برنامج مقترح قائم على القراءة المكثفة الإحصائية لتنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية

د. / محمد السيد الزيني
أستاذ مساعد بقسم المناهج
كلية التربية - جامعة المنصورة

أولاً ـ المشكلة وخطة دراستها:

مقدمة:

تتميز اللغة العربية بسمات فريدة في مفرداتها وتراكيبها، من حيث الدقة والوفرة والتنوع، مما يتيح للناطق بها إمكانيات كبيرة في التعبير وصياغة المعنى، وتشكيل الأسلوب.

والأسلوب سمة لغوية فردية للإنسان تميزه كقسمات وجهه وبصمات أصابعه، فلكل منَّا أسلوب يخصه، ويعبِّر عن فكره وثقافته وشخصيته وتجربته في الحياة، بحيث تظهر من خلاله التنوعات الفردية في الأداء اللغوي، ويتضح مدى الانحراف عن المستوى المألوف بالنسبة للمبدعين.

والأسلوب محصلة السمات الأسلوبية التي تميز الإنتاج اللغوي للأفراد، فالسمات الأسلوبية للأدباء والشعراء واضحة في إنتاجهم الأدبي، فقد "رُزِقَ المتنبي إحكام التسديد إلى الغاية، والاقتصاد إلى الحدِّ الواجب، وعُرِفَ ابن الرومي بشرح المعنى وتصفيته والتوليد منه، ومهيار بالحشو وفتور الروح، والمعري بالتردد وكثرة الموازنة والتحليل" (المازني، ٢٠٠٥، ١٥٨).

وكان زُهير بن أبي سلمى يتألَّهُ ويتعفَّفُ في شعره، ويجمع كثيرا من المعنى في قليل من المنطق، ويُبالغ في المدح (الجمحي، د.ت، ٦٤/١).

ولو لم نتقابل مع العقاد، ولم نتحدث إليه، ولم نعلم من أمر حياته الشخصية قليلا ولا كثيرا لوجدنا في أسلوبه طبيعة الجِدِّ والصرامة، ولرأينا كتابته مستقيمة لا خلل فيها ولا خطأ ولا هلهلة، ولا تفكك ولا تحلل، وكتابة العقاد لم يُرِد بها أن يُسَرِّي عن قارئه همومه، أو أن يستجلِبَ لعينِه النعاس، بل أراد أن يُنَبِّهَه ويطرد عنه النوم (عبد المطلب، ١٩٩٤، ٢٢٧).

والسمات الأسلوبية تُعزَى إلى أمرين أساسيين:

١. **(الشكل):** أي طرائق اختيار المكونات اللغوية بدءا من الصوتيات حتى الألفاظ

والتراكيب وتأليف الكلمات والجمل وطولها.. بما يعود إلى تقنيات اللغة، وخواصها التعبيرية.

٢. **(المضمون):** أي وجهة النظر للعالم والأحداث، أي الطريقة التي تُقَدَّم رؤية فكرية معينة (بركة وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٦).

والأسلوب يُحدِث "انطباعا" مميزا في النفس، وهذا الانطباع عبارة عن إحساس بسيط أو مركَّب بـ"السمة الأسلوبية"، وهو ما عناه ابن طباطبا بقوله: "وللأشعار الحسنة – على اختلافها – مواقع لطيفة عند الفهم لا تُحَدُّ كيفيتها، كمواقع الطعوم المركَّبة الخفيَّة التركيب، اللذيذة المذاق، وكالأراييح الفائحة المُختلفة الطِّيب والنَّسيم، وكالنقوش الملوَّنة التقاسيم والأصباغ، وكالإيقاع المُطرِب المختلِف التأليف، وكالملامس اللذيذة الشهيَّة الحس فهي – أي الأشعار الحَسَنَة – تلائمه إذا وردت عليه فيلتذُّها و يقبلها" (ابن طباطبا، د.ت، ٥٣).

والتراث الأدبي والنقدي العربي مُفعَمٌ بهذه الانطباعات الأسلوبية كالعذوبة والفخامة والجزالة واللين والضعف والكزازة والحلاوة والتوعر والعُنجهية والرزانة والسلاسة والخنوثة والرونق والرِّقة والسُّخْف والسفسف، والركاكة، والملاحة، وشدة الأسر، ورقة الحاشية، والمتانة، والفُحش والتفحش، والإغراب والوحشية، والانسجام، والحصافة، والإبداع ثم يكون من ذلك تعبيرات مجازية وكنائية ذات دلالة أسلوبية مثل: فلان ينحت من صخر، وفلان يغرف من بحر...الخ

بل إن من علماء التراث من اتخذ من هذه الانطباعات مدخلا (أسلوبيا) لتحليل إعجاز القرآن الكريم:

"فإن أجناس الكلام مختلفة ومراتبها في درجة البيان متفاوتة، فمنها البليغ الرصين الجزل ومنها الفصيح القريب السهل، ومنها الجائز الطلق الرسل، وهذه أقسام الكلام الفاضل المحمود، فالقسم الأول أعلاه والثاني أوسطه والثالث أدناه وأقربه، فحازت بلاغات القرآن من كل قسم حصة، فانتظم لها بامتزاج هذه الأوصاف نمط من الكلام يجمع صفتي الفخامة والعذوبة وهما على الانفراد في نعوتهما كالمتضادين؛ لأن العذوبة نتاج السهولة، والجزالة والمتانة في الكلام يعالجان نوعا من الوعورة، فكان اجتماع الأمرين في نظمه مع نبو كل منهما عن الآخر فضيلة خص بها القرآن يسرها الله بلطيف قدرته؛ ليكون آية بينة لنبيه ودلالة على صحة ما دعا إليه" (الخطابي، د.ت، ٢٦-٢٧).

ولكن هذه الانطباعات الأسلوبية – على اتساعها وعمقها – لم يُقَيَّض لها مَن يُعنى بتحديدها إجرائيا وجمعها ودراستها وتصنيفها بما يُسفِر عن نظرية واضحة في

هذا الشأن باستثناء محاولات مُدانِية وليست مُداخِلة كمحاولة (حسان، ١٩٩٠) التي حلَّل (٧) سبعا منها فقط، وأطلق عليها "دلالات وراء الصياغة اللغوية".

وقد تطور مفهوم الأسلوب وطريقة دراسته تطورا كبيرا في العصر الحديث، فقد سبق مصطلح الأسلوب style مصطلح الأسلوبية stylistic بوقت طويل، فالأسلوبية لم تظهر إلا في أوربا أواخر العِقد الأول من القرن العشرين مع ازدهار الدراسات اللغوية الحديثة على يد دي سوسيير.

ومنذ الخمسينات من القرن العشرين أصبح مصطلح الأسلوبية stylistic يُطلَق على منهج تحليل الأعمال الأدبية مع استبدال (الذاتية) أو (الانطباعية) في النقد التقليدي بتحليل (موضوعي) و(علمي) للأسلوب في النصوص الأدبية على يد العالم السويسري "بالي".

ومن حينئذ وهي تحاول أن ترسي أسسا ومناهج علمية في البحث الأسلوبي بهدف إضفاء الشرعية العلمية عليه، وانتزاع الاعتراف به من النقاد واللغويين والمشتغلين بالدراسات الأدبية، "وتتسم المناهج الأسلوبية على الرغم من تشعبها بالحياد الموضوعي والبعد عن الذاتية مما يجعلها أقرب إلى طبيعة العلم، وليس أدل على ذلك من أن كثيرا من المصطلحات الشائعة الآن في البحث الأسلوبي إنما هي مصطلحات علمية استعيرت من مختلف فروع العلم (سليمان، ٢٠٠٤، ٤٢).

والتحليل الأسلوبي يُمكِّن القارئ من تقديم حيثيات ومبررات الأحكام النقدية والتذوقية، فالنقد والتذوق لا يخرج بحال عن التحليل الأسلوبي، فهما يؤديان وظيفة واحدة، إلا إذا وقف المحلل الأسلوبي عند الكشف عن سمات الأسلوب لكاتب دون أن يُتبِع ذلك أحكاما على العمل الذي حلَّله (المطعني، ٢٠٠١، ٩٧-٩٨).

ويبدو التحليل "الأسلوبي" المنهج الأقرب إلى روح النص الأدبي، بوصف اللغة قاسما مشتركا بين الطرفين، أي المنهج الأسلوبي والنص الأدبي، ومن حيث إن الأداة المعرفية في منهج التحليل الأسلوبي هي اللغة التي يتكوَّن منها النص الأدبي، وينبثق عنها (اختيار، ٢٠٠٠/٢٠٠١، ٢٦٣-٢٦٤).

والتحليل الأسلوبي لا يفرض على النص شيئا من خارجه، ولكنه يعتمد أساسا على اللغة ممثلة في بنية النص (سليمان، ١٩٩٠، ٥٢). وإنما يعتمد التحليل الأسلوبي على تحديد خصائص الأسلوب ممثلة في قدرته على إظهار أفكار الكاتب وملامح تفكيره، وتوضيح ما وراء الألفاظ والسياق

من مغزى ومعان ينطوي عليها النص، وإبراز القيم الجمالية والفنية.

ولا يقتصر التحليل الأسلوبي على الخصائص الفنية التي تميز كاتبا ما عن بقية الكتاب، بل يشمل كل الخصائص التي تمكن من التفريق بين نص أدبي ونص غير أدبي.

فدراسة الأسلوب تقع على مستويين من العلاقات: مستوى الفرد أي علاقة الكاتب بكتابه، ومستوى المجموعة ويتمثل هنا في العلاقة القائمة بين مختلف النصوص (تشابه، تباعد، تطابق،...)، ويعرف النقاد الأسلوب عادة بأنه حياد عن الاستعمال العادي أو التقليدي للغة، ويرونه تلاعبا بالمادة اللغوية، وخرقا للقوانين الفنية السائدة، الهدف منه لفت الانتباه وإخراج (أدبية) النص من العدم إلى الوجود (بركة وآخرون، ٢٠٠٢، ٣٣).

ومن ثم "فالأسلوبية تعني دراسة النصوص عن طريق تحليلها لغويا بهدف الكشف عن أبعادها النفسية والقيم الجمالية والوصول إلى أعماق فكر الكاتب من خلال تحليل نصه، فطول الجملة أو قصرها، وغلبة الأفعال فيها أو الأسماء، واستخدام الحروف بطرائق معينة، ووفرتها أو ندرتها، ودراسة الأصوات اللافتة للانتباه، ودراسة الأوزان ودلالتها.. هذا كله مجال بحث الأسلوبية" (سليمان، ٢٠٠٤، ٤٣).

وتستخدم الأسلوبية تقنيات متنوعة في تحليل الأسلوب من أهمها:

- دراسة الحقول الدلالية وشبكة العلاقات المعنوية.
- تحليل طريقة تقديم الأحداث والأشياء ودراسة أثر ذلك على القارئ.
- التدقيق في الكلمات والتعابير والأفكار ذو أهمية خاصة (بركة وآخرون، ٢٠٠٢، ٢٦).
- تحليل التيمة theme أي تحليل الفكرة الكامنة في النصوص (عزام، ١٩٩٨، ٥).

ومن الاتجاهات الحديثة في التحليل الأسلوبي ما يمكننا من تحديد كثير من هذه الظواهر الأسلوبية بالاستعانة بمفاهيم إحصائية ومقاييس حديثة تتناول حساب بعض ظواهر البنية اللغوية والصوتية والنحوية وتكراراتها في النص، وتخرج منها باستنتاجات وتعميمات مهمة؛ لتحقق قدرا من الموضوعية في تشخيص الأساليب، وتمييز الفروق بينها.

فكثيرا ما تكون دقة ظهور سِمَة لغوية في تعبير أديب معين لا تكفي في إدراكها النظرة العابرة، أو الحاسة الذوقية، بل لابد من الارتكاز على الإحصاء الذي يصل بنا إلى الدقة العلمية المطلوبة (عبد المطلب، ١٩٩٤، ٢٠١).

"فكثير من الأحكام الذاتية التي يصدرها القراء وطائفة من النقاد الذين يحتكمون إلى أذواقهم المدربة بنقد الأدب ونقد الأسلوب بتمييز خصائصه كالتنوع أو الرتابة، والسهولة أو الصعوبة، والطرافة أو الإملال ترتبط بوجود منبهات هي في معظم الأحيان سمات لغوية معينة ترد في النصوص بتكرار معين ونسب وكثافات وتنويعات معينة" (مصلوح، ٢٠٠٢، ٦٢).

"وتستطيع الأسلوبيات من خلال استفادتها من هذه المقاييس والإحصاءات أن تكشف الحقيقة القائلة إن الاختلافات الأسلوبية سواء أكانت في الشكل أم في المضمون تعود إلى مسألة (الاختيار) أو (الانتقاء) أكثر منها إلى مسالة الصدفة أو الحظ (الوعر، ١٩٩٤، ١٥٦).

وتعتمد الإحصاءات الأسلوبية على المقارنة: مقارنة الكلمات داخل النص الواحد لتحديد دلالاتها المشتركة، وعلى شبكة المعاني فيها، ومقارنة النصوص؛ لتبيُّن خصوصياتها وميزاتها سواء أكانت هذه النصوص من إنتاج كاتب واحد أو من إنتاج كُتَّاب مختلفين، ويولى هذا المنظور اهتماما خاصا لكل السمات النصية التي تتكرر من كلمات تستعمل عدة مرات، وتعبيرات تتردد في عدة مواضع، وأساليب يعيد الكاتب صياغتها كلما سنحت الفرصة، فالتكرار دليل على أهمية الشيء الذي وقع تكراره، وإشارة من الكاتب إلى أن ما كُرِّر خاص به، ويميز أسلوبه في الكتابة كما في نظرته إلى الحياة (بركة وآخرون، ٢٠٠٢، ٣٥).

ومن الناحية التربوية يهدف هذا البحث إلى توظيف هذه التقنيات الإحصائية من خلال القراءة المكثفة intensive reading – التي تعد إحدى صور القراءة الفاحصة close reading – في التحليل الأسلوبي، بما يضمن توجيهات للمتعلم؛ لينسج على منوالها في حديثه وكتابته.

