المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، عدد 2، 2016، 137- 154

أثر تدريس بِنية النص في تحسين الكتابة التفسيرّية لدى طالبات الصف العاشر

ألـمـازة خـــطايبة* و نـصـر مقابلـة**

تاريخ تسلم البحث 2015/8/25 تاريخ قبوله 2016/1/4

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيريّة لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ في الأردن. أعدّ الباحثان قائمة اشتملت على أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، ومجموعة من المهارات الفرعيّة (المؤشّرات الدالّة). وأعدّا اختبارا لقياس أداء أفراد الدراسة في أقسام الكتابة التفسيريّة تكوّن من مجموعة من الأسئلة تضمّن كل سؤال عبارة، أو فقرة تشكّل مثيرا لتفكير الطالبات، ومؤشّر أداء دال على الكتابة التفسيريّة، وطوّر الباحثان معياراً لتقويم الأداء في الاختبار. تكون أفراد الدراسة من (91) طالبة، بواقع شعبتين للعام الدراسي (2015/2014)، اختيرتا بطريقة قصديّة؛ درست المجموعة التجريبيّة (46) طالبة نصوص القراءة بطريقة بنِية النص، ودرست المجموعة الضابطة (45) طالبة بالطريقة الاعتياديّة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة، وعليها مجتمعة لصالح المجموعة التجريبيّة.

(**الكلمات المفتاحية:** بنِية النص، الكتابة التفسيريّة).

The Effect of Text Structure Instruction on Improving Tenth Grade Female Students' Expository Writing

Almaza Khataibeh, *Ministry of Education, Jordan.*
Naser M. Magableh, *Department Of Curriculum And Instruction, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: This study aimed at investigating the effect of text structure instruction on tenth grade female students' expository writing in Jordan. The researchers prepared a list that included sections of expository writing; which are (introduction, body, conclusion, and writing style). and a set of skills (function indicators). The researchers also constructed a test to measure the performance of the students in expository writing sections. The test consisted of a set of questions. Each question contains a statement or paragraph, that considered as stimulation for students' thinking and a function indicator refers to expository writing. The researchers also developed a standard for evaluating the performance of the test. The subjects of the study consisted of (91) female Students, who were divided into two classes, for the academic year (2014/2015) and the two groups purposefully selected. The Experimental group (46) was studies the reading texts in a text structure manner and the control group (45) studies the texts by conventional method. The results showed a statistically significant differences between the means of the performance of study subjects in each section of the four expository writing sections, in the favor of experimental group.

Keywords: Structure of the text, Expository writing.

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة: لا شك أنّ الكتابة أداة الفرد للتعبير عما يدور بداخله من أفكار، ورؤى، ومشاعر، وعواطف، وتوصيلها إلى الآخرين؛ فيؤثر الكاتب بجمهور القراء، بما يقدمه من معارف ومعلومات وحقائق وآراء، ويتأثر بهم بما يتلقاه من ملحوظات، أو تعزيز، أو تقييم، أو نقد بناء؛ وبذلك يتحقق التفاعل الاجتماعيّ، والتواصل بين الكاتب والآخرين، وهذا بدوره يؤسس لقاعدة معرفيّة ثريّة بالخبرات المتبادلة بين القارئ والكاتب، وينمّي قدرات كل منهما على عمليات التحليل، والتركيب، أو إعادة البناء للمعرفة الجديدة، والعمل على استثمارها في حل المشكلات، التي تعترضهم في واقع حياتهم.

ويُضاعف القائمون على المناهج الدراسيّة جهودهم لتعليم الكتابة على أكمل وجه؛ من أجل الارتقاء بمستوى أداء الطلبة فيما يكتبون، وقد تنوعت طرائق تدريس الكتابة واستراتيجيّاتها، واختيار المناسب منها، تبعا لتنوّع مداخل تعليم الكتابة، حيث يشير جاب الله ومكاوي وعبد الباري (2011) إلى أنّ مداخل الكتابة تنوّعت تبعا لاختلاف الباحثين في تفسير الكتابة، فمنهم من نظر إلى عمليّة الكتابة على أنهّا منتج نهائيّ، فظهر مدخل المنتج الكتابيّ، ومنهم من نظر لها على أنّها مجموعة من العمليّات، فظهر مدخل عمليّة الكتابة، ومنهم من رأى أنّها عمليّة تفاعليّة بين الكاتب والقارئ، فظهر المدخل التفاعليّ. وأشاروا أيضا إلى أنّ مدخل المنتج يركّز على المنتج الرئيس لعمليّة الكتابة في شكله النهائيّ، أيّا كان نوع هذا العمل، ومحور اهتمامه هو التركيز على القواعد الإملائيّة وجمال الخط، وصحّة العبارات النحويّة والصرفيّة.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.
** قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أمّا مدخل عملية الكتابة فيتضمّن مجموعة من المراحل، من أبرزها، التخطيط، والتأليف، والمراجعة (خصاونة، 2008؛ الهاشمي والعزاوي، 2011). وهذه المراحل تمثّل عمليات الكتابة، وهي عمليّات معقدة؛ لأنّ كلا منها يضمّ عمليّات فرعيّة أخرى، فالتخطيط مثلا يشمل عمليّات فرعيّة، مثل: تحديد الأهداف، وتبادل الأفكار، ودمج المعلومات في خطة كتابيّة متماسكة من نوع معين. أمّا الإملاء أو الهجاء (الكتابة اليدويّة) فيقوم الطالب في أثنائه بتحويل الأفكار والخطط إلى نص مكتوب. وأمّا عمليّة التنقيح، فتشمل قراءات تقييميّة متكررة، تؤدّي إلى تغييرات ذات مغزى؛ من أجل تنظيم النص، وزيادة الجودة الشاملة فيه (White & Houchins & Viel-Ruma & Dever, 2014). وأمّا المدخل التفاعليّ فيقوم الكاتب فيه بدور القارئ، فهو يحتاج إلى التفاعل مع الكتّاب أو القرّاء الآخرين؛ ليتبادل المشورة معهم، ويتلقى ردود أفعالهم، وتعليقاتهم (جاب الله وآخرون، 2011). ويتضمّن ثلاث مراحل: مرحلة التداعي الحر، ويكون فيها إنتاج اللغة لذاتها دون التركيز على صحة العبارة، وقوانين اللغة التي تعيق وفرة الإنتاج والطلاقة، ومرحلة التعليقات والمذكرات الشخصيّة، وتُبنى فيها الكتابة على المادة اللغوية التي أنتجها الطلبة في المرحلة الأولى، فقد تكون كتابة التعليقات بعد فترة من التداعي، ثمّ يعاود الطالب النظر فيما أنتجه؛ ليتّخذ موقفا منه. ومرحلة الجمهور، وفيها يُعرض الإنتاج المكتوب على جمهور التلاميذ؛ لمناقشته، وتفنيده، وتحديد أوجه القوّة والضعف فيه، وتقييمه، وتنقيته من الأخطاء (عصر، 2000).

وبناءً على ما تيسّر للباحثَين من أدب نظريّ، فقد لاحظا أنّ بعض المتخصّصين قد تناولوا تعليم الكتابة من جانبين، فمنهم من ركّز في تعليم الكتابة على المنتج، ومنهم من وازن بين المنتج والعمليّة. فقد ركّز البكور والنعانعة (2010)، والخطيب وحسنين (2011) في تعليم الكتابة على المهارات التنظيميّة، والمهارات اللغوية الأسلوبيّة، والمهارات الفكريّة، وجميعها من مهارات المنتج، حيث ركّزا على البناء والتنظيم العام للموضوع. وركّز صوفي (2007) أيضا على المنتج ومهاراته التنظيميّة، وتناول كيفيّة بنائه بجمع عدد من الألفاظ؛ لبناء جملة ذات معنى، وجمع عدد من الجمل لبناء فقرة، ثمّ جمع عدد من الفقرات؛ لبناء محاولة، باختيار الألفاظ، وكتابتها بصورة صحيحة، وأن تكون الجمل بمعنى كامل، والفقرات مترابطة لدعم فكرة رئيسة واحدة، ثمّ مناقشتها داخل فروع وأجزاء. أمّا الهاشمي (2010) فقد وازن بين المنتج والعمليّة، وتناول مرحلة التخطيط، بدءا بالتمهيد وتشويق الطلبة، وتهيئة أذهانهم، ثمّ عرض الموضوع، بحيث يكون التعبير الشفويّ تمهيدا للكتابة، والاهتداء إلى المخطط المبدئيّ في المقدّمة والعرض والخاتمة، وتناول مرحلة الكتابة التي تستغرق حصة كاملة مع العناية بمهارات المنتج، من فكرة وأسلوب وخط وتنظيم ونظافة وقواعد إملائيّة ونحويّة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ اهتمام المعلمين بالمنتج الكتابيّ على حساب عمليّات إنشائه، يُعدّ سببا من أسباب ضعف مستوى الأداء الكتابيّ بعامّة، والوظيفيّ منه بخاصّة، وأنّ إهمال المتعلمين لعمليّات الإنشاء، يؤدي إلى منتج كتابيّ ضعيف، ومتفكك الأفكار، ومتعدّد الأخطاء (فضل الله، 2003). وبناءً على ما تقدّم يدعو الباحثان إلى ضرورة الموازنة بين مدخل المنتج، ومدخل العمليّة، وتعليم الكتابة بوصفها عملية تتضمّن مراحل الكتابة (تخطيط، وتأليف، ومراجعة)، وتدريب الطلبة على إجراءات كل خطوة، ممّا يؤدّي إلى منتج كتابيّ أكثر جودة وإتقانا، حيث إنّ جودة المنتج تتحدّد من مدى تطبيق الطالب لخطوات عمليّة الكتابة وإجراءاتها.

إنّ عمليّة تعليم الكتابة والتدريب عليها، تتطلّب استعمال استراتيجيات متنوعة، منها: استراتيجيّة العصف الذهنيّ، وهي وسيلة للحصول على أكبر عدد من الأفكار في فترة زمنيّة وجيزة، مع مراعاة تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة؛ لأنّها يمكن أن تكون مقدمة الموضوع إلى أفكار قيّمة في مرحلة لاحقة. واستراتيجيّة العناقيد، وفيها يُكتب العنوان في وسط الصفحة، ثمّ تُرسم دائرة حوله، بحيث يتفرّع من هذه الدائرة، دوائر أخرى تُكتب فيها الأفكار والعبارات التي لها علاقة بالعنوان، ثمّ يُوصّل بينها وبين دائرة العنوان بخطوط، وبعد ذلك تُكتب عبارات لها علاقة بالدوائر الجديدة. واستراتيجيّة الأسئلة الصحفيّة، وفيها يسأل الطالب نفسه مجموعة من الأسئلة قبل الكتابة، ثمّ يضع إجابة واضحة لكلّ سؤال، تساعده في الكتابة، ويمكن أن تُنفّذ بشكل فرديّ أو على شكل مجموعات. واستراتيجيّة التلاعب بالمفردات، وهي استراتيجيّة تعتمد على مجموعة من البدائل، تساعد الطالب في الكتابة. واستراتيجيّة الكتابة الحرّة، وفيها يكتب الطالب لمدّة محدّدة، دون الاهتمام بالقواعد، أو الأخطاء اللغويّة والإملائيّة؛ ممّا يساعد على الطلاقة في الكتابة، وبعد الانتهاء، يُراجع الموضوع ويُنقّح. واستراتيجيّة النهاية المفتوحة، وفيها يُعطى الطلبة أسئلة وتمارين ذات إجابات مفتوحة، ممّا يساعد على خلق جو من التفكير الحر المنفتح بلا قيود، وتطوير القدرة على الاجتهاد والتأويل، وتقديم الاقتراحات والبدائل. واستراتيجيّة قوائم الكلمات، التي تساعد في مجال التصنيف، بحيث يضع الطالب الكلمات ذات البناء الواحد أو المترادفات في قائمة تقابلها المتضادات في قائمة أخرى؛ ممّا يساعد على تنمية الطلاقة، وتوليد أكبر قدر ممكن من الكلمات ذات الصفات المشتركة، وتمييز الجمل الرئيسة من الفرعيّة في كتابة الملخّصات (خصاونة، 2008).

