مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

# برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

**د/ هيام جابر فتوح محمود**
مدرس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

**المجلد (٨٦) العدد الثاني أبريل ٢٠٢٢م**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**ملخص البحث باللغة العربية:**

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على النظرية التداولية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والافتقار إلى برامج قائمة على نظريات حديثة لتنمية هذه المهارات مثل النظرية التداولية.

وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار هذا البحث في مجموعة من الخطوات لعل من أهمها: بناء قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحديد أسس بناء برنامج قائم على النظرية التداولية، وتحديد مكوناته المتمثلة في أهدافه، ومحتواه، وتدريسه، وأنشطته، ووسائطه، وتقويمها، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال بناء اختبار الكتابة التفسيرية، وضبطه، واختيار مجموعتين من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتطبيق الاختبار عليهما قبليا، ثم تطبيق البرنامج القائم على النظرية التداولية على هذه المجموعة، وتطبيق الاختبار عليهما بعديا.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: فاعلية البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

***الكلمات المفتاحية:*** *برنامج – النظرية التداولية – الكتابة التفسيرية.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

# A program based on pragmatic theory to develop expository writing skills among middle school students

**Dr. Haiam Gaber Fattouh Mahmoud**
Teacher of curricula and methods of teaching the Arabic language
Faculty of Specific Education - Zagazig University

**Summary of the research in Arabic**:

This research aimed to build a program based on pragmatic theory, and measure its effectiveness in developing expository writing skills among middle school students.

The problem of this research was identified in the weakness of expository writing skills among middle school students, and the lack of programs based on modern theories to develop these skills, such as pragmatic theory.

To reach a solution to this problem, this research followed a set of steps, perhaps the most important of which are: building a list of expository writing skills appropriate for first-year middle school students, defining the foundations for building a program based on pragmatic theory, and defining its components represented in its goals, content, teaching, activities, and media. Evaluating it, and measuring its effectiveness in developing expository writing skills among first-year middle school students, through constructing and controlling an expository writing test, selecting two groups of first-year middle school students, and applying the test to them beforehand, then applying the program based on pragmatic theory to this group, and applying the test to them. Afterward.

The research reached a set of results, perhaps the most important of which is: the effectiveness of the program based on pragmatic theory in developing expository writing skills among the experimental group of first-year middle school students.

***Keywords:*** *program - pragmatic theory - expository writing.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**أولا – المقدمة:**

تؤدي اللغة العربية دوراً مهماً في حياة تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث إنها أداتهم للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وأحاسيسهم، كما أنها أداتهم للتحصيل الدراسي في المواد المقدمة لهم، وبها يتفاعلون في الموقف التعليمي استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وكذلك فإنها وسيلتهم للتسلية والاستمتاع، بالإضافة إلى أنها أداتهم للتفكير، علاوة على أنها وسيلتهم للتواصل الاجتماعي والانتماء إلى مجتمعهم وثقافته وتراثه.

ويهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية إلى إكساب التلاميذ وتمكينهم من أدوات المعرفة وتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد بقية المراحل التعليمية بحيث يصل التلاميذ إلى مستوى يمكنهم من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وكذلك تيسير عملية الفهم والإفهام على كل المستويات الحياتية للإنسان، أملاً في تيسير الإبداع الإنسانى. والوقوف على سر التعبير القرآنى، وبيان مظاهر الجمال والإعجاز فيه، وهذا لا يتأتى إلا لمن أقبل على دراسة اللغة العربية بحب، وإرادة واعية. (رشدي طعيمة، ٢٠٠٠، ص ٢٩)، (إبراهيم عطا،٢٠٠٩، ص٦٤)

وللغة العربية أربعة فنون هى: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة والعلاقة بين هذه الفنون علاقة عضوية، علاقة تأثير وتأثر والصلات بينها متداخلة فكل شكل من أشكالها له وجود في الآخر، والكفاءة في فن منها تنعكس على الفنون الأخرى ولابد أن يتكامل تدريس هذه الفنون فيما بينها بحيث لا يتم التركيز على فن دون آخر، ويصنف فنا الاستماع والتحدث على أنهما فني تواصل شفهي، والقراءة والكتابة على أنهما فني تواصل كتابي، كما يصنف فنا الاستماع والقراءة على أنهما فني استقبال لغوي، والتحدث والكتابة على أنهما فني إنتاج لغوي. (علي مدكور،٢٠٠٨، ص ١٣).

وتعد الكتابة فنا مهماً من فنون اللغة بصفة عامة، وهي من أهم وسائل الاتصال التي تمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، والوقوف على أفكار الآخرين، وإبراز ما لديه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

من مفاهيم ومشاعر، ومن ثم تعتبر الكتابة عملية مهمة في التعلم على اعتبار أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، فالكتابة وعاء الفكر، وحافظة التراث، وأداة التعبير والتفكير، كما أن الكتابة هي من أعظم ما أنتجه العقل البشري، حيث سجل بها الإنسان نشأته، وحركته، ومسيرته، وغايته، وأخذ يبدأ مما سجله منطلقاً لآفاق جديدة، وهو ما جعل العلماء يؤكدون على أن التاريخ الحقيقي للإنسان إنما بدأ مع اختراع الإنسان للكتابة (حسن شحاتة، ومروان السمان، ٢٠١٢، ص ٢٩٨).

وإذا كانت الكتابة مهمة في حياة الفرد– بصفة عامة– فإن أهميتها تزداد بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة؛ لأنه في هذه المرحلة يصبح لديه من الخصائص النفسية والعقلية واللغوية مما يشجع على تعليمه، كما تصل قدراته، ومهاراته اللغوية في هذه المرحلة إلى مستوى النشاط اللغوي؛ بحيث يسمح له بالتذوق، واختيار المادة المقروءة، ويصل بمستوى قدراته اللغوية ومهاراته التعبيرية إلى الحد الذي يستطيع معه أن يعبر عما يراه من أشياء وما يعايشه من مواقف (علي مدكور، ٢٠١٢، ص٢٥٤)، (محمود الناقة، ٢٠١٧، ص ٢٣٨)

وتعد الكتابة التفسيرية نوعا مهما من أنواع الكتابة، وتتبوأ مكانة مهمة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؛ حيث إنها تساعدهم في تقديم معلومات تفصيلية حول الموضوعات التي يدرسونها وفهمها، كما تساعدهم في دعم الأفكار المتضمنة داخل الموضوع من خلال تقديم شرح واف له، وتساعدهم كذلك في تقديم أدلة وشواهد وحجج مقنعة وبيانات ومعلومات من مصادر موثوق منها وإحصائيات صادقة تؤكد صحة الأفكار المقدمة داخل الموضوع، وتساعدهم أيضا على تقييم هذه الأدلة وتلك الشواهد والحجج والبيانات والمعلومات وانتقائها وإبداء الرأي فيها، بالإضافة إلى أنها تساعدهم على تقديم رؤية نقدية لموضوع ما ومعالجة فكرية لمشكلة ما، علاوة على أنهم يستخدمونها عند قراءة الكتب الدراسية والمجلات العلمية والمقالات الصحفية؛ مما يساعدهم على اكتساب مفردات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وتراكيب لغوية جديدة، ويستخدمونها كذلك عند اجتياز الامتحانات الفصلية والأبحاث التقويمية (Kirsten, 2011 ؛Moss, 2004)

ونظرا لأهمية الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، فقد ظهرت نظريات عديدة يمكن أن تسهم في تنمية مهاراتها، ولعل من أهمها النظرية التداولية التي تهدف إلى تحقيق التواصل والتفاعل والتداول بين مرسل ومستقبلٍ؛ إذ لا تتم عملية التواصل والتداول إلا في إطار جماعي، بانتقال المعرفة مِن شخص لآخر حتى تصبحَ مشاعًا، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصَين أو أكثر، فتداوُل المعرفةِ جزء لا يَتَجَزَّأ مِن عملية الاتصال بين الطرفين (رشدي طعيمة: ٢٠٠٨، ٣٠).

وتقوم النظرية التداوليَّةُ على دراسة اللغة قيْد الاستخدام؛ أي: دراسة اللغة في سياقها الواقعيّ، خارج الحدود المعجَمية أو التراكيب النحْوية، وهي بذلك تتعدَّى دلالة المعنى الحرفي إلى المعنى المستتر، والمعاني الضمنيَّة، وقد تختلف هذه المعاني الضمنية أو المُسْتَتِرَةُ بحسب السِّياقات؛ فقد تكون مدْحًا، أو تهكُّمًا، أو غزَلاً، أو كذبًا، أو حيلةً... إلخ (El-Sman, 2014)؛ ومِن ثَمَّ لا تحصُل عمليَّةُ التواصل إلا بمعرفة السياق؛ إذ إن التداوُلية بهذا الشكل تدرُس المنجزَ اللغويَّ في إطار التواصُل وليست بمَعْزِلٍ عنه؛ لأن اللغةَ لا تؤدِّي وظائفها إلا فيه، فليستْ وظائفَ مجردة (عبد الهادي الشهري: ٢٠٠٤، ٢٣).

وقد ظهَرَتْ النظرية التداولية كمنهجٍ سياقيّ، موضوعُه بيانُ فاعلية اللغة المُتعلِّقَة بالاستعمال؛ من حيث الوقوفُ على الأغراض والمقاصد، ومراعاة الأحوال، وفقه ملابسات الوضع والإنتاج والفهم، فهي تنظُر إلى اللغة باعتبارها نشاطًا يُمارَس مِن قِبَل المتكلمين لإفادة السامعين معنًى ما ضمنَ إطار سياقي، ولا نكتفي بوصف البنى في أشكالها الظاهرة، وهي بذلك نظريةٌ لا تفصِل الإنتاجَ اللغوي عن شروطه الخارجية، ولا تدرس اللغةَ الميتة المعزولة بوصفها نظامًا مِن القواعد المُجرَّدة، وإنما تدرس اللغة بوصفها كيانًا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مُستعملًا مِن قِبَل شخصٍ معينٍ في مقام معينٍ مُوجهًا إلى مخاطبٍ معينٍ لأداء غرضٍ معينٍ؛ (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ١٥).

وتقوم النظريةُ التداوُليَّة على أربعة أسسٍ، هي (خالد ميلاد: ٢٠٠١، ٤٩٩)، (نعمان بوقرة: ٢٠٠٦، ١٧٠)، (لطفي حمدان، ٢٠٠٧، ٥٢)، (محمود نحلة: ٢٠١١، ١٨ – ١٩):

- **الإشاريَّات** فهي تلك الأشكالُ الإحاليةُ التي ترتبِطُ بسياقِ المتكَلِّم، مع التفريق بين التعبيرات الإشاريَّة القريبة مِن المتكلِّم مُقابل التعبيرات الإشارية البعيدة، وتضمُّ الإشاريَّات: أسماء الإشارة، والضمائر، وظروف الزمان والمكان، وتُسمى هذه الأدوات اللغوية بـ: (المُبْهَمَات)
- **الافتراض المسبق** فيُعرف بأنه: استدلالٌ أو قضيَّةٌ حقيقتُها تُؤْخَذُ كمُسَلَّمَةٍ عند النطق بالجملة، وتعمل كشرطٍ مُسْبَقٍ مِن أجْلِ الاستعمال الجيد لهذه الجملة؛. ومن ذلك: قول القائل: هل توقفتَ عند التدخين؟ فالفعلُ: (توقفتَ) يتضمنُ افتراضًا مسبقًا بأن المخاطَب كان يُدَخِّنُ، فمِن ثَم فهو يُشَكِّل جزءًا من الخلفية المعرفية التي يتقاسَمها المتكلِّمُ والسامعُ لنجاح عملية التواصُل، فإذا كانتْ مثلُ هذه الخلفية غائبةً فسيكون التواصُلُ صعبًا، وهناك نوعان من الافتراضات المسبقة: الافتراض المنطقي (الدلالي)، والافتراض التداولي؛ أما المنطقيُّ أو الدلاليُّ فيَسْتَلْزِمُ أن تكونَ الجملتان صحيحتين (الجملة المحكيَّة والجملة المفترَضة)، وأما التداوُلي فلا دخْلَ له بالصِّحَّة مِن عدَمِها.
- **الاستلزام الحواري** فيستعمل المتكلِّمُ آليةً لا يرتبط فيها اللفظ والقصد برابطٍ لُغويّ، بل يرتبط ببيان القصد على إسهام عناصر السياق الموظفة، فالمُتلقِّي لا يُدْرِكُ معناها إلا مِن خلال القرائن وأَضْرُب الاستدلال العقلي، كأن يَرُدَّ المخاطَبُ على السائل ردًّا لا يَصْلُح حرفيًّا أن يكون جوابًا عمَّا سُئِلَ عنه في مقام التعريض، وهو المصطلح عليه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بالاستلزام الحواري، وقد نشأتْ هذه الفكرةُ نتيجةً للتفرقة بين المعنى الصريح للجملة وبين ما تحْمِلُه مِن معنى متضمّنٍ فيها.

- **الأفعال الكلامية** – أو: الأعمال الكلامية، أو: الأعمال الخطابية – فتوصف بأنها أحدُ أهم مَحاوِر النظرية التداوُلية؛ إذ تبحث في مَقاصِد المتكلِّم ونواياه، وتحديد هدف المُرْسِل مِن وراء سلسلةِ الأفعال اللُّغويةِ التي يتَلَفَّظُ بها، وهذا ما يُساعد المتلقي على فهْمِ ما أُرْسِلَ إليه، ومِن ثَمَّ يُصبح توفُّر القصد والنِّيَّة مطلبًا أساسيًّا، وشرطًا مِن شُرُوط نجاح الفعل اللُّغوي الذي يجب أن يكونَ مُتَحقِّقًا ودالًّا على معنًى.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية إلا أن هناك قصورا في الاهتمام بتنمية مهاراتها لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث يتم التركيز في تدريس الكتابة في المرحلة الإعدادية على تحديد موضوع التعبير التحريري، وطرح الأفكار المتعلقة به، ثم تكليف التلاميذ بالكتابة فيه، وذلك دون الاهتمام بمهارات الكتابة التفسيرية التي تركز على اتباع نظام الفقرات في الكتابة، وتقسيم الموضوع إلى مقدمة ومتن وخاتمة، وغيرها من المهارات. (ريحاب مصطفى، ٢٠١٦) وهذا ما تأكد لدى الباحثة من خلال إجراء مقابلة مع خمسة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بمدرسة الشهيد وليد النمر الإعدادية بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية؛ حيث أجمع هؤلاء المعلمون على أنه لا توجد لديهم خطة دراسية من خلال منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ، كما أنه لا يتوافر لديهم البرامج المناسبة لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ.

ويهتم هذا البحث ببناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**ثانيا – الإحساس بالمشكلة:**

ونظرا لهذا القصور في الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، فإنه يلاحظ ضعف في مهاراتها؛ حيث إنهم لا يستطيعون صياغة فكرة رئيسة وربطها بالأفكار الفرعية، كما أنهم لا يتبعون نظام الفقرات في الكتابة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة جديدة، وكل فقرة تحتوي على مقدمة ومتن وخاتمة، وكذلك فإنهم لا يستطيعون توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة وبين الفقرات بعضها البعض، بالإضافة إلى أنهم لا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، علاوة على أنهم لا يراعون الصحة اللغوية أثناء الكتابة. (منى فخر، ٢٠٢٢)

يؤكد كل ما سبق الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عشرة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد وليد النمرالإعدادية بإدارة منيا القمح التعليمية بمحافظة الشرقية، وهدفت إلى تعرف مستوى مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ حيث طبقت الباحثة عليهم اختبارا مبدئيا في الكتابة التفسيرية، تكون من سؤالين للكتابة التفسيرية، وتم التوصل إلى بعض النتائج التي من أهمها: ضعف في مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ؛ حيث بلغت نسبته ٥.٣%. ويتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى التلاميذ بصفة عامة وتلاميذ المرحلة الإعدادية بصفة خاصة، ولعل من أهمها: ( Moss, 2004؛ Kirsten, 2011 ؛ ريحاب مصطفى،٢٠١٦؛ مروان السمان، ٢٠١٨؛ أحمد سيف، ٢٠٢٢؛ منى فخر، ٢٠٢٢)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

كما أن هناك افتقارا لبرامج تعتمد على نظريات حديثة مثل النظرية التداولية؛ حيث أكدت دراسات وأبحاث عديدة أهمية النظرية التداولية لعل من أهمها:

George (1996)، Anne Robert (1998) ، Hassan,J(2002) ، Hassan,K (2006) ، آن روبرول جاك موسلارد (٢٠٠٣)، بودريس درهمان(٢٠٠٥)، Al Jawadi,K (2006)، ومحمد الركيك (٢٠٠٧)، لبوخ بوجملين (٢٠٠٧)، عبدالحليم بن عيسى (٢٠٠٨)، وأحمد شاهين (٢٠٠٩)، Bergsr (2009)، ياسر ظريفة (٢٠١٠)، آمنة لغور (٢٠١١)، باديس لهويمل (٢٠١١)، حمو الحاج ذهبية (٢٠١١)، خالد طالب (٢٠١١)، Alhindawi,F (2012)، سعد بولنوار (٢٠١٢)، محمد مندور (٢٠١٢)، محمود الشافعي،( ٢٠١٢)، أحلام صولح (٢٠١٣)، باديس لهوميل (٢٠١٣)، عبدالرحمن بشلاغم (٢٠١٤)، ElSamman, M. (2014)، حاتم عبيد (٢٠١٥)، ريم عبدالعظيم (٢٠١٥)، محمود سليمان ( ٢٠١٥)، Kaouache,S(2015)، Moftah, A. (2015)، جميلة روقاب (٢٠١٦)، عدنان جاسم (٢٠١٦)، محمد شوقى(٢٠١٦)، نبيل صغير (٢٠١٦)، محمود عبد الباسط (٢٠١٨)، سليمان القن وخالد عرفان ومحمد عبد الوهاب (٢٠٢٠) .

