المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده بمراحل التعليم قبل الجامعي خريطة منهج مقترحة

مقدمة:

اللغة الأم وتعليمها هدف رئيس من أهداف النظم التعليمية، ليس هذا فحسب بل بلوغ المتعلمين فيها حد الإنتاج اللغوي الراقي يعد من أهم الأهداف التي تسعى هذه النظم لتحقيقها، وفهم الأدب والتراث اللغوي الراقي لأي أمة مقصد رئيس من مقاصد التعليم، بل ومساعدة الطلاب على بلوغ درجة إنتاج الأدب وتذوقه غاية مهمة من غايات تعليم اللغة، وعلى هذا فإن جميع عناصر منهج تعليم اللغة الأم يجب أن تتشكل في ضوء هذه الغايات والمقاصد والأهداف، ويجب أن تبنى في ضوئها، وتسعى لتحقيقها.

والشعر أحد النتاجات الراقية للأمم، وهو وسيلة أساسية من وسائل التعبير المتميز عن مكنونات النفس، ومرآة صادقة تصور المجتمع، وتعكس ما به من أفراح وأتراح وأحداث، وتصف ما به من طبيعة، وتشخص بأسلوب جميل ومحبب تاريخ الأمم، ومراحل تطورها.

وقد ذكر ابن رشيق القيرواني (ابن رشيق القيرواني،١٩٨١: ٣٩)[1] عن معاوية رحمه الله ورضي الله عنه قال: يجب على الرجل تأديب ولده، والشعر أعلى مراتب الأدب، وقال: اجعلوا الشعر أكبر همكم، وأكثر أدبكم، فقد رأيتني ليلة الهرير بصفين وقد أتيت بفرس أغر محجل بعيد البطن من الأرض، وأنا أريد الهرب لشدة البلوى فما حملني على الإقامة إلا أبيات عمرو بن الإطنابة:

أبت لي همتي وأبى بلائي وأخذي الحمد بالثمن الربيح

وإقحامي على المكروه نفسي وضربي هامة الرجل المشيح

وقولي كلما جشأت وجاشت: مكانك تحمدي أو تستريحي

وقد ذكر أيضا أن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه كتب إلى أبي موسى الأشعري " مر من قِبلك بتعليم الشعر فإنه أدل على معاني الأخلاق وصواب الرأي ومعرفة الأنساب" (ابن رشيق القيرواني، ١٩٨١: ٣٩).

وقد أورد هيكل والموافي (أحمد هيكل، محمد الموافي :٢٠١٠: ١٨٥-٢٢٠) العديد من النماذج المختلفة لاهتمام العرب بالشعر وتعليمه، والاعتماد عليه كباب أساس

[1] يتم التوثيق في متن البحث بذكر اسم المؤلف والسنة والصفحة

من أبواب تعلم العربية والتمكن من منها؛ فقد أورد ما ذكره ابن خلدون من اهتمام أهل المغرب وبعضا من أهل المشرق تعليم أبنائهم للشعر وتذوقه؛ حرصا منهم على صحة اللسان العربي لدى أبنائهم؛ ولتمكينهم من أدوات قرضه وكتابته، أو حتى تذوقه وحفظه واستخدامه في مواقف التعبير اللغوي المختلفة.

وإذا كان هذا حال الشعر قديما فلا يظن أن دوره قد ضعف في عصرنا الحالي؛ فالنفس بطبيعتها تميل إلى الشعر، وتترنم بموسيقاه، وتستعذب ما به من عواطف ومشاعر ينقلها الشعراء لقرائهم، فلا يزال له التأثير القوي في النفوس، ولا تزال لغة التعبير الراقية المؤسس عليها تجتذب إليها الكثير من متحدثي العربية ومتعلميها.

وقد يعتقد البعض أن وسائل الإعلام الحديثة وتطورها يضعف دور الشعر في المجتمع، ويجعل من تعلمه والتدرب على مهاراته من رفاهيات التعلم، وأنه يجب أن يكون لدى المتخصصين الراغبين في ذلك، وقد رد (أحمد هيكل،٢٠٠٩: ٢١٨) على ذلك، وأوضح خطأ هذا الاعتقاد؛ إذ يمثل الشعر معين أساس لتعلم اللغة والتمكن من مهاراتها، ويسهم بشكل كبير في تكوين النسق القيمي للمجتمعات، ويساعد في تبادل الأفكار والرؤى بين أبناء المجتمع.

والشعر إذا كان هو في الأصل موهبة وطبع كما عبر كثير من القدماء إلا أنهم أقروا أن به العديد من جوانب الصنعة (المهارة المتعلمة المكتسبة)، الأمر الذي يتطلب معه المران والممارسة والتدرب على جوانبه المختلفة؛ حتى يتمكن ذو الطبع من صقل طبعه وموهبته، وتقديم أداء شعري صحيح ودقيق.

وتؤكد (دحماني، ٢٠١٢ : ١٢-١٦) أن الشعر صناعة تلتمس لها وسائل مساعدة؛ لا يستقيم إلا بوجود طبع يضفي المشروعية الإبداعية للشاعر، والصناعة في الشعر طاقة ذهنية واعية ومهارة مكتسبة، تؤسس علما وحرفة لها أصولها وقوانينها، كما تؤكد أن مفهوم الصناعة في الشعر مفهوم قديم لدى العرب، وليس أدل على ذلك من قول ابن الخطاب رضي الله عنه (خير صناعات العرب أبيات يقدمه بين يدي حاجته).

وإذا كان الشعر يجلو بالطبع والملكة فإن يحلو بإتقان الصنعة والتمكن من المهارات اللغوية اللازمة لكتابته وقرضه، وعلى أية حال فإن هذه الجوانب الصناعية في الشعر يجب أن تكون هدفًا للتعلم والتعليم ليس فقط للتمكن من كتابته، ولكن أيضا للتمكن من آليات فهمه وتذوقه ونقده.

وتشير ريجستير (Regester ،٢٠٠٣: ٢٤) في (علي حسن عبد الله،٢٠١٢: ١٦٦) إلى أهمية تعلم الشعر ودوره في تعلم المفردات والمفاهيم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الشعر، ومنحه الفرصة للطلاب للتمكن من مهارات تذوقه وكتابته.

ونمو المهارات اللازمة لكتابة الشعر (الصنعة الشعرية) أو تذوقه ونقده أمر غير ميسور؛ إذ يتطلب كثيرا من التدريب والممارسة والمران؛ ذلك كون الشعر كصنعة يتطلب توافر مهارات معقدة تتشابك فيما بينها لتشكل هذا البناء الراقي من التعبير اللغوي، فالشعر معاني وألفاظ، وتراكيب دلالية، وموسيقى تتسق في إطار قواعد محكمة، تنقل مشاعر خاصة للسامع والقارئ، تؤثر فيه وتشكل معنوياته.

ويشير (ابن طباطبا،٢٠٠٥: ١١) باختصار إلى هذه المكونات المميزة للأداء الشعري في وصفه لما يجب أن يفعله الشاعر عند كتابة الشعر" فإذا أراد الشاعر بناء قصيدته مخض المعنى الذي يريد بناء الشعر عليه في فكره نثرا، وأعد له ما يلبسه من الألفاظ التي تطابقه، والقوافي التي توافقه، والوزن الذي يسلس له القول عليه، فإذا اتفق له بيت يشاكل المعنى الذي يرومه أثبته، وأعمل فكره في شغل القوافي بما تقتضيه المعاني. "

وإذا كان الشعر في إنتاجه على هذه الدرجة العالية من التعقيد؛ فإنه يلزم للتدريب على كتابته أو تذوقه درجة عالية من الدربة وهذا ما أكد عليه العلماء السابقون، وهذا ما نجده في رأي (الجرجاني، ١٩٩١: ١٥) حيث يشير إلى أن" الشعر علم من علوم العرب يشترك فيه الطبع والرواية والذكاء، ثم تكون الدربة مادة له وقوة لكل واحد من أسبابه؛ فمن اجتمعت له هذه الخصال فهو المحسن المبرز" وإشارة الجرجاني هذه ترسي مبدأ مهما من مبادئ تعلم المهارات لا سيما مهارة الشعر، فالطبع (الموهبة) ليست كافية وحدها لتوجد شاعرا، أو لتنتج شعرا.

ويشير جونسن(jonsen ،2004) في (أبو الدهب البدري علي، ٢٠٠٩، ١٧) إلى أن البيئات التعليمية التي لا يمارس فيها المتعلمون التعلم المؤسس على المهارات والقدرات يصبحون غير قادرين على إبراز مواهبهم وقدراتهم وخصائصهم التي تميزهم عن غيرهم، وتتعاظم لديهم الخصائص والسمات السيئة.

وهذا بدوره يشير إلى ضرورة التدريب على المهارات التي تعلي من قدر الموهبة، وتعمل على جلوها وإبرازها، والشعر إنتاجا وتذوقا ونقدا يحتاج إلى مثل هذه العناية الخاصة في برامج ومناهج تعليم اللغة، سيما تعليم اللغة الأم؛ إذ يحتاج الشعر إلى دربة وممارسة طويلة الأجل، مع وعي بالمهارات التي تشكل القدرة العامة على قرضه وتذقه.

وقد أكدت (وفاء العويضي، ٢٠٠٥ : ١٤٨) على أن الشعر قد يجئ ببذل الجهد العقلي والذهني، وعلى قدر الجهد المبذول يكون وقع هذا الشعر وتأثيره، وأن التدريب على الكتابة الإبداعية تساعد المبتدئ الموهوب على تنمية قدراته في كتابة الشعر.

ويتسق ما سبق مع ما أشار إليه (جاك ريتشارد، د. ت :٢٥-٢٦) أنه من أهم الأسس التي يقوم عليها منهج تعليم اللغة، الإعداد المبدئي للطلاب بتوجيههم نحو تعلم اللغة، وتأسيس العادات اللغوية الصحيحة، والاعتماد على اللغة الدقيقة الأصيلة، والتدرج في تناول مهارات اللغة، والتناسب بإعطاء كل جانب من جوانب تعلمها القدر المناسب له، والمحسوسية والتي تعني الانتقال من المحسوس للمجرد، والتشويق وترتيب المهارات بحسب الأولويات، واستخدام طرق كثيرة ومتنوعة في تعليمها.

وفي إطار قياس تصورات الطلاب حول قدرتهم على كتابة الشعر ونقده، وقياس ما يكتبونه أو يكتبه غيرهم من أشعار أعد لوكي (locke,T. 2013) دراسة توصلت إلى أنه يمكن الطلاب تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم وتغيير وجهة نظرهم حول الشعر ونقده وقياسه، وحول أنفسهم ككتاب للشعر.

وقد أشارت دراسة إرفاني (Aravani,E. 2012) إلى ضرورة جعل الشعر عنصرا أصيل في المنهج، وقد أفات نتائجها أن تضمين الشعر ودراسته بالمنهج قد ارتقى بدرة استمتاع الطلاب بدراسة اللغة، وعمل أيضا على نمو مهارات اللغة بشكل متكامل وزاد من دافعية الطلاب للتعلم.

و توصلت دراسة لمبرث وآخرون (Lambrith,A. et,al 2012) إلى أن تعلم الشعر عن طريق ورش العمل والنشاطات المختلفة داخل المدرسة، وخصوصا المدرسة الابتدائية يأتي بثماره المرجوة في تنمية فنون اللغة، ومن ثم فقد أوصت بضرورة تضمين المنهج تعليم الشعر والعمل على تنمية مهاراته لدى الطلاب من المرحلة الابتدائية.

وأشارت دراسة ويلسون (Wilson,A. 2010) إلى أنه رغم الأهمية البالغة التي توليها الأدبيات والدراسات السابقة بتدريس كتابة الشعر إلا أنه تم تهميشه، وقد اهتمت الدراسة ببيان معتقدات واتجاهات وقيم مجموعة من المعلمين حول تعليم مهارات كتابة الشعر، وأوصت بضرورة تعديل تصورات المعلمين جول تدريس الشعر وتطوير معارفهم ومهاراتهم لتطوير أداءاتهم فيما يتصل بتدريس مهارات كتابة الشعر، كما أشارت إلى أن هناك حاجة ملحة إلى تصميم واضح وصريح لمنهج كتابة الشعر.

كما هدفت دراسة أندرو سايتو (Andrew,Dsaito,2008) إلى تجريب عدد من فنون التدريس المختلفة في تدريس كتابة الشعر، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية العلاج الذاتي Self- Therapy في تنمية مهارات الطلاب في كتابة الشعر.

وأجرى أونيل (O. neill,H. 2006) دراسة برر للقيام بها على دحض معتقد وفكرة شائعة لمدة طويلة من الزمن (٥٠ عاما) على حد تعبيره، مفادها صعوبة تدريس

مهارات كتابة الشعر للطلاب اعتمادا على فكرة صعوبة قياسه، وأوضحت الدراسة أنه يمكن تدريس الشعر بشكل كلي وديناميكي على مختلف المستويات والمراحل.

وعلى ما سبق يمكن تأكيد عدة أمور

الأول: أن قرض الشعر موهبة تجلوها وتبرزها التمكن من مهارات متشابكة يؤثر كل منهما في الآخر وأن هذه المهارات يمكن اكتسابها وتعلمها، وقد يؤدي التدريب عليها وتأسيس منهج تعليم اللغة الأم في إطار لا يقوم على إغفالها إلى تمكن ذي الطبع – الموهبة – من قرضه وكتابته بأسلوب مبدع متفرد، وقد يمكن غير الموهوب من تذوق إنتاج الشعراء ونقد ما يعرض عليه من إبداعاتهم، والمؤكد أنه سيعمل على نمو قدرته اللغوية بوجه عام استماعا وتحدثا وكتابة وقراءة على نحو لغوي أصيل.

والثاني: أن برامج تعليم اللغة الأم يجب أن تؤسس لتساعد الطلاب على بلوغ درجة الإبداع اللغوي لدى الطلاب، بمساعدة ذوي الفطرة والطبع على إنتاج لغوي راق بمساعدتهم على قرض الشعر وكتابته، أو تفهم جوانب الإبداع فيه بالقدرة على تذوقه ونقده.

والثالث: إن التدريب على جوانب الكتابة الإبداعية المرتبطة بالشعر، ليست أمرا هينا، إذ يجب التدرج بها من التدريب على المهارات البسيطة المرتبطة بالكلمات وصياغتها، إلى التدريب على أعلى المهارات الشعرية المرتبطة بالمعني وجودة التعبير عنه، والخصائص المميزة للشعر من حيث الصياغة والوزن.

والأمور الثلاثة سالفة الذكر يمكن تحقيقها إذا توافر تحديد دقيق لهذه المهارات للعمل على تنميتها بشكل متكامل يبدأ منذ البدايات الأولى لتعليم اللغة، ومن خلال ممارسات وأنشطة يعمل على تصميمها في مواقف تعليم اللغة المختلفة (استماع – تحدث –قراءة – كتابة – نُظُم لغوية وقواعد –تحليلات أدبية وبلاغية)، بحيث يتمكن الطالب من هذه المهارات بتدرج مناسب يعمل على تكوين المهارة لديه بشكل يساعده على الإنتاج اللغوي بآلية وسلاسة وبساطة مع تدرج نموه اللغوي.

