
برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية
لطلاب المرحلة الثانوية

**A proposed program based on social contextual theory
to develop expository writing skills for secondary school students**

د/ جهاد محمود توفيق أحمد عبدالغفار

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية الدراسات العليا للتربية

جامعة القاهرة

محاضر أكاديمي بالجامعة الدولية المفتوحة بالأمارات العربية المتحدة

gogo.haad22@gmail.com

برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطلاب المرحلة الثانوية

مستخلص البحث:

استهدف البحث تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي باستخدام برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة مهارات الكتابة التفسيرية واختبار مهارات الكتابة التفسيرية، والبرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، متضمنًا: دليل المعلم وكتيب أنشطة الطالبة وذلك باستخدام المنهجين الوصفي والتجريبي. تم تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية على مجموعة بحثية واحدة مكونة من تسعٍ وثلاثين طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2025م) في الفترة من 22/9/2024م وحتى 26/12/2024م). وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية ككل ولكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي، كما أوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة الثانوية عامة وطالبات الصف الأول الثانوي خاصة، مع تقديم بعض المقترحات لبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج المقترح- النظرية السياقية الاجتماعية- مهارات الكتابة التفسيرية- اللغة العربية- الصف الأول الثانوي.

A proposed program based on social contextual theory to develop expository writing skills for secondary school students.

Dr. Gehad Mahmoud Tawfek Ahmed AbdElghafar

Curriculum and Teaching Methods (Arabic Language)

gogo.haad22@gmail.com

Abstract:

The research aimed to develop the Expository writing skills of First year of Secondary School Students using a proposed program based on the Theory Social contextual. To achieve the goal of the research, the researcher prepared a list of Expository writing skills and a test of Expository writing skills, and the proposed program based on the Theory Social contextual, including: the teacher's guide and the student's activity booklet This is done using both descriptive and experimental approaches. The research tools and educational materials were applied to one research group consisting of thirty-nine first-year secondary school students This is during the first semester of the academic year (2024/2025 AD) from 9/22/2024 AD until 12/26/2024 AD. The results of the research showed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the two applications: the pre and post in the test of Expository writing skills as a whole and for each of its skills in favor of the post application. The researcher also recommended the need to pay attention to the development of Expository writing skills among secondary Stage Students in general and First year of Secondary School Students in particular, with some suggestions for future research.

Keywords: A Proposed Program – Social contextual theory - Expository writing skills -Arabic language -First year of Secondary School.

مقدمة البحث⁽¹⁾:

تعد اللغة أساساً مهماً للحياة الاجتماعية، وضرورة من أهم ضرورتها، فهي أساس لوجود التواصل في الحياة، وأساس لتوحيد سبل التعايش فيها، وهي وسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته، وميوله، ورغباته، ومواقفه. فاللغة نظام صوتي، رمزي، صرفي، نحوي، دلالي، تستخدمه الجماعة في التفكير والتعبير والتواصل؛ لذا فاللغة ليست "أداة" ولا "وسيلة" ولا "وعاء"، إنها الرحم الذي يصنع الفكر، إنها منهج للتفكير، والتعبير، والتواصل (علي مذكور، 2012، ص12-13، علي مذكور، 2008، ص23، أحمد عبدالحليم، 2003، ص36).

وتؤدي اللغة العربية دوراً مهماً في حياة طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث إنها أدواتهم للتعبير عن حاجاتهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وأحاسيسهم، كما أنها أدواتهم للتحصيل الدراسي في المواد المقدمة لهم، وبها يتفاعلون في الموقف التعليمي استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، وكذلك فإنها وسيلتهم للتسلية والاستمتاع، بالإضافة إلى أنها أدواتهم للتفكير، علاوةً على أنها وسيلتهم للتواصل الاجتماعي، والانتماء إلى مجتمعهم وثقافته وتراثه.

تحتل الكتابة مكانةً متميزة بين مهارات اللغة الأربع؛ فهي المحصلة النهائية لتعليم اللغة وتعلمها، وبها ترتبط كل مهارات اللغة العربية الأخرى، ولا أدل على أهمية الكتابة من ورودها في القرآن الكريم؛ حيث سُميت إحدى سور القرآن بسورة "القلم"، وأقسم الله - جلّت قدرته - بأداة الكتابة، وهو القلم في قوله تعالى: ﴿بِالنَّوْلِ وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ (القلم:1).

فالكتابة ليست نشاطاً آلياً يهدف نسخ الطالب للحروف ليتعلمها، فنسخ الحروف ما هو إلا مظهر من مظاهر الكتابة، كما أنها ليست رموزاً مجردة فحسب، بل هي أيضاً رموز تكون الكلمات أو الجمل ذات معنى وظيفي، وعلى هذا الأساس فلا يمكن الحكم على أن الطالب تعلم الكتابة، إلا عندما يكتب تلقائياً كلمات أو جملاً، ويعبر بها عن نفسه، وأنشطته، وحاجاته المختلفة (سعد علي زابر، سماء تركي داخل، 2016، ص84).

وتتمية قدرة الطالب على كتابة النصوص الكتابية باختلاف أنواعها ليست بالعملية السهلة، فماذا لو أن الطالب لم يتمكن من قواعد الكتابة؟ وعليه فما قيمة أن ينتج نصاً فارغاً من الفكر أو غير مناسب للقارئ أو غير متسق مع هدف الكتابة (The Writing Study Group of the NCTE Executive Committee, 2004, pp1-8).

⁽¹⁾ تم الاعتماد على توثيق الـ APA التابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس، الإصدار السادس.

ولأهمية الكتابة فقد صنفنا لأقسام متعددة؛ ففي ضوء الأداء والصياغة الكتابية صنفنا إلى نوعين، هما: الكتابة الوظيفية، والكتابة الإبداعية، فإذا كان الغرض من الكتابة تواصل الناس ببعضهم؛ لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم، فهذا ما يسمى بالكتابة الوظيفية، مثل: كتابة الرسائل، والمقالات العلمية، والبرقيات، والتلخيص...، حيث إن الكتابة الوظيفية هي لون من ألوان الكتابة يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياتية، مثل: كتابة اللافقات، وملء الاستمارات، وتوجيه التعليمات والإرشادات، وكتابة محاضر الجلسات، والرسائل، والبرقيات، وبطاقات الدعوة، وكتابة التقارير، والمذكرات، وغيرها من الأمور التي تعالج مواقف حياتية للطالبة (سعد علي، ورائد رسم، 2016، ص227)، (أحمد صبرة وأبو المعاطي الرمادي، 2013، ص7)، (عبد السلام الجعافرة، 2008، ص101)، أما إذا كان الغرض التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية شائقة ومثيرة، فهذه هي الكتابة الإبداعية، مثل: كتابة القصة، وكتابة المقالات الأدبية، ونظم الشعر... (صابر عبدالمنعم وآخرون، 2020، ص45-48)، (فتحي علي يونس، 2019، ص94-95)، (سعد علي، إيمان إسماعيل، 2014، ص502-503) (علي مذكور، 2008، ص109)، (فتحي علي، 2000، ص91-429).

