)، ومحلل النص عليه تحديد

السمات الفنية العامة للأسلوب والصياغة داخل النص ومقاييس نقدها يكون بالنفاذ داخل النص، وتحليل أركان التجربة، ودراسة الصياغة، وصحتها، ومدى توفيق الشاعر في التعبير (*) .

ويرى الباحثان أنه من الأهمية بمكان أن يتعرف المتعلم مضامين النص الأدبي (العناصر)، وأن يدرك كيفية تحليل كل عنصر منها، ونقده، وأن أي محاولة لفهم النص وتذوقه بعيداً عن هذه العناصر هي ضرب على ماء، وأننا لكي نلج النص، ونتعمق فيه فإننا في حاجة للمرور التحليلي بهذه العناصر، لأننا لا نستطيع تعرف مضامين التجربة الشعرية إلا بالتعامل التفصيلي مع هذه العناصر، وكذا ليس بوسعنا تحليل النص، ونقده، والحكم عليه إلا من خلالها.

ولذا فقد عمدت الدراسة إلى تناول عناصر النص الأدبي وخلصت إلى مجالات - معايير - تحليل كل عنصر منها، وهذه المعايير التي تستند إليها في تحليل النص، أو تحليل التجربة الشعرية داخل النص، تجعلها الدراسة الحالية أساساً لفكرها الإجرائي الذي سيرد تناوله من خلال أداة معيارية؛ بوسعها تمثل الفكر النظري السابق.

وتؤكد الدراسة أن تذوق النص عملية لا تنفصم عن عناصر النص، فهو عملية يتم فيها التفاعل بين النص الأدبي وما يتضمنه من مقومات التجربة الشعرية، وبين المتلقي الذي يتلقى العمل، وينفعل بما فيه من تلك المقومات التذوقية الجمالية، ويتأثر بها عقلياً، ووجدانياً، وجمالياً.

«وبقدر اختلاف المتلقين في قدرتهم على معايشة روائع النصوص، وما لديهم من ذوق أدبي حساس، ومن ثقافة لغوية فإنهم مختلفون في مدى التلقي سطحية وعمقا، وتختلف استجاباتهم تبعاً لفهمهم للنص، ولرصيدهم الأدبي،

(*) من العرض المتقدم تكون الدراسة قد خلصت إلى معايير تحليل كل مضمون من مضامين النص الأدبي (معايير التحليل).

وحسب شخصياتهم» (١٠/٢٢). وربما يرجع هذا إلى كون تلقي النصوص عملية فردية في المقام الأول، تتأثر حتماً بقدرة المتلقى على توظيف علوم اللغة كالنحو والعروض، وعلوم البلاغة؛ أي إتقان ذلك عند التعامل مع النص.

ويرى الباحثان أن فهم النص وتذوقه مقدمة لنقده، وتحليله، وهنا تأتي المرحلة التالية، وهي مرحلة يكون النشاط فيها تحليلياً، فيه أعمال للفكر، وإفادة من نتائج عملية التذوق، فبعد قراءة النص، وفهمه، وتحليله، يأتي نقده، وفيها يكون الناقد معاشياً ومخالطاً ومكابداً وممارساً ومتذوقاً وقادراً على إبداء الأسباب التي تقف من وراء تذوقه.

وتحليل النص الأدبي يبدأ بنوعين من القراءة هما: «قراءة التذوق، وقراءة التحليل أو النقد، وفي المرة الأولى (قراءة التذوق) يكون التذوق سطحياً تقليدياً، وهو المستوى الذي يجري عليه تدريس النصوص - في المدارس - وهو نفسه مستوى القراءة العادية التي تُعنى بما في النص من كلمات ظاهرة، تشير إليها المعاني الموجودة أسفل صفحات كتب النصوص وشروحها من مفردات ومعان معجمية باردة، لا تثير خيالا، ولا تكون صورة» (٢٠٥/١٥) والمستوى الآخر ما نقصده هنا، وهو المستوى الأعقد والأهم، فهو يتجه إلى ما وراء الكلمات والأحداث من أبعاد فنية ولغوية ونفسية ورمزية، (٢٠٥/١٥) وهو المستوى المطلوب إيصال طلاب الجامعة إليه.

والذي نريده من المتعلمين هو أن يقرأوا النص قراءة مدققة متذوقة؛ فيها جهد، في فحص لغة النص، وإطالة التفكير فيه، والاستغراق في التجربة. وعندما يفعل المتعلم ذلك فإنه يستطيع أن يبين لنا قدرات الشاعر في إبراز معانيه وآرائه، وأفكاره، ونقل مشاعره، وإحساساته والإيقاع الموسيقي الذي استخدمه، وألفاظه، ومدى صلتها بالمعاني، وإيجاءاتها، وانسجامها، وتوافقها مع المعنى والأوزان وخيالاته ولغته التصويرية (٢٦٥/٨) كل هذه العوامل

وغيرها هي التي تساعد على التحليل والنقد والدراسة الوافية المفيدة، التي يستعين بها المتعلم المتذوق المحلل كي يستطيع الحكم على النص وخصائصه، وقيمتها الأدبية، وميزاته الأسلوبية، ومعالم الجمال فيه.

والعوامل السابقة نستلهمها من (المنهج النقدي) - الذي تؤكد الدراسة ضرورة اقتدار الطلاب فيه - الذي يستهدف توضيح النصوص الأدبية ببيان ما تتضمنه من أفكار ومعان، وما تشمل من خيال وتصوير وموسيقى، وما يشيع فيها من عواطف وانفعالات «ويستهدف دراسة لباقة الكلمة، وحسن الكناية، وجمال الاستعارة، والوثام بين الألفاظ، والصدق في التصوير والوصف» (١٦/ ٢٣٥) «كما يستهدف الحكم على النصوص، وبيان ما تشتمل عليه من دواعي الجمال، وما بها من أسباب الحسن، أو بمقدار ما بها من دواعي القصور، وأسباب النقص» (٦/ ٨٣).

وهذا المنهج - أو الاتجاه التحليلي البنيوي - يجعل همه النص الأدبي وحده، دون أن يوزع جهده في مناح جانبية، تتصل بالنص حيناً، وتبتعد عنه أحياناً، والنظر إلى هذا الاتجاه الجديد يقودنا بالضرورة إلى النظر في طبيعة النص الأدبي (١٣/ ٦٥) فهو يحتاج إلى اكتشاف العلاقات الجزئية والكلية في النص.

فمحور الاهتمام في النص الشعري - وفق هذا المنهج - «اعتباره كلا متكاملًا متفردًا عن غيره ومستقلًا بذاته، وتحليله يقتضي استكناه البنية الداخلية للنص، وطبيعة تركيبه الفني» (١/ ٢٦٤-٢٦٥).

وتحليل النص تحليلًا بنيويًا يقضي التأمل في الجمالية الماثلة في نظام التركيب اللغوي للنص. «أي في بنية تركيب الجمل والمفردات. وما يحكم التراكيب من تكرار يفجر المعاني، ومن معاودة تجدد هذه المعاني، وتنوعها فيها» (١٠/ ١٢٧).

وبوسع الدراسة أن تحدد مقومات التحليل البنيوي للنص الشعري التي يقوم بها النقاد للنص فيما يلي:

- ١ - الاهتمام بالمستويات اللغوية من صوتية، وصرفية، ونحوية، ودلالية بطريقة علمية وتطبيقية عند تحليل جوانب الموسيقى، والإيقاع، والتراكيب، والأبنية الدلالية.
 - ٢ - «بحث الأبنية الأدبية - الكبرى - التي تتجاوز الصور الجزئية والمفردات الخيالية؛ لتتعمق في الكشف عن العلاقات داخل النص» (٢٣٧/١٨).
 - ٣ - عدم التفريق بين اللفظ والمعنى وبين الصورة، والتعبير، وبين المعنى، والدلالة، والتركيز على النص ذاته لا بشيء خارج عنه كالشاعر والمناسبة والتاريخ. الخ والتماس الخصائص اللغوية للنص من داخله، ومن العلاقات المتبادلة بين عناصره.
 - ٤ - الاعتماد على تحليل لغة النص، والكشف بها عن قيمة النص، إنما هو اعتماد على عناصر موضوعية منهجية.
- أما عن محلل النص - الطالب - فيمكن تحديد مهامه، وأدواره فيما يلي:

- ١ - «يقوم بدراسة العلاقات بين الكلمات في التراكيب وفهم دلالاتها في أوضاعها المختلفة، وهذه الدراسة تعين على فهم النص، وتذوق ما فيه من جمال» (١٧/٢٠).
- ٢ - لا يتوقف عند الصياغة وأسرارها وخصائصها، ولا عند الصورة الأدبية، وما فيها من جمال موسيقي، ولا عند التجربة، وما ينبغي لها من وحدة وترابط، ولا الكلمة المفردة وقدرتها على الإيحاء والرمز، إنما تتعدى ذلك كله إلى وحي التراكيب، وقدرتها على تصوير الأغراض، والمعاني.
- ٣ - تحليل القصيدة كوحدة، يتم تناولها صورة وجملة، للإبانة عن ترابط أجزائها، وترتيب عناصرها، وتلاؤم معانيها.

- ٤ - على الطالب محلل النص «أن يشرح جمال الموسيقى الخفية، وأن يحلل ما في الألفاظ من جمال، وأن يقف عند علاقات الكلمات من معاني» (١٢٧/٩).
- ٥ - عليه توظيف كل محصوله اللغوي والأدبي والثقافي في تحليل النص، وكذا الإفادة من التحليل الأسلوبي للنص في تحليله.
- وبعد أن قدمت الدراسة الأصول والمنطلقات النظرية لها، فإنها ترى أن طالب الجامعة - في كلية التربية - في قسم اللغة العربية ينبغي أن يشمل برنامج إعدادة إقداره على التحليل النصي الصحيح، بحيث يستهدف تعلمه للأدب والنقد إقداره من:
- قدرات الفهم والتعليل والاستنباط والتحليل لنصوص أدبية عميقة الفكرة، مكثفة المعاني، عالية اللغة.
- «قدرات الذوق، والنقد والموازنة والحكم وتفسير النواحي الجمالي» (٧٤/١٥).
- ومن الملاحظ أن أهداف تعليم الأدب في المرحلة الثانوية تتجه - في أرقاها، وفي أعلى مستوياتها - إلى:
- «تنمية الذوق الأدبي والوصول بالتلاميذ - الطلاب - إلى إدراك نواحي الجمال والتناسق في النصوص الأدبية والأخذ بأيديهم للوقوف على مصادر الجمال، وتمرينهم على تحليل النصوص، وتذوقها» (١٥٤/١٨)، (٣٢٤/٢٥).
- «القدرة على نقد النص وتحليله وربطه ببعضه ببعض وإبراز معالم الجمال فيه» (١٦٣/٥) سواء من حيث الفكرة، أو اللفظ، أو الأسلوب، أو الصور، أو الإيقاع.
- «زيادة قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية، واستخلاص المعاني من الألفاظ، وإدراك نواحي الجمال فيها، وتذوقها، وتحليلها، ونقدها، وإصدار الأحكام في أمانة وموضوعية» (٢١٩/٢٤).

ويرى الباحثان أن هذه الأهداف ضُمنت إشارات صريحة إلى (تحليل النصوص،

ونقدتها، وإصدار الحكم عليها) وهذه أمور ينبغي أن تكون موجودة بصورة أكثر عمقا لدى الطالب الدارس المتخصص في الجامعة؛ بحيث ينطلق التحليل من منهج محدد، تقدمه الدراسة الحالية، في ضوء الأطر النظرية السابق عرضها.

ويرى الباحثان أن الدرس الأدبي والنقدي يواجهان عقبات كبيرة - في المرحلة الجامعية - مما يحول دون إقدار الطلاب على تحقيق المستوى الأوسط من الغايات المتقدمة، ويتمثل ذلك في طبيعة النصوص المختارة، وفي فرض الحقائق والأحكام على الطلاب، أو في طريقة معالجة الكتاب للنص، وعدم الوعي بكلية النص، والمعالجة المعجمية العقيمة له، وفي طريقة التدريس التي تتجه إلى الإلقاء، وعدم تأكيد تنمية مهارات التذوق الأدبي، والخلط بين الأهداف، والمهارات، والتركيز على أمور خارجة عن النص، وقلة العناية بالنص نفسه، وبطريقة تقويم درس الأدب التي لا يسعى من خلالها إلى قياس الغايات المتقدمة.

والمتبع للدراسات السابقة في مجال التذوق الأدبي وتنمية مهاراته يتأكد له ضعف الطلاب في تذوق النصوص وتحليلها، وأن مقومات التذوق الأدبي ليست موجودة لدى الطلاب، وأن معايير تحليل النص ليست واضحة لديهم، ومن ثم فإن معاشتهم للنص لا تخرج عن كونها قراءة ظاهرية لا يحكمها منهج، أو ينظمها معيار.

وتبدو أهمية الدراسة الحالية في تحقيق ما تقدم، وفي سعيها إلى التأكيد على أهمية اقتدار طلاب الجامعة من تحليل النص الأدبي، وذلك بتطبيق الاتجاهات الحديثة في تحليل النص الأدبي، والتعرف على المناهج التحليلية الجديدة، والتمكن من نقد النص.

وهذا النوع من الدراسة مهم خاصة لطلاب كليات التربية، الذين يُعدون كمعلمين للغة العربية (في الأقسام اللغوية)، ومن الضروري أن يتمكنوا من تحليل النص الأدبي وفق منهج محدد، ويتمكنوا من نقده، واستكشاف جوانبه وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى قياسه.

وإذا أردنا أن نحدد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فيمكن الخلوص إلى عدة نقاط مهمة:

١ - «هناك دراسات تراثية قديمة عُنت بوضع مقاييس للتذوق - معايير للتذوق والنقد - وذلك مثل مقاييس ابن طباطبا، ومقاييس الآمدي، ومقاييس القاضي الجرجاني، ومقاييس المرزوقي، ومقاييس عبدالقاهر» (١٦/١٨٩-٢٠٢). وهذه المقاييس النقدية الجمالية تساعد على النقد الملعل القيمي الناضج.

٢ - «هناك دراسات أكاديمية حديثة عُنت بتحليل البنية الداخلية للنصوص الشعرية تحليلاً صارماً، يتناول المستويات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية في النص» (١٥/٣٠٦).

٣ - هناك كتابات تربوية تطبيقية عُنت بالتذوق الأدبي في مراحل التعليم المختلفة (انظر عفيفي، ١٩٨٧)، منها دراسة لوبان Loban (١٩٦١) التي قدمت عدة اختبارات للكشف عن التذوق الأدبي لدى الطلاب، ودراسة إيفانز Evans (١٩٦٨) التي عرضت لمظاهر التذوق الأدبي لدى طلاب المدارس العليا، ودراسة طعيمة (١٩٧١) التي سعت إلى وضع مقياس للتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر، ودراسة عجيز (١٩٨٥) التي سعت إلى تنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة شحاتة (١٩٩٠) التي سعت إلى تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس، ودراسة عصر (١٩٩١) التي عُنت بدراسة تمكن طلاب الصف الثاني الثانوي من مهارات تذوق الشعر.