وقد حددت البحوث والدراسات السابقة مهارات التحليل الأسلوبي من وجهة نظر معينة كما في دراسة (بسيوني، ٢٠٠٧) التي هدفت إلى تحديد المهارات الأسلوبية في تذوق النصوص، وعملت على تنميتها باستخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والتعلم بالتعاقد

كما وظفت الدراسات والبحوث السابقة الأسلوبية كمدخل تدريسي، كما في دراسة (الغنيمي، ٧٩، ٢٠٠٣) التي أعدت مدخلا أسلوبيا يتفق مع نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مستوى الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأعد أبو بكر (٢٠١٤) في ضوء المدخل الأسلوبي برنامجا قرائيا، وقام بقياس أثره في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية

واتجاهاتهم، ودراسة (أحمد، ٢٠١٩) الأسلوبية مدخلا لتنمية مهارات النقد والإبداع الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية الفائقين.

ومن جانب ثالث فقد وظف الخفاجي (٢٠١٦) الأسلوبية كأساس نظري لبرنامج لتنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالعراق، وتوصل إلى فاعليته في تنميتها.

ومن جانب آخر فقد استخدمت دراسة (الخفاجي، ٢٠١٥) استراتيجية تجمع بين القراءة المكثفة والموسعة؛ لتنمية مستويات الفهم القرائي، وتوصلت إلى فاعليته في تنمية مستويات الفهم الاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية بالعراق.

الإحساس بالمشكلة:

في ضوء ما سبق يتضح أن التحليل الأسلوبي لم يزل – من وجهة نظر الباحث – بعيدا عما يستحقه من دراسة؛ لأن الرؤية التربوية السائدة تنظر إلى بعض جوانب الظاهرة الأسلوبية باعتبارها: "كليشيهات وعبارات فارغة من المضمون"، أو "عبارات مجازية ينبغي أن نتوقاها في تدريس الأدب كأن يُقال: ديباجة مشرقة، أسلوب ناصع، خيال بارع، معنى فخم (إبراهيم، ١٩٩١، ٢٨٩-٢٩٠).

ويختلف الباحث مع هذه النظرة اختلافا جذريا؛ لأسباب عديدة من أهمها:

١. أنها لا تميز بين السمة الأسلوبية (الموجودة في النص) والانطباع الأسلوبي (الحادث لدى المتلقي).
٢. أن في التراث دراسات أسلوبية قَيِّمَة، لها تطبيقات تحليلية على الشعراء والأدباء تجعل لهذه السمات والانطباعات الأسلوبية أدلة مادية ملموسة في دواوين الشعراء، ولكن لم يقيض لها من يدرسها بعمق، ويضع لها تعريفا إجرائيا، ومن ثم فلا يسهل وصفها موضوعيا.
٣. أنها تجافي الدراسات الأسلوبية الحديثة التي تتسم بالصرامة العلمية، والتحديد الدقيق للظواهر الأسلوبية.
٤. أن هذه النظرة تخرج أيضا كثيرا من العيوب الأسلوبية كالركاكة والغموض والتعقيد والتفكك والاضطراب من دائرة التحديد الإجرائي مما يمثل عائقا في سبيل الدراسة العلمية لها.

كما أنه يتبين مما سبق أن الدراسات والبحوث التربوية لم تضع التحليل الأسلوبي وضعه الصحيح لا من حيث الأهمية ولا التحديد الإجرائي، ولا استراتيجيات تنميته من خلال تعليم الأدب والنصوص، ولم تفد بصورة كافية من معطيات التراث والاتجاهات النقدية الحديثة كليهما في استنتاج مهارات الأسلوب.

وبناء على ما سبق نشأ طلابنا دون أن يعرفوا مفهوما واضحا للأسلوب، ودون أن يكتسبوا مهارات التحليل الأسلوبي، وإذا كان لهذا مردودا تربويا فهو ضعف تصورهم للأسلوب ومميزاته وعيوبه، ومن ثم ركاكة أساليبهم وتفككها، وهذا تأكد من خلال دراسة استطلاعية أجراها الباحث على الطلاب المعلمين بالفرقتين الثالثة والرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية في العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م وتضمنت اختبارا تناول قياس المفاهيم الأساسية في الأسلوب والسمات والعيوب الأسلوبية والتحليل الأسلوبي، وتبيَّن من خلاله ما يلي:

أن الطلاب المعلمين لا يميزون بين البلاغة والأسلوبية، ولا يعرفون مفهوما محددا للأسلوب، ولا يعرفون من السمات الأسلوبية إلا ما درسوه في تاريخ الأدب عن الرومانسية والكلاسيكية مع بعده إلى حد كبير عن مجال الدراسات الأسلوبية، بالإضافة إلى اكتفائهم عندما يطلب منهم التحليل الأسلوبي لنص بمحاولة استخراج "مواطن الجمال" أي الملامح البلاغية فقط.

وهذا يؤكد – بصورة واضحة – أنه على الرغم من أهمية الأدب والنصوص في الارتقاء بعواطف المتعلم وانفعالاته، وتعميق الأفكار الإيجابية لديه عن الكون والإنسان والحياة، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة فيه، وإكسابه القيم والآداب والأخلاق الحميدة، إلا أن الطرائق السائدة في تحليل النصوص الأدبية ما تزال تدور في فلك الصور البيانية والمفاهيم البلاغية والحقائق التاريخية، ومازالت بعيدة عن الإفادة من التطور الكبير في مناهج التحليل الأسلوبي.

كما أكَّد عبد الله، وعوض (١٩٩٨، ٧١-٧٢) في بحث أُجرِيَ على الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية أن تحليلهم للأسلوب يتسم بالضعف، ومن ثم يفتقدون القدرة على تذوقه، وأن اجتهادهم في تحليل الأسلوب غالبا ما يُجانبه الصواب؛ لذا فقد جاء في توصيات هذا البحث: ضرورة العناية بتدريب الطلاب المعلمين على تحليل النصوص الأدبية مع التركيز على عناصر ضرورية في الدرس الأدبي مثل: الصياغة، الأسلوب، السمات الفنية (عبد الله، وعوض، ١٩٩٨، ٩٢-٩٣).

كما أكدت بحوث بسيوني (٢٠٠٣) والقرني (٢٠٠٧) تدني مستوى الطلاب المعلمين في مهارات التحليل الأدبي عموما. ومن هنا نشأت فكرة هذا البحث لتفتح مجالا لتدريب الطلاب المعلمين على مهارات تحليل النصوص الأدبية، واقترح هذا البحث برنامجا في ضوء ما توصلت إليه البحوث التي أجريت على المدخل الأسلوبي من فاعليته في التحول من تلقين النصوص الأدبية وحفظها

إلى الاعتماد في تناولها على المقارنة والاستنتاج والنقد والتذوق (الغنيمي، ٢٠٠٣، ١٢٨). كما أكدت دراستا (الخفاجي، ٢٠١٦؛ أحمد، ٢٠١٩) تدني مستوى التحليل الأسلوبي لدى الطلاب.

تحديد المشكلة:

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى الطلاب المعلمين في مهارات التحليل الأسلوبي؛ مما يستلزم تحديد مهاراته وتدريبهم عليها؛ ليتمكنوا من معالجة النصوص الأدبية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما مهارات التحليل الأسلوبي المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية؟
٢. ما مكونات البرنامج المقترح لتنمية التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟
٣. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

أهمية البحث:

- مساعدة واضعي منهج اللغة العربية في الإفادة من مهارات واستراتيجيات التحليل الأسلوبي.
- الإسهام في تبصير معلمي اللغة العربية باستراتيجيات جديدة في تحليل النص الأدبي.
- تقديم رؤية جديدة لاختيار وإعداد وتدريس النصوص الأدبية.
- فتح المجال للإفادة من معطيات اللسانيات الحديثة في إعداد وتدريس اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

برنامج Program:

يُعَرَّف "البرنامج الدراسي" بأنه:"جزء من المنهج يتضمَّن مجموعة خبرات تعليمية تقدم للدارسين؛ لتحقيق أهداف تدريسية معينة (goals) في فترة زمنية محددة" (علي، ١٩٩٨، ١٤-١٥).

ويعرفه الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنه: تخطيط وتنظيم خبرات تعليمية في صورة عناصر مترابطة هي: الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والتقويم؛ لاستخدامه في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

القراءة المكثفة Intensive Reading:

تُعرَّف القراءة المكثفة بأنها أنشطة تُجرَى بسرعة أبطأ، وبدرجة أعلى من الفهم مقارنة بالتوسع القرائي الذي يتطلب قراءة بكمية كبيرة؛ للحصول على فهم عام للمقروء (ريتشاردز، وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٥٢).

القراءة المكثفة الإحصائية Statiscal Intensive Reading:

يُعرَّف التكثيف الإحصائي في هذا البحث بأنه أنشطة قرائية تتطلب سرعة أبطأ، ودرجة أعلى من الفهم مع إجراء إحصاءات على مكونات المقروء تساعد على الاستنتاج كقياس درجة الكثافة لتشخيص اللغة الأدبية باستخدام معادلة بوزيمان، وقياس عمق الأسلوب باستخدام معادلة ولتر كوك للوحدات المعلوماتية، وقياس صعوبة الأسلوب باستخدام معادلات الانقرائية.

الأسلوب Style:

على الرغم من شيوع مصطلح "الأسلوب" في مجالات متعددة إلا أن معناه الأصلي خاص بطريقة الكتابة، واستخدم مصطلح "أسلوب" (Style) في الدراسات الحديثة غالبا للإشارة إلى عدد من الأشكال المختلفة للغة (عبد المطلب، ٢٠٠٣، ٧٣).

ويُعرَّف الأسلوب في نطاق المجال الرياضي بأنه "مجموع المعطيات التي يمكن حصرها كميا في التركيب الشكلي للنص (جاد الرب، ١٩٨٧، ١٣٩).

وحينما يُحدَّد الأسلوب بأنه تردد الوحدات اللغوية التي يمكن إدراكها في النص، فهذا يعني إمكان إحصاء هذه الوحدات اللغوية وإخضاعها للعمليات الرياضية.

علم الأسلوب أو الأسلوبية Stylistics:

يرادف بعض الباحثين بين الأسلوبية وعلم الأسلوب (سليمان، ١٩٩٠، ٧)، ويرادف آخرون بين هذين المصطلحين و"النظرية الأسلوبية" (السايح، ٢٠٠٣، ٩٦).

وتُعرَّف الأسلوبية بأنها:

أحد مجالات نقد الأدب اعتمادا على بنيته اللغوية دون ما عداها من مؤثرات اجتماعية أو سياسية أو فكرية.. أي أن الأسلوبية تعني دراسة النص، ووصف طريقة الصياغة والتعبير (سليمان، ١٩٩٠، ٧).

دراسة النصوص سواء كانت أدبية أم غير ذلك عن طريق تحليلها لغويا بهدف الكشف عن الأبعاد النفسية والقيم الجمالية والوصول إلى أعماق فكر الكاتب من خلال تحليل نصه (سليمان، ١٩٩٠، ٧)

الوصول إلى وصف وتقييم علمي محدد لجماليات التعبير في مجال الدراسات الأدبية واللغوية على نحو خاص، ولا تكاد تتعداها إلى غيرها من المجالات (درويش، ٢٠١٠، ١٥٦).

دراسة تغير اللغة (الأسلوب)، ويعتمد هذا التغير على الموقف الذي تستخدم فيه

اللغة، وكذلك على التأثير الذي يريده الكاتب أو المتحدث أن يحدثه في القارئ أو المستمع، ويهتم علم الأسلوب بالاختيارات المتاحة للكاتب، وأسباب استخدام تعبيرات وصيغ خاصة دون الأخرى (ريتشاردز وآخرون، ٢٠٠٧، ٦٥٨).

مهارات التحليل الأسلوبي Stylistic Analytical Skills:

تعرف مهارات التحليل الأسلوبي إجرائيا في هذا البحث بأنها: التمييز بين أدبية الأسلوب وعلميته ووصفية الأسلوب وسرديته، وتحديد الكثافة التصويرية والانزياح الأسلوبي وعمق الأسلوب واستنتاج اللوازم والمميزات والعيوب الأسلوبية.

ثانيا: دور المدخل الإحصائي في تنمية التحليل الأسلوبي:

المحور الأول: التحليل الأسلوبي: مفهومه ومهاراته واستراتيجيات تنميته:

أ- **مفهوم التحليل الأسلوبي قديما:**

استعملت كلمة الأسلوب في تراثنا الأدبي القديم على نحو ربطت فيه بين مدلول اللفظة وطرق العرب في أداء المعنى، أو بينه وبين النوع الأدبي وطرق صياغته، كما أنها ربطت أحيانا بينه وبين شخصية المبدع ومقدرته الفنية.. وقد يتساوى مفهوم الكلمة مع مفهوم النظم الذي يمثِّل الخواص التعبيرية في الكلام (عبد المطلب، ١٩٩٤، ١٧٢).

وذكر الباقلاني سمات أسلوبية أخرى ضمن "طرائق الشُعراء ومذاهبهم"، وأن هذا علم لا يخفى فيه سبك أبي نُواس من سبك مسلم، ولا نسج ابن الرومي من نسج البحتريّ... وليس ذلك عند أصحاب المذاهب البعيدة مثل لبيد وزهير ولكن عند أصحاب المذاهب القريبة التي قد تتداخل وتلتبس (أبو موسى، ٢٠٠١، ٣٣٠-٣٣١)... وكأنه يحفظ أصوات الشعراء (أبو موسى، ٢٠٠١، ٢٣٠-٢٣١). ووجود فروق بين هيئات الرثاء، فأبو ذؤيب الهذلي في قصيدته:

أمِن المنُونِ وريبِها تتوجَّعُ

والدَّهرُ ليس بمُعْتِبٍ مَن يجزعُ

يسلك مسلك الموعظة والتأمل، وهو يختلف في ذلك عن كعب الغَنَوِي" (أبو موسى، ٢٠٠١، ٣٣١).

