أثر بنية النص اللغوي و نوع التعليم على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة

اعداد

أ.م.د/ إيمان محمد صبري مصطفى عباس

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة حلوان.

ملخص البحث:

هدف هذا البحث معرفة أثر بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم؛ بنوعيه: العام والأزهري – على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة.

وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مستوى طلاب التعليم الثانوي (العام والأزهري) في مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة؛ ومن ثم يحاول هذا البحث رصد هذه الظاهرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بنوعيها: العام، والأزهري، وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار هذا البحث في مجموعة من الخطوات؛ لعل من أهمها: بناء استبانة لمؤشرات مهارات فهم المقروء المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي العام والأزهري، وبناء استبانة لمؤشرات مهارات الكتابة المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي العام والأزهري؛ وذلك لتحديد أثر كل من بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم؛ بنوعيه: العام و الأزهري – على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة؛ ومن ثم عمد البحث إلى اختيار مجموعة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي من التعليم الثانوي العام ومن التعليم الثانوي الأزهري، وتطبيق الاستبانة على هذه المجموعات.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج؛ لعل من أهمها: تحديد أثر بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم؛ بنوعيه: العام والأزهري – على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة؛ ومن ثم جاءت النتائج مرتبة كالتالي: علمي/ عام، ثم أدبي/ أزهري، ثم أدبي/ عام، ثم علمي/ أزهري.

الكلمات المفتاحية: (بنية النص اللغوي – نوع التعليم – المرحلة الثانوية – مهارات فهم المقروء – مهارات الكتابة).

Abstract:

The research aimed at investigating the effect of both the linguistic text structure (scientific and literary) and the kind of education; with its two kinds: general and Azhari- on secondary school students' mastery of reading comprehension and writing skills. The research problem was determined in the weakness of secondary education students' level (general and Al - Azhari) in reading comprehension and writing skills.

The research attempted to monitor that phenomenon among secondary school students of both kinds: general، and Azhari. The research followed a set of steps to solve the problem، the most important of which was developing two questionnaires، the first one was for reading comprehension skills indicators and the second was for writing skills indicators appropriate for the third- year students in general and Al- Azhari schools، the two questionnaires were applied on the research groups.

The research reached a set of results، perhaps the most important of which was the effect of both the linguistic text structure (scientific and literary) and the type of education; with its two kinds: general and Azhari- on secondary school students' mastery of reading comprehension and writing skills. The results were arranged as follows: scientific / general، then literary / Azhari، then literary / general، then scientific / Azhari.

Key words: Linguistic text structure- Kind of education- Reading comprehension skills- Writing skills- Secondary school

المقدمة:

تُعَدُّ المرحلة الثانوية مرحلة الارتقاء بمستوى الإعداد العام للطلاب، وتهيئتهم لمواصلة الدراسة في الجامعة أو لسوق العمل؛ وتختلف برامج إعداد الطلاب في المرحلة الثانوية باختلاف نوع التعليم فيها؛ فتركز برامج الدراسة في الثانوية العامة على إكساب الطالب المعارف والمهارات الأساسية التي تؤهله لمواصلة الدراسة الجامعية في التخصص الذي يختاره؛ و كذلك تمثل مرحلة محكية لطلاب التعليم الأزهري؛ فهي مرحلة التمكن من المهارات واكتساب المعارف العامة والنوعية وفق نوع التخصص وما يتطلبه من معرفة ومهارات، وتعمد برامج المدارس الثانوية عامة إلى إكساب طلابها المعرفة والمهارات الأساسية التي تؤهلهم للدراسة الجامعية.

وعلى الرغم من اختلاف برامج إعداد الطلاب في هذه المرحلة، و تفرُّقهم بعد تخرُّجهم فيها على جهات متباينة، واختلاف نوع العمل أو الدراسة التي ينخرط فيها كل منهم بعدُ، فإن هناك قدرًا من المعرفة والمهارات الأساسية التي تمثل حداً مقبولاً ومؤشراً إلى المستوى الثقافي المُنتَظَر للطالب في نهاية هذه المرحلة؛ ومن أهم هذه المهارات مهارات اللغة العربية إنتاجاً وتلقياً.

إن التمكن من المهارات الأداء اللغوي – إنتاجاً وتلقياً – هدف أصيل في مختَلف مراحل التعليم العام وأنواعه؛ ولعل ثباته ضمن قوائم الأهداف التعليمية في كل الصفوف وجميع المراحل يشير إلى أهميته؛ بوصفه هدفاً تعليمياً أساسياً، فضلاً عن أنه يعكس ما لهذه المهارات من طبيعة نمائية تقابل استعدادات المتعلم وقدراته في مُختَلِف مراحل التعليم.

ومن بين المهارات اللغوية؛ تكتسب مهارات فهم المقروء و مهارات الكتابة أهمية خاصة، بالنسبة إلى الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية، من بعدين أساسيين: أحدهما أنهما من أبرز الوسائل التي تُمكِّن مَنْ يدخل الجامعة منهم مِن مواصلة الدراسة والبحث وتحقيق الذات؛ أما الآخر، فيتمثل في أن مهارات الكتابة وفهم المقروء يمثلان محكا

فارقا لِمَنْ ينخرطون في سوق العمل من خريجي المدارس الثانوية بأنواعها المختلفة؛ إذ تُختَزل معظم ممارساتهم اللغوية؛ فهم يتحدثون العامية ويستمعون لها و تسيطر على ممارساتهم لغة مهنتهم المستقبلية، ومصطلحاتها الفنية وغير الفنية؛ فلم يبق لهم من اللغة العربية التي درسوها خلال سنوات إعدادهم إلا ما يمتلكونه من مهارات الكتابة و مهارات فهمهم لما يقرأونه.

الإطار النظري للبحث:

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس بناء الاستبانة الخاصة بمؤشرات مهارات فهم المقروء، وكذلك استخلاص أسس بناء الاستبانة الخاصة بمؤشرات مهارات الكتابة؛ حيث يسعى هذا البحث لمعرفة أثر كل من بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم (الثانوي العام والثانوي الأزهري) على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة؛ ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من: مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة وبنية النص اللغوي؛ وفيما يلي تفصيل ذلك:

أقسم اللهُ – جَلَّ وعَلا – بالقلم وبما يَسْطُر القلمُ؛ تلك القدرة العجيبة التي أبرزت الإنسان، وكشفت عن عالمِه الداخلي، وما يجول في خاطره من أفكارٍ، وما يعتمل في خياله من تصوراتٍ؛ هي قدرةُ الإنسان على "الكلمة" ينطقها أولاً، ويَسْطُرها بالقلم كتابةً بعد أن تحضر؛ ويفهمها إذ قرأها نصاً حاضراً وغاب منتجها.

ومن هنا كانت إحدى وسائل المعرفة الفعَّالة هي أن يقرأَ المرء ويكتبَ، وتبلغ المعرفة أقصى درجاتها، حين تبلغ المادة المكتوبة المقروءة أبلغَ صورها وأوضحها وأجملها؛ حين تكون نصاً لغوياً مقروءاً. ولئن كان ذلك كذلك بالنسبة إلى الإنسان عامة، فهو كذلك بصفةٍ أخصَّ – وعلى نحو يَلْفِتُ النظرَ – بالنسبة إلى العربيِّ اللُغويِّ؛ اللغةُ هي عزُّهم، وهي مجدُهم، وهي ثقافتُهم، وهي فنُهم،وهي علامة إعجازِهم؛ وخصوصاً إذا ارتقت اللغة إلى مستوى الفصاحة والبيان.

أولاً – فهم المقروء؛ المفهوم والمكونات:

يعد فن القراءة هو الفن الثالث للغة بعد الاستماع والتحدث، وهو فن يهدف إلى فهم الرسالة اللغوية، ولذا فهو يرتبط من هذه الناحية بفن الاستماع بوصف أن

كلاً منهما يعد فناً استقبالياً، كما أنه يرتبط بفن الكتابة من حيث إن كلاً منهما يرتبط بالكلمة المطبوعة.

ولقد تطور مفهوم القراءة تطوراً كبيراً؛ حيث كان ينظر إليها في بدايات القرن العشرين على أنها عملية تعرف الرموز المكتوبة؛ سواءً أكانت هذه الرموز حروفاً أم كلمات، أم جملاً، هذا؛ وتتضمن عملية «التعرف» عمليتين فرعيتين؛ وهما: عملية تركيز الانتباه على المادة المكتوبة، والعملية الثانية: عملية استثارة الارتباطات التي تساعد على تمييز الرمز الكتابي عن غيره من الرموز، وترتبط بعملية «التعرف» عملية أخرى هي: عملية النطق؛ والتي تتمثل في التفوه بالرسالة اللغوية في صورة أصوات منفردة أو متجاورة سواء ارتبطت عملية النطق بفهم الرسالة اللغوية أم بعدم فهمها؛ ولهذا فقد انعكس ذلك على فن القراءة وأصبح العلماء لا يرون منها إلا ما يرتبط بالقراءة الجهرية فقط لأنها النوع الذي يحوي المهارتين السابقتين (التعرف، والنطق)؛ ومن ثم فإن القراءة لا تقتصر فقط على مجرد تعرف الرموز المختلفة؛ وإنما تتضمن ما هو أبعد من ذلك؛ وهو فهم الرسالة اللغوية التي يقرأها المتعلم، ومعرفة مغزاها أو ما تشير إليه، ثم تطور هذا المفهوم بحيث اتسع لينضوي تحته مفهوما أعم وأشمل؛ وهو أن القارئ حينما يقرأ عملاً ما لا يقرأ فقط ما على السطور (المعني الظاهري) للرسالة اللغوية، ولكنه يسبر غور هذا النص أو ذاك ليكشف عن أشياء لم يصرح بها؛ مثل: تحديد غرض الكاتب، أو تحديد مساحة الحقيقة و الرأي في النص القرائي، أو تحديد ما يرتبط بالموضوع وما لا يرتبط به، وهذا المفهوم هو ما نطلق عليه القراءة الناقدة، ولم يقتصر المفهوم القرائي على هذا الأمر فحسب؛ بل شمل مفهوماً آخر وهو أن القراءة عملية تفاعل القارئ والنص القرائي تفاعلاً يستدعي القارئ من خلاله معارفه وخبراته وثقافته، ثم يُسقط كل هذه المعارف والخبرات على هذا النص أو ذاك؛ ليبني القارئ من النص معنى جديداً؛ أي أن القراءة ليست فقط عملية تعرف، ونطق، وفهم، ونقد، وتفاعل مع النص المقروء، ولكنها – فضلاً عن جميع ما سبق – هي عملية بنائية تراكمية، ثم تطور مفهوم القراءة لتتحول إلى عملية يستهدف من خلالها تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات التي تجابهه في حياته العامة والخاصة، والمتعلم وفق هذا التصور لمفهوم القراءة يتبع نفس خطوات حل

المشكلات أثناء القراءة، ونجده وهو يسعى إلى حل مشكلة ما يتبع خطوات إستراتيجية لكي يصل إلى الحل من حيث اختياره للمادة المقروءة التي يرى أنها ستؤهله للوصول إلى هذا الحل (إيمان صبري، 2019: 22)، وعليه يمكن إجمال ما سبق في القول: إن عملية فهم المقروء عملية مركبة ومعقدة في آن واحد، وتتضمن هذه العملية مجموعة من العمليات الفرعية بيانها كالتالي:

فهم المقروء عملية آلية (فسيولوجية): (Hill; Debra & Alson;Alian: 1999: 212)

وتتمثل هذه العملية في تعرف الرموز المكتوبة سواء أكانت هذه الرموز حروفاً، أم كلمات، أم جملاً، وتتم هذه العملية عن طريق رؤية المتعلم للصفحة المطبوعة في وجود ضوء كاف لهذه الرؤية؛ حيث يعكس هذا الضوء صورة الرمز الكتابي؛ ليصل هذا الضوء إلى العصب البصري حاملاً هذا الرمز إلى المخ ليتعامل معه (تعرفاً، ونطقاً)، تعرفا حيث يميزه عن غيره من الرموز، ونطقاً حيث يصدر المخ أوامره إلى أعضاء النطق المختلفة للجهر بهذه الرموز.

فهم المقروء عملية ذهنية:

وتتمثل هذه العملية في ترجمة الرمز الكتابي إلى مدلوله اللغوي، بقصد فهم هذا النص المقروء، ونقده، والتفاعل معه؛ وهذه العملية هي الغاية من عملية القراءة، في حين أن العملية الأولى (التعرف والنطق) هي وسيلة لهذه الغاية.

فهم المقروء عملية بنائية:

وتبدو هذه العملية في استحضار المتعلم واستدعائه لقبلياته العرفانية و لمعارفه وثقافته وخبراته أثناء عملية القراءة، ثم توظيفه لهذه الخبرات، ليساعده ذلك على فهم النص المقروء فهماً جيداً؛ ليس هذا فحسب بل لينتج نصاً قد يكون مغايراً للنص الأصلي الذي ألفه الكاتب، فالقارئ وفق هذا التصور هو بانٍ للمعنى؛ شأنه في ذلك شأن الكاتب الذي أبدع، فالقارئ مبدع، لكنه إبداع من الدرجة الثانية؛ لأنه محكوم بحدود الإطار الذي رسمه له المبدع الأول وهو الكاتب؛ ومن ثم فإن عملية فهم المقروء في ظل هذا التصور تصبح عملية نسبية، لاسيما في مستوى الفهم الضمني، أو فهم ما بين السطور.

فهم المقروء عملية إستراتيجية:

ويقصد بهذا القول: إن المتعلم يختار أثناء عملية القراءة عن وعي وقصد الطريقة المثلي التي يتعامل من خلالها مع النص المقروء، وهذا يستدعي من المتعلم أن يتصف بما يمكن أن تطلق عليه المرونة الذهنية؛ تلك المرونة التي تؤهله بشكل دائم ومستمر من تعديل مساره وفقاً لعدة متغيرات؛ منها:

- معرفة المتعلم بقدراته وإمكاناته المعرفية والقرائية.
- ألفة المتعلم بموضوع القراءة أو خبرته بهذا الموضوع.
- درجة التعقيد أو الصعوبة للمادة المقروءة Readability.
- الغرض من القراءة.

تعريف فهم المقروء:

يعرف حسن شحاتة وزينب النجار (2003، 232) فهم المقروء بأنه عملية تفكير متعددة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنص والسياق؛ والفهم عملية إستراتيجية، تمكن القارئ من استخلاص المعنى من النص المكتوب، وهو عملية معقدة تتطلب التنسيق لعدد من مصادر المعلومات ذات العلاقة المتبادلة.

ويعرف فتحي يونس (2007، 173) فهم المقروء بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة.

ويعرف سعيد عبد الله لافي (2007، 1022) فهم المقروء بأنه القراءة الواعية التي يستطيع المتعلم من خلالها التنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيرًا صحيحًا، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية، وتنظيمها، وتلخيصها، وتقويمها، وإصدار أحكام موضوعية تجاه المادة المقروءة، وما يتبع ذلك من قدرة المتعلم على حل المشكلات المعرفية التي تواجهه.

وتعرف أميمة بكري ومصطفى رسلان وفتحي علي يونس (2012، 60) فهم المقروء بأنه عملية عقلية يقوم بها المتعلم للتفاعل مع النص اللغوي؛ مستخدما خبراته السابقة، وإشارات السياق لاستنتاج المعاني المتضمنة.

وتعرف هند أحمد الميعان (2013، 350) فهم المقروء بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

مكونات فهم المقروء:

نظراً لأهمية فهم المقروء؛ فقد تعددت الدراسات والبحوث التي ركزت على تنمية مهاراته لمراحل التعليم المختلفة، وكل دراسة من هذه الدراسات صنفت مهارات فهم المقروء تصنيفاً مختلفاً عن الآخر، وذلك في ضوء فهمهم لطبيعة القراءة وأنواعها وأهدافها؛ فبعضها قسمها طبقاً لحجم الوحدة المقروءة، بدءًا من الكلمة وتدرجاً حتى الموضوع ومرورًا بالعبارة والفقرة والصفحة، بينما قسم البعض الآخر فهم المقروء طبقًا لنوع الرسالة العقلية وحجمها من أفكار رئيسة وأفكار تفصيلية، والعلاقات بين الأفكار؛ وثمة فريق ثالث قسم فهم المقروء طبقا لمستوى العمليات العقلية غير المحسة والمستدل عليها بنتائجها السلوكية؛ مثل: الفهم السطحي والفهم التفسيري وفهم ما بين السطور (حسن شحاتة، 2016، 39).

وبعد الاطلاع على عديد من الأدبيات التربوية تم التوصل إلى أن فهم المقروء له مكونان أساسيان؛ هما:

المكون المعرفي؛

وهو خاص بالبنية المعرفية لعملية الفهم والتي تتضمن مهاراته ومستوياته.

والمكون ما وراء معرفي؛

والذي يختص بالإستراتيجيات والعمليات التي يستخدمها المتعلم قبل وفي أثناء وبعد عملية القراءة؛ وتتمثل تلك العمليات والإجراءات في إستراتيجيات القراءة.

وبهذا؛ تُعد عملية فهم المقروء الهدف المطلق للقراءة مهما اختلف مستوى القارئ، وغرضه من القراءة، ونوع المادة المقروءة؛ فالفهم القرائي هو جوهر عملية القراءة، والقراءة من دون فهم لا تعني شيئاً. ويشمل فهم المقروء الربط بين الرمز والمعنى، واستخلاص المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار، وتذكرها

واستخدامها. (فتحي يونس، والناقة، ومدكور:1981: 171)، وقد عُرف فهم المقروء بأنه التفكير المقصود أثناء عملية بناء المعنى من خلال التفاعل النشط بين القارئ والنص. (NRP: 2000)([1]). وعُرِّف فهم المقروء بأنه الفعل أو نتيجة تطبيق عمليات الفهم لتحصيل المعنى من الرسالة المكتوبة.