ويلاحظ أن الدراسة الحالية لا تُصنف في أي من الأقسام الثلاثة السابقة (رغم إفادتها المؤكدة من هذه الدراسات المهمة)، ونجد قسماً رابعاً ينبغي أن يكون موجوداً - كي تكتمل أضلع المربع - وهو الدراسات التي عُنت بتحليل النص الشعري من منظور تربوي تطبيقي.

وبنظرة تأملية في البحوث السابقة - وبخاصة القسم الثالث - نجد أنها:

- تعاملت مع التذوق الأدبي (قياساً وتنمية) من خلال (مهارات التذوق).
 - أنها أجريت على مراحل دراسية تسبق الجامعة.
- أما دراسات القسمين الأول والثاني، فيغلب عليهما المنحى الأكاديمي، في تقديم مقاييس نقدية، أو توضيح كيفية تحليل النصوص الشعرية.
- والدراسة الحالية تحتخط لنفسها نهجاً يختلف عما تقدم، وذلك على النحو التالي:

- ١ - أنها تضيف إلى التذوق الأدبي أبعاداً جديدة، لم تلتفت إليها الدراسات التطبيقية السابقة، وذلك في بعدي: التحليل النصي (التحليل البنيوي)، ونقد النص، وتقدم رؤية جديدة في منهجيات التحليل.
 - ٢ - أنها تتعامل مع (تحليل النص) ليس من منظور المهارات (تجديدها - قياسها - تنميتها) وإنما تضيف اتجاهها جديدة للدراسات - في هذا المجال - ينطلق من مضامين النص الشعري، ويتركز عليها في بناء أدواته البحثية.
 - ٣ - أنها تقدم معياراً لتحليل النص، يختلف في فكرته وإجرائته عن مقاييس القدماء - في القسم الأول - وهذا المعيار يقابله في دراسات القسم الثالث اختبارات التذوق لكن توجد فروق بين هذا وتلك، كما ستظهره الدراسة الحالية عند بناء المعيار.
 - ٤ - أنها تُجرى على طلاب الجامعة، وبذلك تتجاوز الدراسة التذوق الأدبي إلى آفاق إجرائية أرقى، ويلاحظ أن الدراسات السابقة أجريت في مرحلتها التعليمية الأساسية والثانوية دون الجامعة.
- وتجد الدراسة الحالية مشروعيتها في عدم وجود دراسات سابقة مماثلة، وفي تقديمها لرؤية تطبيقية جديدة في تحليل النص الأدبي، وفي إجرائها على عينة من طلاب الجامعة، وفي تقديم أداة بحثية جديدة (المعيار)...

ومن خلال العرض السابق يمكن إنذار الحاجة إلى أهمية البحث في الآتي:

- ١ - الحاجة لدراسة تطبيقية، تقدم أساليب متنوعة لتحليل النص الشعري، وتُقارن بينها، وتُقَيَس قدرة طلاب الجامعة على استخدام منهجيات التحليل المختلفة، ورصد مستويات تمكنهم منها.
- ٢ - الحاجة إلى وضع تصور لمضامين النص الشعري (عناصره)، ثم معايير تحليله، ونقده في ضوء تلك العناصر، التي تستمد أساساً من مقومات التجربة الشعرية، وترجمة ذلك في أداة بحثية جديدة (المعيار).
- ٣ - تقديم اتجاه جديد في التعامل مع النص، هو اتجاه التحليل البنيوي للنص، بما له من سمات، وخصائص، ومقومات.
- ٤ - تجاوز الفهم التقليدي للتذوق الأدبي إلى مستويات أعلى (التحليل - النقد - إصدار الحكم) تحقيقاً للأهداف العليا من الدرس الأدبي، والبحث عن صدى هذه الأهداف، ومدى تحققها لديهم.
- ٥ - الحاجة إلى دراسة المتغيرات؛ التي تؤثر في تحليل الطالب للنص الشعري، ودور كل متغير منها في عملية التحليل.

ثانياً: مشكلة الدراسة

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما المعايير الأساسية اللازمة لتحليل النص الأدبي؟ وما مدى قدرة طلاب الجامعة على تطبيق منهجيات تحليله؟
- وينتفع عن هذا السؤال عدة أسئلة:

- ١ - ما مضامين النص الأدبي؛ التي تمثل المحاور الرئيسة لتذوقه، وتحليله؟
- ٢ - ما معايير تحليل كل مضمون من هذه المضامين (معايير تحليل النص الأدبي)؟

- ٣ - ما مدى قدرة الطلاب على معرفة هذه المعايير، وتوظيفها داخل النص الأدبي من خلال تحليلهم النص بأنفسهم (التحليل الذاتي)؟
- ٤ - إلى أي مدى يستطيع الطلاب تحليل النص من خلال أسئلة موجهة للتحليل (التحليل من خلال أسئلة موجهة)؟
- ٥ - كيف يمكن بناء أداة موضوعية (معايير) لتحليل النص الأدبي؟
- ٦ - إلى أي مدى يستطيع الطلاب تحليل النص في ضوء المعيار المقترح؟
- ٧ - أي المنهجيات الثلاث (التحليل الذاتي - التحليل من خلال أسئلة موجهة - التحليل في ضوء معايير مقترحة) أجاد فيها الطلاب دون غيرها في تحليل النص الأدبي؟
- ٨ - ما طبيعة العلاقات بين أداء الطلاب (عينة الدراسة) وفق الفرق والشعبة في أنماط التحليل الثلاثة؟
- ٩ - هل يختلف أداء الطلاب في تحليلهم باختلاف كل منهجية من المنهجيات الثلاث المختلفة في البحث (الذاتي - التحليل الموجه بالأسئلة - المعيار) وفق الفرق والشعبة؟

ثالثاً: فروض الدراسة

صيغت الفروض التالية:

- ١ - لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين أداء طلاب الفرقة الرابعة (لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة (بين التحليل الذاتي والتحليل بأسئلة - وبين التحليل الذاتي والتحليل بالمعيار - وبين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار).
- ٢ - لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين أداء طلاب الفرقة الرابعة (تعليم أساسي لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة.

- ٣ - لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين أداء طلاب الفرقة الثالثة (لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة.
- ٤ - لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين أداء طلاب الفرقة الثالثة (تعليم أساسي لغة عربية) على كل اختبار من اختبارات الدراسة.
- ٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (ثالثة لغة عربية) طلاب (ثالثة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة (الذاتي (١) - الأسئلة (٢) - المعيار (٣)).
- ٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (ثالثة عربي) وطلاب (رابعة عربي) في اختبارات الدراسة (الذاتي (١) - الأسئلة (٢) - المعيار (٣)).
- ٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (ثالثة أساسي عربي) وطلاب (رابعة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة الثالثة.
- ٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (رابعة عربي وطلاب ثالثة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة الثالثة.

رابعاً - حدود الدراسة :

حددت الدراسة زمانياً ومكانياً وإجرائياً مقتصرة على :

- ١ - عينة من طلاب كلية التربية - قسم اللغة العربية، وذلك لمناسبة المرحلة الجامعية لموضوع الدراسة ولأنهم أكثر قدرة على تحليل النص الأدبي، وتناوله بالنقد والتحليل. كما أنهم يدرسون الأدب والنقد والبلاغة بصورة أكثر تعمقاً من طلاب المرحلة الثانوية. فضلاً عن كونهم أكثر استعداداً لتطبيق منهجيات متعددة في التعامل مع النص الأدبي، فضلاً عن كونهم يتخرجون معلمين، ويقومون بتدريس النص.

- ٢ - المادة الدراسية: تتصل الدراسة بالدراسات الأدبية النقدية التذوقية في إطار قياسات متعددة لقدرة الطلاب على التعامل مع نصوص أدبية مختلفة، وتقتصر الدراسة على النصوص الشعرية دون الشرية. فمادة النصوص هو الشعر. وهذا تحديد لما فصله عنوان الدراسة.
- ٣ - البيئة والعينة: اختيرت العينة من طلاب الفرقين الثالثة والرابعة بقسمي اللغة العربية والتعليم الأساسي (لغة عربية) بكلية التربية بكفر الشيخ - جامعة طنطا، في العام الجامعي ١٩٩٤/٩٣.
- ٤ - الطبيعة الإجرائية: تقتصر الدراسة على اختيار منهجيات ثلاث لدى الطلاب في التعامل مع النص الشعري هي: تحليل النص تحليلًا ذاتيًا، وتحليل النص من خلال أسئلة موجهة مقدمة لهم، وتحليل النص من خلال أداة (معياري) لتحليل النص الشعري.

خامساً - مصطلحات الدراسة:

- ١ - منهجيات التحليل: هي الإجراءات التي يحلل الطالب النص الأدبي في ضوءها بهدف إبراز مضامينه، وهي:
- تحليل النص الشعري تحليلًا ذاتيًا مفتوحًا؛ من قبل الطالب.
 - تحليل النص الشعري من خلال أسئلة موجهة؛ تقدم للطلاب.
 - تحليل النص الشعري من خلال معيار الدراسة؛ الذي يحلل الطالب النص في ضوءه.
- ٢ - معيار الدراسة: هو أداة تتضمن المضامين اللازمة لتحليل النص الشعري ونقده، وذلك من خلال ما خلصت إليه الدراسة، وهي: الأفكار - العاطفة - بنية النص. وصيغت أسئلة في نمطين هما: التكملة، والاختيار من متعدد.

سادساً - أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى إمكانية الإفادة منها في الجوانب التالية :

- ١ - المقارنة بين عدة منهجيات، يمكن استخدامها في تحليل النص الأدبي، وبيان كل منهجية منها، والكشف عن كيفية تطبيق طلاب العينة لكل منهجية منها، وإبراز مدى الاختلاف بين كل واحدة منها، وهذا يفيد المعلمين في معرفة أكثر لمنهجيات عند تحليل النص.
- ٢ - تقديم أداة لتحليل النص الأدبي (معيار الدراسة) يمكن اعتبارها دليلاً ومرشداً لمن يتعامل مع النص الأدبي، تذوقاً وتحليلاً، ونقداً، وهذه الأداة تعد إضافة في هذا الميدان، نظراً للحاجة الملحة إلى مثيلاتها، ولافتقار التخصص لمثلها.
- ٣ - المعيار الذي تقدمه الدراسة يمكن أن يفيد منه القائمون على تدريس الأدب بالجامعة في قياس ما تقدم، وكذا الطلاب أنفسهم من خلال تقديم أداة تساعدهم على استكشاف جوانب النص، التي تبدو خفية على كثير منهم.
- ٤ - السعي لقياس المستوى الفعلي لطلاب الجامعة في تحليل النصوص الأدبية من خلال أدائهم على (معيار الدراسة) ومن خلال منهجيتين أخريين وهذا أمر تشخيصي؛ تجد الدراسة الحاجة ملحة إلى التعرف على مدى قدرة طلاب الجامعة على التعامل مع النص الأدبي.
- ٥ - وضع لبنة جديدة في الدراسات التطبيقية التي عنت بالتذوق الأدبي وذلك لكونها لا تعتمد على قياس مهارات التذوق الأدبي، أو تنميتها وإنما تعتمد في إجراءاتها التطبيقية على مضامين النص الأدبي، وربما تكون هذه إضافة تُحسب لهذه الدراسة.
- ٦ - فتح المجال لبحوث مستقبلية جديدة؛ تعنى ببناء أدوات لتحليل النص الأدبي في مراحل تعليمية أخرى؛ تستخدم مداخل منهجية جديدة في بنائها.

سابعاً - إجراءات الدراسة :

سارت إجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية :

أ - بعد مراجعة البحوث والدراسات، وأيضا بعد مراجعة الأدبيات التربوية في التخصص خلصت الدراسة إلى وجود عدة منهجيات لتحليل النص الأدبي، تتصل بمضمون - مضامين - النص .

ب - حددت الدراسة هذه المنهجيات في ثلاث، تمثل الإطار الإجرائي للدراسة الذي يمكن توضيحه فيما يلي :

١ - تقديم نص شعري للطالب، ليحلله من تلقاء ذاته، تحليلاً ذاتياً دون تقديم محك للتحليل .

٢ - تقديم النص الشعري ذاته للطالب، ليحلله من خلال أسئلة ستة موجهة، تقدم للطالب، ويحجب عنها، ومن خلالها يحلل الطالب النص .

٣ - تقديم النص الشعري ذاته للطالب، مع تقديم أداة لتحليل النص (معيار الدراسة) يقرأها الطالب .

ولتنفيذ ما تقدم، استُقر بعد طول تفكير على اختيار نص حديث هو (الفردوس المفقود) للشاعر السوداني محمد أحمد محبوب، وهذا النص لم يدرسه الطلاب من قبل، والتعامل مع هذا النص لا يمثل مشكلة بالنسبة للطلاب لكونه يمس جانباً قومياً وتتسم بتعبيراته بكونها عصرية، لا غموض، ولا لبس فيها، ولا في معاني النص كذلك .

وجدير بالذكر أنه أثناء تطبيق الدراسة ميدانياً - كما سيأتي بعد قليل - روعي وجود فترة زمنية بين كل نوع من أنواع التحليل الثلاثة لا تقل عن شهر ونصف، وذلك محاولة من الدراسة لتحديد عامل (ألفة الطلاب مع النص الواحد).

وقد اقتصرَت الدراسة على هذه المنهجيات الثلاث تحقيقاً للتنوع على النحو التالي:

١ - القراءة للنص الأدبي لا تخلو من هذه المنهجيات، فإما أن يقرؤه الطالب بنفسه، ويستخرج مضامينه الأدبية والفنية (وهذا يمثل الاتجاه الأول - التحليل الذاتي).

٢ - وإما أن يعطى النص للطالب، ثم تعقبه أسئلة يجيب عنها من خلال فهمه للنص، وهذه الأسئلة تكون موجهة له (وهذا يمثل الاتجاه الثاني - التحليل من خلال الأسئلة الموجهة).

٣ - إما أن يطلب من القارئ للنص أن يحلله في ضوء معايير محددة (وهذا يمثل الاتجاه الثالث - التحليل بالمعيار).

ومن ثم رأت الدراسة أن المنهجيات الثلاث هي الركائز الأساسية لتحليل أي نص أدبي، وهي سبل محددة وواضحة لتعامل الطالب مع النص.

بناء أداة تحليل النص الأدبي (معيّار الدراسة):

أشير إلى أنه في الحالة الثالثة - من مراحل تحليل النص - يقدم النص للطالب، ومعه معيار التحليل، الذ توصلت إليه الدراسة، على نحو ما ورد في إجراءات الدراسة.

