

محمد مصطفى علي حساني¹
Sultan Qaboos University

تحليل النصوص الشعرية العربية القديمة: نموذج تطبيقي للكفايات التعليمية في تدريس الأدب

الملخص. يسعى هذا البحث إلى اختبار تصور كاترين كيربرات أوريكيوني حول كفايات المتكلمين في مضمار تعليم الأدب العربي خاصة الشعر للناطقين بغير العربية، فمن المعروف أن تعليم الشعر، أو الآداب عموماً يمثل صعوبة في تعليمية اللغات، لأسباب متنوعة: ثقافية وجمالية ولسانية وتواصلية...، فكثير من الناطقين بغير العربية يجدون صعوبة في فهم الشعر العربي، وخاصة القديم، وتحليل عناصره. وتتبنى الورقة تصور أوريكيوني لاستكشاف صعوبات المتلقي في تكوين المحتويات المضمرمة وفك ترميزها ومن ثم تحديد نوعيتها وتصنيفها بهدف التغلب عليها. ويقوم هذا النموذج على أربع كفايات أساسية: الكفاية الألسنية اللغوية، والكفاية الموسوعية، والكفاية المنطقية، والكفاية البلاغية التداولية التواصلية.

يهدف البحث إلى تحويل النقاشات النظرية حول تلك الكفايات إلى إجراءات في سياق تعليمية الشعر القديم عملياً. ووقع اختيارنا لاختبار هذا التصور على نص شعري قصير (مقطعة)، ينتمي لأقدم اختيارات وصلتنا، أعني المفضليات، وهو المفضلية الثالثة للكلمة العرنى، ويكفل قصراً وضع التصور موضع تحليل عميق، مما يساعدنا على معرفة بعض المشكلات التي قد تنشأ في سياق تعليمية النص، وفي هذا السياق سوف نعرض لجدول تحليلية أجريناها على طلاب من جمهورية روسيا الاتحادية درسوا النص فعلياً في أثناء دورة لتعليم اللغة العربية في جامعة السلطان قابوس، خريف هذا العام 2024م. مما يعطي للتصور وجهة ومصادقية في مضمار تعليمية اللغات.

الكلمات المفتاحية. تعليم اللغة العربية للأجانب، تعليمية الأدب القديم، التداولية وتدرّس الأدب للأجانب، نظرية المضمر وتعليم اللغات، تدريسية الأدب الجاهلي

مقدمة

تُعَدّ تعليمية الشعر العربي للناطقين بغير العربية من التحديات المعقدة التي تواجه الممارسين في مجال تعليم العربية للأجانب، ورغم ذلك، فإنها من المشكلات التي لم تأخذ حظها من الاهتمام والبحث الكافيين أو المناسبين في مجال تعليمية الأدب العربي على صعيدي التنظير والممارسة. وتعود صعوبة تعليمية الأدب العربي بصفة عامة، والشعر القديم خاصة، إلى ما يتطلبه فهم الأدب خاصة النصوص الشعرية القديمة من مهارات متعددة تتجاوز مجرد إتقان اللغة. إذ إن الشعر العربي، بما يحمله من رموز ثقافية وجمالية ولغوية، يمثل عائقاً أمام كثير من المتعلمين الذين يجدون صعوبة في فك ترميز المعاني الضمنية واستيعاب السياقات البلاغية.

¹ E-mail: m.hassanein@squ.edu.om

إن الملاحظ في سياقات كثيرة في تعليمية النصوص الأدبية ما نراه من غلبة الاستجابة الجزئية التي تكون في أحيان كثيرة غير دقيقة أو مناسبة، فنستشعر أنها قاصرة عن أداء المعنى الخاص بالنص، أو لا تنزله في سياقه الدلالي والثقافي. وفي هذه اللحظة نستشعر أن لدينا (قصورًا ما) في المداخل والأدوات التي يمكن أن يعبر المتعلم بها بدقة عن النص، أو أن يستشعر بعض الجوانب الخفية والغامضة في النص التي تحتاج إلى معرفة دقيقة أكثر من مجرد المعنى الحرفي.

مشكلة البحث

تكمن إشكالية تعليمية الأدب العربي في جانبين رئيسين، الأول: يتمحور في أن لغة الأدب لغة خاصة داخل اللغة، لها فضاءاتها ودلالاتها في السياق بطريقة تختلف فيها عن السياق المؤلف للغة الاعتيادية، والثاني: يتمحور في التصورات التي يمنحها الأدب للمتعلمين والتي تستدعي ربطًا جديدًا بين المفردات لإنتاج عوالم تتجاوز العلاقة المنطقية بين المحسوسات والملموسات (عبد القادر جبار 2016: 94). بمعنى آخر، فإن الإشكالية مصدرها أن النص الأدبي له وجهان: ما يطلق عليه البنية السطحية (Surface Structure) والبنية العميقة (Deep Structure)، أي المعنى والدلالة، والعلاقة بين البنيتين علاقة متلازمة فمن العسير المرور إلى الثانية إلا من خلال الأولى.

ومن دون شك، فإن صعوبة الأدب تتأتى من جانب ثقافي أيضًا، ولهذا أصبح معروفًا في حقل اللسانيات التطبيقية أن "التفضيلات الخطابية والأسلوبية مشروطة ثقافيًا، وتختلف من لغة لأخرى" (الدر 2016: 261)، وذلك لكون التصورات الاستعارية والبلاغية مختلفة بين الثقافات، فقد ذهب روبرت كابلان إلى أن "المتكلمين من ثقافات مختلفة يكتبون وفقًا لأموار منطقية بلاغية مختلفة"، ذلك لأن الأدب أو البلاغة تعبر عن لغة تحمل بصمة مهيمنة لتوجه ذلك الشخص المشفر ثقافيًا إلى العالم الظاهري الذي يعيش فيه، والذي لا بد أن يفسره من خلال الإمكانات التعبيرية المتاحة في اللغة الأصلية فضلًا، عن كون أبنية الأجناس الأدبية تمتلك سمات خاصة في كل ثقافة (العشيري 2020: 88).

ومن جانب آخر، تذهب بعض التوجهات إلى أن فهم الأدب وما فيه من خاصية استعارية ومجازية يعتمد على الكفاءة اللغوية في اللغة الأم، أو على الكفاءة المجازية فيها، ولكن يمكن التمييز بين القدرات المعرفية التي ينطوي عليها فهم اللغة المجازية التي هي عالمية ويحمله معه متعلم اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، وبين الكفاءة الخاصة بتلك اللغة، ولذلك تبدو "المشاكل التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية في فهمها، ترتبط بعوامل مماثلة لنظائرها التي تتضمنها أشكال أخرى من الإثراء التداولي، وهي: محددات الكفاءة اللغوية، والجهل بالافتراضات الثقافية الملانمة" (زفري 2018: 239).