وفي العصر العباسي وجِدَت أربع طبقات من أصحاب الأساليب، لكل منها رئيس يتزعمها بخصائصه ومميزاته:

الطبقة الأولى: ويتزعمها ابن المقفع بطريقته الخاصة في الأداء، وممن ساروا على دربه يعقوب بن داود، وجعفر بن يحي، والحسن بن سهل..

الطبقة الثانية: ويتزعمها الجاحظ بأسلوبه المتفرِّد أيضا، الذي أثَّر في أجيال بكاملها حتى اليوم، وممن تبعه المبرد وابن قتيبة والصولي.

الطبقة الثالثة: ويتزعمها ابن العميد، وممن تأثروا بطريقته الصاحب بن عباد والخوارزمي، والبديع، والصابي، والثعالبي.

الطبقة الرابعة: ويتزعمها القاضي الفاضل ومن حذا حذوه من أمثال ابن الأثير، والكاتب الأصبهاني (عبد المطلب، ١٩٩٤، ٢٣١-٢٣٢).

وقد نتج عن هذا في التراث العربي سمات أسلوبية إيجابية (كالسبك والجرس والسلاسة ..) وسمات أسلوبية سلبية (كالركاكة والغموض والتعقيد ..)، وفيما يلي توضيح لبعض هذه السمات:

سمات أسلوبية إيجابية:

١. الجرس:

فرق اللغويون بين الأصوات من حيث ذبذبة الأوتار الصوتية عند النطق إلى أصوات مهموسة والمجهورة، و"إذا كانت الكلمة مكونة من حروف قوية الإسماع حسن جرسها، وإلا فلا" (حسان، ١٩٩٠، ٧٨٦)، ومعنى هذا أن الجرس: غلبة الأصوات المجهورة على الكلام.

٢. حسن التأليف:

نظر حسان (١٩٩٠، ٧٨٦) إلى حسن التأليف من ناحية صوتية فقال: "لا يتوقف حسن الجرس على قوة الإسماع فقط؛ لأن الأصوات إذا قوي إسماعها مع تتقارب مخارجها دخل على جرسها القبح من مدخل آخر هو تنافر الحروف، أما إذا تباعدت المخارج فإن اللفظ يوصف بحسن التأليف، كما توصف الكلمة حين يتحقق لها الأمران بأنها شعرية". ومن ثم فحسن التأليف حسب تعريفه: تباعد مخارج الألفاظ، وعرفه النقاد من ناحية أسلوبية بأنه بخلاف المتنافر.

٣. السلاسة:

تختلف السلاسة عن السبك وحسن التأليف بأنها مفهوم أسلوبي يشير إلى عناصر أكبر من اللفظ المفرد، فيقال للنص: سلس الأسلوب، والمقصود سهولة الأداء اللفظي بخفته على اللسان لخلوه من التوعر والحوشية والتنافر والغرابة (حسان، ١٩٩٠، ٧٨٨).

سمات أسلوبية سلبية:

لا يستمد المرجع في الحكم على الأسلوب غالبا من قاعدة عامة بل إلى التذوق الذي يكتسب بمزاولة النصوص والإفهام والتعلم، والدُربَة والمِران؛ لذا لا يحسن أن يقال: "أخطاء أسلوبية"، كالأخطاء النحوية والإملائية، وخير من ذلك أن يقال: "عيوب أسلوبية" (الزيني، ٢٠١٣، ١٢).

ومن العيوب الشائعة في أساليب الكتاب والصحفيين: التفكك والغموض والركاكة والتعقيد .. وفيما يلي توضيح لبعضها:

١- الركاكة:

الركاكة في اللغة ضعف البنية، واشتقاقها من الرك، وهو الماء القليل على وجه الأرض، ورجل ركيك أي ضعيف العقل، ثم استُعْمِل في الأسلوب بمعنى ضعفه أيضا.

والركاكة ليست عيبا ظاهرا في الأسلوب أو الصياغة، فالركاكة محصلة عيوب كثيرة، كالحشو والتفكك والتكرار لغير فائدة والإطالة لغير حاجة، فكلما زَجَّ الكاتب بكلمة مجلوبة أو عبارة يمكن الاستغناء عنها مع صحة المعنى ووضوحه واستقامته كان ذلك عيبا في صياغته، ومحصلة ذلك:

- ذكر كلمة أو عبارة يمكن الاستغناء عنها.
- تكرار كلمة أو عبارة لغير ضرورة.
- أداء المعنى بعبارة معينة مع إمكانية أدائه بعبارة أوجز دون غموض أو إخلال بالمعنى، فالإيجاز مطلوب لذاته، وقيل قديما: البلاغة الإيجاز.

٢- الغموض:

المعروف أن الغموض عدم وضوح المعنى، وقد يكون لدقَّة المعنى ولطافته، أو لغرابة كلماته، أو لِأنه يتناول موضوعا يتعذر على غير المتخصص الإلمام به..

إلا أنني أرى الغموض غير ذلك، فإذا كان النص يحتمل أكثر من معنى فهو غامض، ومن أمثلة ذلك قول الشاعر في حائك أعور يدعى عمرًا:

خَاطَ عمرو لِي قُبَاء ليتَ عينيه سَوَاء

ويتساءل المرء هل سُرَّ القائل بالقباء فدعا للحائك، أم ضاق به فدعا عليه؟ أيمدحه بذلك أم يذمه؟

كما يفضي بنا أحيانا ما تعود عليه الضمائر إلى اللبس والغموض، وقد لا يجتمع المعنى في صدر أحد بسبب ذلك، ومما يروى في هذا أن معاوية بن أبي سفيان قال لعقيل بن أبي طالب: إن علياً قطعك ووصلتك، ولا يرضيني منك إلا أن تلعنه على المنبر. قال: افعل. فصعد المنبر، وحمد الله، وأثنى عليه، ثم قال: إن أمير المؤمنين أمرني أن ألعن علياً فالعنوه، عليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين. ثم نزل، فقال له معاوية: يا عقيل إنك لم تُبَيِّن مَن المُرَاد مِنَّا؟ قال والله لا زدت حرفا.

وقد يكون السبب في الغموض طول الجملة، فكثيرا ما تطول الجمل، وتكثر متعلقاتها، وحينئذ يحدث اللبس، فيحتاج القارئ أو السامع إلى قرائن من خارج الجمل؛ ليفهم المعنى (عمر، ١٩٩٣، ١٨٨).

٣- التعقيد:

أمَّا التعقيد فهو إشكال في الصياغة والتعبير، ومن الأمثلة التراثية الشهيرة عن التعقيد قول الفرزدق:

وما مِثلُه في الناس إلا مملك

أبو أمه حيٌ أخوه يُقارِبُه

وقد فسَّر ابن رشيق التعقيد فقال: "أسباب الإشكال ثلاثة: التغيير عن الأغلب كالتقديم والتأخير وما أشبهه، وسلوك الطريق الأبعد، وإيقاع المشترك، وكل ذلك اجتمع في بيت الفرزدق:

وما مثله في الناس إلا مملكاً ...

أبو أمه حي أبوه يقاربه

فالتغيير عن الأغلب سوء الترتيب؛ لأن التقدير: "وما مثله في الناس حي يقاربه إلا مملكاً أبو أمه أبوه" يريد بالمملك هشام بن عبد الملك، والممدوح هو إبراهيم بن هشام خال هشام بن عبد الملك؛ وأما سلوك الطريق الأبعد فقوله: "أبو أمه أبوه"، وكان يجزئه أن يقول: "خاله"، وأما المشترك فقوله: "حي يقاربه"؛ لأن لفظة "حي" تشترك فيها القبيلة والحي من سائر الحيوان المتصف بالحياة" (ابن رشيق، د.ت، ١-٢٠٢).

٤- الاضطراب:

المقصود بـ"المضطرب النسج" كما يسميه النقاد القدامى: ألا تقع الكلمات موقعها حسب ترتيب المعنى بل يقع فيها التقديم والتأخير دون هدف معنوي، بل لإحراز قيمة لفظية كما في الملاءمة بين نظم الكلام ووزن الشعر (ابن طباطبا، د.ت، ٣٣).

وقد يكون اضطراب الأسلوب نتيجة التفكك، وهو عدم استخدام أدوات الربط في موضعها من النص.

ب- <u>مفهوم التحليل الأسلوبي حديثا:</u>

يُستخدَم مصطلح "أسلوب" (Style) في الدراسات الحديثة غالبا للإشارة إلى عدد من الأشكال المختلفة للغة، وحملت كلمة "الأسلوبية" في مطلع القرن العشرين مفهومين متكاملين هما: دراسة الصلة بين الشكل والفكرة، والطريقة الفردية في الأسلوب (عبد المطلب، ٢٠٠٣، ٧٣).

وتُعنى الأسلوبية – كما يقول شابمان Chapman – بتحديد المدى والكيفية التي تتضح من خلالهما لغة الشاعر بما فيها من سمات انحرافية، مع ملاحظة كيفية استخدام الأديب للخصائص المتعارف عليها عموما لإحداث تأثير خاص (راضي، ١٩٩٠، ٤٨٠).

"والأسلوبية كلها تعتمد على فكرة (الاختيار) وفكرة (الانحراف)، فعندما نقرأ نصا ما قراءة أسلوبية نحاول تمييز الاختيارات والانحرافات فيه؛ لأنها المفاتيح

التي تمكننا من دخول العالم الشعوري الكامن وراء القطعة الأدبية" (عطا، ٢٠٠١، ٩٣).

كما ترتكز الرؤية الأسلوبية الحديثة المُستقاة من الدراسات الغربية على تقسيم الأسلوب إلى علمي وأدبي، وعلى أن صفات الأسلوب – وإن تعددت – يمكننا إرجاعها إلى صفات ثلاث هي: الوضوح clearness لقصد الإفهام، والقوة force لقصد التأثير، والجمال beauty للإمتاع أو السرور" (الشايب، ١٩٩٠، ١٨٥).

فالوضوح: هو نقيض التعقيد، ويتحقق في الفكرة من خلال ما يلي:

١. اختيار الكلمات غير المشتركة بين معانٍ.
٢. الاستعانة بالعناصر الشارحة، أو المقيدة أو المُخيِّلة كالنعت والمضاف إليه، والتمييز، والاستثناء.
٣. استعمال الكلمات المتقابلة المتضادة.
٤. البعد عن الغريب الوحشيّ.
٥. البعد عن المصطلحات العلمية والفنيَّة والاجتماعية التي وُضِعَت لمعانٍ خاصة محدودة (الشايب، ١٩٩٠، ١٨٩-١٩٠).

والقوة: صفة نفسية تنبع أولا من نفس الأديب الذي يجب أن يكون متأثرا منفعلا إذا أراد من قرائه حماسة وانفعالا، أمَّا في الأسلوب فقد وضع لها معايير ووسائل منها:

١. قوة الصورة: أي قدرتها على فتح آفاق التفكير أو التخييل.
٢. استعمال الكلمات المألوفة المحدودة المعنى.
٣. استخدام الكلمات الوصفية التي تصوِّر مشاهد أو حوادث ملفتة للنظر.
٤. الاستعمال المجازي للكلمات، أو وصفها بنعوت غريبة تؤدي معنى المبالغة المقبولة، والإيجاز الطريف.
٥. التحاشي عن الكلمات الضعيفة والحشو الفارغ، والعناصر الثانوية في العبارات (الشايب، ١٩٩٠، ١٩٦-١٩٧).

ويقصد بالتحليل تجزئة الكل إلى أجزائه التي يتألف منها، بسيطة كانت أو مركبة، ودراسة كل جزء منها دراسة خاصة به؛ لمعرفة صفاته، وخصائصه، ووظائفه، ثم النظر في وجه ترابط الأجزاء بعضها ببعض، وأداء كل جزء منها وظيفته الخاصة به، بحسب موضعه من الكل، حتى اجتمع منها الكل فأدى وظيفته الكبرى القائمة على تعاون الأجزاء (الميداني، ١٩٩٣، ١٣٩).

ويُقصَدُ بتحليل النص الأدبي تجزئة النص إلى عناصره أو أجزائه الأساسية، ثم

الأجزاء الفرعية، مع تعرف العلاقة بين هذه الجزئيات، ومعرفة وظيفة كل منها في السياق الكلي، ثم الكشف عن خباياها، وتعرف الدلالات المختلفة لهذه الجزئيات، كذلك تعرف الإيحاءات وتكرارها، مع استنباط المعاني الموجودة بين السطور، وأثر كل لفظ في السياق القرائي" (أبو رحاب، ٢٠٠٣، ٢٠١).

وبعبارة أخرى "فتحليل النص الأدبي أي تجزئته إلى عناصره المكونة له، فالمعنى الكلي للقصيدة يمكن تحليله إلى فكر وشعور وموقف وغرض وكل هذا يعبر عنه بكلمات مرتبة ترتيبا ما، ولا يمكن فهم القصيدة إلا بالتحليل الدقيق لصفات هذه الكلمات من معنى وصوت وتنظيم وإيقاع (وهبة والمهندس، ١٩٨٤، ٩٠؛ بسيوني، ٢٠٠٣، ٣٩؛ علي، ٢٠١٣، ٢٤).

هو عملية تستهدف فك النص لغوياً وتركيبياً من أجل إعادة بنائه دلالياً، وهذا يستدعى ضرورة تحديد الأجزاء المراد تحليلها، وبيان دورها وكشف العلاقات بينها، وتفسير الإشارات الواردة فيها، وتوافق العناصر المكونة له أو تضادها (السمان، ٢٠١٠، ١٦٥).

فتحليل النصوص عملية تنطوي على فهم المعاني الضمنية من السياق ومن بين السطور، وتهتم بمعرفة الغرض الحقيقي لكاتب النص، كما تتوجه أيضًا إلى مضمون النص المقروء، من حيث استناده إلى حقائق أو آراء شخصية ومدى كفايتها، وطريقة تنظيمها وعرضها (الزيني، ٢٠٠٨، ٨١).

