استراتيجية قائمة على التماسك النصي؛لتنمية مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ.د.م صفاء محمد محمود إبراهيم أحمد
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
بكلية التربية جامعة الإسكندرية

د. إيمان فتحي أحمد حسن
مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية جامعة الإسكندرية

استراتيجية قائمة على التماسك النصي؛ لتنمية مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أ.د.م صفاء محمد محمود إبراهيم أحمد(*) د. إيمان فتحي أحمد حسن (**)

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية استراتيجية قائمة على التماسك النصي؛ لتنمية مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و استخدمت الباحثتان المنهج الوصفى في عرض مشكلة البحث، والتأصيل لمفهوم التماسك النصي، وتحديد معاييره، وتطبيقاته في تدريس النص الشعري، وتحديد خطوات الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي، وتحديد مهارات تذوق النص الشعري، وأبعاد الوعي ببنيته المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وبناء أدوات الدراسة .واستخدم المنهج التجريبى في التحقق من فاعلية الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي في تنمية المتغيرين التابعين للدراسة وهما: مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوى، واعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبى ذي المجموعتين: الضابطة، والتجريبية ؛ والتطبيقين: القبلي، والبعدي؛ بحيث تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المُتبعة فى شرح النصوص الأدبية، وتدرس المجموعة التجريبية وفقًا للخطوات المحددة في الاستراتيجية وطبقت الاستراتيجية المقترحة على المجموعة التجريبية وعددها (٦٠) طالبًا ، و (٥٠) طالبة ،وكذا أدوات الدراسة قبليًا وبعديًا على مجموعتي الدراسة و هي: اختبار مهارات تذوق النص الشعري، ومقياس الوعي ببنيته ، و أظهرت النتائج بعد تحليلها و تفسيرها فاعلية الاستراتيجية في تنمية المتغيرين التابعين للدراسة؛ و بناءً عليه قدمت مجموعة من التوصيات من أهمها: العناية بمهارات تذوق النص الأدبي (شعرًا، ونثرًا)، وربطها بمعايير تماسك النص، وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ باستخدام استراتيجيات مناسبة،والعمل على زيادة الوعي ببنية النص الأدبي (شعرًا، ونثرًا) لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتضمين كتب

* أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية جامعة الإسكندرية

* مدرس المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية

النصوص الأدبية مناشط ترتبط بمعايير التماسك النصي، وتنويعها بما يسمح باستثارة إمكانات الطلاب، وإبداعاتهم، وتنمية وعيهم ببنية النص الأدبي(شعرًا، ونثرًا.

الكلمات المفتاحية : الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي، تذوق النص الشعري، الوعي ببنية النص الشعري

A Strategy Based on Textual Coherence to Develop the Skills of Tasting the Poetic Text and the Awareness of Its Structure among First Year Secondary School Students

Abstract

The present study aimed at measuring the effectiveness of a strategy based on textual coherence to develop the skills of tasting poetic text and the awareness of its structure among first year secondary school students. The researchers used the descriptive approach in presenting the problem of research. They identified the steps of the strategy based on textual coherence and the skills of tasting the poetic text and aimed at raising the awareness of the structure appropriate for first year secondary school students. The researchers also developed the tools of the study. The experimental approach was used to verify the effectiveness of the strategy based on textual consistency in the development of the two variables of the study; namely, the skills of tasting the poetic text and the awareness of its structure among the students of the first year at the secondary stage. The study used the semi-experimental design of the two groups: the controlled and experimental ones. The proposed strategy was applied to the experimental group (60) male and (50) female students. The tools of study were also implemented to the participants before and after the treatment. These were the Test the skills of tasting the poetic

text and the scale of the awareness of its structure. The results indicated the effectiveness of the strategy in developing the two variables of the study. Based on this, a number of recommendations were presented. These include laying more emphasis on introducing the skills of tasting the literary text (poetry and prose) and linking it to the standards of text coherence for secondary stage students. Moreover, the inclusion the literary texts and activities related based on the criteria of textual coherence is highly recommended so as to stimulate the students' potentials and creativity and develop their awareness of the structure of the literary text (poetry, prose.

Keywords: strategy based on textual coherence, tasting poetic text, awareness of poetic text structure.

استراتيجية قائمة على التماسك النصي؛ لتنمية مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوي

مقدمة :

اللغة جزء لا يتجزأ عن ماهية الفرد وهويته، وهي تتغلغل في الكيان الاجتماعي والحضاري لأي مجتمع بشري، واللغة العربية مقوم من أهم مقومات المجتمع العربي؛ فهي عنوان حضارته، وسجل تاريخه، وهي من أقوى الروابط التي تجمع بين أقطار العالم العربي؛ لارتباطها ارتباطًا مصيريًا وحتميًا بأبنائها؛ في تراثهم، وماضيهم، وحاضرهم .

وتمثل مادة اللغة العربية واحدةً من أهم المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية؛ بوصفها مفتاح العلوم الذي يتيح للمتعلمين التعلم والتفكير، والتعبير عن المشاعر، والتواصل مع الآخرين؛ بحيث يحقق بها كل متعلم الهدف من تعلمها، وهو فهم الآخرين وإفهامهم عند ممارسة فنون الأداء اللغوي من: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وستظل اللغة هي الأساس الذي تعتمد عليه المدرسة في ممارسة عمليتي: التعليم، والتعلم؛ لذا لا بد للمتعلم أن يكون ملمًا بأصولها، قادرًا على التعبير الصائب بها.

واللغة في بنيتها العامة ليست نمطًا واحدًا؛ ففيها النصوص الشعرية، والنصوص السردية المحكية شفاهةً أو كتابةً، والنصوص العلمية الوظيفية، والراوية، والمسرحية، والتقارير، والقصة القصيرة، والقصة الطويلة، ووصف الحالات، والتراجم، والسير الذاتية، والخواطر، والمقالات، والنصوص القانونية، والبحوث الأدبية، والتقارير العلمية – ولكل من هذه الأنماط والبنيات الفرعية خصائص يجب أن يتعرفها الطلاب؛ إذ إن الأبحاث قد دلت على أن معرفة هذه الخصائص تسهم في استيعاب هذه النصوص إنتاجًا وتلقيًا (أحمد المهدي ، ٢٠٠٣: ٣٤٩)[١].

[١] تم توثيق المراجع العربية والأجنبية باستخدام أسلوب (APA-6) . **American Psychological (Association (APA-6)**

ويتفق معظم المتخصصين على أنّ الأدب فطرة مُتجذرة في الإنسان، فهو يساعده على الرؤية المتعددة المتنوعة الثرية، والنظر إلى العالم بنظرة الأديب، الذي يعتمد في إنتاجه الأدبي على التأمل، والمراقبة، والمحبة، وحب المعرفة، والتجرد عن الذات والانطلاق نحو الآخر، ورؤية العالم بنظرة الحكيم (سناء أبو شرار، ٢٠١٣).

والأدب يزود القارئ بالفكر والمعارف والمعلومات والقيم الروحية والخلقية والإنسانية، ويعرفه بقضايا أمته وعصره، ويحرك عاطفته، وينمي لغته، وذوقه الأدبي، ويكون شخصيته، ويقارب بينه وبين الآخرين، ويصور له تاريخ أمته وأحوالها (محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ، ٢٠٠٢ ، ٢٥٥)

والشعر فن من فنون الأدب، ومصدر مهم من مصادر اللغة؛ فهو ذاكرة اللغة؛ ولذلك قيل:"الشعر ديوان العرب"، كما يعد خزينة اللغويين؛ حيث تزخر المطولات من المعجمات بالشواهد الشعرية؛ التي كان علماء اللغة الأقدمون يثبتون بها دلالة الكلمة مقيدين ذلك بما قاله فلان أو فلان من الشعراء، كما حاول علماء اللغة ملاحظة مجموعة من الآليات التي تشكل في استعمالها وحدة عضوية تضمن تماسك اللغة؛ فتصير القصيدة بمقتضى تلك الآليات كالنص الواحد، ولعل من أهمها ما يعرف في لسانيات النص بالتماسك.

وقد شغلت ظاهرة التماسك النصي العلماء على مرّ العصور، ونالت عناية أحدث علوم اللغة وهو علم اللغة النصي، لأن التماسك النصي يترابط مع مجموعة من الأنظمة النصيّة الأخرى للوصول إلى ما يُطلق عليه "كلية النص"؛ حيث يُعد التماسك من أهم المعاييرالنصيّة للتفريق بين: النص، واللانص.

فالغاية القصوى من "علم لغة النص "أو" علم اللغة النصي" أو"علم نحو النص " فهم أوجه الترابط النحوي المتجاوزة للجملة الواحدة إلى سلسلة طويلة أو قصيرة من الجمل تؤلف نصًا محددًا؛ وترتبط فيما بينها بروابط توفر للنص تماسكه الشكلي والمعنوي؛ فعلم لغة النص علم قائم بذاته، يمثل تيارًا جديدًا صار فيه النص محط عناية الدراسات اللغوية، و مادتها الأساسية ؛ حيث أجمع رواده على ضرورة التغيير في دراسة النص وفق

منهجية لا تغفل الجملة؛ لكنها لاتعدها أكبر وحدة للتحليل اللساني؛ بل تنظر إليها من زاوية علاقتها ببقية الجمل الأخرى المكونة للنص، فضلا عن علاقتها بالسياق الذي أنتجت فيه؛ فهو علم يمثل الخطوة الأخيرة التي خطاها علم اللغة في مساره العملي المنضبط؛ حيث ينطلق من النص وينظر إليه على أنه وحدة كبرى، ويبحث في كيفية ترابط أجزائه، وبم تترابط؟ أبالوسائل الشكلية أم بروابط معنوية؟، ثم ما سمات النصية؟، وما مقومات النص التي تفرق بين النص واللانص؟ (عبد الخالق فرحان شاهين، ٢٠١٢، ٤٩– ٥١)

ومن أهم الدراسات التي قامت على النظر إلى النص ما قدمه" هاليداي و رقية حسن" في سنة ١٩٧٦ في كتابهما" الاتساق في اللغة الانجليزية "وما قدمه"فان ديك "سنة " ١٩٧٧ في كتابه "النص و السياق"؛ فهو أول من وضع تصورًا كاملًا لنحو النص، وما تناوله" يول و براون" سنة ١٩٨٣ في كتابهما "تحليل الخطاب"، وهدفت هذه الدراسات إلى بناء نظرية لسانية كافية توضح صور التماسك و التَّرابط النصي معتمدة في توضيح ذلك على مصطلحين مهمين هما:" الوحدة الكلية و التماسك الدلالي للنص" (وسام حملة و فاطمة بوشخوشة ، ٢٠١٧، ٢؛ بوباكر بوترعة، ٢٠٠٩، ١٨– ٢٢)

وإذا كان الهدف الأساس من دراسة الأدب هو تنمية الإحساس بالجمال وتذوقه في العمل الأدبي؛ فإن ما يُراد من المتعلم عند دراسة الأدب هو أن يكون قارئًا مُدققًا متذوقًا يُعلل تذوقه، ويناقش لغة النص ويفحصها؛ ليصل إلى الكفاية الأدبية؛ التي هي القدرة على قراءة عمل من أعمال الأدب بما يتطلبه هذا العمل من الوعي بالمطالب اللازمة لقراءته، والقدرة على الفهم الضمنى للكيفية التى يعمل بها ذلك النص من داخله؛ حتى يتكشف للقارئ ما يريد أن يقوله الأديب، والكيفية التى يقول بها .

و يشير رشدي طعيمة، ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠، ٢٢)، وعبد الفتاح البجة (٢٠٠١، ٧٦) إلى أن أهداف تدريس النصوص الأدبية فى المرحلة الثانوية تتمثل في:

- توسيع خبرات الطلاب وتعميق فهمهم للحياة ،و مشكلات المجتمع الذى يعيشون فيه.
- إدراك المعانى، والتمتع بجمال الفكرة.

- تنمية التفكير، وحب الاستطلاع .
- مساعدة القارئ على فهم نفسه، والوقوف على أفكار النص.
- تدريب الطلاب على فهم ، وتحليل، واستنباط الأحكام والحقائق من النصوص.
- عمل مقارنة بين الصور الشعرية .
- تقويم النصوص الأدبية التى يدرسها الطلاب، وإصدار الأحكام عليها.
- تنمية الذوق الأدبى لدى الطلاب.

وقد حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤) أهداف تعليم النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية على النحو التالي:

- تدريب الطلاب على جودة النطق، وحسن الإلقاء ، وتمثل المعنى.
- مد الطلاب بثروة حسنة من المفردات والتراكيب اللغوية ، والتي يوظفونها في لغتهم.
- إثراء قاموس الطلاب اللغوي بالجديد من الألفاظ والمعاني والفكر، والأساليب الجديدة.
- اكتشاف ميول الطلاب وتنميتها وفقًا لذلك.
- تنمية مهارات التذوق الأدبي والإدراك الجمالي في الشعر والموسيقى لدى الطلاب.
- إنماء القدرة على النقد والتحليل.
- بث القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس الطلاب.
- بث الشعور بالانتماء للوطن وحفزهم للمشاركة في تنمية مجتمعهم والمحافظة عليه.
- تنمية قدرة الطلاب على الاستشهاد بالأبيات الشعرية.

وأهداف تدريس النصوص في المرحلة الثانوية مشتقة من الأهداف العامة لتدريس مادة اللغة العربية في المرحلة ذاتها، التي أقرتها وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩) وتتمثل في أن الطالب ينتظر منه بنهاية تلك المرحلة أن:

- يتمكن من الممارسة اللغوية الجيدة؛ فتنمو قدرته على الفهم.
- يتصل بتراث أمته الأدبي، يتمثله، ويتزود من قيمه بما يلائم مجتمعنا المعاصر.

- تنمو لديه القدرة على التفكير السليم القائم على الفهم والتحليل والربط والاستنتاج وإصدار الأحكام.
- يكشف عن قدراته في مجال الإبداع، وتتسع ميوله، وتتنوع، وتتعمق.
- تنمو لديه القدرة على التعلم الذاتي، واكتساب المعرفة بنفسه عن طريق القراءة، والبحث، واستخدام المراجع، والمعاجم، ودوائر المعارف.
- يدرك القوانين الضابطة للأداء اللغوي ، سواء أكان ذلك عند ممارسة هذا الأداء أم الحكم عليه.
- يحقق التكامل بين فروع اللغة العربية؛ فلا ينظر إليها كفروع مستقلة؛ وإنما بناء متكامل.
- يمارس اللغة العربية في مواقف حياتية ؛ تمكنه من الفهم والإفهام ، وتعبر عن اعتزازه بلغته، وانتمائه الثقافي.
- يجيد استخدام اللغة العربية السليمة في التعبير عن جوانب الحياة ومشاعره وإحساساته.
- يتعرف نماذج شعرية ، ونثرية من الأدب العربي في عصوره المختلفة ويحفظ بعضها ويستوعبها.

يتضح من تلك الأهداف أن مهارة التذوق الأدبي من المهارات الأساسية التي يجب تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتحقيقها في منهج اللغة العربية؛ وبخاصة منهج الأدب؛ وقد اتخذ التذوق الأدبي هذه المكانة من أهميته لكل من الأديب والمتذوق؛ فالأديب يصوغ مشاعره بأسلوب يعبر فيه عن تجربته التي عاشها، وتأثر بها، وبعد ذلك يقف موقف المتذوق الناقد لما أبدعه خياله؛ فيعدل وينقح ما كتبه، أما المتذوق فإن عاطفته، وانفعالاته تتأثرمن تذوقه للأدب؛ فيتفاعل مع الجو النفسي الذي يسيطر على العمل الأدبي، ويقف على ما جاء في النص الأدبي من فكَر، وقيم، واتجاهات؛ فتتأثر اتجاهاته وميوله.

وتؤكد الكتابات التربوية أن الأدب وتدريس نصوصه في مراحل التعليم المختلفة يحتاج وقفة لإعادة النظر، **فواقع تدريس النصوص** يؤكد اعتماد المعلم على التلقين، وحفظ النص وترديده؛ مما أضاع روح الإبداع والتذوق في قراءة النص الشعري؛ فقد جرت العادة بين معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية عند تدريس النصوص الأدبية بأن يقرأ المعلم النص على الطلاب، ثم يأخذ في شرح كلماته التي تحتاج شرحًا، ثم يشرح أبيات النص بعد ذلك بيتًا بيتًا، والطالب ينصت محاولًا فهم ما يلقيه المعلم، وليس له أي دور إلا أنه يؤدي دور المستمع السلبي الذي يتلقى المعلومات؛ فالنصوص الأدبية تعالج معالجة شكلية تقصد إلى اصطياد عناصر الزخرفة الأدبية، دون الوقوف على التجارب الشعرية للشعراء، وخبراتهم الإنسانية التي يودعونها نصوص الأدب، وكثيرًا ما يفشل الطلاب في تقدير النصوص، وتكوين الصور الفنية الكلية التي يتناولها النص، وقليل من المعلمين يحرصون على توجيه طلابهم إلى استنتاج ما في النص من تصوير بياني أومحسن بديعي، وعند تأمل مخرجات التعليم لطلابنا في مختلف المراحل التعليمية؛ نجد كثيرًا منهم ليسوا على المستوى المتوقع والمأمول من ناحية تمكنهم من مهارات اللغة العربية؛ وبخاصة مهارات التذوق الأدبي.

ونظرًا لهذه الأهمية وذلك الواقع للتذوق الأدبي فقدُ بُذِلَت محاولات عديدة لقياسه، وتنمية مهاراته لدى الطلاب تمثلت في بحوث ودراسات أشارت إلى ذلك الواقع المؤلم والمستوى المتدني لدى الطلاب في المراحل التعليمية؛ وبخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، ومن تلك الدراسات دراسة أمين محمد أبو بكر(٢٠٠٩) التي أشارت إلى ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التذوق الأدبي، وحاولت علاج هذا الضعف باستخدام استراتيجية قائمة على المدخل المعرفي لتنمية تلك المهارات. ودراسة هاني أسامة الأنصاري (٢٠١١) التي أشارت إلى أن عملية التذوق الأدبي في مدارسنا لم تحقق الأهداف المرجوة منها؛ وذلك لأسباب متعددة، منها: ضعف معلمي المرحلة الثانوية في تحليل النصوص الأدبية؛ ومن ثم ضعف قدرتهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلابهم، فضلًا عن طرائق التدريس التقليدية التي يدرس بها النص الأدبي،

وأوصت بضرورة توعية معلمي اللغة العربية بأهمية النصوص الأدبية، وعلاقتها بالتذوق الأدبي وكيفية تنميته لدى الطلاب. ودراسة هشام محمد بدوي (٢٠١٢) التي أكدت ضعف طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التذوق الأدبي. ودراسة هيام عبد العال محمد إبراهيم (٢٠١١) التي أشارت إلى ضعف طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في مهارات التذوق الأدبي، وسعت إلى علاج تلك المشكلة بتصميم استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ، وتحققت من فاعليتها في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي والكتابة التعبيرية لديهم. ودراسة أميمة بكري (٢٠١٢) التي أكدت أن الواقع الحالي لدراسة النصوص الأدبية لا يولي عناية بمهارات التذوق الأدبي؛ مما ترتب عليه انخفاض مستويات التلاميذ في مهارات التذوق الأدبي. ودراسة سيد رجب (٢٠١٣) التي عالجت مشكلة تدني مستوى طلاب المرحلة الثانوية بتوظيف استراتيجية قائمة على الاتجاهات الحديثة في دراسة الأدب ونقده لتنمية الذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. و دراسة ولاء ربيع (٢٠١٣) التي أكدت وجود ضعف عام في مهارات التذوق لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ بسبب طرائق التدريس المستخدمة في حصص النصوص والبلاغة، وضعف التفاعل بين الطلاب والمعلمين. ودراسة بدر بن علي أحمد الخيري (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة دعوة معلمي اللغة العربية إلى توظيف نشاطات التعلم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب، وبناء تلك النشاطات وإعادة النظرفي بنائها على نحو متدرج ومتوازن يحقق أهداف تعليم النصوص الأدبية في التعليم العام. ودراسة محمد مسعد عبد القادر(٢٠١٦) التي أشارت إلى التدني النسبي في امتلاك مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يقتصر تحليل النص الأدبي على المستويات الأولى من التحليل اللغوي، وتفتقر إلى كشف المتوارى خلف النص، وأوصت بضرورة توفير المناشط اللغوية التي تساعد على التحرر من الحفظ والاستظهار ، والإعلاء من قيمة مهارات التذوق الأدبي. ودراسة حسين طه عبد الله البدراني(٢٠١٦) التي أوصى فيها بضرورة تفعيل دور التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتصميم بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني القائم على تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية

مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، لما لها من أثر إيجابي ووجداني، ومعرفي، يؤدي إلى تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب، بل وتحسين النتاجات التعليمية . ودراسة وجيه المرسي أبو لبن (٢٠١٦) التي أوصت بضرورة إعادة النظر في تدريس النصوص الأدبية لطلاب الصف الأول الثانوي ؛ بما يتفق والنظريات الحديثة، وأهمية توجيه المعلمين للأخذ بالأساليب الحديثة في تنمية مهارات التذوق الأدبي. ودراسة هبة محمد محمد حسنين(٢٠١٨) التي أوصت بضرورة إعادة النظر في تدريس النصوص الأدبية في ضوء النظريات الحديثة، والمداخل الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، كما أوصت بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية – في مراحل التعليم العام – على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس بما يسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب في مراحل التعليم العام. ، ودعوة المعلمين إلى توظيف النظريات والاستراتيجيات الحديثة؛ بما يسهم في تنميتها، وقد حاولت هذه الدراسات علاج هذه المشكلة بتوظيف استراتيجيات مقترحة، أو تصميم برامج مقترحة لتنمية مهارات التذوق الأدبي.

تحديد مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستويات طلاب المرحلة الثانوية في مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته ، وقصور الطرائق السائدة في تدريس النصوص الأدبية عن تنميتها؛ فانطلاقًا من أهمية مهارات التذوق الأدبي بوصفها أبرز أهداف تعليم اللغة العربية وبخاصة تعليم النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، واتساقًا مع الأهمية التي لقيتها قضية التماسك النصي في اللسانيات وعلم اللغة النصي؛ واستجابة لتوصيات البحوث والدراسات التي أكدت أهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة وتوظيفها في تدريس النصوص الأدبية بما يسهم في تنمية مهارات التذوق الأدبي؛ فمن ثم كانت هناك حاجة إلى إجراء دراسة تستهدف تنمية مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ بتصميم وتوظيف استراتيجية قائمة على

التماسك النصي؛ بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة في علم اللغة النصي، وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

١- ما مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
٢- ما أبعاد الوعي ببنية النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
٣- ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي المستخدمة في تدريس النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٤- ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية مهارات تذوق النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٥- ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية الوعي ببنية النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- بعض مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وتتضمن مهارات في كل جانب من الجوانب الآتية:
  - المجال العقلي، ويتضمن:
    - التمييز بين المعنى الحقيقى ، والمجازى بالنص . (٤ مهارات)
    - التمييز بين الفكرة الرئيسة ، والفكر الثانوية للنص .(٤ مهارات)
    - تقييم الفكرة الرئيسة فى النص . (٤ مهارات)
  - المجال الوجداني، ويتضمن:
    - تمييز التوافق بين تجربة الأديب، والصياغة اللغوية للنص. (٤ مهارات)
    - الحكم على مدى انفعال الأديب بتجربته (٤ مهارات)

- تقييم التجربة الشعورية للشاعر بالنص . (٤ مهارات)

- المجال الجمالي، ويتضمن:
  - تقييم مستوى المعانى المتناولة فى النص. (٤ مهارات)
  - الحكم على مدى انتقال الشاعر من معنى لآخر. (٤ مهارات)
  - الحكم على مدى تناسب الفكر، والألفاظ والتعبيرات. (٤ مهارات)

- بعض أبعاد الوعي ببنية النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، وتتمثل في: التخطيط، والضبط، والمعرفة الشرطية، والتقويم .
- النصوص الشعرية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوى في الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧؛ لكثرة الصور البلاغية، والمجاز بها؛ بما يتيح مجالًا أكبر لممارسة مهارات تذوق النص الشعري في ضوء معطيات معايير التماسك النصي؛ كما أن النصوص النثرية المقررة قليلة مقارنة بالنصوص الشعرية.
- طبقت الدراسة على مجموعة من الطلاب من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين وعددهم (٦٠) طالبًا، ومجموعة من طالبات مدرسة هدى شعراوى الثانوية بنات، وعددهن (٥٠) طالبة

تحديد مصطلحات الدراسة:

الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي: " سلسلة من إجراءات التدريس المنظمة المرتبة وفق تتابع معين، والتي تستهدف دراسة النص الشعري دراسة تحليلية مدققة بغرض الكشف عن العلاقات القائمة بين أجزائه؛ وتنمية مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنيته بالاعتماد على معايير التماسك النصي والاستناد إلى تطبيقاتها"

تذوق النص الشعري:أداءات سلوكية للطالب تعكس خبرته التأملية بعد سماع نص شعري أوقراءته، ومدى تمكنه من التفاعل مع جوانبه العقلية، والجمالية، والوجدانية، وتحليلها، وتقصيها، والاستمتاع بها،و تقديرها والحكم عليها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات تذوق النص الشعري.

الوعي ببنية النص الشعري: اكتشاف الطالب عناصر النص الشعري وتعرف علاقاته الداخلية ووصف تكوينه وبنيته في مظاهرها الدلالية، والتركيبية، واللفظية ، والتي تؤدي إلى تحقيق علاقة جمالية بين كاتب النص ومتلقيه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الوعي ببنية النص الشعري.

التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية:

استندت الدراسة الحالية إلى **التصميم شبه التجريبي** ذي المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ والتطبيقين: القبلي، والبعدي؛ بحيث تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المُتبعة فى شرح النصوص الأدبية، وتدرس المجموعة التجريبية وفقًا للخطوات المحددة في الاستراتيجية المقترحة؛ وذلك للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي في تنمية مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنيتة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

فروض الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين: الرابع، والخامس من أسئلتها التحقق من صحة الفروض الآتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري ، يمكن أن يعزى للاستراتيجية القائمة على التماسك النصي.

وتفرع عن هذا الفرض الرئيس؛ الفروض الآتية:

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري عند مستوى المجال العقلى، يمكن أن يعزى للاستراتيجية القائمة على التماسك النصي.

ب- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص

الشعري عند مستوى المجال الجمالي، يمكن أن يعزى للاستراتيجية القائمة على التماسك النصي .

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري عند مستوى المجال الوجداني، يمكن أن يعزى للاستراتيجية القائمة على التماسك النصي

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري.

أهداف الدراسة:

- تحديد مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تحديد أبعاد الوعي ببنية النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة لتدريس النص الشعري على ضوء معطيات التماسك النصي.
- تحديد خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي المستخدمة في تدريس النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- التحقق من فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية مهارات تذوق النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- التحقق من فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية الوعي ببنية النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

ينتظر أن تفيد نتائج الدراسة الحالية كلًا من:

- **مخططي مناهج اللغة العربية؛** حيث توجه أنظارهم إلى أهمية توظيف الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي فى تدريس النصوص الأدبية؛ و تؤسس نظريًا، وتطبيقيًا لذلك.
- **معلمي اللغة العربية؛** حيث تشجعهم على توظيف الاستراتيجية القائمة على التماسك اللغوي في عرض دروس النصوص الأدبية؛ وتُعينهم على تطوير أدائهم التدريسي بالاستناد إلى التطبيقات التربوية لمعايير النصية؛ وبخاصة معايير التماسك النصي.
- **الباحثين؛** حيث تقدم مقترحات بشأن توظيف التطبيقات التربوية لعلم اللغة النصي في تطوير تدريس النصوص الأدبية ؛ وبما يوظف ويساير الاتجاهات التربوية الحديثة.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: تحديد مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

- الاطلاع على الكتابات التربوية ذات الصلة بمهارات التذوق الأدبى؛ وبخاصة تذوق فن الشعر.
- إعداد قائمة بمهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.
- عرض القائمة على المُحكمين؛ لوضعها فى صورته النهائية.
- إعداد اختبار مهارات تذوق النص الشعري لطلاب الصف الأول الثانوي.

