تحليل النصوص الشعرية ونقدها في ضوء المدخل الدلالي لطلاب المرحلة الثانوية

أ/ إيمان محمد صالح النجيري
باحثة دكتوراة بكلية التربية جامعة دمياط

إشراف
أ.د./ سمير عبد الوهاب أحمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

تاريخ استلام البحث : ٢٣/ ٢/ ٢٠١٧م

تاريخ قبول البحث : ٢٧/ ٢/ ٢٠١٧م

الملخص

يلقى هذا البحث الضوء على بعض الأمور ذات الصلة بالمدخل الدلالى ، وتوظيفه فى تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها لطلاب مرحلة التعليم الثانوى العام .

ونظراً للأهمية التى يمثلها المدخل الدلالى فى تنمية مهارات تحليل النص الشعرى ونقده ، يحاول البحث تأكيد صحة الفروض الآتية :

١. **يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها في ضوء المدخل الدلالي لصالح التطبيق البعدي .**
٢. **لايوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها في ضوء المدخل الدلالي .**
٣. **يتصف المدخل الدلالي بحجم تأثير كبير في تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام .**

تتمثل دراسة هذا البحث في تناول المحاور التالية بالتفصيل :

- **المحور الأول : المدخل الدلالي:**

المفهوم اللغوي:

تتفق معاجم اللغة العربية على أن : الدلالة من الفعل (دلّ) ،من المادة (د ـ لّ ـ ل) بمعنى دل عليه ، وإليه – ومنه دلالة بالكسرة بمعنى أرشد ، ويقال : دله على الطريق ونحوه : سدده إليه فهو دال ، ومنه الدلالة بفتح الدال وكسرها بمعنى الإرشاد ، وما يقتضيه اللفظ عند إطلاقه والجمع دلائل ودلالات (المعجم الوسيط : د ل ل) .

المفهوم الاصطلاحي:

مفهوم الدلالة عند اللغويين المحدثين (تمام حسان : ٧٢، وأحمد مختار عمر : ٣٣) أنه فرع من فروع علم اللغة ، وهو غاية الدراسات الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية ، بمعنى أنه العلم الذي لا يكتفي بدراسة دلالات المفردات فحسب ، بل يعنى بدراسة دلالات الكلمة في سياقاتها المختلفة وهذه الدلالة هي المعنية بالدراسة هنا ، فضلاً عن أن الكلمة المفردة " أهم الوحدات الدلالية؛ لأنها تشكل أهم مستوى أساسي للوحدات الدلالية كالمورفيم المتصل أو الصوت المفرد ، وما فوقها كالتراكيب والجمل .

وتنشد أهداف تعلم اللغة باستخدام المدخل الدلالي توظيف عناصره وعلاقاته بفنون اللغة العديدة ، وصولًا إلى كلية اللغة أو بعبارة أكثر دقة إلى كلية النص المدروس على نحو ما يرى جودمان وفريمان (Goodman86 , Freeman & Yeeman92) أن الطريقة المثلى لتعليم اللغة تتجلى في الانسحاب على فروع اللغة عمومًا ، والاستفادة منها ؛ حيث يستمع الطالب ويتحدث ويقرأ ويحلل ويكتب من النصوص الأدبية ، ثم يوجه المعلم الطالب نحو أنشطة معينة داخل الفصل أو خارجه ، بطريقة فردية ، أو بالمشاركة مع أقرانه ، أو إجراء مناقشات مع زملاء آخرين خارج الفصل الدراسي ، أو العمل مع أعضاء مجموعة مع الفصل الدراسي كليًا (Lo.yi .2000.5) .

ومن ثم دعت الحاجة إلى قراءة الاتجاهات الحديثة في النظريات المرتبطة ارتباطًا قويًا بتعليم وتعلم اللغة ، والتي كان أبرزها البنائية ، ونحو النص ، والمدخل الدلالي .... وهدفت الأدبيات التربوية من خلالها تنمية مستويات اللغة وفق مداخل تعليمية عديدة لها أهداف واضحة ، وإجراءات دقيقة تتفق وطبيعة كل من اللغة في عمومها ، وكفاءة متعلميها . (ندا الحسيني ندا ، ١٩٩٩)

وهذا ما تلفت إليه الكتابات التربوية ذات العلاقة بين البنية المعرفية الراهنة لدى المتعلم من ناحية ، والمادة الجديدة التي سوف يتعلمها الطالب من ناحية أخرى ، وإدراك العلاقة القوية بين التعلم القائم التقليدي ، المعتمد على الحفظ والاستظهار ، والتعلم المستحدث في ضوء الاستراتيجيات الجديدة للتدريس ؛ الأمر الذي يجعل المادة التعليمية الجديدة ذات معنى ومقبولية ولدى الطلاب والقائمين على التدريس . (حسن شحاتة ٢٠١٢، ١٠٥)

ويتبني هذا البحث مانتهي إليه المعاصرون من أن المدخل الدلالي لا يقتصر في دراسته على دلالة المفردات فحسب ، بل يُعنى بدراسة دلالات الكلمة في سياقاتها المختلفة ، وكذلك دراسة دلالات العبارات والجمل والأساليب ، حتى يصل في النهاية إلى معنى النص كلية.

ومن ثم ، كان المدخل الدلالي أحد أهم مستويات اللغة التي يجب النظر إلى محدداته في تعليم اللغة في مراحل التعليم المختلفة ، فإذا كان المستوى الصوتي يضطلع بدراسة الأصوات اللغوية في حال إفرادها وتركيبها مع غيرها ، والمستوى الصرفي يتولى دراسة بنية الكلمة ، وكان المستوى التركيبي النحوي يقوم بدراسة تركيب الجمل ، فإن المستوى الدلالي ينهض ببيان معاني المفردات والجمل في سياقاتها المختلفة ، وما يحيل هذه المعاني عن دلالاتها ، وخلاف ذلك مما يعين على فهم المعاني .(تمام حسان ، ١٠٢ ، محمود عكاشة ، ٦ ، ٢٠١١م) .

ومن ثم ، لم يقتصر علم دراسة المعنى على اللغويين فقط ، بل امتد ليشمل الفلاسفة والمناطقة والساسة وواضعي القوانين، بل أضاءت مفاهيمه الكتابات التربوية ،وأولوه عناية محمودة تشهد بها دراساتهم وغيرهم كثير ؛يقينا من أنه لا يمكن تصور لغة بدون معنى ، وإلا كانت لغواً لا قيمة لها .

ثالثا: المدخل الدلالي وفروع علم اللغة :

تتجلى علاقة المدخل الدلالي بجميع مستويات الدرس اللغوي ومنها: المستوى الصوتي ؛ وذلك باختلاف الصوت أو الرمز ، في مثل كلمتي : (أقصى وأقسى) فعند ترقيق الصاد إن كان المراد أقصى، أو تفخيم السين إن كان المراد أقسى ينقلب المعنى ويختل الفهم ، ومثل ذلك أيضاً في نحو (فرس وفرز) فإن همس السين وجهر الزاي هما أساس التفريق بين دلالتيْ الكلمتين. (إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ١٩٨٠م)

وأما عن علاقة المدخل الدلالي بعلم الصرف أو الأبنية فظاهرة من اختلاف معاني الصيغ ، مثل بنية كلمة (كاتب) في اختلافها عن بنية كلمة (مكتوب) .

وعن علاقة المدخل الدلالي بعلم التراكيب ؛ أي علم النحو فظاهرة بيّنة ، فمن ذلك مثلاً اختلاف المعنى لمجرد تبادل حركتي الفتحة والضمة في قولنا : "ضرب موسى عيسى" ، فالعلامة الإعرابية تعدّ رمزاً مهماً من رموز المعنى ، ودالة من دواله فالدلالة هى التي تحدد الرفع على الفاعلية هنا ، والنصب على المفعولية ، هذا فضلاً عن الدلالات النحوية الأخرى من تقديم وتأخير ووصل وقطع وذكر وحذف . كما أن علاقة المدخل الدلالي بالدراسات المعجمية غير خافية ، إذ لا بد لعالم اللغة الباحث في الدلالة من الوقوف على المعنى الأوّلي للكلمة ، ونقصد بالمعنى الأوّلي المعنى المعجمي ، ثم ينظر اللغوي بعد ذلك في المعنى داخل السياق على اختلاف أنواع السياقات ، ومدى اتفاقه أو اختلافه مع المعنى المعجمي ، أو أنه يتتبع دلالة الكلمة أو العبارة في بيئات متعددة ، ثم يرصد أسباب تغيرها أو تعدد دلالاتها ، فالمعنى المعجمي هو النواة التي ينطلق منها اللغوي عالم اللغة لرصد تطور دلالة

الألفاظ والعبارات ، ولذلك فإن الدراسات المعجمية تعدّ نوعاً مهماً من أنواع الدراسة الدلالية . (الأصول تمام حسان ،١٥٧)

ويذهب بعض الباحثين (كريم حسام الدين : ١٤٩) إلى ضم عناصر غير لغوية أخرى يوليها المدخل الدلالي أهمية مثل : شخصية المتكلم وثقافته ، وكذا شخصية السامعين وثقافاتهم ، وكل ما يتعلق بسياق الحال وظروف الكلام ، فضلاً عن الحركات الجسمية ذات الدلالات الخاصة .

وهذا ماتنشده الكتابات التربوية (عبد الفتاح البجة ،١١١) في أن معالجة النص لاتتم في إطار ضيق مثل التوقف أمام مفاهيم بلاغية محددة كالجناس أو الطباق أو الاستعارة أو التشبيه ... دون التعرض لما وراء هذه المفاهيم من إضاءات لدلالات الألفاظ ؛ الأمر الذي يخلق من الطالب جوًّا من الإبداع والتذوق ، وتتيح له فرصة واسعة لتحقيق التكامل بين فنون اللغة (أميرة أبو سمك ، ٢٠٠٥،١٠٥)

ويؤكد هذا أيضًا ، ما ترصده الكتابات الأدبية عن مدى اهتمام اللغويين القدامى والمحدثين بالعلاقات المختلفة للعناصر اللغوية من حيث أصوات الحروف ، وضبط بنيتها وسكناتها ، ودراسة اللفظة في مواقعها التركيبة بهدف التعرف على دلالتها في سياق الجملة أو النص كاملًا ، كل هذه العلاقات تنشدها الدراسة الحالية ؛ إذ الموقف التعليمي يبدأ مع الطالب تدرجًا مع كل مستوى من المستويات ، وهو ما يتضح في مراحل التعليم المختلفة عند دراسة النص الشعري على وجه الخصوص فاللفظة لامعنى لها إلامن خلال الأبعاد الدلالية المختلفة التي تضيفها الكلمة مفردة أو منتظمة ، أو من خلال رصد إضافات المدخل الدلالي في جزئيات النص الشعري .

رابعا : النظريات الحديثة في دراسة المدخل الدلالي

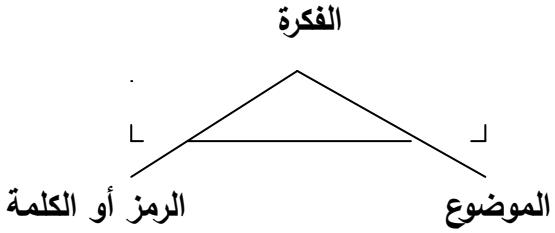
تسرد الكتابات الأدبية نظريات حديثة متعددة ومتنوعة في دراسة المدخل الدلالي من أهمها :

أ – النظرية الإشارية:

أشار (أولمان : ٧٦) إلى أن اللغويين" ريشاردز، وأوجدن" قد توصلا من خلال دراسة فكرة "الرمز" وعلاقته بالأشياء إلى أن هناك ثلاثة جوانب أساسية تشملها أية علاقة رمزية ، وهذه الجوانب هي :

١. الرمز نفسه (The symbol) : وهو في مفهوم الدلالة الكلمة المنطوقة ، أو هي الصورة الصوتية للكلمة .
٢. الفكرة أو المرجع (Though) ، وهو ما يحضر في ذهن السامع حين يسمع هذا اللفظ أو ذاك.
٣. الشيء نفسه المرموز له ، أو الموضوع المشار إليه (Referant) ،

ويمكن توضيح أبعاد العلاقة بين هذه الجوانب الثلاثة من خلال الشكل التالي :



الشكل(١) يوضح أبعاد العلاقة الرمزية

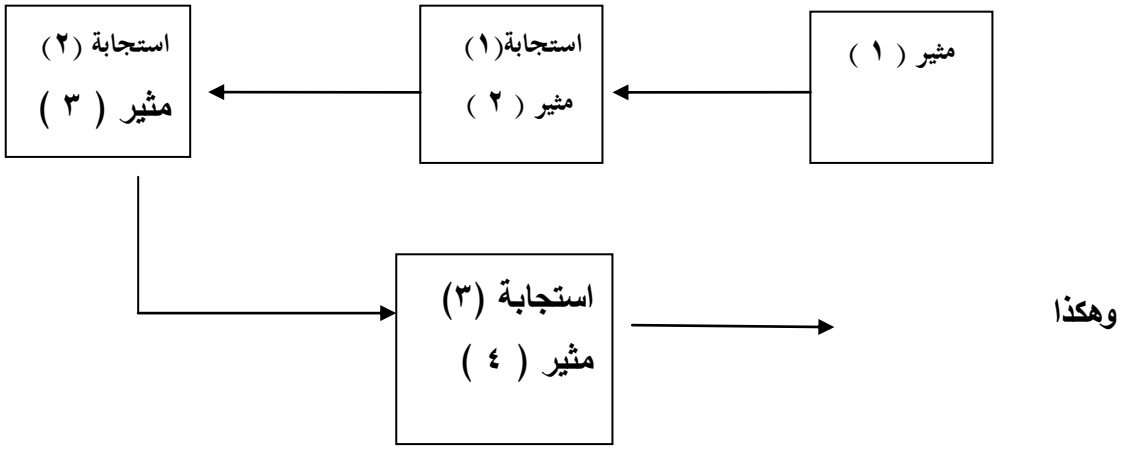
ويتضح من هذا الشكل أنه ليس هناك طريق مقيد بين الكلمات والأشياء التى تدل عليها ؛ أى لا توجد علاقة صريحة بين الرمز والموضوع ، وإنما هى علاقة اتفاقية أو اصطلح عليها ؛ ولذلك كان الخط المتقطع يشير إلى هذه العلاقة المقترضة .