وجدير بالذكر إنّه يوجد أنواع وأنماط مختلفة للنصوص، فقد أشار مارون (2009) إلى أنّ النمط يختلف عن النوع الأدبيّ في بنِيته، وحركته، وترسيمته، وأنّ نمط النص هو الطريقة النقليّة المستعملة في إعداد النص، وإخراجه؛ لبلوغ غاية الكاتب، تبعا لظروف طريقة التواصل التي تختلف باختلاف موضوع المرسل، وذكر من هذه الأنماط: الوصفيّ، والسرديّ، والتفسيريّ، والبرهانيّ، والإيعازيّ. أمّا النوع الأدبي فيمكن أن يتضمن أنماطاً فرعيّة، حيث أكّد بعض المتخصّصين التربويين أنّ أنواع النصوص عُرفت تبعا لاختلاف أغراض الكتابة، واختلاف الجماهير، التي من أشهرها،

أولا: النصوص الأدبيّة (Literary Texts)، التي تهدف إلى الترفيه، أو الإثارة العاطفيّة، وتستعمل اللغة في إيجاد الصور الذهنيّة؛ لاستثارة ردود الأفعال العاطفيّة. ثانيا: نصوص المعلومات الوقائعيّة (Factual Inform Texts) التي تهدف إلى التزويد بالحقائق، وإعطاء المعلومات لأغراض إعلاميّة، أو إرشاديّة، أو إقناعيّة، أو تفسيريّة، أو توضيحيّة (شارحة) (The Department of Education, 2011) ، وجميع أنماط النصوص الإعلاميّة المختلفة، التي صنّفها المؤلفون إلى نصوص تشرح، وتجادل، وتروي، أو تجمع بين تلك الوظائف جميعها، تقع تحت ما يسمّى النصوص الأدبيّة غير الخياليّة (Non Fiction Literary Texts) (Maloch & Bomer, 2013).

والمعلمون في الغالب لا يفصلون في أثناء التدريس بين أنماط الكتابة، فمثلا يعلّمون السرد عبر نصوص تفسيريّة، دون أن يفصلوا بين نمط السرد، ونمط التفسير، ويعلّمون النصوص السرديّة على حساب النصوص التفسيريّة، وبدلا منها؛ ونتيجة ذلك أصبح الطلبة أكثر دراية وقدرة على فهم النص السرديّ، في مقابل قلة معرفتهم وقدرتهم على فهم النص التفسيريّ (Wake, 2009)، وهذا ما وصفه بعض الباحثين بالخطأ في تدريس الكتابة (Duke & Caughlan & Juzwik & Martin, 2012).

ولا يختلف الواقع التعليميّ العربيّ عن الغربيّ في هذا المجال، حيث أكّدت العديد من البحوث والدراسات السابقة على وجود ضعف لدى الطلبة في مهارات الكتابة وعملياتها، فقد أثبتت كثير من الدراسات ضعف الطلبة في عمليات الكتابة من تخطيط وتأليف ومراجعة (خصاونة، 2008؛ فضل الله، 2003؛ النصار والروضان، 2007؛ الهاشمي والعزاوي، 2011). ويعزو بعض المتخصّصين ضعف الطلبة في الكتابة إلى أسباب متنوّعة؛ فمنهم من يعزوه إلى الطرائق الاعتياديّة غير الفعّالة في تدريس التعبير (مدكور، 1988؛ الهاشمي، 2010)، ومنهم من يعزوه إلى تركيز الاهتمام على النص المنتج في مقابل إهمال عمليات الإنشاء وبناء النص (نصر، 1999)، أو إغفال استعمال هذه العمليات في أثناء الكتابة؛ وذلك لإغفال دراستها (فضل الله، 2003). ومنهم من يعزوه إلى إهمال هذه المهارة المهمّة، ووجود ثغرات في تدريس التعبير يبرزها الواقع، منها ما يتعلق بالمعلم، أو المنهج، أو الطالب، أو البيئة الاجتماعية (الهاشمي، 2010).

وجدير بالذكر إنّ الكتابة التفسيريّة مهارة مهمّة، ينبغي أن تواكب القضايا العصريّة، والظواهر المتجدّدة، والتواصل الجماهيريّ، ففي عصر العولمة، وتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وانتشار تقنيات التعليم، ازدادت الحاجة إلى الاهتمام بجميع أنماط الكتابة، وعلى رأسها الكتابة التفسيريّة، حيث يرى بعض الباحثين، أنّ انفجار المعلومات، والتطور التكنولوجيّ أدّى إلى ظهور أدوات إعلاميّة جديدة، وأصبح الأفراد يواجهون تقنيات مختلفة من الإقناع والدعاية (Kurudayiglu & Yilmaz, 2014). والغاية الأساسيّة من الكتابة التفسيريّة، هي عرض تفسيرات منطقيّة لإقناع القراء بها، فقد أكّد بعضهم أنّ الكتابة التفسيريّة مهارة تواصل جماهيريّ، تقدّم الحقائق والمعلومات، وتتطلب مراعاة الجماهير (The Department of Education, 2011)، وتهدف إلى الإعلام المكتوب، والشرح، والوصف، وتحديد الأشياء (Patterson, 2010).

وفي ضوء تقصّي الباحثَيْن ومراجعتهما لما تيسّر لهما من الأدب التربويّ، وجدا أنّ المتخصّصين لم يتناولوا الكتابة التفسيريّة ومهاراتها، في مناهج اللغة العربيّة، على شكل مقالة متكاملة، بل تناولوها على أنّها مهارة من مهارات التفكير الأساسيّة، وقد ورد التفسير عند شواهين وبدندي (2009)، وعند مصطفى (2011) مع مهارات الملاحظة، والتصنيف، والترتيب، والمقارنة، والربط، والتطبيق، وغيرها. وأشار علوان (2012) إلى أنّ التفسير صُنّف ضمن مهارة معالجة الموضوعات التفكيريّة، التي تدعم مجالات المنهج كلّها، حيث تساعد الطلبة في تحديد المعلومات، وجمعها، وتفسيرها؛ لإظهار فهمهم للأفكار والمفاهيم الملائمة، وتحليل المعلومات، مثل: الفرز والتصنيف والترتيب والمقارنة والتضاد، وفهم العلاقات الجزئيّة والكليّة. وأشار قرعاوي (1996) أيضا إلى التفسير ضمن البحث النقديّ التفسيريّ، الذي يُشترط فيه، اعتماد المناقشة، أو اتّفاقها مع الحقائق والمبادئ ذات الصلة، ووضوح ومعقوليّة الحجج والمناقشات، واعتماد الرأي على الحقائق، والمبادئ، والحجج والمناقشات المعقولة. وقد بيّن كل من حامد (1984) وعبد الغفّار (2003) أنّ التفسير ارتبط بالقرآن الكريم، وهو أول العلوم القرآنيّة نشأة. وذكر حامد (1984) أنّ التفسير هو التبيين مطلقا، من هنا فهو في الأصل ليس خاصّا بالقرآن الكريم، لكنّ لفظ التفسير شاع بين الناس على أنّ المراد منه بيان المعنى الذي يقصده القرآن الكريم. ويشير عبّاس (2005) إلى أنّ التفسير أصل من الفسر، وهو الكشف في الحسيّات والمعنويّات.

وتُعرّف الكتابة التفسيريّة على أنّها مقال يدور حول موضوعات حواريّة، تهدف إلى مناقشة ادّعاء معين، ويأتي هذا الادّعاء في مقدمة المقال بجملة إخباريّة تقريريّة عامّة، أو جملتين، أو على شكل سؤال، بحيث يثير هذا الادّعاء تفكير الكاتب، وما يودّ قوله من أفكار، والكشف عن معتقده (Patterson, 2010)، وأن تكون منطقيّة، ومثيرة للاهتمام، ومحدّدة، ومثيرة للجدل بحيث تثير فكرتها وجهات نظر مختلفة من الادّعاء والادّعاء المخالف، ويمكن الدفاع عنها، فمثلا، لا يمكن القول: إنّ الهواتف النقّالة أصبحت آلية فعالة؛ لنقل المعلومات عن طريق الفم في جميع أنحاء العالم. لكن يمكن القول: إنّ الاستعمال المكثّف للهاتف المحمول، أصبح يُعكّر صفو وحدة الأسرة، ممّا زاد حالات الطلاق في مجتمعنا. وعند إلقاء نظرة فاحصة في الادّعائين، نلحظ أنّ الأول ليس قابلا للجدل؛ لأنّه بيان للحقيقة، أمّا الثاني، فهو قابل للجدل لأنّه يستدعي النقاش، والآراء المخالفة، فقد لا يقتنع بعض الناس بأنّ الاستعمال المكثّف للهاتف المحمول، قد يُهدّد وحدة الأسرة، ويزيد من حالات الطلاق في مجتمعنا؛ لذا فهو ادّعاء يصلح أن يكون فرضية جيدة، حيث

ينبغي أن تكون الفرضية محدّدة وواضحة، وتتضمّن تفصيلا صريحا؛ ممّا يساعد في التخلص من الغموض والعموميّة والشمول (Owusu & Adade-Yeboah, 2014).

وثمّة تعريفات مختلفة للكتابة التفسيريّة، نظرت للكتابة من حيث البناء، أو الهيكل التنظيميّ العام، وبعض هذه التعريفات يمثّل الشكل الاعتياديّ للكتابة التفسيريّة، وبعضها يمثّل شكلها الحديث، حيث أشار أوسو وأدادي- إيبوا (Owusu & Adade-Yeboah, 2014) إلى أنّ الشكل الاعتياديّ المعروف للمقال التفسيريّ، يتكوّن من: مقدّمة (an introduction)، وهي افتتاحية لمتابعة الكتابة، وجسم (a body) يتعامل مع المحتوى، ويسهب الكاتب فيه في الحديث عن الموضوع، وخاتمة أو استنتاج (a conclusion) تغلق الموضوع كلّه أو تلخصه. ويكون المقال التفسيريّ التعليميّ قصيرا لا يزيد على صفحة أو صفحتين، بحيث يتكوّن من خمس فقرات: فقرة واحدة للمقدمة، وثلاث فقرات للجسم، وفقرة واحدة للخاتمة، وهو الرسم التخطيطيّ المعروف باسم: واحد- ثلاثة – واحد (One-Three-One). ويشير صبيح وحمّاد وعبد الحليم وعبد الجابر ومقداد وولويل (2009) إلى أنّ المقدمة في الموضوعات ذات الصفحة والصفحتين ينبغي ألا تزيد على فقرة واحدة في ثلاثة أو أربعة أسطر، وأن الخاتمة غالبا ما يكون إطارها فقرة واحدة، وقد يضم الجسم فقرات متعددة، وتكون كل فقرة في الأغلب إطارا لفكرة واحدة محدّدة، حيث يتكوّن الجسم من عدة أفكار. ويؤكّد النعانعة والبكور (2010) أنّ المقدمة ينبغي أن تكون متناسبة من حيث الطول مع الموضوع، فلا يُعقل أن تكون المقدمة فقرتين أو أكثر لموضوع قصير، أو فقرة واحدة لموضوع يتكون من عدة صفحات. ويسمّي صوفي (2007) الموضوع المكوّن من خمس فقرات بالمحاولة التي تخص الكاتب المبتدئ، لأغراض التعليم، ورغم ذلك فالمحاولة يمكن أن تحوي أي عدد من الفقرات دون تحديد، وذلك تبعا لحاجات الكاتب وإمكاناته الفكريّة، وقدرته على التعبير، غير أنّ بداية التدريب ينبغي أن تكون في عدد محدّد من الفقرات، أفضلها من ثلاث إلى خمس.

وتُعرّف الفرضيّة في المقال التفسيريّ بأنّها جملة إخباريّة تقريريّة واحدة، تنص على ما يريد القراء معرفته حول معتقد الكاتب الخاص بقضيّة النقاش، وبالتالي ينبغي أن تتكوّن الفرضيّة من فكرة واحدة فقط، في جملة إخباريّة تقريريّة، وألاّ تُصاغ على شكل ادّعاء سلبيّ باستخدام (لا) النافية عند بناء الفرضيّة (Tagg, 2004). والفرضيّة تبيّن الفكرة الرئيسة في المقال، وجميع المعلومات اللاحقة تعمل على دعم أو توسيع هذه الفكرة وتطويرها، وبالتالي فالفرضيّة هي المحور الذي تدور حوله جميع أفكار المقال وتهدف إلى إثباتها (Owusu & Adade-Yeboah, 2014).

ومن المهارات التي ذكرها الأدب التربويّ في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، التقديم بافتتاحيّة جاذبة لانتباه القارئ، وتضمينها فرضيّة أو ادّعاء في جملة إخباريّة، والقدرة على عرض المعلومات التي تدعم الفرضيّة وتوسّعها وتوضّحها (Owusu & Adade-Yeboah, 2014). إلى جانب القدرة على التفكير الناقد لإنتاج هذه الفرضيّة (Samuels, 2004). والقدرة على التعبير عن المعتقد الشخصيّ حول قضيّة النقاش (Tagg, 2004). وتقديم الرأي الدقيق حول الموضوع، وعرض مخطط تنظيميّ منطقيّ للأفكار (Jerz, 2011). والقدرة على الحوار، واختيار الموضوعات التي تتطلب نقاشا (Patterson, 2010). واستعمال مؤشّرات النص (Text Signaling) من ألفاظ وعبارات دالّة، التي تجعل البنية أكثر وضوحا (Ray & Meyer, 2011). إلى جانب القدرة على إبراز لغة النص الأكاديميّة بتحديد المصطلحات أو المفردات الأساسيّة، فمن الضروري أن تتضمّن الكتابة التفسيريّة ملامح لغويّة رئيسة، تتمثّل في القدرة على التصنيف، وعرض الموضوعات، ووصف السمات والأحداث، أو العمليّات المميّزة، وتنتهي بموقف عقليّ، إما قبول أو نقد المحتوى (Pilonieta, 2011).