إن العمل على تحديد ودمج المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده في برامج تعليم اللغة الأم من خلال بناء مصفوفات مدى وتتابع لها خلال مراحل التعليم المختلفة، وتأسيس خريطة منهج توضح الأهداف المرجو تحقيقها والأنشطة والاستراتيجيات الملائمة لها في كل مرحلة أصبح ضرورة ملحة يجب أن يقوم باحثو تعليم وتدريس اللغة الأم على الاهتمام بها، وإنتاجها ليسهل على القائمين على بناء مناهج وبرامج تعليم اللغة وضع البنى الأساسية لها في المراحل المختلفة، وهذا لن

يتأتى إلا بوجود مصفوفة مدى وتتابع لهذه المهارات يؤسس عليها المنهج، كما تؤسس عليها خرائطه، التي ترشد وتوجه مسار العملية التدريسية بكاملها.

إن بناء مصفوفة لمدى وتتابع المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده تأتي متمشية مع طبيعة القدرة الشعرية وتعقد مهاراتها وتشابكها، كما يتسق بشكل كبير مع أسس تنمية المهارات وضرورة تحقيق تدرج مناسب في دراستها والتدريب عليها.

والتدرج في دراسة المهارات وصولا للتمكن منها حتى الوصول لدرجة الآلية في ممارستها، لا يتصور تحقيقه إن لم يساعد المنهج وتنظيمه على ذلك، ويشير (الجزار، ١٩٩٩، ١٥-١٦) إلى ضرورة تحقيق التتابع في التدريب على المهارات وأكد على ضرورة بناء المنهج في ضوء عدد من أنواع التتابع التي يمكن تبنيها لتنظيم المهارات داخل المنهج؛ ليتحقق نموها بشكل متكامل من أهمها ما يأتي:

١. التتابع الزمني temporal sequenceويعني تنظيم المهارات داخل المنهج من خلال وضعها في إطار زمني متسلسل يساعد على اكتسابها؛ بمعنى التدرج في التدريب على المهارة بين صفوف المراحل اللازمة لدراستها.

٢. التتابع السببي causal sequenceوالذي يشير إلى تنظيم المهارات في بنية المنهج بحيث تتضح العلاقات بينها، وخصوصا العلاقات السببية، بحيث تتم تنظم المهارات بحيث تتابع المهارات التي تؤثر في اكتساب المهارات الأخرى.

٣. التتابع المنطقي logical sequence ويتم اعتمادا على بنية المعرفة ذاتها، وطبيعة المادة الدراسية بحيث تنتظم المهارات في ضوء موضوعات المنهج، وترتيبها المنطقي.

٤. التتابع القائم على المشكلات problem based sequenceويقصد به تنظيم المهارات حول عدد ن المشكلات التي يمكن اكتساب المهارات من حلها.

٥. التتابع الحلزوني spiral sequenceوهذا النوع يعتمد على تقديم المهارات بصورة متدرجة من البسيط إلى المركب خلال سنوات الدراسة، وقد اشتق هذا التنظيم من نظرية برونر.

٦. التتابع النفسي psychological sequence ويعتمد هذا التنظيم على حاجات وميول الطلاب ولا يمكن تحقيقه إلا بقياس هذه الجوانب.

٧. التتابع الهرمي hierarchal sequence وهو نموذج يعتمد على نظرية جانيه وهو نموذج يقوم على تحليل المهارات وتنظيمها بحيث تكون المهارات الفرعية متطلبات قبلية لتعلم المهارات الرئيسة.

٨. التتابع المرتدback sequence وهو نموذج يعتمد على خطوات محددة لتعلم الطلاب للمهارة بحيث يبدأ التعلم بتقديم الخطوة الأخيرة ثم ما يتطلب الوصول إليها من خطوات سابقة.

وتعرف مصفوفة المدى والتتابع بأنها نموذج يعتمد في جوهره على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة "، وهو عبارة عن جداول مقسمة إلى خلايا أو خانات لبيان العلاقة بين عدة متغيرات، ويقصد بها في هذه الدراسة: تنظيم مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده في تتابع يؤسس على مناسبة هذه المهارات من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في جداول متتابعة ومتدرجة، بحيث يتحقق فيها معيارا العمق (المدى)، ومعيار الاستمرار(التتابع).

ويقصد بالمدى scope في رأي ادجر (Marlow Edigar 2001,159) العمق والسعة، ومستوى التفصيل في المفردات أو المعلومات والمفاهيم، التي سيتم تناولها في المنهج والمرتبط بالمهارات، ويعود تقرير مدى الحاجة إلى العمق والتفصيل إلى عدد من العوامل، من أهمها:

- مدى حاجة المتعلمين للحصول على المعلومات بهذه الكمية أو الكيفية ضمن هذه المرحلة الدراسية.
- مدى مناسبة هذا التفصيل ف هذه المرحلة العمرية للمتعلمين .
- مراعاة التوازن في طرح المهارات عبر المنهج، أفقيا بحيث تحقق توازن نسبيا بين هذه المهارات.

ويعد مفهوم التتابع من أبرز المعايير التي تحكم تنظيم خبرات المنهج بصورة تجعل من الممكن توفير أحسن الظروف الممكنة لتحقيق أهدافه، كما يمثل مفهوم التتابع القدرة على التناول الفعال لعناصر المنهج، بحيث يعمل على دعم التراكمية والاستمرارية في التعليم، ويعنى مفهوم التتابع أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع ليس مجرد الإعادة والتكرار، ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة. (الغانم وآخرون ،١٤٢٦ هـ، ١٣٥ ـ ١٣٦)، (عميرة ،١٩٩١، ١٥٣) .

كما يشير ادجر إلى ضرورة وضع نسق لتتابع عناصر المنهج (المعرفة والمهارات والاستراتجيات وغيرها) ليساعد على تحقيق أهدافه بشكل منظم (Marlow, Edigar 2001,159)

مواصفات مصفوفة المدى والتتابع:

أشار الغانم وزملاؤه (١٤٢٦ هـ) إلى بعض مواصفات المدى والتتابع التي تصنف مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده وتوزع في ضوئها، منها ما يأتي:

- يتم إعداد مصفوفة المدى والتتابع بوساطة خبراء مختصين في مجال المناهج.
- يراعى في تصميم مصفوفة المدى والتتابع الالتزام بالخطة الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.
- يراعى في تصميم مصفوفة المدى والتتابع حداثة المحتوى الذي سوف يقدم للطلاب.
- تلتزم مصفوفة المدى والتتابع بالتدرج والتسلسل المنطقي والتتابع في عرض المحتوى على مدى المراحل التعليمية وسنواتها الدراسية.
- تسهم مصفوفة المدى والتتابع في توزيع محتوى بين المواد الدراسية والموضوعات كما وكيفا بشكل متوازن.
- تحدد مصفوفة المدى والتتابع بدقة المجالات التي من المهم تناولها وفق مستويات نمو الطلاب، وحاجاته، وميولهم، وحاجات المجتمع.
- تظهر البساطة والوضوح في عرض المحتوى؛ فهي مرآة لتعرف ما يتم تقديمه للمتعلم في مراحل التعليم المختلفة.

أهمية مصفوفة المدى والتتابع:

تأتى أهمية مصفوفة المدى والتتابع من الحاجة الماسة لخبراء المناهج الدراسية في التخطيط لبناء المناهج الدراسية وتطويرها، ويتضح ذلك فيما يأتي:

- أن مصفوفة المدى والتتابع تساعد في التحديد الفعلي للخطة الدراسية للمنهج.
- أن مصفوفة المدى والتتابع تعكس لمسئولي التربية والتعليم مدى معرفة التقدم الحاصل للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.
- أن مصفوفة المدى والتتابع تسهل عملية الربط بين الأهداف وخرائط المفاهيم وكفايات المتعلمين المطلوبة، وتوزيعها بشكل متناغم ومناسب على مراحل التعليم المختلفة.

- أن مصفوفة المدى والتتابع تسهل على خبراء المناهج اختيار الأسلوب والطريقة، التي يتم بها اختيار المحتوى وتنظيمه، والخبرات التعليمية والأنشطة المطلوبة.

وقد أشارت دراسات عديدة منها (دراسة الجزار ١٩٩٩، والميجلاني ٢٠٠٥ وعبد العزيز الرويس ٢٠١١) و(khatybeh,A,ateeg,n 2011) إلى ضرورة العمل على بناء مصفوفات المدى والتتابع في بناء مناهج التعليم والتعلم وأشارت الأخيرة إلى ضرورة ذلك في إعداد منهج الكتابة الإبداعية.

إن تحقيق الغاية من بناء مصفوفات المدى والتتابع لا يتحقق تماما – من وجهة نظر الباحث– إن لم يتبعه وصف دقيق لنواتج التعلم في كل مرحلة والأنشطة والاستراتجيات التي يمكن استخدامها للوصول لهذه النواتج، وأساليب التقويم والقياس الممكنة التي يمكن أن يستعان بها للوقوف على تحقق هذه النواتج، بحيث تقدم صورة واضحة لمنفذ المنهج لما يجب عليه أن يحققه لدى الطلاب وكيف سيحققه، وأساليب التحقق من تحققه لدى الطلاب، كما تعطي صورة للطلاب لما يجب أن يصل إليه أداءهم، والنشاطات التي يجب عليهم القيام بها لتحقيق ذلك، وفي ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة الداعية إلى المعيارية في بناء المناهج وتدريسها، والوقوف على مستوى الجودة المطلوب في التعلم؛ فإن ذلك لن يتحقق إلا إذا كان للمنهج خريطة واضحة توضح هذه العناصر يمكن الاعتماد عليها في إجراءات التنفيذ والتقويم.

وثمة ارتباط بين خرائط المنهج ومصفوفات المدى والتتابع فقد أشارت (أحلام الباز، ٢٠١٠، ١٥٩) إلى أن خرطنة المنهج ظهرت في أواخر السبعينات وبداية الثمانينات بواسطة خبراء المناهج، وكانت مرادفة للعملية التي يتم من خلالها إعداد مصفوفة المدى والتتابع التي تحدد الموضوعات التي يتم تعلمها والفترات الزمنية المحددة لتدريسها، وقد تطور هذا المفهوم ليضم إلى مصفوفة المدى والتتابع خرائط المنهج السنوية أو الفصلية والتي تمثل حزمة ما يتم تعلمه فعلا والممارسات التدريسية اللازمة لحدوث هذا التعلم، وتجيب هذه الخرائط عن أسئلة عديدة مثل ماذا يتعلم الطالب، ومتى يتم ذلك، وكيف يتم تدريسه وتقويمه.

وتعرف خريطة المنهج بأنها" أداة منظمة لتنظيم العلاقة بين مكونات المنهج الدراسي أو البرنامج التعليمي (نواتج التعلم – المحتوى – استراتيجيات التعليم والتعلم– أساليب التقويم) في صورة منظومية مترابطة ومتكاملة (ماجدة بلابل، ٢٠١٣، ٢٦٨)

وتحقق خريطة المنهج عدة فوائد من أهمها: (ماجدة بلابل،٢٠١٣، ٢٨٨) (Plaza,c. et,al 2007)

١. تحديد الفجوات والاتساقات الرأسية والأفقية للمنهج.
٢. تنظيم عناصر المنهج في شكل يسهل إدراكه من قبل المعلمين.
٣. التحديد الدقيق لنواتج التعلم المستهدفة.
٤. التحديد الدقيق للمهارات والمفاهيم والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتعلم.
٥. تحديد مصادر التعلم.
٦. تحديد الأنشطة الصفية واللاصفية التي سوف يمارسها المتعلمون وموقعها في خريطة المنهج.
٧. تحديد أساليب التقويم المناسبة لنواتج التعلم.

ويشير هالي (Hale,J,A. 2008,157) إلى عدد من المراحل التي يجب أن تمر بها عملية إعداد خريطة المنهج، من أهمها: التخطيط ويعني وضع الأسس والمعايير التي سيتم في ضوئها بناء الخريطة، وفريق العمل ومهامه، وتصميم الخريطة والمراجعة والمواءمة، والتحقق من صدق الخريطة، وتحديثها وتطويرها.

وما أشار إليه هالي من خطوات يبرز أن إعداد خرائط المنهج عملية ديناميكية غير ثابتة؛ إذ أن مراجعة الخريطة والعمل على تطويرها أساس ومرحلة من مراحل تصميمها، ولعل ذلك له ارتباط بتطور استراتجيات التدريس والأنشطة التي قد تستخدم في تحقيق الأهداف ونواتج التعلم، وما يتبع ذلك من تطور في أساليب التقويم المتبعة.

وحقيقة الأمر أن بناء خرائط المنهج له علاقة بالعمليات التحليلية للمفاهيم والمهارات التي تدرس من خلاله، وضرورة مراجعة هذا الأمر وتطويره من فترة لأخرى عمل أساس من عمليات بناء المنهج وتطويره، فقد أشار ليون (Lyon,I. 2015) إلى أن إعداد نموذج لتحليل المهارات يعتمد على تقسيمها إلى مستويات تعتمد على السلوم التحليلي للمهارة والعناصر والقواعد المجردة، ويضع في اعتباره تراكم الخبرات للوصول بالمتعلم لمرحلة الأداء الآلي للمهارة في مواقف جديدة ومشابهة أساس من الأسس الضرورية لبناء خبرات المنهج

الإحساس بالمشكلة:

بتفحص مناهج تعليم اللغة العربية كلغة أم في مدارس التعليم العام وغيرها من النظم التعليمية في مصر وفي غيرها من البلدان العربية، يعوزها هذا البناء المتكامل لمهارات اللغة، الذي يثمر عن مساعدة ذوي الموهبة الشعرية على إبراز قدراتهم الشعرية، لما يلاقونه من ضعف تدريبهم على هذه المهارات بشكل متدرج يساعدهم على التمكن منها وصقل موهبتهم، ومساعدة غير الموهوبين أيضا على تذوق الإنتاج الشعري ونقده، وتمثله في إنتاجه اللغوي في مواقف التعبير المختلفة.

وقد أفادت العديد من الدراسات أيضا بأن المناهج الحالية لا تساعد الطلاب على التمكن من مهارات صياغة الشعر، وأنه لابد من وجود حلول لضعف الطلاب في هذه المهارات.

وقد اتجهت بعض هذه الدراسات لتبني استراتيجيات حديثة لحل هذه المشكلة منها دراسة (وفاء العوضي، ٢٠٠٥) التي ارتكزت على أن مناهج التعبير المقدمة للطلاب لا تساعد على تنمية المهارات الإبداعية عند نظم الشعر وكتابته، وهدفت إلى صياغة برنامج لإكساب المتعلمين مهارات التفكير الإبداعي عند نظم الشعر، وقد حددت الباحثة من خلال الدراسة عددًا من المهارات الإبداعية التي يمكن اتباعها عند نظم الشعر وكتابته، وحددت أطرا عامة للبرنامج أوصت بتجريبها على عينة مناسبة للتأكد من صلاحية البرنامج في تنمية هذه المهارات.

ومن هذه الدراسات دراسة (علي حسن،٢٠١٢) والتي سعت لاستخدام استراتيجية الكتابة بمحاكاة النموذج في تنمية المهارات الشعرية لدى الطلاب، وإن كانت قد اقتصرت على مهارات وزن الشعر وموسيقاه (عروض الشعر).