ويُعَدُّ تحليل الأدب والنصوص بمثابة قراءة فاحصة Close Reading "تقوم على تحليل معجم النص وتراكيبه اللغوية والنحوية ومجازاته وصوره ورموزه واللوازم الواردة فيه والإشارات التي يستخدمها وكل ما من شأنه أن يساعد على جلاء المعنى الكامل له" (الربيعي، ١٩٩٤، ٣١٩-٣٢٠).

ويتكون النص الأدبي من عناصر متداخلة تتكامل في كل لا يتجزأ، وقد تنوعت المدارس والاتجاهات التي تناولت النص الأدبي وعناصره، فمن الباحثين من حدَّد عناصر النص الأدبي بثلاثة هي: الفكرة (أو الموضوع) والعاطفة والخيال (المصري والباكير، ٢٠٠٢)، وحدَّدها بعضهم بأربعة: العاطفة، والخيال، والمعنى، والأسلوب (إبراهيم، ١٩٩٧)، وحدَّدها آخرون في خمسة تتمثل فيما يلي: اللفظ، والفكرة، والأسلوب، والعاطفة، والموسيقى (بسيوني، ٢٠٠٣؛ أبو شعيشع، ٢٠٠٧ القحطاني، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠١٤). وحدَّدها بعضهم في ستة هي: الأفكار، والعاطفة، والألفاظ، والموسيقى، والخيال، والصياغة (عبد الحميد، وعوض، ١٩٩٨).

الاتجاهات الأسلوبية الحديثة ومجالاتها:

يحدد بعض الباحثين اتجاهين لدراسة الأسلوب:

- **الاتجاه الأول:** يرى الأسلوب ترابطا منطقيا وشكلا وبنية، وإجمالا بوصفه تجمعا متناسقا متفردا لأنواع عامة متعددة داخل عمل خاص.
- **الاتجاه الثاني:** يرى الأسلوب انحرافا عن النمط وانتهاك له ومخالفة (سليمان، ٢٠٠٤، ٣٩).

في حين يصنِّف فريمان Freeman الأسلوبية إلى ثلاثة أنماط:

- الأسلوب باعتباره انحرافا عن القاعدة: وفيه يُنظَر إلى الأسلوب على أنه سلسلة متوالية من المنبهات والاستجابات، ومن هنا أهمية التركيز على المُنبِّه والاستجابة الخاصة به.
- الأسلوب باعتباره تواترا، أو تكرار أنماط لغوية: وهذا النمط يتجه بالدرجة الأولى إلى القصائد الشعرية من حيث المستويات المتوفرة فيها، واستكشاف كثير من الجوانب الكامنة في اللغة الشعرية من حيث رصد تكراريتها ووصفها، والربط بينها وبين عملية البناء المتكامل للعمل الشعري.
- الأسلوب باعتباره استغلالا للإمكانات النحوية: وهو نمط يدعمه النحو التوليدي (عبد المطلب، ١٩٩٤، ٢٠٩-٢١٠).

ويُحدِّد بعض الباحثين المجالات الثلاثة التالية للأسلوبية (سليمان، ٢٠٠٤، ٤٢-٤٣):

- الأسلوبية النظرية Theoretical Stylistics: تهدف إلى إرساء القواعد النظرية التي ينطلق منها الناقد الأسلوبي في تحليل النص.
- الأسلوبية التطبيقية Applied Stylistic: غايتها إظهار خصائص النص الأدبي وسماته من حيث إنه شكل فني يريد المنشئ عن طريقه التأثير والإقناع.
- الأسلوبية المقارنة Comparative Stylistic: تعتمد المقارنة أساسا، ولا تتجاوز حدود لغة واحدة، وهي تدرس أساليب الكلام في مستوى معين من مستويات اللغة الواحدة لتبين خصائصها المميزة عن طريق مقابلة بعضها بالبعض الآخر؛ لتقدير أدوارها المختلفة في بناء صور الجمال في النصوص الأدبية.

ومن الميادين التي حققت فيها المناهج الأسلوبية الإحصائية نتائج طيبة ميدان ترجيح نسبة نصوص مجهولة المؤلف أو مشكوك في نسبتها إلى مؤلفين بأعيانهم the problem of authorship (جاد الرب، ١٩٨٧، ١٤٣).

ويرى بعض الباحثين أن الأسلوبية الحديثة ولدت تحت مفهومين مختلفين هما:

- دراسة الصلة بين الشكل والفكرة.
- الطريقة الفردية في الأسلوب، أو دراسة النقد الأسلوبي، وهي تتمثل في بحث الصلات التي تربط بين التعبيرات الفردية والجماعية (عبد المطلب، ١٩٩٤، ١٨٦).

وعموما فالتناول الأسلوبي ينصب على اللغة الأدبية؛ لأنها تمثِّل التنوع الفردي المتميز في الأداء بما فيه من انحراف عن المستوى العادي المألوف، وعموما فعلم اللغة هو الذي يدرس ما يُقال، في حين أن الأسلوبية هي التي تدرس كيفية ما يُقال مستخدمة الوصف والتحليل في آن واحد.

ج- <u>مهارات التحليل الأسلوبي:</u>

مما سبق يتبين أن الأسلوب عنصر مهم من عناصر تحليل النصوص الأدبية؛ لذا فقد تناولت بعض الدراسات السابقة المهارات الأسلوبية موزعة على ثلاثة مستويات رئيسة هي: الإفراد، والتركيب (الجملة)، والإيقاع (الوزن والقافية) (بسيوني، ٢٠٠٧).

وحددت الدراسات السابقة المهارات الأسلوبية، ومهارات تحليل الأسلوب فيما يلي:

١. التمييز بين الأسلوبين الخبري الإنشائي (إبراهيم، ١٩٩٧، ١٥٦؛ القرني، ٢٠٠٧، ٣٠).
٢. التمييز بين الكلام الحقيقي والكلام المجازي (إبراهيم، ١٩٩٧، ١٥٦).
٣. تحديد ملاءمة الألفاظ للمعاني (إبراهيم، ١٩٩٧، ١٥٦؛ عبد الحميد وعوض، ١٩٩٨، ٣٨).
٤. تعقب اللفظ في علاقاته السياقية مع غيره من الألفاظ (بسيوني، ٢٠٠٧).
٥. تحديد نوع النغمة الشائعة في النص سخرية أو احتراماً أو مدحاً أو هجاء أو غيرها (طعيمة، ١٩٩٨؛ القرني، ٢٠٠٧، ٣٠).
٦. تحديد قدرة الصورة الأدبية على التعبير عن أفكار الأديب (القرني، ٢٠٠٧، ٣٠).
٧. الإحساس بالتناغم الموسيقي (إبراهيم، ١٩٩٧، ١٥٦).
٨. تحديد دور الضمير وتنوعه في النص ودلالته (بسيوني، ٢٠٠٧).
٩. تحديد السمات الفنية للنص الأدبي (إبراهيم، ١٩٩٧، ١٥٦).
١٠. اكتشاف ما في العمل الأدبي من قصور في التعبير أو الأفكار (القرني، ٢٠٠٧، ٣٠).
١١. تحديد الحروف التي تعطي معاني إضافية تكتسبها من السياق (بسيوني، ٢٠٠٧).
١٢. تحديد الجانب البلاغي الصوتي وأنواعه ودلالته (بسيوني، ٢٠٠٧).

١٣.تحديد الجانب النحوي الصوتي ودلالته (بسيوني، ٢٠٠٧).

١٤.تحديد المدلول الرمزي للون في النص (بسيوني، ٢٠٠٧).

١٥.تحديد المدلول الرمزي للصورة في النص (بسيوني، ٢٠٠٧).

١٦.تحديد الجانب الإحصائي للأسلوب في النص (عوض، ١٩٩٢).

١٧.تحديد المفردات التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد أو متقارب (بسيوني، ٢٠٠٧).

ويُلاحظ على هذه المهارات جمعها بين "التحليل الأسلوبي" و"التحليل البلاغي"، وكلاهما يُمكِّن المتعلم من تقديم حيثيات ومبررات الأحكام النقدية والتذوقية، إلا أن الفرق كبير بين التحليل البلاغي الذي يعتمد على تلمس مواطن الجمال ويرتكز على أساس لغوي وأدبي صرف وبين الرؤية الأسلوبية الحديثة المرتكزة على المنهج العلمي الحديث في التعامل مع الظواهر الأسلوبية المختلفة التي أنجزت فيها الأسلوبية الإحصائية نتائج طيبة في هذا الميدان.

ويتفق العديد من الباحثين على أن من أساسيات التحليل الأسلوبي:

- ملاحظة التجاوزات النصية وتسجيلها؛ للوقوف على مدى شيوع الظاهرة الأسلوبية أو ندرتها.
- تجميع السمات والخصائص التي يتسم بها أسلوب الكاتب من خلال النص.
- استخلاص النتائج العامة، وتفسيرها.

وفيما يلي مهارات التحليل الأسلوبي التي استخلصها الباحث متضمنة في الجدول التالي:

جدول (١) مهارات التحليل الأسلوبي المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية

م	مهارات التحليل الأسلوبي
١	التمييز بين أدبية الأسلوب وعلميته.
٢	التمييز بين شعرية الأسلوب ونثريته.
٣	التمييز بين وصفية الأسلوب وسرديته.
٤	تحديد الكثافة التصويرية.
٥	تحديد الانزياح الأسلوبي.
٦	تحديد مدى عمق الأسلوب.
٧	استنتاج اللوازم الأسلوبية.
٨	استنتاج المميزات الأسلوبية.
٩	استنتاج العيوب الأسلوبية.

وتشير المهارات السابقة إلى قدرة المتعلم على تحديد نوع الأسلوب (علمي/أدبي/علمي متأدب)، وتحديد الانزياح الأسلوبي من خلال التناوب (إحلال كلمة قد تكون اسما أو فعلا أو حرفا محل غيرها مما يناظرها فتؤدي معناها، وتنوب عنها في السياق). والاعتراض (إيراد كلام بين عنصرين متلازمين، كالاعتراض بين المسند والمسند إليه، أو بين الفعل والفاعل، أو بين النعت والمنعوت، أو بين القول ومقوله) والحذف، وتحديد مدى تعقد الأسلوب أو بساطته (سهولة التركيب أو صعوبته) من خلال حساب انقرائية النص، وتحديد اللوازم الأسلوبية من خلال التكرار لفظا ومعنى، واستنتاج الخصائص الأسلوبية التي ترجع إلى الصور (الغوص وراء المعاني، عدم الاكتراث بالصور اللفظية، العناية بالحلى اللفظية.. الخ واستنتاج الخصائص الأسلوبية التي ترجع إلى المعاني والمضامين، وتحليل المفردات المفتاحية وسر اختيار الأديب لها.

المحور الثاني: القراءة المكثفة الإحصائية، مفهومها واجراءاتها:

أ- **<u>مفهوم القراءة المكثفة وإجراءاتها:</u>**

يوضح براون Brown (1994) القراءة المكثفة بأنها: توجيه الطالب ليكون في أقصى انتباهه للتراكيب النحوية، والإشارات، والتفاصيل الدقيقة؛ للوصول إلى الفهم الكامل للمعنى، ويشبهها بالعدسة المقربة zoom lens.

ويرى شيفرد وميتشيل (٢٠٠٦) أن القراءة المكثفة هي قراءة عميقة، وهي القراءة الأبطأ والأكثر تعقيدا، فيعد الفحص الأولي للمادة، أو "مسح ما قبل القراءة"، وتجميع السياق، والمفاهيم الأساسية، تتضمن القراءة المكثفة تفكيرا تحليليا للوصول إلى التفسير والتقويم والحكم على المادة، وهي صورة من صور التساؤل الذاتي، فكلما قرأنا نطرح أسئلة كيف؟ ولماذا؟ وتتضمن الخطوات التالية:

١. جمع الحقائق واستنتاج الأفكار.
٢. تصنيف الحقائق والأفكار.
٣. مقارنة الأفكار بالمعرفة السابقة للقارئ.
٤. انتقاء الأفكار التي نريد تذكرها، واستبعاد تلك التي نرفضها.

ويعرفها الخفاجي (٢٠١٥، ١٢١) بأنها: تحليل النص تحليلا دقيقا بالوقوف على تراكيبه النحوية، ومفرداته؛ وتعمق تفاصيله اللغوية والأدبية؛ للوصول إلى دقائق المعنى، وذلك اعتمادا على نظرية فهم الكل من خلال فهم الأجزاء.

ويقترح Torgesen (2006) أن تكون القراءة المكثفة مرتكزة على ما يلي:

١. نص قصير لا يتسم بالسهولة.

٢. تقع المسئولية على عاتق المعلم في تصميم الأنشطة.
٣. التركيز على تحقيق هدف القراءة المكثفة وهو تمكن الطالب من استيعاب النص واسترجاع معلوماته بعد وقت غير قصير.

ويوضح Muhammed (2011) الأنشطة والإجراءات التي يمكن استخدامها في القراءة المكثفة، وهي:

١. كيفية اختيار العنوان المناسب للنص.
٢. تعريف المفردة من خلال النص.
٣. القراءة السريعة للوصول إلى الفكرة الرئيس.
٤. القراءة بعمق من أجل الوصول إلى الأفكار الداعمة للفكرة الرئيسة وتعرف التفاصيل.
٥. الاستدلال.
٦. الاستنباط.
٧. تحديد عائد الضمير.

ب- <u>الجوانب الإحصائية في التعامل مع الأسلوب من خلال القراءة المكثفة:</u>

يتمثل دور الإحصاء في التعامل مع الأسلوب في قدرته على التمييز بين السمات أو الخصائص اللغوية التي يمكن اعتبارها خواص أسلوبية وتلك التي تُعَد سمات عشوائية، فليس كل سمة لغوية تعد خاصية أسلوبية.

