بَرْنَامَجٌ مُقْتَرَحٌ فِي الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قَائِمٌ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمُدْمَجِ لِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ النَّقْدِ الْأَدَبِيِّ لِطُلَّابِ شُعْبَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِكُلِّيَّةِ التَّرْبِيَةِ[1]

إعداد

أ.م.د/ محمد فاروق حمدي محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية ـ جامعة المنيا

الملخص:

هَدَفَ هَذَا الْبَحْثُ إِلَى إِعْدَادِ برنامجٍ مُقْتَرَحٍ فِي الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قَائِمٍ عَلَى التَّعَلُّمِ الْمُدْمَجِ، وذَلِكَ لطُلابِ الفِرْقَةِ الرَّابِعَةِ شُعْبَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ (تَعْلِيم أَسَاسِي) بكليَّةِ التَّربيةِ جَامِعَةِ الْمِنْيَا، وقِيَاسِ أثرِهِ فِي تنميَةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ لَدَيْهِمْ، حيثُ تمَّ استخدامُ الْمَنْهَجِ التَّجْرِيبِيِّ القَائِمِ على التَّصْمِيمِ شِبْهِ التَّجْرِيبِيِّ ذِي الْمَجْمُوعَةِ الْوَاحِدَةِ، وتكوَّنتْ مَجْمُوعَةُ الْبَحْثِ مِنْ (٣٧) طالبًا، وتمثَّلتْ أداةُ القياسِ فِي اخْتِبَارِ النَّقْدِ الأدبيِّ، واقْتَصَرَ البرنامجُ التدريسيُّ عَلَى (مُعَارَضَاتِ المَشَارِقَةِ للشُّعَرَاءِ فِي العَصْرِ الأَنْدَلُسِيِّ)، و(مُعَارَضَاتِ الشُّعَرَاءِ الأَنْدَلُسِيِّينَ للمَشَارِقَةِ)، ولتجريبِ أَثَرِ البرنامجِ فِي تنميَةِ النَّقْدِ الأدبيِّ، تمَّ تطبيقُ اختبارِهِ على الطُّلابِ مجموعةِ الْبَحْثِ تطبيقًا قبليًّا وبعديًّا؛ ودلَّتِ النتائجُ عَلَى وجودِ فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيِّ درجاتِ هؤلاءِ الطُّلَّابِ فِي القياسَيْنِ القَبْلِي والْبَعْدِي لاختبارِ النَّقْدِ الأدبيِّ ككلٍّ ومهاراتِهِ الفرعيَّةِ كلٌّ عَلَى حِدَةٍ، وذلِكَ لِصَالِحِ القياسِ البَعْدي، كما تمَّ التوصُّلُ إِلَى أَنَّ حَجْمَ الأَثَرِ للمُتغيِّرِ المُسْتَقِلِّ (البرنامجِ المُقترحِ القائِمِ عَلَى التعلُّمِ الْمُدْمَجِ) فِي الْمُتَغَيِّرِ التَّابِعِ (النَّقْدِ الأدبيِّ) كَانَ كبيرًا؛ ممَّا يدلُّ على فاعليةِ البرنامجِ في تنميتِهِ لَدَى الطُّلَّابِ مَجْمُوعَةِ الْبَحْثِ؛ ومِنْ ثَمَّ تَمَّ تَقْدِيمُ عَدَدٍ مِنَ التَّوصِيَاتِ والْبُحُوثِ الْمُقْتَرَحَةِ فِي ضَوْءِ النتائجِ الَّتي تَمَّ التَّوَصُّلُ إِلَيْهَا.

كَلِمَاتٌ مِفْتَاحِيَّةٌ: الْمُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ ـ التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ ـ النَّقْدُ الْأَدَبِيُّ.

[1] Accepted: 2024-07-15 Published: 2024-08-19

A Suggested Program in Poetic Intertextualities Based on Blended Learning to Develop Faculty of Education Arabic Language Majors' Literary Criticism Skills

BY
Mohamed Farouk Hamdy Mahmoud
Assistant Professor of Curriculum and Instruction of Arabic Language
Faculty of Education, Minia University

Abstract

This study aimed to develop a suggested program in poetic intertextualities based on blended learning for fourth-year students in the Arabic Language Department (Basic Education) at the Faculty of Education, Minia University. The study measured the program's effectiveness in enhancing students' literary criticism skills. The experimental method employed a quasi-experimental design with a single group consisting of 37 students. The assessment tool used was a literary criticism test. The instructional program focused on (1) Eastern poets' intertextualities in the Andalusian period and (2) Andalusian poets' intertextualities with Eastern poets. To evaluate the program's impact on the development of literary criticism, the test was administered to the study group before and after the intervention. The results indicated a statistically significant difference in the mean scores of students between the pre-test and post-test for the overall literary criticism skills and its sub-skills, in favor of the post-test. Additionally, the effect size of the independent variable (the suggested blended learning program) on the dependent variable (literary criticism) was found to be large, indicating the program's effectiveness in enhancing literary criticism skills among the students in the study group. Based on these findings, several recommendations and suggestions for further research were made.

Keywords: Poetic Intertextualities, Blended Learning, Literary Criticism

مقدمة :

تُعَدُّ دِرَاسَةُ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ وتدريسُهَا مِنْ أَهَمِّ مُتطلَّباتِ إِعْدَادِ الْطُّلَّابِ الْمُتخصِّصينَ فِي اللُّغَةِ العربيَّةِ بكُليَّاتِ التربيَةِ؛ حيثُ يُسْهِمُ ذَلِكَ فِي زيادَةِ ثروتِهِمْ مِنَ الألفَاظِ والمَعَانِي، وتَعْمِيقِ خبراتِهِم، وصَقْلِ مواهبِهِم، والارتقاءِ بالذَّائقةِ اللُّغويَّةِ لديهم، فضلًا عن تنمية مهاراتِهِمْ في النَّقْدِ الأَدَبِيِّ، والتي تُعَدُّ من أَهَمِّ غاياتِ تدريسِ تلك النُّصُوصِ شِعْرِهَا ونَثْرِهَا؛ باعتبارِ أنَّ النَّقْدَ هو نِتَاجٌ لمُستوى التذوُّقِ، وهو الحَدُّ الفاصِلُ بين القراءَةِ السطحيَّةِ للمُنْتَجِ الأَدَبِيِّ والقراءَةِ المُتَعَمِّقَةِ لَهُ.

وتُحَقِّقُ دراسَةُ النَّقْدِ الأدبيِّ أغراضًا متعددةً لَدَى المتعلِّمينَ، منها: معرفةُ القواعِدِ الَّتي يمكنُ بها الْحُكْمُ عَلَى القطعةِ الأدبيَّةِ مِنْ حيثُ الْجَوْدَةِ والْحُسْنِ أو الرَّدَاءَةِ والْقُبْحِ (أمين، ٢٠١٢: ١٣)(١)، وتثقيفُ الطُّلَّابِ أدبيًّا، وتزويدُهُم بقدرٍ مناسبٍ من المعلوماتِ والمفاهيمِ النَّقديَّةِ (المليجي، ٢٠١٤: ٢٥٣)، وكذلك الإسهامُ في تنمية وَعْيِهِم بالخصائصِ الفنيَّةِ والجماليَّةِ للآثارِ الأدبيَّةِ، وما يَجِبُ أن تَكُونَ عليه، والارتقاءُ بتفكيرِهِمُ النقديِّ وطرائِقِ القراءَةِ الأدبيَّةِ العَمِيقَةِ لَدَيْهِم (Stivala, 2018 :491)، وصولًا إلى الثَّمَرَةِ الحقيقيَّةِ المَرْجُوَّةِ من تنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ لدى الطُّلابِ، وهي قدرتُهُمْ على ممارستِهِ بطريقةٍ تمكِّنُهُمْ مِنْ بِنَاءِ أحكامٍ نقديَّةٍ على أُسُسٍ موضوعيَّةٍ بعيدًا عن الذاتيَّةِ أو الانطباعيَّةِ؛ ممَّا يُسْهِمُ في إثراءِ السَّاحَةِ الأدبيَّةِ والذَّوْقِ العَامِ (عسيري، ٢٠٢١: ١٠٦، ١٢١).

وقد حَرَصَ الأُدَبَاءُ والمُبْدِعُونَ في عُصُورِ الأَدَبِ المختلفَةِ على مُمَارَسَةِ النَّقْدِ الأدبيِّ مُمَارسَةً عمليَّةً، وذلك من خِلَالِ عَقْدِ أَسْوَاقٍ للشِّعْرِ تتعدَّدُ فيها الحَلَقَاتُ التي يتوسَّطُهَا الشُّعَرَاءُ والرُّجَّازُ، يَطْرَحُونَ أَدَبَهُمْ على سائرِ النَّاسِ، ويتلقُّونَ آراءَهُمْ وأحكَامَهُمُ النَّقْدِيَّةَ، في جَوٍّ مِنَ التفاعلِ الإيجابيِّ، اسْتَمَدَ مِنْهُ أَدَبُ هَذِهِ العُصُورِ حيوتَهُ ورصانَتَهُ، منها أَسْوَاقُ: (عُكَاظٍ وذِي المَجَازِ ومَجَنَّةٍ)، الَّتي أُسِّسَتْ في العَصْرِ

(١) تمَّ الالتزامُ فِي التَّوْثِيقِ بِطَرِيقَةِ الْجَمْعِيَّةِ الْأَمْرِيكِيَّةِ لِعِلْمِ النَّفْسِ (6th) APA Style.

الجَاهِلِيّ، واستمرَّ انعقادُهَا إلى عَصْرِ صَدْرِ الإسْلَامِ، و(الْمِرْبَد) الَّذِي تَحَوَّلَ إلى سُوقٍ للشِّعْرِ في الْعَصْرِ الأُمَوِيّ، واستمرَّ حتى العهدِ الأوَّلِ من العصرِ العباسيّ (المليجي، ٢٠١٤: ٢٥٢).

ومِنْ ذَلِكَ أنَّ النَّابِغَةَ الذبيانيَّ كانت تُضْرَبُ له قبَّةٌ حمراءُ من أدَمٍ بسُوقِ عُكَاظٍ، فتأتيه الشُّعَرَاءُ تَعْرِضُ عليه أَشْعَارَهَا، وكَانَ مِمَّنْ جَاءَهُ الشَّاعِرُ حسَّانُ بنُ ثابتٍ الذي أنشدَهُ قصيدةً قال فيها:

لَنَا الْجَفَنَاتُ الْغُرُّ يَلْمَعْنَ بِالضُّحَى وَأَسْيَافُنَا يَقْطُرْنَ مِنْ نَجْدَةٍ دَمَا

وَلَدْنَا بَنِي الْعَنْقَاءِ وَابْنِي مُحَرِّقٍ فَأَكْرِمْ بِنَا خَالًا وَأَكْرِمْ بِنَا ابِنَمَا

فقال له النابغةُ ناقدًا: أَنْتَ شَاعِرٌ، ولكنَّكَ أَقْلَلْتَ جِفَانَكَ وَأَسْيَافَكَ، وَفَخَرْتَ بِمَنْ وَلَدْتَ، وَلَمْ تَفْخَرْ بِمَنْ وَلَدَكَ (ضيف، د.ت: ٢٦ ـ ٢٧)؛ فإن حسَّانًا لم يَجْمَعِ الجَفَنَاتِ والأسْيَافَ جمعًا يدلُّ على الكثرةِ، وهو في مَوْضِعٍ يَفْخَرُ فيه بأنَّ لقبيلتِهِ جِفَانًا ضَخْمَةً (أي: أوعيةً للطَّعَامِ) تُنْصَبُ في الضُّحَى ليَأْكُلَ منها النَّاسُ، وكذلك فإنَّ قومَهُ شُجْعَانٌ تَقْطُرُ سُيُوفُهُمْ دَمًا من كثرةِ نجدتِهِمْ كُلَّ مُسْتَغِيثٍ، كما أنه افْتَخَرَ بِمَنْ ولدتْهُ نساؤُهُمْ (من بني العَنْقَاءِ وبني مُحَرِّقٍ)، والعربُ تفخرُ بالآباءِ لا الأبناءِ.

" ويُرْوى عَنْ عُمَرَ بْنِ الخَطَّابِ (رضي الله عنه) أنه قال: أَنْشِدُونِي لأَشْعَرِ شُعَرَائِكُمْ، قيل: ومَنْ هُو؟ قال: زُهَيْرٌ، قيل: وبِمَ صَارَ كذلك؟ قال: كَانَ لَا يُعَاظِلُ بَيْنَ الْقَوْلِ، وَلَا يتَّبِعُ حُوشِيَّ الْكَلَامِ، وَلَا يَمْدَحُ الرَّجُلَ إِلَّا بِمَا هُوَ فِيهِ" (ابن قتيبة، د.ت، ج١: ١٣٧ ـ ١٣٨)، أي: لَمْ يَكُنْ يَجْعَلُ بَعْضَ أبياتِهِ مفتقرًا فِي بَيَانِ معناهُ إِلَى بَعْضٍ، ويَنْأَى عَنْ غَرِيبِ الْكَلَامِ، وَلَا يُغَالِي فِي مَدِيحِهِ.

يُستدلُّ ممَّا سَبَقَ أنَّ النَّقْدَ الأدبيَّ فِي عُصُورِ الأدَبِ كَانَ يرتكزُ عَلَى معاييرَ صادرةٍ عَنْ فِطْرَةٍ سليمةٍ، ومُعَايَشَةٍ عميقةٍ، وذائقةٍ لغويَّةٍ، ومِنْ هَذِهِ المَعَايِيرِ الْحُكْمُ عَلَى مَدَى: مناسبَةِ الألفاظِ للمَعَانِي، وبلاغَةِ التَّراكيبِ، والابتعادِ عن وَحْشِي الكَلَامِ

وغريبِهِ، واتساقِ الفِكَرِ مع العاطفةِ، ومدى المُغَالاةِ في المديحِ أو الهجاءِ، فضلًا عن متابعَةِ العَرَبِ الفُصَحَاءِ في كَلَامِهِمْ.

ونظرًا لأهميَّةِ النَّقْدِ الأدبيِّ؛ فَقَدْ هَدَفَتْ عَدِيدٌ مِنَ الدِّرَاسَاتِ إِلَى تنميةِ مهاراتِهِ لَدَى الطُّلَّابِ فِي المَرْحَلَتَيْنِ الثَّانويةِ والجَامعيةِ، مِنْهَا دراسةُ كلٍّ مِنْ: إبراهيم (٢٠١٩)، وحسن (٢٠١٩)، وإبراهيم (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٢)، ويوسف؛ حافظ؛ بحيري (٢٠٢٢)، وحرحش؛ سيد (٢٠٢٣).

ويتطلَّبُ الانتقالُ بالنَّقْدِ الأدبيِّ مِنَ الشُّرُوحِ النظريَّةِ إِلَى المُمَارَسَةِ العمليَّةِ إيجَادَ سياقاتٍ أدبيَّةٍ تقومُ عَلَى دراسَةِ القصائِدِ الشِّعْرِيَّةِ المتشابهةِ كليًّا أو جزئيًّا فِي الْغَرَضِ والمَوْضُوعِ والوَزْنِ والقافِيَةِ والرَّوِي، وتحليلِهَا من حيثُ: ألفاظِهَا وتراكيبِهَا وعاطفتِهَا وفِكَرِهَا وصُوَرِهَا وموسيقَاهَا؛ ومن ثمَّ الحُكْمُ على هذه العناصِرِ جميعِهَا، وصولًا إلى مواطِنِ القوَّةِ والضَّعْفِ فيها؛ لذا آثَرَ الباحثُ الاستنادَ إِلَى (المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ) مجالًا لتدريسِ النُّصُوصِ فِي هَذَا الْبَحْثِ.

والمُعَارَضَةُ الشِّعْرِيَّةُ تعني أَنْ يَنْظُمَ شَاعِرٌ قصيدةً في موضوعٍ معينٍ على غِرَارِ قصيدةٍ أُخْرَى قَالَهَا شاعِرٌ متقدِّمٌ عليه في الزَّمَنِ، ملتزمًا الوزنَ والقافِيَةَ وحركةَ الرَّوِيِّ التزامًا تامًّا أو جزئيًّا، فضلًا عن المضمونِ، مجاريًا ذلك الشَّاعِرَ، ومحاولًا التفوُّقَ عَلَيْهِ (البجَّاري، ٢٠٠٨: ٤٨).

والمُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ ليست تقليدًا جامدًا، ولا سَرِقَاتٍ أدبيَّةً، إنما هي تأثُرٌ ناتجٌ عن إعجابٍ، وتَمَثُّلٌ لاتجاهٍ رأى فيه الشَّاعِرُ ما يلائمُ واقِعَهُ واحتياجاتِهِ، وكان في هذا التأثُّرِ وذلك الاتجاهِ ذا شخصيةٍ مُبْدِعَةٍ تُصِرُّ على إثباتِ قُدْرَتِهَا الفنيَّةِ وبراعتِهَا (الجمل، ٢٠١٤: ١٢٠).

وقد أَسْهَمَتِ المُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ في تعرُّفِ طبيعَةِ الحياةِ عند الْعَرَبِ وعلى أحوالِهِمُ السياسيَّةِ والاجتماعيَّةِ والدينيَّةِ والثقافيَّةِ والأدبيَّةِ على مَرِّ العُصُورِ والأَزْمَانِ

(درويش، ٢٠٠٠: ٩١)، كما ساعدت على إذكاءِ رُوحِ التنافُسِ بين الشُّعَرَاءِ؛ ممَّا كان له أثرٌ كبيرٌ في تطويرِ الشِّعْرِ العربيّ الحديثِ (مصطفى؛ الأسعد، ٢٠٠٩: ٩١٩).

ومِنْ أَشْهَرِ النَّمَاذِجِ عَلَى المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ، مُعَارَضَةُ ابْنِ خَفَاجَةَ الأندلسيّ للشَّاعِرِ الجاهليّ النَّابِغَةِ الذِّبيانيّ، فقد نَظَمَ النَّابِغَةُ بائيَّتَهُ الَّتي مَطْلَعُهَا: (الجمل، ٢٠١٤: ٢٤٣ ـ ٢٤٧)

كِلِينِـــي لِهَـــمٍّ يَـــا أُمَيْمَـــةَ نَاصِـــبِ وَلَيْـــلٍ أُقَاسِـــيهِ بَطِـــيءِ الْكَوَاكِـــبِ

فَعَارَضَهُ ابنُ خفاجةَ ببائيَّةٍ مَطْلَعُهَا :

بِعَيْشِكَ هَـلْ تَـدْرِي، أَهُـوجُ الْجَنَائِـبِ تَخُـبُّ بِرَحْلِـي، أَمْ ظُهُـورُ النَّجَائِـبِ

ونَظَمَ البوصيريُّ هَمْزِيَّتَهُ في مَدْحِ الرَّسُولِ الكَرِيمِ (صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّم) من بَحْرِ (الخَفِيفِ)، ومَطْلَعُهَا: (مصطفى؛ الأسعد، ٢٠٠٩: ٩٠٤)

كَيْـــفَ تَرْقَـــى رُقِيَّـــكَ الْأَنْبِيَـــاءُ يَـــا سَـــمَاءً مَـــا طَاوَلَتْهَـــا سَـــمَاءُ

فَعَارَضَهَا أحمد شوقي بهمزيَّةٍ اتَّفَقَتْ معها في الموضوعِ والقافيَةِ، واختلفت في الوزنِ، حيث نَظَمَ من بَحْرِ (الكَامِلِ) قصيدةً مَطْلَعُهَا :

وُلِـــدَ الْهُـــدَى فَالْكَائِنَـــاتُ ضِـــيَاءُ وَفَـــمُ الزَّمَـــانِ تَبَسُّـــمٌ وَثَنَـــاءُ

ونَظَمَ أَبُو البقاءِ الرُّندي نونيَّةً في رِثَاءِ الأندلُسِ، حين سقطت مُدُنُهَا واحدةً تلو الأخرى بِيَدِ الإسبان، وزَالَ مع سُقُوطِهَا مُلْكُ المُسلمينَ فيها، ومَطْلَعُهَا:

لِكُـــلِّ شَـــيْءٍ إِذَا مَـــا تَـــمَّ نُقْصَـــانُ فَـــلَا يُغَـــرُّ بِطِيـــبِ الْعَـــيْشِ إِنْسَـــانُ

فَبَادرَ شوقي إِلَى مُعَارَضَتِهَا بقصيدةٍ يَرْثِي فيها دِمَشْقَ عَاصِمَةَ مُلْكِ بَنِي أُمَيَّة، ومَطْلَعُهَا :

قـم نـاجِ جِلَّـقَ وَانشُـد رَسْمَ مَـنْ بـانوا مَشَـت عَلَـى الرَّسـمِ أحـداثٌ وأزمـانُ

باستقراءِ مَا سَبَقَ يتضحُ أنَّ ثَمَّةَ باعِثَيْنِ للمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ، هما: إِعْجَابُ شَاعِرٍ متأخِّرٍ بقصيدةٍ لشَاعِرٍ متقدِّمٍ عليه في موضوعِهَا أو معانيهَا أو ألفاظِهَا أو موسيقَاهَا، والبَاعِثُ الآخَرُ هو رغبةُ الشَّاعِرِ المُعَارِضِ (بكسر الرَّاء) في إثباتِ ذاتِهِ

وجدارتِهِ ومقدرتِهِ الفنيَّةِ مقارنةً بالشَّاعِرِ المُعَارَضِ (بفتح الرَّاء)، وذلك بأَنْ يَنْظُمَ قصيدةً عَلَى مُنْوَالِهَا، قد تَفُوقُهَا في جَمِيعِ عَنَاصِرِهَا أو في بَعْضِهَا.

ويتطلَّبُ تدريسُ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ المُستندةِ إلى شِعْرِ المُعَارضَاتِ بكليَّاتِ إعدَادِ المعلِّمين ـ ضرورةَ مواكبَةِ التَّطوراتِ التِّكنولوجيَّةِ المُتلاحقةِ فِي التَّعليمِ الجَامِعِيِّ، والَّتي تَدْفَعُ باتجاهِ دَعْمِ المُمَارَسَاتِ التَّدْرِيسِيَّةِ القائمةِ عَلَى دَمْجِ التَّعليمِ وجهًا لوَجْهٍ Face to Face مع التعلُّمِ عَبْرَ شبكةِ الإنترنت؛ ومن هنا ظَهَرَ مفهومُ التعلُّمِ المُدْمَجِ Blended Learning الذي يُعَدُّ مِنْ أَكْثَرِ أساليبِ التعلُّمِ الحديثَةِ انتشارًا في مَجَالِ تَدْرِيسِ اللُّغَاتِ.

ويُحَقِّقُ التعلُّمُ المُدْمَجُ مُسْتَوًى أَفْضَلَ مِنَ الخبرةِ عند الطُّلابِ، ونوعيةً أَجْوَدَ مِنَ النَّتَاجَاتِ التعليميَّةِ؛ حيثُ إنَّهُ يَدْعَمُ الممارسَاتِ النَّشِطَةَ لبيئَةِ التعلُّمِ في بُعْدَيْهَا المُعْتَادِ والإلكترونِيِّ، ويُحسِّنُ من إدارةِ الصَّفِّ، ويزيدُ من إمكانيَّةِ وُصُولِ المتعلِّمينَ لمصادِرِ المعرفَةِ المختلفَةِ (شواهين، ٢٠١٦: ٤)، ويساعِدُ على نُمُوِّ مهاراتِ التعلُّمِ الذَّاتيِّ لديهم، كما أنه يُسْهِمُ في التفاعُلِ الإيجابيِّ بين الطُّلابِ بَعْضُهُمْ مَعَ بَعْضٍ، وبينهم وبين القَائِمِ بالتدريسِ، ويُحقِّقُ مستوياتٍ أعلى من الفَهْمِ والاندمَاجِ في عمليَّةِ التعلُّمِ، ويوفِّرُ الدَّعْمَ المَطْلُوبَ عَبْرَ أساليبِ التعلُّمِ وجهًا لِوَجْهٍ، فضلًا عن أنه يُتِيحُ إمكانيَّةَ التعلُّمِ في أيِّ وقتٍ ومن أيِّ مكانٍ، ويُحَسِّنُ مستوى الرِّضَا عن التعلُّمِ (Cleveland & Wilton, 2018: 5; Stein & Graham, 2020: 14).