وتأسيسًا على تلك المسلمات فإن البحث يركز على سؤالين، هما:

- ما طبيعة الصعوبات التي يواجهها الناطقون بغير العربية في استيعاب وتحليل النص الشعري العربي القديم؟
- كيف تصنف تلك الصعوبات وفق منظور يراعي الكفايات المطلوبة في تحليل وقراءة النص الشعري القديم؟

أهداف البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- توفير إطار عملي يساهم في تعزيز الفهم الجيد للنصوص الشعرية العربية، مما يسهم في تطوير إستراتيجيات تعليمية فعالة تلبي احتياجات المتعلمين في مجال تعليم العربية للأجانب في هذا السياق الثقافي الغني.
- اختبار تصور كاترين كيربرات أوريكيوني حول الكفايات اللازمة للمتحدثين في سياق تعليم الأدب العربي، مع التركيز على الشعر القديم، وتقديم هذه الكفايات في سياق عملي من خلال تحليل نص شعري قصير.

عينة الدراسة ومجتمع الملاحظة والتحليل

مجتمع الدراسة في البحث يتكون من عشرين دارساً روسيا غير ناطقين بالعربية، يدرسون في جامعة السلطان قابوس خلال العام الدراسي 2023-2024م. هؤلاء الطلبة من عدد من جامعات جمهورية روسيا الاتحادية، وهم من الذكور والإناث. تم استقدامهم إلى جامعة السلطان قابوس في إطار برنامج التعاون الدولي في جامعة السلطان قابوس. ولقد صنف هؤلاء الطلبة من قبل جامعاتهم التي درسوا فيها العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم، وفق معايير الإطار الأوروبي، ولذلك، فلقد أخذنا في اعتبارنا المستوى المتقدم بوصفه حدًا مشتركًا بين الجميع.

التصور النظري ونسق منظومة الكفايات

تذهب كاترين كيربرات أوريكيوني في كتابها التأسيسي "المضمر" (أوريكيوني 2008: 208-535) إلى حاجة المرء إلى "كفاءاته" المتنوعة في تأويل خطاب ما، سواء أكان هذا الخطاب مضمرًا أم بياضًا ظاهرًا، حتى يتمكن من استخراج مدلولاته. وتميز بين أربع كفاءات هي:

- الكفاءة الألسنية اللغوية: هذه الكفاءة تقوم على فهم وتفسير العناصر النصية والسياقية الأصلية والهامشية؛ ولهذا فإنها "نظام مفرط التعقيد" على نحو ما يصفها به إيكو، "تتربط فيه شتى أنواع المكونات- المعجمية أو النحوية أو النطقية أو الأسلوبية (أي معرفة مختلف سجلات اللغة) أو التصنيفية أو الخطابية أي معرفة القواعد الخاصة بهذا الخطاب أو ذاك" (أوريكيوني 2008: 284).
- الكفاءة الموسوعية: وتمثل خزانًا رحبًا يضم معلومات خارجية ومجموعة معارف ومعتقدات حول السياق، ويطلق عليها مسميات متنوعة منها: المعلومات المسبقة، وتجمع الافتراضات، وعالم الفرضية، أو ما يطلق عليه الافتراضات المسبقة. وتكون تلك المعلومات ذات الصلة بصور متنوعة، فتشتمل على معلومات عامة أو خاصة، ومعلومات متعلقة بالعالم (ما يتعلق بفعل فعل القول، والصورة المبنية حوله، أو ما يبينه فاعل القول من صور حول نفسه والآخرين...)، معلومات حيادية أو تقويمية حول عالم التجربة التي تنقلها الكلمات. وأخيرًا، هناك معلومات يجمع عليها المتكلمون المتفاعلون تبعًا لنمط الخطاب.
- الكفاءة المنطقية: تقوم هذه الكفاءة بدور جوهري على بناء التدليل المنطقي، فتسمح بإنجاز ثلاث فئات من العمليات هي، العمليات التي تحاكي المنطق الصوري، وعمليات المنطق الطبيعي (الفصل والوصل، السلف علة الخلف، الانزلاق من الشرط الكافي إلى الشرط الضروري)، والاستدلالات التطبيقية العملية.
- الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية: وتتدخل فيها المبادئ التي سنها جرايس لتأسيس القواعد التحادثية أو ما يطلق عليه أحيانًا مسلمات التواصل السوي، وتتمثل في القواعد الأربع الشهيرة وهي: قاعدة الكم، قاعدة النوع، قاعدة العلاقة، قاعدة الصيغة.

تمتاز نظرية كيربرات أوريكيوني بشمولية الكفايات التي تغطي مختلف جوانب التعلم، ما يجعلها إطارًا متكاملًا لتعليم الشعر العربي. تبرز النظرية أهمية السياق الثقافي من خلال الكفاءة الموسوعية، التي تُعزز فهم السياقات الثقافية وتفسير النصوص. كما تدعم الكفاءة المنطقية تطوير التفكير النقدي والتحليلي، مما يُمكن الطلبة من التعامل مع النصوص بعمق. إضافة إلى ذلك، تسهم الكفاءة البلاغية التداولية في تحسين مهارات التواصل الفعّال، وهو جانب أساسي في تعلم اللغات. ويركز الإطار النظري على التطبيق العملي لهذه الكفايات، مما يساهم في تسهيل فهم النصوص الشعرية. بناءً على هذه الميزات، تُعد النظرية أداة فعّالة لتحسين تعليم الشعر العربي للناطقين بغير العربية.

من النص إلى بناء النموذج الإجرائي

لتحويل تلك المنطلقات النظرية إلى بناء إجرائي لفحص الكفايات بوصفها نسقاً يبين عن مضمرات النص نحن بحاجة لأمرين، هما: اختيار النص، وتحويل الكفايات إلى مجموعة من الأسئلة المنبثقة من النص. ولا شك أن اختيار النصوص لتعليمية الأدب للناطقين بغيرها يخضع لمعايير متنوعة ومختلفة،² لذا كان اختيار النص الشعري بناءً على معايير تتناسب مع مستوى الطلبة اللغوي المتوقع، بحيث يكون مصدر دافعية لإنتاج استجابات تكشف مشكلات واقعية. روعي أن يكون النص قصيراً، لتسهيل استيعابه دون تعقيدات النصوص الطويلة، مع تعزيز النقاش حول معناه ومرجعياته الثقافية والأدبية لخلق سياق تعليمي إثرائي، أي من خلال التفاوض بين الطلبة بوصفهم قراءً والنص (لارسن فريمان 1997: 152). ووقع اختيارنا لاختبار هذا التصور على نص شعري قصير (مقطعة)، ينتمي لأقدم اختيارات وصلتنا، أعني المفضليات، وهي المفضلية الثالثة للكلمة العرنى، ويكفل قصرها وضع التصور موضع تحليل عميق، مما يساعدنا على معرفة بعض المشكلات التي قد تنشأ في سياق تعليمية النص، قال:

1	ثَسَائِلُنِي	تَبُو	جُئِمَ	بَن	بَكَر	أَغْزَاءُ	الْعَرَاةُ	أُم	بَهِيمُ
2	هِيَ	الْفَرْسُ	الَّتِي	كَرَّتْ	عَلَيْهِمْ	عَلَيْهَا	الشَّيْخُ	كَالْأَسَدِ	الْكَلِيمُ
3	إِذَا	تَمْضِيهِمْ	عَادَتْ	عَلَيْهِمْ	ثَلَاثُ	وَقَيْدَهَا	الرَّمَاخُ	فَمَا	تَرِيْمُ
4	تُعَادِي	مِنْ	قَوَائِمِهَا	وَلَكِنْ	بَتَحْجِيلِ	كُلُونِ	الصَّرْفِ	عَلَّ بِهِ	بَهِيمُ
5	كُمَيْتُ	غَيْرُ	مُحَلِّقَةٍ						الْأَدِيمُ ³

اختير النص الشعري من شعر الفروسية الجاهلي بناءً على معايير الإطار الأوروبي لتعلم اللغات (A1، A2)،⁴ حيث يتميز بمعجم لغوي وأسلوب بلاغي يعكسان سمات الشعر الجاهلي، مما يمكن الطلبة من التعرف على المفردات والتراكيب المتعلقة بالقوة والبطولة. يساعد النص في تطوير مهارات الفهم والتفسير عبر تحليل الصور الشعرية، ويلائم المستوى من حيث فهم النصوص الثقافية والتاريخية وتعميق التحليل النقدي. يوفر النص فرصة لتعزيز مهارات التحدث والقراءة من خلال مناقشة قيم الفروسية والشجاعة، مما يجعله أداة تعليمية متكاملة تجمع بين اللغة والثقافة. لتطبيق نموذج الكفايات، وضعت معايير وأسئلة تغطي العناصر المرتبطة بالكفايات الأربع الأساسية، مع تحليل استجابات الطلبة وفق واصفات المستوى المتقدم للإطار الأوروبي. بدأ التعليم بتقديم سياق بسيط عن النص والعصر الجاهلي، وعُرضت الأسئلة عبر شرائح وعُززت بتوثيق الاستجابات لتحليلها بفعالية.

جمع الاستجابات وتحليلها

تتعلق فكرة جمع الاستجابات بقضية التلقي وأفق توقعات القارئ غير العربي للنص،⁵ وفكرة الأفق هذه تجعلنا أمام عدد من الاستجابات التي يمكن عدها مناسبة أو ملائمة (صحيحة) بدرجة ما للنص، في مقابل

² انظر على سبيل المثال: عمر مصطفى عبد الله بساطي: "أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية"، مجلة جامعة أفريقيا العالمية- معهد اللغة العربية، العدد 20، عام 2016م، ص ص 123-148. وأيضاً، د. سيد السايح، د. عبد الرحيم عباس: "النصوص الأدبية مفهومها وأنواعها ومعايير اختيارها وأهداف تدريسها لدى غير الناطقين بالعربية"، مجلة العلوم التربوية بقنا، عدد 36، أغسطس 2018م.

³ المفضل الضبي: *المفضليات*، تحقيق وشرح: أحمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف - القاهرة، ط 6، بدون تاريخ، ص ص 21، 22.

⁴ الإطار المرجعي الأوروبي لتعلم اللغات، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، طباعة المجلس الأوروبي، بالتعاون مع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ط 2020م. ص 130-131.

⁵ حول نظرية التلقي في النقد الأدبي، انظر:

- روبرت هولب: *نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية*، ترجمة: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر - سورية، ط 1-1992م.
- ستالي فيش: *هل يوجد نص في هذا الفصل؟ سلطة الجماعات المفسرة*، ترجمة: أحمد الشيمي، المجلس القومي للترجمة، ط 1، 2004م.
- هانز روبرت يوس: *جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي*، ترجمة: رشيد بنحو، المشروع القومي للترجمة - مصر، ط 2004م.

التي لا تعد كذلك، بمعنى آخر، لا يوجد في ميدان التلقي الأدبي هنا إجابة واحدة توصف بالصحة بل هناك أفق أو عدد من الاستجابات أو التفسيرات التي تدخل ضمن أفق النص ومعناه ويحتملها ويرشحها وأخرى لا يحتملها ولا يرشحها، فنحن لا نبحث عن أخطاء نحوية وتركيبية أو إملائية أو صوتية... إلخ ذات مستوى معياري وقواعدي، بل نبحث فيما يدخل في ما وراء اللغة ومسائل الاستيعاب والتفكير التحليلي. ومن ثم، فحتى غياب الاستجابة هو مؤشر مهم دال على عدم الاستيعاب ونوع الصعوبة ومصدرها.

أولاً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة الألسنية اللغوية"

صيغت أسئلة الكفاءة الألسنية اللغوية لتقييم فهم الطلبة للمفردات الغريبة، وتصنيفها، وتحديد الزمن النحوي المسيطر في النص، وتحليل المؤشرات اللغوية والحقل الدلالي للمفردات. صُنفت استجابات الطلبة بناءً على درجة الصعوبة، مع مقارنة الإجابات الصحيحة والخاطئة وعدد الذين لم يجيبوا. وقدم الجدول بيانات تسهم في تحليل أنماط تفكير الطلبة ومستويات أدائهم بدقة وشمولية.

وصف السؤال	الكفاءة	نوع الصعوبة	الاستجابات المناسبة	غير المناسبة	غياب الاستجابة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما معنى المفردات (ترميم، بهيم، غراء)	تعرف المفردات الغريبة وغير الشائعة في النص.	عالية	4	10	6	20%
ما نوع المفردات في النص	تحديد سجل المفردات ونوعها، وتصنيفها العام.	متوسطة إلى عالية	8	8	4	40%
ما الزمن النحوي المسيطر على النص	تحديد الزمن المسيطر (مثل الماضي أو الحاضر).	متوسطة	10	6	4	50%
ما المؤشرات الدالة على نوع النص الأدبي	التعرف على مؤشرات كونه نصاً شعرياً (مثل الوزن، القافية، الصور البلاغية).	متوسطة	12	6	2	60%
ما الحقل اللغوي للمفردات	التعرف على المجال الدلالي الذي تدور فيه المفردات (مثل الخيل، الحرب).	متوسطة	14	4	2	70%

كشف تحليل الجدول عن صعوبة لدى الطلبة في فهم المفردات الغريبة في النص، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة 20%. قدم بعض الطلبة إجابات ملائمة مثل: "ترميم: تتحرك ببطء"، و"بهم: خيل بلا علامات"، مما يعكس قدرتهم على ربط المفردات بالسياق الشعري. في المقابل، ظهرت إجابات غير مناسبة مثل: "ترميم: ترقص"، و"غراء: مادة لاصقة"، مما يعكس انتخاب معنى معجمي غير ملائم وضعف الاطلاع على المفردات التراثية. تشير هذه النتائج إلى حاجة الطلبة لتعزيز الكفاءة المعجمية وتطوير إستراتيجيات لتخمين المعاني من السياق، وهو تحدٍ شائع وفق معايير المستوى المتقدم للإطار الأوروبي لتعلم اللغات.