ثانيًا: تحديد أبعاد الوعي ببنية النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

- الاطلاع على الكتابات التربوية ذات الصلة بالوعي ببنية النص الأدبي؛ وبخاصة بنية النص الشعري.
- إعداد قائمة بأبعاد الوعي ببنية النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.
- عرض القائمة على المُحكمين؛ لوضعها فى صورته النهائية.
- إعداد مقياس الوعي ببنية النص الشعري لطلاب الصف الأول الثانوي.

ثالثًا: تحديد أسس بناء استراتيجية مقترحة لتدريس النص الشعري على ضوء معطيات التماسك النصي؛ وذلك بدراسة:

- معايير التماسك النصي.
- التطبيقات التربوية لتلك المعايير، وتحديد الأسس النظرية والتربوية التي تستند إليها.
- رأي الخبراء في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي حول مدى ارتباط تلك التطبيقات بمجال الدراسة، وتحقيقها لأهدافها، ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

رابعًا: تحديد خطوات الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي المستخدمة في تدريس النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ بتحديد:

- الأهداف العامة للاستراتيجية المقترحة.
- صياغة خطوات معالجة النص الشعري على ضوء الاستراتيجية المقترحة.
- أدوار المعلم.(بناء دليل المعلم)
- أدوارالمتعلم.(بناء كتاب الطالب/ دليل أنشطة المتعلم)
- دور الوسائط التعليمية في الاستراتيجية المقترحة
- المناشط الملائمة لتوظيف الاستراتيجية المقترحة في تحليل النص الشعري.

خامسًا: التحقق من فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية مهارات تذوق النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تطلب ذلك:

- اختيار عينة البحث ، وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.
- تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي للنص الشعري تطبيقًا قبليًا.
- تدريب معلما المجموعة التجريبية
- تدريس النصوص الشعرية وفق الاستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، وتدريسها وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- تطبيق اختبار مهارات التذوق الأدبي للنص الشعري تطبيقًا بعديًا.

- رصد النتائج ، وتحليلها، وتفسيرها.

سادسًا: التحقق من فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية الوعي ببنية النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تطلب ذلك:

- اختيار عينة البحث ، وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.
- تطبيق مقياس الوعي ببنية النص الشعري تطبيقًا قبليًا.
- تدريس النصوص الشعرية وفق الاستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، وتدريسها وفق الطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة.
- تطبيق مقياس الوعي ببنية النص الشعري تطبيقًا بعديًا.
- رصد النتائج ، وتحليلها، وتفسيرها، وكتابة التوصيات، والمقترحات البحثية.

الإطار النظري

التماسك النصي ودوره في تنمية تذوق النص الشعري والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوي

عرضت الباحثتان الإطار النظري في ثلاثة محاور هي: المحور الأول: وعنوانه: "تذوق النص الشعري"؛ من حيث: مفهومه، وجوانبه، ومهاراته، وسبل تنميته.المحور الثاني: وعنوانه "الوعي ببنية النص الشعري" من حيث: تعريف الشعر، وصلته بالنثر، وتوضيح المقصود ببنية النص الشعري، وتحديد مفهوم الوعي ببنية النص.المحور الثالث: وعنوانه:"التماسك النصي"؛ بعرض مفهومه، وأهميته، وآلياته، وأدواته، ومعاييره، ودوره في تنمية مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنيته.

واستهدفت الباحثتان من عرض تلك المحاور تحديد مصطلحات الدراسة ؛ تحديد مهارات تذوق النص الشعري، وأبعاد الوعي ببنيته؛ للاستناد إليها في بناء أداتي الدراسة، وتحديد الأسس التي تستند إليها الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي.

وفيما يلي توضيح تلك المحاور:

المحور الأول: تذوق النص الشعري.

الـذوق فـي الاصـطلاح: اسـتطعام الشـيء، والتـأثر بـه نقـدًا وجمـالًا، فـابن منظور(١٩٧٩) أورد أن الذوق في اللغة مصدر ذاق، وذاق الشيء يذوقه ذوقًا ومذاقًا؛ كقولـه تعـالى:" ذق إنك أنـت العزيز الكريم" الدخان/ ٤٩ " ... "فذاقوا وبـال أمرهم، ولهم عذاب أليم" التغابن/ ٥؛ والتذوق مصدر مأخوذ من الفعل تذوق، وأصله ذوق، والذال والواو والقاف تعني اختبار الشيء ، والمذاق طعم الشيء، وتذوقته أي ذقته شيئًا بعد شيء ، وهذا معنى حسي يقوم به اللسان للتعرف على طعوم الأشياء، ثم استعيرت كلمة الذوق للملكة اللسانية عند أهل صناعة البيان على اعتبار أن هذه الملكة محلها في اللسان من حيث النطق بالكلام؛ فالذوق يلي درجة الإحساس وإدراك الشيء؛ والتذوق معنى عام مشترك بين الناس، ولكل واحد منهم نصيب، ولاغنى للإنسان عنه؛ فما من أحد إلا ويمارسه مرات بعد مرات.

ويشير ابن خلدون (٢٠٠٦، ٦٢٢- ٦٢٤) إلى أن التذوق موهبة دالة على حصول ملكة البلاغة، وقد اصطلح أهل صناعة البيان على اسم الذوق أو التذوق، وتحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار لكلام العرب، وتستجيب للتهذيب بكثرة الحفظ وجودة المحفوظ، مع العناية والتوجيه والدربة؛ فتعكس الأثر الفني كما تعكس المرآة المصقولة صور الأشياء، وكما يعكس التصوير بالأشعة خفايا وأسرار بعض الأجسام؛ ومن هنا فالتذوق يمتاز بالتأثر مضافًا إليه تحديد الإدراك، وعمق الفهم.

ويظهر تقارب كبير بين مصطلح التذوق اللغوي، والتذوق الأدبي؛ فالتذوق الأدبي قدرة تجعل صاحبها مستمتعًا بمواطن الجمال في العمل الأدبي، ويعرف جودة العمل ورداءته، ويركز التذوق اللغوي على الألفاظ والعاطفة والخيال والفكر والصور والموسيقا والصياغة.

وتظهر العلاقة بين التذوق الأدبي والنقد الأدبي فيما ذكره زكى نجيب محمود (١٩٨٣، ٢٩)؛ حيث أشار إلى أن " مرحلة النقد هى مرحلة ثانية تأتى بعد مرحلة التذوق ... فالناقد يسأل نفسه – بعد أن تذوق ما تذوقه – لماذا كان ذلك كذلك ؟ وما

دام يسأل ، فهو يؤدى عملية فكرية عقلية، يعلل بها الحالة التذوقية التى مر بها ممارسًا، ومكابدًا ".

فعملية النقد تبدأ بعد أن تنتهى عملية التذوق؛ فالتذوق يأتى أولًا، ثم يعقبه تحليل للعناصر الموضوعية التى أثارت هذا التذوق، وهذا التحليل الموضوعى هو المعرفة وهو النقد " (مصطفى عبد الرحيم ،٢٠٠٢ ، ٣٧)

والتذوق الأدبي في الاصطلاح هو القدرة التي تجعل صاحبها مستمتعًا بمواطن الجمال في العمل الأدبي، وتعرف جودة العمل ورداءته، ويركز على الألفاظ، والعاطفة، والخيال، والفِكر، والصور، والموسيقى، والصياغة.(علي مدكور، ٢٠١٠، ٢٠٩).

ويعرفه محمد الزيني (٢٠١٠، ١٠٩) بأنه استعداد في الفرد يجعله يشعر بجمال الأدب؛ فيستمتع به ويقبل عليه، ويشغف به، ويظهر أثره في ميل صاحبه إلى كل جميل من الأدب والفن ، ومحاولة محاكاته.

وترى أميمة بكري (٢٠١٢، ١٢) أن التذوق الأدبي سلوك يعبر به المتعلم عن تفاعله وفهمه العميق للنص الأدبي، وقدرته في الحكم على النص بالجودة أو الرداءة.

ويرى ماهر شعبان (٢٠١٣، ١٢) أن التذوق الأدبي يعني القدرة على إدراك نواحي الجمال والقبح في العمل الأدبي؛ مما يجعله يقبل على قراءة أو سماع عمل أدبي ما، أو ينفر منه، وفقًا لما يحتويه النص من المقومات الجمالية.

وأشارت أماني الديب (٢٠١٤، ١٨) إلى أن التذوق الأدبي عملية عقلية وجدانية يقوم فيها المتعلم بتحليل نص أدبي أو جزء منه، مع إعمال عقله فيه فهمًا وتحليلًا وربطًا واستنتاجًا؛ استجابة لهدف يسعى المتعلم لتحقيقه.

وأكدت رشا أحمد (٢٠١٤، ٢٨) أن التذوق الأدبي تجربة جمالية نشطة تظهر آثارها في مظاهر سلوكية للمتعلم؛ كالفهم العميق لمعاني النص الأدبي، وتحليله، وتعليل بعض ظواهره والإحساس بجمال أسلوبه، والحكم عليه بالجودة أو الرداءة.

نظرية التلقي والتذوق الأدبي: تُعنى نظرية التلقي بالقارئ، والمثيرات التى توجد في النص بقطع النظر عن شخصية المؤلف؛ بل تركز تركيزًا كليًا على كل ما يثير

القارئ، والدور الذي يؤديه في إتمام النص، وإعلان موقفه النفسى من النص نفسه ، **والتلقى**"هو استقبال الأدب ؛ أى العمليه المقابلة لإبداعه ، أو إنشائه ، أو كتابته " (عز الدين إسماعيل ٢٠٠٤، ٩).

وترتبط الرؤية النقدية التى تتبناها نظرية التلقى فى مفهوم الاستقبال – كما ذكر محمود عباس عبد الواحد (١٩٩٦ ، ١٩) – بالقارئ أكثر من ارتباطها بصاحب الإنتاج؛ فهو يستبعد دراسة النص على أساس منهج يعنى بحياة الكاتب، أو المؤلف؛ لأن النص – فى ذاته، أو فى ارتباطه بصاحبه – لا يمثل فنًا ما لم يخضع لعملية الإدراك.

والتلقي – كما أشار سالم عباس خدادة (٢٠٠٠ ، ٤٨) – لا يتوقف عند زمن؛ بل يوجد في كل زمن، ولكل زمن قراء، وهذا التلقي يختلف من زمن لزمن حسب الظروف المحيطة بالقارئ المتلقى ، ويختلف من قارئ لآخر حسب خبراته الثقافية، والتاريخية، ونشأته، وخلفيته الاجتماعية، ومن حيث الميول، والرغبات، والقدرات التي يحملها، وكل هذا يشكل مخزونًا لدى القارئ يتلقي النص على أساسه، وتشكل لديه أفق توقع يعمل قارئ النص على إخراجه، وترجمته بشكل يختلف عما جاء فى النص الأصل.

ويتضح – من خلال هذه النظرية – أهمية دور القارئ في ترجمة النص إلى معان جديدة، ودوره في استكمال العمل الأدبي الذي يتطلب من القارئ أن يستجيب له، ويقرأه قراءة واعية ، ويُسهم في ملء فراغات النص التي يتركها المؤلف لمن يتلقى عمله، ويستجيب إلى النص، وما يتطلبه من معان يحاول القارئ إيضاحها ؛ مما يكسبه مهارات أكثر تطورًا ؛ تتمثل فى القدرة على استنباط الحجج ، والأدلة التى تمثل مهارات تفكير عليا لدى الطلاب .

" فالمتلقى يظل عنصرًا بارزًا من عناصر عملية الإبداع، وركنًا مهمًا فى التفكير النقدى، وقد ازداد دوره؛ ليكون إيجابيًا، وفاعلاً فى قراءة النص ، وتفسيره ، وتأويله ، ... فلم تعد هناك قراءة واحدة ، ولم يعد هناك معنى واحد معين ... " (إبراهيم السعافين وآخرون، ٢٠١٠ ، ٢٠).

وهنا يتلاقى التصور فى ذهن المتلقى مع النص نفسه – كما أراده منتجه – بما تشير إليه الرموز؛ فيتكون أفق واسع يختلف من قارئ لآخر، وتتعدد المعانى والدلالات ؛ ويحدث تفاعل جديد بين هذه المعانى المتعددة ، والدلالات المختلفة فى أذهان المتعلمين؛ فمهارات التذوق الأدبى هى فى جوهرها مهارات نقدية، وهى جزء من عملية كبرى هى عملية نقد النص، وكثيرمن هذه المهارات تنطلق فى جوهرها من أسس ، ومبادئ نقدية .

جوانب التذوق الأدبي، وعناصره، ومهاراته:

وحاول رشدي طعيمة (١٩٧١، ١٣٩– ١٤٠) أن يجعل للتذوق الأدبي معايير موضوعية، يمكن الحكم بها على قدرة المتعلم على تذوق نواحي الجمال المختلفة في الشعر، وأجمل أشكال السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي في جوانب، منها : ما يقيس **الجانب العقلي**، الذي يركز على نقل أحاسيس الأديب إلى المتلقي من خلال فهمه فكر النص الأدبي، وإدراك معانيه. ومنها ما يقيس **الجانب الوجداني**، الذي يركز على نقل مشاعر الأديب وانفعالاته إلى المتلقي من خلال تمثله تجربة الأديب، والشعور بما يثيره الموضوع في نفسه. ومنها ما يقيس **الجانب الجمالي**، الذي يركز على التعبير أوالأسلوب الذي يستخدمه الأديب ؛ لتوصيل أفكاره، ويستحسنه المتلقي.

وتتكون عملية التذوق من عناصر عدة تشكل في مجموعها منظومة مترابطة من الفكر، والألفاظ والتراكيب، والعاطفة، والخيال، والموسيقى، والصور الأدبية، وهذه العناصر جميعها مترابطة، ومكملة لبعضها في تكوين العمل الأدبي، ومحققة للإبداع الفني، ومحفزة لنمو الذوق الأدبي لدى التلميذ في حالة فهمه النص وإلمامه بمحدداتها (بدر بن علي أحمد الخيري، ٢٠١٤، ٢٨–٢٩).

ومهارات التذوق الأدبي أنماط سلوكية يؤديها التلاميذ بيسر وسهولة على نحو متدرج في المراحل التعليمية عند تعاملهم مع النصوص الأدبية شعرية كانت أم نثرية، ومن مهارات التذوق الأدبى التى حددها رشدى طعيمة (٢٠٠٤ ، ١٠٦–١٠٧) والتى تُعين الطالب على تقييم العمل الأدبي، ونقده:

- تمثل الحركة النفسية فى القصيدة أو العمل الأدبى .
- الوقوف على أهم معايير النقد الأدبى فى التراث .
- اكتشاف ما فى العمل الأدبى من أوجه قصور فى التعبير، أو الفكر .
- تقييم القضايا المعروضة فى النص الأدبى .
- إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة فى استثارة الجو النفسى الذى يريد الأديب إثارته .
- اختيار أصدق الأبيات تعبيرًا عن مشاعر الأديب .

ولقد حدد محمد المرسي وسمير عبد الوهاب (٢٠١٤) مجموعة من مهارات التذوق الأدبي، منها:

- تعرف الصور الفنية في النص.
- تحليل الصور الفنية في النص.
- تحديد الوحدات اللغوية الدالة على جمال التعبير.
- بيان التطور الدلالي للكلمة.
- استخدام السياقات اللفظية والدلالية للإلمام بالفكرة أو المعنى العام.
- تعرف مواضع التقديم والتأخير في التراكيب والجمل.
- تقدير مستوى الدقة في التعبير.
- بيان الشواهد أو الأدلة الداعمة للفكرة.

وقد حددت هبة محمد محمد حسن(٢٠١٨) مهارات التذوق المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في المهارات الآتية:

- تحديد دلالة الألفاظ وإيحاءاتها.
- المفاضلة بين لفظين في سياق واحد في أداء المعنى.
- إدراك مدى التلاؤم بين الفِكَر والصياغة.
- استخراج مواطن الجمال في النص الأدبي.
- توضيح أسرار الجمال في الصورة البيانية.

- استخراج المحسنات البديعية من النص الأدبي.
- توضيح أسرار الجمال في المحسنات البديعية في النص الدبي.
- تحديد الجملة المحورية في النص الأدبي.
- الموازنة بين بيتين من الشعر في الغرض نفسه.
- المفاضلة بين أسلوبين في أداء المعنى.
- تحديد الغرض البلاغي لأسلوب إنشائي.
- تحديد العلاقات المعنوية داخل النص(بين المعاني).

وتشير نواتج التعلم المتوقعة من دراسة الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى كما وردت فى وثيقة تطوير المناهج المصرية (٢٠١٠) إلى مهارات يتوقع من الطالب فى هذا الصف أن يكون قادرًا على أدائها؛ منها أن:

- يتعرف الضوابط البلاغية والنقدية، والقوالب الأدبية، وتطورها عبر العصور.
- يستنتج الجوانب الجمالية الأدبية من النصوص التى يدرسها، ومن نصوص لم يدرسها.
- يقرأ النصوص الشعرية قراءة ممثلة للمعنى.
- يستخدم القواعد النقدية، والبلاغية فى تحليل النصوص، والحكم عليها .
- يتأثر بالتراث الأدبي، والإبداع الأدبى فى المجالات المختلفة بما يحثه على الدراسة، والتحليل

وهذا يؤكد حرص وزارة التربية والتعليم على ضرورة الاهتمام بمهارات التحليل، والتذوق الأدبى لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ بتضمينها كهدف أساس من أهداف تدريس اللغة العربية بالمرحلة، وبمطالعة كتاب الوزارة المقرر للنصوص الأدبية بالصف الأول الثانوى تبين أنها تستهدف:

- تفهم المعنى الإجمالى للنصوص الأدبية .
- تحليل النصوص الأدبية تحليلًا فنيا نقديًا.
- استنباط المقومات الفنية للأعمال الأدبية.

وقد أفادت الباحثتان من القوائم السابقة في بناء قائمة مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي

المحور الثاني: الوعي ببنية النص الشعري:

بنية النص الشِعْري :

يتطلب الحديث عن بنية النص الشعري التعرض إلى الحديث عن اللغة؛ فهي مادة تكوينه الأساسي وهيكله البدائي الذي يتحمل كل الظواهر الفنية الأخرى، إضافة إلى ما توفره اللغة في ذاتها من طاقة دلالية، و إيحائية؛ فتعمل الخصائص الديناميكية للغة على إتاحة المجال أمام المبدعين لاستغلالها؛ فاللغة متعددة الدلالة لاتكف عن توليد الدلالة في كل استعمال خاص، والتعدد هو الفسحة التي يتحرك في إطارها الشاعر، واللغة منظومة من العناصر، يتوقف كل عنصر فيها على موقعه ضمن المجموع، وهذا المفهوم يحدد الصورة النظامية للغة.

وتحديد مصدر الخصوصية في لغة الشعر هو الاستعمال الخاص؛ فخصوصيتها تتحدد في كونها تراكيب من الكلمات تصنع بأنساق خاصة، ما يجعل جانبًا كبيرًا من الأهمية ينصرف إلى البنية ذاتها لاالمضمون، والتعرف على ظواهر توظيفها يساعد في الكشف عن النواحي النفسية والجمالية للمبدع على حد سواء؛ فالهدف من التحليل اللغوي للأعمال الفنية الكشف عن الأبعاد النفسية والقيم الجمالية، والوصول إلى أعماق فكر الكاتب من خلال نصه؛ وبهذه الصورة يتحول النص بمحتواه اللغوي إلى رابط يؤدي – بحد ذاته –وظيفة إضافية على ما يحمله له الكاتب من أنظمة جمالية وفنية.

ووظيفة اللغة في العمل الشعري تتحدد في وظيفتين أساسيتين هما: التعبير، والاتصال و هو ما يعني في فهم أبسط النقل المباشر أو غير المباشر لما يريده الشاعر؛ فالوظيفة التعبيرية خاصة بالمنشئ بما يبديه من انطباعات واستجابة وجدانية اتجاه الأشياء والمواقف، والوظيفة الاتصالية أوالإفهامية التي تخص المتلقي، وتتعلق بالاتفاق الأساسي في عناصر اللغة ونظامها القواعدي، ثم يترتب عليه التعرف على خصوصية

الشاعر البنيوية، واكتشاف رسالته الإيحائية بتحليله وتذوقه (محمد يونس حسين عمرو، ٢٠١٧، ٢-٤)

وتشير فاطمة قلال (٢٠١٥، ٢) إلى أنه إذا كانت اللغة عنصرًا من عناصر الشعر المهمة فلابد للشاعر أن يسلك فيها مسلكًا خاصًا؛ ليستطيع أداء معان بطريقة يمتاز بها الشعر عما عداه من فنون القول، ومعنى هذا أن عليه أن يختار؛ فيتحرى الجميل المناسب والأنيق الحسن؛ فلغة الشعر تعتمد اعتمادًا كبيرًا على أضرب البيان؛ مما يستدعي بالقارئ في بعض الأحيان إلى التأمل الطويل للولوج إلى معاني القصيدة؛ فالشاعر يملك القدرة على التلاعب باللغة؛ فيوظفها لتكون بذلك وسيلة للتعبير عما جنحت إليه نفسه من مشاعر وعواطف؛ فالشاعر الحق من كانت لديه القدرة على إيصال معانيه بطريقة يتجاوب معها المتلقي؛ فيتأثر به ليغوص في أعماق تلك الأحداث التي مر بها، وهذا ما يصطلح عليه في النقد بالعبقرية الشعرية؛ والشعر يحتاج للعمل والنظر والاختيار مادام مقيدًا بوزنه وقافيته؛ فهو فن محتاج للخبرة والدربة وإدامة النظر .

بنية الشعر، و بنية النثر:

الشعر فن جميل يعد أخًا للنثر الأدبي لاشتراكهما معًا في الخاصة الأدبية الأولى، وهي التعبير عما في النفس من فكر وشعور؛ ولكن الشعر يمتاز عن النثر بأشياء منها: **الوزن** الذي يجعل للشعر بحورًا، ويقسمه أبياتًا وشطورًا ، و**القافية** ذات الروي الذي يتكرر في آواخر الأبيات بصورة منتظمة -غالبًا- تميزه عن السجع في النثر، **واللغة الإيحائية** في مفرداتها وتأليفها، و**العاطفة** التي تعد الغاية الأولى للشعر بخلاف النثر؛ إذ تكون الفكرة عنصره الأساس، لأن غايته الإقناع.

وفي هذا المعنى تشير فاطمة قلال (٢٠١٥، ٢٥٠- ٢٥١) إلى أن الشعر لايصنعه رص التفاعيل، وإيقاع بعض القوافي؛ فهو أعقد من مجرد التفعيل والتقفية، رغم أنهما شرطان من شروط وزنه الكثيرة، وطبيعة الفن الشعري أعقد من الفن النثري؛ فالشعر ينفرد بخصائص تميزه عن غيره من الفنون الأخرى، من لغة منفتحة على التأويلات المتعددة ، وشكل ومضمون منسجمان لتكملة الصورة الكاملة للقصيدة، ووزن

وإيقاع يضفيان على النص الشعري النبرة المؤثرة في السامع، وقدرة تصويرية تذهب بالقارئ إلى معايشة تجربة الشاعر.

ويعد الشعر أصفى أنواع الأدب العاطفي، وأدخلها في دائرة الفن الجميل، وهذه العاطفة تحتاج في أغلب الأحوال إلى الخيال ليصورها ويبعثها في نفوس القراء، ولابد في تعريف الشعر من ملاحظة عنصرين مهمين: أحدهما صوري، وهو العاطفة المسندة بفكرة، والثاني مادي وهو الوسيلة التي تؤدى بها هذه المادة أداءً كاملًا، وهي الخيال واللغة الموزونة المقفاة، وعلى هذا يمكن تعريف الشعر بأنه " الكلام الموزون المقفى الذي يصور العاطفة والعقل" (أحمد الشايب، ١٩٩٤، ٢٩٨)؛ لذا فإن نازك الملائكة (١٩٦٧، ١٩٢) حددت الشعر في ركنين أساسيين هما: النظم الجيد (الشكل) أو (الوزن)، والمحتوى الجميل الموحي، المتموج بالظلال الخافتة والإشعاع الغامض الذي تنتشي له النفس"

ومما سبق يتبين اتفاق النقاد على أنَّ مفهوم الشعر هو ما كان خلافًا للنثر، وأقر بعضهم تعريف الشعر بأنه: " الكلام الموزون المقفى"، وزاد عليه آخرون ما يسد قصوره من العناية بالمضمون والصور، وأما عن حديثهم عن قيمته؛ فمنهم من اعتدل فأكد أن الشعر أول الفنون، وأعلى من قيمته في حياة الإنسان، ومنهم من غالى؛ فجعل الشعر هو المادة المكونة لحياة الإنسان.

ويفرق جون كوين (٢٠٠٠، ١١١) بين الشعر والنثر على أساس التجانس الصوتي؛ فالنثر لايكمل وظيفته الاتصالية إلا من خلال اختلاف الصوتيات، و لا يسمح بتشابهها ؛ لكن الشعر يبحث عن التجانس الصوتي؛ بل إنه يجعل من القافية قاعدة بنائية.

أما محمد غنيمي هلال (٢٠٠٥، ٣٥٨- ٣٥٩) فقد فرق بين الشعر والنثر على أساس وسيلة كل منهما وغايته؛ فلغة الشعر تركز على العاطفة، ولغة النثر تركز على العقل؛ ذلك أن غاية النثر نقل فِكَر الكاتب؛ لذا فإنَّ الجمل فيه تقريرية تشف في يسر عن القصد، وعلامات على معانيها، ووسائل تنتهي بانتهاء الغاية منها، وموضوعه حدث

من الأحداث أو مسألة من المسائل المبنية أولًا على الفكر. أما الشعر فإنه يعتمد على شعور الشاعر بنفسه وبما حوله شعورًا يتجاوب هو معه، فيندفع إلى الكشف فنيًّا عن خبايا النفس أو الكون استجابة لهذا الشعور؛ فالكلمات والجمل في الشعر مقصدها بعث صور إيحائية، تستغرق تجربة الشاعر، وتكشف عن غايته، ونظره إلى جمهوره في اختيارها ثانوي، لأن عمله استجابة إلى شعوره قبل أن يكون تلبية لفكره. أما الناثر فغايته تبادل الحجج والفِكَر، لأن نظره في نثره موجه أولًا إلى جمهوره.

الهيكل المكون لقصيدة الشعر:

تتكون القصيدة العربية من عدة أجزاء متلاحمة ذائبة في هيكلها، يصعب فصلها أو العناية بأحدها من دون الآخر عند نظمها، وإلا أدى ذلك إلى ضعفها وتشوهها؛ ولكن يجوز ذلك عند تذوقها ونقدها من أجل إبراز جمالها والوقوف على أسرار قيمتها الفنية، ومن تلك المكونات: الموسيقى، واللغة، والأسلوب، والفكر، والمعنى أوالمضمون، والعاطفة، والموضوع، ويمكن مناقشتها فيما يأتي:

الموسيقى : من سبل الموسيقى في القصيدة الوزن؛ الذي لايأتي كحلية تزينه؛ وإنما يأتي عفوًا أخضعه الشاعر للغرض الأسمى للقصيدة، والوزن ظاهرة طبيعية لتصوير العاطفة؛ والتعبير عنها بالشعر يجعل لغة الشعر ذات تقاسيم متزنة، هي التفاعيل التي تكون بحور الشعر، ويقصر النثر العادي عن التعبير عن تلك الانفعالات (أحمد الشايب، ١٩٩٤، ٢٩٩، ٣٠٠). والوزن ليس قيدًا في الشعر بقدر ما هو أداة تساعد الشاعر على نجاح عمله الفني في جذب جمهوره ، والسبب المنطقي في فضيلة الوزن، هو أنه يزيد الصور حدة، ويعمق المشاعر، ويلهب الأخيلة (نازك الملائكة،١٩٦٧، ١٩٤).

