

فاعلية برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن

كوثر عبد المطلب بني يونس^١
تاريخ الاستلام
2024/4/3

أ.د. نصر محمد مقابلة^٢
تاريخ القبول
2024/6/4

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على مدخل التحليل اللغوي في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف التاسع في الأردن؛ ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثان اختباراً مقالياً لقياس أدائهم في مهارات الكتابة التفسيرية (صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والإبداع اللغوي). اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة "بيت يافا" الثانوية الشاملة المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومجمعة، بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بتوجيه القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية على بناء أنشطة وتدرّيات تحاكي مدخل التحليل اللغوي، وتوضح كيفية تطبيقها في الدليل المعد للمعلم.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليمي، مدخل التحليل اللغوي، الكتابة التفسيرية.

^١ جامعة اليرموك

^٢ جامعة اليرموك

The Effectiveness of an Educational Program Based on the Approach of Linguistic Analysis in Improving Expository Writing Skills of Ninth grade Female Students in Jordan

Abstract:

This study aimed to verify the effectiveness of a proposed educational program based on the linguistic analysis approach in improving expository writing skills of the female ninth grade students in Jordan. To achieve this, the researchers prepared an essay exam to measure their performance in expository writing skills (formulating idea, organization, expository text structure, linguistic creativity). The study followed the semi-experimental approach. The study sample consisted of (64) female students from the ninth grade at "Beit Yaffa Mixed Comprehensive Secondary School" which is affiliated with Qasbat Irbid Directorate of Education. The results of the study showed that there were statistically significant differences in improving expository writing skills, individually and in combination, among the performance of individuals in the two study groups in favor of individuals in the experimental group. In light of the results of the study, the researchers recommend directing those responsible for composing Arabic language curricula to build activities and exercises that simulate the linguistic analysis approach, and explain how to apply them in the guide prepared for the teacher.

Keywords: Educational Program, Linguistic Analysis Approach, Expository writing.

المقدمة

يمثل الاتصال نشاطاً إنسانياً مهماً في مجالات الحياة جميعها، وهو من وظائف اللغة التي تُعدُّ نظاماً متكاملًا من الرموز، التي تستخدم للدلالة على المفاهيم، فيتم من خلالها تبادل المعلومات والرسائل والإشارات. فاللغة وعاء للفكر، ويعد إتقان مهاراتها هدفاً أساسياً سامياً يسعى لتحقيقه كل معلم؛ لما لها من دور أساسي في التواصل والتفاهم بين الأفراد، حيث تمكنهم من تبادل أفكارهم ومعارفهم، وإتقان مهارات أي لغة تجعل الفرد عنصراً فاعلاً في المجتمع عند فهمه لثقافة مجتمعه وتقاليده، ودوره في توطيد العلاقات، وتمكنه من مهارات لغة قومه التي تجعله قادراً على تطوير قدراته الشخصية وتحسين علاقاته الاجتماعية والمهنية.

ولقد تميزت اللغة العربية عن غيرها من اللغات فخصائصها الاشتقاقية، والإعرابية، وترادف مفرداتها، التي جعلتها تقوم بوظائف عدة كال تعبير الشفهي والكتابي. وأوضح شحاتة (2012) أن مهارة الكتابة هي الغاية من التعليم، فكل فنون اللغة وفروعها هي وسائل، الهدف منها إتقان التعبير بنوعيه: التعبير الشفهي ويُعنى بمقدرة المتعلمين على الإفصاح بما يجول في أنفسهم، في حين أن التعبير الكتابي يُعنى بتنظيم أفكارهم، وترتيبها دون تعثر، مع مراعاة الأسس السليمة للإملاء، فيعمدون إلى تصوير أفكارهم بأسلوب شيق يجمع بين التأثير والترتيب. والكتابة عملية عقلية منظمة تتم عبر عمليات متسلسلة في البناء، وهي: التخطيط الكتابي، والكتابة الأولى (المسودة)، ومعرفة رد فعل القارئ، والتنقيح، والتقييم، والكتابة المتقدمة، وبعد نهاية تلك العمليات جميعها تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر (عاشور ومقدادي، 2013). وتبرز أهمية الكتابة ودورها في زيادة ألفة المتعلم للمفردات، وقدرته على تكوين الجمل وكتابتها بالشكل الصحيح والمضمون السليم، وهو في الغالب لا يكتب كلمات أو جمل لم يتعرف على معناها من خلال قراءته، فمن خلال الكتابة يصل إلى الفكرة التي يسعى إلى توصيلها للقارئ (مذكور، 2009).

هذا وشكلت مهارة الكتابة حيزاً واسعاً في عقول الباحثين العاملين في مجال مناهج وإستراتيجيات تعليمها، فهي مهارة إنتاج للغة؛ حيث تشترك مع المهارات الأخرى، وتتداخل جوانب متنوعة من اللغة لإيجادها كالجوانب النفسية واللغوية والاتصالية والثقافية (العقيلي، 2009). فهي تعد أداة هامة من أدوات التعلم والثقافة، وعن طريقها يواصل الإنسان التقدم والتطور في العلم والمعرفة؛ لذا مرّت عملية تطور الكتابة بمراحل مختلفة بدأت بمرحلة التصوير المادي من خلال رسم الإنسان للماديات التي تدل عليها، ثم مرحلة التصوير المعنوي والتي تعني الإشارة لبعض المدلولات التي لا صور فيها، ثم مرحلة التصوير الحرفي والتي تعمل على تصوير كل حرف بصورة ترمز إليه، وآخرها مرحلة الحروف الأبجدية حيث حلت محل الصور فأصبح لكل حرف شكله الخاص (فضل الله، 2014).

ولكي يجيد المتعلمون عملية الكتابة بنجاح، لا بد لهم من امتلاك ثلاث مهارات، وهي: الكود، وإمكانية الفهم، والطلاقة، ويقصد بالكود القواعد التي يجب على الطالب أن يلتزم بها أثناء عملية الكتابة، أما إمكانية الفهم فيقصد بها المقدرة على الكتابة بطريقة واضحة قابلة للفهم، بحيث يستطيع المتلقي أن يفهم بشكل صحيح، بينما تعني الطلاقة المقدرة على أداء الكتابة بسرعة؛ إذ يمكن قياس عدد الكلمات التي تتم كتابتها في الدقيقة (كرشلي، 2018).

وتتنوع الأنماط الكتابية تبعاً لمعيار التصنيف، فقد صنفها عبد الباري (2010) حسب الغرض منها، فمنها الكتابة الوصفية، والكتابة الإقناعية، والكتابة التعبيرية، والكتابة التفسيرية، وتوضع الأغراض الكتابية وفق قالب إبداعي أو وظيفي يتلاءم مع طبيعة القارئ.

وتعدُّ الكتابة التفسيرية من أنواع الكتابة التي تختص بموضوعات حوارية، أو أفكار وآراء تقبل النقاش، فتهدف إلى نقاش ادعاء أو رأي ما، وتبدأ بهذا الادعاء أو الرأي على شكل جملة خبرية تقريرية، أو جملتين أو سؤال، بحيث يثير الادعاء تفكير الكاتب، وما يرغب في قوله والتعبير عنه من أفكار، والكشف عن آرائه ومعتقداته (Patterson, 2010).

وتعرف الكتابة التفسيرية بأنها: نوع من أنواع الكتابة تدور حول الموضوع الذي يهدف فيه الكاتب إلى تقديم وجهة نظره أو تفسيره للأشياء، ويعد هذا النوع من الكتابة الأكثر شيوعاً شحاته والسमान (2012). بينما عرّفها مصطفى (2016) على أنها: كتابة غير روائية، تهدف إلى تقديم معلومات تفصيلية متعلقة بموضوع ما، ومدعومة بشرح كافٍ ليعالج الأفكار التي يتضمنها ذلك الموضوع، وهذا يتطلب الأدلة والشواهد التي تؤكد صحة الأفكار المقدمة.