ولتوضيح كيفية بنائه فإن الدراسة تجيب عن السؤال الخامس - من أسألتها - وهو:

- كيف يمكن بناء أداة موضوعية (معيّار) لتحليل النص الأدبي؟

١ - بعد استقراء الدراسات الأدبية، التي عنيت بمضامين النص الأدبي خلصت الدراسة إلى الجوانب الثلاثة الموجودة في النص - والتي عرض

- لها في الإطار النظري^(*) وهي: الأفكار والمعاني - الوجدان والعاطفة -
 بنية النص وسماته الفنية - ، وكل منها له تفرعات أخرى.
- ٢ - صيغت أسئلة موضوعية على كل جانب منها، جاءت هذه الأسئلة في
 نمطين هما: التكملة، الاختيار من متعدد. والجدول التالي يوضح
 تصنيف الأسئلة، وعددها، ونمطها في المعيار فيما يلي:

جدول (١) يوضح تصنيف الأسئلة، وعددها، ونمطها

بنية النص وسماته الفنية				الوجدان والعاطفة	الأفكار والمعاني
السمات الفنية	الصيغ التعبيرية	الجملة والتركييب	الكلمات		
الأسئلة من ٢٦-٢٥ اختيار من متعدد	الأسئلة من ٢٤-٢١ اختيار من متعدد	الأسئلة من ٢٠-١٨ اختيار من متعدد	الأسئلة من ١٧-١٣ اختيار من متعدد	الأسئلة من ١٢-٨ اختيار من متعدد	الأسئلة من ٤-١ تكملة الأسئلة من ٧-٥ اختيار من متعدد

- ٣ - وضعت درجات تقديرية للإجابات الصواب في كل جانب، وكانت على
 النحو التالي:
- الأفكار والمعاني: عشر درجات ونصف ١٠,٥ .
- الوجدان والعاطفة: درجتان ونصف ٢,٥ .
- بنية النص: الكلمات (٢,٥) والجملة (٢) والصياغة (٤) والأسلوب (١) أي
 تسع درجات ونصف.

(*) هذه العناصر هي: تمثل لما خلصت إليه الدراسة من الكتابات الأدبية والنقدية في عناصر التجربة
 الشعرية أو مضمون النص الأدبي وهي: الفكر (الأفكار)، الوجدان (العاطفة)، بنية النص
 (الصور التعبيرية).

- وبذا تكون النهاية العظمى للمعيار اثنتين وعشرين درجة ونصف (٢٢,٥ درجة).
- وذلك في ضوء أن جُعِلت (نصف درجة) للإجابة الصواب في كل جزئية (من السؤال) إذا كان تكملة، أو للسؤال بأكمله؛ إذا كان اختياراً من متعدد.
- ٤ - صمم الباحثان كراسة للإجابة عن المعيار، يتعامل الطالب معها - كتابة - دون كراسة الأسئلة (المعيار ذاته) التي يحافظون عليه نظيفة(*) .
- ٥ - بعد الاستقرار على بناء المعيار، وهيكله، وطريقة تقدير الدرجات، والإجابات الصواب - التي تراها الدراسة - استتبع ذلك عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال طرق تدريس اللغة العربية والمناهج والاختبارات. كما عرض على بعض أساتذة الأدب والنقد بكليتي التربية والأدب بجامعة طنطا. وذلك لإبداء رأيهم في:
- مدى اشتمال المعيار على كل مضامين النص الأدبي.
- مدى صلاحية المعيار؛ ليكون أداء لتحليل النص، ومدى صلاحية أسئلته الفرعية.
- مدى مناسبة طريقة تقدير الدرجات لكل سؤال، حسب طبيعته، ومدى مناسبتها للمعيار ككل.
- مدى صحة الإجابات الصواب (في مفتاح التصحيح).
- وبعد عرضه عليهم، وإبدائهم لوجهات نظرهم في المعيار، حرصت الدراسة على مناقشتهم في آرائهم، سعياً للإفادة منها، والأخذ بأصلحها.
- وبعد تحليل هذه الآراء عُدلت بعض العبارات، وبعض الإجابات، وأضيفت بعض الكلمات.
- ٦ - تحققت الدراسة من صدق الأداة من خلال صدق المحكمين، وصدق المضمون أو الصدق الظاهري، أما ثبات الأداة فتحقق من خلال تطبيق

(*) انظر ملحق الدراسة (١).

الأداة على عينة استطلاعية (٣٠ طالباً) من طلاب كلية التربية، وذلك فيما يلي:

- تحديد الزمن التجريبي وبلغ (٤٥) دقيقة بقسمة الزمن الذي استغرقه أول طالب، وآخر طالب على (٢).
 - تحليل الأسئلة ومعالجتها إحصائياً وذلك بحساب معامل الثبات الذي بلغ (٩٠٪) من خلال معادلة (كيودر ريتشاردسون K-R-20) (معادلة التعادل المنطقي).
 - تم حساب درجات الصعوبة، دليل التمييز، ووظيفية البدائل للأسئلة.
- وبعد التحقق من كل ما تقدم أضحي المعيار في (صورته النهائية) جاهزاً للتطبيق^(١).

ج - عينة الدراسة، وإجراءات التطبيق عليها:

اختيرت عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بكفر الشيخ للعام الجامعي ١٩٩٤/٩٣ للفرقتين الثالثة والرابعة في قسم اللغة العربية، وقسم التعليم الأساسي (شعبة اللغة العربية). وقد تم الإعداد للتطبيق في بداية العام الدراسي، حيث استغرق التطبيق خمسة أشهر، حيث كما أشير إلى أن بين كل مرحلة وأخرى (بين كل اختبار وآخر) بشهر ونصف على الأقل، وطُبقت الاختبارات الثلاثة على طلاب كل فرقة بحيث يجيب الطالب الواحد في مرات التطبيق عن الاختبارات الثلاثة، وفق المراحل الثلاث التالية:

- ١ - يقدم للطالب النص، ومعه ورقة فلوسكاب بيضاء ثم يطلب إليه قراءة النص، وتحليله أدبياً بذاته، حسب رؤيته هو، ودراسته السابقة للنصوص الأدبية.
- ٢ - يقدم للطالب النص ذاته، ومعه ورقة فلوسكاب بيضاء، ثم تقدم إليه

(١) انظر ملحق الدراسة (١).

أسئلة ستة، ويقرأ النص، ويحجب عن الأسئلة، ومن خلال هذا يحلل النص (**).

٣ - يقدم للطالب النص ذاته، ومعه (معيار الدراسة) وكذا (كراسة الإجابة عن المعيار) ويطلب إليه قراءة النص، ثم قراءة كل سؤال، والإجابة عنه في كراسة الإجابة، وقد أعطيت تعليمات للطلاب بذلك.

وجدير بالإشارة أن المعيار سبق بخطاب موجه للطلاب، به تحديد لمعايير التحليل، وبيان المطلوب منه، وتوضيح طريقة الإجابة عن الأسئلة (كما هو واضح في ملحق الدراسة).

وهكذا تجمعت لدى الدراسة ثلاث ورقات لكل طالب ورقة للتحليل الذاتي، وورقة للتحليل بالأسئلة فضلاً عن كراسة الإجابة عن المعيار، أي ثلاث درجات ينبغي حصول كل طالب عليها من التطبيق.

وقد استبعدت أوراق بعض الطلاب، الذين لم يحضروا الجلسات الثلاث، وبعد استبعادهم يمكن بيان عينة الدراسة فيما يلي:

(**) الأسئلة الستة التي قدمت للطلاب في (التحليل بالأسئلة) هي:

- ١ - ما الأفكار العامة في النص؟
 - ٢ - ما الأفكار الجزئية في النص؟
 - ٣ - ما علاقة الأفكار الجزئية بالعامة في النص؟
 - ٤ - ما سمات العاطفة في النص؟
 - ٥ - ما السمات الأسلوبية في النص؟
 - ٦ - ما أوجه النقد، التي تراها في النص؟
- وهذه الأسئلة - رأى الباحثان - أنها تمثل أساسيات في تحليل النص، ولم تشأ الدراسة أن تجعل أسئلة لباقي العناصر كالموسيقا والألفاظ والخيال لاعتبارات عديدة أبرزها أن هذه الأسئلة تعبر عن النسق العام الذي يمكن أن يتبعه الطالب في باقي العناصر فضلاً عن كونها تمثل مفاتيح للتحليل، وإذا استطاع الطالب السير فيها فإنه بوسعه أن يفعل هذا مع الباقي... وقد جاءت الدراسة بسؤالين لهما طابع العمومية، وهما السؤالان الخامس والسادس لاشتغالهما على أمرين مهمين (الأسلوب - النقد) يدور في إطارهما عناصر أخرى كثيرة؛ لم تُفرد لها أسئلة.

جدول رقم (٢) يوضح عينة الدراسة

الفرقة العدد	الفرقة الرابعة (عربي)	الفرقة الرابعة (أساسي عربي)	الفرقة الثالثة (عربي)	الفرقة الثالثة (أساسي عربي)
ن	١٠٦ طلاب	٥١ طالبا	٧٠ طالبا	٥٧ طالبا

د - طريقة التصحيح لإجابات الطلاب:

١ - في الحالة الأولى: في (التحليل الذاتي) تعاملت الدراسة مع أوراق الطلاب من خلال: - الحكم على مدى قدرة الطالب على تذوق النص الشعري المقدم من خلال ذكره لعناصر النص - التي رآها الباحثان - وهي: العاطفة - الأفكار - الألفاظ - الخيال - الصور - الموسيقى - الصياغة(*) . وخصصت ثلاث درجات لكل عنصر: في حالة ذكره للعنصر، يعطى درجة واحدة. وفي حالة فهمه وتذوقه وتحليله للعنصر، يعطى درجتين.

وبذا تكون النهاية العظمى إحدى وعشرين درجة (٢١ درجة).

وبعد تحليل إجابات الطلاب من خلال القراءة المدققة والمتأنية لها، صُحِّحت في ضوء ما تقدم.

٢ - في الحالة الثانية: في (التحليل بالأسئلة) تعاملت الدراسة مع إجابات الطلاب من خلال: - الحكم على صحة إجابات الطالب عن الأسئلة من خلال النص الشعري المقدم في ضوء إجابات معيارية - عرضت على المحكمين في مرحلة الإعداد - لكل سؤال وجُعِلت (نصف درجة) لكل جزئية من الإجابة على النحو التالي: الأفكار العامة (١,٥) - الجزئية (٤,٥) العلاقة بينها (٢) - سمات العاطفة (٢) - السمات الأسلوبية (٢) - أوجه النقد (٣,٥).

(*) هذه العناصر أُشير إلى تأصيلها الأكاديمي والبحثي في الإطار النظري من الدراسة وهي بالفعل - العناصر - إعادة صياغة لعناصر التجربة الشعرية (مضمون النص الأدبي) مضافاً إليها عنصر جديد، هو الصياغة.

وبذا تكون النهاية العظمى خمس عشرة درجة ونصف (١٥,٥ درجة).

وبعد قراءة إجابات الطلاب، قُدرت الدرجات في ضوء الإجابات الصواب التي سبق أن استقرت عليها الدراسة.

٣ - الحالة الثالثة: تعاملت الدراسة مع كراسة الإجابة على المعيار الذي أُجيب عنه من خلال النص المقدم (الفردوس المفقود)، وقد وضعت الدراسة إجابات معيارية محكمة، تم التصحيح في ضوءها، وقدرت الدرجات على النحو السابق الذي ذكر في بناء المعيار، كانت النهاية العظمى (٢٢,٥ درجة).

وتم التصحيح من خلال مفتاح مثقب (في الاختيار المتعدد) أما أسئلة التكملة فكان لا بد من قراءتها جيداً، وتقدير الدرجات لإجابة الطالب في ضوء الإجابة الصواب.

وهكذا تجمع لكل طالب ثلاث درجات - أمام اسمه - بعد تصحيح الدرجات، وتفرغيها، وتبويبها. وتجدد الإشارة - بعد ذكر إجراءات الدراسة إلى أمرين مهمين:

١ - حرصت الدراسة على اختيار نص أدبي لم يدرسه الطلاب من قبل بصورة متكاملة كي لا يكون لدراسته ولخبرة الطلاب به أثر في تحليلهم للنص، وكى لا تتدخل متغيرات جديدة على نتائج الدراسة فيكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر.

٢ - النهاية العظمى للاختبارات الثلاثة ليست واحدة فهي على الترتيب (٢١) (١٥,٥) (٢٢,٥) درجة - ولم تسع الدراسة إلى تشبيتها، لأن هذا كان سيضطرها إلى كثير من التصنع والتكلف. ولم تشأ أن تفعل هذا الأمر الذي كان من شأنه تيسير المعاملات الإحصائية، لكنها لم تعجز عن إيجاد بدائل إحصائية لتؤدي الغرض ذاته، كما سيأتي ذكره.

ثامناً - نتائج الدراسة ومناقشتها:

أجابت الدراسة عن السؤال الأول أثناء التنظير لموضوع الدراسة وهو:

- ما مضامين النص الأدبي، التي تمثل المحاور الرئيسة لتذوقه وتحليله؟

وهذه المضامين التي توصلت إليها الدراسة، وهي: العاطفة - والفكرة - والألفاظ - والخيال - والصور - والموسيقى - والصياغة. وتمثل هذه المضامين عناصر بناء النص الأدبي.

وكذا السؤال الثاني: أجابت عنه الدراسة أثناء التنظير لموضوع الدراسة وهو:

- ما معايير تحليل كل مضمون من هذه المضامين (معايير تحليل النص الأدبي)؟

وهذه المعايير هي ضوابط خلصت إليها الدراسة كأساس لتحليل كل مضمون من المضامين السبعة المذكورة في السؤال الثاني، فصلت الدراسة ذلك في إطارها النظري.

كما أجابت الدراسة عن سؤالها (الخامس) أثناء تفصيل إجراءات الدراسة، وهو:

- كيف يمكن بناء أداة موضوعية (معياري) لتحليل النص الأدبي؟

أما الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها استخدام أساليب إحصائية، فيمكن تناولها على النحو التالي:

للإجابة عن السؤال الثالث، وهو:

- ما مدى قدرة الطلاب على معرفة هذه المعايير، وتوظيفها داخل النص الأدبي من خلال تحليلهم للنص بأنفسهم (التحليل الذاتي)؟

صححت إجابات الطلاب، وفرغت الدرجات في جداول خاصة، وحُسب المتوسط الحسابي لكل عنصر (العاطفة - الأفكار - الألفاظ... الخ) كما حُسب المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لكل الطلاب. حدث هذا مع طلاب كل فرقة على حدة (من عينة الدراسة).