فالبعد الإحصائي في دراسة الأسلوب من المعايير الموضوعية الأساسية التي يمكن باستخدامها تشخيص الأساليب، وتمييز الفروق بينها، ويكاد ينفرد من بين المعايير الموضوعية بقابليته للاستخدام في قياس الخصائص الأسلوبية كائنا ما كان التعريف الذي يتبناه الباحث للأسلوب، أو الطراز النحوي الذي يستخدمه (مصلوح، ٢٠٠٢، ٥٢).

"وتمتد الإفادة من الإحصاء إلى منطقة تتصل اتصالا وثيقا بنقد الأدب، وتغطي دائرة واسعة من المسائل النقدية مثل لغة الأدب، ونقد الأسلوب بتمييز خصائصه كالتنوع أو الرتابة، والسهولة أو الصعوبة، والطرافة أو الإملال، ذلك لأن هذه الأحكام الذاتية التي يصدرها القراء وطائفة من النقاد الذين يحتكمون إلى أذواقهم المدربة ترتبط بوجود منبهات هي في معظم الأحيان سمات لغوية معينة ترد في النصوص بتكرار معين ونسب وكثافات وتنويعات معينة" (مصلوح، ٢٠٠٢، ٦٢).

ويمكن إيجاز أسس النظرية الإحصائية للأسلوب في قضية بسيطة فحواها أن الأسلوب هو مفهوم احتمالي a probabilistic concept ويتميز المفهوم الاحتمالي بسمتين أساسيتين أولاهما أنه في عالم الاحتمال لا يكون وقوع الظاهرة (أ) محكوما تماما بوجود الشرط (س)، ففي وجود

الشرط (س) ستقع الظاهرة (أ) باحتمال معين، والظاهرة (ب) باحتمال معين، والظاهرة (ج) باحتمال معين وهكذا..

وقد وجدت النظرية الإحصائية الأسلوبية ضالتها في مصطلحات ومفاهيم النحو التحويلي، ويرتبط ذلك بأهمية تحديد الطراز النحوي الذي يتخذ أساسا للدراسة الأسلوبية، وضرورة توافر شروط معينة في هذا الطراز تعين الباحث على الوصف العلمي الدقيق لظواهر الأسلوب (مصلوح، ٢٠٠٢، ٥٣).

وقد قدمت الأسلوبية بديلا موضوعيا يمكن على أساسه تمييز الأساليب وتمييز لغة الأدب من لغة العلم (أو الأسلوب الأدبي من الأسلوب العلمي)، وتمييز لغة الشعر من لغة النثر.

ج- <u>التصور المقترح للقراءة المكثفة الإحصائية:</u>

قسَّم "اختيار" (٢٠٠٠/٢٠٠١، ٢٦٣-٢٦٤) آلية الممارسة الأسلوبية إلى المراحل التالية:

المرحلة الأولى: القراءة المتأنية:

ويتكامل فيها نمطان متكاملان من القراءة:

- **القراءة الأفقية** للبنية اللغوية في النص الأدبي، وتركز على البنية الشكلية (الصوت، الألفاظ، التراكيب..الخ).
- **القراءة العمودية:** تركز على المحتوى الدلالي الضمني للبنية اللغوية، التي يصطلح عليها بالبنية العميقة.

المرحلة الثانية: مرحلة التحليل والتركيب:

يعمد الدارس الأسلوبي إلى الإفادة من القراءة في المرحلة السابقة بتحليل عناصر البنية الشكلية وتفكيكها على صعيدي البنية الشكلية والبنية الضمنية ملاحظا العلاقات بين الدوال اللغوية ومدلولاتها وبنيتها التوزيعية في النص الأدبي، وتأتي المرحلة التركيبية لتعيد ربط عناصر التحليل من خلال ربط عناصر التحليل من خلال درس العلائق بين الأجزاء المحللة.

المرحلة الثالثة: استخلاص النتائج والأحكام:

يقف الدارس على النتائج والأحكام، ويستخلص الخصائص والسمات، مراعيا الدقة والموضوعية في تحديده للقيم الأسلوبية للنص الأدبي المدروس، ومستوفيا البنيات الأسلوبية الرئيسة في النص مع تحديد قيمها الجمالية وانعكاساتها الدلالية.

ومن المفاهيم المهمة التي طرحتها الأسلوبية "درجة الكثافة"، وحددت لها طريقة لقياسها.

١- قياس درجة الكثافة:

تعتبر "درجة الكثافة" ذات خاصية توزيعية بارزة تجعلها قابلة للقياس النوعي

والكمي.. ومن النماذج الناجحة في قياس معدلات الكثافة التخيلية في لغة الشعر العربي ما قدمه سعد مصلوح عن اللغة الاستعارية عند البارودي وشوقي والشابي (فضل، ١٩٩٤، ٨٠).

٢- معادلة بوزيمان:

"وتعرف معادلة تشخيص لغة الأدب تشخيصا كميا بمعادلة بوزيمان نسبة إلى العالم الألماني بوزيمان Busemann الذي كان أول من اقترحها عام ١٩٢٥م، وخلاصة الفرض الذي وضعه أن من الممكن تمييز النص الأدبي بواسطة تحديد النسبة بين مظهرين من مظاهر التعبير: أولهما التعبير بالحدث Active aspect وثانيهما مظهر التعبير بالوصف Qualitative aspect، ويعني بأولهما الكلمات التي تعبر عن حدث أو فعل، وبالثاني الكلمات التي تعبر عن صفة مميزة لشيء ما أي تصف هذا الشيء وصفا كميا أو كيفيا (مصلوح، ٢٠٠٢، ٧٥).

واتخذت المعادلة الصورة التالية:

$$\text{نسبة الفعل إلى الصفة} = \frac{\text{عدد الأفعال}}{\text{عدد الصفات}}$$

وقد حدَّد مصلوح (٢٠٠٢، ٧٨) كيفية تطبيق هذه المعادلة في اللغة العربية من خلال ما يلي: "أن للفعل جانبين: جانب الحدث وجانب الزمن، فأما الأفعال التي تخصصت دلالتها في الزمن كالأفعال الناقصة أو التي جمدت دلالتها على الحدث فينبغي أن تكون خارج الإحصاء، وذلك حتى لا يبقى لدينا إلا ما صحت دلالته على الزمن والحدث من الأفعال، وعلى ذلك يُستثنى من الإحصاء: الأفعال الناقصة – الأفعال الجامدة – أفعال الشروع والمقاربة. أما بالنسبة لعدد الصفات فقد أخرجنا منها الجملة التي تقع في النحو التقليدي صفة سواء كانت جملة فعلية أو اسمية شبه جملة متلق بمحذوف.. وفيما عدا ذلك فقد شمل الإحصاء جميع الأنواع الأخرى من الصفات".

وقد اكتشف بوزيمان من خلال تطبيق معادلته على النصوص الأدبية ما يلي (الوعر، ١٩٩٤، ١٦٠):

١. صياغة العمل الأدبي تؤثر على قيمة نسبة الفعل إلى الصفة (ن ف ص) في المجالات التالية:
   - الكلام المنطوق يتسم بارتفاع (ن ف ص) في مقابل انخفاضها في الكلام المكتوب.
   - نصوص اللهجات تتسم بارتفاع (ن ف ص) مقابل انخفاضها في النصوص الفصحى.
   - الشعر يتسم بارتفاع (ن ف ص) في مقابل انخفاضها في النثر.
٢. اختلاف فنون القول شعرا ونثرا وصحافة تؤثر على قيمة (ن ف ص) في المجالات التالية:
   - تتسم الأعمال الأدبية بارتفاع (ن ف ص) في مقابل انخفاضها في الأعمال العلمية.

– يتسم النثر الأدبي بارتفاع (ن ف ص) في مقابل انخفاضها في النثر الصحفي.
– ترتفع (ن ف ص) في الشعر الغنائي في مقابل الشعر المسرحي.

٣. طريقة العرض تؤثر على قيمة (ن ف ص) في المجالات التالية:

– قيمة (ن ف ص) مع السرد والوصف أقل منها في المونولوج وفي المونولوج أقل منها في الحوار.
– قيمة (ن ف ص) مع السرد تكون أعلى إذا كان السرد من وجهة نظر شخصية منها إذا كان السرد مجرد وصف مباشر على لسان المؤلف.

٣- معادلة ولتر كوك:

تركز هذه المعادلة على الطرق التي من خلالها تتم صياغة التراكيب في الجمل، وتقوم على ثلاثة مكونات: الوحدات المعلوماتية – المجموعات المعلوماتية المغلقة – تقنيات فك المعلومات وتحليلها.

٤- الوحدات المعلوماتية:

يعتبر التركيب* طبقا لمعادلة ولتر كوك وحدة معلوماتية أولية، فأثناء صياغة هذا التركيب فإننا نجمع المعلومات طبقا للبنية العميقة التي من خلالها نقرر ما كنا قد سمعناه (الوعر، ١٩٩٤، ١٦١-١٦٢).

وقادت فرضية كوك للتركيب على أنه وحدة معلوماتية واحدة في صياغة الكلام إلى نتيجة مؤداها أن التركيب ينبغي أن يُشَكِّل الوحدة الأساسية التي تعمل عليها مقاييس تنوع الأسلوب وتعقده، وهكذا فـ"تحديد سهولة الأسلوب وصعوبته يعتمد اعتمادا أساسيا على عدد التراكيب وأنواعها في نص من النصوص" (الوعر، ١٩٩٤، ١٦٢).

٥- المجموعات المعلوماتية المغلقة:

يفترض كوك وجود وحدة معلوماتية متوسطة تدعى "المجموعة المعلوماتية المغلقة" تقع بين التركيب والجملة، وتتألف من تراكيب عِدَّة تحيط بالتركيب الأساسي، والمجموعات المعلوماتية المغلقة تربطها أدوات نحوية (كحرف العطف وأن المصدرية وصلة الموصول.. الخ).

و"بإضافة فرضية الوحدات المعلوماتية إلى فرضية المجموعات المعلوماتية المغلقة ستكون النتيجة أن معالج الكلام لا يتعامل مع التركيب الأساسي فحسب، بل يتعامل أيضا

---

* يُعَرَّف التركيب في معادلة كوك بأنه سلسلة من الكلمات التي تضم مسندا (أو خبرا) واحدا ليس إلا. وعموما فالأفعال العاملة كمسند أو خبر هي التي تشكل التراكيب ولكن يمكن أن يكون هناك تراكيب دون وجود أفعال كما هي الحال في الجمل الفرعية غير ذات الأفعال، وتضم أشكال التحية (مرحبا بكم)، والأجوبة المختصرة (هل ذهب زيد؟ نعم.. والاستغاثة (النجدة النجدة)، والاستثناء (ذهب كل الأولاد إلا واحدا) والنداء (يا رب) وأشكال الحال (جاء راكبا = جاء وهو راكب)، وأشكال الظرف الزماني (القتال اليوم = يحدث اليوم) والمكاني (زيد في الدار = يستقر في الدار).

مع مجموعات من التراكيب التي تلتف حول التركيب الأساسي. إن المسوِّغ لمثل هذا الافتراض عند كوك أن التراكيب الفرعية لا يمكن تأويلها إلا في ضوء التركيب الأساسي الذي تحيط به وتعتمد عليه (الوعر، ١٩٩٤، ١٦٢).

٦- تقنيات فك المعلومات وتحليلها:

يقترح كوك خطوتين لتحليل التركيب اللغوي: "الأولى تقتضي تقطيع النص إلى تراكيب مفردة يُكتَب كل تركيب فيها على حدة (على سطر واحد) ودعا هذا الإجراء بـ (التحويل) (Transformation) وهو عكس إجراء الربط والتداخل الذي من خلاله يتم دمج التراكيب في الجمل (Embedding). والثانية: أن كل تركيب يُرمَز إليه بحرف، والمجموعات التي تضم التركيب الأساسي تُفصَل عن بعضها بعضا بوساطة رموز تُدعى (الرموز الحدودية الفاصلة)" (الوعر، ١٩٩٤، ١٦٦).

ويقترح كوك قياس تعقد الأسلوب وبساطته من خلال ما يلي:

٧- قياس متوسط عدد التراكيب في الجملة:

متوسط طول الجملة = عدد التراكيب / عدد الجمل

ويقترح كوك المقياس التالي ليُعالج عمق التراكيب في الجملة:

متوسط عمق التركيب = القيمة الإجمالية للتراكيب / عدد التراكيب

ثالثا: إجراءات البحث:

يهدف هذا البحث إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية شعبة اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- تحديد مهارات التحليل الأسلوبي اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية.

ب-بناء اختبار التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية.

ج-بناء البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة الإحصائية.

د- التجريب الميداني للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- **تحديد مهارات التحليل الأسلوبي:**

حدَّد الباحث مهارات التحليل الأسلوبي اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية معتمدا على المصادر التالية:

١. البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التحليل الأسلوبي مثل (بسيوني، ٢٠٠٧؛ أبو بكر، ٢٠١٤؛ الخفاجي، ٢٠١٦، أحمد، ٢٠١٩).

٢. الأدبيات التربوية التي تناولت مهارات التحليل الأسلوبي (الشايب، ١٩٩٩؛ السايح، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٤؛ درويش، ٢٠١٠).

٣. القوائم والتصنيفات الخاصة بمهارات التحليل الأسلوبي (بسيوني، ٢٠٠٧؛ الخفاجي، ٢٠١٦).

ثم حَصَر الباحث مهارات التحليل الأسلوبي، وحذف المتشابه والمكرر منها، ووضعها في قائمة أولية ليتمكن من تحديد:

١. مدى مناسبة مهارات التحليل الأسلوبي للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية.

٢. حذف أو إضافة أو تعديل أية مهارات أخرى.

ثم عرض المهارات على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم أجريت التعديلات المطلوبة، وقد تضمنت الصورة النهائية للقائمة (٩) تسع مهارات تحليل أسلوبي.

ب- <u>بناء اختبار مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية:</u>

١. الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى توفر مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية من خلال تطبيقه قبليا وبعديا.