بينما صنفنا الكتابة حسب الغرض منها إلى ثلاثة أنواع، وهي (ماهر شعبان، 2014، ص4):

1- **الكتابة السردية:** هي نصوص تكتب للتسلية، وتشمل: القصص، والطرائف، والسير الذاتية، أو هي ذكر أحداث سواء وهمية أو حقيقية، فهي نصوص يغلب عليها طابع السرد، ووصف الأشخاص، والأماكن والأشياء، ويبرز هذا النوع في التحقيقات الصحفية، والروايات، وكتابة التاريخ، والأساطير، والقصص والحكايات، وتمثل العقدة والحل محور النص السردية (أندريه جاك ديشين، 1991، ص17)، (حميد لحداني، 2001، ص528-538).

2- **الكتابة الإقناعية:** هي نصوص تكتب؛ لإقناع القارئ بوجهة نظر أو فكرة أو توجه أو رأي، والتأثير في مشاعر الآخرين، والترويج لفكرة أو قضية، واقتراح الموضوعات أو المشروعات ورد الحجج، ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين، واستخدام الأسلوب الأخلاقي؛ فهو يلجأ فيها إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق - وربما إلى الدين - لإقناع القارئ بأرائه، وتعد الكتابة الإقناعية فرعاً من الكتابة الوظيفية (حسن شحاتة، 2012، ص21)، (حسن شحاتة، 2010، ص162-163)، (ولاء محمد أبو سريع عبدالجواد، 2015، ص65-79)، (رشدي طيعة، محمود الناقة، 2006، ص65-66).

3-الكتابة التفسيرية (التوضيحية): هي نصوص تكتب لإبلاغ المعلومة، وتوضيح الفكرة أو الرأي أو التلخيص والمراجعة، ووصف حدث، أو شخص، أو ظاهرة، والدفاع عن قضية، وإثارة فكرة، والنقاش حولها. وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ومنها: دراسة (ألمازة خطايبة، 2016، ص1-201)، ودراسة (ريحاب مصطفى، 2016، ص149-221)، ودراسة (مروان السمان، 2017، ص 25-70)، ودراسة (ألمازة خطايبة، 2019، ص125-141)، ودراسة (محمد المرسي وآخرون، 2019، ص 70-99).

ومن النظريات التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية النظرية السياقية الاجتماعية؛ ظهرت النظرية السياقية الاجتماعية على يد (فيرث) (Firth) في بريطانيا في منتصف القرن الماضي، وهو صاحب المدرسة اللغوية الاجتماعية، التي اهتمت بإبراز دور المعنى في معالجة الظروف اللغوية المختلفة، وأثبتت أن المعنى وظيفة السياق، ولعل أهم عوامل نشأتها تلك الانتقادات التي وجهت إلى نظريات علم اللغة الحديث؛ لإغفالها الوظيفة الاجتماعية للغة، تلك التي أكدت النظرية السياقية، كما رأت هذه النظرية أن اللغة تدرس في ضوء الظروف الاجتماعية المحيطة بها، وركزت أيضًا على إبراز العلاقة بين البنية اللغوية الملفوظ بها والسياق غير اللغوي الذي توجد فيه، بالإضافة إلى أنها اهتمت بسياق الموقف الذي يؤكد أن المعنى الدقيق لأي كلمة يتضح من خلال وضعها في سياقات موقفية مختلفة (محمد عبد اللطيف، 2000، ص98)، (محمد عبد الدايم، وعرفات المناع، 2015، ص 1-2).

ويرى أصحاب النظرية السياقية الاجتماعية أن الطريق إلى المعنى ليس رؤية المُشار إليه، أو وصفه، أو تعريفه، وإنما من خلال: السياق اللغوي الذي وردت فيه، والموقف الحالي الذي استعملت فيه؛ وعليه فدراسة المعنى تتطلب تحليلًا للسياقات اللغوية وغير اللغوية؛ فالسياق، هو: البيئة اللغوية أو غير اللغوية التي تُحيط بالخطاب وتكشف معناه، أي أن تلك النظرية السياقية الاجتماعية تهتم بتحديد معاني كلمات النص المقروء أو المكتوب، وتفسير دلالتها، والتمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في سياقات اجتماعية مختلفة، وتهتم أيضًا بالمرجع الذي هو: مقابل المعنى، يتم بتحديد العلاقة بين اللغة وعالم الخبرة غير اللغوية، أما المعنى: فيتعامل مع العلاقات اللغوية، ويهتم بتحديد بيئة الكلام المراد دراسته، وصيغة الكلام أيضًا؛ لئلا تختلط لغة أو لهجة بأخرى، وهذا ما يسمى بالسياق الثقافي، فهناك لغة المثقفين، ولغة العوام، ولغة الشعر، ولغة النثر، أي أن أصحاب تلك النظرية يحددون المعاني من خلال: رصد الملامح الدلالية للكلمة باستقراء استعمالاتها (عدنان عبد الخفاجي، مروان السمان، 2021، ص89-108)، (علي العبيدي، 2014، ص 179-180) (علي قورة،

وجيه أبو لبن، 2013، ص39)، (محمد محمد، 2007، ص 46)، (محمد علي، 2007، ص117-118)، (استيفن أولمان (د.ت)، ص61).

وتحظى النظرية السياقية الاجتماعية بمكانة مهمة في تنمية مهارات اللغة لدى الطلاب؛ حيث إنها تساعدهم في تحديد معاني كلمات النص المقروء وتفسير دلالاتها، وفي التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة في سياقات مختلفة، وفي التفريق بين معاني المشترك اللفظي، وفي تذوق النص المقروء من خلال إبراز صوره الخيالية وكلماته الموحية وعاطفته وثقافته كاتبه، علاوة على أنها تسهم في تنمية الثروة اللغوية لدى هؤلاء الطلاب من خلال تعلم الكلمات الجديدة في سياقاتها المختلفة (كريم الدين، 2001، ص249)، Dash, 2008، (p.19)x، وقد أكدت دراسات وأبحاث عديدة أهمية النظرية السياقية الاجتماعية، ومنها: (Broniak, 2000، ريماء الجرف، 2001، عبد اللطيف أبو بكر، 2002، حسام الجمل، 2005، 2005، Grames, 2005، Swerling, 2006؛ Dash, 2008، هاني فراج، 2010، سميرة محامدية، 2013، محمد بصل وفاطمة بلة، 2014، محمد بكري، 2016، جهاد البلحي، 2017، إيمان عباس، 2018، عبد الرازق مختار وإسلام فراج، 2021، محمد عباس، 2021، عبد الحميد محمد، 2022، مایسة جاد الرب، 2022، مروة عبد المنعم، 2023، نوال المسند، 2023).

وقد تم التأكد من مشكلة البحث، من خلال عدة مصادر، ومنها:

1- نتائج الدراسات السابقة: حيث أثبتت نتائج الدراسات السابقة وجود ضعف في مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومن هذه الدراسات:

- دراسة كل من (DeLa.Paz,S&graham.S,2002.p687-698، وكاجانو(2004)Cagaono،

وسادلر (2004.p4-11)Saddler: أشارت إلى أن من أسباب ضعف مهارات الكتابة لدى الطلاب،

هي: إلزام الطلاب بالكتابة في موضوع واحد يحدده المعلم ويفرضه عليهم، ولا يترك لهم الحرية في اختيار الموضوع الذي يميلون إليه، والبعد عن القراءة الحرة.