كل ذلك يؤكد أهمية بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفي حدود علم الباحثة لم يجر بحث يتناول بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

**ثالثا – تحديد المشكلة:**

تحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، والافتقار إلى برامج تدريسية قائمة على نظريات حديثة لتنميتها لدى هؤلاء التلاميذ مثل النظرية التداولية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وللتصدي لهذه المشكلة حاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي :

**كيف يمكن بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟**

وتَفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية :

١ – ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣ – ما أسس بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٤ – ما مكونات برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥ – ما فاعلية برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

**رابعا – حدود البحث:**

اقتصر هذا البحث على:

١ – الصف الأول الإعدادي: حيث يمثل هذا الصف بداية المرحلة الإعدادية؛ مما يمكن من تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى هؤلاء التلاميذ في بقية صفوف المرحلة الإعدادية، كما أن تلاميذ هذا الصف يعانون من ضعف مهارات الكتابة التفسيرية، ومن ثم تأتي أهمية تنميتها لديهم في هذا الصف.

٢ – بعض المدارس الإعدادية بمحافظة الشرقية: حيث تعد محافظة الشرقية بيئة تعليمية ممثلة لبيئات مصر المختلفة.

٣ – بعض مهارات الكتابة التفسيرية التي يكشف البحث الحالي عن ضعفها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**خامسا – تحديد المصطلحات:**

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

١ – **البرنامج:** ويقصد به في هذا البحث مجموعة من أهداف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومحتوى الكتابة التفسيرية، والخطوات، والإجراءات التدريسية القائمة على النظرية التداولية، والأنشطة والوسائط التعليمية وأساليب تقويم الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٢ – **النظرية التداولية:** ويقصد بها في هذا البحث تلك النظرية التي تُعنى بدراسة استخدام المفردات والتراكيب ودلالاتها في سِياقِاتها، مع مراعاة ما يُحيط بهذه السياقات والخطاب في ضوء العلاقة بين الإشارات ومستخدميها، بغية تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣ – **الكتابة التفسيرية:** ويقصد بها في هذا البحث قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضا موجزا.

**سادسا – خطوات البحث وإجراءاته:**

سار هذا البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

**١ – تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال دراسة:**

أ – البحوث، والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بطبيعة الكتابة التفسيرية، ومهاراتها.

ب – طبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية، ونموهم اللغوي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

هـ – بناء قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين؛ لتحديد صدقها.

**٢ – تحديد أسس بناء البرنامج القائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال دراسة:**

أ – ما تم التوصل إليه في الخطوة السابقة.

ب – البحوث والدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بطبيعة النظرية التداولية، ونماذجها.

ج – البحوث والدراسات السابقة التي تناولت بناء برامج قائمة على النظرية التداولية.

**٣ – بناء البرنامج القائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال تحديد:**

أ – أهداف البرنامج.

ب – محتوى البرنامج.

ج – تدريس البرنامج من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات القائمة على النظرية التداولية.

د – الوسائط والأنشطة التعليمية المستخدمة.

هـ – أساليب تقويم البرنامج.

و – إعداد دليل المعلم وأوراق عمل التلاميذ المصاحبة لتنفيذ البرنامج.

**٥ – قياس فاعلية البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال:**

أ – بناء اختبار قياس الكتابة التفسيرية، وضبطه.

ب – اختيار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

ج –تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً.

د – تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

هـ –تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً.

و – استخلاص النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها.

**سابعاً – فروض البحث:**

للبحث فرضان هما

الفرض الأول: "ونصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في اختبار الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية".

الفرض الثاني: ونصه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح القياس البعدي".

**ثامناً– أهمية البحث:**

قد يفيد هذا البحث كلاً من:

أ– **مخططي مناهج اللغة العربية للصف الأول الإعدادي، ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لهؤلاء التلاميذ؛ مما يساعد في تطوير مناهج الكتابة للصف الأول الإعدادي.

ب– **المعلمين:** حيث يقدم هذا البحث برنامج قائم على النظرية التداولية؛ مما يساعد المعلمين في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوئه.

جـ– **التلاميذ:** حيث ينمي هذا البحث مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

د- **الباحثين:** حيث يفتح هذا البحث مجالات لبحوث أخرى حول نظرية ما بعد البنائية، وتدريس فنون اللغة للمرحلة الإعدادية.

**الإطار النظري للبحث: النظرية التداولية، وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية:**

يهدف عرض الإطار النظري للبحث إلى استخلاص أسس بناء برنامج قائم على النظرية التداولية، وكذلك استخلاص مهارات الكتابة التفسيرية التي يسعى البرنامج لتنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ولتحقيق ذلك يعرض الإطار النظري لكل من النظرية التداولية، والكتابة التفسيرية. وفيما يلي تفصيل ذلك:

**أولاً – النظرية التداولية:**

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة النظرية التداولية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر نشأة النظرية التداولية، ومفهومها، وأسسها، ومبادئها. وبيان ذلك كما يلي :

**١ – نشأة النظريَّة التداوُليَّة:**

ترجع النظريَّة التداوُليَّة اللِّسانيةإلى النظريَّة الفلسفية المعروفة بـ: البرجماتية (النفعية أو الذرائعية) التي نشأتْ في نهاية القرن التاسعَ عشرَ وبداية القرن العشرين، وقد أسهم فيها ونظَّر إليها ثلاثة من الفلاسفة؛ (سحالية عبد الحكيم: ٢٠١٠، ٨٧ – ٩٠):

- **(تشارلز بيرس) (١٨٣٩ – ١٩١٤ م):** وهو فيلسوف عالج كثيرًا مِن المشكلات الفلسفية، ويرى (جون ديوي) أن (تشارلز بيرس) هو المؤسس الأول للفلسفة البرجماتية، وذلك بعد اطِّلاعه على فلسفة (كانتْ) وكتابه: (ميتافيزيقا الأخلاق)، إذ كان (كانتْ) يُميِّز في كتابه بين ما هو براجماتي وما هو عملي؛ فالعملي لديه يَنطبق على القوانين الأخلاقية الأولية، بينما البرجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التنازل الذي يعتمد على الخبرة، أمَّا نظرة (تشارلز بيرس) للبرجماتية فتقوم على أساس أن المدلول العقلي لكلمةٍ مِن الكلمات أو عبارة من العبارات إنما يكون في تأثيره على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مجرى الحياة؛ لذا فإن الشيء إنْ لم يَكُنْ مبنيًّا على تجربةٍ فلا يمكن أن يكونَ له تأثيرٌ مباشرٌ على السلوك، والبرجماتية عند (تشارلز بيرس) ليستْ أداةً لنفع خاص أو فائدة معينة، وإنما تعني أننا لكي نفهمَ المُدرَكات العقلية فلا بد أن نكونَ قادرين على تطبيقها.

- **(وليم جيمس: ١٨٢٤ – ١٩٢٠ م):** فيلسوفٌ تجريبي، كان مهتمًّا بتحديد المشكلات الفلسفية، وهل لها معنى حيويٌّ يقيني أو هي مجرد لَغوٍ لفظيٍّ لا أهمية له؟! فمذهبُه مذهبٌ عملي يقوم على التغير والتعدد، والعالم في نظره عبارة عن: حقيقةٍ مرنةٍ غير ناضجةٍ، يمكن وصفُها بالتغير والحركة المستمرة، ومِن ثَمَّ فإنَّ فلسفته تجعل المستقبل مفتوحًا لا جامدًا، والفيلسوفُ البرجماتيُّ في رأيه هو: الذي يُشاهد الأشياء عن قرب، وكيف تتشكل هذه الأشياء بأشكال مختلفة، وتكمُن الفكرة في النتيجة التي تترتب عليها، وللنتيجة لدى (وليم جيمس) معنيان في نظره: المعنى الأول: أنَّ أيةَ قضية عبارة عن نتائجها المباشرة التي يمكن التحقق منها بالتجربة. والمعنى الثاني: النتائج غير المباشرة التي تترتب على الإيمان بالفكرة أو التمسك بها، وانتهى (وليم جيمس) إلى تغيير نظرة (تشارلز بيرس) عندما جعل النتائجَ الخاصة بفكرة من الأفكار هي مقياس صِدقها بدلًا من نتائجها العامة، وزاد في نظريته بحيث شملتْ كل الأفكار وخاصة المعتقدات الدينية.
- **(جون ديوي ١٨٥٩ – ١٩٥٢ م):** يَعُدُّ (ديوي) المؤسسَ الأول لمعالِم الفلسفة البرجماتية الحديثة، وهو أحدُ أكبر الفلاسفة الحقيقيين في القرن العشرين، وتَكمُن إضافته في البرجماتية أنه جعلها منهجًا علميًّا تجريبيًّا محددًا، ينظر إلى التصورات والنظريات والأفكار على أنها فروض تُوجِّهنا نحو إجراء تجارب معينة وملاحظات تجريبية، كما أنه جعل منها أداة منطقية في تحديد المعاني.

وانتقلت النظريَّة البرجماتية الفلسفية إلى الدرس اللساني اللغوي الغربي على يد الأمريكي (شارل موريس) (١٩٠١ – ١٩٧٩م) الذي استخدمه عام (١٩٣٨ م)، في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

كتابه: "وصف نظام الإشارات"، وقد ظهرتْ إرهاصاتُها مِن قبلُ نتيجة أبحاث فلسفة اللغة والمنطق الرمزي التي قدَّمها أقطاب مدرسة فيينا: (فريج) و(كارناب) و(روسل) و(فيتجيناشتاين) وغيرهم حول الدلالة والعلاقات الكلامية والمعنى والمرجع والسياق، وصارتْ هذه الأبحاثُ أرضًا خصبة لانطلاق نظريات لسانية تداولية تفاعلتْ مع مَفاهيم (تشارلز بيرس) في البرجماتية الفلسفية، وطوَّرها بعد ذلك (شارل موريس) في كتابه السابق: "وصف نظام الإشارات"، فظهرتْ مَعالم المنهج التداولي العام للعلامات على يديه، وليس معنى ذلك أنها لم تكنْ معلومةً من قبلُ، بل إنَّ "الثابتَ أن (تشارلز بيرس) هو مُؤسس "علم العلامات" (أو علم الإشارة أو علم السيمياء)، وقد تأثر فيه بالبرجماتية الفلسفية، فعُرِفَ بـ: "علم العلامات البرجماتي"، وقد حملت العلامةُ عنده طابعًا شموليًّا مُتغيّرًا، وعدَّها كيانًا ثلاثيًّا تتفاعل داخله العناصرُ التركيبية والدلالية والبرجماتية في إطار حركة دائمة تسمى: "السيميوزيس"، وقد طوره الفيلسوف الأمريكي (شارل موريس)؛ فجعله علمًا عامًّا، واستحدث رموزًا لبعض الأشياء، ووضع نظام الشفرة"(محمود عكاشة: ٢٠١٣، ١٠) .

أما علم العلامات (أو علم الإشارات) فقد أسَّسه (شارل بيرس)، واعتمد فيه على ثلاثة أنواع من العلامات هي: العلامة اللغوية (الإشارة)، والموضوع الذي تحيل إليه هذه العلامة، والمؤول (التفسير): الذي تتم من خلاله إحالة العلامة إلى الموضوع، ويُطلق أيضًا على (علم العلامات) مصطلح: (السيمياء)، وقد اختُلِف في دلالته؛ فبعضُ العلماء استخدمه بمعنى: علم الدلالة، ويتناول كل الرموز الدلالية أو الدلائل أو العلامات في قلب الحياة الاجتماعية (الألفاظ والعلامات غير اللفظية)، والمشهور أنه يعني الرموز اللغوية فقط، وبعضهم يستخدمه بمعنى: (السيمياء) أو (السيميائية)، مِن (سوم)، وليس مِن (وَسَم)، كما ورَد في المعاجم العربية: و(السومة) و(السيمة) و(السيماء) و(السيمياء): العلامة؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ١٢).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وبعد ذلك انتقلت التداوُليَّة (البرجماتية) مِن الدرس اللساني اللغوي الغربي إلى الدرس اللساني اللغوي العربي في الستينيات مِن القرن العشرين، وترجع الترجمات الأولى إلى علماء المعاجم اللِّسانية في هذه الفترة، بَيْدَ أنَّ المصطلح الفلسفي "البرجماتية" عرَفَتْه العربيةُ بلفظِه الدخيل من خلال البحوث الفلسفية التي قام بها بعضُ الباحثين المبعوثين لدراسة الفلسفة الحديثة في الغرب، ومن خلال ترجمة بعض أعمال (وليم جيمس)، وكانت الترجماتُ في البداية تستخدم مُصطلحات: (الذرائعية) و(النفعية) و(العمَلية)، ثم (الفائداتية) و(الفوائدية)، ثم (البرجماتية) ثم (التداوُليَّة)، وصارتْ (التداوُليَّة) أشهرَ ترجماته والتي استقرتْ عليها الأبحاثُ بعد ذلك في صدر السبعينيات مِن القرن العشرين (محمود نحلة: ٢٠١١، ٩).