٢. مفردات الاختبار:

راعى الباحث عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- فحص اختبارات عديدة عُنِيَت بقياس مهارات التحليل الأسلوبي للإفادة منها في إعداد الاختبار الحالي من أهمها (بسيوني، ٢٠٠٧؛ الخفاجي، ٢٠١٦).
- ارتباط مفردات الاختبار بالمهارات موضع القياس.
- الاعتماد على الأسئلة الموضوعية للميزات العديدة التي يمتاز بها هذا النوع من الأسئلة.
- وضوح العبارات وبعدها عن التأويل.
- تناسب الأسئلة في الطول والتركيب اللغوي.
- توزيع الإجابة الصحيحة بين البدائل بطريقة غير منتظمة لتقليل أثر التخمين.

- تجَنُّب الألفاظ الموحية بالإجابة الصحيحة مثل: (دائما، باستمرار، عادة...).

٣. تعليمات الاختبار:

تهدف تعليمات الاختبار إلى مساعدة المفحوصين على الإجابة حتى يصبحوا مستعدين نفسيا وتربويا للموقف الاختباري؛ لذا فقد راعى الباحث في هذه التعليمات أن تكون سهلة وواضحة، فلا تميل إلى الاستطراد الممل ولا الإيجاز المخل، ولا تعتمد على الأساليب الملتوية.

وقد تضمنت تعليمات الاختبار مطالبة الطلاب المعلمين بما يلي:

- قراءة النصوص قراءة صامتة دقيقة.
- قراءة الأسئلة التي تلي النصوص بعناية.
- التفكير جيدا قبل الإجابة.
- اختيار بديل واحد من البدائل المتاحة.
- عدم وضع أية علامة في كراسة الأسئلة.
- وضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة من بين البدائل الثلاثة في استمارة الإجابة، وقد وضع الباحث مثالا يوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة في نهاية التعليمات.

٤. الصورة الأولية للاختبار:

تضمنت الصورة الأولية للاختبار (٢٧) سبع وعشرين مفردة من نوع الاختيار من متعدد، والتكملة؛ لقياس مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، ويُوضح الجدول التالي المهارات وأرقام الأسئلة لتي تقيسها.

جدول رقم (٢) المهارات وأرقام الأسئلة التي تقيسها

م	المهارة	الأسئلة التي تقيسها
١	التمييز بين أدبية الأسلوب وعلميته.	١ (أ، ب، ج)
٢	التمييز بين شعرية الأسلوب ونثريته.	٢ (أ، ب، ج)
٣	التمييز بين وصفية الأسلوب وسرديته.	٣ (أ، ب، ج)
٤	تحديد الكثافة التصويرية.	٤ (أ، ب، ج)
٥	تحديد الانزياح الأسلوبي.	٥ (أ، ب، ج)
٦	تحديد مدى عمق الأسلوب.	٦ (أ، ب، ج)
٧	استنتاج اللوازم الأسلوبية.	٧ (أ، ب، ج)
٨	استنتاج المميزات الأسلوبية.	٨ (أ، ب، ج)
٩	استنتاج العيوب الأسلوبية.	٩ (أ، ب، ج)

نظام التصحيح وتقدير الدرجات:

أعِدَّ مفتاح مثقب لتصحيح إجابات أسئلة اختبار التحليل الأسلوبي، وحُدِّد نظام تقدير الدرجات على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخطأ، ودرجة واحدة للتعليل الصحيح وصفرا لغير ذلك.

٥. صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار "أن يقيس ما وُضِعَ لقياسِه" (السيد، ٢٠٠٥، ٤٠٠)، ويعد الاختبار صادقا إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئا آخر، وقد استخدم الباحث "صدق المحتوى" لتقدير صدق الاختبار الحالي، فعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة بلغت (١٢) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في اللغة العربية بهدف تحديد مدى صلاحيته لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

وقد تضمنت الصورة الأولية للاختبار عرضا للهدف منه، والمهارات المراد قياس مدى توفرها، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم في مدى:

- صحة ووضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة كل سؤال لما وضع لقياسه.
- صحة وكفاية البدائل الواردة تحت كل سؤال.
- مناسبة مفردات الاختبار للطلاب المعلمين عينة البحث.

٦. نتائج التحكيم على الاختبار:

أسفرت هذه الخطوة عن إبداء المحكمين المقترحات التالية:

كما تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لمعرفة مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المهارات المحددة، ومدى مناسبة الأسئلة لمستوى الطلاب باستخدام المعادلة التالية (المفتي، ١٩٨٤، ٦١):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

واعتمد الباحث على نسبة الاتفاق التي ارتضتها البحوث السابقة، وهو نسبة (٧٠%) كنسبة قبول للمفردة، والجدول التالي يوضح هذه النسب:

جدول رقم (٣)

يبيِّن نسب اتفاق المحكمين على أسئلة الاختبار

رقم السؤال	النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على مناسبة السؤال للمهارة التي يقيسها
١	%٩٧
٢	%٨٦
٣	%٩٤
٤	%٨٩
٥	%٩٤
٦	%٨٦
٧	%٨٦
٨	%٨٩
٩	%٩٤

من الجدول السابق يتضح أن نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبار تراوحت بين نسبتي (٨٦%) و(٩٧%) لكل مفردة على حدة، أما نسبة الاتفاق بينهم على الاختبار ككل فقد بلغت(٩٠,٥٦%) ما يعني أن الاختبار صادق، ويقيس بالفعل ما وضع لقياسه.

٧. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على (١٥) خمسة عشر طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة بهدف:

٨-١ التأكد من فهم ووضوح تعليمات الاختبار.

٨-٢ تحليل مفردات الاختبار لحساب:

- معامل السهولة لكل مفردة.
- معامل التمييز لكل مفردة.
- ثبات الاختبار.
- زمن الاختبار.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

١. وضوح تعليمات الاختبار:

تأكَّد الباحث من وضوح تعليمات الاختبار لغالبية الطلاب حيث لم تكن استفساراتهم كثيرة ولا متكررة، فلم تُجرَ تعديلات عليها.

٨-٢تحليل مفردات الاختبار:

٨-٢-١ حساب معامل السهولة لكل مفردة:

تقاس سهولة أي مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي للإجابات الصحيحة كما يلي (السيد، ٢٠٠٥، ٤٤٩):

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخطأ}}$$

وقد تراوحت قيم معاملات السهولة المحسوبة لمفردات الاختبار في المدى المقبول إحصائيا (٠,٢ – ٠,٨) (بنيامين بلوم وآخرون، ١٩٨٣، ١٠٧).

٨-٢-٢ حساب معاملات التمييز لكل مفردة:

تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار الذي يقصد به: قدرة المفردة على التمييز بين الطلاب ذوي الأداء المرتفع والطلاب ذوي الأداء المنخفض. ولحساب معامل التمييز لكل مفردة رتِّبَت درجات طلاب وطالبات العينة الاستطلاعية ترتيبا تنازليا، ثم قُسِّموا إلى مجموعتين تمثِّل المجموعة الأولى أعلى (٢٧%) وبذلك يكون عددهم تقريبا (٤) طلاب من ذوي الأداء المرتفع (الدرجات المرتفعة)، وتمثل المجموعة الثانية أدنى (٢٧%) من ذوي الأداء المنخفض (الدرجات المنخفضة)،

وعددهم تقريبا (٤) طلاب، ثم استخدمت المعادلة التالية لحساب قدرة المفردة على التمييز:

$$\text{معامل تمييز المفردة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في الطرف الأعلى} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في الطرف الأدنى}}{\text{27\% من عدد الأفراد الذين أجابوا عن أسئلة الاختبار}}$$

ومن خلال تطبيق المعادلة السابقة أمكن التأكد من الدرجة التمييزية لجميع مفردات الاختبار، وأنها كانت مقبولة إحصائيا، حيث تراوحت بين وفقا للمعيار الذي حدَّده (Fith, 1987, 142) أن المفردة التي تحصل على (٠,٢) فأكثر يمكن قبولها، أمَّا التي يقل معامل تمييزها عن (٠,٢) فلا تُقبَل.

٨-٢-٣ ثبات الاختبار:

يُقصَد بثبات الاختبار أن يكون على درجة عالية من الدقة والاتساق في نتائجه. ويُعد الاختبار ثابتا إذا كان يُعطِي النتائج نفسها أو ما يقترب منها إذا تكرَّر تطبيقه على الطلاب أنفسِهم وتحت الظروف نفسِها (السيد، ٢٠٠٥، ٣٧٨).

ولتحديد مدى ثبات هذا الاختبار اتبع الباحث طريقة إعادة التطبيق، فقام بتطبيقه على عينة التجريب الاستطلاعي، ثم أُعِيد تطبيقه عليهم بعد ثلاثة أسابيع، وهي مدة مناسبة حتى لا يتذكر الطلاب إجاباتهم السابقة.

ثم حسب الباحث معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرتين الأولى والثانية مستخدما معادلة "بيرسون" لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بالطريقة العامة، فكان معامل الارتباط بين التطبيقين (٠،٨٥%) أي أن معامل ثبات الاختبار (٠،٨٥%) وهي قيمة مناسبة تدل على ثباته.

٨-٢-٤ حساب زمن الاختبار:

حُدِّدَ زمن الاختبار بحساب متوسط الأزمنة الكلية التي استغرقها الطلاب في حل مفردات الاختبار ككل، فقد استغرق الطلاب المعلمون في المتوسط (٥٣) ثلاثا وخمسين دقيقة.

الزمن الكلي للاختبار = ٥٣ دقيقة + ٧ دقائق لكتابة البيانات الشخصية

∴ الزمن الكلي للاختبار = ٦٠ دقيقة

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها عمليات حساب معاملات الصدق والسهولة والتمييز والثبات وحساب زمن الاختبار أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحا للتطبيق الفعلي لقياس أداء الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية في التحليل الأسلوبي.

ج- <u>بناء البرنامج المقترح:</u>

تضمَّن البرنامج المقترح (٦) ستة دروس لتنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى

الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وقد نظم محتوى البرنامج حول النصوص التي يدرسها الطلاب المعلمون، وروعي في اختيار محتوى البرنامج ارتباطه بالأهداف، ومناسبته لخصائص الطلاب المعلمين، وكفايته لإعطاء فكرة واضحة عن المادة العلمية.

١) الطلاب المعلمون الذين أعد لهم البرنامج:

أعد هذا البرنامج للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية الذين يفترض أنهم وصلوا إلى مستوى متقدم في الكفاءة اللغوية والتحليل الأدبي مما يؤهلهم لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ومن ثم يعد المستوى الذي وصلوا إليه خطوة نحو الثبات والاستقرار في استخدام اللغة، تؤهلهم للاستفادة من التدريب على مهارات التحليل الأسلوبي التي تضمنها البرنامج المقترح.

٢) طرائق التدريس في البرنامج:

اعتمد البرنامج على طريقة المناقشة الاكتشافية الحوارية؛ إذ إنها تضمن اشتراك الطلاب المعلمين اشتراكاً إيجابياً في العملية التعليمية، حيث تزيد من اهتمامهم، ودافعيتهم، وتثير انتباههم، وتقلل شعورهم بالملل والتشتت والانصراف عن الدرس، وتساعدهم على المشاركة بفاعلية في عملية التعلم.

٣) الوسائل والأنشطة التعليمية:

خُطِّطت الوسائل والأنشطة التعليمية بالبرنامج لتلبية حاجات الطلاب المعلمين في ضوء فلسفته القائمة على القراءة المكثفة الإحصائية، ومن أهم هذه الوسائل والأنشطة:

- استخدام المعاجم الإلكترونية وقواعد بيانات النصوص التي تتناسب وموضوع الدرس، بحيث يتسنى للطالب المعلم وصفها، والتعليق عليها.
- مناقشة شبكات الكلمات الجديدة والحقول الدلالية للمفردات الصعبة التي يتعرض لها الطالب المعلم في أثناء الشرح.
- إعداد قاموس شخصي Personal Glossary لكل طالب معلم، من مجموعة من البطاقات يسجل الدارس على أحد وجهي كل بطاقة منها كلمة جديدة أو غير مألوفة لديه ، ويسجل على الوجه الآخر للبطاقة مشتقات الكلمة ، بالإضافة إلى وضعها في جمل توضح استخداماتها .
- دراسة المحتوى المتاح من خلال وسائل تعليمية متنوعة مثل: لقطات فيديو، عروض فلاش، عروض تقديمية.
- الممارسة والتدريب.

٤) أساليب التقويم في البرنامج:

تضمن البرنامج الحالي نوعين من التقويم هما: التقويم التشخيصي، والتقويم الشامل، ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

- **التقويم التشخيصي** : ويشمل نوعين من التقويم هما:

أ. التقويم القبلي:

فالمعلم قبل البدء في تدريس البرنامج يحتاج إلى تحديد المستوى المبدئي للطلاب المعلمين في مهارات التحليل الأسلوبي التي تضمنها البرنامج، ويتم ذلك عن طريق تطبيق اختبار مهارات التحليل الأسلوبي قبل البدء في تطبيق البرنامج.

ب. التقويم التكويني:

ويهدف إلى تزويد منفذ البرنامج والطالب المعلم بتغذية راجعة عن أخطائه، ومعدل تقدمه، ومدى تحقيقه للأهداف، إنه يوضح لمنفذ البرنامج والطالب المعلم ما الذي تعلمه بالضبط؟ وما الذي ينبغي تعلمه؟

ويتم التقويم التكويني في هذا البرنامج من خلال التقويم المرحلي الذي يقدمه المعلم عقب الانتهاء من كل درس، وكذلك من خلال الملاحظات التي يدونها منفذ البرنامج عن الطالب المعلم في أثناء تطبيق البرنامج، والمناقشات، والمداولات التي تحدث بينهما.

- **التقويم الشامل:**

ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، ويستهدف تحديد المستوى النهائي للطلاب المعلمين بعد تطبيق البرنامج، ويتم ذلك من خلال تطبيق اختبار مهارات التحليل الأسلوبي بعدياً.