ب – النظرية التصورية:

أشار (أحمد مختار عمر : ١٤٧) إلى أن اللغة تعد تمثيلاً خارجياً (أصوات في صورة ألفاظ) لحالة داخلية في ذهن المتكلم (أفكار) ، لأن الأفكار في ذهن المرء لها وجود مستقل تماماً عن اللغة، كما أن وظيفتها مستقلة تماماً عن اللغة . وهذا يعني أن قيمة اللغة في نقلها أفكار المتكلم إلى السامع أو السامعين ، ولولا أن المتكلم يشعر بالحاجة إلى نقل الأفكار إلى غيره لما كان للغة قيمة .

ج – النظرية السلوكية أو الشرطية :

(يذهب إبراهيم أنيس : ٢٦) إلى أن هذه النظرية نظرية تصف السلوك الظاهري للمتكلم والمخاطب على أنه نوع من الاستجابات لمثيرات معينة تقدمها البيئة المحيطة وهو ما يؤكده السلوكيون ، والشكل التالي يوضح تتابع هذه المثيرات وتلك الاستجابات :



الشكل (٢) يوضح تتابع الاستجابات والمثيرات

إن الحدث الكلامي هنا يبدأ بمثير ، وهو المقصود بالمثير (١) ، ويستتبع ذلك استجابة (١) ، وهذه الاستجابة تعد نتيجة حتمية للمثير (١) ثم تتحول هذه الاستجابة نفسها إلى المثير (٢) ، فتنتج الاستجابة (٢) التي تمثل هي نفسها المثير (٣) ، والذي يقتضي استجابة (٣) ... وهكذا .

د – نظرية السياق:

أشار (كريم حسام : ١٤٩) إلى أن الوحدات الدلالية تقع مجاورة لوحدات أخرى، ومن هذا المنطلق كان من اللازم دراسة السياقات التي ترد فيها الكلمة ، سواء أكانت هذه السياقات لغوية أم كانت غير لغوية ، وتأسيساً على ذلك فقد يتعدد معنى الكلمة الواحدة بتعدد السياقات التي وردت فيها سواءً أكان سياقًا لغويًا أم عاطفيًا أم سياق موقف أم سياقًا ثقافيًا .

ومن ثمّ ، فإنّ أصحاب هذه النظرية يركزون على السياقات اللغوية التى تحدد فيها الكلمة ، وعلى أهمية البحث عن ارتباطات الكلمة بالكلمات الأخرى ، وينفون أن يكون الطريق إلى دلالة الكلمة هو رؤية المشار إليه أو وصفه أو تعريفه .

هـ – نظرية الحقول الدلالية:

أشار (إبراهيم أنيس : ٢٨٠) إلى أن اهتمام اللغويين فيها يرتكز على تحديد معنى الكلمة من خلال علاقاتها بمجموعة من الكلمات التي ترتبط معها في دلالاتها ، مثال ذلك كلمة (فاتر) ، التي لا يمكن أن يُفهم معناها إلا إذا فهمنا معنى كلمة حار ودافئ وبارد . وأضاف أيضاً بعض المبادئ المتعلقة بهذه النظرية ، ومنها :

١. لا بد أن تنتمي كل وحدة معجمية (كلمة) إلى حقل دلالي .
٢. لا يصح انتماء وحدة معجمية واحدة إلى أكثر من حقل دلالي واحد .
٣. لا يمكن إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة .
٤. لا يمكن دراسة المفردات مستقلة عن تركيبها النحوي .

و – النظرية التحليلية:

يرى (أولمان: ١٥٧) أن معنى الكلمة يتحدد من خلال ما تحمله من ملامح ومكونات تميزه عن غيره ، فيبدأ اللغوي أولاً بتحديد المكون النحوي للكلمة من حيث كونها (اسماً – فعلاً – صفة – جمعاً – ...) ، ثم عليه تحديد المكون الدلالي للكلمة ، من حيث تصنيفها إلى (جماد – إنسان – حيوان – نبات – ذكر – أنثى ...) ، ثم ينتقل إلى تحديد المميزات الخاصة بالكلمة، بما يميزها عن غيرها من الكلمات الأخرى.

ويؤكد عبد الرحمن كامل (٢٠٠٠ ، ١٤) على أن هذه النظرية تتبنى مراحل عديدة فى التعرف دلالات الكلمة من خلال :

- تحليل كلمات كل مجال دلالى و بيان العلاقات بين معانيها .
- تحليل كلمات المشترك اللفظى إلى مكوناتها أو معانيها المتعددة .

- تحليل المعنى الواحد إلى عناصره التكرينية المتعددة .
- تحليل المعنى الواحد إلى عناصره التكوينية المميزة .
- تحديد المعنى بذكر مرادفه أو أقرب لفظة إليه .
- توضيح المعنى ببيان خصائص الشيء المعرف أو بوضع تعريف له .
- توضيح المعنى عن طريق تقديم صورة أو نموذج للشيء المعرف .
- يمكن توضيح معنى الشيء بذكر أفراده .

وتؤكد الدراسات التربوية أن هذه النظريات جميعها تخلق من النص الأدبي خاصة النص الشعري حيوية وطلاقة ، ونجد لها صدى في نفوس المعلمين وهم يقدمونها قراءة واستمتاعًا لدى الطلاب بالتحليل والتطبيق والمناقشة مما يثري الموقف التعليمي متعة حقيقية بين المعلم وطلابه ، ويخرج بالطالب من مجرد الواقع النظري إلى موقف فعال يوظف نظريات اللغة إلى مهارات متنوعة لها من المرونة والطلاقة.

وأكد (محمد المرسي:١٥١) على مجموعة من التطبيقات التربوية ملخصها فيما يأتي :

١- إلمام المعلمين بتصور كامل صحيح لمفهوم المعنى وطبيعته ، وأهمية ذلك في عمليات التعليم التي تتم في المدرسة ، وما يقوم به المعلم في حجرة الدراسة نحو طلابه من إدراكه المعنى في الرسالة لمجرد عرضه ، أو عدم وجوده في الرسالة ، بهدف تهيئة الطلاب مجالات متعددة مرئية ومسموعة ومقروءة ومحسة ،حتى تثري عقولهم بالدلالات والمعاني.

٢- الاهتمام بالأنشطة المدرسية المخطط لها بكل دقة ووضوح بدلًا من التعليم اللفظي عديم المعنى ؛ إذ إن المتعلم في مواقف الخبرة هذه يفكر ويلمس ويلاحظ ويقارن ويقرأ أو يبحث ويجرب ويصل إلى النتائج ، وتصحيح خبراته السابقة رصيدًا يستند إليه في معالجته للموقف التعليمي ويتفاعل معه.

وأشارت دراسة ياسر بدوي (٢٠١٠) إلى أن المدخل الكلي للغة له دور فعال في تنمية مهارات العمليات الأساسية الموحدة للقراءة والكتابة في أية مرحلة تعليمية .

هذا وقد أفادت الدراسة الحالية من تدريب الطلاب على الربط بين النص الشعري ، وبين آليات هذه النظريات الحديثة في فهم النص الشعري وتحليله في منظومة كلية تستوعب المعجم الشعري للشاعر ، وتراكيب النص الشعري ، وسياقات الجملة الشعرية المختلفة فيه ... وغيرذلك ، وهى الغاية العليا التى من وراء استخدام المدخل الدلالى فى تعليم اللغة العربية ؛ إذ هدفت إستراتيجية المدخل الدلالى فى دراسة محمد كامل (٢٠١٠م) إلى معرفة فاعلية المدخل الدلالى فى تنمية التحصيل النحوى ، والتذوق الأدبى ، والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وكان من أهم نتائجها : زيادة نسبة تحصيل الطلاب للقواعد النحوية بعد استخدام المدخل الدلالى ، مما يؤكد دور الدلالة ، وأثره داخل السياق الذى وردت فيه .

كما أكدت دراسة الشيماء عبد الغنى (٢٠١٦م) على تعدد المداخل التدريسية فى تناول قضية تنمية مهارات التذوق الأدبى ، ومنها : المدخل الدلالى الذى يسعى للكشف عن العلاقات الدلالية المتفاعلة داخل النص ، فقراءة النص ليس مجرد تفسير معجمى للألفاظ الواردة فيه ، واستنباط لمعانيها ، بل نشاط إبداعى يتفاعل من خلاله القارئ مع النص المكتوب ، ومن ثمّ ، فإنّ دلالة الكلمات تختلف باختلاف السياق .

ويلاحظ هنا أنّ الدراسات السابقة التى تناولت استخدام المدخل الدلالى فى مجال تعليم اللغة العربية هدفت إلى :

- تنمية التحصيل للقواعد النحوية .
- تنمية مهارات التذوق الأدبى .

أمّا الدراسة الحالية ، فهى امتداد لما سبق من دراسات ، وتؤكد على أنّ المدخل الدلالى هو الطريقة التي تعتمد على استخدام معطيات علم الدلالة بمستوياته المتعددة في تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها لطلاب الصف الثاني الثانوي ، بمعنى أنه لا يقتصر في دراسته على دراسة المفردات فحسب ، بل يعنى بدراسة دلالات العبارات والجمل والأساليب في سياقاتها المختلفة وفق العلاقات الدلالية المتنوعة ، مثل : المشترك اللفظي والترادف والتضاد والتضمين وإيحاءات المعاني ... حتى يصل إلى تحليل النص الشعري ونقده تحليلا كلياً .

المحور الثانى : النص الأدبي بين علماء اللغة وعلماء التربية :

النص الأدبى بين اللغة والمصطلح :

تتفق معاجم العربية على أن النص مادته " ن ص ص " تقول : نصّ على الشيء نصًّا ؛ عيّنه وحدّده . والنص : صيغة الكلام الأصلية التي وردت من المؤلف ، وهومالايحتمل إلا معنى واحدًا، أولايحتمل التأويل .وجمع "نصّ" نصوص . (لسان العرب ، لابن منظور ، مادة (نصّ).

وثمة رؤى متنوعة بين جميع الدارسين في محاولة تحديد المفاهيم في ميادين العلوم الإنسانيةعلى اختلافها ، ومنها مفهوم النص ؛ إذ من الثابت لدى علماء العرب أنهم لم يجدوا مفاهيم نقدية مضبوطة لدراسة نصوصهم الإبداعية تنأى عن بعض المفاهيم الغربية التي أخذت الترجمة العربية لها مكاناً في كتاباتهم ؛ إذ تطالع كلمات مثل : نص ، ومتن ، وخطاب ، ومحتوى ومدونة ... وهي ألفاظ يستخدمها بعض نقاد العربية بدلالة واحدة ، ثم كان دور مجمع اللغة العربية في مصر وغيرها في جلاء المفهوم ودقة تحديده .

هذا الاختلاف في تحديد مفهوم " النص " لاحظه (رولان بارت : ٢٥) ، إذ نص على أنه : "ليس بالإمكان إعطاء تعريف لكلمة " نص " ... كما لا يمكن الاقتراب منه إلا بطريقة استعارية ".