ويذكر الزهراني وآخرون (2017) أن النص عبارة عن نسيج واحد، مكون من كلمات مترابطة تراعي السياق الذي تكون فيه، حيث إن الكلمات المفردة لا يمكنها أن تؤدي وظيفة بمفردها، لكن تظهر بلاغتها في النص الذي استخدمت فيه، سواء كان جملة قصيرة أو فقرة أدبية طويلة، فالعلاقات القائمة بين الجمل علاقات سياقية، تنبع من المعنى الذي يتضمنه النص، كما أنها تخدم موضوع النص، ويملك الكاتب الناجح المقدرة على صنع الجمل المترابطة، التي تنتج معنى وفهماً جديداً، فعلى الكاتب أن يأخذ بعين الاعتبار ترابط الجمل مع بعضها، ويختار كلمات وعبارات تصل بين هذه الجمل، وتظهر تسلسل الأفكار.

فقد ذكر العامري (2020) بعض مهارات الكتابة التفسيرية التي على الكاتب أن يتقنها؛ ليحقق أهدافه وهي: أن يكتب الموضوع على شكل فقرات يحتوي كل منها فكرة واحدة، وأن يكتب مقدمة تناسب الموضوع، وتمهد له، وأشار إلى ضرورة اشتغال المقدمة للأفكار الرئيسية والفرعية ويكتب الأفكار الداعمة للفكرة الرئيسية، وعليه أن يكتب متناً يتضمن الفقرات التي تشرح الفكرة الرئيسية، بالإضافة إلى أن يتناول فكرة فرعية واحدة في كل فقرة شارحة، مبتدئاً كل فقرة شارحة بجملة رئيسية يتولد منها جمل شارحة لها، ومن الضروري أن تتناسب الخاتمة مع الموضوع وتتضمن ملخصاً للأفكار والنتائج، فيستخدم علامات الترقيم المناسبة أثناء عملية الكتابة، وأن يعمل على توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة الواحدة، وبين الفقرات بعضها ببعض، مراعيًا الصحة النحوية والإملائية أثناء الكتابة.

وعلى الرغم من أهمية مهارة الكتابة واهتمام الأدباء والباحثين بها، ولكن من خلال عملي وجدت أن الضعف فيها ما زال موجوداً في مدارسنا، فاللغة العربية هي لغة يحتاجها الجميع في مواقف متنوعة من حياتهم، حيث تعتبر لغة التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، وهذا يتطلب تطوير مهارات اللغة جميعها ومنها مهارة الكتابة عبر تعليم أنظمة اللغة العربية (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي).

لقد تميزت اللغة العربية عن غيرها في أنظمتها وأصواتها، ويرى وافي (2012) أن اللغة العربية احتوت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها اللغات السامية، حيث تعتبر أوسع هذه اللغات وأكثرها دقة وأوسع اللغات السامية، من حيث النحو والصرف، واحتوائها على قواعد كثيرة لا نظير لها في اللغات الأخرى، كما أنها أثرت من غيرها من حيث أصول المفردات والكلمات.

ويذكر قاسم والحديبي (2018) أن الأصوات العربية تتسم بتنوعها وكثرتها وقوتها، ويذكر المتخصصون في علم اللغة المقارن أنها أكثر اللغات التي تستثمر الجهاز النطقي وتقسّم الأصوات إلى أصوات متحركة وأخرى ساكنة، وفيما يتعلق بالنظام الصرفي، يعرف الراجحي

(2020) الصرف بأنه: "كل دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها وتؤدي إلى خدمة العبارة والجملة، أو تؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية، فكل دراسة من هذا القبيل هي صرف". فاللغة العربية لغة اشتقاقية؛ مما يعني أن هناك مادة لغوية يمكن تشكيلها على عدة هيئات مختلفة، تتميز كل منها بأن لها وزناً خاصاً ووظيفة خاصة، وتجري هذه العملية داخل المادة اللغوية وتشكلها تشكيلاً جديداً.

كما و يذكر وافي (2012) أن الأصل الواحد يحتمل مئات المعاني مع التغيير في حركات الأصوات الأصلية مع زيادة بعض الأصوات أو دون زيادة، ويكون ذلك وفق قواعد دقيقة نادرة الشذوذ، كما وتذكر بعض الأوزان في اللغة العربية للدلالة على معاني خاصة كأوزان الفعل الماضي والمضارع والأمر، واسم المفعول وصيغ المبالغة أما المستوى النحوي، فهو المستوى الذي يعنى بدراسة التراكيب اللغوية، حيث يشير السلمي (2018) إلى أن النحو أحد العناصر الرئيسية الفاعلة في منظومة الاتصال اللغوي، وبدونه لن يكون هناك عملية فهم وإفهام، فالنجاح اللغوي يكون عن طريق مراعاة قواعد النحو، وإتقان مهاراته.

ويعد النحو من أسس تعلم اللغة العربية، فلا يمكن إدراك المقصود من أي نص لغوي دون معرفة بنظام اللغة، فهو العلم الذي يدرس علاقة الكلمات ببعضها بعضاً، أي علاقتها في الجملة، فعندما تكون الكلمة في جملة يصبح لها معنى نحوي، وبالتالي تؤدي وظيفة تتأثر بغيرها من الكلمات وتؤثر في غيرها من الكلمات أيضاً، فالنحو يدرس الكلمات كونها جزءاً في الكلام وتؤدي وظيفة معينة (الراجحي، 2020).

ويرى العامري (2020) أن الأنظمة اللغوية بمستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية تسعى للوصول إلى الدلالة، حيث يحظى المستوى الدلالي بأهمية كبيرة فيمكن اعتباره الهرم نسبة للأنظمة اللغوية، فهو المستوى الذي يوظفه الكاتب ليكون النص الذي ينشئه مفهوماً. والمتضمن لطبيعة اللغة الحقيقية يرى أنه يمكن إدراكها من خلال فهم المعنى، فالمعنى يؤدي دوراً مهماً في جميع مستويات التحليل اللغوي، ويغطي التحليل اللغوي فيهم الأول بتوضيح معاني الكلمات والمفردات وهو ما يسمى بالمعاني المعجمية، بينما يهتم الآخر بتوضيح معاني الجمل والعبارات ويسمى بالمعاني النحوية (عمر، 2006).

وتشير شفارتس وشور (2016) إلى أن المعرفة الدلالية ذات أهمية كبيرة بالنسبة لجميع عمليات الاتصال والتواصل، فصيغ وجمل وعبارات بلا معنى، ليس لها أي قيمة اتصالية، وإذا أردنا فهم القدرة اللغوية الإنسانية، علينا معرفة كيفية ربط المعاني بالألفاظ اللغوية، كما أن علم الدلالة يؤدي دوراً حاسماً في عمليات التفكير، فكثير من عمليات التفكير هي محفز لغوي. ومن جهة أخرى يرى حسان (2009) أن النظام اللغوي يتكون من ثلاثة أنظمة مترابطة تعتمد على بعضها بعضاً، وهي: النظام الصرفي، والنظام الصوتي، والنظام النحوي، فالنظام النحوي يعتمد على النظام الصوتي من جهة، وعلى النظام الصرفي من جهة أخرى، والنظام الصرفي يعتمد على الأصوات، وتترابط هذه الأنظمة جميعها، ولا يمكن الفصل بينها إلا صناعة، وأيضاً في أغراض التحليل فقط.