اللغة: تتكاتف اللغة مع الموسيقى في إظهار معاني القصيدة؛ حيث يشترك المكون الإيقاعي مع المكون المعجمي، في إبداع المعنى الشعري؛ فالإيقاع يسهم في إعادة صياغة الجملة؛ليضفي عليها حسًا موسيقيًا ذا بثٍّ جمالي، والشاعر فيها لايطوِّع اللغة فقط؛ إنما هو يعمل على إبداعها، هو يعزف بالكلمات ألحانًا تصدر عن تنسيق الأصوات وتناسبها، وبناء الصور وتناسقها، وتنوع الظاهرة التركيبية دلاليًّا وإيقاعيًّا،

فتفيض لغة الشعر بالإيقاعات المباشرة الخارجية، وغير المباشرة الداخلية، تكتسب اللغة عنده شاعريتها إثر كل ذلك، فترسم اللغة صورًا من الفيض العاطفي الواصل إلى المتلقي حسيًّا وخياليًّا ووجدانيًّا في آن واحد، وهو ما يجعل تأثيره في متلقيه قويًا (رحمن غركان،٢٠١٠، ٤٥، ٤٦).

المعجم الشعري : وعن حقيقة دور المعجم الشعري في القصيدة فإنه ليس مجرد قائمة من الكلمات أوالألفاظ؛ فالمعجم مكون في شكل الأداء، له أثر في إبداع العمل الفني، والعلاقة بين الرؤيتين التركيبية والدلالية تكاملية في قراءة المعجم، وفي الكشف عن وظائفه التي تتبدى في إثراء التركيب، والكشف عن مظاهره التي تتضح دلاليًّا، ويرتبط المعجم الشعري في القصيدة أوثق الارتباط بالتركيب والصورة ؛ لذا قد يعاب على شاعر أنه قد أتى بألفاظ تدل على البهجة في موضع الحزن أو العكس؛ فالمعجم الشعري يتغير من جملة لأخرى متلونًا بين: التركيب وعناصره، والدلالة وأبعادها (رحمن غركان ،٢٠١٠: ٣٨- ٣٩).

الأسلوب أو التركيب: ينسق الأسلوب أو التركيب بين شكل القصيدة ومضمونها، ويبرز معانيها، ويعمق أثر الخيال فيها، وللنص في القصيدة تركيب شعري، سواء على مستوى القالب أم على مستوى مظاهر الجملة الشعرية، وفي كلا التركيبين يؤسس شكلًا يستدعيه المعنى الشعري غالبًا، أكثر مما يلتزم بقالب شائع، ومن الاتجاهات اللافتة في تركيب الجملة الشعرية، على مستوى القالب، أوالجملة القصيرة، أوالصورة الشعرية، ذلك الاتجاه الذي اجتهد شعراؤه بخلق بنية تصويرية باعثة على التأمل والتأويل، بما صار الشاعر معها يكتبها غير ملتزم بقالب الشطر الواحد القديم أو هيكل البيت التقليدي (رحمن غركان، ٢٠١٠، ٦٥- ٦٧).

المضمون: المضمون له الأهمية نفسها التي للشكل، فهو المقصود والمستهدف إبرازه؛ فمضمون الشعر هو الشعور، سواء أثار الشاعر هذا الشعور في تجربة ذاتية محضة، كشف بها عن جانب من جوانب النفس أونفذ من خلال تجربته الذاتية إلى مسائل الكون، أو مشكلة من مشكلات المجتمع تتراءى من ثنايا شعوره وأحاسيسه، إلا أن

الشعر عندما يتناول حقائق أو وقائع أو قضايا منطقية أو علمية أو اجتماعية، فإنه يلونها بألوان عاطفية، أو يعمل على ربطها بالوجدان الإنساني على نحو مباشر أورمزي لكي يهز الوجدان؛ ليستحق أن يسمى شعرًا، وإلا إنحاز إلى جانب النثر" (فائق مصطفى، عبد الرضا علي، ١٩٨٩، ١٠٦).

الموضوع: الموضوع من العناصر الأساسية المكونة للقصيدة، وما يمتاز به في الشعر عن غيره من فنون الأدب هو طريقة المعالجة التي تعتمد على براعة الشاعر، وقوة موهبته، التي تجعل من الموضوع البسيط حقلًا خصيبًا؛ لذا فإنَّ الشعر لا يتقيد بموضوعات خاصة؛ فرُبَّ موضوع بسيط في الظاهر ألهم روائع الشعر؛ فالجليل في الشعر ليس موضوعه؛ بل نفحته الشعرية وروعته الفنية (روز غريب،١٩٥٢، ١٠٥).

الفكر: فالشاعر الحق لا يخلو شعره من الفكر؛ حتي لا تنساب القصيدة من دون أن تنقل عاطفة الشاعر كاملة ليعيها المتلقي؛ "فالشعر وليد صناعة فنية، والعمل الأدبي لابد أن يخضع لعمليات شعورية ولعمليات عقلية ولعمليات أدائية؛ فالتكثيف والعمق دليلان على الامتياز والجودة، وهما مبرر كاف لرفع وتفضيل عمل أدبي على آخر؛ ولذا يصعب القول بأن الذوق شيء والفهم شيء آخر، فهما في الحقيقة عملية واحدة، فالمتلقي عندما يقرأ الآداب الرفيعة قلما يعتمد على ملكة واحدة من ملكاته لتقدير الأعمال الفنية ومعرفة قيمتها ، وإلا فإنه سيشعر بهبوط قيمة تلك الأعمال في نفسه" (عبد الفتاح الديدي، ١٩٩٠، ١٤٩، ١٥٠).

العاطفة: العاطفة هي المحرك الأساس لنظم القصيدة، وهي الفرق بين الشعر والنثر، فإذا انعدمت في الشعر أصبح نثرًا لا تطرب له النفس، وقد حدد أحمد الشايب (١٩٩٤، ١٩٣– ٢٠٥) خمسة مقاييس للعاطفة **أولها** صدق العاطفة؛ فتنبعث عن سبب صحيح غير زائف ولا مصطنع، حتى تكون عميقة تهب الأدب قيمة خالدة، **وثانيها:** قوة العاطفة، والمراد ثورتها وحدتها، فلقد تكون العاطفة الرزينة الهادئة أبعد أثرًا وأقوى إيحاء، لعمقها وأصالتها فتكون أبقى وأخلد، **وثالثها:** ثبات العاطفة واستمرارها، ويراد بثبات العاطفة استمرار سلطانها على نفس المنشئ ما دام يشعر أويكتب أويخطب، لتبقى القوة

شائعة في فصول الأثر الأدبي كله لا تذهب حرارتها، وبهذا يشعر القارئ أوالسامع ببقاء مستوى العاطفة على روعته مهما تختلف درجته باختلاف الفقرات والأبيات." وأما **رابع** تلك المقاييس فهو تنوع العاطفة وسعة مجالها؛ فأعظم الشعراء هم الذين يقدرون على إثارة العواطف المختلفة في نفوسنا بدرجة قوية، وأما **خامس** مقاييس العاطفة فهو درجة العاطفة من حيث سموها أو ضعتها؛ فالأدب الذي يبعث فينا حماسة النهوض بالواجبات الفردية والاجتماعية، أسمى من ذلك الذي يترك شعورنا سلبيًّا أو يخذله عن احتمال أعباء الحياة. والأدب المثالي هو ما يتصل بأنبل العواطف الحيوية كالإخلاص، والعدالة العامة، والوحدة الإنسانية.

وقد أشار عدد من المنظرين إلى أن الفن يتميز بخصائص مثل الجدة وكسر التوقعات؛ فما يعطي الشعر أثره الخاص هو استخدام الكلمات بطرائق غير مألوفة وغير متوقعة (شاكر عبد الحميد، ٢٠٠١، ٣٤٧).

وقد نبه كثير من النقاد على أن القصيدة تشبه الشخص، وهم يقصدون الشخص مجردًا، لاشخص الشاعر صاحب القصيدة، فكما أن للشخص صفات متعددة، فكذلك القصيدة، وهي بعد تجربة خيالية، سجلها شاعر فرد بكل أمانة وتدقيق ممكن، وأوضحوا أن طبيعة الشعر مرنة، تشبه قوانين الطبيعة؛ حيث يمكن أن تسنبط بوصفها مبادئ موجهة، يتحرك الأفراد في حدودها بسهولة تبعًا لطبائعهم الخاصة، فلا هي تترك لهم الحرية ولا تعوقهم، فطبيعة الشعر ليست آلية، وقوانينه ليست أوامر؛ ولكنها ملحوظات، لا تفرض على الشعر؛ وإنما تستنبط منه (عز الدين إسماعيل، ١٩٩٢، ٢٩٢– ٢٩٣).

الوعي ببنية قصيدة الشعر:

المعنى اللغوي لمصطلح الوعي : وعى الشيء والحديث يعيه وعيًا، ووعاه: حفظه، وقبله، ووعى الأمر: أدركه على حقيقته (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ١٠٤٤). وعرف الوعي في لسان العرب (ابن منظور، ١٩٧٩، ١٤٨) بأنه حفظ القلب الشيء، ووعى الشيء ، والحديث يعيه وعيًا، ووعاه حفظه وفهمه وقبله؛ فهو واع، وفلان أوعى من فلان؛ أي حفظه. وعرف في المعجم الوجيز بأنه: (١٩٩٩، ٦٧٥) الحفظ والفهم

والتقدير وسلامة الإدراك. وفي قواميس اللغة الإنجليزية حدد قاموس Longman(1989,37)، وقاموس Oxford(1991,70) أن الوعي "Awareness" يعني امتلاك المعرفة أو الفهم ، ويظهر من المعنى اللغوي لمصطلح الوعي، أنه يركز على المعرفة وامتلاكها عن الشيء، وحفظ الشيء ، وفهمه من دون اتخاذ أي موقف أو قرار ما تجاه هذا الشيء.

المعنى الاصطلاحي لمصطلح الوعي: فيشير Wray, (1991.1) إلى أن الوعي يتضمن جانبان هما: المعرفة ، والأداء، وعرفه Noushad (2008.15) بأنه :" معرفة الأفراد بموقعهم من عملية التعلم، ومعرفتهم عن تعلمهم، وما يجب عليهم فعله، وما يحتمل أن يحدث في عملية تعلمهم"، أو هو المعرفة بالمهارات والاستراتيجيات والمصادر اللازمة لأداء المهمة بفاعلية، والقدرة على استخدام آليات التنظيم الذاتي؛ لتدعيم الإتمام الناجح للمهمة؛ فهو مصطلح يشير إلى وعي الأفراد بتفكيرهم الخاص؛ تقييمهم لهذا التفكير ؛ وتنظيمه.

وعرفه Zhang, &Wu, (2009.38-40) بأنه :" القدرة على الفهم والتحكم والتوجيه لعمليات الفرد المعرفية للارتقاء بعملية تعلمه"، وأضاف أن الوعي هو:"المعرفة باستراتيجيات معالجة النصوص والقدرة على مراقبة الفهم، والقدرة على تعديل الاستراتيجيات حسب استخدامه:" فالقارئ الذي لديه وعي معرفي يبدأ تفسير مهمة القراءة وفقًا لمتطلبات السياق، ويختار استراتيجيات القراءة وفقًا للغرض من القراءة ومراقبة عملية الفهم وتقويم تأثيرات الاستراتيجيات المختارة، وتعديل الاستراتيجيات المستخدمة.

وعرفه Fleming, J.,(2010, 1) بأنه قدرة الفرد على معرفة وظائفه المعرفية أو المعرفة عن معرفته، وقد تمركزت التعريفات السابقة في تعريفها الوعي بأنه المعرفة أوالوعي بالمعرفة بعدة أمور؛ منها: معرفة القارئ بعمليات تفكيره في النص المقروء، والسيطرة على تلك العمليات؛ لتحقيق فهم أفضل للنص، أوالوقوف على الصعوبات، واقتراح الحلول للتغلب عليها؛ فللوعي محوران، هما: معرفة القارئ بمعرفته عن النص، وثانيهما تنظيم القارئ معرفته عن النص والتحكم فيها.

وهما ضمن عناصر التفكير الأساسية التي حددها "باري باير" Beyer, B. R. (1987, 16-22) ؛ حيث حدد التفكير في ثلاثة عناصر رئيسة هي: العمليات، والمعرفة، والاتجاهات والنزعات الفطرية المميزة للفرد ولطريقته في تنظيم الأمور.

وعلى هذا النحو تمثل عملية تحليل النص الشعري نشاطًا ذهنيًا له نمطان رئيسيان هما: **عمليات أو إجراءات تعنى بالتعرف، وعمليات أو إجراءات مصاحبة للتعرف أو الوعي** ، ويمكن تخيل عملية تحليل النص في شكل سلسلة من الدوائر والحلقات متحدة المركز، تشكل عملية تعرف النص الشعري لب هذه الدوائر، في حين يحيط بها الوعي ببنيته، كما تتطلب عملية تحليل النص **المعرفة النوعية بطبيعة النص الشعري؛ فيعرف القارئ بنيته الأمر الذي يسهم** في تنظيم معلوماته، ويعكس أن تخطيط القارئ لفهم النص وتذوقه يتأثر بمدى معرفته عن بنية النص الشعري.

فالنص يعد تفاعلًا معرفيًا قبل أن يكون بنية لغوية، تندمج فيه دينامية الاستجابة المرئية في طبقاتها السطحية مع روح التأمل الداخلي فيه؛قصد إدراك مخيلاته المخفية، ومن خلال ذلك تأتي القراءة لمحاولة استجلاب أسراره استنادًا إلى تصور تأملي تتفق فيه الذات مع الآخر وفق مبادىء مشتركة؛ لذلك نجد القارىء عندما يقبل على نص ما ؛ إنما يقبل عليه مزودًا بزاد معرفي تجمع لديه كقارىء متمرس قادر على الاحتفاظ بالخطوط العريضة للنصوص التي يتلقاها، والتي سبق له قراءتها ومعالجتها؛ فهو غير خاوي الوفاض ولاخالي الذهن، وفي هذا الإطار تصبح عملية فهم النص ، وتذوقه عملية سحب المعلومات من الذاكرة وربطها مع الخطاب الموجه، وتمثيلات هذه المعرفة إنما تتسم بالتنظيم الثابت كوحدة تامة من المعرفة الجاهزة في الذاكرة.

وتعرف رانيا مصطفي كامل (٢٠١١) الوعي ببنية النص الشعري بأنه: معرفة الطالب عن معرفته ببنية النص الشعري، وقدرته على التحكم في معرفته بها؛ بما يزيد من تعلمه إياه، ويظهر من التعريف السابق مكونان للوعي ببنية النص الشعري؛ هما معرفة الطالب ببنية النص الشعري، وثانيهما قدرة الطالب على التحكم في معرفته ببنية

النص الشعري؛ تحليلًا وتخطيطًا، وتنظيمًا، ومراقبة، وتقويمًا، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أ- المعرفة عن المعرفة ببنية النص الشعري: وفيها يظهر الطالب معرفته ببنية النص الشعري، ويحدد ما يعرفه، ومالا يعرفه عنه، ويظهر معرفته عن كيفية معرفة بنية النص الشعرية، ويحدد الإجراءات المتبعة في هذه المعرفة، ويظهر أسباب اختيار تلك الإجراءات، ويحدد شروط وتوقيت تنفيذها.

ب- تنظيم المعرفة ببنية النص الشعري: وفيها يحدد الطالب أهداف دراسته بنية النص الشعري، والصعوبات التي قد تواجهه في تلك الدراسة، وسبل التغلب عليها، والتنبؤ بالنتائج الممكنة، ويحدد الصور البلاغية؛ ويحللها؛ معجميًا، وصرفيًا، ونحويًا، ويصنف عناصر بنية النص الشعري، ويحدد العلاقات بينها، ويراقب فهمه بنية النص الشعري؛ بتحديد الخطوات التي اتبعها في فهمه إياها، ويحدد أوجه الإفادة من هذا الفهم، ويراجع الأهداف التي تحققت ؛ بتحديد ما تحقق، ومالم يتحقق من دراسة بنية النص الشعري.

المحور الثالث: التماسك النصي:

التماسك النصي واحد من الموضوعات التي عني بها نحو النص؛ وذلك كون الأول معيارًا يتأزر مع مجموعة من المعايير النصية الأخرى للوصول إلى كلية النص، وقد أشار إلى ذلك "ديبوجراند" عندما تحدث عن المعايير النصية، وقد خصص معيارين يختصان بالنص بصلة وثيقة دون غيرهما، هما: السبك، والالتحام (ماجدة ماجد محمد أبو عودة، ٢٠١٦، ٣٣)

ولم يغفل اللغويون العرب ظاهرة التماسك النصي؛ فهم يرون أنَّ النص يجب أن يكون وحدة واحدة، وعبروا عن ذلك بعبارات، منها:" جودة السبك، (ويفرغ إفراغًا واحدًا)، وقد ذكروا بعض أسس التماسك النصي التي أقام عليها العلماء المحدثون أصول نظرية تماسك النص، وإن لم يؤسسوا نظرية عربية في هذا المجال (علي بو علام، ٢٠١٧، ٢٢)

ويعرف النصيون التماسك النصي بأنه العلاقات أو الأدوات الشكلية والدلالية التي تسهم في الربط بين عناصر النص الداخلية، وبين النص والبيئة المحيطة من ناحية أخرى، ويتحقق التماسك من خلال وسائل دلالية؛ فالسلوك الكلامي يطبع بطابع النصية ويرتبط بقواعد النحو وتراكيبه.

ومن هنا فإن قوام النصية التماسك؛ لأنها تمثل مساحة المعارف والمعتقدات المشتركة بين المؤلف والمتلقي وقوامها الترابط والانسجام، الذي يستند إليه القارئ عند تلقي النصوص؛ الذي قد تتوافق أهدافه مع أهداف مؤلف النص أولا تتوافق، والذي قد يصير النص الأصلي معه نصًا آخر عند التلقي والقراءة؛ ليناسب معتقده ومعارفه وأهدافه.

التماسك النصي هو تعلّق عناصر النصّ بعضها ببعض، بوساطة أدواتٍ شكلية، تسهم في الربط بين عناصر النص الداخلية ، والنصِّ والبيئة المحيطة من ناحية أخرى ، لتكون في النهاية رسالة يتلقّاها متلق فيفهمها ويتفاعل معها سلبًا وإيجابًا (محمد فيصل، ٢٠١٦، ٦)

وتعرفه خيرة خربيش(٢٠١٦، ٧) بأنه:" وجود علاقة بين أجزاء النّص أوجمله أوفقراته؛ لفظية أومعنوية، وكلاهما يؤدي دورًا تفسيريًا، لأنّ هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص؛ فالتماسك النّصي هو علاقة معنوية بين عنصر في النص و عنصر آخر يكون ضروريًا لتفسير النص الذي يحمل مجموعة من الحقائق المتوالية، فإذا كانت الجملة تشير إلى حقيقة بمجموعة من الكلمات، فإنّ توالي الجمل سوف يشير إلى مجموعة من الحقائق، و منها نجد أنّ جمل النص لابدّ أن تترابط في نظام معين، ولا يتم ذلك ببساطة؛ حتى يتحقق التماسك النّصي.

ويشيرمحمد عويس جمعة (٢٠١٨، ٣٢٥) إلى أن موضوع التماسك النصي يتصل اتصالًا مباشرًا بالفكر ؛ حيث إن تماسك الرسالة اللغوية يرجع إلى تماسك المفهومات التي تعبر عنها ، وتماسك المفهومات يرتبط بتماسكها في ذهن قائلها؛ حيث يرتب معانيه في رسالته ترتيبها في نفسه؛ ومن ثم فطبيعة التماسك في النص ما هو إلا بحث في

البنية الفكرية لصاحب النص، وفي الصورة البنائية التي تمثل جزءًا أساسيًا من أسلوبه؛ ومن ثم فإن دراسة تماسك النص هي دراسة لدلالته التي تكشف عن تركيبه كصرح دلالي.

وترى زهية مزياني (٢٠١٧، ٦) أنّ التماسك النصي ليس مجرد خاصية تجريدية للأقوال؛ ولكنه ظاهرة تأويلية في الفهم المعرفي؛ ولذا ترى أن التماسك النصي يعني البنية الدلالية الكبرى المرتبطة أساسًا بالموضوع الكلي للنص؛ إذ تظل البنية الدلالية الكبرى هي التمثيل الكلي الذي يحدد معنى النص بوصفه عملًا كليًا فريدًا، إذًا فالتماسك هو مجموعة من العلاقات اللفظية أوالدلالية بين أجزاء النص؛ إذ تلتحم هذه الأجزاء، ويتماسك بعضها مع بعض بحيث إذا غاب هذا الالتحام ظهر النص وكأنه أشلاء لا رابط بينهما.

والعلاقة بين المعاني اللغوية والاصطلاحية وثيقة: فلايكاد يبتعد المفهوم الاصطلاحي للتماسك عن معانيه اللغوية رغم أن الباحثين العرب لم يتفقوا؛ بل استعملوا مصطلحات متعددة ومختلفة حول مصطلح واحد مقابل للمصطلح الأجنبي Cohesion ؛ فمنهم من ترجمه إلى التماسك، ومنهم من ترجمه إلى السبك، ومنهم من ترجمه إلى الاتساق، ومنهم من ترجمه إلى الترابط (أميمة محمدي وصورية حامد،٢٠١٧، ٢٧)

التماسك النصي **لغة:** التماسك من الفعل مسك بالشئ مسكًا : أخذ به وتعلق، وأمسك بالشئ على نفسه أي حبسه، وأمسك الله الغيث: منع نزوله، والتماسك ترابط أجزاء الشئ حسيًا، أومعنويًا، ومنه التماسك الاجتماعي ، والتماسك يعني الارتباط ، والاحتباس، والاعتدال، والشدة، والصلابة والتماسك ضد التفكك (المعجم الوسيط، ٨٦)، ويتوجه لفظ التماسك في سائر المعاجم إلى دلالة تقع على معنى الصلابة والمتانة (علي بو علام،٢٠١٧، ٢١)، ولم ترد في المعجمات اللغوية العربية إشارةٌ ارتباط هذا المصطلح بالنصّ اللغوي، سواء أكان منطوقًا أم مكتوبًا، وهذا لا يعني إهمال الدراسات العربية مبدأ التماسك في النصوص، وارتباط أجزائها مكوّنةً كُلًّا متكاملًا (محمد فيصل، ٢٠١٦، ٤).

وبالتأمل فيما أورده أصحابُ المعاجم العربيّة من معانٍ يدلُّ عليها أصل مصطلح "التماسك" م س ك" الذي لاتوجد أية علاقة له بالنص سواء أكانت العلاقة علاقة قريبة

أم بعيدة من معاني" الجذر"، ومع هذا يمكن البحث عن العلاقة بينه وبين المعنى الاصطلاحي على النحو الآتي:

هناك علاقة وثيقة قائمة بين المعاني المعجمية، والمعاني الاصطلاحية؛ **فالاحتباس** في النص، يعني أن يكون للنص بداية ونهاية، والرسالة محبوسة بينهما. **والاعتدال** في النص، يعني أن يكون للنص معنى وهدف .**أما الارتباط** في النص، فيعني أن تكون الفكرُ فيه، والمعاني متعلّقًا بعضها ببعض تعلُّقًا منطقيًّا .ويستعمل في معنى"إنّه ذو مَسَكَةٍ وتماسُك " أي : هو **ذو عَقْل**، فإذا كان التماسك هو العقل، فإنّ من معاني العقل الربطَ ، والربط هو من أبرز خصائص النصّ. ويعنى" **بتماسك البناء** : "أي أنه قَوِيَ واشتدّ ، والتماسك : ترابط أجزاء الشيء حسيًّا أومعنويًّا، فلوشبه النصّ بالجسد؛ فإنّ التماسك فيه يعني أن يكون النصّ مشدودًا بعضه إلى بعض، فلا ينفك منه جزء عن الآخر، حتى كأنّ أجزاءه يمسك بعضها بعضًا، كأجزاء الجسد التي تعمل في تكامل عضويّ واعتمادٍ متبادلٍ بينها، فلا يستغني عضوٌ فيه عن الآخر، وهكذا في النصّ؛ إذ تعمل جمله وقضاياه في تكاملٍ عضويّ ، تعتمد الجملة اللاحقة على السابقة ، ولا تستغني عنها من خلال هذه المعاني التي أقرّها مجمع اللغة العربية في معجميه : الوسيط، والوجيز .

و رأى علماء علم اللغة المحدثين صحّة استعمال مصطلح (التماسك النصي) ؛ ليكون النصّ بناء له أجزاؤه وعناصره، يحتاج إلى دعائم وروابط تقوّيه وتشدّ بعضه إلى بعض ليكون كالشيء الواحد، ويمكننا حملُ الترابط الحسي على" السبك"عن طريق الأدوات الشكلية : الصوتية والمعجمية والنحوية، وحمل الترابط المعنوي على"الحبك "عن طريق الدلالة والتداولية، وغيرها من الوسائل.

ويربط سعيد يقطين (٢٠١٠، ٨- ١٠) بين التماسك النصي والتفاعل النصي؛ فهو يقدم التماسك النصي ضمن التفاعل النصي؛ لأن التماسك النصي يتصل بتماسك عناصر النص ومكوناته؛ أي بتنظيم النص وبنائه؛ فالسمة الجوهرية في النص المترابط تكمن في لاخطيته؛ بوصف النص بنية تتماسك فيها بنيات نصية ، في حين يستعمل التفاعل النصي للدلالة على كل ما يتصل بالعلاقات النصية؛ فهو يؤكد على

البعد التفاعلي بين النصوص أو البنيات النصية داخل نص معين، أو بين الكاتب والخلفية النصية التي ينطلق منها، والقارئ، وهو يسعى إلى توظيف مخزونه القرائي للتعامل مع النص.

التماسك النصي في التراث العربي:

إن أصول التماسك النصي ليست حديثة، لكن الجديد هو الكشف عنها، ومحاولة توظيفها بشكل عملي؛ فقد كان عندعلماء العربية القدامى حس لغوي صحيح، وكانت لديهم رؤية مبكرة في البحث اللغوي والنقدي، وكان يمكن لمن جاء من بعدهم أن يستثمر هذه الرؤية ويطورها فتصل في النهاية إلى حد النظرية العربية في اللغة والنقد

لقد حاول القدماء أن يصلوا إلى قيم فنية لنقد النصوص، ولم يكن البحث اللغوي واقفا عند حد الجملة ؛ لكنه لم يكن يبحث النص بالمفهوم الحديث؛ إذا كان ما قام به خلف الأحمر وحماد، وغيرهم من الرواة من انتقاء النصوص الجيدة المتماسكة، أو الجيدة السبك كما يذكر الجاحظ يعد مقدمة ونقطة انطلاق لتكوين نظرية لنقد النصوص ودراستها، وبيان الجيد منها؛ وما قام به الزركشي ومن بعده السيوطي يقترب من التطبيق العملي لبعض أسس تماسك النص؛ وعليه فإنَّ التماسك النصي علم قديم في أصوله جديد في أسلوبه، وهو الامتداد الطبيعي لعلم النحو. وكان اللغويون العرب القدماء على وعي ببعض أصوله (تارا فرهاد شاكر،٢٠١٤، ١٣٣٨).

أهمية التماسك النصي، ووظائفه:

لخص صبحي إبراهيم الفقي (٢٠٠٠، ١٠٠) أهمية التماسك النصي فيما يأتي:

- التركيز على كيفية تركيب النص كصرح دلالي؛ فالتناسق بين أجزاء النص يتحقق بأدوات منها ما هو لغوي ومنها ما هو غير اللغوي، والتماسك عنصر أصيل في تحقيق التناسق بين مكونات النص؛ فهو أداة تجمع بين ما هو لغوي وما هو غير لغوي في تحقيق الوحدة المطلوبة في النص.
- إعداد روابط التماسك المصدر الوحيد للنصية؛ فالنص كل تحدّه مجموعة من الحدود تسمه بالنصية؛ بصفته كتلة مترابطة بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا

وداخلها، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعوائد المختلفة، ولا تستقيم نصية القطعة إلا بانسجامها و يتم الكشف عن الانسجام بإدراج النص ضمن سياقه.