وقَدِ اسْتَخْدَمَتْ بعضُ الدِّراساتِ العربيَّةِ والأجنبيَّةِ التعلُّمَ المُدْمَجَ في التَّدريسِ بالمرحلَةِ الجامعيَّةِ، منها: دراسَةُ عطية (٢٠١٣)، وتوصَّلت إلى فاعلية برنامجٍ تدريبيٍّ قائمٍ على التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنميةِ المهاراتِ التدريسيَّةِ لدى عينةٍ من الطُّلابِ معلِّمي اللُّغَةِ العربيَّةِ بكلية المعلِّمين جامعة الملك سعود، ودلَّتْ نتائِجُ دراسَةِ Banditvilai (2016) على فاعليةِ استخدامِ التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنميةِ المهاراتِ اللغويَّةِ والاتِّجَاهِ نحو

هذا النوعِ من التعلُّم لدى عينةٍ من طُلابِ السَّنَةِ الثانيَةِ تخصُّصِ اللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ في كليَّةِ الفُنُونِ والعُلُومِ بجامعة (Kasetsart University) بتايلاند.

وتوصَّلت دراسَةُ الصَّراف (٢٠١٧) إلى فاعلية استخدام التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنمية بعض مهارات التدريسِ لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة طنطا، وتوصَّلت دراسَةُ Ghazizadeh & Fatemipour (2017) إلى فاعلية استخدام التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنميةِ مهاراتِ القراءَةِ باللغَةِ الإنجليزيَّةِ لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٦٠) طالبًا من الطُّلاب الجامعيين التايلانديين الذين يدرسون اللُّغَةَ الإنجليزيَّةَ في جامعة (Naresuan University) بتايلاند، كما توصَّلت دراسةُ Isti'anah (2017) إلى فاعلية استخدام التعلُّم المُدْمَج في تحصيل قواعد اللُّغة الإنجليزيَّة لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٢٦) طالبًا من طلاب قِسْمِ اللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ بجامعة (Sanata Dharma University) بأندونيسيا.

ودلَّت نتائجُ دراسَةِ Rahmawati (2019) على أنَّ اسْتِخْدَامَ التعلُّمِ المُدْمَجِ عَبْرَ نِظَامِ إدارَةِ التعلُّمِ الجامعيّ Moodle (LMS) قد سَاعَدَ في تحسينِ مهاراتِ الاستمَاعِ والتَّحدُثِ باللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٦) طلابٍ بقسم تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة (ELED) بجامعة يوجياكرتا Yogyakarta الإسلامية الخاصة في ماليزيا، كما دلَّت نتائجُ دراسَةِ Warman (2021) على فاعلية استخدام التعلُّم المُدْمَج عبر فُصُول Google Classroom في تنمية مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة لدى عينةٍ مكوَّنةٍ من (٦٨) طالبًا بجامعة STMIK-AMIK Riau in Pekanbaru-Riau الأندونيسيَّة.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقةِ تتضِّحُ أهميةُ توظيفِ التعلُّمِ المُدْمَجِ فِي العمليَّةِ التدريسيَّةِ؛ حيثُ أَسْهَمَ استخدامُهُ في تحسينِ المهاراتِ اللُّغويةِ (الاستماع والتحدث والقراءة)، وتنميةِ المهاراتِ التدريسيَّةِ (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الفصل)، وتحصيلِ قواعِدِ اللُّغَةِ، فضلًا عن تنمية الاتجاهِ نحو هذا النوع من التعلُّم، وذلك لدى

الطُّلاب الجامعيين بكليَّات إعْدَادِ المعلِّمين؛ ممَّا يؤكِّدُ أنَّ الاستنادَ إلى التعلُّمِ المُدْمَجِ يُعَدُّ ضرورةً لتدريسِ فُنُونِ اللُّغَةِ وعُلُومِهَا في المرحلَةِ الجَامعيَّةِ.

الإحساس بالمشكلة :

عَلَى الرغمِ من أهميَّةِ تدريسِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ وتنميَةِ مهاراتِ نَقْدِهَا لطلَّاب الفرقة الرَّابعة (تعليم أساسي) المتخصِّصينَ في اللُّغة العربيَّة بكليَّة التَّربية؛ فإنَّ الباحِثَ قد لاحَظَ تكرُّرَ شكوى هؤلاء الطُّلابِ من أنَّهم يُوَاجِهُونَ صُعُوبَاتٍ في تدريسِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ عامَّةً والشِّعْرِيَّةِ خاصَّةً بالمَدَارِسِ الَّتي يتدرَّبونَ فيها، وقد تأكَّدت هذه الملاحظةُ أثناءَ قيامِ الباحِثِ بتدريسِ بَعْضِ النُّصُوصِ الشِّعْرِيَّةِ لهؤلاءِ الطُّلابِ ضَمْنَ موضوعاتِ مُقَرَّرِ (طرق التدريس٢)، حيثُ لاحَظَ فِي مرحلَةِ (الشَّرحِ التفصيليّ للنَّصّ) ضَعْفَ استجاباتِهم للأسئلَةِ المتعلِّقَةِ بإبداءِ الرَّأْيِ وإصدارِ الأحكَامِ حَوْلَ فِكَرِ النَّصّ وعاطفتِهِ وصورِهِ وموسيقَاهُ، وذلك عَلَى الرغمِ من أَنَّهُم دَرَسُوا مقرَّرَيْنِ أَكَادِيمِيَّيْنِ في النَّقْدِ، أَحَدُهُمَا بالفرقَةِ الثانيَةِ الفصل الدِّراسي الثَّاني، وعنوانُهُ: (بَلَاغَةٌ ونَقْدٌ)، والآخَرُ بالفرقَةِ الثالثَةِ الفصل الدِّراسي الثَّاني، وعنوانُهُ: (اتجاهاتُ النَّقْدِ الأدبيّ الحَدِيثِ).

وقد أعدَّ الباحثُ دراسةً استكشافيةً وجَّهَ فيها سؤالَيْن مفتوحَيْنِ لـ(٢٨) طالبًا وطالبةً من طُلابِ الفرقَةِ المذكورَةِ، وذلك بِشَأْنِ تَحْدِيدِ مهاراتِ نَقْدِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ الَّتي دَرَسَهَا الطُّلَّابُ في المقرَّرَيْنِ الأَكَادِيمِيَّيْنِ السَّابِقَيْنِ، ومَدَى توظيفِ تلك المهاراتِ بشكلٍ تطبيقيٍّ في نُصُوصٍ شِعْرِيَّةٍ، وبفحصِ إجاباتهم عن السؤال الأول تبيَّنَ أن: (٥٧.١٤٪) لا يذكرون تلك المهاراتِ؛ لأنهم دَرَسُوا المناهِجَ النقديَّةَ دراسةً نظريَّةً تقومُ على الحفظِ والاستظهارِ لآراءٍ نقديَّةٍ جاهزةٍ، وأنَّ (٤٢.٨٦٪) حدَّدُوا مهاراتٍ يَحْسَبُونَهَا من النَّقْدِ الأدبيّ، وهي ليست كذلك، مثل: التَّمييزِ بين أغراضِ الشِّعْرِ المختلفةِ، وتمييزِ البَحْرِ العَرُوضِيّ للقصيدةِ، وتحديدِ الصُّوَرِ الخياليَّةِ، وجَمْعِ معلوماتٍ عن الشَّاعِرِ والبيئَةِ التي نَشَأَ فيها. أمَّا مَا يتعلَّقُ بإجابَةِ السؤالِ الآخَرِ، فقد أكَّدَ (٩٢.٨٦٪) من الطُّلابِ أنهم لم يتعرَّضُوا لمهاراتِ النَّقْدِ الأدبيّ بشكلٍ مقصودٍ، وأنَّ

الدراسَةَ كانت مقتصرةً على حفظِ التحليلِ المقدَّمِ لبعضِ النصوصِ الأدبيَّةِ بالكتابِ المقرَّرِ، كما أنَّ تَقْوِيمَ مستوياتِهِمْ في المقرَّرَيْنِ الأَكَادِيمِيَّيْنِ المتعلِّقَيْنِ بالنَّقْدِ الأدبيِّ ارْتَكَزَ على استظهارِ المعلوماتِ دُونَ قياسِ القدرةِ على تطبيقِهَا.

وللتأكُّدِ من هذا الضَّعْفِ، طَبَّقَ الباحثُ اختبارًا يتضمَّنُ قصيدةً لأحمد شوقي عنوانُهَا: (أَنْدَلُسِيَّة)، يليها خمسةُ أسئلةٍ من المقالِ القَصِيرِ تقيسُ خمسًا من مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ، وتمَّ تطبيقُ الاختبارِ على الطُّلابِ أنفسِهِمْ (٢٨ طالبًا وطالبةً)، وبعد تصحيحِ إجَابَاتِهِمْ؛ دلَّتِ النتائجُ عَلَى ضَعْفِ الطُّلابِ في المَهَارَاتِ المَقِيسَةِ، وذلك على النَّحْوِ التَّالي:

أ ـ (٤٦،٤٣ %) من الطُّلابِ كَانَتْ إجابَتُهُمْ صَحِيحَةً عَنِ السُّؤَالِ المتعلِّق بمهارة: (إبداء الرأي في مدى تسلسل فِكَرِ النصِّ وترابطها)، مع افتقار تلك الإجابات إلى التوضيح والبيان.

ب ـ (١٧،٨٦ %) كَانَتْ إجابَتُهُمْ صَحِيحَةً عَنِ السُّؤَالِ الخاصِّ بمَهَارَةِ: (الحُكْمِ على دَرَجَةِ وَحْدَةِ العاطفَةِ وثباتِهَا داخِلَ النَّصِّ).

ج ـ (١٠،٧١ %) كَانَتْ إجابَتُهُمْ صَحِيحَةً عَنِ السُّؤَالِ المتعلِّقِ بمَهَارَةِ: (الحُكْمِ على مناسبَةِ تراكيبِ النصِّ للمعانِي المَطْرُوحَةِ فيه).

د ـ (٦٤،٢٩ %) من الطُّلابِ كَانَتْ إجابَتُهُمْ صَحِيحَةً عَنِ السُّؤَالِ المتعلِّقِ بمَهَارَةِ: (الحُكْمِ على مدى ارتباطِ العاطفَةِ بالمَعَانِي والألفَاظِ).

هـ ـ (٦٤،٢٩ %) أيضًا من الطُّلابِ أَجَابُوا إجابةً صَحِيحَةً عَنِ السُّؤَالِ الخاصِّ بمَهَارَةِ: (إبداءِ الرَّأْيِ في مدى تنوُّعِ الصُّوَرِ البَلَاغِيَّةِ وارتباطِهَا بفكرةِ النَّصِّ وعاطفتِهِ)، بَيْدَ أنَّ إجابَتَهُمْ جاءت منقوصةً؛ حيث افتقدت إلى بيان مدى ارتباطِ تلك الصُّوَرِ بالفكرةِ والعاطفةِ.

وقَدْ تعدَّدتِ المداخِلُ والاستراتيجياتُ الَّتي استخدمتهَا الدِّرَاسَاتُ السَّابقةُ لتنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ لَدَى الطُّلابِ، ولَمْ توظِّفْ أيٌّ مِنْهَا التعلُّمَ المُدْمَجَ، كما لم تتم

المُعَالَجَةُ التدريسيَّةُ بها عَبْرَ (المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ)، ومنها دراسةُ كلٍّ من: إبراهيم (٢٠١٩) واستخدم استراتيجيةً تدريسيةً قائمةً على المنهج السيميائي ـ الإرشادي لدى طلاب الصفِّ الثالث الثانوي، وأعدَّت حسن (٢٠١٩) برنامجًا قائمًا على نموذج أبعاد التعلُّم لمارزانو لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا، واستخدمت إبراهيم (٢٠٢١) استراتيجية دوائر الأدب لدى طلاب الفرقة الثالثة (عام) شعبة اللُّغة العربيَّة بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

واستندت حسين (٢٠٢٢) إلى استراتيجيةٍ قائمةٍ على النظرية التأويليَّة النقديَّة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، كما اسْتَخْدَمَ يوسف؛ حافظ؛ بحيري (٢٠٢٢) برنامجًا قائمًا على الأنشطة اللُّغوية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها، وأعدَّ حرحش؛ سيد (٢٠٢٣) نموذجًا تدريسيًّا قائمًا على نظرية الذكاءِ النَّاجِحِ لدى طلاب الصفِّ الأوَّل الثانوي.

باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقةِ يتضحُ أنَّها تتفقُ مَعَ البحثِ الحَالي فِي سَعْيِهَا لتنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ، كما يتفقُ هَذَا البحثُ مَعَ بعضِ الدراسَاتِ السابقَةِ فِي الفرقَةِ أو المرحلَةِ المستهدفَةِ، حيثُ استهدفَ البحثُ الحَالي طلابَ الفرقَةِ الرَّابعةِ (شعبة تعليم أساسي) تخصُّص اللُّغة العربيَّة بكلية التربية، فِي حِينِ يختلفُ مَعَ الدِّراسَاتِ السَّابقةِ في المُعَالَجَةِ التدريسيَّةِ المُستخدمَةِ، حيث اتَّخَذَ البحثُ الحَالي مِنَ الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ مُنْطَلَقًا لبناءِ البرنامَجِ التدريسيِّ، ومِنَ التعلُّمِ المُدْمَجِ نَمَطًا لتنميَةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ، وهو مَا لَمْ تتعرَّضْ له الدِّرَاسَاتُ السَّابقةُ.

تأسيسًا عَلَى مَا سَبَقَ، ونتيجةً لعَدَمِ وُجُودِ دراسةٍ سابقةٍ هَدَفَتْ إِلَى إعدادِ برنامجٍ في الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قائمٍ عَلَى التعلُّمِ المُدْمَجِ؛ لتنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأَدَبِيِّ لطُّلابِ الفرقَةِ الرَّابعةِ (شعبة اللُّغة العربيَّة تعليم أساسي) بكليَّة التَّربية؛ فقد نَبَعَتْ فِكْرَةُ هَذَا الْبَحْثِ.

مشكلة البحث :

تتحدَّدُ مشكلةُ هَذَا الْبَحْثِ فِي ضَعْفِ طُلَّابِ الفرقَةِ الرَّابعةِ (شعبة اللُّغة العربيَّة- تعليم أساسي) بكليَّة التَّربية في النَّقْدِ الأدبيّ، والافتقارِ إِلَى توظيفِ التقنياتِ التكنولوجيَّةِ الحديثةِ فِي تَدْرِيسِ النُّصُوصِ الشِّعْرِيَّةِ، وللتَّصَدِّي لهذِهِ المُشْكِلَةِ يَسْعَى هَذَا الْبَحْثُ إِلَى الإجابَةِ عَنِ السُّؤالِ التَّالي:

كيف يمكنُ بناءُ بَرْنَامجٍ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قَائِمٍ عَلَى التعلُّمِ المُدْمَجِ لتنمية مَهَارَاتِ النَّقْدِ الأدبيّ لطُّلابِ شعبةِ اللُّغَةِ العربيَّةِ بكليَّةِ التربيَةِ ؟

ويتفرعُ من هذا السُّؤالِ الرئيسِ الأسئلةُ التَّاليةُ :

١ـ مَا مهاراتُ النَّقْدِ الأدبيّ اللازمةُ لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية؟

٢ـ مَا أُسُسُ بناءِ برنامجٍ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قائمٍ على التعلُّمِ المُدْمَجِ لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية ؟

٣ـ مَا البرنامجُ المقترحُ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ القائمُ على التعلُّمِ المُدْمَجِ لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية ؟

٤ـ مَا فاعليةُ البرنامجِ المقترحِ في تنميَةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيّ لطلابِ الفرقَةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية ؟

أهداف البحث:

هَدَفَ هَذَا الْبَحْثُ إِلَى :

١ـ تحديدِ مهاراتِ النقد الأدبي اللازمةِ لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية.

٢ـ تحديدِ أُسُسِ بناءِ برنامجٍ في المعارضات الشعرية قائمٍ على التعلم المدمج لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية.

٣ـ بناءِ برنامجٍ مقترحٍ في المعارضات الشعرية قائمٍ على التعلم المدمج لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية.

٤ـ قياسِ فاعلية البرنامجِ المقترحِ في تنميَةِ مهاراتِ النقد الأدبي لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية.

حدود البحث :

١ـ مجموعةٌ مِنْ طُلَّابِ الْفرقةِ الرَّابعةِ شُعْبَةِ اللُّغَةِ العربيةِ (تعليم أساسي ـ لائحة قديمة) بكليَّةِ التربيةِ جامعةِ الْمِنْيَا، وذَلِكَ فِي الفصلِ الدِّراسي الأولِ مِنَ العَامِ الجَامِعِي ٢٠٢٣/٢٠٢٤؛ حيثُ يَدْرُسُونَ فِي هَذَا الْفَصْلِ مُقَرَّرَ (طُرُقِ التَّدريسِ٢)؛ ويرجعُ اختيارُ هؤلاءِ الطُّلابِ إِلَى أَنَّ الفرقةَ الرَّابعةَ تعدُّ آخِرَ سَنَةٍ دراسيَّةٍ جامعيَّةٍ، ينخرطُ بعدها الطُّلابُ المعلِّمونَ فِي تدريسِ اللُّغَةِ العَربيةِ؛ لِذَا مِنَ الْمفترضِ أنْ يكُونُوا قَدِ اكْتَسَبُوا قَدْرًا كافيًا مِنَ المهاراتِ الَّتي تمكِّنُهُمْ مِنْ أداءِ عملِهِمْ فِي الميدانِ، ومِنْ بينهَا: تَدْرِيسُ النُّصُوصِ الشِّعْرِيَّةِ وَمَهَارَاتُ نَقْدِهَا.

٢ـ مُعَارَضَاتُ المَشَارِقَةِ للشُّعَرَاءِ فِي العَصْرِ الأندلسيّ، وتمَّ الاقتصارُ فيها على مُعَارَضَتَي: (أحمد شوقي لابنِ زَيْدُونَ)، و(أحمد شوقي للحُصْرِي القيروانيّ)، وكذلك مُعَارَضَاتُ الشُّعَرَاءِ الأندلُسِيِّينَ للمَشَارِقَةِ، وتمَّ الاقتصارُ فيها على مُعَارَضَتَي: (ابْنِ خَفَاجَةَ للنَّابِغَةِ الذِّبْيَانِيّ)، و(ابْنِ زَيْدُونَ للمُتَنَبّي)؛ وذلك لنُمُوّ الصناعةِ الشعريَّةِ وحركَةِ النَّقْدِ الأدبيّ عامَّةً في العُصُورِ: الجاهليّ، والعبَّاسيّ، والأندلسيّ، وازدهارِ شِعْرِ المُعَارَضَاتِ خاصةً في العَصْرَيْنِ الأَخِيرَيْنِ.

٣ـ بعضُ مَهَارَاتِ النَّقْدِ الأدبيّ اللازمةِ لهؤلاءِ الطُّلابِ، وذلك على ضَوْءِ آراءِ المحكَّمينَ في قائمةٍ أُعِدَّتْ لهذا الغَرَضِ، حيث تمَّ التوصُّلُ إلى قائمةٍ مكوَّنةٍ من (٥) مهاراتٍ رئيسةٍ، هي مهاراتُ: نَقْدِ الألفاظ والتراكيب، ونَقْدِ العاطفة، ونَقْدِ الفِكَرِ، ونَقْدِ صُوَرِ النصّ وجمالياته، ونَقْدِ الموسيقى، ويندرجُ تحتها (١٣) مهارةً فرعيَّةً، وسيأتي توضيحُ ذلك في إجراءاتِ إعدادِ القائمةِ.

تحديد مصطلحات البحث :

(١) الْمُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ :

تُعَرَّفُ الْمُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ إجرائيًّا بأنَّهَا: لَوْنٌ من ألوانِ التعبيرِ الأدبيِّ يَنْظُمُ فيه شاعرٌ متقدِّمٌ أو معاصِرٌ قصيدةً، فيُعْجَبُ بها شاعرٌ آخَرُ؛ لمعانيها الظاهرة، أو صورها المعبرة، أو صياغتها الشِّعْرية المتميزة، أو موسيقاها البديعة، أو انتشارها بين الناس وعُلُوِّ مكانتها؛ فيَنْظُمُ قصيدةً على بَحْرِهَا وقَافِيَتِهَا وروِيِّهَا وغَرَضِهَا، ملتزمًا بذلك التزامًا تامًّا فتكون المعارَضَةُ كُلِّيَّةً، أو غَيْرَ تامٍّ فتكونُ المعارَضَةُ جُزْئِيَّةً، مع حِرْصِ الشَّاعِرِ المُعَارِضِ (بكسر الراء) على أنْ تُحَقِّقَ قصيدتُهُ قدرًا موازيًا من الشُّهرةِ والقَبُولِ التي لقصيدةِ الشَّاعِرِ المُعَارَضِ (بفتح الراء)، أو تتفوَّقَ عليها في خصائصِهَا الفَنِّيَّةِ.

(٢) التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ :

يُعَرَّفُ التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ إجرائيًّا بأنَّهُ: نَمَطٌ من أنماطِ التعلُّم الإلكترونيِّ يتمُّ فيه إحداثُ نوعٍ من التمازج بين التعليم في قاعة الدراسة المعتادة وجهًا لوجه بما يتيحُهُ من توظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، وبين التعلُّم الإلكتروني المتزامن عبر الفصل الافتراضي (Zoom) بما يتيحُهُ من أدواتٍ تفاعليَّةٍ؛ لتدريسِ نصوصٍ من شِعْرِ المُعَارَضَاتِ لطلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية، وذلك عبر ستِّ مراحِلَ، هي: التهيئةُ لتدريسِ النصِّ الشعريِّ، والقراءةُ الصامتةُ للنصِّ وشرحِهِ، والمناقشةُ العامَّةُ لفِكَرِهِ وعاطفتِهِ، والقراءةُ الأدائيَّةُ المعبِّرةُ لأبياتِهِ، وأنشطةُ التَّحليلِ النقديِّ والموازنَةِ، ثمَّ تقويمُ مدى تحقُّقِ الأهدافِ التعليميَّةِ المرجُوَّةِ من التَّدريسِ، بما قد يساعِدُ على تنميَةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ لدى هؤلاء الطُّلابِ.

(٣) النَّقْدُ الْأَدَبِيُّ :

يُعَرَّفُ النَّقْدُ الْأَدَبِيُّ إجرائيًّا بأنَّهُ: عمليةٌ عقليةٌ يقومُ فيها الطُّلابُ المعلِّمونَ بالفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية بإصدارِ أحكامٍ مدعومةٍ بالمبرراتِ والأدلةِ على نصوصٍ شِعْرِيَّةٍ استحسانًا أو استهجانًا بعد تحليلِهَا

وتذوُّقِ معانيهَا، وذلك من حيثُ عناصِرِ الصِّيَاغَةِ الشِّعْرِيَّةِ: الألفاظِ والتراكيبِ، والعاطفَةِ، والفِكَرِ، والصُّوَرِ والجماليَّاتِ، والموسيقَا، وفي ضَوْءِ مجموعةٍ من المؤشراتِ الإجرائيَّةِ المندرجَةِ تحت هذه العناصِرِ. ويُقَاسُ بالدَّرجةِ التي يحصلُ عليها الطَّالبُ في الاختبارِ المُعَدِّ لذلك.

منهج البحث :

تمَّ استخدامُ المنهجِ التَّجريبيّ القائمِ على التَّصميمِ شبهِ التجريبيّ ذي المَجْمُوعَةِ الوَاحِدَةِ؛ لتعرُّفِ فاعليةِ بَرْنَامَجٍ فِي الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قائمٍ عَلَى التعلُّمِ الْمُدْمَجِ لتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ النقدِ الأدبيّ لطُلَّابِ الفرقةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكليَّةِ التربيةِ.