يمثل السؤال الثاني مكون تحديد نوعية المفردات، وبلغت نسبة الاستجابات المناسبة 40%. ورغم تحسنها عن النسبة السابقة، إلا أنها تعكس تحديات في التمييز بين المفردات التراثية والفصيحة والأنواع الأخرى، مما يشير إلى ضعف في مهارة التعرف على الطابع اللغوي للكلمات. تضمنت

الاستجابات المناسبة: "المفردات تراثية وفصيحة لأنها تنتمي للغة الشعر العربي القديم"، و"تراثية لأنها تعبر عن الفروسية"، مما يدل على فهم للسياق التراثي وربط العناصر بأسلوب الكتابة الشعري. أما الاستجابات غير المناسبة مثل: "حديثاً لأن الشاعر يذكر الألوان"، و"شعبية لأن فيها كلمات بسيطة"، فتعكس تأويلاً سطحياً يعتمد على معايير ظاهرية متجاهلة للعمق اللغوي والتاريخي للنص.

يتعلق السؤال الثالث بفهم الزمن النحوي المسيطر على النص، وبلغت نسبة الاستجابات المناسبة 50%. تعكس هذه النتيجة كفاءة متوسطة لدى الطلبة في تحديد الزمن بناءً على السياق، مع فجوات في فهم العلاقات الزمنية المعقدة في النصوص الشعرية القديمة. تضمنت الاستجابات المناسبة: "الماضي لأن الشاعر يروي أحداثاً انتهت"، و"الماضي واضح من استخدام أفعال مثل (كرت، تمضي)"، مما يظهر فهماً جيداً للسرد بناءً على التحليل اللغوي. أما الاستجابات غير المناسبة مثل: "الحاضر لأن النص يتحدث عن أشياء في الوقت الحالي"، و"المستقبل لأن النص يشير إلى توقعات"، فتشير إلى فهم ناقص لطبيعة السرد الشعري القديم، الذي يعتمد غالباً على صيغة الماضي بأسلوب تصويري.

تقدم لنا الاستجابات على السؤال الرابع المتعلق بالتعرف على المؤشرات الأدبية بيانات دالة على فهم معقول واستيعاب لنوعية / جنس النص، إذ بلغت 60%، مما يشير إلى أن غالبية الطلبة يمتلكون كفاءة جيدة في تحديد العناصر الأدبية المميزة للنصوص الشعرية، مثل الشكل الخارجي والقوافي والصور البلاغية. ومع ذلك، فإن نسبة الاستجابات غير المناسبة (30%) تعكس تحديات واضحة في فهم وتحليل الجوانب الأدبية بعمق، مثل الصور المجازية والرموز، وهي مهارات ضرورية لتحقيق تقدم ملحوظ في المستوى الأدبي ضمن معايير الإطار الأوروبي لتعلم اللغات. تضمنت الاستجابات المناسبة: "من مثل: النص شعري، من خلال توزيع الكلام، ولنص شعري؛ لأن فيه قافية (بهيم/كليم)، و"الصور البلاغية مثل: الشيخ كالأسد الكليم، تظهر الطبيعة الشعرية. وتعكس هذه الاستجابات وعياً قوياً بالبنية الشعرية، حيث أظهر الطلبة قدرة على التعرف على العناصر الشكلية والقافية وبعض الصور البلاغية التي تعزز من الهوية الشعرية للنص. من جانب آخر، لا شك أن الاستجابات غير المناسبة "تنم عن صعوبة لدى بعض الطلبة في التفريق بين النصوص الشعرية والنثرية، ويظهر في مثل هذه الاستجابات "النص نص تعليمي لأن فيه معلومات عن الفرس"، و"هذا النص نثري لأن فيه وصفاً دقيقاً".

قدم الطلبة أداءً مميزاً في السؤال الخامس المتعلق بالحقل اللغوي للمفردات، حيث بلغت نسبة الاستجابات المناسبة 70%. يعكس ذلك قدرة جيدة على ربط المفردات بالمجالات الدلالية، مثل الفروسية والحرب، كما في استجابات مثل: "الحقل الدلالي يدور حول الفروسية والخيل لأنه يذكر الفرس وأوصافها"، و"الحقل الحربي واضح بذكر الرماح". ومع ذلك، ظهرت استجابات غير دقيقة بنسبة 20%، مثل: "الحقل مرتبط بالطبيعة لأن بهيم يعني الظلام"، و"الحقل اجتماعي لأن فيه ذكر الشيخ والقبيلة"، ما يشير إلى ضعف في التمييز بين السياقات. كما أن نسبة 10% لم يقدموا أي استجابة، مما يعكس فجوة في التفاعل مع النصوص التي تتطلب تحليلاً دلاليًا معمقاً.

ثانياً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة الموسوعية"

يقدم الجدول التالي تحليلاً لاستجابات الطلبة فيما يتعلق بفهمهم للنص الأدبي وتفاعلهم مع السياق اللغوي والثقافي للنص. ولقد صيغت الأسئلة الخمسة لقياس قدرة الطلبة على الإفادة من افتراضاتهم المسبقة ومخزونهم المعرفي حول بيئة النص ومفرداته، بالإضافة إلى مدى فهمهم للعلاقات بين العناصر المختلفة للنص كالسياق، الغرض، والدلالات الحافة ببعض العبارات.

وصف السؤال	الكفاءة	نوع الصعوبة	مناسبة استجابة مناسبة	غير مناسبة استجابة	غياب الاستجابة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما موضوع النص وعلاقته ببيئة الشاعر؟	تحديد موضوع النص وعلاقته ببيئة الشاعر؟	متوسطة	8	7	5	40%
ما النبذة السائدة في النص وما غرض المتكلم من النص؟	تحليل نبذة النص والغرض من كلام المتكلم	عالية	6	10	4	30%
ما السياق المتوقع لهذا النص؟	استنتاج السياق الذي قيل فيه النص	عالية	5	9	6	25%
ما معنى العبارات الآتية...؟	تفسير بعض الجمل	عالية جدًا	4	10	6	20%
ما المغزى من الإشارة إلى بني جشم؟	تحليل البعد الإشاري والمرجعي	متوسطة	9	7	4	45%

تعكس النتائج الخاصة بالاستجابة المناسبة لموضوع النص وعلاقته ببيئة الشاعر تحديات في استيعاب السياق العام للنصوص التراثية، حيث بلغت نسبة الطلبة الذين استجابوا بشكل مناسب 40%. يظهر ذلك نقصاً في قدرة الطلبة على فهم الخلفية الثقافية والاجتماعية للنصوص، وهو عنصر حيوي لتطوير مهارات القراءة التحليلية المتقدمة. من الأمثلة المناسبة: "النص يتحدث عن الفروسية ووصف الخيل، وهو موضوع شائع في الشعر العربي القديم المرتبط بحياة البدو"، و"يتناول النص بيئة القبائل العربية التي تعتمد على الخيل في الحروب والسفر". هذه الإجابات تعكس فهماً موسوعياً، ولكن الاستجابات غير المناسبة كشفت عن ضعف في استيعاب السياق الأدبي، مثل: "النص يتحدث عن الحياة اليومية للناس في المدن"، و"موضوع النص هو الطبيعة لأن هناك إشارات إلى الظلام واللون"، مما يشير إلى تأويل سطحي للنصوص.