وإن كان اعتبار التدريب على موسيقى الشعر هي الأساس في تعليم كتابته أمرا قد ذهبت إليه الدراسة السابقة؛ إلا أن الحقيقة أن التدريب على موسيقى الشعر وحده لا يولد شاعرا ولا ينتج شعرا؛ حيث يشير(summers,1999) في مقال له عن تدريس الشعر، إلى أنه رغم أن أساس الشعر الموسيقى، فإن هناك جوانب أخرى في الكتابة يجب أن يتم تدريب الطلاب عليها مع التدرج مع الطلاب حتى يتم كتابة الشعر نفسه

وفي محاولة لتجريب أحد الأساليب التدريسية القائمة على النمذجة واستخدام التدعيم أو السقالات التعليمية Scaffoldingأجرى كل من (Frye,E. &Schlagal,B. 2010) دراسة حالة هدفت إلى تدريب الطلاب على مهارات كتابة الشعر النمطي، وقد كان من أهم إجراءات التدريس من خلالها تقديم النماذج المناسبة للطلاب، ومناقشتهم حول النموذج بالشكل الذي يؤدي إلى تفهمهم لطبيعة المهارة التي يتم التدريب عليها وتكوين البنية المعرفية لديهم عنها، ومن ثم تدريبهم على كتابة القصائد وفق النموذج المقدم، وقد أظهرت الدراسة نتائج إيجابية نحو استخدام أسلوب

التدعيم (السقالة) كإستراتيجية للتدريب على مهارات الشعر في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب.

وتشير زيري (Xerri,D. 2013) في دراسة لها إلى أن هناك تحفظا على تعليم الطلاب كتابة الشعر؛ تخوفا من عدم قدرة الطلاب على كتابته؛ نظرا لافتقادهم هذه المهارة، وضعف التدريب عليها، رغم تأكيدها على دور الكتابة الإبداعية في تعليم الطلاب كتابة الشعر، وأرجعت ذلك إلى افتقار المعلمين للمعرفة المهنية والتربوية التي تؤهلهم للقيام بدورهم في تدريب الطلاب على كتابة الشعر.

وعلى نهجها سارت دراسة استكلينج وبراسن وأولسن (Stikling,S. Brasun,M. Olesn,c. 2011) حيث أرجعت ضعف الطلاب في كتابة الشعر إلى المعلمين؛ حيث قررت بأن المعلمين ليس لديهم القدرة والمعرفة اللازمة لتدريس تلك المهارات، وأنهم لا يتمكنون من طرائق التدريس اللازمة لذلك لدرجة تشعرهم بالذنب

وما ذهبت إليه زيري واستكلينج وزملائها يعد جانبا من الجوانب التي تؤثر في تعليم مهارات الشعر لدى الطلاب؛ إذ عدم وجود المعرفة المهنية لدى المعلمين يرتبط بشكل أو بآخر بعدم وجود رؤية في المنهج تدفع المعلمين للبحث عن هذه المعرفة والتدريب عليها؛ إذ ليس هناك تحديد دقيق لهذه المهارات، أو خريطة توضح لهم نواتج التعلم المرتبطة بذلك، والأساليب التدريسية والتقويمية التي يمكن الاعتماد عليها.

والدراسات السابق عرضها سواء عربية أو أجنبية تؤكد أمرا مهما كون الشعر ومهارات كتابته لابد أن يكون من أهم موضوعات الدراسة في تعليم اللغة الأم، وإن استخدام الاستراتجيات المناسبة للتدريب على مهاراته قد يأتي بالنتائج المرغوبة، بتملك الطلاب مهارات كتابة الشعر أو على الأقل المهارات اللازمة لنقده وتذوقه.

والحقيقة التي يجب إقرارها أن ما تم من دراسات – في حدود علم الباحث الحالي – قد اهتم بجوانب التدريس ذاتها دون التعرض بشكل كاف بالمهارات وتحديدها وتضمينها في مفردات المناهج، وتقديم الصورة الشاملة لمخرجات التعلم المرجوة، والأنشطة والإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في ذلك، في إطار خريطة منهج واضحة يمكن الاعتماد عليها في تطوير برامج اللغة الأم، أو يعتمد عليها معلمو اللغة في تدريسهم.

وبمقابلة غير مقننة مع عدد من المعلمين للتعرف على المهارات التي يقومون بتدريسها لتنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده، أفاد معظمهم بأن تناولهم للشعر يقف عند حد تدريسه كنص، يحاولون تحليله للطلاب، وتقديم المعاني والصور الجمالية التي يشتمل عليها، وان منهج التعبير الكتابي لا يتضمن التدريب على أي مهارات تتصل

بتعليم كتابة الشعر، وإن مال كثير منهم أن ذلك من الأمور التي يصعب تحقيقها، ويتطلعون لتحديد جوانب يتم تدريب الطلاب عليها لتحقيق ذلك.

مشكلة البحث:

تأسيسا على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف اهتمام مناهج تعليم اللغة العربية كلغة أم بتنمية مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده، الأمر الذي يستلزم تحديد هذه المهارات وبناء مدى وتتابع مناسب لها على مراحل التعليم المختلفة، وترجمة ذلك في ضوء خريطة منهج قد تسهم في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم قبل الجامعي بما يساعد على تحقيق أهم أهدافها وهي تمكين الطلاب الموهوبين من كتابة الشعر وتنمية القدرة على تذوقه ونقده لدى متعلميها.

تساؤلات البحث:

يجيب هذا البحث عن التساؤلات الآتية:

١- ما المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده لدى طلاب مراحل التعليم قبل الجامعي من وجهة نظر المتخصصين؟

٢- ما مدى مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لطلاب في مراحل التعليم قبل الجامعي (ابتدائي-إعدادي – ثانوي) من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

٣- ما مصفوفة المدى والتتابع المناسبة لهذه المهارات بمراحل التعليم قبل الجامعي؟

٤- ما خريطة المنهج المناسبة لمهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده في مراحل التعليم قبل الجامعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

١- تحديد المهارات اللازمة للتدريب على كتابة الشعر وتذوقه ونقده اللازمة لطلاب التعليم قبل الجامعي

٢- إعداد مصفوفة مدى وتتابع لهذه المهارات في مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين.

٣- إعداد خريطة منهج مناسبة تشتمل على نواتج التعلم في كل مرحلة والأهداف المرجو تحقيقها والأنشطة والوسائل التي يمكن استخدامها ووسائل التقويم الممكنة.

أهمية البحث:

تبدو أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١- إمكانية الاستفادة من نتائجه في تطوير مناهج تعليم اللغة العربية كلغة أم بتضمين مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده بهذه المناهج في سياق متصل يتسم بالمدى والتتابع اللازمين لإعداد هذه المناهج.

٢- إمكانية الاستفادة من خريطة المنهج التي ينتجها هذا البحث في بناء تصور شامل لأنشطة التعلم واستراتيجياته التي تساعد على تحقيق الهدف من دراسة اللغة بمساعدة الموهوب على كتابة الشعر ومساعدة غيرهم على تذوقه ونقده.

٣- فتح المجال أمام الباحثين للقيام بدراسات تكميلية لهذا العمل تقوم على تحديد المهارات المناسبة لكل صف من صفوف كل مرحلة على حدة، وبناء خرائط منهج لكل صف من صفوف كل مرحلة؛ بل وتجريب تدريس هذه المهارات في صفوف المراحل المختلفة وبيان مدى مناسبتها تجريبيا.

المنهج البحثي والإجراءات

أولا: منهج البحث

اعتمد تصميم البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعنى بجمع البيانات وتبويبيها وتحليلها وتفسيرها دون تدخل من الباحث، مقدما تحليلا كميا لهذه البيانات وتحليلا كيفيا يعتمد على أسلوب المقابلات الشخصية مع الخبراء والمتخصصين؛ إذ تعد الدراسة الحالية من دراسات المنهج الخليط (الكمكيفي) التي تعتمد على تحليل بيانات الدراسة بشكل كمي تعتمد عليه في إجراء تحليلات كيفية من خلال المقابلة الشخصية المؤسسة على نتائج التحليل الكمي لتطبيق استبانة تحديد مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده بالمرحل التعليمية قبل الجامعية.

ثانيا: عينة البحث

اعتمد البحث الحالي على عينات متعددة وفقا لإجراءات وخطوات تنفيذه وبيانها كالآتي:

١- عينة تطبيق أسلوب دلفاي لتحديد المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده بالمراحل التعليمية قبل الجامعية

شملت هذه العينة عشرا من الشعراء والمتخصصين في مجال آداب اللغة العربية، وطرائق تدريسها والمعلمين ذوي الخبرة، وقد توافرت فيهم عدد من الخصائص من أهمها:

- القدرة على تحليل العمل الشعري وطبيعة الأداء فيه، بكونهم متخصصين في مجال آداب اللغة والتحليل النقدي للشعر.
- كان بعضهم يتصف بخاصيتين منها التخصص ومنها القدرة على كتابة الشعر وإنتاجه، ومن لهم تجارب شعرية سواء كانت منشورة أو غير منشورة.
- الدراية بأساليب التدريس والتعليم، وفهم طبيعة مهارات الشعر ومكوناتها.
- شعراء نشرت لهم دواوين ليكتمل جانب من جوانب تحليل الأداء الفعلي لكتابة الشعر والأبعاد التي تعد مهمة لتدريب الموهوب على كتابة الشعر أو تدريب غيره على الرؤية النقدية لإنتاج غيره.
- الموافقة على الاستمرار في دورات الاستفتاء الثلاثة لتحديد هذه المهارات، فقد استبعد عدد (٥) ممن طبقت عليهم المرحلة الأولى لدورة دلفاي لعدم رغبتهم في الاستكمال لضيق الوقت، أو لعدم تفهمهم لطبيعة صياغة المهارات ذاتها، أو لعدم قناعتهم بإمكانية التدريب على مهارات كتابة الشعر، وهي مدرسة ترى الفطرية في طبيعة الأداء الشعري.

٢- عينة تحديد مناسبة المهارات لمراحل التعليم قبل الجامعي

تم اختيار عينة موسعة لتحديد مناسبة المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده لتدريسها بمراحل التعليم قبل الجامعي، طبقت عليهم الاستبانة المعدة لهذا الهدف، وقد بلغ عددها (٢٤٣) اتصفت بالخصائص الآتية:

- معلمي اللغة العربية بمراحل التعليم العام والأزهري، تم اختيارهم عشوائيا من برنامج التأهيل التربوي بمراكزه المختلفة والذي تشرف عليه كلية التربية جامعة الأزهر، أو بتطبيق الاستبانة عليهم في مدارسهم ومعاهدهم، وبلغ عددهم (٢٢٦) معلمًا. وقد تنوعت المناطق الجغرافية لمكان عمل هؤلاء المعلمين ما بين (الإسكندرية – طنطا–سوهاج – قنا)

- عدد من الشعراء الذين تنشر لهم قصائد بالمجلات أو الصحف، أو ممن نشرت لهم دواوين شعرية، وأعضاء اتحاد الكتاب، وقد تم التواصل معهم بشكل مباشر، أو من خلال البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وبلغ عددهم (٧) شعراء.
- عدد من المتخصصين في علوم اللغة العربية وآدابها، من أعضاء هيئة التدريس بكليات اللغة العربية جامعة الأزهر، ومن المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية، وبلغ عددهم (١٠) أفراد.

٣- عينة المقابلات الشخصية التي تم في ضوئها التحليلات الكيفية لنتائج البحث

وهي عينة تم اختيارها من ضمن المتخصصين في آداب اللغة العربية، وطرق تدريسها، ومن المعلمين وبلغ عددها (١٠) عشرة أفراد، تم إعطاء رقم لكل منهم لتميز استجاباتهم عند عرض النتائج، وقد كانت هذه العينة تتسم بالتطوعية؛ حيث تم مقابلة من سمح له وقته لتنفيذ المقابلة الشخصية بشكل كامل، علما بأن بعضها قد تم عن طريق التواصل الإلكتروني من خلال تطبيقات الفيس بوك أو الواتس آب، وبعضها تم بالمقابلة الشخصية المباشرة.

ثالثا: بناء أدوات الدراسة

١- الاستبانة المفتوحة تحديد المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده بمراحل التعليم قبل الجامعي

أ- هدف الاستبانة

هدفت هذه الاستبانة إلى التعرف على المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده من خلال استكتاب الخبراء والمتخصصين في ذلك من خلال دورة دلفاي الأولى. وقد عمد إلى ذلك كون الدراسات السابقة تعرضت لمهارات كتابة الشعر من منظور الكتابة الإبداعية بوجه عام، أو الاهتمام بجوانب الموسيقى والعروض الشعري بوجه خاص.

ب- عناصر الاستبانة ومكوناتها

قد تكونت هذه الاستبانة من مقدمة شرحت الهدف من البحث، والهدف من تطبيق الاستبانة، وكيفية الإجابة عنها. وقد طرحت الاستبانة على المستجيبين ليحددوا المهارات التي يرون التدريب عليها لتنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده

بمراحل التعليم قبل الجامعي، وفق محاور أربعة أساسية، وترك لهم إضافة محاور أخرى، والمهارات المرتبطة بها.

ج- صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي، وقد أقر المحكمون وعددهم (٧) بصلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت لقياسه ووضوح تعليمات الاستجابة عنها، مما يشير إلى صدقها.

٢- الاستبانة المقيدة المفتوحة لتحديد مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده (دورة دلفاي الثانية)

أ- هدف الاستبانة

هدفت هذه الاستبانة إلى التأكد من أهمية المهارات السابق تحديدها في الجولة الأولى لدلفاي في تدريس كتابة الشعر وتذوقه ونقده، ومحاولة استكمال هذه المهارات من خلال مراجعة متكاملة لها من قبل المتخصصين والخبراء.

ب- عناصر الاستبانة ومكوناتها

ضمت الاستبانة توضيح للهدف من تطبيقها، وكيفية الاستجابة عنها، ثم شملت المهارات التي تم تحديدها في المرحلة السابقة، ويقابلها تقسيم ثنائي للتعبير عن أهمية هذه المهارات من وجهة نظر أفراد العينة، خصوصا وأنهم في الجولة الأولى لم يتم الاتفاق عليها بشكل كامل، ثم تركت مساحة لإضافة مهارات أخرى قد يرون ضمها.

ج- صدق الاستبانة

تم التأكد من صلاحية الاستبانة لقياس ما وضعت من أجله بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، وفي القياس التربوي، بلغ عددهم (٩) وقد أقروا بصلاحيتها لذلك ومناسبة التعليمات التي شملتها، مما يشير إلى صدقها.

٣- استبانة تحديد مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لمراحل التعليم قبل الجامعي.

أ- هدف الاستبانة

هدفت الاستبانة إلى تحديد مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده التي تم التوصل إليها من تطبيق دورات دلفاي السابقة لمراحل التعليم قبل الجامعي

ب- مكونات الاستبانة وعناصرها

اشتملت الاستبانة على صفحة تعليمات وضح من خلالها الهدف من الاستبانة وأسلوب الإجابة عنها، ثم اشتملت على قائمة بالمهارات التي تم تحديدها لتنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده، يقابلها تدرج لمراحل التعليم قبل الجامعي متبوع بتدرج خماسي وفق مستويات ليكرت وهي (مناسبة تماما- مناسبة – مناسبة إلى حد ما – غي مناسبة- غير مناسبة تماما) للتعبير عن جهة نظر المستجيبين لمستوى مناسبة هـذه المهارات لهذه المراحل.