وقد أورد مارون (2009) مجموعة من المؤشّرات الدالّة على النمط التفسيريّ، منها: ترتيب المعلومات وتبويبها وتفريغها، واستعمال الأمثلة والتشابيه والوقائع بهدف التوضيح، وإغناء النص بحقل معجميّ وكلمات ومصطلحات خاصّة بالموضوع المعرفي، والتعليل والتفسير، وبيان الغاية تبريرا للموقف المتخذ، وكثرة التعريفات والشروح والوصف، وهيمنة ضمير الغائب والأسلوب الخبريّ، واستعمال أدوات الربط المتصلة بالأسباب، وتفصيل الأفكار والنتائج.

وفي ضوء ما سبق يستنتج الباحثان أنّ الادّعاء الفرضيّ، أو الفرضيّة هي جوهر الكتابة التفسيريّة، وفكرتها الأساسيّة، وبها يتضح مفهوم الكتابة التفسيريّة، حيث تُصاغ في جملة تقريريّة واحدة مثبتة غير منفيّة، وتكشف عن معتقدات الكاتب وأفكاره حول الموضوع، وتدخل في جميع الأقسام الفرعيّة للمقال التفسيريّ، بدءا من المقدمة في تحديدها بكلمات واضحة لا لبس فيها، وجعلها جاذبة لاهتمام القارئ، ومرورا بجسم المقال، بتفسيرها والدفاع عنها، وانتهاءً بالخاتمة باستنتاج الكاتب، وتعميم المغزى حولها.

وقد صنّف كثير من الباحثين بنية النص التفسيريّ في خمس بنى فرعيّة، هي بنية التسلسل (Sequence Structure)، وبنية المقارنة والنقيض (Compare/ Contrast Structure)، وبنية السبب والنتيجة (Cause and Effect Structure)، وبنية المشكلة والحل (Problem-and-Solution Structure)، وبنية الوصف (Description Structure) (Akhondi, Malayeri & Abd Samad, 2011; Meyer & Ray, 2011; Pilonieta, 2011). وزيادة على ما سبق هناك بنية المستوى الأعلى (Top-Level Structure)، وبنية الجمع (Collection Structure) (Ray & Meyer, 2011)، حيث يستعمل المؤلّف في بنية التسلسل الترتيب العدديّ، أو التسلسل الزمنيّ؛ لسرد العناصر أو الأحداث، أمّا في بنية المقارنة، فيقارن بين حدثين أو أكثر من الأحداث، أو الموضوعات، أو الأهداف، بينما يحدّد في بنية السبب والنتيجة سببا واحدا أو أكثر، ثمّ يصف الآثار المترتبة على ذلك السبب،

ويعرض في بنِية المشكلة والحل مشكلة، أو سؤالا، ثمّ يقدّم حلا للمشكلة، أو جوابا عن السؤال، وأخيرا يصف في بنِية الوصف الموضوع (Akhondi et al., 2011).

وينصح أكوندي وآخرون (Akhondi et al., 2011) باتّباع خطوات وإجراءات محدّدة لتدريس بنِية النص بالترتيب، ويقترحون تدريسها ضمن أربعة نصوص على الأقل، وينصحون بالعمل على بنِية نص واحدة دون الجمع بين أكثر من بنِية لمدة ثلاث أو أربع جلسات، ثمّ الانتقال لبنِية أخرى وهكذا، وتشمل هذه الخطوات تدريس الألفاظ والعبارات الدالّة التي تساعد على تحديد نوع البنِية في كل نص، وتنبيه الطلبة إلى أنّها مختلفة في كل بنِية. وبعد أن يعتاد الطلبة عليها يُطلب منهم تحديد نوع البنِية في كل نص، ومن ثمّ كتابة بعض الفقرات القصيرة، وتوظيف بعض الكلمات والعبارات المناسبة الدالة البنِية التي يكتبون بها، وبعد ذلك يعد المعلم - قبل بدء العمل على النص- رسوما بيانيّة تنظيميّة، وهي تمثيل بيانيّ لأفكار النص يساعد على تكوين صورة أفضل عن التسلسل الهرميّ للأفكار، وترابطها في الفقرة، ويساعد أيضا على إعداد قائمة بالأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة تحت مضلة الفكرة العامّة، وبعد أن يتقن الطلبة الأنواع المختلفة من الرسوم البيانيّة التنظيميّة، تُقدّم لهم رسوم غير مكتملة، ثمّ يُطلب منهم استكمالها من تلقاء أنفسهم بعد انتهائهم من قراءة الفقرة، وبعد انتهاء هذه المرحلة، يصبح الطلبة أكثر قدرة على العمل بشكل مستقل على الرسم التنظيميّ المفرّغ تماما.

وقد بدأ الاهتمام ببنِية النص بظهور المنهج البنيويّ، حيث ظهرت البنيويّة اللسانيّة في منتصف العقد الثاني من القرن العشرين مع رائدها العالم السويسريّ فرديناند دي سوسير (Ferdinand De Saussure) عندما نشر كتابه محاضرات في اللسانيّات العامّة، في باريس عام 1916م، وكان الهدف من الدرس اللسانيّ التعامل مع النص الأدبيّ من الداخل، وتجاوز الخارج المرجعيّ الذي أعدّه نسقا لغويّا في سكونه وثباته (المصاروة، 2011)، حيث يرجع لهذا العالم مصطلح البنِية، عندما نظر إلى اللغة على أنّها شكل؛ أي مجموعة من الهياكل التي تتشكّل وفقها الوحدات اللغوية، وأشار أيضا إلى نظام العلاقات الذي تقوم عليه اللغة (قريرة، 2003).

إنّ المناهج النقديّة البنيويّة التي تسعى إلى فهم النص، هي مناهج استقرائيّة تحليليّة، تنطلق من النص ذاته، دون الاهتمام بخصائص هذا النص، وتحلل بناءه، وتكشف عن أقسامه، بتحليل العلاقات القائمة بين عناصر هذا البناء المختلفة، وطبيعة تشكّله، وأبعاده الأخرى، ومعرفة أسرارها (جابر، 2004). أما بنِية النص فهي النمط التنظيميّ الذي يتّبعه الكاتب في تأليف نصّه، ولتعليم الأنماط التنظيميّة من النص يمكن استعمال استراتيجيّات معيّنة، ومن هذه الاستراتيجيّات التي يمكن استعمالهما بشكل فعّال: الكلمات المفتاحيّة (Clue words)، والمنظّمات الرسوميّة (Graphic organizers) (Pilonieta, 2011). وتُعرّف بنِية النص أيضا على أنّها نسيج متماسك لوحدات متعالقة، فالنص دون بنِية لا يشكل نصًا، ويبدو مساحاتٍ وكتلا، وربما مشاهد نصيّة مشتّتة، ومفتوحة من كل الزوايا، بحيث يمكن لكل قارئ أن يضيف أو يتجاوز مساحة لغويّة دون أن يؤثّر في النص؛ لأنّ النص دون بنِية هو نص رخو، ومتكسّر، ومفكك، ووظيفة البنِية الحد من هذه الرخاوة، وشد مفاصل النص ووحداته (الطعان، 1994). وهي تنظيم خاص بالنص؛ لنقل أفكاره بشكل أكثر وضوحا؛ لأنّ النص المترابط الأفكار يسهل فهمه على القراء، ويسهل أيضا استذكار المعلومات المهمة فيه عند الحاجة إليها (Taylor & Beach, 1984).

وعرّف بعضهم بنِية النص، بأنّها الوصف المعقّد للنص النوعيّ، التي تركّز على التنظيم الفوقيّ للنص (Upon Text Organization)، وعلى خصائص النص الخارجيّة، لتشمل بنِية النص الاعتياديّة، وغير الاعتياديّة، وتتضمّن خصائص النص البسيطة المرتبطة مع بعضها عضويًا، مثل الألفاظ والعبارات الدالّة (Signal or Clue Words or Phrases)، والعناوين الرئيسة، أو رؤوس الأقلام، والعناوين الفرعيّة، وأسلوب الطباعة، وبنِية الفقرة (Paragraph Structure)، وعرض الترسيمة (Graphic Displays) (Clark & Jones & Reutzel, 2013). والبنِية هي الأسلوب أو الطريقة التي يسلكها الكاتب في تنظيم أفكار النص، وقد يسلك عِدة أساليب في هذا التنظيم، يمثّل كل أسلوب بنِية أساسيّة يستعملها الكُتّاب في تنظيمهم لأنماط كتاباتهم المتنوعة، ومن أشهرها: الوصف، والتسلسل، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة، وتحتوي كل بنِية أيضا على مجموعة من الجمل والكلمات الدالّة، ذات الصلة (Clark et al., 2013; Meyer & Ray, 2011; Yeh et al., 2011).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أنّ بنِية النص هي النهج التنظيميّ الذي يسلكه الكاتب في عرض أفكاره، وتوزيعها على مقدمة النص، وجسمه، وخاتمته، مراعيا في ذلك الوحدة العضويّة للنص، آخذا بالاعتبار العلاقات القائمة بين الأفكار، وتنظيمها تنظيما هرميًا مترابطا، ومراعيا خصائص النص الخارجيّة المرتبطة مع بعضها ارتباطا عضويًا، التي تحدّد بنِية النص العامّة، مثل: الألفاظ والعبارات الدالّة، والعناوين الرئيسة والفرعيّة، والفكرة المحوريّة العامّة، وما يتبعها من أفكار رئيسة، وأخرى تفصيليّة داعمة، واستشهادات وأدلّة وبراهين، ومراعيا خصائص النص الداخليّة التي تحدّد بنِية النص الفرعيّة، والتي تشمل بنِى النص الاعتياديّة التي لا بدّ للكاتب أن يسلكها جميعها، أو بعضها في النص الواحد، مثل: بنِية الوصف، والتسلسل، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة.

وثمة علاقة منطقيّة بين بنِية النص والكتابة التفسيريّة، فالتفسير والتوضيح، والإفصاح عن الآراء وتفصيلها وتطويرها، تحتاج إلى ترتيب وتنظيم للأفكار ترتيبا منطقيًا يتفق مع العقل، ويراعي العلاقات القائمة بين الأفكار، وأنّ فهم الموضوع أو الادّعاء في الكتابة التفسيريّة، يحتاج إلى التدليل بالحجج والبراهين

المنطقيّة، والاسشهادات ذات الصلة لتقوية الأفكار، وهذا ما أكّده تايلور وبيج (Taylor & Beach, 1984) عندما بيّنا أنّ الكتابة التفسيريّة تحتاج إلى فهم، وإنشاء تراكيب واضحة ومنظّمة مقارنةً مع الكتابة الروائيّة أو السرديّة، وأنّ هناك حاجة الى تغيير الفكر المشوّش غير المنظم إلى معرفة متكاملة من الناحية المفاهيميّة، وحاجة الى تطوير نقاشات مع أمثلة توضيحيّة أو تفاصيل كافية، علماً بأنّ تنظيم النص في بنِية معيّنة يساعد في إنتاج النصوص التفسيريّة وفهمها.

إنّ تعليم الطلبة بنِية النص وهيكل تنظيمه، له أهمية كبيرة من عِدة جوانب، فقد أظهرت العديد من الدراسات أنّ التدخّل بتقديم إرشادات وتوجيهات واضحة حول كيفية استعمال بنِية النص، يُحسّن المعرفة والفهم الهيكليّ التنظيميّ للنص (Ray & Meyer, 2011). ويؤكّد بعض الباحثين أنّ استعمال القراء للبنِية يزيد من قدرتهم على معرفة طريقة تنظيم النص؛ واستعمال هذه الطريقة في تنظيم المفاهيم القائمة على أساس العلاقات الصريحة أو الضمنيّة داخل النص، إلى جانب تعزيز فهمهم بمساعدتهم على إنشاء البنِية المنطقيّة للنص القصصيّ؛ لأنّ بنِى النص العامّة والفرعيّة لا تصف للقارئ النص نفسه فحسب، وإنما تصف له أيضا التصوّرات المعرفيّة المتماسكة، وتساعده على بناء تصورات متماسكة من النص وتخزينها في الذاكرة (Meyer & Ray, 2011)، وتعزيز استدعاء وتذكر أفكار النص (Ray & Meyer, 2011; Yeh et al., 2011)، وتحديد موقع المعلومات، وتنظيمها داخل النص، فالعناوين مثلا، تساعد على تعريف الطلبة بجزئيات محدّدة من المعلومات، والاحتفاظ بكل جزئيّة منها في الذاكرة قصيرة المدى، ثمّ معالجتها؛ لتصبح جزءاً من خلفيّة الطلبة المعرفيّة، وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى، وبدون عناوين يصبح من الصعب معالجة المعلومات بشكل فعّال (Akhondi et al., 2011).