وبعد حساب المتوسط صُنفت الدراسة الطلاب إلى أقسام ثلاثة - حسب المتوسط والنزعة المركزية - هي (طلاب أقل من المتوسط - طلاب حصلوا على المتوسط - طلاب أعلى من المتوسط) ولتحقيق ذلك أحصت الدراسة (التكرارات) ثم حسبت النسب المئوية على نحو يمكن توضيحه في الجدول التخطيطي الأنموذجي التالي:

جدول (٣) يوضح كيفية تمثيل المعلومات إحصائياً في التحليل الذاتي لإحدى الفرق (رابعة أساسي) ن = ٥١ (كنموذج لتصميم الجداول)

العنصر	طبيعته	المتوسط	أقل من المتوسط		المتوسط		أعلى من المتوسط	
			التكرار	النسبة المئوية	ت	%	ت	%
العاطفة	ذكر العنصر	٠,١٨	٤٢	%٨٢			٩	%١٨
	فهمه وتذوقه	٠,٢٤	٤٣	%٨٤			٨	%١٦

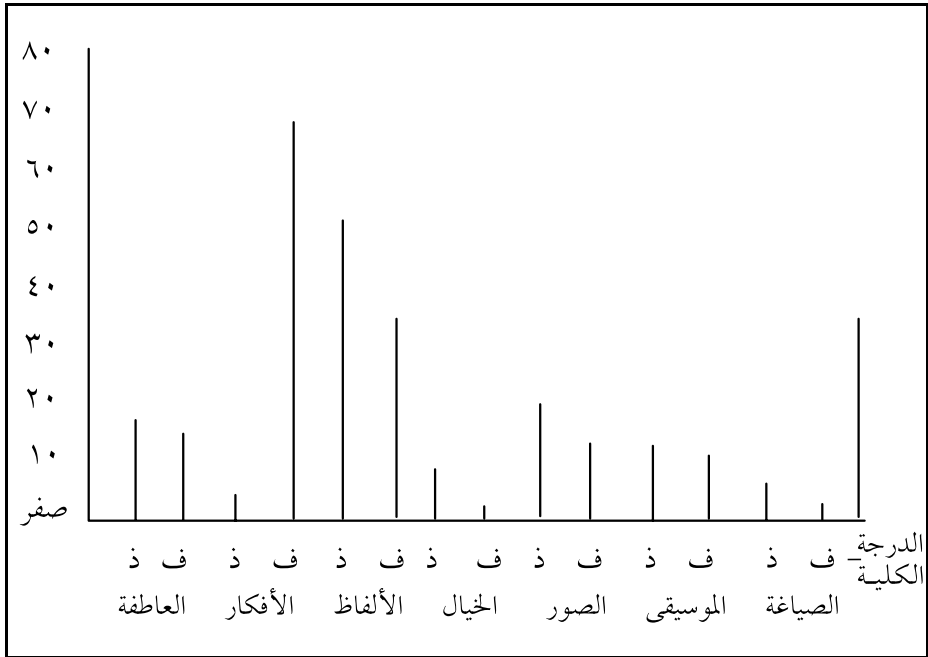
مع ملاحظة أن المتوسط هو أساس التصنيف كما يتضح مما تقدم، وأن حساب النسب المئوية يعتمد عليه في التصنيف لأداء الطلاب عينة الدراسة.

والجدول التالي يعرض لتكرارات الدرجات والنسب المئوية وتصنيفها في اختبار التحليل الذاتي وفق فرق الدراسة.

وترى الدراسة أنه بعد أن تجمعت لديها أربعة جداول إحصائية (للعينة) وضعت في الجدول السابق (٤) أن تجعل ذلك في أعمدة تكرارية من خلال الأشكال البيانية ثم تعقب عليها بعد ذلك، تفسيراً، وتحليلاً.

(١) الفرقة الرابعة (تعليم أساسي عربي) $n = ٥١$.

(في التحليل الذاتي) - الأبعاد (العناصر) الأعلى من المتوسط.

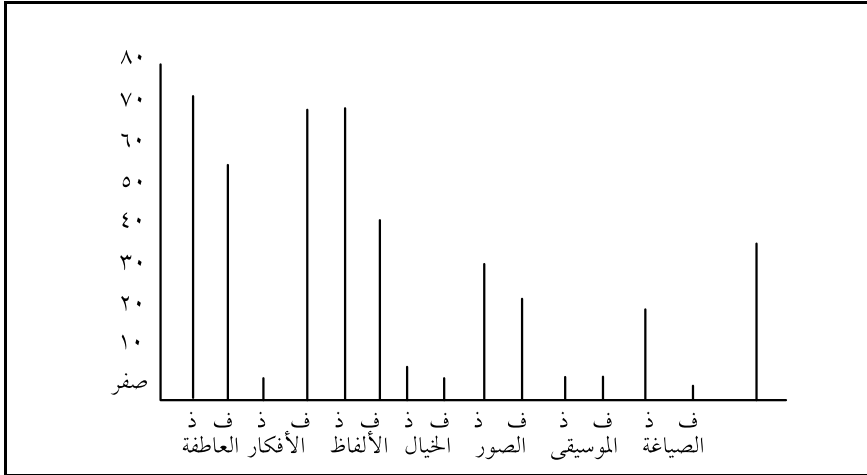


الأعمدة التكرارية توضح تكرارات النسب المئوية للأبعاد (العناصر) المختلفة.

(*) (ذ) اختصار لذكر العنصر، (ف) اختصار لفهم العنصر وتدوقه وتحليله.

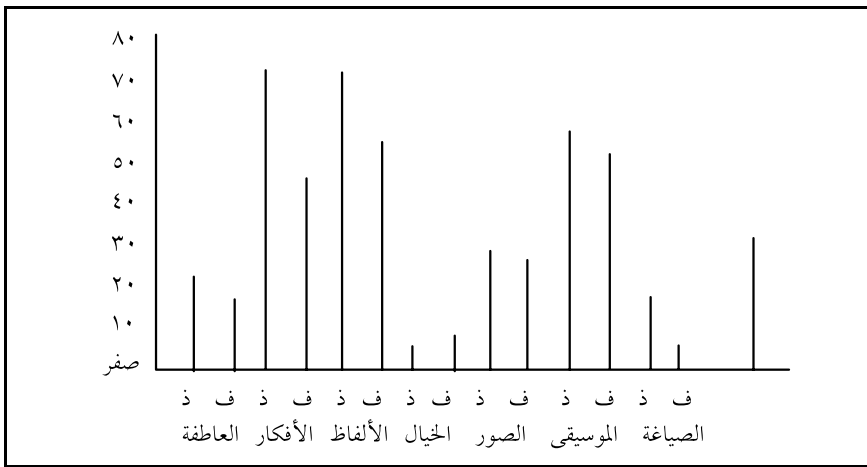
(٢) الفرقة الرابعة (لغة عربية) ن = ١٠٦ .

(في التحليل الذاتي) - الأبعاد (العناصر) الأعلى من المتوسط .



(٣) الفرقة الثالثة (تعليم أساسي) عربي ن = ٥٧ .

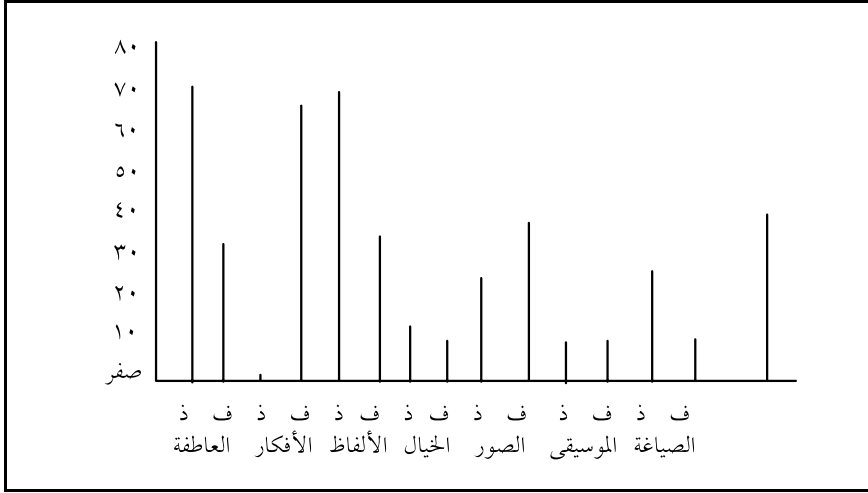
(في التحليل الذاتي) - الأبعاد (العناصر) الأعلى من المتوسط (**).



(**) جدير بالإشارة أن الدراسة رأت أن يكون (أعلى من المتوسط) هو أساس هذه الأعمدة التكرارية، لأنه رصد صادق لأداء الطلاب (في التحليل الذاتي) ومن خلال قراءتنا لأعلى من المتوسط نستطيع تبين ما هو (أقل من المتوسط) مما يكمل المائة (النسبة المئوية)، خاصة أنه لا يوجد أحد في القسم الثاني (المتوسط) إلا في الدرجة الكلية .

(٤) الفرقة الثالثة (لغة عربية) ن = ٧٠

(التحليل الذاتي - الأبعاد) (العناصر) الأعلى من المتوسط



وبالتأمل في الأشكال البيانية الموضحة بعاليه، وبقراءة مدققة للنسب المئوية التي مثلتها الأعمدة التكرارية؛ يلاحظ ما يلي:

١ - أن عنصر (الخيال) هو أقل العناصر فهما وتذوقاً لدى عينة الدراسة، فمتوسط النسب المئوية للطلاب الأقل من المتوسط يتجاوز ٩٠٪ ومتوسط الأعلى من المتوسط يقارب ١٠٪. فهذا العنصر (الخيال) لم يذكر كثيراً في تحليل الطلاب النص، وإذا ذكر فإنه لا يُتذوق بصورة صحيحة. وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود تفريق واضح لديهم بين الصور البلاغية والخيال. وقد تبين ذلك من خلال تحليل ما كتبه الطلاب، حيث بدا الخلط واضحاً بين الصور البلاغية والخيال.

٢ - يأتي عنصر (الصياغة) أقل فهما وتذوقاً بعد عنصر (الخيال) فمتوسط النسب المئوية للطلاب الأقل من المتوسط تجاوز ٨٠٪ ومتوسط النسب الأعلى من المتوسط يقارب ٢٠٪، وربما يرجع ذلك إلى عدم معرفة كثير

من الطلاب بهذا العنصر، أو أن ذلك لا يدخل في إطار تحليل النص، أو أنهم لم يسبق لهم التدريب عليه في دروس الأدب.

٣ - يلي ذلك مباشرة (الموسيقى الذي جاء من أقل العناصر فهما وتذوقا بعد عنصري (الخيال والصياغة) فمتوسط النسب المئوية الأقل من المتوسط تجاوز ٧٨٪. ومتوسط النسبة الأعلى من المتوسط ٢٢٪. وربما يرجع ذلك إلى أن هذا العنصر لم يفتن إليه كثر من الطلاب خاصة أنهم قد لا يستطيعون تحديد الوزن الشعري، أو الموسيقى الداخلية داخل النص.

٤ - وجاء عنصر (الصور) بعد ذلك أقل فهما وتذوقا من قبل الطلاب بعد العناصر الثلاثة السابقة؛ فمتوسط النسب المئوية الأقل من المتوسط تجاوز ٦٧٪، ومتوسط النسب الأعلى من المتوسط ٣٣٪. وكان يتوقع أن يكون تذوقهم وتحليلهم للصور البلاغية أفضل من هذا.

٥ - عناصر (الألفاظ - الأفكار - العاطفة) حسب ترتيبها - جاء فهم الطلاب وتذوقهم لها متوسطا بنسبة مئوية مقاربة من ٥٠٪ (***) وهذه العناصر معروفة سلفا لديهم، وكان يتوقع كذلك أن يكون تحليلهم لهذه العناصر الثلاثة أعلى من المتوسط بكثير.

ويمكن ترتيب العناصر حسب ذكر الطلاب لها وفهمه وتذوقهم إياها على النحو التالي:

العاطفة - الأفكار - الألفاظ - الصور - الموسيقى - الخيال - الصياغة.

فأقل العناصر تذوقا (الصياغة ثم الخيال ثم الموسيقى ثم الصور) والعناصر الثلاثة (الألفاظ - الأفكار - العاطفة) تلي ذلك في تذوق الطلاب لها.

ويمكن القول - بإيجاز للإجابة عن السؤال الثالث - إن كل عنصر من عناصر التحليل (المعايير) موجودة بقدر مختلف عن الآخر في النتيجة العامل للتحليل، وتجد الدراسة منطقية في أن عناصر (الخيال - الصياغة - الموسيقى) جاء تذوق الطلاب لها ضعيفاً، أما عنصر (الصور البلاغية) فجاءت النتائج فيه

بخلاف ما يتوقع - والعناصر الثلاثة الأخرى (الألفاظ - الأفكار - العاطفة) رغم أن تذوق الطلاب لها جاء متوسطا ومقبولا، فإنه كان من المنطقي أن يكون تذوقهم أعلى من هذا بخاصة أنهم في المرحلة الجامعية، وفي الفرق النهائية منها. وذلك لكون هذا العنصر أكثر شيوعا ومن السهل تعرفه. وتجدر الدراسة أن هذه النتيجة منطقية في أن عناصر (الخيال - الصياغة - الموسيقى) جاء تذوق الطلاب لها ضعيفا، وجاء تذوقهم للصور البلاغية أقل مما يتوقع، أما العناصر الثلاثة الأخرى (الألفاظ - الأفكار - العاطفة) فجاء تذوق الطلاب لها متوسطا، وكان يفترض أن يكون تذوقهم لها أعلى خاصة أنهم في الفرق النهائية في الدراسة الجامعية.

وهذه النتائج تشير إلى أن الطلاب لا توجد لديهم القدرة على التحليل الذاتي للنص الأدبي، وبمعنى آخر أنهم لا يمتلكون مقومات تحليل النص الأدبي، وقد يرجع سبب ذلك إلى عدم إتاحة فرص كافية لتدريب الطلاب على هذا النوع من التحليل للنص الأدبي، وهذا يدعو إلى تنبيه أساتذة الأدب والنصوص والنقد بأن يعرفوا طلابهم هذه المضامين، ويتيحوا لهم فرصة لتحليل نصوص أدبية داخل حجرة التدريس.

إلى أي مدى يستطيع الطلاب تحليل النص من خلال أسئلة موجهة (التحليل بالأسئلة)؟

للإجابة عنه صححت أوراق الطلاب، وفرغت درجاتهم، وحسب المتوسط الحسابي لكل سؤال، ثم الدرجة الكلية. وقسمت درجات الطلاب إلى أقسام ثلاثة (أقل من المتوسط - في المتوسط - أعلى) من المتوسط = عدد حساب التكرارات والنسب المئوية كما بدا ذلك في جدول (٣).

والجدول التالي يعرض لتكرارات الدرجات والنسب المئوية وتصنيفها في اختبار التحليل بالأسئلة وفق الفرق الدراسية .

جدول رقم (٥) يوضح تكرارات الدرجات والنسب المئوية وتصنيفاتها في اختبار التحليل من خلال أسئلة موجهة، وفق الفرق الدراسية

م	عناصر محتوى الأسئلة الستة	رابعة أسامي ن = ٥١				رابعة عربي عام ن = ١٠٦				ثالثة أسامي ن = ٥٧				ثالثة عربي ن = ٧٠			
		أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	أعلى من المتوسط	المتوسط	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	أعلى من المتوسط	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	أعلى من المتوسط	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	أعلى من المتوسط	أقل من المتوسط
١	الأفكار العامة	١٦	٣٣	٢٣	٤٢	١٣	٣٦	١١	٢٨	٣٨	٢٦	٩	١٦	٢١	٤٠	٤٢	١٠
٢	الأفكار الجزئية	٢٣	٤٥	٤	٨	٣١	٢٩	٢٥	٢٤	١٣	٣١	٥٤	٢٤	٨	١٢	٤٤	٣١
٣	العلاقة بينهما	٣١	٦١	١٦	٣٢	٣٥	٧	١٥	١٦	٣٩	٢٦	٣٠	٦	٤٠	٥٧	٢٥	٢٦
٤	سمات المناطق	١٧	٣٣	٢١	٤١	١٣	٢٦	١٠	٢٣	٤١	١٠	١٧	١٠	٢٩	٥٢	١٤	٢٠
٥	سمات الأسلوب	٣١	٦١	٨	١٥	٥٣	٥٠	٣١	٢٩	٣٩	١٢	١١	١٠	٣٥	٥١	١٤	٢١
٦	أوجه النقد	١١	٢٣	١٥	٢٩	٣٧	٣٥	١٧	١٦	٣٣	١٨	٩	٨	٢٢	٣١	٢١	٢٧
٧	الدرجة الكلية	٩,١١	٣٦	٨	١٥	١٧	٢٦	٤٤	٤٤	٦	٣٣	٣٢	٥٦	٣١	١٢	١٧	٣٥

رابعاً: الفرقة الرابعة (أساسي عربي) ن = ٧٠ - التحليل بالأسئلة.