تحليل النبذة والغرض في النصوص الشعرية يمثل تحدياً كبيراً بالنسبة للطلاب، حيث أظهرت النتائج أن نسبة الإجابات المناسبة كانت 30% فقط، مما يشير إلى صعوبة الطلبة في فهم المعاني الضمنية وتحديد الأهداف البلاغية للنصوص الأدبية. المهارة في تحديد النبذة والغرض تتطلب وعياً موسوعياً يتضمن الفهم العميق للبلاغة والتقاليد الشعرية. فمن الإجابات المناسبة: "النبذة تعكس الفخر والغرض هو إظهار قوة الشيخ وفرسه في مواجهة الأعداء"، "النص يظهر الاعتزاز بالتراث القبلي من خلال وصف الشجاعة والفرس". هذه الإجابات تظهر قدرة بعض الطلبة على التقاط المعاني الضمنية وفهم الأهداف التداولية مثل الفخر بالقدرة القتالية والشجاعة، وفهم الرمزية المرتبطة بالفرس في الثقافة البدوية. وهناك إجابات غير مناسبة: "النبذة حزينة والغرض هو التعبير عن فقدان شيء مهم"، "الغرض هو الحديث عن الطبيعة والجمال فقط". هذه الإجابات تكشف عن صعوبة في تحديد الغرض الحقيقي للنص، حيث ارتكز الطلبة على عناصر سطحية أو تفسيرات غير دقيقة، مثل الخلط بين النصوص التي تعبر عن الفخر القبلي والنصوص التي تتعلق بالحنن أو الطبيعة.

من جهة أخرى، تشير النتائج المتعلقة بكفاءة استنتاج السياق التاريخي للنصوص إلى أن 25% فقط من الطلبة استجابوا بشكل مناسب، وهو ما يعكس ضعفاً في قدرة الطلبة على ربط النصوص الأدبية بالسياقات التاريخية والاجتماعية التي نشأت فيها. إن فهم السياق التاريخي للنصوص يتطلب معرفة موسوعية بأحداث وفترات تاريخية محددة، مثل الحروب القبلية وعصر الفروسية، وهي موضوعات مركزية في الأدب العربي القديم. يعكس هذا العجز في القدرة على تحديد السياق التاريخي نقصاً في المعرفة الخلفية التي يحتاجها الطلبة لتفسير النصوص بشكل دقيق.

إجابات مناسبة:

- "السياق هو عصر الفروسية والحروب القبلية، حيث كانت الخيل رمزاً للقوة والسيطرة".
- "النص يعكس فترة ازدهار الشعر الجاهلي الذي يركز على الفخر والشجاعة".

هذه الإجابات تدل على قدرة الطلبة على تحديد السياق التاريخي للنص، حيث ارتبطت الفروسية والقوة والسيطرة بالحروب القبلية في العصر الجاهلي، الذي كان فيه الشعر سمة رئيسية للتعبير عن الفخر والشجاعة.

إجابات غير مناسبة:

- "السياق هو عصر حديث حيث تتحدث النصوص عن الفروسية كهواية".
- "النص ربما كتب لوصف مسابقة خيل في بيئة حضرية".

تكشف هذه الاستجابات عن نقص في القدرة على تحديد الإطار الزمني أو فهم السياقات التاريخية للنصوص الأدبية. على سبيل المثال، ربط النص بعصر حديث أو بيئة حضرية يعكس فهماً قاصراً للسياق الذي يعبر عن حياة بدوية وقيم مجتمعية تاريخية.

يلاحظ انخفاض حاد في الكفاءة الخاصة بتفسير العبارات أو مغزى الجمل، حيث أظهرت نتائج التحليل أن 20% فقط من الطلبة تمكنوا من تقديم تفسير مناسب للجمل، مما يدل على وجود تحديات كبيرة في فهم مغزى الجمل في النصوص الشعرية. هذه النسبة المنخفضة تشير إلى نقص في القدرة على استيعاب الظلال العميقة التي تشكل جزءاً أساسياً من الأدب العربي القديم. تمكن الطلبة من تفسير عبارة "الشيخ كالأسد الكليم"، حيث قالوا إنها "تعني أنه قوي وشجاع رغم وجود جراح أو آلام في قلبه". ربطوا التشبيه بين الشيخ والأسد الكليم بقوة العزيمة والشجاعة، رغم ما قد يعانيه من ألم أو فقدان. لكن استجابة غير مناسبة كانت: "الشيخ كالأسد الكليم تعني أنه كبير في السن ولكنه حكيم". أما بالنسبة للعبارة الثانية "إذا تمضيهم عادت عليهم"، فكانت الاستجابات غير مناسبة: "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود إلى مكانها بعد أن تركت"، "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود إلى أصحابها بعد المعركة، وهي رمزية للوفاء والارتباط القوي بالفرسان"، "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود المعركة بعد الفرار"، "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود لأصحابها". تُظهر هذه الإجابات تفسيرات سطحية وغير دقيقة، حيث يتم تفسير "الشيخ" ككبير السن والحكمة بدلاً من القوة والشجاعة، كما يتم تفسير عودة الفرس بشكل حرفي دون الالتفات إلى معاني الوفاء والرمزية في النص. تحليل كفاءة "معرفة الأسماء والإشارات القبلية" يكشف عن نتائج متنوعة تظهر الفجوة المعرفية لدى الطلبة في فهم الأبعاد الثقافية والتاريخية التي يركز عليها النص. بلغت نسبة الاستجابات المناسبة 45%، وهي النسبة الأعلى بين الكفاءات التي تم تحليلها، إلا أنها لا تزال تكشف عن نقص في الوعي الثقافي المتعلق بالقبائل العربية القديمة. الإجابات المناسبة التي قدمها بعض الطلبة كانت مثل: "بنو جشم بن بكر تشير إلى قبيلة معروفة في التراث العربي، وهي إشارة إلى العداء القبلي" و"الإشارة إلى بني جشم تظهر العلاقة بين الشعر والهجاء القبلي"، حيث أظهر الطلبة قدرة على ربط الأسماء القبلية بسياقها التاريخي والاجتماعي. ومع ذلك، كشفت بعض الإجابات غير المناسبة عن ضعف في فهم هذا السياق، مثل: "بنو جشم بن بكر هم أصدقاء للشاعر" و"الإشارة إلى بني جشم تتعلق بوصف نوع من الخيل"، مما يبرز ضرورة تعميق المعرفة القبلية والاجتماعية لتفسير النصوص التراثية بشكل دقيق.