هذا وقد أثرى مفهوم النص علومًا أخرى ونظريات أخر ؛ إذ رأى البنيويون أن النص مدونة لغوية سواء أكانت مكتوبة أو منطوقة ، ويتعاملون معها على أساس أنها شبكة مغلقة لها بداية ونهاية غير خاضعة للسياق الاجتماعي .

أما أصحاب المنهج الاجتماعي فقد رفضوا التعامل مع النص بوصفه بنية لغوية مغلقة ، غير أنهم يقرون بأن كل نص من النصوص الأدبية يعكس الواقع الاجتماعي والتغيرات الطارئة عليه ، وهو انعكاس يبقى في حدود الآلية التي تعتبر أن النص الأدبي بالضرورة تصوير وانعكاس للبنية التحتية .

ويعرف- إجرائيًا- النص الشعري في هذه الدراسة بأنه " النص الشعري أو المقطوعة الشعرية الخاضع لآليات التحليل وفق معطيات المدخل الدلالي في مستوياته المختلفة بغرض تنمية مهارات الطلاب في تحليل النص الشعري ونقده " .

وقد راعى البحث الحالي :

أ- مناسبة النصوص للطلاب عينة الدراسة ؛ وتدريبهم على ممارسة مهارات اللغة عليها من قراءة ، واستماع ، وتحليل ، وتطبيق .

ب-إتاحة الفرص للطلاب للتحدث ، وصوغ الأفكار ، وعرضها ، ونقدها .

ج-توفير بعض الوسائل التعليمية التي تعينهم على التفاعل في الموقف التعليمي .

د-تكوين مجموعات طلابية داخل الفصل الدراسي ، وتشجيعهم على عقد مباريات ومناقشات علمية ذات أثر فعال فيما بينهم .

أهمية دراسة تحليل النص الأدبي :

لعل من أهم أهداف تحليل النص الأدبي شعراً ونثراً الوقوف على إبداعات الأديب وما تجلى في نصه من جماليات جعلت القارئ ينفعل بها ويتأثر مثلما انفعل بها الأديب من قبل وتأثر ، انفعالاً وتأثيراً يجعلانه مشدوداً إلى ما في النص من سمات فنية ترقى بالأدب ومن قيم موضوعية تسمو بالإنسان إلى مراقي التقدم والكمال .

ومن الثابت أن العرب قد ركزوا في مؤلفاتهم على أهمية فهم المقروء ، فقد سئل أبو تمام : لم تقول من الشعر ما لا يفهم ؟ فأجاب : ولم لا يفهم ما يقال ؟ (جبر سليمان ، ٢٠٠٥) .

وفي دراسة لسعد مصلوح ، والتي تحدث فيها عن القياس الكمي للنصوص ، أو التحليل الإحصائي باعتباره أحد المعايير الموضوعية لتحليل النص الأدبي توصل إلى أن أي نص يمتاز بعدة سمات لغوية، منها :

- استخدام كلمات معينة .
- الزيادة أو النقص في استخدام صيغ معينة كالصفات أو الأفعال أو الظروف أو حروف الجر أو غير ذلك .
- طول الكلمات المستخدمة أو قصرها .

- طول الجمل ونوعها ، كأن تكون جملاً اسمية أو فعلية ، بسيطة أو مركبة ، خبرية أو إنشائية .
- إيثار تراكيب أو مجازات واستعارات معينة .

ويرى يوسف نوفل أن كل بنية من بنيات التحليل الفني للنص تتناهى في الصغر ، فتبدأ في صورتها الدقيقة المتمثلة في الصوت ، فالمقطع ، فالمفردة ، فالجملة ، فالفقرة ، فالنص الكلي ، وهنا يحتل (نحو الجملة) مكاناً وسطاً في هذا التسلسل ، ولكنه لا يستوعب النص كله ، وإنما يستوعب التحليل المنبثق من اعتماد متداخل على شبكة العلاقات والدلالات والإيماءات في النص كله ، أي النص الكلي ، وأكد أيضاً على أهمية فضاء الكتابة النصية المقروءة حيث يساعد هذا الفضاء في إبراز دلالات العمل الفني (يوسف نوفل ٢٠٠٤ ، ٥ ، ٧٠) .

مستويات تحليل النص الأدبي :

تتفق الدراسات الأكاديمية وأبحاث التربويين على أن تحليل النص الأدبي هو إعادة قراءة النص الكلي قراءة ثانية من أجل إعادة تركيبه مرة أخرى بعد فهمه وتلمس الجمال والإبداع فيه من خلال وسائل وأدوات عديدة حتى يؤدى على وجهه الصحيح (يوسف نوفل ٢٠١١،١٢٠) و(علي مدكور ٢٠٠٢ ، ١٨٦) (حسن شحاتة ٢٠٠٢ ، ٢٣١)

معنى هذا أن تحليل النص الأدبي ليس مجرد تفتيته شكلًا ومضمونًا – إلى أجزاء وإنما الهدف الأساسي منه إعادة بنائه لفهم جزئياته وتفاصيله .

ومن ثمّ؛ فإن دراسة النص تستدعي مستويات عديدة تتناول تفاصيل النص ومعالجة جزئياته وصولًا إلى الفهم الكلي له ، وتذوق عناصر الجمال في أسلوبه وصوره وعاطفته وإيقاعه وموسيقاه ، والاستمتاع بما فيه من جمال حسي ومعنوي ، والإحساس بما تستنطقه الكلمات من حس مرهف تتهذب به الطباع وذوق متميز ترتقي من خلاله الأذواق ، ومن أهم مستويات تحليل النص الأدبي مايلي:

١- المستوى الفكري(الفكر) :

ينتهي المعلم بعد قراءة النص أكثر من مرة قراءة متأنية متفاعلًا مع طلابه بالتعرف على أفكار النص من خلال تحليل النص الأدبي شعرا أونثرا ، ويتعرفون على فكر المبدع التي هدفها النص باتباع بعض آليات الموقف التعليمي ومنها :

- يقسم الطلاب النص وحدات صغرى تركز على إبراز الأفكار وعاطفة الأديب ،و لكل وحدة فكرة رئيسة تندرج تحتها فكر فرعية .
- ينتهي الطلاب إلى استنتاج فكر النص ، ثم يمهد المعلم مع طلابه للخطوات الأخرى (حسن شحاتة / ١٠٥) (عبد الحميد عبد الله / ١٧٢ م)

وينصح (محمد المرسي : ١٥٥) بالابتعاد عن التقليدية في التعامل مع النص ، وهو الشرح السطحي له ، والتناول الهامشي لقضاياه والاكتفاء بشرح النص عن طريق ذكر مرادف كلمات النص ،

وتشجيع الطالب على الدخول إلى قلب النص الأدبي ، ومحاولة الوصول إلى جوهر فكر الكاتب ، وإعادة رسم الصورة التي شكلها المبدع .

٢- مستوى المعجم والدلالة :

يوجه المعلم طلابه نحوالتعرف على مفاهيم الألفاظ ، ودلالتها وذلك في ضوء:

أ- المعنى السياقي : نظم اللفظ أو اللفظة في تركيبها اللغوي الصحيح هوما يكسب اللفظ معناه من السياق ، إذ إن تآلف اللفظة مع ماقبلها وما بعدها في التركيب اللغوي يضفي مفاهيم جديدة وواضحة ، وموجبة للسياق العام علي مستوي النص الكلي ، أومستوي العبارة التامة

ب-ذكر التضاد : فاللفظ في السياقي العام يكشف عن تضاده الذي أراده المبدع

ج- التزود بالمعاجم اللغوية الميسرة التي تثري ثروة الطلاب اللغوية وتعينهم على فهم ما صعب عليهم ، كما تزودهم بتراكيب وأساليب لغوية جديدة يثيرها اللفظ أو اللفظة المنشودة.

ثم يستنتج الطلاب المفهوم العام للبيت الواحد ، أو معنى فكر النص كلية .

٣- مستوى البنية والتراكيب :

يوضح المعلم للطلاب مفهومي البنية ، والتركيب ، ومدى أهمية المفردة في تآلف بعضها إلى جانب بعضها لإثراء التركيب اللغوي ، وبيان ضبط اللفظة ، وأهمية المعنى في الحصول على موقع اللفظة في التركيب ، وأن الشاعر أولى المعنى السياقي رعاية في الوصول إلى المفهوم النحوي من خلال السياق التركيبي ، حتى يصل بالنص إلى المفهوم النحوي العام على مستوى الجملة في تنوع صورها ، وأشكالها ؛ لأن الهدف الأساس هو الوصول بالمتعلمين إلى فهم البنية العميقة للجملة حيث الدلالة وفهم معنى المفردات والعلاقات القائمة بينها (محمد المرسي : ١٥٧) .

كما يساعد المعلم طلابه في الربط بين إعراب الكلمات ومعناها ، وإداراك ماخلف الكلمات من دلالات تنتج من تلاقي التراكيب النحوية الصحيحة علي مستوي النص الكلي

٤- المستوى الإيحائي :

يوجه المعلم طلابه في تحليل النص بيتًا بيتًا للتعرف على مظاهر الجمال وإيحاءات الصورالمختلفة، وطرائق الأساليب العديدة ، وأثرذلك كله في وضوح وجمال لغة الشاعر ، وتنوع المحسنات وأثر إيقاعاتها في لغة الشاعر مما يكسبه حكمًا على براعة الشاعر واستحسان طرقه التي تميزه عن غيره من الشعراء .

٥- مستوى التاريخ والمكان :

واقع النص الأدبي امتداد لزمن ومكان النص وارتباط متكامل يكشف عن الشاعر في كليته وبيئة النص ومافيها؛ إذ إن :

أ- الزمان : أي العصر الذي ولد فيه النص ، والوعي بالأحداث والصراعات المختلفة السائدة والتي قد يكون لها أثر في دفع المبدع لإبداع النص ، ولكل عصر سماته وخصائصه وأحداثه التي تنتج فنونًا أدبية جديدة ، وتندثر فنون أخرى .

ب-المكان : وهو بيئة النص أو بصمة النص التي أوجدته بكل مافيها من مقومات .

ولكل مبدع بيئته ذات الأثر في عمله الأدبي ، كما أن لكل مبدع ثقافته وسماته الشخصية من البديهة والذكاء والفطنة ،وله أيضا من السمات الفنية التي تميزه عن غيره من المبدعين ، ومن ثم يكون الحكم بأن يكتب لنص ما بالتميز عن غيره قوة ، أو الحكم عيه ضعفا في ضوء معطيات الأحكام النقدية المستقرة (يوسف نوفل ، ٢٠)

تطبيقات تربوية في النص الأدبي :

النص الكلي في مكانه وزمانه وأحداثه واستنطاق مكونه اللغوي المتكامل :مفردات وجملا وإيحاءات وغير ذلك مما يثيره ، ويلفت انتباه القائمين علي تعليمه وتعلمه يستوجب إجراءات منظمة ينشدها المعلمون مع طلابه ، ومنها :

١. تهيئة الطالب لاستقبال النص ، بالقراءة والدراسة والتحليل ، والتعايش مع تجربة القائل والتفاعل معها

٢ ـ تربية إحساس الطالب بقيمة الألفاظ مفردة ، وأهميتها في السياق العام ، والوقوف علي مافيها من روائع الكلم (كريستين زاهر ، ١٦٢)

٣ ـ إرشاد الطالب علي عدم إصدار الأحكام إلا بعد دراسة النص دراسة متأنية ، والتأمل فيما يقصده الأديب ؛ وصولا إلي دقة الحكم فيما هو منشود (وائل جمعة ، ٥٢) ، وعدم الاكتفاء برأي واحد في شرح النص ، ونقده بل تشجيع الآراء الكثيرة فيه والمختلفة ، فالنص لايعرض على القراء الكثيرين معنى واحدًا فيه ، وإنما يقترح على كل قارئ معاني هديدة في متجدد اللحظات (محمد المرسي ،١٥٦)

٤ ـ تحليل النص الأدبي شعرًا كان أونثرا بشكل متكامل ؛ بحيث تكون المفردة مسلمة إلي المعني العام الذي يرتضيه النص أو وفق رؤي قائله (عبد المرضي زكريا ، ٦٩)

٥ ـ حثّ الطالب علي محاكاة النصوص الأدبية التي يقرؤها ، وتحمّل المعاناة في القياس علي منوالها ؛ فالذي يحاول أن يكتب عملا أدبيا ويعاني يمكنه أن يتذوق سرّ الأعمال المماثلة (حسن شحاتة ٩٩، ١٠٠)

ومن أهم الأغراض الأساسية لتدريس النصوص الأدبية تنمية الذوق الأدبي العام في مراحل التعليم المختلفة بدءاً من مرحلة التعليم الابتدائي حيث تدريب التلاميذ على اختيار المعنى المناسب في صورة (أيهما أجمل في التعبير ؟) ، مروراً بالمرحلة الإعدادية في تعليل سبب الاختيار ، وصولاً إلى المرحلة الثانوية حيث تنمية التذوق الأدبي من خلال دراسة البلاغة بعلومها المختلفة (البيان ، البديع ،

المعاني) مما يؤكد الارتباط التام بين فهم النصوص الأدبية وتنمية التذوق الأدبي (خلف الطحاوي ، ٢٠٠٥ ، ٢٣) .