- التعرف على ما هو نص وما هو غير ذلك؛ فأبرز ما يميز النص عن اللانص هو ذلك التماسك الشديد بين أجزائه، حتى يبدو النص قطعة واحدة متناسقة الأجزاء، ويتحقق للنص نصانيته من خلال معايير سبعة ؛ أولها الاتساق وثانيها الانسجام؛ حيث يتحقق البناء بوجود هذه المعايير، وهذا لا يعني وجودها في كل نص؛ ولذلك لم تعد تراعى الجوانب النحوية فحسب؛ بل يشترط في النص جوانب أخرى بعضها يتعلق بالدلالة بمفهوم واسع.
- الربط بين الجمل المتباعدة زمنيًا؛ فصفة التتابع والتواصل والترابط بين الأجزاء المكوّنة للنص تحقق للنص استمراريته من منظور لسانيات النص ؛ حيث تتجسد هذه الاستمرارية في ظاهره ، ويقصد بظاهر النص الأحداث اللغوية المنطوقة أو المسموعة أو المكتوبة أوالمرئية في تعاقبها الزمني ، فينتظم بعضها مع بعض تبعًا للمباني النحوية؛ ولكنها لا تشكل نصًا إلا إذا ما تحقق لها من وسائل السبك ما يجعل النص محافظًا على كينونته واستمراريته.

من هنا تتأكد ضرورة توسيع الملكة النصية العامة التي تسمح بإدراك، وفهم ، وإنتاج نصوص متسقة متماسكة ، وهو ما يشار إليه بالملكة النصية، ويشير معتصم محمد (٢٠١٣، ١٨) أن وظائف التماسك النصي تتحدد في:

- بناء النص من خلال تحقيق الاستمرارية فيه.
- تنظيم المعلومات داخل النص.
- يمنح الكاتب فرص الاقتصاد في القول.
- يُساعد القارئ على متابعة ترابط النص عبر الخيوط المتحركة فيه.
- يُسهم في سد الفجوات اللغويّة التي تظهر للمتلقي في النص، مما يحقق له الترابط والاتساق.

فضلًا عن هذه الوظائف اللغوية هناك وظائف أخرى؛ إذ بها يكون النص مفيدًا، ويأمن فيه القارئ من اللبس؛ بما يُسهم في استقرارالنص وثباته، ومن خلاله يتم ربط السابق باللاحق عبر سلاسل متلاحقة من الربط اللفظي في بنية الخطاب؛ مما يُسهم في صهر النص ودمجه.

العوامل المؤثرة في دور وسائل التماسك ووظائفها:

إذا كان للتماسك النصي آليات ووسائل، ووظائف داخل النص، فإنّ هناك عوامل تتحكم في دورها ودلالته داخله، هي:

- عامل الكثافة: فاستخدام أدوات السبك بكثافة داخل النص وبين أجزائه، له دوره في تحديد المعلومات الأساسية، والثانوية فيه، فكلما زادت الأدوات أحالت على الفكرة الرئيسة في النص، وقوّت ترابطه وتماسكه.
- عامل المسافة بين أدوات السبك: فكلما قلت المسافة بينها، كان الربط أشد وأوضح للمتلقي؛ مما يجعل النص نسيجًا محكمًا متماسكًا.
- عامل التكامل: ومعناه تكامل هذه الروابط المتنوعة فيما بينها داخل بنية النص، ويصبح النص بها وحدة واحدة؛ وتسهم في تماسكه وسبكه؛ لذا فإن هذه العوامل متضافرة تسهم في كفاءة الصياغة، وتلاحم النص (معتصم محمد ، ٢٠١٣، ١٨).

آليات التماسك النصي، وأقسامه ومعاييره:

إن أبرز ما يميز النص عن اللانص هو ذلك التماسك الشديد بين أجزائه، حتى يبدو النص قطعة واحدة متناسقة الأجزاء، وهذا التناسق يتحقق بأدوات منها ما هولغوي، ومنها غير اللغوي، والتماسك عنصر أصيل في تحقيق التناسق بين مكونات النص، فهو أداة تجمع بين ما هو لغوي وما هو غير لغوي في تحقيق الوحدة المطلوبة في النص؛ فمفهوم تماسك النصي يعتبر النص كلاّ متماسكا تحدّه مجموعة من الحدود تدعى النصية؛ بصفته كتلة متكاملة مترابطة بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا الداخلية، وكذلك باستعمال أساليب الإحالة والعوائد المختلفة، ولايستقيم تماسك النصي إلا بالانسجام

الذي يتم الكشف عنه بإدراج النص ضمن سياقه؛ حيث يضمن البعد التأويلي تقريب المسافة بين النص ومؤلفه ومتلقيه (عابد بوهاي، ٢٠١٣، ٥٥)

ويقسم العلماء التماسك إلى قسمين: تماسك لفظي وهو ما يسمى عند بعض الباحثين بالسبك، أو التضام، أو الاتساق، ويختص بالوسائل والأدوات التى تتحقق بها خاصية الاستمرارية في ظاهر النص، وهذه الوسائل متعددة أهمها :الإحالة، والربط بالأداة، والعلاقات النحوية، والحذف، والتكرار،.....وهذا النوع من التماسك يحكمه النحو. أما **القسم الثاني** فهو التماسك الدلالي: وهو الحبك ، أو التقارن، أوالانسجام ؛ فهو عند بعض الباحثين في غاية الأهمية؛ إذ إنه يكشف الوحدة الدلالية للنص، ويجسد استمرارية المفاهيم والعلاقات داخل النص. **وينقسم التماسك الدلالي إلى تماسك دلالي طولي وتماسك دلالي كلي شامل؛** أما **التماسك الدلالي الطولي** فيبرز من خلال العلاقات بين معاني الجمل، وأما **التماسك الدلالي الكلي الشامل** فينطلق من البنية الدلالية الكبرى للنص، وموضوعه وعنوانه (محمد عويس جمعة جمعة محمد صيرة ، ٢٠١٧، ٣٢٦؛ بختي بوعمامة، ٢٠١٨، ٦٩) ويذهب بعض الباحثين إلى أن الاتساق والانسجام يعنيان معًا التماسك النصي، ومن ثم يجب التوحيد بينهما.

وترى زهية مزياني (٢٠١٧) أنُ التماسك النصي يعد من أهم المعطيات التي قدمتها لسانيات النص، ويشار به إلى ذلك التلاحم والتعالق الذي يشد أواصر النص، ويربط بين أجزائه ووحداته ؛ حتى يصير قطعة واحدة محكمة الصنعة ومتلاحمة العناصر، ولا يتأتي هذا إلا من خلال مجموعة من الأدوات والآليات التي تحقق للنص اتساقه، وأن الاتساق يعني التماسك السطحي في ظاهر النص، ويتحقق من خلال مجموعة من الأدوات النحوية التي تربط بين الخيوط البنيوية المشكلة لنسيج النص مثل الإحالة والحذف والاستبدال، و لم يقف النصيون على تقسيم مستقر لأدوات الاتساق فهي تختلف من باحث لآخر، ولكن هناك اتفاق حول أهم هذه الأدوات.

ويذهب بعض العلماء إلى أن نحو الجملة ونحو النص يشتركان في معيارين من المعايير النصية السبعة، هما: السبك والحبك، وهما نوعا التماسك النصي (العيد علاوي،٢٠١١، ١٢٦)

ويتبين مما سبق أن مصطلح التماسك النصي يتجاذبه مفهومان: الأول يتأسس على العلاقات الشكلية التركيبية، والثانى على العلاقات الدلالية، والملاحظ أن المفهومين يتضافران معًا لتحقيق التماسك بمفهومه الواسع لفهم النص، وتحليله .

وقد قسم بعض الدراسين **(السبك)** إلى نوعين: سبك معجمي، وسبك نحوي، وهو معيار يعنى بظاهر النص، ومرتبط بالدلالة النحوية. أما **(الحبك)** ؛ فيعنى برصد وسائل الاستمرار الدلالي في عالم النص، أو العمل على إيجاد الترابط المفهومي وهو مرتبط بالنحو الدلالي، ومن هنا يكون التماسك النصي هو وجود علاقة بين أجزاء أو جمل النص أو فقراته؛ لفظية أو معنوية وكلاهما يؤدي دورًا تفسيريًا؛ لأن هذه العلاقة مفيدة في تفسير النص، والتماسك يعني التحام ظاهر النص مع باطنه، أو التحام شكله مع مضمونه (العيد العلاوي، ٢٠١١، ١٢٧-١٢٨)

وقد ذكر"هاليداي ورقية حسن "في كتابهما"Cohesion in English" : أن جزءا من السبك يتحقق عبر النحو ، وجزءًا آخر عبرالمفردات، وعليه فقد أشارا إلى أن السبك ينقسم على قسمين هما: السبك النحويGrammatical Cohesion" والسبك المعجمي، Lexical Cohesion"، وأضاف بعض الباحثين قسما ثالثًا هو السبك الصوتي، الذي أفاده من توقف"روبرت دي بوجراند "أمام مصطلح"التنغيم "الذي عده من المحاور الصوتية الرئيسة لمصطلح السبك (عبد الخالق فرحان شاهين، ٢٠١٢، ٥٨)

يعد كل من الربط النحوى (السبك) ،والربط الدلالي (الحبك) من مظاهر التماسك النصي، ويقصد بالربط النحوي الطريقة التى يتم بها ربط الفكر فى بنية النص الظاهرة، أو بصورة مبسطة يقصد به التشكيل النحوى للجمل والعبارات وما يتعلق بها من حذف وإضافة وغير ذلك .. ويتعلق كل هذا بالنص ذاته (بشير إبريز ، ٢٠٠٥ ، ٨٩)، أما الربط الدلالي؛ فهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط

المفهومى Conceptual connectivity، واسترجاعه وتشمل وسائل الالتحام على العناصر المنطقية، معلومات عن تنظيم الأحداث، والأعمال والموضوعات والمواقف، والسعى إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية (روبرت دى بو جراند، ترجمة تمام حسان ، ١٩٩٨، ١٠٣) .

ويتفق كثيرمن العلماء على أن كل منهما يعد تماسكًا؛ لكن أحدهما يعنى بالمستوى الشكلي، والآخر يعنى بالمستوى الدلالي؛ والتماسك النصي – على هذا النحو– يعنى بالعلاقات بين أجزاء الجملة ، والعلاقات بين جمل النص وبين فقراته؛ بل بين النصوص المكونة للكتاب، ويعنى أيضا بالعلاقات بين النص وما يحيط به ، ومن ثم يحيط التماسك بالنص كاملاً داخليًا وخارجيًا (زاهر بن مرهون بن خصيف الداودي،٢٠٠٧، ٥٢)

وتذكر خيرة خربيش (٢٠١٦، ٨) أن التماسك يتحقق من خلال وسائل دلالية في المقام الأول على المستوى العميق للنص، وعلى المستوى السطحي للنص في المقام الثاني، فأدوات التماسك الدلالي تقدم إيضاحًا لطرائق الترابط بين تراكيب ربّما تبدو غير متسقة أو مفككة على السطح ؛ ومن هنا فإنّ النص لابد أن يتسم بسمات التماسك بنوعيه؛ النحوي (على المستوى السطحي)، والدلالي(على المستوى الداخلي العميق) .

والتماسك على المستوى الدلالي يركز على العلاقات الدلالية التي هي مجموعة من العلاقات التي تجمع أطراف النص، وتربط بين متوالياته أوبعضها (دون بروز وسائل شكلية تعتمد على ذلك مثل:الأضداد -الإجمال– التفصيل- العموم والخصوص،السببية...إلخ)، وهي علاقات لايكاد يخلو منها نص ذو وظيفة تفاعلية وإخبارية يهدف إلى تحقيق درجة معينة من التواصل، سالكًا في ذلك بناء اللاحق على السابق محققًا في ذلك ربطًا قويًا بينها

وبناء عليه، فالنص الأدبي يرتكز في بنائه إلى مجموعة من العلاقات الدلالية التي تتجلى بين متوالياته، وتتلاحم في بناء منطقي محكم سواء كان ذلك على مستوى البنية السطحية أو البنية العميقة؛ وقد يوحي النص النثري بعدم الخضوع لهذه العلاقات؛ ولكنه

ما دام نصًا تحكمه شروط الإنتاج والتلقي فإنه لا يتخلى عن هذه العلاقة؛ ولكن ما يحدث هو بروز علاقة دون أخرى (يمنية جدرة، ٢٠١٤، ٣٣-٣٧).

ويشير معتصم محمد حمد (٢٠١٣، ١٣) إلى أن "هاليداي" و "رقية حسن" من أبرز مَن تحدّث عن أدوات التماسك، وذلك في كتابهما «الاتساق (التماسك) في الإنجليزية الصادر عام ١٩٧١في لندن». وقد جعلاها في خمسة أقسام وهي: ١- الإحالة Reference، ٢- الاستبدال Substitution، ٣- الحذف Ellipsis، ٤- الوصل Conjunction، ٥- الربط المعجمي Lexical Cohesion،

المعيار الأول : السبك "Cohesion":

وقد أوضح صلاح فضل (١٩٩٢، ٢٦١-٢٦٣) " أن السبك يمثل خصيصة نحوية للخطاب، تعتمد على علاقة كل جملة بالجملة الأخرى ، وهو ينشأ غالبا عن طريق الأدوات التى تظهر فى النص مباشرة ، كالعطف ، والوصل ، وأسماء الإشارة ، وأدوات التعريف، والأسماء الموصولة ، وغيرها.

ويتحقق هذا المعيار عند " روبرت دى بوجراند بوساطة الترابط الرصفى القائم على النحو فى بنيته السطحية؛ حيث المساحة للجمل، والتراكيب، والتكرار، والإحالات، والحذف، والراوبط (أحمد مداس ، ٢٠٠٧، ٨٣)

وجزء من السبك يتحقق عبر النحو، وجزء آخر يتحقق عبر المفردات؛ وعليه فالسبك ينقسم إلى قسمين هما: السبك النحوى Grammatical cohesion ، والسبك المعجمى Lexical cohesion (جميل عبد المجيد ، ١٩٩٨، ٧٧) .

أ- **السبك النحوي:** وهو المظهر الأول من مظاهر السبك فى النص، ويتمثل بوجود أدوات مادية ظاهرة تحقق للنص تماسكه يطلق عليها : البنى الصغرى المؤلفة للنص . ولكى تكون لأى نص نصيته ينبغى أن يعتمد على مجموعة من الوسائل اللغوية التى تخلق النص، بحيث تسهم هذه الوسائل فى وحدته الشاملة (رائدة كاظم ، ٢٠١٣، ٨٧) .

عناصر السبك النحوي :

١- **الإحالة :** ويقصد بها وجود عناصر لغوية لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل؛ إذ لابد من العودة إلى ما يشير إليه من أجل تأويلها. وهي «العلاقة بين العبارات والأشياء والأحداث والمواقف في العالم الذي يدل عليه بالعبارات ذات الطابع الاختياري في نص ما، إذ تشير إلى شيء ينتمي إلى نفس عالم النص (روبرت دى بو جراند ، ترجمة تمام حسان، ١٩٩٨ ، ٣٢)، وهي من المنظور اللساني: "ربط دلالي إضافى لايطابقه أى ربط بنيوى " (الأزهر الزناد ، ١٩٩٣ ، ١٢١) **والإحالة نوعان:**

- **إحالة نصية،** وتتم بوساطة الضمائر، وأسماء الإشارة، والاسم الموصول، وهذه الإحالة تتفرع إلى **إحالة قبلية** ، وفيها يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر متقدم عليه وهى الأكثر شيوعًا ، **وإحالة بعدية** ، وفيها يشير العنصر المحيل إلى عنصر آخر يلحقه (محمد خطابى ، ٢٠٠٦ ، ١٧)؛ فهى علاقة قائمة بين المسميات، وهى تعنى العملية التى بمقتضاها تحيل اللفظة المستعملة إلى لفظة متقدمة عليها، أومتأخرة عنها، والعناصر المحيلة كيفما كان نوعها لاتكتفى بذاتها من حيث التأويل، ومن صور الإحالة، استعمال الضمير ليعود على اسم سابق أولاحق، بدلا من تكرار الاسم نفسه، ويؤدى ذلك إلى ضمان وحدة النص فى ترابط جمله (نعمان بوقرة ، ٢٠٠٩ ، ٨١ – ٨٢).
- **إحالة المقامية** فهى إحالة خارجية، فيها يحيل عنصر فى النص إلى شىء خارج النص، ولا تدخل تلك الإحالة فى إطار السبك؛ وإنما ننظر إليها فى إطار سياق الموقف الخاص بالنص (محمد خطابي، ٢٠٠٦ ، ١٧) .

الإحالة لها دور في تماسك النص ، فلولا هذه الأدوات لخلي النص من الروابط ، ولأصبح جسدًا بلا روح ، وتنقسم الإحالة إلى نوعين: الإحالة المقامية خارج النص، وهي ترجع إلى أمور تستنبط من الموقف لا من عبارات تشترك معها في الإحالة في النص؛ كأن يحيل ضمير المتكلم المفرد إلى ذات صاحبه ، ولايتم هذا النوع من

الإحالة إلا بمعرفة الأحداث ، وسياق الحال، والمواقف التي تحيط بالنص ؛ فهذه الإحالة تربط اللغة بسياق المقام، **أما الإحالة النصية** ؛ فهي الإحالة داخل النص وتعني أن طرفي الإحالة ، العنصر المحيل، والعنصر المحيل إليه كلاهما موجود في النص، الإحالة الداخلية القبلية تعني استعمال كلمة تشير إلى كلمة أخرى سابقة في النص، وتقتضي وجوب المعرفة المسبقة للعنصر المحال إليه، وهي أكثر الأنواع دورانًا في الكلام، أما الإحالة الداخلية البعدية ؛ فتكون فيها كلمة ما بديلًا لكلمة أو مجموعة الكلمات اللاحقة لها في النص؛ فهي نوع من الإحالة المشتركة يأتي فيها الضمير قبل مرجعه في النص السطحي، ومهما تعددت أنواع الإحالة فإنها تقوم أساسًا على مبدأ واحد هو الاتفاق بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه (أمال مانع، ٢٠١٦٢٩-٣٢)

فالإحالة علاقة داخل النص سواء أكانت بالرجوع إلى ما سبق أم بالإشارة إلى ما سيأتي، فالإحالة عملية معنوية ينشؤها ذهن المخاطب عن طريق إيراده ألفاظًا موضحة للدلالة (وسام حملة وفاطمة بوشخشوخة، ٢٠١٧، ١٧).

أدوات الاحالة: يقصد بأدوات الإحالة تلك العناصر التي يعتمد عليها المتلقي من أجل تحديد المحال إليه داخل النص أو خارجه؛ فهي لا تملك دلالة مستقلة بحد ذاتها ترتبط أو تحيل إلى أشياء أخرى من أجل فهم المعنى، وهذه العناصر متنوعة ومتعددة بحسب مفهوم الإحالة الذي لم يتم الاتفاق على تعريف موحد له .إلّا أن كثيرًا من الد رسات تقسم أدوات الإحالة كما يلي**:** الضمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات المقارنة – وهي كل الألفاظ التي تؤدي إلى المطابقة أو المشابهة أوالاختلاف أو الإضافة إلى السابق كما وكيفًا، مثل: علاوة على، إضافة، مقارنة ب..- إلخ، والموصولات (عتيقة براهمي، وصبرينة براهمي، ٢٠١٦، ٣٩- ٤٢)

٢- **الحذف:** ويقصد به علاقة تتم داخل النص، ويظهر عند إمكانية إدراك الانقطاع على مستوى سطح النص (حسام أحمد فرج ،٢٠٠٧ ، ٨٧)؛ إذ يميل المتكلم إلى إسقاط بعض العناصر من الكلام اعتمادًا على فهم المخاطب وإدراكه العناصر المحذوفة تارة ووضوح قرائن السياق تارة أخرى (صبحى إبراهيم الفقى، ٢٠٠٠،

١٩٢)، وعرفه" روبرت دى بو جراند"(ت. تمام حسان، ١٩٩٨، ٣٠١) بأنه: استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أوأن يوسع أوأن يعدّل بواسطة العبارات الناقصة

٣- الوصل :

المقصود بالوصل " تحديد للطريقة التى يترابط بها اللاحق مع السابق، بشكل منظم"، ومعنى هذا أن النص يشتمل على جمل أو متتاليات متعاقبة خطيًا؛ ولكى تدرك وحدة متماسكة؛ فإنها تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص (محمد خطابي، ٢٠٠٦ ،٢٣)، وأشهر أدوات الوصل أو الربط حروف العطف، ويحدد " روبرت دى بوجراند " أربعة أنواع من الربط هى:

أ- **مطلق الجمع:** يربط بين صورتين أو أكثر من صور المعلومات بالجمع بينهما، ويمكن استعمال، "الواو " فى هذا النوع .

ب-**التخيير**: يربط بين صورتين متماثلتين من حيث المحتوى، ويقع الاختيار على محتوى واحد ، وتستعمل الأداة " أو " فى هذا النوع .

ج- **الاستدراك:** ويضم صورتين من صور المعلومات بينهما علاقة تعارض، ويمكن استعمال الأدوات " لكن ، بل " .

د- **التفريغ:** ويشير هذا النوع من الوصل إلى العلاقة بين صورتين بينهما حالة تدرج، وتحقق إحداهما يتوقف على تحقق الأخرى، ويستعمل لذلك، أدوات منها: " لأن ، مادام، من حيث، ولهذا (روبرت دى بو جراند : ت. تمام حسان، ١٩٩٨ ، ٣٤٦-٣٤٧)

ويلحظ أن أنواع الوصل تؤدى وظائف متماثلة ، ولكن معانيها داخل النص مختلفة؛ فقد يعنى الوصل تارة معلومات مضافة إلى معلومات سابقة، وتارة معلومات مغايرة للسابقة، أومعلومات تمثل نتيجة مترتبة على معلومات سابقة – سبب – تارة ثالثة، إلى غير ذلك من المعاني؛ ولأن وظيفة الوصل هى جعل الجمل المكونة للنص مترابطة

متماسكة؛ فإنه لا محالة يعد وسيلة مهمة من وسائل السبك فى النص والخطاب (محمد خطابي، ٢٠٠٦، ٢٤)

السبك المعجمي:

هو المظهر الثانى من مظاهر السبك، وهو العلاقة الجامعة بين: كلمتين أو أكثر داخل المتتابعات النصية ، وعناصره هي:

- **التكرار**: ويقصد به تكرار لفظتين مرجعهما واحد مما يساعد على وجود ترابط دلالي «كما أن التكرار عامة يسمح للمتكلم أن يقول شيئًا مرة أخرى بالتتابع مع إضافة بعد جديد له (نعمان بوقرة ، ٢٠٠٩ ، ١٠٦)،

التكرار في منظور لسانيات النص يعد مظهرًا من مظاهر التماسك النصي، وهو يعني إعادة العنصر المعجمي بلفظه، او بشبه لفظه، أو بمرادفه، أو بمدلوله، أو ببعض منه ؛ مما يؤدي إلى تماسك النص وسبكه (عتيقة براهمي، وصبرينة براهمي، ٢٠١٦: ٢٠)، كما نجد الإمام ابن النقيب قسم التكرار إلى ثلاثة أقسام:

ما يتكرر لفظه ومعناه متحد،و ما تكرر لفظه ومعناه مختلف، وما تكرر المعنى دون اللفظ : وإما أن يكون بين المعنيين مخالفة أو لا يكون كذلك، والذي يكون بينهما مخالفة إما أن يكون أحدهما أعم أو لا يكون كذلك، فأما ما يكون أعم فهو كقوله تعالى ":ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر "، فإن الدعوة إلى الخير أعم من الأمر بالمعروف (عتيقة براهمي، وصبرينة براهمي، ٢٠١٦، ١٨).

- إعادة العنصر المعجمى ، ويقصد به التكرار التام – المحض – أى تكرار الكلمة فى النص، أكثر من مرة وبلا تغيير .
- تكرار المعنى واللفظ مختلف ، ويشمل الترادف وشبه الترادف .
- تكرار الاسم الشامل، وهو اسم يحمل معنى مشتركًا بين عدة أسماء فيكون شاملا لها ، مثل الأسماء: " الناس، الشخص، الرجل، المرأة، الولد، البنت، الطفل" فهذه أسماء يشملها اسم "الإنسان".

- تكرار الكلمات العامة : وهى تقترب فى معناها – إلى حد ما – من درجة " الاسم الشامل"؛ إذ هى كلمات فيها من العموم والشمول ما يتسع بدرجة أكبر من الشمول الموجود فى الاسم الشامل، ويسوق" هاليدى ورقية حسن " مثالا " رأى هنرى أن يستثمر أمواله فى مزرعة ألبان، أنا لا أدرى ما الذى أوحى إليه بالفكرة "؛ فكلمة " الفكرة " كلمة عامة ، وقد أحالت – هنا – إلى ما رآه " هنرى " فى الجملة الأولى (جميل عبد المجيد ، ١٩٩٨ ، ٨٠) .

ويقسم التكرار إلى تكرار دلالي، وتكرار لفظي

أ- **التكرار الدلالي:** ينقسم إلى تكرار معجمي مفهومي بأن يتكرر العنصر مع الاحتفاظ بالمدلول نفسه، والتكرار بذلك يحافظ على الإشارة إلى الكيان ذاته في عالم النص ، وتكرار معجمي فقط بأن يتكرر التعبير مع حمل مدلول مختلف تمامًا في المرة التالية (مشترك لفظي)

ب-**والتكرار الثاني:** ينقسم إلى تكرار جزئي أو استعمال المكونات الأساسية للكلمة مع نقلها إلى فئة أخرى (من فئة الاسم إلى فئة الفعل)، وتكرار كلي حيث تتكرر الكلمة من دون تغيير (حسام أحمد فرج ، ٢٠٠٧ ، ١٠٧) .

- **التضام** : ويقصد به التضام المعجمي ، لأن هناك "التضام النحوي " ولتحديد التضام بكونه معجميًا فائدة ظاهرة فى علم نحو النص ، إذ ترجم " Cohesion " إلى " التضام " فى بعض الكتب (عبد الكريم بن جمعان ، ٢٠٠٩ ، ٣٦٦).

وقد ورد عند محمد خطابى (٢٠٠٦، ٢٥) ترجمة أخرى هى " المصاحبة المعجمية " وهو يعنى : توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرًا إلى ارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك ؛ إذ هناك أزواج من الألفاظ متصاحبة دومًا بمعنى أن ذكر أحدهما يستدعي ذكر الآخر ومن ثَم يظهران دومًا معًا، ويعرفها أولمان بأنها: الارتباط الاعتيادي لكلمة ما في لغة بكلمات أخرى معينة، وهذه العلاقة الرابطة بين زوج من الألفاظ متعددة جدًّا، وهي (جميل عبد المجيد، ١٩٩٨، ١٠٧ – ١٠٨):

١. التباين: وله درجات عديدة، إذ قد يكون اللفظان:

متضادين مثل: ولد . بنت .

متخالفين مثل: أحب . أكره .

متعاكسين مثل: أمر . أطاع.

٢. الدخول في سلسلة مرتبة مثل: الثلاثاء . الأربعاء، الدولار . السنت، اللواء . العميد.

٣. الكل للجزء مثل: السيارة . الفرامل، الصندوق . الغطاء.

٤. الجزء للجزء مثل: الفم . الذقن.

٥. علاقة التلازم الذكرى مثل : الفكاهة ، الضحك ، المرض ، الطبيب .