وقد أكّد بعض الباحثين أنّ القرّاء الذين يدركون بنِية النص، يستطيعون تطوير التصوّر العقليّ نتيجة قدرتهم على تنظيم أفكار النص وفقاً لبنِية هيكليّة هرميّة محدّدة، وهذا التنظيم يزيد من قدرة القراء على تذكر أفكار النص، وبخاصّة الأفكار في أعلى التسلسل الهرميّ (Ray & Meyer, 2011). ويؤكد أكوندي وآخرون (Akhondi et al., 2011) أنّ تدريس الطلبة بنِية النص على شكل إجراءات وخطوات محدّدة، يجعلهم أكثر قدرة على استعمال الألفاظ، والعبارات الدالّة، وعمل الرسم التنظيميّ المناسب لكل بنِية، وتحديد الفكرة العامّة، والأفكار الرئيسة الأخرى، وتفاصيل النص الداعمة، ووضعها في الرسوم البيانيّة التنظيميّة؛ وتوضيح تبعية التفاصيل للأفكار الرئيسة، والأفكار العامّة. وثمة دراسات أجنبيّة أثبتت نتائجها أنّ تدريس بنِية النص يساعد على توجيه الطلبة أثناء القراءة، ويساعدهم في ترتيب، وتوصيل، وربط الأفكار.

من هنا يرى الباحثان أنّ الحاجة ماسّة إلى ضرورة تدريس بنِية النص القرائيّ، التي تمكّن الطلبة من مهارات التفكير المنظّم، وتزوّدهم بمعرفة كافية حول الطرائق التي يسلكها الكتّاب في تنظيمهم لنصوصهم المختلفة؛ ممّا يتطلب مساعدتهم على القيام بعمليات التحليل لنصوص القراءة؛ والكشف عن الطرائق التنظيميّة المتّبعة في تأليفها؛ بهدف مساعدتهم على إعادة بناء وإنتاج نصوص مماثلة، فقد يكون لدى الطلبة معرفة نظريّة لا بأس بها حول موضوع معيّن، لكنّهم لا يمتلكون القدرة على توظيف هذه المعرفة كتابيّا بشكل منظّم، أو ممارستها في مواقف الحياة المختلفة؛ لذلك فإنّ المعرفة النظريّة والتطبيقيّة لبنِية النص القرائيّ، وما تنطوي عليه هذه العمليات من مهارات وإجراءات أمر في غاية الأهميّة.

وقد أجريت مجموعة من الدراسات الأجنبيّة التي تناولت أثر بنِية النص في الكتابة التفسيريّة، حيث أجرى أوسو وأدادي- إيبوا (Owusu & Adade-Yeboah, 2014) دراسة في غانا غرب إفريقيا، هدفت إلى دراسة البنِى الكاملة لمقالات تفسيريّة، وتركيز الاهتمام على دراسة مدى استعمال الطلبة للادّعاء أو الفرضيّة في المقالات التفسيريّة، وقد جرى مراجعة الأدب على أساس تعريف الفرضيّة، والأخطاء التي يواجهها الطلبة في بناء فرضيّاتهم، وقد حصل الباحثان على البيانات من (30) نصا، من تأليف المشاركين، حيث جرى اختيار المشاركين بشكل عشوائيّ من كلا الجنسين بأعداد متساوية، ممّن كتبوا مقالات في موضوعات مختلفة في خمس بنِى نصيّة، هي: السرد (Narrative)، والسبب والنتيجة (Cause and Effect)، والوصفية (Descriptive)، والمقارنة والنقيض (Comparison and Contrast)، والجدليّة (Argumentative)، وتصميم هذه الدراسة نوعيّ وصفيّ؛ بسبب الميل إلى تقديم أوصاف للظواهر التي تحدث بشكل طبيعيّ، وقد كشفت الدراسة عن أنّ معظم الطلبة كانوا يجدون إشكالية في التأليف، بما في ذلك بيان الفرضيّة في مؤلفاتهم، وعلى الرغم من أنّ جميع المقالات كانت تتطلب إدراج الفرضيّة في المقدمة؛ إلا أنّ أربعة منها فقط من أصل (30) نصّا أورد فيها الطلاب فرضيّاتهم، وتمثّل (13%) من المجموع الكليّ.

وفي دراسة قام بها مونتنيرو ولوسيرو (Montanero & Lucero, 2012) في إسبانيا هدفت إلى معرفة أثر أساليب مختلفة، مثل: البنِية البلاغيّة، والمنظّمات الرسوميّة، في تعلّم النص التفسيريّ، وكيفيّة تنظيم أفكاره؛ لتعزيز تعلم وفهم الطلبة وتذكرهم للأحداث التاريخيّة، ومقارنة تأثير بنِى بلاغيّة مختلفة، ومعرفة أثر بعض المنظّمات الرسوميّة في النشاط الاستدلاليّ من النص، وهي مخطّطات توضّح كيفيّة توزيع أفكار النص: الفكرة العامة، والأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة. وقد شارك في الدراسة (338) طالبا من طلاب المرحلة الجامعيّة، الذين تتراوح أعمارهم بين (19-20). وقد جرى إنتاج نوعين من المنظّمات الرسوميّة: منظّم الرسوم البيانيّة المكتمل بجميع الأفكار، ومنظّم الرسوم البيانيّة غير المكتمل بحذف بعض الأفكار التي يُطلب من أفراد الدراسة استكمالها، وجرى أيضا الكتابة في خمس بنِى، هي: بنِية العلاقة السببية بين السبب والمسبب، وبنِية العلاقة السببية، وبنِية الجمع التراكمي، وبنِية المشكلة والحل، وبنِية المقارنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ مهمة

ملء المخطط السببيّ غير المكتمل كان فيها اختلافات كبيرة. أما النشاط الاستدلاليّ الذي يتضمن مشاركة القارئ في التمثيل السببيّ للأحداث، فيمكن أن يكون أكثر فائدة من عمليّة توفير التمثيل البيانيّ الموضوع مسبقا.

وفي دراسة أجراها ريه ومايز (Ray & Meyer, 2011) في أمريكا، هدفت إلى استعراض الأدب، ودراسة البحوث التجريبيّة للفروق الفرديّة في المعرفة التي يمتلكها القراء الشباب، وطريقة استعمالهم لبِنى النص التفسيريّ، حيث استعرضت الدراسة أولا، الأبحاث التي درست تأثير خاصيتين من الخصائص النصية، هي: التنظيم الهرميّ للأفكار على المستوى الكليّ، وعلى المستوى الجزئيّ، ونوع بِنية النص مثل الجمع، والمقارنة، والمشكلة والحل. واستعرضت الدراسة أيضا البحوث التي تشير إلى أنّ القراء من جميع الأعمار، قد يستفيدون من الإرشادات والتعليمات الواضحة حول بِنية النص، وخاصّة الطلبة الأقل مهارة. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج تتلخص في أنّ معرفة بِنية النص تساعد الطلبة الصغار في التغلب على صعوبات القراءة في النصوص التفسيريّة. وينبغي استعمال بِنية النص التفسيريّ من أجل اكتساب الكفاءة في مهارات الإدراك والتمييز، وأشارت النتائج أيضا إلى أنّ العديد من الطلبة قد يحتاجون إلى إرشادات واضحة حول بِنية النص، ومن المهم أن نفهم احتياجات القراء الفرديّة عند عمل تصميم فعّال لبِنية نص إعلاميّ.

وقام مير وريه (Meyer & Ray, 2011) بدراسة في أمريكا هدفت إلى استعراض الأدب؛ لدراسة البحوث التجريبيّة التي تهدف إلى الكشف عن أثر تدريس بِنية النص في تحسين القراءة والفهم في النصوص التفسيريّة، بتقديم نظرة تاريخيّة في بحوث التدخلات الاستراتيجيّة في بِنية النص؛ لتعليم الطلبة كيفية استعمال بنية النص بشكل استراتيجيّ، وفي النهاية بشكل تلقائيّ، حيث قام الباحثان أولا بمراجعة الأبحاث التي كانت بمثابة الأساس للعديد من الدراسات، ثم قاما بدراسة أثر تدريس بِنية النص، وأشارت الدراسة إلى أنّه يمكن تصنيف بِنى النص عموما إلى ست فئات: المقارنة (Comparison)، المشكلة والحل (Problem-and-Solution)، السببيّة (Causation)، والتسلسل (Sequence)، والجمع (Collection)، والوصف (Description). ثمّ قام الباحثان ثانيا، بتقديم نظرة تاريخيّة في البحوث التدخليّة الاستراتيجيّة في بِنية النص، التي تستعمل النمذجة، والممارسة، والتغذية الراجعة؛ لتعليم الطلبة كيفية استعمال بِنية النص بشكل استراتيجيّ، وفي النهاية استعمالها بشكل تلقائيّ. وكانت نتيجة استعراض هذه الدراسة للبحوث التدخليّة، تشير إلى أنّ التدريس المباشر، والنمذجة، وبِنى النصوص، وضعت التغذية الراجعة، والتكيّف؛ من أجل تدريس الجانب الأدائيّ للطلبة، وهي بمثابة المفاتيح لكيفيّة تعليمهم استعمال المعرفة الخاصّة ببِنية النص بشكل استراتيجيّ. وتستعرض الدراسة أخيراً تدخّلات بِنية النص الجديدة لطلبة المدارس الابتدائيّة، وتقدّم أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الدراسات، وبين تطبيقات التدريس.

وتناولت دراسة سلاتر (Slater, 1988) التي أجراها في أمريكا الآثار المترتبة على تدريس وممارسة بِنية النص القرائيّ والكتابيّ في إنتاج نص تفسيريّ، وتُركّز استراتيجية الدراسة على الأفكار الرئيسة، والأفكار الداعمة، والأفكار المركزيّة التي تلخّص فحوى كل من الأفكار الرئيسة والأفكار الداعمة. وقد شارك في الدراسة (126) مشاركا من الطلبة الجامعيين في ست مهارات قرائيّة، جرى تدريسها في فصول الدراسة، ضمن ثلاثة شروط أو ظروف علاجيّة: (أ) مجموعتان تجريبيّتان تلقتا تعليما وممارسة في إجراء تلخيص بِنية الخطاب بعد قراءة النصوص. (ب) مجموعتان اعتياديّتان تلقتا تعليما وممارسة في الإجابة على الأسئلة، والمناقشة بعد قراءة النصوص. (ج) مجموعتان ضابطتان لم تتلقّيا أيّة تعليمات خاصّة. وأشارت النتائج إلى أنّ المجموعتين التجريبيّتين والاعتياديّتين تمكنتا من تذكّر أكثر من اثنين من النصوص البعديّة مقارنةً مع المجموعتين الضابطتين، وأنّ المجموعتين التجريبيّتين تمكنتا من تذكّر أكثر من اثنين من النصوص البعديّة مقارنةً مع المجموعتين الاعتياديّتين، وأجابت المجموعتان التجريبيّتان والاعتياديّتان عن الأسئلة ذات الإجابات القصيرة التي تتعلق بالنصوص البعديّة بشكل ملحوظ مقارنةً مع المجموعتين التجريبيّتين، وأنّ المجموعتين التجريبيّتين تلقتا أعلى الدرجات في مهمة الكتابة البعديّة لنصوص تفسيريّة مقارنةً مع المجموعتين الضابطتين.

وفي دراسة أجراها أرمبروستر وأندرسون وأوستورج (Armbruster & Anderson & Ostertag, 1987) في ولاية إلينوي الأمريكيّة، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بِنية النص في تسهيل تعلّم النص التفسيريّ وتلخيصه كتابيّا، لدى طلبة الصف الخامس، ومعرفة أثر تدريس بِنية خاصّة، هي بِنية المشكلة والحل في تحسين قدرة الطلبة على التعلّم من بِنية أخرى مشابهة. تكوّن أفراد الدراسة من (82) طالبا في الصف الخامس، جرى تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى مجموعة التدريب على البِنية المحدّدة في الدراسة، بحيث تتلقّى تدريسا مباشرا في تحديد وتلخيص بِنية النص الاعتياديّ (المشكلة/ الحل)، والثانية مجموعة التدريب الاعتياديّة، التي تقرأ المقال وتناقش إجابات الأسئلة حولها؛ لقياس الردود على سؤال المقال الذي يدور حول الفكرة الرئيسة، وقياس الملخّصات الخطيّة للنصوص التي يكتبها أفراد الدراسة. وقد أظهرت النتائج أثر تدريس البِنية، والتدريب عليها في تحسّن قدرة الطلبة على قراءة النص بشكل مستقل، وكتابة ملخّص للهيكل الخارجيّ لبِنية المشكلة/ الحل.