وتتفق الكتابات الأدبية في تحديد مفهوم النقد الأدبي ،بينما يتباين المفهوم في الموقف التعليمي فمنهم من يعرفه بأنه إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب ، ومن يعرفه بأنه نوع من السلوك ينشأ عن فهم المعاني العميقة في النص الأدبي ، والإحساس بجمال أسلوبه والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة ، وعلى الرغم من تعدد هذه التعريفات إلا أنها تدعو إلى الاهتمام بثلاثة جوانب ، أولها معرفي ، وثانيها وجداني ، وثالثها مهاري ، وهي جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام ، وتستحق أن يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال النصوص الأدبية شعراً كانت أم نثراً (مصطفى رسلان ٢٠٠٨٥ ، ٢٨٨) .

ويرى حسن شحاتة (١٩٩٨ ، ١٨٠) أن لتدريس الأدب العربي أهدافاً من أهمها :

- تدريب الطلاب على استنتاج الأحكام الأدبية من النصوص والفنون الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية .
- توعيتهم بالفنون والمدارس الأدبية الحديثة ومكان الأدب العربي منها .
- تنمية قدراتهم على فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية .
- تمكين التلاميذ من استعمال اللغة في نقل أفكارهم إلى غيرهم بطريقة تسهل عليهم إدراكها

كما تؤكد الكتابات الأدبية في مجال التربية علي أن النصوص الأدبية تحتل مكانة خاصة في برامج تعليم فنون اللغة ، والنص الأدبي النموذجي يشمل استخدام اللغة الخيال لاستكشاف الخبرات الإنسانية وتطويرها ، كما يسهم في إغناء اللغة وتنميتها ، ويشجع الخيال ويحفز الوعي والإدراك الجمالي ، ويشكل التفكير الاستنتاجي الذي يساهم بدوره في فهم الطلاب لأنفسهم وللعالم ، وتزداد خبراتهم قيمة أكبر (خلف الطحاوي ، ٢٠٠٥ ، ٤٨) .

وإذا كان البعض يرى أن النصوص الأدبية هي وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه فالآخرون يرون أن النصوص الأدبية هي قطع أدبية مختارة من أدبنا العربي شعره ونثره ، أو من روائع الأدب العالمي في مختلف العصور ، وتكون على جانب كبير من الجمال الفني وتحمل أفكاراً وقيماً نبيلة (حسن شحاتة ، ٢٠٠٢ ، ٢٣) .

وتؤكد أهداف دراسة (عبد الحميد زهري ، ١٩٩٩) إلى تنمية المهارات الأساسية لإلقاء القصائد الشعرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي والتي كان من أهم نتائجها تحسين مستوى أداء الطلاب في مهارات إلقاء القصائد الشعرية .

ويرى مدكور أن الأدبي في حقيقته خبرة تأملية ، فكرية ، انفعالية ، تتم من خلال الاستمتاع بالجوانب المعرفية والعاطفية واللفظية للعمل الأدبي أو الفني ، وأن الفهم مفتاح التذوق للنص الأدبي ، فالمتلقي لا يصل إلى التذوق أونقد النص إلا إذا فهم وأدرك العلاقات والارتباطات بين مكونات العمل

الأدبي ، وإدراك أسرار الجمال أو مواطن الضعف في العمل الأدبي ، وهنا فقط يصل إلى درجة من التذوق والوعي النقدي أو التي تعد إعادة بناء أوإعادة خلق للعمل الأدبي (علي مدكور ، ٢٠٠٢ ، ١٨٦) .

وتذهب بعض الدراسات التربوية إلي أن عدم تذوق الطلاب للشعر ربما يرجع إلى قلة إجراء التجارب بما يمكن من الحكم الصحيح على ميل طلاب المرحلة الثانوية ، وقد درج الخبراء في هذه المرحلة على اختيار ما يرونه صالحاً للطلاب في ضوء ذوقهم الخاص مما يؤدي إلى نفور الطلاب من دراسة الشعر وعدم تذوقه (علي مدكور ، ١٩٩٧ ، ٢١٢ – ٢١٤) .

ومن المعلوم أن تذوق الشعر ونقده كلاهما له مستويان : أحدهما سطحي تقليدي عادي ، وهو الذي يجري عليه تدريس النصوص في المدارس ، وهو نفسه مستوى القراءة العادية التي تعنى بما في النص من أحداث ترويها الكلمات في ظاهرها ، وكما تشير إليها المعاني التي توجد أسفل صفحات كتب النصوص وشروحها من مرادفات ومعان معجمية لا تثير خيالاً ، ولا تكون صورة . والثاني وهو المستوى الأعلى ، وهو ما يفتقد لدى المعلمين والمتعلمين ، حيث يهتم بما وراء الكلمات والأحداث من أبعاد فنية ولغوية ونفسية وجمالية وهو مستوى لن يصل إليه التلاميذ بغير معلم قادر متمرس على إدراك ما وراء النص (حسني عصر ، ٢٠٠٥ ، ١٠٤) .

صفات الناقد الجيد :

ترصد الكتابات الأدبية بعض الأسس التى يجب ان تتوفر فى الناقد الجيد ومنها :

١. دقة الحس : فلا بد أن يتجاوب الناقد والأثر الأدبي وينفعل به انفعالا عميقا ، فينتقل بكل حواسه إلى الجو الذي عاش فيه الأديب ويتقمص شخصيته .
٢. الذكاء والخبرة : وهي قاعدة عريضة ، تشمل إلمام الناقد بمعرفة أدبية شاملة للنص الفني ، ثم يتعلق ما به من فنون وموضوعات أخرى ، فالنقد لا تحكم قضاياه إلا إذا أحكم الناقد مقاييسه الخاصة ، واستعان بالمقارنة بمقاييس الفنون الأخرى ، ويجب أن يكون الناقد ملماً بعصر الأديب ومستواه وسيرته .
٣. المشاركة الوجدانية : فالناقد يجب أن يكون لديه القدرة على النفاذ إلى عقلية الأديب وعاطفته ، ويتم تطبيق تبادل المواقف ، أي أن الناقد يضع نفسه في زاوية الأديب ويتقمص موقفه نحو التجارب التي تجود بها قريحته والفنون التي يبدعها ، ليرى بعينه وبصيرته ما رأته عين الكاتب ، ويسمع بأذنه موسيقاه وشجونه ، كي يدرك ما تاقت روح الكاتب للوصول إليه فيتحرر من جسده ويتقمص ذات الأديب ليحيا بيئته ويندمج بأعماله .
٤. الذاتية الخاصة: وهي العودة إلى النفس والتحرر من جاذبية الأديب نحو فضاء الذات . وهنا يقدم الناقد ذوقه الخاص ومقاييسه الذاتية كأدوات حكم ، فيقدم إضافة للمشاركة العاطفية السابقة فيما تذوق من فنون ، فلا يصرفه ذلك عن سلامة الرأي والعدل في الحكم . وهو مزيج

من الذوق الذاتي والخبرة الشاملة أو من المواهب الشخصية التي عكس الآثار الأدبية في قالب محدد ثم تتذوقها وتحكم عليها . وهنا تضفي الذاتية للناقد التميز والابتكار والطرافة وقوة اليقين .

وتؤكد الدراسات التربوية إلى أهمية تدريب المعلم الطلاب على الموضوعية في النقد (محمد المرسي : ١٥٥) ، وأن يتعاملوا مع كل نص بفكر مفتوح وعقلية محايدة ، لاتتأثر بالهوى ، ولاتركن إلى الغرض ؛ والابتعاد في النقد عن العبارات المطاطة الجاهزة التي يحفظها الطلاب ، ويطلقونها على أي أديب وأي نصّ .

٥. الثقافة العامة : فهي تكسب صاحبها المعرفة من جانب ، وتهذب عقله من جانب آخر ، فالمعرفة تعطي مكتسبها سعة النظرة وعمقها ، مما يهيئ للناقد أساساً قوياً ، وفهماً عميقاً للخصائص التي يجب أن تتوفر في النص الأدبي من عمق فكر ، وجودة صياغة ، وروعة خيال .

ثم إن الثقافة تهذب العقل كذلك ، بأن تجعل هذه المعرفة التي اكتسبها الناقد قابلة لأن ينتفع بها في كل حين ، وتلك من أوضح سمات العمل النقدي البناء (علي عبد الحكيم محمود ، ١٩٨٢ : ١٢).

منهجية تحليل النص الأدبي :

المنهجية مفهومًا :

ورد في تراث العربية مصطلح " منهجية " ،حيث ذكر ابن منظور في " لسان العرب " مادة (نهج)، فقال : " نهج : نَهْجٌ : طريق بيّن واضح ، وهو النهج ، ومنهج الطريق وضحه ، والمنهاج كالمنهج ، وفي التنزيل : " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً " ، والمنهاج : الطريق الواضح ، ونهجت الطريق : سلكته ، والنهج : الطريق المستقيم " (ابن منظور ، لسان العرب ، مادة نهج) .

ويفهم من هذا أن المنهجية هي الطريقة الواضحة التي يجب على الباحث أن يسلكها في بحثه ، موظفًا التقنيات التي تساعده في الحصول على المعرفة .

ومن الثابت أن العرب قد ركزوا في مؤلفاتهم على أهمية فهم المقروء ، فقد سئل أبو تمام : لم تقول من الشعر ما لا يفهم ؟ فأجاب : ولم لا يفهم ما يقال ؟

إن دراسة النص الأدبي بمفهمل الشمولية أوالتكاملية وافع تتبناها المؤسسات التعليمية وفق مناهج التعليم الحديثة ؛أي أن دراسة النص لم تعد مغلقة على نفسها ، وإنما بدأت تدخل في حسابها مكتسبات العلوم الأخرى التي تهتم بالاتصال الإنساني ، من معرفة أحكام شرعية وفقهية ومجالات التاريخ وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي وغيرها ..

فمعرفة النص أصبحت صناعة متكاملة تحتاج لدراستها فهم أنماط الحياة البشرية ، فالنص بهذا المفهوم يصبح مدخلاً لفهم الحياة ، ويؤسس طريقاً واضحاً لحياة الأفراد والجماعات .

ولذا فإن علم النص على نحو ما يذهب (روبرت ديبوغراند) لا يتوقف عند كلمات النص ، وما تمتلكه مستويات الدرس اللغوي من أصوات وصرف ونحو ودلالة فحسب ، وإنما يحاول النفاذ إلى ما وراء النص الجاهز من عوامل معرفية ونفسية واجتماعية ، ومن عمليات عقلية كان النص حصيلة لتفاعلها جميعاً (روبرت ديبوغراند – إلهام أبو غزالة – علي خليل ٧ ، ١٩٩٢).

ومعنى هذا أن أهمية النص تكمن فيما يؤثره في القارئ ، وما يخلقه من تأثير داخلي في نفسه ، وكذلك ما يحدثه في نفسه من نقلة نوعية في التفكير ، ومن السطحية في التعامل مع الأشياء إلى عمق الرؤية ورحابة الحياة .

كما أن قراءة النص قراءة منهجية تعني صياغة جديدة لإنسان متطور ، بل تجعل من فهم النصوص عالماً متجدداً يساهم في خلق واقع متغير وثابت .فنحن نبحث عن قارئ يشتغل على النصوص مساءلة واستنطاقاً ، أو حفراً وتنقيباً وتحليلاً وتفكيكاً ، وعن قارئ يدرك أن النص بات يشكل منطقة من مناطق عمل الفكر (علي حرب ١٩٩٥) .

إن قراءة النص بصوت عال ممثل للمعنى تعطيه إضاءات كثيرة ، فمن الاعتبارات المهمة التي تقودنا إلى مناصرة التحليل الشفهي للنصوص الأدبية (بول هيرنادي ، ١١٣ – ١١٦) .