ومن العلاقات المهمة :

أولا : علاقة التلازم الذكرى : وهى إحدى علاقات التضام المعجمي ، وتعنى لزوم لفظ لفظًا آخر، وقد درس البلاغيون الأوائل هذا اللون من العلاقة تحت مسمى : مراعاة النظير، والتناسب ، والائتلاف ، والتوفيق، وعدوها جنسًا من أجناس البديع، ويعنى " أن تجمع بيين اثنين فى الكلام جمع تناسب لا جمع تضاد ، والمناسبة بين أجزاء الكلام ، على أربعة وجوه، ثلاثة منها قائمة على هذه العلاقة ، وهى :

- إيراد الملائم، ويعنى أن تأتى بالشىء وشبيه، مثل: الشمس والقمر، والسرج واللجام .
- الانجرار، ويعنى أن تأتى بالشىء وما يستعمل فيه: القلم والدواة والفرس واللجام، والقوس والسهم.
- التناسب، ويعنى أن تأتى بالأشياء المتناسبة، مثل: القلب والملك؛ إذ يقال: نسبة القلب فى البدن، نسبة الملك فى المدينة(بوضايف محمد الصالح ، ٢٠٠٩ ، ٨٦).

ثانيًا : التضاد، وهو علاقة بين كلمتين تنتميان إلى حقل دلالى واحد، وهو علاقة أساسية تعد من أهم العلاقات المحددة لدلالة الكلمة؛ حيث إن معرفة الكلمات الواقعة مع كلمة أخرى فى علاقة تخالف يحدد لنا دلالات هذه الكلمة عن طريق ثنائيات التخالف؛ فكل ثنائى يمكن أن يرشدنا إلى معنى من معانى الكلمة عن طريق ثنائيات التخالف .

ومنه عد" حازم القرطاجني " المقابلة من أوجه التقارن بين المعانى إذ قال " فإذا أردت أن تقارن بين المعانى وتجعل بعضها بإزاء بعض ، وتناظر بينهما ، فانظر مأخذا

يمكنك معه أن يكون المعنى الواحد ، وتوقعه فى حيزين ، فيكون له فى كليهما فائدة ، ويكون من اقتران تماثل مأخذ يصلح فيه اقتران المعنى بمضاده فيكون هذا مطابقة أومقابلة (جميل عبد المجيد ، ١٩٩٩ ، ١٥١)

فالتضاد من أهم القيم النصية التى تضطلع بتحقيق سمة الانسجام فى النص عن طريق علاقة المفارقة أو التضاد . ولهذه العلاقة الدلالية قيمة تأويلية لا تنكر ، إذ تمنح القارىء فرصة التأمل فيما تقع عليه عيناه ، فتنتبه إلى إدراك ما يحيط به من عناصر سياقية تسهم فى تحقيق فهم الظواهر التى تبدو متنافرة ومتضادة ، وإن كانت تمثل أوجهًا متعددة لحقيقة واحدة (ليلى سهل ، ٢٠١٤ ، ٣)

المعيار الثانى : الحبك وعلاقاته (Coherence)

يقوم هذا المعيار عند"روبرت دي بوجراند "على الترابط الفكري أو المفهومي، الذي تحققه البنية العميقة للخطاب، وتظهر هنا عناصر منطقية، مثل: السببية والعموم والخصوص وغيره ، وهي تعمل على تنظيم الأحداث والوقائع داخل بنية الخطاب (أحمد مداس ٢٠٠٧ ، ٨٣)

وعليه فإن الحبك يختص برصد الترابط والاستمرارية في النص، وهو يتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي واسترجاعه، وعلى نحو أوضح إنه يعنى بالطرق التي تكون بها مكونات العالم النصي –المفاهيم والعلاقات - مترابطة ومبنية بعضها على بعض (عبد الخالق فرحان شاهين ، ٢٠١٢ ، ٦٥) .

ويشمل الحبك عدة أمور، هي:

١. العناصر المنطقية : كالسببية، والعموم ، والخصوص.

٢. معلومات عن تنظيم الأحداث والأعمال والموضوعات والمواقف.

٣. السعي إلى التماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية، ويتدعم الالتحام بتفاعل المعلومات التي يعرضها النص مع المعرفة السابقة (روبرت دى بو جراند : ت. تمام حسان، ١٩٩٨، ١٠٣)

إن المقصود بالحبك هنا هو ما يعرف بالنحو الدلالي الذي « يعنى بكيفية ارتباط مفاهيم، مثل: فاعل وحدث وحالة وصفة الخ، من أجل إيجاد معنى كلي للنص » (روبرت دى بو جراند: ت. تمام حسان، ١٩٩٨ ، ٨٥).

وقد تأتي العلاقة فيما بين المفاهيم أو الأحداث في" عالم النص "على نحو ما هي عليه في" عالم الواقع"، أو المعرفة المختزنة في الذاكرة، وقد تأتي على نحو مغاير أومخالف بدرجات متفاوتة، ففي الحال الأولى لن يحدث إرباك، ولكن ذلك يؤدي إلى انخفاض درجة الإثارة لدى المتلقي، لقلّة حضور عناصر الجدة، ويكون الأمر على خلاف ذلك في الحال الثانية (عبد الخالق فرحان شاهين ، ٢٠١٢ ، ٧٠) .

وبهذا المعنى وصف الحبك بأّنه ارتباط معرفي متبادل، فإذا كان السبك مرتبطًا بالنص في ذاته، فإن الحبك يرتبط بالنص ومتلقيه (حسام أحمد فرج، ٢٠٠٧، ١٢٨)، وقد حاول" فان دايك" (ت. سعيد البحيرى، ٢٠٠٥ ، ٢٤٩) أن يقدم آلية علمية إجرائية، الغاية منها الكشف عن الأبعاد الدلالية التي تتضمنها النصوص، بمفاهيم ومصطلحات أطلقها" فان دايك "وهي":البنية العليا"، و"البنية الكبرى"، و"البنية الصغرى "فضلا عن "التغريض" ، وتعد هذه المفاهيم وسائل إجرائية يقوم بها محلل النص للوصول إلى دلالته العامة أو الكلية

يطلق مصطلح" **الأبنية العليا** "على الأبنية الكلية التي تحدد خواص نمط معين من النصوص (فان ديك ، ت.سعيد البحيرى ، ٢٠٠٥ ، ٢١٢)؛ فهي"نوع من المخطط المجرد الذي يحدد النظام الكّلي لنص ما"، ولا مفر عند تحليل النصوص من توظيف المعرفة الأدبية بخواص الأجناس التي تنتمي إليها هذه النصوص؛ فعندما نشرع في قراءة رواية مثلا ، تصبح المكونات التي نتوقعها خاضعة لطبيعة مفهومنا عن الرواية؛ مما يجعل الأمر مختلفًا عندما نشرع في قراءة قصيدة أو مقالة أي أن" البنية العليا هي نوع من الهيكل الخارجي الذي يتخذه النص(صلاح فضل، ١٩٩٢ ، ٢٣٥) .

وعد الباحثون في علم نحو النص، أن" البنية العليا "هي إحدى الروابط النصية على المستوى الأعلى؛ لأنها أداة تنظيمية تحدد النظام الكلي لأجزاء النص، ومع أن هناك

أشكالًا مختلفة للبنى العليا، إلا أنها تساعد القراء على توقع المعلومات النصية المرجوة بما يخلق قراءة نصية منظمة ومتماسكة (حسام أحمد فرج ، ٢٠٠٧ ، ١٥٧) .

أما اصطلاح" **الأبنية الصغرى** "فقد أطلق على أبنية المتتاليات والأجزاء الجملية التي يتكون منها النص)، وتقوم بين هذه المتتاليات الجملية علاقات لفظية أودلالية، وما يعنينا في معيار"الحبك "هو العلاقات الدلالية التي تقوم بين المتتاليات الجملية المؤلفة لنص ما، والتي تؤدي إلى انبثاق" البنية الكبرى "للنص، أو "موضوع الخطاب "، ولا يكاد يلمس الباحثون فروقًا بينهم (محمد خطابى، ٢٠٠٦، ٤٦)

وعلى أية حال يمكن أن يقال بصورة تقريبية إن" البنية العليا "تتصل بشكل النص، في حين وجد أن هدفه أو موضوعه أي "بنيته الكبرى" تتصل بمضمونه، ولا يؤدي هذا إلى الفصل القديم بين الشكل والمضمون، لأننا نعمل في إطار التركيب البنيوي الداخلي للنص (فان ديك : ت. سعيد البحيرى، ٢٠٠٥ ، ٢٠٩).

وللوصول إلى هذه" البنية الكبرى "من المتلقي، ثمة قواعد، أطلق عليها" فان دايك " "القواعد الكبرى"، يلجأ إليها لاستخلاص" البنية الكبرى "وهي تتمثل في": الحذف، والاختيار، والتعميم ، والتركيب والبناء ؛ فالحذف هو اختصار المتتاليات أو أجزاء النص إلى الدرجة القصوى ، والاختيار لا يختلف كثيرًا عن الحذف، لأّنه يعني الانتقاء من عناصر متعددة .عنصرًا واحدًا ، والتعميم يعني به حذف بيانات متعددة، والتعويض عنها بواحد فحسب، والتركيب والبناء طريقة تعتمد على دمج تفصيلات متعددة في بنية واحدة(صلاح فضل ، ٢٠٠٤ ، ٢٥٧-٢٥٩)

وبناء على هذا، فإن التوصل إلى المعنى الشامل للنص أي بنيته الكبرى يعتمد على مبدأ اختصار العبارات المكررة، ويتضح أن" فان دايك "يستنبط" البنية الكبرى "للنص، من قضايا سطح النص حين يطبق سلسلة العمليات التي سماها "القواعد الكبرى" (عبد الخالق فرحان شاهين ، ٢٠١٢ ، ٧٢) .

أما فيما يتعلق بمفهوم" **التغريض** "الذي يشير إلى الكلمات الوظيفية في النص، والتي تحيل إلى" البنية الكبرى "أو" موضوع الخطاب (محمد خطابى ٢٠٠٦ ، ٢٩٣)،

حاول" فان دايك"، وغيره من علماء النص التماس بعض المفاتح الظاهرة التي تشير إلى "البنية الكبرى للنص"؛ وذلك مثل : العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية ، واسم الكاتب ، وبعض التراكيب والعبارات الافتتاحية أو الاستهلالية (فان ديك ، ت. سعيد البحيرى ، ٢٠٠٥ ، ٢٤٩)، ومن هذا المنطلق يمكن أن يعد العنوان مثلا بما يقدمه من وظيفة إدراكية مهمة تهيئ المتلقي لبناء تفسير للنص جزءًا من البنية الكبرى (فان ديك ، ت. سعيد البحيرى، ٢٠٠٥، ٨٨)، وأن مفهوم التغريض ذو علاقة وثيقة مع موضوع الخطاب ومع عنوان النص ، وتتجلى العلاقة بين العنوان وموضوع الخطاب في كون الأول"تعبيرًا ممكنًا عن الموضوع " (محمد خطابى ٢٠٠٦، ٢٩٣) .

وثمة أمر في غاية الأهمية هو أن العلاقات الدلالية لا تتحدد فقط من خلال العلاقة بين القضايا الصغرى أو البنى الصغرى، وإنّما تتحدد -أيضًا - من خلال العلاقات الواقعة بين أجزاء أكبر من النص، ولهذا يقدم" فان دايك "مصطلح" مشهد Episode" لوصف الوحدات الدلالية الأكبر من البنية الصغرى، ويدل المصطلح آنف الذكر على تتابع من القضايا المتتاليات الجملية (عبد الخالق فرحان شاهين ،٢٠١٢ ، ٧٣) .

مبادىء الحبك وآلياته:

١. **السياق** : فالمعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية أى وضعها فى سياقات لغوية، فضلًا عن بعض الخصائص المميزة للسياق (أحمد مختار عمر، ١٩٨٩، ٦٨؛ برون ويول : ت. لطفى الزليطى ، ومنير التريكى، ١٩٩٧ : ٤٧)، هي:

- **المرسل** : وهو المتكلم أو الكاتب الذى ينتج القول .
- **المتلقى** : وهو المستمع أو القارىء الذى يتلقى القول .
- **الحضور** : وهم مستمعون آخرون حاضرون يسهم وجودهم فى تخصيص الحدث الكلامى .
- **الموضوع** : وهو مدار الحدث الكلامى .

- **المقام** : وهو السياق الزمانى والمكانى للحدث التواصلى ، وكذلك الوضع الجسمى للأطراف المشاركة من حيث هيئة الجسم وطبيعة الحركة وتقاسيم الوجه
- **القناة** : وهى الوسيلة التى يتم بها التواصل بين المشاركين فى الحدث الكلامى: كلام ، كتابة، إشارة .
- **الشفرة المستعملة** : ويقصد بها اللغة أو اللهجة أو الأسلوب المستعمل .
- **صيغة الرسالة** : ما هو الشكل المقصود ؟ وهل هو حديث عابر غير رسمى أم مناظرة أم خطبة أم حكاية أم قصيدة .
- **الطابع** : ويتعلق الأمر بتقييم الكلام .
- **الغرض** : أى أن ما يقصده المشاركون ينبغى أن يكون نتيجة للحدث التواصلى.

٢. **التأويل والتشابه** : يعد التأويل آلية من آليات انسجام النص من حيث إنه لا يمكننا أن نتبين انسجام نص ما إلا إذا فهمناه، والقارىء أو السامع لكى يفهم النص المكتوب أوالمنطوق يحتاج إلى جهد تأويلى يمكنه من معرفة معانى الألفاظ والعبارات حسب السياقات التى وردت فيها، ويمكنه من رصد العلاقات الخفية الرابطة بين أجزاء الخطاب (محمد خطابي، ٢٠٠٦، ٥٦).

٣. **موضوع الخطاب (البنية الكبرى)** : عني الباحثون ببحث العلاقات الدلالية بين المتواليات الجملية فى النص وكيفية إسهامها فى تحديد موضوع الخطاب، واعتمادًا على هذه العلاقات الدلالية حددوا موضوع الخطاب " بأنه بؤرة الخطاب التى توحده، وتكون الفكرة العامة له"(عزة شبل ،٢٠٠٩، ١٩٦)، وقد أشار محمد خطابى(٢٠٠٦، ١٨٠) قائلا نفصد بموضوع الخطاب بنية دلالية يصب فيها مجموعة من الآيات بتضافر مستمر عبر متواليات قد تطول أو تقصر حسب ما يتطلبه الخطاب من إيجاز أو إطناب أو شرح.

أدوات الدراسة ، وإجراءاتها

يعرض هذا الجزء من الدراسة أدواتها، ومواد المعالجة االتجريبية، وإجراءاتها؛ حيث يلقى الضوء على أدوات الدراسة ، والإجراءات التى اتبعت في إعداد الاستراتيجية المقترحة، ثم بيان إجراءات تطبيق الدراسة ؛ سعيًا للتحقق من صحة فروضها.

بناء أدوات الدراسة:

أ. **اختبار مهارات تذوق النص الشعري لطلاب الصف الأول الثانوي:**

تطلب بناء هذا الاختبار تحديد مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

✦ **إعداد قائمة مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي،** وقد أعدت القائمة وفقًا لما يأتي:

- **تحديد الهدف من القائمة:** يهدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد مهارات تذوق النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي يستند إليها في بناء اختبار مهارات تذوق النص الشعري لطلاب الصف الأول الثانوي، والتي يمكن تنميتها لديهم باستخدام الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي.
- **المصادر التي استند إليها في اشتقاق قائمة مهارات تذوق النص الشعري:**
- القوائم السابقة التي عنيت بتحديد مهارات التذوق الأدبي لطلاب الصف الأول الثانوي
- الدراسات والبحوث والكتابات العربية وغير العربية ذات الصلة بالتذوق الأدبي؛ وبخاصة تذوق النص الشعري؛ لتحديد ماهيته، وأبعاده، ومجالاته، وراجعت الأدوات المستخدمة في قياس التذوق الأدبي في تلك الدراسات.
- نواتج التعلم المتوقعة من دراسة الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى كما وردت فى وثيقة تطوير المناهج المصرية (٢٠١٠) ؛ حيث يتوقع من الطالب فى هذا الصف أن يكون قادرًا على أن :
  - يتعرف الضوابط البلاغية والنقدية، والقوالب الأدبية، وتطورها عبر العصور.

- يستنتج الجوانب الجمالية الأدبية من النصوص التى يدرسها ، ومن نصوص لم يدرسها.
- يقرأ النصوص الشعرية قراءة ممثلة للمعنى.
- يستخدم القواعد النقدية، والبلاغية فى تحليل النصوص، والحكم عليها .
- يتأثر بالتراث الأدبي فى المجالات المختلفة؛ بما يحثه على الدراسة والتحليل.

- مسودة وثيقة معايير المتعلم فى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم ، ٢٠٠٩).
- موضوعات النصوص الشعرية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.
- **تحديد مجالات القائمة:** بالاطلاع على الكتابات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة؛ وعرض المعيار على المحكمين؛ اشتقت الباحثتان ثلاثة مجالات لمهارات تذوق النص الشعري، وحُدد ثلاثة أبعاد لكل مجال، ولكل مجال أربعة مهارات، ويمكن عرض المجالات على النحو الآتي:
  - يمثل المجال الأول **الجانب العقلي** كمهارات لتحليل النص الشعري؛ لفهمه واستيعاب فكرته، بوصف الفِكَر هي البناء الأساس لأي عمل أدبي، وبها يحكم على أصالته؛ فيحاول الطالب الحكم على الفكرة العامة للنص بدراسة الفِكر الفرعية؛ فيحدد مصدرها، ومناسبتها،وعمقها، وصحتها، وحداثتها، ومدى وفائها بالمعنى العام.
  - ويمثل المجال الثاني **الجانب الوجداني** كمهارات لفهم الحالة الوجدانية التي تسود النص ؛ من الأحاسيس والانفعالات والمشاعر،التي يبدع الأديب في نقلها للمتلقي؛ فيشعر بأن الكلام كلامه، والشعور شعوره، وكأنه صاحب التجربة؛ فيحاول الطالب استيعاب مدى صدقها (هل هي تنبع عن سبب صحيح أم زائف؟)، وقوتها(هل توجد حالة من التوحد بين شعور الشاعر وشعور المتلقي؟)

- ويمثل المجال الثالث**الجانب الجمالي** كمهارات للغوص فى أعماق الأسلوب الذي يستخدمه الشاعر لتوصيل فكره على نحو يستحسنه المتلقي؛ فيفحص قدرة الشاعرعلى التعبير على نحو مؤثر في المتلقي ؛ فيحاول الطالب تقييم قدرة الشاعر على رسم الخيال و تجسيد المعاني، والأشياء، والأشخاص، وتصوير الطبيعة؛ وكأنه يرى مالا يرى، ويستحضر ما لاليس حاضرًا.

ضبط قائمة مهارات تذوق النص الشعري، اتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

صدق القائمة : عُرضت القائمة على (١٠) عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وفي مجال النقد الأدبي، والموجهين، والمدرسين؛ للتأكد من صلاحيتها للاستخدام، وإبداء آرائهم فى ضوء مدى ارتباط كل جملة بالبعد الذى تندرج تحته، ومدى وضوح صياغة جمل القائمة، وما يرونه من إضافة أية ملحوظات أخرى، وقد جاءت نتائج نسب اتفاق المحكمين على مفردات المعيار متجاوزة نسبة ٨٠% .

القائمة فى صورتها النهائية:

تكونت قائمة المهارات فى صورتها النهائية من ثلاثة مجالات رئيسة، وكل مجال رئيس تكون من ثلاثة أبعاد فرعية، وكل بُعد تكون من أربع مهارات متدرجة من (١) إلى (٤) لقياس مدى التمكن من كل بعد على حدة ، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

- **المجال العقلي**، ويتضمن:
  - التمييز بين المعنى الحقيقى ، والمجازى بالنص . (٤ مهارات)
    - تمييز الصور البلاغية ، وغير البلاغية
    - تحديد أثر الصورة البلاغية فى النص .
    - تحديد مدى ملاءمة الصور للخيال فى النص .
    - إبراز أثر الصورة فى إثارة المشاعر.
  - التمييز بين الفكرة الرئيسة ، والفكر الثانوية للنص .(٤ مهارات)
    - تحديد الفكرة الرئيسة بالنص.

- تحديد الفكر الفرعية بالنص الأدبي .
- الربط بين الفكرة الرئيسة ، والفكر الفرعية بالنص الأدبى .
- استنتاج الأدلة ، والشواهد ، والبراهين من النص الأدبى.

◆ تقييم الفكرة الرئيسة فى النص . (٤ مهارات)

- تقييم ترتيب الفكر فى النص .
- تحديد الفكر المرتبطة بالنص ، وغير المرتبطة به .
- استنتاج الفكرة الضمنية للنص .
- استخلاص الدروس، والعبر من النص الأدبى .

▶ **المجال الوجداني**، وتضمن:

◆ تمييز التوافق بين تجربة الأديب، والصياغة اللغوية للنص. (٤ مهارات)

- تحديد العاطفة السائدة بالنص .
- تحديد مدى ملاءمة الألفاظ لعاطفة الشاعر.
- تمييز سمات العاطفة من حيث الصدق، و القوة.
- البرهنة على قوة العلاقة بين العاطفة، و الألفاظ؛ أو ضعفها

◆ الحكم على مدى انفعال الأديب بتجربته (٤ مهارات)

- تلخيص أوجه الإفادة من تجربة الشاعر.
- اختيار أصدق الأبيات تعبيرًا عن عاطفة الشاعر.
- رصد الظواهر البلاغية ، والنحوية التى يبنى عليها الشاعر نصه .
- اكتشاف مواطن القوة ، والضعف فى النص .

◆ تقييم التجربة الشعورية للشاعر بالنص . (٤ مهارات)

- تحديد سمات العاطفة ؛ من حيث: الثبات ، والتنوع.
- تقييم تلاؤم الألفاظ مع العاطفة المسيطرة على الشاعر.
- الربط بين العاطفة ، وألفاظ النص .
- تحديد عناصر تميز الشاعر؛ من خلال البناء اللغوى للنص

- **المجال الجمالي**، وتضمن:
  - تقييم مستوى المعانى المتناولة فى النص. (٤ مهارات)
    - تحديد اللفظ الأدق فى إبراز المعنى .
    - تحديد الوضوح ، والغموض فى المعنى .
    - تفسير العلاقات بين: الألفاظ ، ومعانيها .
    - تقييم أثر المعانى فى إشاعة الجو النفسى .
  - الحكم على مدى انتقال الشاعر من معنى لآخر. (٤ مهارات)
    - تحديد المعانى المتشابهة فى النص .
    - الموازنة بين المعانى المتداخلة .
    - تحديد أوجه الزيادة ، والنقصان فى المعانى .
    - تحديد مدى ترابط المعانى الظاهرية ، والمعانى الخفية التى يتضمنها النص.
  - الحكم على مدى تناسب الفكر، والألفاظ والتعبيرات. (٤ مهارات)
    - التعبير عن الفكر، والآراء بصورة واضحة .
    - التمييز بين الرأى ، والحقيقة .
    - وصف حالة الشاعر الوجدانية .
    - التدليل على صحة الفكرة ، أو خطئها ؛ بالحجج ، والأسباب المنطقية .

- **إعداد اختبار مهارات تذوق النص الشعري:**
  - **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس **مدى تمكن** طلاب الصف الأول الثانوي من مهارات تذوق النص الشعري، والتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي في تنمية تلك المهارات.
  - **بناء الاختبار** : استندت الباحثتان إلى مجموعة من المصادر، هي:
  - الاطلاع على الكتابات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بالتذوق الأدبى؛ لتحديد ماهيته ومهاراته .

- الكتابات التربوية المتعلقة بخصائص طلاب المرحلة الثانوية، وسماتهم والخاصة بطلاب الصف الأول الثانوى، والتى تقع ضمنها عينة الدراسة .
- وثيقة اللغة العربية لمركز تطوير المناهج المصرية ، والتى تتضمن نواتج التعلم المستهدفة من تدريس النصوص للمرحلة الثانوية .
- وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية بالتعليم العام لهيئة ضمان الجودة والاعتماد.
- الاختبارات السابقة في مجال قياس التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي المنشورة في الدراسات والأبحاث السابقة.
- قائمة مهارات تذوق النص الشعري التي أُعدت في الخطوة السابقة.

▪ **وصف اختبار مهارات تذوق النص الشعري** أُعد اختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ مكونًا من (٣٦) سؤالًا، (١٢) سؤالًا لكل مجال من مجالات تذوق النص الشعري ، وفيما يلي جدول رقم (١) يوضح أسئلة الاختبار التي تقيس كل مهارة من مهارات تذوق النص الشعري.

جدول رقم (١) مهارات تذوق النص الشعري والأسئلة التي تقيسها

مجالات التذوق	أبعاد التذوق في كل مجال.	المهارة	رقم السؤال
المجال العقلي	التمييز بين المعنى الحقيقي، والمجازى بالنص	تمييز الصور البلاغية، والصورغير البلاغية	١٧
		تحديد أثر الصورة البلاغية فى النص	١٥
		تحديد مدى ملاءمة الصور للخيال فى النص.	٣٤
		إبراز أثر الصورة في إثارة المشاعر	١٢
	التمييز بين الفكرة الرئيسة الثانوية للنص	تحديد الفكرة الرئيسة بالنص.	١
		تحديد الفكر الفرعية بالنص الأدبي.	٢
		الربط بين الفكرة الرئيسة ، والفكر الفرعية بالنص الأدبى .	٨
		استنتاج الأدلة، والشواهد، والبراهين من النص الأدبى.	٤
	تقييم الفكرة الرئيسة فى النص	تقييم ترتيب الفكر فى النص .	٢٥
		تحديد الفكر المرتبطة بالنص ، وغير المرتبطة به .	٢٤
		استنتاج الفكرة الضمنية للنص .	٢٣
		استخلاص الدروس، والعبر من النص الأدبى .	٢٠
المجال الوجداني	تمييز التوافق بين تجربة الأديب، والصياغة اللغوية للنص	تحديد العاطفة الساندة بالنص .	١٤
		تحديد مدى ملاءمة الألفاظ لعاطفة الشاعر.	٥
		تمييز سمات العاطفة من حيث الصدق ، والقوة .	٢٩
		البرهنة على قوة العلاقة بين العاطفة، والألفاظ ؛ أو ضعفها	٣١
	الحكم على مدى انفعال الأديب	تلخيص أوجه الإفادة من تجربة الشاعر.	١٣
		اختيار أصدق الأبيات تعبيرًا عن عاطفة الشاعر	١١

مجالات التذوق	أبعاد التذوق في كل مجال.	المهارة	رقم السؤال
	بتجربته	رصد الظواهر البلاغية ، والنحوية التي يبنى عليها الشاعر نصه.	٣
		اكتشاف مواطن القوة ، والضعف في النص	٣٦
	تقييم التجربة الشعورية للشاعر بالنص	تحديد سمات العاطفة ؛ من حيث: الثبات ، والتنوع.	٦
		تقييم تلاؤم الألفاظ مع العاطفة المسيطرة على الشاعر.	٧
		الربط بين العاطفة ، وألفاظ النص .	١٠
		تحديد عناصر تميز الشاعر؛ من خلال البناء اللغوى للنص	٣٣
المجال الجمالي	تقييم مستوى المعانى المتناولة فى النص	تحديد اللفظ الأدق في إبراز المعنى .	٢٢
		تحديد الوضوح ، والغموض في المعنى .	٢٦
		تفسير العلاقات بين: الألفاظ ، ومعانيها .	٢١
		تقييم أثر المعانى فى إشاعة الجو النفسى .	٣٠
	الحكم على مدى انتقال الشاعر من معنى لآخر	تحديد المعانى المتشابهة فى النص .	٢٧
		الموازنة بين المعانى المتداخلة .	٣٢
		تحديد أوجه الزيادة ، والنقصان فى المعانى .	٢٨
		تحديد مدى ترابط المعانى الظاهرية ، والمعانى الخفية التى يتضمنها النص.	٣٥
	الحكم على مدى تناسب الفكر، والألفاظ والتعبيرات	التعبير عن الفكر، والآراء بصورة واضحة .	١٩
		التمييز بين الرأى ، والحقيقة .	٩
		وصف حالة الشاعر الوجدانية	١٨
		التدليل على صحة الفكرة ، أو خطئها ؛ بالحجج ، والأسباب المنطقية.	١٦

- **ضبط الاختبار باتباع الإجراءات الآتية :**

حساب صدق الاختبار: عرضت الصورة الأولية للاختبار على (١٠) محكمًين من أعضاء هيئة التدريس فى مجال النقد الأدبي، ومجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والمدرسين و الموجهين بالمرحلة الثانوية ؛ وللتأكد من صلاحية الاختبار للاستخدام وإبداء آرائهم فى ضوء ما يأتى :

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى ارتباط كل سؤال بمهارات تذوق النص الشعري.
- مدى وضوح صياغة أسئلة الاختبار.
- إضافة أية ملحوظات أخرى .