أهمية البحث :

تبرزُ أهميَّةُ هذا البحثِ مِنْ خلالِ ما يقدّمُهُ لكلٍّ من:

(١) الطُّلاب المعلّمين بكليات التربية : حيث يُتوقَّعُ أن يُسْهِمَ البرنامجُ المقترحُ في المُعَارضات الشِّعْرية القائمُ عَلَى التعلُّم المُدْمَجِ في تنميةِ مهاراتِ النقدِ الأدبيّ لدى الطُّلابِ المعلّمينَ بالفرقةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكليَّةِ التَّربيةِ.

(٢) مخططي البرامج ومطوريها بكليات التربية : يسهمُ هذا البحثُ في تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية (شعبة تعليم أساسي) بكلية التربية من خلال تقديمه برنامجًا مقترحًا في تدريس نصوص شِعْر المُعَارضات قائمًا على استخدام التعلُّم المُدْمَج وفق مراحلَ وإجراءاتٍ علميَّةٍ محدَّدَةٍ تمَّ التوصُّلُ إليها، كما يُقَدِّمُ البحثُ قائمةً بمهاراتِ النَّقْدِ الأدبيّ اللازمةِ لهؤلاءِ الطُّلابِ، واختبارًا يمكنُ استخدامُهُ في قياس تلك المهارات لديهم.

(٣) الباحثين : يُمثِّلُ البحثُ مُنطلقًا لدراساتٍ أُخرى تَسْعَى إِلَى توظيفِ التقنياتِ التِّكنولوجيةِ والأنماطِ الحديثةِ للتعلُّمِ الإلكترونيّ فِي تدريسِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ بمراحِلَ تعليميَّةٍ مختلفةٍ.

الخلفية النظرية للبحث :

أولًا ـ النقدُ الأدبيُّ (تعريفُهُ، وعناصرُهُ، ومهاراتُهُ) :

يُقَالُ فِي مَعْنَى (النَّقْدِ) لُغَةً: " نَقَدَ الشَّيْءَ نَقْدًا: نَقَرَهُ لِيَخْتَبِرَهُ، أَوْ لِيُمَيِّزَ جَيِّدَهُ مِنْ رَدِيئِهِ... وَيُقَالُ: نَقَدَ النَّثْرَ، وَنَقَدَ الشِّعْرَ: أَظْهَرَ مَا فِيهِمَا مِنْ عَيْبٍ أَوْ حُسْنٍ... نَاقَدَهُ: نَاقَشَهُ فِي الأَمْرِ. انْتَقَدَ الدَّرَاهِمَ: أَخْرَجَ مِنْهَا الزَّيْفَ. وَيُقَالُ: انْتَقَدَ الشِّعْرَ عَلَى قَائِلِهِ: أَظْهَرَ عَيْبَهُ... وَالنَّقْدُ: فَنُّ تَمْيِيزِ جَيِّدِ الْكَلَامِ مِنْ رَدِيئِهِ، وَصَحِيحِهِ مِنْ فَاسِدِهِ" (مجمع اللغة العربية القاهري، ٢٠٠٤: ٩٤٤).

يُستدلُّ مِنَ التَّعريفِ اللُّغويِّ السَّابقِ أنَّ النَّقْدَ هو النظرُ في قِيمَةِ الشَّيْءِ والحُكْمُ عليه بما يُبْرِزُ جوانِبَ قوَّتِهِ مِنْ ضعفِهِ، ومَكَامِنَ حُسْنِهِ مِنْ عَيْبِهِ، فلا يَقْبَلُ القارئُ النَّاقِدُ الأمورَ كما تُرْوَى له، وإنما يُخْضِعُهَا للتحليل والتمحيص؛ ليتَّخذَ قرارًا بشأنها.

ويُعَرَّفُ النقدُ الأدبيُّ اصطلاحًا بأنَّهُ: عمليةٌ عقليةٌ يقومُ فيها القارئُ بإصدارِ حُكْمٍ على نصٍّ شعريٍّ أو نثريٍّ من حيث: ألفاظِهِ وتراكيبِهِ، وفِكَرِهِ، وعاطفتِهِ، وصورِهِ وأخيلَتِهِ، وموسيقَاهُ، وذلك انطلاقًا من مَعَايِيرَ محدَّدَةٍ، ويتطلَّبُ الوصولُ إلى تلك المرحلَةِ أن يقومَ القارئُ بتحليلٍ واعٍ للقِطَعِ الأدبيَّةِ وتذوُّقِهَا، ومحاولةِ التعمُّقِ في نفسيَّةِ الشَّاعِرِ، ومعايشَةِ التجربَةِ الشعوريَّةِ التي كان فيها حين نَظَمَ قصيدتَهُ؛ للكشفِ عن جوانِبِ النُّضْجِ الفنيِّ فيها وتمييزِهَا عمَّا سواها؛ ومن ثمَّ الحُكْمُ على قيمتِهَا الفنيَّةِ، ومستوى جودتِهَا أو رداءَتِهَا، ومواضِعُ ذلك في النَّصِّ (Stivala, 2018 :491؛ إبراهيم، ٢٠٢١: ١٣٥؛ ضيف، د.ت: ٩ ـ ١٠).

" وهذا يعني أنَّ قارئَ الأدَبِ ودارِسَهُ وناقدَهُ يتعيَّنُ عليهم أن يقرأوا النصَّ الشِّعْرِيَّ قراءَتَيْن؛ القراءةُ الأُولى: يحاولُ فيها استكشافَ العاطفة والأفكار والمعاني التي تحيطُ بجوِّ النصِّ وقضيتِهِ، والتي من أجلِهَا نَظَمَ الشَّاعِرُ هذه القصيدة. أمَّا القراءةُ الثانيةُ فهي قراءةٌ استدلاليَّةٌ نقديَّةٌ يركِّزُ فيها على مدى ترابط عناصر القصيدة وملاءمة مفرداتها اللُّغوية وتراكيبها وجُمَلها لما حَدَّدَ في القراءة الأولى للقصيدة من

عاطفة وأفكار ومعان؛ ومن ثمَّ فإنه بمقدار التعمُّق والقراءة التحليلية في المرة الأولى يكون العُمْقُ أكثر في القراءة النقديَّة الثانية" (إبراهيم، ٢٠١٩: ٦٢ ـ ٦٣).

يتضحُ ممَّا سَبَقَ أنَّ النَّقْدَ الأدبيَّ عمليةٌ تفاعليةٌ بين القارئ والنصِّ، فهو غايةٌ يسبقُهَا تدريسيًّا معايشةُ النصِّ من خلال فهمِهِ وتحليلِهِ إِلَى عناصرِهِ وتذوُّقِ جماليَّاتِهِ، وتلك العمليةُ تتمُّ انطلاقًا من مَعَاييرَ علميَّةٍ واضحةٍ ومُحددةٍ سَلَفًا يُحْكَمُ فِي ضَوْئِهَا عَلَى عناصِرِ النصِّ بالجودَةِ أو الرداءَةِ.

وعناصِرُ النَّصِّ أربعةٌ رئيسةٌ هِيَ: العاطفةُ، والخيالُ، والمعاني، والأسلوبُ، فأمَّا العاطفةُ فتعتمدُ قوَّتُهَا على عمق إحساس الشاعر، وقوة أسلوبه الذي ينقلُهَا به، وبقاء أثرها في نفوس السامعين زمنًا طويلًا، فضلًا عن وحدة تلك العاطفة في النصِّ، فلا ينتقلُ من شعورٍ إلى آخَرَ من غير صلةٍ، وإلا كانت عاطفتُهُ مضطربةً، وأمَّا الخيالُ فهو الكُوَّةُ التي يستطيعُ بها الشَّاعِرُ أن يصوِّرَ الأشخاصَ والأشياءَ والمعاني، ويجعلُهَا شاخصةً أمام السَّامع أو القارئ؛ ليستثيرَ عاطفتَهُ ومشاعرَهُ، وأمَّا المعاني فهي أساسُ كلِّ فنٍّ، وليس من الضروري أن تكونَ المعاني في النصِّ جديدةً في نفسِهَا، إنما الجديدُ فيها صياغَتُهَا، أو نوعُ الشُّعُورِ بها، وإعمالُ الخيالِ فيها حتى تَخْرُجَ كأنها جديدةٌ، والعاطفةُ والخيالُ والمعاني لا بُدَّ أن يكونَ لها الأسلوبُ المنظومُ المعبِّرُ الذي يدلُّ عليها، وهذا النَّظْمُ وسيلةٌ لأداء المعاني، فهو تعبيرٌ خارجيٌّ عن حالةٍ داخليةٍ، وقد يكونُ المعنى مطروقًا شائعًا حتى إذا أُجِيدَ نَظْمُهُ خَرَجَ كأنَّهُ جديدٌ، ويعتمدُ نَظْمُ الكلامِ على حُسْنِ اختيارِ الكلماتِ التي يأتلفُ بعضُهَا مع بعضٍ في تأدية المعنى المراد، ويُقَاسُ الكَمَالُ في النَّظْمِ بالقدرةِ على نقل الفكرة والعاطفة نقلًا صحيحًا صادقًا، وبهذه العناصر الأربعة يمكنُ إصْدَارُ الأحكامِ على كلِّ شَاعِرٍ استحسانًا أو قُبْحًا (أمين، ٢٠١٢: ٣٣ ـ ٣٧، ٤٨ـ ٥٠، ٥٥، ٥٧).

فِي ضَوْءِ اسْتِعْرَاضِ مَاهِيَةِ النَّقْدِ الأَدَبِيّ وعَنَاصِرِهِ، يُمْكِنُ اسْتِخْلَاصُ الأُسَاسَيْنِ التَّالِيينِ لبناءِ برنامجِ هَذَا الْبَحْثِ :

– تحليلُ القصائدِ الشِّعريةِ المختارَةِ بالبرنامَجِ من حيث: ألفاظِهَا وتراكيبِهَا، وعاطفتِهَا، وفِكَرِهَا، وصورِهَا، وموسيقَاهَا، وتذوُّقُ جماليَّاتِهَا؛ وذلك باعتبارِ أنَّ الفَهْمَ والتذوُّقَ يسبقانِ عمليَّةَ النَّقْدِ.

– تنويعُ أنشطةِ التَّحليلِ النقديّ التي يُكَلَّفُ الطلَّابُ بالإجابَةِ عنهَا في دُرُوسِ البرنامجِ بحيثُ تتعلَّقُ بمهاراتٍ محددةٍ للنَّقْدِ الأدبيّ، وتتناولُ إبداءَ الآراءِ وإصْدَارَ الأحكامِ المَدْعُومَةِ بالأدلَّةِ على عناصرِ النصّ الشِّعْرِيّ المختلفةِ؛ لتحديدِ مواضِعِ قوتِهَا أو ضعفِهَا.

وقد حدَّدت عديدٌ مِنَ الدِّراساتِ السَّابقةِ مهاراتٍ مختلفةً للنقدِ الأدبيّ فِي المَـرْحَلَتينِ الثَّانويَّـةِ والجامعيـةِ، منهـا: دراسة إبراهيم (٢٠١٩)، واقتصرت على مهارات: وضوح معاني الألفاظ والتراكيب في النص، وشيوع الألفاظ المستخدمة في النص، ومطابقة الألفاظ لمعانيها داخل النص، وتنوع استخدام صيغ الأفعال، واستقرار العاطفة وثباتها داخل النص الشعري، ومدى اتساق الأفكار مع عاطفة الشاعر، واتساق الألفاظ والتراكيب مع فكرة النص وعاطفته، وتنوع استخدام الموسيقى الداخلية والموسيقى الخارجية، وارتباط الصور الأدبية بفكرة النص وعاطفته، وذلك لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

واقتصرت دراسة حسن (٢٠١٩) على: (مهارات التحليل)، وتشمل: تفسير معاني المفردات المبهمة من خلال السياق، وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وتحليل بعض أبيات النص الأدبي من حيث: الفكرة والعاطفة والخيال، و(مهارات الموازنة)، وتشمل: الموازنة بين موضوعين أدبيين من نوع واحد من حيث الفكرة، والتمييز بين أنواع الصور البلاغية في النص الأدبي، و(مهارات الاستنتاج)، وتشمل: استنتاج دوافع نظم الشاعر للنص الأدبي، واستنباط العاطفة المسيطرة على الشاعر، واستخلاص الخصائص الفنية لأسلوب الشاعر، و(مهارات التقويم)، وتشمل: إصدار

حكم على النص من حيث الجودة والرداءة، وإصدار حكم على تراكيب النص، وذلك لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا.

كما صنَّفت إبراهيم (٢٠٢١) مهارات النقد الأدبي في خمس مهارات رئيسة، هي: (مهارات الألفاظ والتراكيب)، وتشمل: الحكم على سهولة الألفاظ ووضوحها، والحكم على مدى ملاءمة الألفاظ والتعبيرات المستخدمة للمعاني والأفكار المطروحة، و(مهارات العاطفة)، وتشمل: تحديد نوع العاطفة السائدة في النص، والحكم على درجة قوة العاطفة وثباتها داخل النص، والحكم على مدى ارتباط العاطفة بالمعاني والألفاظ والصور، والحكم على مدى صدق العاطفة في التعبير عن معاني النص، و(مهارات متعلقة بالأفكار)، وتشمل: تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في النص، وبيان مدى تسلسل الأفكار وترابطها، وتلخيص أهم الأفكار الواردة في النص، و(مهارات خاصة بالخيال والصور)، وتشمل: الحكم على مدى تعبير الخيال عن العاطفة المسيطرة على الشاعر، وتحليل الصور البيانية المستخدمة في النص، وتقويمها، والحكم عليها، و(مهارات تتعلق بالموسيقى)، وتشمل: تحديد الموسيقى الناجمة عن استخدام بعض المحسنات البديعية، وتحديد البحر العَرُوضي المستخدم، والقافية، والرَّوي، وذلك لدى طلاب الفرقة الثالثة (عام) شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية.

وتضمَّنت دراسة حسين (٢٠٢٢) خمس مهارات رئيسة، هي: (مهارات نقد الألفاظ والتراكيب)، وتشمل: تحديد مدى سهولة الألفاظ ووضوحها وبعدها عن الغموض، والحكم على مدى مطابقة الألفاظ لمعانيها داخل النص، وتحديد مدى تنوع الألفاظ والتراكيب للتعبير عن المعاني الضمنية، و(مهارات نقد العاطفة)، وتشمل: إبداء الرأي في مدى صدق العاطفة، وتحديد مدى قوة العاطفة وثباتها واستقرارها داخل النص الأدبي، والحكم على مدى ارتباط العاطفة بالمعاني والألفاظ والصور، و(مهارات نقد الأفكار)، وتشمل: الحكم على مدى تسلسل أفكار النص وترابطها، وتحديد مدى جدية أفكار النص وواقعيتها وبعدها عن التكرار، و(مهارات نقد الصور الأدبية وجماليات

النص)، وتشمل: إبداء الرَّأي في مدى تنوع الصور البلاغية في النصّ، والحكم على مدى تعبير الخيال عن العاطفة المسيطرة على الشاعر، و(مهارات نقد الموسيقى)، وتتعلَّق بتحديد مدى تكامل موسيقى النص الداخلية مع الخارجية للتعبير عن فكرته ومعانيه، وذلك لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

وحدَّدت دراسة يوسف؛ حافظ؛ بحيري (٢٠٢٢) مهارات النقد الأدبي في: الحكم على درجة الترابط بين فِكَر النصّ، وتحديد الأفكار الضمنية الواردة في النص الأدبي، وتقييم النص في ضوء دقة التراكيب وإحكام الصياغة، والتدليل على مناسبة الصور الأدبية لموضوع النص، وتقييم الصورة الأدبية من حيث صحة تركيبها، واستنباط أثر الموسيقى في استثارة الجو النفسي للمتلقي، واستنتاج ملامح بيئة الشاعر من خلال النص، وذلك لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة بنها.

كما اقتصرت دراسة حرحش؛ سيد (٢٠٢٣) على: (مهارات الجانب اللفظي)، وتشمل الحكم على: سهولة الألفاظ ووضوحها، ومدى ارتباط الألفاظ بالأفكار، و(مهارات الجانب الفكري)، وتشمل الحكم على: العلاقة بين الأفكار الرئيسة والفرعية، ومدى تسلسل الأفكار وترابطها، و(مهارات الجانب الوجداني)، وتشمل الحكم على: مدى ارتباط العاطفة بالألفاظ والأفكار، ومدى صدق العاطفة، و(مهارات الجانب الجمالي)، وتشمل الحكم على: مدى تعبير الخيال عن العاطفة، وتنوع استخدام الصور الأدبية في النصّ، وذلك لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

يُستدلُّ ممَّا سَبَقَ أنَّ بَعْضَ الدراساتِ أَدْخَلَتْ مهاراتِ تحليلِ النُّصُوصِ الأدبيَّةِ وفهمِهَا وتذوُّقِهَا فِي مهاراتِ النقدِ الأدبيّ باعتبار أنَّ تحليلَ النصّ وتذوُّقَهُ مقومٌ أساسيٌّ لنقدِهِ، وهي دراسةُ كلٍّ من: حسن (٢٠١٩)، وإبراهيم (٢٠٢١)، ويوسف؛ حافظ؛ بحيري (٢٠٢٢)، في حين نظرت دراساتٌ أخرى إلى النَّقْدِ الأدبيّ باعتبارِ غايتِهِ النهائيَّةِ المتعلِّقَةِ بالممارسَةِ العمليَّةِ القائمةِ عَلَى إبْدَاءِ الآراءِ وإصدارِ الأحكامِ، وهي

دراسةُ كلٍّ من: إبراهيم (٢٠١٩)، وحسين (٢٠٢٢)، وحرحش؛ سيد (٢٠٢٣)، وهذا التوجُّهُ الأخيرُ هو ما يميلُ إليه الباحثُ الحالي؛ لأنَّ إدخالَ بعضِ الدِّراساتِ مهاراتِ التَّحليلِ والتذوُّقِ في مهاراتِ النقدِ الأدبيِّ اسْتَنَدَ إلى أنَّ هذه من متطلَّباتِ تلك، وهِيَ وإنْ كانت كذلك، فإنَّ العِبْرَةَ في القياسِ العلميِّ بعمليَّةِ النقدِ نفسِهَا ولَيْسَ بمتطلَّبَاتِهَا.

كَمَا أَنَّهُ باستقراءِ الدِّراساتِ السَّابقَةِ ومهاراتِ النقدِ الأدبيِّ المشترَكَةِ بينها أو الَّتي تفرَّدت بها بعضُ الدِّراساتِ، وفي إطَارِ التوجُّهِ المُبَيَّنِ سابقًا للبَاحِثِ؛ تمَّ استخلاصُ قائمةٍ مبدئيَّةٍ بتلك المهاراتِ تشتملُ على (٥) مهاراتٍ رئيسَةٍ، هي: (مهارات نقد الألفاظ والتراكيب)، وتشمل: الحكم على مدى سهولة الألفاظ ووضوحها في التعبير عن معاني النصّ، والحكم على مناسبة ألفاظ النص وتراكيبه للمعاني المطروحة فيه، وإبداء الرأي في مدى تنوع الألفاظ والتراكيب للتعبير عن المعاني الضمنية في النص. و(مهارات نقد العاطفة)، وتشمل: الحكم على مدى ارتباط العاطفة بالألفاظ والمعاني المتضمَّنة في النصّ، والحكم على درجة استقرار العاطفة داخل النصّ، والحكم على مدى صدق العاطفة في التعبير عن معاني النصّ. و(مهارات نقد الفِكَر)، وتشمل: الحكم على العلاقة بين الفِكَر الرئيسة في النصّ اتصالًا أو انقطاعًا، وإبداء الرأي في مدى تسلسل فِكَرِ النصّ وترابطها، وتقييم مدى اتساق الفِكَرِ مع عاطفة الشاعر، وتقييم أثر الترابط الفكري للنصّ في تقوية المعنى. و(مهارات نقد صُوَر النصّ وجمالياته)، وتشمل: إبداء الرأي في مدى ارتباط الصور الخيالية بفكرة النص وعاطفته، والحكم على مدى تنوع الصور البلاغية في النص. و(مهارات نقد الموسيقى)، وتشمل: إبداء الرأي في ارتباط الموسيقى الداخلية للنصّ بعاطفته، والحكم على مدى ارتباط الموسيقى الخارجية (الوزن والقافية) بفكرة النصّ وعاطفته.

ثانيًا ـ الْمُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ :

(١) تَعْرِيفُ الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ، وأَقْسَامُهَا :

جاء في (اللسان): " عَارَضَ الشَّيْءَ بِالشَّيْءِ مُعَارَضَةً: قَابَلَهُ. وَعَارَضْتُ كِتَابِي بِكِتَابِهِ أَيْ قَابَلْتُهُ. وَفُلَانٌ يُعَارِضُنِي أَي يُبَارِينِي. وَفِي الْحَدِيثِ: إِنَّ جِبْرِيلَ، عَلَيْهِ السَّلَامُ، كَانَ يُعَارِضُهُ الْقُرْآنَ فِي كُلِّ سَنَةٍ مَرَّةً، وَإِنَّهُ عَارَضَهُ الْعَامَ مَرَّتَيْنِ، قَالَ ابْنُ الْأَثِيرِ: أَي كَانَ يُدَارِسُهُ جَمِيعَ مَا نَزَلَ مِنَ الْقُرْآنِ، مِنَ الْمُعَارَضَةِ الْمُقَابَلَةِ" (ابن منظور، د.ت: ٢٨٨٥)، كما جاء في (المعجم الوسيط): "(عَارَضَ) الْكِتَابَ بِالْكِتَابِ: قَابَلَهُ بِهِ. و ـ فُلَانًا: بَارَاهُ وَأَتَى بِمِثْلِ مَا أَتَى بِهِ؛ يُقَالُ: عَارَضَهُ فِي الشِّعْرِ، وَعَارَضَهُ فِي السَّيْرِ، وَعَارَضَهُ بِمِثْلِ صَنِيعِهِ" (مجمع اللغة العربية القاهري، ٢٠٠٤: ٥٩٣).

يُسْتَدَلُّ مِنَ التَّعريفِ اللُّغويِّ السَّابِقِ أنَّ المُعَارَضَةَ تقتضي وُجُودَ طَرَفَيْنِ أو أَكْثَرَ، حيث يُبَارِي أحدُهُمَا الآخَرَ في شَيْءٍ، ويأتي بمِثْلِ ما أَتَى به، وقد يغلِبُهُ في ذلك، ويفوقُهُ فيه كلِّهِ أو بعضِهِ.

أمَّا المعنى الاصطلاحيُّ للمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ، فهو أَنْ يَنْظُمَ شاعِرٌ متقدِّمٌ أو معاصِرٌ قصيدةً في موضوعٍ معينٍ، فَيُعْجَبَ بها شاعِرٌ آخَرُ؛ لصياغتِهَا المتميزَةِ، أو إيقاعِهَا اللافِتِ، أو معانيهَا الظاهرَةِ، أو صورِهَا المعبّرَةِ، أو عُلُوِّ مكانتِهَا بين النَّاسِ؛ فَيَنْظُمَ قصيدةً مقابلَةً لها في وزنِهَا وقافيتِهَا وحركَةِ رويِّهَا وغرضِهَا، ملتزمًا بذلك التزامًا تامًّا فتكونُ المعارَضَةُ كُلِّيَّةً، أو غَيْرَ تامٍّ فتكونُ المعارَضَةُ جُزْئِيَّةً، مع حِرْصِ الشَّاعِرِ المُعَارِضِ (بكسر الرَّاء) على أن تُحَقِّقَ قصيدتُهُ المكانَةَ نفسَهَا التي لقصيدَةِ الشَّاعِرِ المُعَارَضِ (بفتح الرَّاء)، أو تَفُوقَهَا في الشكلِ والمضمونِ؛ فتكونُ المُعَارَضَةُ بذلك مظهرًا من مظاهِرِ الإبداعِ، وصورةً من صُوَرِ التفوُّقِ (البجَّاري، ٢٠٠٨: ٤٨؛ مصطفى؛ الأسعد، ٢٠٠٩: ٩٠٤؛ غيظان، ٢٠١١: ٢١٩ ـ ٢٢٠).