وتعود أسباب ظُهور النظرية التداولية اللغوية إلى أنها وليدةُ الثقافة (الأنجلوساكسونية) التي تطوَّرتْ في الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا، بسبب الدَّوْر الذي لعِبَتْه الاتجاهاتُ التحليليةُ الفلسفيةُ، ومِن جهة أخرى بسبب ما خَلَّفَتْهُ النظريةُ التوليديةُ في نموذجها الأول مِن مشكلاتٍ نتيجةَ تمسُّكها باستقلالية التركيب؛ مما أدى إلى التفكيرِ بجدٍّ في البُعد الدلالي والتداوُلي؛ (مقبول إدريس: ٢٠٠٤، ٢٤٥). وقد أرجع عكاشة أسباب ظهور البرجماتية اللسانية في الغرب إلى عاملين (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٢٧ – ٢٩): العامل الأول: ظهور السيمياء البرجماتية التي أرساها الفيلسوف الأمريكي (تشارلز بيرس)، والذي ركز على الوظيفة المنطقية للإشارة، خلاف "ديسوسير" الذي ركز على الوظيفة الاجتماعية، وتعد الوظيفة المنطقية جوهر الفلسفة التحليلية، وقد ظهر مفهومُ "الفعل اللغوي" في مقال بيرس المشهور: "كيف نجعل أفكارنا واضحة؟" الذي نشره في عام (١٨٧٨م)، وهو امتداد مقاله: "تثبيت المعتقد" الذي نشره عام (١٨٧٧م)، وكُتِب بعد عامين من مقاله: "تأثير الأفكار في الأفعال"، وقد عالج مفهوم الأفعال في سبع مقالات بعنوان: "محاضرات في البرجماتية"، وقد ربط فيها بين البرجماتية والظواهر الوجودية العينية، وذكر أن المعيار الحقيقي للمعنى يجب ألا يُشير إلى الفعل بل إلى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

الغاية القصوى التي تَحكُم هذا الفعل، ثم واصل تلميذه الفيلسوف الأمريكي (موريس) البحث السيميائي، وحقق فيه نتائجَ جعلتْهُ رائده، وطور البرجماتية اللسانية وعُدَّ مؤسسها الحقيقي، وقد تأثر بالفلسفة التحليلية في دراسة اللغة، وقد ظهرت التداولية عنده في تقسيمه (علم الرموز) إلى ثلاثة فروع: الأول: علم التركيب (تركيب الجملة): دراسة العلاقة الشَّكليَّة بين تركيب الجملة. والثاني: علم الدلالة: دراسة علاقة الرموز بالأشياء التي تشير إليها. والثالث: البرجماتية اللسانية: دراسة علاقة الرموز بمفسري هذه الرموز أو علاقة العلامات بمفسريها، ويعدُّ هذا هو الظهورُ العلمي الأول لدراسة البرجماتية اللسانية. ولم يكتفِ موريس بدراسة البنية اللغوية دراسة وصفية شاعتْ بين الدارسين تأثرًا برائد البنيوية اللسانية دي سوسير، بل أضاف إليها دراسة المعنى ودراسة علاقة اللغة بمستخدميها، وخص بهذا الجانب البرجماتية اللسانية، وطرح أول تعريف لها وهو: "دراسة علاقة العلامات بمستعمليها؛ أي: دراسة اللغة أثناء ممارسة إحدى وظائفها الإنجازية والحوارية والتواصلية، ورأى أن التداولية لا تدرس اللغة المنطوقة وحدها، بل تدرس أيضا العلاقة بين الرموز أو العلامات المستخدمة وما تشير إليه، وعلاقة العلامات بعضها ببعض، والعلاقة بين العلامات المؤولة ومستخدميها أو مجال الاستعمال؛ (فرانسواز أرمينكو: ٢٠٠٩، ١٦). أما العامل الثاني في ظهور البرجماتية اللسانية، فهو: ظهور تيار "الفلسفة التحليلية" بزعامة (جوتلوب فريجة)، وقد نشأ في كنف الفلسفة التحليلية "السيمياء المنطقية"، وقد أثرتْ فلسفة (فريجة) التحليلية في بعض الفلاسفة منهم: فيتجنشتاين وأوستن وجون سيرل وغيرهم، وقد توصل هؤلاء إلى أن: "فهم الإنسان لذاته ولعالمه يَرتَكِزُ في المقام الأول على اللغة، فهي التي تعبر عن هذا الفهم"؛ (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ٣٣)، و(صابر الحباشة: ٢٠٠٨، ١٣٦).

وهناك مجموعةً مِن الأسباب لظهور النظرية التداولية في الدرس اللغوي المعاصر، منها: (عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ٥١)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

– أن الاهتمام بها بمثابة رد فعل على معالجات تشكومسكي للغة؛ بوَصْفِها أداة تجريديةً أو قدرةً ذهنيةً قابلة للانفصال عن استعمالاتها ومستعمليها.

– التوصُّل إلى قناعةٍ مفادُها: أن المعرفة المُتقدِّمة بالنحو والصوت والدلالة لم تستَطِع التعامُل مع ظواهر معيَّنة ذات أهميةٍ بالغة.

– يمكن اعتبار الإدراك المتزايد بوُجود فجوةٍ بين النظريات اللسانية مِن جهة ودراسة الاتصال اللغوي من جهة أخرى سببًا آخرَ مِن أسباب الاهتمام بالتداولية.

– اتجاه معظم التفسيرات اللسانية لتكونَ داخلية؛ بمعنى أنَّ السِّمة اللُّغوية تُفسَّر بالإشارة إلى سِمةٍ لُغوية أخرى، أو إلى جوانبَ معينةٍ مِن داخل النظرية، وظهرت الحاجةُ إلى تفسير ذي مرجعيةٍ خارجيةٍ، وهنا ظهرت الوظيفيةُ كاتجاه مُمَهِّد للتداوُلية.

– اللسانيات التوليدية التحويلية، التي لاحظتْ وُجود ظواهر تركيبية ظاهرية يَستحيل تفسيرها دون مراعاةِ السياق.

– أن قواعد اللغة لا يُمكن تفسيرُها أو صياغتُها على أساس الحدس اللغوي، بل على أساس مُلاحَظة الاستعمال الحقيقي للغة.

– إقصاء الدلالة مِن البحث اللساني في التيارات البِنيويَّة، وخصوصًا الأمريكية.

– ازدهار بعضِ العلوم والميادين المعرفية التي ترتبط باللغة؛ كالمعالَجة الآلية للغة في التوثيق، والترجمة الآلية.

– الحاجة الشديدة إلى استثمار مُنجزات اللسانيات في علومٍ مختلفة؛ كالشِّعر، والبلاغة، والأُسلوبية.

– الحاجة إلى البُعدين الدلالي والتداوُلي إلى جانبِ البُعد النحوي التركيبي، ومنها الحاجةُ إلى اتباع التوصيات العلمية العامة التي تتطلَّب إنجاز الدراسات التكامُلية، وترفض اختزالية الاتجاهات البِنيويَّة التوليديَّة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

## ٢ – مفهوم النظريَّة التداوُليَّة:

تُعنى التداوُليَّةُ بوصفِ العلاقات القائمةِ بين المُرسِل والمُرسَل إليه في إطار عملية التواصُل، كما تُعنى بالحدَث اللغويّ بوصفه تعابير مُدْرَجَة في عملية التخاطب، فالأهمُّ في عملية الاتصالِ هو: الشكلُ الذي يقوم عليه المُرْسِل مِن خلاله بإفهام المُرْسَل إليه ما يُريد إيصاله إليه، باللجوء إلى سلاسلَ من العلامات؛ (فرانسواز أرمينكو: ٢٠٠٩، ص١٣، ١٤)، ويُعرفها (صلاح فضل: ١٩٩٦، ٢٥) بأنها: "العلم الذي يعنى بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة وملائمة في الموقف التواصلي الذي يتحدث فيه المتكلم". ويُعرِّفها (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ٦) بأنها: "دراسةُ استعمال اللغة التي لا تدرس البِنية اللُّغوية، لكن تدرس اللغة عند استعمالها في الطبقات المقامية المختلفة؛ أي: باعتبارها كلامًا مُحدَّدًا صادرًا مِن متكلمٍ محددٍ، ومُوجهًا إلى مخاطبٍ محددٍ، بلفظٍ محددٍ، في مقامٍ تواصليٍّ محددٍ؛ لتحقيق غرضٍ تواصليٍّ محددٍ". وذهب إلى التعريف السابق أيضًا (محمود جلال سليمان: ٢٠١٥، ٦٣) حيث عرفها بأنها: "دراسة علاقة النشاط اللغوي بمُستعمليه، وطرق وكيفية استخدام العلامات اللغوية بنجاح، والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي يُنجز ضمنَها الخطابُ، والبحث عن العوامل المكونة للخطاب كرسالة تواصلية واضحة". وقريبًا مِن هذا عرَّف كلٌّ مِن (جرين) و(بليكمور) التداوُليَّة بأنها: "دراسةُ اللغة الطبيعية أو لغة الخطاب اليومي المباشر"؛ (فرانسواز أرمينكو: ٢٠٠٩، ص٨). ويُعرِّفها (محمود نحلة: ٢٠١١، ١١) بأنها: "دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصُل؛ لأنها تُشير إلى أن المعنى ليس شيئًا متصلًا في الكلمات وحدَها، ولا يرتبط بالمتكلمِ وحدَهُ ولا المُتلقّي وحدَه، فصناعةُ المعنى تتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والمتلقي في سياقٍ محددٍ (مادي، واجتماعي، ولغوي)، وصولاً إلى المعنى الكامنِ في كلام ما".

وفي ضوء ما سبق يمكن التوصل إلى تعريفها بأنها: "نظرية لسانية تُعنى بدراسة استعمال دلالات الألفاظ في سِياقِها، وصولاً إلى الفَهم الصحيح لها في ضوء علاقتها

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بالسياق، مع مراعاة ما يُحيط بالسياقات والخطاب من العلاقة بين الإشارات ومستعمليها، ومحاولة اكتشاف الأغراض التي يُريدها المُرْسِل مِنْ رسالته، والوقوف على المعاني المُستَتِرة والضِّمنية لها".

**٣ – أسس النظريَّة التداوُليَّة:**

ترتكز النظريَّةُ التداوُليَّة على أربعة أسس مكونة لها، هي:

**أ- الإشاريات (deixis).**

**ب – الافتِراض المُسبَق (Présupposition).**

**ج – الاستِلزام الحواري (conversational Implicature).**

**د – الأفعال الكلامية (Speech act).**

**أ – الإشاريات (Reference pragmatics):**

وتُسمى أيضًا: (الإشارة، والعناصر الإشارية، أو: الإحالات والعناصر الإحالية).

ففي جميع اللغاتِ كلماتٌ وتعبيراتٌ تعتمد على السياق الذي تُستخدم فيه، ولا يمكن إنتاجُها أو تفسيرُها بمعزلٍ عنه؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ١٦)، وهي كما يُعرِّفها (عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ٤٤): "الروابطُ الداخليةُ التي تربط بين وحدات النص، وتُحقق تماسكه وانسجامه، والروابط التي تربطه بعالَمه الخارجيّ، وهي الإحالةُ التي تتحدَّد مِن خلال العنصر اللغوي والسياق الوجودي أو الخارجي"، ومن ثم تُمثِّل دراسة البُعد الإشاري للعلامة اللغوية جزءًا مِن مقاصد الخطاب، فالإشارةُ في مثل: (أنا)، (أنت)، (هنا)، تُفهم في سياقها الخارجي ولا تتحقق إلا مِن خلال الاستعمال؛ (آن روبول وجاك موشلار: ٢٠٠٣، ١٦٧ – ١٦٩). وهي كذلك تستحضر المشار إليه إلى طرفي الخطاب، ووظيفتها المقاصدية تتصل بالسياق المخصوص بها لتوضيح غايةِ المتكلم، وهي مِن العناصر التي يُفسرها السياقُ اللفظي والسياقُ الخارجي، وهي مِن ناحية الدلالة مُؤكدات؛ لأنها مُدعمة بالواقع المادي الخارجي وبالمؤكد اللفظي أيضًا، وهي تفيد التأكيدَ والاختصار في اللفظ لغناها عن ذِكْرِ المشار إليه واستحضاره في اللفظ؛ (محمود عكاشة:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٢٠١٣، ٨٤). وتعرف بأنها: "روابط وإحالات ذات دلالات عامة (فارغة)، تُعيِّن المحال إليه في النصوص، وصولًا إلى الفهم الصحيح لما هو مقروءٌ أو مسموعٌ". ومِن أنواع الإشاريات: الضمائر، والموصولات، وأسماء الإشارة، والظروف، ودلالات الأزمنة، وألفاظ الأمكنة. وتُسمى تلك الإشارياتُ أيضًا: (الإحالات)، وهي التي تُحيل إلى شيءٍ، ويراد: العلاقة بين العبارات وبين الأشياء والمواقف في العالم الخارجي، والعلاقة بين الأعيان والمسميات؛ لأن الأسماء تحيل إلى المسميات، وهي علاقةٌ مَعنوية بين ألفاظ معينة وما تحيل إليه مِن أعيانٍ أو معانٍ أو مواقفَ تَدُلُّ عليها عباراتٌ أخرى في السياق، أو يدل عليها المقامُ، والألفاظ المحلية تُعطي معناها عن طريق قصد المتكلم، وهي من المبهمات خارج السياق؛ مثل: الضمير، واسم الإشارة، واسم الموصول، وهي تحيل إلى أعيان سابقةٍ في الكلام أو لاحقةٍ، وتحيل إلى أشياء خارجة اللغة، وتعد من أدوات ربط اللغة بالواقع؛ (سعيد بحيري: ٢٠٠٥، ٩٤). ومِن أمثلة ذلك: إذا قرأ قارئ جملةً مقتطعة من سياقها؛ مثل: (سوف يقومون بهذا العملِ غدًا، لأنهم ليسوا هنا الآن)، فسيجدها شديدةَ الغموض؛ لأنها تحتوي على عددٍ كبيرٍ مِن العناصر الإشارية التي يعتمد تفسيرُها على السياق الذي قيلتْ فيه، ومعرفة المرجع الذي تحيل إليه. والعناصر الغامضة في الجملة السابقة: واو الجماعة في قوله: (يقومون وليسوا)، وضمير الغائب (هم) في قوله: (لأنهم)، واسم الإشارة (هذا)، وظرفا الزمان (غدًا) و(الآن)، وظرف المكان (هنا)، ولا يتضح معنى الجملة إلا إذا عرَفنا ما تشير إليه هذه العناصر السياقية!

**وتنقسمُ الإشارياتُ خمسة أنواع:**

- **الإشاريات الشخصيَّة:**وهي تلك الإشاراتُ الدالةُ على شخصٍ ما، والتي تَتمثَّل في الضمائرِ المنفصلةِ والمتصلة التي تُشير إلى المتكلمينَ والمخاطبينَ، ومَن شاركوا في الحوار، وليس مِن شكٍّ أنَّ هذه الضمائر مهمة في سياقاتها؛ إذ تختصر كثيرًا منها، لكن لا بد مِن معرفة السياق التام لمعرفة دلالة المتكلم مِن المخاطبة؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ١٨ – ١٩). وهناك بُعد آخر في الإشاريات، وهو: مطابقتُه للواقع، فلا بد أن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

يكون الضمير مطابقًا للواقع، وأن تكونَ الجملة المحتوية على الإشارة مطابقةً للظروف التاريخية فعلًا، فإذا كانت الجملةُ غير مطابقة للواقع كانت الجملة حينئذٍ كاذبةً. وقد ضَمَّ (ibid) النداءَ إلى الإشارياتِ الشخصيةِ، ولم يَسبقه أحدٌ إليها، وهو – أي: النداء – عنده ضميمةٌ اسمية تُشير إلى مخاطب لتوجيهه أو تنبيهه أو استدعائه، وليس النداءُ مدمجًا فيما يتلوه من كلام، بل هو منفصلٌ عنه بما يُميزه، والنداءُ لا يفهم إلا إذا اتضح المرجعُ الذي يشير إليه؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ١٩).

- **الإشاريات المكانيَّة:** يُمثل المكان بُعدًا أساسيًّا يَحُسُّ به الإنسان، ويُؤثِّر في وجوده وكينونته، وإحساسُه بالمكانِ أسبق من إحساسه بالزمان، غير أن إدراكه للمكان يَقترن بأبعادٍ حسيةٍ ماديةٍ، ويقترن إحساسه بالزمان بأبعادٍ ذهنيةٍ شُعورية، و"الإشارياتُ المكانيةُ هي التي تحيل إلى المواضع التي تفاعَل معها الخطابُ"؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٨٥)، أو: "التي يعتمد استعمالُها وتفسيرها على معرفة مكانِ التكلم، أو على مكانٍ آخرَ معروفٍ للمخاطب أو السامع، ويكون لتحديد المكانِ أثرُه في اختيار العناصر التي تُشير إليه قريبًا أو بُعدًا أو جهة"؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٢٢). ولا يمكن استعمال أو تفسيرُ إشارات مكانية مثل: هذا، وذاك، أو ظروف مثل: هنا، هنالك، فوق، تحت...، إلا إذا عُلِمَ على ما تشير إليه.
- **الإشاريات الزمانية:** وهي عبارةٌ عن كلماتٍ تَدُلُّ على زمانٍ يُحدده السياقُ بالقياس إلى زمان التكلم؛ إذ هو مركزُ الإشارة الزمانية في الكلام، والزمنُ نوعان: زمن نَحْويٌّ، وزمنٌ كونيٌّ خارجي، فالزمنُ النحويُّ هو: زمن الجملة: الحاضر والأمر والمستقبل، والزمنُ الكونيُّ هو: الظروفُ التي تحيل إلى العالم الخارجي، والذي يفترض تقسيمه إلى فصولٍ وسنواتٍ وأشهرٍ وأيامٍ وساعاتٍ، فإذا لم يُعرَفْ زمان التكلم أو مركز الإشارة الزمانية التبس الأمر على السامع أو القارئ؛ (عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ٤٤). ومن أمثلة ذلك أن القارئ قد يُواجه مشكلة إذا لم يَعرفْ مرجعَ الزمان في كتابٍ يَقرؤُه، فمثلًا كثيرٌ مِن روايات (أجاثا كريستي) تَذكُر الحرب دون إحالةٍ إلى زمانٍ بعينه، ومِن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ثَمَّ يَضطربُ القارئ في فَهم المراد، ويتساءل: أيُّ حربٍ هذه؟ فهو مُضطرٌّ أن يتتبعَ السياقَ التاريخيَّ، وتاريخ نشر الكتاب، حتى يَفهمَ المرادَ بها!