ويؤكد عكاشة (2011) أن اللغة معقدة، بل شديدة التعقيد، فلا يمكن لمنهج واحد أن يصف خصائص اللغة وصفاتها أو يفسر ظواهرها، بل تتطلب عدة مناهج ووسائل لتحليل محتواها، والكشف عن مقاصدها، لذلك قسم العلماء اللغة إلى العديد من المستويات التحليلية التي تمكنهم من معرفة مضمونها، وإظهار محتواها وكشف أسرارها، ومع ذلك فعلماء اللغة يعلمون أنه لا يمكن الفصل بين محتويات اللغة؛ فهي كالكيان الواحد حيث تتفاعل وتتعاون العناصر اللغوية

جميعاً معاً لتحقيق المقاصد اللغوية؛ لذا كان لا بد من التطرق لبعض النظريات التي فسرت اللغة كالنظرية البنائية التي تشير إلى ضرورة دراسة المادة اللغوية باعتبارها شيئا حقيقيا وملموسا، ومن ثم دراستها ضمن إطار سلوكي، أي أن الفعل لا يمكن فهمه إلا ضمن المثير والاستجابة، فكان المنهج البنائي استقرائيا، أي منهجا يبدأ من جمع المادة، وينتهي بالوصول إلى النظرية أو القاعدة. ثم ظهرت النظرية الثانية على يد تشومسكي والتي ترى أن اللغة الإنسانية هي أكبر نشاط يؤدي إلى نهوض الإنسان، ومن ثم يفترض الوصول إلى طبيعة اللغة عن طريق قدرات إنسانية كامنة لا تطفو على السطح، ومن ثم تم التوجه إلى دراسة "الفطرة اللغوية" باعتبار أن كل إنسان لديه قدرة على اللغة، وتولد هذه القدرة مع الإنسان، ولا بد أن تكون هذه القدرة واحدة لدى الجميع.

وتبنى نظم اللغة العربية على عدة محاور، حيث تتكون من علاقات مترابطة إيجابا أو سلبا، ويشتمل كل محور من تلك المحاور على قطبين أو أكثر، وقد تناول نحاة العرب هذه المحاور العلائقية، وكيفية ربطها بين عناصر الكلام؛ مما أدى إلى الكشف عن أثر تلك المحاور في طرق استعمال اللغة وضبط قواعدها، أما عن المعنى وارتباطه بأشكال التعبير المتنوعة فهو موضوع للدراسات اللغوية في أي لغة من لغات العالم؛ لأن اللغة هي الارتباط بين الشكل والوظيفة، والارتباط هو صلة المبنى بالمعنى (حسان، 2009).

وتؤكد شفارتس وشور (2016) أن علم اللغة الحديث يرى اللغة الإنسانية نظاما معرفيا إدراكيا معقدا ومختزنا في ذاكرتنا لزمن طويل، وينشط هذا النظام المعرفي أو أجزاء منه عند الكلام وفهم اللغة، كما أن قدراتنا العقلية تتعلق بعمليات الذاكرة، والتي تتضمن عدة مستويات في منطوقاتنا اللغوية؛ حيث نربط أصواتا في كلمات، ونربط كلمات في جمل، ويكون لكل من الكلمات والجمل معان، وبمنطوق الجمل نقوم بإنجاز أفعال لغوية معينة، وتعزى هذه المستويات إلى أنظمة فرعية معينة من النظام اللغوي، وهي النظام الصوتي والذي تمثل فيه أصوات اللغة وإمكانية ربطها مع بعضها ببعض، النظام الصرفي المسؤول عن تركيب وبناء للمفردات، النظام النحوي والذي ينظم إمكانية ربط الكلمات في الجمل النحوية، وأخيرا النظام الدلالي الذي يمثل معاني الكلمات حيث يهيئ المبادئ لإنتاج جمل ذات معنى وفهمها، وهذا يظهر أن اللغة عبارة عن نظام معرفي منظم على مستويات عدة.

ويتفق ذلك مع ما ذكره مذكور وآخرون (2016)، فقد أكدوا أن كلا من المتكلم والمستمع يجب أن يتعرف على بنية اللغة، ومستويات التحليل اللغوي: "الصوتية، والصرفية، والنحوية والدلالية، ويعوز المتكلم والمستمع أن يلما بالثقافة والتي تعتبر الإطار الذي يوجه الكلام وطريقة فهمه. وقد بدأ تحليل الخطاب في استقطاب فروع اللسانيات وتوظيفها في بناء منظومته المعرفية لإطارها النظري والتطبيقي، وذلك للوصول إلى خطاب متماسك ومتين، ويستمد تحليل الخطاب منزلته وقيمه من أسسه المعرفية والمنهجية، وعلى الرغم من بداية تحليل الخطاب اللسانية إلا أنه بدأ في استقطاب علوم متنوعة حيث اعتمد على تداخل الاختصاصات والحقول المختلفة وتعاون المعارف، والجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، حيث تمثل ثنائية الشكل والمضمون بشكل مميز، فتحليل الخطاب يستمد أطروحاته من اللسانيات النظرية فهي الأداة الوصفية التي عملت على استنفاد عناصر اللغة "الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية" بالوصل والتحليل والتعليل (العناتي، 2018).

ويعد التحليل اللغوي مدخلا مهما يكشف عن الجانب غير المرئي في النص، حيث يقوم على تحليله وتفصيله، ويوضح اللغة المستخدمة في كلا من جانبيها الوظيفي والنفسي، ويستمد أهميته

من اللغة ذاتها، حيث إنه من أبرز الطرق في التفصيل والإيضاح، وتعددت التعريفات التي تناولت مصطلح التحليل اللغوي نظرا للرؤية المختلفة التي ينظر من خلالها المختصون إليه، فقد عُرف: "بأنه التحليل الذي يهدف إلى أن يجعل البناء النحوي لنصوص محددة، وبناءها الموضوعي، ووظائف تلك النصوص واضحة وشفافة، فيمكنه من النظر إلى تكوين النص، وتلقيه وفهمه، مما يساهم في فهم الكفاءة النصية الخاصة، أي زيادة القدرة على فهم نصوص جديدة وغير معروفة، مما يؤدي إلى إنتاج نصوص جديدة مناسبة برينكر (Brinker, 2005).

ويقوم مدخل التحليل اللغوي على مجموعة أسس ذات أهمية كبيرة، حيث يتم من خلالها تأدية دوره البارز في تعليم اللغة ومعالجة بعض مشكلاتها، فذكر تلك الأسس الحميد وآخرون (2017)، حيث أشاروا إلى استخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد في ابتكار جمل وعبارات لم تستخدم من قبل، فتعلمها يشمل التفكير بها، فهي تقوم على المحاكاة والتمارين المنظمة، بالإضافة إلى أنها تعد خاصية إنسانية يمكن حدوثها في أي وقت، ومن الأسس المهمة في تشكيل مدخل التحليل اللغوي، ضرورة السيطرة على الأنظمة الصوتية، والمعجمية، والنحوية، فالتمكن من تلك الأنظمة يعد شرطاً من شروط الممارسة، ومن الضروري عند تصميم التمارين اللغوية مراعاة العلاقات الأساسية في البنية العميقة وما ظهر منها في البنية السطحية، فلا يمكن الاكتفاء بتدريبات قائمة على إحدى العلاقات دون النظر إلى العلاقات الأخرى.

وبناء على ما سبق يمكن اعتبار مدخل التحليل اللغوي مدخلا حديثا يمكن الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية، فتحليل اللغة هو الرجوع إلى الأنظمة الأساسية والعناصر الأولية التي تتألف منها؛ بهدف التفسير والإيضاح والفهم، لا بهدف التفكيك والتعرية، حيث تكمن أهمية التحليل اللغوي في اللغة نفسها، فهي عملية علمية بحتة تمكننا من الدخول إلى الجانب غير المرئي من النص.

وتتنوع مستويات التحليل اللغوي بين المختصين في علم اللغة، ومن أهم تلك المستويات هي التي أشار إليها باي (2014)، والتي تندرج تحت أربعة مستويات وهي: مستوى الأصوات: والذي يدرس أصوات اللغة، ويضم كلا من علم الأصوات العام، وعلم الفونيمات، أما المستوى الثاني فهو مستوى الصرف: والذي يسمى أيضا "مستوى دراسة الصيغ اللغوية"، ويعنى بتلك التغييرات التي تطرأ على صيغ الكلمات؛ مما يؤدي إلى حدوث معنى جديد، والمستوى الثالث هو مستوى النحو: وهو ذلك المستوى والذي يعنى بعملية تنظيم الكلمات ووضعها في الجمل أو المجموعات الكلامية، أما المستوى الرابع فهو مستوى المفردات (الدلالة): وهو المستوى الذي يعنى بدراسة الكلمات مفردة، ويعمل على معرفة أصول تلك المفردات، وتطورها التاريخي، والمعنى الحاضر لها، وطريقة استعمالها، ويندرج تحت مستوى المفردات ثلاثة أقسام وهي: الاشتقاق والذي يعنى باشتقاق المفردة وتاريخ نشوئها، الدلالة ويعنى بدراسة معاني المفردات والكلمات والمعجم وهو عمل المعاجم اللغوية.