- دراسة محمد حسن المرسي (2006، ص13): أشارت إلى أن كتابات الطلاب هامشية وشكلية القالب

والإطار، وسطحية المعالجات، ومتباعدة في الفكر، فضلاً عن قلة المواءمة بين اللفظ والمعنى المراد كتابته، وتأتي الجمل مفككة وقصيرة أحياناً، بالإضافة إلى تكرارهم للألفاظ وافتقارهم للجدة، وأغلب الكتابات معلوماتية ذات طبيعة تلخيصية أو تحليلية، ونسب بسيطة موجهة للكتابات الشخصية والتحليلية، ومصدر المعلومات في الكتابة يعتمد على الكتب الصفية أو آراء المعلمين، وقليل ما استقوه من خبراتهم الشخصية.

- دراسة ماهر شعبان عبدالباري(2008): أوصت بضرورة بناء مناهج لتعليم مهارات الكتابة بداية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، مع مراعاة الاستمرار والتتابع في توزيع هذه المهارات على الصفوف الدراسية المختلفة.
- دراسة محمود جلال الدين سليمان (2009): أشارت إلى ضعف مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ويأتي في مقدمة أسبابه المعالجات التدريسية التي تهمل التدريب المهاري.
- دراسة عبدالمحسن بن سالم العقيلي(2009، ص12-168): أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتصنيف مهارات الكتابة بأنواعها المختلفة وإستراتيجياتها ومجالاتها في المرحلة الثانوية.
- دراسة سلوى بصل (2015، ص73-166): هدفت تنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام واضعي مناهج اللغة العربية ومطورها بإعداد مقررات لتعليم الكتابة في ضوء المستويات المعيارية للكتابة وإثرائها بالأنشطة المتنوعة.
- دراسة أحمد صلاح عبدالحميد(2016، ص246): أوصت بإعادة النظر في أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية، وضرورة تنمية مهارات الكتابة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة ربحاب مصطفى (2016، ص149-221)، ودراسة مروان السمان (2017، ص25-70): حيث هدفت الدراستان تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية خاصة وبقيّة المراحل التعليمية عامة؛ حيث إن الطلاب لا يستطيعون صياغة الفكرة الرئيسة وربطها بالفكر الفرعية، ولا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، وأنهم لا يتبعون نظام الفقرات في الكتابة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة جديدة، وكل فقرة تحتوي على مقدمة، ومتن، وخاتمة، ولا يستطيعون توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة وبين الفقرات بعضها البعض، علاوة على أنهم لا يراعون الصحة اللغوية أثناء الكتابة.
- دراسة محمد حسن المرسي وآخرين (2019، ص72-73): أشارت الدراسة إلى أن منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لا يهتم بتنوع النصوص؛ حيث يغلب النمط السردى على بقية الأنواع الأخرى، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتدريس البنى التركيبية للنصوص الكتابية المختلفة.
- ومن خلال هذا العرض للدراسات السابقة؛ لم تجد الباحثة دراسة واحدة وظفت-في ضوء اطلاعها- النظرية السياقية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

2- الدراسة الاستكشافية:

قامت الباحثة بدراسة استكشافية من خلال إعداد اختبار في مهارات الكتابة التفسيرية وقد تم التطبيق بمدرسة جواهر بنت محمد القاسمي الثانوية بنات التابعة لإدارة بولاق الدكرور التعليمية بمحافظة الجيزة وذلك يوم الأحد الموافق 22 / 9 / 2024؛ بهدف معرفة المتوافر من مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال اختيار مجموعة عشوائية عددها 22 طالبة، وجاءت نتائج الاختبار لتؤكد وجود ضعف في مهارات الكتابة التفسيرية لدى الطالبات فيما يلي:

- استخدام البراهين والأدلة والشواهد والحقائق التي تؤكد فكرتها في النص التفسيري؛ حيث كانت نسبة المهارات (10) وهي نسبة ضعيفة.
- تقديم وسائل تعبيرية مفسرة لما تريد التعبير عنه؛ حيث كانت نسبة المهارات (40%) وهي نسبة ضعيفة.
- تعرف بنية النص التفسيري؛ حيث كانت نسبة المهارات (30%) وهي نسبة ضعيفة.
- تحديد الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية في النص المكتوب؛ حيث كانت نسبة المهارات (20%) وهي نسبة ضعيفة.

3- الخبرة الشخصية للباحثة:

حيث تعمل الباحثة منذ تسع سنوات في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية، وقد لاحظت وجود ضعف في مهارات الكتابة التفسيرية لدى الطالبات وبخاصة طالبات الصف الأول الثانوي؛ وذلك نتيجة عدم قدرتهن على التعبير عما في نفوسهن من حاجات ومشاعر، وضعف القدرة على استخدام الأدلة والبراهين والحقائق لتأكيد أفكارهن، وعدم تدريبهن على فهم وكتابة أنواع وأنماط مختلفة من النصوص التفسيرية.

مشكلة البحث وأسئلته:

مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في: ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي مع مراعاة المعنى والسياق بأنواعه المختلفة: اللغوية وغير اللغوية في كل نص لغوي تفسيري يكتب.

ولعلاج هذه المشكلة تم الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- 1- ما مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي؟
- 2- ما البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية وما خطواته؟
- 3- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

استهدف البحث تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، من خلال الإجراءات البحثية الآتية:

- 1- تحديد مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي.
- 2- تحديد المتوافر من مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 3- إعداد برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي.
- 4- بيان فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها كلاً من:

- 1- طالبات الصف الأول الثانوي: حيث يساعد في الكشف عن مستوى الطالبات في مهارات الكتابة التفسيرية، وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لديهن؛ لأجل استمرارية تعلمهن مدى الحياة، ومواكبة التطورات الهائلة في مجالات العلم والتكنولوجيا والمعرفة، وحل المشكلات التي تقابلهن من خلال أدلة وبرهين وشواهد وحقائق تؤكد آراءهن.
- 2- معلمي اللغة العربية وموجهيها بالمرحلة الثانوية: وذلك من خلال اطلاعهم على قائمة مهارات الكتابة التفسيرية واختبار الكتابة التفسيرية والبرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية والذي قد يفيد في إثراء الموقف التعليمي، وزيادة التفاعل بين عناصره، وقد يساعدهم في تنمية مهارات الكتابة

التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي، والموجهين في توجيه المعلمين نحو الاهتمام بمهارات الكتابة التفسيرية، ومراعاتها أثناء تدريس موضوعات "التعبير".

3- **مخططي مناهج اللغة العربية:** وذلك من خلال إعداد البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، مشتمل على: (دليل المعلم وكتيب أنشطة الطالبة)، والذي يمكن أن يسهم في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، مما قد يفيدهم عند إعداد المواد التعليمية المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية عامة وطالبات الصف الأول الثانوي خاصة.

4- **الباحثين:** حيث يفتح المجال أمام دراسات أخرى مستقبلية في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية وغيرها من الأنماط الأخرى؛ لتواكب مجالات الحياة المتعددة المتغيرة المتجددة باستمرار.

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة هذا البحث فإن البحث قد استخدم المنهجين:

1- **المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات، ووصف الظاهرة وتحديد مشكلتها، وتحليل بياناتها؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي من خلال:** برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية وذلك من خلال الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث والمتمثلة في: (النظرية السياقية الاجتماعية، ومهارات الكتابة التفسيرية).