- **الإشاريات الاجتماعية:** وهي تلك التي تُعبِّر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية بين المتكلمينَ والمخاطَبينَ؛ سواء أكانتِ العلاقةُ رسميةً أو غير رسمية، أو علاقة ألفة ومودة أو غيرها؛ (عبد الله جاد الكريم: ٢٠١٤، ص٤٤، ٤٥)، ويدخل في العلاقة الرسمية: صيغُ التبجيل في مخاطبة مَن هم أكبر سنًّا ومقامًا من المتكلم؛ كاستخدام (أنتم) للتعبير عن المفرد المخاطب، و(نحن) للمفرد المعظم نفسه، وهي تشمَلُ أيضًا الألقاب؛ مثل: حضرتك، وسيادتك، وجنابك... إلخ؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٢٦).
- **الإشاريات الخِطابية:** أَسْقَطَ هذا النوعَ مِن الإشارياتِ كثيرٌ مِن الباحثين والكتَّاب في النظريَّة التداوُليَّة؛ باعتبار أن إشاريات الخطاب هي الإحالة إلى سابقٍ أو لاحقٍ، لكن منهم مَن ميَّز بين النوعينِ؛ فرأى أن الإحالة يتَّحد فيها المرجعُ بين ضمير الإحالة وما يحيل إليه؛ مثل: (زيد كريم، وهو ابنُ كرام أيضًا)، فالمرجعُ الذي يعود إليه زيدٌ واحد، أما إشارياتُ الخطابِ فهي لا تحيل إلى ذات المرجع، بل تخلق المرجعَ، فإذا كنتَ تَروي قصةً ثم تذكرتَ قصةً أخرى تُشير إليها، ثم تتوقف قائلاً: "لكن تلك قصة أخرى"، فالإشارة هنا إلى مرجع جديدٍ، على أن هذا التمييزَ بين إشاريات النص والإحالة إلى عنصر فيه ليس حاسمًا؛ ذلك أن الإحالةَ ضربٌ مِن إشاريات النص أو هي أساس فيها، لكن هناك إشاريات للخطاب تعدُّ مِن خواصِّ الخطاب، وتتمثل في العبارات التي تُذكَر في النص، مشيرةً إلى موقفٍ خاص بالمتكلم؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٢٤، ٢٥). وقد يتحيَّر في ترجيح رأي على رأيٍ، أو الوصول إلى مقطع اليقين في مناقشة أمرٍ، فيقول: ومهما يكنْ مِن أمرٍ، وقد يحتاج إلى أن يستدركَ على كلامٍ سابقٍ، ويضرب عنه فيستخدم: (لكن) أو (بل)، وقد يعنُّ له أن يضيفَ إلى ما قال شيئًا آخر، فيقول: (وفضلًا عن ذلك)، وقد يَعمَد إلى تضعيف رأيٍ فيذكرُه بصيغة التمريض: (قيل)، وقد يريد أن يرتب أمرًا على آخر فيقول: (ومِن ثَم)، وهذه كلُّها

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

إشارياتٌ خطابيةٌ خالصة لا تزال في حاجةٍ إلى دراسة تجلو جوانبها واستخداماتها إشاريات للخطاب؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٢٤، ٢٥).

**ب – الافتراض المُسبَق (Présupposition):**

ويُسمى أيضًا: (الإضمارات التداوُليَّة) أو (متضمنات القول). كلُّ عمليةٍ مِن عملياتِ التبليغ يَنطلق الأطرافُ المخاطبون مِن معطياتٍ أساسيةٍ مُعترفٍ بها ومعروفة، وهذه الافتراضاتُ المُسبَقة لا يُصرِّح بها المتكلمون، وهي تُشكِّل خَلفيةَ التبليغ الضرورية لنجاح العملية التبليغية؛ (جيلالي دلاش: ١٩٩٢، ٣٤). ويُعرف الافتِراض المُسبَق بأنه: "تلك المعطياتُ والافتراضاتُ السابقة التي تُفهم مِن سياقِ الكلامِ، أو يَتضمَّنها التركيبُ، وتُمثل الخلفيةَ المعرفيةَ لأطراف الحوارِ، وتقوم على المسلمات الواقعية والذهنية، وهي من العوامل التي تحقق الفَهم"؛ (ليلى كادة: ٢٠١٠، ٧٥). ويعرف أيضًا بأنه: "المُعطى السابقُ المتضمَّن في القول المذكور (بنية الاقتضاء)، وهو ما يَقتضيه اللفظُ ويفترضه في التركيبِ، وتشكل هذه الافتراضاتُ الخَلفية التواصلية الضرورية؛ لتحقيق النجاحِ في عملية التواصل، وهي ضمن السياقات والبنية التركيبية العامة؛ (مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ٣٢). وهي: "تلك المعطياتُ والمعلوماتُ التي يَتضمَّنُها السياقُ ويُفهم مِن خلالها النصُّ". وقد يَتسعُ مفهومُ الافتراض المُسبَق ليشمل: المعلومات العامة، وسياق الحال، والعرف الاجتماعي، والعهد بين المخاطبين، وما يفترضه الخطابُ مِن مُسلَّماتٍ يأتي المعنى مِن منطلق وجودها حقيقة اعتبارها، وينقض الكلام عند غيابها"؛ (شاهر الحسن: ٢٠٠١، ١٧٦). هذا عن الشق الأول للافتراض المسبق، أما الشق الثاني فهو: مُتَضمِّنات القول، وهو ما يُمكن فَهمُه مِن القرائن السياقية، فالقولُ المُضمَرُ هو: كتلةٌ من المعلومات التي يحتويها النصُّ، لكن تحقيقها يكون رهْنَ خصوصيات النص (ريم عبد العظيم: ٢٠١٥، ٩٥). ومثال ذلك: إذا قال رجل لآخر: أغلِق النافذة، فالمفترضُ سلفًا أن النافذة مفتوحة، وأن هناك مبررًا يدعو إلى إغلاقها، وأن المخاطب قادرٌ على الحركة، وأن المتكلم في منزلة الآمر... إلخ، فكلُّ تلك الاستنتاجات مَوصولة بسياق الحال وعلاقة المتكلم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بالمخاطب. ومن أمثلة ذلك أيضًا قولنا: "السماء ممطرة"، فيحتمل هذا عدة احتمالات منها: المكوث في المنزل، والإسراع إلى العمل قبل هطولها بصورة زائدة، و الانتظار حتى يتوقف المطر، وعدم نسيان المظلة. فكلُّ هذه التأويلات تحتملها جملةُ: "السماءُ مُمطرة"، والمعنى الأنسبُ هو ذلك المعنى الذي يحدده السياق.

**ج – الاستلزام الحِواري (conversational Implicature):**

تَرجع نشأة الاستلزام الحواري إلى الفيلسوف (بول جرايس) في محاضراته التي ألقاها بجامعة هارفارد عام (١٩٦٧م) في إطار بحثه: "المنطق والحوار"، الذي حاول فيه التفريق بين ما يُقال وما يُقصد في الخطابات المختلفة؛ فهنالك مَن يَقصد ما يقول، وآخر يَقصد عكس ما يقول، وثالث يَقصد أكثر مما يقول، فالجملةُ قد تَحمِل أكثرَ مِن معنى، والضابطُ السياقُ، وتَوَصَّل مِن هذا إلى أن يُقال: هو ما تحمِلُه الألفاظُ والعبارات مِن معنى حرفيٍّ (القيمة اللفظية)، ولكن ما يقصد هو ما يُريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي بطريقة غير مباشرة باعتبار الأخير قادرٌ على التفسير بالاستعانة بمختلف المعطيات السياقية لإدراك مراد المتكلم، ومِن ثَمَّ عدَّ الاستلزام الحواري حلقةَ الوصل بين المعنى الحرفي الصريح والمعنى المتضمن؛ (صلاح إسماعيل: ٢٠٠٥، ص٣٩، ٤٠). ويُعرف الاستلزامَ الحواريَّ بأنه: "المعنى المستفاد مِن السياق". ويعرف بأنه: "المعنى الصريح المقصود من السياق".إلا أنَّ سؤالاً شغل بال (بول جرايس)؛ إذ كيف يقول المتكلمُ شيئًا ويَقصد شيئًا آخر؟! وكان حلُّ هذا الإشكال مبدأً سَمَّاه: (مبدأ التعاون) بين المتكلم والمخاطب، وهو مجموعُ القواعد التي يَخضع لها المتحاوِرون؛ ليحققَ التواصُل بينهم، وليصلوا إلى فائدةٍ مشتركة تتطور بقدر ما يُسهم كل طرف مساهمة فعَّالة في الحوار وبما يراه مناسبًا لمَقام القول، ويُعد أساسَ عملية الخطاب؛ لأنه يربط بين أطراف الحوار، فيتحقَّق التفاهُم فيما بينهم بطريقة منطقية؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٩٠). ويرى (محمد يونس: ٢٠٠٤، ٩٩) أن "مبدأ التعاوُن هو مبدأٌ اجتماعيٌّ يَتحكَّم في العلاقات الاجتماعية للمُتكلِّمين، مِن خلال الاستعمال الحرفي للغة، وأخلاقي لما يَستوجبه مِن مبادئ أدب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

الحوار بين المتحاورين"، وقد رأى (جرايس) أنَّ الحوارَ أعلى نمطٍ تفاعليٍّ، وانطلق مِن بناء الحوار في وضع مبدأ التعاون الذي يقتضي أن يتعاون المتكلمون في تسهيل عملية التخاطب لتجنُّب فَهم غير المراد من قصد كلام المتكلم.

**أنواع الاستِلزام:** قسَّم (جرايس) الاستلزامَ قِسمَينِ: الأول: الاستلزام الحواري، والثاني: الاستلزام العُرفي. **أما الاستلزامُ الحواريُّ:** فهو ذلك الاستلزامُ الذي يتغيَّر بتغيُّر السياقات التي يَرِد فيها، ويُعَدُّ الحوارُ الحقلَ الفعالَ والمباشر للتفاعل اللغوي، ويكشف عن البُعد الاستعمالي في تحقيق قصد المتحاورين، وهو ذلك النوعُ الذي وضع له (جرايس) "مبدأ التعاون" ومَبادئه الأربعة الفرعية؛ (ليلى كادة: ٢٠١٠، ١١٠). **وأما الاستلزامُ العرفيُّ:** فهو ذلك الاستلزامُ الذي يتمثَّل في المعاني الاصطلاحية الصريحة التي تُلازم الجملة في مقامٍ مُعين مثل دلالة الاقتضاء، ويتمثل في معاني الألفاظ التي اصطلح عليها أهلُ اللغة، وهي المعاني الأصلية المباشرة دون المجازية والمعاني التركيبية والسياقية، وهي المعاني المُعجميَّة المباشرة، ويسميها الغربيون: "المعنى الحرفي"، فلا تتغير بتغيُّر التركيب والسياق؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٩٠).

**والاستلزام الحِواري له مجموعة من الخصائص:**

- **الاستلزام الحواري يُمكن إلغاؤه:** ويكون ذلك بإضافةِ قولٍ يسد الطريق أمام الاستلزام أو يَحُول دونه، فالمعنى الضِّمنيُّ ثانوي بالنسبة للمعنى الصريح؛ لذلك يمكن الاستغناء عنه، وذلك بقرينة بإضافة قولٍ من قِبَل المتكلم يمنع ما يستلزم مِن كلامه ويحول دونه، كقولك: لم أجدْ كل الطعام، قد يستلزم أنك وجدتَ بعضه، فتلغى هذا الاستلزام بقولك: لم أجد شيئًا مِن الطعام، ومثله: لم أتذوقْ كلَّ الطعام، فهذا يَستلزم أنك تذوقتَ بعضه.
- **الاستلزام الحواري متصل بالمعنى الدلالي للتركيب:** فلا يَقبل الانفصال عن المحتوى الدلالي، ولا علاقة له بالصيغة اللغوية الشكلية للعبارة، ولا يتغيَّر باستبدال مفردات وعبارات بأخرى تُرادفها لا ينقطع الاستلزام؛ مثل قولك لمن يَرفع صوتَه: أنا أتأذى مِن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

صوتك العالي، فيقول: أنا أحب التكلُّم بصوتٍ عالٍ، والقول الثاني: لا ينفي ما يَستلزمه القول الأول، ومثل: لا تَتكلَّف في الكلام، فيقول: لستُ مُتكلفًا، ولكنني أحبُّ التفاصُح وإثبات تمكني مِن اللغة، والاستلزام متصل في القول الثاني.

- **الاستلزام الحواري مُتغير بتغيُّر السياقات التي يَرِد فيها:** فالاستلزامُ غيرُ ثابتٍ، بل يَخضع للطبقات المقامية، فقد يُؤَدِّي تعبيرٌ واحدٌ استلزاماتٍ مختلفةً، وتؤدِّي السياقاتُ المختلفة إلى اختلاف دلالة العبارة، مثل: "السلام عليكم" في سياق الدخول تعني: الاستئذان، وعند الخروج تعني: التوديع، وتُلقى على المجلس تحيةً، وإذا قيلتْ لشخص مصحوبة بغضب وبإشاحة الوجه تعني: المقاطعة والمخاصَمة، ومثل: أنت الرشيد، يحتمل وجهين: المدح والسخرية في سياقينِ، أولهما: سياق الإعجاب، والآخر: سياق النفور.
- **الاستلزام الحواري يمكن تقديرُه:** فالمتكلمُ بإمكانه أن يقومَ بمجموعةٍ مِن الاستنتاجات أو العمليات الذهنية بناءً على ما سَمِعه مِن كلام، ووصولاً إلى الاستلزام المطلوب بعيدًا عن المعنى التركيبي، مثل: فلانة أفعى، لا يُراد حقيقة المعنى، بل يُراد الغدر أو الدهاء، ومثل: المرأة الحديدة، يراد بها الحزمُ والقوة.

**د – الأفعال الكلامية (Speech act):**

وتُسمى أيضًا: "الفعل الكلامي"، و"الحدث الكلامي"، وكان أول مَن استخدم هذا المصطلحَ أوستن في كتابه: "كيف تنجز الأشياء بالكلمات؟" عام (١٩٦٠م)، وتعدُّ الأفعال الكلامية أهم أساس مِن أُسُس النظريَّة التداوُليَّة؛ بل إن التداوُليَّة في نشأتها كانتْ مُرادفةً للأفعال الكلامية عند (أوستن)، ثم مع تطوير النظريَّة التداوُليَّة أصبحتْ مبدأً مِن مبادئها؛ (علي الصَّرَّاف: ٢٠١٠، ١٠). وقد عرَّف (أوستن وسيرل) الأفعال الكلامية بأنها: "التصرُّفات أو العملُ الاجتماعي المؤسساتي الذي يُنجزه الإنسانُ بالكلام، والفعل الكلامي هو: الإنجاز الذي يُؤديه المتكلم بمجرد نُطقه بمنطوقاتٍ معينة"؛ (علي الصراف: ٢٠١٠، ٢٢)، فأفعالُ الكلام هي الأفعال التي تُعَبِّر عن فعلٍ معين، ولا يُحكَم عليها

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

بصدق أو كذبٍ، وقد لا يصف شيئًا مِن وقائع العالم الخارجي، وليس من الضروري أن يُعبرَ عن حقيقة واقعيةٍ، فالمتكلمُ عندما يتحدث يُخبِر عن شيءٍ، أو يُصرّح بشيءٍ، أو يأمُر، أو يَنهى، أو يَلتمس، أو يعد، أو يشكر... إلخ، ومن ثم فهو يطمح إلى أن يكونَ ذا تأثيرٍ في المتلقي، ومِن ثَم ينجز شيئًا ما؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٩٦). وبالتأمل في تعريف (أوستن) السابق يَظهر لنا أنه ميَّز بين نوعينِ مِن الأفعال:- الأفعال الإخبارية، والأفعال الإنجازية. أما الأفعال الإخبارية (وتسمى أيضًا: الأفعال التقريرية أو الغرَضية) فهي: أفعال تصف وقائع العالم الخارجي، وتكون صادقةً أو كاذبةً. وأما الأفعال الإنجازية (وتسمى أيضًا: الأفعال الأدائية) فهي: التي تُنجز بها في سياقاتٍ خاصة للدلالة على معاني الأفعال التي لا تُوصف بصدقٍ أو كذب؛ مثل: التسمية، والوصية، والاعتذار، والرهان، والنصح، والوعد؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٤٥).