وقد جاءت نتائج نسب اتفاق المحكمين على اختبار تذوق النص الشعري ما بين ٧٨.٥% ، وبين ١٠٠% ، وهى نسبة مقبولة لتطبيق الاختبار، وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملحوظات على الاختبار؛ تمثلت في : تعديل صياغة بعض الأسئلة ، ووضع الأسئلة التى تتسم بالسهولة فى بداية الاختبار ، وتوضيح بعض الكلمات الصعبة فى الأبيات موضع الأسئلة .

التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري : بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، طُبق على عينة استطلاعية قوامها (٥١) طالبًا ، وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى من خارج عينة الدراسة بفصل (٤/١) بمدرسة الرمل الثانوية بنات، وعددهم ٢٤ طالبة ، وبفصل (٩/١) بمدرسة المشير الجمسى الثانوية بنون وعددهم ٢٧ طالبًا، وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات تذوق النص الشعري ؛ لتحديد زمن الاختبار، وثباته .

تحديد زمن الاختبار : حُسب زمن اختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ وقدر حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول طالب انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وآخر طالب انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية؛ (٩٠) دقيقة.

ثبات الاختبار : وقد تُحقق من ثبات الاختبار من النتائج التي حصلت عليها الباحثتان من التجريب الاستطلاعي؛ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠.٧٤)، وهي قيمة تدل على أن اختبار مهارات تذوق النص الشعري على درجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقه على عينة البحث.

الاختبار فى صورته النهائية : تَكون اختبار مهارات تذوق النص الشعري فى صورته النهائية من ثلاثة مجالات ، وكل مجال يتكون من اثنى عشر سؤالًا .

إعداد مفتاح إجابة أسئلة اختبار مهارات تذوق: أعدت الباحثتان مفتاح إجابة أسئلة الاختيار من متعدد التي تقيس مهارات تذوق النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي

ب. إعداد مقياس الوعي ببنية النص الشعري:

- **تحديد أبعاد الوعي ببنية النص الشعري؛** قُسمت أبعاد الوعي ببنية النص الشعري إلى فئتين: التقييم الذاتي، والإدارة الذاتية؛ فيشمل التقييم الذاتي: المعرفة التقديرية عن التعرف، والمعرفة الإجرائية، أو معرفة كيفية التعرف، والمعرفة الشرطية .أما الإدارة الذاتية فتتضمن قدرة القارئ على التخطيط، والتحليل.

- **بناء المقياس:**اعتمدت في ذلك على المقياس الذي أعده " باريس" Paris، و"جاكوبس"Jacobs، للكشف عن مدى وعي التلاميذ ببنية النص، قد اختبر هذا المقياس من حيث فاعليته واستخدامه من قبل عدد من ذوي التخصص (Melain, K.&Others, 1991:81) ، وقد اختارت الباحثتان هذا المقياس لاستخدامه في قياس الوعي ببنية النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ نظرًا لاتفاق محاوره مع تعريف الدراسة الحالية للوعي ببنية النص الشعري؛ فضلًا عن أنه طبق على عينة تتقارب عمريًا مع عينة الدراسة الحالية، وبعد تعريبه ، أعيد صوغ بعض المفردات؛ لتكون أكثر تركيزًا على بنية النص الشعري، وفيما يلي جدول رقم (٢) يوضح أبعاد مقياس الوعي ببنية النص الشعري، والأسئلة التي تقيسها.

جدول رقم (٢) أبعاد مقياس الوعي ببنية النص الشعري، والأسئلة التي تقيسها

مسلسل	أبعاد الوعي	أرقام الأسئلة
١.	التخطيط	١
٢.	التخطيط	٢
٣.	المعرفة الشرطية	٣
٤.	الضبط	٤
٥.	الضبط	٥
٦.	المعرفة الشرطية	٦
٧.	التخطيط	٧
٨.	المعرفة الشرطية	٨
٩.	التقويم	٩
١٠.	المعرفة الشرطية	١٠
١١.	التخطيط	١١
١٢.	التقويم	١٢
١٣.	التخطيط	١٣
١٤.	التقويم	١٤
١٥.	التقويم	١٥
١٦.	التقويم	١٦
١٧.	الضبط	١٧
١٨.	الضبط	١٨
١٩.	المعرفة الشرطية	١٩
٢٠.	التقويم	٢٠

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

طُبق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٥١) طالبًا ، وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوى من خارج عينة الدراسة بفصل (٤/١) بمدرسة الرمل الثانوية بنات، وعددهم ٢٤ طالبة، وبفصل (٩/١) بمدرسة المشير الجمسى الثانوية بنون وعددهم ٢٧ طالبًا، وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية لمقياس الوعي ببنية النص الشعري ؛ لتحديد زمن الاختبار، وثباته .

تحديد زمن المقياس: حُسب زمن مقياس الوعي ببنية النص الشعري؛ وقدر حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول طالب انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، وآخر طالب انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار؛ فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية؛ (٣٠) دقيقة.

ثبات المقياس: وقد تحققت الباحثتان من ثبات المقياس من النتائج التي حُصل عليها من التجريب الاستطلاعي؛ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠.٨١٠)، وهي قيمة تدل على أن مقياس الوعي ببنية النص الشعري على درجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقه على عينة البحث.

بناء الاستراتيجية المقترحة :

- **تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي؛** فقد تطلب بناء الاستراتيجية تحديد أسسها ، من حيث:
  - دراسة البحوث والكتابات العربية والأجنبية ذات الصلة بعلم اللغة النصي؛ وبخاصة مفهوم التماسك النصي، وأبعاده، وآلياته، ومظاهره، ومعاييره.
  - تحديد معايير التماسك النصي كما تتجلى في تحليل النص الشعري.

- واستُطلع رأي الخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، والأدب والنقد، والبلاغة في مدى ارتباط هذه المعايير بمجال الدراسة، ومناسبتها لطلاب الصف الأول الثانوي.

❖ **تحديد مواصفات الاستراتيجية المقترحة لتدريس النصوص الشعرية** على ضوء معايير التماسك النصي، من خلال تحديد:

- الأهداف العامة للاستراتيجية المقترحة.
- خطوات تحليل النص الشعري علي ضوء الاستراتيجية المقترحة.
- أدوار المعلم ، والمتعلم.
- المناشط ، ومصادر التعلم .
- أساليب التقويم.

وقد صممت إجراءات الاستراتيجية المقترحة وفقًا لمعايير التماسك النصي على النحو التالي :

١-التمهيد وتهيئة الطلاب للدرس.

٢-القراءة الخارجية للنص، والتعرف علي مبدع النص وبكلمة موجزة عن حياته، وعصه فيما له علاقة بالنص.

٣-تقديم موضوع النص؛ فيقرأ المعلم النص قراءة سليمة بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى ؛ حيث يصور في قراءته ما يزخر به النص من عواطف وقوة تأثير، وتعقب قراءة المعلم بقراءة الطلاب ، وتكون قراءة كل منهم مقتصرة على جزء من النص، مع عناية المعلم بتصويب الأخطاء تصويبًا مباشرًا سريعًا ؛ حتى لا يثبت الخطأ في أذهانهم، على أن تتكرر قراءات الطلاب إلى أن يتعرفوا على النص ويحسنوا قراءته ، أما إجادة القراءة ؛ فتترك إلى ما بعد شرح النص ودراسته.

٤-إثراء الرصيد اللغوي للطلاب؛ من خلال القراءات الأولية للنص يجتهد المعلم في تعيين المفردات والتراكيب اللغوية الجديرة بالشرح؛ وليس على المعلم أن

يكثر من الشرح اللغوي للكلمات والتراكيب؛ وإنما يتوقف على بعضها بما يجده كافيًا لإدراك الطالب المعنى، على أن يشرح بالتعرف المعجمي على معنى الكلمة، ثم التعرض لما توحي به من دلالات انطلاقًا من السياق الذي وظفت فيه.

٥-دراسة المكون الموضوعي للنص (موضوع النص، وفكرته تفصيلاً)، فيصوغ المعلم أسئلة مبسطة تسمح لأكبر عدد ممكن منهم بالمشاركة في الدرس.

٦-القراءة الداخلية للنص وإعادة تركيب عناصره بتفحص مظاهر السبك والحبك في تركيب أبياته ؛ فعلى المعلم أن يعرف طلابه تلك المظاهر من باب الدراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة، ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النص؛ فيصل بهم إلى إدراك الانسجام الدلالي في النص والاتساق القائم بين جمله وفق منهج التحليل الداخلي، فيحلل المعلم كلمات النص وجمله لما يأتي:

أ- تحديد العنصر الإحالي (الضمائر- أسماء الإشارة- الاستبدال- الوصل...)، وتحديد نوع الإحالة (قبلية- بعدية)، ومداها(قريبة- بعيدة)، والهدف منها.

ب-استخراج العنصر المحذوف (فاعل- مفعول- مضاف إليه، وتحديد قرينة الحذف، والغاية منه).

ج-تحليل كلمات النص، وجمله؛ لاستعراض أدوات الربط المستخدمة في النص، مثل (حروف العطف- وحروف الجر- أدوات الاستفهام- ...).

د- استنتاج العنصر المعجمي الذي تكرر؛ بتحديد اللفظ الذي يذكر أولًا؛ بوصفه العنصر الإشاري، والكلمة المكررة ، وتحديد أشكال التكرار(التكرار بالكلمة نفسها- التكرار بالترادف- التكرار بالاسم الشامل- التكرار بالاسم العام...).

هـ- استخراج ترابط عنصرين ؛ ذكرا مكررين في سياقات مختلفة (التضاد أوالتباين- علاقة الجزء بالجزء- الانداج في قسم عام).

و- تحديد آليات التماسك الدلالي التي تحقق الوحدة العضوية داخل وحدات النص وعلى مستوى المعاني والأفكار الواردة في النص؛ فتحدد علاقات المعنى؛ مثل: (السببية، والعموم والخصوص، والتفصيل، ومعلومات عن تنظيم الأحداث، والتماسك فيما يتصل بالتجربة الإنسانية)

ز- التحليل الدلالي للنص من خلال دراسة صور النص ورموزه والأساليب الموجودة به، والمحسنات البديعية وأثرها في موسيقي النص الداخلية، علاوة علي تحديد أهم عناصر تشكيل الصورة في النص.

٧- تحديد بنية النص؛ فيساعد المعلم طلابه على اكتشاف مكونات القصيدة، وخصائصها.

٨- إجمال القول في تقدير النص ، والخروج ببعض الأحكام عن النص وكاتبه؛ بتلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص مع التأكيد على أبرز خصوصيات فن التوظيف اللغوي عند الشاعرللتعبير عن فكره، وكذا طريقته في الإفصاح عن معانيه وعن الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي، وتعكس رؤيته الجمالية ؛ ويتوصل الطلاب بمساعدة المعلم إلى تقدير النص عن طريق صوغ المعلم أسئلة مدققة مناسبة كفيلة بإبراز الجانب الفكري والوجداني والجمالي في النص .

- **إعداد دليل المعلم:**

وانطلاقًا من هذه المعطيات أعدت الباحثتان دليلًا للمعلم يتضمن الخطوات الإجرائية لتنفيذ الاستراتيجية، مع تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم قبل تنفيذ خطوات الاستراتيجية ، وفي أثناء التنفيذ، وبعده، وروعي عند بناء الدليل :

- الصياغة الإجرائية لأهداف تدريس النصوص الشعرية.
- تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ الاستراتيجية.
- تحديد أدوار الطلاب ، وتحديد أدوار المعلم في أثناء تنفيذ الاستراتيجية.

- تحديد أساليب التقويم.

- **إعداد كتاب الطالب:**

- أعد كتاب الطالب مشتملًا للمكونات الآتية:

- المقدمة.
- جدول الوحدات، والدروس الخاصة بكل وحدة
- الدروس التجريبية ، ويشمل كل درس ما يأتى : عنوان الدرس، أهدافه ، والمناشط وأوراق العمل المقترحة لتحقيق أهداف الدرس.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أ- **اختيار عينة الدراسة** : اختيرت عينة الطلاب من مدرسة جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين وعددهم (٦٠) طالبًا ، وعينة من مدرسة هدى شعراوى الثانوية بنات ، وعددهن (٥٠) طالبة.

ب- **إحداث التكافؤ بين المجموعتين الضابطة، والتجريبية** : للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى المستوى الاجتماعى، والاقتصادى، والثقافى طُبق مقياس المستويات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للأسرة (لمرزوق عبد المجيد) على طلاب المجموعتين.

جدول رقم (٣) نتائج تطبيق مقياس المستوي الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي

المتغيرات	قيمة(ت)	نوع الدلالة عند مستوى ٠.٠٥
درجة مقياس المستوي الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي	١.٠١٤	غير دالة

وبعد تطبيق المقياس على المجموعتين عينة الدراسة ، وجد أن الفرق بين المتوسطين يساوى (٢.٠٤)، وأن قيمة (ت) تساوى (١.٠١٤) ، وهى فروق بسيطة يمكن معها قبول عدم وجود اختلاف كبير بين المجموعتين فى المستوي الاجتماعي،

والاقتصادي ، والثقافي، وأظهر التحليل الإحصائى أن الفروق (غير دالة) إحصائيًا بين المجموعتين عند مستوى (٠.٠٥) .

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

هدف التطبيق القبلي لأدوات الدراسة إلى التأكد من أن جميع أفراد عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة ؛ متساوون فى المستوى المبدئى فيما يتعلق بالتمكن من مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته؛ وذلك قبل البدء فى تنفيذ الاستراتيجية المقترحة ؛ ومن ثم فإن أية فروق فى هاتين السمتين تعزى إلي استخدامها

وبعد تصحيح الأدوات، ورصد درجات الطلاب تمت المعالجة الإحصائية للدرجات الخام، وتُحقق من صحة الفرض الصفرى الآتى: **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى α ≤٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس القبلى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري.** وللتحقق من هذا الفرض: حسبت المتوسطات، والتباينات، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وطبق اختبار (ت) (t.test)، وكانت النتائج كما يأتى :

جدول رقم (٤) الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية فى القياس القبلى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		نوع الدلالة
						٠.٠٥	٠.٠١	عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	١٠٥	١٦.٢٥	٥.٠٢	٢١٣	١.٥٤٠	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	غير دال
التجريبية	١١٠	١٧.٤٢	٦.٠٩					

يتضح من الجدول رقم (٢) عدم وجود فرق بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري، ويظهر– أيضًا– أن درجات الحرية هى (٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة هى (١.٥٤٠) ، وهى أقل من قيمتها الجدولية التى بلغت (١.٦٥) عند مستوى ٠.٠٥، وعند مستوى (٠.٠١) هى (٢.٣٤) ، وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق ثبت أنه غير دال ؛ مما يدل على تساوى

المجموعتين فى المستوي فى اختبار مهارات تذوق النص الشعري قبل البدء فى تجربة الدراسة .

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة ، والتجريبية فى الوعي ببنية النص الشعري؛ تطلب الأمرالتحقق من الفرض الصفرى الآتى : **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى α ≤٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس القبلى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري.**

حُسبت المتوسطات، والتباينات، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية فى الوعي ببنية النص الشعري، وطبق اختبار (ت) (t.test)، وهذا ما يوضحه الجدول الآتى :

جدول رقم (٥) الفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة ، والتجريبية فى القياس القبلى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري :

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		نوع الدلالة
						٠.٠٥	٠.٠١	عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	١٠٥	٠.٨٤	٠.٨٢	٢١٣	٠.٦٨٠	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	غير دال
التجريبية	١١٠	٠.٩٢	٠.٩٠					

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فرق بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية فى التطبيق القبلى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري ، ويظهر أيضًا أن درجات الحرية هى (٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة هى (٠.٦٨٠) وهى أقل من قيمتها الجدولية التى بلغت (١.٦٥) عند مستوى (٠.٠٥) ، و(٢.٣٤) عند مستوى (٠.٠١) ، وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى (٠.٠٥) ثبت أنه غير دال؛ مما يدل على تساوى المجموعتين فى الوعي ببنية النص الشعري قبل البدء فى تجربة الدراسة.

ج- تدريب معلمى المجموعة التجريبية :

أسفر اختيار العينة التجريبية للدراسة عن اختيار اثنين من المعلمين ، وكان الهدف من تدريبهم؛ تزويدهما بالأسس اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتطلب هذا التدريب ثلاث لقاءات كما يلى:

جدول رقم (٦) خطة تدريب معلمى المجموعة التجريبية:

اللقاء	ما تم من إجراءات	الأدوات والمعينات
الأول	- تعريف التماسك النصي ، وأهميته ، ومهاراته . - الأمور التى يجب مراعاتها عند تطبيق الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي. - توزيع دليل المعلم .	- جهاز حاسوب متنقل وعرض توضيحى (باوربوينت) . - دليل المعلم .
الثانى	- مناقشة ملاحظات المعلمين على دليل المعلم . - الإجابة عن استفساراتهم ، وأسئلتهم . - شرح كيفية استخدام الدليل .	- جهاز حاسوب متنقل . - بطاقات ودليل المعلم .
الثالث	- التعريف بكيفية حث الطلاب على الوعي ببنية النص الشعري - معرفة كيفية تقسيم مجموعات العمل وتقييمها.	جهاز حاسوب متنقل ، أوراق ملونة ، وكتاب الطالب .

د_ إجراءات التطبيق :

بدأ التجريب يوم ٢٠١٧/٢/٢٥ وانتهى يوم ٢٠١٧/٤/١ بمدرسة البنين، وبدأ يوم ٢٠١٧/٢/٢٦ ، وانتهى يوم ٢٠١٧/٤/٣ بمدرسة البنات، ودامت خلال هذه الفترة (١٢) حصة لتدريس ثلاثة نصوص شعرية .

متابعة معلمي المجموعة الضابطة:

كان الهدف من متابعة معلمي المجموعة الضابطة توصيف إجراءات التدريس المتبعة في الطريقة التقليدية، كما تحدث فعلًا في الواقع ؛ بوصفها الإجراءات المقارنة بالإجراءات المقترحة في البرنامج، ودليل المعلم.

وقد تابعت الباحثتان حضور بعض الحصص، لمتابعة معلمي المجموعتين التجريبية، الضابطة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الإطار العام للطريقة التقليدية التي اتبعها المعلمان في تدريس النصوص واحدة ، وإن اختلفت بعض إجراءاتها لدى كل منهما، وهي على النحو الآتي:

١- يمهد المعلم للنص تمهيداً مناسباً ، ثم يرشدهم إلى موضعه بالكتاب

٢- يكلف المعلم جميع التلاميذ بقراءة النص قراءة صامتة، ويطلب منهم تحديد الفكرة العامة، وتحديد الكلمات والتراكيب الغامضة.

٣- يناقش التلاميذ في الفكرة العامة للنص والأفكار الفرعية، ويسجل ذلك على السبورة.

٤- يعرف المعلم التلاميذ بقائل النص من خلال عناصر محددة يسجلها على السبورة، مثل: (اسمه، لقبه، كنيته، مولده، حياته، ، أهم انجازاته، أو دواوينه، وفاته...).

٥- يقرأ المعلم النص قراءة جاهرة واضحة معبرة .

٦- يقسم المعلم النص مع التلاميذ إلى وحدات

٧- يدرب المعلم التلاميذ على قراءة أبيات الوحدة الأولى .

٨- يناقش المعلم التلاميذ في معاني المفردات الصعبة بالوحدة ويدونها على السبورة.

٩- يطلب المعلم من التلاميذ شرح أبيات الوحدة وصياغة معانيها في جمل مبتكرة.

١٠- عرض مواطن الجمال التعبيري في الوحدة.

١١- يعالج المعلم الوحدات المتبقية من النص وفقاً للخطوات السابقة .

متابعة معلمي المجموعة التجريبية:

وقد حرصت الباحثتان على متابعة المجموعة التجريبية فى جميع الحصص؛ للاطمئنان على سير تنفيذ الاستراتيجية كما أُعدت ؛ ومما ساعد على ذلك أن مدرسة البنين تعمل كفترة مسائية ؛ مما أتاح حضور جميع حصص تطبيق البرنامج للمدرستين.

وقد روعي عدم التدخل فى شرح المعلم ، والاكتفاء بتدوين الملاحظات ، وإطلاع المعلم عليها بعد الحصة ، وقد حرص بعض موجهى اللغة العربية ، وبعض المدرسين على حضور بعض حصص البرنامج ، وبعد الانتهاء من الحصة كانت الباحثتان تناقشان المعلم فيما دونته من ملاحظات ، وكانت تجيب عن الاستفسارات التي يبديها

المعلم، وقد اطمأنت الباحثتان إلى حسن أداء المعلمين ، وتفاعل الطلاب في الحصة؛ بل وتنافسهم ، وسرعة استجابتهم للمعلم.

نتائج الدراسة : عرضًا ، ومناقشةً ، وتفسيرًا

يتضمن هذا الجزء عرضًا ، وتفسيرًا لنتائج الدراسة ، وصولًا للإجابة عن أسئلتها ، وتوضيحًا لمدى التحقق من صحة فروضها؛ باستخدام أساليب إحصائية مناسبة؛ عولجت بها بيانات تعكس استجابات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية لأداتي الدراسة؛ سعيًا للتحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي في تنمية مهارات تذوق النص الشعري والوعي ببنيته لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وجدير بالذكر أن المغايرة بين المجموعتين:التجريبية، والضابطة تمثلت في تباين استراتيجية التدريس في المجموعتين، وأنَّ محتوى النصوص الشعرية في المجموعتين كان موحدًا، كما يتضمن هذا الجزء توصيات الدراسة، ومقترحاتها.

أولًا عرض نتائج الدراسة :

حاولت الدراسة الحالية الإسهام فى حل المشكلة التى حُددت فى مقدمتها ؛ وذلك بالإجابة عن أسئلتها :

وقد أُجيب عن السؤال الأول ، والذي ينص على : **ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى ؟** ؛ حيث أجريت دراسة نظرية تناولت مهارات تذوق النص الشعري، وأعدت قائمة بمهارات تذوق النص الشعري

وأجيب عن السؤال الثاني، والذي ينص على: **ما أبعاد الوعي ببنية النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟** حيث أجريت دراسة نظرية لتحديد معايير الوعي ببنية النص الشعري المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.

وأجيب عن السؤال الثالث ، والذي ينص على: **ما الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي المستخدمة في تدريس النصوص الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي؟** حيث اطلعت الباحثتان على:

- الكتابات التربوية الحديثة، والدراسات السابقة ذات الصلة بالتماسك النصي ، وكيفية توظيفه في تحليل النص الشعري.
- الكتابات التربوية ذات الصلة بمهارات تذوق النص الشعري ، ومعايير الوعي ببنية النص الشعري.
- نواتج التعلم المتوقعة من دراسة الأدب والنصوص للصف الأول الثانوى (مركز تطوير المناهج المصرية ، ٢٠١٠)، وكتاب النصوص المقرر على الصف الأول الثانوى للفصل الدراسى الثانى للعام ٢٠١٦/٢٠١٧، و مسودة وثيقة معايير المتعلم فى اللغة العربية للتعليم قبل الجامعى (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم مارس ، ٢٠٠٩).

واستندت الباحثتان إلى ذلك في تحديد أسس الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي، وحددتا أهدافها، وخطواتها، وأساليب التقويم فيها، وتجلى ذلك في إعداد كتاب الطالب، وإعداد دليل المعلم .

أما عن الإجابة عن السؤالين: الرابع، والخامس؛ فقد تطلب الأمر التحقق من صحة فرضي الدراسة :

فللإجابة عن السؤال الرابع : الذي ينص على **ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية مهارات تذوق النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟**

تحقق من صحة الفرض الآتي :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري .

للتحقق من صحة الفرض السابق؛ حسبت المتوسطات، والتباينات ، والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات المجموعتين : الضابطة ، والتجريبية فى اختبار مهارات

تذوق النص الشعري، وطبق اختبار (ت) (t.test) للمتوسطات المستقلة. **وهذا ما يوضحه جدول رقم (٧)**

جدول رقم (٧) المتوسط البيانى ، والانحراف المعيارى، وقيم ت للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		نوع الدلالة	
						عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١	عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	١٠٥	٣١.٦٠	٩.٦٢	٢١٣	١٣.٩٥٤	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دال	دال
التجريبية	١١٠	٥٥.٢٥	١٤.٦١						

يتضح من جدول رقم (٧) أن :

- هناك فارقًا بين متوسطي: درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري .
- درجات الحرية هى :(٢١٣) وقيمة ت المحسوبة هي: (١٣.٩٥٤) ، والجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هي: (١.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠١) هى : (٢.٣٤) ؛ وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى ٠.٠٥ ثبت أنه دال عند هذا المستوى .
- قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند درجة الحرية (٢١٣) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فارق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .
- وبذلك تم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات المجموعتين : التجريبية ، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.**

وهذا معناه أن التدريب على استخدام الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي أثر تأثيرًا إيجابيًا في نمو مهارات تذوق النص الشعري، وأنَّ المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات تذوق النص الشعري، ويمكن أن يعزى هذا التفوق للاستراتيجية التي تعرضت لها تلك المجموعة، والقائمة على التماسك النصي؛ فقد أتاحت مشاركة الطلاب جوًا من الثقة المتبادلة بين الطلاب بعضهم وبعضا، وبينهم وبين المعلم ، والرغبة فى التنافس الشريف، وتغيير طريقة اكتساب الطلاب المهارات المتوقع اكتسابهم إياها .

ولكن هذه النتائج لا تقدم مؤشرًا على الفروق بين المجموعتين على مستوى مهارات المجال: العقلي، ولا الجمالي، ولا الوجداني ؛ ولذا كان لابد من تتبع ما بين المجموعتين من فروق فى استجاباتهم لكل مستوى على حدة ؛ من خلال التحقق من الفروض : (أ) ، (ب) ، (ج) من الفرض الأول من فرضي الدراسة.

١- (أ) **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري عند مستوى مهارات المجال العقلي.**

للتحقق من صحة الفرض السابق ؛ حسبت المتوسطات، والتباينات، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية على مستوى مهارات المجال العقلي فى اختبار مهارات تذوق النص الشعري، وطبق اختبار (ت) (t.test)، وهذا ما يوضحه الجدول (٨) :

جدول رقم (٨) المتوسط البياني ، والانحراف المعياري، وقيم ت للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدي على مستوى مهارات المجال العقلي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		مستوى الدلالة	
						عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١	عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	١٠٥	١١.٠٨	٤.٢٤	٢١٣	١٦.٥٣٦	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
التجريبية	١١٠	٢٠.٠٩	٣.٧٥						

يتضح من جدول رقم(٨) أن :

- هناك فارقا بين درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مستوى مهارات المجال العقلي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري .
- درجات الحرية هى :(٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة هى : (١٦.٥٣٦) ، والجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هى : (١.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠١) هى : (٢.٣٤) ؛ وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى ٠.٠٥ ثبت أنه دال عند هذا المستوى .
- قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند درجة الحرية (٢١٣) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فارق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدى على مستوى مهارات المجال العقلي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الصفرى ، وقبول الفرض البديل: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية ، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال العقلي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية**؛ مما يدل على أن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة على مستوى مهارات المجال العقلي فى اختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ وهذه المهارات هى : التمييز بين المعنى

الحقيقى، والمجازى بالنص ، والتمييز بين الفكرة الرئيسة، والفكر الثانوية للنص ، وتقييم الفكرة الرئيسة فى النص.