(١) الأبعاد (العناصر) الأقل من المتوسط. (٢) العناصر التي تقع في المتوسط. (٣) الأبعاد (العناصر) الأعلى.

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ - أن الإجابة عن السؤال الخاص بـ (تحديد العلاقة بين الأفكار العامة والجزئية كانت) أقل العناصر تحليلاً من قبل الطلاب حيث كان متوسط النسب المئوية للطلاب الأعلى من المتوسط (١٥٪) والأقل من المتوسط (٢٨٪) ومتوسط الذين يقعون في المتوسط (٥٧٪). وربما يرجع ذلك إلى أن تحديد الأفكار العامة وحدها أمر هين، وكذا تحديد الأفكار الجزئية، أما البحث عن العلاقة بينهما فهذا يستلزم تفكيراً وجهداً وربطاً. ومن ثم كانت استجابات الطلاب ضعيفة.

٢ - كانت استجابة الطلاب عن سمات العاطفة في تحليلهم لها ضعيفة، ويلى ذلك (العلاقة بينهما) فمتوسط النسب المئوية للطلاب الأعلى من المتوسط (٢٢٪) والأقل من المتوسط (٢٠٪) ومتوسط الذي يقعون في المتوسط (٥٧٪). . . . والواضح أنه كان يتوقع أن يكون تحليلهم للعاطفة مرتفعاً بيد أن التمرکز حول المتوسط هنا وربما يرجع ذلك إلى عدم استطاعتهم فهم مضمون النص واستخراج الجوانب العاطفية فيه مما أدى إلى ضعفهم في هذا الجانب.

٣ - السؤال الخامس عن (سمات الأسلوب) جاء تذوق الطلاب له وتحليلهم إياه ضعيفاً كذلك، وتالياً للسؤالين الثالث والرابع. فمتوسط النسبة المئوية للطلاب الأعلى من المتوسط (٢٣٪) والأقل من المتوسط (٣١٪)، ومتوسط الذين يقعون في المتوسط (٤٥٪). والملاحظ هنا نزوع الدرجات إلى المتوسط، وانخفاض متوسط الطلاب قد يرجع ذلك إلى

عدم اتضاح المقصود بكلمة (الأسلوب) لدى الكثيرين، واجتهادهم في تحليلها غالبا ما يجانبه الصواب.

٤ - السؤال السادس عن (أوجه النقد) جاء كالسؤال السابق من حيث انخفاض - تدني - مستوى الطلاب في نقد النص، فمتوسط النسب المئوية للطلاب الأعلى من المتوسط (٢٨٪) والأقل من المتوسط (٤١٪) والذي يقعون في المتوسط (٢٥٪). والملاحظ هنا ارتفاع نسبة الأقل من المتوسط عن الأسئلة السابقة، وهذا يشير إلى حدوث تقدم نسبي في التحليل النقدي للنص، والذي ما زالت مؤشراتته منخفضة في الأعلى من المتوسط، قد يرجع ذلك إلى أنه رغم صعوبة نقد النص بالنسبة للطلاب فإن الخبرات الدراسية التي مر بها الطلاب في الجامعة تسمح لهم بنقده، بيد أن ذلك موجود بصورة ضعيفة هنا.

٥ - السؤال الأول والثاني عن (الأفكار العامة - الأفكار الجزئية) جاء تحليل الطلاب لهما جيدا؛ فمتوسط النسب المئوية للطلاب الذين يقعون في المتوسط في الأفكار العامة (٥٨٪)، وهذه نسبة جيدة يتأرجح بها متوسط الطلاب الذين يقعون أعلى أو أقل من المتوسط بين (٣٢٪) أعلى - ٢٤٪ أقل). وكذا متوسط النسب المئوية للطلاب الأقل من المتوسط في الأفكار الجزئية (٥٢٪) والأعلى من المتوسط (٤١٪)، والأقل من المتوسط (١٦٪). وقد يرجع تقدم الطلاب وإجادتهم في تحديد الأفكار العامة والجزئية إلى كونهم يستطيعون ذلك بحكم دراستهم الأدبية في المرحلة الثانوية والجامعة، وخاصة أن هذا أمر يُركز عليه عند تدريس النص الأدبي بصورة نمطية تقليدية.

ويمكن القول - إيجازا للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة - إن تحليل الطلاب للنص الأدبي من خلال الأسئلة المقدمة لهم قد تفاوت أداء الطلاب فيه من سؤال لآخر، أو من عنصر لآخر.

ويمكن لنا ترتيب العناصر حسب تحليل الطلاب لها، وإجادتهم فيها على النحو التالي:

الأفكار العامة - الأفكار الجزئية - أوجه النقد - سمات الأسلوب - سمات العاطفة - العلاقة بين الأفكار العامة والجزئية.

وتبدو هذه النتيجة منطقية إلى حد كبير في معظمها إلا فيما يتعلق ب (سمات العاطفة) التي كان يتوقع أن يكون تحليل الطلاب لها أفضل من هذا. كما أن (أوجه النقد) أتى متقدما في الترتيب، وكان يتوقع أن يتأخر قليلا. وما عدا ذلك فالتائج تتسم بالمنطقية والتصديق والقبول.

وبتأمل آخر في الأشكال البيانية بعامة يلاحظ اتساق النتائج الداخلية فيها؛ فأشكالها جاءت متشابهة ومتقاربة - إلى حد كبير - في كل قسم من الأقسام الثلاثة (أعلى من المتوسط - يقع في المتوسط - أقل من المتوسط).

ويشار أخيرا إلى أن الدراسة لم تلاحظ تميزا أو طفرة في نتائج الفرق الرابعة دون الثالثة، وربما يرجع ذلك إلى أن الأسئلة لا تقيس تحصيليا دراسيا، إنما هي أقرب إلى قياس الكفاءة التحليلية لدى الطلاب، وهذا أمر يتطلب مهارات أدائية لا تحصيلية.

الإجابة عن السؤال السادس:

- إلى أي مدى يستطيع الطلاب تحليل النص في ضوء المعيار المقترح؟

للإجابة عن هذا السؤال اتبعت الدراسة الإجراءات نفسها، التي سارت عليها في السؤالين السابقين. والجدول التالي يعرض لتكرارات الدرجات والنسب المئوية وتصنيفها في اختبار التحليل بالمعيار، وفق الفرق الدراسية الأربع.

جدول رقم (٦) يوضح تكرارات الدرجات والنسب المئوية وتصنيفاتها في اختيار التحليل

م	بنود المعيار	رابعة أساسي ن = ٥١				رابعة عربي عام ن = ١٠٦				ثالثة أساسي ن = ٥٧				ثالثة عربي عام ن = ٧٠			
		أقل من المتوسط	ت	ت	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	ت	ت	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	ت	ت	أقل من المتوسط	أقل من المتوسط	ت	ت	أقل من المتوسط
١	الأفكار والمعاقي	١٧	٣٣/١٥	٢٩/١٩	٣٨/٣٨	٥,١	٤٨/٤٤	١١/١٠	٤٧/٤٥	٣٠	٣٥/٣١	١٢/٢١	٢٥/٤٤	٣٣	٤٧/٤١	١٢/١٧	٣٦/٢٥
٢	الوجدان والملاحظة	١٤	٢٧/١٧	٣٣/٢٠	٤٠/٤٠	١,٤١	٣٨/٣٦	٥١/٤٨	١٧/١٦	٣٨	٣٧/٣٠	١١/١٩	١٤/١٤	٢١	٣١/٣٠	١٣/٤٣	١٩/٣٨
٣	بنية الفصل وسمائه التقني																
٤	الكلمات	١٣	٢٦/٢٠	٣٩/١٨	٣٥/٣٥	١,١٧	٤٣/٤١	٥٢/٤٩	١١/١٠	١٧	٣٠/٣٠	٢٣/٤٠	١٧/٣٠	٣٢	٤٦/٣١	٢٢/٤٢	٧/٨
٥	الجميل	١٤	٢٧/٢٢	٤٣/١٥	٣٠/٣٠	١,٠٠	٢٧/٢٦	٤٨/٤٥	٣١/٢٩	١٦	٣٨/٢٧	٢٣/٤٠	١٨/٣٢	٢٧	٣٩/٣٦	٥٠/٣٧	٨/٧
٦	الصياغة	٢٠	٥٩/١٧	٣٣/١٤	٣٨/٣٨	١,٤٢	٥٥/٥٢	١٣/١٤	٣٥/٣٥	٣٨	٣٧/٣٧	١١/١٩	٨/١٤	٤٩	٧٠/٧٠	١/٢٠	٣١/٣١
٧	الأسلوب	٢٨	٥٥/٢١	٤٢/٢	٣/٣	٠,٤٧	٣٣/٣١	٤٣/٤١	٣٠/٢٨	٢٨	٥٠/٢٧	١٤/٢٥	١٤/٢٥	٢٠	٢٨/٢٨	٤٦/٢١	٣١/٣١
٨	الدرجة الكلية	٣١	٤١/٧	١٣/٢٣	٤٦/٢٣	١٠,٩	٢٦/٢٥	٨/٨	٧١/٧١	٣٨	٣٧/٣٧	٤٠/٤٠	١٥/٢٦	٤٠	٥٧/٨	١٠/٢٢	٣٢/٣٢

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١ - بعد حساب متوسطات النسب المئوية للفرق الأربع حسب الأقسام الثلاثة (أعلى من المتوسط... الخ) لوحظ أن نتائج الأبعاد (العناصر) جاءت متقاربة تماماً، حتى يصعب عليك - لأول وهلة - أن تبرز أيها أقل أو أكثر تحليلاً من قبل الطلاب، أو أيها أجاب الطلاب عن أسئلتها في الملعيار بصورة أفضل من غيرها، حيث يلاحظ تقارب النسب المئوية في الأقسام الثلاثة بالتصنيف.

٢ - إذا أردنا ترتيب مكونات المعيار (العناصر والأبعاد) حسب إجابة الطلاب أو إخفاقهم فإنه بشيء من التدقيق في متوسطات النسب المئوية للفرق الأربع في كل مكون (عنصر) يمكن تفصيل ذلك على النحو التالي:

- مكون (الكلمات) الذي ينتمي إلى (بنية النص) هو أقل متوسطاً من حيث إجابة الطلاب، فمتوسط النسب المئوية لدى الطلاب الأعلى من المتوسط (٢٦٪) والأقل (٤٠٪) والذين يقعون في المتوسط (٤٣٪).

- يلي ذلك مكون (الوجدان والعاطفة) وهو مكون مستقل، فمتوسط النسب المئوية لدى الطلاب الأعلى من المتوسط (٢٣٪) والأقل (٤٠٪) في المتوسط (٣٥٪).

- ثم يلي ذلك مكون (الأسلوب) الذي ينتمي إلى بنية النص، فمتوسط النسب المئوية لدى الطلاب الأعلى من المتوسط (٢٧٪) والأقل (٤٠٪) في المتوسط (٣٨٪).

- ومكون (الجملة) الذي ينتمي إلى بنية النص جاء تالياً للأسلوب فمتوسط النسبة المئوية لدى الطلاب الأعلى من المتوسط (٢٨٪) والأقل (٣٦٪) وفي المتوسط (٤٥٪).

- ومكون (الصياغة) الذي ينتمي إلى بنية النص جاء تالياً للأسلوب فمتوسط النسب المئوية لدى الطلاب الأعلى من المتوسط (٢٦٪) والأقل (٥٧٪) وفي المتوسط (١٦٪).
- أما مكون الأفكار والمعاني وهو مكون مستقل. فكانت النتائج فيه أفضل من غيرها بصورة ملحوظة، فمتوسط النسب المئوية لدى الطلاب الأعلى من المتوسط (٤٠٪) والأقل (٤٠٪) والذين يقعون في المتوسط (١٩٪).

ويمكن لنا - إيجازاً للإجابة عن السؤال السادس - ترتيب العناصر (مكونات المعيار) حسب إجابة الطلاب في الإجابة عن أسئلتها، وحسب نتائج إجاباتهم وتحليلهم على النحو التالي:

الأفكار والمعاني - الصياغة - الجمل - الأسلوب - الوجدان والعاطفة - الكلمات.

وتقدم الطلاب في أسئلة (الأفكار والمعاني) عن غيرها يتسق مع النتيجة السابقة في السؤال الرابع؛ التي أكدت هذه النتيجة، وكذا تأخرهم - تدني درجاتهم - في (الوجدان والعاطفة) يساير النتيجة ذاتها في السؤال الرابع، وإن اختلف الاختبار في كل.

وبعامة فالتائج المذكورة هنا تدعم نتائج السؤال السابق - الرابع - ويلاحظ أن عنصر (الصياغة) - رغم جديته - أتى تالياً للأفكار متقدماً على عناصر أخرى - تبدو أسهل - كالجمل والكلمات، وإن كان الفرق بينها ضئيلاً.

وتجدر الإشارة إلى أن ثمة تشابهاً - ليس كبيراً - في الأشكال البيانية في الفرق الأربع في الأقسام الثلاثة في نتائج التحليل بالمعيار. بيد أن التشابه لم يكن بالتطابق ذاته الموجود في السؤالين السابقين، كما أن الاختلاف الموجود بينها متفاوت من مكون لآخر.

ويمكن رصد نتيجة عامة أخرى في الإجابة عن هذا السؤال، وهي أن أداء الطلاب على المعيار يعد جيداً فمتوسط النسب المئوية الأعلى من المتوسط أعلى من نظيرها في السؤالين السابقين، وهذا مؤشر لكون أداء الطلاب على المعيار أفضل من أدائهم في التحليل الذاتي، والتحليل بالأسئلة.

ومن ثم نستخلص أنه عند تحليل النص الأدبي يجب أن يركز المعلم على المضامين التي يحتويها النص، ويعرفها للطلاب ثم يطلب منهم أن يقدموا تطبيقاً عليها، وذلك من خلال إعطائهم نصوصاً يحللونها في ضوء المضامين المعطاة لهم.

الإجابة عن السؤال السابع:

- أي المنهجيات الثلاث أجاد فيها الطلاب دون غيرها في تحليل النص الأدبي وفي استكشاف مضامينه؟

للإجابة عن هذا السؤال تقارن الدراسة بين النسب المئوية للدرجة الكلية لدى عينة الدراسة كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٧) يوضح النسب المئوية للدرجة الكلية لعينة الدراسة

الفرقة نوع التحليل	المرفق الرابعة (أساس عربي)		المرفق الرابعة لغة عربية		فئة عربي أساسي		فئة عربي		المتوسط العام للنسب المئوية	الدرجة المعظمى لكل اعتبار
	الدرجة الكلية	%	الدرجة الكلية	%	الدرجة الكلية	%	الدرجة الكلية	%		
التحليل الذاتي	٤٠,٩	%٢٣	٢,٥٦	%٣١	٦,٧٤	%٣١	٧,٩٣	%٢٨	٣١	٢١ درجة
التحليل بالأسئلة	٦,٦٦	%١٢	٢,١٨	%٣٤	٧,٤١	%٣٣	٦,٤	%٢٦	٢٧	١٥,٥ درجة
التحليل بالمعيار	٢,٦٦	%٣٤	١٠,٩	%٤٨	٢,٨٠	%٣٥	٨,٠١	%٣١	٢٨	٢٢,٥ درجة

وبقراءة في النتائج السابقة يتضح ما يلي:

- أن التحليل من خلال المعيار جاء أداء الطلاب فيه عالياً عن التحليلين الآخرين؛ فمتوسط النسبة المئوية فيه للفرق الأربع (٣٨٪) وبلي ذلك اختبار التحليل بالأسئلة (٣٧٪) ثم اختبار التحليل الذاتي (٣٢٪).