ج- صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة وصلاحيتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، ومتخصصي علم النفس التربوي وقد أقر المحكمون بصلاحية الاستبانة لتحقيق الهدف منها، ووضوح تعليمات الاستجابة عنها.

د- ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ ثبات الاستبانة ٠. ٩٣ وهو معامل ثبات مناسب يعطي الثقة في الاعتماد عليها لتحقيق هدف البحث.

ه- أشكال تطبيق الاستبانة

طبقت الاستبانة بطريق الاستجابة بالورقة والقلم على نسخة ورقية مطبوعة، كما تم تصميمها من خلال Google Drive للتغلب على بعد مسافة بعض المستجيبين وتلقي الاستجابات إلكترونيا.

٤- استمارة المقابلة الشخصية

أ- الهدف من المقابلة الشخصية

هدفت المقابلة الشخصية إلى التوصل إلى تفسيرات كيفيـة لنتـائج الدراسـة الكمية الخاصة بتحديد مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لطلاب المراحل قبـل الجامعية؛ لتكتمل الرؤية عند إعداد مصفوفة المدى والتتابع لهذه المهـارات تأسيـسا لإعداد خريطة المنهج المقترحة لتدريس هذه المهارات بمراحل التعليم قبل الجامعي.

ب- بناء استمارة المقابلة الشخصية

تم إعداد استمارة تضم أهم موجهات المقابلة الشخصية والأسـئلة المقترحـة لطرحها على المستجيبين وذلك من خلال تحليل نتائج استبانة تحديد مناسبة مهـارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لطلاب المراحل قبل الجامعية، وقد ضمت الاستمارة صـفحة تسجل بها بيانات المستجيب، والأسئلة الموجهة للنقاش في المقابلة، مع تجهيز نسخة

من الجداول التي رصدت بها مدى مناسبة المهارات وفق محاورها للمراحل المختلفة ليطلع عليها المستجيبون.

ج- صدق الاستمارة

للتأكد من صدق الاستمارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من متخصصي طرق تدريس اللغة العربية، وعلم النفس التربوي، وقد طالب البعض بتعديل بعض موجهات النقاش لتكون أكثر وضوحا ولكنهم أقروا بصلاحيتها لتحقيق الهدف منها بعد تعديل هذه الجوانب التي روعيت في إخراج الاستمارة في شكلها النهائي قبل تطبيقها.

د- ثبات الاستمارة

للتأكد من ثبات الاستمارة تم تطبيقها استطلاعيا على عينة من ثلاثة من الخبراء بواسطة الباحث مرتين بينهما فترة زمنية أسبوعين، وبواسطة زميل آخر؛ وذلك لحساب ثباتها من خلال معامل الاتفاق داخليا للباحث ذاته، وخارجيا من خلال زميل لآخر، وقد بلغ معامل الاتفاق بين المقابلة الأولى والثانية التي أجراهما الباحث (٠. ٩٣) وبلغ معامل الاتفاق بين الباحث والزميل الآخر (٠. ٨٩) وهذا المعامل يشير إلى معامل ثبات مناسب يمكن الاعتماد عليه.

ه- إجراءات تنفيذ المقابلات الشخصية

تم تنفيذ المقابلات الشخصية وفقا للخطوات الآتية:

- الاتصال بالمستجيبين وطرح هدف المقابلة وتحديد موعدها وطريقتها (بالمقابلة المباشرة – إلكترونيا مع تحديد الوسيلة المناسبة)
- شرح فكرة البحث والهدف من المقابلة، والتدرج في طرح الأسئلة بعد اطلاعهم على نتائج التحليل الكمي لاستبانة تحديد مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده.
- تسجيل استجاباتهم بشكل مباشر بعد اكتمال التعبير عن آرائهم.
- طالب البعض إرجاء تنفيذ المقابلة لوقت آخر لحين الاطلاع الكامل على جداول التحليل الكمي واستجيب لطلبهم.

طالب البعض تقسيم وقت المقابلة على فترتين واستجيب لطلبه، مع التأكيد في المرة الثانية على موجز لما تم طرحه في المرة السابقة.

رابعا: إجراءات البحث وخطواته

انتهج البحث الحالي عدد من الخطوات تحقيقا لأهدافه وتمشيا مع المنهج المستخدم فيه، وهي كما يأتي:

١- مسح الأدبيات والدراسات السابقة في المجال للتعرف على جوانب التدريب على كتابة الشعر وتذوقه ونقده تمهيدا لإعداد أدوات الدراسة.

٢- تنفيذ دورة دلفاي لتحديد مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لطلاب التعليم قبل الجامعي.

٣- إعداد استبانة تحديد مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لمراحل التعليم قبل الجامعي.

٤- جمع البيانات الخاصة بالاستبانة وتحليلها كميا، وتحديد عناصر بناء المقابلة الشخصية اللازمة لاستجلاء الأسباب والعوامل المؤدية لتحديد مناسبة المهارات.

٥- إعداد المقابلة الشخصية وتنفيذها.

٦- رصد النتائج وتحليلها ومناقشتها .

٧- إعداد مصفوفة المدى والتتابع لمهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده في مراحل التعليم قبل الجامعي.

٨- إعداد خريطة المنهج المقترحة لتدريس مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده بمراحل التعليم قبل الجامعي.

٩- صياغة توصيات البحث ومقترحاته

نتائج البحث:

تجيب نتائج التحليل الكمي والكيفي للبيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أدوات الدراسة عن تساؤلات البحث؛ والتي يتك عرضها وفقا للمحاور الآتية:

أولا: النتائج الخاصة بتحديد المهارات اللازمة للتدريب على كتابة الشعر وتذوقه ونقده بمراحل التعليم قبل الجامعي

لتحديد هذه المهارات تم استخدام أسلوب دلفاي وهو أسلوب يستخدم للتنبؤ أو تحديد الأهداف أو تقدير الاحتياجات، وقد مر استخدام هذا الأسلوب بثلاثة دورات متتالية للاستفتاء حول المهارات اللازمة للتدريب على كتابة الشعر أو تذوقه ونقده لدى طلاب المراحل التعليمية قبل الجامعية، كانت المرة الأولى والثانية خاصة بتحديد تلك المهارات

أ- نتائج دورة دلفاي الأولى

جاءت الدورة الأولى لدلفاي مفتوحة، بحيث استكتب المستجيبين حول المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده بأسلوب الاستجابة المفتوحة، حيث عمد فيها إلى تحليل جوانب كتابة الشعر وتذوقه ونقده.

وقد حدد المستجيبون في الدورة الأولى عدد (٣٦) مهارة يمكن التدريب عليها لتنمية القدرة على كتابة الشعر لدى الموهوبين من الطلاب، وتذوقه ونقده لدى غيرهم، والجدول الآتي يوضح عدد المهارات التي كتبها كل مستجيب من المستجيبين لدورة دلفاي الأولى، ونسبتها لعدد المهارات التي تم التعبير عنها.

جدول (١) عدد المهارات التي عبر عنها كل مستجيب في دورة دلفاي الأولى لتحديد مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لدى طلاب مراحل التعليم قبل الجامعي

المستجيب	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
عدد المهارات	٢٥	١٨	٢٢	٣١	٢٥	٢٦	٢٧	٢٣	٣٢	٢٣
%	٦٩. ٤٤	٠٠. ٥٠	٦١. ١١	٨٦. ١١	٦٩. ٤٤	٧٢. ٢٢	٠٠. ٧٥	٦٣. ٨٩	٨٨. ٨٩	٦٣. ٨٩

ويشير الجدول السابق إلى أن هناك نسبًا مختلفة في وجهات نظر المستجيبين حول المهارات اللازمة لتنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده لدى طلاب مراحل التعليم قبل الجامعي. ولكن هناك عددًا من المهارات التي اتفق عليها أفراد العينة بلغ عددها ٢١ مهارة هي كما يأتي:

م	المهارات
١.	يحدد أكبر عدد من المفردات المترابطة في المعنى حول موضوع واحد
٢.	يكتب أكبر عدد من الكلمات التي ترتبط بمعنى محدد في بيت أو قصيدة تعرض عليه
٣.	يكمل من عنده أبيات شعرية بكلمة أو كلمات تعبر عن المعنى والشعور المقصود
٤.	يكتب جملة صغيرة تعبر عن معنى معين
٥.	يلخص فقرة معبرة عن معنى محدد
٦.	يكتب جملة من إنشائه تعبر عن عاطفة أو شعور معين
٧.	يكتب جملة تشبيه على غرار جملة تعرض عليه

م	المهارات
٨.	يكتب جملة محاكيا جملة استعارة تعرض عليه
٩.	يكتب جملة مؤكدة لمعنى محدد
١٠.	يستخدم التقديم والتأخير فيما يكتبه مقتديا بمثال
١١.	يكتب جملا تعبر عن شعوره تجاه قضية أو حدث
١٢.	يكتب جملا من عنده لتعبر عن معاني أو عاطفة محددة بشرط الانتهاء بحرف معين
١٣.	يكتب مقلدا أبياتا شعرية للتعبير عن شعور أو عاطفة يشعر بها
١٥.	يغير جملا في قصيدة بحيث تتواءم مع معانيها والعاطفة التي تعبر عنها
١٦.	يصف في عبارات موجزة ومؤثرة تصوراته حول قضايا ومشكلات مجتمعه
١٧.	يكتب مستخدما ألوان البديع المختلفة للتعبير عن المعني
١٨.	يكتب أكبر عدد من الكلمات متشابهة صوتيا
١٩.	يستخدم صيغ صوتية ليقابل بها الحركات والسكنات في كلمات مقدمة له مثل نعم لا
٢٠.	يختار الكلمة المناسبة لإكمال بيت شعري تتسق مع القافية
٢١.	يغير كلمة في بيت تتناسب مع نسقها الموسيقي
٢٢.	يكتب جملا توافق وزنا موسيقيا معينا
٢٣.	يحدد التفعيلات المناسبة لمقابلة لوزن أبيات تعرض عليه

ب- نتائج الدورة الثانية لدلفاي

جاءت الدورة الثانية مقيدة حيث تم عرض المهارات التي تم طرحها من المرة الأولى، وطلب منهم إبداء الرأي حول أهميتها في تنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده، وترك سؤال مفتوح لإضافة ما يرونه مناسبا من مهارات أخرى، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول(٢) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة في دور دلفاي الثانية لتحديد أهمية المهارات، ودرجة أهميتها وفقا للوزن النسبي

م	المهارات	الوزن النسبي	درجة الأهمية
١	يحدد أكبر عدد من المفردات المترابطة في المعنى حول موضوع واحد	2	مهمة
٢	يكتب أكبر قدر من الكلمات التي تنتهي بحرف معين	2	مهمة
٣	يكتب أكبر عدد من الكلمات التي ترتبط بمعنى محدد في بيت أو قصيدة تعرض عليه	1.9	مهمة
٤	يكتب أكبر عدد من الكلمات ترتبط بمشاعر محددة	2	مهمة
٥	يكمل من عنده أبيات شعرية بكلمة أو كلمات تعبر عن المعنى والشعور المقصود	1.8	مهمة
٦	يكتب جملة صغيرة تعبر عن معنى معين	2	مهمة
٧	يلخص فقرة معبرة عن معنى محدد	1.8	مهمة
٨	يكتب جملة من إنشائه تعبر عن عاطفة أو شعور معين	2	مهمة
٩	يكتب جملة تشبيه على غرار جملة تعرض عليه	2	مهمة
١٠	يكتب جملة محاكيا جملة استعارة تعرض عليه	1.7	مهمة
١١	يكتب جملة مؤكدة لمعنى محدد	1.8	مهمة
١٢	يكتب جملة محاكيا بها جملة قصر	1.8	مهمة
١٣	يستخدم التقديم والتأخير فيما يكتبه مقتديا بمثال	1.9	مهمة
١٤	يحدد الجملة غير المناسبة للعاطفة أو المعنى في قصيدة تعرض عليه	1.8	مهمة
١٥	يكتب جملا تعبر عن شعوره تجاه قضية أو حدث	2	مهمة
١٦	يكتب جملا من عنده لتعبر عن معاني أو عاطفة محددة بشرط الانتهاء بحرف معين	2	مهمة
١٧	يكتب مقلدا أبياتا شعرية للتعبير عن شعور أو عاطفة يشعر بها	1.7	مهمة

م	المهارات	الوزن النسبي	درجة الأهمية
١٨	يحدد المعاني التي لا تتفق مع الجو العام لقصيدة تعرض عليه	1.8	مهمة
١٩	يغير جملا في قصيدة بحيث تتواءم مع معانيها والعاطفة التي تعبر عنها	2	مهمة
٢٠	يصف في عبارات موجزة ومؤثرة تصوراته حول قضايا ومشكلات مجتمعه	1.7	مهمة
٢١	يكتب مستخدما ألوان البديع المختلفة للتعبير عن المعني	1.8	مهمة
٢٢	يقترح تعديلا لقصيدة أو أبيات بها خلل في التعبير عن المعاني والعواطف	1.8	مهمة
٢٣	يكتب محاكيا أبياتا شعرية في الإيقاع والمعني	1.9	مهمة
٢٤	يكتب أبياتًا شعرية من تأليفه مقتديا بنمط من أنماط القصائد العربية	1.8	
٢٥	يكتب أكبر عدد من الكلمات متشابهة صوتيا	1.7	مهمة
٢٦	يستخدم صيغ صوتية ليقابل بها الحركات والسكنات في كلمات مقدمة له مثل نعم لا	2	مهمة
٢٧	يختار الكلمة المناسبة لإكمال بيت شعري تتسق مع القافية	2	مهمة
٢٨	يحذف الحرف الزائد في كلمة لتتناسب صوتيا مع نموذج مقدم	1.9	مهمة
٢٩	يكتب أكبر عدد من الكلمات تتناسب وتفعيلة شعرية معروضة عليه	1.9	مهمة
٣٠	يغير كلمة في بيت تتناسب مع نسقها الموسيقي	1.8	مهمة
٣١	يكتب جملا من عنده يحاكي بها تركيبا شعريا وفق إيقاعه الموسيقي	1.9	مهمة
٣٢	يحدد الفروق بين بيتين شعريين من حيث الإيقاع الموسيقي	1.7	مهمة
٣٣	يكتب جملا توافق وزنا موسيقيا معينا	1.7	مهمة
٣٤	يحدد الخلل في وزن شعري لأحد الأبيات باعتبار النموذج الموسيقي الصحيح له	1.7	مهمة
٣٥	يحدد نوع الخلل الموسيقي الموجود في قصائد مقدمة له (قياسي – غير قياسي)	1.7	مهمة
٣٦	يحدد التفعيلات المناسبة لمقابلة لوزن أبيات تعرض عليه	1.7	مهمة

ويتضح من الجدول السابق أن الأوزان النسبية لأهمية هذه المهارات وفق آراء العينة تراوحت بين ١. ٧ و ٢ وجميعها يقع ضمن فئة الاستجابة (مهمة) مما يشير إلى موافقة أفراد العينة في الدورة الثانية لأسلوب دلفاي على هذه المهارات لتنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده.

وبتحليل استجاباتهم المفتوحة وجد أن أفراد العين أضافوا(١٩) مهارة أخرى وبذا وصل عدد المهارات التي عبر عنها المستجيبون إلى (٥٥) مهارة.