١- (ب) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الوجداني

وللتحقق من صحة الفرض السابق ؛ حُسبت المتوسطات ، والتباينات ، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين: الضابطة ، والتجريبية على مستوى مهارات المجال الوجداني فى اختبار مهارات تذوق النص الشعري، وطبق اختبار (ت) (t.test) ؛ وهذا ما يوضحه الجدول(٩) :

جدول رقم (٩) المتوسط البيانى ، والانحراف المعيارى ،
وقيم ت للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة ، والتجريبية فى القياس البعدي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الوجداني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠١	مستوى الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	مستوى الدلالة عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	١٠٥	٩.٩٥	٣.٢٣	٢١٣	١٨.٠٦٥	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
التجريبية	١١٠	١٩.٦٥	٤.٥١						

يتضح من جدول رقم (٩) أن :

- هناك فارقًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مستوى مهارات المجال الوجداني لاختبار مهارات تذوق النص الشعري .
- درجات الحرية هى :(٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة هى : (١٨.٠٦٥) ، والجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هى : (١.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠١) هى : (٢.٣٤) ؛ وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى(٠.٠٥) ثبت أنه دال عند هذا المستوى .

- قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند درجة الحرية (٢١٣) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥) ؛ مما يشير إلى وجود فارق دال إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية فى القياس البعدى على مستوى إصدارالحكم فى اختبار مهارات النقد الأدبى ؛ لصالح المجموعة التجريبية .

وبذلك يرفض الفرض الصفرى ، ويقبل الفرض البديل والذي ينص على: **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية ، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الوجداني لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.**

مما الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك اللفظي قد أثرت تأيرًا إيجابيًا فى نمو مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الجمالي، وأن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة على مستوى مهارات المجال الوجداني، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، وهذه المهارات هى: تمييز التوافق بين تجربة الأديب، والصياغة اللغوية للنص، والحكم على مدى انفعال الأديب بتجربته، وتقييم التجربة الشعورية للشاعر بالنص .

١-(ج) لا يوجد فرق فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الجمالي.

للتحقق من صحة الفرض السابق؛ حسبت المتوسطات، والتباينات، والانحرافات لمعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية على مستوى التقييم فى اختبار مهارات تذوق النص **الشعري على مستوى مهارات المجال الجمالي** ، وطبق اختبار (ت) (t.test) ، وهذا ما يوضحه الجدول رقم(١٠)

جدول رقم (١٠) المتوسط البياني، والانحراف المعياري، وقيم ت للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى المجال الجمالي

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		مستوى الدلالة	
							عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١	عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	١٠٥	١٠.٥٧	١٩.٧٩	٤.٤٥	٢١٣	١٤.٣٩٤	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
التجريبية	١١٠	١٩.٢٧	١٩.٤٨	٤.٤١						

يتضح من جدول رقم (١٠) أن:

- هناك فارقًا بين درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مستوى مهارات المجال الجمالي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري.
- درجات الحرية هى :(٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة هى : (١٤.٣٩٤) ، والجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هى : (١.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠١) هى : (٢.٣٤) ؛ وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى ٠.٠٥ ثبت أنه دال عند هذا المستوى .
- فقيمة ت المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند درجة الحرية (٢١٣) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدى على مستوى مهارات المجال الجمالي لاختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية؛ وبذلك تم رفض الفرض الصفرى، وقبول الفرض البديل: **يوجد فرق فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين:التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الجمالي، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.**

- مما يدل على أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك اللفظي قد أثرت تأيرًا إيجابيًا في نمو مهارات تذوق النص الشعري على مستوى مهارات المجال الجمالي، وأن المجموعة التجريبية تفوقت على المجموعة الضابطة على مستوى مهارات المجال الجمالي، لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، وهذه المهارات هى: تقييم مستوى المعانى المتناولة فى النص، والحكم على مدى انتقال الشاعر من معنى لآخر، والحكم على مدى تناسب الفكر، والألفاظ والتعبيرات.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما فاعلية استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي لتدريس النص الشعري في تنمية الوعي ببنية النص الشعري لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

؟ تم اختبار صحة الفرض الآتي : "**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية ، والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض ؛ حسبت المتوسطات، والتباينات، والانحرافات لمعيارية لدرجات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية فى مقياس الوعي ببنية النص الشعري ، وطبق اختبار (ت) (t.test) ؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١)المتوسط البياني، والانحراف المعياري، وقيم ت للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين : الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدي لمقياس الوعي ببنية النص الشعري

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية		نوع الدلالة	
						عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١	عند مستوى ٠.٠٥	عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	١٠٥	٠.٩٩	٠.٨٩	٢١٣	١٦.٤٣٦	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دال	دال
التجريبية	١١٠	٣.٠٨	٠.٩٧						

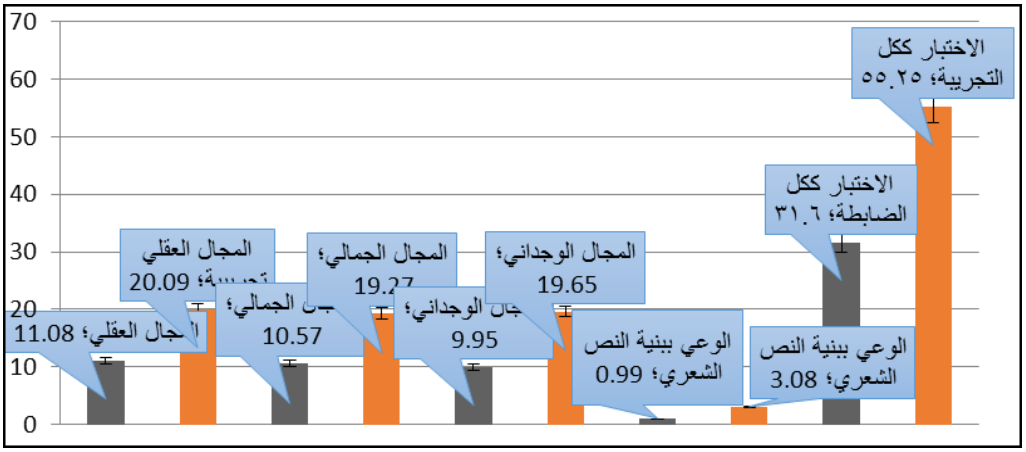
يتضح من جدول رقم (١١) أن :

- هناك فارقًا بين درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

- درجات الحرية هى :(٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة هى : (١٦.٤٣) ، والجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هى : (١.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠١) هى : (٢.٣٤) ؛وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى ٠.٠٥ ثبت أنه دال عند هذا المستوى .
- قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية عند درجة الحرية (٢١٣)، ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فارق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية ، وبذلك تم رفض الفرض الصفرى ، وقبول الفرض البديل، والذي ينص على أنه : **يوجد يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى$\alpha \leq$٠.٠٥ بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة فى القياس البعدى لمقياس الوعي ببنية النص الشعري لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .**

وذلك يعنى أن التدريس لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي؛ قد حقق أفضل نتائج فى مستوى الطلاب فى تنمية مهاراتهم فى تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته؛ مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درس لها بالطريقة التقليدية .

والرسم البيانى الآتي يوضح تزايد متوسط درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى كل محور من محاور اختبار تذوق النص الشعري ودرجة الاختبار ككل. ، ومقياس الوعي ببنية النص الشعري .



شكل رقم (١) التمثيل البيانى للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: التجريبية ، والضابطة فى كل محور من محاور اختبار تذوق النص الشعري، ودرجة الاختبار ككل، ومقياس الوعي ببنية النص الشعري.

حساب حجم الأثر:

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي استخدم مربع إيتا؛ لقياس حجم التأثير n^2 ، والجدول رقم (١٢) يوضح الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية فى اختبار تذوق النص الشعري، والوعي ببنية النص الشعري

جدول رقم (١٢) المتوسط البيانى ، والانحراف المعيارى ،

وقيم ت ، وحجم التأثير للفرق بين متوسطى درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار تذوق النص الأدبي النص بمحاوره، والوعي ببنية النص الشعري :

الاختبار ومحاوره	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت المحسوبة	حجم التأثير (مربع إيتا)	نوع الحجم	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	ت الجدولية عند مستوى ٠.٠١	مستوى الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	مستوى الدلالة عند مستوى ٠.٠١
اختبار مهارات تذوق النص الشعري	الضابطة	١٠٥	٣١.٦٠	٩.٦٢	٢١٣	١٣.٩٥٤	٢.٤٦	كبير	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
	التجريبية	١١٠	٥٥.٢٥	١٤.٦١								
مهارت	الضابطة	١٠٥	١١.٠٨	٣.٧٥	٢١٣	١٦.٥٣٦	٢.١٣		١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة

المجال العقلي	التجريبية	١١٠	٢٠.٠٩	٤.٢٤				كبير			
مهارات المجال الجمالي	الضابطة	١٠٥	١٠.٥٧	٤.٤١	٢١٣	١٤.٣٩٤	٢.٠	كبير	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
	التجريبة	١١٠	١٩.٢٧	٤.٤٥							
مهارات المجال الوجداني	الضابطة	١٠٥	٩.٩٥	٣.٢٣	٢١٣	١٨.٠٦٥	٣.٠	كبير	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
	التجريبة	١١٠	١٩.٦٥	٤.٥١							
الوعي ببنية النص الشعري	الضابطة	١٠٥	٠.٩٩	٠.٨٩	١٣	١٦.٤٣٦	٢.٣٥	كبير	١.٦٥٢	٢.٣٤٤	دالة	دالة
	التجريبة	١١٠	٣.٠٨	٠.٩٧							

يتضح من جدول رقم (١٢) ما يأتى :

- بمقارنة متوسطات درجات المجموعتين الضابطة ، والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري ؛ لوحظ أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة ، ويرجع ذلك إلى استخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي .
- درجات الحرية هى :(٢١٣) ، وقيمة ت المحسوبة فى **الاختبار ككل** هى : (**١٣.٩٥٤**) ، وعلى مستوى **مهارات المجال العقلي** هى : (**١٦.٥٣٦**) ، وعلى مستوى **مهارات المجال الجمالي**،هى : (**١٤.٣٩٤**)، وعلى مستوى مهارات **المجال الوجداني** هى : (**١٨.٠٦٥**) ، وفى **الوعي ببنية النص الشعري، هي:** (**١٦.٤٣٦**) والجدولية عند مستوى (٠.٠٥) هى : (**١.٦٥٢**) ، وعند مستوى (٠.٠١) هى : (**٢.٣٤٤**) ؛ وبالكشف عن نوع دلالة هذا الفرق عند مستوى ٠.٠٥ ثبت أن الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي دالة عند هذا المستوى.
- قيم ت المحسوبة أكبر من قيمها الجدولية عند درجة الحرية (٢١٣) ، ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى وجود فارق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية ، والضابطة فى القياس البعدى لاختبار مهارات تذوق النص الشعري؛ لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية .

- ويلاحظ أن قيمة حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي كان كبيرًا فى الدرجة الكلية لاختبار مهارات تذوق النص الشعري (٢.٤٦) ، كما أن حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة كان كبيرًا فى كل مستوى من مستويات اختبار مهارات تذوق النص الشعري : ففى" المجال العقلي" (٢.١٣) ، و فى " المجال الجمالي" : (٢.٠)، و فى : المجال الوجداني" (٣.٠) ، وكذلك كبيرة فى الوعي ببنية النص الشعري (٢.٣٥) ، وهذه النتيجة تعنى أن التباين الكلى للمتغيرين التابعين (مهارات تذوق النص الشعري ، والوعي ببنية النص الشعري) يرجع إلى المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة) ؛ أي تدل على قوة أثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين؛ حيث تخطت قيمة حجم التأثير (٨. ٠)، كما يدل على أنَّ نسبة كبيرة من التباين الكلي في درجات التطبيق البعدي ترجع إلى المتغير المستقل.
- وبذلك أجيب عن السؤالين: الرابع، والخامس من أسئلة الدراسة ؛ حيث تظهر النتائج فاعلية المتغير المستقل– وهوالاستراتيجية المقترحة القائمة على التماسك النصي فى تدريس النصوص الأدبية– فى كلا المتغيرين التابعين للدراسة وهما : مهارات تذوق النص الشعري، والوعي ببنيته.

تفسير النتائج ومناقشتها:

يمكن أن يُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى تذوق النص الشعري نتيجة استخدام الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي إلى أن الاستراتيجية المقترحة:

- أتاحت اكتساب الطلاب معايير التماسك النصي ثوابت أساسية لتحقيق مهارات تذوق النص الشعري، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:
  - ساعد التدريب على معيار الإحالات الداخلية (بأسماء الإشارة ، والضمائر) فى النص فى تمكين الطلاب من فهم تلاحم النص وتماسكه ؛ ومن ثم فهم الترابط الموجود بين جزئياته.

- أفضى التدريب على معيار الإحالات الخارجية إلى تمكين الطلاب من ربط أجزاء النص بمحيطهم الخارجى؛ مما أكسبهم مهارات عديدة منها: فهم معنى ودلالات الألفاظ ، ومراعاة المقام ، ومعرفة السياق المحيط بالنص ، ومعرفة المعنى الضمنى الذى يريد الشاعر إيصاله .
- أدى تدريب الطلاب على معيار الحذف إلى تمكنهم من معرفة موضع الحذف، ودلالته؛ مما ساعدهم في تذوق النص الشعري.
- ساعد التدريب على معيار الترابط، ومعرفة المتعلم للروابط اللفظية وغير اللفظية من فهم معناها داخل النص ودورها فى الوحدة والتلاحم بين مكونات النص وجزئياته، والدور الذى تؤديه فى تذوق النص؛ وهو ما يظهر أثره فى فهم البيت الشعري تلو البيت، وتحديد الفكر الرئيسة، والفكر الفرعية فى النص.
- مكن تدريب الطلاب على التضام من اكسابهم فهم معنى الترابط الذى يحدثه الترابط؛ من خلال توارد زوجين من الكلمات بينهما تضاد، أو ترادف، أو تلازم؛ وهو ما أتاح لهم تحديد الكلمات التى بينها تلازم أو تضام .
- ساعد التدريب على معيار الحبك فى تحقيق الوحدة العضوية داخل وحدات النص من خلال فهم التماسك الدلالى الذى يقوم على علاقات المعنى ؛ وقد مكنهم ذلك من تحديد علاقات السببية ، والتعليل ، والاجمال والتفصيل .

- ألحت على تكوين نشاط إيجابي لدى الطلاب يسمح لهم بالإحساس بالجمال الفني في النص الشعري، فالتذوق في النص الشعري يحسه من يعرف أسرار اللغة وخصائصها، وقدرتها التعبيرية، وقيمة حروفها، وأنماطها التعبيرية، ونسق عباراتها؛ ولذلك ركزت الاستراتيجية على التدريب على هذه المكونات؛ بتكليف الطلاب باستكشاف حقائق كنه النص الشعري، وآليته .
- لم تقف في معالجة النص الشعري عند الشرح اللفظي؛ بل حرص على الكشف عن نواحي الجمال في التعبير، وتأثيره في النفس، ومصدر هذا التأثير.

- ساعدت إجراءتها في تمكين الطلاب من إدراك معايير تلاحم النصوص وتماسكها؛ ومن ثم تفسير مظاهر الربط بين بعض أجزاء النصوص، بفهم آليات مراعاة حال المتلقي، و حسن اختيار الكلمات الدالة على المعنى، وفهم علاقات الإجمال والتفصيل، وعلاقات الجزء بالجزء، وعلاقة الجزء بالكل، وفهم آليات توظيف أدوات الربط المناسبة، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة والضمائر...إلخ
- لم يستأثر فيها المعلم بالشرح طوال الدرس؛ بل شجع الطلاب على المشاركة ، و أتاح الفرص للطلاب للمناقشة والحوار ، وتبادل الفكر، وعرض وجهات النظر، وتبرير الاختلاف بالأدلة من داخل النص ،والإفادة من قاعدة مشاركة الجميع فى الحوار.
- أتاحت الفرصة لتعلم الأقران، وتبادل الخبرات؛ بوضع قاعدة بضرورة مشاركة جميع أفراد المجموعة بالتناوب فى المناقشة، وعرض وجهات النظر ومكافأة المجموعة الأكثر تفاعلًا فى نهاية كل .
- شجعت الاستراتيجية على التنافس الإيجابى بين المجموعات، الذي أدى إلى إيجابية الطلاب؛ فتحولوا من متلقين إلى باحثين عن المعرفة، حيث قسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، يطرح على كل مجموعة مواطن التذوق في النص الشعري في شكل مشكلة ، وتتناقش كل مجموعة في هدوء لتحل هذه المشكلة ، وتعبر عن أسرار الجمال في النص الشعري
- تضمنت الاستراتيجية إجراءات ساعدت المعلم على إقدار الطلاب على تذوق النص الشعري؛ حيث وجه المعلم في تلك الإجراءات بأن يكون متحمسًا لما يكتشفه الطلاب بأنفسهم، وأن يساعدهم على تبادل وجهات النظر بينهم فيما يختص بالخبرات الجمالية.
- تضمنت ألوانًا من النشاط تضمنها كتاب الطالب، والتى وجهت الطلاب إلى التفكير وإعمال العقل، والمبادرة فى الحصول على المعلومة ، لتحقيق التفوق على المجموعات الأخرى.

- وظفت الوسائل التعليمية التوظيف الأمثل الذي أسهم في التقليل من جهد الطلاب.

فتدريس النصوص الأدبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة أضفى على الصف التعليمي صفة الحرية، والمسؤولية، وتحقيق ذوات المتعلمين، وحرية التعبير عن الرأى ؛ وهذا ما ينبغى أن يكون عليه التدريس، وبخاصة تدريس اللغة العربية ؛ وبخاصة النصوص الشعرية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسات سابقة في ذات المجال سواء معايير نحو النص التي من بينها التماسك النصي، أو تذوق النصوص، وبخاصة النصوص الشعرية، والوعي ببنيتها، والتي خلصت جميعها إلى فاعلية نحو النص ؛ بما يتضمنه من معايير في تحسين مهارات الطلاب اللغوية، وفي مراعاة ما يستند إليه من مداخل أو استراتيجيات أو برامج الأطر العلمية التي تتسق وطبيعة اللغة ، وخصائصها، ومن تلك الدراسات دراسة كل من: سماح محمد منصور (٢٠٠٧) التي أثبتت فاعلية استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الفني. دراسة أمين أبو بكر(٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على المدخل المعرفي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ، ودراسة سمر عبد الحليم (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية استراتيجية قائمة على الخريطة الدلالية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة أحمد محمد أحمد رضوان (٢٠١١) التي أثبتت أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة صفوت توفيق(٢٠١٢) التي سعت إلى ستخدام التفاعل بين ثلاث استراتيجيات لتدريس النص الأدبي والأسلوب المعرفي على تنمية الأداء اللغوي ومهارات التذوق لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأسفرت عن فاعلية تلك الاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر(٢٠١٢) الي أثبتت فاعلية استخدام مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب

الصف الأول الثانوي . ودراسة سيد رجب (٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على الاتجاهات الحديثة في دراسة الأدب ونقده لتنمية الذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ودراسة ولاء ربيع (٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية تفاعلية مقترحة في ضوء الاتجاهات العلمية الحديثة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و دراسة مصطفى عرابى (٢٠١٥) التي بحثت أسباب الضعف في مهارات التذوق الأدبى لدى متعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وبخاصة أولئك الذين لديهم رغبة فى دراسة الأدب العربى ، وللتغلب على تلك المشكلة اقترح البحث برنامجًا فى المستوى المتقدم فى ضوء علم لغة النص لتنمية التذوق الأدبى لمتعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى متعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ودراسة هند السيد توفيق(٢٠١٥) التي أشارت إلى فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي السباعي في اكتساب طلاب الأول الثانوي بعض المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي. ودراسة محمود حسان مهدي(٢٠١٦) التي أثبتت فاعلية استخدام الأنشطة الدرامية لتدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والقراءة الأدائية الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي . ودراسة حسين طه عبد الله البدراني (٢٠١٦) التي أثبتت فاعلية تصميم بيئة تعلم تشاركي إلكتروني قائم على تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق. ودراسة وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن (٢٠١٦) التي أشارت إلى فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ودراسة هانى محمود على أحمد (٢٠١٦) حيث استهدف الباحث رفع المستوى المتدنى لطلاب المرحلة الثانوية فى ممارسة عملية النقد؛ من خلال استراتيجية مقترحة أسماها (نقد النص) ، حيث توصل الباحث إلى أن الاستراتيجية المقترحة أثبت فاعليتها فى تنمية مهارات النقد الأدبى لطلاب الصف الأول الثانوى؛ والتى حددها فى (التحليل ، والفهم ، والتفسير، والتقويم). و دراسة عبد السميع عبد

السميع (٢٠١٦) التي تحققت من فاعلية برنامج لتدريس النصوص الأدبية قائم على تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، واعتمد الباحث على تحليل بنية النص اللغوي في مستوياته الأربعة، وهي: المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي؛ لتنمية مهارات التذوق الأدبي في ضوء الخطوات التنظيمية لاستراتيجيتي: العصف الذهني، ودوائر الأدب.ودراسة إيمان محمد صالح النجيري.(٢٠١٧) التي وظفت المدخل الدلالي في تنمية مهارات تحليل النصوص الشعرية ونقدها لدى طلاب الصف الثانوي العام، ودراسة أحمد سعيد الأحول (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية بعض الإجراءات التدريسية المقترحة في ضوء مدخل نحو النص في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة هبة محمد محمد محمد حسنين (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية استراتيجية قائمة على التحليل الأدبي للأمثال القرآنية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة أحمد سعيد الأحول (٢٠١٨) التي صممت إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص، وكان لها أثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أشارت إلى فاعلية نحو النص ، وصلاحيته فى تحسين مهارات الطلاب اللغوية ، وفى مراعاته طبيعة اللغة ؛ حيث يعد النص مستوى تحليليًا بعد الجملة ويرتكز عليها، وهي دراسات أكدت العلاقة بين أدوات السبك وإدراك المتعلمين القيمة النصية، ومن تلك الدراسات:

- دراسة (Allard , 1991) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التماسك ، والقيمة النصية لكتابات الأطفال؛ للمقارنة بين طرق مختلفة لقياس التماسك ، وخصائص التماسك فى مختلف الفئات عن طريق الرواية والخطاب الإجرائى المكتوب بواسطة ٣٠ طفالاً فى الصف الخامس، وتم تحليلها فى ضوء أدوات التماسك، وتشير النتائج إلى أن: العلاقات المتبادلة بين التماسك وتصنيف الدرجات تتفاوت فى الأهمية، ووجود علاقات متبادلة ومتماسكة فى الرواية أو السرد المكتوب

وهذا غير موجود فى الخطاب الإجرائى؛ مما يدل على درجة عالية من التماسك فى النصوص السردية، وكلما استخدمت أدوات التماسك بطريقة صحيحة كانت القيمة النصية عالية .

- ودراسة (Besma Azzoz , 2009) التي هدفت إلى البحث عن كيفية إلمام الطلاب باستعمال وسائل الربط اللغوية، وهدفت –أيضا– إلى الكشف عن أهمية استخدام أدوات التماسك النحوية من أجل إنتاج نص محكم الربط؛ وتشير النتائج إلى استخدام وسائل الربط اللغوية بقدر كاف نوعًا من قبل طلاب السنة الثانية، بقسم اللغة الإنجليزية، ومعهد اللغات الأجنبية، جامعة منتورى، قستنطينة، ولوحظ أن بعض وسائل الربط تستعمل بكثرة ولكنها بطريقة غير صائبة، وبعضها استعمل بشكل أقل؛ ولكن على نحو صائب، وقد لوحظ فى استعمال وسائل الربط اللغوية بروز استخدام وسيلة ربط واحدة فى كل نوع.
- ودراسة (Alarcon , 2011) التي هدفت إلى معرفة التماسك النحوى فى المقالات الجدلية للطلاب، وحللت كميًا، ونوعيًا أدوات التماسك التي استخدامها طلاب الجامعة فى مقالاتهم الجدلية، تم جمع ١٠٤ مقالة وتقيمها، وقد استخدم مفهوم التماسك النحوى كإطار لتحليل المقالات، وأشارت النتائج إلى أن أدوات التماسك ساعدت على إقامة الحجج فى النصوص
- ودراسة .Helmi,R (2011) التي هدفت إلى التعرف على تأثير معرفة المفردات وبعض آليات التماسك النصي؛ وبخاصة الضمائر على فهم المقروء لدى طلاب الصف الحادي عشر الأدبي، وأشارت النتائج إلى أنَّ المفردات و الضمائر ، أثرا – على نحو ملحوظ– على فهم المقروء ، وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات لتحديد تأثير التماسك النصي في متغيرات أخرى.
- وأشارت دراسة (Saudin,H., 2013) إلى أهمية أدوات التماسك فى ترابط النص، وتحقيق الهدف الرئيس منه فهدفت الدراسة إلى الكشف عن أدوات التماسك فى

النصوص الجدلية المكتوبة من قبل الطلاب وأظهرت النتائج أن التماسك المعجمي كان الأكثر استخدامًا.