فَالمُعَارَضَاتُ الكليَّةُ التامَّةُ هي القصائِدُ المُتَّفِقَةُ في موضوعِهَا ووزنِهَا وقافيتِهَا وحركَةِ رَوِيِّهَا، بحيثُ تكونُ القصيدةُ المتأخِّرَةُ صَدًى للمتقدِّمَةِ، ومثالُهَا قصيدةُ أحمد شوقي (نَهْجُ البُرْدَةِ)، وَمَطْلَعُهَا:

رِيـمٌ عَلَـى الْقَـاعِ بَـيْنَ الْبَـانِ وَالْعَلَـمِ أَحَـلَّ سَـفْكَ دَمِـي فِـي الْأَشْـهُرِ الْحُـرُمِ

في مُعَارَضَةِ بُرْدَةِ البُوصيريِّ التي مَطْلَعُهَا:

أَمِـنْ تَـذَكُّرِ جِيـرَانٍ بِـذِي سَـلَمِ مَزَجْـتَ دَمْعًـا جَـرَى مِـنْ مُقْلَـةٍ بِـدَمِ

فهما مُتَّحِدَتَانِ في الموضوعِ (المديح النبوي)، والوزنِ (بحر البسيط)، وحركَةِ الرَّوِي (الميم المكسورة) (مصطفى؛ الأسعد، ٢٠٠٩: ٩٠٤).

أمَّا المُعَارَضَاتُ الجزئيَّةُ، فهي ما خالفت فيه القصيدةُ المتأخرةُ المتقدِّمَةَ في الوزنِ أوِ القافيَةِ أوِ الرَّوِي، أوِ الغَرَضِ، أَوْ أَنْ تكونَ في موضوعٍ مختلفٍ تمامًا عن موضوعِ الشَّاعِرِ المتقدِّمِ، وقد لا تلتزمُ بهذه الأركَانِ جميعِهَا، ومع ذلك يُصَرِّحُ الشَّاعِرُ بأنه يُعارِضُ بها قصيدةً بعينِهَا (البجَّاري، ٢٠٠٨: ٤٨؛ الجمل، ٢٠١٤: ٦٨)، ومن أمثلة الاختلاف في الموضوع اختلافًا كليًّا، قصيدةُ الشَّاعِرِ الأندلسيِّ ابن حمديس الصقلي التي يذمُّ فيها الزمانَ وأهلَهُ، ويقولُ في مَطْلَعِهَا:

أَلَا كَـمْ تُسْـمِعُ الـزَّمَنَ الْعِتَابَـا تُخَاطِبُـهُ وَلَا يَـدْرِي الْخِطَابَـا

والتي عَارَضَهَا أحمد شوقي بقصيدةٍ في ذِكْرَى المَوْلِدِ النبويِّ الشَّرِيفِ:

سَـلُوا قَلْبِـي غَـدَاةَ سَـلَا وَثَابَـا لَعَـلَّ عَلَـى الْجَمَـالِ لَـهُ عِتَابَـا

والمُعَارَضَاتُ سواءٌ أكليَّةً كانت أم جزئيةً يمكنُ أن تُقَسَّمَ على النَّحْوِ التَّالي: (مصطفى؛ الأسعد، ٢٠٠٩: ٩٠٤ ـ ٩٠٦، ٩١٣)

(أ) **<u>مُعَارَضَةُ القُدَمَاءِ للقُدَمَاءِ</u>**، مِثْلُ: مُعَارَضَةِ الأَخْطَلِ كَعْبَ بْنَ زُهَيْرٍ، فقد نَظَمَ كَعْبٌ لامِيَّتَهُ الشهيرةَ المُسَمَّاةَ بـ(البُرْدَةِ) في مَدْحِ رسولِ اللهِ، ومَطْلَعُهَا:

بَانَـتْ سُـعَادُ فَقَلْبِـي الْيَـوْمَ مَتْبُـولُ مُتَـيَّمٌ إِثْرَهَـا لَـمْ يُفْـدَ مَكْبُـولُ

فعَارَضَهَا الشَّاعِرُ الأُمويُّ الأَخْطَلُ في قصيدَتَيْنِ اثْنَتَيْنِ لاميَّةٍ ودَالِيَّةٍ، وكان مَطْلَعُ اللاميَّةِ:

بَانَتْ سُعَادُ فَفِي الْعَيْنَيْنِ مَلْمُولُ مِنْ حُبِّهَا وَصَحِيحُ الْجِسْمِ مَخْبُولُ

فقد عَارَضَ فيها القِسْمَيْنِ الأَوَّلَيْنِ من قصيدةِ كَعْبٍ، وهما: وَصْفُ سُعَادٍ في جانبِهِ الحسيِّ، وذِكْرُ النَّاقَةِ وسَيْرِهَا القَوِيِّ، وجَعَلَهُمَا مَدَارَ حَدِيثِهِ، وتَتَبَّعَ كَعْبًا فيهمَا تتبُّعًا دقيقًا.

أمَّا مَطْلَعُ الدَّالِيَّةِ، فهو:

بَانَتْ سُعَادُ فَفِي الْعَيْنَيْنِ تَسْهِيدُ وَاسْتَحْقَبَتْ لُبَّهُ فَالْقَلْبُ مَعْمُودُ

وهي مُعَارَضَةٌ جزئيَّةٌ خَالَفَ فيها الأَخْطَلُ كَعْبًا في القافيَةِ وحَرْفِ الرَّوِي.

كَمَا أنَّ من مُعَارَضَةِ القُدَمَاءِ للقُدَمَاءِ: مُعَارَضَةَ الْكُمَيْتِ عَمْرَو بْنَ كُلْثُومٍ، ومُعَارَضَةَ أَبِي تَمَّامٍ بَشَّارَ بْنَ بُرْدٍ، ومُعَارَضَةَ الْبُحْتُرِيِّ طَرَفَةَ بْنَ الْعَبْدِ، ومُعَارَضَةَ ابْنِ هَانِئٍ الأَنْدَلُسِيِّ الْمُتَنَبِّي، وَمُعَارَضَةَ ابْنِ خَفَاجَةَ أَبَا تَمَّامٍ...

(ب) <u>مُعَارَضَةُ المُحْدَثِينَ للقُدَمَاءِ</u>، مِثْلُ: مُعَارَضَاتِ أحمد شَوْقِي، ومنها: مُعَارَضَتُهُ للشَّاعِرِ العباسيِّ البُحْتُرِيِّ، حيثُ نَظَمَ الأخيرُ سِينِيَّتَهُ الشهيرَةَ في وَصْفِ إيوَانِ كِسْرَى، ومَطْلَعُهَا:

صُنْتُ نَفْسِي عَمَّا يُدَنِّسُ نَفْسِي وَتَرَفَّعْتُ عَنْ جَدا كُلِّ جِبْسِ

فَعَارَضَهُ شوقي بسِينِيَّةٍ وَصَفَ فيها آثَارَ المُسْلِمِينَ في الأندلُسِ، ومَطْلَعُهَا:

اِخْتِلَافُ النَّهَارِ وَاللَّيْلِ يُنْسِي أُذْكُرَا لِيَ الصِّبَا وَأَيَّامَ أُنْسِي

كَمَا نَظَمَ الشَّاعِرُ الأندلسيُّ ابنُ زيدون نونيَّتَهُ التي يذوبُ فيها آسًى وألمًا على فِرَاقِ ولَّادَةَ بنتِ المُسْتَكْفِي، ويعبِّرُ فيها عن حُبِّهِ لهَا، ومَطْلَعُهَا:

أَضْحَى التَّنَائِي بَدِيلًا مِنْ تَدَانِينَا وَنَابَ عَنْ طِيبِ لُقْيَانَا تَجَافِينَا

فعَارَضَهَا شوقي بنونيَّةٍ أوْرَدَ فيها مَشَاعِرَ الحَسْرَةِ والْحُزْنِ والتَّوَجُّعِ لبُعْدِهِ عن وطنِهِ بعد نَفْيِهِ عنه من قِبَلِ الاحتلالِ البريطانيِّ لمِصْرَ، ومَطْلَعُ القصيدَةِ:

يَـا نَـائِحَ الطَّلْـحِ، أَشْـبَاهٌ عَوَادِينَـا نَشْـجَى لِوَادِيـكَ، أَمْ نَأْسَـى لِوَادِينَـا

كَمَا أنَّ مِنْ أَشْهَرِ مُعَارَضَاتِ الشُّعَرَاءِ المُحْدَثِينَ للقُدَمَاءِ: مُعَارَضَةَ البَارُودِي لكلٍّ من: عَنْتَرَةَ، والنَّابِغَةِ، وَالْكُمَيْتِ، وَأَبِي نُوَاسٍ، والْمُتَنَبِّي.

(٢) البيئةُ الأدبيَّةُ الأندلسيَّةُ والْمُعَارَضَاتُ الشِّعْرِيَّةُ :

لَاقَتِ الْمُعَارَضَاتُ رواجًا وازدهارًا فِي البيئةِ الأدبيَّةِ الأندلسيَّةِ، وقد تميَّزت بمعجمٍ لغويٍّ خاصٍّ، كما امتازت بالاستدعاءاتِ الثقافيَّةِ: تاريخيةٍ ودينيةٍ وجغرافيةٍ، فلم يَنْسَ الشَّاعِرُ فِي مُعَارَضَاتِهِ شخصيتَهُ وبيئتَهُ الأندلسيَّةَ، بل ظَهَرَتْ واضحةً جَلِيَّةً، وقد هَضَمَتِ المُعَارَضَاتُ الأندلسيَّةُ الشكلَ الخارجيَّ للقصيدَةِ المشرقيَّةِ وزنًا وقافيةً وأسلوبًا وبناءً (الجمل، ٢٠١٤: ٦١٢).

فقد كان للمشرقِ وأهلِهِ منزلةٌ كبيرةٌ في نُفُوسِ الأندلسيينَ جعلتهم يطَّلعون على الآثارِ الأدبيَّةِ القيّمَةِ للشُّعراءِ المشارقَةِ؛ ممَّا أدى إلى إعجابهم بها إعجابًا كبيرًا؛ ومن ثمَّ أَوْلُوهَا جُلَّ اهتمامِهِمْ دراسةً وتحليلًا ومعارضةً، واتخذوها مثلًا أَعْلَى يَنْسُجُونَ على منوالِهِ (البجَّاري، ٢٠٠٨: ٥٥، ٦٧).

وانصبت معارضةُ شُعراءِ الأندلُسِ لشُعراءِ المشرقِ على عَصْرَيْنِ، هما: الجاهليُّ والعبَّاسِيُّ، وكان الأَشْهَرَ مِمَّنْ عُورِضُوا من المَشَارِقَةِ: النَّابِغَةُ الذبيانيُّ وعنترةُ بنُ شدَّادٍ من العَصْرِ الجاهليّ، وأبو تمامٍ والمتنبي من العَصْرِ العباسيّ (الجمل، ٢٠١٤: ٦١٢).

ومِنَ النَّماذِجِ على تلك المُعَارَضَاتِ، معارضةُ الشَّاعِرِ الأندلسيّ ابنِ زَيْدُونَ لأبي الطيّبِ المتنبي، حيث نَظَمَ المتنبي نونيَّةً وهو فِي مِصْرَ، يُعاتبُ فيها سَيْفَ الدولةِ بحَلَبٍ، ويُعَرِّضُ بمواقفِهِ تجاهَ شائعاتٍ روَّجَهَا حاسدُوهُ وكارهُوهُ وحُسَّادُهُ في البَلاطِ بأنه مَاتَ، حيث لم يُحرِّكِ الأميرُ ساكنًا رُغْمَ الاحترامِ والوُدِّ الذي كان بينهما، ويُعزِّي نفسَهُ أنه أصبح عند كافورٍ الإخشيديّ الَّذي يُجْزِلُ العَطَايَا عليه، ومَطْلَعُ هذه النُّونِيَّةِ: (البجَّاري، ٢٠٠٨: ١٥١ـ ١٥٣)

بِـــمَ التَّعَلُّـــلُ لَا أَهْـــلٌ وَلَا وَطَـــنٌ وَلَا نَـــدِيمٌ وَلَا كَـــأْسٌ وَلَا سَـــكَنُ؟!

فتأثَّرَ ابنُ زيَدُونَ بقصيدةِ المتنبي، فعارَضَهَا لَمَّا حَلَّ به الْبِعدُ وهو بعيدٌ عَنْ أهلِهِ وأحبابِهِ، وقد فارقهم مضطرًا إِلَى إشبيليَّة فارًّا مِنْ بَطْشِ أميرِ قُرْطُبَة، ومَطْلَعُ نُونِيَّتِهِ:

هَـلْ تَـذْكُرُونَ غَرِيبًـا عَـادَهُ شَـجَنُ مِـنْ ذِكْـرِكُمْ وَجَفَـا أَجْفَانَـهُ الْوَسَـنُ؟

كما أُعْجِبَ الشُّعَرَاءُ المَشارِقَةُ بِدُرَرِ الشِّعْرِ في العَصْرِ الأندلسيّ؛ ممَّا دَفَعَهُمْ إلى مُعَارَضَتِهِ، ومن أَشْهَرِ النماذِجِ على ذلك في العصرِ الحديثِ: مُعَارَضَةُ أحمد شوقي لكلٍّ من: ابنِ زَيْدُونَ، والحُصْرِيِّ القيروانيّ، فقد نَظَمَ الْحُصْرِيُّ القيروَانِيُّ دَالِيَّةً بدأَهَا بمقدمةٍ غَزَلِيَّةٍ على عادةِ الشُّعَرَاءِ الْعَرَبِ، ثمَّ انتقَلَ منها إلى غرضِهَا الرئيسِ وهو مَدْحُ أَحَدِ مُلُوكِ الطوائفِ في الأندلُسِ، وهو الأميرُ أبو عبد الرحمن محمد بن طاهر صاحبُ مُرْسِيَة؛ فقد سَمِعَ الشَّاعِرُ أنَّ هذا الأميرَ غَضِبَ عليه؛ لوشَايَةٍ سَعَى صاحبُهَا ليُوقِعَ الحُصْرِيَّ في شَرَكِ سَبِّ الأَمِيرِ، ومَطْلَعُ القصيدَةِ: (قرافي، ١٩٩٩: ٩٢؛ قريشي، ٢٠١٥: ٦٦، ٦٩ ـ ٧٠)

يَـــا لَيْـــلُ الصَّـــبُّ مَتَـــى غَـــدُهُ أَقِيَـــامُ السَّـــاعَةِ مَوْعِـــدُهُ

رَقَـــدَ السُّـــمَّارُ فَأَرَّقَـــهُ أَسَـــفٌ لِلْبَـــيْنِ يُـــرَدِّدُهُ

فَبَكَـــاهُ الـــنَّجْمُ وَرَقَّ لَـــهُ مِمَّـــا يَرْعَـــاهُ وَيَرْصُـــدُهُ

فَعَارَضَ شوقي مقدِّمَتَهَا الغزَلِيَّةَ بقصيدةٍ يُصَوِّرُ فيها معاناتِهِ من فِرَاقِ محبوبتِهِ، ويَصِفُ حُسْنَهَا، ويُبيِّنُ عِظَمَ حُبِّهِ ووفائِهِ لها، ومَطْلَعُهَا :

مُضْـــنَاكَ جَفَـــاهُ مَرْقَـــدُهُ وَبَكَـــاهُ وَرَحَّـــمَ عُـــوَّدُهُ

حَيْـــرَانُ الْقَلْـــبِ مُعَذَّبُـــهُ مَقْـــرُوحُ الْجَفْـــنِ مُسَـــهَّدُهُ

يَسْـــتَهْوِي الْـــوُرْقَ تَأَوُّهُـــهُ وَيُـــذِيبُ الصَّـــخْرَ تَنَهُّـــدُهُ

يتضحُ مِمَّا سَبَقَ أنَّ المُعَارَضَةَ الشِّعْرِيَّةَ سواء من الأندلسيين للمشارقَةِ أم من المشارقَةِ للأندلسيينَ ـ كان الإعجابُ هو الدَّاعي إليها، والإبداعُ والتفوُّقُ هو الدافعَ

إلى تلك المُعَارَضَاتِ؛ ممَّا أدَّى إلى إثراءِ البيئَةِ الأدبيَّةِ بقصائِدَ استمرَّ صَدَاهَا عَبْرَ العُصُورِ المختلفَةِ.

فِي ضَوْءِ اسْتِعْرَاضِ مَاهِيَةِ الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ وأَقْسَامِهَا، ومعارضَةِ الشُّعراءِ الأندلُسيينَ والمشارقةِ بعضُهُم لقصائِدِ بعضٍ ـ يُمْكِنُ استخلاصُ الأُسُسِ التَّاليَةِ لبناءِ برنامجِ هَذَا الْبَحْثِ:

– الجمعُ بين المُعَارَضَاتِ الكليَّةِ والمُعَارَضَاتِ الجزئيَّةِ في بناء البرنامج مع تغليب المُعَارَضَاتِ الكليَّةِ؛ فإنها أعونُ على تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب؛ لاتفاق القصيدتَيْن المعارِضَة والمعارَضَة اتفاقًا تامًّا في الوزن والقافية والرَّوي والغرض.

– تنويعُ المُعَارَضَاتِ الشِّعريةِ في البرنامجِ بحيث تشملُ: (معارضة القدماء للقدماء)، و(معارضة المحدثين للقدماء).

– اختيارُ نماذجِ المُعَارَضَاتِ الشِّعريةِ بالبرنامجِ بحيث يكونُ النموذجُ المعارَضُ (بفتح الراء) من العصورِ الأدبيَّةِ التي ازدهر فيها هذا الفنُّ لا سيما من العصرَيْن الأندلسيِّ والعباسيِّ.

ثالثًا ـ التَّعَلُّمُ الْمُدْمَجُ Blended Learning (ماهيتُهُ، وأهميتُهُ، ونماذجُهُ):

التَّعَلُّمُ المُدْمَجُ هو نمطٌ من أنماطِ التعلُّمِ الإلكترونيِّ يتمُّ فيه إحداثُ نوعٍ من التمازُجِ المُحْكَمِ والتكامُلِ الفعَّالِ بين التعليمِ الصفيِّ التقليديِّ وجهًا لوَجْهٍ داخل قاعة الدراسة، والتعلُّمِ عَبْرَ الإنترنت سواء أمتزامنًا كان أم غَيْرَ متزامِنٍ، وذلك مع الطُّلابِ الذين يدرُسُون المحتوى نفسَهُ؛ من أَجْلِ زيادَةِ تفاعلِهِمْ، وإيجَادِ فُرَصٍ أكْثَرَ للتعلُّم؛ بما يؤدي إلى الارتقاءِ بجودةِ العمليَّةِ التعليميَّةِ، وتحسينِ نتائِجِ الطُّلابِ (الشرمان، ٢٠١٥: ٣١، ٣٣؛ شواهين، ٢٠١٦: ٣ـ٤؛ Cleveland & Wilton, 2018: 2؛ Hrastinski, 2019 :566؛ Stein & Graham, 2020: 12).

ويُطلقُ على التعلُّمِ المُدْمَجِ مسمَّياتٌ عديدةٌ، منها: التعلُّمُ المزيجُ أو المتمازِجُ أو التمازجيُّ Blended Learning، والتعلُّمُ الخليطُ أو المختلطُ Mixed

Learning (محمد، ٢٠١٠: ١٠٤؛ أبو موسى، الصوص، ٢٠١٢: ٥؛ الشرمان، ٢٠١٥: ٣٢)، وكان المصطلحُ الأكثرُ استخدامًا قبل مصطلحِ (التعلُّمِ المُدْمَجِ) هو التعلُّم الهَجِين Hybrid Learning، وهما مصطلحان يُشيران إلى المعنى نفسِهِ (Hrastinski, 2019 :564).

وينطوي نهجُ التعلُّمِ المُدْمَجِ على بُعْدٍ كميٍّ يتمثلُ في تحديد حجم النَّشاطات التي يتمُّ تنفيذُهَا في بيئة التعلُّم الصفيِّ وجهًا لوجْهٍ وتلك التي يتمُّ تنفيذُهَا في بيئة التعلُّم الافتراضيَّة عَبْرَ الإنترنت، وهناك اختلافٌ حول التوزيعِ الأنسبِ من حيث الكَمِّ بين هاتين البيئتين، فهناك من يرى أن تتراوحَ نِسْبَةُ المحتوى المقدَّمِ عَبْرَ الإنترنت في التعلُّمِ المُدْمَجِ بين ٣٠٪ إلى ٧٩٪، وهناك من يَرَى أنَّ الوَقْتَ المخصَّصَ للتعلُّم وجهًا لوَجْهٍ ينبغي ألَّا يقل عن ٥٠٪ من إجمالي الوقت المخصَّصِ لبرنامج التعلُّم حتى تتحقَّقَ الاستفادةُ القصوى من نهج التعلُّم المُدْمَج، وهذا الأَمْرُ يتوقَّفُ على عواملَ كثيرةٍ، منها: عُمْرُ الطُّلابِ، والمرحلةُ الدراسيَّةُ، وطبيعةُ المنهجِ الدِّراسي، ومدى توافرِ التقنياتِ والأجهزةِ اللازمَةِ للتعلُّم عَبْرَ الإنترنت، والخلفياتُ الاقتصاديَّةُ والاجتماعيَّةُ لعائلاتِ الطُّلابِ (الشرمان، ٢٠١٥: ٢٣٥؛ Hrastinski, 2019 :564-566).

وتكمُنُ أهميَّةُ التعلُّمِ المُدْمَجِ في جَمْعِهِ بين مزايا التعلُّم الإلكترونيِّ ومزايا التعليم الصفيِّ، ودَعْمِهِ الممارسَاتِ النَّشِطَةَ القائمَةَ على النقاشِ وتبادلِ الآرَاءِ في بيئةِ التعلُّمِ، وعَدَمِ تقيُّدِهِ بزمانٍ أو مكانٍ (زيتون، ٢٠٠٥: ١٧٣)، وما يحقِّقُهُ من تفاعلٍ إيجابيٍّ وتواصُلٍ فعَّالٍ بين القائمِ بالتَّدريسِ والطُّلابِ من ناحيةٍ، وبين الطُّلاب بعضُهُم مع بَعْضٍ من ناحيةٍ أخرى، وذلك سواء أوجهًا لوَجْهٍ كان هذا التعلُّم أم عبر الفضاءِ الإلكترونيِّ، كما أنه يُتيحُ فرصًا حقيقيةً وهادفةً للطلاب للإفادة من التقنيات التكنولوجية المتاحة؛ فيبني الطلابُ المَعْرِفَةَ بدلًا من مجرَّدِ استهلاكِهَا من خلال عمليات البحث والاستقصاء الَّتي يكلَّفون بها في الأنشطة المختلفة؛ ممَّا يزيدُ من خبراتهم، وينمِّي قدرتهم على التفكير النقديِّ واتخاذ القرارات (Dangwal, 2017 :132).

وهناك أربعةُ نماذِجَ من التعلُّمِ المُدْمَجِ، هي: (الشرمان، ٢٠١٥: ٧١ـ ٧٢، ٧٧، ٨٠؛ Hrastinski, 2019 :565؛ Sahoo & Bhattacharya, 2021: 202)

(١) نموذجُ التناوُبِ Rotation Model : يعتمدُ هذا النموذجُ على توزيع التعلُّم على محطاتٍ داخل قاعة الدراسة، تعتمدُ إحداها على الإنترنت، في حين تشملُ الأخرى نشاطاتٍ مختلفةً، مثل: مجموعات النقاش، ومجموعات لتنفيذ المشاريع الجماعية، وتدريس المجموعات الصغيرة، وجلسات التعلُّم الفردية، كما يمكنُ تدريسُ الصفِّ ككل، ويتنقلُ الطالبُ أو الطلابُ بين هذه المحطَّات حسب جدولٍ موضوعٍ مسبقًا أو حسب إرشادات المعلِّم؛ لاكتساب المعرفة، وتنمية المهارات المتعلِّقة بموضوع الدرس.

(٢) النموذجُ الانتقائيُّ Self – blended model : يعتمدُ هذا النموذجُ على إعطاءِ الطَّالِبِ الحريَّةَ في تسجيل مادة (مساق) أو أكثر من المواد المقررة عليه يرغبُ في دراستها عبر الإنترنت Online، بينما يدرسُ الموادَّ الأخرى بالطرائق المعتادة داخل قاعة الدراسة، فالدَّمْجُ في هذا النموذج يكونُ على مستوى التخصص، وليس على مستوى المادة.