**شروط الأفعال الإنجازية (الأدائية):** وَضَع (أوستن) شرطَينِ للأفعال الأدائيةِ ليُطلَق عليها "مصطلح الأداء": **الشرط الأول: الملاءَمة، والشرط الثاني: قياسية. أما شروطُ الملاءَمة فهي:** شروطٌ لا بد من تحقيقها، وإلا كان إيذانًا بإخفاق الأداء، وهي:

- وُجُود إجراء عُرفي مقبول، وأن يكون له تأثيرٌ عرفي معين؛ مثل: الزواج والطلاق.
- أن يتضمن الإجراءُ أو الأسلوب العُرفيُّ التلفظَ بكلماتٍ محددةٍ مِن قِبَل أشخاصٍ محددين في ظروفٍ محددةٍ.
- أن يكونَ الأشخاصُ المحددون مُؤهلينَ لتنفيذ الإجراء.
- أن تكونَ الظروفُ مناسبةً لتنفيذ الإجراء العرفي المحدد.
- أن يتم تنفيذ الإجراء العرفي على نحوٍ صحيحٍ مِن قِبَل جميع المشاركين فيه.
- أن يُنَفَّذ الإجراءُ كاملاً.

**أما الشروط القياسية فهي:** شروط ليستْ لازمةً لأداء الفعل؛ بل هي لأجراء موقفٍ، وإذا لم تتحقق كان في ذلك إساءةٌ لأداء الفعل، وهذه الشروط هي:

- أن يكون المشاركُ فيه صادقًا في أفكاره.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- أن يكون المشاركُ فيه صادقًا في مَشاعره.
- أن يتوفر للمشاركين المشاعر والنوايا الأساسية التي يَقتضيها الإجراءُ العرفي.
- أن يداومَ المشاركون على تمسُّكهم بالسلوك العرفي، وبما ألزموا به أنفسهم؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٤٦).

بعد أن ميَّزَ (أوستن) بين نوعي الفعل (الإخباري والأدائي)، رأى أن كثيرًا مما ينطبق عليه الأفعال الأدائية ليس منها، وأن كثيرًا مِن الأفعال الإخبارية تقوم بوظائف الأفعال الأدائية، ثم بدر له سؤال: كيف ننجز فعلاً حين ننطق قولاً؟ وكان الجوابُ تقسيمًا جديدًا للأفعال، فقسَّم الفعل الكلامي الكامل إلى ثلاثة أفعالٍ فرعية (شيتر رحيمة: ٢٠٠٨: ١٠):

**الفعل الأول: فعل القول، ويسمى أيضًا: (الفعل اللفظي)**: ويتمثل في ثلاثة مستويات للجملة، وليس الكلمة، وهي: المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي للجملة التي يعبِّر بها المتكلِّمُ عن قصده، أو القول المفيد عند علماء النحو، والتداوُليَّة تهتمُّ بالمعنى المستفاد مِن التركيب، وتستبعد المعنى العام المعجمي، فالهدفُ المعنى السياقيُّ، وليس الحرفي أو المعجمي؛ (ملاوي صلاح الدين: ٢٠٠٩، ٤) و(علي الصرف: ٢٠١٠، ٤١).

**الفعل الثاني: الفعل المتضمَّن في القول، ويسمى أيضًا: (الفعل الإنجازي)**: وهو ما يُؤديه الفعلُ اللفظي مِن معنًى إضافي يَكْمُن خلف المعنى الأصلي؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٤٧)، أو هو: القوة الفاعلة المصاحبة للجملة، ويراد به: الحدث الذي يَقصده المتكلمُ بالجملة؛ كالأمر أو النصيحة؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٩٩).

والفرق بين الفعل الأول والثاني: أن الفعل الأول مجرد قول، والثاني قيام بفعل يتضمَّن هذا القول، والإجراءُ فيه نمطان مِن متضمنات القول: الافتراض السابق، والقول المُضْمَر؛ (علي الصراف: ٢٠١٠، ٤٢).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**الفعل الثالث: الفعل الناتج عن القول، ويُسمى أيضًا (الفعل التأثيري):** وهو الأثرُ الذي يُحدثه الفعل الإنجازيُّ في المتلقي، ورد فعل المتلقي؛ كقبول الدعوة، وإجابة السؤال.

والفعل الإنجازي هو المقصودُ مِن الأفعال الكلامية؛ "إذ فطن (أوستن) إلى أن اللفظ لا يَنعقِد الكلامُ إلا به، والفعلُ التأثيري لا يلازم الأفعال جميعًا، فمنها ما لا تأثير له في السامع، فوَجَّهَ اهتمامَه إلى الفعل الإنجازي حتى غدا لُبَّ الأفعال الكلامية، فأصبح يُسمى: الأفعال الإنجازية"؛ (محمود نحلة: ٢٠١١، ٤٧).

ونتيجة لذلك قام (أوستن) بتصنيف الأفعال الكلامية حسب قوتها الإنجازية إلى خمسة أصناف؛ (صلاح إسماعيل: ١٩٩٣، ص: ٢٢٢، ٢٢٣):

**الصنف الأول: أفعال الأحكام:** وهي الأفعال المعبرة عن الحكم، والقضاء، والفصل، والإقرار، والتعيين، وتصدُر عمن بيده القدرة على إصدار الحكم، مثل: القاضي والرئيس والمدير... إلخ.

**الصنف الثاني: أفعال القَرارات:** وهي الأفعال التي تقوم على إصدار قرارٍ لصالح سلسلة الأفعال أو ضدها، مثل: الدفع، الإدانة، والطلب، والترجي، والتعيين، والنصح، والتحذير.

**الصنف الثالث: أفعال التعهُّد:** وهي الأفعال المتمثِّلة في تعهُّد المتكلِّم بفعلِ شيءٍ معين؛ مثل: الضمان، والتعهُّد، والاشتراط، واليمين... إلخ.

**الصنف الرابع: أفعال السُّلوكيات:** وهي الأفعالُ المعبِّرة عن رد فعل تجاه سلوك الآخرين، أو تجاه حدث ما؛ مثل: الاعتذار، والشكر، والتهنئة، والمواساة، والتأسي، والتصبر.

**الصنف الخامس: أفعال الإيضاح أو العرض:** وهي أفعالٌ تُستعمل لعرضِ الآراء والمفاهيم، وبَسْط الموضوع وتوضيح استعمال كلمات؛ مثل: رأي، وأَوْضَحَ، وبَيَّن، وفسَّر، وأكَّد، وأنكر، وخطَّأ، وأجاب، وافترض، واعترف، ورد، ووظيفة هذه الأفعال ضبط سلوك المتكلمين الاجتماعي، وهي كذلك "الأفعال التي تتعلَّق باتخاذ المواقف مع مراعاة اعتباراتٍ

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

خاصة؛ مثل: الجدَل، والعرض، والاقتراح، والزعم... إلخ"؛ (محمد حسن عبد العزيز: ١٩٩٥، ٩).

هذا، وقد تَعرَّض مبدأ "الأفعال الكلامية" عند (أوستن) لانتقادٍ شديدٍ؛ إذ لم يكن كافيًا ليكون نظريةً وحده كما أراد؛ لذا قام تلميذُه (سيرل) بتطوير الأفعال الكلامية، وجَعَلَها نظريةً وحدها، وسماها: "نظرية الأفعال الكلامية"، أو: "نظرية الأفعال الإنجازية"؛ يقول (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ١٠٣): "إنَّ ما قدمه أوستن لم يكن كافيًا لوضع نظرية متكاملة عند بعض اللغويين الذين نَقَدُوا بعضَ محاور نظريته، بيد أنهم لم يُنكروا أنه فتح الباب لغيره في مجالات تحتاج بحثًا وضبطًا، واستطاع تلميذه "سيرل" أن يُعالِجَ بعض القضايا التي قصَّر عنها (أوستن)، وأحكم الأُسُس المنهجية التي تقوم عليها من خلال بحثيه الفعل الإنجازي والقوة الإنجازية، وقد شَكَّلَا نظريةً نُسبَتْ إليه في الأفعال الكلامية في كتابه "أفعال الكلام" (الصادر ١٩٦٩م)، وعُدَّت المرحلة الثانية من المرحلة التي بدأها (أوستن)".

## ٤ – مبادئ النظريَّة التداوُلية:

اهتمت النظريَّة التداوُلية بدراسة مبدأينِ أساسينِ، تفرَّع عنهما مجموعة من المبادئ الفرعية؛ بحيث تكون بمثابة قوانين بين المتحاورين في المواقف التواصلية ليتحقق التواصل بين المرسل والمستقبل، أما المبدآن الأساسيان فهما: **مبدأ التعاوُن، ومبدأ التأدُّب.**

أ – **مبدأ التعاون:** جاء مبدأ التعاون كرد فعلٍ لحل إشكال السؤال الذي شغل بال (جرايس) في الاستلزام الحواري ومفاده: كيف يقول المتكلمُ شيئًا ويَقصد شيئًا آخر؟!

فكل حلٌّ هذا الإشكالِ في مبدأٍ سَمَّاه: (مبدأ التعاون)، وهو مبدأ يكون بين المتكلم والمخاطب، ويعرف بأنه: مجموع القواعد التي يَخضع لها المتحاوِرون؛ ليحققَ التواصُل بينهم، وليصلوا إلى فائدةٍ مشتركة تتطور بقدر ما يُسهم كل طرف مساهمة فعَّالة في الحوار وبما يراه مناسبًا لمَقام القول، ويُعد أساسَ عملية الخطاب؛ لأنه يربط بين أطراف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

الحوار، فيتحقَّق التفاهُم فيما بينهم بطريقة منطقية؛ (محمود عكاشة: ٢٠١٣، ٩٠)، أو هو: مبدأٌ اجتماعيٌّ يَتحكَّم في العلاقات الاجتماعية للمُتكلِّمين، مِن خلال الاستعمال الحرفي للغة، وأخلاقي لما يَستوجبه مِن مبادئ أدب الحوار بين المتحاورين"؛ (محمد يونس: ٢٠٠٤، ٩٩)، وقد تفرَّع عن مبدأ التعاون المَبادئ الأربعة الآتية (روبرت دي جراند: ١٩٩٨، ٤٩٥):

**المبدأ الأول: مبدأ الكم أو (القَدْر):** وهو مبدأٌ يُعنَى بكمِّ المعلومات الإخبارية التي يحملها الخبرُ وترتبط به، ويُقصد به: جَعْل إسهام المتكلم في الحوار بالقدر المطلوب بدون زيادة أو نقصان، فيقول المتكلِّم ما هو ضروريٌّ بالقَدْر الذي يَضمن تحقيق الغرَض، وينص هذا المبدأ على مقولتينِ: الأولى: اجعلْ مُشاركتك في الحوار تفيد القدرَ المطلوب مِن الإخبار، والثانية: لا تجعلْ مُشاركتك تُفيد أكثر مما هو مَطلوب.

**المبدأ الثاني: مبدأ الكيف:** وهو مبدأ يُعنَى بكيف الخبر وعدم قول غير المُعتَقَد، وعدم قول ما ليس له دليلٌ أو برهنة؛ فالمحاورُ لا يَنجح في حِواره بما يراه كذبًا أو غير إقناعي وبما لا يستطيع البرهنة عليه؛ لأنه يضعف حجته، وينص هذا المبدأ على مقولتين:الأولى: لا تقُلْ ما تَعتقد أنه كاذب، والثانية: لا تقُلْ ما لا تستطيع البرهنة على صِدقِه.

**المبدأ الثالث: مبدأ الطريقة أو الجهة:** وهو مبدأ يُعنى بالوضوح والتحديد، مع تجنُّب الغُمُوض واللبس، مع الإيجاز، وينصُّ هذا المبدأ على ثلاث مَقولات:الأولى: ابتَعِدْ عن اللبس، والثانية: تَحَرَّ الإيجاز، والثالثة: تَحَرَّ الترتيب.

**المبدأ الرابع: مبدأ المناسَبة أو المُلاءَمة:** وهو مبدأ يُعنى بمناسبة الكلام للموضوع وسياق الحال، فيجب أن تكونَ المشاركةُ في موضوع الحوار مناسبةً ومفيدةً، وينص هذا المبدأ على مقولة واحدة: لتكنْ مُشاركتك ملائمةً؛ (عبد الهادي الشهري: ٢٠٠٤، ١٢٠) و(مسعود صحراوي: ٢٠٠٥، ص: ٣٣، ٣٤).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

ب – **مبدأ التأدُّب:** هو مبدأ يَفرِض على المُتحدِّثين أن يحترمَ بعضهم بعضًا في الكلام، مع عدم الاكتفاء بالوقوف على حد الشكل اللغوي، والاكتفاء به للحكم على صحة الجمل، واتخاذه المعيار الوحيد، إذ الاقتصار على صحة المعيار التركيبي وحده لا يفضي إلى تفسير مقبول لبعض التراكيب، وقد تفرع عن هذا المبدأ ثلاثة مبادئ أخرى، تسمى قواعد تهذيب الخطاب، وهي (حاتم عبيد: ٢٠١٤: ١١٤ – ١١٧):

**المبدأ الأول: مبدأ التعفف:** وينص على: لا تفرض نفسك على المرسل إليه؛ أي: لتبق متحفظا ولا تتطفل على شؤون الآخرين.

**المبدأ الثاني: مبدأ التخيير:** وينص على: لتجعل المخاطب يتخذ قرارته بنفسه، ودع خياراته مفتوحة.

**المبدأ الثالث: مبدأ التودد:** وينص على: لتظهر الود للمرسل إليه؛ أي: كن صديقًا له.

**وفي ضوء استعراض نشأة النظريَّة التداوُليَّة، ومفهومها، وأسسها، ومبادئها يُمكن استخلاص الأُسُس التالية لبناء البرنامج القائم على النظريَّة التداوُليَّة، وهي:**

- توجيه الاهتمام إلى أن النظرية التداولية تدرس اللغة المستخدمة؛ ومن ثم يمكن استخدامها في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- توجيه الاهتمام إلى الارتباط بالسياق الخارجي ارتباطا مؤثرا في تحديد المعنى أثناء الكتابة.
- توجيه الاهتمام إلى أهمية النظرية التداولية في التفسيرات غير المباشرة أثناء الكتابة.
- الاعتماد على أسس النظرية التداولية ومبادئها واعتبارها أسسا للبرنامج.

**ثانيا – الكتابة التفسيرية:**

يهدف هذا العرض إلى استخلاص أسس بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهي تلك الأسس

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

المرتبطة بطبيعة الكتابة التفسيرية، ولتحقيق هذا الهدف يعرض البحث في هذا العنصر مفهوم الكتابة التفسيرية، ومهاراته. وبيان ذلك كما يلي:

**١ – مفهوم الكتابة التفسيرية:**

عرف (Bean,et.al., 2004) الكتابة التفسيرية بأنها تلك الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح؛ حيث يقوم الكاتب بشرح، وتوضيح وجهة نظره، وتأملاته حول موضوع ما، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والسبب والنتيجة، والتعدادية.

كما عرفها (Moss,2004) بأنها تلك الكتابة التي تستهدف توفير المعلومات التفصيلية حول الموضوع مدعومة بشرح واف؛ لمعالجة الفكرة المقدمة من خلال تقديم أدلة دامغة، وحجج مقنعة، وبيانات ومعلومات موثقة، وإحصائيات صادقة، وأمثلة معبرة تدعم التفسير وتوجهه، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنيا، والتعدادية، والمقارنة، والمتباينة.

في حين أن (Wilder&Mongillo,2007) عرفها بأنها تلك الكتابة التي يحتاجها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها من خلال تقييم الأدلة، وانتقائها، وشرحها، ثم عرضها بطريقة واضحة، وموجزة، وتشمل الكتابة التعريفية، والوصفية، والترتيبية، والتصنيفية، والمقارنة، والتحليلية، والإقناعية.