وأجرى تايلور وبيج (Taylor & Beach, 1984) دراسة في أمريكا، هدفت إلى معرفة أثر تدريس بِنية النص القرائيّ في نوعيّة الكتابة التفسيريّة، ومدى تحسّن مهارات الكتابة. وتكونت عينة الدراسة من (114) طالبا من طلبة الصف السابع، موزعين على

ثلاث شعب، حيث جرى تقسيم الطلبة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات خضعت جميعها لتجربة استمرت سبعة أسابيع، المجموعة الأولى تمثّل المجموعة التجريبيّة، حيث تلقّت إرشادات وتوجيهات حول بنِية النص، ثمّ كُلّفت بالتطبيق الذي يتضمّن إجراء ملخص التنظيم الهرميّ لأفكار النص، بتنظيمها إلى رئيسة وثانويّة. أمّا المجموعة الثانية، فتمثّل المجموعة الضابطة التي خضعت للتدريس بالطريقة الاعتياديّة بمناقشة الأسئلة والإجابة عنها بعد قراءة الدرس، وقد قام المعلم نفسه بتدريس هاتين المجموعتين. أمّا المجموعة الثالثة فقد دخلت في التجربة، لكنّها لم تخضع لشروطها، بحيث تخضع للاختبارات القبليّة والبعديّة التي تخضع لها المجموعتان التجريبيّة والضابطة، دون أن تتلقى أيّ توجيه أو تعليم خاص بالقراءة، وقد قام معلم مختلف بتدريسها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ التوجيه والتدريب على استخدام بنِية النص القرائي بإجراء ملخص التنظيم الهرميّ، يحسّن من أداء الطلبة، ومن فهمهم وتذكرهم لمحتوى النص وأفكاره، وبيّنت أيضا الأثر الإيجابيّ لتدريس بنِية النص القرائيّ في نوعيّة الكتابة التفسيريّة التي أنتجها الطلبة المشاركون، وأنّ تدريس القراءة يطوّر قدرة الطلبة على استعمال بنِية النص عند كتابة نص تفسيريّ بصورة غير مباشرة، وبالتالي يؤثر في نوعيّة كتابتهم.

وفي دراسة أجراها سلاتر (Slater, 1984) في أمريكا هدفت إلى معرفة أثر بنِية النص التنظيميّة في تحسين فهم واستدعاء نماذج من النص التفسيريّ، وكتابة الملاحظات حولها، حيث تُتاح معلومات لأفراد الدراسة قبل قراءة النص التفسيريّ حول تنظيم النص في مختلف مستويات الشبكة الهرميّة للبنِية ضمن نصوص نُظّمت بشكل مختلف. تكوّن أفراد الدراسة من (224) طالبا وطالبة في الصف التاسع، اختيروا بشكل عشوائيّ، وتضمّنت الدراسة أربع معالجات ما قبل القراءة: البنِية التنظيميّة للخطوط العريضة التي تهتم بتنظيم المقطع التقسيريّ، والبنِية التنظيميّة للخطوط العريضة التي تهتم بتنظيم هيكل المقطع الخارجيّ، والبنِية التنظيميّة دون شبكة الخطوط العريضة، وحالة السيطرة التي تتضمّن مرحلتين: مرحلة أولى بتدوين الملاحظات، ومرحلة ثانية بدون تدوين الملاحظات، نُظّمت النصوص المستهدفة بأنماط تنظيميّة مختلفة. أشارت النتائج إلى أنّ أفراد الدراسة أنتجوا في البنِية التنظيميّة لشبكة الخطوط العريضة كتابات موثوقة وسهلة الفهم بشكل ملحوظ، وأنّ تدوين الملاحظات وحده سهّل على الطلبة الفهم والاستدعاء، أمّا منظّم البنِية دون شبكة الخطوط العريضة، فقد سهّل عليهم الفهم، لكنّه لم يساعدهم على استدعاء وكتابة مقطع تفسيريّ، وثمّة نتائج إضافيّة كان لها تأثير مشابه في الأنماط التنظيميّة الأخرى عبر مختلف المستويات الهرميّة.

وقد أجرى هيبرت وإنجلرت وبرينان (Hiebert & Englert & Brennan, 1983) دراسة في جامعة كنتاكي في أمريكا، هدفت إلى تقصّي أثر الوعي ببنِية النص في إدراك وإنتاج، أو تأليف النص التفسيريّ ضمن أربعة أنواع من البنِى في مهارتي القراءة والكتابة، ومعرفة العلاقة بين هذا الوعي في البنِى الأربعة، وتحديد مستوى الأداء في بنِية النص التي تتعلق بمستوى الفهم العام. تكوّن أفراد الدراسة من (52) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات، قُسّموا بالتساوي إلى مجموعتين متكافئتين، وأُعطيت كل مجموعة مهمّة مختلفة، وقد قُيّم وعي أفراد المجموعة الأولى ببنِى النص الأربع في القراءة، وقُيّم وعي أفراد المجموعة الثانية ببنِى النص الأربع في الكتابة. وأشارت النتائج إلى أنّ الوعي ببنِى النص الأربع اختلف في كل من الإدراك، وإنتاج المعلومات ذات الصلة. وبيّنت الدراسة أيضا ارتباط الأداء في كل مستوى من مستويات الإدراك والإنتاج بمستوى الأداء في الفهم العام لدى الطلبة ذوي القدرات العالية، الذين كانوا أكثر حساسية للمعلومات التي تتدخّل في مهمة الإدراك، وأكثر قدرة أيضا على تأليف وإنتاج المعلومات الناقصة في بنِية النص، مقارنةً مع الطلبة ذوي القدرات المتدنيّة. وأشارت النتائج أيضا إلى أنّ العلاقة بين مستويات الإدراك والتأليف أو الإنتاج كانت معتدلة.

وقد اتّفقت الدراسة الحاليّة في بعض جوانبها مع الدراسات السابقة، وتميزت عنها بجوانب أخرى، فأما وجه الاتفاق فينحصر في أنّها بحثت في مجال بنِية النص، وأثرها على الكتابة التفسيريّة، وأما ما يميّزها عمّا سبقها، أنّها تناولت الأقسام العامّة لكل بنِية من بنِى النصوص، من مقدمة، وجسم، وخاتمة، وأسلوب الكتابة، وما يشتمل عليه كل منها من مهارات (مؤشّرات دالّة) في التأليف، وتناولت أيضا اللغة، وأسلوب الكتابة، واختصّت بدراسة البنيتين الفرعيّتين: (المشكلة والحل، والسبب والنتيجة)، وما ينضوي تحت كل منهما من مهارات (مؤشّرات دالّة) في التأليف. وتميّزت الدراسة الحاليّة أيضاً في تعليم الطالبات كيفيّة التقدّم في عمليّة التأليف في نمط مهمّ من أنماط الكتابة الإعلاميّة، بتقديم إرشادات نظريّة تعليميّة حول بنِية النص، وتدريس ألفاظه وعباراته ومؤشّراته الدالّة، وإعداد الباحثَيْن لمجموعة من الأنشطة التدريبيّة، والرسوم التنظيميّة التخطيطيّة التي توضّح بنِية النص. والدراسة الحاليّة تعدّ – في حدود اطلاع الباحثَيْن- أولى الدراسات العربيّة، التي بحثت في أثر تدريس بنِية النص بشكل عام، والأولى في دراسة أثر بنِية النص في الكتابة التفسيريّة بشكل خاص.

مشكلة الدراسة وسؤالها

تتمثّل مشكلة الدراسة في ضعف الطلبة في الكتابة، وقد سبقت الإشارة إلى هذا الضعف الذي أكّده بعض المتخصّصين، إلى جانب توجه القائمين على بناء المناهج الدراسيّة – الموصوف في دليل المعلم- إلى تدريس مهارة الكتابة بشكل عام، دون الاهتمام بأنماط الكتابة الفرعيّة المختلفة، وإغفال الاختلافات الدقيقة بين مهارات كل نمط، وعمليات الكتابة فيه (الإجراءات)، وما يتبعه من اختلاف في استراتيجيّات التعليم.

وزيادة على ذلك، الحاجة الملحّة إلى الاهتمام بجميع أنماط الكتابة، وإتقان مهاراتها، وعلى رأسها الكتابة التفسيريّة، أكثر من أي

وقت مضى؛ بسبب التطور التكنولوجي، وسرعة انتشار المعلومات وسهولة تداولها، علماً بأنّ مهارات التفسير المنطقيّ المقنع تُعدّ من المهارات الوظيفيّة العصريّة، التي يمكن أن تخدم حركة التواصل الجماهيريّ عبر وسائل الاتصال الحديثة، بالحصول على المعرفة الإعلاميّة والإرشاديّة، وتبادل الحقائق والمعلومات الواضحة، وتفسيرها، ونقلها، ونشرها، وتعديلها، بعيدا عن الانفعالات والعواطف. وفي ضوء ما سبق تبرز أهمية إجراء العديد من الدراسات، المتنوعة، والشاملة؛ التي تسهم في تشخيص أسباب ضعف الطلبة في الكتابة التفسيريّة، والمشكلات التي يواجهونها في التأليف، وتقديم الحلول المناسبة؛ لعلاج هذا الضعف بشكل موضوعيّ.

وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: هل هناك أثر لتدريس بِنية النص على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، وعليها مُجتمعةً لدى طالبات الصف العاشر الأساسيّ؟ وسعت الدراسة لاختبار الفرضيّة الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) وعليها مُجتمعةً تعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبِنية النص).

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحاليّة في محاولتها لتطوير منهجيّة جديدة، تتضمّن استراتيجيّة جديدة في التعلم والتعليم، مصممة خصيصا لتدريس بِنية النص القرائيّ، فيفيد المعلمون من الإطار النظري، والأنشطة التدريبيّة، ويطبقونها عمليّا في حصص القراءة؛ لما لتدريس بِنية النص من فوائد كثيرة سبقت الإشارة إليها، وتأتي أهميتها أيضا من محاولتها تحسين مهارات وظيفيّة عصريّة في التفسير؛ لإعداد الطالبات للعصر التقنيّ المعلوماتيّ، بالنهوض بقدراتهنّ على التفسير، والكشف عن أفكارهن، وآرائهن، ومعتقداتهن، وعرضها بوضوح، ومن ثمّ الدفاع عنها بالحجّة، والدليل القاطع، والبرهان البيّن.

ويتوقّع الباحثان أن تكون نتائج هذه الدراسة، نقطة انطلاق ضمن حلقة من الدراسات اللاحقة، التي تستكمل نقطة الدراسة، وتسهم في تطوير استراتيجيات مصمّمة خصّيصا لهذا النمط، ولأنماط أخرى من الكتابة، وتقديم طرائق العلاج اللازمة لضعف الطلبة في التأليف في أنماط الكتابة، ولصفوف أخرى. وأن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على عمليات التعليم اللغويّ من معلمين ومشرفين على التفكير في برامج، ومعالجات، واستراتيجيّات، واستحداث طرائق؛ لتحسين مهارات الطلبة في الكتابة التفسيريّة.

محدّدات الدراسة وحدودها

اقتصر إجراء الدراسة الحاليّة على المحددات والحدود الآتية: أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر الأساسيّ، اللواتي يدرسنَ في مدرسة حكما الثانويّة الشاملة للبنات، في لواء قصبة إربد، بواقع شعبتين اختيرتا قصديًا؛ لسهولة وصول الباحِثَيْن إليهما. ونمط واحد من أنماط النصوص الإعلاميّة، وهو نمط الكتابة التفسيريّة. وبِنيتان فرعيّتان، وما يتصل بهما من منظّمات رسوميّة، ومؤشّرات، وألفاظ وعبارات دالّة، وهما بِنية المشكلة والحل، وبِنية السبب والنتيجة. وأخيرا تدريس بِنية النص ضمن مهارة القراءة، والنصوص القرائيّة.

التعريفات الإجرائية

بِنية النص (The Text Structure): قسمان: عامّة، وفرعيّة. أمّا العامّة، فهي: قدرة أفراد الدراسة على تحديد طريقة الكاتب ونهجه في عرض أفكاره في أقسام النص (المقدمة، والجسم، والخاتمة)، من حيث الغرض والبناء والأسلوب، بحيث يحدّد أفراد الدراسة في المقدمة غرضها في تقرير أهمية القضيّة وأثرها، ومن حيث بناؤها يُحدّدون القضيّة المحوريّة والأفكار التفصيليّة الداعمة، ويُحدّدون أسلوب المقدمة من حيث اعتماد الأسلوب الخبريّ، أو الإنشائيّ، أو كليهما معاً. أمّا الجسم فيُحدّد أفراد الدراسة غرضه، من حيث نقل المعلومات الجديدة، أو الشرح والإفهام، أو التأثير والإقناع، أو التفسير والتحليل، أو الوصف. وفي بنائه يتتبّعون التنظيم الهرميّ للأفكار الرئيسة، ويُحدّدون العلاقات القائمة بين الأفكار، بتحديد الفكرة المركزيّة المحوريّة العامّة، والأفكار الرئيسة الأخرى، والتفاصيل الداعمة، وتحديد مواطن التدليل والاستشهاد، والروابط المستعملة لربط الفقرات والجمل. ويُحدّدون أسلوب الجسم من حيث اعتماد الأسلوب الخبريّ أو الإنشائيّ أو كليهما معاً. وأمّا الخاتمة فيحدد أفراد الدراسة غرضها في إثبات القضيّة الرئيسة، أو فتح آفاق جديدة. وفي بنائها يحدّدون صور إنهاء النص، مثل: صياغة جمل محدّدة موجزة مرتبطة بالقضيّة ومنسجمة معها، أو تضمينها سؤالا أو تعليقا أو اقتراحات أو عبرة أو موعظة أو حكمة أو نصيحة للقراء، أو تلخيص ما جاء في الجسم، أو إيجاز خلاصة رأي الكاتب. وتحديد أسلوب الخاتمة من حيث اعتماد الأسلوب الخبري، أو الإنشائي، أو كليهما معا.