ويمكن أن يُعزى تفوق طلاب المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى الوعي ببنية النص الشعري إلى إجراءات التدريس في الاستراتيجية المقترحة في الدراسة الحالية:

- ساعدت الطلاب علي تحليل البنية اللغوية للنص الشعري على أن يتوصلوا للمعلومات بأنفسهم وربط البنيات بعضها ببعض؛ مما جعل التلميذ أكثر إيجابية.
- عملت علي زيادة نشاط المتعلمين في الموقف التعليمي؛ من حيث قيامهم بمناشط تساعدهم في تنمية الوعي ببنية النص في مجموعات، وقد أدت تلك الفاعلية والمشاركة الإيجابية من قبل المتعلمين إلى إعطائهم فرصة أكبر للفهم والتذوق للنصوص المقصود.
- حرصت على الوضوح والعرض الموجز لمفهوم بنية النص؛ حيث قدمت أساسًا مبسطًا عن بنية النص الشعري؛ وتوظيفه في تحليل النص الشعري ؛ مما جعل طريقة عرض النصوص الموجودة في كتاب الطالب المقدم لطلاب المجموعة التجريبية أكثر اجتذاباً لهم بينما لم يتوفر ذلك لتلاميذ المجموعة الضابطة بنفس الدرجة .
- زادت من ثقة المتعلمين بأنفسهم في أثناء تدريس النصوص الشعرية بالمعالجة التجريبية والناتج من كثرة مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية في إجراء مناشط متنوعة ساعدتهم على الوعي ببنية النص الشعري.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسات عدة، منها: ودراسة (kintsch .w. &.Van Dijk, 1980, p. 80 – 112) التي أوصى بضرورة تشجيع معلمي القراءة والتعبير على أن يكرسوا جهداً أكبر في تعليم طلابهم الخصائص المختلفة لبنيات النصوص وكيفية تنظيم الموضوعات والأفكار المترابطة داخل كل بنية، ودراسة (Taylor, Barbara M.1982) التي أشارت إلى قوة العلاقة الإيجابية بين الوعي ببنية

النص ، واستيعابه ، ودراسة (David p, (1984, 319 التي أكد فيها أن استخدام المتعلم معرفته بخصائص بنية النص ووعيه بمستوياتها تمكنه من التنبؤ بالتطورات المتلاحقة في النص، وتحديد الروابط المنطقية بين أجزائه، ومعرفة مدى تعاضد الأفكار وتناغمها فيه، ودراسة (Williams, J. M. (1989.112 التي أشار فيها إلى أنَّ دراسة المتعلم لخصائص بنية النص ووعيه بتركيبه يسهم في تحقيق التواصل اللغوي على نحو جيد، (Loxterman.A.J., 1994: 354) التي أوصى فيها بأن يكون الهدف من تعليم القراء، هو جعلهم واعين بعملياتهم الذهنية في أثناء القراءة، وتزويدهم باستراتيجيات تساعدهم على أن يصيروا قراءًا مجيدين. ودراسة حمدان علي نصر(١٩٩٦) التي أكد فيها العلاقة الإيجابية بين وعي طلاب المرحلة الثانوية بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة ، واستيعاب النص المقروء، ودراسة Wade, s. & Moje, E, (2001, 112) التي أشارا فيها إلى أن إجادة معرفة بنية النص ذات أثر واضح في عمليتي: فهم النص اللغوي وتذوقه ، وفي جعل التعلم عملية ذات معنى بالنسبة للمتعلم، ودراسة إيمان فتحي أحمد (٢٠٠١) التي أكدت فاعلية البرنامج القائم على معرفة بنية النحو في ، تنمية فهم دلالة النص وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ودراسة (Chang, C.,(2002 التي أكد فيها أن القراء المجيدون على دراية ببنية النص، وهم أكثر من غيرهم في تنظيم عملياتهم الذهنية التي تتيح لهم فهمًا أفضل للنص المقروء، وأوصى المعلمين بتدريب الطلاب؛ وبخاصة الضعفاء منهم على الوعي ببنية النص ، ولايقتصرون في ذلك على نصوص بعينها، ودراسة Zhang, J. L & Wu, A. (2009) ودراسة رانيا محمد مصطفى كامل(٢٠١١) التي أثبتت فاعلية استراتيجية قائمة على عمليات ما وراء التعرف في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي ببنية النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، و دراسة (2011) Lukica,I., التي أكدت أن القراء المجيدين لديهم وعي أكبر ببنية النص؛ لذا فقد استهدفت تنمية الوعي ببنية الخطاب أو النص من خلال تدريس استراتيجيات القراءة؛ التي يستخدمها القراء المجيدين في حل المشكلات التي تواجههم في أثناء القراءة، وتفسير

النصوص. ودراسة Zahra Zarrati& others (2014) التي أكدت أن معرفة بنية النص تعزز فهم المقروء. ودراسة فاطمة الخلوفي(٢٠١٥) التي أشارت إلى أن القراءة مهمة لغوية، وأن تعلمها يستلزم تطور وعي صريح عند المتعلم بالبنيات اللغوية واستعمالها ، ودراسة عبد السميع عبد السميع(٢٠١٦) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج القائم على تحليل بنية النص اللغوي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. ودراسة Can. R. (2016) التي استهدفت دراسة العلاقة بين مهارات الفهم، والوعي بآليات التماسك النصي، واستخدامها لدى طلاب المرحلة الثانوية

التوصيات :

اتساقًا مع المنطلقات النظرية للدراسة، وانطلاقًا من نتائجها الميدانية، توصي الدراسة بإعادة النظر في تدريس النصوص في المرحلة الثانوية، وفقًا لما يأتي:

- العناية بمهارات تذوق النص الأدبي (شعرًا، ونثرًا)، وربطها بمعايير تماسك النص، وتنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ باستخدام استراتيجيات مناسبة.
- العمل على زيادة الوعي ببنية النص الأدبي (شعرًا، ونثرًا) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تضمين كتب النصوص الأدبية مناشط ترتبط بمعايير التماسك النصي، وتنويعها بما يسمح باستثارة إمكانات الطلاب، وإبداعاتهم، وتنمية وعيهم ببنية النص الأدبي(شعرًا، ونثرًا).
- إعطاء دروس النصوص مساحة أكبر من الوقت داخل خطة المنهج؛ للدراسة ، والتحليل والتذق؛ من خلال تقليل عدد النصوص المقررة خلال العام .
- توجيه معلمي اللغة العربية، وتدريبهم على استكشاف قدرات طلابهم ، ودعمها ، وضرورة التخلى عن الطرائق التقليدية فى تدريس النصوص الأدبية، وزيادة وعيهم بأهمية التدريس المعتمد على استراتيجيات قائمة على تماسك النص؛ وذلك من

خلال النشرات، أوالندوات، أوورش العمل، أو تدريبهم من خلال برامج تعد لهذا الغرض .

- إعداد دليل للمعلم لتدريس النصوص الشعرية والنثرية في مراحل التعليم العام؛ لتنمية الوعي ببنية النص الأدبي(شعرًا، ونثرًا)، وتنمية مهارات التذوق الأدبي في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- تصميم برامج لتدريب معلمي اللغة العربية على إجراءات التدريس الذي يهدف إلى استثارة ذهن الطالب، وتدريبه على استخدام عمليات ذهنية تساعده على الربط بين بنية النص الشعري وتذوقه.
- بناء برامج تدريبية؛ لتنمية الكفاءة النصية لدى متعلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام

المقترحات :

تقترح الدراسة على ضوء نتائجها إجراء الدراسات الآتية:

- استخدام الاستراتيجية القائمة على التماسك النصي فى تنمية استيعاب المقروء، أومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، أومهارات الكتابة الإبداعية، أومهارات التحليل الإعرابي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر معرفة بنية النص الشعري في الأداء اللغوي لدى طلاب المرحلتين: الإعدادية، والثانوية.
- دراسة مستويات مهارات تذوق النص الأدبي (شعرًا، ونثرًا) لدى الطلاب المعلمين بأقسام اللغة العربية بكليات التربية على ضوء تدريبهم على معايير التماسك النصي.
- برنامج قائم على الوعي ببنية النص الشعري؛ لتنمية مهارات النقد الأدبي، ومهارات تدريس بنية نحو النص لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- تدريب معلمي اللغة العربية على إجراءات تدريسية وفقًا لمعطيات علم اللغة النصي.

المراجع العربية والأجنبية:

١. ابن خلدون(٢٠٠٦). *مقدمة ابن خلدون* (تحقيق وتقديم علي عبد الواحد وافي)،القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢. ابن منظور(١٩٧٩). *لسان العرب* (تحقيق : عبد الله علي الكبير وآخرون). ج ٤-٥، القاهرة : دار المعارف .

٣. إبراهيم السعافين، وآخرون(٢٠١٠).*مناهج تحليل النص الأدبي*، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

٤. أحمد سعيد الأحول(٢٠١٨). إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص، وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج. ١٥، ع. ١.ص ص ٣٢٣-٣٥٨.

٥. أحمد الشايب (١٩٩٤). *أصول النقد الأدبي*، ط ١٠، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٦. أحمد محمد أحمد رضوان(٢٠١١). *أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة سوهاج .

٧. أحمد مختار عمر (١٩٨٩). *علم الدلالة*. ط٥، القاهرة: عالم الكتب.

٨. أحمد مداس (٢٠٠٧). *لسانيات النص نحو منهج لتحليل الخطاب الشعرى*، الأردن : عالم الكتب الحديث .

٩. أحمد المهدي عبد الحليم(٢٠٠٣).*أشتات مجتمعات في التربية والتنمية*، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٠. الأزهر الزناد(١٩٩٣). *نسيج النص ، بحث في ما يكون به الملفوظ نصًا* ، ط١، بيروت: المركز الثقافى العربى.

١١. أمال مانع(٢٠١٦). *التماسك النصي في قصيدة نزار قباني منشورات فدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم اللغة والأدب العربي ، كلية الآداب واللغات، ، جامعة

العربية بن مهيدي– أم البواقي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية الجزائرية.

١٢. أماني الديب(٢٠١٤).*فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمياط.

١٣. أميمة بكري(٢٠١٢). *فاعلية استخدام المدخل التفاعلي في تنمية الفهم القرائي والتذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٤. أميمة محمدي وصورية حامد(٢٠١٧). *دور الروابط اللفظية في الاتساق النصي سورة طه– نموذجا–* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة العربي التبسي– تبسة– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

١٥. أمين محمد محمد أبو بكر(٢٠٠٩). *فاعلية استراتيجية قائمة على المدخل المعرفي لتنمية مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحوالنصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية*(رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٦. إيمان صالح النجيري(٢٠١٧). تحليل النصوص الشعرية ونقدها في ضوء المدخل الدلالي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية* – جامعة بورسعيد، ع ٢٢، ص ص ٦٤٦– ٦٨٠.

١٧. إيمان فتحي أحمد حسن (٢٠٠١). *أثر معرفة بنية النحو في فهم دلالة النص، وإنتاج الدلالة الموازية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي*(رسالة ماجستيرة غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١٨. بختي بو عمامة(٢٠١٨). *التماسك النصي في الخطاب الشعري العربي القديم" لامية العرب للشنفري أنموذجًا "*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة وهرات١– أحمد بن بلة–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

١٩. بدر بن علي أحمد الخيري(٢٠١٤). *تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات التذوق الأدبي اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

٢٠. برون ويول (١٩٩٧). *تحليل الخطاب* (ترجمة محمد لطفى الزليطى ومنير التركى)، الرياض: جامعة الملك سعود .

٢١. بشير إبريز(٢٠٠٥). من لسانيات الجملة إلى علم النص.*التواصل مجلة علمية محكمة*، جامعة الجزائر، ع١٤، جوان، ص ص ٥٨- ١٠١.

٢٢. بوباكر بوترعة(٢٠٠٩). *البنية الإحالية في ديوان قصائد مغضوب عليها لنزار قباني*، (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر- باتنة- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

٢٣. بوضياف محمد الصالح(٢٠٠٩). *التضام فى القرآن الكريم فى سورتى هود وطه*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة أبى بكر بلقايد ، الجزائر .

٢٤. تارا فرهاد شاكر(٢٠١٤). التماسك النصي بين التراث والغرب. *مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية*، مج ٢٢، ع. ٦، ص ص ١٣٢٨- ١٣٤٢

٢٥. جمعان بن عبد الكريم (٢٠٠٩). *إشكالات النص دراسة لسانية النص*، الرياض: المركز الثقافي العربي، النادي الأدبي.

٢٦. جميل عبد المجيد(١٩٩٩). *بلاغة النص – مدخل نظرى ودراسة تطبيقية*، القاهرة : دار غريب

٢٧. جون كوين(٢٠٠٠). *النظرية الشعرية بناء لغة الشعر اللغة العليا*، (ترجمة أحمد درويش)ج ١، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

٢٨. حسام أحمد فرج (٢٠٠٧). *نظرية علم النص، رؤية منهجية فى بناء النص النثرى* ، القاهرة : مكتبة الأداب

٢٩. حسين طه عبد الله البدراني (٢٠١٦).*تصميم بيئة تعلم تشاركي إلكتروني قائم على تطبيقات جوجل التعليمية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم تكنولوجيا تعليم، كلية التربية، جامعة المنصورة

٣٠. حمدان علي نصر وعقلة الصمادي (١٩٩٦).مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن بالعمليات الذهنية المصاحبة لاستراتيجيات القراءة لأغراض الاستيعاب. *مجلة مستقبل التربية العربية*، القاهرة: مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، ع ٦-٧، ص ص ٩٧- ١٢٣.

٣١. خيرة خربيش (٢٠١٦).*أثر أدوات الربط في خلق التماسك النصي بانت سعاد لكعب بن زهير أنموذجًا* (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب والفنون، جامعة عبد الحميد ابن باديس- مستغانم

٣٢. رائدة كاظم فياض(٢٠١٣).الاتساق الصوتي في نهج البلاغة (التنغيم أنموذجًا)، *مجلة العميد* ، مجلة فصلية محكمة،ع. ٦، ص ص ٩٣-١١٢.

٣٣. رانيا محمد مصطفى كامل(٢٠١١).*فاعلية استراتيجية قائمة على عمليات ما وراء التعرف في تنمية مهارات القراءة التحليلية، والوعي ببنية النص الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.

٣٤. رحمن غركان (٢٠١٠). *قصيدة الشعر من الأداء بالشكل إلى أشكال الأداء الفني*، دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر: دمشق- سورية.

٣٥. رشا أحمد (٢٠١٤). *استخدام استراتيجية الخرائط الدلالية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٦. رشدي طعيمة(١٩٧١). *وضع مقياس للتذوق عند طلاب المرحلة الثانوية" فن الشعر"* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣٧. رشدي طعيمة (٢٠٠٤).*الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٨. رشدي طعيمة ومحمد السيد مناع (٢٠٠٠).*تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)*. القاهرة: دار الفكرالعربي.

٣٩. روبرت دي بو جراند (١٩٩٨). *النص والخطاب والإجراء* (ترجمة تمام حسان)، القاهرة :عالم الكتب.

٤٠. روز غريب (١٩٥٢). *النقد الجمالي وأثره في النقد العربي*، بيروت: لبنان، دار العلم للملايين.

٤١. زاهر بن مرهون بن خصيف الداودي(٢٠٠٧). *الترابط النصي بين الشعر والنثر نصوص الشيخ عبد الله بن هلي الخليلي أنموذجًا دراسة تحليلية مقارنة*(رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم اللغة العربية وأدابها ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية .

٤٢. زكي نجيب محمود (١٩٨٣). *في فلسفة النقد*. القاهرة: دار الشروق.

٤٣. زهية مزياني (٢٠١٧). *أدوات التماسك النصي" دراسة تطبيقية في نص عربي– نموذجًا"* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة والأدب العربي ، كلية الآداب والفنون ، جامعة عبد الحميد ابن باديس– مستغانم.

٤٤. سالم عباس خدادة (٢٠٠٠). النص وتجليات التلقي. الكويت: *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*. الحولية (٢٠)، رسالة (١٤٧) جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي

٤٥. سعيد يقطين (٢٠١٠). الترابط النصي والخطاب الروائي العربي، *مجلة العلوم الإنسانية*، ع ١٨/ ١٩، ص ص ١٧٨–٢٠٥

٤٦. سماح محمد منصور(٢٠٠٧). *فاعلية استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الفني*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤٧. سمر عبد الحليم (٢٠٠٩). *فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات التذوق الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام*(رسالة

ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٤٨. سناء أبو شرار(٢٠١٣). معنى الأدب وأهميته، *مجلة القدس العربي*، عدد ١٠ أبريل. متاح على الرابط:https://www.alquds.co.uk

٤٩. سيد رجب (٢٠١٣). *استراتيجية قائمة على الاتجاهات الحدية في دراسته ونقده لتنمية الذائقة الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس

٥٠. شاكر عبد الحميد (٢٠٠١).التفضيل الجمالي (دراسة في سيكولوجية التذوق الفني). *عالم المعرفة*، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون ولآداب، العدد ٢٦٧.

٥١. صبحي إبراهيم الفقي(٢٠٠٠) .*علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق- دراسة تطبيقية على السور المكية* - القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

٥٢. صفوت توفيق هنداوي(٢٠١٢). أثر التفاعل بين ثلاث استراتيجيات لتدريس النص الأدبي والأسلوب المعرفي على تنمية الأداء اللغوي وتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور.

٥٣. صلاح فضل (٢٠٠٤). *بلاغة الخطاب وعلم النص*، بيروت:دار الكتاب اللبناني للطباعة والنشر والتوزيع

٥٤. عابد بوهادي (٢٠١٣) أثر النحو في تماسك النص. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن: عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. مج. ٤٠، ع. ١، ص ص٥٤- ٦٥

٥٥. عبد الخالق فرحان شاهين (٢٠١٢). *أصول المعايير النصية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة العربية ، كلية الآداب ، جامعة الكوفة.

٥٦. عبد السميع عبد السميع (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتدريس النصوص الأدبية قائم على تحليل بنية النص اللغوي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي

لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا.

٥٧. عبد الفتاح البجة(٢٠٠١). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.

٥٨. عبد الفتاح الديدي (١٩٩٠). *الخيال الحركي في الأدب النقدي*، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥٩. عبد الكريم بن جمعان (٢٠٠٩). *إشكالات النص دراسة نصية* . ط١ ، الرياض : النادى الأدبى والمركز الثقافى العربى .

٦٠. عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر (٢٠١٢).فاعلية استخدام مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية،ع ٥٠، ص ص ٢٥١– ٢٨٣.

٦١. عتيقة براهمي، وصبرينة براهمي(٢٠١٦). *التماسك النصي من خلال التكرار والإحالة دراسة تطبيقية في سورة الرحمن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة– بجاية

٦٢. عز الدين إسماعيل (١٩٩٢). *الأسس الجمالية في النقد العربي*، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٣. عز الدين إسماعيل (٢٠٠٤). *الأدب وفنونه" دراسة ونقد"* . القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٤. عزة شبل (٢٠٠٩). *علم لغة النص (النظرية والتطبيق)* (تقديم سليمان العطار)، القاهرة: مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٥. علي بوعلام (٢٠١٧). *جماليات التكرار وآلياته في التماسك النصي قصيدة مديح الظل العالي للشاعر محمود درويش أنموذجًا* (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم اللغة العربية، كلية الآداب والفنون، جامعة وهرات١– أحمد بن بلة–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

٦٦. علي مدكور (٢٠١٠).*طرق تدريس اللغة العربية*.ط٢، القاهرة: دار الميسرة للطباعة والنشر.

٦٧. العيد علاوي(٢٠١١). التماسك النحوي أشكاله وألياته" دراسة تطبيقية لنماذج من شعر محمد العيد آل خليفة، *مجلة قراءات*، الجزائر: مطبعة جامعة بسكرة: وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها كلية الآداب واللغات، مج ٣، ص ص ١١٩- ١٤٠.

٦٨. فائق مصطفى وعبد الرضا علي (١٩٨٩). *في النقد الأدبي الحديث، منطلقات وتطبيقات*، ط١، الجمهورية العراقية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،جامعة الموصل: مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.

٦٩. فاطمة الخلوفي (٢٠١٥). أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة. التدريس، الرباط: *مجلة كلية علوم التربية*، السلسلة الجديدة،ع. ٧، ص ص ٣٩- ٤٥

٧٠. فان دايك (٢٠٠٥). *علم النص مدخل متداخل الاختصاصات*(ترجمة سعيد البحيري)، القاهرة: دار القاهرة للطباعة والنشر.

٧١. فاطمة قلال(٢٠١٥). بنية النص الشعري العربي وخصائصة، *مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع ٣٢، ص ص ٢٥١- ٢٤٠

٧٢. ليلى سهل(٢٠١٤). التوازي ودوره في ترابط النص الشعري من خلال فلسفة الثعبان المقدس لأبى قاسم الشابي، *مجلة علوم اللغة العربية آدابها*. كلية الآداب واللغات ، جامعة محمد خيصر ، بسكرة، مج ٣، ع. ٤ .ص ص ١٢٧- ١٤١.

٧٣. ماجدة ماجد محمد أبو عودة (٢٠١٦). *التماسك النصي في قصة داوود وسليمان في القرآن الكريم (دراسة نحوية- تحليلية)*(رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة العربية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، عمادة الدراسات العليا، جامعة الأقصى – غزة.

٧٤. ماهر شعبان (٢٠١٣). *التذوق الأدبي؛ طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره*، ط.٦، عمان: دار الفكر.

٧٥. مجمع اللغة العربية (١٩٨٩). *المعجم الوجيز*. االقاهرة:دار التحرير للطبع والنشر.

٧٦. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط* .ط٤.القاهرة: مكتبة الشروق الدولية

٧٧. محمد خطابي (٢٠٠٦). *لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب*، ط٢، بيروت، لبنان : المركز الثقافى العربى .
٧٨. محمد الزيني (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، ع. (٧٤) ج ٢.ص ص ٤٧٣- ٤٣٤.
٧٩. محمد عويس صبرة جمعة محمد صيرة (٢٠١٨). دور النعت في تماسك النص القرآني: سورة ق نموذجًا ، *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، مج ٧، ع ١٤، ص ص ٤٤١- ٤٨٣.
٨٠. محمد غنيمي هلال (٢٠٠٥). *النقد الأدبي الحديث*، ط٦، نهضة مصر: القاهرة.
٨١. محمد فيصل (٢٠١٦). التماسك النصي وعلاقته بالنص القرآني (دراسة نظرية في ضوء التراث النقدي والبلاغي). *مجلة العلوم الإسلامية والدينية*، مج ١، ع ٢ ، ص ص ١-٢٦.
٨٢. محمد المرسي وسمير عبد الوهاب(٢٠١٤). *توجيهات تربوية في تعليم اللغة العربية*. دمياط: مكتبة نانسي.
٨٣. محمد مسعد عبد القادر(٢٠١٦). *فاعلية برنامج لغوي قائم على مدخل النظم في تنمية مهارات التحليل السيميائي والتذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية العامة*(رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية، جامعة دمياط.
٨٤. محمد يونس حسين عمرو(٢٠١٧). *بنية النص في شعر عز الدين المناصرة ديوان " لا أثق بطائر الوقواق" أنموذجًا* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا، برنامج اللغة العربية، جامعة الخليل.
٨٥. محمود حسان مهدي (٢٠١٦). *فاعلية استخدام الأنشطة الدرامية لتدريس النصوص الأدبية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والقراءة الأدائية الشعرية لطلاب الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنيا.
٨٦. محمود عباس عبد الواحد (١٩٩٦). *قراءة النص وجماليات التلقي*. مدينة نصر: دار الفكر العربي

٨٧. محمود كامل الناقة ووحيد السيد حافظ(٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله ، وفنياته)*، بنها: مطبعة الجامعة.

٨٨. مصطفى عبد الرحيم (٢٠٠٢). *فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على منهج النقد التكاملي في فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي*(رسالة ماجستيرغير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس،كلية التربية، جامعة الإسكندرية

٨٩. مصطفى عرابي عزب (٢٠١٥). *برنامج مقترح قائم على علم لغة النص لتنمية التذوق الأدبى لمتعلمى اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى*(رسالة ماجستيرغير منشورة) معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

٩٠. معتصم محمد حمد (٢٠١٣). *وسائل التماسك النصي في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى المتقدم* (رسالة دكتوراه غير منشورة) قسم تعليم اللغة العربية ، المعهد العالي للغات ، جامعة دمشق، الجمهورية االعربية السورية.

٩١. نازك الملائكة (١٩٦٧). *قضايا الشعر المعاصر*، ط٣، بغداد: منشورات مكتبة النهضة.

٩٢. نعمان بوقرة (٢٠٠٩). *المصطلحات الأساسية فى لسانيات النص وتحليل الخطاب. دراسة معجمية* ، الأردن . عمان : عالم الكتب الحديث .

٩٣. هاني أسامة توفيق الأنصاري (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على الخرائط المعرفية باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية وتذوقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ١٢٠، ج ١، ص ص ١٧٥– ١٨٥ .

٩٤. هانى محمود على أحمد(٢٠١٦). *فاعلية استراتيجية" نقد النص" المقترحة في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٩٥. هشام محمد بدوي (٢٠١٢). دور الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة*، القاهرة: كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ج ١٣٤، ص ص ١٠٩– ١٢٢.

٩٦. هبة محمد محمد حسنين(٢٠١٨). *التي أثبتت فاعلية استراتيجية قائمة على التحليل الأدبي للأمثال القرآنية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طرب المرحلة*

الثانوية (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة دمياط.

٩٧. هند السيد توفيق (٢٠١٥). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي السباعي في اكتساب طلاب الأول الثانوي بعض المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي* (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الفيوم.

٩٨. هيام عبد العال محمد إبراهيم (٢٠١١). *فعالية استراتيجيات قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي والكتابة التعبيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية*(رسالة دكتوراه غير منشورة) كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

٩٩. وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، المملكة العربية السعوديةع، ٧١، ص ص ٢٥١- ٢٩٥.

١٠٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *مناهج المرحلة الثانوية* ، القاهرة : مطابع دار القرآن.

١٠١. وسام حملة وفاطمة بوشخوشة.(٢٠١٧).*الإحالة ودلالاتها في القرآن الكريم في ضوء لسانيات النص – سورة يوسف أنموذجًا* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة العربي التبسي- تبسة- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

١٠٢. ولاء السيد أحمد ربيع (٢٠١٣). *فاعلية استراتيجية تفاعلية مقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

١٠٣. يمنية جدرة (٢٠١٤).*الاتساق النصي في الخطاب الأدبي" قصة الطائر الذي نسى ريشه" للقاص زياد علي الليبي(عينة)* (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح---- ورقلة-

104. Alarcon, J.B and Morales. K. N.S. (2011). Grammatical Cohesion in student's Argumentative Essay. *Journal of English and literature*,

Vol .2 (5), pp.114 .127, June 2011 [on line] Available: http:// www.academic , Journals. Org.

105. Allard, L. and H.K (1991). Cohesion in written Narrative and procedural Discourse of fifth – Grade children. *Linguistics and Education***,** Vol .33(1) 63-79. http:// dx.doi .org / 10.1016/ 0898-5898(91) 90024-D.
106. Besma Azzouz (2009) *A Discourse Analysis of Grammatical Cohesion in student's writing. A case study of second year students*, mentouri university Constantine. Adapted from dissertation submitted to Mentouri University Constantine.
107. Beyer, Barry K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. USA. Auyn and Bacon Inc.
108. Can. R. (2016). *The Relationship between Readers, Comprehension skills and Awareness of Cohesive Relationships* "Ahi University, Terme Caddesi, Kirsehir and 40100, Turkey. Anthropologist, 23 (1, 2): 85-92.
109. Chang, C., (2002) *The Reader Effect (Instruction/ Awareness of Text Structure) and Text Effect* (Well Structured Based-Structured texts) on first and Second/ Foreign Language Reading Comprehension and Recall-What Does Research Teach Us? Indiana University Bloomington. ERIC.ED.NO. 465180.PP1-67.
110. David. (1984) *hand book of reading research Longman*, New York & London.
111. Fleming, J., (2010).*Self-Awareness Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange* (CIRRIE). University at Buffalo, the State University of New York, pp1-7
112. Irwin, J.W., (1991) .*Teaching Reading Comprehension Processes*. Allegan & Bacon, London.
113. Kintsch .w. &. Van Dijk. (1983.) *Strategies of Discourse Comprehension* .New York: Academic Press.
114. Lukica, I. (2011) *Building Awareness of Discourse Structure through Teaching Reading Strategies in English for Legal Purposes Class*. St International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics May 5-72011 Sarajev. Available: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.833.7361&rep=rep1&type=pdf
115. Longman.(1989)، *Longman dictionary of contemporary English*

116. Loxterman, Jane A. &others. (1994)The Effects of Thinking Aloud During Reading on Students Comprehension of More or Less Coherent Test. *Reading Research Quarterly* .Vol. 29, NO.4, U.S.A. ;International Reading Association,pp.353-367.
117. Mclain, K, Victoria Mayer & others. (1991). Value of Scale Used to Measure Metacognitive Reading Awareness. *The Journal of Educational Research*. Vol. 85, No, 2, pp, 81- 87.Wray, D. (1r991).
118. Noushad. P.P. (2008). *Cognitive About cognitions: The Theory of Metacognition* .Far book Training College, Calicut, Kerala.India,pp.1-23
119. Helmi, R., (2011)." *The Impact of lexical and cohesive Devices Knowledge on 11Grader, s Reading comprehension*" .Master Degree. Department of Curricula and Methodology/English, the Islamic University of Gaza. Faculty of Education
120. Saudin, H., (2013). *The Realization of Cohesion in the Students Argumentative Writing Performance*. Universitas Pendidikan Indonesia / repository. upi.ed http://repository.upi.edu/id/eprint/555
121. Taylor, Barbara, M, (1982). Text Structure and Children Comprehension and Memory for Expository Material. *Journal of Educational Pshychology*.Vol.74, No, 3, U.S.A.; International Reading Association, pp323-340.
122. Wade, S. & Moje, E. (2001).t*he role of text structure in language learning*, Agathon press, New York.
123. Williams, J. & Anglo, D. (1989). *Style: ten lessons in clarity and Grace*, *Glenview*, III: Scott, Foresman; 3rd edition.
124. Williams, J. M. (1989). *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace*. Glenview, IL, Boston, and London: Scott, Foresman & Company.
125. Zhang, J. L & Wu, A. (2009).Chinese Senior High School EFL Students Metacognitive Awareness and Reading-Strategy Use. *Reading in a Foreign Language*. Vol.21, No.1, pp 37-59.
126. Zahra Zarrati & others. (2014). The Importance of Text Structure Awareness in Promoting Strategic Reading among EFL Readers. SoLLs.INTEC.13: *International Conference on Knowledge-Innovation-Excellence:* Synergy in Language Research and

Practice Procedia - Social and Behavioral Sciences 118 (2014) 537 – 544