وعلى الرغم من أن الفرق بين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار يمثل (١٪) لكنه يحمل دلالة، ويعد مؤشراً على النتيجة العامة السابقة، أما التحليل الذاتي فالتدني واضح فيه، وهو أقلها درجة، وهذا يشير إلى أن الطلاب لا يمتلكون مضامين التحليل.

وتتسم النتيجة السابقة بالمنطقية، وبمسايرتها للفكر النظري الذي تطرحه الدراسة. فتحليل الطالب النص من خلال معيار (أداة للتحليل) يساعده بالفعل على استكشاف مضامين النص، وتحليله بصورة أفضل بالمعيار. أما التحليل الذاتي فهو أقلها حيث يخضع لذاتية الطالب، وجانب الاجتهاد واضح فيه، ولا يقدم للطلاب ما يساعده على السير وفق خطوات محددة.

وإيجازاً للإجابة عن السؤال السابع يمكن القول إن منهجية التحليل من خلال المعيار (أداة التحليل) تساعد الطالب على تحليل النص واستكشاف عناصره - وبلي ذلك التحليل من خلال تقديم أسئلة للطلاب، ثم التحليل الذاتي دون أسئلة أو معيار الذي أكدت النتائج أنه أقلها عوناً للطلاب على تحليل النص.

وهذا أمر منطقي لأن الطالب أمامه معايير أو بنود ويحاول تطبيقها واستخراجها من النص. ولذا فإن الدراسة تركز على ضرورة معرفة هذه المعايير للأستاذ أولاً، ثم يطبقها مع طلابه.

وقد يكون تدني مستوى الطلاب في تحليلهم للنص الأدبي تحليلاً ذاتياً راجعاً إلى كون الأستاذ لم يعرف طلابه بالأسس أو المعايير اللازمة لتحليل النص الأدبي؛ ومن ثم انعكس ذلك على أداء الطلاب.

- الإجابة عن السؤال الثامن:

ما طبيعة العلاقة بين أداء الطلاب (عينة الدراسة) - وفق الفرقة والشعبة - في أنماط التحليل الثلاثة؟

للإجابة عن هذا السؤال وضعت الدراسة درجات الطالب في الاختبارات الثلاثة أمام اسمه، وحسب معامل الارتباط بين أداء الطلاب في الفرقة الواحدة على كل اختبارين معاً.

وقد صيغت فروض إحصائية صفيرية للإجابة عن هذا السؤال (**).

نتائج الفرض الأول:

- لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين طلاب الفرقة الرابعة (لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة (بين التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة ٢،١ - وبين التحليل الذاتي والتحليل بالمعيار ٣،١ - وبين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار ٣،٢).

ولتوضيح نتائج هذا الفرض نقدم الجدول التالي:

جدول (٨) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب الفرقة الرابعة (لغة عربية) على اختبارات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة ر	مج س × (*) ص	مج ص ^٢	مج س ^٢	الانحراف المعياري	المتوسط م	
دالة عند ٠,٠١	٠,٣٣	٦٢٩٩,٥	٦٦٣٣ ٦٥٨٨,٢٥	٨٠١ ٨١٤,٥	٢,٣٤ ١,٧٦	٧,٥٦ ٧,٦٨	التحليل الذاتي التحليل بالأسئلة
غير دالة	٠,١٠	٨٧٦٨	٦٦٣٣ ١٣٢٦١٣,٢٥	٨٠١ ٨٢٤,٥	٢,٣١ ٢,٢٨	٧,٥٦ ١٠,٩	التحليل الذاتي التحليل بالمعيار
غير دالة	٠,١٤	٩٠٦٤,٥	٦٥٨٨,٢٥ ١٣٢١٣,٢٥	٨١٤,٥ ٨٢٤,٥	١,٧٦ ٢,٢٨	٧,٦٨ ١٠,٩	التحليل بالأسئلة التحليل بالمعيار

(*) مج س ص = مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة في الاختبارين.

المؤشرات الإحصائية (ن = ١٠٦).

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند ٠,٠٥ = ٠,١٩٥

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند ٠,٠١ = ٠,٢٥٤

(**) لاختبار صحة هذه الفروض يُستخدم معامل الارتباط الذي توضحه المعادلة التالية:

$$r = \frac{\text{مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(\text{مج س} - 2) \times (\text{مج ص} - 2)}} \quad \text{ودرجات الحرية} = \text{ن} - 2$$

ولمزيد من التفصيلات، وللتعرف على المقصود بالرموز الموجودة في المعادلة يمكن الرجوع إلى كتب الإحصاء (٣٣٢/١٣).

ويتضح من الجدول السابق وجود دلالة للارتباط بين التحليلين الذاتي والأسئلة، وعدم وجود دلالة في باقي العلاقات. وهذا يعني ثبوت صحة الفرض (جزئياً) نظراً لعدم وجود دلالة للعلاقة إلا في جزء منه، وهو الجزء الأول الخاص بالعلاقة بين التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة.

والنتيجة السابقة ربما تشير إلى أن الأصل في البحث عن علاقة بين أنماط التحليل الثلاثة ألا تكون هناك علاقة دالة، ذلك لاختلاف أنواع التحليل، واختلاف الأداة (طريقة الاختبار)، واختلاف طريقة التصحيح لكل اختبار، ورغم ذلك فإننا لا نعدم وجود دلالة للعلاقة في هذا الفرض بين التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة، بيد أن هذه العلاقة جاءت عند مستوى ٠,٠١ وبنسبة ثقة منخفضة، وربما يساير ذلك الأصل العام الذي ذكر من أنه لا يفترض وجود علاقة أصلاً بين أنواع التحليل.

وإذا أردنا تفسير هذه العلاقة ذات الدلالة الضعيفة فيمكن القول إن ذاتية الطالب هي الأساس في الاختبار الذاتي، وفي اختبار الأسئلة تقدم إليه ليجيب عنها، وتبقى ذاتيته موجودة في الإجابة عن الأسئلة وفي تفصيل تحليل النص من تلقائيه. ولعل عنصر الذاتية الذي هو محور الاختبار الأول ثم عامل الذاتية والتلقائية الموجود في الاختبار الثاني يشير إلى إمكانية وجود علاقة ضعيفة الدلالة بينهما.

ويتأكد للدراسة عدم وجود دلالة في العلاقة بين التحليل الذاتي وبين التحليل بالأسئلة والمعيار، ويتفق مع الأصل العام الذي ذكرناه في البحث عن علاقة بين أنواع التحليل فعدم وجود دلالة للعلاقة يدعم وجهة نظر الدراسة في ذلك.

نتائج الفرض الثاني:

- لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين أداء طلاب الفرقة الرابعة (تعليم أساسي لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة.
- ولتوضيح نتائج هذا الفرض نقدم الجدول التالي:

جدول رقم (٩) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب الفرقة الرابعة (أساسي عربي) على اختبارات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة ر	مج س × ص	مج ص ^٢	مج س ^٢	الانحراف المعياري	المتوسط م	
غير دالة	٠,١٤	١٦٨١	١٤٥٠ ٢٤٠٥,٥	٢٥٠ ٣٣٧	٢,٠٩٨ ١,٨٧	٤,٩ ٦,٦١	التحليل الذاتي التحليل بالأسئلة
غير دالة	٠,٠٥	١٩٢١,٣	١٤٥٠ ٣١٧٤,٣٥	٢٥٠ ٣٩٠,٥	٢,٠٩٨ ١,٨٩٨	٤,٩ ٧,٦٦	التحليل الذاتي التحليل بالمعيار
غير دالة	٠,١٧	٢٦١١	٢٤٠٥,٥ ٣١٧٤,٣٥	٣٣٧ ٣٩٠,٥	١,٨٧ ١,٨٩٨	٦,٦١ ٧,٦٦	التحليل بالأسئلة التحليل بالمعيار

المؤشرات الإحصائية: (ن = ٥١).

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٥٠

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٢٥

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة للعلاقة بين أنواع التحليل الثلاثة، وهذا يعني تحقق صحة الفرض السابق، لعدم وجود دلالة لأي علاقة بينها.

وهذه النتيجة تسير نتيجة الفرض الأول - في معظمها - ذلك لأنه من المتوقع ألا نجد دلالة للعلاقة بين نوعين من التحليل، وذلك كما ذكر من اختلافات كثيرة بينها، ومن تباين في جهات متعددة.

والمتمامل لقيمة معامل الارتباط يجد أنه متدن بصورة واضحة؛ إذ ابتعد كثيراً عن مستوى الدلالة، وهذا يعني عدم وجود أدنى أمل في وجود دلالة أو الاقتراب من مستوى الدلالة.

نتائج الفرض الثالث:

- لا يوجد ارتباط دال إحصائي بين أداء طلاب الفرقة الثالثة (لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة.

ولتوضيح نتائج هذا الفرض نقدم الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب الفرقة الثالثة (لغة عربية) على اختبارات الدراسة

المستوى الدالة	قيمة ر	مجموع س × ص	مجموع ص ^٢	مجموع س ^٢	الانحراف المعياري	المتوسط م	
غير دالة	٠,١٤	٣٦٠٠,٥	٤٩١٣ ٣١٠٥	٥٥٥ ٤٤٨	٢,٧١ ١,٨٤	٧,٩٣ ٦,٤٠	التحليل الذاتي التحليل بالأسئلة
غير دالة	٠,٠٠٤-	٤٥١٣,٥	٤٩١٣ ٤٨٤٧,٥	٥٥٥ ٥٦١	٢,٧١ ٢,٢٤	٧,٩٢ ٨,٠١	التحليل الذاتي التحليل بالمعيار
غير دالة عند ٠,٠١	٠,٣	٣٦٧٧,٥	٢١٠٥ ٤٨٤٧,٥	٤٤٨ ٥٦١	١,٨٤ ٢,٢٤	٦,٤٠ ٨,٠١	التحليل بالأسئلة التحليل بالمعيار

المؤشرات الإحصائية (ن = ٧٠)

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٣٣

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٠٢

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة للعلاقة بين أنواع التحليل إلا في العلاقة بين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار. وهذا يعني تحقق صحة الفرض جزئياً، وذلك لعدم وجود دلالة للعلاقة إلا في جزء منه وهو الجزء الأخير الخاص بالعلاقة بين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار.

وهذه النتيجة لا تختلف كثيراً عن نتائج الفروض السابقة فهي تسير الأصل العام في عدم وجود دلالة للعلاقة بين أنواع التحليل، مع ملاحظة تدني مستوى الدلالة، أما وجود دلالة للعلاقة بين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار، فرغم أنه ظهر هنا فقط بطريقة طفيفة؛ فإن الدراسة يبدو لها تفسيراً لهذه الدلالة - أن ثمة قاسماً مشتركاً يصل بينهما، وهو جزئية (وجود محك أو معيار للتحليل) فالأسئلة - رغم أنها مفتوحة - إلا أنها تعد قيداً ومعياراً والمعيار (الأداة) هو بلا ريب قيد ومعيار ومحك.

وتأكيدا لهذه الجزئية فإنه لم تبرز دلالة للعلاقة بين التحليل الذاتي والتحليل بالمعيار، لانفكاك الجهة وتباعدها بينهما، وهذا ما أكدته نتائج الفروض الأربعة.

نتائج الفرض الرابع:

- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين أداء طلاب الفرقة الثالثة (لغة عربية) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة.

ولتوضيح نتائج هذا الفرض نقدم الجدول التالي:

جدول رقم (١١) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب الفرقة الثالثة (أساسي عربي) على كل اختبارين من اختبارات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة ر	مج × ص	مج ص ^٢	مج س ^٢	الانحراف المعياري	المتوسط م	
غير دالة	٠,٠٧	٢٧٤٦,٥	٢٦٤١ ٣٢٤١,٧٥	٣٦٩ ٤٢٢,٥	٢,١٠ ١,٣٩	٦,٤٧ ٧,٤١	التحليل الذاتي التحليل بالأسئلة
غير دالة	٠,٠١	٢٨٢٠,٥	٢٦٤١ ٣٥٩١,٢٥	٣٦٩ ٤٤٤,٥	٢,١٠ ١,٤٨	٦,٤٧ ٧,٨٠	التحليل الذاتي التحليل بالأسئلة
غير دالة	٠,٠٩	٢٣٠٥	٣٢٤١,٧٥ ٣٥٩١,٢٥	٤٢٢,٥ ٤٤٤,٥	١,٣٩ ١,٤٨	٧,٤١ ٧,٨٠	التحليل بالأسئلة التحليل بالمعيار

المؤشرات الإحصائية (ن = ٥٧)

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠٥ = ٠,٢٧٣

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى ٠,٠١ = ٠,٣٥٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة للعلاقة بين أنواع التحليل الثلاثة، وهذا يعني تحقق صحة الفرض السابق، لعدم وجود علاقة بينها كما يلاحظ تدني مستوى الدلالة في كل العلاقات.

وهذه النتيجة مطابقة تماماً لنتائج الفرض الثاني حيث لا توجد دلالة للعلاقة. وهذا أيضاً يتفق مع الاتجاه العام لنتائج الفروض هنا؛ الذي أشير إليه في نتائج الفروض السابقة.

وإيجازاً للإجابة عن السؤال الثامن يمكن القول:

إن هناك اتساقاً داخلياً في نتائج الفروض الأربعة من عدم وجود دلالة للعلاقة بين أنواع التحليل، وأن الدلالة الموجودة جاءت متدنية جداً، حيث جاء معامل الارتباط منخفضاً جداً، أما وجود دلالة للعلاقة بين التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة في الفرض الأول - ووجود دلالة للعلاقة بين التحليل بالأسئلة والتحليل بالمعيار في الفرض الثالث، فهذا أمر سبق مناقشته، وهو لا يمثل قاعدة عامة وإنما يشير إلى إمكانية وجود دلالة للعلاقة أحياناً.

والنتيجة العامة لهذا السؤال تشير إلى عدم وجود دلالة للعلاقة بين اختبارات الدراسة إلا في نوعين فقط منها في حالات يمكن القياس عليها.

الإجابة عن السؤال التاسع:

- هل يختلف أداء الطلاب في تحليلهم للنص باختلاف كل منهجية من المنهجيات الثلاث المستخدمة في البحث (الذاتي - التحليل الموجه بالأسئلة - المعيار)؟
للإجابة عن هذا السؤال تقارن الدراسة بين أداء كل فرقتين دراسيتين على الاختبارات الثلاثة.

وذلك باستخدام اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين حيث n_1 لا تساوي n_2 (**).