ثالثاً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة المنطقية"

يسعى الجدول الآتي إلى تقديم تحليل تفصيلي لاستجابات الطلبة ومدى نجاحهم في تحقيق بعض مكونات الكفاءة المنطقية، والتي تتمثل في قدراتهم على ربط الأفكار بين أجزاء النص، واستخراج المعلومات الوصفية من النص، وإدراك التسلسل الفكري والتتابع العقلي في النص، والتركيز على تفسير العلاقات الضمنية داخل النص.

وصف السؤال	الكفاءة	نوع الصعوبة	نسبة مناسبة استجابة	غير مناسبة استجابة	غياب الاستجابة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما علاقة البيت الأول بالثاني؟	فهم العلاقة بين البيتين الأول والثاني في النص	متوسطة	8	7	5	40%
ما دلالة الاستدراك في البيت الخامس؟	تفسير معنى الاستدراك في البيت الخامس	عالية	6	9	5	30%
كيف وصف الفرس في النص؟	تحديد الجمل ولمفردات الوصفية	متوسطة	10	6	4	50%
هل هناك ترابط منطقي وتتابع عقلي؟	تحليل الترابط المنطقي في النص	عالية	7	8	5	35%
ما العلاقة بين الفرس والمتكلم	تفسير العلاقة بين الفرس والمتكلم في النص	عالية	5	10	5	25%

تباينت استجابات الطلبة في تحديد العلاقة بين البيتين الأول والثاني؛ حيث تمكن 40% منهم من تقديم إجابات مناسبة تعكس فهماً جيداً للسياق النصي والترابط البلاغي. أدرك هؤلاء الطلبة الطبيعة الحوارية للنص، كما يتضح من إجابات مثل "يقدم البيت الأول تساؤلاً حول نوع الفرس، بينما يرد البيت الثاني بوصفها بأنها قوية وشجاعة"، و"البيت الأول يشير إلى الغموض حول طبيعة الفرس، والثاني يبرز صفاتها التي تؤهلها للمواجهة". في المقابل، كشفت الاستجابات غير المناسبة صعوبة لدى بعض الطلبة في استيعاب العلاقة المنطقية بين الأبيات، مثل "البيت الأول يتحدث عن الخيل بشكل عام، والبيت الثاني يصف جمالها فقط"، مما يعكس تعاملًا سطحيًا مع النصوص دون ربطها بالسياق العام.

يمثل الاستدراك في البيت الخامس عنصرًا دقيقًا دالا على الترابط، وقد أظهرت نتائجه أن 30% فقط من الطلبة قدموا إجابات مناسبة، مما يعكس تحديًا في فهم هذا الأسلوب. تضمنت الإجابات المناسبة إدراك التناقض أو الإضافة البلاغية مثل: "الاستدراك في البيت الخامس يوضح الفرق بين فرس محمّلة بأعباء الحرب وفرس أخرى قوية ولكنها غير محملة"، ما يدل على وعي بالتحويلات البلاغية في النص. ومن جهة أخرى، ركزت الإجابات غير المناسبة على تأويلات سطحية مثل "الاستدراك يعبر عن تغيير في الوصف من حيث التركيز على لون الخيل بدلًا من قوتها"، مما يشير إلى قلة فهم السياق البلاغي. تفاوتت أيضًا استجابات الطلبة بشأن أوصاف الفرس في النص، إذ أظهر نصفهم (50%) قدرة على استيعاب الصفات المادية والمعنوية التي قدمها الشاعر، بينما عانى النصف الآخر من ضعف في ربط الأوصاف بالسياق البلاغي. فالإجابات المناسبة عكست فهماً عميقاً للعناصر الشعرية، ومن أبرزها "وصف الفرس بالقوة والسرعة"، "تميزت الفرس بقدرتها على الهجوم"، وأظهرت الإجابات غير المناسبة محدودية في إدراك الجوهر الشعري للأوصاف. ومن ذلك: "وصفت الفرس بأنها هادئة،" والأوصاف ركزت فقط على الجمال.

اختلفت ردود الطلبة بشأن تحديد الترابط المنطقي والتتابع العقلي في النص، حيث نجح 35% فقط منهم في إدراك انسجام الأفكار وتسلسلها. بعض الطلبة أظهروا فهماً واضحاً لتتابع النص الشعري، مؤكدين على أن الأبيات تتطور من استفسار بني جشم عن الفرس إلى وصف قوتها وشجاعتها، ثم الانتقال إلى الحديث عن عودتها بعد المعركة. على سبيل المثال، أشار أحدهم إلى أن "النص يبرز تطوراً من سؤال بني جشم عن الفرس، إلى وصفها بالقوة والشجاعة، وصولاً إلى الحديث عن عودتها بعد المعركة". بينما قال آخر: "يتبع النص ترتيباً واضحاً للأفكار، بدءاً من الاستفسار عن الفرس وانتهاءً بإبراز شجاعتها". على الجانب الآخر، عجز بعض الطلبة عن إدراك هذا التتابع، معتبرين أن النص يقتصر إلى منطقية واضحة. عبر أحدهم عن ذلك بقوله: "النص يقتصر إلى منطقية الأحداث لأنه ينتقل من الحديث عن الفرس إلى وصف الصراع". في حين ذكر آخر: "يحدث تشويش بين وصف الفرس والصراع، مما يفقد النص تتابعه".

وتعكس استجابات الطلبة تبايناً ملحوظاً في تفسير العلاقة بين الفرس والمتكلم في النص، حيث استطاع 25% فقط تقديم إجابات مناسبة. أظهرت هذه الإجابات فهماً معقولاً للدلالات الرمزية التي تربط المتكلم بفرسه، مثل قول أحدهم: "العلاقة بين الفرس والمتكلم هي علاقة تكاملية، حيث يُظهر المتكلم فخره بفرسه التي تمثل قوته وشجاعته". وآخر أشار إلى أن: "الفرس هي أكثر من مجرد حيوان بالنسبة للمتكلم، فهي تمثل القوة والشجاعة التي يعبر عنها في المعركة". هذه الردود تعكس استيعاباً للأبعاد الرمزية والتمثيلية للنص. بينما قدم آخرون استجابات غير مناسبة تُظهر ضعفاً في فهم العلاقة العاطفية والرمزية بين الفرس والمتكلم. فقد ذكر بعضهم أن "العلاقة بين الفرس والمتكلم هي علاقة محايدة، حيث لا يوجد رابط عاطفي بينهما". أو أن "الفرس مجرد أداة للمتكلم في المعركة وليست جزءاً من ذاته". مثل هذه الردود تُظهر نقصاً في إدراك الأبعاد النفسية والثقافية للنصوص الشعرية.

رابعاً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية"

ضمن هذا المستوى، أعدنا مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى تقييم الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية لقياس مدى قدرة الطلبة على التعامل مع النص وتحليله. تتضمن هذه الكفاءة مهارات متعددة منها تحليل القيم الثقافية، تفسير المعاني الضمنية، فهم الصور البلاغية...