2- **المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي ذو المجموعة البحثية الواحدة):** وذلك عند تطبيق البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، وبيان فاعليته في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

- 1- استبانة مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- 2- اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي.
- 3- البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية؛ **مشتمل على:**
 - أ- دليل المعلم لاستخدام البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي
 - ب- كتيب أنشطة الطالبة؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

- 1- **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية، والتي تم التوصل إليها بعد تحكيمها من قبل المحكمين والخبراء المتخصصين في المجال.
- 2- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أدوات البحث ومواده التعليمية والدراسة الاستكشافية بمدرسة جواهر بنت محمد القاسمي الثانوية بنات التابعة لإدارة بولاق الدكرور التعليمية بمحافظة الجيزة؛ وذلك لتوافر عدد كبير من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدرسة.
- 3- **الحدود البشرية:** مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة جواهر بنت محمد القاسمي الثانوية بنات التابعة لإدارة بولاق الدكرور التعليمية بمحافظة الجيزة، وقد بلغ عددهن تسعًا وثلاثين طالبةً، وكان الدافع وراء اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي؛ هو أفضلية الوقوف على هذه المشكلة في بداية المرحلة الثانوية؛ لأن الضعف في مهارات الكتابة عامة والتفسيرية خاصة سيؤدي إلى ضعف التحصيل في المواد كافة وفي بقية المراحل التعليمية اللاحقة.
- 4- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البرنامج المقترح خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2025م) في الفترة من 22 / 9 / 2024م وحتى 26 / 12 / 2024م).

مصطلحات البحث:

- 1- **البرنامج المقترح هو:** المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق لعمليتي: التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويُلخص الإجراءات والموضوعات التي سوف تنظم خلال مدة معينة، وقد تكون شهرًا أو ستة أشهر أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبةً ترتيبًا يتماشى مع نموهم، وحاجاتهم، ومطالبهم الخاصة (أحمد اللقاني، وعلي الجمل، 2003، ص310).
- أو هو: خطة تتضمن مراحل العمل الواجب القيام بها؛ لتحقيق الأهداف المقصودة، كما توفر الأسس الملموسة؛ لإنجاز الأعمال، وتحدد نواحي النشاط الواجب القيام بها خلال مدة معينة (حسن شحاتة، وزينب النجار، 2003، ص74).

أو هو تلك الترتيبات التي يتم بمقتضاها تحرير المنهج للطلاب العاديين، بطريقة مخططة، وهادفة، وذلك بإدخال خبرات تعليمية إضافية؛ لجعله أكثر اتساعاً وتنوعاً وعمقاً (عبدالمطلب أمين القريطي، 2001، ص 187).

2- النظرية السياقية الاجتماعية: عرفها (عبد الفتاح البركاوي، ٢٠١٠، ص 26) بأنها: هي تلك النظرية التي تقوم على السياق اللغوي الذي يوضح دلالة الكلمات، وتتأغمها في الجمل، ودلالة الجمل، وتتأغمها في النص، ودلالة النص ككل، كذلك دراسة السياق غير اللغوي، الذي يوضح الظروف الخارجية (الموقفية، والعاطفية، والثقافية) التي يمكن في ضوئها فهم النص.

وعرفها (تمام حسان، 2007، ص 237) بأنها: توالي العناصر التي يتحقق بها السياق الكلامي، ويسمى بسياق النص، وتوالي الأحداث التي هي عناصر الموقف الذي حدث فيه الكلام ويسمى بسياق الموقف.

ويعرف البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في هذا البحث إجرائياً، بأنه: عبارة عن منظومة متكاملة من الخبرات التعليمية يتم تنظيمها وفقاً لتنمية المهارات المبتغاة من الكتابة التفسيرية، يتم من خلالها تزويد طالبات الصف الأول الثانوي بمجموعة من النصوص اللغوية المكتوبة: (موضوعات قراءة حرة، نصوص قرآنية، أحاديث نبوية شريفة، مقالات، قصص..) بهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لديهن، وفهم المعنى ومعرفة مقامات المعاني وسياقاتها المختلفة، وكذلك الأساليب التي تشتمل عليها بنية أنماط النصوص التفسيرية المكتوبة، وذلك بتحديد الأسس المعرفية والنفسية واللغوية والاجتماعية والتي في ضوئها يتم تحديد الأهداف المناسبة، والمحتوى المناسب، والإستراتيجيات والوسائل والأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية المختلفة وكذلك أساليب ووسائل التقويم.

3- الكتابة:

هي: وسيلة من وسائل التواصل التي بواسطتها يمكن للطالب أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره، وأن يبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع (حسن شحاتة، 2008، ص 315).

أو هي: عملية عقلية معقدة، وفي ذاتها كفاءة، والقدرة على تصور الأفكار وتصوير ما في الحروف، والكلمات، والتراكيب الصحيحة نحواً، والأساليب المتنوعة المدى والعمق، والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح؛ ومعالجتها في تتابع وتدقيق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط وتعميق التفكير (حسني عبدالباري عصر، 2005، ص 218).

وتعرف إجرائيًا في هذا البحث، بأنها: الأداء اللغوي التحريري الإبداعي الذي تبرز فيه طالبة الصف الأول الثانوي ما في نفسها من أفكار، ومشاعر، وقيم، وتظهر شخصيتها وميولها، وتتضح اتجاهاتها؛ لتحقيق التواصل اللغوي بالآخرين؛ من خلال كتابات تفسيرية؛ بهدف تنميتها لدى الطالبة في شكل نصوص لغوية مكتوبة وتراكيب صحيحة نحويًا، وفي أساليب بلاغية متنوعة، كأن تكتب نصًا تفسيريًا مراعية بنيته الأساسية: (المقدمة، وشرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، والخاتمة)، مع مراعاة السياق بأنواعه المختلفة: اللغوية وغير اللغوية في كل نص لغوي تفسيري يُكتب.

خطوات البحث:

ولإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول

الثانوي؟ قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- 1- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية العربية والأجنبية المتعلقة بمهارات الكتابة التفسيرية.
- 2- إعداد استبانة بمهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي.
- 3- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها، ثم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.
- 4- وضع قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها للطالبات في صورتها النهائية.
- 5- إعداد اختبار مهارات الكتابة التفسيرية في ضوء القائمة النهائية لمهارات الكتابة التفسيرية، وتضمن

إعداد الاختبار ما يلي:

- تحديد نوع الاختبار، وزمنه، وجدول مواصفاته.
- صياغة مفردات الاختبار، ومراجعتها وتحديدها.
- عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتحقق من صدقه، ثم إجراء تعديل الاختبار في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.
- وضع اختبار مهارات الكتابة التفسيرية في صورته النهائية.
- تطبيق الاختبار استطلاعًا على مجموعة غير المجموعة البحثية؛ للتحقق من سهولته وصعوبته وثباته.
- تطبيق الاختبار قبليًا؛ لتحديد المتوافر من مهارات الكتابة التفسيرية.

وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وما خطواته؟ قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- 1- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، والأدبيات المتعلقة بالنظرية السياقية الاجتماعية.
- 2- تحديد أسس البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، وتشمل الأسس: الاجتماعية- النفسية- المعرفية- اللغوية- التربوية.
- 3- تحديد الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 4- تحديد المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والإستراتيجيات والتقنيات التربوية وأساليب التقويم المناسبة في ضوء البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- 5- إعداد البرنامج المقترح متضمنًا (الأهداف- المحتوى- طرائق وأساليب التدريس- التقويم) ومواده التعليمية:

أ- دليل المعلم في ضوء البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

ب- كتيب أنشطة الطالبة.

وللإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- 1- اختيار مجموعة بحثية واحدة من طالبات الصف الأول الثانوي.
- 2- رصد نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية.
- 3- التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 4- تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية تطبيقًا بعديًا على المجموعة البحثية؛ لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- 5- رصد وتحليل نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية ومعالجتها إحصائيًا وتفسيرها.
- 6- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها.

فروض البحث:

- 1- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى $0.05 \geq$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لصالح التطبيق البعدي.
- 2- يحقق البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

الإطار النظري للبحث: النظرية السياقية الاجتماعية وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية

أولاً- النظرية السياقية الاجتماعية:

1 - مفهوم النظرية السياقية الاجتماعية:

عرفت النظرية السياقية الاجتماعية عدة تعريفات لعل منها ما يلي:
هي تلك النظرية التي تهتم بدراسة قرائن السياق، وإشاراته، وتلميحاته المتضمنة في النص، تلك التي تسهم في فهم معاني الكلمات الغامضة فيه (Dash, 2008, p.18).
أو هي تلك النظرية التي تهتم بدراسة كلمات النص، وما يسبقها، وما يلحق بها من كلام يبين معانيها (محمد جبل، 2005، ص220).
أو هي تلك النظرية التي تقوم على دراسة السياق اللغوي الذي يوضح دلالة الكلمات وتتابعها في الجمل، ودلالة الجمل وتتابعها في النص، ودلالة النص ككل، وكذلك دراسة السياق غير اللغوي الذي يوضح الظروف الخارجية (الموقفية، والعاطفية، والثقافية) التي يمكن في ضوءها فهم النص (عبد الفتاح البركاوي، 2010، ص26).

وفي ضوء هذه التعريفات يمكن التوصل إلى مفهوم النظرية السياقية الاجتماعية في ضوء إجراءات هذا البحث، بأنها: مجموعة من المبادئ والافتراضات التي تستند إلى طبيعة السياق، وأنواعه، وعناصره، وقرائنه، وإلماعاته، تلك التي تؤلف في النهاية مجموعة من التوجهات التي يمكن الاستناد إليها في إعداد البرنامج المقترح بهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

2 - مبادئ النظرية السياقية، وأسسها:

لقد أولى العلماء العرب- على اختلاف توجهاتهم- أهمية بالغة لدور السياق في توجيه المعنى، كما شغل حيزًا واسعًا في درس اللغوي، وبخاصة لدى الباحثين والمهتمين بدوره في كثير من الحقول اللغوية، حتى

أصبح نظرية متكاملة الأبعاد، فقد اهتم به علماء العربية بداية من "سيبويه"، "المبرد"، "وابن جني"، "والجاحظ"، "والجرجاني"، فلم يكن الاهتمام به ودوره في توضيح المعنى من اهتمامات المدارس الحديثة وحدها كمدرسة "فيرث"، وهذا يؤكد أن ظاهرة السياق ظاهرة عربية أصيلة.

وللسياق دور جوهري في تحديد السمات اللغوية، ويُقصد بالسياق هنا السياق اللغوي الذي حدد له "انكفست" مقاييس ثلاثة، هي: **الحقل (Field)** الذي يربط الخطاب بموضوعه، و**حالة الخطاب (Mode)**، و**فحوى الخطاب (Tenor)** (سعيد بحيري، 2005، ص 65).

لذلك تستند النظرية السياقية الاجتماعية إلى مجموعة من المبادئ، والأسس النظرية التي تم استخلاصها من دراسة الأدبيات والدراسات السابقة الآتية (Broniak, 2000، ريماء الجرف، 2001؛ عبد اللطيف أبو بكر، 2002، حسام الجمل، 2005، 2005؛ Grames, 2005؛ Swerling, 2006؛ Dash, 2008، سمية محامدية، 2013، محمد بصل وفاطمة بلة، 2014؛ محمد بكري، 2016، جهاد البلحي، 2017، إيمان عباس، 2018، عبد الرازق مختار وإسلام فراج، 2021، محمد عباس، 2021، عبد الحميد محمد، 2022، مایسة جاد الرب، 2022، مروة عبد المنعم، 2023، نوال المسند، 2023)، وتتمثل هذه المبادئ والأسس في:

أ - **تأكيد دور السياق في تحديد المعنى:** فالكلمة يتحدد معناها من خلال السياق الذي ترد فيه؛ حيث إن للكلمة عدة معاني سياقية، وكل سياق يحدد أحد هذه المعاني من خلال الكلمات الأخرى المجاورة لها (محمد داود، 2001، ص 196؛ رجب إبراهيم، 2001، ص 210)، وتتمثل أنواع المعنى في: المعنى الحقيقي الأصلي وهو المعنى الموجود في المعجم، والمعنى الإيحائي الذي يشير إلى المشاعر التي تستثيرها الكلمة عند القارئ، والمعنى الملائم الذي يتحدد تبعاً لاختلاف الموقف، والمعنى البلاغي وهو أكثر اتساعاً من المعنى الإيحائي، ويشمل التشبيه والاستعارة والكناية، وقد رأى "هايمس" أن للسياق دوراً مزدوجاً إذ يحصر مجال التأويلات والمعاني، ويدعم المعنى المقصود، لذا يرى أن خصائص السياق قابلة للتصنيف متمثلة فيما يلي (محمد خطابي، 2006)، ص 52-53):

- 1- المرسل: وهو المتحدث أو الكاتب الذي ينتج النص.
- 2- المتلقي: وهو المستمع أو القارئ الذي يتلقى القول.
- 3- الحضور: وهم مستمعون آخرون حاضرون يسهم وجودهم في تخصيص الحدث الكلامي.
- 4- الموضوع: هو مدار الحدث الكلامي.

- 5- المقام: وهو زمان الحدث التواصلية ومكانه، وكذلك العلاقات الفيزيائية بين المتفاعلين بالنظر إلى الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه.
- 6- القناة: كيفية التواصل بين المشاركين في الحدث الكلامي: كتابة، تحدث، إشارة.
- 7- النظام: اللغة أو اللهجة أو الأسلوب اللغوي المستعمل والمتفق عليه.
- 8- شكل الرسالة: درشة، جدال، عظة، خرافة، رسالة غرامية...
- 9- المفتاح: ويتضمن التقويم، بمعنى (هل كانت الرسالة موعظة حسنة، شرحًا مثيرًا للعواطف؟).
- 10- الغرض: فيما يقصده المشاركون ينبغي له أن يكون نتيجة للحدث التواصلية.
- ويتوافق هذا مع ما ذكره عالم اللغة السويسري "دي سوسير" فهو يشير إلى أن السياق يتركب دائمًا من وحدتين متتاليتين فأكثر، والكلمة إذا وقعت في سياق ما لا تكتسب قيمتها إلا بفضل مقابلتها لما هو سابق، ولما هو لاحق بها أو لكليهما معًا (عبد الباقي الخرجي، 2011، ص 122).
- والذي أكد أهمية السياق أيضًا، هو: "عبد القاهر الجرجاني" في نظريته "النظم" التي ظهرت قبل "النظرية السياقية الاجتماعية" بتسعة قرون، فالنظم عنده، هو: تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض ففي ضوءها فهم إعجاز القرآن؛ فلم يتمثل عنده الإعجاز في الكلمات المفردة، أو معاني هذه الكلمات، أو تركيب الحركات والسكنات أو الاستعارات، أو الوزن وسهولة اللفظ، بل الإعجاز ظهر في نظم القرآن ووضع الكلمات في سياقها (عبد القاهر الجرجاني د.ت)، ص 385).
- كما برهن "عبد القاهر الجرجاني" على دور السياق وانتهى فكره من خلال "نظرية النظم" إلى تصور أن العبرة ليست بالألفاظ من جهة التوالي نطقًا ورسومًا، وإنما العبرة بما تتطوي عليه هذه الألفاظ من دلالات داخل سياقها، وهذه الدلالات لا تظهر بتفكيك الألفاظ وعزل بعضها عن بعض، وإنما تظهر في علاقة التركيب اللغوي داخل سياق من التفاعل (المهدي الغويل، 2011، ص 8)، ومن الدراسات التي اهتمت بالسياق دراسة وائل الشهري (2013)؛ حيث هدفت تعرف أثر السياق في تنوع التعبير القرآني عن الأعلام المكانية، وأكدت أيضًا الأثر الواضح للسياق في توجيه التعبير عن المكان في القرآن الكريم، والكشف عن سبب الاختيار لاسم المكان أو صفته، أو إطلاق الاسم الواحد على عدة أماكن، وذلك من خلال ملاحظة العلاقات السياقية غير اللغوية الأخرى، مثل: النص السابق، أو اللاحق، أو الجو العام الذي ورد فيه، وغير ذلك من عناصر سياقية، ودراسة محمد عبد الوهاب (2012) التي بحثت نظرية السياق وإشكالية المعنى في التراث العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري؛ حيث أكدت أهميته على مستوى الكلمة، وعلى مستوى التركيب، وأكدت دراسة زينب أبو