أمّا الفرعيّة، فهي قدرة أفراد الدراسة على تتبّع طريقة الكاتب ونهجه في تنظيم الأفكار الرئيسة داخل جسم النص، فإذا كان هدف الكاتب مناقشة المشكلات، وتقديم الحلول لها، يُحدّد أفراد الدراسة المشكلة وأسبابها، ويُحدّدون الحلول التي عرضها الكاتب للمشكلة، والجمل والكلمات الدالة على المشكلة والحل، ويتتبّعون طريقة تنظيم الأفكار الرئيسة في جزأين، الجزء الخاص بالمشكلة، والجزء الخاص بالحل، وهو ما يُعرف ببِنية المشكلة والحل. أمّا إذا كان هدفه مناقشة الأسباب ونتائجها، فيُحدّد أفراد الدراسة السبب، والتفاصيل التي توضحه، ويُحدّدون النتيجة، أو مجموعة النتائج،

والجمل والكلمات الدالّة على السبب والنتيجة، ويتتبّعون طريقة تنظيم الأفكار الرئيسة في جزأين، الجزء الخاص بالسبب، والجزء الخاص بالنتيجة، وهو ما يُعرف ببنية السبب والنتيجة. وتركّز اهتمام الدراسة الحاليّة على هاتين البِنيين، وهما: المشكلة والحل، والسبب والنتيجة.

الكتابة التفسيريّة (Expository Writing): قدرة الكاتب على صياغة القضيّة التفسيريّة على شكل ادّعاء أو فرضيّة في فكرة محوريّة تقريرية إخبارية، وتطويرها بصياغة أفكار تفصيليّة داعمة، والكشف عمّا يعتقد حول هذه القضيّة؛ ليتعرف القرّاء على معتقده الخاص، ورأيه الشخصيّ، ويزوّدهم بالمعلومات، بالتقديم للموضوع، والعرض له مستخدما أساليب التحليل إلى أسباب ونتائج، وتوظيف أساليب التفسير المختلفة، وبناء الفهم العميق للقضيّة، ودعم التفسيرات بالأدلّة والبراهين، أو الإثباتات العلميّة، وصولا إلى خلاصة تتضمّن استنتاج الكاتب، أو خلاصة رأيه لفتح آفاق جديدة، أو تكرار تفسيراته بإيجاز (في حالة شرح الأوجه المختلفة للقضيّة)، أو إثبات القضيّة الرئيسة، أو تعميم المغزى حولها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

تكوّن أفراد الدراسة من (91) طالبة يتوزّعنَ على شعبتين في الصف العاشر الأساسيّ، في مدرسة حكما الثانويّة للبنات، في لواء قصبة إربد، جرى اختيارهما بطريقة قصديّة، تمثّل إحداهما المجموعة التجريبيّة، التي دُرّست نصوص القراءة وفق بنية النص، وتمثّل الثانية المجموعة الضابطة التي دُرّست نصوص القراءة بالطريقة الاعتياديّة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد اختبار يهدف إلى قياس أداء أفراد الدراسة في الكتابة التفسيريّة، وبُني الاختبار بعد الاطّلاع على أهداف تدريس الكتابة للصف العاشر الأساسيّ، بالرجوع إلى منهج اللغة العربيّة، وكتبها المدرسيّة المعمول بها في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسيّ 2015/2014، وعلى الأدب النظريّ، والدراسات السابقة ذات الصلة. واختير عدد من الجمل، والعبارات، والفقرات، من محتويات المناهج الدراسيّة المقرّرة لطلبة الصف العاشر الأساسيّ، التي تتناسب مع المؤشّرات الدالّة المرتبطة بنمط الكتابة التفسيريّة، ورُوعي في اختيارها أن تكون متنوعة من حيث المعرفة، والموضوع، والسهولة، والصعوبة. ومن أجل قياس أداء الطالبات في الكتابة التفسيريّة، ومعرفة مدى امتلاكهن للمؤشّرات الفرعيّة الدالّة ذات الصلة، قام الباحثان بوضع مجموعة من الأسئلة، بحيث تمثّل في مجموعها أقسام الكتابة التفسيريّة، وما تتضمّنه من مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة).

صدق الاختبار

للتأكد من أنّ الاختبار يتوفر فيه الصدق، ويقيس قدرات الطالبات في الكتابة التفسيريّة، وما يرتبط بها من أقسام، ومؤشّرات وألفاظ وعبارات دالّة، عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدرسيها، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، والمشرفين التربويين، والمعلمين في وزارة التربيّة والتعليم؛ لإبداء آرائهم حول مدى صلاحيّة الموضوعات الكتابيّة المختارة، ومدى ارتباطها بمهارات الكتابة التفسيريّة (المؤشّرات الدالّة)، ومدى شموليتها، وتكامل مكوناتها، ومدى ملاءمة الصياغة اللغويّة والإخراج، وقد أخذ الباحثان بملاحظاتهم واقتراحاتهم.

تصحيح الاختبار

قام بتصحيح الاختبار معلمتان متخصّصتان في اللغة العربيّة، بخبرات تدريسيّة لا تقل عن خمس سنوات، وبمؤهلات علميّة لا تقل عن درجة الماجستير في التربية. وقد اجتمع الباحثان مع المصححتَيْن؛ لتوضيح طريقة التعامل مع معيار التصحيح، وكيفيّة توزيع الدرجات، بحيث تُقسم الدرجات المُخصصّة لكل سؤال إلى قسمين: درجتان تُعطى للّغة، وما يتبقّى منها تُعطى للمؤشّر، للوصول إلى الدرجة الكليّة الممثّلة بالدرجة (100).

وقد أُعدت قائمة أقسام الكتابة التفسيريّة ومهاراتها/ المؤشّرات الدالّة (قائمة معايير تصحيح اخبار الكتابة التفسيريّة)، الملحق (أ)، بعد الرجوع إلى الأدب التربوي السابق، وقد أُعدّت على النحو الآتي: تكونت القائمة من أربعة أقسام، يتضمن كل منها مجموعة من المهارات الرئيسة التي تتضمّن مهارات فرعيّة (مؤشّرات دالّة) على النحو الآتي: أولا: المقدمة، وتتضمّن مهارة رئيسة: تحديد القضيّة، تتفرّع إلى مهارتين فرعيّتن. ثانيا: الجسم، ويتضمّن خمس مهارات رئيسة، هي: بناء الرأي، تتضمن مهارة فرعيّة واحدة، والتحليل إلى أسباب ونتائج، وتتضمّن خمس مهارات فرعيّة، وبناء الفهم العميق للقضيّة، وتتضمّن مهارتين فرعيّتين، وتوظيف أساليب التفسير المختلفة، وتتضمّن أربع مهارات فرعيّة، والإثبات، وتتضمّن مهارة فرعيّة واحدة. ثالثا: الخاتمة، وتتضمّن مهارتين رئيستين هما: إنشاء خاتمة موجزة مرتبطة بالقضيّة الرئيسة ومنسجمة معها، وتوظيف أساليب إنهاء النص المختلفة. رابعا: أسلوب الكتابة، ويتضمّن مهارتين رئيستين.

وقد وُزعت الدرجات على أسئلة الاختبار، على النحو الآتي: درجات التقدير القصوى، هي: (6)، أو (5)، أو (4)، أو (3) تُعطى درجتان منها للغة، وما يتبقّى منها تُعطى للمؤشّر، فدرجات المؤشّر هي: (4)، أو (3)، أو (2)، أو (1) تُعطى إذا أتقنت الطالبة المهارة بشكل تام، أمّا درجة التقدير الدنيا (1) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أمّا إذا كانت القصوى (1) فدرجة التقدير الدنيا (0) تُعطى إذا لم تتقن الطالبة المهارة، أمّا مستوى الأداء بين الدرجتين القصوى والدنيا في التدريج الرباعيّ –الّذي تمثله الدرجتان (3)،

أو (2)- فإنّ الطالبة تُعطى إحداهما حسب عدد الأخطاء في كتابتها، حيث تُخصم درجة على كل خطأ. أمّا في التدريج الثلاثي- الّذي تمثله الدرجة (2)- فإنّ الطالبة تُعطى هذه الدرجة إذا أتقنت المهارة إلى حد مقبول. أمّا اللغة: فدرجة التقدير القصوى لها (2) مقسّمة بالتساوي على مهارات اللغة الأربع، لكل مهارة نصف درجة، تُعطى الدرجة (2) إذا أتقنت الطالبة مهارات اللغة بشكل تام، وتُخصم نصف درجة على كل خطأ واحد سواء أكان لغويّاً، أم نحويّاً، أم إملائيّاً، أم ترقيميّاً.

ثبات الاتّفاق بين المُصححتين

جرى التأكد من ثبات الاتّفاق بين المُصححتَيْن للاختبار، بعد اختيار عينة استطلاعية مكونة من (43) طالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج أفرادها، حيث قامت معلمتان ذواتا خبرة واختصاص في مناهج اللغة العربيّة وأساليبها بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعيّة، وتصحيح أداء الطالبات وتقدير العلامات؛ ليُحسب معامل ثبات التوافق بين تقدير المعلمتين المُصححتين باستخدام معادلة هولستي، وبلغت قيمته للاختبار كاملاً (0.89)، وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

خطوات تدريس بنِية النص

حدّد الباحثان مجموعة من الخطوات لتدريس بنِية النص في ضوء الأدب التربويّ على النحو الآتي: تزويد أفراد الدراسة بمعرفة نظريّة ذهنيّة مرتبطة ببنِية النص من حيث مفهومها، وأقسامها، وأهمية تدريسها، ومهاراتها (مؤشّراتها)، والعبارات والألفاظ الدالّة عليها. ومن ثَم تدريس نصوص القراءة المقررة للصف العاشر- وهي أربعة نصوص- باستعمال استراتيجيّات التدريس، والوسائل والأساليب والأنشطة، واستراتيجيّات التقويم وأدواته المناسبة، وفق بنِية النص العامّة، وبنِيتي النص الفرعيّتين: المشكلة والحل، السبب والنتيجة، على النحو الآتي:

أ. تحليل النصوص، وتقديم معرفة نظريّة ذهنيّة وأدائيّة على شكل رسومات ومخططات تنظيميّة حول بنِى هذه النصوص. ب. توفير فرص تدريبيّة فردية وزمرية، ومهمات (بطاقات عمل)؛ لممارسة عمليات التحليل. وبعد ذلك تأتي خطوة تحليل النصوص على مراحل؛ للكشف عن بنِية كل منها، على النحو الآتي:

- تجزئة النص إلى مقاطع قصيرة تمثّل أقسام هذا النص (المقدمة، والجسم، والخاتمة)، والعمل على قسم واحد منها دون الجمع بين أكثر من قسم في الموقف التعليميّ الواحد، ولفت انتباه الطالبات إلى المهارات (المؤشّرات) من حيث الغرض والبناء والأسلوب، والألفاظ والعبارات الدالّة التي استعملها الكاتب في هذا القسم، وبعد الانتهاء منه يُدرّس القسم الآخر بنفس الطريقة، وهكذا.
- تدريس العبارات والألفاظ الدالّة على البنِيتين الفرعيّتين، بعرض نماذج منها في قوائم، ومن ثَمّ تدريبهنّ على تحديدها، وتحديد البنِية العامّة والبنِيتين الفرعيّتين في ضوئها في كل نص، ولفت انتباههنّ إلى أنّ العبارات والألفاظ الدالّة مختلفة من بنِية فرعيّة لأخرى، وأنّها تمثّل قرائن سياقيّة دالّة على نوع البنِية.
- تدريب الطالبات على المخططات الرسوميّة التنظيميّة، بتتبّع التسلسل الهرميّ للأفكار، وترابطها، وتحديد الفكرة العامّة، والأفكار الرئيسة، وتفاصيل النص الداعمة، ووضعها في الرسوم التنظيميّة؛ لتتضح أمام الطالبات تبعية التفاصيل للأفكار الرئيسة والعامّة، وطريقة توزيعها على مقدمة النص وجسده وخاتمته.

جـ. ممارسة التقييم الختاميّ لأعمال الطالبات على أوراق العمل بما تتضمّنه من أنشطة، ورسوم تنظيميّة، ويمكن للمعلمة أن تُشرك الطالبات في عمليّة التقييم بأسلوب التقويم الذاتي الموجه، أو بأسلوب تقييم أعمال الزملاء الآخرين.

متغيرات الدراسة: المتغير المستقل: طريقة التدريس ولها فئتان: تدريس بنِية النص، والطريقة الاعتياديّة. والمتغير التابع: أقسام الكتابة التفسيريّة (المقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) كل على حدة، وأقسامها مجتمعة.