(**) والمعادلة هي:

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\left[\left(\frac{1}{n_2} + \frac{1}{n_1} \right) \left[\left(\frac{s_2^2}{n_2} + \frac{s_1^2}{n_1} \right) \right] \right]}} \quad \text{ودرجات الحرية } t = n_1 + n_2 - 2 = 13/461$$

وقد صيغت أربعة فروض إحصائية للإجابة عن السؤال (***) نعرض لها ما يلي:

نتائج الفرض الخامس

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (ثالثة لغة عربية) وطلاب (ثالثة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة (في التحليل الذاتي (١)، التحليل بالأسئلة (٢) والتحليل بالمعيار (٣)).

جدول رقم (١٢) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين طلاب (ثالثة لغة عربية) و(ثالثة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	ثالثة أساسي عربي ن=٥٧			ثالثة لغة عربية ن=٧٠			الفرقة نوع الاختيار
		م	ع	ع ^٢	م	ع	ع ^٢	
دالة عند ٠,٠١	٥,٢١	٤,٤١	٢,١٠	٦,٤٧	٧,٣٤	٢,٧١	٧,٩٣	التحليل الذاتي
دالة عند ٠,٠١	٥,٦١	١,٩٣	٧,٤١	١,٣٩	٣,٣٨	١,٨٤	٦,٤	التحليل بالأسئلة
غير دالة	٠,٦١	٢,١٩	١,٤٨	٠,٨٠	٥,٠١	٢٢,٢٤	٨,٠١	التحليل بالمعيار

وبالكشف في الجداول الإحصائية عن قيم (ت) نجد أنها:

(ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٩٨

(ت) الجدولية عند مستوى ٠,٠١ = ٢,٦٣

د. ح = ١,٢٥ للكشف عن دلالة الطرفين.

(***) صيغت الفروض الأربعة (صفرية) لكن وجود فروق إحصائية هنا أمر لم تحسمه الدراسات السابقة، والتي انطلقت الدراسة من نتائجها كموجهات لصياغة الفروض الإحصائية.

ويبرز من الجدول المتقدم وجود دلالة للفروق في التحليل الذاتي (١) وفي التحليل بالأسئلة (٢)، لكنها غير موجودة في التحليل بالمعيار (٣). وهذا يعني عدم ثبوت صحة الفرض في (١)، (٢) وذلك لوجود دلالة وثبوت صحته في (٣) نظرا لعدم وجود دلالة للفروق.

فالدلالة موجودة في التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة لكنها غير موجودة في التحليل بالمعيار. ويمكن تفسير ذلك بأن الفرض يبحث عن الفروض بين طلاب الفرقة الثالثة (لغة عربية - أساسي عربي) وربما نلمح تقاربا في المستوى الأكاديمي لهما، ولذا يصح أن نجد دلالة للفروق بينهما.

وهذه الفروق يمكن ملاحظتها من النظر في المتوسط والانحراف المعياري والتباين فيهما الذي يلاحظ تباعده إلى حد كبير، ومن ثم جاءت الفروق لها دلالة في اختباري (الذاتي - الأسئلة).

وتجد الدراسة تفسيراً لذلك يرجع إلى طبيعة الاختبارين، وعنصر (الذاتية) الذي أشير إليه فيهما في الإجابة عن الفرض الأول من السؤال السابق.

أما الاختبار الثالث (المعيار) فيلاحظ لأول وهلة التقارب في النتائج ومن ثم لا توجد دلالة. وهذا يرجع إلى اختلاف نمط هذا الاختبار عن سابقه، وأنه يمثل خبرة جديدة لدى الطلاب جميعاً؛ لذا كان يتوقع - بالفعل - اختلاف نتائج الطلاب، إلا أن ذلك لم يحدث وجاءت النتائج متقاربة، لأن الاختبار في الأصل هو اختبار كفاءة، وجاء أداء الطلاب عليه متشابهاً ومتقارباً، وسمته واحدة.

ورغم أن النتائج السابقة تحمل مؤشرات مهمة؛ إلا أنه يصعب تعميمها، حتى نناقش جميع الفروض، ثم نخلص إلى نتائج محددة.

نتائج الفرض السادس

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب (ثالثة لغة عربية) وطلاب (رابعة عربي) في اختبارات الدراسة الثلاثة.
- ولتوضيح نتائج هذا الفرض نقدم الجدولي التالي:

جدول رقم (١٣) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين طلاب (ثالثة لغة عربية) و(رابعة لغة عربية) في اختبارات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	رابعة لغة عربية ن = ١٠٦			ثالثة لغة عربية ن = ٧٠			الفرقة نوع الاختبار
		ع ^٢	ع	م	ع ^٢	ع	م	
غير دالة	٠,٠٤٥	٥,٤٧	٢,٣٤	٧,٥٦	٧,٣٤	١٢,٧	٧,٩٣	التحليل الذاتي (١)
غير دالة	٠,٢٢	٣,٠٩	١,٧٦	٧,٦٨	٣,٣٨	١,٨٤	٦,٤	التحليل بالأسئلة (٢)
غير دالة	٠,٤٠	٥,١٩	٢,٢٨	١٠,٩	٥,٠١	٢,٢٤	٨,٠١	التحليل بالمعيار (٣)

المؤشرات الإحصائية هي نفسها في جدول (١٢) حيث د. ح = ١٧٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية في قيمة (ت) وهذا يعني ثبوت صحة الفرض السابق، حيث لا توجد فروق ذات دلالة.

وعدم وجود دلالة هنا قد يرجع إلى اختلاف الفرقة الدراسية، أو إلى اختلاف طبيعة الاختبارات. ولذا جاءت قيمة (ت) ضعيفة جدا حيث انخفاض المتوسط، والانحراف المعياري، والتباين في كل منها.

والملاحظ تقارب مستويات نتائج الطلاب رغم اختلاف الفرقة، وكذا اتساق النتائج في الاختبارات الثلاثة.

وتتفق هذه النتيجة في - ثلثها الأخير - مع نتيجة الفرض الأول الذي توجد فيه دلالة في التحليل بالمعيار. بينما وجدت دلالة في التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (ثلاثة أساسي عربي) وطلاب (رابعة أساسي عربي) في الاختبارات الثلاثة (١، ٢، ٣).
لتوضيح نتائج هذا الفرض نقدم الجدول التالي:

جدول رقم (١٤) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين طلاب
(ثلاثة أساسي عربي) و(رابعة أساسي عربي) في الاختبارات الثلاثة

مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	رابعة أساسي عربي ن = ٥١			ثلاثة أساسي عربي ن = ٧٠			الفرقة نوع الاختبار
		ع ^٢	ع	م	ع ^٢	ع	م	
دالة عند ٠,٠١	٤,٠٢	٤,٤٠	٢,٠٩٨	٤,٩٠	٤,٤١	٢,١٠	٦,٤٧	التحليل الذاتي (١)
دالة عند ٠,٠٥	٢,٥٨	٣,٤٩	١,٨٧	٦,٦١	١,٩٣	١,٣٩	٠,٤١	التحليل بالأسئلة (٢)
غير دالة	٠,٤٣	٣,٦١	١,٩٠	٧,٦٦	٢,١٩	١,٤٨	٧,٨٠	التحليل بالمعيار (٣)

(المؤشرات الإحصائية هي نفسها في جدول (١٢) حيث د. ح = ١٠٦).
يتضح من الجدول المتقدم وجود دلالة للفروق في التحليل الذاتي (١) وفي التحليل بالأسئلة (٢)، لكنها غير موجودة في التحليل بالمعيار (٣).
وهذا يعني عدم ثبوت صحة الفرض في (١)، (٢) وذلك لوجود دلالة الفروق وثبوت صحته في (٣) نظراً لعدم وجود دلالة للفروق فالدلالة موجودة في التحليل بالأسئلة، لكنها غير موجودة في التحليل بالمعيار.
والنتيجة التي يستدل عليها من نتائج هذا الفرض هي نفسها التي أشير إليها في الفرض الأول. فالدلالة هنا موجودة في التحليل الذاتي وبالأسئلة، وهذا يتأكد من وجود فروق إحصائية واضحة. ولا توجد دلالة في التحليل بالمعيار، كما هو واضح لعدم وجود فروق ذات دلالة.
وما قيل في تفسير نتائج الفرض الأول ينسحب على هذه النتائج مع الإشارة إلى اختلاف مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحليل بالأسئلة عن مثيله في الفرض الأول، فهو أقل ثقة هنا، حيث ينخفض مستوى الدلالة.

ويمكن القول إن اختلاف الفرقة الدراسية هنا لم يكن له التأثير ذاته الملاحظ في نتائج الفرض الأول، والنتيجة بعامة إيجابية ومقبولة ومسايرة لنتيجة سابقة، ولها دلالة تفسيرية سبق الإشارة إليها.

نتائج الفرض السابع:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب (رابعة لغة عربية) وطلاب (ثالثة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة الثالثة.

ولتوضيح نتائج هذا الفرض يقدم الجدول التالي:

جدول رقم (١٥) يوضح قيم (ت) لدلالة الفروق بين طرب
(رابعة لغة عربية) و(رابعة أساسي عربي) في اختبارات الدراسة

الفرقة نوع الاختبار	ثانية لغة عربية ن = ٧٠			ثالثة أساسي عربي ن = ٥١			قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	م	ع	ع ^٢	م	ع	ع ^٢		
التحليل الذاتي (١)	٧,٥٦	٢,٣٤	٥,٤٧	٤,٩٠	٢,٠٩٨	٤,٤٠	٠,٣٨	غير دالة
التحليل بالأسئلة (٢)	٧,٦٨	١,٧٦	٣,٠٩	٦,٦١	١,٨٧	٣,٤٩	٠,١٩	غير دالة
التحليل بالمعيار (٣)	١٠,٩	٢,٢٨	٥,١٩	٧,٦٦	١,٩٠	٣,٦١	٠,٤٨	غير دالة

(المؤشرات الإحصائية هي نفسها في جدول رقم (٨) حيث د. ح = ١٥٥).

يتضح من الجدول السابق عدم وجود دلالة إحصائية لقيمة (ت) وهذا يعني ثبوت صحة الفرض السابق، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

وهذه النتيجة المشيرة إلى عدم وجود دلالة في الاختبارات الثلاثة تتفق تماما ونتيجة الفرض الثاني الذي يستدل منه على النتيجة ذاتها.

وعدم وجود الدلالة هنا قد يرجع إلى اختلاف الشعبة الدراسية، أو إلى اختلاف طبيعة الاختبارات، لذا جاءت قيمة (ت) منخفضة جدا كما هو واضح عند قراءة النتائج.

ويلاحظ كذلك الاتساق الداخلي في النتيجة هنا، في عدم وجود دلالة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية موجودة في الاختبارات الثلاثة.

وإيجازاً للإجابة عن السؤال التاسع يمكن القول إن هناك بعض التباين والاختلاف بين عينة الدراسة وفق الفرق والشعبة في أدائها على اختبارات الدراسة الثلاثة، وذلك لوجود فروق ذات دلالة إحصائية أحياناً - ويشار كذلك إلى عدم وجود اختلافات بينها في باقي النتائج وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

والفروق ذات الدلالة الموجودة يلاحظ وجودها في التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة - ولم ترصد فروق ذات دلالة في التحليل بالمعيار في نتائج الفروض الأربعة، وهذا يرجع إلى طبيعة هذا الاختبار، وإلى جدته بالنسبة للطلاب جميعهم وحدثته، وطرافته وعمقه، وإلى كونه خبرة جديدة عليهم، ولذا جاء أداؤهم عليه متقارباً ومتشابهاً كما سبقت الإشارة.

تاسعاً - ملخص النتائج :

- ١ - هناك مضامين أساسية للنص الأدبي، تمثل ركائز لتحليله، ونقده وهي :
العاطفة، والفكرة، والألفاظ، والخيال والصور، والموسيقى، والصياغة، وكل مكون منه له مقاييس لنقده وتحليله.
- ٢ - هناك خصائص محددة ينبغي أن يصل إليها طالب الجامعة، كي يستطيع تحليل النص الأدبي وهذا أمر يأتي من خلال الدرس الأدبي والنقدي.
- ٣ - يقتضي التحليل الصحيح للنص تعرف معايير تحليله، وهي بمثابة مقاييس تحليلية ونقدية متضمنة في كل مضمون من مضامين النص الأدبي، ويقتضي كذلك إلمام المحلل بعناصر التجربة الشعرية، وكيفية تحليلها.
- ٤ - توصلت الدراسة إلى أداة يحلل النص الأدبي في ضوءها، وهي المعيار المقترح الذي أعدته الدراسة، وقد ضمن المعايير التي ينبغي مراعاتها عند تحليل النص، وضمن عناصر النص التي يحلل في ضوءها.

٥ - في التحليل الذاتي للنص، خلصت الدراسة إلى أن كل عنصر من عناصر التحليل موجود بقدر مختلف في النتيجة العامة للتحليل، وجاء ترتيب العناصر حسب ذكر الطلاب لها، وفهمهم وتذوقهم إياه على النحو التالي:

العاطفة - الأفكار - الألفاظ - الصور - الموسيقى - الخيال - الصياغة.

٦ - تفاوت أداء الطلاب في التحليل من خلال أسئلة موجهة من سؤال لآخر، أو من عنصر لآخر، وجاء ترتيب العناصر حسب تحليل الطلاب لها، وإجادتهم فيها على النحو التالي:

الأفكار العامة - الأفكار الجزئية - أوجه النقد - سمات الأسلوب - سمات العاطفة - العلاقة بين الأفكار العامة والجزئية.

٩ - في التحليل من خلال المعيار، جاء ترتيب العناصر (مكونات المعيار) حسب إجابة الطلاب في الإجابة عن أسئلتها، وحسبت نتائج إجاباتهم وتحليلهم على النحو التالي:

الأفكار والمعاني - الصياغة - الجمل - الأسلوب - الوجدان والعاطفة - الكلمات.

وجاء أداء الطلاب على المعيار جيداً، وهذا مؤشر لكون أداء الطلاب على المعيار أفضل من أدائهم في التحليل الذاتي، والتحليل بالأسئلة.

١٠ - في المقارنة بين المنهجيات الثلاث تأكد للدراسة أن منهجية التحليل من خلال المعيار (أداة التحليل) تساعد الطالب على تحليل النص، واستكشاف عناصره، ويلى ذلك التحليل من خلال أسئلة موجهة، ثم أقلها عوناً للطالب على تحليل النص نمط التحليل الذاتي.

١١ - لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين أداء الطلاب على اختبارات الدراسة، ولا توجد دلالة للعلاقة بين أنواع التحليل الثلاثة إلا في حالتين فقط من

مجموع اثنتي عشرة حالة ارتباط، وجاءت الدلالة متدنية فيها، حيث جاء معامل الارتباط ضعيفاً جداً.

١٢ - لا توجد فروق دلالة إحصائية في أداء جميع الطلاب على (معيار الدراسة) في نتائج الفروض الأربعة، وهناك فروض ذات دلالة في أداء الطلاب على اختبار التحليل الذاتي والتحليل بالأسئلة لكنها جاءت في بعض النتائج دون غيرها.