وعُرِّف – كذلك – بأنه إعادة بناء المعنى المقصود من الاتصال، والفهم الصحيح لما قيل أو كُتب، وذلك بافتراض أن المعني متضمن في الرسالة المنتظر تفسيرها، وأن الرسالة المُستَقبَلَة تتطابق مع الرسالة المُنتجة. وعُرِّف بأنه إعادة بناء معنى الرسالة المكتوبة، أو المنطوقة خلال التفاعل والتبادل الكلي للأفكار بين المنتج والمتلقي. وعُرِّف بأنه إعادة بناء المعنى من خلال التفاعل بين القارئ والنص، عن طريق ربطه بالمعرفة والخبرة السابقة، والمعلومات المتاحة في النص، وذلك بافتراض أن المعني موجود في عمليات التفكير التي يمارسها القارئ وجهده المقصود لحل المشكلة، وأن المعنى يتأثر بالمعرفة والخبرة السابقة للقارئ، وأن الرسالة التي يُعاد بناء معناها من قبل القارئ يمكن أن تكون مطابقة أو غير مطابقة لما أنتجه المرسل. (Harris: 1995: 208، 39& Hodges).

ومما تقدم، يمكن تحديد مفهوم فهم المقروء في أنه: عمليات التفكير المقصودة التي يمارسها القارئ، أثناء تفاعله النشط مع النص في ضوء خبراته ومعرفته السابقة؛ لإعادة بناء المعنى، وتحصيله.

التصورات المختلفة لعملية فهم المقروء:

قدمت أدبيات القراءة وبحوثها عدة تصورات لعملية فهم المقروء؛ منها (التصور الهرمي) الذي ينطلق من فكرة أن القراءة عملية مدربة ذات مستويات متصاعدة، يعتمد فيها كل مستوى على المستويات السابقة عليه، ويستوعب كل قارئ ما يقرأ في حدود المستوى الذي يقرأ فيه، وهذه المستويات ثلاثة (محمد حبيب الله:1996: 32) ؛ هي:

- **المستوى الحرفي (القراءة الحرفية)**: و فيها يلم القارئ بجميع التفاصيل، ويتعرف المعنى الظاهر للكلمات، وتنظيم النص، ويحدد الفكرة الرئيسية للنص.

(1) National Reading Panel (تقرير المجلس الوطني {الأمريكي} للقراءة لسنة 2000)

المستوى التفسيري (القراءة التفسيرية، أو قراءة ما بين السطور): وعند هذا المستوى يتعمق القارئ في المعاني، والأفكار الواردة في النص تصريحاً وتلميحاً ويقارنها بأفكار ومعان أخرى، ويستخلص النتائج ويتنبأ بالأحداث، ويكتشف العلاقات ويقارنها ببعضها، ويحلل رأي الكاتب والشخصيات والمواقف.

- **المستوى التطبيقي**: ويشمل هذا المستوى حل المشكلات، والقراءة الناقدة، والقراءة الإبداعية، وفيه يميز القارئ بين الحقائق والآراء، ويتبين أسلوب الدعاية في النص، ويصدر أحكاما على ما يقرأ، ويتفاعل مع المقروء، ويستفيد منه في حل مشكلاته وتعديل سلوكه.

ومن التصورات التي تفسر عملية فهم المقروء: تصور (توقعات القارئ)؛ وينطلق هذا التصور من فكرة أن القارئ يُعيد بناء المعنى عن طريق وضع افتراضات، أو توقعات لما سوف يقرأ، وذلك في ضوء ما سبق له قراءته، وفي ضوء قبلياته العرفانية، أو (معرفته السابقة) بموضوع القراءة، فضلاً عن استنتاجاته ووجهة نظره.

وجميع توقعات القارئ مُوجَّهة نحو المعنى بشكل مباشر، وذلك في إطار الرموز (الكلمات والجمل) المطبوعة، وإن كان ارتباطها بها ارتباطاً ثانوياً. وهنا تمثل القبليات العرفانية للقارئ دوراً أساسياً في عملية فهم المقروء؛ و ذلك من حيث السرعة والعمق؛ إذ تؤكد الدراسات أن المتعلمين ذوي المعرفة السابقة حول المحتوى وتنظيم النص يفهمون الموضوع بشكل أفضل من أولئك الذين لا خلفية عندهم، أو ذوي الخلفية الفقيرة؛ فالقارئ ذو المعرفة السابقة يميل إلى التركيز على مفاهيم واسعة ومترابطة، وهذا يساعده على التقاط الأفكار العامة والتفاصيل المهمة في الوقت نفسه. (Conly: 1995: 52).

ومنها (تصور Schema الاسكيما)، حيث يعتمد فهم المقروء – وفق هذا التصور – على تكامل المعرفة الجديدة (الآنية) مع المعرفة السابقة، أو العرفان القبلي؛ فالقراءة – وفق تصور الاسكيما – هي عملية نشطة لبناء المعنى عن طريق ربط المعرفة القديمة بالمعلومات المتاحة في النص؛ وتشير (الاسكيما) إلى التنظيم المعرفي الآني للمتعلم بمضامينه، وعملياته على السواء.

وتُعرف (الاسكيما) بأنها: نظام من البنى المعرفية المخزونة في الذاكرة، يُعد تمثيلاً رمزياً مجرداً للأحداث والموضوعات والعلاقات. (Harris: 1995: 227 & Hodg-es) ويمكن تصور (الاسكيما) إجرائياً بأنها:إطار عقلى معرفى يتضمن المعرفة السابقة للمتعلم وخبراته حول موضوع معين.

وتحدد (الاسكيما) عمليتين تمارسان في استخدام المعرفة السابقة لفهم المقروء؛ هما: عملية التمثل، وعملية التكيف؛ أما **عملية التمثل** Assimilation فهي العملية التي تثير فيها المعرفة السابقة لدى القارئ أو تدفعه إلى تذكر بعض المعلومات في النص أو تمييزها والتركيز عليها دون غيرها؛ وأما عملية التكيف Accommodation فهي عملية إعادة بناء المعلومات، وتفسيرها في النص، وفي عقل القارئ لصياغة المعنى، وتتضمن هذه العملية ابتكار فراغات عقلية جديدة، أو تحليل بعض الفراغات الموجودة فعلاً (Conly: 1995: 53).

ومن هذه التصورات (تصور Metacognition[1]) "القبليات العرفانية») أو ما قبل المعرفة؛ إذ يشير مصطلح «القبليات العرفانية " إلى وعي القارئ ومعرفته بالعمليات العقلية التي تمكنه من مراقبة فهمه واستيعابه وتنظيمه، وقدرته على توجيهها إلى النهاية المرغوبة (Harris: 1995: 153 & Hodges)؛ أي أن هذا التصور يستند إلى قدرات القارئ على معالجة المقروء معالجة عرفانية؛ من حيث وعيه بالعمليات التي يمارسها لفهم ما يقرأ، وقدراته على مراقبة فهمه و استيعابه واكتشاف أخطاء الفهم وإصلاحها.

(1) ترجم الأستاذ الدكتور/ أحمد المهدي عبد الحليم مصطلح Metacognition بالقبليات العرفانية، وتُعد هذه الترجمة أكثر دقة لما يُشير إليه المصطلح باللغة الإنجليزية من ناحية، إذ يُشير إلى ما يعرفه الفرد قبل المعرفة الآنية. ومن ناحية أخرى فإن كلمة "العرفانية" أوضح دلالة على المعني بالعربية؛ فهي مصدر عَرَفَ، ويعني علم، فقد ورد في لسان العرب "عرفه. يعرفه. عرفةً. وعرفاناً. ومعرفة. والعرفان: العلم، وعرَّفه الأمر: أعلمه إياه". هذا فضلاً عن أنها تزيل الالتباس الذي قد يحدث في الأذهان بين ما يشير إليه مصطلح Metacognition و"المعرفة بمعنى Knowledge".

ويرى (أحمد المهدي) أن Metacognition القبليات العرفانية تعني: أن يكون الفرد واعياً بخبراته، ومعارفه السابقة ذات الصلة بموضوع العرفان، ويشمل هذا وعيه بمعتقداته وقيمه وتوجهاته ومناط اهتماماته ومجريات تفكيره،

وبقدرته على ضبط هذا المركب المعقد، والتحكم فيه؛ ليصوغ منه – ومن عمليات عرفانه الآنية – معرفة أو تراكيب ذهنية جديدة. (أحمد المهدي عبد الحليم: 2003).

العوامل المؤثرة على فهم المقروء:

تتأثر عملية فهم المقروء بعدة عوامل يجب أن يكون القارئ واعياً بها؛ ومن هذه العوامل: طبيعة النص، والموضوع، ومستوى اللغة، ووضوح الكتابة، وأسلوب المؤلف، ووجود مدعمات بصرية أو غيابها، وقدرة القارئ على تركيز قدراته الإدراكية والتصورية، ونضجه، وخلفيته المعرفية، وخبرته؛ ففهم نص ما عملية مرتبطة تماما بدرجة ارتباطه بخبرة القارئ. (Jacques: 1998)

وتقتضي عملية الفهم – كذلك – ضرورة توظيف السياق في فهم معنى المقروء؛ والسياق يتضمن عوامل كثيرة مثل: المعرفة السابقة للقارئ، وخصائص النص، والمهام القرائية المطلوب إنجازها، ودافعية القارئ للقراءة، والملامح الاجتماعية لموقف القراءة، وغيرها من العوامل التي تؤثر على القراءة من موقف إلى آخر. (Conly: 1995: 58).

وفضلاً عن ذلك يحتاج القارئ – كما ترى كل من "أولسون، وهومان" – إلى ثلاثة أنواع من المعرفة لمعالجة المقروء بمهارة؛ و هي:

المعرفة التوضيحية: وهي المتضمنة في فهم أهداف القراءة، وعمليات التفكير المطلوبة لإنجاز مهمة قرائية.

المعرفة الإجرائية: وهي تتضمن فهم كيفية استخدام إستراتيجيات القراءة، أو تنويع الإجراءات، وكيفية معالجة نصوص ذات تراكيب لغوية مختلفة، وكيفية القراءة لأغراض متنوعة، وكيفية الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

المعرفة الشرطية: وهي تتمثل في معرفة متى وكيف يكون استخدام إستراتيجية ما ملائماً. (Olson & Homan: 1993: 61).

المستويات المعيارية للقراءة:

حدد دبرا هيل وآخران (Hill;Debra&Alson;Alian:1999:200) مجموعة من المستويات المعيارية للقراءة كما يلي:

- **المستوى المعياري:** تطبيق مهارات الدراسة وإستراتيجيات الأسئلة لمساعدة الطلاب على الفهم وتحسين الأداء، وينضوي تحت هذا المستوى المؤشرات التالية:

- يستخدم قائمة المحتويات للحصول على معلومات.

- يستخدم البيانات الموجودة على الصور والعناوين لقراءة النص وفهمه.

- يستخدم الرسوم وأشكال النصوص (عناوين بحجم كبير مظلل، نمط الخط، والكائنات، الصور، المخطوطات) لقراءة النص وفهمه.

المستوى المعياري: يقرأ لأغراض متعددة (شخصي، أكاديمي، مهني)، ويضم هذا المستوى المؤشرات التالية:

- يقرأ الطالب ويشارك في قراءة مواد تراثية متنوعة؛ ليطور من أدائه الشخصي ومن اهتماماته.

- يقرأ مواد متعددة لموضوعات مرتبطة بهذه الموضوعات.

كما حدد ليتل ماك دوجال (Little Mc Dougal، 2002) مستويات القراءة إلى ما يلي:

المستوى المعياري: تحليل الكلمات Word Analysis ويضم هذا المستوى المؤشرات الآتية:

- الوعي الصوتي Phonemic Awareness، وفك شفرة الكلمات والتعرف عليها.
- يطبق الطلاب المعلومات عن الكلمات مثل جذر الكلمة، سوابق ولواحق الكلمة للوصول إلى المعنى.
- يميز بين الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة في المحتوى القرائي.

المستوى المعياري: الطلاقة في أثناء القراءة ونظامية تنمية المفردات ويتضمن الآتي:

- تعرف المفردات وتنمية المفاهيم (VCD Vocabulary & Concept Develop)

- يوظف معلوماته حول الوحدات الصرفية Morpheme، والوحدات الصوتية، والنحو لفك شفرة الكلمات وترجمتها إلى معانيها المختلفة.
- يرتب الكلمات للحصول على معانٍ متعددة، ويطبق هذه المعلومات لفهم النصوص المكتوبة.
- يوظف السوابق واللواحق وجذر الكلمة؛ لزيادة ثروته اللغوية.
- يستخدم القاموس للتوصل إلى معاني الكلمات غير المعروفة.
- يستخدم مهارات فك الشفرة، والمعلومات الأكاديمية والمفردات الاجتماعية لتعاونه في القراءة المستقبلة.

المستوى المعياري: الفهم القرائي ويتضمن المؤشرات التالية:

– يطبق المعلومات اللغوية للحصول على المعنى وفهمه.

– يحلل التركيب اللغوي للوثائق وللمستندات، وكيفية توظيف المؤلف لها؛ لكي يحقق غرضه.

– يعد تقريراً شفوياً أو كتابياً.

أما القسم التربوي بولاية شيكاغو (Board of Education of the city of Chi-cago public school، 1990) فقد حدد المستويات المعيارية للقراءة كما يلي:

المستوى المعياري: يقرأ بفهم ويتضمن المؤشرات التالية:

– يعيد حكاية قصة مكتوبة، مقروءة، مصورة.

– يحدد الأفكار الرئيسة من قصة شفوية أو مصورة.

– يحدد المكان، والوقت، والأوامر مثل: قريب، بعيد، بداية، وسط، نهاية، قبل، أثناء، بعد.

– يحدد غرض كاتب القصة.

– يعيد ترتيب المعلومات في قصة شفوية أو مصورة.

– يتنبأ بأحداث قصة ما.

المستوى المعياري: يستخدم إستراتيجيات تحليل الكلمات لقراءة النصوص وفهمها.

المستوى المعياري: يقرأ مواد مختلفة جهرياً وبإيقاع مناسب.

المستوى المعياري: يميز بين المصطلحات الأدبية والأشكال المهمة في الأدب.

المستوى المعياري: القراءة، والفهم، وتفسير الأعمال الأدبية المختلفة.

كما حددت مستويات القراءة فيما يلي (Nadeau، Adel، 1999):

- الوعي الصوتي، والمفردات، وتنمية المفاهيم.
- فك الشفرة اللغوية.
- تعرف الكلمات.
- تحليل الكلمات.
- الطلاقة في القراءة.
- الفهم القرائي.

مراحل الفهم القرائي: Reading Comprehension Stages

1 – مرحلة ما قبل القراءة Before Reading Stage:

وهي مرحلة تعارف بين القارئ والنص خلال إستراتيجيات يمكن للقارئ أن يستخدمها قبل البدء في القراءة مثل إلقاء نظرة عامة Preview، تصفح النص Skimming، النظر إلى الصور Looking at Pictures، النظر إلى العنوان Title، وإلي العناوين الفرعية Subheadings، وذلك للتنبؤ بموضوع النص، وتنشيط المعرفة عن الموضوع، وتوليد أسئلة قبل البدء في القراءة. (Chom-) (Paris، Wasik & Turner، 1991،P.630 (phuchart، 2006، P. 18

2 – مرحلة أثناء القراءة During Reading Stage:

يشير باريس وآخرون1991 ،Paris & et. al أنها مرحلة يحاول فيها القارئ فهم النص وتفصيله خلال العديد من الإستراتيجيات التي تستخدم لزيادة فهم النص أثناء

القراءة مثل إعادة القراءة، وتحديد الأفكار الرئيسية، التي تتطلب الحكم علي أهمية المعلومات، وتوليد أسئلة، كتابة المخططات، استخدام مصادر خارجية مثل القاموس، أخذ ملاحظات. (Paris، Wasik & Turne، 1991،P.635)

ويرى تشومفوشارت (Chomphuchart، 2006، P.20)

أن هناك (6) خطوات في مرحلة أثناء القراءة وهي:

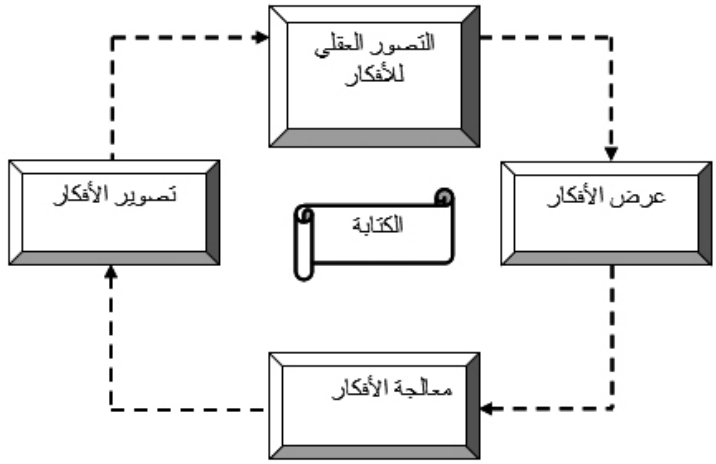
التنبؤ Predict	الربط Relate	الاختبار الذاتي Self – Test
التصور Picture	المراقبة Monitor	التصحيح Correct

3 – مرحلة ما بعد القراءة After Reading Stage:

في هذه المرحلة، يستخدم القارئ الأنشطة التي تعزز القراءة، واختبار القدرة على استرجاع المعلومات التي فهمها، والتقييم الذاتي، وهذه الأنشطة مثل إعادة الاسترجاع Recalling، التلخيص وهو وسيلة أيضاً لعمل ترابطات ذات معنى لما تم تعلمه. وكذلك التساؤلات الذاتية مثل: "هل حققت هدفي؟ ماذا تعلمت؟"(Chomphuchart، 2006، P. 22) (Pressley، 2000،P.550).

ثانياً – مهارات الكتابة:

الكتابة هي عرضُ الكاتب للأفكار والمعاني التي تختلج في نفسه، وإفصاحه عن الانفعالات والمشاعر التي يحسها، في صورة رموز مكتوبة: " كلمات، جمل، فقرات، موضوع"؛ لتُشكل بنية مُوَحِدة يتجلى فيها ترتيب النص المكتوب واستخدام الفنيات، والنظام الكتابي بوصفه نظاماً فرعياً للغة لا ينفك عن أنظمة اللغة الأخرى؛ "الصوتي، الصَرفي، النَحْوي، الدلالي.." (أحمد المهدي، قيد النشر)؛ وبهذا يمكن القول **إن للكتابة أركاناً محددة يوضحها الشكل التالي:**



شكل (1)

مراحل عملية الكتابة

وفقاً لهذا التصور، فإن الكتابة تمر بعمليات:

القدرة على **التصور** العقلي للأفكار والمعاني والأحاسيس التي تختلج في عقل الفرد، واستدعاء ما يتصل بها من الذاكرة القصيرة أو البعيدة، والوعي بما لديه من قبليات عرفانية تتصل بموضوع التفكير.