المعالجة الإحصائيّة

للإجابة عن سؤال الدراسة، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء المجموعتين التجريبيّة والضابطة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وعليها مُجتمعةً، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على أقسام الكتابة التفسيريّة مُجتمعةً وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص)، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدّد المصاحب (MANCOVA). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالّة إحصائيًا – يُبيّن مقدار التحسّن في الأداء الناتج عن تدريس بنِية النص- استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البَعديّة، ومؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر/ الفاعلية (Effect Size) لطريقة بنِية النص.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة لا بدّ من فحص الفرضيّة التي انبثقت عنه، والتحقق منها، ونصت على "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، وعليها مُجتمعةً تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)**". ولا بدّ **أولاً: من تحديد** دلالة

الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على **كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة:** (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص). **وثانياً تحديد** دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة **البعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة،** وفيما يلي عرض لذلك:

أ) أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة وتضم (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة).

حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على مهارات كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص)، وذلك مبيّن في الجدول (1).

جدول (1): المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص)

القسم	طريقة التدريس	الأداء القبليّ			الأداء البعديّ	
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المُقدمة (11 درجة)	الاعتيادية	45	4.61	3.40	5.39	3.01
	بنِية النص	46	5.54	2.72	7.65	2.85
	الكلي	**91**	**5.08**	**3.10**	**6.53**	**3.13**
الجسم (68 درجة)	الاعتيادية	45	25.00	11.93	24.79	11.34
	بنِية النص	46	27.93	8.20	43.48	12.46
	الكلي	**91**	**26.48**	**10.26**	**34.24**	**15.13**
الخاتمة (10 درجات)	الاعتيادية	45	3.66	1.86	3.18	2.05
	بنِية النص	46	4.26	1.51	5.37	2.29
	الكلي	**91**	**3.96**	**1.71**	**4.29**	**2.43**
أسلوب الكتابة (11 درجة)	الاعتيادية	45	5.64	2.72	6.26	2.92
	بنِية النص	46	7.28	1.92	8.70	2.32
	الكلي	**91**	**6.47**	**2.47**	**7.49**	**2.89**

يُلاحظ من الجدول (1) **وجود فروق ظاهريّة** بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص). **وبهدف عزل (حذف)** الفروق **القبليّة** في أداء أفراد الدراسة، **ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة** لتلك الفروق الظاهريّة؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك مبيّن في الجدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة، وفقا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)

مصدر التباين	القسم الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (المُقدمة القبليّ)	المُقدمة	57.955	1	57.955	10.701	.002	.112
	الجسم	106.418	1	106.418	2.326	.131	.027
	الخاتمة	.711	1	.711	.175	.677	.002
	أسلوب الكتابة	11.064	1	11.064	1.967	.164	.023
المصاحب (الجسم القبليّ)	المُقدمة	3.648	1	3.648	.674	.414	.008
	الجسم	2145.650	1	2145.650	46.893	.000	.356
	الخاتمة	3.946	1	3.946	.970	.327	.011
	أسلوب الكتابة	2.448	1	2.448	.435	.511	.005

مصدر التباين	القسم الأداء البعديّ	مجموع المربعات	درجات الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الخاتمة القبليّ)	المُقدمة	9.415	1	9.415	1.738	.191	.020
	الجسم	117.294	1	117.294	2.563	.113	.029
	الخاتمة	12.598	1	12.598	3.098	.082	.035
	أسلوب الكتابة	7.183	1	7.183	1.277	.262	.015
المصاحب (أسلوب الكتابة القبليّ)	المُقدمة	6.448	1	6.448	1.191	.278	.014
	الجسم	6.180	1	6.180	.135	.714	.002
	الخاتمة	10.230	1	10.230	2.516	.116	.029
	أسلوب الكتابة	65.771	1	65.771	11.692	.001	.121
طريقة التدريس Hotelling's Trace=0.866 *0.000 الدلالة الإحصائيّة =	المُقدمة	40.848	1	40.848	***7.542**	***.007**	***.082**
	الجسم	4619.126	1	4619.126	***100.951**	***.000**	***.543**
	الخاتمة	54.654	1	54.654	***13.439**	***.000**	***.137**
	أسلوب الكتابة	50.227	1	50.227	***8.929**	***.004**	***.095**
الخطأ	المُقدمة	460.346	85	5.416			
	الجسم	3889.254	85	45.756			
	الخاتمة	345.677	85	4.067			
	أسلوب الكتابة	478.144	85	5.625			
المجموع المُعدّل	المُقدمة	**880.901**	**90**				
	الجسم	**20591.170**	**90**				
	الخاتمة	**530.571**	**90**				
	أسلوب الكتابة	**751.489**	**90**				

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

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (2) يتبين **وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة** عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لكل قسم من الأقسام أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، **وبذلك** رُفضت الفرضيّة الصفريّة، وقُبلت البديلة التي تنص على: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)"**.

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيّاً - بين المتوسطات الحسابيّة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة في كل قسم، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، **ولمعرفة لصالح من تلك الفروق**؛ استُخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابيّة **المعدّلة**؛ لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، والجدول (3) يبيّن النتائج.

جدول (3): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) على كل قسم من أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

القسم	طريقة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
المُقدمة	الاعتياديّة	5.81	0.36	***1.43***
	بنِية النص	7.24	0.36	
الجسم	الاعتياديّة	26.53	1.04	***15.25***
	بنِية النص	41.78	1.03	
الخاتمة	الاعتياديّة	3.45	0.31	***1.66***
	بنِية النص	5.11	0.31	
أسلوب الكتابة	الاعتياديّة	6.69	0.37	***1.59***
	بنِية النص	8.28	0.36	

* دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبيّنة في الجدول (3) إلى **وجود فرق دال إحصائيًا** في أقسام الاختبار (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بالطريقة الاعتياديّة، وبين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة)، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (2) - أنّه يساوي على الترتيب (0.082، 0.543، 0.137، 0.095): وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس (الاعتيادية، وبنِية النص) فَسّرَ على الترتيب حوالي (8.2%، 54.3%، 1.37%، 9.5%) من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء أفراد الدراسة على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة المعتمدة في الدراسة.

ب) أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة

حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، والجدول (4) يبيّن ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدراسة القبليّ والبعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)

طريقة التدريس	الأداء القبليّ			الأداء البعديّ	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاعتياديّة	45	38.91	17.49	39.62	15.85
بنِية النص	46	45.01	12.41	65.20	16.68
الكلي	**91**	41.99	15.37	52.55	21.07

يتبيّن من الجدول (4) **وجود فروق ظاهريّة** بين المتوسطات الحسابيّة البعديّة لأداء أفراد الدراسة على اختبار أقسام الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، **وبهدف عزل (حذف)** الفروق القبليّة في أداء أفراد الدراسة، **ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظاهريّة**؛ استُخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) ، وذلك مبيّن في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب(الاختبار القبليّ)	16623.537	1	16623.537	210.340	.000	.705
طريقة التدريس	9888.636	1	9888.636	***125.123**	***.000***	***.587***
الخطأ	6954.780	88	79.032			
المجموع المُعدل	**39938.104**	**90**				

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الجدول (5) يتبيّن **وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة** عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة البعديّ على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائيّة لأقسام الاختبار مجتمعة أقل من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)، **وبذلك** رفُضت الفرضيّة الصفريّة، وقُبلت البديلة التي تنص على: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة تُعزى لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)".**

ولتحديد قيمة الفروق - الدالة إحصائيّاً - بين المتوسطات الحسابيّة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة على أقسام الاختبار مجتمعة، وفقاً لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص)، **ولمعرفة لصالح من تلك الفروق**؛ استُخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة، حيث حُسبت المتوسطات الحسابيّة المعدّلة؛ لعزل أثر أداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) في الاختبار القبليّ، على أدائهما في الاختبار البعديّ، والجدول (6) يبيّن النتائج.

جدول (6): اختبار بونفيروني (Bonferroni) للمقارنات البعديّة بين المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لعلامات أفراد الدراسة البعديّة في مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبيّة) على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ

طريقة التدريس	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياري	قيمة الفرق بين المتوسطين الحسابيين
الاعتياديّة	41.18	1.34	***21.28**
بنِية النص	62.46	1.32	

* دال احصائيّاً عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج المبيّنة في الجدول (6) إلى **وجود فرق دال إحصائيّاً** على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بالطريقة الاعتياديّة، وأداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنِية النص.

ولإيجاد فاعلية طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة، حُسب حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وُجد من الجدول (5) أنّه يساوي (0.587)، وهذا يعني أنّ متغير طريقة التدريس (الاعتياديّة، وبنِية النص) فَسَّرَ حوالي (58.7%) من التباين في المتوسط الحسابيّ لأداء أفراد الدراسة على أقسام اختبار الكتابة التفسيريّة مجتمعة.

وقد تبيّن من نتائج الجدول (3) وجود فرق دال إحصائيًا في أقسام الاختبار (المُقدمة، والجسم، والخاتمة، وأسلوب الكتابة) بين أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتياديّة، وأداء المجموعة التجريبيّة التي درست بنِية النص، ولصالح أداء المجموعة التجريبيّة التي درست بنِية النص. وممّا يُلاحظ أيضا من الجدول (3) أنّ المتوسطات الحسابيّة المعدّلة لأداء الطالبات في المجموعة الضابطة - بعد عزل أثر الأداء على الاختبار القبليّ- على كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة البعديّة، كانت متدنية بشكل واضح، مقارنة مع أداء طالبات المجموعة التجريبيّة.

ويعزو الباحثان السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبيّة في أدائهنّ في أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة على طالبات المجموعة الضابطة إلى تدريس بنية النص ضمن نصوص القراءة، وإلى منح الطالبات فرصا متنوعة لتحليل هذه النصوص وفق بنِية النص، وتجزئتها إلى أقسامها، وتحديد مهارات الكتابة (المؤشرات الدالّة) في كل قسم، وتتبُّع طريقة الكاتب وأسلوبه في بناء النص، وكيفيّة تنظيمه الهرميّ لأفكاره بدءاً من الفكرة العامة في رأس الهرم،

مروراً بالأفكار الرئيسة، وانتهاءً بالتفاصيل الداعمة، وكيفيّة توزيعها على أقسام النص، وعلاقة هذه الأفكار مع بعضها، ومتابعة الطالبات في تنفيذ كل ذلك في حصص القراءة، والاستعانة بأوراق عمل خاصّة؛ لتطبيق عمليات التحليل، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، ممّا قد يكون له الأثر في تطوير مهارات كتابيّة، أسهمت في تحسين قدرات الطالبات على إعادة البناء والتأليف لنصوص تفسيريّة. وهذا حال المنهج البنائيّ التحليليّ التركيبيّ الذي يمكّن من الكشف عن بنية النص بالتحليل الدقيق لموقع العناصر التي تتشكّل منها البنية، وبتحليل طبيعة العلاقات التي تقيمها هذه العناصر، ثم إعادة بنائها من جديد (جابر، 2004). واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة ريه وماير (Ray & Meyer, 2011)، في أنّ معرفة بنية النص تساعد في التغلب على صعوبات القراءة في النصوص التفسيريّة، وأشارت النتائج إلى أنّ الطلاب قد يحتاجون لإرشادات واضحة حول بنية النص، وأنّ عمليّة تدريس بنية النص تمكّن من معرفة النهج الاسترتيجيّ بكيفيّة تنظيم النص، ومعرفة العلاقات القائمة بين الأفكار داخل هذا النص، والقيام بعمليات تنظيميّة مماثلة، وبالتالي القدرة على استعمال هذه البنى؛ في تنظيم أنواع من الكتابة، مثل كتابة المقالات، والملخصات، والمذكرات.

وبمقارنة نتائج طالبات المجموعة التجريبيّة على اختبار الكتابة التفسيريّة البعديّ في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيريّة الأربعة، يُلاحظ أنّ الطالبات سجّلنَ أعلى متوسط حسابيّ في الجسم، يليه أسلوب الكتابة، يليه المقدمة، يليه الخاتمة، وهذا ما بيّنه الجدول (3)، حيث عزا الباحثان ذلك لأكثر من سبب فيما يخصّ كل قسم على النحو الآتي:

أولا: الجسم، حيث بلغ أعلى متوسط حسابيّ (41.78)، وربما يعود السبب في ذلك إلى ما لاحظه الباحثان من خبرتهم في الميدان التربويّ من أنّ الطلبة بشكل عام يركّزون -في الغالب- على جسم النص، وأسلوب الكتابة فيه، ولا يولون العناية نفسها للمقدمة والخاتمة. وقد يكون بسبب تركيز الطالبات على الهدف من نمط الكتابة الذي يؤلّفنَ فيه، والهدف من الكتابة التفسيريّة هو أن يعبّر الكاتب عن معتقده الشخصيّ حول القضيّة التي يناقشها (Patterson, 2010; Tagg, 2004)؛ بهدف الإفهام والإقناع، وإظهار الأسباب والنتائج مستندا إلى الأمثلة والشواهد، وعرض القضيّة، بتوضيحها وتفصيل الحديث حولها (مارون، 2009). وهذا يتطلب أفكارا تطويريّة تفصّل فكرة الموضوع العامة وتنميّها، وهي من مهارات الجسم؛ لأنّ الجسم يمثّل الفقرات التطويريّة التي تتناول عرض الموضوع، وتطوير فكرته العامّة عبر الأفكار الرئيسة التي ينميّها الكاتب (فضل الله، 2003؛ النجّار، 2007).