إن التحليل الشفهي يمنح النصوص حياة ، يعيد إليها نضارة وإحياء وخاصة للأعمال الأدبية القديمة شعراً ونثراً ، وهذا لا يعني إغفال القراءة الصامتة للأدب ، بل لا بد أن يكون للأدب الشفهي دور مهم في عملية التحليل الإبداعي عبر حضور القارئ المبدع .

بالإضافة إلى ما تقدم فإن قراءة النص قراءة منهجية يعني أن يصبح القارئ قادراً على فهم دواخل النصوص المدروسة ؛ لأن عملية القراءة الإبداعية لا تكمن في وجود النص المبدع والكاتب المبدع فقط ، بل لا بد من وجود القارئ المبدع الذي يعد أحد أركان العملية الإبداعية ، ونعني بذلك الكاتب والنص والقارئ الذي لا بد له من أن يمتلك مهارات القراءة الإبداعية حتى يصبح جزءاً مهماً في هذه العملية (سمير يونس ، ١٥٥) .

إن تحليل النص الأدبي ونقده في إطار المنهج القويم تتلخص عند " جبر سليمان " في الاعتماد على النص ، الذي نريد أن نجعل منه مجالاً للدراسة والتحليل ، وذلك من خلال دراسة المستويات اللغوية المختلفة وتوظيفها في خدمة النص الذي هو مجموعة من الأبعاد والمستويات والتفاعلات اللغوية ، وأن الخروج عن النص من أجل عدم القدرة على الربط والفهم والتذوق والتحليل قد جعل إشكالية التعبير الأدبي منوطاً بالقارئ لا بالنص ، ولهذا فإن النقد الأدبي يجب أن يبنى على إيجاد الجدلية بين القارئ والنص لا من خلال ما يريده القارئ بل من خلال ما يريده النص ويعلن عنه .

إن هذا النوع من الدراسة الأدبية " المنهجية " تجعلنا نتذوق الأدب العربي ونحس به ليس من خلال التلقين ، بل من خلال الدراسة التحليلية ، فلم يعد تحليل العمل الأدبي متروكاً للارتجال والتذوق المزاجي والانطباعية التي لا رقيب عليها ، فدراسة الأدب دراسة جدية تتطلب اختصاصاً ، والاختصاص

يتطلب عدة منهجية في التحليل ، إذ يقر الواقع التعليمي في مدارسنا تدريب الطالب على التحليل المنهجي وتطوير حسه النقدي (أنطوان طعمة ، ١٧) .

عناصر النص الأدبي :

يؤكد المهتمون بدراسة النص الأدبي شعراً أو نثراً على أن عناصره تنتظم في سياق منهجي انتظاماً جمالياً شديد الاتساق ، وتصطبغ بصبغة فنية ، بحيث تُكوِّن النص في إطاره الجمالي ، ومن هذه العناصر :

١- الألفاظ :

يؤكد (الطاهر مكي : ٧٦) أن بنية النص الأولية هي التي تحمل في داخلها دلالات نفسية ووجدانية ناطقة تصور إحساس المبدع الذي يلتقطها في مهارة فائقة، وينظمها نصاً فريداً كالفنان الذي يلتقط دُرراً منثورة لينظمها عقداً جميلاً في استخدام حساس ومبتكر للغة؛لذا لابد وأن يُدقق المبدع في اختيار ألفاظه .

"وكلمة لفظ هنا لا تعني الكلمة مفردة، لأن هذه لا تُوحي إلا بخواطر مبعثرة لا تربط بينها صلة نفسية أو ذهنية واحدة، وإنما تستمد حياتها من وجودها في سياق خاص، واتصالها بكلمات أخرى تتفاعل معها، وتؤثر فيها، وتتأثر بها " .

٢- الأفكار:

ويؤكد (الطاهر مكي : ٧٧ – ومحمد المرسى :١١٦) على أن الأفكار عنصر مهم من عناصر النص الأدبي، تنبع من نظرة المبدع إلى الحياة والكون، وتفسيره لمظاهر الطبيعة والحياة والإنسان،وتبين أفكار النص اتجاه تفكير المبدع ومدى عمقه ؛ كما أن وظيفة النص تقوم على جانبين أساسيين : جانب فنى خاص بالمؤلف ، وجانب جمالى تولده عملية القراءة .

ومن أهم ما يميز فكر النص :

أ- الطلاقة : وتعنى كثرة الأفكار وتسلسها وتنوعها ما بين أفكار رئيسة، وأخرى فرعية .

ب- الأصالة : وتعنى بها جدة الأفكار المطروحة،وطرافتها، وإيجاد علاقات جديدة تربط بينها.

ج- الجمال : ويعنى به الدقة في اختيار ألفاظ الفكرة، وصياغتها بأسلوب جميل وموجز.

د- الإيحائية: إذ يلزم أن تكون الأفكار الجميلة تحمل في ثناياها إيحاءات مستدامة لدى المتلقين.

٣- المعاني:

يرى بعض النقاد (يوسف نوفل : ٩٣) أن المعاني قوام كل ألوان الأدب،وعماد النص الأدبي،حتى تكاد تكون أهم عناصره،فهي تحمل كل عناصر النص الأدبي المعني على ظهرها،وهنا تظهر ثقافة المبدع،وقراءاته التي يوظفها في نصه، فهو لا يستقي معانيه من أحد، بل إنه كالنهر الذي تصبُّ فيه روافد متعددة من ثقافات وعلوم وفنون- يختلط بعضها ببعض- ولا يظهر في النهاية إلا ماء النهر

الذي امتزجت فيه الروافد لتصنع ثقافة جديدة يتميز بها المبدع الذي يعرف كيف تُؤدى المعاني الجميلة الرقيقة، فيلجأ إلى التصريح -إذا اقتضى الأمر ذلك-، ويُكني ويُلمح ويُضمن للإيحاء ببعض المعاني مراعياً مقتضى الحال في بلاغته وإبداعه.

٤- **الخيال:**

يحتل الخيال مكانة متميزة بين عناصر النص الأدبي، فهو ضرورة من ضروراته لإعادة صياغة وبناء الواقع في عالم الأدب،وهو القوة التي تختزل خبرات المبدع وقراءاته وثقافته وموهبته الفطرية،وتأتي خصوبة الخيال على أول قائمة المواهب الفطرية للمبدع، فعن طريقه يقف المبدع على أرض الواقع، ويستلهم منها، ثم يتحرر من سلطان الواقع ويعيد تنظيم الأشياء بإدراك عميق، تتشكل فيه اللغة في أثوابٍ جديدة وتصوراتٍ مبتكرة، ثمَّ ينطلق بخياله حراً إلى آفاق واسعة.

٥- **الأشكال الجمالية:**

اتفق القدماء والمحدثون على أهمية الشكل الجمالي في أنماطه المختلفة في تجسيد ما هو تجريدي، وإعطائه شكلاً حسياً يكون أبلغ من مجرد نقله بصورته الواقعية حيث يقربه من طبيعة النفس الإنسانية في تفهمها للمفردات الكونية، فيؤدي ذلك ما لا تؤديه اللغة العادية في عرض الحقائق مجردة أحياناً.

٦- **العاطفة:**

يرى (أحمد هيكل : ١٥) أن أهم ما يتميز النص الأدبي أنه مرآة صادقة تعكس ما يجيش بصدر المبدع من مشاعر وأحاسيس، وما يعتمل في ذهنه من انفعالات وأفكار، وما يحسه من عاطفة تسيطر عليه، ويفوح أريجها في كل تعبير أو صورة أو معنى أو لفظة تلمسها عاطفة المبدع، وتمتد إليها يده ليتوج بها نصه.

والصدق نوعان:الصدق الواقعيّ، وهو صدق تعبير المبدع عن تجربته التي لمسها في الواقع، والصدق الشعوري الذي يفعم وجدان المبدع،والمهم أن ينأى عن الافتعال والكذب الشعوري .

ومن ثم يجب أن يجتهد المبدع للوصول إلى المرحلة التي تتلون ألفاظه وعباراته وصوره بلون عاطفته وتتشكل بشكل دوافع نفسه التي أحسها وعبر عنها بصدق.

٧- **الأسلوب:**

يؤكد (شكري عياد : ١٢٨) على أن الأسلوب هو الكلمات التي تكوِّن الجمل والعبارات بصورتها اللفظية، وهذا هو المعنى الظاهر للأسلوب، لكن يسبق الصورة اللفظية للأسلوب صورة أخرى معنوية تولد في نفس المبدع ،"وهي أن الأسلوب معانٍ مرتبة قبل أن يكون ألفاظاً منسقة، وهو يتكون في العقل قبل أن ينطق به اللسان أو يجري به القلم"

وير أيضاً أن الأسلوب الأدبي يجب أن يتسم بثلاث سمات هي:

أ- وضوح الأسلوب: ويقصد به حسن اختيار الكلمات والجمل والأفكار الواضحة والمعبرة عن المعنى بلا تكلف ولا غموض، "ومراعاة التلاؤم والتناسب في مطابقة الأسلوب لمستوى إدراك القارئ أو المتلقي " .

ب- قوة الأسلوب: ويقصد به فصاحة الكلمات،وجزالة التراكيب،وتماسك الجمل،وترابط العبارات، وصحة القواعد النحوية والصرفية والبلاغية.

ج- جمال الأسلوب: ويقصد به تآلف وانسجام كل عناصر النص الأدبي في نسيج واحد متلاحم ومتماسك،تلمس فيه رقة الألفاظ،وتسلسل الأفكار،وتحس بعذوبة التصوير، ووحدة الموضوع والجو النفسي.

٨- **الإيقاع الموسيقي:**

يذهب (صلاح فضل : ١٤٥) إلى أن الموسيقى المنبعثة من النص تصنع أثراً جمالياً يتمثل في توازي الحركات الصوتية والدلالية وحركات المعنى في إيقاع موسيقي جذاب ينبه القارئ، ويشد انتباهه ويمتعه بهذا الجمال.

وكتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الثانى الثانوى العام جاء مؤكداً على تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية من حيث :

- تنمية مهارات اللغة العربية : من استماع ، وتحدث ، وقراءة ، وكتابة .
- تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين : من الإبداع والابتكار ، وتكنولوجيا المعلومات ، وإدارة المشروعات ، والتواصل مع الآخرين .
- تنمية المهارات الحيوية التى تعين الطالب على مواجهة المشكلات .
- التأكيد على قيام الحق ، والصدق ، والعفة ، والعطف ، والاستقامة ، والعدل ، والمحبة ، والأخوة ، ومراعاة حق الآخرين فى حياة آمنة وكريمة .
- اكتساب مهارات العلم لمواكبة المستحدثات التقنية ، والانطلاق بالوطن نقلة نوعية نحو مجتمع المعرفة .

المحور الثالث: المدخل الدلالى وتنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها :

من المعلوم أنّ العصر الذى نعيش فيه يتسم بكثرة معارفه وتنوعها ، وبوفرة المطبوع منها، كما تتميز بكثرة مطبوعاته دون التمييز بين الفن والتمثيل ، مما أدى إلى تغير في مهام التربية ، حيث لم تعد مقصورة على نقل المعلومات بقدر ما أصبحت مطالبة بتدريب الطلاب على التفكير وتنمية قدراتهم، فلا يكتفي في هذا العصر على أن يفهم المتعلمون ما قرءوه ، وإنما لا بد أن يفكروا فيه ويناقشوه وينقدوه ، ولذلك يتطلب الأمر ضرورة الاهتمام بالتدريب على القراءة الواعية الناصحة وتحليل النص ، وتدبر معلوماته وتقبل آراء الآخرين واكتشاف الأخطاء وتفنيد الحجج.

ومن ثم تساعد القراءة الشباب على التوافق الشخصي والاجتماعي، كما تسهم في حل مشكلاتهم، فهي تدفع العقل للعمل في محاولات أوسع من تلك المعلومات التي استمدها من المواء المقروءة، كما ترتقي القراءة بمستوى الفهم لدى هؤلاء الشباب في المسائل الاجتماعية عن طريق التأهل ووجهات النظر المختلفة (مصطفى رسلان ، ٢٠٠٠ : ١٢٨) .