تصوير الأفكار المجردة الهائمة في عقل صاحبها، وتجسيدها في صورة حروف وكلمات وتراكيب وأساليب، وهذا هو القيد الذي عناه العرب في قولهم «الأفكار صيدٌ، والكتابة قيدٌ، فقيد أفكارك بكلماتك»، وهو نفسه المقصود من كلمة «العقل»؛ فالعقل في اللغة معناه الربط، أي ربط الأفكار في كلمات.

عرض الأفكار وصورها المكتوبة في وضوح ضمن ترتيب وتتابع، وسياق متدرج متصاعد متنام، مستخدماً فنيات النظام الكتابي بوصفه نظاماً فرعياً للغة لا ينفك عن بقية أنظمتها.

معالجة الأفكار، ومناقشتها، وتفنيدها بتدقيق، وفي نظام.

وتأسيساً على ما تقدم فإن الكتابة عملية معقدة، وهي في ذاتها كفاءة، أو قدرة على تصور الأفكار، وتصويـرها في حروف، وكلمات، وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب

متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عـرض تلك الأفكـار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدقيق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق التفكير.

وهذا جماع ما ذهب إليه «أبو حيان التوحيدي» حين عرّف "**الكتابة**» بقوله: «الكتابة صناعة مبدؤها من العقل، وممرها على اللفظ، وقرارها في الخط» (أبو حيان التوحيدي: 1953، 26).

ويذكر»القلقشندي» (أبو العباس القلقشندي: 1922، 36) أن الكتابة هي إحدى الصنائع، ولابد فيها من أربعة أمور حتى تتم عملية الكتابة وتكتمل؛ **وهي**:

مادتها: الألفاظ التي تخيلها الكاتب في مخيلته، وصوّر لها صورة باطنة في نفسه.

آلتهـا: القلم وما يخطه ويقيده من صور، ويحولها من صور باطنة إلى صور محسوسة ظاهرة.

فائدتها: الأمن على الألفاظ التي قُيدت بالرسوم الخطية من التغير والتبدل والضياع.

غايتهـا:الشيء المستثمر منها في أحوال الخاصة، والعامة في أمور الدين والدنيا.

ويركز «ابن القيم الجوزيه» (ابن القيم: د.ت، 219) على الكتابة بمعناها العام، من حيث كونها أداة للتعبير عن الأفكار، إذ يقول: البيان في الكتابة على **مراتب ثلاثة**:

- **البيان الذهني**: الذي يميز فيه بين المعاني.
- **البيان اللفظي**: الذي يعبر عن تلك المعاني.
- **البيان الخطي**: الذي تُرسم به تلك الألفاظ فيتبين القارئ معانيها كما يتبين السامع معاني الألفاظ؛ فهذا بيان للعين؛ وذاك بيان للسمع.

والكاتب في إنشائه للنصوص اللغوية، وفي تعبيره عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه يتوسل بمرتكزات توجبها فنية الكتابة؛ وتتضمن عمليتين أساسيتين تكامليتين؛ الأولى **عملية عقلية** تشمل كل ما يتعلق ببناء الرسالة والتعبير عن المعنى «التصور أو عَقْل الأفكار»، وأما الثانية؛ فهي **عملية حاسية حركية** تشمل كل ما يتعلق بالرسم والخط «التصوير»؛ ومن ثَمّ فعملية الكتابة تدور حول مصطلحين: التصور والتصوير.

ولعل أهم ما يميز الكتابة بشكل خاص كونها وسيلة الاتصال التي تتخطى حواجز الزمان والمكان، ومن دونها لا تستطيع الجماعات أن تبقى متصلة بثقافتها وتراثها، ولا أن تستفيدَ من نِتاج العقل الإنساني الذي لا بديل له عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه ونقله وتطويره (Natts: 1972، 27)، الأمر الذي جعل علماء الأنثربولوجي يقرون أن الإنسان حين اخترع الكتابة بدأ تاريخه الحقيقي(محمد صالح سمك: 1979، 70)؛ إذ لولاها لضاعت خزائن الفكر المتراكمة من أمة إلى أخرى، ولظلت الإنسانية في مهد طفولتها المعرفية والعلمية.

وإذا كانت للكلمة المكتوبة هذه الأهمية، فإن ذلك يُلقي تبعات على كاتب الرسالة؛ فالكاتب عليه أن يعي جيداً دوره في توصيل الخطاب إلى متلق غير مباشر، وهنا يتجلى مفهوم المسافة المكانية بين المشافهة والكتابة؛ إذ إن الاسترسال في الكلام الشفوي لا يمكن أن يتحقق بالوتيرة نفسها في الكتابة؛ ذلك لأن المتكلم أمام سامعه تؤازره مجموعة من العناصر ليُبِينَ المعنى ويوحى به متوسلاً بصوته وملامحه وإشاراته وشخصيته ككل(Byine: 1989، 3).

ففي **طور المشافهة**، هناك العوامل النفسية المصاحبة للمواجهة الحية بين المتحدث والمستمع، وما بينهما من اختلاف كفارق السن وفارق السلطة وفارق المعرفة وفارق المهارة اللغوية وتباين الخلفية، واختلاف نوايا المتحدث والمستمع ومدى الرغبة في مواصلة الحديث وما شابه، يُضاف إلى تلك العوامل النفسية الاعتبارات الخاصة بمقام الحديث من حيث علاقته بمكان وزمن حدث التواصل وارتباطه بسياق من أحداث أخرى. (نبيل علي: 1994، 294 – 295).

أما **الكتابة** فبها يتخلص القارئ من سطوة الوجود الحي لمحدثه، ليختلي، وهو في معزل عن انفعال الحوار المباشر، بالنص المنسوخ أو المطبوع يتمثله في إمعان وروية، أو يمر به مر الكرام، يقرؤه راغباً أو كارهاً، يقرؤه كاملاً أو ينتقي منه ما يحلو له، يقرؤه في التسلسل الذي فرضه عليه كاتبه أو يضرب بهذا التسلسل عُرْض الحائط.

حقاً، قد يعوز الكاتب بعض وسائل إيضاح المعنى التي تتميز بها الشفاهة؛ بَيْدَّ أنها في الوقت نفسه تحقق توسعاً لا نهائياً في استخدام الألفاظ وتحديد المعاني وعرض

الأفكار، وبقدر ما يُمثل اللبس والغموض والمجاز عائقاً أمام الإيضاح، بقدر ما يمثل وسائل طيعة لتحميل اللفظ أكثر من معناه، وطواعية الأفكار ورحابة المعاني.

ولعل هذا هو ما قصد إليه «التوحيدي» في قوله: "والكتاب يتصفح أكثر من تصفّح الخطاب [الشفاهي]، لأن الكاتب مختار والمخاطب مضطرّ، ومن يرد عليه كتابك فليس يعلم أأسرعتَ فيه أم أبطأت، وإنما ينظر أصبتَ فيه أم أخطأت وأحسنت أم أسأت" (التوحيدي: ج1، 69).

ولقد رَدّ «التوحيدي» هذا إلى أن "الخوض في الشيء بالقلم مخالفٌ للإفاضة باللسان؛ لأن القلم أطول عناناً من اللسان، وإفضاء اللسان أحرج من إفضاء القلم، والغرض كله الإفادة"(التوحيدي: ج1، 201). "فالاتساع يُتبع القلم ما لا يُتبع اللسان، والروية تُتبع الخط ما لا تتبع العبارة" (التوحيدي: ج3، 162).

معايير الكتابة الجيدة:

تتضمن عملية الكتابة معايير لقياس جودتها وكفاءتها، وتحقق هذه المعايير يتطلب من الكاتب عدة مهارات تخول له ممارستها. وسوف أبادر بعرض الرؤية التراثية لهذه المعايير وتلك المهارات في هذا الصدد؛ وفاءً بحق علمائنا القدامى، وحفزاً للباحثين في مجال تعليم اللغة العربية على أن يجددوا مقولات هذا التراث، ويحرصوا على إعمالها في الممارسات التعليمية.

بذل الجهد في التنقيح: وفي ذلك يقول **الجاحظ**: «وينبغي لمن كتب كتاباً ألا يكتبه إلا على أن الناس كلهم له أعداء، وكلهم عالمٌ بالأمور، وكلهم متفرغٌ له، ثم لا يرضى بذلك حتى يدع كتابه غُفلاً، ولا يرضى بالرأي الفطير، فإن لابتداء الكتاب فتنة وعجبا؛ فإذا سكنت الطبيعة، وهدأت الحركة، وتراجعت الأخلاط، وعادت النفس وافرة، أعاد النظر فيه، فتوقف عند فصوله توقف من يكون وزن طمعه في السلامة أنقص من وزن خوفه من العيب»(الجاحظ: ج3، 88: 90).

وفي هذا القول بادرة متقدمة لميثاق أخلاقي للكتاب، ودعوة قوية إلى التأني في الكتابة ومراجعة ما يكتب وتنقيحه قدر وسع الكاتب.

الفصاحة: والفصاحة لا تعني فخامة اللفظ أو غرابته أو وحشيته؛ وإنما هي قرينةُ الإفصاحِ، والإفصاحُ رهن بسلامة التركيب؛ وسلامةُ التركيبِ شـرط لوضـوح المقاصد. وفي هذا قال **أبو حيان التوحيدي**: «افهم عن نفسك ما تقول، ثم رَمْ أن يفهم عنك غيرك، وقدّر اللفظ على المعنى فلا يفضل عنه، وقدّر المعنى على اللفظ فلا ينقص منه» (التوحيدي: ج1، 125).

البيان: إن البيانَ لفظٌ جامعٌ لكل ما من شأنه أن يُجَمِل ويُحسن الإفهام؛ فغاية الكتابة العليا هي البيان، وتحقيق هذه الغاية يحتاج من الكاتب إلى السيطرة على مهارات معينة من شأنها أن تزيدَ في قدرة المادة المكتوبة على إفهام من يقرؤها وإثارة اهتمامهم بها. **ومن بين هذه المهارات ما يلي**:

- المهارة في تقسيم النص إلى مقدمة، ومتن، وخاتمة.
- المهارة في التمييز بين المفردات اللغوية، وتخير اللفظ الملائم للفكرة أو للمعنى أو للوصف المراد بثه إلى الآخرين.
- ترتيب نظم النص المراد كتابته، بصورة تضمن جذب القارئ لمتابعة قراءة النص؛ وهذا يعنى أن يكون لدى الكاتب – دائما – تصورٌ لذهنية القارئ المستهدَف في الكتابة، وأن يراعي دائماً ما يقتضيه حال المتلقي للمكتوب.
- إجادة استخدام تقنيات وفنيات التحرير العربي؛ مثل: علامات الترقيم، وقواعد التفقير، والالتزام بسياق الموضوع الذي يكتب فيه.

هذا، وقد أوجز أبو حيان التوحيدي هذه الغاية في قوله: «إن مدار البيان على صحة التقسيم، وتخير اللفظ، وترتيب النظم، وتقريب المراد، ومعرفة الفصل والوصل، وتوخي الزمان والمكان، ومجانبة التعسف والاستكراه، وطلب العفو كيف كان» (التوحيدي: 1992، 145).

جلي في النص السابق، أن كل قوى الإبداع تجتمع لتحقيق معنى «البيان»؛ الذي يتحقق باجتماع الصفات المشار إليها؛ وهي: تعود إلى اللفظ المفرد (تخير اللفظ)، والأداء المـركب (ترتيب النظـم، ومعرفة الفصل والوصل)، والمعنى (صحة التقسيم، وتقريب

المراد)، ومراعاة المقام (توخّي الزمان والمكان)، مع مجانبة التعسّف والاستكراه، وطلب العفو (البساطة والسهولة).

مهارات الكتابة:

1 – ترتيب الأفكار والربط بينها؛ بحيث لا تكون مقتضبة، ولا مفرطة في الإطناب؛ "فاللغة جارية على التوسع كما هي جارية على التضييق؛ ومن ناحية التضييق نزع إلى التحديد والتشديد، ومن ناحية التوسع جرى على الاقتدار والاختيار، وفي عرض هذين بلاء آخر لأنه بين الإيجاز والإطناب، وبين الكناية والتصريح وبين الإنجاز والإبطاء"(التوحيدي: ج3، 106).

2 – انتقاء الألفاظ المعبرة عن المعاني، والمألوفة للقارئ؛ وذلك بالبعد عن غريب الألفاظ ووحشي الكلمات؛ "فالمعاني هي الهاجسةُ في النفوس المتصلةُ بالخواطر، والألفاظ ترجمة للمعاني، وكل ما صح معناه صح اللفظ به، وما بطل معناه بطل اللفظ به" (التوحيدي: 1992، 163).

3 – تحرير اللفظ والمعنى من طقوس التكلف والتبرج والبهرجة، وامتلاك ناصية البيان الهادف إلى الفَهم والإفهام، ولقد ألح التوحيدي في أكثر من موضع على ضرورة مجانبة التكلف في الكتابة؛ إذ يقول: "والذي ينبغي له أن يبرأ منه، ويتباعد عنه – عندما يكتب – التكلف؛ فإنه مفضحة، وصاحبه مزحوم، ومن وسم به مُقِت، ومن اعتاده سَخُف، والتكلف وإن كان هكذا في كل ما دخله وتخلله؛ فإنه في البيان أبين عواراً، وأظهر عاراً، وأقبح سمةً، وأشنع وصمة" (التوحيدي: 1985، 340).

4 – وبعدما وصف **التوحيدي** التكلف بكل هذه النعوت القديحة، سَجَلَ في عبارة أخرى ما يمكن اعتباره **بيان الكتابة أو دستورها** عنده؛ إذ يقول: «ومن استشار الرأي الصحيح في هذه الصناعة الشريفة [الكتابة]، عَلِمَ أنه إلى سلاسة الطبع أحوج منه إلى مغالبة اللفظ، وأنه متى فاته اللفظ الحر لم يظفر بالمعنى الحر؛ لأنه متى نظم معنى حراً ولفظاً عبداً، أو معنى عبداً ولفظاً حراً، فقد جمع بين متنافرين بالجوهر ومتناقضين بالعنصر». (التوحيدي: 1985، 340)

5 – أن يستعينَ الكاتبُ في كلامه بما يرى من شعر أو نثر أو قرآن أو كلام مأثور، (مصطفى ناصف، 296) يستشهد به في معرض حديثه، على أن يتسقَ مع المعنى الذي قصد إليه؛ ليصبح عوناً على فكرته ودالاً على فصاحته وسعة معرفته؛ فيُراعى في المثل المستشهد به أن يكون لفظه مقتضباً وحذفه محتملاً وصورته محفوظة ومرامه لطيفاً والتلويح به يكفي والإشارة به تُغني؛ وقيل قديماً "الخطيب يركب شوارد الإبل"؛ أي يستعين المتحدث "شفاهة أو كتابة" بما شاع من شعر أو نثر أو مثل سائر أو حكمة ذاعت.

6 – تتاح للكاتب الفرصة للمراجعة والتنقيح؛ وفي هذا الصدد يقول **التوحيدي** «وأما بلاغة النثر [يقصد الكتابة] فأن يكون اللفظ متناولاً، والمعنى مشهوراً، **والتهذيب** مستعملاً،...». (التوحيدي: 1953: 141)

تماسك النص المكتوب وترابطه؛ «أما بلاغة النثر فأن تكون الحواشي رقيقة، والصفائح مصقولة، والأمثلة خفيفة المأخذ، والهوادي متصلة، والأعجاز مفصلة». (التوحيدي: 1953: 141)

ويمكن القول – بحسب اجتهادنا في فَهم هذا النص – إن "النثر" هو "الكتابة"، وبلاغتها أن تكون جوانبها رقيقة، ومتنها مستو، والهوادي "التفصيلات: الأفكار الجزئية، الآراء، الأحداث..."؛ حيث ينبغي أن تكون متصلة في تماسك كأن بعضها آخذ برقاب بعض، وأما "الأعجاز" فهي الأصول التي تنبني عليها الكتابة، وينبغي أن تكون مفصلة.

غاية الكتابة:

الخلود والخروج من دائرة المحايث إلى دائرة المطلق، وإعطاء النص القدرة على الاستمرار أو إكسابه صيغة متجددة وحياة متدفقة، تمنع الزمن من أن يفعل فيه فعله وتصونه عن الوهن والموت، فالكتاب الحق ليس موتاً؛ وإنما هو صمت متدفق حياة لا تهدأ على مر الدهر، يخاطب قارئه ويحدثه حـديث الكتابة الحق التي تستمد هذه الطاقة العجيبة من ذاتها لا من أصلها الذي تستدعيه وتـترسم خطاه، ولا من مرجعها واتصالها بعصرها؛ فخلود النص أو بقاؤه مرتبطٌ بما ينفق الكاتب في التأليف من جهد، وما يصرفه من طاقة عمل. (حمادي صمود: 1996، 186)

وبمجرد أن ينتهي الكاتب من إنتاج نصه، تصبح مهمة إلحاق المعنى به مسئولية القارئ لا الكاتب وحده؛ «إن الكاتب – كما أورد «مادان **ساروب**» – يموت بمجرد إنتاج نصه ليحيي قارئه"، ويخلد نصه بديمومة قراءته ودخوله في تناص لا نهائي مع ما سبقه وما لحقه من نصوص. في ظل هذا المفهوم لم يعد النص هو مجرد ذلك الأثر المادي الملقى على سطور الأوراق؛ بل ذلك الكل المتداخل غير المتناهي الذي تندرج تحته جميع احتمالات قراءة النص وعلاقات تناصه التي تشير إلى نصٍ أو نصوص أخرى في سلسلة لا نهائية من علاقات التناص Intertextuality. (نبيل علي: 1994، 300)

إنَّ ثَمَّة **ميثاقاً مفترضاً غيرَ معلنٍ** بين طرفي الاتصال «المنشئ والمتلقي»؛ من شأنه أن يوجه العلاقة بين الطرفين لبناء النص، ومن ثَمّ يجعل الدعوة بينهما محددة بطبيعة **عـقد** مقبول من الجانبين، نتبين من خلاله التفاعل الحاصل بين منشئ نموذجي، ومتلقي نموذجي؛ الأمر الذي سينعكس حتماً على جودة النص وبنائه، ومن ثَمّ فَهمه واستيعابه.