وتنفذ دروس مهارة الكتابة باستخدام مدخل التحليل اللغوي باتباع خطوات عدة، روعي فيها التعرف إلى دور كل من المعلم والمتعلم في ضوء مدخل تحليل اللغة، فيقوم المعلم بتحديد الأهداف الخاصة بكل درس ثم يطبق درس الكتابة وفق الخطوات الخاصة بالمدخل، فيشكل الطلاب داخل الغرفة الصفية بطريقة تساعد في تنفيذ الإستراتيجية المشار إليها في تخطيطه، ويشير دافعية المتعلمين وحافزهم من خلال استخدام مصادر تعليم متنوعة مع ضرورة الانتباه من قبل المعلم لبيئة التعلم فيجعلها بيئة غنية بالخبرات يسودها الحوار والتفاعل، أما عن الطالب

فمن الضروري أن يكون المحور الرئيس لعملية التعليم فيشارك بشكل فاعل وإيجابي داخل الغرفة الصفية، يتفاوض ويحاور الآخرين ويناقشهم، يتأمل في الأنشطة المقدمة إليه وينفذها بنشاط وحيوية ثم يعيد بناء استجاباته وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي.

مشكلة الدراسة

من خلال خبرة الباحثين في تدريس اللغة العربية لمراحل مختلفة، ومن ضمنها المرحلة الأساسية، لاحظا ضعفا لدى الطلبة في عملية الكتابة، وقد تكون مهارة الكتابة أكثر المهارات ضعفا لدى الطلبة، ويعود ذلك إلى غياب رؤية المعلم لأهداف تعليم الكتابة واستخدام الأساليب التقليدية في تدريسها.

ودعت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بتحسين المهارات اللغوية عند المتعلمين بشكل عام ومهارة الكتابة بشكل خاص، وهذا ما أشارت إليه دراسة (ربابعة وأبو جاموس، 2012؛ السمان، 2018؛ الصوص وطويلة، 2010). وبعد الاطلاع على توصيات عدة دعت إلى ضرورة الاهتمام بمهارة الكتابة نظرا لأهميتها ودورها في إعداد شخصية المتعلم، وأهمية رفع الحصيلة اللغوية لديه، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مهارات الكتابة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وحاجة المناهج والمعلمين إلى برنامج تعليمي ينمي المهارة الكتابية بأنماطها المتعددة ومنها: الكتابة التفسيرية، وكان السؤال الرئيس لهذه الدراسة كالاتي: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومُجمعة يُعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، والقائم على مدخل التحليل اللغوي)؟".

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة بما توفره من تأطير لموضوع الدراسة حيث قدمت أدبا تربويا ذا صلة بمتغيرات الدراسة؛ تناول مهارات الكتابة التفسيرية، وقد مهد لسلسلة من دراسات متتالية في مجال التحليل اللغوي، وأثره في تحسين مهارات الكتابة بشكل عام والكتابة التفسيرية بشكل خاص على اعتبار أن البحوث العلمية هي سلسلة من أعمال تراكمية مكمل بعضها بعضا، بالإضافة إلى أنها قد تساعد منفذي مناهج اللغة العربية في كيفية تعليم اللغة، وبذلك تقدم الدراسة محتوى تعليميا لمتعلمي اللغة ومعلميها.

الأهمية العملية (التطبيقية): تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة بتقديم برنامجا تعليميا قد يساعد المعلمين والمعلمات في تحسين مستوى مهارة الكتابة عند المتعلمين، فالبرنامج ينمي وعي منفذي المناهج بأهمية الإستراتيجيات والأنشطة التي اشتمل عليها، بالإضافة إلى تبصير مصممي المناهج بأهمية التنوع في الأنشطة والإستراتيجيات عند تدريس مهارة الكتابة، وتدريب معلمي اللغة ومعلماتها على كيفية تطبيق تلك الأنشطة بحيث تشمل جميع مستويات المتعلمين في الغرفة الصفية، كما قد تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير معلومات مستمدة من واقع التعليم في المدارس تساعد المسؤولين في الوقوف على نقاط القوة والنتوير؛ مما قد يساعد في تقويم مناهج اللغة العربية، بالإضافة إلى أنه من المؤمل أن تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين في مجال استخدام مدخل التحليل اللغوي في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية ومختلف أنواع الكتابة، والتي يمكن أن يشكل تطبيقها عاملا من عوامل تطوير إستراتيجيات تعليم الكتابة وتحسين مهاراتها.

حدود الدراسة ومحدداتها

نُفذت الدراسة ضمن مجموعة من الحدود تمثلت في الحدود الموضوعية؛ حيث اقتصرَت الدراسة على محاولة تحسين مهارات الكتابة التفسيرية باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على مدخل التحليل اللغوي. والحدود الزمانية؛ حيث طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2024/2023. والحدود المكانية والبشرية؛ حيث اقتصرَت الدراسة على طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة المختلطة في محافظة إربد. والاختبار المقالي لمهارتي الكتابة، وما تحقق من مؤشرات صدق وثبات، وقد أعدَّ الباحثان الاختبار المقالي الذي حُكِّم ونُفذ على عينة الدراسة. ومدخل التحليل اللغوي بأنظمتها المتعددة (النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام النحوي، النظام الدلالي).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

تشمل الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

برنامج تعليمي: "منظومة متكاملة من المحتوى الذي تنظم فيه المعارف والعمليات والمهارات والأنشطة والإستراتيجيات التدريسية التي توجه نحو تطوير معارف المتعلمين ومهاراتهم بغية تحسين مستوى إنجازهم وقدراتهم في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم" (زاير وداخل، 2016، ص129). ويعرف الباحثان البرنامج التعليمي بأنه: مجموعة ممارسات تدريسية منظمة ومخططة بشكل مسبق، تقوم على تحليل النص لمكوناته الأربعة: (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية)، وذلك عبر الأنشطة والإستراتيجيات المشار إليها في البرنامج، بحيث تنقل الطلاب من متلق ومستمع للمعرفة إلى مشارك نشط ومتفاعل إيجابي في الموقف التعليمي.

مدخل التحليل اللغوي: "مدخل بنيوي يقوم على أساس دراسة عناصر اللغة الأساسية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، دراسة كل عنصر بطريقة تفصيلية، بغية توظيفه للوصول إلى مستوى مناسب من الكفاءة اللغوية والاتصالية" (مذكور 2014، ص. 113). ويرى الباحثان أن التحليل اللغوي مدخلا يتيح للقارئ تكوين صورة واضحة عن النص وما يتضمنه وما يرمي إليه من مقاصد وأسرار، ويعتبر التحليل اللغوي من المداخل التي يمكن الدخول من خلالها إلى عملية تعلم وتعليم اللغة، حيث يستمد التحليل اللغوي أهميته من اللغة نفسها، حيث إنه من أهم الطرائق في التفصيل والإيضاح، وبالتالي يزيد ذلك من قدرة استيعاب القارئ وفهمه، ويزيد من الكفاءة اللغوية وإنتاج نصوص جديدة.

الكتابة التفسيرية: "تلك الكتابة السردية، أو الترتيبية، أو المقارنة، أو التحليلية التي يحتاجها المتعلمون لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها، وعناصرها، وما يستلزم انتقاء واختيار وتقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييم الأدلة وتلك الشواهد وعرضها عرضاً موجزاً" (السمان، 2018، ص. 34). ويعرفها الباحثان بأنها: إحدى أنواع الكتابة التي تعتمد على الأدلة والشواهد في دعم الفرضية أو الادعاء المطروح، فهي تقدم حقائق معينة حول موضوع معين، وتعمل على إيصال تلك الحقائق للقارئ وإقناعه بها، كما أنها تعتمد على لغة العقل والأسلوب العلمي، وتميل إلى الوضوح ودقة المعاني، وتعمل على إثراء معلومات القارئ.