والأدب هو التعبير البليغ الذي يحقق الثقة والمتعة الفنية بما فيه من جمال التصوير ، وروعة الخيال ، وسحر البيان ، ودقة المعنى ، وإصابة الغرض ، وتطلق لفظة الأدب في المجال الدراسي على الأحكام الأدبية التي يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبي في ضوء القيم التي تصفها أسس البلاغة ومعايير النقد ، وهو يعنى أساساً بالحكم على أدب شاعر أو ناثر من ناحية قوته أو ضعفه أو الحكم على أدب عصر من العصور ومدى اتساعه للفنون الأدبية (حسن شحاتة ، ١٩٩٦ : ١٧٨)

ويعد العمل على تحليل النص الأدبي وتجويده واجهة تنظيرية مهمة لتاريخ الأدب ، والنقد الأدبي من ناحية ، ومن ناحية أخرى يهدف إلى تحليل المقروء وتقويمه والتوصل إلى استدلالات بشأن النص أيًّا كان شعرًا أو نثرًا وحداثته ومنطقه ومدى ملاءمته للغرض الذي كتب من أجله ، إضافة إلى ذلك يتطلب النقد الأدبي أن يقوم القارئ بالاستدلال والتقويم لأسلوب المؤلف ، وما يشيع فيه من نغمة عاطفية ، ودقة المفردات ، وإيقاع الجمل ، والاستخدام الدقيق للصفات والصور المجازية ، كما يحاول النقد الأدبي تحليل الكتابة ، وتفسيرها وتقويمها ، ووضعها في مكانها في عالم الفكر والأدب ، واختيار الرموز التي تدفع القارئ إلى إدراك الصورة الفنية (إحسان فهمي ، ٢٠٠٣ : ١١٥) (حسن الجويني ، ٢٠٠٥ : ٧٧)

والدراسات الأدبية ليست غاية في حد ذاتها ، ولكنها وسيلة لغايات ، إنها من أجل التغيير في شخصية المتعلم ، ويهدف تدريس الأدب إلى مساعدة الطالب على فهم الذات ، والتنوير الحياتي ، والنظرة المتوازنة للحياة ، كما أن للأدب آثاره الجليلة في إعداد النفوس ، وإنهاض الهمم ، وتكوين الشخصية ، وتعديل السلوك ، والأصل في الأدب بنوعيه الشعر والنثر من مواد تذوق الجمال ، والتربويون ينظرون إلى تدريس الأدب نظرة شاملة منذ بداية تعليم الطالب من الطفولة حتى المرحلة الثانوية (محمد سمك ، ١٩٩٨ : ٤٤٧)

ويرى كل من رشدى طعيمة (٢٠٠٠ : ٢٢) ، و عبد الفتاح البجة (٢٠٠١ : ٧٦) أن من أهداف تدريس النصوص الأدبية فى المرحلة الثانوية تنمية التفكير لدى الطلاب ، وتعميق فمهم للحياهة ، ولأنفسهم من خلال تدريبهم على فهم وتحليل و استنباط الأحكام من النصوص وتقويمها ، وتوسيع خبراتهم بما تنقله من تجارب مختلفة ، ليحقق لهم الفهم لما يقرؤون من نصوص أدبية .

ويؤكد على ما سبق محسن عطية (٢٠٠٧ :) على أن الأساس الذى تقوم عليه دراسة النصوص الأدبية هو تدريب وتمكين الطلاب من فهم وتحليل استنباط الأحكام والحقائق من النصوص الأدبية ونقدها ، وتعرف خصائصها و أساليبها ، والعوامل المؤثرة فيها ، والموازنة بين المتشابهات .

ويؤكد أيضًا مصطفى رسلان (٢٠٠٨ : ٢٨٧) على أن تدريس الأدب يهدف إلى تكوين الذوق الأدبى فى نفوس المتعلمين ، حتى يتجلى ذلك فى تعبيرهم ، ويكون سبباً إلى حملهم على مواصلة القراءة فى أوقات فراغهم ، وتقويم اللسان ، وتعويدهم حسن الإلقاء ، والكتابة والقدرة على النقد الصحيح .

وتحتل النصوص الأدبية مكانة خاصة في برامج تعليم فنون اللغة ، والنص الأدبي النموذجي يشمل استخدام اللغة والخيال لاستكشاف الخبرات الإنسانية وتطويرها ، كما يسهم في إغناء اللغة وتنميتها ، ويشجع الخيال ويحفز الوعي والإدراك الجمالي ، ويشكل التفكير الاستنتاجي الذي يسهم بدوره في فهم الطلاب لأنفسهم وللعالم ، وتزداد خبراتهم قيمة أكبر (خلف الطحاوي ، ٢٠٠٥ : ٤٨)

كما أن تنوع استخدام الإستراتيجيات يسهم بصورة فاعلة في فهم النص وتحليله ونقده ، وهذا ما يؤكده الكتابات التربوية (على مدكور : ٢٠٠٢ ، ١٨٦) ، (حسن شحاتة : ٢٠١٢ ، ١٠٤) ، (خلف حسن : ٢٠٠٥ ، ٢٣) بأن القارئ الجيد والنشط هو من يستخدم إستراتيجيات تساعده على فهم ما يقرأ ليصل إلى فهم المعنى وتفسيره في نطاق السياق المكتوب ؛ ولذلك فإن نجاح عملية القراءة إنما هو نجاح القارئ في فهم مضمون النص المقروء وتحليله ونقده .

ومن ذلك ما انتهت إليه دراسة من صابر سلامة (٢٠١٢) من مقترحات :

أ- الاستعانة بالمناهج الحديثة فى تحليل النصوص ، ونمكين الطلاب من معرفتها وتطبيقها.

ب-ضرورة تحديد كيفية التعامل مع النصوص وتحليلها بشكل يتناسب مع المرحلة التعليمية .

أهمية المرحلة الثانوية :

ترجع أهمية المرحلة الثانوية فى حياة الطلاب لأنها مرحلة تتحدد فيها معالم خاصة بالطالب من حيث : -

- مرحلة نضج الطالب جسمانياً ، وفكرياً ، حيث تصل به مرحلة المراهقة إلى مرحلة السباب والاعتماد على النفس .
- هى مرحلة قمة الهرم التعليمي قبل الجامعى ، يقع على عاتقها مهمة إعداد الطلاب للحياة الجامعية ، وإعدادهم لما تتطلبه الحياة من رؤى ، وأفكار ، وطموحات .

ومن ثمّ ؛ فإن الكتابات التربوية (فتحى على يونس ٢٠٠١م ، فايزة عوض ومحمد السيد ٢٠٠٣م، إحسان فهمى ٢٠٠٣م ، وخلف حسن ٢٠١٣م) تؤكد على الآتى :-

١-تتيح الفرص التعليمية والاجتماعية للملتحقين بها .

٢- تغطي مرحلة مهمة من العمر وهي مرحلة المراهقة،لما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية ، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من هذه النواحي التي تُكوّن شخصية المراهق وتحدد سلوكه وعلاقته.

٣- تعد الطالب لمواصلة التعليم الجامعي.

٤- تعد القوى البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي والاقتصادي والوفاء بمتطلبات التنمية.

٥- تؤثر في جوانب الحياة المختلفة وتتأثر بما يجري في المجتمع من أحداث وأفكار وأزمان وعوامل . كما ترتبط بحركات الإصلاح والتجديدات التعليمة.

٦- في المرحلة الثانوية تبرز بوضوح مظهر القيادة والاستعدادات والقدرات على أداء أنواع معينة من المهارات ، ففي آلاف الطلاب بالمرحلة الثانوية طاقات هائلة كامنة يلزمنا التنقيب عنها وتسليط الضوء عليها وبلورتها وتوجيهها .

الأهداف العامة للمرحلة الثانوية :

تؤكد الدراسات التربوية (مصطفى رسلان ١٩٩٨م ، فتحى على يونس ٢٠٠١م ، محمود كامل الناقة ٢٠٠٤م) على تحقق أهداف متنوعة للمرحلة الثانوية ، لعل أهمها :

١- بناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية والإسلامية دون تعصب يرفض تطور الفكر العالمي .

٢- إعداد الطالب القادر على الابتكار والتجديد والتحليل بتزويده بالمهارات الفكرية والعقلية اللازمة لعملية التعلم الذاتي.

٣- ترسيخ القيم الدينية والسلوكية في نفوس الطلبة والكشف عن استعدادات وقدرات ومهارات الطلاب والعمل على تنميتها.

٤- إعداد الطالب لمواصلة تعليمه العالي والجامعي تحقيقاً للتنمية الشاملة.

٥- الاهتمام برعاية الطلبة الفائقين وإتاحة الفرصة للموهوبين منهم بصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم.

٦- إكساب الطلبة المفاهيم العملية الإنسانية في حياة هذا العصر لتسخيرها لخدمة المجتمع.

٧- تنمية تقدير المسؤولية والعمل على أن يدرك الطالب ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

٨- تنمية المهارات والميول والقدرات الخاصة مع إكساب الطالب حاسة التذوق الفني.

٩- التعرف على حاجات المجتمع وإعداد جيل يسهم مساهمة فعالة في النهوض بالمجتمع وتطوره.

واقع تدريس النصوص الشعرية :

تؤكد الكتابات الأدبية على أن تدريس النصوص الأدبية في مراحل التعليم المختلفة يحتاج إلى وقفة لإعادة النظر ، فمدارسنا تجعل الغاية من دراسة الشعر في المرحلة الأولى من التعليم (الحفظ والاستظهار) وتسمي دروس الشعر العربي " بالمحفوظات " ، وكذلك نجد القليل من الأطفال يستمتعون بالشعر ، والمدرسة تقتل الذوق الشعري عند الأطفال ، حيث يقدم الشعر بطريقة الخطابة والإلقاء ، فالمدرس يقرأه بطريقة مصطنعة ومفتعلة وبأسلوب غير طبيعي ، أو يهتم بالتفصيلات الكثيرة في تحليل الشعر مما يعوق الاستمتاع لدى الأطفال ، ويؤكد ذلك (فوزي عبد القادر ، ١٩٩٥) في استخدام المعلمين لطرق التدريس المعتادة في تدريس النصوص الأدبية ، وكذلك دراسة (نبيهة النشار ، ١٩٩٧) التي أشارت إلى ضعف طرق التدريس المستخدمة في مدارسنا في تدريس النصوص الأدبية، ولا تمكن الطالب من توظيف المفاهيم ، وكذلك اعتماد المعلم على التلقين ، وقدرة الطالب على الإنصات ، وحفظ المادة وترديدها ، ودراسة (لطيفة العثيمين ، ٢٠٠٣) في استخدامها المنهج الوصفي للكشف عن واقع ممارسة الطالبات المعلمات لمهارات تدريس النصوص الأدبية .

وما زالت المشاهدات اليومية عبر دروس المحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي تؤكد الاتجاه السلبي للتلاميذ نحو الشعر الذي يقدم لهم ، وتعثرهم في فهمه وتذوقه . وبالإضافة إلى ذلك كله فإن النمط الفكري السائد في مدارسنا هو الحفظ والتلقين والاستيعاب ، مما أضاع روح الخلق والإبداع والتذوق .

وعلى الرغم من أهمية الشعر والنثر أو الأدب بوجه عام في تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان إلا أنه قد جرت العادة بين معلمي اللغة العربية تدريس النصوص الأدبية بأن يقرأ المعلم النص على التلاميذ، ثم يأخذ في شرح كلماته التي تحتاج إلى شرح ، ثم يشرح بعد ذلك بيتاً بيتاً إن كان شعراً ، أو فقرة فقرة إن كان نثراً ، والطالب ينصت محاولاً أن يفهم ما يلقيه عليه المعلم من أفكار، وقليل من المعلمين يستطيعون أن يوجهوا تلاميذهم ليدركوا ما في النص من تصوير بياني أو محسن بديعي ، وعلى الرغم من أن هناك أسساً لاختبار النصوص الأدبية منها : (صلاح مجاور ، ١٩٩٨ ، ٤٥٣) ، (عبد العليم إبراهيم ، د.ت ، ٢٦٧) ، (محمد سمك ، ١٩٩٨ ، ٤٨٠) ، ولعل من أبرز هذه الأسس مايلي :

أ. أن يشتمل النص الجيد على الجديد في مبناه ومعناه مما يسهل على الطلاب إدراكه ، ويكون فيه تنمية لغوية لهم.

ب. تستهدف النصوص تربية الطلاب للمواطنة الصالحة وتهذيب النفس وإثارة العواطف .

ج. مناسبة موضوعات الشعر والنثر التي تدخل في خبراتهم ويشعرون أنها تناسب نزعاتهم الفطرية .

هذا ، و قد أجريت عديد من الدراسات حول مهارات تحليل النصوص الأدبية منها :

دراسة حنان راشد (٢٠٠٥) ، والتي هدفت معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الأدب على تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتنمية الاتجاه نحو الأدب واكتساب السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري ، وتوصلت النتائج إلى :

تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في مهارات تحليل النص الأدبي وتنمية اتجاهاتهم نحو قراءة الأدب واكتسابهم التعلم التعاوني .