مداخل تعليم الكتابة:

لقد تعددت مداخل تعليم الكتابة تعدداً ملحوظاً، حيث قسمت هذه المداخل إلى ثلاثة أقسام هي كالتالي:

(أ) مدخل المنتج الكتابي Writing as Product Approach:

وهذا المدخل يري أن الكتابة تتضمن بعض الفروع، وهذه الفروع هي: الخط، والإملاء، والتعبير الكتابي بنوعية (الإبداعي والوظيفي)، ويركز هذا المدخل على المنتج النهائي لعملية الكتابة، ونحن لا نرفض هذا الاتجاه الذي يركز على الكتابة كمنتج نهائي؛ لأن هذا المنتج هو المظهر الحقيقي للكتابة الصحيحة، ولكن علينا ألا نلتزم بمثل هذا التقسيم الحاد من تفتيت الكتابة إلى خط، وإملاء، وتعبير؛ لأن الكتابة في جوهرها عملية متكاملة؛ حيث إن الكتابة في موضوع ما تلزم الكتاب بوضوح الخط وجماله، مع ضرورة مراعاة قواعد الرسم الإملائي السليم في أثناء الكتابة.

(ب) مدخل العملية Writing Process Approach

إن الكتابة في جوهرها عملية معقدة غاية التعقيد؛ حيث إن الكاتب عندما يشرع في كتابة موضوع ما فإنه يمر بالعديد من المراحل أو العمليات من تخطيط، وإنشاء، ثم عملية المراجعة، وأولى هذه العمليات عملية التخطيط Planning التي تتطلب من الكاتب قبل أن يكتب في هذا الموضوع أو ذاك أن يقرأ قراءات موسعة حول الموضوع الذي يريد الكتابة فيه، حتى تكون لديه رؤية واضحة وشاملة عن هذا الموضوع، وعملية القراءة هذه تتطلب تحديد المصادر القرائية التي سيستعين بها الكاتب قبل الكتابة، ثم يحدد هدفه من الكتابة، ولمن سيكتب هذا الموضوع؟ أي تحديد طبيعة الجمهور المستهدف الكتابة له، ثم يحدد الفكرة العامة للموضوع، التي تحقق أهدافه بشكل مباشر، ثم تحديد عدد فقرات الموضوع، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية لكل فقرة، ثم تحديد الجمل وربما المفردات التي سيستعين بها في أثناء الكتابة، ثم تتلو هذه العملية عملية الإنشاء -Com pose، وفي هذه العملية يبدأ الكاتب في تحرير Editing الموضوع معتمداً على عملية التخطيط السابقة، أي أن عملية الإنشاء هي الإجراء العملية التطبيقي أو التنفيذي لعملية التخطيط، وآخر عمليات الكتابة هي عملية المراجعة Revision وهي العملية التي يعاود الكاتب فيها النظر مرات ومرات في الموضوع المكتوب؛ **ليراجع ما يلي**:

- المراجعة الصياغية للمكتوب.
- المراجعة النحوية.
- المراجعة الإملائية.
- المراجعة الأسلوبية للمكتوب.
- المراجعة الفكرية.
- مراجعة آليات الكتابة.

ولا يظن ظانّ بأن عمليات الكتابة تأخذ الشكل الخطي من تخطيط، وإنشاء، ومراجعة، ولكن تأخذ الشكل الدائري، بمعنى أن الكاتب يبدأ من مرحلة التخطيط ليصل إلى عملية المراجعة؛ ليعاود مرة أخرى إلى مرحلة التخطيط من جديد ليعيد بناء الموضوع المكتوب بشكل يتفق مع ما خطط له من قبل.

(ج) المدخل التفاعلي Interactive Approach

وهذا المدخل يركز على الكتابة كعملية، ولكنه يفترق عن المدخل السابق (العملية) في أنه يأخذ القارئ في الحسبان قبل عملية الكتابة وأثنائها، وبعدها، أي أن الكاتب يضع نصب عينيه الجمهور الذي سيقرأ الرسالة بعد أن ينتهي منها؛ لأن الكتابة في جوهرها ما هي إلا عملية اتصال أو رسالة موجهة من أنا إلى الآخر، هذا الأنا هو الكاتب، والآخر هو الجمهور الذي سيقرأ الرسالة، وبينهما الرسالة التي يرغب الكاتب في إيصالها للقارئ، وهذا بالطبع يفرض على الكاتب مراعاة هذا الجمهور، وضرورة العلم بخصائص الجمهور المستهدف، وثقافتهم، وميولهم، واللغة التي يجيدونها، علاوة على خلفيتهم المعرفية حول الموضوع المكتوب.

هذه هي مداخل عملية الكتابة، ولعلنا لو تأملنا تراثنا العربي سنجد كل هذه العمليات؛ حيث إن الإنشاء لغة: الشروع والإيجاد والوضع، تقول: أنشأ الغلام يمشي إذا شرع في المشي، وأنشأ الله العالم: أوجده، وأنشأ فلان الحديث: وضعه، والإنشاء اصطلاحاً هو علم يعرف به كيفية استنباط المعاني وتأليفها مع التعبير عنها بلفظ لائق بالمقام، وهو مستمد من جميع العلوم، وذلك لأن الكاتب لا يستثني صنفاً من الكتابة، فيخوض في كل المباحث، ويتعمد الإنشاء في كل المعارف البشرية .

والمتأمل في هذا التعريف سيجد أنه حوى جميع عمليات الكتابة حيث أشير إلى أن الإنشاء ما هو إلا علم له أصوله، وضوابطه التي ينبغي الكتابة في ضوئها، وهذا العلم يتطلب من الكاتب بضرورة معرفة أصول الكتابة، وقواعدها، كما أشير إلى أنه علم بكيفية استنباط المعاني وتأليفها مع التعبير عنها بلفظ لائق بالمقام، وهذا الاستنباط للمعاني يحدد قبل عملية الكتابة أي في مرحلة التخطيط، وأثناء الكتابة أي في مرحلة الإنشاء، مع مراعاة المقام وهو الجمهور المستهدف الكتابة له.

عناصر البناء التعبيري الكتابي:

تعد الكتابة عملية عقلية لغوية؛ تقتضي تمكُن مَنْ يمارسها من عدة مهارات تمكنه من التعبير عن أغراضه وأفكاره ومشاعره ونقلها للآخرين؛ مثل: الإلمام بالأصوات اللغوية،

ومعرفة رموز الكتابة التي تعبر عن هذه الأصوات، والتهجي، واختيار الكلمات التي تعبر عن المعنى، وربط مضمون الكتابة بالغـرض منها، ومراعاة مستوى القارئ وخلفياته أثناء الكتابة، واستخدام علامات الترقيم، والضبط النحوي ومراعاة السياق، والقدرة على التأثير في الآخرين؛ إلى غير ذلك من مهارات ينبغي أن يتزود بها كل مَنْ يتصدى للكتابة.

هذا؛ و تتمثل عناصر البناء التعبيري الكتابي في: الكلمة، والجملة، والفقرة. أما **الكلمة**، فهي العنصر الأساسي في تكوين النص المكتوب، ويجب أن يُراعَى في اختيارها عدة شروط منها: تمييز اللفظ المبتَذل المُستَهلَك من الأصيل، والبصر بالمترادف والمشترك والمتضاد من الكلمات. (الشنطي:1996: 53) ويتوقف علي الكلمة جانب كبير من سلامة الكتابة وتحقيقها هدفها، ومن ثم يجب على الكاتب أن يدقق في اختيار كلماته مراعياً شروط اختيارها، ويحسن استخدام الكلمة في المكان المناسب لها من السياق. وإذا تمرس الكاتب على اختيار كلماته اختياراً سليماً، فإنه يكون بذلك قد خطا أول خطوة نحو إجادة الكتابة الصحيحة. (رضوان، والفريج:1984: 35)

وأما **الجملة**، فهي العنصر الثاني، ويُشترط فيها: وضوح المضمون الذي أراد الكاتب أن يعبر عنه وإدراك العلاقة بين كلمات الجملة في إطار خدمة المعنى المراد من حيث التقديم والتأخير والترتيب والالتزام بقواعد اللغة، ومناسبتها لموقعها من النص. (الشنطي:1996: 62)، وتمتاز الجملة المكتوبة بأنها تستخدم اللغة في أكمل صورة؛ لأن الكاتب يخاطب غائباً خالي الذهن، ومن ثم يجب أن تكون الجمل تامة المعنى، لكل كلمة فيها وظيفتها في توضيح الفكرة التي تعبر عنها الجملة. (رضوان، والفريج:1984: 68)

أما **الفقرة** فهي وحدة مستقلة من الفكر، تتناول فكرة أساسية واحدة، ولكي تحقق الفقرة هدفها من الوضوح والقوة والتأثير في القارئ؛ ينبغي أن تكون الفقرة مُمَيَّزة عند بدايتها، وأن يكون طولها معقولا وفكرتها الأساسية واضحة ومحددة في ذهن الكاتب، وأن تكون الحركة الداخلية في الفقرة منتظمة، ويكون الانتقال من جملة إلى جملة سلساً. (رضوان، والفريج:1984: 87)، ويُشترط في الفقرة التناسق والانسجام مع الفكرة التي تعالجها، والانضباط داخل سياق مُحَدد خالٍ من الاستطراد والتشعيب الذي

يُفضي إلى التشتت، وأن تتوالى الجمل داخل الفقرة لتطوير الفكرة، وتنميتها، وبلورتها، و ليس لمجرد التراكم الإنشائي، فضلا عن الترابط العضوي، والتماسك، وخلوِّ الفقرة من التكرار اللفظي أو المعنوي. (الشنطي: 1996: 70)

مقومات الكتابة:

إن قدرة الكاتب على اختيار الكلمات المناسبة للموضوع، وإنشاء الجمل المضبوطة لغة المترابطة معنى وبناء فقرات متتابعة مترابطة تُعد العنصر الأساسي في عملية تصميم هيكل البناء التعبيري للموضوع وتشييده. ولكي يتحقق البيان كاملاً في الكتابة لابد لها من مقومات، تتمثل فيما يمتلكه الكاتب من مهارات، بها تستقيم الكتابة، ومن خلالها تؤدي وظائفها كاملة بدقة وإبانة. يقـول "أبو هلال العسكري" إن الكتابة الجيدة تحتاج إلى أدوات جمَّة، وآلات كثيرة، أهمها معرفة العربية لتصحيح الألفاظ وإصابة المعنى"(أبو هلال العسكري:1981، 171). وعن **مقوِّمات الكتابة** يقول «القلقشندي» «فمادتها الألفاظ التي تخيلها الكاتب في أوهامه، وتصور من ضم بعضها إلى بعض صورة باطنة في نفسه، والخط الذي يخطه بالقلم ويقيد به تلك الصورة؛ فتصير محسوسة ظاهرة بعد أن كانت معقولة باطنة.» (القلقشندي:1987: 64)

ومن مقومات الكتابة، كذلك، الإلمام بأصوات اللغة التي تنتظم في كلمات، والإلمام برموز الكتابة التي تمثل لغة الكلام، وربط الكلمات ببعضها في التركيب اللغوي.(Hay-craft: 1978: 8). **ومنها**: إتقان اللغة بعلومها المختلفة، والتمرس بالأساليب الأدبية الرفيعة، والإلمام بالثقافة العصرية الجادة، وتكوين قاعدة فكرية خاصة بالموضوع الذي يُرَاد الكتابة فيه. (الشنطي:1996: 25 – 32)

ومنها التهجي، والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح، وإجادة الخط قدر المستطاع. (محمد صلاح مجاور:1998: 178) فالقدرة على التهجي واستخدام علامات الترقيم من المقومات التي تساعد اللغة المكتوبة على نقل المعنى، وهي تُعد جزءا لا يتجزأ من النص المكتوب.(Byrne:1988:15). ويرتبط التهجي بعدة عوامل وثيقة الصلة بممارسة الكتابة مثل ما حصله الفرد من مفردات اللغة، و قدرته على فهم هذه المفردات والتمييز بين معانيها، وتحديد مدى ملاءمتها للسياق.

ويمثل **النـحو** أهم مقومات الكتابة؛ فالكاتب يجب أن يميز رتبة الكلمة، ويكون قادراً على إنشاء الجمل والعبارات في ضوء قواعد النحو وقوانين اللغة، واعياً بأن المعنى يتغير بتغير ضبط الكلمة، ويتأثر بتغير أوضاع بعض أجزاء الجملة.(Tidyman:1969:314). إن إهمال الشكل والضبط النحوي في الكتابة يؤدي إلى نوعين من الخطأ هما: الخطأ النحوي والخطأ الصرفي، فأما الخطأ النحوي فهو أن تُنصب الكلمة التي حقها الرفع مثلاً؛ أي أن الخطأ النحوي معلق بالحركة الإعرابية التي في آخر الكلمة. أما الخطأ الصرفي فهو متصل بالحركات التي في داخل الكلمة. (تمام حسان:1992: 143)

ومن ثم يتضح دور **الخـط** بوصفه من أهم المقومات الأساسية للكتابة؛ فهو ليس مجـرد رسوم أو صـور تمثل أشياء، إنما هو تمثيل لقـول؛ أي لكلمات يقولها شخص ما. وهنا تبرز قيمة الخط في عملية الكتابة؛ فهو النافذة التي تطل منها الأفكار والمعاني، فيتعرف عليها القارئ، ويحصلها. وفي ذلك يقول»القلقشندي»:» وكما أن اللفظ إذا كان مقبولا حلوا رفع المعنى الخسيس وقرّبه من النفوس، وإن كان غثّا مُستكرَها وضع المعنى الرفيع و بعَّدَه من القلوب، كذلك الخط إذا كان جيدا حسنا بعث الإنسان على قراءة ما أُودِعَ فيه وإن كان قليل الفائدة و إن كان قبيحا صرفه عن تأمل ما تضمنه وإن كان عظيم الفائدة.“

وقد صنف ”Heaton“ المهارات التي تمثل المقومات الأساسية للكتابة في خمس فئات هي: **مهارات استعمال اللغة،** وتشمل كل ما يتعلق بإنتاج جملة صحيحة و مناسبة للغرض منها. والمهارات»الميكانيكية» أو **آليات الكتابة،** وتشمل كل ما يتصل بالمعالجة الصحيحة للعناصر المساعدة في عملية الكتابة مثل: التهجي والترقيم. **ومهارات معالجة المحتوى،** وتشير إلى كل ما له صلة بالتفكير في المكتوب، وتنمية الأفكار واستبعاد المعلومات غير ذات الصلة بالموضوع. و**المهارات الأسلوبية،** وتشير إلى قدرة الكاتب على تفعيل كتابته، ومعالجة جمله وفقراته لجعلها أكثر تأثيراً وفاعلية فيما تعبر عنه. وأخيراً **المهارات الحكمية،** وتشير إلى القدرة على الكتابة بأسلوب ملائم لغرض خاص وقراء معينين، واختيار المعلومات ذات الصلة بالموضوع وتنظيمها وترتيبها. (Heaton: 1988:135)

العلاقة بين الكتابة وفهم المقـروء:

بين الكتابة والقراءة علاقة تلازم؛ فأينما ذُكِرَت إحداهما استدعت الأخرى، وذلك أمر طبيعي؛ فهما فنا الأداء اللغوي الكتابي إنتاجا وتلقيا، و من ثم فالرسالة اللغوية هي مجال العلاقة بينهما؛ حيث يرتبط بها الكاتب إنشاء وصياغة، ويرتبط بها القارئ تفسيراً وفهماً. وكما يقرر (تيسير شيخ الأرض:1990): إن الجهد المُوَحَّد بين القارئ والكاتب هو الذي يبرز هذا الشيء المُشخَّص و المُتخيَّل الذي هو عمل الفكر.

وتؤكد الدراسات ما بين القراءة والكتابة من علاقات، فقد أثبتت دراسة (Shepherd: 1986) أن هناك ارتباطاً قوياً بين ما يحدث في كل من عمليتي القراءة والكتابة. وتؤكد دراسة (Erickson: 1987) أن تعليم الكتابة يؤثر على تنمية مهارات القراءة الناقدة، وأن عملية مراجعة الإنتاج الكتابي (التي تمثل إحدى مراحل عملية الكتابة) تعتمد أساساً على القراءة الناقدة. وأثبتت دراسة (Westbrook: 1988) أن تعليم كتابة التلخيص يؤثر على تنمية مهارات فهم المقروء، فضلا عن تنمية مهارات الكتابة. و أثبتت دراسة (Markowsky: 1988) أن تعليم القراءة من خلال كتابات الطلاب يؤدي إلى تنمية مهاراتهم في كل من القراءة والكتابة معاً.

ويُعد التهجي ومعرفة الرسم الصحيح للحروف والكلمات من أهم مظاهر الارتباط بين الكتابة والقراءة؛ إذ يمثلان مطلباً أساسياً لممارسة كل منهما. وفضلاً عن ذلك، فإن علامات الترقيم في نهاية كل جملة مكتوبة تمثل مفتاحاً رئيسياً للتنغيم في القراءة، فضلاً عن كونها مفاتيح المعنى. وفي هذا الصدد يقرر "White" أن عمليات الكتابة (في مراحلها الثلاثة: ما قبل الكتابة، والكتابة، وما بعد الكتابة) تعتمد على القراءة، وأن الكاتب الذي لا يأخذ مَنْ سوف يقرأ له في الحسبان أثناء الكتابة – سوف يكتب نصاً غير مقروء. (White: 1978: 132)

ومما تقدم يتضح أن الكتابة تتشابه مع التحدث والقراءة وتتمايز عنهما، أما التشابه فمرجعه إلى عنصرين **أولهما** اللغة بوصفها المجال الذي تدور فيه عمليات الكتابة والتحدث والقراءة. و**ثانيهما** الإنسان بوصفه ممارس هذه الفنون و محور عملياتها. أما التمايز فيرجع إلى اعتماد الكتابة على الرمـوز الخطية في تدوين البناء التعبيري، وتسجيل الخبرات.