الدراسات السابقة

وقد اهتم الباحثون بدراسة فاعلية مدخل التحليل اللغوي في الكتابة التفسيرية، وكان من بين تلك الدراسات، دراسة الحملي (2023) التي أشارت إلى دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التحليل السيميائي لتنمية مهارات القراءة الموسعة والكتابة التفسيرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومثلت الاجراءات البحثية والمنهجية التي اعتمدتها الباحثة منهج البحث في الدراسة التي جمعت بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، كما أعدت الباحثة استراتيجية مقترحة قائمة على "التحليل السيميائي"، كما وتم اختيار مجموعتين: التجريبية والضابطة من طلاب الثاني الإعدادي، وأعدت الباحثة دليل المعلم واختبارين لقياس تنمية مهارات القراءة الموسعة، والكتابة التفسيرية، وتوصلت الباحثة إلى أن الإستراتيجية المقترحة القائمة على التحليل السيميائي فاعلة في تنمية مهارات القراءة الموسعة لدى التجربة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضا فاعلية الإستراتيجية القائمة على التحليل السيميائي في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.

وهدف دراسة حنفي (2021) إلى استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث قائمة بمهارات التفكير الناقد، وأعد اختبارا لقياس المهارات المراد تنميتها، وقد طبق الاختبار على مجموعة استطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية، كما أعد الباحث دليلًا للمعلم وكتيبًا للطلاب، واعتمد الباحث المنهجين الوصفي والتحليلي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 84 طالبا من المرحلة الإعدادية، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من 42 طالبا ومجموعة ضابطة مكونة من 42 طالبا، وقد طبق اختبار التفكير الناقد قبلًا، ومن ثم تدريس النصوص الأدبية بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، بينما درس أفراد المجموعة الضابطة باستخدام الإستراتيجية المقترحة في ضوء مدخل التحليل اللغوي، ومن ثم طبقت أداة البحث بعدًا، وعولجت النتائج إحصائيًا عن طريق استخدام (ت)، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي للاستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة في إعادة النظر في طريقة تدريس النصوص الأدبية، وتدريب معلمي اللغة العربية على توظيف الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي.

وأجرى العامري (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة، وبُنيت قائمة خاصة بمهارات القراءة المكثفة، وقائمة أخرى بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم بناء اختبار لقياسها، وبناء نموذج لتصحيح الاختبار، وتم أيضا بناء برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي، وقد تم تطبيق أدوات البحث على عينة تكونت من (32) طالبا من المستوى الرابع في مدرسة طيبة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالات إحصائية.

وأما دراسة جنيد (2018) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيقه على مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، قام الباحث بعقد مقارنة بين نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي، ثم توصل إلى

تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة وهذا يعني فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على مدخل التحليل اللغوي.

وقد أجرت عبد الله (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات استخدام أدوات الربط في الكتابة التعبيرية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمتين، اشتملت الأولى على مجالات التعبير الكتابي الوظيفي اللازمة للدارسين في المستوى المتوسط، والأخرى اشتملت على مهارات استخدام أدوات الربط في التعبير الكتابي، ثم قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياسها ثم بناء نموذج تصحيح الاختبار، صممت الباحثة برنامجاً قائماً على مدخل تحليل اللغة، طبقت الباحثة أدوات البحث قبلها على دارسي مجموعة البحث، حيث تكونت من (14) متعلماً، ثم طبقت أدوات البحث بعداً على نفس المجموعة بعد تدريبهم باستخدام البرنامج القائم على التحليل اللغوي، توصلت الباحثة إلى فاعلية البرنامج القائم على التحليل اللغوي في تنمية مهارات استخدام أدوات الربط في التعبير الكتابي.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية مدخل تحليل اللغة في المهارات بشكل عام وفي مهارة الكتابة بشكل خاص، يلاحظ أن هذه الدراسة امتازت عن غيرها من الدراسات السالفة الذكر أنها الدراسة الوحيدة التي تناولت فاعلية مدخل تحليل اللغة في الكتابة التفسيرية على مستوى الأردن، ولعل ما ميّز هذه الدراسة طبيعة البرنامج التعليمي القائم على المدخل ونوعية الأنشطة المقدمة للمتعلمين، فقد استمدت هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث تعدّ امتداداً لدراسات سابقة أشارت إلى مداخل تعليم اللغة، إلا أنها تختلف عن تلك الدراسات بأنها تحدثت عن اللغة وأنظمتها المتعددة، وفاعلية هذه الأنظمة بمهارة الكتابة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية في إجراءاتها التصميم شبه التجريبي، القائم على اختيار مجموعتين من طالبات الصف التاسع الأساسي: مجموعة تجريبية استخدمت برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي في تدريس أفرادها، ومجموعة ضابطة استخدمت البرنامج الاعتيادي، حيث طُبّق اختبار الكتابة التفسيرية والوصفية القبلي والبعدي على أفراد مجموعتي الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة بيت يافا الثانوية الشاملة للبنات التابعة للواء قصبة إربد.

أفراد الدراسة: تكونت أفراد الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في إحدى المدارس الثانوية التابعة للواء قصبة إربد، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024/2023، وتم اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة؛ وقسمت أفراد الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (31) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (33) طالبة.

أداة الدراسة

اختبار مهارة الكتابة التفسيرية: لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان اختباراً مقالياً للكتابة التفسيرية، حيث تكون الاختبار من ثلاثة أسئلة مقالية مع فروعها، وكان لكل سؤال فروع

خاصة به مبنية على المؤشرات السلوكية لمهارة الكتابة. وتم إعداد الاختبار وفق الإجراءات الآتية:

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، اطلع الباحثان على مصادر عدة لبناء الاختبار، وكان من بين تلك المصادر، (الكتاب المدرسي للصف التاسع الأساسي)، للتأكد من تنوع موضوعاته وملاءمتها لمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى دليل المعلم حيث يعد مصدراً هاماً من مصادر المعرفة؛ ليتمكن الباحثان من تحديد الموضوعات الرئيسية المراد التركيز عليها في مهارة الكتابة، واطلع الباحثان على دراسات وبحوث عدة كدراسة العامري (2020)، ودراسة مطلق (2019)، والاستفادة من الأدوات الموجودة في الدراستين.

البرنامج التعليمي

أعدّ الباحثان برنامجاً تعليمياً قائماً على مدخل التحليل اللغوي وفق معايير معينة، حيث مرّ إعداد البرنامج بالمراحل الآتية:

1- مرحلة التصميم: حدد الباحثان المحتوى التعليمي من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، وصيغت الأهداف ووضعت الإستراتيجيات المناسبة للمحتوى والصف المخصص.

2- مرحلة الإعداد: أعدّ الباحثان الأنشطة التعليمية والتدريبات القائمة على مدخل التحليل اللغوي
3- محتوى البرنامج: أعدّ الباحثان الأوراق اللازمة للبرنامج التعليمي، حيث تم مراعاة المرونة في التغيير في المحتوى المخصص الذي أعد من أجله البرنامج وهو كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي، فأخذت العناوين والموضوعات الواردة في الكتاب، مع إجراء بعض التعديلات اللازمة كالحذف والإضافة مراعاة لمدخل التحليل اللغوي، وتكون البرنامج من:

أ. الهدف العام: تنمية مهارات الكتابة التفسيرية المقررة في منهاج الصف التاسع في الأردن باستخدام مدخل التحليل اللغوي.