(٣) النموذجُ المَرِنُ Flex Model : يعتمدُ هذا النموذجُ على الإنترنت بشكلٍ أساسيٍّ في تقديم المحتوى، ويتحركُ الطُّلابُ بين الطرائق الأخرى للتعلُّم وفقًا لجدولٍ زمنيٍّ مخصصٍ حسب احتياجاتهم الفردية، حيث يُقَدِّمُ المعلِّمُ الدَّعْمَ وجهًا لوجْهٍ حَسْبَ الحَاجَةِ من خلال التعليم القائم على المجموعات الصغيرة، أو المشاريع الجماعيَّة، أو التدريب الفرديّ.

(٤) النموذجُ الافتراضيُّ المُعزز/ المُحَسَّن Enriched Virtual Model : يعتمدُ هذا النموذجُ على الجمع بين التعلُّم الإلكترونيّ الافتراضيّ وبين التعلُّم وجهًا لوِجْهٍ في قاعة الدراسة، بحيث يقومُ الطُّلابُ في كلِّ مادةٍ تعليميَّةٍ بتقسيم أوقاتهم بين الحضورِ الفعلي إلى المؤسَّسَةِ التعليميَّةِ وبين التعلُّمِ إلكترونيًّا عن بُعْدٍ من خلال الإنترنت.

باستقراءِ النَّماذِجِ الأربعةِ السَّابقةِ؛ فَقَدْ طَبَّقَ الباحثُ النَّمُوذَجَ الرَّابِعَ (الافتراضي المُعزز/ المُحَسَّن) فِي تدريسِ شِعْرِ المُعَارَضَاتِ ببرنامَجِ هَذَا الْبَحْثِ، وقد كانت نِسْبَةُ التعلُّم في قاعة الدراسة المعتادة (٦٦.٦٧٪)، في حين كانت نِسْبَةُ التعلُّم عبر الإنترنت (٣٣.٣٣٪)؛ وذلك مراعاةً لطبيعة المحتوى، حيث تناولت ثمانيةُ دروسٍ نصوصًا شعريةً مُعَارَضَةً أو مُعَارِضَةً، كلٌّ منها بالدراسة التحليلية والنقدية المستقلة، وقد تطلَّبَ استيعابُ الطُّلابِ لها أن يتمَّ التدريسُ وجهًا لوجهٍ بالقاعة المعتادة، في حين تناولت أربعةُ دُرُوسٍ موازنةً بين قصيدتَيْن (مُعَارَضَةٍ ومُعَارِضَةٍ)، وقد اشتملت على أنشطةٍ نقديَّةٍ متعمِّقَةٍ؛ ممَّا استلزَمَ من الطُّلابِ مُرَاجَعَةَ مَصَادِرِ معرفةٍ متنوعةٍ؛ لذا تمَّت دراستُهَا عبر الشبكة العنكبوتية (الإنترنت).

وقد أشار زيتون (٢٠٠٥: ١٧٤ ـ ١٧٦) إلى أنَّ هناك أَرْبَعَةَ بدائِلَ لتطبيقِ التعلُّمِ المُدْمَجِ في عمليَّتي التعليم والتعلُّم، هي:

(١) تعليمُ وتعلُّمُ درسٍ معينٍ ـ أو أكثر ـ في المقرر الدِّراسي من خلال طرائق واستراتيجيات التعلُّم الصفي المعتادة، وتعليمُ درسٍ آخَرَ أو أكثر بأدوات التعلُّم الإلكتروني، ويتمُّ تقويمُ تعلُّمِ الطُّلابِ ختاميًّا من خلال وسائِلِ التقييم التقليدية، أو من خلال أساليب التقييم الإلكترونيّ.

(٢) تَشَارُكُ كلٍّ من: التعلُّم الصفيّ مع التعلُّم الإلكترونيّ تبادليًّا في تعليم وتعلُّم الدرس الواحد، على أن تكونَ البدايةُ للتعلُّم الصفيّ يليه التعلُّمُ الإلكترونيُّ، ويتمُّ تقويمُ الطلابِ ختاميًّا بأساليب التقييم التقليدية أو أساليب التقييم الإلكترونية.

(٣) تَشَارُكُ كلٍّ من: التعلُّم الصفيّ مع التعلُّم الإلكترونيّ تبادليًّا في تعليم وتعلُّم الدرس الواحد، على أن تكونَ البدايةُ للتعلُّم الإلكترونيّ يليه التعلُّمُ الصفيُّ، ثمَّ التقييم الختامي التقليدي أو الإلكتروني.

(٤) يُشبه البديلين الثاني والثالث، إلا أنَّ التناوُبَ بين التعلُّم الصفيّ والتعلُّم الإلكترونيّ يحدثُ أكثر من مرةٍ داخل الدرس الواحد، وليس مرة واحدة كما هو حادثٌ في هذين البديلين.

باستقراءِ البدائِلِ الأربعَةِ السَّابِقَةِ، يتضحُ أنَّ البديلَ الأوَّلَ يتسقُ في ماهيتِهِ مَعَ النموذَجِ الافتراضيّ المعززِ الَّذي سَبَقَتِ الإشارةُ إليهِ، وتمَّ تطبيقُهُ فِي برنامَجِ هَذَا الْبَحْثِ.

فِي ضَوْءِ اسْتِعْرَاضِ مَاهِيَةِ التعلُّمِ المُدْمَجِ، وأَهَمِّيَّتِهِ، ونَمَاذِجِهِ، يُمْكِنُ استخلاصُ الأُسُسِ التَّاليَةِ لبناءِ برنامجِ هَذَا الْبَحْثِ :

١ـ الاستنادُ إلى نموذجٍ للتعلُّم المدمج يعتمدُ على التكامل المُحْكَمِ والتفاعل الهادفِ بين التعليم داخل قاعة الدراسة المعتادة والتعلُّم عبر الإنترنت.

٢ـ الاستنادُ في التدريس داخل قاعة الدراسة المعتادة إلى استراتيجيات قائمة على التعلم النشط، مثل: التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، والحوارِ والمناقشةِ، والأسئلة السَّابرة.

٣ـ توظيفُ أحد الفصول الافتراضية التزامنية في الجانب الإلكتروني للتعلُّم المدمج، بحيث يكونُ التطبيقُ المتعلّقُ به سَهْلَ التَّحميلِ على الهواتف الذكية أو أجهزة الحاسوب.

٤ـ توظيفُ أدوات الفصل الافتراضي توظيفًا فاعلًا في الموازنة بين القصيدين المعارَضة والمعارِضة، ومن هذه الأدوات: السبورةُ الإلكترونيةُ، ومشاركةُ كلٍّ من: صفحات (الويب)، وملفات Word، PDF، ومقاطع الفيديو عبر YouTube التي يُلقى فيها النصُّ الشِّعريُّ إلقاءً معبِّرًا.

فروض البحث :

١ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الألفاظ والتراكيب) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة.

٢ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد العاطفة) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة.

٣ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الفِكَر) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة.

٤ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الصُّور والجماليَّات) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة.

٥ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الموسيقى) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة.

٦ـ لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي ككلٍّ.

- **<u>بناءُ البرنامَجِ المُقترحِ في الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ القَائِمِ عَلَى التعلُّمِ المُدْمَجِ:</u>**

تمَّ بناءُ البرنامجِ المقترحِ وَفْقَ الخطواتِ التَّاليةِ:

(١) تحديد أهداف البرنامج :

هَدَفَ البرنامجُ إِلَى تدريسِ نُصُوصِ شِعْرِ الْمُعَارَضَاتِ باستخدامِ التعلُّمِ المُدْمَجِ لطُلَّاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية، ثمَّ قياسِ أَثَرِهِ في تنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيّ لديهم.

بناءً على ذلك، تمَّ بناءُ قائمةٍ أوليَّةٍ بمهاراتِ النَّقْدِ الأدبيّ اعتمادًا على استقراء الأدبيات المعنية بهذا المصطلح، وما أشارت إليه الدِّراساتُ السَّابقةُ التي هدفت إلى تنمية النقد الأدبيّ لدى الطُّلاب، وهو ما سَبَقَ بيانُهُ في الجزءِ النظريّ، واشتملت

تلك القائمةُ على (٥) مهاراتٍ رئيسَةٍ تتعلَّقُ بِنَقْدِ كلٍّ من: الألفاظ والتراكيب، والعاطفة، والفِكَر، والصُّور والجماليَّات، والموسيقى، يندرجُ منها (١٤) مهارةً فرعيَّةً، ثمَّ وُضِعَتْ هذه القائمةُ في صورةِ استبانةٍ تمَّ عرضُهَا على مجموعةٍ من المحكَّمينَ المتخصِّصينَ في الأدب العربي، والبلاغة والنقد، والمناهج وطرائق تدريس اللُّغةِ العربيَّةِ (ملحق١)؛ لتحديد أهمِّيتها للطلاب، وارتباط المهارات الفرعيَّة في كلِّ بُعْدٍ بالمهارة الرئيسة، وسلامة الصياغة اللغويَّة للمهارات، ومقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل.

وقد أشار المحكَّمون إلى إجراءِ التعديلاتِ التَّاليةِ: حذفُ مهارة: (تقييم أثر الترابط الفكري للنصِّ في تقوية المعنى) من المهارات الفرعية لـ(نقد الفِكَرِ)؛ نظرًا لوجودِ مهارةٍ أخرى تحملُ المعنى نفسَهُ، وهي: (إبداء الرأي في مدى تسلسل فِكَرِ النصِّ وترابطها)، وتعديلُ مهارة: (إبداء الرأي في مدى تنوع الألفاظ والتراكيب للتعبير عن المعاني الضمنية في النص) من المهارات الفرعية لنقد الألفاظ والتراكيب لتصبح: (إبداء الرأي في مدى تنوع أساليب التعبير عن المعاني الضمنية في النصِّ)، وتعديلُ صياغة مهارة: (الحكم على درجة استقرار العاطفة داخل النصِّ) من المهارات الفرعية لنقد العاطفة، لتصبح: (الحكم على مدى وحدة العاطفة وثباتها داخل النصِّ)، وكذلك تعديلُ صياغة مهارة: (الحكم على مدى صدق العاطفة في التعبير عن معاني النصِّ)، لتصبح: (الحكم على مدى تعبير معاني النصِّ عن صدق العاطفة)، وقد تمَّ إجراءُ هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمةُ في صورتِهَا النهائيَّةِ مكوَّنةً من (٥) مهاراتٍ رئيسةٍ تندرجُ منها (١٣) مهارةً فرعيَّةً (ملحق٢).

(٢) مصادر بناء البرنامج :

تمَّ بناءُ برنامجِ الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ استنادًا إلى المَصَادِرِ التَّالِيَةِ :

أ- الدراساتُ والرسائلُ العلميَّةُ المُعَدَّةُ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ، مثل: قرافي (١٩٩٩)، وإبراهيم (٢٠٠٩)، والمسعودي (٢٠٠٩)، والموسى (٢٠١٣)، وقريشي (٢٠١٥)، وخليل؛ كنعان؛ الربابعة (٢٠١٦).

ب ـ الأدبياتُ التي تناولت المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةَ بالتَّحليلِ والمُوازنةِ والنَّقْدِ، مثل: البجَّاري (٢٠٠٨)، ومبارك (٢٠١١)، والجمل (٢٠١٤).

ج ـ دواوينُ الشُّعَرَاءِ الذين تمَّ تناولُ قصائِدِهِمْ بالبرنامَجِ، مثل: ديوان النابغة الذبياني (د.ت)، وديوان ابن زيدون (١٩٩٤)، وديوان المتنبي (د.ت)، والشوقيات (د.ت) لأحمد شوقي.

د ـ الأدبياتُ الشَّارِحَةُ لدواوينِ بَعْضِ الشُّعَرَاءِ، مثل: شرح الطبَّاع لديوان ابن خفاجة (د.ت)، وشرح الواحدي لديوان المتنبي (١٩٩٩).

هـ ـ مواقِعُ الأدبِ العربيّ على شبكة الإنترنت التي قدَّمت شروحاتٍ تحليليةً ونقديَّةً للقصائِدِ الشِّعْرِيَّةِ، مثل: موقع (بيت القصيد): https://baytalqaseed.com، وموقع الألوكة الأدبية واللغوية: https://www.alukah.net/literature_language/.

(٣) تحديد محتوى البرنامج ومكوناته :

اشْتَمَلَ مُحْتَوَى البَرْنَامَجِ على اثني عشر درسًا في أربَعِ وحداتٍ؛ حيث تعلَّقت الوحدتان الأُولى والثانيةُ بمُعَارَضَاتِ المَشَارِقَةِ للشُّعَرَاءِ في العَصْرِ الأندلسيّ، في حين تعلَّقت الوحدتان الثالثةُ والرابعةُ بمُعَارَضَاتِ الشُّعَرَاءِ الأندلسيينَ للمَشَارِقَةِ، وذلك من خلال نماذِجَ تطبيقيَّةٍ لنُصُوصِ هَذِهِ المُعَارَضَاتِ، فضلًا عن لقاءٍ تقديميٍّ للبرنامجِ يسبقُ تلك الوَحَدَاتِ.

وقد تكوَّنَ البرنامجُ من جُزْأَيْنِ، هما: (كتابُ الطَّالِبِ المُعَلِّمِ)، واشتمل على مقدِّمةٍ توضِّحُ أهميةَ النقدِ الأدبيّ والممارسةِ العمليَّةِ لمهاراتِهِ في النُّصُوصِ الأدبيَّةِ عامَّةً وشِعْرِ المُعَارَضَاتِ خاصَّةً، يليها الدُّرُوس التي اشتمل عليها الكتابُ، وأمَّا الجزءُ الآخَرُ من البرنامجِ فهو (دليلُ القَائِمِ بالتَّدريسِ) ويعرضُ مراحِلَ وإجراءاتِ التدريسِ باستخدامِ التعلُّمِ المُدْمَجِ، وقد اشتمل الدليلُ على قِسْمَيْنِ: نظريٍّ وتطبيقيٍّ:

(أ) تضمَّن القِسْمُ النظريُّ: الهدفَ العَامَّ للبرنامجِ، والأهدافَ الإجرائيَّةَ، ومصطلحاتٍ أساسيَّةً، ومحتوى البرنامجِ وزمَنَ تطبيقِ دروسِهِ، ومراحِلَ وإجراءاتِ استخدامِ التعلُّم

المدمج فيه، وتحديدَ الأنشطةِ المستخدمَةِ والوسائلِ والأجهزةِ التعليميَّةِ اللازمَةِ للتطبيقِ، وأساليبَ تقويمِ الطلابِ في البرنامجِ، ومصادِرَ ومراجِعَ يمكنُ أن يستعينَ بها القائمُ بالتدريسِ؛ لإثراءِ خبراتِهِ في كلٍّ من: المُعَارضات الشِّعْرية، والنَّقد الأدبيّ، والتعلُّم المُدْمَج.

(ب) وتضمَّن القِسْمُ التطبيقيُّ: الأهدافَ الإجرائيَّةَ للدَّرْسِ، وبياناتٍ أساسيَّةً (مكان التدريس، وزمنه، والوسائل والأجهزة التعليمية)، ومراحِلَ وإجراءاتِ التَّدريسِ القائمة على التعلُّم المدمج، وتشملُ إجراءاتِ كلٍّ من: التهيئةِ لتدريسِ النَّصِّ الشِّعْرِيِّ، والقراءة الصَّامتة للنَّصِّ الشِّعْرِيِّ وشَرْحِهِ، والمناقشة العامَّة، والقراءة الأدائية المعبِّرة للنصّ، وأنشطة التحليل النقديّ للنصّ، فضلًا عمَّا يجبُ على الطلاب مراعاتُهُ من عناصر الصياغة الشعريَّة في كتابة التقرير النقدي المطلوب في سُؤَالِ التقويمِ.

(٤) مراحلُ وإجراءاتُ استخدامِ التعلُّم المُدمج في البرنامجِ :

اشتملت كلُّ وحدةٍ من وحداتِ البرنامجِ الأربَعِ على ثلاثَةِ دُرُوسٍ، حيث تناول الدرسُ الأوَّلُ القصيدةَ المُعَارَضَةَ (بفتح الراء)، وتناول الدرسُ الثاني القصيدةَ المُعَارِضَةَ (بكسر الراء)، وذلك بالدِّراسَةِ والتَّحْلِيلِ والنَّقْدِ، وهذان الدَّرْسَان تمَّ تدريسُهُمَا داخل قاعة الدِّراسة المعتادة عبر مراحِلَ وإجراءاتٍ معيَّنةٍ، في حين تَعَلَّقَ الدَّرْسُ الثالثُ بالموازنَةِ النقديَّةِ بين القَصِيدَتَيْنِ المُعَارَضَةِ والمُعَارِضَةِ، وهذا الدَّرْسُ تمَّ تطبيقُهُ إلكترونيًّا عبر مراحِلَ وإجراءاتٍ تدريسيَّةٍ أُخْرَى؛ نظرًا لحاجَةِ الطُّلابِ إلى مصادِرِ معرفةٍ متنوعةٍ للإجابة عن أنشطتِهِ النقديَّةِ، وفيما يلي بيانُ ذلك:

☜ مراحِلُ وإجراءاتُ استخدَامِ التعلُّمِ المُدْمَجِ في قَاعَةِ الدِّرَاسَةِ المُعْتَادَةِ :

تمَّ استخدامُ التعلُّمِ المُدْمَجِ بقاعَةِ الدِّراسَةِ المُعتادةِ على النَّحْوِ التَّالي:

المرحلةُ الأُولى ـ التهيئةُ لتدريسِ النَّصِّ الشِّعْرِيِّ: هدفت هذه المرحلةُ إلى إعدادِ الطُّلابِ للتَّعَايُشِ مع النصِّ وجوِّه النفسيِّ، وذلك في ضَوْءِ الإجراءاتِ التَّاليَةِ:

أ ـ توجيهُ الطلابِ إلى قراءة التعريفِ بالشَّاعِرِ ومولده ونشأته، وبيان مناسبة النصّ، والبحرِ العَرُوضِيّ الذي نُظِمَ عليه، وذلك من كِتَاب (الطالب المعلِّم).

ب ـ تكليفُ مجموعةٍ أو أكثرَ من الطلابِ بأن تُقدِّمَ واحدًا من أعضائها؛ ليُعبِّرَ بأسلوبِهِ عمَّا فهِمَهُ فيما يخصُّ حياةَ الشَّاعِرِ، والسببَ الذي دفعَهُ إلى نَظْمِ قصيدتِهِ، والعلاقةَ بين البحر الذي نَظَمَ عليه الشاعرُ قصيدتَهُ والمعنى العام للنصّ، إنْ كانت ثمَّة علاقةٌ بينهما.

ج ـ تعزيزُ المجموعاتِ المشاركةِ، وتقديمُ التغذيةِ الراجعةِ المُناسبَةِ.

المرحلة الثانية ـ القراءةُ الصَّامتةُ للنَّصِّ الشِّعْرِيِّ وشَرْحِه: تمُّ في هذه المرحلَةِ توجيهُ الطلابِ (كلٌّ على حِدَة) إلى قراءةِ النصِّ الشِّعْرِيِّ والشَّرْحِ المُقدَّمِ له قراءةً صامتةً؛ بغرضِ مُعايشةِ عاطفتِهِ وصورِهِ، وإدراكِ ألفاظِهِ وتراكيبِهِ، وتعرُّفِ فِكَرِهِ وتسلسلِهَا، علمًا بأن الشَّرحَ المُقَدَّمَ للنصِّ في هذه المرحلةِ هو عبارةٌ عن عدَّةِ شُرُوحاتٍ تمَّ الرجوعُ إليها، ثمَّ تمَّت صياغتُهَا في شرحٍ واحدٍ اتَّسَمَ بالسُّهولةِ والوضوحِ والعُمْقِ.

المرحلة الثالثة ـ المناقشةُ العامَّةُ: تمُّ في هذه المرحلَةِ توجيهُ مجموعةٍ من الأسئلَةِ العامَّةِ يناقشُ القائمُ بالتدريسِ الطلابَ مناقشةً شفويةً في إجابتها؛ بغرضِ تحديدِ المعنى العَامِ للنصِّ الشِّعْرِيِّ وعاطفتِهِ؛ ومن ثمَّ تعزيز الإجابات الصحيحة، وتقديم التغذية الراجعة.

المرحلة الرابعة ـ القراءة الأدائية المعبّرة للنصّ: تمُّ في هذه المرحلَةِ تقديمُ نموذجٍ لإلقاء النصِّ الشِّعريِّ، وذلك في ضَوْءِ الإجراءاتِ التَّاليَةِ:

أ ـ تكليفُ أَحَدِ الطُّلابِ بقراءةِ الشَّرْحِ المقدَّمِ للنصِّ الشِّعْرِيِّ قراءةً جهريةً، وتوجيهُ جميعِ الطُّلابِ إلى الإصغاءِ أثناءَ قراءةِ هذا الشَّرْحِ، وأن يَضَعُوا خطًّا أَسْفَلَ الجُمَلِ التي تُبيِّنُ كيفيةَ الإلقاءِ المُعَبِّرِ للنصِّ، وهي متطلباتٌ مُعِينَةٌ على فَهْمِهِ تمَّ تضمينُهَا فيه، منها: توصيفُ النَّغماتِ المرتفعةِ والمنخفضةِ، وأهمُّ مواضِعِ الوقفِ والابتداءِ المناسبَةِ للمَعْنَى، وما يُسْتَحْسَنُ تَكْرَارُهُ أثناءَ الإلقاءِ...

ب ـ مناقشةُ الطُّلابِ في هذا الشَّرح، وتوضيحُ ما غَمُضَ عليهم من معاني الأبيات أو المفردات.

ج ـ قراءةُ النصِّ الشِّعْريِّ قراءةً جهريةً معبِّرةً أمام الطُّلابِ مع توظيف المتطلَّبات المُعينة على الإلقاء الصحيح، وتمَّ ـ في هذا المقام ـ إلقاءُ النصِّ كاملًا، فضلًا عن إلقائِهِ وَحْدةً وَحْدةً.

د ـ إتاحةُ الفرصَةِ لبعض الطُّلابِ لإلقاءِ النصِّ الشِّعْريِّ في ضَوْءِ النموذجِ الذي تمَّ تقديمُهُ، وكذلك الشرحِ الذي يُبيِّنُ في ثناياه كيفيةَ هذا الإلقاءِ.

هـ ـ تعزيزُ أداءِ الطُّلابِ، وتقديمُ التغذيةِ الرَّاجعةِ المناسبةِ في أثناءِ الإلقَاءِ.

المرحلة الخامسة ـ التحليلُ النقديُّ للنصِّ: انْتَقَلَ الطلابُ في هذه المرحلة من القراءة الإلقائيَّة المعبِّرة للنصِّ إلى القراءة النقديَّةِ المتعمِّقة له، حيث تمَّ تكليفُهُم بأنشطةٍ نقديَّةٍ تتناولُ ألفاظَ النصِّ وتراكيبَهُ، وعاطفتَهُ، وفِكَرَهُ، وصورَهُ وجماليَّاتِهِ، وموسيقَاهُ، وذلك وَفْقَ الإجراءاتِ التَّالِيَةِ:

(أ) توزيعُ أنشطةِ التَّحليلِ النقديِّ على المجموعاتِ في صُورَةِ أوراقِ عَمَلٍ.

(ب) توجيهُ كلِّ مجموعةٍ إلى التَّعاونِ فيما بين أعضائِهَا؛ للإجابَةِ عن أنشطةِ التَّحليلِ النقديِّ.

(ج) تفقُّدُ أداءِ الطُّلابِ الجماعيِّ أثناءَ العَمَلِ، وتشجيعُهُم على المشاركَةِ الإيجابيَّةِ، وتقديمُ التوجيهِ والإرشادِ عند الحَاجَةِ.

(د) الاستماعُ من المقرَّرينَ إلى استجاباتِ مجموعاتِهِم، وإتاحةُ الفرصَةِ لمناقشتِهَا (إنْ لَزَمَ الأَمْرُ)، ثمَّ تعزيزُ الطُّلابِ تعزيزًا مناسبًا.

المرحلة السادسة ـ التقويم: هدفت هذه المرحلةُ إلى التأكُّد من تحقُّقِ الأهدافِ الإجرائيَّةِ الخاصَّةِ بكلِّ دَرْسٍ، وذلك بتكليفِ كلِّ مجموعةٍ بالتَّعاونِ الفعَّالِ لكتابَةِ (تَقْرِيرٍ نَقْدِيٍّ) للقصيدةِ مَوْضُوعِ الدَّرْسِ بناءً على ما تمَّت دراستُهُ.