وصف السؤال	الكفاءة	نسبة الصعوبة	نسبة استجابة مناسبة	نسبة استجابة غير مناسبة	نسبة استجابة خاطئة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما الذي تعكسه هذه الأبيات عن قيم الجاهليين المتعلقة بالخيال والشجاعة؟	تحليل القيم الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالخيال والشجاعة في النص.	متوسطة	10	7	3	50%
ماذا نفهم من قوله: 'وَقَيَّدَهَا الرِّمَاحُ فَمَا تَرِيمُ'؟	تفسير المعاني الضمنية والدلالات البلاغية في هذا السطر.	عالية	8	9	3	40%
ماذا يقصد الشاعر بقوله: 'ثَلَاثٌ بِتَحْجِيلٍ فِي الْبَيْتِ الرَّابِعِ'؟	فهم الألفاظ والصور البلاغية المتعلقة بوصف الفرس.	متوسطة	7	10	3	35%
ما الصورة الشعرية في 'كُلُّونَ الصَّرْفِ عَلَّ بِهِ الْأَدِيمُ'؟	تحليل الصورة الشعرية ومدى تأثيرها في النص.	عالية	6	11	3	30%
ضع عنواناً دالاً على النص؟	اختيار عنوان يلخص محتوى النص وموضوعه الأساسي.	متوسطة	9	8	3	45%

عند تحليل استجابات الطلبة، يظهر أن نسبة الصعوبة تكمن في قدرة الطلبة على تقديم إجابات مناسبة وليست في الأسئلة نفسها. فقد تباينت استجابات الطلبة بشكل كبير بين الاستجابات المناسبة وغير المناسبة، مما يعكس تحديات كبيرة في الفهم والتفسير. الأسئلة التي تتطلب تفسيراً عميقاً للصور الشعرية أو المعاني البلاغية مثل "ماذا نفهم من قوله: 'وَقَيَّدَهَا الرِّمَاحُ فَمَا تَرِيمُ'؟" و"ما الصورة الشعرية في 'كُلُّونَ الصَّرْفِ عَلَّ بِهِ الْأَدِيمُ'؟"، كانت أكثر صعوبة على الطلبة. حيث أظهرت النتائج أن حوالي 30-40% فقط من الطلبة قدموا إجابات مناسبة على هذه الأسئلة، مما يشير إلى أن هناك صعوبة ملحوظة في فهم البلاغة الشعرية المعقدة. على سبيل المثال، عندما طُلب تفسير عبارة "وَقَيَّدَهَا الرِّمَاحُ فَمَا تَرِيمُ"، أجاب بعض الطلبة بشكل غير مناسب بأن "الفرس لا تتحرك بسبب الجروح"، بينما كان التفسير الصحيح يتعلق بكيفية التصاق الرماح بالفرس ومنعها من التراجع في المعركة.

أما بالنسبة للأسئلة التي كانت أقل تعقيداً مثل "ما الذي تعكسه هذه الأبيات عن قيم الجاهليين المتعلقة بالخيل والشجاعة؟"، فقد أظهرت النتائج تحسناً أكبر في استجابات الطلبة، حيث بلغت نسبة الاستجابات المناسبة حوالي 50%. على سبيل المثال، قال أحد الطلبة: "الفرس تمثل رمزاً للشجاعة والمجد في المعركة، حيث كان الجاهليون يقدسون الفروسية باعتبارها رمزاً للبطولة". بينما كانت بعض الاستجابات غير المناسبة تتعلق بمفاهيم سطحية مثل "الفرس مجرد حيوان يركبونه في الحروب" مما يعكس نقصاً في الفهم العميق للرمزية في النصوص الجاهلية.

التباين بين الاستجابات المناسبة وغير المناسبة يظهر بوضوح في الأسئلة التي تتطلب تفسيراً دقيقاً للصور البلاغية أو الكلمات مثل "ثلاث بتحجيل" في البيت الرابع و"كلون الصّرف علّ به الأديم". في حالة تفسير "ثلاث بتحجيل"، أظهر 35% من الطلبة فقط استجابة مناسبة، حيث قدم بعضهم تفسيراً صحيحاً يشير إلى أن "التحجيل" يعبر عن علامات خاصة على الفرس، بينما كانت الإجابات الأخرى غير دقيقة، حيث قال بعض الطلبة: "التحجيل يعني أن الفرس كانت ترتدي ملابس خاصة". كما كانت الإجابات على الصورة الشعرية "كلون الصّرف علّ به الأديم" متباينة بشكل أكبر، حيث قدم الطلبة تفسيرات غير دقيقة كـ "الفرس لونها أسود"، بينما كان التفسير الأدق يشير إلى الصورة الشعرية التي تربط الفرس بالدماء والقتال.

الاستجابات المناسبة عادة ما كانت تظهر عندما كان السؤال يتطلب تفسيرات مباشرة وصريحة تتعلق بالقيم الثقافية أو النصوص الظاهرة. على سبيل المثال، في سؤال "ضع عنواناً دالاً على النص؟"، استجاب حوالي 45% من الطلبة بشكل مناسب، حيث اقترح بعضهم عناوين تعكس القيم الرئيسية للنص مثل "شجاعة الفرس في المعركة". هذا يظهر أن الطلبة كانوا قادرين على استيعاب النقاط الرئيسية للنص وتقديم إجابات منطقية تتماشى مع الموضوع الأساسي، مما يعكس قدرة نسبية على الفهم الموضوعي للنصوص الأدبية.

أما الاستجابات غير المناسبة، فقد ارتفعت بشكل ملحوظ في الأسئلة التي تتطلب تفسيراً بلاغياً أو تحليلاً ثقافياً عميقاً. على سبيل المثال، في سؤال "ماذا يقصد الشاعر بقوله: ثلاث بتحجيل؟"، قدم عدد كبير من الطلبة استجابات غير دقيقة، حيث تحدثوا عن "الفرس التي ترتدي نوعاً من الزينة" أو "الفرس التي تحمل علامات على جسدها" دون تقديم التفسير الصحيح المتعلق بمعاني الصور الشعرية في النص. هذا يعكس نقصاً في الفهم التفصيلي للصور البلاغية وفشلاً في الربط بين الكلمات والرمزية الثقافية التي تحملها.

يمكن القول - من خلال تحليل استجابات الطلبة - إن التحدي الأكبر كان في فهم البلاغة الشعرية والمعاني الضمنية في الأبيات. يشير ذلك إلى أن الطلبة بحاجة إلى مزيد من التدريب على تحليل الصور الشعرية وفهم المعاني الدلالية في النصوص الأدبية. كما يظهر أن الطلبة يواجهون صعوبة في فهم التفاصيل البلاغية التي تتطلب خبرة أعمق في الأدب العربي القديم. بناءً على هذه النتائج، من الضروري تعزيز تدريب الطلبة على كيفية التفاعل مع النصوص الشعرية وتحليل الصور البلاغية والرمزية بشكل دقيق وشامل، بما في ذلك فهم المعاني الثقافية والنفسية التي قد تكون خلف الكلمات.