ب. المحتوى التعليمي للبرنامج: اشتمل البرنامج على موضوعات مهارة الكتابة المتضمنة في منهاج الصف التاسع الأساسي، حيث أعيد تنظيم محتوى الكتاب المقرر وفق الجوانب الآتية:

- تقديم محتوى الكتابة بطريقة ربط الموضوع بمعرفة الطلاب.
- تحقيق المحتوى لمبدأ التعلم النشط والتعلم الجماعي.
- استخدام الصور والرسوم والخرائط المفاهيمية الموضحة لمدخل التحليل اللغوي عند عرض موضوعات الكتابة.
- تضمين المحتوى لأنشطة تقود إلى الحوار الجماعي والتفاعل بين الطالبات.
- التوازن بين التنظيم السيكولوجي والتنظيم المنطقي (مراعاة عرض المادة التعليمية بما يناسب الخصائص النمائية للطالبات).
- توظيف إستراتيجيات حديثة تناسب عرض المحتوى التعليمي بما يلائم مدخل التحليل اللغوي مثل إستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية العصف الذهني، والخرائط المفاهيمية، وإستراتيجية التدريس التبادلي.
- إستراتيجيات التقويم وأدواته كقوائم الشطب، سلم تقدير لفظي، اختبارات كتابية.
- ج. الفئة المستهدفة: طالبات الصف التاسع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

د. المدة الزمنية: روعي عند إعداد البرنامج الفترة الزمنية التي سيطبق فيها البرنامج وهي الفصل الدراسي الأول لعام 2024/2023، وعليه فإن الفترة الزمنية التي حُدّدت للبرنامج لا تتجاوز الثمانية أسابيع.

4- مرحلة تطبيق البرنامج وتنفيذه: صمم الباحثان البرنامج بشكله النهائي ثم نُفذ على عينة الدراسة.

إجراءات تعليم مهارة الكتابة وفق البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي
قام الباحثان بتحديد المؤشرات الكتابية الخاصة بمهارة الكتابة التفسيرية اللازمة لطلاب الصف التاسع الأساسي وذلك من خلال ما يأتي:

1- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى تدريس مهارتي الكتابة التفسيرية وفق مدخل تحليل اللغة.

2- دراسة الأبحاث والأدبيات التربوية التي أشارت إلى مدخل تحليل اللغة وعلاقته بمهارة الكتابة.

3- إعداد قائمة بمؤشرات الكتابة التفسيرية.

4- بناء برنامج تعليمي قائم على مدخل تحليل اللغة لتنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف التاسع وذلك من خلال: التعريف بالبرنامج وتحديد أسسه وأهدافه، توضيح المحتوى التعليمي للبرنامج ثم بيان أهدافه العامة والخاصة، وذكر أهم الإستراتيجيات التعليمية التي يقوم عليها البرنامج وعلاقتها بالأنشطة وأساليب التقويم المتبعة، أما عن دور المعلم في ضوء مدخل تحليل اللغة فيتمثل في:

- تهيئة البيئة الصفية للطالب من خلال تنظيم الطلاب وتقسيمهم لمجموعات من أجل تبادل الخبرات فيما بينهم للوصول لبيئة تعليمية يسودها الحوار والتفاعل.
- استحضار خبرته السابقة وربط معرفته القديمة بمعرفته الجديدة من أجل تحديد واختيار أنماط تعلم مناسبة للجميع.
- مساعدة الطالب من أجل الوصول للمعرفة بنفسه بحيث يكون المعلم مصدراً من مصادر المعرفة.
- تحفيزهم على طرح الأسئلة والحوار والمناقشة فيما بينهم.
- يقع على عاتق المعلم اختيار أنشطة التعلم بذكاء وانتقاء إستراتيجيات تعليمية تناسب المحتوى التعليمي المقدم للطالب.
- استخدام إستراتيجيات وأساليب تقويم مختلفة تناسب مختلف الممارسات التدريسية.
- توفير جمع الموارد الأولية والمصادر اللازمة لتنفيذ الأنشطة المخطط لها.
- أما عن دور المتعلم في ضوء مدخل تحليل اللغة فيتمثل في:
- المشاركة الفاعلة والإيجابية في التعامل داخل البيئة الصفية.
- التفكير والتأمل ثم المناقشة والحوار مع الآخرين.
- أداء الأنشطة المبنية على مدخل تحليل اللغة بنشاط وحيوية حسب الموقف التعليمي.
- إنجاز الطالب المهمة الموكلة إليه وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي.
- التأمل في عمليات تفكيره.
- إعادة بناء الاستجابات وفق متطلبات الموقف التعليمي.

- إجراءات تدريس مهارة الكتابة وفق الطريقة الاعتيادية
- 1- يمهّد المعلم للحصة الصفية ثم يختار الإستراتيجية المناسبة للمحتوي التعليمي المقدم للطلاب.
- 2- يكلف المعلم الطلاب بتحديد الأفكار العامة ثم تدوينها.
- 3- مناقشة الطلاب حول المفاهيم والأفكار التي تم تدوينها.
- 4- يقوم المعلم بتدوين بعض الأفكار على السبورة ومناقشتها مع الطلاب لمساعدتهم أثناء عملية الكتابة.
- 5- يكلف المعلم الطلاب بكتابة الموضوع المطلوب منهم.
- 6- يساعد المعلم طلبته ويتابعهم أثناء الكتابة لتقديم المساعدة لهم إن لزم الأمر.
- 7- يحدد المعلم مهارة الكتابة بوقت محدد.
- 8- يختار المعلم بعض الأفراد لقراءة ما كتبوه ثم يقدم لهم التغذية الراجعة اللازمة.
- 9- يقيّم المعلم أداء طلبته. (وزارة التربية والتعليم، 2020).

صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق الاختبار، عُرض بصورته الأولى على مجموعة من المحكّمين والبالغ عددهم تسعة مُحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في عدد من الجامعات الأردنية والعاملين في وزارة التربية والتعليم، وأجريت التعديلات وفق ملحوظاتهم، وطُبّق على عينة استطلاعية مكونة من (23) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، ومن خارج أفراد الدراسة؛ لتقدير ثباته، وتحديد الزمن المناسب للاختبار، ووضوح تعليمها.

للتحقق من ثبات الاختبار طُبّق على العينة الاستطلاعية، وأُعيد تطبيقه عليهم بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، حيث قُدِّر معامل ثبات الإعادة (بيرسون) بين نتائج مرتّتي التطبيق ولكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة التفسيرية وللاختبار ككل، وبيّن الجدول (1).

الجدول (1): معاملات ثبات الإعادة لكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة التفسيرية وللاختبار ككل

المهارة	معامل ثبات الإعادة
صياغة الأفكار	0.89
التنظيم	0.79
بناء النص التفسيري	0.86
الإبداع اللغوي	0.84
الاختبار ككل	0.91

يُلاحظ من الجدول (1) أن قيمة معامل ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون) للاختبار ككل بلغت (0.91)، في حين تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة لمهارات اختبار الكتابة التفسيرية بين (0.79) و(0.89) وجميعها مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للاختبار: بعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات المشار إليها من قبلهم، طبق الاختبار القبلي على مجموعتين تجريبية وضابطة قبل البدء بالتدريس وفق البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي.

إجراءات تطبيق الاختبار: طبق الاختبار على أفراد الدراسة، وتم التأكيد على ضرورة قراءة التعليمات الواردة في بدايته والأخذ بها، وتوضيح أن الهدف من الاختبار هو لغايات البحث العلمي.

ثبات التوافق بين المصححين لاختبار الكتابة التفسيرية

للتحقق من ثبات الاتفاق بين المصححين لاختبار الكتابة التفسيرية، طُبِّق على العينة الاستطلاعية، بحيث تم تصحيحه من قبل المصححين كلاً على حدا، ليتم استخدام معادلة هولستي الآتية:

$$\text{معامل ثبات الاتفاق} = \frac{\text{عدمرات الاتفاق}}{\text{عدمرات الاتفاق} + \text{عدمرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وبلغت قيمته للاختبار ككل (0.91) في حين تراوحت قيمه لمهارات الاختبار بين (0.87) و(0.96)، ويبين الجدول ذلك.