ج- نتائج الدورة الثالثة لأسلوب دلفاي

تم عرض المهارات مرة أخرى على المستجيبين في الدورة الثالثة لدلفاي، وقد طلب مهم إبداء الرأي حول تقسيم المهارات التي تم تحديدها في محاور تعبر عنها ومدى تعبير هذه المحاور عن الأداء في التدريب على كتابة الشعر وتذوقه ونقده، وقد قسمت المهارات ضمن أربعة محاور هي (محور الأداء على مستوى الكلمة، محور الأداء على مستوى الجمل والعبارات، محور الأداء على مستوى العاطفة والمعني، محور الأداء على مستوى الدلالة والتعبير الجمالي – محور الأداء الإيقاعي والموسيقي) كما طلب منهم إبداء الرأي النهائي بشأن المهارات ومناسبتها، وقد جاءت نتائج آرائهم كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) أعداد الموافقين على قائمة المهارات في شكلها النهائي في دورة دلفاي الثالثة

جوانب إبداء الرأي	عدد الموافقين	%
المحاور ومناسبة المهارات التي أدرجت ضمنها	١٠	١٠٠
الموافقة النهائية على قائمة المهارات دون تعديل	٩	٩٠

ويوضح الجدول السابق أن أفراد العينة قد وافقوا على قائمة المهارات وفق تقسيمها للمحاور التي تضمنتها ومناسبة المهارات التي أدرجت ضمن المحاور لها بنسبة ١٠٠%، كما وافق ٩٠% منهم على قائمة المهارات دون تعديل، وطلب واحد منهم حذف بعض المهارات التي ترتبط بالصياغة الكاملة للأبيات وقصائد شعرية؛ حيث يرى صعوبة التدريب على هذه المهارات، وقد أشار أحد المستجيبين بضرورة حذف مهارتين لتقاربهما في الصياغة والمضمون مع مهارات أخرى، وقد أخذ برأيه بعد مراجعة هاتين المهارتين.

وبالنتيجة السابقة تم التوصل لقائمة نهائية بالمهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده ضمها الملحق رقم (٢) من ملاحق البحث، وبذا تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات البحث ونصه" ما المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده لدى طلاب مراحل التعليم قبل الجامعي؟"

ثانيا: النتائج الخاصة بتحديد المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده المناسبة لمراحل التعليم قبل الجامعي

بتحليل بيانات استبانة تحديد المهارات المناسبة لطلاب مراحل التعليم الأزهري قبل الجامعي اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده تحليلا كميان وبتحليل نتائج المقابلة الشخصية للوقوف على النتائج الكمية المتعلقة بها تم التوصل للنتائج الآتية:

١- المهارات المناسبة لمراحل التعليم قبل الجامعي اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى الكلمات والمفردات:

يوضح الجدول الآتي رقم (٤) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة على تحديد مستوى مناسبة المهارات على مستوى الكلمة لمراحل التعليم قبل الجامعي وبيان مدى المناسبة وفقا للأوزان النسبية (مناسبة تماما – مناسبة – مناسبة إلى حدما – غير مناسبة – غير مناسبة تماما) من وجهة نظر أفراد العينة:

جدول (٤) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة ومستوى مناسبة المهارات على مستوى الكلمات والمفردات وفقا للأوزان النسبية لمراحل التعليم قبل الجامعي

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
1	يحدد أكبر عدد من المفردات المترابطة في المعنى حول موضوع واحد	ابتدائية	4. 93	مناسبة تماما
		إعدادية	4. 84	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 25	مناسبة تماما
2	يكتب أكبر قدر من الكلمات التي تنتهي بحرف معين	ابتدائية	4. 90	مناسبة تماما
		إعدادية	4. 91	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 23	مناسبة تماما
3	يكتب أكبر عدد من الكلمات التي ترتبط بمعنى محدد في بيت أو قصيدة تعرض عليه	ابتدائية	4. 52	مناسبة تماما
		إعدادية	4. 63	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 95	مناسبة تماما
4	يكتب أكبر عدد من الكلمات ترتبط بمشاعر محددة	ابتدائية	3. 12	مناسبة إلى حد ما
		إعدادية	3. 62	مناسبة
		ثانوية	4. 91	مناسبة تماما

5	يكتب أكبر عدد من الكلمات تعبر عن شعور مخالف لما يعرض عليه	ابتدائية	3. 24	مناسبة
		إعدادية	4. 39	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 92	مناسبة تماما
6	يكمل من عنده أبيات شعرية بكلمة أو كلمات تعبر عن المعنى والشعور المقصود	ابتدائية	4. 10	مناسبة
		إعدادية	4. 52	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 95	مناسبة تماما
7	ينتفي الكلمة المناسبة لإكمال عبارة أو بيت شعري للتعبير عن الشعور المقصود	ابتدائية	4. 27	مناسبة تماما
		إعدادية	4. 64	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 96	مناسبة تماما
8	ينتفي الكلمة المؤثرة في إبراز عاطفة أو معنى معين في بيت شعري مقدم له	ابتدائية	3. 10	مناسبة إلى حد ما
		إعدادية	3. 93	مناسبة
		ثانوية	4. 99	مناسبة تماما
9	يميز الكلمة التي لا تتوافق مع العاطفة أو المعنى في أبيات شعرية مقدمة له	ابتدائية	4. 42	مناسبة تماما
		إعدادية	4. 66	مناسبة تماما
		ثانوية	4. 98	مناسبة تماما
10	يحدد الكلمة الأنسب للتعبير عن المعنى حسب نوعها (اسم –فعل)	ابتدائية	2. 06	غير مناسبة
		إعدادية	3. 42	مناسبة
		ثانوية	4. 95	مناسبة تماما
11	يحدد مدى مناسبة وتجانس أو خدمة الكلمة للسياق الذي جاءت به	ابتدائية	2. 58	مناسبة إلى حد ما
		إعدادية	3. 88	مناسبة
		ثانوية	4. 96	مناسبة تماما

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

المهارات رقم (١ ،٢ ،٣ ،٥ ،٦ ،٧، ٩) التي اشتمل عليها الجدول السابق جميعها مناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية؛ حيث تراوحت الأوزان النسبية لها ما بين٤. ٩٣ و ٣. ٤٢ وهي تقابل درجة الاستجابة مناسبة تماما ومناسبة، بينما المهارات رقم (٤)(يكتب أكبر عدد من الكلمات ترتبط بمشاعر محددة) والمهارة رقم (٨) (ينتفي الكلمة المؤثرة في إبراز عاطفة أو معنى معين في بيت شعري مقدم له) والمهارة رقم (١١) (يحدد مدى مناسبة وتجانس أو خدمة الكلمة للسياق الذي جاءت به) فقد كانت مناسبة إلى حدما، وجاءت المهارة رقم (١٠) (يحدد الكلمة الأنسب للتعبير عن المعنى حسب نوعها (اسم –فعل)) غير مناسبة لهذه المرحلة.

جميع المهارات التي اشتمل عليها الجدول السابق جاءت مناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية؛ حيث جاءت الأوان النسبية لاستجابات أفراد العينة حول مناسبة هذه المهارات لهذه المرحلة جميعها ضمن فئة مناسبة أو مناسبة تماما، فقد تراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٣. ٨٣ و ٤. ٩٣) وجميعها ضمن فئة الاستجابة مناسبة تماما ومناسبة.

جميع المهارات التي اشتمل عليها الجدول السابق مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، حيث تراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٤. ٢٣ و ٤. ٩٩) وجميعها ضمن فئة الاستجابة مناسبة تماما ومناسبة.

وللتعرف على الجوانب التي دفعت العينة لاختيار مستوى المناسبة السابق عرضه، تم طرح مجموعة من الأسئلة في المقابلة الشخصية متعلقة بهذه النتائج برز من خلالها نتائج كيفية مهمة تتعلق بالأسباب التي دفعت إلى هذا الاختيار، وقد أوضحت نتائج التحليل الكيفي ما يأتي:

- المهارة قد تبدو بسيطة ولكن مستوى التدريب عليها وعمقه يؤكد على ضرورة تناولها في المراحل العليا، وخصوصا أن المفردات أو الكلمات تختلف من مرحلة لمرحلة وفق العمر ووفق كم الحصيلة اللغوية للطلاب، ووفق درجة مألوفيتها لديه. ومن هذه المهارات (أن يكتب الطالب أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن معنى محدد)
  - فقد أكد المستجيب (٣) مثلا على أن حصيلة مفردات طالب الثانوية تكون عالية بحسب قدرته المفترضة في الاطلاع على التراث الشعري واللغوي، الأمر الذي يجب معه التدريب على جوانب استخدام هذه المفردات وخصوصا في أبعاد الاستخدام الشعري لها.
  - وأوضح المستجيب (٥) بأن إهمال دراسة المفردة والتدريب على استخداماتها في المراحل المتقدمة (يقصد المتقدمة في المستوى) قد يؤدي

إلى ضعف في اختيار الطالب الموهوب مثلا لمفرداته التي تعينه على كتابة قصائده، وقد تؤدي إلى نقص فهم المعاني المرتبطة بالقصائد تذوقا ونقدا نظرا لنقص فهمه للمفردة وتأثيرها في بناء المعنى، وفي صياغة البنـــاء الموسيقي للشعر.

- ارتباط المفردات بمعاني أخرى كالعاطفة والمشاعر أو بنوع صياغتها قــد يكــون عاملا لاستبعاد بعض المهارات من بعض المراحل، وعلى هذا الأســاس اســتبعدت بعض المهارات من وجهة نظر المستجيبون من المرحلة الابتدائية، رغم أنها على مستوى بسيط هو مستوى المفردة.

وقد عبر المستجيبون عن ذلك بطرق مختلفة:

- فالمستجيب (١٠) عبر بقوله ما يدري طالب الابتدائية بمعنــى العاطفــة والتعبير عنها
- والمستجيبون (٦ و٧ و ٩) أكدوا أن طالب الابتدائية يكفيه أن يدرك جمال التعبير بالكلمة، دون تطرق للعاطفة أو غيره.
- والمستجيب (١ ،٣، ٥) وضحوا أن اختلاف طبيعة التعبير وفقا لتغير نوع أو صياغة الكلمة أمر غاية الصعوبة في هذه المرحلة.

ولكن الجدير بالذكر أن معظم وغالبية المستجيبين يرون ضرورة التدريب على المهارات المرتبطة بالكلمات في مواطن مختلفة في تعليم اللغة سواء في حصص القراءة أو التعبير أو حصص الاستماع أو النصوص؛ لإيجاد درجة حساسية مناسبة للمفــردات واستخداماتها في الكتابة الشعرية، أو في إدراك جوانب الدقة فــي التعبيــر الــشعري المعروض عليه. وربما نتجت هذه الآراء استنادا إلى طبيعة اللغة وطبيعــة المهــارات الشعرية التي تحتاج إلى تبسيط تناولها لتنمو بشكل آلي لدى الطلاب إنتاجا، وتذوقا.

٢- المهارات المناسبة لطلاب المراحل التعليمية قبل الجامعية اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى الجمل والعبارات:

بتحليل البيانات الخاصة بالمحور الخاص بالمهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقــه ونقده على مستوى الجمل والعبارات كميا من خلال تحليل نتائج الاستبانة وكيفيــا من خلال تحليل نتائج المقابلة الشخصية تم التوصل للنتائج الآتية:

جدول (٥) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة ومستوى مناسبة المهارات على مستوى الجمل والعبارات وفقا للأوزان النسبية لمراحل التعليم قبل الجامعي

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
١	يكتب جملة صغيرة تعبر عن معنى معين	ابتدائية	٤. ٧٣	مناسبة تماما
		إعدادية	٤. ٧٩	مناسبة تماما
		ثانوية	٥. ٠٠	مناسبة تماما
٢	يكتب ملخصا لفقرة في جملة معبرة عن المعنى المقصود	ابتدائية	٤. ٨٨	مناسبة تماما
		إعدادية	٥. ٠٠	مناسبة تماما
		ثانوية	٥. ٠٠	مناسبة تماما
٣	يكتب جملة من إنشائه تعبر عن عاطفة أو شعور معين	ابتدائية	٢. ٨٨	مناسبة إلى حدما
		إعدادية	٤. ٩٨	مناسبة تماما
		ثانوية	٥. ٠٠	مناسبة تماما
٤	يكتب جملا تعبر عن شعوره تجاه قضية أو حدث	ابتدائية	٤. ٦٢	مناسبة تماما
		إعدادية	٤. ٩٥	مناسبة تماما

		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
٥	يكتب جملا من عنده لتعبر عن معاني أو عاطفة محددة بشرط الانتهاء بحرف معين	ابتدائية	١١ .٣	مناسبة إلى حدما
		إعدادية	٥٣ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
٦	يصف في عبارات موجزة ومؤثرة تصوراته حول قضايا ومشكلات مجتمعه	ابتدائية	١٦ .٣	مناسبة إلى حدما
		إعدادية	٦٨ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما

يوضح الجدول السابق النتائج الآتية:

جميع المهارات التي اشتمل عليها الجدول السابق والخاصة بالجمل والعبارات مناسبة تماما لطلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث تراوحت أوزانها النسبية في المرحلة الإعدادية ما بين (٥٣ .٤ و٥) وفي المرحلة الثانوية بلغ الوزن النسبي لها جميعا (٥) وجميعها يقابل الاستجابة مناسب جدا وفق آراء العينة.

أما في المرحلة الابتدائية فقد رأى أفراد العينة أن المهارتين رقم (١ ،٢ ،٤) بالجدول السابق مناسبتين تماما، بينما المهارات رقم (٣ ،٤ ،٥) مناسبين إلى حد ما فلم يقطعا بمناسبتهم لهذه المرحلة.

وللتعرف على الأبعاد الكيفية لهذا الاختيار فقد تم طرح السؤالين الآتين على أفراد العينة في المقابلة الشخصية:

وقد أوضحت نتائج التحليل الكيفي للمقابلات الشخصية المتعلقة بهذه المهارات ما يأتي:

- وجود قيود كثيرة في صياغة الجمل والعبارات بالمرحلة الابتدائية يصعب من مهمة التدريب على المهارة، فقد أوضح المستجيب (٣) أن ربط صياغة الجملة بالعاطفة يبدوا صعبا في المرحلة الابتدائية، وقال معظم المستجيبين أن تعليق كتابة الجمل على انتهائها بحرف معين قد يخلق صعوبة لدى طالب المرحلة الابتدائية، ولا يجعل هناك سلاسة في تدريبه على توليد الجمل وابتكارها.
- التدريب على صياغة الجمل وفق الشروط الموضوعة يمكن تناوله بيسر بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، ولكن مستوى العاطفة والمعاني المطلوب التعبير عنها يجب أن يختلف من مرحلة لمرحلة، ومستوى طول الجمل والعبارات والمفردات المستخدمة فيها يجب أن يكون محكا للتقويم في

المرحلتين بحيث يجب أن تختلف معايير التقويم في كل منهما؛ فقد قال المستجيب (٦ و٧) (واحنا حنقيس الجمل بنفس المعيار في الإعدادية والثانوية) وقال المستجيب (٤، ٥) الجمل وطريقة تركيبها وبنائها يختلف وفق المرحلة، وقال المستجيب (١ ،٢) (خد بالك مستوى الجملة ومفرداتها سيختلف في المرحلتين، وده اللي لازم نعمل حسابه في عمليات تقويم الطلاب) ونبه المستجيب رقم ٣ إلى أن المعاني المطلوب التعبير عنها قد تختلف صعوبة وسهولة في المرحلتين، وأن المعلم يجب أن يضع في اعتباره قدرة التلميذ على التعبير او الوصف أو نقل فكره للآخر.