ثالثاً – بنية النص اللغوي:

أبرزت الكتابات التربوية المتعددة؛ أن الأداء اللغوي – إنتاجاً وتلقياً – تتأثر جودته بعدة عوامل؛ منها: مدى إجادة الكاتب لإنشاء النص، وكيف أجاد **القارئ** إعادة تركيب النص وتوليد معانيه؛ ومدى معرفة القارئ **خصائص بنية النص**، ودرجة وعي القارئ والكاتب بهذه الخصائص، وأن لكل ما تقدم أثراً فاعلاً في تشكيل المعنى؛ ومن ثَمَّ في الفَهم الكلي للنص (استيعاباً)، وفي الأداء اللغوي (إنتاجاً). (Goodman، 81 – 82)

ومن ثم فقد درج كثير من التربويين على إهمال أثر معرفة بنية النص في استيعابه؛ إذ لا يتجهون إلى استكشاف تأثير الجوانب المختلفة للنص وبنيته على ما يتعلمه الطلاب؛ وإنما تقتصر جهودهم لمواجهة تدنى الأداء اللغوي لدى المتعلمين على دراسة المعينات المختلفة؛ مثل الأساليب التدريسية المتبعة، أو البرامج التدريبية المقترحة، أو عديد من المتغيرات الأخرى التي تُعد بعيدةً عن بنية النص ومكوناته وخصائصه. (أحمد زينهم أبو حجاج: 2004، 100)

ولقد اتجه الباحثون – حديثاً – إلى الربط بين معرفة المتعلم خصائص بنية النص وطبيعة بناء الأفكار داخله، وبين قدرة المتعلم على استدعاء معلومات – كمية وكيفية – من النص توصف بالتـرابط والعمـق والأهمية؛ (Beach، R. Appleman، D.: 1984، 116) ويؤكد التربويون في مجال تعليم اللغة أن استخدام المتعلم معرفته ببنية النص تُمكنه من التنبؤ بالتطورات المتلاحقة في النص، وتحديد الروابط المنطقية بين الأفكار، ومعرفة مدى تعاضد الأفكار وتناغمها في النص؛ (David: 1984، 319) وأنها عونٌ للمتعلم على استبقاء ما تعلم لمدى زمني طويل، وعلى إجادة توظيفه في مواقف جديدة.

ويؤكد العلماء – أيضاً – أن فَهم المتعلم لخصائص بنية النص أو تركيبه يُسهم في تحقيق التواصل اللغوي بشكل جيد؛ (Williams، J.& Anglo، D.،: 1981، 112) ولذا فإنهم يشجعون معلمي القراءة والتعبير على أن يكرسوا جهداً أكبر في تعليم طلابهم الخصائص المختلفة لبنيات النصوص، وكيفية تنظيم الموضوعات

والأفكار المترابطة داخل كل بنية؛ (Kintsch & Van Dijk: 1980: 80 – 112) هذا بالإضافة إلى أن إجادةَ معرفة بنية النص ذاتُ أثرٍ واضحٍ في عمليتي: فَهم النص اللُغوي فَهماً كلياً، وفي جعل التعلم عملية ذات معنى بالنسبة للمتعلم. (Wade & Moje: 2001، 112)

وليس ثمة اتفاق على دور كل معرفة تُختار للتعلم في أية مادة دراسية، ولا على العمليات العقلية التي تُمارس في توليد المعرفة؛ ولكن هناك شبه اتفاق على أن كل نظام معرفي / مادة دراسية يتسم في الأقل بخصيصتين رئيسيتين؛ الأولى: رصيد من المعلومات، والمعارف، والمفاهيم، وقواعد التفكير، أو العمل تتراكم على مر الزمن من خلال الدراسات والبحوث التي تمت في مجال النظام المعرفي عبر الأحقاب والبقاع المختلفة. **والثانية**: هي أن ثمة طرقاً للبحث والتنقيب والتثقيف في كل مجال، يتمايز بها عن غيره من المجالات؛ ويكفي في هذا الصدد أن نقارن بين طرق توليد المعارف واستيعابها في مجال الفيزياء بنظيرتها في مجال التاريخ؛ فالفيزياء مجال يتميز توليد المعارف فيه واستيعابها بمنهجية للبحث تتسم بالتجريب العملي، وبالتحليل النظري؛ لاستخلاص المفاهيم والمبادئ والقوانين؛ أما التاريخ فمجالٌ يعتمد فيه على الوثائق المختلفة، وعلى طرق شتى في محاولة اختبار مدى صدق المعارف والمفاهيم التاريخية بصورٍ تبعد – قدر الطاقة – الشك في مضامين هذا المجال.

وفي ضوء ما تقدم فإن كل مادة دراسية تستهدف تحقيق هدفين لا ينفك أحدهما عن الآخر؛ أولهما: أن يكتسب المتعلمون مهارات عقلية، وعادات، واتجاهات اجتماعية تعد ضرورية لتوليد المعارف واستيعابها. وثانيهما: أن يستخدم في استحواذ المتعلمين على ما ذكر قبلاً معارف في المادة تتصف بأنها أساسية في المجال، وأنها مكافئة للبنية الذهنية للمتعلمين Structure of Their Intellect؛ وأنها معارف مسوغ تعليمها وتعلمها في ثقافة المجتمع الذي تخدمه المدارس والجامعات. (Taba، H.: 1963، 172 – 174.)

طبيعة النص اللغوي:

النصَ اللغوي ليس مجرد رص للألفاظ والجمل على نحو عشوائي؛ وإنما هو بناء منسجم متناسج[1] متماسك؛ يحمل دلالة، ويؤدي وظيفة إنتاجية. وهذا يعني أن النص يُنتج معنـاه بحركـة جدليـة؛ لا تتمثل في الانتقال من الجزء إلى الكل؛ وإنما تحدث بالتكييف الدلالي للأجزاء في ضوء البنية الكلية الشاملة للنص.

ويقول **هاليداي** Halliday: "تستخدم كلمة نص Text في اللغة لتشير إلى أن أي مقطع – منطوقاً كان أو مكتوباً وأيّاً كان طوله – يُشكل كلاً متحداً؛ فالتـرابط قِوام النـص أو هـو – على الأقل – شرطٌ أولي لكي يكونَ الكلامُ نصاً". (Hilliday & Hasan: 1980، 2: 3)

والنص يمكن أن يكونَ عبارةً أو بيتاً من الشعر، ويمكن أن يكونَ مقطوعةً، أو قصيدةً، أو مقالاً علمياً، أو نظريةً فلسفيةً، ويمكن أن يكونَ روايةً أدبيةً؛ المهم أن النصَ – مهما تكن صورته – **بنيةٌ لغويةٌ**؛ «يتطلب فَهمها أكثر من مجرد إدراك معاني الكلمات، أو إعراب الجمل وتجزيئها إلى المكونات الفرعية التي تشتمل عليها، كما أن تمثل القارئ للنص المقروء لا يتضمن ما يشتمل عليه هذا النص – فحسب – من مكونات ذُكرت صراحة؛ وإنما يتضمن – أيضاً – الاستدلالات التي خَلُصَ إليها القارئُ بِنَاءً على كل من المكونات التي ذُكرت بشكل صريح، أو التي استدل عليها القارئ مستعيناً بخلفيته المعرفية وخبرته العرفانية بكثير مما يُحيط به". (Mayers: 1990، 361)

بنية النص وأنماطها:

يستخدم مصطلح «بنية النص أو تركيبه Text Structure – في مقام هذا البحث – ليدلَ على الكيفية التي تترابط بها الأفكار داخل النص؛ حتى تحملَ من خلال هذا الترابط رسالةً محددةً للقارئ. (Thompson & Nicholsen: 1990، 174)

---

(1) **اشتقاقياً**: «النص» في اللغة الإنجليزية يعني «**نسيجاً**»؛ حيث إن كلمة Text كلمة من أصل لاتيني Textus؛ وتعني: النسيج، وفعلها Texere = ينسج.

انظر: معجم مصطلحات اللغة. للدكتور: مجدي وهبه – مكتبة لبنان – 1974 – ص 566.

والغاية التي يتوخاها علم «بنية النص» هي امتلاك المتعلم كفاءة لقراءة وسماع المظاهر اللغوية المتمثلة في النصوص، وفَهمها واستيعابها، واستخلاص معلومات محددة منها، والتخزين – الجزئي على الأقل – لهذه البيانات في الذهن، ثم إعادة إنتاجها طبقاً للمهام والأغراض التي تُثار من أجلها؛ الأمر الذي يمثل أداة مهمة لفَهم عمليات تعلم اللغة وإمكان توجيهها، (صلاح فضل: 1992، 249) وتوفر معرفة بنية النص – في ذات الوقت – مناخاً فاعلاً يُمكّن النص من القيام بوظائفه؛ أي بتحليل الخواص المعرفية العامة التي تجعل من الممكن إنتاج البنيات النصية في مرحلة توليد اللغة، وإعادة إنتاجها بالفَهم في مرحلة تلقي اللغة. (سعيد بحيري: 1997، 143)

في هذه الأضواء يمكن أن نحدد **مستويات بنية النص**؛ حيث توجد ثلاثة مستويات يمكن على أساسها معرفة بنية النص اللغوي؛ يُعنى المستوى **الأول** بالجمل وتماسكها وطرق انتظامها، ويختص المستوى **الثاني** بالفِقْرات ومسائل التنظيم المنطقي والنَحْوي، ويهتم المستوى **الثالث** – ويسمى بالمستوى الأعلى أو البنائي – وينصب الاهتمام فيه على بنية النص ككل؛ بوصفه وحدة عليا متماسكة؛ (David Pearson: 325) وجدير بالذكر أن هذه المراحل لا توسم بالتراتب أو الخطية؛ وإنما هي عملياتٌ دائريةٌ، يتضافر بعضها مع بعض في كل متناسج.

هذا، **واللغة** في بنيتها العامة ليست نمطاً واحداً؛ ففيها النصوص الشعرية، والنصوص السردية المحكية شفاهةً أو كتابةً، والنصوص العلمية الوظيفية، والرواية، والمسرحية، والتقارير، والقصة القصيرة، والقصة الطويلة، ووصف الحالات، والتراجم، والسير الذاتية، والخواطر، والمقالات، والنصوص القانونية، والبحوث الأدبية، والتقارير العلمية – ولكل من هذه الأنماط والبنيات الفرعية خصائص يجب أن يتعرفها الطلاب؛ إذ إن الأبحاث قد دلت على أن معرفةَ هذه الخصائص تُسْهِمُ في استيعاب هذه النصوص إنتاجاً وتلقياً. (أحمد المهدي: أشتات، 349)

ومما يدعم التصور السابق، أن عدداً من التربويين اللغويين – أمثال: أندرسون An-derson، وسميث Smith، ونايلز Niles – قد أشاروا إلى أهمية معرفة المتعلم لبنية

النص، وتحديد خصائصها وتحليلها عند تعلم اللغة؛ (Anderson: 1982، 12) ومَرَدُّ ذلك إلى "أن البنية النصية المعرفية [العرفانية] التي تُستدعى ليست واحدة في جميع النصوص». (محمد خطابي: 1991، 314)

أنماط بنية النص اللغوي:

إذا كانت القدرة على القراءة تتنوع تبعاً لنمط النص المقروء والمهام المطلوبة لاستيعابه، وللغرض الذي يتوخاه القارئ – فإن خصائص النص تتنوع تبعاً للوظائف المرجوة منه. وعادة ما يصنف التربويون اللغويون (أحمد زينهم: 2004، 103) النصوص إلى ثلاثة أنماط، وذلك بالنظر إلى ما إذا كان النص يركز على عرض موضوع ما، وإيضاحه للقارئ؛ وتلك هي النصوص التي تُعني بتزويده بالمعلومات، أو تلك النصوص التي تعبر عن مكنونات الكاتب ومشاعره، أو النصوص التي تهدف إلى إقناع القراء بأمر من الأمور أو قضية من القضايا.

فالصنف الأول هو ما يُعرف بنص الموضوع أو النص الإيضاحي أو التفسيري أو **النص العلمي** Subject or Expository Texts، ويندرج تحت هذا النوع من النصوص المقالات الإخبارية، والتقارير والملخصات، والكتب التي تعالج موضوعات متنوعة في الرياضيات، أو العلوم، أو الدراسات الإنسانية والاجتماعية.

أما **النوع الثاني** فعادة ما يُسمى بنص الكاتب، أو **النصوص التعبيرية الأدبية** Writer or Expressive Texts وتندرج تحتها القصص والأشعار والمذكرات اليومية والمقالات الأدبية، وغير ذلك من الكتابات التي تعبر عن توجهات الكاتب ومشاعره وانفعالاته وآرائه.

أما **النوع الثالث** فيشار إليه على أنه نص القارئ، أو **النصوص الإقناعية** Reader or Persuasive Texts وتتضمن: الكتابات الجدلية السياسية، والدينية والمذهبية، والمرافعات القانونية والدعاية، وغير ذلك من المقالات التي يتبلور هدفها الأساسي في محاولة إقناع القارئ بصحة فكرة أو مقولة أو موضوع ما، ومحاولة التأثير فيه كي يتحول عن موقفه الراهن إلى موقف يتبناه الكاتب في قضية جدلية؛ لإبراز مقتضى وجهة نظره، ودفع ما عداها أو نفيه.

وعلى الرغم من أن ثَمّة قواسم مشتركة بين بنى النصوص العلمية الإيضاحية، وبنى النصوص الأدبية التعبيرية؛ إلا أن هناك معالم بارزة وعامة تَسِمُ كل جنس من النصوص، وتجلِّى الحدود الفاصلة بين كل منهم.

وغنى عن البيان أن كلَ بنية من هذه البنى والأجناس تتمايز بعدد من الخصائص؛ يجعلها "عملاً فريداً تبعاً لمقاصده المتفردة، ووظائفه الخاصة، وأسلوبه وتنظيمه، ومن ثَمّ تختلف تبعاً لتلك البنية التنظيمية المميزة له"؛ (Beach، & Appleman: 115) وهو أمرٌ يقتضي إجراءات بعينها على مستوى كل من الإنتاج والتلقي. (جميل عبد المجيد: 2003، 155).

وعليه، فلا مفر عند تحليل النصوص – بقصد استيعابها – من توظيف المعرفة الخاصة بخصائص الأجناس التي تنتمي إليها هذه النصوص؛ فعندما يشرع المتعلم في قراءة "قصيدة شعرية" تصبح المكوناتُ التي يتوقعها، والتي تتحدد معالمها الأساسية في تجربته الإنسانية، خاضعةً لطبيعة مفهومه عن القصيدة الشعرية؛ مما يجعل الأمر يختلف عندما يشرع في قراءة مقال صحفي، أو بحث اجتماعي، أو تقرير علمي.

وهذه الفروق هي ما ألمح إليه «دي **بوجراند**» في قوله عن أثر اختلاف بنية النص على أداء القارئ والكاتب؛ حين قال: "في النصوص الأدبية يبدو القارئ في علاقة تبادلية تفاعلية مع نمط وبنية هذه النصوص؛ بحيث يحتاج الأمر منه إلى بعض النظرات الثاقبة، وإقامة الجسور بينه وبين منشئ النص، وذلك من خلال الوصلات التي يكتشفها في النص، وتصبح النتيجة لدى منتج النص زيادة في الدافعية Motivation لإتقان إقامة الوصلات، كما تصبح النتيجة لدى المستقبل زيادة في التركيز Focus على تلك الوصلات ومزيداً من البحث العميق الدقيق". (دي بوجراند: 1998، 416)

وجدير بالذكر أن بنى النصوص – أدبية، أو علمية، أو علمية متأدبة – لا تقتصر على مادة اللغة العربية؛ وإنما تمتد إلى مجالات المواد الدراسية الأخرى، فالقراءة والكتابة هي أدوات التعلم عبر المنهج Literacy Across the Curriculum؛ ومن ثَمّ فإن اللغة تعزز تعلم العلوم والدراسات الاجتماعية والمجالات الأخرى. (Tompkins، 134)

ولقد أثبتت الأدبيات التربوية أن كفاءة المتعلم في القراءة والكتابة تؤثر إيجاباً على كفاءته في مجالات المنهج الأخرى. (قاسم المومني: 1993، 123)

مصادر الإحساس بالمشكلة:

على الرغم من أهمية فهم المقروء والكتابة، وارتباطهما بسائر فنون الأداء اللغوي وتكاملهما معها، وفضلاً عن كونهما الواجهة التي تشير إلى المستوى اللغوي العام للطالب في مراحل التعليم المختلفة (فيما يقرأ و يكتبه من موضوعات، وواجبات، وأبحاث، وتلخيصات)، فإن الشكوى من ضعف مستوى طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأزهري في فهم المقروء والكتابة – شكوى متواترة؛ وتؤكدها الملاحظة الميدانية العابرة، وتُرصد من أولياء الأمور والمعلمين، وتسجلها الشواهد الخاصة بتعليم الطلاب أو تقويم تعلمهم.

وتأخذ هذه الشكوى عدة أبعاد؛ تشمل كل عناصر عمليات فهم المقروء وعمليات الكتابة؛ فثَمَّ مَنْ يشكو من سوء خط الطلاب، ومَنْ يشكو من رِكَّة أساليبهم، ومَنْ يشكو من أخطائهم النحوية والإملائية، وسوء تنظيم الموضوعات، وتداخل الأفكار، وغموض التعبيرات، ونقص الجمل؛ هذا فضلاً عن ضعف أدائهم القرائي وفهمهم لما يقرأونه. وقد رصد أحد الباحثين بعض أوجه القصور في كتابات طلاب التعليم العام في: سطحية الأفكار، وعدم وضوحها، وعدم ترتيبها منطقيا، وفقدان الترابط بينها، وعدم الملاءمة بين العبارة والفكرة، وفقدان الجانب التنظيمي في الكتابة، وإهمال التفقير، والترقيم، وكثرة الأخطاء على اختلاف أنواعها، فضلاً عن رداءة الخط. (محمد مقلد:1989: 129)

هذا؛ وقد رصدت إحدى الدراسات المَعنِيَّة مظاهر ضعف مستوى الأداء الكتابي لدى طلاب التعليم العام من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في: عدم استخدام علامات الترقيم، وكثرة الأخطاء النحوية، والخلط بين همزة القطع وألف الوصل رسما، وعدم تنظيم الكتابة في فقرات، وسوء الخط، وعدم الربط بين الجمل والتعبيرات، وعدم تحديد الأفكار أو ترتيبها، وعدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، والخطأ في رسم الهمزات بأنواعها، والأخطاء الأسلوبية، والخلط بين النون والتنوين، و الأخطاء

الإملائية، واستخدام العامية في الكتابة؛ كما ركزت دراسات عدة على ضعف مهارات فهم المقروء؛ ومنها: دراسة (محمد رجب فضل الله، 2001)، ودراسة (عبد المحسن بن سالم العقيلي، 2005)، ودراسة فاطمة سعد عبد الله السيد، (2019، 31 – 32).