ثانيا: أسلوب الكتابة، حيث بلغ متوسطه (8.28)، وجاء في المرتبة الثانية بعد الجسم، وربما يعود ذلك إلى أنّ أسلوب الكتابة يُراعى في جميع الأقسام: (المقدمة، والجسم، والخاتمة)، إلّا أنّ الجسم يحتل أكبر مساحة من الموضوع مقارنةً بالمقدمة والخاتمة، وبتركيز اهتمام الطالبات على الجسم ومهاراته يُركزنَ تلقائيّاً على أسلوب الكتابة فيه أيضاً؛ ممّا زاد متوسطه الحسابيّ.

ثالثا: المقدمة، حيث بلغ متوسطها (7.24)، وهو أقل من متوسط كل من الجسم وأسلوب الكتابة، وربّما يكون سبب ذلك أنّ الطالبات لم يُدرّسنَ أنماط الكتابة كلاً على حِدة، ومنها الكتابة التفسيريّة، حيث إنّ دليل المعلم يعلّم مهارات الكتابة بشكل عام، ويطبقها على جميع أنماط الكتابة دون أن يخصّص مهارات فرعيّة، واستراتيجيّات تختص ببنية النص، علماً بأنّ طبيعة المقدمة في الكتابة التفسيريّة تختلف عنها في أنواع الكتابة الأخرى، حيث تتطلب تحديد القضيّة وصياغتها على شكل فرضيّة (زعم/ ادّعاء)، بدلاً من عرضها في فكرة محوريّة عامّة، وقد تواجه الطالبات صعوبة في صياغة الفرضيّة، وبالتالي يتدنى تحصيلهنّ في المقدمة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أوسو وأدادي - إيبوا (Owusu & Adade-Yeboah, 2014).

رابعا: الخاتمة، حيث بلغت أقل متوسط حسابيّ (5.11)، ويمكن أن يُعزى السبب في ذلك أيضا إلى اختلاف الخاتمة في الكتابة التفسيريّة عنها في أنواع الكتابة الأخرى، حيث تتطلب توفير مهارات محدّدة، مثل: استنتاج الكاتب حول القضيّة الرئيسة، أو إثباتها، أو تعميم المغزى حولها، وقد تواجه الطالبات صعوبة في ذلك لنفس السبب المذكور فيما يخص المقدمة، من أنّ خطة تدريس الكتابة الموضّحة في دليل المعلم تدرّس مهارة الكتابة بشكل عام، ولا تهتم بتدريس أنماط الكتابة الفرعيّة المختلفة، ومنها الكتابة التفسيريّة.

ويعزو الباحثان التحسّن - تحديدا- في نمط الكتابة التفسيريّة بشكل عام إلى تدريب الطالبات وفق بنية النص على تحديد غرض الكاتب في كل نص من النصوص المحدّدة في الدراسة الحاليّة، وفي كل قسم من أقسامها، وتعميق وعي الطالبات بأنّ غرض الكاتب يتنوع بين نقل المعلومات الجديدة، أو الشرح والإفهام، أو التفسير والتحليل، أو الوصف، أو التأثير والإقناع، إلى جانب تعميق فهمهنّ لدور الكاتب في توظيف أساليب التفسير المختلفة؛ من تعريفات وتوضيحات وشروحات ومقارنات وأمثلة وتشابيه وإثباتات؛ لدعم التفسيرات بالأدلة والبراهين العلميّة؛ ممّا قد يكون له الأثر في تحسين مهارات الكتابة التفسيريّة لديهنّ، فقد أثبتت نتائج بعض الدراسات التي بحثت تأثير تدريس بنية النص القرائيّ في مهارات الكتابة، تحسّن مهارات الطلبة في التأليف في الكتابة التفسيريّة (Taylor & Beach, 1984).

ويظهر من الجدول (6) وجود أثر دال إحصائيّا على اختبار أقسام الكتابة التفسيريّة مجتمعة بين أداء الطالبات اللواتي درسنَ بطريقة التدريس الاعتياديّة، وأداء الطالبات اللواتي درسنَ بنية النص، ولصالح أداء الطالبات اللواتي درسنَ بنية النص. ويمكن أن يعزو الباحثان هذا الأثر على أقسام الكتابة التفسيريّة مجتمعة إلى أنّ عمليّة تدريس بنية النص لها أثر إيجابيّ في تحسين الكتابة

التفسيريّة لدى الطالبات المشاركات. واتّفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة تايلور وبيج (Taylor & Beach,1984) التي بيّنت الأثر الإيجابيّ لتدريس بنِية النص القرائيّ في نوعيّة الكتابة التفسيريّة، وأنّ تدريس القراءة يطوّر قدرة الطلبة على استعمال بنِية النص عند كتابة نص تفسيريّ بصورة غير مباشرة، وبالتالي يؤثر في نوعيّة كتابتهم بشكل عام.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاليّة من نتائج، يوصي الباحثان بالآتي:

- تدريس بنِية النص لطالبات الصف العاشر الأساسيّ؛ من أجل تحسين قدراتهن في الكتابة التفسيريّة.
- إجراء المزيد من الدراسات بهدف تعرّف أثر تدريس بنِية النص في تحسين أنماط كتابيّة أخرى، وفي مراحل دراسيّة مختلفة.
- زيادة الاهتمام بتدريس أنماط الكتابة الفرعيّة وتنمية مهارتها لدى القائمين على تعليم اللغة العربيّة، بدلا من الاكتفاء بتدريس مهارات الكتابة بشكل عام.

هذه الدراسة مستخلصة من أطروحة الطالبة: ألمازة راجح خطايبة؛ استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصّص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

البكور، حسن والنعانعة، إبراهيم. (2010). *فن الكتابة وأشكال التعبير*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

جاب الله، علي ومكاوي، سيد وعبد الباري ماهر. (2011). *تعليم القراءة والكتابة، أسسه وإجراءاته التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، يوسف. (2004). *البنيوية في النقد العربيّ المعاصر*. الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفيّة.

حامد، عبد الستّار. (1984). *مباحث في علم التفسير*. بغداد: مطبعة دار الرسالة.

خصاونة، رعد. (2008). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

الخطيب، أحمد وحسنين، نبيل. (2011). *مهارات الكتابة والتعبير*. عمّان: دار كنوز المعرفة العلميّة للنشر والتوزيع.

شواهين، خير وبدندي، شهرزاد. (2009). *تنمية مهارات التفكير للأطفال، تطبيقات عملية*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صبيح، إبراهيم وحمّاد، أحمد وعبد الحليم، حسين، وعبد الجابر، سعود ومقداد، عبد الله وولويل، كامل. (2009). *فن الكتابة والتعبير*. عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

صوفي، عبد اللطيف. (2007). *فن الكتابة، أنواعها، ومهاراتها، وأصول تعليمها للناشئة*. دمشق: دار الفكر.

الطعان، صبحي. (1994). بنية النص الكبرى. *مجلة عالم الفكر. 23* (2)، 454 – 431.

عباس، فضل. (2005). *التفسير أساسياته واتّجاهاته*. عمّان: مكتبة دنديس.

عبد الغفار، السيد. (2003). *النص القرآني وضرورة التفسير*. الاسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.

عصر، حسني. (2000). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

علوان، عامر. (2012). *تربية الدماغ البشريّ وتعليم التفكير*. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فضل الله، محمد. (2003). *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها*. القاهرة: عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

قرعاوي، حسن. (1996). *الكتابة الفنية والموضوعية*. عمّان: دار النسر للنشر والتوزيع.

قريرة، توفيق. (2003). التعامل بين بنية الخطاب وبنية النص في النص الأدبي. *مجلة عالم الفكر، 32* (2)، 179-199.

مارون، جورج. (2009). *تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة*. لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

مدكور، علي. (1988). تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية. *المجلة العربية للبحوث التربوية، 8* (2) 34-65.

المصاروة، ثامر. (2011). *البنيوية في النقد العربيّ الحديث (دراسة نظرية)*. عمّان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

مصطفى، نمر. (2011). *تنمية مهارات التفكير*. عمّان: دار البداية ناشرون وموزعون.

النجار، فخري. (2007). *الأسس الفنية للكتابة والتعبير*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

النصار، صالح والروضان، عبد الكريم. (2007). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. *مجلة رسالة الخليج العربي، (204)*، 13-57.

نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. *مجلة جامعة دمشق، 15* (3). 223-277.

الهاشمي، عبد الرحمن. (2010). *التعبير: فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه*. عمّان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). *الكتابة الفنية، مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Akhondi, M. & Malayeri, F. & Abd Samad, A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 64* (5), 368–372.

Armbruster B. B. & Anderson T. H. & Ostertag J. (1987). Does Text Structure/Summarization Instruction Facilitate Learning from Expository Text?. *Reading Research Quarterly, 22* (3), 331-346.

Clark, S. & Jones, C. & Reutzel, D. (2013). Using the Text Structures of Information Books to Teach Writing in the Primary Grades. *Early Childhood Educ J, 41*, 265–271.

Duke, N. & Caughlan, S. & Juzwik, M. & Martin, N. (2012). Teaching Genre With Purpose. *Educational Leadership, 69* (6), pp.34-39.

Jerz, D. (2011). Thesis Statements: *How to Write them in Academic Essays*. Retrieved October 23, 2014 , from. www.jerz.setonhill.edu/.../thesis-statement writing- academic-essays.

Hiebert, E. H. & Englert, C. S. & Brennan, S. (1983). Awareness of Text Structure in. Recognition and Production of Expository Discourse. *Journal of Reading Behavior, XV* (4). 63-79.

Kurudayiglu, M. & Yilmaz, E. (2014). How Are We Persuaded? Persuasive Text And Structure. *Journal of Theory and Practice in Education. Articles /Makaleler. 10* (1): 75-102.

Maloch, B. & Bomer, R. (2013). Informational Texts and the Common Core Standards: What Are We Talking about, Anyway? *Journal of Reading Education. 38* (3), 5-13.

Meyer, B. & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 127-152.

Montanero, M. & Lucero, M. (2012). Rhetorical Structure And Graphic Organizers: Effects On Learning From A History Text. *International Journal of Instruction. 5*(2) 21-40.

Owusu, E. & Adade-Yeboah, A. (2014). Thesis Statement: A Vital Element in Expository Essays. *Journal of Language Teaching and Research, 5*(1), 56-62.

Patterson, R. (2010). How to Write an Expository Essay. Retrieved October 17, 2014 , from Pilonieta, P. (2011). The expository text primer: A teacher's resource guide for using expository text. *The NERA Journal*, 46(2), 45-51

Pilonieta, P. (2011). The expository text primer: A teacher's resource guide for using expository text. *The NERA Journal, 46*(2), 45-51

Ray, M. & Meyer, B. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4* (1), 67-82.

Samuels, H. (2004). Writing a Thesis Statement. Retrieved October 24, 2014, from: www. crlsresearchguide. org/13_thesis_statement.

Slater, W. H. (1984). Effects of Structural Organizers on Ninth.Grade Students' Comprehension and Recall of Four Patterns of Expository Text. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (68th), New Orleans, LA, April 23-27, 1984.

Slater, W. H. (1988). Discourse Structure and College Freshmen's Recall and Production of Expository Text. *Research in the Teaching of English, 22* (1), 45-61.

Tagg, J. (2004). Discovering Ideas Handbook: *The Thesis Statement.* Retrieved October 23, 2014 , from. www.daphne.palomar.edu/handbook/thesis.htm.

Taylor, Barbara M. & Beach, Richard W. (1984). The Effects of Structure on Middle-Grade Students' Comprehension and Production of Expository Text. *Reading Research Quarterly,19* (2), 134-146.

The Department of Education and Communities. (2011). *Text types (different types of writing)*. Retrieved October 17, 2014, from: www.schoolatoz.com.au.

Wake, D. (2009).Teaching Expository Text Structures: Using digital Storytelling Techniques To Make Learning Explicit. *Uterag Issues During Changing Times: A Call to Action, 30* (25), 164-188.

White, M. W. & Houchins, D. E. & Viel-Ruma, K. A., & Dever, B. V. (2014). Effects of Direct Instruction Plus Procedural Facilitation on the Expository Writing of Adolescents with Emotional and Behavioral Disabilities in Residential Schools. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 563-584.

Yeh, LI-Hao & Schwartz, Ana I.& Baule, A. (2011). The Impact of Text-Structure Strategy Instruction on the Text Recall And Eye- Movement Patterns of Second Language English Readers. *Reading Psychology, 32*, 495–519.