وعموما فإن المستجيبين رأوا مراعاة مستوى قدرة التلميذ على توليد الجمل والتعامل بشكل متدرج في تدريب الطلاب على كتابة الجمل المعبرة عن المعاني. والنتائج السابقة تتسق تماما مع معطيات بناء المنهج، وضرورة تأسيسه في ضوء مصفوفة للمدى والتتابع، تظهر بشكل جلي مستوى عمق تناول المهارة والتدريب عليها، كما توجب أن تكون هناك خريطة توضح بشكل جلي نواتج التعلم المطلوبة بدقة، وطبيعة المحتوى والأنشطة والاستراتيجيات اللازمة لتحقيقها.

٣- المهارات المناسبة لطلاب المراحل التعليمية قبل الجامعية اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى المعاني والعاطفة:

بتحليل البيانات الخاصة بالمحور الخاص بالمهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى المعاني والعاطفة كميا من خلال تحليل نتائج الاستبانة وكيفيا من خلال تحليل نتائج المقابلة الشخصية تم التوصل للنتائج الآتية:

جدول (٧) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة ومستوى مناسبة المهارات على مستوى المعاني والعاطفة وفقا للأوزان النسبية لمراحل التعليم قبل الجامعي

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
١	يحدد الجملة غير المناسبة للعاطفة أو المعنى في قصيدة تعرض عليه	ابتدائية	٨٠ .٢	مناسبة إلى حد ما
		إعدادية	٤٤ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
٢	يحدد المعاني التي لا تتفق مع الجو العام لقصيدة تعرض عليه	ابتدائية	٦٦ .٢	مناسبة إلى حدما
		إعدادية	٨٠ .٣	مناسبة

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
		ثانوية	٩٩ .٤	مناسبة تماما
٣	يغير جملا في قصيدة بحيث تتواءم مع معانيها والعاطفة التي تعبر عنها	ابتدائية	٤٩ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٤٢ .٣	مناسبة
		ثانوية	٩٨ .٤	مناسبة تماما
٤	يكتب تقريرا يوضح فيه مزايا قصيدة من حيث تعبيرها عن المعاني أو العاطفة	ابتدائية	١٥ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٨٠ .٣	مناسبة
		ثانوية	٩٩ .٤	مناسبة تماما
٥	يكتب تقريرا محددا فيه عيوب التعبير عن المعنى أو العاطفة في قصيدة أو أبيات تقدم له	ابتدائية	٠٠ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٤٣ .٢	مناسبة إلى حدما
		ثانوية	٩٤ .٤	مناسبة تماما
٦	يقترح تعديلا لقصيدة أو أبيات بها خلل في العبير عن المعاني والعواطف	ابتدائية	٤٧ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٧٥ .٣	مناسبة
		ثانوية	٩٣ .٤	مناسبة تماما
٧	يكتب مقلدا أبياتا شعرية للتعبير عن شعور أو عاطفة يشعر بها	ابتدائية	١٨ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٥٨ .٢	مناسبة إلى حدما
		ثانوية	٥٩ .٤	مناسبة تماما

يوضح الجدول السابق ما يأتي:

- رأى أفراد العينة عدم مناسبة أي من المهارات التي اشتمل عليها الجدول السابق لتلاميذ المرحلة الابتدائية، فيما عدا المهارتين رقم (١ ،٢) فقد رأى أفراد العينة أنها مناسبة إلى حد ما؛ حيث بلغت الوزن النسبي لهاتين المهارتين (٢. ٨، ٢. ٦٦) على الترتيب وهما يقابلان الاستجابة مناسبة إلى حدما، بينما جاءت الأوزان النسبية لبقية المهارات وفق استجابات أفراد العينة لتقابل الاستجابة غير مناسب وغير مناسب تماما.
- وافق أفراد العينة على مناسبة جميع المهارات التي شملها الجدول السابق والتي تتعلق بجانب المعاني والعاطفة لطلاب المرحلة الإعدادية، فيما عدا المهارتين رقم (٥) (يكتب تقريرا محددا فيه عيوب التعبير عن المعنى أو العاطفة في قصيدة أو أبيات تقدم له) ورقم (٧) (يكتب مقلدا أبياتا شعرية للتعبير عن شعور أو عاطفة يشعر بها) حيث بلغ الوزن النسبي للمهارة وفق استجابات أفراد العينة للمهارة الأولى ٢. ٤٣ والثانية ٢. ٥٨ وهما يقعان ضمن فئة الاستجابة مناسبة إلى حد ما.

- وافق أفراد العينة على أن جميع المهارات التي اشتمل عليها الجدول السابق الذي يضم المهارات المتعلقة بالمعاني والعاطفة مناسبة تماما لطلاب المرحلة الثانوية فقد تراوحت الأوزان النسبية لهذه المهارات بالمرحلة الثانوية بين (٤. ٥٩ و ٥) وجميعها يقع ضمن فئة الاستجابة مناسبة تماما.

وللتعرف على الأبعاد التي دفعت العينة للاختيارات السابقة، أعد تحليلا كيفيا لاستجابات أفراد العينة على المقابلات الشخصية التي أجريت للتعرف على أسباب هذه النتائج، والظروف التي دعت لظهورها بهذه الصورة، وقد أوضحت نتائج التحليل الكيفي ما يأتي:

- قدرة طفل المرحلة الابتدائية لا تصل للحكم على تعرف أنواع العواطف والمشاعر التي يتضمنها الشعر ودلالات التعبير عنها بالعبارات والجمل؛ فقد أكد المستجيب (١٠) أن تلميذ المرحلة الابتدائية قد يقف على المعاني المقصودة من الأبيات وتعرفها ويفهمها، وأن قدرته على تحليلها ونقدها وإبراز عيوبها وجوانب الحسن في التعبير عنها قد تبدو ضعيفة، نظرا لعدم تمكنه من الأدوات اللغوية التي تعينه على ذلك، وأوضح المستجيب (٩) أن تلميذ المرحلة الابتدائية قد تكون لديه محدودية في فهم هذه المفاهيم ودلالتها وتطبيقها الفعلي في إنتاج شعري مقدم له، واكتفى المستجيب (٣) بقوله إذا أردت أن تطاع فأمر بالمستطاع إشارة منهم إلى صعوبة التدريب على هذه المهارات في هذه المرحلة. بينما عبر بعض المستجيبين عن إمكانية تحقيق ذلك ولو من جانب التعرف لا التعرض للنقد الحقيقي للمعاني والعاطفة وبمناقشته عن سبيل ذلك اتضح أنه " يقصد إمكانية تقديمها في صفوف معينة كأحد جوانب المعرفة ولا تصل لمستوى التحليل الفعلي بالتطبيق على نماذج لم يدرسها"

- ومن ناحية مناسبة بعض المهارات إلى حد ما بالمرحلة الإعدادية، اتضح من التحليل الكيفي اتجاه العينة لاستبعاد تمكن الطلاب بهذه المرحلة من كتابة تقريرا نقديا يتعلق بالعاطفة والمعاني وأن قدرته على تحديد عينات من مزايا وعيوب التعبير عن العاكفة كاف في هذه المرحلة، ومن أبرز ما صرحوا به في ذلك ما أكد عليه المستجيب (٤) حيث قال يكفي أن يعرف موطن الجمال في التعبير وموطن الخلل، وأشار المستجيب (٥) إلى أن إعداد التقارير الكاملة فيما يتعلق بجوانب التعبير عن العواطف أمر قد لا يبدوا ممكنا في هذه المرحلة، ومعظمهم يرى أن القدرة على بناء أبيات تعبر عن عاطفة معينة أمر يصعب التدريب عليه في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، حتى لو صادف موهوبا، فالأفضل أن يرجأ هذا الأمر لمرحلة تالية تساعد الطالب فيه حصيلته

اللغوية وخلفيته الشعرية على تقليد هذه النماذج. وهذا لا يمنع أن أحدهم: المستجيب (٣) رأى أن هذا ممكنا إذا كان النموذج المقدم للمحاكاة والتقليد بسيطا وأن هذا يمكن في المرحلة الإعدادية، وعبر بقوله (وليه لا والأفضل أننا نحاول حتى يمكن أن يستعد الطالب لتقليد نماذج أعلى في المرحلة الثانوية).

- وأشار معظمهم أن توسع مجال دراسة اللغة وآدابها في المرحلة الثانوية قد يؤهل لاكتساب هذه المهارات ونموها لدى هؤلاء الطلاب، فقد عبر المستجيب (٦) بقوله متنساش إن طالب المرحلة الثانوية يدرس أدبا ونصوصا وبلاغة، وأنه يمكنه القراءة الحرة الذاتية، وده ممكن يخليه يتدرب على هذه المهارات بسهولة ويسر.

٤- المهارات المناسبة لطلاب المراحل التعليمية قبل الجامعية اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى الدلالات والتعبير الجمالي:

بتحليل البيانات الخاصة بالمحور الخاص بالمهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى الدلالات والتعبير الجمالي كميا من خلال تحليل نتائج الاستبانة وكيفيا من خلال تحليل نتائج المقابلة الشخصية تم التوصل للنتائج الآتية:

جدول (٨) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة ومستوى مناسبة المهارات على مستوى الدلالات والتعبير الجمالي وفقا للأوزان النسبية لمراحل التعليم قبل الجامعي

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
١	يكتب محاكيا جملة تشبيه تعرض عليه	ابتدائية	٧٠ .٣	مناسبة
		إعدادية	٨٤ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
٢	يكتب محاكيا جملة استعارة تعرض عليه	ابتدائية	٤٠ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٦٦ .٣	مناسبة
		ثانوية	٩٩ .٤	مناسبة تماما
٣	يكتب جملا مستخدما الاستعارة للتعبير عن عاطفة أو شعور	ابتدائية	٠٨ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٤٩ .٢	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٩٣ .٤	مناسبة تماما
٤	يكتب جملة مؤكدة لمعنى محدد	ابتدائية	٤٠ .٣	مناسبة
		إعدادية	٧٤ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
٥	يكتب جملة محاكيا بها جملة قصر	ابتدائية	٧٣ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٦٠ .٣	مناسبة
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
٦	يكتب جملة من عنده بها أسلوب قصر	ابتدائية	٠٣ .٢	غير مناسبة
		إعدادية	٦٤ .٣	مناسبة
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
٧	يستخدم التقديم والتأخير فيما يكتبه مقتديا بمثال	ابتدائية	٥٨ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٥٥ .٢	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٩٢ .٤	مناسبة تماما
٨	يحدد المعنى الذي يدل عليه التقديم والتأخير فيما يكتبه من جمل	ابتدائية	٧٢ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٦٩ .٢	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٩٤ .٤	مناسبة تماما
٩	يكتب جملا من إنشائه يحاكي بها أسلوبًا تمثيليًا في بيت من الأبيات	ابتدائية	٣٢ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٣١ .٣	مناسبة
		ثانوية	٩٥ .٤	مناسبة تماما
١٠	يصحح خللا في التصوير يعرض عليه في قصيدة أو بيت	ابتدائية	١٢ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	١١ .٣	مناسبة إلى حدما
		ثانوية	٩٢ .٤	مناسبة تماما
١١	يكتب مستخدما ألوان البديع المختلفة للتعبير عن المعني	ابتدائية	٧٠ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٣٠ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٠٠ .٥	مناسبة تماما
١٢	يصحح الخلل في استخدام ألوان البديع في قصائد تعرض عليه	ابتدائية	٢٥ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٨٤ .١	غير مناسبة
		ثانوية	٩٠ .٤	مناسبة تماما
١٣	يكتب تقريرا يوضح فيه مزايا قصيدة من حيث أساليبها البلاغية	ابتدائية	٠٠ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٦٧ .١	غير مناسبة
		ثانوية	٧١ .٤	مناسبة تماما
١٤	يكتب تقريرا يوضح فيه الخلل في	ابتدائية	٠٠ .١	غير مناسبة

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي لاستجابات العينة	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
	استخدام التصوير والأساليب البلاغية المختلفة			تماما
		إعدادية	٣٥ .٢	مناسبة إلى حدما
		ثانوية	٨٩ .٤	مناسبة تماما
١٥	يكتب محاكيا أبياتا شعرية في الإيقاع والمعني	ابتدائية	٣٠ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٥٢ .٢	مناسبة إلى حدما
		ثانوية	٧٠ .٤	مناسبة تماما
١٦	يكتب أبياتًا شعرية من تأليفه مقتديا بنمط من أنماط القصائد العربية	ابتدائية	٠٠ .١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٦٥ .١	غير مناسبة
		ثانوية	٣٢ .٤	مناسبة تماما

يتضح من الجدول السابق عدة نتائج من أهمها:

- **دلت الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة أن المهارات السابقة التي اشتمل عليها الجدول السابق والتي تتعلق بالدلالات والجوانب الجمالية أن المناسب منها للمرحلة الابتدائية مهارتين فقط هما (يكتب محاكيا جملة تشبيه تعرض عليه) ووزنها النسبي (٣. ٧٠) و(يكتب جملة مؤكدة لمعنى محدد) ووزنها النسبي (٣. ٤٠) والوزنين النسبيين للمهارتين يقابل الاستجابة (مناسبة). كما دلت الأوزان النسبية أيضا أن بقية المهارات التي اشتمل عليها الجدول السابق غير مناسبة أو غير مناسبة تماما للمرحلة الابتدائية.**
- **دلت الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة أن هناك عدد من المهارات مناسب تماما للمرحلة الإعدادية وهي المهارات رقم (١ ،٤، ١١) وقد بلغت أوزانها النسبية على الترتيب (٤. ٨٤، ٤. ٧٤، ٤. ٣٠) وجميعها يقابل الاستجابة مناسبة تماما. وقد دلت الأوزان النسبية أيضا أن بعض المهارات مناسبة للمرحلة الإعدادية وهي المهارات أرقام (٢، ٥، ٦، ٩) وقد بلغت أوزانها النسبية على الترتيب (٣. ٦٤، ٣. ٦٦، ٣. ٦٠، ٣. ٣١) وجميعها يقابل الاستجابة مناسبة. ودلت الأوزان النسبية أيضا لاستجابات أفراد العينة أن بعض المهارات مناسبة إلى حد ما للمرحلة الإعدادية وهي المهارات أرقام (٣، ٧، ٨، ١٠، ١٤، ١٥) وقد بلغت أوزانها النسبية على الترتيب (٢. ٤٩، ٢. ٥٥، ٢. ٦٩، ٣. ١١، ٢. ٣٥، ٢. ٥٢) وجميعها يقابل الاستجابة بمناسب إلى حد ما. أما بقية المهارات التي اشتمل عليها الجدول فقد عدم**

مناسبتها للمرحلة الإعدادية وفق ما دلت عليه الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة.