وقد أجرت الباحثة **دراسة استطلاعية** على عينة من كتابات طلاب التعليم الأزهري، شملت (100) طالباً من طلاب المعاهد الأزهرية ؛ **بهدف** رصد الأخطاء الظاهرة في الكتابة الناتجة عن فهمهم لمقروء يعرض عليهم؛ حيث طلبت الباحثة من بعض معلمي اللغة العربية العاملين في هذه المدارس تطبيق اختبار بسيط لفهم المقروء؛ وتليه بعض الأسئلة المقالية التي تستوجب كتابات من لدن الطلاب؛ لفحصها وتقييمها.

وبعد فحص كتابات الطلاب؛ جاءت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

أولاً: الخط، بوجه عام رديء، ولا يكاد يُقرَأ، هذا فضلا عن سوء التنظيم، وقلة الاهتمام.

ثانياً: جميع أفراد العينة لم يستخدموا أية علامة من علامات الترقيم.

ثالثاً: نسبة (91.6٪) تقريباً بواقع (98) طالباً من أفراد العينة لم ينظموا الكتابة في فقرات. أما الذين جاءت كتاباتهم في شكل فقرات (وعددهم (9) طلاب)، فقد جاء تقسيمهم للفقرات عشوائياً، لا يُنبئ عن فهم أو حتى مجرد وعي ببداية الفقرة ونهايتها، فضلاً عن مُتَضمَّناتها، وعلاقتها بسابقتها ولاحقتها.

رابعاً: نسبة (30.8٪) تقريباً بواقع (33) طالباً لا يفرقون بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، ومنهم من يخلط بين التاء المربوطة والهاء المربوطة.

خامساً: تشيع في كتابات أفراد العينة الأخطاء الإملائية والنحوية والجمل الناقصة بصورة واضحة للنظرة العابرة؛ فلا يكاد القارئ يقرأ نصا أو بعض نص لطالب دون خطأ أو أكثر من هذه الأخطاء؛ إذ بلغ عدد الطلاب الذين كتب كل منهم فقرة دون أخطاء من هذا النوع (5) طلاب بنسبة (4.7٪) من أفراد العينة.

سادساً: نسبة (40٪) من أفراد العينة استطاعوا فهم النص اللغوي المعروض عليهم للقراءة وإجابة أسئلة اختبار فهم المقروء الذي يليه.

وهكذا تدور نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية في نفس المجال الذي دارت فيه الملاحظات الميدانية ونتائج الدراسات التي أُشِيرَ إليها فيما تقدم؛ وعلى الرغم من ذلك لم تزل هذه النتائج عامة؛ من حيث مجال التعميم (طلاب التعليم العام) ومن حيث مظاهر التدني التي رصدتها في كتاباتهم. ولم تُدرَس هذه الظاهرة – في حدود علم الباحثة – على مستوى التعليم الثانوي بنوعيه: العام و الأزهري.

❋تحـديد المشكلة:

تأسيساً على ما تقدم، تحددت مشكلة هذا البحث في:

ضعف مستوى طلاب التعليم الثانوي (العام و الأزهري) في مهارات فهم المقروء و مهارات الكتابة؛ ومن ثم يحاول هذا البحث رصد هذه الظاهرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بنوعيها: العام، والأزهري، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مؤشرات أداء مهارات فهم المقروء لدى الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية؛ بنوعيها: العام والأزهري؟
- ما مؤشرات أداء مهارات الكتابة لدى الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية؛بنوعيها: العام والأزهري؟
- ما أثر اختلاف بنية النص اللغوي (علمي وأدبي)، ونوع التعليم (ثانوي عام وثانوي أزهري) على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء؟
- ما أثر اختلاف بنية النص اللغوي (علمي وأدبي)، ونوع التعليم (ثانوي عام وثانوي أزهري) على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات الكتابة؟

مصطلحات البحث:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث، تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

مؤشرات الأداء: هي الفئات التي يُصنف فيها الطلاب في ضوء معايير الحكم على أدائهم في مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة الأساسية؛ فيمتاز ذوو الأداء المرتفع، وذوو الأداء المنخفض.

فهم المقروء: كما يعرفه حسن شحاته (2016، 36) بأنه عملية عقلية معرفية يصل بها القارئ إلى معرفة المعاني التي يتضمنها النص المقروء اعتماداً على خبراته السابقة؛ وذلك من خلال قيامه بالربط بين الكلمات والجمل والفقرات ربطًا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل، والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للنص، وتنتهي بالفهم الإبداعي له؛ حتى يتمكن من بناء المعنى من النص من خلال تفاعله معه.

وتعرفه سميرة محمد إبراهيم وآخرون (2017) بأنه عملية عقلية عليا يستطيع من خلالها المتعلم التمكن من مهارات الفهم المباشر والاستنتاجي، والفهم النقدي والفهم الذاتي والفهم التذوقي من خلال ما يحتويه النص من أفكار، ومترادفات، وقيم، والقدرة على ربط الخبرات السابقة الموجودة لديه بالخبرات الجديدة التي تم اكتسابها، ويتمكن من توجيه النقد بشكل سليم لما تمت قراءته، ويصدر أحكاماً على المكتوب فيما يمثله من واقع الحياة هل هو حقيقة أم خيال ويستفيد من كل هذا في مناحي حياته المختلفة.

- **مهارات الكتابة**: يُقصد بها عناصر الأداء الكتابي التي لا تستقيم الكتابة من دونها؛ فتفقد إحدى مقوِّماتها الأساسية أو بعضها، مثل: الخط، والرسم الإملائي الصحيح، والتفقير، والترقيم وغيرها من أساسيات الكتابة.
- **بنية النص اللغوي**: يقصد بها تلك المعالم التنظيمية البارزة التي تتمايز بها بنية نص ما؛ وهذه المعالم تعمل بوصفها إطاراً أو نمطاً عاماً؛ لتمييز خصائص النص عما عداه؛ بحيث توجه منتج اللغة ومتلقيها، وتساعد كلاً منهما على تحديد المعلومات النصية، والروابط المنطقية بين الأفكار التي يتضمنها النص مباشرة كانت، أو غير مباشرة. (Handbook، 312 – 320)
- **نوع التعليم**: يقصد به التمييز بين المجالين الأساسيين للبحث في المرحلة الثانوية؛ وهما: التعليم العام، والتعليم الأزهري.

فروض البحث:

تتحدد فروض البحث كالتالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة بين متوسطي درجات عينة البحث في مفردات **استبانة مهارات الكتابة**؛ وذلك على النحو الذي يبينه (اختبار كا2).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة بين متوسطي درجات عينة البحث في مفردات **استبانة مهارات فهم المقروء**؛ وذلك على النحو الذي يبينه (اختبار كا2).
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات **مهارات الكتابة**؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري).
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات **مهارات فهم المقروء**؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري).

حدود البحث:

يلتزم هذا البحث الحدود التالية:

- طلاب السنوات النهائية في المرحلة الثانوية؛ وهم: طلاب الثانوية الأزهرية، وطلاب الثانوية العامة؛ لأن هؤلاء يمثلون المُخرَج النهائي لعمليات تعليم اللغة العربية، تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً طوال سنوات الدراسة في مراحل التعليم قبل الجامعي. ويُفتَرَض فيهم إلمامهم بالأساسيات؛ فضلاً عن التخصصات العامة والأزهرية. ومن ثَمّ، فإن البحث حول امتلاكهم أساسيات مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة، أو عدم تمكنهم منها يلقي الضوء على بعض جوانب عملية تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة بصورة مباشرة، وفي المراحل السابقة عليها بصورة غير مباشرة.

- بعض المدارس الثانوية (العامة والأزهرية) بمحافظتي: القاهرة و حلوان للبنين والبنات.
- بعض مهارات فهم المقروء التي يكشف البحث الحالي عن مناسبتها لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي (عام – أزهري).
- بعض مهارات الكتابة التي يكشف البحث الحالي عن مناسبتها لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي (عام – أزهري).

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته مما يمكن أن يسهم به في مجال تعليم اللغة العربية فيما يلي:

1 – الكشف عن مستويات الطلاب خريجي التعليم الثانوي بنوعيه: العام والأزهري في مهارات فهم المقروء و مهارات الكتابة؛ حتى يسترشد بها مخططو مناهج اللغة العربية و منفذوها في التعليم العام عموماً وفي التعليم الثانوي بصفة خاصة؛ بنوعيه: العام و الأزهري.

2 – تحديد قائمة بمهارات فهم المقروء و مهارات الكتابة، يمكن أن تُعدَّ أساسا للتخطيط للتدريبات اللغوية وتعليم الكتابة و فهم المقروء في التعليم الثانوي.

3 – إلقاء الضوء على واقع مهارات فهم المقروء و مهارات الكتابة؛ ومن ثم تعليم اللغة العربية عموما في مدارس التعليم الثانوي بنوعيه: العام و الأزهري.

خطوات البحث وإجراءاته:

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

أولاً – إعداد قائمة مهارات فهم المقروء في ضوء الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات التربوية والكتابات المتخصصة مما أُشير إليه في الخلفية النظرية للبحث؛ فضلا عن بعض الدراسات التي عُنيت بتعيين مهارات فهم المقروء؛ مثل دراسة: (أحمد حنورة 1983)، ودراسة (علي سعد، 1996)، ودراسة (جمال عطية،

1999)، ودراسة (عاطف عبد القادر القليني، 2000)، ودراسة (محمد رجب فضل الله، 2001)، ودراسة (عبد المحسن بن سالم العقيلي، 2005)؛ وذلك بهدف الحصول على قائمة بأهم مهارات فهم المقروء.

- طلبت الباحثة من زميلين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية، في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حلوان – أن يكتب كل منهما قائمة بالمهارات التي يرى أنها أساسية، ولا بد من توافرها لدى كل مَنْ يمارس الفهم القرائي.
- أُعيد تحليل القوائم الثلاثة السابقة؛ بهدف رصد المهارات الأساسية التي اتفقت حولها؛ ومن ثم الخروج بقائمة (مهارات فهم المقروء) التي اتفقت حولها جميع المصادر السابقة، و المُثبتة في معيار التصحيح (ملحق الدراسة 1).

ثانياً – إعداد قائمة مهارات الكتابة في ضوء الإجراءات التالية:

- مراجعة الأدبيات التربوية والكتابات المتخصصة مما أُشير إليه في الخلفية النظرية للبحث؛ فضلاً عن بعض الدراسات التي عُنيت بتحديد مهارات الكتابة؛ مثل: دراسة (عبد الله عبد الرحمن: 1986) ودراسة (الحسيني العجمي: 1988) ودراسة (علي سلام: 1989) ودراسة (علي سلام: 1993) و دراسة (إيمان صبري: 2008)؛ و ذلك بهدف الحصول على قائمة بأهم مهارات الكتابة.
- طلبت الباحثة من زميلين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية، في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة حلوان – أن يكتب كل منهما قائمة بالمهارات التي يرى أنها أساسية، ولا بد من توافرها لدى كل مَنْ يمارس الكتابة.
- أُعيد تحليل القوائم الثلاثة السابقة؛ بهدف رصد المهارات الأساسية التي اتفقت حولها؛ ومن ثم الخروج بقائمة مهارات الكتابة التي اتفقت حولها جميع المصادر السابقة، و المُثبتة في معيار التصحيح (ملحق الدراسة 2).

ثالثاً – استكتاب الطلاب و تحديد العينة في ضوء الإجراءات التالية:

- التقت الباحثة مع بعض معلمي اللغة العربية الذين يدرِّسون لطلاب الثانوية العامة، وطلاب المعاهد الأزهرية، وشرحت لهم فكرة البحث، وما يقتضيه من ضرورة وجود عينات من كتابات الطلاب التي تُعد مادة للبحث.
- طلبت الباحثة إليهم أن يكلفوا طلابهم بأن يختار كل منهم موضوعاً، ويكتب فيه ما لا يقل عن صفحة واحدة، بحيث تُجمع كتابات الطلاب، وتُسلم للباحثة.
- وقد رأت الباحثة أن يكون الموضوع اختياريا حتى يجد كل طالب ما يعبر عنه، ويكتب فيما يحب؛ فيَتَسَاوَى جميع أفراد العينة في ذلك؛ ومن ثم يركز التقويم على كيفية الكتابة وليس موضوعها؛ إذ الموضوع ليس من أهداف البحث.
- بعد تجميع الأوراق من الطلاب، واستبعاد كل الموضوعات التي نُقِلَت من الكتب المدرسية والمجلات والجرائد اليومية، ومحاولة المساواة بين أعداد الطلاب في كل المجموعات لدراسة أسلوبهم في الكتابة .

رابعاً – تطبيق الاستبانة:

- تم تطبيق هذا البحث على مجموعات من البنات والبنين بمدارس الثانوي العام والثانوي الأزهري؛ بهدف معرفة أثر كل من بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم؛ بنوعيه: العام والأزهري – على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة.
- تم اختيار100 طالب و100 طالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظتي: القاهرة وحلوان بالمدارس التالي ذكرها؛ كمجموعات تجريبية للبحث.

جدول (1) عينة البحث

المجموعة		العدد	المدرسة	المحافظة
الثانوي العام	علمي	50	مدرسة النيل الثانوية بنات.	القاهرة
	أدبي	50	مدرسة عاطف بركات الثانوية.	
الثانوي الأزهري	علمى	50	معهد 15 مايو الثانوي بنات.	حلوان
	أدبي	50	معهد حلوان	
المجموع	العينة ككل	200	الثانوي بنين.	

- تم تطبيق استبانة (مؤشرات مهارات فهم المقروء) على مجموعات البحث؛ وذلك في يومي الأحد، والاثنين الموافقين 18 و 19 نوفمبر 2018م على التوالي. و تم تطبيق استبانة (مؤشرات مهارات الكتابة) على مجموعات البحث؛ وذلك في يومي الأحد، والاثنين الموافقين 25 و26 نوفمبر 2018م على التوالي؛ وذلك لتحديد معرفة أثر بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم؛ بنوعيه: العام والأزهري – على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة.
- تم التصحيح، ورصد الدرجات، والاحتفاظ بها لحين الانتهاء من التجربة؛ ومعالجة البيانات إحصائياً.

نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها:

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

نتـائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

- **الإجابة عن السؤال الأول**، والذي نصه: ما مؤشرات أداء مهارات فهم المقروء لدى الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية؛ بنوعيها: العام والأزهري؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.
- **الإجابة عن السؤال الثاني**، والذي نصه: ما مؤشرات أداء مهارات الكتابة لدى الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية؛ بنوعيها: العام والأزهري؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة المناسبة لطلاب الصف الثالث الثانوي، ووضعها في قائمة مبدئية، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية، وتم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد تم عرض ذلك بالتفصيل سابقاً.

- الإجابة عن السؤال الثالث والرابع، ونصهما:

– ما أثر اختلاف بنية النص اللغوي (علمي وأدبي)، ونوع التعليم (ثانوي عام وثانوي أزهري) على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء؟

– ما أثر اختلاف بنية النص اللغوي (علمي وأدبي)، ونوع التعليم (ثانوي عام وثانوي أزهري) على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات الكتابة؟

وللإجابة عن هذين السؤالين اختبرت صحة الفروض على النحو التالي:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث؛ والذي ينص على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة بين متوسطي درجات عينة البحث في مفردات استبانة مهارات الكتابة؛ وذلك علي النحو الذي يبينه اختبار كا2".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (كا2) للمقارنة بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث في استبانة مهارات الكتابة، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (2)

قيمة (كا2) للمقارنة بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث في استبانة مهارات الكتابة

رقم البند	مؤشرات أداء مهارات الكتابة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
ك1_1	اتباع نظام الفقرات (كل فكرة في فقرة مستقلة) شكلاً ومضموناً.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك1_2	استخدام علامات الترقيم استخداما دالا.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك1_3	صحة الرسم الإملائي فيما يكتبه وفق قواعد الخط العربي.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك1_4	مراعاة خصائص الكتابة العربية في المد بأنواعه، والتنوين، والتاء المربوطة والمفتوحة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك1_5	ترك هوامش أفقية ورأسية.	2.85	57.00	11.25	0.05	3

رقم البند	مؤشرات أداء مهارات الكتابة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
ك1_6	تجنب الكتابة بين السطور.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك1_7	ضبط أواخر الكلمات ضبطاً نحويا صحيحاً.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ك1_8	التنسيق وجودة الخط؛ من حيث: وضوح الخط ونظافته وعدم الكشط، وتجنب ميل الكتابة صعوداً وهبوطاً.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ك1_9	سلامة البناء اللغوي في كتاباته.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك1_10	كتابة العناوين الرئيسة والفرعية في أماكنها الصحيحة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك2_11	صحة الأفكار وكفايتها وترابطها وأصالتها وصلتها بالموضوع.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك2_12	حسن استخدام الاستشهادات (قرآن، حديث وشعر، حكم وأقوال مأثورة)؛ لتوضيح الفكرة أو المعنى.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك2_13	كتابة كل فكرة رئيسة في فقرة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك2_14	كتابة الجمل الفرعية المدعمة للجمل الرئيسة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك2_15	الترتيب المنطقي للأفكار.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ك2_16	وضوح الأفكار و تنوعها.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ك2_17	تأييد الأفكار بالأدلة والشواهد.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك2_18	صحة المعلومات ودقتها.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك2_19	إبراز الفكرة الرئيسة للموضوع.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك2_20	ارتباط الطرح بالفكرة الرئيسة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك2_21	صياغة الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بصياغة لغوية صحيحة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك3_22	اشتمال الموضوع على مقدمة، ثم عناصر، ثم خاتمة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك3_23	الحرص على براعة الاستهلال.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ك3_24	التزام حسن التخلص.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ك3_25	أن تكون فقرات الموضوع عبارة عن موضوعات مصغرة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك3_26	أن تكون المقدمة وثيقة الصلة بالموضوع.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك3_27	تمثل المقدمة مدخلاً طبيعياً له.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك3_28	أن تكون المقدمة عذبة، وقوية تجذب انتباه القارئ والسامع.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك3_29	أن تتسم المقدمة بالإيجاز والتركيز و القصد.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك3_30	أن تتسم المقدمة بالمنطقية؛ لتؤدي إلى نتائج صحيحة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1

رقم البند	مؤشرات أداء مهارات الكتابة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
ك3_31	مراعاة جودة الخاتمة.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ك3_32	أن تمثل الخاتمة نهاية طبيعية للموضوع.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ك4_33	ترتيب الأفكار وتسلسلها.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_34	إحكام الصلة بين الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_35	دعم الأفكار بالحجج والبراهين.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_36	أن تتسم الأفكار بالاتساق فيما بينها.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_37	أن تكون نابعة من الموضوع.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_38	أن تتسم بالجدة والطرافة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_39	تكامل ومراعاة العناصر الفنية.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ك4_40	جمال المعنى والمبني.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ك4_41	اتساق الأفكار مع القيم.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_42	إبداعية الأفكار و جدتها.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_43	سلامة الأسلوب.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_44	دقة الأسلوب	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_45	أن تكون الجمل واضحة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_46	أن تكون الجمل موجزة و نحو القصد.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_47	أن تحقق كل كلمة وظيفتها.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ك4_48	صحة المفردات و صحة الجمل و ترابط الفقرات.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ك4_49	الاستخدام السليم لأدوات الربط.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_50	استعمال الضمائر والحروف استعمالاً صحيحاً.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_51	استعمال أساليب الإشارة والاستفهام والنفي بطريقة صحيحة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_52	صياغة العبارات والتراكيب اللغوية صياغة دقيقة توضح المعنى.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
	الكتابة بإيجاز غير مخل وبسرعة مناسبة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ك4_54	اكتشاف الأخطاء اللغوية الممثلة لما درسوا وتصويبها تصويباً دقيقاً.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ك4_55	حسن اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني المقصودة.	2.68	53.50	16.25	0.05	4

*** قيمة (كا2) الجدولية عند مستوى (0.05) = 9.488 لدرجة حرية (4).**

يتضح من الجدول السابق أن عينة البحث تستخدم مهارات الكتابة؛ بشكل أكثر من المتوسط، وجاء قيم (كا2) لجميع المهارات دالة عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهذا يعنى أنه فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة بين متوسطي درجات عينة البحث في مفردات استبانة مهارات الكتابة؛ وذلك علي النحو الذي يبينه اختبار كا2 لصالح التكرارات الأصلية أى عملية استخدام المهارات.