- النجا(2010) أن إغفال دور السياق قد يؤدي إلى فقد الكلمة لجانب كبير من معناها، وتركيز المعجم على المفردات يؤدي إلى فصل معنى الكلمة عن معنى وجود الكلمة في الجملة أو معناها السياقي.
- ب - التركيز على أنواع الدلالة التي يتحدد بها المعنى من خلال السياق، والتي تتمثل في: (كمال بشر، 2002، حسام الجمل، 2005، سها الفيشاوي، 2017):
- الدلالة الصوتية: وهي التي تهتم بدراسة أصوات الكلمات، وطرائق نطقها، وبيان معانيها.
 - الدلالة الصرفية: وهي التي تهتم بدراسة أشكال الصيغ، وما بينها من علاقات صرفية واشتقاقية، وما قد يلحق بها من سوابق أو لواحق أو حواشي تؤثر في المعنى.
 - الدلالة النحوية: وهي التي تهتم بتمييز الجمل الصحيحة من الجمل الخطأ، وتحديد درجة الخطأ، وتوليد جمل اللغة جميعاً.
 - الدلالة المعجمية: وهي الدلالة التي وضعها السابقون للألفاظ المختلفة، وأوضححتها معاجم اللغة حسب اصطلاح المجتمع، وتستخدم في الحياة اليومية بعد تعلمها.
 - الدلالة السياقية: وهي التي يتم فيها دراسة العلاقات بين معاني الكلمات والجمل والعبارات من خلال سياقاتها التي تقع فيها.
- ج - تحقيق التوازن بين أنواع السياق في فهم معاني كلمات النص، وتتمثل هذه الأنواع فيما يلي: (علي أوشان، 2000، عثمان رجب، 2003، محمد المرسي، 2004، فطومة لحماوي، 2008، خليل العامري، 2010، محمد داود وإكرام الطيب، 2013):
- الأول: السياق اللغوي الذي عرفه النحاه والبلاغيون قبل ذلك، ويختص بالعلاقات التي تتعقد بين العناصر اللغوية نفسها سواء كانت كلمات أو جملاً، فهو معني بالعلاقات الواقعة داخل اللغة.
 - والآخر: ما أشار إليه البلاغيون "بمقتضى الحال أو المقام"، وهو ما يُعرف بالسياق غير اللغوي الخارجي أو سياق الحال أو سياق المقام، وعرفه "مالينوفسكي وفيرث" بمصطلح (Context of Situation)، بما له من صلة بالحدث اللغوي، أو النص، ويتمثل في: الظروف الاجتماعية والنفسية والثقافية للمتكلم والمشاركين في الكلام أيضاً، أي هو: عبارة عن السمات التي يمثلها العالم الخارجي بالنسبة للكلمة المنطوقة أو النص الذي يحمل معنى (عبد النعيم خليل، 2007، ص 81-82)، كما يضم السياق غير اللغوي سياقات متنوعة، مثل: السياق العاطفي، والسياق الثقافي، وسياق الموقف، ولكل واحد منهم دور مهم يسهم به في تحديد المعنى، كذلك المحيط الثقافي لكل كلمة يؤثر في تحديد المعنى، ومن الدراسات التي أشارت

إلى أهمية السياق وأنواعه عامة والسياق اللغوي خاصة دراسة عفاف جمعة (2023)، ودراسة سيد راضي علي عبدالرازق (2014).

وقد أجمل العلماء العرب أنواعًا للسياق، وهي: السياق اللغوي، والسياق العاطفي، وسياق الموقف، والسياق الثقافي، والسياق السببي (عبدالقادر سلامي، 2007 ص 101):

- **السياق اللغوي:** ويُقصد به علاقة الكلمة بغيرها داخل نظام الجملة والنص متجاوزة مع كلمات أخرى؛ مما يكسبها معنى خاص محدد، ويستند في تحديد معنى الكلمة على عناصر لغوية في النص تتمثل في ذكر جملة سابقة أو لاحقة أو في الجملة نفسها، وهو يتعلق بالحقول الدلالية المختلفة التي تظهر فيها الكلمة، ويشمل السياق اللغوي: السياق الصوتي الذي يهتم بتحديد علاقة الأصوات داخل المورفيمات، والسياق الصرفي الذي يهتم بتحديد علاقة المورفيمات داخل الكلمات، والسياق النحوي الذي يهتم بتحديد علاقة الكلمات داخل الجمل، والسياق المعجمي الذي يهتم بتحديد علاقة معاني الكلمات مجتمعة مع بعضها داخل النص، والسياق الأسلوبي الذي يهتم بتحديد علاقة الجمل والتراكيب والأساليب والصور والمحسنات داخل النص، ويشمل كل ما يمكن أن تدل به الأصوات اللغوية والتركيب اللغوي على المعنى، أي العلاقة بين الدال (الكلمة) والمدلول (الشيء الذي تشير إليه الكلمة في واقع الحياة)، ويُعد السياق اللغوي حصيلة استعمال الكلمات داخل نظام الجملة، عندما تتساق مع كلمات أخرى، مما يكسبها معنى خاصًا محددًا، فالمعنى في السياق اللغوي هو معنى معين له حدود واضحة، وسمات محددة غير قابلة للتعدد، أو الاشتراك، أو التعميم، كما يوضح كثيرًا من العلاقات الدلالية عندما يستخدم مقياسًا؛ لبيان الترادف والاشتراك أو العموم أو الخصوص أو الفروق، ومفهوم السياق لا يمكن حصره في أنه مجمل العلاقات بين الكلمات داخل النص، ولكنه مجموع العلاقات البنائية بين العلامات اللغوية التي يتألف منها النص، والتي تؤدي إلى الدلالة الصحيحة لمضمون النص (عيد بلبع، 2008، ص 13، جاك سي. ريتشاردز، جون يلات، وهايدي يلات، 2007، ص 156-157، عبدالقادر عبدالجليل، 2002، ص 542، عبدالجليل منقور، 2001، ص 94-95)، وللوقوف على معاني الألفاظ لا بد من القراءة الصحيحة والمستبصرة للنصوص اللغوية المختلفة، وهذه القراءة الواعية لا تتم إلا بالنظر إليها كمنظومة متكاملة الأطراف متسقة الأجزاء مع سابقتها ولاحقتها، وكذلك النظر إلى الظروف والملابسات التي أحاطت بورودها؛ وذلك حتى يصل القارئ لغرض الكاتب من النص (ياسر عتيق محمد علي، 2012، ص 281-330، فطومة لحماوي، 2008، ص 12)، ولهذا السياق اللغوي مجموعة من المعايير، ومنها (عبدالباقي الخزرجي، 2011، ص 117-136، محمد سالم، 2007، ص 7، نصر سيد، 2004، ص 647-758، محمد صالح (د.ت)، ص 6):