- دلت الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة أن جميع المهارات التي اشتمل عليها المحور السابق مناسبة تماما لطلاب المرحلة الثانوية

وللتعرف على عوامل القبول والاستبعاد للمهارات السابقة في مراحل التعليم قبل الجامعي، فقد أجري تحليلا كيفيا لاستمارة مقابلة أسست على النتائج السابقة، وقد اتضح من نتائج التحليل الكيفي عدد من النتائج من أهمها:

- ارتباط المهارات ببعض الاصطلاحات والمفاهيم عالية التعقيد والتي يتطلب فهمها والقدرة على كتابتها مستوى خاصا من النمو اللغوي والعقلي، قد لا يكون متوفرا بالمرحلتين الإعدادية والابتدائية، فقد أكد معظم المستجيبين أن هذه المهارات تتعلق بمفاهيم بلاغية يتطلب ممارسة انتاج لغوي على أساسها أو تذوق جوانب جمالها تفصيلا إدراك عال لها ولأسلوب صياغتها وهذا ما قد يصعب في المرحلة الابتدائية جملة، وما قد يصعب جزئيا في المرحلة الإعدادية، وقد عبر المستجيب (٥) بأن هذه بلاغة صعب تدريسها في المرحلة الابتدائية لكن ممكن بعضها" يقصد يمكن إضافة بعضها" في المرحلة الإعدادية، وأشار المستجيب (٨) إلى أنه يعد مبكرا التعرض لهذه المهارات في المرحلة الابتدائية ويجب أن يترك كثير منها في المرحلة الإعدادية، فالمهارات هذه تحتاج إلى درجة كبيرة من الإدراك الذهني، وأشار المستجيب (١٠) إلى أن التحليل البلاغي، "وإنتاج كتابة على مستوى بلاغي جمالي وإدراك المعاني كاستخدام الأساليب الدلالية أمور غاية في التعقيد" موطنها المرحلة الثانوية ويمكن تناولها في المرحلة الإعدادية بعض الشيء، وأوضح المستجيب (٤) أن التدرج مطلوب في تناول هذه المهارات وفسر النتائج السابقة بذلك.
- رأى عدد من المستجيبين منهم المستجيبون (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١٠) أن بعض المهارات السابقة يمكن التدريب عليها كصياغة دون التعرض للمصطلحات والمفاهيم بمعنى " أن ندرب التلميذ في هذه المراحل على التركيب دون ذكر المصطلح البلاغي الذي ينتمي له هذا التركيب" وأعطى المستجيب (٥) مثالا بأن ندرب الطالب على جملة التشبيه، ثم التدرج لقوة الشبه بجملة الاستعارة، أو ندرب الطالب على التضاد عشان المعنى يظهر أكثر، أو كتابة جمل بنهايات واحدة بس منقولش سجع، أو كتابة كلمات قريبة في الشكل بمعنى مختلف، ولا نذكر انه جناس وهكذا. وقد ألمحت هذه الآراء إلى إمكانية تضمين بعض المهارات السابقة بوصف سبل التدريب عليها عند بناء مصفوفة

المدى والتتابع وخريطة المنهج ليمكن تعويد الطلاب على حساسية التعبير باستخدام الصور الدلالية والبلاغية والجمالية المختلفة.

والباحث الحالي يميل إلى إمكانية تناول المهارة بشكل مبسط والتدريب على فحواها دون التعرض للمصطلحات المتخصصة، بحيث يمكن مساعدة الطلاب على التمكن من طرق التعبير المختلفة باختلاف المعاني المراد التعبير عنها.

٥- المهارات المناسبة لطلاب المراحل التعليمية قبل الجامعية اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى الموسيقى والوزن الشعري:

بتحليل البيانات الخاصة بالمحور الخاص بالمهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده على مستوى الدلالات والتعبير الجمالي كميا من خلال تحليل نتائج الاستبانة وكيفيا من خلال تحليل نتائج المقابلة الشخصية تم التوصل للنتائج الآتية:

جدول (٩) الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة ومستوى مناسبة المهارات على مستوى الموسيقى والوزن الشعري وفقا للأوزان النسبية لمراحل التعليم قبل الجامعي

م	المهارة	المرحلة التعليمية	الوزن النسبي	درجة الأهمية وفقا للوزن النسبي
١	يكتب أكبر عدد من الكلمات متشابهة صوتيا	ابتدائية	٦٠. ٤	مناسبة تماما
		إعدادية	٩٣. ٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٢٤. ٤	مناسبة تماما
٢	يستخدم صيغ صوتية ليقابل بها الحركات والسكنات في كلمات مقدمة له مثل نعم لا	ابتدائية	٨٩. ٤	مناسبة تماما
		إعدادية	٩٠. ٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٦٣. ٤	مناسبة تماما
٣	يختار الكلمة المناسبة لإكمال بيت شعري تتسق مع القافية	ابتدائية	٠٣. ٤	مناسبة
		إعدادية	٦٠. ٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٩٥. ٤	مناسبة تماما

٤	يحذف الحرف الزائد في كلمة لتتناسب صوتيا مع نموذج مقدم	ابتدائية	٤٩ .٤	مناسبة تماما
		إعدادية	٨٧ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٥٢ .٤	مناسبة تماما
٥	يكتب أكبر عدد من الكلمات تتناسب وتفعيلة شعرية معروضة عليه	ابتدائية	٨٦ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٨٣ .٢	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٩٥ .٤	مناسبة تماما
٦	يغير كلمة في بيت تتناسب مع نسقها الموسيقي	ابتدائية	٧٥ .١	غير مناسبة
		إعدادية	١٩ .٣	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٩٨ .٤	مناسبة تماما
٧	يكتب جملة على نسق موسيقي محدد	ابتدائية	٨٨ .٣	مناسبة
		إعدادية	٧٠ .٤	مناسبة تماما
		ثانوية	٩٥ .٤	مناسبة تماما
٨	يكتب جملا من عنده يحاكي بها تركيبا شعريا وفق إيقاعه الموسيقي	ابتدائية	٤٤ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٦٠ .٢	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٩٧ .٤	مناسبة تماما
٩	يحدد الفروق بين بيتين شعريين من حيث الإيقاع الموسيقي	ابتدائية	٢٣ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٤٩ .١	غير مناسبة
		ثانوية	٩٦ .٤	مناسبة تماما
١٠	يكتب جملا توافق وزنا موسيقيا معينا	ابتدائية	٧٤ .١	غير مناسبة
		إعدادية	٧٧ .١	غير مناسبة
		ثانوية	٩٦ .٤	مناسبة تماما
١١	يحدد الخلل في وزن شعري لأحد	ابتدائية	١٤ .١	غير مناسبة تماما

	الأبيات باعتبار النموذج الموسيقي الصحيح له	إعدادية	١. ٢٦	غير مناسبة
		ثانوية	٤. ٩٩	مناسبة تماما
١٢	يحدد نوع الخلل الموسيقي الموجود في قصائد مقدمة له (قياسي – غير قياسي).	ابتدائية	١. ٠١	غير مناسبة تماما
		إعدادية	١. ٠٩	غير مناسبة تماما
		ثانوية	٤. ٢٧	مناسبة تماما
١٣	يحدد التفعيلات المناسبة لمقابلة لوزن أبيات تعرض عليه	ابتدائية	١. ٠٠	غير مناسبة تماما
		إعدادية	١. ٩١	غير مناسبة
		ثانوية	٤. ٩٩	مناسبة تماما
١٤	يكتب أبياتا شعرية وفق وزن شعري معين مقدم له	ابتدائية	١. ٠٥	غير مناسبة تماما
		إعدادية	٢. ٩١	مناسبة إلى حد ما
		ثانوية	٤. ٣٩	مناسبة تماما

يوضح الجدول السابق النتائج الآتية:

- **هناك عدد من المهارات المرتبطة بموسيقى الشعر رأت العينة مناسبته تماما للمرحلة الابتدائية وهي المهارات رقم (١، ٢، ٤) حيث بلغ الوزن النسبي لهذه المهارات وفق استجابات أفراد العينة (٤. ٦٠، ٤. ٨٩، ٤. ٤٩) وهي تقابل الاستجابة مناسبة تماما.**
- **هناك مهارتان رأت العينة أنهما مناسبتان للمرحلة الابتدائية وهي المهارة رقم (٣، ٧) (يختار الكلمة المناسبة لإكمال بيت شعري تتسق مع القافية) و(يكتب جملة على نسق موسيقي محدد) وقد بلغ وزنهما النسبي (٤. ٠٣، ٣. ٨٨) وهما يقابلان الاستجابة مناسبة.**
- **بقية المهارات رأت العينة عدم مناسبتها لتلاميذ المرحلة الابتدائية.**
- **رأى أفراد العينة مناسبة بعض المهارات تماما للمرحلة الإعدادية، وهي المهارات رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٧) وقد بلغ الوزن النسبي لهذه المهارات وفق استجابات العينة على الترتيب (٤. ٩٣، ٤. ٩٠، ٤. ٦٠، ٤. ٨٧، ٤. ٧٠) وهي تقابل الاستجابة مناسبة تماما.**

- رأى أفراد العينة أن المهارات رقم (٦، ٨، ١٤) مناسبة إلى حد ما للمرحلة الإعدادية، فقد بلغت أوزانها النسبية على الترتيب (٣. ١٩، ٢. ٦٠، ٢. ٩١) وهي تقابل الاستجابة مناسبة إلى حد ما.
- رأى أفراد العينة أن المهارات رقم (٥، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) غير مناسبة للمرحلة الإعدادية.
- أشارت الأوزان النسبية أن جميع المهارات المرتبطة بالموسيقى والوزن الشعري مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

ولتحديد أبعاد وأسباب ورؤى اختيار المهارات المرتبطة بالموسيقى والوزن الشعري لطلاب المراحل الثلاثة، والتي أسفر عنها التحليل الكمي لبيانات الدراسة من خلال تحليل الاستبانة والسابق عرضه، تم تحليل بيانات المقابلة الشخصية التي وجهت لهذا الهدف، وقد أوضحت التحليلات الكيفية لهذه البيانات نتائج مهمة من أهمها ما يأتي:

- ترى عينة المقابلة الشخصية أن تدريس الجوانب الموسيقية والأوزان عن التدريب على مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده أمر غاية في الأهمية؛ إذ إن جوانب الإيقاع الموسيقي والأوزان من الأسس الضرورية التي يقوم عليها الشعر مهما اختلفت رؤى كتابته، ومهما تطورت الصيغ الشعرية؛ إذ تعد الموسيقى والأوزان عنصر أصيل من عناصر الشعر كأحد جوانب الكتابة الإبداعية، وقد عبر معظم المستجيبين عن ذلك، فقد أكد المستجيب رقم (١) أن الشعر بدون وزن أو موسيقى يمكن أن يطلق عليه شيء آخر غير أن يكون شعرا، وأفاد بأن العرب قديما كانت تدرب أبناءها على موسيقى الشعر باستخدام صيغ بسيطة تحمل الأوزان الشعرية، وأفاد بأنه لازم ندرب أولادنا على الإيقاع الشعري كمرحلة أولى للتعمق في دراسة الأوزان والاختلافات بينها. وأفاد المستجيب رقم (٥) بأنه لا يرى صعوبة في التدريب على الإيقاعات الشعرية على مستوى الكلمة والجملة والوزن القياسي للشعر طالما لن نتعرض للاصطلاحات وان ده في المرحلة الابتدائية والإعدادية ممكن وممكن جدا.
- وعن تفسيرهم لوجود مهارات قد تبدو متقاربة وقبلت إحداهما بينما رفضت الأخرى في بعض المراحل (الابتدائية مثلا) كمهارتي (يكتب جملة على نسق موسيقي محدد) و (يكتب أكبر عدد من الكلمات تتناسب وتفعيلة شعرية معروضة عليه) رغم أن الأولى على مستوى الجملة والثانية على مستوى الكلمة بأن ارتباط الثانية بمفهوم واصطلاح عروضي قد صعب الأمر بالنسبة

لتعليم هذه المهارة في المرحلة الابتدائية، وأن قبول ذلك يكون بنموذج يقدم دون تقديم مفهوم قد يصعب فهمه في هذه المرحلة، فقد أشار المستجيب رقم (٥) بأن مفهوم تفعيلة الذي ذكر في المهارة الثانية أوجد نوعا من التخوف لقبول هذه المهارة، وخصوصا أن هناك مهارة أخرى تم قبولها على هذا المستوى، وهي(يستخدم صيغا صوتية ليقابل بها الحركات والسكنات في كلمات مقدمة له مثل نعم لا) فالبعد عن المفاهيم والاصطلاحات المتخصصة أمر حتمي في هذه المرحلة. وقد أقر المستجيب رقم (٦، ٧) مبدأ يجب اعتباره عند تعاطي هذه المهارات للتدريب عليها وهو الاعتماد على مضمون المهارة دون تعرض لمفاهيم في المرحلة المبكرة من المراحل التعليمية، وأشارا إلى أن المفاهيم العروضية تمثل أزمة لمن يدرسها في المراحل المتأخرة، وأن هناك مساعي كثيرة تمت للتخلص من هذه المفاهيم حتى في المراحل المتأخرة للتخلص من صعوبة المفاهيم وتكاثرها في دراسة موسيقى الشعر. وأشار المستجيب رقم (٩) إلى أنه لا يميل لاستبعاد هذه المهارات وانه يمكن أيضا التدريب عليها التعرض لمسميات المفاهيم واصطلاحاتها إذا كانت على مستوى بسيط كالتفعيلة.

- هناك رؤية مؤداها أن هناك تمايزا في الشكل لا في المضمون بين دراسة العروض كعلم والتدريب على مهارات الإيقاع الشعري، إذ يتم الأول على مستوى الإيقاع والوزن والتعرض للمفاهيم المصطلحات، والثاني على مستوى الإيقاع فقط والنغم الموسيقي في الشعر، والذي يمكن التدريب عليه وفي مرحلة مبكرة دون التعرض للاصطلاحات والمفاهيم، كما أن الثاني يمكن التدرج فيه من مستويات مختلفة تبدأ بالكلمة وتركيبها الصوتي، وأن دراسة العروض تؤسس للأوزان الشعرية وإدراك الفروق بينها بدقة وفق نسق علمي معروف، بينما قد يتعرض في الأمر الثاني إلى موسيقية اللفظ أو العبارة دون اعتبار لارتباطه بوزن شعري محدد، فقد وضح المستجيب رقم (٤) أن بنية الكلمة قد يكون فيها إيقاع ونغمة وكذلك بنية الجملة، وقد يرتبط ذلك بوزن شعري أم لا، والتدريب من هذا النوع قد يساعد على تحقيق هدف مهم قد يساعد على تعلم عروض الشعر بشكل متكامل في المراحل المتقدمة من المراحل التعليمية، إذ ينمى بذلك الأذن الموسيقية لدى الطلاب والحساسية الموسيقية للتراكيب اللغوية التي قد تكون متعددة المصادر. وأشار المستجيب رقم (٢) إلى أن تضمين مهارات إيقاع الكلمات والعبارات والأوزان في مرحلة مبكرة من مراحل التعليم، بل والاستعانة في التدريب عليها بوسائل وأدوات موسيقية والتغني بالألفاظ والعبارات يؤدي إلى ألفة لدى الطلاب بهذه الإيقاعات، ويسهل عليه الربط بينها وبين الأوزان الشعرية الاصطلاحية في

المستقبل. وأشار المفحوص رقم (٦) أن دراسة إيقاع الكلمات والجمل أو حتى الأبيات يعد تمهيدا مناسبا لتعلم قواعد الوزن الشعري بشكل كامل.

٥- وبما تم عرضه من النتائج السابقة تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات البحث ونصه" ما مدى مناسبة مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده لطلاب في مراحل التعليم قبل الجامعي (ابتدائي- إعدادي – ثانوي) من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟"

٦- إعداد خريطة المنهج المقترحة لمهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده بمراحل التعليم قبل الجامعي.