ثانياً – اختبار صحة الفرض الثاني:

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث؛ والذي ينص على ما يلي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة بين متوسطي درجات عينة البحث في مفردات استبانة مهارات فهم المقروء؛ وذلك علي النحو الذي يبينه اختبار كا2".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (كا2) للمقارنة بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث في استبانة مهارات فهم المقروء؛ ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (3)

قيمة (كا2) للمقارنة بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة لدرجات عينة البحث في استبانة مهارات فهم المقروء

رقم البند	مؤشرات أداء مهارات فهم المقروء	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
ف1_1	أتذكر الحقائق الواردة في النص المقروء.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ف1_2	أتذكر الشخصيات التي وردت في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف1_3	أتذكر الأعداد التي وردت في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف1_4	أتذكر الأماكن المذكورة في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف1_5	أتذكر الألوان المذكورة في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف2_6	أستنتج معنى كلمة وردت في النص المقروء من السياق.	2.85	57.00	11.25	0.05	3

رقم البند	مؤشرات أداء مهارات فهم المقروء	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
ف2_7	أستنتج دلالة بعض التعبيرات في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف2_8	أحدد بعض العوامل أو الأسباب لقضية ما في النص المقروء.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ف2_9	أفسر سبب ظاهرة ما أو قضية يطرحها النص المقروء.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ف2_10	أفسر بعض العبارات أو الصور البلاغية في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف2_11	أتنبأ ببعض العلاقات أو النتائج في ضوء ما جاء بالنص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف2_12	أستنتج الصفات المميزة للشخصيات الواردة في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف2_13	أفرق بين التعبيرات الزمنية في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف2_14	أستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف3_15	أصوغ عنواناً معبراً عن النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف3_16	أرتب الأفكار أو الكلمات ترتيباً صحيحاً حسب العلاقات بينها.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ف3_17	أرتب الأحداث حسب ورودها في النص المقروء.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ف3_18	أستدل على ظاهرة أو قضية معينة بما يدل عليها من كلمات أو قرائن في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف3_19	أرتب الأحداث حسب أهميتها.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف3_20	أصنف الأفكار أو الأحداث في مجموعات متجانسة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف4_21	أستنتج من النص تعميمات يمكن تطبيقها على قضايا جديدة.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف4_22	أستنتج عبرة أو قيمة من النص تتصل بالحياة عامة.	2.85	57.00	11.25	0.05	3

رقم البند	مؤشرات أداء مهارات فهم المقروء	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	قيمة كا2	مستوى الدلالة	الترتيب
ف4_23	أحدد سبباً جوهرياً لحدوث موقف أو ظاهرة لم ترد بالنص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف4_24	أحل مشكلة أو موقفاً في ضوء ما جاء بالنص المقروء.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ف4_25	أقترح حلاً لتحسين موقف ورد في النص المقروء.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ف5_26	أصدر حكماً على ظاهرة أو شخصية أو موقف ورد بالنص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	2
ف5_27	أحدد رأيا في تصرف أو سلوك أو قضية في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف5_28	أحدد مدى اتفاقي مع ما ورد بالنص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	2
ف5_29	أميز بين الصواب والخطأ في تصرف إحدى الشخصيات في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف5_30	أحدد الجديد في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	2
ف6_31	أضع عنواناً جديداً للنص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف6_32	أقدم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص المقروء.	2.68	53.50	16.25	0.05	4
ف6_33	أقدم حلولاً مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص المقروء.	3.05	61.00	11.25	0.05	2
ف6_34	أقدم صياغة جديدة للنص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	3
ف7_35	أحدد المشاعر والانفعالات التي يشتمل عليها النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1
ف7_36	أحدد القيم والاتجاهات في النص المقروء.	2.85	57.00	11.25	0.05	2
ف7_37	أحدد بعض جوانب الإعجاب في النص المقروء.	3.23	64.50	21.25	0.05	1

*** قيمة (كا2) الجدولية عند مستوى (0.05) = 9.488 لدرجة حرية (4).**

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة تستخدم مهارات فهم المقروء بشكل أكثر من المتوسط، وجاء قيم (كا2) لجميع المهارات دالة عند مستوى دلالة (0.05)؛ وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتوقعة

بين متوسطي درجات عينة البحث في مفردات استبانة مهارات فهم المقروء؛ وذلك علي النحو الذي يبينه اختبار (كا2) لصالح التكرارات الأصلية أى عملية استخدام المهارات.

ثالثاً – اختبار صحة الفرض الثالث:

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث؛ والذي ينص على ما يلي: " لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات الكتابة؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوى (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري) «.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two – Way ANOVA) للتحقق من صحة هذا الفرض، ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار (Two – Way ANOVA) لتفاعل بين بنية النص اللغوى (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهرى) في مهارات الكتابة، ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مهارات الكتابة؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري).

المتغير	المجموعات	النص العلمي			النص الأدبي		
	القياس نوع التعليم	ن	م	ع	ن	م	ع
نوع التعليم	العام	50.00	244.70	25.32	50.00	134.70	25.32
	الأزهري	50.00	89.30	17.57	50.00	189.70	25.32
	المجموع الكلي	100.00	167.00	60.75	100.00	162.39	54.92

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري)

في مهارات الكتابة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2) ودلالته
النموذج المعدل	680506.00	3.00	226835.33	406.43	0.00	0.86 كبيرة
التقاطع	5418632.00	1.00	5418632.00	9708.68	0.00	0.98 كبيرة
بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي)	126002.00	1.00	126002.00	225.76	0.00	0.54 كبيرة
نوع التعليم (العام – الأزهري)	553352.00	1.00	553352.00	991.45	0.00	0.83 كبيرة
تفاعل المجموعة * نوع التعليم	1152.00	1.00	1152.00	2.06	0.15	0.01 صغيرة
الخطأ	109392.00	196.00	558.12			
المجموع	6208530.00	200.00				
المجموع المعدل	789898.00	199.00				

يتضح من الجدول السابق أن التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهرى) في مهارات الكتابة (صغير)؛ وهذا يعنى أن النص اللغوي (النص العلمي / النص الأدبي) تتأثر بنوع التعليم(العام – الأزهري) في مهارات الكتابة بشكل ضعيف، والجدول التالى يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة في مهارات الكتابة.

جدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة في مهارات الكتابة؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي/ عام	50	244.70	25.32
أدبي/ عام	50	134.70	25.32
علمى / أزهري	50	89.30	17.57
أدبي/ أزهري	50	189.70	25.32
العينة ككل	200	164.60	63.00

جدول (7)

المقارنات المتعددة بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري) في مهارات الكتابة.

المجموعات ونوع التعليم		المتوسط الحسابي علمي	نوع التعليم (عام)		نوع التعليم (أزهري)	
			أدبي	علمي	أدبي	
نوع التعليم (العام)	علمي	244.70	–	110.00**	155.40**	55.00**
	أدبي	134.70		–	45.40**	55.00**
نوع التعليم (الأزهري)	علمي	89.30			–	100.40**
	أدبي	189.70				–

*** دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق بين المجموعات الأربعة؛ وجاء ترتيب المجموعات كالتالي:

علمي / عام

ثم أدبي / أزهري

ثم أدبي / عام

ثم علمي / أزهري.

رابعاً – اختبار صحة الفرض الرابع:

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث؛ والذي ينص على ما يلي: "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات فهم المقروء؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري)".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Two – Way ANOVA) للتحقق من صحة هذا الفرض؛ ويوضح الجدول الآتي نتائج اختبار (Two – Way ANOVA) لتفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري) في مهارات فهم المقروء؛ ويتضح ذلك من الجدول الآتي:

جدول (8)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات مهارات فهم المقروء؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري).

المتغير	المجموعات	النص العلمي			النص الأدبي		
	القياس / نوع التعليم	ن	م	ع	ن	م	ع
نوع التعليم	العام	50.00	164.90	17.19	50.00	90.90	17.19
	الأزهري	50.00	60.30	11.82	50.00	127.90	17.19
	المجموع الكلي	100.00	112.60	40.93	100.00	109.40	37.01

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي للتفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري) في مهارات فهم المقروء.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η2) ودلالته
النموذج المعدل	308266.00	3.00	102755.33	400.37	0.00	0.86 كبيرة
التقاطع	2464200.00	1.00	2464200.00	9601.29	0.00	0.98 كبيرة

بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي)	57122.00	1.00	57122.00	222.57	0.00	0.53 كبيرة
نوع التعليم (العام – الأزهري)	250632.00	1.00	250632.00	976.54	0.00	0.83 كبيرة
تفاعل المجموعة * نوع التعليم	512.00	1.00	512.00	1.99	0.16	0.01 صغيرة
الخطأ	50304.00	196.00	256.65			
المجموع	2822770.00	200.00				
المجموع المعدل	358570.00	199.00				

يتضح من الجدول السابق أن التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري) في مهارات فهم المقروء (صغير)؛ وهذا يعنى أن النص اللغوي (النص العلمي / النص الأدبي) تتأثر بنوع التعليم(العام – الأزهري) في مهارات فهم المقروء بشكل ضعيف؛ والجدول التالى يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة في مهارات فهم المقروء .

جدول (10)

المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات التجريبية الأربعة في مهارات فهم المقروء؛ ترجع إلى أثر التفاعل بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري).

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علمي/ عام	50	164.90	17.19
أدبي/ عام	50	90.90	17.19
علمى/ أزهري	50	60.30	11.82
أدبي / أزهري	50	127.90	17.19
العينة ككل	200	111.00	42.45

جدول (11)

المقارنات المتعددة بين بنية النص اللغوي (النص العلمي – النص الأدبي) بنوع التعليم (العام – الأزهري) في مهارات فهم المقروء.

المجموعات ونوع التعليم		المتوسط الحسابي	نوع التعليم (العام)		نوع التعليم (الأزهري)	
		علمى	أدبي	علمى	أدبي	
نوع التعليم (العام)	علمي	164.90	–	74.00**	37.00**	104.60**
	أدبي	90.90		–	37.00**	30.60**
نوع التعليم (الأزهري)	علمي	60.30			–	67.60**
	أدبي	127.90				–

*** دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوي 0.01**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق بين المجموعات الأربعة؛ وجاء ترتيب المجموعات كالتالي:

علمي / عام

ثم أدبي / أزهري

ثم أدبي / عام

ثم علمي / أزهري.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج السابق ذكرها أثر كل من بنية النص اللغوي (العلمي والأدبي) ونوع التعليم (العام والأزهري) على تمكن طلاب المرحلة الثانوية من مهارات فهم المقروء ومهارات الكتابة؛ وبيان ذلك كالتالي:

أولاً: يتضح ارتفاع مستويات أداء طلاب الثانوية (العامة) عموماً على أداء طلاب الثانوية (الأزهرية)؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء عدة عوامل:

بداية؛ قد يعزى ارتفاع مستويات أداء طلاب الثانوية العامة؛ إلى الدافع القوي لدى طلاب الثانوية العامة للحصول على مقعد في كلية مُميَّزة، وما يبذلونه من جهد في سبيل

ذلك سواء داخل المدرسة أم خارجها؛ فضلاً عن الاستعداد العام للبحث ومواصلة الدراسة؛ فهم أساسا كانوا من ذوي المستويات العليا في الإعدادية.

وأما ضعف مستوى طلاب الثانوي الأزهري عامة، فقد يرجع إلى: طبيعة اللغة العربية لديهم؛ بوصفها مادة دراسية ثقيلة في التعليم الأزهري؛ إذ تمثل ثقلاً لتعدد فروعها والحشو الزائد في محتواها المعرفي؛ وهذا يعني – في عرف طلاب التعليم الأزهري – صعوبة هذه المادة، ووضعها في آخر قائمة الاهتمامات؛ فهناك حزمة من المواد التخصصية والمواد الشرعية؛ وكذلك المواد العلمية والأدبية؛ يرونها الأولى بالاهتمام والمتابعة؛ هذا فضلاً عن ارتباط طموحهم غالباً بمجالات تخصصاتهم الشرعية؛ وربما لم يكن هذا الضعف وليد وجودهم في التعليم الأزهري؛ فهم أساساً من ذوي المستويات المتواضعة في الإعدادية؛ بيد أن هذا تعميم على طلاب التعليم الأزهري يُستثنَى منه بطبيعة الحال نسبة المُجدِّين منهم، على الرغم من كونها نسبة ضئيلة جداً؛ من طلاب عينة البحث.

وقد يُفسر هذه النتيجة كذلك ما توصلت إليه إحدى الدراسات من وجود تباين في معدلات نمو القدرات العقلية الأولية من مجال دراسي إلى آخر، وإرجاع التباين في القدرة اللغوية إلى افتقار مقررات التعليم الأزهري إلى المحتوى اللغوي الوظيفي الذي يمكن أن يسهم في تنمية هذه القدرة والأداء ولا يقتصر على كثرة المعارف اللغوية والاقتصار على حفظ القواعد واسترجاعها؛ حيث تُعد المقررات اللغوية بفروعها الكثيرة مما يغلب عليه وسم مقررات (ثقافية) وغالباً ما يكون وزنها النسبي وتأثيرها في نجاح الطالب ضعيفاً؛ ومن ثم يُعرض الطلاب الأزهري عنها أو يكون اهتمامهم بها ضعيفاً.(فتحي الزيات: 1984).

ثانياً: يتضح تفوق مجموعة (الثانوي العام) على جميع مجموعات البحث في التعامل مع النصوص العلمية؛ ويمكن تفسير هذا التفوق في ضوء العوامل التي فُسِّر بها ارتفاع مستويات طلاب الثانوي العام عموماً، فضلاً عن أن طلاب الثانوية العامة يمتازون بالدقة والتحديد والمثابرة وهو ما ينعكس في متطلبات التعامل مع النصوص العلمية.

ثالثاً: يتضح تفوق مجموعة (الثانوي الأزهري) على جميع مجموعات البحث في التعامل مع النصوص الأدبية؛ ويمكن تفسير هذا التفوق في ضوء الكم المعرفي الكثير

والعميق الذي تحشد به مناهج التعليم الأزهري منذ دراستهم الابتدائية وهو ما أصّل لديهم كثيراً من المعارف اللغوية وبخاصة الأدبية؛ هذا فضلاً عن تعاملهم الدائم منذ البدء مع آيات القرآن الكريم وما يدعمه من تكوين الحس الأدبي واللغوي لديهم.

ويدعم ما تقدم عدد من الكتابات لأعلام التعليم الأزهري؛ فيقول أحدهم: "وبالنظر إلي أهداف التعليم بالمعاهد الأزهرية يتضح أنها تهتم بتربية المسلم تربية متكاملة في كافة النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، كما أن الدراسة بالأزهر لها خصوصيتها ممثلة في التعليم الديني وحفظ القرآن الكريم وهو ما ينعكس في السلامة اللغوية لأبنائه، إلي جانب اهتمامها بالعلوم الحديثة الممثلة في المواد الثقافية التي فرضها قانون التطوير".

بيد أنه على صعيد آخر يقرر محمد عبد العزيز، الأستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس والخبير التربوي بوجود مشكلات عدة للتعليم الأزهري؛ بقوله: إن مشكلة التعليم الأزهري أنه جمع مساوئ التعليم العام وصعوبة الدراسات الفقهية الموجودة بالأزهر، فلدينا في كل من التعليم العام والأزهري مشكلات كثيرة؛ أبرزها: أن كليهما يعاني من ارتفاع الكثافة في الصفوف وتكدسها، وتهالك المباني، وقلة المخصصات المالية، ومعلم ضعيف بحاجة إلى تأهيل علمي وتربوي، وغلبة الحفظ والتلقين، وسوء الإدارة، وغياب الأنشطة، وقلة المعامل والتجهيزات؛ ومناهج دراسية تقليدية ضعيفة؛ توصف بالهشاشة والسطحية والتكدس والحشو في آن واحد؛ وكذلك سيطرة الدروس الخصوصية؛ وبالتالي هذه المساوئ موجودة بالأزهر لأنهم يدرسون نفس المناهج بالإضافة للمواد الفقهية التي تثقل كاهل الطلاب، بالإضافة إلى أن التعليم الأزهري عند نشأته كانت الظروف المجتمعية مختلفة عن الوقت الراهن؛ حيث كان الإقبال كبيرا؛ إذ يتخرج الطلاب ويعملون بالدعوة في المساجد ولكن تراجع هذا الدور حاليا؛ لوجود مؤسسات أخرى تخرج نفس المهنة أو تقوم بذات الدور؛ وبالتالي الطالب بالأزهر يفتقد الميزة التي كانت لديه في السابق ومع كثرة مشكلات التعليم لديه يهجر الدراسة بالأزهر ويتجه للتعليم العام.