النتائج والتوصيات

في هذا التحليل الشامل، تم تقسيم استجابات الطلبة إلى عدة جوانب تتعلق بالكفاءة الألسنية اللغوية والموسوعية والمنطقية، حيث أظهر الطلبة مستويات متفاوتة من الفهم في كل جانب. وقد لوحظ أن معظم الطلبة يواجهون تحديات في فهم المفردات التراثية والتمييز بينها، وهو ما ينعكس في نسبة الاستجابات المناسبة التي كانت منخفضة خاصة في الأسئلة المتعلقة بالمفردات الغريبة. بالمقابل، كانت استجابات الطلبة بخصوص الحقل اللغوي والمؤشرات الأدبية أفضل نسبياً، حيث سجلت نسب أعلى في التعرف على المجالات الدلالية والتفرقة بين النصوص الأدبية والشعرية، مما يشير إلى فهم أعمق للغة الأدب. ومع ذلك، أظهرت بعض الاستجابات ضعفاً في التفسير الأدبي الدقيق، مثل التفسير غير الصحيح للعبارة المجازية. على مستوى الكفاءة الموسوعية، أظهرت النتائج فجوات في قدرة الطلبة على ربط النصوص بسياقاتها الثقافية والتاريخية، بما في ذلك الفهم المحدود للبيئة التي نشأت فيها النصوص الشعرية. على

الرغم من أن بعض الطلبة أظهروا قدرة على ربط النصوص بالثقافة البدوية والفروسية، فإن التفسيرات كانت سطحية في العديد من الحالات. من جهة أخرى، كانت نسبة الاستجابات المناسبة في الكفاءة المنطقية أقل، حيث واجه الطلبة صعوبة في تحديد الروابط المنطقية بين الأبيات وفهم العلاقات الضمنية، وهو ما يشير إلى وجود تحديات في إدراك التسلسل الفكري للنصوص.

تعكس الاستجابات اجمالاً وجود تفاوت ملحوظ في مستويات الفهم والتحليل بين الطلبة، مما يدل على أهمية تعزيز التعليم الذي يشمل التحليل العميق للمفردات الأدبية، فهم السياقات الثقافية والتاريخية، وتنمية القدرة على التفكير المنطقي والربط بين أجزاء النصوص. ويخلص البحث إلى عدد من المقترحات منها:

- تعزيز فهم المفردات من خلال السياق: يمكن استخدام أمثلة عملية وربط المفردات بمواضعها في النصوص الأخرى لمساعدة الطلبة على فهم المفردات بشكل أعمق.
- ربط النص بالسياق الثقافي: توضيح الرموز الثقافية والتقاليد الاجتماعية من خلال الشرح المبسط واستخدام المواد المرئية مثل الصور والفيديوهات.
- تطوير التفكير النقدي: تشجيع الطلبة على التفكير في التسلسل المنطقي والترابط بين الأبيات من خلال مناقشات تفاعلية وتمارين تحليلية.
- تقديم أمثلة على الاستعارات: يمكن استخدام أمثلة من الشعر المعاصر أو حتى من ثقافتهم الخاصة لتوضيح مفهوم الاستعارة والمجاز.

هذا النموذج يمكن أن يساعد في تحسين تعليم الشعر العربي للناطقين بغير العربية من خلال تقديم تحليل منهجي للصعوبات وتوفير حلول تعليمية عملية.

تشير التوصيات المستخلصة من البحث إلى أهمية تطوير إستراتيجيات تعليمية متكاملة تأخذ في الاعتبار التحديات التي يواجهها الطلبة غير الناطقين بالعربية. من خلال تعزيز فهم المفردات، ربط النص بالسياق الثقافي، تطوير التفكير النقدي، وتقديم أمثلة واضحة على الاستعارات، يمكن تحسين تعليم الشعر العربي لهؤلاء الطلبة.

ختاماً، يساهم هذا البحث في تقديم إطار عملي يمكن أن يكون دليلاً للممارسين في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، مما يساعد في التغلب على الصعوبات التعليمية وتعزيز فهم النصوص الشعرية العربية للناطقين بغير العربية. كما يمكن أن يكون نقطة انطلاق لأبحاث مستقبلية تستكشف تطبيقات جديدة لنظرية كيربرات أوريكيوني في سياقات تعليمية مختلفة، مما يوسع من نطاق الفهم والتعليم للغة العربية وأدبها العريق.

المراجع

- الإطار المرجعي الأوروبي لتعلم اللغات. 2020. ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، طباعة المجلس الأوروبي بالتعاون مع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ط 2020م.
- أوريكيوني، كاترين كيربرات. 2008. المضمرة. ترجمة: ريتا خاطر. بيروت: مركز دراسات الوحدة، المنظمة العربية للترجمة، ط1.
- الدليمي، عبد القادر جبار. 2016. "إشكالية تلقي الأدب لغير الناطقين باللغة العربية"، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص ص 93-110.
- ديفيس، آلن، الدر، كاترين. 2016. المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة: ماجد الحمد، حسين عبيدات. الرياض: دار جامعة الملك سعود، ط1.

- زفري، ساندريين. 2018. *اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي*. ترجمة: سعد محمد القحطاني. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، ط1.
- السايج، سيد، عباس، عبد الرحيم. 2018. "النصوص الأدبية مفهوماً وأنواعها ومعايير اختيارها وأهداف تدريسها لدى غير الناطقين بالعربية". *مجلة العلوم التربوية بقنا*، عدد 36، ص ص 74-89.
- العشيرى، محمود. 2020. "من الكفايات اللغوية إلى الكفايات الأدبية في تحديات تدريس النص الأدبي للناطقين بغير العربية". *مجلة التواصل اللساني*. مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، ص ص 83-126.
- عمر مصطفى عبد الله بساطي. 2016. "أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية". *مجلة جامعة أفريقيا العالمية*. معهد اللغة العربية، العدد 20.
- فريمان، دايان لارسن. 1997. *أساليب ومبادئ في تدريس اللغة*. ترجمة: عائشة موسى السعيد، مراجعة: د. محمود صالح. الرياض: نشر جامعة الملك سعود.
- فيش، ستالي. 2004. *هل يوجد نص في هذا الفصل؟ سلطة الجماعات المفسرة*. ترجمة: أحمد الشيمي. القاهرة: المجلس القومي للترجمة، ط1.
- المفضل الضبي. د.ت. *المفضليات، تحقيق وشرح: أحمد شاكر وعبد السلام هارون*. القاهرة: دار المعارف، ط6.
- هانز روبرت ياكوس. 2004. *جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي*. ترجمة: رشيد بنحدو. القاهرة: المشروع القومي للترجمة - مصر، ط1.
- هولب، روبرت. 1992. *نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية*. ترجمة: رعد عبد الجليل جواد. سورية: دار الحوار للنشر، ط1.