حيث هدف البحث الحالي إلى إعداد خريطة مقترحة لمنهج اللغة العربية في ضوء مهارات كتابة الشعر وتذوه ونقده، فقد صارت خطوات إعداد الخريطة وفقا للخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدبيات الخاصة بخرائط المنهج وأسس وأساليب تصميهما وأهم العناصر التي تشتمل عليها.

٢. إعداد مصفوفة المدى والتتابع لمهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده، بمراحل التعليم قبل الجامعي؛ حتى يمكن التحديد الدقيق لمخرجات التعلم وأهدافه في كل مرحلة ومن ثم بقية عناصر الخريطة، وقد مر إعداد مصفوفة المدى والتتابع (ملحق ٤) بالخطوات الآتية:

- تحديد المهارات المناسبة لكل مرحلة من خلال التحليل الكمي للاستبانة. وقد روعي في ذلك نتائج البحث سواء الكمية أو الكيفية
- بيان أبعاد دراسة المهارات والرؤية الكيفية لها من خلال نتائج التحليل الكيفي لنتائج الدراسة والذي تم من خلال المقابلة الشخصية.

وبإعداد خريطة المنهج وما لزمها من إعداد مصفوفة المدى والتتابع لمهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده، تكون قد تمت الإجابة عن التساؤلين الرابع والخامس من تساؤلات البحث ونصهما"

- تحديد طبيعة عمق تناول المهارة إذا كانت مناسبة في مراحل مختلفة. وتحديد بدايات ونهايات دراسة كل مهارة وفقا لنتائج البحث التي أسفرت عنها نتائج التحليل الكمي والكيفي.
- بناء المصفوفة والتحكيم عليها من خلال عدد من المتخصصين.

- الصياغة النهائية للمصفوفة في ضوء آراء المحكمين

٣. بناء خريطة المنهج لكل مرحلة على حدة (ملحق ٥)، والتأكد من مناسبتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين.

٤. الصياغة النهائية لخريطة المنهج في ضوء آراء المحكمين.

وبإعداد خريطة المنهج وما لزمها من مصفوفة ارتباط يكون قد تمت الإجابة عن التساؤلين الثالث والرابع من تساؤلات الدراسة ونصهما" ما مصفوفة المدى والتتابع المناسبة لهذه المهارات بمراحل التعليم قبل الجامعي؟ – ما خريطة المنهج المناسبة لمهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده في مراحل التعليم قبل الجامعي؟"

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أوضحت النتائج السابق عرضها أن الخبراء قد حددوا عددا من المهارات يمكن التدريب عليها لتنمية القدرة على كتابة الشعر وتذوقه ونقده، وقد جاء تحديد تلك المهارات وفق مراحل ثلاثة اختلفت فيها رؤى المستجيبين لدورة دلفاي في عدد المهارات، ولكنهم اتفقوا في دورته الثانية على أهميتها، وبمراجعتها أخيرا تم حذف مهارتين لتشابههما مع مهارات أخرى، ويمكن تفسير الاختلاف والاتفاق الذي حدث في مراحل دلفاي المختلفة بطبيعة الأسلوب المستخدم، الذي يقوم على الاستكتباب والذي يقوم على عمليات عصف ذهني للمستجيب، الأمر الذي قد يتأثر بعوامل تتعلق بحالة المستجيب الذهنية، وبخلفيته وقراءاته حول موضوع هذه المهارات، وق‌ا يكون اتفاقهم على أهمية المهارات في الدورة الثانية ناتج عن تلاقي الفكر واستثارة مواطن خبرة قد يكون المستجيب في المرة الأولى لم يلتفت إليها، وهذا ما يبرر أيضا اتجاههم لإضافة مهارات أخرى في المرحلة الثانية إذ المعرفة تولد معرفة جديدة لدى المستجيب. ويمكن تفسير حذفهم لمهارات في الدورة الأخيرة، كون هذه الدورة قامت على الفحص والمراجعة والتدقيق الأمر الذي جعل المستجيبون يركزون في الصياغة؛ حيث إن جهد استجابتهم رز على هذا الأمر دون التفكير في إضافة مهارات جديدة للقائمة. وقد عبر أحد المستجيبين عن ذلك حين سئل عن سر طلبه لحذف المهارات، رغم أنه مرت عليه قبل ذلك.

والجهد المبذول في تحديد المهارات اللازمة لكتابة الشعر وتذوقه ونقده، وما نتج عنه من نمو مطرد لقائمة المهارات يتفق مع ما ذهبت إليه بعض الدراسات (Lyon,L. 2015) من ضرورة تبني العمل التحليلي في تناول المهارات المراد التدريب عليها لتوضع في سياق المنهج بصورة توضح المقصود منها وتساعد في وضع إطار مناسب للتدريب عليها.

أوضحت النتائج أن قائمة المهارات التي تم تحديدها لكتابة الشعر وتذوقه نقده جاءت جميعها مناسبة للمرحلة الثانوية، بين استبعد عدد منها في المرحلة الإعدادية، وعدد غير قليل في المرحلة الابتدائية، وهذا ما تم تفسيره بتصورات أفراد العينة في التحليل الكيفي الذي تم عرضه سابقا، ولكن أيضا يمكن تفسير ذلك بالرؤية التراكمية في تناول المهارات في ذهن أفراد العينة، خصوصا وأنهم من الخبراء المتخصصين، وهذا ما يتسق مع ما نادت به دراسات عديدة في بناء المناهج وإعداد مصفوفات المدى والتتابع وخرائط المنهج، منها دراسة (الجزار، ١٩٩٩) و(أحلام الباز،٢٠١٠) و(بلابل ٢٠١٣،)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بميل أفراد العينة إلى كون الشعر من المهارات الصعبة التي تحتاج إلى مراحل تعليمية يكون الطالب فيها أكثر نضوجا، أو لتخوف بعضهم من تعليم الشعر ونظرتهم إلى صعوبة تحقيق ذلك، في ظل جو يلحظ فيه ضعف الطلاب في المهارات الأولية للغة، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (Stickling,S. et,al 2011) و (Xeriie,D. 2013) الذين أوضحت نتائجهم أن المعلمين سبب رئيس في ضعف مهارات الطلاب في كتابة الشعر؛ وذلك لضعف معرفته بأساليب تدريسه.

أوضحت نتائج البحث أن هناك مهارات تم قبولها في المرحلة الابتدائية، ورفضت أخرى رغم كون الأولى على مستوى الجملة والعبارة والثانية على مستوى الكلمة، وقد فسر ذلك بالارتباط بين الأداء في المهارة وبعض المفاهيم الاصطلاحية، التي شكلت أمام العينة عائقا في قبولها، وهو ما أوضحه أيضا نتائج التحليل الكيفي السابقة، ويمكن تفسير ذلك أيضا بطبيعة المهارات وطبيعة التدريب عليها في المراحل المختلفة، وهذا ما دفع الباحث الحالي في إعداده لمصفوفات المدى والتتابع وخريطة المنهج للاتجاه لتضمين هذه المهارات، مع تعديل صياغتها في نواتج التعلم بعد ربطها باصطلاحات ومفاهيم قد تبدو صعوبة إدراك تلاميذ المرحلة الابتدائية لها.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث الكمية والكيفية السابق عرضها، يمكن للبحث الحالي التوصية بما يأتي:

١. الاسترشاد بقائمة المهارات التي تم إعدادها عند بناء وتطوير مناهج اللغة العربية بالمراحل المختلفة، والعمل على تطوير إجراءات لتحديثها.
٢. الاسترشاد بما تم إعداده من مصفوفة للمدى والتتابع في هذه المهارات عند بناء مصفوفات المدى والتتابع لها في كل مرحلة على حدة.

٣. الاستفادة من خرائط المنهج التي تم إعدادها لتدريس هذه المهارات في مراحل التعليم قبل الجامعي، وطرحها على المعلمين للاستفادة منها وتدريبهم على تطويرها بما يوافق صفوف الدراسة التي يقومون بالتدريس فيها.

٤. إعادة تنفيذ الدراسة بشكل أعمق على كل مرحلة على حدة من مراحل التعليم قبل الجامعي بصفوفها المختلفة، وبناء خرائط المنهج اللازمة لكل صف على حدة؛ حيث صعب هذا الأمر تنفيذه في الدراسة الحالية.

٥. إعداد دراسات تجريبية للتأكد من مناسبة المهارات التي تم تحديدها للتدريب على كتابة الشعر وتذوقه ونقده في المراحل التعليمية قبل الجامعية.

٦. الاهتمام بتدريس مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده والعمل على تحليل المناهج للتأكد من تضمنها لهذه المهارات.

٧. إعداد برامج تدريبية للمعلمين للتدريب على إستراتيجيات التدريس الملائمة لتدريس مهارات كتابة الشعر وتذوقه ونقده، مما ضمته خرائط المنهج المعدة بهذا البحث، أو غيرها مما قد يؤدي إلى تنمية هذه المهارات لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.

٨. تدريب معلمي اللغة العربية بالاسترشاد بخرائط المفاهيم التي تم إعدادها لتنمية قدراتهم في إعداد خرائط المنهج واستخداماتها.

المراجع

أولا المراجع العربية:

١. ابن طباطبا، محمد أحمد (٢٠٠٥) عيار الشعر، تحقيق عباس عبد الساتر ونعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية.

٢. بلابل، ماجدة راغب محمد(٢٠١٣) برنامج لتنمية مهارات تصميم خرائط المنهج وتوصيف المقررات الدراسية لمعلمي المواد الفلسفية في ضوء معايير الجودة

الشاملة، مجلة كلية التربية ببنها، عـدد (٩٣) الجـزء الأول، ص. ص ٢٦٠-٣١٩.

٣. الجرجاني، عبد القاهر(١٩٩١) أسرار البلاغة، تحقيق محمود شاكر، القـاهرة: مكتبة الخانجي.

٤. الجزار، عثمان إسماعيل عثمان. (١٩٩٩) مـدى فاعليـة منـاهج الدراسـات الاجتماعية في تنمية المهارات اللازمة لدى تلاميذ التعليم الأساسي و توزيعها في ضوء المدى و التتابع : دراسة ميدانية. مجلة كلية التربيـة، جامعـة الأزهـر عدد(٧٧) ص. ص ١ - ١٢٢ .

٥. جاك، ج. ريتشارد (د. ت) تطوير مناهج اللغة، ترجمة ناصر بن عبـد الله بـن غالي و صالح بن خالد الشويرخ، متاح على شبكة المعلومـات الدوليـة علـى www. acadmia. edu

٦. الرويس، عبد العزيز محمد (٢٠١١) دراسة تحليلية لمعياري الترابط والتواصل الرياضي في مصفوفة المدى والتتابع للرياضيات خلال الـصفوف (١-٨) فـي المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر عدد (١٤٥) الجزء الثاني، ص. ص ٣٧٧-٤٠٨.

٧. دحماني، لمياء(٢٠١٢) صناعة النص في الشعرية العربيـة، ماجـستير غيـر منشورة، كلية الآداب، جامعة ملود معمري تيزي أوزو، الجزائر.

٨. الشربيني، أحلام الباز حسن (٢٠١٠) برنامج قائم على خرطنة المنهج لمعلمـي العلوم لتحسين متطلبات الكفاءة الذاتية وتقدير مستوى التنمية المهنية، دراسات في المناهج وطرق التدريس عدد (١٦٥) ص. ص ١٥٠-١٨٩.

٩. القيرواني، أبو الحسن ابن رشيق(١٩٨١) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ط (٥) القاهرة: دار الجيل للطباعة.

١٠. عبد الله، علي حسن أحمد(٢٠١٢) استخدام استراتيجية الكتابة بمحاكاة النموذج لتنمية المهارات الشعرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٨٦) ص. ص ١٦٤-٢٠٨.

١١. علي، أبو الدهب البدري (٢٠١٠) استراتيجية لتنمية الإبـداع اللغـوي لطـلاب الجامعة الموهوبين أدبيا، دراسات في المناهج وطرق التـدريس، عـدد (١٦٥) ص. ص ١٤-٦٢.

١٢. عميرة، إبراهيم بسيوني (١٩٨٦) المنهج وعناصره، القاهرة: دار المعارف.

١٣. العويضي، وفاء بنت جافظ (٢٠٠٦) برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير الإبداعي أثناء نظم الشعر في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١١٩) ص. ص ١٤٤-١٧٤.

١٤. الغانم، غانم سعد وآخرون(١٤٢٦هـ) الدليل الإجرائي لتأليف الكتب المدرسية، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

١٥. الميجلاني، جوهرة عبد الله(٢٠٠٥) المفاهيم الدينية للمرحلة الثانوية العامة ضمن مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الدينية اللازمة للتعليم العام في دولة الكويت، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (٤٧) ص. ص ١٨-٦٥.

١٦. هيكل، أحمد، الموافي، محمد (٢٠١٠) الشعر وتعليم العربية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، عدد (٥٣) ص. ص ١٨٥-٢٢٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية

17. Aravani, E. (2012). The role of teaching poetry in developing literacy in Greek primary school: A case study. Australian Journal of Early Childhood, 37(4), 51-59.

18. Ediger, M. (2001). Sequence and scope in the curriculum. Education, 116(1), 159-161.

19. Frye, E. & Schlagal,B. (2010). Extending acrostic poetry into content learning: A scaffolding framework. The reading teacher, 63(7), 591-595.

20. Hale, J. A. (2008). A guide to curriculum mapping: Planning, Implementing and Sustaining the process Growing Presinal, USA.

21. Khatayebeh, A. & Ateeg, N. (2011). How writing academic English follows Bruber's Spiral Model in curriculum planning. Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 2(2), 127-138.

22. Levbirhth, A, Smith, S. & Steele, S. (2012). Poetry is happening but I do not exactly know how: Literacy subject leaders' perceptions of poetry in their primary schools. Literacy, 46(2), 73-81.

23. Locke, T. (2013). Assessing student poetry: Balancing the demands of two masters. English Teaching: Practice and Critique, 13(1), 23-45.

24. Lyon, L. (2015). Development of teaching expertise viewed through the Dryfus Model of skill acquisition. Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 15(1), 88-105.

25. **O'Neill, H. J. (2006). Once preferred, now peripheral: Poetry and the national assessment for year 11 students. English Teaching Practice and Critique, 5(3),93-126.**

26. **Plaza, C. ; Draugalis, J. ; Slack, M. ; Skreprek, G. & Sawer, K. (2007). Curriculum mapping in program assessment and evaluation. American Journal of Pharmaceutical Education, 71(2), 1-9.**

27. **Saito, A. (2008). Teaching Poetry to English language learner. Teaching and Test Journal, 6(3), 197-208.**

28. **Somers, A. (1999). Teaching poetry in high school. Urbana, IL: NCTE. USA.**

29. **Stickling, S. ; Prasun, M. & Olsen, M. (2011). Poetry: What is the sense in teaching it? Illinois Reading Council Journal, 39(3), 31-40.**

30. **Wilson, A. (2010). Teachers' conceptualization of the intuitive and the intentional in poetry composition. English Teaching Practice, 9(3), 53-79.**

31. **Xerrie, D. (2013). Poetry writing in the post-16 English curriculum. English Teaching: Practice and Critique, 12(2), 140-155.**