وتابع حديثه لـ "بوابة أخبار اليوم" قائلاً: «هذا ما يفسر ارتفاع نسبة التحويلات من طلاب الأزهر للتعليم العام؛ خاصة أنهم يحملون عبء مناهج صعبة ومواد دراسية كثيرة مقارنة بالتعليم العام، وفي مرحلة الثانوية الأزهرية تأتي الامتحانات صعبة على

غرار الثانوية العامة؛ وكأن هناك تنافسا بينهما على صعوبة الامتحانات، وبالتالي صعوبة دخول كليات القمة، وحالياً الطالب إدراكه ارتفع وأصبح أكثر تمييزاً لمستقبله عكس ما كانت الأجيال في السابق؛ وبالتالي يقرر التحويل من الأزهر خاصة مع تساوى جميع الخريجين في طابور البطالة وأصبح التعليم بالنسبة للطلاب مجرد شهادة".

وتابع قائلاً: «أسباب التحويلات تعود لأولياء الأمور الذين ينظرون للأمر من ناحية المجموع وكليات القمة، ففي مرحلة الثانوية الأزهرية تكون المواد الدراسية ضعف المواد الموجودة بالتربية والتعليم، 17 مادة بالأزهر مقابل 7 مواد بالتربية والتعليم؛ و مادة اللغة العربية في الأزهر تنقسم لعدة فروع بلاغة وأدب وعروض ونحو وصرف؛ في حين أنها في التعليم العام مادة واحدة، كما أن التربية الدينية بالتعليم العام مادة واحدة؛ أما بالأزهر فالعلوم الشرعية كثيرة و متشعبة؛ كمادة القرآن الكريم و الحديث الشريف والتفسير والفقه والعقيدة، فكثافة المواد أكبر، وبالتالي أولياء الأمور والطلاب يتجهون للتربية والتعليم؛ لأن الأزهر يدرس نفس مواد التعليم العام مضافاً لها المواد الشرعية".

وأضاف عميد كلية العلوم الأزهرية بجنوب سيناء، أنه منذ فترة تشكلت لجنة برعاية الإمام الأكبر شيخ الأزهر ويرأسها الدكتور عباس شومان لإصلاح التعليم وتطويره، ونقحت مادة اللغة العربية لتصبح مادة واحدة وكذلك الأمر بالنسبة للعلوم الشرعية، لكن في المرحلة الثانوية يصعب ذلك لأن الكليات التي يلتحق بها الطالب كالدعوة وأصول الدين والشريعة تحتاج تأهيلاً للطالب منذ الثانوية بجرعة من مناهج العلوم الشرعية، وبالتالي يصعب دمجها.

وأوضح أن كل ذلك يجعل أولياء الأمور يفكرون في التحويل من الأزهر في مرحلة الثانوية، لكن يحرصون على دخول أبنائهم في المرحلة الابتدائية حتى يكتسبوا أكبر جرعة من القرآن الكريم، مؤكداً أن رفع مجموع كليات القمة لأن العدد كان في السابق قليلاً أما الآن فالعدد تزايد وتزايدت معه أعداد الكليات العلمية بالمحافظات، وبالتالي احتاج الأمر لرفع المجموع المؤهل؛ لأن الكليات تحتاج عدداً محدداً من الطلاب.

وفضلاً عما تقدم؛ تُضاف إلى مواد العلوم الطبيعية واللغوية، موادّ العلوم الشرعية وهو العبء الذى يزيد حمل طلاب الأزهر عن نظرائهم فى التربية والتعليم، رغم أن مراحل ما

بعد الثانوية العامة تتلامس إلى حد بعيد مع كليات التربية والتعليم، غير أن الأولى تزيد طلاب الأزهر ثقافة فى العلوم الشرعية، وهو العبء الذى يتطلب أيضًا مجهودًا أوسع، ووقتًا أكثر، وإمكانيات تعليمية أكثر حداثة وراحة فى آن معًا.

و أجملت دراسة تناولت مشكلات التعليم الأزهري بقولها:

يعاني التعليم الأزهري من عدم الاهتمام بزي الطلاب ومظهرهم، وعدم التحسين لمناهج عقيمة وبها حشو زائد، وعدم حضور طلاب الصف الثالث الثانوي وارتفاع نسب الغياب والتسرب، وتكليف الوكلاء بتدريس جداول الصف الثالث الثانوي، ووجود شيخ للإعدادي وشيخ للثانوى يؤدي إلى التنافر بينهم في كل ما يتعلق بالمعهدين وخصوصاً لو كانوا في مبنى واحد، وتوزيع الخطة الدراسية تكون بعد بدء الدراسة وتوزيع السادة المدرسين للانتدابات بمعاهد أخرى تكون على مدار الفصل الدراسي؛ مما يؤدي إلى ارتباك الجداول والعملية التعليمية داخل المعاهد الأزهرية، وسوء النظافة والتنظيم في المعاهد؛ وانعدام وجود أنشطة ثقافية واجتماعية ورياضية ودينية وترفهية للطلاب خلال العام الدراسي، وضعف مرتبات معلمي الأزهر الشريف وعدم أخذ رأيهم في أي مصير يتعلق بهم.

وبعبارة أخرى يقرر محمود عمارة – عميد كلية الدعوة الإسلامية الأسبق، وعضو مجمع البحوث الإسلامية؛ أنه قد ثبت علميا أن تفرغ الإنسان لفرع واحد من العلم أصلح له ولمجتمعه، وهو ما كان عليه الأزهر قبل نصف قرن، بينما الآن يتخرج الطالب وهو ضعيف علمياً، لم يحصل على الناحية الدينية كاملة، ولا الناحية المدنية كاملة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه البحث من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات التالية:

1 – يجب إعادة النظر في خطة التدريب على مهارات فهم المقروء و مهارات الكتابة في مراحل التعليم العام؛ بدءا من المرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الثانوية، بحيث يكون التدريب على هذه المهارات عملية منتظمة وفق خطة محكمة للتدريب؛ فلا تترك للصدفة واجتهادات المعلمين.

2 – يجب إعادة التفكير عمليا فيما يُقدم لطلاب التعليم الفني عموما من مقررات اللغة العربية؛ بحيث يُقَدَّم لهم من مهارات الأداء اللغوي ما يناسبهم كما وكيفا، وما يُعتَقَد أنه يمكن أن يفيدهم في حياتهم العامة بوصفهم حاملي شهادة تشير إلى مستوى ثقافي معين، أدنى متطلباته إجادة القراءة والكتابة.

3 – ينبغي أخذ قائمة مهارات فهم المقروء و المهارات الأساسية للكتابة التي أسفرت عنها البحث في الحسبان والاسترشاد بها في التخطيط لتعليم الكتابة و القراءة في التعليم الثانوي؛ بنوعيه: العام و الفني.

4 – ينبغي أن يكون هناك حد أدنى مقبول لما ينبغي أن يمتلكه خرَّيجو التعليم الفني من المهارات اللغوية يُقَاس بواسطة مقاييس أداء لغوي تُعد لهذا الغرض.

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابقة يقترح هذا البحث إجراء عدة بحوث منها:

1 – يقترح البحث إجراء دراسات تقويمية لكل فنون الأداء اللغوي الأخرى (التحدث، والاستماع) لدى طلاب التعليم الثانوي و الأزهري.

2 – يقترح البحث إجراء دراسات تقويمية لكل فنون الأداء اللغوي الأخرى (التحدث، والاستماع) لدى طلاب التعليم الثانوي و الأزهري؛ في إطار متغيرات أخرى غير بنية النص و نوع التعليم.

3 – يقترح البحث إجراء دراسات لتقويم الأداء اللغوي بكل فنونه لطلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولاً – المراجع العربية:

- ابن القيم الجوزية: مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، المطبعة الأميرية، ط1 – (د.ت).
- أبو العباس أحمد القلقشندي (1922): صبح الأعشى، مطبعة دار الكتب المصرية، ج1.
- أبو حيان على بن محمد بن العباس التوحيدي (1953): الإمتاع والمؤانسة، تحقيق أحمد أمين، مكتبة الحياة، ج1.
- (1985): رسائل أبي حيان التوحيدي «رسالة في العلوم»، تحقيق إبراهيم الكيلاني.
- (1992): المقابسات، تحقيق حسن السندوبي، دار سعاد الصباح.
- أبو هلال العسكري (1981): كتاب الصناعتين، بيروت: دار الكتب العلمية.
- أحمد المهدى عبد الحليم (2003): أشتات مجتمعات في التربية والتنمية، دار الفكر العربي، ط1.
- رؤى جديدة في تعلم اللغة وتعليمها، كتاب قيد النشر؛ وقد تفضل المؤلف بإتاحة بعض مخطوطات الكتاب للباحثة للاستفادة منها.
- أحمد بن علي القلقشندي (1987): صبح الأعشى في صناعة الإنشا (شرح: محمد حسين شمس الدين)، بيروت: دار الكتب العلمية.
- أحمد حسن حنورة (1982): مقياس لمدى تمكن الطلاب من القدرات والمهارات الأساسية للغة العربية بعد انتهائها من المرحلة الثانوية العامة من خلال القراءة والكتابة، رسالة دكتواره (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة طنطا.

- أحمد زينهم أبو حجاج (2004): بعض خصائص بنية النص القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، بحث منشور بمجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ضمن أعمال [المؤتمر العلمي السنوي الرابع]، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأول، يوليو 2004.
- أحمد شوقي رضوان، وعثمان الفريج (1984): التحـــرير العـــربي، الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات.
- أميمة بكري حسين عبد الغني ومصطفى رسلان وفتحي علي يونس (2012): مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، العدد 130.
- إيمان محمد صبري مصطفى عباس (2008): أثر تنوع بنية النص العربي وإستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان.
- 2019): القراءة والتلقي؛ ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية جامعة حلوان.
- تمام حسان (1992): اللغة بين المعيارية والوصفية، الدار البيضاء: دار الثقافة.
- تيسير شيخ الأرض (1990): رسالة الترجمة رسالة الكتابة، مجلة الفكر العربي، العدد الستون.
- الجاحظ: الحيوان، تحقيق: عبد السلام هارون، مرجع سابق، ج3، ص88: ص90.
- جمال سليمان عطية (1999): فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بنها.
- جميل عبد المجيد حسين (2003): علم النص: أسسه المعرفية وتجلياته النقدية، بحث منشور في مجلة عالم الفكر، المجلد 32، أكتوبر: ديسمبر 2003.
- حسن شحاتة (2016): المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد، دار العالم العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.

- حسن شحاتة وزينب النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.
- الحسيني محمود علي العجمي (1988): وحدة مقترحة لتنمية بعض مهارات ومجالات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حمادي صمود (1996): المشافهة والكتابة، فصول (مجلة النقد الأدبي)، المجلد الرابع عشر، العدد الرابع، ج2.
- دي بـوجراند (1998): النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتـب، ط1.
- سعيـد حسـن بحيري (1997): علم لغة النص، لونجمان [شركة أبو الهول للنشر]، القاهرة.
- سعيد عبد الله لافي (2007): أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، جامعة عين شمس، القاهرة، مج 3.
- سميرة محمد إبراهيم شند ومحمود كمال محمد ومعتز محمد عبيد أحمد (2017): الخصائص السيكومترية لمقياس الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، عدد50.
- صلاح فضل (1992): بلاغة الخطاب وعلم النص، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة (164).
- عاطف عبد القادر شهاوي القليني (2000): فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- عبد الله عبد الرحمن علي (1986): تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- عبد المحسن بن سالم العقيلي (2005): نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد التاسع والأربعون، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- علي سعد جاب الله (1996): مهارات الاستماع اللازمة للنجاح في الدراسة الجامعية: دراسة عبر التخصصات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع والثلاثون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- علي عبد العظيم سلام (1989): منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- (1993): أثر تكامل منهج اللغة العربية على الأداء اللغوي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- فاطمة سعد عبد الله السيد (2019). أثر استخدام استراتيجيتي القراءة التنبؤية وكتابة التعليقات في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي مصطفى الزيات (1984): أثر اختلاف نوع التعليم على تنمية القدرات العقلية لدى عينة من طلاب الثانوي العام والفني. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد السادس، الجزء الثالث، أكتوبر 1984.
- فتحي يونس (2007): القراءة؛ مهاراتها والوسائل المساعدة على تعلمها، المؤتمر العلمي السابع بعنوان: صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، الجزء 22.
- فتحي يونس، ومحمود الناقة، وعلي مدكور (1981): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- قاسم المومني (1993): نحو تأسيس مفهوم معاصر للقراءة، بحث منشور في مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، الرياض.

- محمد حبيب الله (1996): أسس القراءة وفهم المقروء، الأردن، عمان: دار عمار.
- محمد خطابي (1991): لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي– لبنان.
- محمد رجب فضل الله (2000): مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد السابع، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.
- محمد صالح الشنطي (1996): فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه، الطبعة الرابعة، الرياض: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- محمد صالح سمك (1979): فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الأنجلو.
- محمد صلاح الدين مجاور (1998): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد محمود مقلد (1989): مشكلات ضعف الطلاب في التعبير، رسالة التربية(تصدرها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان)، العدد السابع، سبتمبر 1989.
- نبيل على (1994): العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة (184)، الكويت.
- هند أحمد الميعان (2013): أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، مجلد ٧، عدد ٣.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- Anderson، T. (1982): Study Skills and Learning Strategies، University of Illinois at Urbana - Champaign، Center for The Study of Reading.
- Beach، R. & Appleman، D. (1984): Reading Strategies for Expository and Literary Text Types، NSSE Yearbook، part - I، University of Chicago Press.
- Byine، D (1989): Teaching Writing Skills، London: Longman.

- Chomphuchart، N. (2006): The effect of text genre on Thai graduate students' reading strategies use . Doctor of Philosophy، University of New York .
- Conly، Mark W. (1995): Content Reading Instruction. New York، McGrow - Hill Inc.
- David P. (1984): Handbook of Reading Research، Longman، New York & London.
- Erickson، Margarte Pecharch: Writing and revision processes An ethnographic study of sixth\grade writers in three middle school classrooms، Ph.D.، University of Colorado، 1987: Dissertation Abstracts International، Vol. 49، No. 3، September، 1988.
- Goodman، K. (1984). Unitary Psycholinguistic Processes، in Becoming Reader in A Complex Society، NSSE Yearbook، Part I، Chicago: University of Chicago Press.
- Halliday & Hasan، R. (1980): Cohesion in Language، London، Longman.
- Handbook of Reading Research.
- Harris، Theodore L. & Hodges، Richard E. (1995): The Literacy Dictionary. The International Reading Association.
- Haycraft، John (1978): An Introduction to English Language Teaching، Longman Group LTD.
- Heaton، J.B. (1988): Writing English language Tests، Longman Group uk Ltd.
- Hill، Debra، Alson، Alian، Fogelbere، Ellen & Cooper، Laura (1999): Setting High Standards Arts: English Language Arts. Available in: www.eths.k12.il.us\English Standards PDF.
- Jacques، Derrida (1998): Beyond Literacy. Encarta Encyclopedia، Microsoft Corporation.

- Kintsch. W.& Van Dijk (1980): Toward a model of text Comprehension and Production، Psychological Review.
- Markowsky، Mary Elain (1988): The Effects of an oral Language supplement on Writing to Read for at risk and average Kindergarten children، Ed. D. Columbia University، (1987): Dissertation Abstracts International، Vol. 49، No.1، July، 1988.
- Meyers، J. (1990): Causal Related and Text Comprehension، New York، Lawrence Erlbaum Associates.
- Natts، B.T.، (1972): Teaching and Learning English، London، Longman Group Limited.
- NPR (2000): Report of National Reading Panel: Teaching Children to Read. International: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings/htm
- Olson، Mary W. & Susan P. Homan (1993): Teacher to Teacher: Strategies for the Elementary Classroom، ed.، International Reading Association، Inc.
- Paris، S.، Wasik، B. A.، & Turner، J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr، M. L. Kamil، P. B. Mosenthal، & D. Pearson، Handbook of Reading Research، Vol. (2)، Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paris، S.، Wasik، B. A.، & Turner، J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr، M. L. Kamil، P. B. Mosenthal، & D. Pearson، Handbook of Reading Research، Vol. (2)، (PP. 609 - 640). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley، M. (2000): What should comprehension instruction be the instruction of? . In M. Kamil، P. Mosenthal، P. Pearson، & R. Barr (Eds.)، Handbook of reading research، Vol. (3)،. Mahwah، NJ: Erlbaum.
- Shepherd، Teresa Helen: Correlation of Reading processes and Writing processes of Student and Adult Writers، D.A.lllimois state

University، 1986: Dissertation Abstracts International، Vol. 47، No.05، November، 1986.

- Taba، H. (1963): Curriculum Development Theory and Practice، New York: Harcount، Brace and World inc.Chapter 12 the .
- Thompson، G. & Nicholsen، T. (1990): Learning to Read، Teachers College Columbia University، New York and London.
- Tidyman، Willard F. et.al (1969): Teaching the language Arts، New York، McGraw - Hill Inc.
- Tompkins، Gail E.; Op. Cit.
- Wade، S. & Moje، E. (2001): The role of text structure in Language Learning، Agathon Press، New York.
- Westbrook، Sandra: The Comparative effects of two Instructional Strategies on Second graders Reading comprehension and Writing Ability، Ph.D.، Indiana state University، 1987: Dissertation Abstracts International، Vol. 48، No.11، May، 1988.
- White، R.V.: Teaching Writing English، London، Ronald V. White، 1985.
- Williams، J.& Anglo، D.; Style (1981): Ten Lessons in Clarity and Grace، Glenview، Ill: Scott.، foresman.
- Williams، J.& Anglo، D.; Style (1981): Ten Lessons in Clarity and Grace، Glenview، Ill: Scott.، foresman.