- اختيار اللفظ المناسب: فكل نوع من المعنى نوع من اللفظ به أخص وأولى، فاللفظة لا يحكم عليها إلا من خلال السياق.
- ترتيب الألفاظ وتتابعها: ويقصد بالترتيب أمران: الأول: ترتيب الألفاظ طبقاً لترتيب الفكرة التي يؤديها السياق في التركيب، والثاني: ترتيب الألفاظ طبقاً للوظيفة النحوية التي يقوم بها كل لفظ في النص.
- تخصيص المعنى المطلوب: تشترك كثير من المفردات في عاملي (الترادف، والمشارك اللفظي) في المفردة الواحدة، ولا يمكن تحديد معنى هذه المفردات إلا من خلال وضعها في سياقات، ومثل ذلك كلمة "العين" قد تكون لعين الإنسان، ولعين الماء، ولقرص الشمس، ولعين الميزان، وللوجه من الناس، لذا لا يمكن تخصيص المعنى وتحديده إلا من خلال تركيب السياق (تمام حسان، 1994، ص 323-324).
- تقدير المحذوف في النص: يُعد الحذف نوعاً من الإيجاز، ويكون ذلك بحذف كلمة أو جملة أو أكثر مع وجود قرينة تعين المحذوف، ويعد السياق من أهم العناصر في إيضاح مكان الحرف أو الكلمة أو الجملة والعبارة المحذوفة من النص.
- اختيار الصيغ الصرفية المناسبة: لا يقتصر مفهوم الصيغ الصرفية على كونها مشتقة من مادة أخرى، ولكنها تحمل معاني متنوعة، منها: (الطلب، والمبالغة، والتعظيم، وأسماء الزمان والمكان..) وغيرها، فالصيغ الصرفية تكسب الكلمة معنى زائداً على معناها المعجمي، لذا لا يمكن التمييز بين أسماء الزمان والمكان خاصة إلا بالسياق؛ بسبب اختلاف الوزن الصرفي لهما بين (مَفْعَل ومَفْعِل).
- تفاعل اللفظ مع غيره من الألفاظ داخل التركيب اللغوي: إن النص اللغوي يعد نسيجاً متداخلاً الخيوط، ويكون ذلك بتآلف الألفاظ مع معانيها، فعلى مستوى التراكيب تكمن أهمية السياق في الوصول إلى المعنى النحوي الدلالي، فلا تكون للعلاقة النحوية ميزة في ذاتها، ولا لوضع الكلمات المختارة في موضعها الصحيح ميزة في ذاتها ما لم يكن ذلك كله في سياق ملائم.
- طريقة الأداء اللغوي المصاحبة للجمل، أو ما يُطلق عليه التطريز الصوتي المتمثل في: النبر، والتنغيم، والفاصلة الصوتية (أو الوقف).
- سياق الموقف (الحال/المقام): ويقصد به مجموع الظروف الزمانية والمكانية، وما يحيط بها، تلك التي تؤثر في فهم دلالات كلمات النص من خلال تحديد مجال النص وموضوعه، وزمانه ومكانه، والعلاقة بين المخاطب والمخاطب فيه، والعوامل والظواهر الاجتماعية المتعلقة به، والأثر الذي أحدثته، والعلاقة بين المتحدثين، والقيم

المشتركة بينهما، والكلام السابق للمحادثة، ولن يتأتى ذلك إلا بمراعاة مقتضى حال المخاطب، وبراعة أسلوب المخاطب في القدرة على اختيار النص المؤدي لهدفه، والملائم لحال المخاطب (محمد داود، إكرام الطيب، 2013، ص 3)، فمراعاة المقام تجعل المعلم يعدل عن استعمال الكلمات التي تنطبق على الحالة التي يصادفها خوفاً أو تأدباً، بل قد يضطر إلى العدول عن الاستعمال الحقيقي للكلمات فيلجأ إلى التلميح دون التصريح، وما يؤديه المقام للمعنى من تحديد ومناسبة ظرفية يتطلب من المتكلم الإلمام بالمعطيات الاجتماعية التي يتم فيها الكلام (أحمد قدور، 2008، ص 298، محمد يونس علي، 2007، ص 120-122)، وهناك فرق بين سياق النص وسياق الموقف، فالأول بمعنى: العناصر التي يتحقق بها السياق الكلامي، أما الثاني: سياق الموقف، فهو: توالي الأحداث التي تمثل عناصر الموقف الذي تم فيه الكلام (تمام حسان، 2007)، ص 237، فالنص هو: اللغة الفعالة في سياق الموقف، ووصف أو تفسير سياق الموقف يساعد على التعامل مع المعلومات في النص المكتوب، وفهم المعاني المتبادلة في الحديث، والقدرة على التنبؤ بالمعاني التي ستقال؛ مما يسهم في شرح كيفية التعامل اللغوي بين الناس (عزة شبل، 2009، ص 1، محمد يونس علي، 2007، ص 120، أحمد حساني، 1999، ص 158).

-**السياق الثقافي:** ويقصد به المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، ويؤثر في فهم معاني النص ودلالاته من خلال دراسة كاتب النص، والظروف والملايسات التي دفعته لكتابته، والأحداث الثقافية المحيطة بالنص والتي تكشف عن أغراض الكاتب، باعتباره فرداً من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه النص، أم القارئ باعتباره فرداً من أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه عنصر التحليل والتفسير، أي يقتضي السياق الثقافي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، وغالباً ما يكون ذلك المحيط اجتماعياً، ويقتضي على القارئ لكي يفهم نصاً لغوياً أن يلم بالسياق الثقافي لهذا النص، فالدلالة المعجمية تكون مبهمة له إذا لم يتوسع بالبحث عن المعاني الأخرى، والتي يستمدّها من السياق الثقافي؛ حيث إن السياق الثقافي يساعد في الكشف عن مقاصد المتكلم وتوضيح غرضه من الخطاب (ناصر المصطفى، 2012، ص 103، عبدالقادر عبدالجليل، 2002، ص 224).

لذا في ضوء ما سبق يمكن القول إن السياق الثقافي يتضمن مجموعة من المعارف والاعتقادات والفكر السائدة بين أفراد المجتمع، والتي قد تساعدهم على فهم مضمون الخطاب، والتوصل إلى المعنى المراد منه، فالمعنى الذي يتوصل إليه القارئ هو المعنى الذي يريده هو، وليس المعنى الحقيقي الذي يريده المؤلف؛ فلا بد من معرفة مناسبة النص، والهدف من كتابته؛ لمعرفة المعنى الحقيقي الذي يقصده مؤلفه.