بالإضافة إلى أن (Kirsten,2011) عرفها بأنها تلك الكتابة التي يسعى من خلالها الكاتب إلى تقديم المعلومات إلى القارئ حول نظريات، أو تنبؤات، أو حقائق، أو أشخاص، أو تعميمات، وذلك من أجل تفسير فكرة معينة، وتشمل النموذج الإسهابي، والسردي، والتذكيري، والوصفي، والترتيبي، والمقارن، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل.

علاوة على أن (ريحاب مصطفى،٢٠١٦) عرفتها بأنها كتابة غير روائية تستهدف تقديم معلومات تفصيلية حول موضوع ما مدعومة بشرح واف لمعالجة الأفكار المتضمنة فيه؛ مما يستلزم تقديم أدلة وشواهد تؤكد صحة الأفكار المقدمة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

وفي ضوء التعريفات السابقة للكتابة التفسيرية فإنه يمكن التوصل إلى مفهومها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها قدرة تلاميذ الصف الأول الإعدادي على الكتابة السردية، والوصفية، والترتيبية، والمقارنة، والتحليلية؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية، أو مشكلة ما مدعومة بشرح واف لأفكارها وعناصرها؛ مما يستلزم تقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات، ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات، مع تقييمها وعرضها عرضا موجزا.

وفي ضوء استعراض تعريفات الكتابة التفسيرية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي لها فإنه يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء البرنامج:

- تدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على كتابة موضوعات سردية، ووصفية، ومقارنة، وتحليلية، بالإضافة إلى تدريبهم على تقديم معلومات تفصيلية حول قضية ما مع تقديم الأدلة التي تدعمها، وتقييم هذه الأدلة.

**٢– مهارات الكتابة التفسيرية:**

تم استخلاص مهارات الكتابة التفسيرية التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال دراسة الأبحاث والدراسات السابقة مثل: (Barbara,2001؛ Wilder&Mongillo,2007؛ Applebee & Langer,2009؛ David & Kristin,2011 ؛ Gagnon & Ziarko,2012؛ ريحاب مصطفى،٢٠١٦؛ مروان السمان، ٢٠١٨؛ أحمد سيف، ٢٠٢٢؛ منى فخر، ٢٠٢٢) وهي كما يلي:

- يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.
- يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له.
- يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.
- يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.
- يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.
- يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع.
- يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.
- يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.
- يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض.
- يراعي الصحة النحوية، والإملائية أثناء الكتابة.
- يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة التفسيرية فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء البرنامج:

- الاعتماد على موضوعات كتابية، وأنشطة، وتدريبات متنوعة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

**بناء البرنامج، وتطبيقه:**

يهدف هذا الجانب من البحث إلى بناء البرنامج القائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما يهدف أيضا إلى تحديد إجراءات تطبيق هذا البرنامج. ولتحقيق هذين الهدفين يتناول هذا الجانب محورين هما: المحور الأول: بناء البرنامج، والمحور الثاني: تطبيق البرنامج. وفيما يلي عرض ذلك تفصيليا:

**المحور الأول: بناء البرنامج:**

ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

**أولا – تحديد أهداف البرنامج:**

يهدف البرنامج القائم على النظرية التداولية إلى تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تم تحديد مهارات الكتابة التفسيرية فيما يلي:

**قائمة مهارات الكتابة التفسيرية:** يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

هؤلاء التلاميذ، واعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة دراسات منها: (Moss,2004؛ Kirsten,2011؛ ريحاب مصطفى،٢٠١٦؛ مروان السمان، ٢٠١٨؛ منى فخر، ٢٠٢٢) وتم التوصل إلى قائمة مبدئية بهذه المهارات تضم اثنتي عشرة مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية (انظر ملحق ٢ يوضح قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها المبدئية).

ثم وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة، وتم تقسيم هذه الاستبانة إلى أربعة أنهر؛ حيث يمثل النهر الأول مهارات الكتابة التفسيرية، ويمثل النهران الثاني والثالث وعنوانهما (مناسبة، وغير مناسبة) رأي المحكم في مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويمثل النهر الرابع وعنوانه (تعديل الصياغة) رأي المحكم في تعديل صياغة المهارة (انظر ملحق ٣ يوضح استبانة للحكم على مهارات الكتابة التفسيرية).

وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي تعليم اللغة العربية لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها (انظر ملحق ١ يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم)، وقد رأى السادة المحكمون حذف مهارتين لعدم مناسبتهما لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وهما: المهارة الأولى: يراعي الصحة النحوية والإملائية أثناء الكتابة، والمهارة الثانية: يستخدم علامات الترقيم أثناء الكتابة، كما رأى السادة المحكمون تعديل صياغة مهارة واحدة هي: يتناول في كل فقرة شارحة فكرة فرعية واحدة، وتعدل إلى: يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون، وتم الاعتماد على بقية المهارات؛ لأنها حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين. ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم عشر مهارات للكتابة التفسيرية تمثل أهدافا للبرنامج. (انظر ملحق ٤ يوضح قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها النهائية)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**ثانيا – تحديد محتوى البرنامج:**

تضمن محتوى البرنامج وحدتين للكتابة التفسيرية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ الوحدة الأولى: وتتناول الكتابة السردية، وتشمل درسين للكتابة السردية، والوحدة الثانية: وتتناول الكتابة الوصفية، وتشمل درسين للكتابة الوصفية، ويمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال البرنامج القائم على النظرية التداولية، بحيث يهتم كل درس من هذه الدروس الأربعة بتنمية مهارتين أو ثلاث مهارات من مهارات الكتابة التفسيرية. (انظر ملحق (٧) برنامج البحث)

**ثالثا – تدريس البرنامج في ضوء النظرية التداولية:**

**سار تدريس البرنامج في مجموعة من المراحل في ضوء النظرية التداولية:**

**المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل الكتابة، وتشمل الخطوات الآتية:**

١- التهيئة للموضوع الكتابي من خلال (إلقاء سؤال، أو حكاية، أو حدث جارٍ)، ثم التمهيد بـ(قصة، أو بأسئلة مرتبطة ارتباطًا مباشرًا بالنص)، للوُصول إلى موضوع الكتابة.

٢- يطلب المعلم إلى التلاميذ القراءة حول الموضوع الكتابي؛ لأخْذِ فكرةٍ عنه، ولاستدعاء المعلومات المُسْبَقة لديهم المُرتبطة به.

٣- يناقش المعلم تلاميذه في الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الموضوع الكتابي.

**المرحلة الثانية: مرحلة أثناء الكتابة، وتشمل الخطوات الآتية:**

يبدأ المعلم بمقدمة الموضوع، ويطلب من أحد التلاميذ أن يعرض مضمونها، ثم يناقش معهم الآتي:

١- (الشق الأول من مبدأ: الافتراض المسبق، وهو: المعلومات المسبقة المرتبطة بالفكرة)، ناقِشْهم في فكرة الموضوع ومدى معلوماتهم عنها، ثم يطلب منهم كتابة مقدمة الموضوع.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

٢- (الإشاريات الزمانية والمكانية الواردة في النَّصِّ)، يطلب المعلم إلى تلاميذه استخدام بعض الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة في كتابة مقدمة الموضوع ومتنه.

٣- (الشق الثاني مِن مبدأ: الافتراض المُسبق، وهو: المعاني الضمنيَّة (أو متضمنات القول)، يناقش المعلم مع تلاميذه كتابة متن الموضوع من خلال:

أ. الأفكار الفرعية التي تتضمنها الفكرة الرئيسة للموضوع.

ب. تناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.

٤- (دلالات الأفعال الكلامية في القطعة): يطلب المعلم إلى تلاميذه استَخدام الأفعال الإنجازية والأفعال الإخبارية وناقشهم في الفرق بينها وما تحتمله من معانٍ إضافية في الكتابة.

٥- (الاستلزام الحواري)، يناقش المعلم مع تلاميذه كتابة خاتمة الموضوع، ويطلُب منهم تلخيص الفكرة في معانٍ قليلة في الخاتمة.

٦- يطَبِّق المعلم (مبدأ الكيف)، من خلال سؤال الطلاب عن رأيهم في الأدلة والبراهين التي يتناولها الموضوع، ويناقشهم فيها.

٧- يطَبِّق (مبدأ الملاءَمة أو المناسبة)؛ من خلال ربط الموضوع بواقع حياة التلاميذ وكيفية الاستفادة منه، ومدى ملائمته.

٨- يطبق (مبدأي التعاون والتأدُّب) بين التلاميذ؛ وذلك من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتوزيع مقدمة الموضوع ومتنه وخاتمته على التلاميذ.

**المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد الكتابة، وتشمل الخطوات الآتية:**

١- يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص أهم الأفكار التي يدور حولها الموضوع الكتابي.

٢- يطلب المعلم مِن التلاميذ ربط الموضوع الكتابي ككلٍّ بواقع الحياة.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ مراجعة الموضوع الكتابي وتعديله.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**رابعا – تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج:**

**تتحدد الأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس البرنامج فيما يلي :**

- تكليف التلاميذ بكتابة مفردات النص التفسيري، والبحث في المعجم المدرسي عن تغيراتها (المرادف، والمضاد، والمذكر، والمؤنث، والمفرد، والمثنى، والجمع)، ومناقشتهم فيها.
- تكليف التلاميذ بجمع معلومات حول موضوع النص التفسيري من خلال الإنترنت ومناقشتهم فيها.
- تكليف التلاميذ بقراءة قصة في مكتبة المدرسة أو في الإنترنت تتناول موضوع النص التفسيري، وتلخيصها باستخدام مفرداتها ومعلوماتها، وعرضها على الزملاء.
- تنظيم مناقشة بين التلاميذ حول مفردات النص التفسيري، ومعلوماته، وإبداء الرأي فيها.
- تكليف التلاميذ بكتابة تلخيص لمعلومات النص التفسيري باستخدام مفرداته، وعرضه على الزملاء.

**كما تتحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس بهذه الإستراتيجية فيما يلي:**

- جهاز كمبيوتر متصل بشبكة الإنترنت لعرض الموضوع على التلاميذ.
- السبورة الذكية لعرض الموضوع، ومفرداته، وفكره على التلاميذ.
- بعض الأقراص المرنة (CD) لعرض الموضوع، ومفرداته، وفكره على التلاميذ.
- شرائح عروض متقدمة (بوربوينت) لعرض مفردات الموضوع، وفكره على التلاميذ.

**خامسا – تقويم البرنامج:**

تم تقويم البرنامج القائم على النظرية التداولية من خلال اختبار لمهارات الكتابة التفسيرية كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:**

- **الهدف من الاختبار:** يهدف بناء اختبار مهارات الكتابة التفسيرية إلى الحكم على مدى تمكن تلاميذ الصف الأول الإعدادي من مهارات الكتابة التفسيرية، وقياس أدائهم فيها.
- **بناء الاختبار:** يتكون اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من سؤالين مقاليين؛ حيث يتناول السؤال الأول نمط الكتابة السردية، ويتناول السؤال الثاني نمط الكتابة الوصفية، ويتم معالجة جميع مهارات الكتابة التفسيرية في كل نمط منهما، كما خصص لكل سؤال عشرون درجة، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية:

*جدول (١) يوضح مواصفات اختبار مهارات الكتابة التفسيرية*

| م | مهارات الكتابة التفسيرية | عدد المفردات | توزيع المهارات على المفردات |
|---|---|---|---|
| ١ | يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة. | ٢ | الأول والثاني |
| ٢ | يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له. | ٢ | الأول والثاني |
| ٣ | يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية. | ٢ | الأول والثاني |
| ٤ | يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة. | ٢ | الأول والثاني |
| ٥ | يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة. | ٢ | الأول والثاني |
| ٦ | يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة. | ٢ | الأول والثاني |
| ٧ | يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع. | ٢ | الأول والثاني |
| ٨ | يكتب خاتمة مناسبة للموضوع. | ٢ | الأول والثاني |
| ٩ | يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه. | ٢ | الأول والثاني |
| ١٠ | يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض. | ٢ | الأول والثاني |
| | المجموع = عشر مهارات | ٢٠ | ---- |

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- **صياغة تعليمات الاختبار:** تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح الاختبار في أبسط صورة ممكنة؛ ومن ثم تصاغ تعليمات الاختبار صياغة لفظية موجزة وسهلة وواضحة، وقد وجهت للتلاميذ مجموعة من التعليمات عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتتضمن ضرورة أن يراعي التلميذ: قراءة كل موضوع جيداً قبل الكتابة فيه، وقراءة رأس الموضوع جيداً حتى يفهم المطلوب منه، واختيار موضوع واحد – فقط – في كل سؤال، والإجابة عن الأسئلة بحرية تامة.
- **بناء بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية:** تم بناء بطاقة تقدير أداء التلاميذ في الكتابة التفسيرية من خلال تقسيمها إلى أربعة أنهر؛ حيث خصص النهر الأول لمهارات الكتابة التفسيرية، وخصص النهر الثاني لتقدير كفء (درجتان)، وخصص النهر الثالث لتقدير متوسط (درجة واحدة)، وخصص النهر الرابع لتقدير ضعيف (صفر). (انظر ملحق رقم (٦) يوضح بطاقة تقدير درجات التلاميذ في الكتابة التفسيرية).
- **ضبط الاختبار :** تم ضبط اختبار مهارات الكتابة التفسيرية من خلال ما يلي :

**١ – صدق الاختبار :** ويقصد بصدق الاختبار أن يقيس هذا الاختبار ما وضع لقياسه. (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٦١) ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار – السابق عرضه – والوزن النسبي لكل مفردة من مفردات هذا الاختبار، وبالنظر إلى مهارات الكتابة التفسيرية العشر يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها وهي مهارات الكتابة التفسيرية، وللتأكد من صدق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج تعليم اللغة العربية وطرق تدريسها (انظر ملحق رقم (١) يوضح أسماء السادة المحكمين ووظائفهم). وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأي في: مناسبة الاختبار لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، ومناسبة مفردات الاختبار لمهارات الكتابة التفسيرية المشار إليها في جدول المواصفات، والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وقد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

تلقت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم وناقشهم فيها، وأجرى التعديلات التي طلبها السادة المحكمون. (انظر ملحق رقم (٥) اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعد التعديل)، وبذلك يصبح الاختبار متمتعاً بدرجة عالية من الصدق.

٢ – **التجربة الاستطلاعية :** بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف: تحديد الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ الصف الأول الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معامل ثبات الاختبار، وتم تطبيق الاختبار استطلاعياً على عينة عشوائية عددها ثلاثون تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار تلائم تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- **تحديد زمن الاختبار:** حيث يتحدد من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو خمس وأربعون دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول تلميذ أجاب عن الاختبار = ٤٠ دقيقة، وزمن آخر تلميذ= ٥٠ دقيقة.

**حساب معامل ثبات الاختبار:** حيث تم حسابه بطريقة إعادة تطبيق الاختبار على نفس عينة التجربة الاستطلاعية، وبعد مرور فاصل زمني (١٥) يوم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل الارتباط لبيرسون من خلال المعادلة التالية: (علي خطاب، ٢٠٠١، ص١٩٧).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2 \times ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

حيث إن: ن = عدد الطلاب (٣٠) تلميذاً، س = درجات التلاميذ في التطبيق الأول للاختبار، ص = درجات التلاميذ في التطبيق الثاني للاختبار، وبالتعويض في المعادلة اتضح أن معامل ثبات الاختبار = ٨٩.٧ ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

**سادسا – إعداد دليل المعلم المصاحب لتنفيذ البرنامج:**

هدف هذا الدليل إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف الأول الإعدادي للتدريس باستخدام البرنامج الذي يقدمه هذا البحث؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تضمن هذا الدليل ما يلي: (انظر ملحق (٨) دليل المعلم المصاحب لتنفيذ البرنامج)

١ – أهداف البرنامج: وتتضمن مهارات الكتابة التفسيرية.

٢ – محتوى البرنامج: ويتضمن الدروس الخمسة المختارة سابقا، مع بيان عدد الحصص المخصصة لكل درس على حدة.

٣ – تدريس البرنامج من خلال الخطوات والإجراءات القائمة على النظرية التداولية.

٤ – الوسائط والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس البرنامج.