ودراسة محمد القرني (٢٠٠٧) والتي استهدفت معرفة أثر تدريس برنامج مقترح في البلاغة للطلاب المعلمين بكلية التربية بشعبة اللغة العربية في تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص اتلأدبي بالمرحلة الثانوية ، واظهرت النتائج أن تدريس البرنامج المقترح أدى إلى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى الطلاب المعلمين .

ودراسة محمد سلامة (٢٠١٢) ، والتي استهدفت معرفة فاعليةبرناكج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى : تقدم طلاب البحث في مهارات تحليل النص ومهارات التذوق الأدبي

ودراسة خلف حسن وريحاب أحمد ٢٠١٣ والتي هدفت إلى تطوير تدريس الأدب في ضوء مهارات التحليل الفني للنص وأثره في فهم النصوص الأدبية والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات فهم النصوص الأدبية لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية .

ويمكن للدراسة الحالية فى ضوء معطيات المدخل الدلالى وفى ضوء خصائص طلاب المرحلة الثانوية عموماً والصف الثانى على وجه الخصوص ، وفى ضوء إلمامها بالمفاهيم المختلفة التى قدمتها الدراسة ، ودور كل من الطالب والمعلم فى إدراك ماتشير إليه من كلية النص الشعرى يمكن للدراسة تلخيص إجراءات تحليل النص الشعرى فى الخطوات التطبيقية التالية :

- قراءة النص قراءة تأملية .
- طرح الأسئلة التحليلية – بمساعدة المعلم – لتساعد فى تحديد الأطر التفكيكية والتركيبية المختلفة .
- النصوص الموازية للنص الأصلى المتمثلة فى السياقات الاجتماعية والدينية والفلسفية والاقتصادية أى الظروف المناسبة لبيئة النص .

- تفكيك البنى الكلية للنص الشعرى الصوتية والصرفية والتركيبية والبلاغية .
- التعرف على الهيكل العام للنص من خلال العنوان والشخصيات والزمان والمكان .
- تركيب النص على مستوى السياقات من خلال ربط كل سياق بما يشير إليه من معان ووجدان مستنبط منها ، ومعاييرتماسكه واتساقه .
- تركيب اجزاء النص فى ضوء ربط المعنى على مستوى قصديات المنتج والمتلقى على المستوى الإبداعى من خلال الحوار التواصلى بينهما .
- تركيب الوحدات الجزئية للنص على مستوى الفكر والوجدان وربطها بالوحدة العضوية التى تسهم فى تحقق كلية المعرفة النصية فهماً وكتابة .، ويصبح هو الآخر موضوعاً صالحاً للتحليل السيميائى .
- استنطاق التعبيرات المجازية الخيالية وربطها بالوحدات المعنوية والوجدانية على مستوى النصوص الشعرية المقررة .

وتلفت بعض الكتابات التربوية إلي أن هناك بعض الأمور التي تستوجب النظر عنداختيار النصوص ، ومنها (المطاوعة وبدرية الملا ، ١٩٩٧، وعلي مدكور ، ٢٠٠٠، ١٧٦) :

- الإسراف في اختيار النصوص المحملة بالكلمات المعجمية والتراكيب اللغوية وأنواع المجاز التي لا يقوى التلميذ على فهمها .
- تناول معظم النصوص المختارة لموضوعات بعيدة عن محيط التلاميذ وخبراتهم .
- عدم توافر جمال الموسيقى ، وجمال الفكرة ، والخيال ، والعاطفة الصادقة .
- أساليب عرض الكتاب المدرسي قد يسهم في عدم تقبل الطلاب للنص الأدبي .

ويؤكد ذلك دراسة (المطاوعة وبدرية الملا ، ١٩٩٧) حيث صنفت أساليب عرض الكتاب المدرسي لموضوعات النصوص أدت إلى ضعف النص الأدبي .

لقد نال تدريس النصوص الأدبية اهتمام التربويين من حيث وضع خطوات إجرائية لتدريسها حيث حدد (محمد مجاور ، ١٩٩٨، ٤٥٤ ، ٤٥٥) الخطوات الآتية :

- مقدمة أساسية للنص يقدمها المعلم أو يكلف بها الطلاب عن المؤلف والجو العام للنص .
- أسئلة يعدها المعلم قبل قراءة الطلاب للنص تمهد للنقاط الأساسية في النص .
- قراءة التلاميذ للنص قراءة خاطفة للتعرف على الأفكار الرئيسة في النص وتدوينها في كراساتهم.
- طرح أسئلة ومناقشة حول هذه الأفكار العامة .
- قراءة المعلم للنص قراءة صحيحة ، ثم الطلاب .
- تقسيم النص إلى وحدات فكرية، ثم يسأل الطلاب عن معنى الوحدة ككل، ثم المناقشة حولها.
- مناقشة مواطن الجمال في النص وما فيها من صور واتجاهات جديدة .

- مرحلة القراءة الجهرية لإتقان النص .

أما (حسن شحاتة ، ١٩٩٨ ، ١٨٧ ، ١٨٨) فقد حدد الخطوات الآتية لتدريس النص الأدبي :

- يقسم المعلم النص إلى أقسام لكل قسم فكرة واحدة ، ثم المناقشة في كل قسم ، حيث شرح ما يحتاج معرفته من كلمات .
- شرح المعنى الإجمالي لكل بيت مثلاً أو فقرة .
- التحليل المناسب لكل بيت والموازنة بين أجزاء العمل .
- النواحي البلاغية المناسبة والصورة النفسية المناسبة والنواحي النقدية للمعنى والألفاظ .

وقد أضاف (محمد صالح سمك ، ١٩٩٨ ، ٤٨٢) بعض الأسس لتحليل النص الأدبي منها :

- عدم التوقف عند حد تفسير المفردات وتوضيح المعاني ، بل يجب إظهار ما في النص من أهداف وربطه بالأحداث .
- مراعاة تنمية مشاعر الطلاب وتوجيه سلوكهم في أثناء تحليل النص .
- التعمق تدريجياً في شرح النصوص من الناحية البلاغية أو اللغوية .
- الاهتمام بتعليل الأحكام الأدبية في النص .

ومن خلال عرض واقع تدريس النصوص الأدبية والخطوات التي اتبعت عند تدريسها ، وأسس تحليلها ، وفى ضوء ما انتهت إليه الدراسات السابقة من نتائج وتوصيات راعت الباحثة تلك الإجراءات والأسس عند استخدام المدخل الدلالي بهدف تنمية مهارات تحليل النص الشعرى ونقده.

هذا، ويحتاج النص الأدبي إلى قراءة تأملية هدفها تعرف مبنى النص ومعناه ، حيث يرى البعض أن قراءة النص الأدبي تتنوع من القراءة الأدائية التي تصل إلى مستوى القراءة الشعرية قراءة جمالية ، أو قراءة فلسفية ، أما القراءة التفسيرية وهي تلك التي تعيد للكلمات دلالتها الحقيقية للسياق حيث إنتاج المكتوب بلغة مغايرة، أما القراءة التأويلية وهي أرقى أنواع القراءات ، لأنها تتعامل مع النص من خلال القراءة الإسقاطية والقراءة البنائية الفنية والقراءة التفسيرية ، وهذه القراءة تخضع لمجموعة من المعايير منها الكشف عن البنية الداخلية للنص ، والوظيفة المعيارية والمعرفية رغبة في الوصول إلى الأصالة الدلالية والتعبيرية (عبد الرءوف أبو السعد ، ٢٠٠٦ ، ٤٠ – ٤٢) .

وينبغي على معلم اللغة العربية أن تتوافر لديه مهارات القدرة على التحليل الفني للنص الأدبي ، والتعليل النقدي ، وذلك لأن التذوق الأدبي يحتاج إلى تعليل وتحليل يستند إلى أسس معرفية وفكرية قادرة على إظهار الأسس الجمالية والفنية في النص الأدبي ، وهذا لا يمكن التوصل إليه إلا من خلال الاعتماد على عملية التحليل ومعرفة المعاني العميقة في النص .

ولذلك يعد التحليل مهارة ضرورية للمعلم بصفة عامة في مجال تخصصه ، ومن المهارات الضرورية لدى معلم اللغة العربية خاصة لأن التحليل وسيلة مهمة لإفهام الطلاب المغزى الكامن

والإدراك الواعي لما يقرؤونه ، كما يساعد على التفكير في مواقف الحياة (حسن شحاتة ، مروان السمان ، ٢٠١٢ ، ١٩٣) .

دور المتعلم فى ضوء المدخل الدلالى

ينحصر دور المتعلم فى إطار المدخل الدلالى فى مواجهة المناهج القائمة التى يتعامل معها الطالب داخل الفصل الدراسى وخارجه . إذ يجب مراعاة ما يقدم للطالب من محتوى مناسباً قدراته العقلية ، وارتباط ذلك ارتباطاً وثيقاً بالبيئة التى يعيش فيها ، وعلى المتعلم أن يقوم بتكوين المعنى الخاص بما يعايشه ، ويتعامل معه ، بعيداً عن تقليدية المناهج القائمة على التليقين والحفظ ، أوإعادة أى معرفة ، أو تلقى المادة العلمية من جانب أحادى .

هذا وتلخص (إيمان البراوى : ٢٠١٣ ، ٧٨) الأدوار التى يقوم بها المتعلم فيما يأتى:

١. بناء المتعلم المعانى بنفسه ، من خلال الربط بين خبراته السابقة وما اكتسبه من معارف جديدة ، كما يمكنه من خلال النص الواحد التعامل مع الآخرين فى العالم الخارجى .
٢. تطبيق ما اكتسبه من خبرات لغوية فى مواقف جديدة بشكل أكثر كفاءة لتلبية احتياجاته.
٣. متابعة ما يقدم المعلم من نماذج للأداء اللغوى ، ومحاولة تقديم عينات فى ضوء نماذج المعلم ، والمشاركة فى تصويب الأخطاء .
٤. المشاركة فى الأنشطة التى تمكنه من الممارسة الصحيحة فى المواقف الحياتية المختلفة .

وقد راعى البحث الحالى تفعيل دور الطلاب باستخدام المدخل الدلالى من حيث :

- كتابة ملخص لما تمت قراءته للنص الشعرى .
- يكتب كتابة صحيحة فى الأبيات الشعرية ، وينطق مراعياً مخارج الحروف ، مؤكداً على وعلامات الترقيم المناسبة أثناء القراءة الجهرية للنص الشعرى .
- السماح لإبداء الآراء ، وكتابة التعليقات بحرية حول ما يحتويه النص الشعرى من فنيات بلاغية أو تراكيب لغوية مختلفة .

وفي ضوء كل ما تقدم فإن هذه الدراسة تتبنى مفهوماً إجرائياً لتحليل النص الأدبي شعراً أو نثراً من خلال قدرة الفرد على تحليل بعض المواقف التي يتعرض لها وتظهر في نواتج التعلم ، كأن يقسم أو يختار أو يفصل نصاً شعرياً أو مقطوعة شعرية تخضع لآليات التحليل وفق معطيات المدخل الدلالي في مستوياته المختلفة بغرض تنمية مهارات الطلاب في تحليل النص الشعري ونقده.

إستراتيجيات مهارات تحليل النص الشعرى :

ترصد الكتابات الأدبية والتربوية ما انتهت إليه بعض الاستراتيجيات الأساسية اللازمة لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية عموماً من توصيات ومقترحات ، ومنها :

- تنمية اتجاهات الطلاب نحو قراءة الأدب ، واكتسابهم السلوك التعاوني حيث استهدفت دراسة (حنان راشد ،٢٠٠٥) معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس الأدب على تنمية مهارات تحليل

النص الأدبي وتنمية الاتجاه نحو الأدب واكتساب السلوك التعاوني لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي الأزهري ، هو ما يتضح في نتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في مهارات تحليل النص الأدبي .

– تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو تحليل النص الأدبي باستخدام المفاهيم البلاغية مدخلا مساعدا في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي في المرحلة الثانوية وهذا ما أكدته دراسة (محمد القرني ،٢٠٠٧) .

– إبراز قيمة الشعر القصصي في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لطلاب المرحلة الثانوية وذلك ما أكدت عليه دراسة (محمد سلامة ٢٠١٢) من خلال برنامج قائم علي فاعلية الشعر القصصي في تعديل سلوك الطلاب نحو تحليل النص الأدبي

– تنمية مهارات الطلاب العليا في تحليل موضوعات الأدب والنصوص باستخدام مهارات التفكير النقدي والإبداعي في تذوق النص الأدبي ؛ علي نحو ما أكدته دراسة (البرقاوي ٢٠١٠) بدلا من الطرق التقليدية التي تعتبر تمهيداللكشف عن قدرات الطلاب فحسب ؛للولوج إلي الطرق العليا في التفكيرالنقدي أثناء تحليل النص الأدبي شعرا أو نثرا .