الجدول (2): معاملات ثبات الاتفاق بين المصححين لكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة التفسيرية وللاختبار ككل

المهارة	معامل ثبات التوافق
صياغة الأفكار	0.87
التنظيم	0.91
بناء النص التفسيري	0.91
الإبداع اللغوي	0.96
الاختبار ككل	0.91

متغيرات الدراسة

تناولت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** وهو البرنامج التعليمي، وله فئتان (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي).
- **المتغير التابع:** مهارات الكتابة التفسيرية مُجمعة، المعبر عنها بأداء الطالبة على فقرات الاختبار مُجمعة. وفي كل مهارة من المهارات (صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والإبداع اللغوي) مُنفردة، المعبر عنها بأداء الطالبة على فقرات كل مهارة من المهارات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المُعدلة لأداء أفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية على اختبار الدراسة؛ وللكشف عن الدلالة الإحصائية الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار (الكتابة التفسيرية) منفردة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). وحسب مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (Effect Size) لطريقة التدريس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومُجمعة يُعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي)؟".

أولاً: مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة

وللإجابة عن السؤال السابق، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي والمعدل في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة، وفقاً للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي)، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي والمعدل في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة، وفقاً للبرنامج التعليمي

الأداء البعدي			الأداء القبلي			البرنامج التعليمي
الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.38	13.12	2.64	13.13	2.09	11.90	البرنامج الاعتيادي
0.37	16.13	1.62	16.12	1.73	11.85	البرنامج التعليمي المقترح

يتبين من الجدول وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درّسوا باستخدام برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي، ووجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً للبرنامج التعليمي، بعد تحييد الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة وفقاً للبرنامج التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	23.476	1	23.476	5.313	0.025	
البرنامج التعليمي	144.769	1	144.769	*32.765	0.000	0.349
الخطأ	269.523	61	4.418			
المجموع المعدل	436.109	63				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (4) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية للبرنامج التعليمي بلغت (0.000) وهي دالة إحصائية، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى التي تنص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة يُعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي)". ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (4) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درّسوا باستخدام برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي بمتوسط حسابي معدل (16.13)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل (13.12) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درّسوا بالبرنامج الاعتيادي. وحسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الذي بلغت قيمته (0.349)؛ وهذا يعني أن (34.9%) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة عائد لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي.

ثانياً: مهارات الكتابة التفسيرية منفردة

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي والبعدي المعدل في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية (صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والإبداع اللغوي)، وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبدي والمُعَدَّل في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية، وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم

المهارة	البرنامج التعليمي	الأداء القبلي		الأداء البدي		الأداء البدي المُعَدَّل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المُعَدَّل	الخطأ المعياري
صياغة الأفكار	الاعتيادي	3.29	0.82	3.52	0.57	3.45	0.09
	البرنامج التعليمي المقترح	3.27	0.63	3.82	0.39	3.88	0.09
	الكلي	3.28	0.72	3.67	0.51		
التنظيم	الاعتيادي	3.84	1.13	4.10	1.14	4.13	0.20
	البرنامج التعليمي المقترح	3.85	0.87	4.85	1.06	4.82	0.19
	الكلي	3.84	1.00	4.48	1.15		
بناء النص التفسيري	الاعتيادي	2.65	0.95	3.39	1.23	3.38	0.24
	البرنامج التعليمي المقترح	3.18	0.77	4.79	1.19	4.80	0.23
	الكلي	2.92	0.90	4.11	1.39		
الإبداع اللغوي	الاعتيادية	2.13	0.85	2.13	0.81	2.02	0.15
	البرنامج التعليمي المقترح	1.55	0.62	2.67	0.74	2.77	0.14
	الكلي	1.83	0.79	2.41	0.81		

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلي والبدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا باستخدام برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة؛ الضابطة والتجريبية.

والمتمعن للنتيجة التي تم الإشارة إليها سابقاً، يتبين له وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين دُرِّسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل التحليل اللغوي، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السرحان (2005)، التي أظهرت وجود فاعلية للبرامج التعليمية والإستراتيجيات القائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، فقد أثبتت نتائج دراسة سرحان فاعلية مدخل التحليل اللغوي في التحصيل وتجنب الأخطاء النحوية لدى طلبة المرحلة الثانوية. ولقد أشارت دراسة الخطايب (2015) إلى أثر تدريس بنية النص في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البدي وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم، بعد تحييد الفروق في المتوسطات الحسابية القبلي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (صياغة الأفكار القبلي)	صياغة الأفكار	0.643	1	0.643	3.034	0.087	
	التنظيم	2.985	1	2.985	2.828	0.098	
	بناء النص التفسيري	0.001	1	0.001	0.001	0.981	
	الإبداع اللغوي	0.195	1	0.195	0.348	0.558	
المصاحب (التنظيم القبلي)	صياغة الأفكار	0.661	1	0.661	3.117	0.083	
	التنظيم	2.903	1	2.903	2.751	0.103	
	بناء النص التفسيري	0.823	1	0.823	0.553	0.460	
	الإبداع اللغوي	0.284	1	0.284	0.507	0.479	
المصاحب (بناء النص التفسيري القبلي)	صياغة الأفكار	0.157	1	0.157	0.739	0.393	
	التنظيم	3.831	1	3.831	3.630	0.062	
	بناء النص التفسيري	1.393	1	1.393	0.935	0.338	
	الإبداع اللغوي	0.008	1	0.008	0.014	0.908	
المصاحب (الإبداع اللغوي القبلي)	صياغة الأفكار	0.771	1	0.771	3.635	0.062	
	التنظيم	0.832	1	0.832	0.788	0.378	
	بناء النص التفسيري	1.319	1	1.319	0.885	0.351	
	الإبداع اللغوي	3.777	1	3.777	6.747	0.012	
البرنامج التعليمي Hotelling's Trace=0.571 = الدلالة الإحصائية *000.0	صياغة الأفكار	2.166	1	2.166	*10.210	0.002	0.150
	التنظيم	5.623	1	5.623	*5.328	0.025	0.084
	بناء النص التفسيري	23.912	1	23.912	*16.049	0.000	0.217
	الإبداع اللغوي	6.626	1	6.626	*11.837	0.001	0.169
الخطأ	صياغة الأفكار	12.303	58	0.212			
	التنظيم	61.209	58	1.055			
	بناء النص التفسيري	86.419	58	1.490			
	الإبداع اللغوي	32.469	58	0.560			

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المجموع المعدل	صياغة الأفكار	16.109	63				
	التنظيم	83.984	63				
	بناء النص التفسيري	122.234	63				
	الإبداع اللغوي	41.438	63				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

بالنظر إلى نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (6) يُلاحظ ما يأتي:

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (Hotelling's Trace) وفق متغير (البرنامج التعليمي) بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا على الأقل في أحد مهارات الكتابة التفسيرية يُعزى للبرنامج التعليمي.

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (صياغة الأفكار) وفقًا للبرنامج التعليمي بلغت (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الأولى التي تنص على "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (صياغة الأفكار) يُعزى للبرنامج التعليمي". ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (5) يتبين أن الفرق الدال إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي، بمتوسط حسابي معدل (3.88) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل (3.45) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا البرنامج الاعتيادي. وحُسب حجم الأثر لمهارة (صياغة الأفكار) الذي بلغت قيمته (0.150)؛ وهذا يعني أن (15.0%) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (صياغة الأفكار) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي (برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي).