٥ – تخطيط الدروس المختارة لتطبيق البرنامج.

**سابعا – بناء أوراق عمل التلاميذ المصاحبة لتنفيذ البرنامج:**

هدفت أوراق عمل التلاميذ إلى مساعدتهم في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وقد روعي عند إعدادها الأسس التالية: (انظر ملحق (٩) أوراق عمل التلاميذ المصاحبة لتنفيذ البرنامج)

- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- تحديد موضوعات الكتابة التفسيرية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- تحديد الأنشطة التعليمية التي تقوم بها.
- تحديد التدريبات المناسبة.

وطلب فيها من التلاميذ قراءة كل من أهداف، وموضوعات الكتابة في كل درس، والإجابة عن الأنشطة التعليمية والتدريبات الموجودة في كل درس بدقة مع معلمهم.

**المحور الثاني: تطبيق البرنامج:**

يتضمن تطبيق البرنامج ما يلي:

**أولا – التصميم التجريبي المستخدم في البحث:**

استخدم هذا البحث تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية الدروس الخمسة التي تم اختيارها سابقا ودروسهما الخمسة من خلال البرنامج، بهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، أما المجموعة الضابطة فقد درست نفس الدروس الخمسة من خلال طريقة المعلم التقليدية، وقد طبق هذا البحث اختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبل تدريس البرنامج وبعده في حالة المجموعة التجريبية، وكذلك قبل التدريس التقليدي وبعده في حالة المجموعة الضابطة، وذلك بهدف قياس مقدار النمو في مهارات الكتابة التفسيرية (المتغير التابع) التي أحدثه البرنامج القائم على النظرية التداولية (المتغير المستقل).

**ثانياً– اختيار عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث بحيث تضم (٦٠) تلميذا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة الشهيد وليد النمرالإعدادية بإدارة منيا القمح التعليمية، وتم تقسيمها إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية تضم (٣٠) تلميذا، والأخرى ضابطة تضم (٣٠) تلميذا.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**ثالثاً– ضبط متغيرات تجربة البحث:**

تم ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة بهدف تحقيق التكافؤ بينهما من حيث:

أ – العمر الزمني: حيث تراوحت أعمار التلاميذ في المجموعتين – عند بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٠– ٢٠٢١ ما بين اثنتي عشرة سنة، واثنتي عشرة سنة وستة أشهر، وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ بين المجموعتين في العمر الزمني.

ب – المعلم: حيث تم تحقيق التكافؤ بين المعلمين القائمين بالتدريس في المجموعتين التجريبية والضابطة في المؤهل الدراسي؛ حيث إنهما حاصلان على ليسانس الآداب والتربية شعبة تعليم عام، وكذلك في سنوات الخبرة؛ حيث تتراوح سنوات خبرتهما بين سبعة أعوام وعشرة أعوام، كما أن التقارير السنوية لكل منهما (ممتاز).

**رابعا – التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية:**

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية إلى التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة التفسيرية قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وكذلك لتحديد مدى تمكن تلاميذ المجموعتين من مهارات الكتابة التفسيرية؛ أي تحديد نقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين؛ ومن ثم أجري تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة خلال يومي الاثنين١١، الثلاثاء١٢ من شهر أكتوبر عام ٢٠٢١، وبعد تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة عولجت نتائجهما إحصائيا من خلال حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية على المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

جدول (٢) يوضح نتائج التطبيق القبلي للاختبار على مجموعتي البحث

| المهارة | المجموعة | ن | المتوسط م | الانحراف المعياري | التجانس | ت المحسوبة | درجات الحرية | ت الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | ضابطة | ٣٠ | ١.١٣ | ٠.٥٧ | يوجد | ٠.٦٤ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ١.٢٣ | ٠.٦٣ | | | | | |
| الثانية | ضابطة | ٣٠ | ٠.٦٣ | ٠.٦١ | يوجد | ٠.٧٦ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٥ | ٠.٧٣ | | | | | |
| الثالثة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٧٣ | ٠.٦٤ | يوجد | ١.٣١ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٥ | ٠.٧٣ | | | | | |
| الرابعة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٥٧ | ٠.٥٧ | يوجد | ١.٢٩ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٨ | ٠.٨١ | | | | | |
| الخامسة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٥٧ | ٠.٦٣ | يوجد | ١.١ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٧٧ | ٠.٧٧ | | | | | |
| السادسة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٦٣ | ٠.٦١ | يوجد | ١.١١ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٨٧ | ٠.٩٧ | | | | | |
| السابعة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٦٧ | ٠.٧٦ | يوجد | ١.١٥ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٩ | ٠.٨ | | | | | |
| الثامنة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٦ | ٠.٦٢ | يوجد | ١.١١ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٨ | ٠.٧٦ | | | | | |
| التاسعة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٨٣ | ٠.٧٩ | يوجد | ٠.٨٣ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٦٧ | ٠.٧٦ | | | | | |
| العاشرة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٨٧ | ٠.٧٨ | يوجد | ١.٠١ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٠.٦٧ | ٠.٧٦ | | | | | |
| الدرجة الكلية | ضابطة | ٣٠ | ٧.٢٣ | ٣.١٧ | يوجد | ٠.٧٢ | ٥٨ | ٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | تجريبية | ٣٠ | ٧.٧ | ١.٥٨ | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن هناك تكافؤا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث إنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث كانت قيم (ت) المحسوبة في كل مهارة على حدة وفي الدرجة الكلية غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥؛ لأنها أقل من قيمة (ت) الجدولية وهي ( ٢).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**خامسا – تدريس البرنامج القائم على النظرية التداولية:**

استغرق تدريس البرنامج خمسة أسابيع بواقع أربع حصص كل أسبوع، وبلغ عددها عشرين حصة خلال الفترة من يوم الاثنين ٢٠٢١/١٠/١٨، وحتى يوم الاثنين ٢٠٢١/١١/١٥والجدول التالي يوضح الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج:

*جدول (٣) يوضح الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج*

| الوحدات التعليمية | الدروس التعليمية | مهارات الكتابة التفسيرية | عدد الحصص |
|---|---|---|---|
| الوحدة الأولى الكتابة السردية | ١-كتابة موضوع سردي | يكتب الموضوع بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.<br>يكتب مقدمة مناسبة للموضوع، وممهدة له. | خمس حصص |
| | ٢-كتابة موضوع سردي | يكتب مقدمة للموضوع تشتمل على فكرته الرئيسة، وأفكاره الفرعية.<br>يكتب أفكارا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة. | خمس حصص |
| الوحدة الثانية الكتابة الوصفية | ٣-كتابة موضوع وصفي | يكتب متنا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.<br>يتناول كل فكرة فرعية في فقرة شارحة.<br>يستخدم الوصف أو الترتيب الزمني أو السبب والنتيجة حسب الموضوع. | خمس حصص |
| | ٤-كتابة موضوع وصفي | يكتب خاتمة مناسبة للموضوع.<br>يكتب خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره، ونتائجه.<br>يوظف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات بعضها البعض. | خمس حصص |
| وحدتان دراسيتان | أربعة دروس | عشر مهارات للكتابة التفسيرية | عشرون حصة |

**سادسا – التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التفسيرية:**

بعد تدريس البرنامج تمت إعادة تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة خلال يومي الأربعاء ١١/٢٤، الخميس ١١/٢٥ عام ٢٠٢١، وذلك لتحديد مقدار النمو في مهارات الكتابة التفسيرية؛ ومن ثم قياس فاعلية البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**سابعا – المعالجة الإحصائية للنتائج :**

تم تحليل النتائج من خلال حساب قيمة (ت) لمتوسطي مجموعتين مستقلتين متساويتي العدد؛ لمقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تدريس البرنامج؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وكذلك بعد تدريس البرنامج؛ للتأكد من فاعليته في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، بالإضافة إلى حساب مربع إيتا؛ لتحديد حجم تأثير البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وقد استخدم في ذلك حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

**نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياتها، ومقترحاتها :**

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

**أولا – نتائج البحث:**

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

١ – **الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، 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 سابقا.

٢ – **الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما أسس بناء برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء البرنامج من خلال دراسة طبيعة كل من النظرية التداولية، والكتابة التفسيرية، ومهاراتها، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلا أثناء عرض الإطار النظري للبحث.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

**٣ – الإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما مكونات البرنامج القائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم عرض مكونات البرنامج، وهي: أهداف البرنامج، ومحتواه، وتدريسه في ضوء النظرية التداولية، والأنشطة، والوسائط التعليمية، وأدوات تقويمها، وقد تم عرض هذه المكونات تفصيلا أثناء عرض بناء البرنامج.

**٤ – الإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؟** وللإجابة عن هذا السؤال اختبرت صحة الفرضين الآتيين:

**الفرض الأول:** ونصه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات الكتابة التفسيرية، وكذلك تحديد حجم تأثير البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

*جدول (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها*

| مهارات الكتابة التفسيرية | المجموعة | ن | المتوسط م | الانحراف المعياري | ت المحسوبة | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | ضابطة | ٣٠ | ١.٣٣ | ٠.٦١ | ٧.٦٤ | دالة | ٠.٧٤ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٤٣ | ٠.٥ | | | | |
| الثانية | ضابطة | ٣٠ | ٠.٤٣ | ٠.٥٧ | ١٤.٤٢ | دالة | ٠.٨٥ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٤٣ | ٠.٥ | | | | |
| الثالثة | ضابطة | ٣٠ | ١ | ٠.٨٧ | ٧.٨٠ | دالة | ٠.٧٥ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٤٣ | ٠.٥ | | | | |
| الرابعة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٥ | ٠.٧٣ | ١٢.٣٠ | دالة | ٠.٨٢ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٥ | ٠.٥١ | | | | |
| الخامسة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٩٧ | ٠.٨٥ | ٨.٨٧ | دالة | ٠.٧٦ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٥٩ | ٠.٥ | . | | | |
| السادسة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٥٧ | ٠.٧٣ | ١١.٣٨ | دالة | ٠.٨٠ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٤ | ٠.٥ | | | | |
| السابعة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٩ | ٠.٧٦ | ١٠.٢٦ | دالة | ٠.٧٩ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٦ | ٠.٥ | | | | |
| الثامنة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٧٣ | ٠.٧٤ | ١٠.٢٤ | دالة | ٠.٧٩ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٤ | ٠.٥ | | | | |
| التاسعة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٤٧ | ٠.٧٨ | ١٢.٦٧ | دالة | ٠.٨٢ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٦ | ٠.٥ | | | | |
| العاشرة | ضابطة | ٣٠ | ٠.٥٧ | ٠.٨٢ | ١٢.٧٢ | دالة | ٠.٨٢ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢.٧٣ | ٠.٤٥ | | | | |
| الدرجة الكلية | ضابطة | ٣٠ | ٧.٤٧ | ١.٨١ | ٣٩.٩٢ | دالة | ٠.٩٩ | كبير |
| | تجريبية | ٣٠ | ٢٥.٠٣ | ١.٥٩ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج القائم على النظرية التداولية فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وفي تنمية مهارات الكتابة التفسيرية ككل لدى المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية ، وكذلك مهارات الكتابة التفسيرية ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كانت قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهي (٢) كما يتضح أيضا أن البرنامج القائم على النظرية التداولية **ذو حجم تأثير كبير** في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

تنمية مهارات الكتابة التفسيرية ككل، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

**الفرض الثاني:** ونصه: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية (كل مهارة على حدة والمهارات ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لصالح القياس البعدي".**

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى تحقق مهارات الكتابة التفسيرية، وكذلك تحديد حجم تأثير البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

*جدول (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات الكتابة التفسيرية، وحجم تأثيرها*

| مهارات الكتابة التفسيرية | القياس | ن | المتوسط م | متوسط الفرق ( م ف ) | الانحراف المعيارى ( ع ف ) | ت | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأولى | قبلى | ٣٠ | ١.٢٣ | ١.٢ | ٠.٨١ | ٨.١٦ | دالة | ٠.٦٩ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٤٣ | | | | | | |
| الثانية | قبلى | ٣٠ | ٠.٥ | ١.٩٣ | ٠.٨٧ | ١٢.٢ | دالة | ٠.٨١ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٤٣ | | | | | | |
| الثالثة | قبلى | ٣٠ | ٠.٥ | ١.٩٣ | ٠.٦٩ | ١٥.٣١ | دالة | ٠.٨٦ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٤٣ | | | | | | |
| الرابعة | قبلى | ٣٠ | ٠.٨ | ١.٧ | ٠.٨٤ | ١١.١٣ | دالة | ٠.٨٠ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٥ | | | | | | |
| الخامسة | قبلى | ٣٠ | ٠.٧٢ | ١.٨٦ | ٠.٨٨ | ١١.٤٦ | دالة | ٠.٨٠ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٥٩ | | | | | | |
| السادسة | قبلى | ٣٠ | ٠.٨٧ | ١.٥٣ | ١.١٧ | ٧.٢ | دالة | ٠.٦٢ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٤ | | | | | | |
| السابعة | قبلى | ٣٠ | ٠.٩ | ١.٧ | ٠.٨٤ | ١١.١٣ | دالة | ٠.٨٠ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٦ | | | | | | |
| الثامنة | قبلى | ٣٠ | ٠.٨ | ١.٦ | ٠.٧٢ | ١٢.١١ | دالة | ٠.٨١ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٤ | | | | | | |
| التاسعة | قبلى | ٣٠ | ٠.٦٧ | ١.٩٣ | ٠.٩٤ | ١١.٢١ | دالة | ٠.٨٠ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٦ | | | | | | |
| العاشرة | قبلى | ٣٠ | ٠.٦٧ | ٢.٠٧ | ٠.٧٨ | ١٤.٤٢ | دالة | ٠.٨٥ | كبير |
| | بعدى | ٣٠ | ٢.٧٣ | | | | | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | ٣٠ | ٧.٧ | ١٧.٣٣ | ١.٩٩ | ٤٧.٧٤ | دالة | ٠.٨٥ | كبير |
| | بعدي | ٣٠ | ٢٥.٠٣ | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج القائم على النظرية التداولية فاعلية في تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وفي تنمية مهارات الكتابة التفسيرية ككل لدى المجموعة التجريبية؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى نمو كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية، وكذلك مهارات الكتابة التفسيرية ككل لصالح القياس البعدي؛ حيث كانت قيم (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية وهي (٢) كما يتضح أيضا أن البرنامج القائم على النظرية التداولية **ذو حجم تأثير كبير** في تنمية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

مهارات الكتابة التفسيرية ككل، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية على حده، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للبحث.

**ثانيا – مناقشة النتائج وتفسيرها :**

أظهرت النتائج السابق ذكرها أن للبرنامج القائم على النظرية التداولية الذي قدمه هذا البحث فاعلية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ حيث إن البرنامج قد اعتمد في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية على:

- الأسس التي تقوم عليها النظرية التداولية المتمثلة في: الإشاريات، والافتِراض المُسبَق، والاستِلزام الحواري، والأفعال الكلامية.
- مبادئ النظرية التداولية المتمثلة في: مبدأي التعاون والتأدب.
- تطبيق أسس النظرية التداولية ومبادئها في تنمية الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي والمتمثلة في: البداية بفكرة الموضوع، وعرض مضمونها، ثم تحديد: (الشق الأول من مبدأ: الافتراض المسبق، وهو: المعلومات المسبقة المرتبطة بالفكرة)، وتحديد (الإشاريات الزمانية والمكانية الواردة في النَّصِّ) واستخدام بعض الضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وبيان (الشق الثاني مِن مبدأ: الافتراض المُسبق، وهو: المعاني الضمنيَّة (أو متضمنات القول)، وتحديد (دلالات الأفعال الكلامية في النص واستَخْرِجْ الأفعال الإنجازية) وبيان (الاستلزام الحواري)، وتحديد المعنى الإجمالي للنص، وتلخيصه، وتطبيق (مبدأ الكيف)، من خلال تحديد الأدلة والبراهين التي يتناولها النص، وتطبيق (مبدأ الملاءَمة أو المناسبة)؛ من خلال ربط النص بواقع حياة التلميذ وكيفية الاستفادة منه، و تطبيق (مبدأَي التعاون والتأدُّب) بين الدارسين؛ وذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات، ومراعاة الفروق بينهم.
- مجموعة من الأنشطة القائمة على النظرية التداولية، ومبادئها التي يمكن أن تهتم بتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- اعتماد تدريس الموضوعات الكتابية على استخدام إطار عام لتدريب تلاميذ الصف الأول الإعدادي على مراحل التدريس وخطواته وإجراءاته، وهي تلك المراحل والخطوات والإجراءات التي توصل إليها البحث في ضوء النظرية التداولية، مما ساعد على تمكين تلاميذ الصف الأول الإعدادي من استخدام هذه الإجراءات أثناء دراستهم للموضوعات الكتابية.
- اعتماد تدريس البرنامج على المناقشة الفاعلة بين الباحث ومعلم اللغة العربية للصف الأول الإعدادي القائم بالتطبيق، وتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ مما أدى إلى زيادة الثقة بين هؤلاء التلاميذ والباحث والمعلم القائم بالتطبيق، كما أدى لرفع معدلات الأداء ومراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- اعتماد تدريس البرنامج على أسلوبي التقويم البنائي والختامي معاً عقب كل موضوع كتابي؛ مما أدى إلى زيادة تقدم تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مهارات الكتابة التفسيرية.