☜ مراحِلُ وإجراءاتُ استخدَامِ التعلُّمِ المُدْمَجِ إلكترونيًّا عَبْرَ الإنْتَرْنِت:

تمَّ استخدامُ التعلُّمِ المُدْمَجِ في جانبِهِ الإلكترونيِّ عَبْرَ الفَصْلِ الافتراضيِّ المُتَزَامِنِ Zoom، حيث تمَّ إرسَالُ الرَّابِطِ التَّالِي للطُّلابِ للدُّخُولِ إِلَى الفَصْلِ الافْتِرَاضِيِّ:

https://us05web.zoom.us/j/6275001985?pwd=emoyV05rbVFmbkN3ODJBVldmaml4dz09
Meeting ID: 627 500 1985
Passcode: iX5Rrd

يضغطُ الطَّالِبُ عَلَى الرَّابِطِ السَّابِقِ عند انتقالِهِ إلى الدَّرْسِ الثَّالِثِ من كُلِّ وحدةٍ، فيظهرُ لدى مُضِيفِ الجَلْسَةِ (القَائِمِ بالتَّدريسِ Host) رَغْبَةُ (فُلَانٍ) بـ Waiting Room في الدُّخُولِ إِلَى الفَصْلِ الافتراضيِّ، وبمجرَّدِ المُوَافقةِ على ذلك بواسطة الضَّغْطِ على admit يَدْخُلُ الطَّالِبُ إلى الفَصْلِ، ويبدأُ التدريسُ التزامنيُّ التفاعليُّ وفق المراحِلِ والإجراءاتِ التَّاليَةِ :

<u>المرحلةُ الأولى ـ التَّهيئةُ للمُوَازنةِ بين القصيدَتَيْن (المُعَارَضَة والمُعَارِضَة)</u>، وذلك عَبْرَ الإجراءاتِ التَّاليَةِ:

أ ـ مشاركَةُ شَاشَةِ الفَصْلِ الافتراضيِّ مع الطُّلابِ؛ لعَرْضِ مَطْلَعِ القصيدتَيْن، والبَحْرِ الذي نُظِمَتَا عليه، والغَرَضِ الذي اشْتَرَكَتَا فيه، والقَافِيَةِ الَّتي جَاءَتَا عَلَيْهَا، وإتاحَةُ الفرصَةِ للطُّلابِ لقراءَةِ ما جَاءَ في هذه الشَّاشَةِ قراءةً صامتةً متأنيةً.

ب ـ توجيهُ مجموعةٍ من الأسئلَةِ المتتابعَةِ دون انتظارِ إجابةِ الطُّلابِ عنها؛ حيث إنَّها ستكونُ مَوْضِعَ الأنشطةِ التَّحليليةِ النقديَّةِ بالدَّرْسِ، ومِنْ أمثلةِ هذِهِ الأسئلَةِ:

- أيُّ الشَّاعرَيْن كان أَكْثَرَ إبداعًا من حيثُ عناصِرِ الصِّيَاغَةِ الشِّعْرِيَّةِ: الألفاظِ والتَّراكيبِ، والعَاطفةِ، والفِكَرِ، والصُّوَرِ البلاغيَّةِ، والمُوسيقَى الدَّاخليَّةِ والخارجيَّةِ؟
- كَيْفَ ابْتَدَأَ كلٌّ منهما قصيدتَهُ ؟ وأيُّهما أكثرُ إِجَادَةً في استهلالِهِ؟

- ما رأْيُكَ في مناسبَةِ ألفاظِ النصَّينِ وتراكيبِهِمَا للمعانِي المتضمَّنَةِ فيهمَا؟
- كَيْفَ تُوَازِنُ بين الصُّوَرِ الشِّعْرِيَّةِ في النصَّينِ (المُعارَضِ والمُعَارِضِ) من حيث: أوجه التَّشابه والاختلاف بينهما؟
- كَيْفَ تَرَى ارتباطَ العاطفَةِ بالمعانِي في القَصِيدَتَيْنِ المُعَارَضَةِ والمُعَارِضَةِ؟
- مَا مَدَى ارتباطِ الصُّوَرِ الخَيَاليَّةِ في النصَّينِ بالفكرَةِ والعاطفَةِ؟
- أيُّ خاتمَتَي القَصِيدَتَيْنِ أَكْثَرُ ارتباطًا بالْجَوِّ النَّفْسِيِّ للقَصِيدَةِ؟ ولمَاذا؟...

المرحلةُ الثانيةُ ـ القراءَةُ الأدائيَّةُ المعبِّرةُ للقصيدتَيْنِ، وذلك عَبْرَ الإجراءاتِ التَّاليَةِ:

أ ـ مشاركةُ القصيدتَيْنِ مكتوبَتَيْنِ عَبْرَ شَاشَةِ الفَصْلِ الافتراضيِّ.

ب ـ تكليفُ بَعْضِ الطُّلابِ بقراءَةِ القصيدَةِ المُعَارَضَةِ، وتكليفُ آخَرِينَ بقراءَةِ القصيدَةِ المُعَارِضَةِ، قراءةً جهريةً معبِّرةً، وتعزيزُ أداءِ الطُّلابِ الذين ألقَوا إلقاءً صحيحًا ومعبِّرًا.

ج ـ مشاركةُ فيديو لكلِّ قصيدةٍ (عبر الفصل الافتراضي) من موقع اليوتيوب YouTube يشاهدُهُ الطُّلابُ لإلقاءِ القصيدَتَيْن، أو يمكنُ للقائمِ بالتدريسِ قراءتُهُمَا قراءةً نموذجيةً.

د ـ توجيهُ الطُّلابِ إلى الانتقالِ لمرحلَةِ (المُوَازَنَةِ النَّقْدِيَّةِ) بين القصيدَتَيْن.

المرحلةُ الثالثةُ ـ الموازنةُ النقديَّةُ بين القصيدتَيْنِ: تمَّ تكليفُ الطُّلابِ في هذه المرحلَةِ بمجموعةٍ من الأنشطَةِ النقديَّةِ التي تتناولُ الموازنَةَ بين القَصِيدَتَيْن (المُعَارَضَةِ والمُعَارِضَةِ) من حيثُ عناصِرِ الصِّيَاغَةِ الشِّعْرِيَّةِ، علمًا بأنَّهُ تمَّ إرسالُ هذه الأنشطةِ إلى الطُّلابِ عبر مجموعة (الواتس آب العامة، السَّابق إنشاؤها، بعنوان: المُعَارضَات الشِّعْرِيَّة)، وذلك قبل الالتقاءِ المتزامنِ معهم؛ لينطلقوا إلى مجموعاتهم الفرعية (التي أنشأتها كلُّ مجموعةٍ على الواتس آب بِاسْمِ أَحَدِ الشُّعَرَاءِ)، يتناقشون فيها، ويتبادلُون الآراءَ، ويقدِّمون الإجاباتِ الأوليَّةَ التي وصَلُوا إليها، وذلك بعد توجيههم إلى أهميَّةِ الاستعانَةِ في الإجابَةِ بروابطِ (الويب)، والكُتُبِ النقديَّةِ والدِّراساتِ العلميَّةِ المُصَاحِبَةِ لبعضِ الأنشطةِ بكتابِ الطَّالِبِ المُعَلِّمِ، وجميعُهَا متاحٌ على شَبَكَةِ الإنترنت، وكذلك

الدُّخول إلى صَفَحَات (ويب) أخرى تتعلَّقُ بطبيعةِ تلك الأنشطةِ، ثمَّ تمَّ الالتقاءُ بالطُّلابِ عبر الفَصْلِ Zoom وَفْقَ الإجراءاتِ التَّاليَةِ :

(أ) مشاركةُ أنشطةِ المُوَازَنَةِ النَّقْدِيَّةِ عَبْرَ شَاشَةِ الفَصْلِ الافتراضيِّ.

(ب) توجيهُ الطُّلابِ إِلَى إعادةِ قراءَةِ الأنشطةِ قراءةً دقيقةً متأنيةً.

(ج) تذكيرُ الطُّلابِ باستخدامِ خاصيَّةِ (رَفْعِ الْيَدِ) بالفصلِ الافتراضيِّ عند الرَّغبةِ في الإجابَةِ، أو التَّعليقِ، أو الاستفسارِ، وتمَّ استخدامُ (السَّبورةِ البيضاءِ الإلكترونيَّةِ) لتوضيحِ ما غَمُضَ عليهم.

(د) دعوةُ مُقَرِّرِي المجموعاتِ إلى عَرْضِ إجابةِ مجموعاتِهِمْ عن تلك الأنشطةِ بناءً على التفاعُلِ الذي تمَّ بينهم عَبْرَ مجموعاتِ (الواتس آب) الفرعيَّة، وقد تمَّ تلقي الإجاباتِ عَبْرَ (الوسيط الصوتي) أو (الكتابي Chat) أو عَبْرَ الظهورِ المباشرِ من خلال (الكاميرا Camera) بالفصلِ الافتراضيِّ، كما تمَّت مناقشةُ الطُّلابِ في إجاباتِهِمْ، وتعزيزُهُم تعزيزًا مناسبًا.

(هـ) مشاركَةُ شَاشَةِ الفصلِ الافتراضيِّ مع الطُّلابِ؛ لتقديمِ التغذيةِ الرَّاجعةِ لكلِّ نشاطٍ.

<u>المرحلةُ الرابعةُ ـ التقويمُ</u>: تمَّ تكليفُ المجموعاتِ بكتابَةِ تقريرٍ نقديٍّ مُفَصَّلٍ يُوازِنون فيه بين القَصِيدَتَيْنِ (المُعَارَضَةِ والمُعَارِضَةِ)، ألفاظًا وتركيبًا، وعاطفةً، وفِكْرًا، وجماليَّاتٍ، وموسيقا، وذلك بناءً على ما تمَّت دراستُهُ، على أن يتمَّ تسليمُهُ بقاعَةِ الدِّراسَةِ المُعْتَادَةِ في الدَّرْسِ الذي يليه.

(٥) تحديد الأنشطة المستخدمة في البرنامج :

اشتمل البرنامجُ على الأنشطةِ التَّاليةِ :

(أ) أنشطةُ إِبْدَاءِ الرَّأي: تعتمدُ على قيامِ الطالبِ بالتَّعْبير عن رَأْيه الذي يميلُ إليه مدعومًا بالمبرّراتِ، وذلك حول مدى تنوُّع الصور البلاغية في النصِّ الشِّعْرِيِّ، أو ارتباط القافية بالسياق العام للنصِّ، أو ارتباط الموسيقا الداخلية للنصِّ بعاطفتِهِ...

(ب) أنشطةُ إصْدَارِ الأَحْكَامِ: تعتمدُ على قيامِ الطالبِ بالحكم المؤيَّد بالدليل على مدى وضوح ألفاظ النصّ، أو مناسبة ألفاظه للمعاني المطروحة فيه، أو العلاقة بين الفِكَرِ وتسلسلها ومدى اتساقها، أو الحكم على ارتباط العاطفة باستهلال الشَّاعر للنصّ...

(ج) أنشطةُ المُوَازَنَةِ: تعتمدُ على قيامِ الطالبِ بالمُفَاضَلَةِ النَّقْدِيَّةِ بين نَصَّيْنِ شِعْرِيَّيْنِ (مُعَارَضٍ ومُعَارِضٍ) من حيث العناصر المختلفة للصِّياغة الشِّعْرية.

(٦) تحديد الوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تطبيق البرنامج:

تمَّ تطبيقُ البرنامجِ باستخدامِ: حاسوب، جهاز عرض البيانات Data Show، سبورة، أوراق عمل يُجيبُ فيها الطلابُ عن الأنشطة، فضلًا عمَّا يُتيحُهُ الفصلُ الافتراضيُّ Zoom من أدواتٍ، منها: السبورةُ الإلكترونيةُ البيضاءُ، ومشاركةُ صفحات (الويب)، وملفات الـ Word، PDF، ومقاطع الفيديو التعليمية التي يُلقى فيها النصُّ الشِّعريُّ إلقاءً معبّرًا.

(٧) تقويم أداء الطلاب في البرنامج :

تمَّ تقويمُ أداءِ الطُّلابِ من خلالِ الأنشطة النقديَّة التي كُلِّفُوا بها في أثناء تطبيق البرنامج، فضلًا عن كتابة تقريرٍ نقديٍّ ختاميٍّ في نهاية كلِّ درس، مع تقديم التغذية الراجعة اللازمة التي تُمكِّنُ الطَّالبَ من تصحيح مساره، وبلوغه الأهداف الموضوعة.

وقد تمَّ عرضُ البرنامجِ بجزأيه: كتابِ الطالبِ المعلِّم، ودليلِ القائم بالتدريسِ على بعضِ المحكَّمينَ في تخصص المناهج وطرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، والأدب العربي، والبلاغة والنقد (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم حول وُضُوحِ أهدافِهِ، ومناسبَةِ محتواهُ وأنشطتِهِ وتقويمِهِ، ودقَّتِهِ العلميَّةِ، وَوُضُوحِ إجراءاتِ التَّدريسِ فيه وَفْقَ التعلُّم المُدْمج، وقد أشار المحكَّمون إلى دقَّةِ البرنامج ووضوحِ إجراءاتِهِ، وصلاحيتِهِ للتطبيقِ، مع التوصيَةِ بزيادة الوقت المخصص لإلقاء النصِّ الشِّعريِّ؛ لأهميتِهِ في فهم النصِّ وتذوُّقِهِ؛ ومن ثمَّ نَقْدِهِ (ملحق٣ كتابُ الطالب المعلم، وملحق٤ دليل القائم بالتدريس).

- **إعداد اختبار النقد الأدبي :**

(١) تحديدُ الهدفِ مِنَ الاختبارِ: هَدَفَ هَذَا الاختبارُ إِلَى قياسِ تمكُّنِ طُلَّابِ الفرقَةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكليَّةِ التربيةِ مِنْ بَعْضِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ.

(٢) المصادرُ العلميَّةُ لبناءِ الاختبارِ:

تمَّ بناءُ مفرداتِ الاختبارِ من خلال مراجعَةِ بعضِ المصادِرِ العلميَّةِ الَّتي تناولت بالشَّرْحِ والتَّحليلِ قصيدةَ (رِثَاءِ الأندلسِ) للشَّاعِرِ أَبِي البَقَاءِ الرُّنْدِي، وهِيَ القصيدةُ الَّتي قِيسَتْ مهاراتُ النَّقْدِ الأدبيِّ عند الطُّلابِ من خلالِهَا، وهذه المصادِرُ هِيَ: بهجت (١٩٩٩)، ورزيق (٢٠١٢)، ولفتة (٢٠١٧)، وحجازي؛ صالح (٢٠١٨)، فضلًا عن الاطِّلاعِ على اختباراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ المُعَدَّة في بعضِ الدِّراساتِ السَّابقةِ.

(٣) وصفُ محتوى الاختبار: تكوَّن الاختبارُ من صفحةِ الغِلَافِ، واشتملت على: عنوانِهِ وهدفِهِ وتعليماتٍ مقدَّمَةٍ للطَّالبِ للإجابَةِ عنه، يليها قصيدة (رثاء الأندلس)، ومَطْلَعُهَا:

لِكُـلِّ شَـيْءٍ إِذَا مَـا تَـمَّ نُقْصَـانُ فَـلَا يُغَـرُّ بِطِيـبِ الْعَـيْشِ إِنْسَـانُ

يليها مفردات الاختبار، حيث تكوَّن من (٢٦) مفردةً من نوع المقال ذات الإجابة القصيرة؛ لقياس (١٣) مهارة، بواقع مفردَتَيْنِ لكلِّ مهارةٍ مقيسةٍ، وقد تمَّ اختيارُ المقالِ القصيرِ لبناءِ الاختبارِ؛ لأنَّ النَّقْدَ الأدبيَّ يستلزِمُ تعبيرَ الطَّالِبِ القائِمَ على إبداءِ الآراءِ وإصْدَارِ الأحْكَامِ المَدْعُومَةِ بالدَّليلِ من النَّصِّ نَفْسِهِ. ويوضحُ جدولُ (١) مواصفاتِ الاختبارِ وتوزيعَ مفرداتِهِ على المَهَارَاتِ المَقِيسَةِ:

جدول (١)

مواصفات اختبار النقد الأدبي وتوزيع مفرداته على المهارات المَقِيسَة

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	أرقام المفردات	العدد	النسبة المئوية
مهارات نقد الألفاظ والتراكيب	(١) الحكم على مدى سهولة الألفاظ ووضوحها في التعبير عن معاني النصّ.	١ ، ١٤	٢	% ٧,٦٩
	(٢) الحكم على مناسبة ألفاظ النص وتراكيبه للمعاني المطروحة فيه.	٢ ، ١٥	٢	% ٧,٦٩
	(٣) إبداء الرأي في مدى تنوع أساليب التعبير عن المعاني الضمنية في النصّ.	٣ ، ١٦	٢	% ٧,٦٩
مهارات نقد العاطفة	(١) الحكم على مدى ارتباط العاطفة بالألفاظ والمعاني المتضمَّنة في النصّ.	٤ ، ١٧	٢	% ٧,٦٩
	(٢) الحكم على مدى وحدة العاطفة وثباتها داخل النصّ.	٥ ، ١٨	٢	% ٧,٦٩
	(٣) الحكم على مدى تعبير معاني النصّ عن صدق العاطفة.	٦ ، ١٩	٢	% ٧,٦٩
مهارات نقد الفِكَر	(١) الحكم على العلاقة بين الفِكَر الرئيسة في النصّ اتصالًا أو انقطاعًا.	٧ ، ٢٠	٢	% ٧,٦٩
	(٢) إبداء الرأي في مدى تسلسل فِكَر النصّ وترابطها (الوحدة العضوية).	٨ ، ٢١	٢	% ٧,٦٩
	(٣) تقييم مدى اتساق الفِكَر مع عاطفة الشاعر.	٩ ، ٢٢	٢	% ٧,٦٩
مهارات نقد الصور والجماليات	(١) إبداء الرأي في مدى ارتباط الصور الخيالية بفكرة النص وعاطفته.	١٠ ، ٢٣	٢	% ٧,٦٩
	(٢) الحكم على مدى تنوع الصور البلاغية في النص.	١١ ، ٢٤	٢	% ٧,٦٩

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	أرقام المفردات	العدد	النسبة المئوية
مهارات نقد الموسيقى	(١) إبداء الرأي في ارتباط الموسيقى الداخلية للنصّ بعاطفته.	١٢ ، ٢٥	٢	٧,٦٩ %
	(٢) الحكم على مدى ارتباط الموسيقى الخارجية بفكرة النصّ وعاطفته.	١٣ ، ٢٦	٢	٧,٦٩ %
المجموع	١٣ مهارةً		٢٦ مفردةً	١٠٠ %

(٤) صياغةُ تعليمات الاختبار :

تمَّت صياغةُ عَدَدٍ مِنَ التَّعليماتِ للطَّالبِ، منها: قراءةُ القصيدةِ الشِّعريةِ قراءةً تحليليةً متأنيةً قَبْلَ الإجابةِ عَنِ المفرداتِ الاختباريَّةِ المتعلِّقةِ بها، وقراءةُ المفرداتِ نفسِهَا قراءةً دقيقةً، وعَدَمُ التعجُّلِ في إجابتِهَا، وتسجيلُ الإجابَةِ في الورقةِ المُرفقةِ، وكتابَةُ البياناتِ في المكانِ المُخَصَّصِ لذلك.

(٥) تصحيحُ الاختبار :

أَعَدَّ الباحثُ نموذجَ تصحيحٍ يشتملُ على إجابَةِ كلِّ مفردةٍ مصحوبةً بجدولٍ يُبيِّنُ توزيعَ درجاتِ المفردَةِ توزيعًا مُتَدَرِّجًا على ثلاثةِ مستوياتٍ، هي: (جيد: درجتان، مقبول: درجة واحدة، ضعيف: صفر)؛ ليستطيعَ المُصَحِّحُ تقديرَ درجةِ كلِّ طالبٍ تقديرًا دقيقًا، حيث يحصلُ الطَّالبُ على (درجَتَيْن) إذا اشتملت إجابتُهُ على جميعِ العناصِرِ المطلوبَةِ في الإجابَةِ، ويحصلُ على (درجةٍ واحدةٍ) إذا اشتملتُ إجابتُهُ على بَعْضِ عناصِرِ الإجابَةِ، ويحصلُ على (صفر) إذا كانت إجابتُهُ غَيْرَ صحيحةٍ، أو لم يُجِبْ عن المفردةِ، وذلك وَفْقَ توصيفِ الإجابَةِ المُتَدَرِّجِ الخَاصِّ بكلِّ مفردةٍ (ملحق٦ نموذج التصحيح، والتوزيع المتدرّج للدرجات).

(٦) ضبطُ الاختبار :

(أ) صدقُ الاختبار :

تمَّ عرضُ الاختبارِ ونموذجِ تصحيحِهِ وتوزيعِ درجاتِهِ على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، والأدب العربي، والبلاغة والنقد (ملحق١)؛ لاستطلاع آرائهم في: مدى وضوح تعليمات الاختبار وكفايتها، ومناسبة القصيدة الشِّعْرية موضوع الاختبار، والدقة العلمية للمفردات، وقياسها ما وُضِعَت لقياسِهِ من مهارات النقد الأدبي، وصحة الصياغة اللغوية، ودقَّة نموذج التصحيح وتوزيع الدرجات في كلِّ مفردة، فضلًا عن مقترحات أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل.

وقد أشار السَّادةُ المحكَّمونَ إلى إجراء التعديلات التالية :

- تعديلُ صياغة المفردة الخامسة من: (كيف تحكم على العاطفة داخل النصِّ...) إلى: (كيف تحكم على مدى وحدة العاطفة داخل النصِّ...).
- تعديلُ كلمة (بَالَغَ) في المفردة السادسة إلى كلمة (غَالَى)؛ لأنَّ المبالغَةَ في النَّقْدِ الأدبيّ مطلوبةٌ، في حِينِ أنَّ الغُلُوَّ في المبالغَةِ غَيْرُ مطلوبٍ، ويعدُّ مأخذًا على بعضِ الشُّعراءِ.
- إضافةُ الجزءِ التالي إلى إجابة المفردة الثانية: (وهذا ناتجٌ من الثقافة القمرية للشَّاعر خاصةً وللعرب عامةً، حيث يتَّخذون من الْقَمَرِ وحدةً رئيسةً للزمنِ من الناحيتين الشرعية والحياتية، وهذه الثقافةُ أنتجت فكرةَ النقصانِ بعد الكَمَالِ).
- إضافةُ الجزءِ التالي إلى إجابة المفردة الخامسة عشرة: (ومن ناحيةٍ أخرى، فإن هذا الاستلهامَ التاريخيَّ يُنْبِئُ عن ثقافَةِ الشَّاعِرِ واطلاعِهِ على أخبارِ الأُمَمِ السَّابقةِ).
- إضافةُ جُمْلَةِ: (فيما يسمَّى بـ "اتحاد الذَّات بالموضوع") إلى نهاية إجابة المفردة السابعة عشرة.

- تعديلُ إجابة المفردة الخامسة والعشرين من الاختلاف مع الرأي المطروحِ الذي ينتقدُ تكرارَ بعضِ الكلماتِ، مثل: (أنواع منوَّعة)، إلى الاتفاقِ مع هذا النقدِ؛ باعتبار أنَّ الشَّاعِرَ كان يمكنُهُ استحضارُ مفرداتٍ أخرى للتعبيرِ عن كثرَةِ فجائعِ الدَّهْرِ.