٥) صلاحية البرنامج للتطبيق:

للتحقق من صلاحية البرنامج للتطبيق عُرِضَ على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، وطُلِب منهم إبداء الرأي حول مدى ارتباط المحتوى بالأهداف المرجوة من الدارسين، وكفاية المحتوى لتحقيق هذه الأهداف، والصحة اللغوية للمحتوى، ووضوحه ومناسبته لخصائص الطلاب المعلمين، وعدَّ الباحث المحتوى الذي يتفق عليه ٨٠% فأكثر من المحكمين مقبولا، وقد أوصى المحكمون بضرورة إعادة عنونة بعض الدروس؛ لتعبر بصورة أدق عن مضمونها، وتبسيط بعض الجمل التي وردت في المحادثات، وبمراعاة ما أوصى به المحكمون من ملاحظات، يكون قد البرنامج قد وُضِعَ في صورته النهائية، وأصبح قابلاً للتطبيق.

د- <u>التجريب الميداني للبحث:</u>

بدأ التجريب الميداني لاستخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية يوم الأحد ٢٠١٨/١٠/١٤م، وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٠١٨/١٢/٢٠م، وقد نُفِّذَت التجربة وفق مجموعة من الإجراءات تضمنت ما يلي:

- اختيار عينة البحث.
- التصميم التجريبي للبحث.

– تطبيق اختبار التحليل الأسلوبي قبليا.
– التدريس لمجموعتي البحث.
– تطبيق اختبار التحليل الأسلوبي بعديا.

وفيما يلي تفصيل هذه الإجراءات:

تم اختيار عينة البحث من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنصورة في العام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م، بلغ عدد أفرادها (٧٥) خمسة وسبعين طالبا وطالبة موزعة على مجموعتين تجريبية (٣٥) خمسة وثلاثون طالبا وطالبا، وضابطة (٤٠) أربعون طالبا وطالبة، وترجع أسباب اختيار العينة من كلية التربية جامعة المنصورة للاعتبارات التالية:

– أن مجتمع كلية التربية جامعة المنصورة كان محلا لتطبيق بعض الأدوات السابقة في البحث مثل الدراسة الاستطلاعية للاختبار، فلزم التناسق بين عينات تطبيق أدوات البحث.
– أن الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنصورة ينتمون إلى مستويات متنوعة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا.
– أمَّا اكتفاء الباحث في مجموعتي البحث بـ(٣٥) و(٤٠) طالبا وطالبة فيرجع إلى أن العينة الكبيرة التي يمكن تطبيق الاختبارات البارامترية عليها تبدأ من (٣٠) فردا (غنيم؛ وصبري، ٢٠٠٠، ١٢٤).

١. التطبيق القبلي للاختبار:

تم تطبيق اختبار التحليل الأسلوبي قبل تدريس البرنامج في يوم الأحد الموافق ٢٠١٨/١٠/١٤م، وتم الاحتفاظ بالدرجات.

٢. الخطة الزمنية للتدريس:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداة البحث بدأ الباحث في تدريس البرنامج للطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية وفق خطة زمنية محددة استغرقت (١٦) ساعة لمدة (٨) أسابيع، بواقع ساعتين أسبوعيا.

٣. التطبيق البعدي للاختبار:

تم التطبيق البعدي لاختبار التحليل الأسلوبي على العينة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٨/١٢/١٩م.

٤. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي صار لكل من الطلاب المعلمين عينة البحث درجتان على الاختبار في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي، وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 13.0 للمقارنة بين متوسطات الدرجات باستخدام اختبار (ت) t-test للمجموعة الواحدة عن طريق المقارنة بين التوسط القبلي والمتوسط البعدي.

كما تم استخدام (مربع إيتا η^2) لحساب حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٥. نتائج تطبيق البرنامج وقياس مدى فعاليته:

بعد استخدام الأساليب الإحصائية السابقة أمكن التوصل إلى نتائج البرنامج وتحديد مدى فعاليته في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي، وذلك عن طريق تحديد قيمة "ت" ومستوى دلالتها في التحليل الأسلوبي، وكذا تم حساب الفعالية عن طريق تحديد مربع إيتا.

رابعا: نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول، ونصه:

ما مهارات التحليل الأسلوبي المناسبة للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة اللغة العربية؟

وقد أجيب عن هذا السؤال من خلال إعداد قائمة بمهارات التحليل الأسلوبي اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتمثلت في صورتها النهائية في (٩) تسع مهارات.

الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه:

ما مكونات البرنامج المقترح لتنمية التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

وقد أجيب عن هذا السؤال بالاستعانة بقائمة المهارات التي سبق التوصل إليها في إجابة السؤال السابق، وفي ضوئها تم تحديد أهداف البرنامج، ثم بناء دروس البرنامج على أساس القراءة المكثفة الإحصائية؛ ليتمثلها الدارس، وتكون البرنامج من (٦) ستة دروس أعدت لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لدى الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية.

الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه:

ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

وقد أجيب عن هذا السؤال بالتحقق من صحة فرضي البحث كما يلي:

١- نتائج اختبار الفرض الأول:

صيغ الفرض الأول على النحو التالي:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات التحليل الأسلوبي لصالح المجموعة الضابطة.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) t-test للمجموعات المستقلة، والجدول التالي رقم (٤) يبين الإحصاءات الخاصة بالمجموعتين: التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحليل الأسلوبي في القياسين القبلي والبعدي وحجم تأثير الاستراتيجية في تنميته

اختبار التحليل الأسلوبي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	إيتا٢	حجم التأثير
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري					
القياس القبلي	٢٢،٩	١،٣١	٢٣،٤	١،٨٠٢	٧٤	١،٣٨	غير دالة عند ٠,٠٥		
القياس البعدي	٢٧،٢	٤،٩٤	٣٦،٤	٢،٨٨	٧٤	٥،٥٨	دالة عند ٠،٠١	٠،٢٩	كبير

وكما يتضح من الجدول (٤) يوجد فرق دال إحصائيا في مهارات التحليل الأسلوبي بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، ولحساب اتجاه الفروق بين المتوسطين رجع الباحث إلى متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التحليل الأسلوبي، كما هو موضح بالجدول (٤)، وكان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٧،٢)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٦،٤)، والفرق بين المتوسطين (٩،٢)، وقيمة ت (٥،٥٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الأكبر.

وبذلك يكون الفرض الأول قد تحقق، ولمزيد من التأكد اختبر الباحث مدى فاعلية البرنامج المقترح من خلال حجم الأثر في الفرض الثاني.

٢- نتائج اختبار الفرض الثاني:

يتعلق الفرض الثاني بحجم تأثير البرنامج المقترح، إذ ينص على أنه: "يتصف البرنامج المقترح بالفعالية في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية".

ولحساب حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية استخدم الباحث (مربع إيتا η2) باستخدام المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{ت^2}{ت^2 + ٧٦}$$

ويتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن قيمة حجم التأثير الكلي للبرنامج (٠,٢٩) وهي أكبر من القيمة المعيارية (٠,١٤) مما يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت برامج مقترحة في تنمية مهارات التحليل الأدبي عموما مثل: (جمعة، ١٩٩٧؛ مدبولي، ٢٠٠٥؛ القرنى، ٢٠٠٧؛ القحطاني، ٢٠١٠؛ سلامة،٢٠١٢؛ علي، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠١٤) التي توصلت جميعها إلى فاعلية البرامج المقترحة فى تنمية مهارات تحليل النص الأدبى لدى عينة الدراسة.

كما تتفق مع دراستي (Muhammed, 2011؛ الخفاجي، ٢٠١٥) في فاعلية التكثيف القرائي في تنمية الفهم القرائي بصفة عامة، والتحليل الأسلوبي باعتباره صورة من صور الفهم القرائي أدق في التعامل مع النصوص.

كما اتفقت مع البحوث التي أجريت على فاعلية البرامج المقترحة في تنمية مهارات القراءة التحليلية (عوض،٢٠٠١؛ حنفي، ٢٠٠٥).

كما تتفق مع الدراسات التي أكدت فاعلية مدخل الأسلوبية في تصميم برامج تنمية الأداء اللغوي والتحصيل (جاويش، ٢٠٠٣؛ أبو بكر، ٢٠١٤).

وتتفق مع دراستي (بسيوني، ٢٠٠٧؛ الخفاجي، ٢٠١٦) في تنمية المهارات الأسلوبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة الإحصائية المستخدم في هذا البحث، وتعود الفاعلية التي أظهرها البرنامج في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي من وجهة نظر الباحث إلى الاعتبارات التالية:

١. تدريب الطلاب المعلمين من خلال البرنامج المقترح على القراءة المتأنية المتعمقة للنص الأدبي أكثر من مرة، واستعراضه بعناية وتأمل، والتمهل في إطلاق الأحكام على مكوناته.
٢. تمكين الطلاب المعلمين من خلال البرنامج المقترح من آليات التحليل الأسلوبي، وتقريب المصطلحات الأسلوبية دون تحويل درس النصوص الأدبية إلى درس في النقد الأدبي، بل تدريب الطالب المعلم على القراءة التحليلية المنظمة التي تتميز عن القراءة العشوائية التي لا ضوابط لها.
٣. التركيز على عدم التسرع بالتجريد الفكري للنص الأدبي في صورة غرض ومعنى عام وأفكار قبل تكرار قراءته مرات عديدة، ووضع فروض مختلفة وتساؤلات متعددة في كل

قراءة؛ لأن تجريد النص قد يعوق انطلاق الفكر في تحليله، وتفسيره، وتأويله في ضوء مزيد من الدلالات والمعاني.

٤. بناء البرنامج المقترح على آليات وتطبيقات قرائية وإحصائية تحلل المضامين الفكرية والدلالية للنصوص الأدبية بأسلوب علمي وطريقة حسابية تضع أدلة مادية ملموسة تحت يد القارئ.

٥. اعتماد البرنامج المقترح على النشاط الإيجابي للطالب المعلم وقيامه بنفسه بتحليل النص الأدبي، وعقد مناقشات ومحاورات بين الطلاب المعلمين في مناقشة تصوراتهم التي توصلوا إليها في تحليلهم النص.

٦. إسهام البرنامج المقترح في إدراك الطلاب المعلمين لنواحي التأثير في النص، وإطلاقها العنان لهم في التعامل مع النصوص الأدبية المختارة من أجل تحليل أسلوب الأديب.

٧. التركيز في البرنامج المقترح على استجلاء نواحي الدقة في التعبير والفروق بين المترادف من حيث الظاهر، ومحاولة تعرف الأصل الحقيقي في التعبيرات المجازية.

٨. توجيه الطلاب المعلمين إلى عدم الوقوف عند ظاهر النص الأدبي، والتدرج من الظاهر إلى المعاني الثانوية، وما وراء السطور.

٩. تجنب البرنامج المقترح السرف في تحليل جوانب هامشية من النص وتفاصيل لا تتعلق بأسلوب الشاعر والأديب، بل قد تصرف المتلقي عنه مثل: الحقائق التاريخية والعلمية المتعلقة بالنص.

١٠. العناية بالمفاتيح الأسلوبية التي تقود إلى معايشة النص من خلال التركيز على: طريقة الشاعر أو الأديب في اختيار كلماته وعباراته، والموسيقى الداخلية...

١١. تقبُّل إسهامات الطلاب الفكرية، وتشجيعهم على إبداء المزيد من الفروض عن النص، مع محاولة الاستناد إلى قرائن تدعم هذه الفروض وترجحها.

١٢. إمداد الطلاب المعلمين بمزيد من معايير التحليل الأسلوبي الجيد، وتبصيرهم باستمرار بإمكانية وصولهم إلى مستوى أفضل في تحليل النص، والجمع في هذا بين الأصالة والمعاصرة.

١٣. اعتماد البرنامج على الوعي بالفروق والاختلافات القائمة بين النصوص المتنوعة، وما يترتب على ذلك من تنوع الأساليب مع التركيز على تجنب التصورات الاختزالية التي تحكمها وصفات جاهزة في معالجة وتحليل النصوص الأدبية.

خامسا: توصيات البحث:

١. إعادة النظر في تدريس التحليل الأدبي في ضوء النظريات الحديثة في الأسلوبية.

٢. تبني خطة تعليمية توضح كيفية استخدام تطبيقات النظريات الأسلوبية في تحليل النصوص الأدبية لطلاب التعليم العام.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على استخدام استراتيجيات قرائية مكثفة لخدمة تعليم اللغة العربية للتلاميذ والطلاب في التعليم العام.

٤. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على التحليل الأسلوبي.

سادسا: مقترحات البحث:

بناء على هذا البحث وامتدادا له يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية استراتيجية التوسع القرائي في تنمية مهارات التحليل الأسلوبي.

٢. فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة الإحصائية في تنمية مهارات التذوق الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين.

٣. فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة الإحصائية في تنمية مهارات التحليل والنقد الأدبي.

٤. برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية في تدريس التحليل الأسلوبي.

٥. برنامج قائم على التحليل الأسلوبي لتنمية مهارات الإنتاج اللغوي.

المراجع

القرآن الكريم

١. إبراهيم، أحمد جمعة أحمد (١٩٩٧). تنمية مهارات التحليل الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة، تربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢. ابن رشيق القيرواني (د.ت). **العمدة في محاسن الشعر وآدابه**، تحقيق محمد عبد القادر عطا، بيروت، دار الكتب العلمية.

٣. ابن طباطبا، محمد أحمد العلوي (د.ت). **عيار الشعر**، تحقيق عباس عبد الساتر، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤. أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر (٢٠١٤). بناء برنامج في القراءة في ضوء المدخل الأسلوبي وقياس أثره في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية

واتجاههم. **مجلة القراءة والمعرفة،** العدد ١٤٨، الجزء الأول، فبراير.