**ثالثا – توصيات البحث:**

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصي هذا البحث بما يلي:

- إعادة النظر في أهداف تدريس الكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء قائمة الكتابة التفسيرية.
- إعادة النظر في خطوات تدريس الكتابة وإجراءاتهما الحالية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في ضوء البرنامج الذي يقدمه هذا البحث تلك التي تقوم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية للصف الأول الإعدادي لتدريبهم على تدريس الكتابة باستخدام البرنامج القائم على النظرية التداولية بهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

- إعادة النظر في أدوات ووسائل تقويم مهارات الكتابة في ضوء اختبار مهارات الكتابة التفسيرية الذي يقدمه هذا البحث.

**رابعا – بحوث مقترحة:**

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

- إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- برنامج قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- نموذج تدريسي قائم على النظرية التداولية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء نظريات أخرى.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٦) أبريل ٢٠٢٢م

## المراجع

### أولاً – المراجع العربية:


- إبراهيم عطا (٢٠٠٥): **المرجع في تدريس اللغة العربية**. مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- أحلام صولح(٢٠١٣): أفعال الكلام فى نهج البلاغة للإمام على رضى الله عنه: دراسة تداولية. رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة الحاج لخضر. باتنة. الجزائر.
- أحمد سيف (٢٠٢٢): فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة البحث العلمي في التربية، مج (٢٣)، ع (٥).
- أحمد فهد شاهين(٢٠٠٩): النظرية التداولية وأثرها فى الدراسات النحوية المعاصرة. رسالة ماجستير. عمادة البحث العلمى والدراسات العليا. الجامعة الهاشمية. الأردن.
- آمنة لغور(٢٠١١): **الأفعال الكلامية فى سورة الكهف: دراسة تداولية**. رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة منتورى. قسنطية. الجمهورية الجزائرية.
- آن ربوول وجاك موشلار (٢٠٠٣): **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**، ترجمة/ سيف الدين دغفوس، ود/ محمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر.
- باديس لهوميل(٢٠١٣): الملازمات بين المعانى فى مفتاح العلوم للسكاكى: مقاربات تداولية فى ضوء نظرية الاستلزام الحوارى .**مجلة الدراسات اللغوية والأدبية. الجامعة الإسلامية العالمية** .العدد(٢). ٢٨-٥٥.
- باديس لهويمل (٢٠١١): التداولية والبلاغة العربية .**مجلة المخبر** .العدد السابع. الجزائر.
- بودريس درهمان (٢٠٠٥): مدخل إلى النظرية التداولية .**مجلة علوم التربية .المغرب** .ع.٢٨.
- جميلة روقاب (٢٠١٦): نظرية أفعال الكلام بين التراث العربى واللسانيات التداولية .**الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية** .العدد (١٥). ٩-١٣.
- جيلالي دلاش (١٩٩٢): **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، ترجمة/ محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- حاتم عبيد (٢٠١٤): نظرية التأدب في اللسانيات التداولية، **مجلة عالم الفكر، العدد (١)، المجلد (٤٢)، يوليو – سبتمبر.**

- حاتم عبيد (٢٠١٥): البعد الثقافى فى تعليم اللغة العربية لغة ثانية من وجهة نظر لسانية تداولية: نظرية التأدب أنموذجًا .**مجلة اللسانيات العربية** .مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولى لخدمة اللغة العربية. السعودية. العدد(٢).
- حسن شحاتة، ومروان السمان (٢٠١٢): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- حمو الحاج ذهبية (٢٠١١): **إشكالية النص فى اللسانيات التداولية** .جامعة تيزى وزو. الجزائر.
- خالد طالب(٢٠١١): البعد البرغماتى لنظرية تحليل الخطاب: التخاطب فى القصص القرآنى أنموذجًا. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.
- خالد ميلاد (٢٠٠١): الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة: دراسة نحوية تداولية. سلسلة اللسانيات، كلية الآداب، جامعة منوبة، مج (١٥).
- رشدي طعيمة (٢٠٠٠): **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية. إعدادها وتطويرها، وتقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- رشدي طعيمة (٢٠٠٨): **المهارات اللغوية: مستوياتها – تدريسها – صعوباته**، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.
- روبرت دي جراند (١٩٩٨): **النص والخطاب والإجراء**، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.
- ريحاب مصطفى (٢٠١٦): فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة، عدد (١٧٢)، جزء (٢)، ص ص ١٤٩-٢٢١.**
- ريم عبد العظيم (٢٠١٥): تنمية مهارات تحليل الخطاب اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام برنامج قائم على النظرية التداولية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٢١٠ (ج٢).**
- سحالية عبد الحكيم (٢٠٠٩): التداولية؛ النشأة والتطور، **مجلة المخبر، جامعة بسكرة بالجزائر، قسم الأدب العربي، العدد الخامس، مارس.**
- سعد بولنوار(٢٠١٢): الآليات التداولية فى تفسير أضواء البيان للشنقيطى: تحديد المفاهيم النظرية .**مجلة الأثر** .جامعة قاصدى مرباح. ورقلة. الجزائر. العدد(١٣).
- سعيد بحيري (٢٠٠٥): **دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة**، مكتبة الآداب.

- سليمان القن، وخالد عرفان، ومحمد عبد الوهاب (٢٠٢٠): فاعلية وحدة مقترحة قائمة على النظرية التداولية في تنمية مهارات فهم النص الأدبي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر. مجلة التربية، ع (١٨٨)، ج (٥).
- شاهر الحسن (٢٠٠١): **علم الدلالة السميانتيكية والبرجماتية في اللغة العربية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- شيتر رحيمة (٢٠٠٨): التداولية وآفاق التحليل، **جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد (١٥)**.
- صابر الحباشة (٢٠٠٨): **التداولية والحجاج، مداخل ونصوص**، دار صفحات للدراسات والنشر، دمشق.
- صلاح عبد الحق (١٩٩٣): **التحليل اللغوي عند مدرسة أكسفورد**، دار التنوير، بيروت.
- صلاح عبد الحق (٢٠٠٥): **نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس**، الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- صلاح فضل (١٩٩٦): **بلاغة الخطاب وعلم النص**، الشركة المصرية العالمية لونجمان، ط ١.
- عبد الله جاد الكريم (٢٠١٤): **التداولية في الدراسات النحوية**، القاهرة: مكتبة الآداب.
- عبد الهادي بن ظافر الشهري (٢٠٠٤): **إستراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية**، دار الكتاب الجديد، الطبعة الأولى، مارس.
- عبدالحليم عيسى(٢٠٠٨): المرجعية اللغوية فى النظرية التداولية .**دراسات أدبية** .مكز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية. الجزائر. العدد(١ .(مايو. ٩-٢١.
- عبدالرحمن بشلاغم(٢٠١٤): تجليات مفاهيم التداولية فى التراث العبى(تفسير فخر الدين الرازى لسورة" المؤمنون" أنموذجًا" ). رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة أبى بكر بلقايد. تلمسان. الجزائر.
- عدنان جاسم (٢٠١٦): الخطاب القرآنى المتعلق بالنبى عيسى عليه السلام: مقارنة بلاغية فى ضوء النظرية التداولية .**الأستاذ** .العراق. العدد(٢١٨). ٤٣-٧٢.
- علي الصراف (٢٠١٠): **في البراجماتية الأفعال الإنجازية في العربية المعاصرة (دراسة دلالية – معجم سياقي)**، مكتبة الآداب، ط١.
- علي خطاب (٢٠٠١): **القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- علي مدكور (٢٠٠٨): **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي مدكور (٢٠١٢): **النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية**. القاهرة: مكتبة لونجمان.

- فرانسواز أرمينكو (٢٠١١): **المقاربة التداولية**، ترجمة/ سعيد علوش، منشورات مركز الإنماء القومي، الطبعة الثالثة، بيروت لبنان.
- لبوخ بولجمين(٢٠٠٧): تداولية الخطاب: أهمية نظرية الذهن فى تحليل الخطاب .**مجلة الأثر** .جامعة قاصدى مرباح. ورقلة. الجزائر. العدد(١١) .
- لطفي حمدان (٢٠٠٨): تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، **رسالة دكتوراه**، بجامعة الحاج لخضر.
- ليلى كادة (٢٠١٠): المكون التداولي في النظرية اللسانية العربية ظاهرة الاستلزام الخطابي أنموذجًا، **رسالة دكتوراه** بكلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- محمد حسن عبد العزيز (١٩٩٥): كيف ننجز الأشياء بالكلمات(١)؟ (نظرية أوستين في الفعل الكلامي)، **مجلة كلية دار العلوم جامعة القاهرة، العدد ١٨.**
- محمد شوقى(٢٠١٦): إستراتيجية تدريسية قائمة على النظرية التداولية لتنمية مهارات الفهم القرائى لدى دارسى اللغة العربية الأجانب. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- محمد مندور( ٢٠١٢ ):**نظرية الفعل الكلامية بين التراث العبى والمناهج الحديثة دراسة تداولية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات** .العدد(١٦). الجزائر. ٤٧-٥٧.
- محمد يونس (٢٠٠٤): **مدخل إلى اللسانيات التداولية**، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت.
- محمود الشافعى( ٢٠١٢): بناء برنامج تعليمى قائم على اللسانيات التربوية وقياس أثره فى تنمية الطلاقة اللغوية القرائية والكلامية لدى متعلمى اللغة العربية من الناطقين بغيرها. رسالة دكتوراه. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية.
- محمود الناقة (٢٠١٧): **تعليم اللغة العربية لأبنائها؛ المداخل، والطرائق، والفنيات، والإستراتيجيات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود سليمان (٢٠١٥): **علم اللغة الاجتماعي وتطبيقاته في تعليم اللغة العربية**، القاهرة، عالم الكتب.
- محمود عبد الباسط (٢٠١٨): نموذج تدريسى قائم على النظرية التداولية فى تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الاستقبال اللغوى والطلاقة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وجلة كلية التربية في الغلوم التربوية، مج (٤٢)، ع (٣)، ص ص ١٥٩ – ٢٣١
- محمود عكاشة (٢٠١٣): **النظرية البرجماتية اللسانية (التداولية)، دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ**، القاهرة: مكتبة الآداب.

- محمود نحلة (٢٠١١): **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر**، القاهرة: مكتبة الآداب.
- محمد الركيك(٢٠٠٧): أشكال التواصل فى المقاربة التداولية: نظرية كرايس نموذجًا .**الندوة الدولية: اللغة والتواصل** .معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. المغرب.
- مروان السمان (٢٠١٨): برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات التعبير الشفهي والقراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا جامعة القاهرة، المجلد (٢٦)، العدد (١)**
- مسعود صحراوي (٢٠٠٥): **التداوُليَّة عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي**، دار الطليعة، بيروت.
- مقبول إدريس (٢٠٠٤): البُعد التداولي عند سيبويه، **عالم الفكر، العدد (١)، المجلد (٣٣)، يوليو سبتمبر**.
- ملاوي صلاح الدين (٢٠٠٩): نظرية الأفعال الكلامية في البلاغة العربية، **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الرابع، جانفي**.
- منى فخر (٢٠٢٢): فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالبحرين. **مجلة القراءة والمعرفة، ع (٢٤٩)**.
- نبيل صغير(٢٠١٦): مساهمة يورغن هابرماس فى تطوير التداولية: قراءة نقدية فى نظرية الفعل التواصلى .**مجلة الكلية الإسلامية الجامعة** .العراق. **ع(٤١ )** .
- نعمان بوقرة (٢٠٠٦م): نحو نظرية لسانية عربية للأفعال الكلامية قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة اللسانية التراثية، **مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات بالجزائر، العدد (١٧)**.
- ياسر ظريفة(٢٠١٠): الوظائف التداولية فى المسرح مسرحية "صاحب الجلالة" لتوفيق الحكيم نموذجًا. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة منتورى. الجزائر.

**ثانيا – المراجع الأجنبية:**

- Al Jawadi,Kadhim Haidar(2006): The Theory of Relevance Between Pramgmatics and Ethics. **Journal of the Faculty of Arts - University of Baghdad – Iraq.** N(72). 30-45.
- Alhindawi,Fareed Hameed(2012): Pramgmatic Structure And Pramgmatic Strategies of Commercical Advertisements. **Journal of Human Sciences (Faculty of Education Safi al - Din Al - Hali) – Iraq.** N(12). 1-24.

- Anne Reboul et Jacques, Moeschler(1998): **Pragmatique du discours**, De L'interpre'tation de L'enonce a' L'interpre'tation du discours, Armand colin. P.32.
- Applebee, A. & Langer, J. (2009): "What's happening in the Teaching of Writing?" **English Journal**, Vol. (98), No. (5).
- Barbara, M. (2001): **Step- By- Step Strategies for Teaching Expository Writing**. New York: Scholastic Professional Books.
- Bean, et.al. (2004): **Reading Rhetorically.** New York: Pearson/Longman.
- Berger, D., et.al. (2009): "School health education: impacts of a Prevention AIDS Programme in children 9 to 11 years old, contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science", **A Collection of Papers Presented at ESERA 2009 Conference.**
- David, F. & Kristin, C. (2011): "Improving Expository Writing Skills with Explicit and Strategy Instructional Methods in Inclusive Middle School Classrooms International", **Journal of Special Education**, Vol. (26), No. (3).
- ElSamman, M. (2014): A program Based on the Pragmatic Theory To Develop Grammatical Structure Comprehension Skills For Foreign Learners of Arabic, Magazine "education" number 134, Part 4.
- Gagnon, R. & Ziarko, H. (2012): "The Writing of Expository Texts in Early Grades: What Predicative Analysis Teaches Us, **Journal of Articles, Reports and Research**, Vol. (13), No. (2).
- George Yule,)1996 (:**Pragmatics, Oxford Introduction to Language Study**, Oxford University press. P.4.
- Hassan, Khalid Ahmed(2006): The Effect of using Language Laboratory on student fluency: (A case study at African Interational University Omdurman Islamic University. Master Thesis. college of Literature. Omdurman Islamic University.
- Hassan,Jassim,M. Anis,B, Naoum. (2002):Acognitive- Pramgmatic approach to translation. **Literature of Mesopotamia – Iraq.** N(35). 1-22.
- Kaouache,Salah(2015): The Unsaid in Chomsky's Theory of Language and Pramgmatics, **Journal of Human Sciences** – Algeria. N.(43).Jun-Tome B. 7-12.
- Kristin, C. (2011): "Improving Expository Writing Skills with Explicit and Strategy Instructional Methods in Inclusive Middle School Classrooms International", **Journal of Special Education**, Vol. (26), No. (3).
- Moftah, Abdelftah A, (2015): APramgmatic Study of to translation: Exampless of the journalistic Articles in Arabic/ English. **Journal of the**

**Faculty of Arts and Human Sciences in Ismailia – Egypt.** N(14). 171-317.

- Moss, B. (2004): "Teaching Expository Text Structures Through Information Trade Book Retellings". **In Reading Teacher**, Vol. (57), No. (8).
- Wilder, H. & Mongillo, G. (2007): "Improving Expository Writing Skills of Preserves Teachers in an Online Environment", **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Vol. (7), No. (1).
- Wilder, H. & Mongillo, G. (2007): "Improving Expository Writing Skills of Preserves Teachers in an Online Environment", **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, Vol. (7), No. (1).