عاشراً - توصيات الدراسة، ومقترحاتها:

في إطار النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإننا نوصي بالآتي:

- ١ - تعريف الطلاب مضامين النص الأدبي، وضرورة تدريب الطلاب على تطبيقها وتوظيفها عند تحليل النص ونقده، وتدريبهم على الاتجاهات الحديثة في تحليل النصوص.
- ٢ - عدم الاختصار على نتائج منهجية واحدة عند تحليل النص الأدبي، بل ينبغي أن يدرب الطلاب على أكثر من منهجية.
- ٣ - ضرورة وجود أداة معيارية موضوعية تستخدم عند تحليل النص، وإمداد الطلاب بمعايير التحليل، والتدريب على التحليل من خلال أداة التحليل (المعيار).
- ٤ - الاهتمام بتدريب الطلاب على تحليل النصوص الأدبية ذاتياً من خلال إعطائهم نصوصاً، ثم بعد التحليل يناقش المحاضر مع الطلاب أوجه القصور والقوة - الشائعة - في تحليلهم للنصوص.
- ٥ - التركيز على طلاب التعليم الأساسي (قسم اللغة العربية) في تدريس مادة التدوق الأدبي وتوظيفها في تحليل النصوص الأدبية.
- ٦ - التركيز على عناصر ضرورية في الدرس الأدبي مثل: الصياغة، الأسلوب، السمات الفنية، وأوجه النقد للنص، والعلاقة بين الأفكار العامة والجزئية.

- ٧ - يوصى بإجراء دراسات ميدانية، تتصل بموضوع الدراسة ورؤيتها المستقبلية في الأمور التالية:
- دراسة العلاقة بين تمكن طلاب الجامعة من مهارات التذوق الأدبي، ومن القدرة على استخدام منهجيات تحليل النص الأدبي.
 - أثر طبيعة النص الأدبي، المحلل وعصره، ومبدعه في تحليل الطلاب ونقددهم له.
 - دراسة مدى تمكن طلاب الجامعة من اتجاهات التحليل البنيوي والأسلوبي، ومن مستويات تحليله المختلفة.
 - أثر تدريس النصوص الأدبية بصورة متكاملة في تمكن طلاب المرحلة الثانوية من منهجيات تحليله.
 - دراسة مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية على تحليل النصوص الأدبية من خلال منهجيات تحليله.
 - مدى اكتساب طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية لمهارات نقد النص الأدبي.
 - تحليل محتوى كتب الأدب والنصوص في المرحلتين الإعدادية والثانوية في ضوء قدرتها على إقدار الطلاب على تذوق النص وتحليله ونقده.
 - تحليل كتب الأدب في أقسام اللغة العربية في الكليات المختلفة في ضوء قدرتها على إقدار الطلاب من تحليل النصوص الأدبية ونقدها.

ملحق الدراسة (١)

«المعيار المقترح لتحليل النص الشعري لدى طلاب الجامعة»

معيار إدارة التحليل الأدبي للنص الشعري، ونقده

الأخ الكريم (محلل النص)/

تحية وتقدير

بين يديك عدة بنود تمثل معايير مقترحة ينبغي مراعاتها، وإبراز ما ينطبق منها على النص المقصود بالتحليل.

وتتمثل هذه المعايير في ثلاثة جوانب أساسية:

- ١ - الأفكار: ويقصد بها الأفكار والقيم والانفعالات الفرعية المتضمنة في النص.
 - ٢ - الوجدان والعاطفة: وهي الإحساس والشعور والانفعالات التي توجد في النص.
 - ٣ - بنية النص: وهي المادة اللغوية والنسيج الذي من خلاله عبر الشاعر عن أفكاره وعواطفه، وتمثل ذلك في الكلمات، والجمل والتراكيب، والسمات الفنية للنص.
- ويحتوي كل عنصر من العناصر السابقة مجموعة بنود أو معايير فرعية تبرز، وتحدد معالمه ومكوناته.
- والمطلوب منك قراءة هذه البنود وفهم مدلولاتها لتحليل النص المقدم لك في ضوءها مهتدياً بالآتي:

- ١ - قراءة النص كلما احتاج الأمر.
 - ٢ - قراءة البنود أو المعايير الموقعة والإمام بمدلولاتها.
 - ٣ - وضع علامة (✓) أمام العبارة التي ترى أنها أكثر انطباقاً على النص.
 - ٤ - إذا وجدت أن هناك أشياء في النص ولم تأت في البنود فأشر إليها في ورقة منفصلة واكتب رقم السؤال.
- وتقبل منا كل الشكر والتقدير والتحية، ، ، ، ،

الباحثان

أولاً - الأفكار:

- ١ - الفكرة المحورية (العامة) للنص هي:
 - أ -
 - ب -
 - ج -
- ٢ - الأفكار الجزئية المتضمنة في النص هي:
 - أ -
 - ب -
 - ج -
- ٣ - المعاني الضمنية التي توجد في النص، ولم يُصرح بها:
 - أ -
 - ب -
 - ج -
- ٤ - القيم الموجودة في النص هي:
 - أ -
 - ب -
 - ج -
- ٥ - نوع القيم وارتباطها بالمجتمع:
 - أ - إيجابية، وينشدها المجتمع.
 - ب - سلبية، وينبذها المجتمع.
 - ج - بعضها سلبي، وبعضها إيجابي.
- ٦ - الفكرة العامة للنص:
 - أ - قديمة ومتناولة كثيراً.
 - ب - جديدة كل الجدة.
 - ج - قديمة ولكنها مقدمة في أسلوب أكسبها جدة.

- ٧ - علاقة الأفكار الجزئية بالفكرة العامة:
- أ - الأفكار الجزئية مرتبطة ومنبثقة من الفكرة العامة.
- ب - الأفكار الجزئية بعيدة عن الفكرة العامة.
- ج - بعض الأفكار الجزئية غير منسجم مع الفكرة العامة.
- ثانياً - الوجدان والعاطفة (الانفعالات والأحاسيس والشعور التي تثير القارئ):
- ٧ - العاطفة الغالبة في النص هي:
- أ - الحب والحنين والشوق.
- ب - الأسى والحسرة.
- ج - التفاؤل والأصل.
- د - العتاب والشكوى واللوم.
- هـ - التشاؤم واليأس.
- و - السخرية والتهكم.
- ز - لا يثير النص أية مشاعر.
- ٩ - نوع العاطفة:
- أ - عاطفة ذاتية وخاصة.
- ب - عاطفة إنسانية وشاملة.
- ١٠ - وحدة العاطفة وتنوعها:
- أ - يشيع في النص وحدة العاطفة وإحساس نفسي واحد.
- ب - تتعدد الحالات النفسية والشعور في النص.
- ج - النص خالٍ من العاطفة تماماً.
- ١١ - صدق العاطفة وقوتها:
- أ - العاطفة صادقة ومقنعة للقارئ.
- ب - العاطفة واهية خالية من التدفق الوجداني (ساذجة وسطحية).
- ج - العاطفة مدهشة، وغير مألوفة.
- د - العاطفة منغمة، وغير سامية.

١٢ - علاقة العاطفة بالأفكار:

- أ - الفكر ينظم العاطفة، ويسيطر عليها.
- ب - تتغلب العاطفة في الجانب الفكري.
- ج - يتوازن الجانب الفكري مع الجانب العاطفي.

ثالثاً - بنية النص وسماته الفنية:

الكلمات والأفكار:

١٣ - دلالة الألفاظ ومعانيها:

- أ - محددة الدلالة وواضحة المعنى.
- ب - غير واضحة الدلالة لغرابتها.
- ج - ذات إيجاءات ودلالات لغرابتها.
- د - مبتذلة.

١٤ - تراثية الألفاظ وحداتها:

يغلب على الكلمات والألفاظ:

- أ - الطابع التراثي.
- ب - طابع الحداثة والمعاصرة.
- ج - التأثر باللغات الأجنبية في استخدام الألفاظ الداخلية، وغير العربية.

١٥ - التلاؤم بين الألفاظ والمعاني:

- أ - الألفاظ دقيقة جداً، ومعبرة عن المعاني.
- ب - الألفاظ غير ملائمة للمعاني.
- ج - معظم الألفاظ مناسبة للمعنى باستثناء القليل منها.

١٦ - الألفاظ والموسيقى:

- أ - الألفاظ ذات تناغم موسيقي جيد.
- ب - متنافرة في إيقاعها الموسيقي.

١٧ - مجالات دلالة المفردات :

- أ - مفردات ذات دلالة عاطفة ووجدانية .
- ب - مفردات ذات دلالة على المشاهد الطبيعية الكونية .
- ج - مفردات ذات دلالة تفكيرية وتأملية .
- د - مفردات ذات دلالة على الحروب ومعداتنا .
- هـ - تتنوع المفردات بتنوع الموقف المعبر عنه .

الجملة والتركيب :

بناء الجملة ودلالاتها :

١٨ - يغلب على جمل النص وتركيبه :

- أ - الفصاحة والدقة اللغوية ووضوح الدلالة .
- ب - التعقيد في البناء اللغوي والدلالي .
- ج - الضعف والركاكة اللغوية والسذاجة في المعنى .

١٩ - علاقة الجمل بعضها ببعض :

- أ - التوضيح والتفسير .
- ب - السرد العادي .
- ج - السبب والنتيجة .
- د - التناقض والاضطراب .

نوع الجمل :

ضع علامة (✓) أمام عبارتين فقط .

- أ - جملة معقدة وطويلة .
- ب - جمل بسيطة .
- ج - جمل خبرية .
- د - جمل إنشائية .
- هـ - مزيج بين الخبرية والإنشائية .

رأي آخر :

الصيغ التعبيرية:

٢١ - علاقة الصيغ بالأفكار:

- أ - مناسبة ودقيقة في مكانها.
- ب - صورة متكلفة وتوحي بالفتور في العاطفة والأفكار.
- ج - صور ساذجة.
- د - صور مبالغ فيها.
- هـ - صور خيالية ولا أصل لها في الواقع.

٢٢ - مصادر الصور:

استقى الشاعر صوره من:

- أ - المشاهد الطبيعية والجغرافية للحياة.
- ب - المجال الفضائي.
- ج - التراث الشعري «صور تقليدية».
- د - من إبداع الشاعر الخيالي بأسلوب جديد.

٢٣ - نوع الصورة:

يكثر في النص الصور المعبرة عن:

- أ - الحركة.
- ب - الألوان.
- ج - بث الحياة في الجماد.
- د - الصور المركبة من هيئات متعددة.

رأي آخر:

٢٤ - حدد أرقام الأبيات التي تحمل صورا بيانية ومحسنات بديعية مع بيان كل صورة ومحسن في ورقة منفصلة.

السمات الفنية العامة للأسلوب:

- ٢٥ - يتسم أسلوب النص بـ:
- أ - الدقة اللغوية والترابط في عرض الأفكار بصورة مباشرة.
 - ب - الإطناب وعدم التركيز.
 - ج - الإيجائية أو الرمزية في عرض المعاني «عدم التصريح مباشرة».
 - د - الركاكة والضعف في بنائه اللغوي.
- ٢٦ - حدد العيوب الأسلوبية التي وقع الشاعر فيها:
- أ - الإكثار من المحسنات اللفظية، والصور المجازية.
 - ب - تعقيد الفكرة وغموضها.
 - ج - التنافر الموسيقي بين الألفاظ، والجمل.
 - د - المبالغة الزائدة.

مراجع الدراسة

- ١ - أحمد، فتوح (١٩٨٧). التحليل النصي للشعر. مجلة فصول، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، المجلد السابع، العددان الثالث والرابع.
- ٢ - أحمد، محمد عبدالقادر (١٩٧٦). تطوير تعليم الأدب في الوطن العربي. الخرطوم، اتحاد المعلمين العرب، المؤتمر السابع، فبراير.
- ٣ - باتسون، ماري كاترين (١٩٩٤). الاطراد البنيوي في الشعر (دراسة نقدية لخمس قصائد جاهلية). مجلة فصول، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد الرابع، العدد الثاني.
- ٤ - السيد، فهؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي. القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٥ - شحاته، حسن وآخرون (١٩٩٠). تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة، مطابع سجل العرب.
- ٦ - شعيب، محمد عبدالرحمن (د.ت). دراسات في النقد الأدبي الحديث. القاهرة، مطابع لجنة التأليف.
- ٧ - الصاوي، أحمد عبدالسلام (١٩٨٨). مفهوم الجمال عند عبدالقاهر الجرجاني. الاسكندرية، الدار الأندلسية.
- ٨ - الصديقي، ضياء؛ ومحجوب، عباس (١٩٨٨). فصول في النقد الأدبي وتاريخه (دراسة وتطبيق). القاهرة، دار الوفاء.
- ٩ - ضيف، شوقي (١٩٨٨). في النقد الأدبي. القاهرة، دار المعارف.
- ١٠ - العبد، يمى (١٩٨٤). في معرفة النص. بيروت، دار الآفاق الجديدة.
- ١١ - عبدالرحمن، منصور (١٩٧٧). اتجاهات النقد الأدبي في القرن الخامس الهجري. القاهرة، الأنجلو المصرية.

- ١٢ - عبدالله، محمد حسن (١٩٨١). الصورة والبناء الشعري. القاهرة، دار المعارف.
- ١٣ - عبدالمطلب، محمد (١٩٨٩). ظواهر تعبيرية في شعر الحداثة. مجلة فصول، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد الثامن، العددان الثالث والرابع، ديسمبر.
- ١٤ - عثمان، عبدالفتاح (١٩٨١). نظرية الشعر في النقد الأدبي القديم. القاهرة، مكتبة الشباب.
- ١٥ - عصر، حسني عبدالباري (١٩٩١). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية. الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.
- ١٦ - عفيفي، عبدالفتاح (١٩٨٧). الذوق الأدبي (أطواره، ونقاده، ومجالاته، ومقاييسه). القاهرة، مطبعة الأمانة.
- ١٧ - عياد، شكري محمد (١٩٨٢). دائرة الإبداع (مدخل إلى علم الأسلوب). الرياض، دار العلوم للطباعة والشر.
- ١٨ - فضل، صلاح (١٩٨٨). تحديث مناهج تحليل النصوص الأدبية، القاهرة، ندوة اللغة العربية. وزارة التربية والتعليم.
- ١٩ - قطب، سيد (١٩٨٣). النقد الأدبي (أصوله ومناهجه). القاهرة، دار الشروق.
- ٢٠ - نايل، محمد (١٩٦٤). نظرية العلاقات أو النظم بين عبدالقاهر والنقد العربي الحديث. القاهرة، دار الطباعة المحمدية.
- ٢١ - ندوة خبراء ومسؤولية لبحث وسائل لتطوير إعداد معلمي اللغة العربية في الوطن العربي، الرياض، المنظمة العربية للتربية، مارس ١٩٧٧.
- ٢٢ - نشأت، كمال (١٩٩١). في نقد الشعر (رؤية نقدية). القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، سلسلة كتابات نقدية، فبراير.

- ٢٣ - هاملتون، روستريفور (١٩٦٧). *الشعر والتأمل*. ترجمة محمد مصطفى بدوي، القاهرة، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر.
- ٢٤ - وزارة التربية والتعليم (١٩٨٩). *دليل مادة اللغة العربية في المراحل المختلفة*. القاهرة، مطبعة الوزارة.
- ٢٥ - يونس، فتحي علي؛ والناقة، محمود كامل (١٩٨٧). *تعليم اللغة العربية (أسسه وإجراءاته)* ج ١. القاهرة، مطابع الطوبجي.
- 26 - Arshiealdmack, Lieshe (1960). **Poetry and experience**, Boston, Massuchusett, Houghton, Mifflin Company.