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (التنظيم) وفقًا للبرنامج التعليمي بلغت (0.025) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية التي تنص على "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (التنظيم) يُعزى للبرنامج التعليمي". ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (5) يتبين أن الفرق الدال إحصائيًا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين دُرّسوا وفق برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي، بمتوسط حسابي معدل (4.82) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل (4.13) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين دُرّسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحُسب حجم الأثر لمهارة (التنظيم) الذي بلغت قيمته (0.084)؛ وهذا يعني أن (8.4%) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في

- مهارة (التنظيم) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي (برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي).
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (بناء النص التفسيري) وفقاً للبرنامج التعليمي بلغت (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة التي تنص على "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (بناء النص التفسيري) يُعزى للبرنامج التعليمي". ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (5) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درّسوا وفق برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي، بمتوسط حسابي معدل (4.80) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل (3.38) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درّسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحُسب حجم الأثر لمهارة (بناء النص التفسيري) الذي بلغت قيمته (0.217)؛ وهذا يعني أن (21.7%) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (بناء النص التفسيري) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي (برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي).
- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (الإبداع اللغوي) وفقاً للبرنامج التعليمي بلغت (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة التي تنص على "يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (الإبداع اللغوي) يُعزى للبرنامج التعليمي". ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (5) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درّسوا وفق برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي، بمتوسط حسابي معدل (2.77) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدّل (2.02) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درّسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحُسب حجم الأثر لمهارة (الإبداع اللغوي) الذي بلغت قيمته (0.169)؛ وهذا يعني أن (16.9%) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (الإبداع اللغوي) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي (برنامج تعليمي قائم على مدخل التحليل اللغوي).
- وتبين من النتائج السابقة وجود فرق ظاهري بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء الأدب التربوي السابق وبالنظر لما أسفرت عنه نتائج البحث السابقة، فمن وجهة نظر الباحثين تُعزى النتيجة التي تم التوصل إليها وهي فاعلية مدخل التحليل اللغوي في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية إلى:
- طبيعة البرنامج التعليمي المقدم للطالبات، حيث قدّم البرنامج أنشطة لغوية متعددة راعى فيها الميول والاتجاهات لدى الطالبات.
- الطبيعة التي يتسم بها مدخل تحليل اللغة حيث يقوم المدخل على أربعة مستويات (الصوتي، الصرفي، النحوي، الدلالي)، الأمر الذي ساعد الطالبات في توظيف مهارات الكتابة وفهم ما يكتب وهذا يُعدّ أحد غايات تعلّم اللغة.
- قدّم البرنامج التعليمي قدراً كبيراً من الأنشطة وأوراق العمل، فكان هناك تنوّع واضح في الإستراتيجيات، فكل ذلك أسهم في زيادة الرصيد المعرفي لدى الطالبات وتنمية الثروة

اللغوية لديهم، وهذا يتفق مع دراسة شحاتة، والسّمان (2012)، حيث أشارت الدراسة إلى الدور الكبير للرصيد المعرفي في تحسين مستوى الفهم لدى الطلاب، وبالتالي يراعي الكاتب وبشكل تلقائي ضرورة انتقاء المفردات والتراكيب أثناء الكتابة.

التوصيات

- توصل الباحثان بعد إجرائهم لهذه الدراسة لمجموعة من التوصيات أبرزها:
- تكثيف الأنشطة اللغوية الكتابية التي تسهم في تنمية مهارة الكتابة التفسيرية، وربط تلك الأنشطة بواقع حياة المتعلمين.
- ضرورة تكثيف برامج تعليمية تدريبية لرفع مستوى المعلمين في استخدامهم للإستراتيجيات التي نصّ عليها البرنامج التعليمي لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- توجيه القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية على بناء أنشطة وتدريبات تحاكي مدخل التحليل اللغوي وتوضيح كيفية تطبيقها في الدليل المُعدّ للمعلم.
- إجراء دراسات أخرى تبين أهمية مدخل التحليل اللغوي وأثره في مهارات اللغة العربية.

المراجع

- باي، ماريو. (2014). أسس علم اللغة. (أحمد مختار عمر، ترجمة؛ ط.9). دار العلم للملايين.
- الجنيد، عبد الله. (2018). استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتنمية مهارات الكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في سورية. مجلة القراءة والمعرفة، (197)، 177-196.
- حسان، تمام. (2009). اللغة العربية معناها ومبناها. (6). عالم الكتب.
- الحملي، إيناس علي. (2023). إستراتيجية مقترحة قائمة على التحليل السيميائي لتنمية مهارات القراءة الموسعة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 31(4)، 19-58.
- الحמיד، علي. عبد العظيم، ريم. فهمي، إحسان. (2017). برنامج مقترح قائم على التحليل اللغوي لعلاج بعض الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي، جامعة عين شمس، 5(184)، 21-65.
- حنفي، راضي فوزي. (2021). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التحليل اللغوي لتدريس النصوص الأدبية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى مرحلة تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)، 22(3)، 601-635.
- خطابية، ألمازة. (2016). أثر بنية النص في تحسين الكتابة الجدية والكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة اليرموك.
- الراجحي، عبده. (2020). التطبيق الصرفي. (10). دار المسيرة.
- ربابعة، إسماعيل. عبد الكريم، أبو جاموس. (2012). أثر برنامج تعليمي في القراءة الناقدة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلبة الصف العاشر في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. 26(5) 31-32
- زاير، سعد، وداخل، سماء. (2016). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. دار المنهجية.
- الزهراني، حمدان عطية، واللهبي، فهد مسعد، والمطرفي، سعيد طيب. (2017). التحرير الكتابي. دار حافظ للنشر والتوزيع.
- السلمي، فواز صالح. (2018). فاعلية برنامج قائم على نحو النص في تنمية مهارات التفكير النحوي وخفض قلق الإعراب لدى طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 9(1)، 58-109.
- السمان، مروان أحمد. (2017). برنامج قائم على مدخل التدريس المتميز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم التربوية، 26(1)، 41-103.
- شحاتة، حسن، والسمان، مروان أحمد. (2012). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. مكتبة الدار العربية والكتاب.
- شفارتس، مونيك، وشور، جينيت. (2016). علم الدلالة، (سعيد بحيري، ترجمة؛ ط. 1). مكتبة زهراء الشرق.
- الصوص، سمير ومحمد، طوالب. (2010). أثر برنامج حاسوبي في تطوير مهارة الكتابة. عاشور، راتب، ومقدادي، محمد. (2013). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها وإستراتيجياتها. دار المسيرة.

- العامري، بيطلي بن حسين. (2020). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة أم القرى. السعودية.
- عبد الباري، ماهر. (2010). المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس. دار المسيرة.
- عبد الله، مروه. (2017). فاعلية برنامج قائم التحليل اللغوي في تنمية مهارات استخدام أدوات الربط في الكتابة التعبيرية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (86).
- عصر، حسني. (2000). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب.
- العقيلي، عبد المحسن. (2009). مهارات الكتابة وإستراتيجياتها. مجلة التربية المعاصرة، 26 (81)، 168-123.
- عكاشة، محمود. (2011). التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة. دار النشر للجامعات.
- عمر، أحمد مختار. (2006). علم الدلالة. عالم الكتب.
- العناتي، وليد أحمد. (2018). الخطاب والتعليم، دراسات في تحليل الخطاب وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- فضل الله، محمد رجب. (2014). المرجع في تدريس مناهج اللغة العربية بالتعليم الأساسي. عالم الكتب.
- قاسم، محمد جابر. الحديبي، علي عبد المحسن. (2018). إستراتيجيات تدريس اللغة العربية (5). المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
- كرشلي، ديانا. (2018). قوة الكتابة المكثفة: كيف أساعد طلابي ليصبحوا كتابا متحمسين منطلقين. دار الكتاب التربوي.
- مذكور، علي (2009). نظريات تعليم اللغة العربية وتعلمها من القديم إلى الحديث. 3، 934-981.
- مذكور، علي. (2014). النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية. مكتبة لبنان أبو الهول.
- مذكور، علي. مبارك، أحمد. محمد، صابر. (2016). مهارات الأداء اللغوي المناسبة لتلاميذ الصف السادس في ضوء مدخلي التحليل اللغوي والتواصل اللغوي ومدى توافرها لديهم، مجلة العلوم التربوية، 24(4)، 154-124.
- مصطفى، ربحاب. (2016). فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة القراءة والمعرفة، (172)، 221-149.
- مطلق، عبير أحمد. (2019). أثر إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين أداء طالبات الصف العاشر في مهارات الكتابة الإقناعية والوصفية (أطروحة دكتوراة). جامعة اليرموك، الأردن.
- وافي، علي عبد الواحد. (2012). فقه العربية. دار نهضة مصر.
- وزارة التربية والتعليم. (2020).

المراجع الأجنبية

Brinker, K. (2005). Linguistic Text Analysis: an introduction to basic concepts and methods. Berlin.

Patterson, R. (2010). How to Writ an Expository Essay.Retrieved December 19.

2023, from <https://www.masterclass.com/articles/how-to-write-an-expository-essay>.