٥. أبو رحاب، عبد الشافي أحمد سيد (٢٠٠٣). **محاضرات في القراءة التحليلية،** قنا، مكتبة الإسراء.

٦. أبو شعيشع، غادة زين العابدين (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لمهارات تحليل النص القرآني لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية وعلاقتها بتحصيل طلابهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٧. أبو موسى، محمد محمد (٢٠٠١). **مدخل إلى كتابي عبد القاهر الجرجاني،** القاهرة، مكتبة وهبة.

٨. أحمد، إكرام فتحي (٢٠١٩). برنامج مقترح مدمج في النصوص الأدبية في ضوء مدخل الأسلوبية لتنمية مهارات النقد والإبداع الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية الفائقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

٩. أحمد، وائل جمعة أحمد (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم البلاغية والتذوق الأدبي لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

١٠. اختيار، أسامة سلمان (٢٠٠١). أهمية التحليل الأسلوبي للنصوص الأدبية ومراحله. قطر، **مجلة التربية بقطر،** اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع ١٣٥-١٣٦، ديسمبر-مارس.

١١. إفانكوس، خوسيه ماريا بوثويلو (١٩٩٢). **نظرية اللغة الأدبية،** ترجمة حامد أبو أحمد، القاهرة، مكتبة غريب.

١٢. بارة، عبد الغني (٢٠٠٥). **إشكالية تأصيل الحداثة في النقد العربي المعاصر،** القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٣. بحيري، سعيد (١٩٩٧). **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات،** القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان.

١٤. البدري، المهدي علي، والزيني، محمد السيد (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية الاتساع الدلالي المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، **مجلة كلية التربية،** جامعة المنصورة، عدد خاص سبتمبر.

١٥. بدوي، أحمد أحمد (١٩٨٩). **أسس النقد الأدبي عند العرب**، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر.

١٦. بركة، بسام، وقويدر، ماتيو، والأيوبي، هاشم (٢٠٠٣). **مبادئ تحليل النصوص الأدبية**، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

١٧. بسيوني، محمد محمد (٢٠٠٣). مهارات تحليل النص الأدبي (فن الشعر) لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة وأثرها على التذوق الأدبي لدى طلابهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٨. بسيوني، محمد محمد حسن (٢٠٠٧). فاعلية استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والتعلم بالتعاقد في تنمية بعض المهارات الأسلوبية لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة في تذوق النصوص الأدبية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

١٩. بلمليح، إدريس (١٩٩٩). **قراءة القصيدة التقليدية**، الدار البيضاء، دار القرويين.

٢٠. جاد الرب، محمود (١٩٨٧). **علم اللغة والدراسات الأدبية دراسة الأسلوب البلاغة علم اللغة النصي**، القاهرة، الدار الفنية للنشر.

٢١. جاويش، فوزية زكريا الغنيمي (٢٠٠٣). أثر مدخل الأسلوبية في تدريس النصوص الأدبية في تنمية مستوي الأداء اللغوي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة دمياط.

٢٢. الجرجاني، عبد القاهر (د.ت). **أسرار البلاغة**، تحقيق الشيخ محمود شاكر، القاهرة، مكتبة الخانجي.

٢٣. الجمحي، ابن سلام (د.ت). **طبقات فحول الشعراء**، القاهرة، مكتبة الخانجي.

٢٤. حسام الدين، كريم زكي (٢٠٠٠). **التحليل الدلالي إجراءاته ومناهجه**، القاهرة، دار غريب.

٢٥. حسان، تمام (١٩٩٠). موقف النقد العربي التراثي من دلالات ما وراء الصياغة اللغوية، جدة، دار البلاد، **كتاب النادي الأدبي في جدة**، ج٢، ص ص ٧٨٥-٧٩٥.

٢٦. حمود، محمد (١٩٩٨). **مكونات القراءة المنهجية للنصوص المرجعيات المقاطع الآليات تقنيات التنشيط**، الدار البيضاء، دار الثقافة.

٢٧. حنفي، محمد بهاء (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح للقراءة التحليلية في فهم النصوص القرآنية لدى طلاب الصف

الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٨. الخطابي والرماني والجرجاني (د.ت). **ثلاث رسائل في إعجاز القرآن**، تحقيق محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول سلام، ط٤، القاهرة، دار المعارف.

٢٩. الخفاجي، قصي شهاب أحمد (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح قائم على الأسلوبية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالعراق، رسالة درجة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣٠. درويش، أحمد (٢٠١٠). **البلاغة دراسة الأسلوب بين المعاصرة والتراث**، الدمام، مكتبة المتنبي.

٣١. راضي، عبد الحكيم (١٩٩٠). **نظرية اللغة في النقد العربي**، القاهرة، مكتبة الخانجي.

٣٢. الربيعي، محمود (١٩٩٤). مداخل نقدية معاصرة إلى دراسة النص الأدبي. **مجلة عالم الفكر**، الكويت، ج٢٣، ع ١-٢، يوليو – ديسمبر، ص ص ٣١٩-٣٤٦.

٣٣. ريتشاردز، جاك سي، وبلات، جون وبلات، هايدي (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي**، ترجمة محمود فهمي حجازي ورشدي أحمد طعيمة، ط١، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان.

٣٤. الزيني، محمد السيد (٢٠١٠). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى الطلاب المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد٧٤، ج٢، سبتمبر، ص ص ٤٧٧-٥١٥.

٣٥. الزيني، محمد السيد (٢٠١٠). مهارات التذوق الأدبي في ضوء نظرية جمالية التجاوب وفاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنميتها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، العدد ٧٤ الجزء ٢ سبتمبر.

٣٦. الزيني، محمد السيد (٢٠١١). **طرق تدريس اللغة العربية**. ج٢، المنصورة، مطبعة المنار.

٣٧. الزيني، محمد السيد (٢٠١٣). برنامج قائم على المراجعة اللغوية لتحسين الأداء الكتابي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية غير المتخصصين في اللغة العربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة دمياط.

٣٨. السايح، مديحة جابر (٢٠٠٣). **المنهج الأسلوبي في النقد الأدبي التطور النظرية التطبيق**، القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، عدد ١٣٥، يونيو.

٣٩. سلامة، محمد صابر (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي مقترح قائم على الشعر القصصي فى تنمية مهارات تحليل النص الأدبي وتذوقه لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

٤٠. سليمان، فتح الله أحمد (٢٠٠٤). **الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية**، القاهرة، مكتبة الآداب.

٤١. السمان، مروان أحمد (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات الفهم القرائي للنثر والشعر لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٢. سمك، محمد صالح (١٩٩٨). **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٣. السيد، فؤاد البهي (٢٠٠٥). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٤. الشايب، أحمد (١٩٩٤). **أصول النقد الأدبي**، ط١٠، القاهرة، النهضة المصرية.

٤٥. الشايب، أحمد (١٩٩٩). **الأسلوب دراسة تحليلية بلاغية لأصول الأساليب الأدبية**، القاهرة، النهضة المصرية.

٤٦. شحاتة، حسن سيد (١٩٩٣). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٤٧. شحاتة، حسن سيد (١٩٩٧). **أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي**، ط٣، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٤٨. شيفرد، بيتر؛ وميتشيل، جريجوري (٢٠٠٨). **القراءة السريعة، كيف تمتلك مهارة القراءة السريعة مع المحافظة على الاستيعاب الكامل**، ترجمة أحمد هوشان، القاهرة، دار أجيال للنشر والتوزيع.

٤٩. طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها تطويرها تقويمها**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٠.طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد (٢٠٠٠). **تعليم العربية والدين بين العلم والفن**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥١.عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله، وعوض، أحمد عبده (١٩٩٨). قياس مدى قدرة طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية على استخدام منهجيات مختلفة لتحليل النص الأدبي. **المجلة التربوية**، العدد ٤٩، ج١٣.

٥٢.عبد المطلب، محمد (١٩٩٤). **البلاغة والأسلوبية**، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان.

٥٣.عبد المطلب، محمد (٢٠٠٣). **النقد الأدبي**، القاهرة، وزارة الثقافة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.

٥٤.عبد الواحد، محمد (١٩٩٦). **قراءة النص وجماليات التلقي بين المذاهب الغربية الحديثة وتراثنا النقدي دراسة مقارنة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٥٥.عبد الوهاب، سمير أحمد (٢٠٠٢). **بحوث ودراسات في اللغة العربية قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في المرحلتين الثانوية والجامعية**، المنصورة، المكتبة العصرية، ج٢.

٥٦.عزام، محمد (١٩٩٨). **وجوه المأس البنيات الجذرية في أدب علي عقلة عرسان**، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

٥٧.عصر، حسني عبد الباري (٢٠٠٠). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٥٨.عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠١). **دليل تدريس اللغة العربية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٥٩.علي، محمد السيد (١٩٩٨). **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

٦٠.علي، نجوى صالح (٢٠١٣). فاعلية برنامج تكاملي مقترح لتنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

٦١.عمر، أحمد مختار (١٩٩٣). **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين**، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٦٢.عوض، أحمد عبده (١٩٩٢). تصور مقترح لمنهج نحوى بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق

الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا.

٦٣. عوض، أحمد عبده (٢٠٠١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية فى ضوء تنميتهم مهارات القراءة التحليلية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (٢).

٦٤. غنيم، أحمد الرفاعي؛ صبري، نصر محمود (٢٠٠٠). **تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

٦٥. فضل، صلاح (١٩٩٤). نحو تصور كلي لأساليب الشعر العربي المعاصر، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، **مجلة عالم الفكر**، ج٢٢، العدد ٣ و٤ يناير/مارس – إبريل/يونيو ١٩٩٤م

٦٦. القحطاني، أشرف بن سعيد (٢٠١٠). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٦٧. القرني، محمد عويس (٢٠٠٧). أثر تدريس برنامج مقترح في البلاغة للطلاب المعلمين بكلية التربية بشعبة اللغة العربية في تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٦٣.

٦٨. لحمداني، حميد (٢٠٠٣). **القراءة وتوليد الدلالة تغيير عاداتنا في قراءة النص الأدبي**. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.

٦٩. مارزانو، وآخرون (١٩٩٨). **أبعاد التعلم**، ترجمة جابر عبد الحميد وآخرين، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

٧٠. المازني، عبد القادر (٢٠٠٥). **حصاد الهشيم**، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

٧١. محمد، نهى محمد عبد الرحمن (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على البنيوية اللغوية في تنمية مهارات تحليل النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٧٢. مدبولي، حنان مصطفى (٢٠٠٥). 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، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (٥٠) ، ديسمبر.

٧٣. مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧٤. المرسي، محمد حسن (١٩٩٢). مستوى القراءة اللازم لتذوق جماليات النص، في أعمال **مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي** بجامعة الإمارات المتحدة، مركز التعليم الجامعي الأساسي ١٨-٢١ أبريل.

٧٥. المصري، محمد، والباكير مجد (٢٠٠٢). **تحليل النص الأدبي بين النظرية والتطبيق**، عمان، الوراق للنشر والتوزيع.

٧٦. المطعني، عبد العظيم (٢٠٠١). **علم الأسلوب في الدراسات الأدبية والنقدية**، القاهرة، مكتبة وهبة.

٧٧. الميداني، عبد الرحمن حبنكة (١٩٩٣). **ضوابط المعرفة**، دمشق، دار القلم.

٧٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). وثيقة منهج اللغة العربية في إطار خطة تطوير المناهج، إعداد لجنة التطوير ولجنة إعداد الوثيقة وخبراء المعايير، يوليو.

٧٩. الوعر، مازن (١٩٩٤). الاتجاهات اللسانية ودورها في الدراسات الأسلوبية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، **مجلة عالم الفكر**، ج٢٢، العدد ٣ و٤ يناير / مارس – إبريل / يونيو.

٨٠. وهبة، مجدي، والمهندس، كامل (١٩٨٤). **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، بيروت، مكتبة لبنان.

81. Barrett, K. B. (2001). Using technology and creative reading activates to increase pleasure reading among high school students in resource classes, Ph.D thesis, ***Educational Resource Information Center (Eric).***

82. Bonds, C. & Bonds, L. (1990). Adding creativity to reading instruction, Journal Articles. 27,2,106-10 sum., ***Educational Resource Information Center (Eric).***

83. Brown, D. (1994). ***Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy***, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

84. Cone, K. (2006). Appearing acts, creating readers in a high school English class. ***Harvard***

language, Institute of Arab Research and Studies, Unpublished MA Thesis.

92. Potts, B. (1994). strategies for teaching critical Thinking, ***Educational Resource Information Center (Eric).***
93. Sanacore, J. (1985). Creative Reading through self questioning**,** ***Educational Resource Information Center (Eric).***
94. Thompson, L. (1996). ***The teaching of poetry, European perspectives***, London, Chassell, Willington House.
95. Torgesen, J. (2006). ***Intensive reading interventions for struggling readers in early elementary school***, Florida, Florida Center for Reading Research, Florida State University.

Educational Review, vol. 64, no. 4.

85. Fith, S. & Macintosh, G.(1987). ***A teacher's guide assessment***, U. K. Stantey Thorms Publisher Ltd.
86. Glenn, L. (2004). ***The creativity of reading fiction, An exploration of the creative processes and responses of fiction readers***. University of Sheffield, Master, September.
87. Holden, J. (2004*)*. ***Creative reading***, London, Hendy Banks.
88. Labuda, M. (1974). Creative reading for gifted learners: A design for excellence, ***International Reading Association***.
89. Larry, A. & Harris, C. (1989). ***Reading instruction, critical and creative reading***, New York, Macmillan publishing publishers.
90. Moorman, K. M. (1998). A functional Theory of creative reading, process, knowledge and evaluation, 58,9,35-49 Mar.**,** ***Educational Resource Information Center (Eric).***
91. Muhammed, U. (2011). The effectiveness of using intensive reading in developing the reading comprehension skill of Islamic Mission students at Al-Azhar university and their attitudes towards the English