(ب) التطبيقُ الاستطلاعيُّ للاختبار :

تمَّ تطبيقُ الاختبارِ عَلَى عينةٍ استطلاعيَّةٍ مكوَّنةٍ من (٣٠) طالبًا مِنْ طُلَّابِ الفرقَةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية جامعة المنيا (من غير عينة التطبيق الأساسية)، وذلك يوم الأحد ٢٠٢٣/١٠/٢٢ في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، وَهَدَفَ التطبيقُ الاستطلاعيُّ إِلَى تحديدِ زَمَنِ الاختبارِ، ومَدَى وُضُوحِ تعليماتِهِ ومفرداتِهِ، وحِسَابِ ثباتِهِ، وذَلِكَ فِيمَا يَلِي:

ـ تحديدُ زمن الاختبار:

تمَّ تسجيلُ الزَّمن الذي استغرقَهُ كلُّ طالبٍ من طُلَّابِ العينة الاستطلاعية في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثمَّ تمَّ حسابُ متوسطِ الزَّمنِ اللازمِ للإجابَةِ، فكان مساويًا (٧٠) دقيقةً.

ـ وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته :

اتضح من التجربة الاستطلاعية وضوحُ تعليمات الاختبار ومفرداته، حيث لم تُشَكِّلْ أيةُ مفردةٍ صعوبةً في فهم الطلابِ لها، كما لم يشيروا إلى أيةِ كلماتٍ غامضةٍ، أو تأويلاتٍ متعددةٍ للمفردة الواحدة.

ـ حسابُ ثبات الاختبار:

تمَّ حسابُ معامل الثبات باستخدام طريقة التَّجزئة النِّصفية من خلال تجزئة مفردات الاختبار إلى نصفين، بحيث تمثِّلُ المفرداتُ فرديةُ الرتبةِ النصفَ الأولَ، وتمثِّلُ المفرداتُ زوجيةُ الرتبةِ النصفَ الآخَرَ، ثمَّ تمَّ حسابُ معامل الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات الطلاب في النِّصفين؛ فكان مقدارُهُ (٠،٧٣٨)، ثمَّ تمَّ استخدام

معادلة التصحيح الإحصائي لسبيرمان ـ براون؛ فبلغت قيمةُ معامل الثبات (٠,٨٤٦)، وهي قيمةٌ مُرْضِيَةٌ تؤكِّدُ تمتُّعَ الاختبارِ بدرجةٍ مقبولةٍ من الثباتِ (ملحق٧ جداول SPSS الخاصة بالمعالجات الإحصائية).

(٧) الصورة النهائية للاختبار :

اشتمل الاختبارُ في صورته النهائية على (٢٦) مفردةً من نوع المقال ذات الإجابة القصيرة، مرفقٌ به ورقةٌ معدَّةٌ للإجابة عنه، فضلًا عن نموذج تصحيح إجابات الطلاب وتوزيع الدرجات بشكلٍ متدرِّج لكلِّ مفردةٍ على حدةٍ (ملحق٥ الصورة النهائية لاختبار النقد الأدبي).

- **<u>تطبيقُ أَدَاةِ الْقِيَاسِ وَمَادةِ المُعَالجةِ التَّجريبيَّة</u> :**

(١) اختيار مجموعة البحث :

تكوَّنت مجموعةُ البَحْثِ من (٣٧) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية جامعة المنيا، وذلك في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م، وقد تمَّ اختيارُ هؤلاء الطُّلابِ بناءً عَلَى أربعَةِ مَعَاييرَ، هِيَ: رغبتُهُمْ في الالتحاقِ بالبرنامَجِ بعد أن وضَّحَ لهم الباحثُ فكرتَهُ وأهدافَهُ، وامتلاكُهُم خدمةَ (إنترنت) قويةً، وتحميلُ تطبيقِ Zoom على هواتفهم أو حواسيبهم، وكذلك امتلاكُهُم الحدَّ الأدنى من مهاراتِ التَّعاملِ مَعَ التِّكنولوجيا الحَديثةِ.

(٢) التطبيق القبلي لأداة البحث :

تمَّ تطبيقُ اختبارِ النَّقْدِ الأدبيّ تطبيقًا قبليًّا عَلَى مجموعةِ الْبَحْثِ، وذلك يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٣/١٠/٢٤، وتمَّ تصحيحُ إجاباتِ الطُّلابِ فِي أداةِ القياسِ، ورَصْدُ النتائجِ المتعلِّقةِ بها.

(٣) تدريس البرنامج لمجموعة البحث :

تمَّ تطبيقُ البرنامجِ على الطُّلابِ مجموعةِ البحثِ وَفْقَ المراحلِ والإجراءاتِ التي تمَّ عرضُهَا في دليلِ القائمِ بالتدريسِ، وقد تكوَّن البرنامجُ من (١٢) درسًا في

أربعِ وحداتٍ، بواقعِ ثلاثةِ دُرُوسٍ في كلِّ وحدةٍ، فضلًا عن لقاءٍ تقديميٍّ، تمَّ تطبيقُهَا بمعدَّل دَرْسَيْنِ إلى ثلاثةِ دُرُوسٍ أُسبوعيًّا، واستغرقت التجربةُ خمسةَ أسابيع، وذلك في الفترة من الخميس الموافق ٢٠٢٣/١٠/٢٦ إلى الأحد الموافق ٢٠٢٣/١١/٢٦، ويوضحُ جدولُ (٢) الخُطَّةَ الزمنيَّةَ لتطبيقِ البرنامَجِ، علمًا بأنَّ الدَّرْسَ الثَّالِثَ فِي كلِّ وحدةٍ كان يُطَبَّقُ إلكترونيًّا عَبْرَ الْفَصْلِ الافتراضيِّ Zoom :

جدول (٢)

الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج على مجموعة البحث

الأسبوع	الوحدة والدروس	اليوم والتاريخ	الزمن
لقاء تمهيدي (تقديمٌ عامٌ للبرنامج)		الخميس ٢٠٢٣/١٠/٢٦	ساعتان
ـ الوحدة الأولى: (مُعَارَضَةُ شَوْقِي لابنِ زَيْدُون) مِنْ مُعَارَضَاتِ المَشَارِقَةِ للشُّعَرَاءِ فِي الْعَصْرِ الْأَنْدَلُسِيِّ.			
الأول	(١) قَصِيدَةُ (ذِكْرَى وَحَنِين) لابنِ زَيْدُون. (٢) قَصِيدَةُ (أَنْدَلُسِيَّة) لأحْمَد شَوْقِي. (٣) الْمُوَازَنَةُ بين نُونِيَّتَي ابنِ زَيْدُون وَشَوْقِي.	الأحد ٢٠٢٣/١٠/٢٩ الأربعاء ٢٠٢٣/١١/١ الجمعة ٢٠٢٣/١١/٣	ثلاثُ ساعاتٍ ساعتان
ـ الوحدة الثانية: (مُعَارَضَةُ شَوْقِي لِلْحُصْرِيِّ الْقَيْرَوَانِيِّ) مِنْ مُعَارَضَاتِ المَشَارِقَةِ للشُّعَرَاءِ فِي الْعَصْرِ الْأَنْدَلُسِيِّ.			
الثاني والثالث	(١) قَصِيدَةُ (يَا لَيْلُ الصَّبُّ مَتَى غَدُهُ) لِلْقَيْرَوَانِيِّ. (٢) قَصِيدَةُ (مُضْنَاكَ جَفَاهُ مَرْقَدُهُ) لأحْمَد شَوْقِي.	الأحد ٢٠٢٣/١١/٥ الأربعاء ٢٠٢٣/١١/٨ الأحد ٢٠٢٣/١١/١٢	ثلاثُ ساعاتٍ ساعتان

الأسبوع	الوحدة والدروس	اليوم والتاريخ	الزمن
	(٣) الْمُوَازَنَةُ بَيْنَ دَالِيَّتَي الْحُصْرِيِّ وَشَوْقِي.		
ـ الوحدة الثالثة: (مُعَارَضَةُ ابْنِ خَفَاجَةَ لِلنَّابِغَةِ الذِّبْيَانِيِّ) مِنْ مُعَارَضَاتِ الشُّعَرَاءِ الأَنْدَلُسِيِّينَ لِلْمَشَارِقَةِ.			
تابع الثالث، والرابع	(١) قَصِيدَةُ (كِلِينِي لِهَمٍّ يَا أُمَيْمَةَ نَاصِبِ) لِلذِّبْيَانِيِّ. (٢) قَصِيدَةُ (بِعَيْشِكَ هَلْ تَدْرِي أَهُوجُ الْجَنَائِبِ) لِابْنِ خَفَاجَةَ. (٣) الْمُوَازَنَةُ بَيْنَ بَائِيَّتَي الذِّبْيَانِيِّ وَابْنِ خَفَاجَةَ.	الثلاثاء ٢٠٢٣/١١/١٤ الأربعاء ٢٠٢٣/١١/١٥ الأحد ٢٠٢٣/١١/١٩	ثلاثُ ساعاتٍ ساعتان
ـ الوحدة الرابعة: (مُعَارَضَةُ ابْنِ زَيْدُون لِلْمُتَنَبِّي) مِنْ مُعَارَضَاتِ الشُّعَرَاءِ الأَنْدَلُسِيِّينَ لِلْمَشَارِقَةِ.			
تابع الرابع، والخامس	(١) قَصِيدَةُ (بِمَ التَّعَلُّلُ؟ لَا أَهْلٌ وَلَا وَطَنٌ) لِلْمُتَنَبِّي. (٢) قَصِيدَةُ (هَلْ تَذْكُرُونَ غَرِيبًا عَادَهُ شَجَنُ) لِابْنِ زَيْدُون. (٣) الْمُوَازَنَةُ بَيْنَ نُونِيَّتَي الْمُتَنَبِّي وَابْنِ زَيْدُون.	الثلاثاء ٢٠٢٣/١١/٢١ الأربعاء ٢٠٢٣/١١/٢٢ الأحد ٢٠٢٣/١١/٢٦	ثلاثُ ساعاتٍ ساعتان

(٤) التطبيق البعدي لأداة البحث :

تمَّ تطبيقُ اختبارِ النقدِ الأدبيِّ تطبيقًا بعديًّا عَلَى مجموعةِ الْبَحْثِ، وذلك يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٣/١١/٢٩؛ لقياسِ فاعليةِ البرنامَجِ المقترحِ في المُعَارَضَاتِ

الشِّعْرِيَّةِ القائمِ على التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ لطُلابِ الفرقةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكليَّةِ التَّربيةِ، وتمَّ رَصْدُ درجاتِ الطُّلابِ الَّتي حَصَلُوا عليها في القياسَيْنِ القبلي والبعدي، وتسجيلُهَا في جَدَاوِلَ تمهيدًا لمعالجتِهَا إحصائيًّا والْحُصُولِ عَلَى نتائِجِ الْبَحْثِ وتحليلِهَا.

- **نتائجُ الْبَحْثِ، وتفسيرُهَا، وتوصياتُهَا، ومقترحاتُهَا :**

أولًا ـ نتائجُ الْبَحْثِ وتفسيرُهَا :

فِيمَا يَلِي عَرْضُ نتائجِ الْبَحْثِ مِنْ خِلَالِ الإجَابَةِ عَنْ أسئلتِهَا:

ـ للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصُّهُ: ما مهاراتُ النقدِ الأدبيِّ اللازمةُ لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية؟ تمَّ تحديدُ مهاراتِ النقدِ الأدبيِّ، ووضعُهَا في قائمةٍ أوليَّةٍ، وعرضُهَا في صورة استبانةٍ على المحكَّمين؛ ومن ثمَّ تمَّ التوصُّلُ إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرضُ ذلك بالتفصيل.

ـ للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصُّهُ: ما أُسُسُ بناءِ برنامجٍ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ قائمٍ على التعلُّمِ المُدْمَجِ لطلابِ الفرقةِ الرَّابعةِ (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية؟ تمَّ استخلاصُ أسس بناء البرنامج من خلال تناول كلٍّ من: ماهية النقد الأدبي وعناصره، وماهية المُعَارَضَاتِ الشِّعريةِ وأقسامها، وماهية التعلُّم المُدْمَج وأهميته ونماذجه، وقد تمَّ بيانُ هذه الأُسس أثناء عرض الخلفية النظرية للبحث.

ـ للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصُّهُ: ما البرنامجُ المقترحُ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ القائمُ على التعلُّمِ المُدْمَجِ لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية؟ تمَّ تحديدُ أهدافِ البرنامجِ، ومصادرِ بنائِهِ، ومحتواهُ ومكوِّناتِهِ، ومراحلِ وإجراءاتِ التدريسِ التي بُني عليها القائمَةِ على التعلُّم المدمج، كما تمَّ تحديدُ الأنشطةِ والوسائلِ والأجهزةِ التعليميَّةِ المستخدمَةِ في تطبيقِهِ، وأساليبِ تقويمِ أداءِ الطلَّابِ فيه، وقد سَبَقَ تفصيلُ ذلك أثناء عرض خطوات بناء البرنامج.

ـ للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصُّهُ: ما فاعلية البرنامجِ المقترحِ في تنميَةِ مهاراتِ النقد الأدبي لطلابِ الفرقة الرابعة (شعبة اللغة العربية ـ تعليم أساسي) بكلية التربية؟ تمَّت صياغةُ سِتَّةِ فروضٍ، وذلك عَلَى النَّحْوِ التَّالي:

- **الفرض الأول، ونصُّهُ:** " لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الألفاظ والتراكيب) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبيّ في مهارة (نقد الألفاظ والتراكيب) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرضُ جدولُ (٣) النتائجَ الَّتي تمَّ التوصُّلُ إلَيْهَا :

جدول (٣)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي (مهارات نقد الألفاظ والتراكيب) (ن) = ٣٧

مهارات النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١ـ الحكم على مدى سهولة الألفاظ ووضوحها في التعبير عن معاني النصّ.	قبلي	١,٦٧٥	٠,٧٠٩	١٥,٧٦٨	٠,٠١
	بعدي	٣,٨٦٤	٠,٤١٩		
٢ـ الحكم على مناسبة ألفاظ النص وتراكيبه للمعاني المطروحة فيه.	قبلي	١,٤٣٢	٠,٩٨٧	٥,٧٧١	٠,٠١
	بعدي	٢,٤٣٢	١,٠٦٨		
٣ـ إبداء الرأي في مدى تنوع	قبلي	٠,٦٢١	١,٠٠٩	٩,٤٢٤	٠,٠١

مهارات النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
أساليب التعبير عن المعاني الضمنية في النصِّ.	بعدي	٢,٨٩١	١,٢٤٢		
مهارات نقد الألفاظ والتراكيب ككل	**قبلي**	٣,٧٢٨	١,٥٩٢	١٧,٢٦٥	٠,٠١
	بعدي	٩,١٨٧	١,٨٠٧		

يتضحُ من نتائج جدول (٣) تحسُّنُ أداءِ الطُّلاب مجموعة البحث في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي لاختبار النقد الأدبي في (مهارات نقد الألفاظ والتراكيب)، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمهارة (نقد الألفاظ والتراكيب) ككل، ومهاراتها الفرعية الثلاث كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرضِ الصِّفْرِي للدِّراسة.

- **الفرض الثاني، ونصُّهُ:** " لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد العاطفة) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد العاطفة) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٤) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٤)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي (مهارات نقد العاطفة) (ن) = ٣٧

مهارات النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١ـ الحكم على مدى ارتباط العاطفة بالألفاظ والمعاني المتضمَّنة في النصِّ.	قبلي	١,٧٥٦	٠,٩٥٤	١٠,٥٠٦	٠,٠١
	بعدي	٣,٧٢٩	٠,٥٦٠		
٢ـ الحكم على مدى وحدة العاطفة وثباتها داخل النصِّ.	قبلي	١,٢٧٠	٠,٨٣٨	٨,٠٩٠	٠,٠١
	بعدي	٣,٠٢٧	٠,٩٥٧		
٣ـ الحكم على مدى تعبير معاني النصِّ عن صدق العاطفة.	قبلي	١,٢٧٠	١,٠٧١	٨,٣٢٥	٠,٠١
	بعدي	٣,٢٩٧	١,١٢٧		
مهارات نقد العاطفة ككل	**قبلي**	**٤,٢٩٦**	**١,٩٥٥**	**١٢,٥٣٨**	**٠,٠١**
	بعدي	**١٠,٠٥٣**	**١,٩٢٨**		

يتضحُ من نتائج جدول (٤) تحسُّنُ أداء الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي لاختبار النقد الأدبي في (مهارات نقد العاطفة)، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمهارة (نقد العاطفة) ككل، ومهاراتها الفرعية الثلاث كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرضِ الصِّفْرِي للدِّراسة.

- **<u>الفرض الثالث، ونصُّهُ</u>:** " لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الفِكَر) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي

لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الفِكَر) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٥) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٥)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي (مهارات نقد الفِكَر) (ن) = ٣٧

مهارات النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١- الحكم على العلاقة بين الفِكَر الرئيسة في النصّ اتصالًا أو انقطاعًا.	قبلي	٠,٥١٣	٠,٦٩٢	٩,٤٢٧	٠,٠١
	بعدي	٢,٦٤٨	١,٣٥٨		
٢- إبداء الرأي في مدى تسلسل فِكَرِ النصّ وترابطها (الوحدة العضوية).	قبلي	١,٢١٦	١,١٥٧	٥,٩٧٣	٠,٠١
	بعدي	٢,٨١٠	١,٣٥٠		
٣- تقييم مدى اتساق الفِكَرِ مع عاطفة الشاعر.	قبلي	٠,٨٩١	٠,٧٧٤	١٠,٧٦٢	٠,٠١
	بعدي	٢,٨٩١	٠,٩٠٦		
مهارات نقد الفِكَر ككل	**قبلي**	٢,٦٢١	١,٧٣٧	١٠,٦٨١	٠,٠١
	بعدي	٨,٣٤٩	٢,٨٧٩		

يتضحُ من نتائج جدول (٥) تحسُّنُ أداء الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي لاختبار النقد الأدبي في (مهارات نقد الفِكَر)، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمهارة (نقد الفِكَر) ككل، ومهاراتها الفرعية الثلاث كلٌّ على

حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرضِ الصِّفْرِي للدِّراسة.

- **الفرض الرابع، ونصُّهُ:** " لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الصُّور والجماليَّات) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الصُّور والجماليَّات) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٦) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٦)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي (مهارات نقد الصُّور والجماليَّات) (ن) = ٣٧

مهارات النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١ـ إبداء الرأي في مدى ارتباط الصور الخيالية بفكرة النص وعاطفته.	قبلي	١,٤٣٢	٠,٨٣٤	١٠,٠٠٠	٠,٠١
	بعدي	٣,٢٤٣	٠,٦٨٣		
٢ـ الحكم على مدى تنوع الصور البلاغية في النص.	قبلي	٠,٩٤٥	١,٠٥٢	١٠,٢٦٤	٠,٠١
	بعدي	٣,٠٢٧	١,٠١٣		
مهارات نقد الصُّوَر والجماليات ككل	**قبلي**	٢,٣٧٧	١,٣٦١	١٣,١٠٠	٠,٠١
	بعدي	٦,٢٧٠	١,٢٣٩		

يتضحُ من نتائج جدول (٦) تحسُّنُ أداء الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي لاختبار النقد الأدبي في (مهارات نقد الصُّور

والجماليَّات)، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمهارة (نقد الصُّور والجماليَّات) ككل، ومهارتَيْها الفرعيَّتين كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرضِ الصِّفْرِي للدِّراسة.

- **<u>الفرض الخامس، ونصُّهُ</u>:** " لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الموسيقى) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي في مهارة (نقد الموسيقى) ككل، ومهاراتها الفرعية كلٌّ على حدة، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٧) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٧)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي (مهارات نقد الموسيقى) (ن) = ٣٧

مهارات النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١- إبداء الرأي في ارتباط الموسيقى الداخلية للنصِّ بعاطفته.	قبلي	٠,٥٦٧	٠,٦٨٨	١٢,٧١٤	٠,٠١
	بعدي	٣,١٠٨	٠,٩٦٥		
٢- الحكم على مدى ارتباط الموسيقى الخارجية بفكرة النصِّ وعاطفته.	قبلي	٠,٩٧٣	٠,٧٦٣	١٤,٣٥٩	٠,٠١
	بعدي	٣,٢٤٣	٠,٨٣٠		
مهارات نقد الموسيقى ككل	**قبلي**	١,٥٤٠	١,١٦٨	١٦,٤٦٨	٠,٠١
	بعدي	٦,٣٥١	١,٤٧٦		

يتضحُ من نتائج جدول (٧) تحسُّنُ أداء الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي لاختبار النقد الأدبي في (مهارات نقد الموسيقى)، ويدعمُ ذلك وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطيّ درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمهارة (نقد الموسيقى) ككل، ومهارتَيْها الفرعيَّتَيْن كلٌّ على حدة لصالح القياس البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرضِ الصِّفْرِي للدِّراسة.

- **<u>الفرض السَّادس، ونصُّهُ</u>:** " لا يوجدُ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين متوسِّطَي درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسَيْن القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي ككلٍّ".

وللتحقُّقِ من صِحَّةِ هذا الفرضِ إحصائيًّا، تمَّ حسابُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي ككل، كما تمَّ حسابُ قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (IBM SPSS Statistics 27)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدولُ (٨) النتائجَ التي تمَّ التوصُّلُ إليها:

جدول (٨)

نتائج اختبار " ت " لدلالة الفروق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي ككل (ن) = ٣٧

اختبار النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار	قبلي	١٤,٥٦٢	٥,١٨٢	٢٠,٩٩٢	٠,٠١
	بعدي	٤٠,٢١٦	٦,٨١١		

يتضحُ من نتائج جدول (٨) تحسُّنُ أداء الطلاب مجموعة البحث في القياس البعدي مقارنةً بأدائهم في القياس القبلي لاختبار النقد الأدبي ككل، حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ وبذلك يتمُّ رفضُ الفرضِ الصِّفْرِي للدِّراسة.

ونظرًا لكون اختبار " ت " اختبار دلالة للفروق؛ أي أنه يشيرُ إلى مدى الثقة في وجود الفرق بين المجموعتين أو القياسين، بصرف النَّظَرِ عن حجم هذا الفرق؛ فقد تمَّ حسابُ (مُربع إيتا) باستخدام برنامج (IBM SPSS Statistics 27)؛ لتعرُّف حجم الفرق بين متوسطيّ درجات الطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار النقد الأدبي، ويوضحُ جدولُ (٩) النتائجَ الَّتي تمَّ التوصُّل إليها:

جدول (٩)

حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (النقد الأدبي)

اختبار النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا	مربع إيتا	حجم التأثير
مهارات نقد الألفاظ والتراكيب ككل	قبلي	٣,٧٢٨	١,٥٩٢	٠,٨٥٢	٠,٧٢٥	كبير
	بعدي	٩,١٨٧	١,٨٠٧			
مهارات نقد العاطفة ككل	قبلي	٤,٢٩٦	١,٩٥٥	٠,٨٣٢	٠,٦٩٣	كبير
	بعدي	١٠,٠٥٣	١,٩٢٨			
مهارات نقد الفِكَر ككل	قبلي	٢,٦٢١	١,٧٣٧	٠,٧٧٤	٠,٥٩٩	كبير
	بعدي	٨,٣٤٩	٢,٨٧٩			
مهارات نقد الصُّوَر والجماليات ككل	قبلي	٢,٣٧٧	١,٣٦١	٠,٨٣٥	٠,٦٩٧	كبير
	بعدي	٦,٢٧٠	١,٢٣٩			
مهارات نقد	قبلي	١,٥٤٠	١,١٦٨	٠,٨٧٨	٠,٧٧٠	كبير
	بعدي	٦,٣٥١	١,٤٧٦			

اختبار النقد الأدبي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر إيتا	مربع إيتا	حجم التأثير
الموسيقى ككل						
الدرجة الكلية للاختبار	**قبلي**	١٤,٥٦٢	٥,١٨٢	٠,٩٠٧	٠,٨٢٢	**كبير**
	بعدي	٤٠,٢١٦	٦,٨١١			

يتضح من نتائج جدول (٩) أنَّ حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) في المتغير التابع (النقد الأدبي) ككلٍّ وأبعاده الفرعية كلٌّ على حدة ـ كان (كبيرًا)، وذلك في ضَوْءِ معاييرِ الحُكْمِ على مقدارِ مؤشِّرِ (مربع إيتا)(١)؛ ممَّا يدلُّ على فاعليةِ البرنامَجِ المقترحِ في المُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ القائِمِ على التعلُّمِ المُدْمَجِ في تنمية مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيِّ لدى الطُّلابِ مجموعةِ الْبَحْثِ.