ومن ثمّ ، يجب علي المعلم أن يعرف أن الغرض من تحليل النص هو أن يفهمه فكراً ، ويتذوقه حساً وجمالاً ، وألا يكون الهدف استخراج التشبيهات ، وتعداد الاستعارات ، والجري وراء المحسنات ، وأن الوقوف في الدراسة الأدبية عند تشبيه أو استعارة لا يكون لأجلها ؛ ولكن لما يعبر عنه من إحساس الأديب الذي صاغها فكراً ومعنى وتصويراً (فاطمة المطاوعة ، وبدرية الملا ، ١٩٩٧ ، ١٠)

والواقع التعليمى لتحليل النص الأدبي في ضوء المدخل الدلالي يقتضي أن يطلب المعلم من الطلاب قراءة النص قراءة صامتة ثم يطرح أسئلة استنتاجية يتعرف من خلالها على مستوى فهمهم لمجمل النص ، وبعد القراءة الصامتة للنص يقوم هو بقراءة النص قراءة جهرية متأنية فاحصة ، مع الإبقاء على النص حاضراً أمام الطلاب ، ثم يقوم المعلم بمحاورة طلابه حول النص من خلال الأبعاد المختلفة التالية :

- البعد الانطباعي : ويهتم بالتعرف إلى حركة النص عبر إبراز العلاقة بين العنوان الرئيس وعنوان المجموعة الأدبية .
- البعد النحوي : يهتم بالتعرف إلى النص من خلال الاستخدام النحوي لبنية الأفعال وأثرها فيه ، وكيف تسهم الأفعال على تنوع زمنها في فهم النص ، وكذا الحروف المختلفة الأبنية والمعاني وكذا مواقع الجمل ، والدور الذي تضيفه في التعرف على هذا النص .
- البعد المعجمي : ويهتم بمحاولة معرفة المفردات المعجمية التي تتحرك في النص ، وذلك من خلال تكرار المفردات المهمة التي يحاول المبدع التركيز عليها ، فإن مجمل هذه المفردات المعجمية

تعطينا تصوراً مهماً لحركة النص ، والإضاءات التي يحاول الكاتب تسليطها وتعريفها (جبر سليمان البيتاوي ، ٢٠٠٥) .

- بنية الضمائر : إذا كانت الضمائر عنصراً من عناصر النص فإن التعرف إليها ليس باعتبارها بنية سطحية فقط ، بل كونها بنية عميقة تعطي تصوراً مهماً لفهم النص ، كما أن حركة الضمائر ليست أداة خارجية ، بل مستوى دراسي مهم في فهم النص ، والتعرف إلى العلاقات بين تلك الضمائر تعطينا بعداً آخر من أبعاد القراءة الإبداعية .
- الزمان والمكان يلعبان دوراً مهماً في حركة النص ، فلا يمكن فهم النص دون التعرف إليهما إن كانا موجودين فيه ، كما أن الأمكنة المستعملة في النص تعطي دوراً فاعلاً في عملية الفهم والقراءة (جبر البيتاوي ، ٢٠٠٥) .
- البعد البلاغي : إن البلاغة تعين الأديب على تأدية المعنى الجليل واضحاً بألفاظ وعبارات صيحة صحيحة لها في النفس أثر خلاب ، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه والأشخاص الذين يخاطبون ، وتظهر البلاغة واضحة جلية بعلومها الثلاثة (البيان – البديع – المعاني) في كل موضوع من موضوعات المقررات الدراسية (أحمد مطلوب ، ١٩٩٦ ، ٤٠٤) .

هذه الأبعاد اللغوية المتنوعة فى النص الأدبى عموماً ، والشعرى خصوصاً يؤكد عليها مؤلفو كتاب اللغة العربية للصف الثانى الثانوى العام من خلال استخدامهم إستراتيجيات تعليمية متنوعة أساسها التعلم النشط الذى يجعل المتعلم مشاركاً و إيجابياُ فى إدارة الموقف التعليمي ؛ حيث لم يقتصروا على إستراتيجية واحدة هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى حرصوا على التنويع فى أساليب التعليم والتعلم مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب ، ومعالجة لصعوبات التعلم التى قد تنشأ من استخدام أسلوب واحد .

تعقيب :

هذه الدراسة تعد امتداداً لكل الدراسات والكتابات الأكاديمية والتربوية ، إلا أنها تمتاز بأنها سلطت الضوء على تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها من خلال استخدام أحد المداخل اللغوية ، وهو المدخل الدلالى بكل معطياته التى تحول النص الأدبى من مجرد قراءته إلى الاستمتاع بكل ما يحويه فى تناسق وتفاعل بين مقدماته و أثنائه ونهايته ، كما يدفع بالطالب إلى تحقيق أهداف عليا من وراء دراسة النص فى الكشف عن السمات العليا فيه من التحليل والاستنتاج والنقد ، وأن فهم النص الأدبى ونقده عموماً و الشعرى خصوصاً يظهرمن خلال إلمام الطالب بهذه المهارات والتدريب عليها ، والتى تساعد فى التحليل النقدى له .

أثبتت الدراسة الحالية بعد استخدام المدخل الدلالي ، ومن ثم التحقق من صحة فروض الدراسة التوصل إلى الآتي :

١- يوجد فرق دال إحصائيًا (عند مستوى دلالة ٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبارمهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها عند استخدام المدخل الدلالي لصالح التطبيق البعدي .

٢- لايوجد فرق دال إحصائيًا(مستوى الدلالة غير الدلالة) بين متوسطي درجات طلاب الدراسة في التطبيق البعدي والتتبعي لاختبار مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها في ضوء المدخل الدلالي ؛ مما يدل على استمرار فاعلية المدخل الدلالي في تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها لدى طلاب الصف الثاني العام .

تحقق تأثير كبير للمتغير المستقل (المدخل الدلالي) على المتغير التابع (تحليل النصوص الشعرية ونقدها) وذلك في تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها لدى طلاب الصف الثاني العام.

المراجع

- إحسان فهمى : فعالية إستراتيجية ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٢٣) ، ٢٠٠٣م .
- أحمد أبو حسن : نظرية التلقي والنقد العربي الحديث ، ضمن كتاب نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات ، سلسلة ندوات ومناظرات ، رقم ٣٤ ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، د.ت .
- أحمد حسين حنورة : مقياس مدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة ، دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية – جامعة طنطا ، ١٩٨٢ م .
- أحمد مختار عمر: علم الدلالة ، ط٢، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٨م .
- أحمد المهدي : رؤية جديدة لتعليم وتعلم اللغة ، مؤتمر أعلام دمياط الثاني عشر ، مجلة كلية التربية بدمياط ، ١٩٩٩م .
- حسام جايل عبد العاطى ، التماسك النصى فى الشعر العربى المعاصر ، دراسة نصية نحوية دلالية لأدوات الربط ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية دار العلوم – جامعة القاهرة ، ٢٠٠٦م .
- حسن الجوينى : استراتيجيات الاستنتاح والاستدلال فى القراءة وفهم النصوص ، مجلة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٥م .
- حسن سيد شحاتة : أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ط٢ ،١٩٩٥م
- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ، ط٢، ١٩٩٣م .
- حميد سمير : قراءة النص الأدبي بالمدرسة الثانوية من النص إلى تفاعل القارئ ، فى أعمال مؤتمر علم اللغة الثانى (اللغة العربية فى التعليم العام) ، كلية دار العلوم : فبراير ، ٢٠٠٤م .
- د/ حنان مصطفى مدبولى راشد : أثر استخدام التعلم التعاونى فى تدريس الأدب واكتساب السلوك التعاونى لدى طالبات الصف الثانى الإعدادى الأزهرى ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الخمسون ، ديسمبر ٢٠٠٥م .

- خلف حسن : فاعلية برنامج قائم على استرتيجيات التفاعل فى تنمية مهارات القراءة التحليلية والنقد الأدبى لطلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، مجلة عربية إقليمية محكمة ، العدد (٤٣) ، ج١ ، ٢٠١٣م .
- ربيكا اكسفورد ترجمة . السيد محمد دعدور : استراتيجيات تعلم اللغة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٦م .
- رشدى أحمد طعيمة و محمد السيد مناع : تدريس العربية فى التعليم العام (نظريات وتجارب) القاهرة : دار الفكر العربي ، ٢٠٠٠م .
- رشدى أحمد طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطورها تقويمها ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٩٨م .
- المهارات اللغوية . مستوياتها ، تدريسها ، صعوباتها ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٨م .
- رشدى فام منصور (١٩٩٧) . حجم التأثير " الوجه المكمل للدلالة الإحصائية " . المجلة المصرية للدراسات النفسية المجلد (٧) ، العدد (١٦) ، ٥٦-٧٥ ، ١٩٩٧م .
- رشيد بنحدو : العلاقة بين القارئ والنص فى التفكير الأدبى المعاصر ، عالم الفكر ، المجلد الثالث والعشرون ، العددان الأول والثانى ، يوليو سبتمبر / أكتوبر ديسمبر ١٩٩٤م .
- زكريا إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥م .
- سالم خدادة : - النص وتجليات التلقي ، حوليات الآداب و العلوم الإجتماعية ، الحولية العشرون ، رسالة (١٤٧) ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ، ٢٠٠٠م .
- بحوث ودراسات فى اللغة العربية قضايا معاصرة فى المناهج وطرق التدريس فى المرحلتين الثانوية والجامعية (الجزء الأول) ، المنصورة : المكتبة العصرية ، ٢٠٠٢م .
- الشيماء عبد الغنى السعيد الفيومى : استخدام استراتيجية دوائر الأدب فى تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الثانى الإعدادى ، للباحثة الشيماء عبد الغنى السعيد الفيومى ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دمياط ، ٢٠١٦م .
- سمير عبد الوهاب ، المهارات اللغوية العامة اللازمة للدراسة الجامعية وتقويم منهج اللغة العربية فى المرحلة الثانوية فى ضوئها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٨م .
- عبد الحميد زهرى عطا الله ، فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم فى تدريس البلاغة على التحصيل المعرفى لطلاب الصف الأول الثانوى وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، مجلة

الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى الثالث عشر ، المجلد الثانى ، ٢٠٠١م .

- عبد الرحمن الغامدى ، أهداف التعليم العام للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية(دراسة مقارنة) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ، كلية الدعوة وأصول الدين ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠١٣م .
- عبد العزيز حمودة : * الخروج من التيه ، (دراسة فى سلطة النص) ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، نوفمبر ٢٠٠٣م .
- المرايا المحدبة من البنيوية إلى التفكيك ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٨م .
- عثمان عبد الرحمن جبريل ، دراسة تحليلية للنصوص الأدبية المقررة على الصف الأخير من مرحلة التعليم الأساسي فى ضوء مقومات التذوق الأدبى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسكندرية ، ١٩٨٩م .
- على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٧م .
- فايزة عوض ومحمد السيد : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية الفهم القرآنى و إنتاج الأسئلة والوعى بما وراء المعرفة فى النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، فى أعمال المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة " القراءة وبناء الإنسان " ، يوليو ، ٢٠٠٣م .
- فتحى على يونس : استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ، القاهرة : دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠م .
- محمد أحمد محمد عويس ، تصور مقترح لمقرر الأدب فى الثانوية العامة فى ضوء معايير التذوق الأدبى ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٥م .
- محمد حماسة عبد اللطيف : النحو والدلالة – مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالى ، دار الشروق ، ط أولى ، ٢٠٠٠م .
- محمد صابر أحمد سلامة ، فاعلية برنامج إثرائى مقترح قائم على الشعر الفصحى فى تنمية مهارات تحليل النص الأدبى وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٢م .
- محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسكلية ، وأنماطها العلمية ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩م .

- محمد عويس القرنى ، أثر برنامج مقترح فى البلاغة للطلاب المعلمين بكلية التربية بشعبة اللغة العربية فى تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبى بالمرحلة الثانوية ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد (٦٣) ، ٢٠٠٧م .
- محمد مسعد : * فاعلية برنامج قائم على مدخل النظم في تنمية التحليل السيميائي والنصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراة ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة دميا ط، ٢٠١٥م .
- محمود عكاشة : التحليل اللغوى فى ضوء علم الدلالة ، دا ر النشر للجامعات ، القاهرة ، ٢٠١١م .
- مصطفى رسلان ، الكفاءة اللغوية لدى طلاب التعليم الثانوى (عام – فنى) وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهارات اللغة العربية ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد (٤٩) ، ١٩٩٨م .
- يوسف نوفل : هجرة الطير من القول إلى التأويل ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، ٢٠٠٨م .