وتتفقُ تلك النتائجُ الَّتي تمَّ التوصُّلُ إليها مَعَ نتائجِ بعضِ الدِّراساتِ السابقةِ التي نمَّت مهارات النقد الأدبي لدى الطلَّاب، مِثْلُ دراسةِ كلٍّ مِنْ: إبراهيم (٢٠١٩)، وحسن (٢٠١٩)، وإبراهيم (٢٠٢١)، وحسين (٢٠٢٢)، ويوسف؛ حافظ؛ بحيري (٢٠٢٢)، وحرحش؛ سيد (٢٠٢٣).

وقَدْ يرجعُ الأثرُ الفعَّالُ لبرنامَجِ الْمُعَارَضَاتِ الشِّعْرِيَّةِ الْقَائِمِ عَلَى التعلُّمِ الْمُدْمَجِ فِي تنمية مَهَارَاتِ النَّقْدِ الأدبيِّ للطلَّابِ مَجْمُوعَةِ الْبَحْثِ ـ إلى طبيعةِ شِعْرِ المُعَارَضَاتِ نفسِهِ؛ حيث إنَّ اتفاقَ قصيدَتَيْن اتفاقًا كليًّا أو جزئيًّا في البَحْرِ والقَافِيَةِ والرَّويِّ والغَرَضِ والمَوْضُوعِ، كان دافعًا قويًّا للطلَّاب لمحاولة تعلُّم كيفية الموازنة النقدية بينهما؛ لتحديد مواضِعِ الجودةِ والحُسْنِ أو الرداءةِ والقُبْحِ.

(١) يُعَدُّ مقدارُ مؤشِّر (مربع إيتا) صغيرًا عندما يُساوي (٠,٠١)، ومتوسطًا عندما يُساوي (٠,٠٦)، وكبيرًا عندما يُساوي (٠,١٤) (نصار، ٢٠٠٦: ٥٣ ـ ٥٤).

كما أنَّ استنادَ المعالجةِ التدريسيَّةِ في البرنامَجِ إلى التعلُّمِ المُدْمَجِ في نموذجِهِ الافتراضيِّ المعزَّزِ عبر مراحِلَ وإجراءاتٍ علميَّةٍ محدَّدةٍ سَبَقَ بيانُهَا ـ أسهم في تعزيز الممارسات النشطة لبيئة التعلُّم في بُعْدَيْهَا المعتاد والإلكتروني من خلال توظيف استراتيجيات متنوعة، مثل: التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، والحوار والمناقشة، وطرح الأسئلة السابرة، والنمذجة، كما ساعد على التفاعل الإيجابي بين الطلاب بعضُهُم مع بعضٍ، وبينهم وبين القائم بالتدريس، وجعل المُناخ التعليميَّ التعلميَّ مُناخًا شائقًا وماتعًا ومشجِّعًا للطلابِ على الممارسة الفعلية للعملية النقدية.

وقد أسهمت الطريقةُ الَّتي نُظِّمَ بها محتوى البرنامج في تحقيق نموٍّ ملحوظٍ ومتدرِّجٍ في مستوى الطلاب في مهارات النقد الأدبي، حيث تمَّ تخصيصُ الدرسِ الأولِ في كلِّ وحدةٍ من الوحداتِ الأربعِ للقصيدةِ المُعَارَضَةِ (بفتح الراء)، وتخصيصُ الدرسِ الثاني للقصيدةِ المُعَارِضَةِ (بكسر الراء)، وذلك داخل قاعة الدراسة المعتادة، فتمَّ تحليلُ قصيدتي هذين الدرسَيْن إلى عناصرِ الصياغَةِ الشِّعْرِيَّةِ المكوِّنَةِ لهما؛ ألفاظًا وتراكيبَ، وعاطفةً، وفِكَرًا، وصورًا وجمالياتٍ، وموسيقا، وتذوُّق معانيهما؛ ومن ثمَّ بناءُ أحكامٍ نقديةٍ عليهما مَدْعُومَةٍ بالمبرراتِ والأدلةِ، في حين تمَّ تطبيقُ الدرسِ الثالثِ في كلِّ وحدةٍ عبر الإنترنت، وخُصِّصَ هذا الدرسُ للموازنةِ النقديَّةِ بين القَصِيدَتَيْنِ المُعَارَضَةِ والمُعَارِضَةِ عبر أنشطةٍ نقديَّةٍ عميقةٍ؛ وبناءً على ذلك كانت نِسْبَةُ التعلُّمِ داخل قاعة الدراسة المعتادة (٦٦.٦٧٪)، في مقابل (٣٣.٣٣٪) للتعلُّمِ عبر الإنترنت.

وكان الحِرْصُ عَلَى التَّهيئةِ الشَّائقةِ لتدريسِ نُصُوصِ شِعْرِ المُعَارَضَاتِ مُعينًا عَلَى إعدادِ الطُّلابِ للتَّعايشِ مَعَ النَّصِّ وجوِّهِ النفسيِّ، وهذا التعايشُ كَانَ مقدِّمةً ضروريةً لتحليلِ النصِّ ونقدِهِ، سواءٌ داخل قاعة الدراسة المعتادة من خلال التعريفِ بالشَّاعِرِ ومولدِهِ ونشأتِهِ، وبيانِ مناسبةِ نَظْمِ النَّصِّ، وبحرِهِ العَرُوضِيِّ، أم عبر الإنترنت من خلال طرحِ أسئلةٍ نقديةٍ مثيرةٍ للتفكير في مرحلة الموازنة بين القصيدين بالفصل الافتراضي المتزامن Zoom، منها: أيُّ الشَّاعرَيْن كان أَكْثَرَ إبداعًا من حيث عناصر

الصياغة الشِّعرية؟ أيُّ الشَّاعرَين كان أكثرَ إجَادَةً في استهلاله؟ ما رأيُك في مناسبة ألفاظ النصَّين وتراكيبهما للمعاني المتضمَّنة فيهما؟ ما مدى ارتباط الصور الخياليَّة في النصَّين بالفكرة والعاطفة؟ أيُّ خاتمَتَي القصيدتين أكثرُ ارتباطًا بالجوِّ النفسي للقصيدة؟ ولماذا؟... ممَّا أسهم في تشويق الطلابِ وإقبالهم على التعلُّم، والتغلُّب تدريجيًّا على الحاجزِ النفسيّ الذي كان يَحُولُ بينهم وبين الانخراطِ في الدِّراسَةِ الشِّعْرِيَّةِ.

وإمعانًا فِي مُعايشةِ الطُّلابِ لنُصُوصِ شِعْرِ المُعَارَضَاتِ بالبرنامجِ، فقد تمَّ توجيهُهُم إلى قراءة النصِّ والشرحِ المقدَّم له قراءةً صامتةً، وذلك بعد تضمين هذا الشَّرْحِ توصيفًا لبعض المتطلَّبات المُعِينة على فهمِهِ، مثل: النغمات المرتفعة والمنخفضة، ومواضع الوقف والابتداء، وما يُستحسَن تكراره من ألفاظٍ عند إلقاء النصِّ، وذلك وفق المعاني المتضمَّنة فيه(١)؛ ممَّا انعكس على فهم الطلاب فكرة النصِّ وعاطفته ومعناه العام، كما انعكس إيجابيًّا على أدائهم الإلقائي المعبِّر لتلك النصوص سواء داخل قاعة الدراسة المعتادة، من خلال قيام القائم بالتدريس بنمذجة هذا الأداء وإتاحة الفرصة للطلاب لمحاكاته، أم عبر مشاركةِ فيديوهاتٍ داعمةٍ لإلقاء تلك النصوص بالفصل الافتراضي من موقع YouTube.

وكان الانتقالُ في البرنامج من مرحلة (القراءة الأدائية للنصِّ الشِّعري) إلى مرحلة (التحليل النقدي) انتقالًا إلى جوهر العملية النقدية، حيث ساعد تنوُّعُ الأنشطةِ في مرحلة (التحليل النقدي) الطلابَ على الممارسة الواقعية والماتعة لمهارات النقد الأدبي، ومن تلك الأنشطة: إبداءُ الآراء المدعومة بالمبررات حول مدى تنوُّع الصور البلاغية، أو ارتباط القافية بالسياق العام للنصِّ، أو ارتباط الموسيقا الداخلية للنصِّ بعاطفتِهِ، وكذلك أنشطة إصدار الحكم المؤيَّد بالدليل على مدى وضوح ألفاظ النصِّ، أو العلاقة بين الفِكَرِ وتسلسلها ومدى اتساقها، أو الحكم على ارتباط العاطفة باستهلال الشَّاعر

(١) تضمينُ بعض متطلبات فهم النصِّ في الشروح جاء تطبيقًا لنتائج وتوصيات دراسة محمود (٢٠١٧) التي قدَّمت نموذجًا مقترحًا لشروح النصوص الشعرية في ضوء تلك المتطلبات.

للنصِّ، فضلًا عن أنشطة المُفَاضَلَةِ النَّقْدِيَّةِ بين قصيدَتَيْن (مُعَارَضَةٍ ومُعَارِضَةٍ) من حيث العناصر المختلفة للصِّياغة الشِّعْرية؛ ممَّا خَلَقَ بين الطلاب نوعًا من المنافسة المحمودة التي عمَّقها الحرص على التعزيز الفوري لاستجاباتهم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم؛ ممَّا حفَّزهم على مزيدٍ من المشاركة في دروس البرنامج وأنشطته.

وكان ممَّا ساعد أيضًا على تنمية مهارات النقد الأدبيّ لدى الطلاب لا سيَّما في الجزء الإلكتروني من البرنامج، مجموعات (الواتساب WhatsApp) الفرعية، التي انطلق الطلابُ إليها للتحاور والتناقش حول أنشطة (الموازنة النقدية) بالدرس الثالث بالوحدات الأربع، والدخول إلى الشبكة العنكبوتية لقراءة المقالات النقدية وبعض صفحات الكتب المحدَّدة بتلك الأنشطة، والمُعينة على إجابتها، وذلك كلُّهُ قبل الالتقاء التزامني عبر الفصل الافتراضي؛ ممَّا ساعد على تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم، وقدرتهم على ممارسة العمليَّة النقديَّة.

كما أنَّ تنوُّعَ أساليب التفاعل داخل الفصل الافتراضي بتوظيف أدواته على النحو المبيَّن بدليل القائم بالتدريس، مثل: مشاركة صفحات (الويب)، وملفات الـWord، PDF، ومقاطع الفيديو التعليمية عبر شاشة الفصل، وكذلك مشاركة السبورة البيضاء الإلكترونية، وأداة رفع اليَدِ عند الإجابة، أو التحدث عبر الخاصية الصوتية بالفصل، أو الظهور المباشر عبر (الكاميرا Camera)، أو كتابة التعليقات والاستفسارات Chat ـ كلُّ ذلك جَعَلَ بيئةَ التعلُّمِ الإلكترونيّ بيئةً شائقةً ومعزِّزَةً للتفاعل الإيجابي بين الطلاب بعضُهُم مع بعضٍ، وبينهم وبين القائم بالتدريس.

فضلًا عن التقارير النَّقدية الَّتي شارك الطُّلابُ بعضُهُم بعضًا في كتابتها بمرحلة التقويم الختامي بمختلف دروس البرنامج، ومتابعة القائم بالتدريس هذه التقارير، وإبداء الرأي فيها والحُكْم على تفاصيلها؛ ممَّا أسهم في تنميةِ مهاراتِ النَّقْدِ الأدبيّ لدى الطُّلابِ، وتحقيقِ الأهدافِ التعليميَّةِ المرجُوَّةِ.

ثانيًا ـ توصياتُ البَحْثِ :

في ضَوْءِ النتائجِ الَّتي تمَّ التوصُّلُ إليها؛ فإن الباحثَ يُوصي بما يلي:

(أ) الإفادةُ من البرنامجِ المقدَّمِ في هذا البحثِ لتنميةِ مهاراتِ النقد الأدبي للطلاب المعلِّمين المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية، والإفادةُ من اختبار النقد الأدبي في قياس مهاراته لديهم.

(ب) التوسُّعُ في استخدام نمط التعلُّم الإلكتروني المُدمج في تدريس العلوم اللغوية للطلاب الجامعيين، والاسترشادُ بالمراحلِ والإجراءاتِ العلميَّةِ التي تمَّ التوصُّلُ إليها في هذا البحثِ.

(ج) تدريبُ الطلاب المعلمين بكليات التربية على المهارات التكنولوجية التي تؤهلهم لاستخدام التعلُّم المُدمج في تدريس اللغة العربية بمدارس التعليم العام لا سيَّما بعد تخرُّجهم، والإفادة من تقنيات الإنترنت في دعم تعلُّم طلابهم.

(د) تضمينُ (تدريس شِعْر الْمُعَارَضَات) للموضوعاتِ الرئيسةِ التي يدرسُها طلابُ شعبة اللغة العربية بكلية التربية في مقرر (طرق التدريس).

ثالثًا ـ مقترحاتُ البَحْثِ :

في ضَوْءِ النتائجِ الَّتي تمَّ التوصُّلُ إليها، والتَّوصياتِ السَّابِقِ بيانُهَا، يُقترحُ إجراءُ البُحُوثِ والدِّراسَاتِ التَّاليةِ :

(أ) برنامجٌ مقترحٌ في تدريس نصوص شِعْر الْمُعَارضات قائم على التعلُّم الإلكتروني المدمج لتنمية مهارات الإبداع الأدبي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

(د) استخدامُ التعلُّم المُدْمَج في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التحليل الأدبي والوعي النقدي لطلاب الصف الأول الثانوي العام.

(ب) برنامجٌ إثرائيٌّ في النحو العربي قائمٌ على التعلُّم المدمج لتنمية التواصل الشفوي ومهارات التفكير العليا لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرُّج.

(ج) استخدامُ التعلُّم المُدْمَج في تدريس البلاغة لتنمية مهارات التذوق والتعبير الإبداعي للطلاب المعلِّمين بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية.

مراجع البحث

إبراهيم، البخاري عبد المحمود الشيخ (٢٠٠٩). أبو الحَسَن الحُصْري القيروانيّ حياتُهُ وشِعْرُهُ. *رسالة ماجستير*، كلية اللغة العربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

إبراهيم، سيد رجب محمد (٢٠١٩). استراتيجية قائمة على المنهج السيميائي الإرشادي لتنمية مهارات نقد النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، (٢١١)، ٤١ ـ ١٠٩.

إبراهيم، هبة طه محمود (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية دوائر الأدب في تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية، كلية التربية* جامعة سوهاج، ٩٢ (٢)، ١١١ ـ ١٥٧.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (د.ت). *الشِّعْر والشُّعَراء*. تحقيق وشرح: شاكر، أحمد محمد. ط٢. ج١، ٢، القاهرة: دار المعارف.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (د. ت). *لسان العرب*. تحقيق: الكبير، عبد الله علي؛ حسب الله، محمد أحمد؛ الشاذلي، هاشم محمد، القاهرة: دار المعارف.

أبو موسى، مفيد أحمد؛ الصوص، سمير عبد السلام (٢٠١٢). *التعلم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. الأردن، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

أمين، أحمد (٢٠١٢). *النقد الأدبي*. القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

البجَّاري، يونس طُرْكي سَلُّوم (٢٠٠٨). *المُعارضات في الشِّعر الأندلسي دراسة نقدية مُوازنة*. بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

بهجت، منجد مصطفى (١٩٩٩). نكبة المسلمين كما صوَّرها أبو البقاء الرُّندي في قصيدته النُّونية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش*. ٤ (١)، ٩ـ ٣٥.

الجمل، إيمان السيد (٢٠١٤). *صور من المعارضات في الشِّعر*. الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث.

حجازي، دربة؛ صالح، هدى محمد (٢٠١٨). تحليل الخطاب الشِّعري قصيدة أبي البقاء الرندي في رثاء الأندلس أنموذجًا. *مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة بغداد*. ١ (٥٥)، ٣٣٣ــ ٣٥٥. متاحة على شبكة الإنترنت (تاريخ الدخول: ٢٠٢٣/٩/١٤)، وذلك عبر الرابط التالي: https://jcois.uobaghdad.edu.iq/index.php/2075_8626/article/view/23

حرحش، صفوت توفيق هنداوي؛ سيد، أحمد كمال قرني (٢٠٢٣). نموذج تدريسي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات النقد الأدبي والكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس*، (٢٥٧)، ١٢ ـ ٦٢.

حسن، أسماء محمد محروس (٢٠١٩). فاعلية برنامج في تحليل النصوص الأدبية قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية مهارات النقد الأدبي والقراءة الإبداعية لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنيا.

حسين، مروة أحمد عبد الحميد (٢٠٢٢). استراتيجية قائمة على النظرية التأويلية النقدية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة*

بحوث في تدريس اللغات، كلية التربية جامعة عين شمس، (٢١)، ٥١١ ـ ٥٧٤.

خليل، إبراهيم حسين محمد؛ كنعان، عاطف محمد مصطفى؛ الربابعة، هارون محمد بدر الدين (٢٠١٦). نونية المتنبي بِمَ التَّعلل دراسة في التركيب والدلالة. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، غزة*، ٢٤(٢)، ١٤٠ ـ ١٥٤.

درويش، العربي حسن (٢٠٠٠). المعارضات الشِّعرية في عصر العباسيين: دراسة وصفية نقدية. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٦ (٢)، ٦٩ـ ١٥٠.

رزيق، بوعلام (٢٠١٢). الخصائص الأسلوبية في نونيَّة أبي البقاء الرُّندي. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة المسيلة، الجزائر.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٥). *التعلُّم الإلكتروني المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم*. الرياض: الدَّار الصولتية.

الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٥). *التعلُّم المدمج والتعلُّم المعكوس*. عمَّان، الأردن: دار المسيرة.

شواهين، خير سليمان (٢٠١٦). *التعلم المدمج والمناهج المدرسية*. الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث.

الصراف، رهام ماهر نجيب (٢٠١٧). فاعلية التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*. ٦٨ (٤)، ١ـ ٧٧.

ضيف، شوقي (د.ت). *النقد*. ط٥، القاهرة: دار المعارف.

عسيري، فاطمة شعبان محمد علي (٢٠٢١). آليات دراسة النص الشِّعري في ضوء المنهج الأسلوبي وعلاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة

العربية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك خالد*، ٨ (٢)، ١٠٣ـ ١٥١.

عطية، مختار عبد الخالق عبد اللاه (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٣٣) ، ١ـ ٤٦.

غيظان، جمال علي محمود (٢٠١١). مِنْ معارضات الشُّعراء الأندلسيين للشِّعْر الجاهلي: نماذج تطبيقية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن، ٣٨ (١)، ٢١٩ ـ ٢٣٩.

قرافي، مشاعر حسن عبد الرحمن (١٩٩٩). معارضات أحمد شوقي الشِّعْرية. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب، جامعة النيلين، الخرطوم.

قريشي، مروة (٢٠١٥). المعارضات الشِّعرية في العصر الحديث البارودي وشوقي أُنموذجًا. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

لفتة، زياد طارق (٢٠١٧). أبو البقاء الرُّندي حياتُهُ وشِعْرُهُ. *مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد*، ١(٧)، ٣٢٧ـ ٣٥٣.

مبارك، زكي (٢٠١١). *الموازنة بين الشُّعَراء*. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي.

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

محمد، مجدي محمود فهيم (٢٠١٠). التعلم الخليط في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعليم. *مجلة العلوم البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة المنوفية*. (١٨)، ٩٢ـ ١١٩.

محمود، محمد فاروق حمدي (٢٠١٧). نموذج مقترح لشروح النصوص الشعرية بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات فهم النص وأثره في تنمية بعض

مهارات قراءة الشِّعْر لدى التلاميذ. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا*، ٣٠ (١)، ٣٥٥ـ ٤٠٤.

المسعودي، كريم مهدي (٢٠٠٩). ليلُ الصَّبُّ بين الحُصْري القيرواني وأحمد شوقي. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ٨ (٣)، ٢٩ـ ٣٩.

مصطفى، عبد الرؤوف زهدي؛ الأسعد، عمر محمد (٢٠٠٩). المعارضات الشِّعرية وأثرها في إغناء التراث الأدبي. *مجلة دراسات . العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن، ٣٦، ٩٠٣ـ ٩٢٣.

المليجي، علاء أحمد محمد (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات النقد الأدبي التطبيقي والاتجاه نحوه لدى طلاب الدبلوم العام في التربية. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية جامعة عين شمس*، (١٤٩)، ٢٤٩ـ ٢٨٩.

الموسى، مشاري عبد العزيز محمد (٢٠١٣). أشكال التعالق النصي: قصيدة مضناك جفاه مرقده نموذجًا. *مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة*، (٧١)، ٤٣٥ـ ٤٦٤.

نصار، يحيى حياتي (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين*، ٧(٢)، ٣٥ـ٥٩.

يوسف، إيناس محمد عبده علي؛ حافظ، وحيد السيد إسماعيل؛ بحيري، عطاء عمر محمد (٢٠٢٢). برنامج قائم على الأنشطة اللغوية لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق*. (١٢٠)، ٢٤٧ ـ ٢٩٥.

. <u>دواوينُ الشعراءِ وشروحاتُهَا:</u>

ديوان ابن خفاجة (د.ت). *قصيدة (بِعَيْشِكَ هَلْ تَدْرِي، أَهُوجُ الْجَنَائِبِ)*. شرحه وضبط نصوصه وقدَّم له: الطبَّاع، عمر فاروق. بيروت، لبنان: دار القلم.

ديوان ابن زيدون (١٩٩٤). *قصيدة (أضحى التنائي)*. شرحه: فرحات، يوسف. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي.

ديوان المتنبي (د.ت). *قصيدة (بِمَ التَّعَلُّلُ لَا أَهْلٌ وَلَا وَطَنٌ)*. بيروت: دار بيروت.

ديوان النابغة الذبياني (د.ت). *قصيدة (كِلِينِي لِهَمٍّ يَا أُمَيْمَةَ نَاصِبِ)*. ط٢. تحقيق: إبراهيم، محمد أبو الفضل. القاهرة: دار المعارف.

شرح الواحدي لديوان المتنبي (١٩٩٩). ضبطه وشرحه وقدَّم له وعلَّق عليه وخرَّج شواهده: الأيوبي، ياسين؛ الحُسين، قُصيّ. بيروت، لبنان: دار الرائد العربي.

شوقي، أحمد (د.ت). *الشوقيات*. دون دار نشر.

Banditvilai, C. (2016). Enhancing students language skills through blended learning. *Electronic Journal of e-Learning*, *14*(3), 223-232. https://eric.ed.gov/?id=EJ1107134

Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). Guide to blended learning. Commonwealth of Learning (COL).

Dangwal, K. (2017). Blended learning: An innovative approach. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(1), 129-136. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2017.050116

Ghazizadeh, T., & Fatemipour, H. (2017). The effect of blended learning on EFL learners' reading proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(3), 606-614. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0803.21

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? TechTrends, 63(5), 564-569. http://dx.doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Isti'anah, A. (2017). The effect of blended learning to the students' achievement in grammar class. *Indonesian Journal of English Education*, *4*(1), 16-30. http://dx.doi.org/10.15408/ijee.

Rahmawati, F. (2019). Blended learning in an English listening and speaking course: Freshmen's voice and choice. In *Third International Conference on Sustainable Innovation 2019–Humanity, Education and Social Sciences (IcoSIHESS 2019)* (pp. 56-62). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icosihess-19.2019.9

Sahoo, S., & Bhattacharya, D. (2021). *Different Models in Blended Teaching and* Learning Strategy. *Education in the transforming world*. New Academic Publishers, New Delhi (India).

Stein, J., & Graham, C. (2020). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.

Stivala, E. (2018*). The use of blogs in the practical literary criticism classroom. Junior College multi-disciplinary conference: research, practice and collaboration*: *Breaking Barriers*. The annual conference, Malta. 491-504. https://www.um.edu.mt/library/oar//handle/123456789/38245.

Warman, L. (2021). The effect of Google classroom in Blended Learning on university students' English ability. *J-SHMIC: Journal of English for Academic*, *8*(1), 12-23. http://dx.doi.org/10.25299/jshmic.2021.vol8(1).6216