-**السياق السببي:** وهو الذي يهتم بالعلة التي توجه إلى استخدام صيغة معينة، وكيف تتغير هذه الصيغة بتغير الموقف أو الظروف أو العلة التي وجهت لاستعمالها (محمود جلال الدين، 2015، ص 61).

لذلك تُعد الكتابة التفسيرية من أهم تلك الوسائل التي تستخدم لحفظ ونقل التراث، فهي تحدث في عدد من السياقات الموقفية والاجتماعية؛ لتخدم عددًا من الأغراض، ويرتبط فيها السياق بالهدف في حالات كثيرة، فالكتابة الجيدة ليست خيارًا، بل هي ضرورة كالفهم القرائي، وهي مطلب أساسي للنجاح الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة الحياتية المختلفة بفاعلية، ذلك أن أكثر أنشطة الحياة تتطلب مستوى من المهارة في الكتابة التفسيرية، وهي طراز تتداخل فيه عوامل مختلفة، وتتأثر بمؤثرات متباينة، فالكاتب الماهر هو الذي يكيف كتابته مع الموقف والسياق الذي يكتب فيه؛ ليحقق أهدافه (محمود جلال الدين، 2009، ص 182-247).

لذلك فالطالب يستطيع أن يركب عددًا غير محدود من الكلمات والجمل، وقد يبتكر تعبيرات جديدة لم يألفها، وينتج جملاً جديدة لم يسمعها (معاطي نصر، 2009، ص 13-14)، ولكن لا يمكنه فهم معاني هذه الكلمات إلا إذا وضعت في موقف وسياق معين، فلكل كلمة معنى في ذاتها، ومعنى في موقفها الذي ترد فيه، ويؤكد ذلك قول "عبدالقاهر الجرجاني" ولما كانت الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلم مفردة، إنما ثبتت لها الفضيلة في ملائمة معنى اللفظة للمعاني التي تليها (عبدالقاهر الجرجاني د.ت)، ص 46).

- **السياق العاطفي:** ويقصد به المعاني الوجدانية الناتجة عن الكلمات المعبرة عن العواطف والانفعالات داخل النص، والتي قد تختلف من شخص لآخر، من خلال تحديد درجة الانفعالات المصاحبة لكلمات النص من حيث قوتها وضعفها، ويحدد طبيعة استعمال الكلمات بين دلالتها الموضوعية - التي تفيد العموم - ودلالاتها العاطفية - التي تفيد الخصوص - فيحدد درجة القوة والضعف في الانفعال - من خلال اختيار الكلمات ذات الشحنة التعبيرية القوية عند الحديث عن أمر فيه غضب وشدة انفعال (محمد مرادي، سيدة سليمي، 2013، ص 102)، مما يقتضي تأكيداً أو مبالغة أو اعتدالاً، كما تكون طريقة الأداء الصوتية كافية؛ لشحن المفردات بكثير من المعاني الانفعالية والعاطفية، لذا يمكن القول: إنه لما كان للفظ المفرد أهمية في توجيه السياق بما يوحيه من دلالة، وجب حسن اختيار الكلمة الدقيقة المؤدية للمعنى؛ لأن السياق وحده هو الذي يوضح ما إذا كانت الكلمة استخدمت للتعبير الموضوعي، أو استعملت للتعبير عن الانفعالات والعواطف (عيد بليغ، 2008، ص 160).

د - التركيز على تتابع عناصر السياق للوصول إلى فهم معاني النص، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:
(تهاني باحويرث، 2007، سيروان الجنابي وحيدر عيدان، 2008، أنور بدوي، 2009، حسين دحو، 2011؛
خليل براويني وآخرون، 2013):

- **كلمات النص:** وهي تمثل مفتاح النص، وما فيه من معانٍ ودلالات متنوعة، وتختلف معانيها باختلاف
هيئاتها، وتصريفاتها، واشتقاقاتها، وعلاقاتها داخل الجمل في النص.

- **السوابق:** وهو الكلام الذي يبين معنى ما بعده، وله أهمية في بيان معاني كلمات النص؛ حيث يتحدد معنى
الكلمة بالرجوع إلى ما يسبقها من كلمات تشتمل على القرائن المؤدية للمعنى.

- **اللاحق:** وهو الكلام الذي يبين معنى ما قبله، وله أهمية في بيان معاني كلمات النص؛ حيث يتحدد معنى
الكلمة بالنظر إلى ما يلحقها من كلمات تشتمل على القرائن المؤدية للمعنى.

هـ - **تأكيد أدوار قرائن السياق في فهم معاني الكلمات الغامضة في النص، وتتمثل هذه القرائن فيما يلي**
(Bolgar et al, 2008؛ Hibbard, 2009، محمد بكري، 2016):

- تعريف الكلمة الغامضة داخل سياق الجملة.
- توضيح الكلمة الغامضة من خلال إعادة عرض معناها من خلال كلمات أخرى.
- أمثلة وردت في السياق توضح معنى الكلمة الغامضة.
- مرادف للكلمة الغامضة الواردة في النص.
- مضاد للكلمة الغامضة الواردة في النص.
- وصف للكلمة الغامضة الواردة في النص.
- كلمات مصاحبة للكلمة الغامضة وتنتمي لنفس المجموعة الدلالية وردت في النص.
- تلخيص للمعنى العام يوضح الكلمة الغامضة في النص.
- عرض جمل تحمل معنى الكلمة الغامضة وتختلف في الصياغة.
- مقارنة بين جملتين تتضمن إحداها الكلمة الغامضة وفي الأخرى عكسها.
- الحالة النفسية أو العاطفية الموصوفة في سياق النص.
- علاقات سبب ونتيجة وردت في النص.
- تشبيهات واستعارات وردت في النص.

و - تأكيد أدوار إلماعات السياق، وإشاراته، وتلميحاته في فهم معاني الكلمات الغامضة في النص، وتتمثل هذه الإلماعات السياقية فيما يلي (عبد اللطيف أبو بكر، 2002، Grames, 2005؛ Swerling, 2006؛ هاني فراج، 2010، جهاد البلحي، 2017):

- الزمنية: وتشير إلى الزمن المرتبط بالكلمة الغامضة، وتوقيتها.
- المكانية: وتشير إلى المكان المرتبط بالكلمة الغامضة.
- القيمة: وتعتبر عن القيمة التي تمثلها الكلمة الغامضة.
- الوصفية: وتعتبر عن الصفات المادية المرتبطة بالكلمة الغامضة، والتي تلقيها في ذهن المتلقي، مثل: الطعم - الرائحة - اللون - الحجم.
- الوظيفية: وتشير إلى الدور الذي تؤديه الكلمة الغامضة في ذهن المتلقي.
- السببية: وتعتبر عن الأسباب والظروف والشروط الممكنة للكلمة الغامضة.
- العضوية: وتشير إلى الفئات أو الأعضاء التي تنتمي إليها الكلمة الغامضة.
- التكافؤية: وتشير إلى المعنى الناتج عن مترادفات الكلمة الغامضة وعكسها.

وفي ضوء ما سبق عرضه يتضح:

- العلاقة الوثيقة بين السياق بجميع أنواعه: (السياق اللغوي، والسياق العاطفي، وسياق الموقف، والسياق الثقافي، والسياق السببي والمعنى)، وأن الذي يحدد معنى الكلمة، هو: وضعها في السياق، وأن السياق اللغوي يعطي الكلمة أو العبارة معناها الخاص في الحديث أو النص اللغوي؛ حيث يزيل اللبس عن الكلمة، بينما سياق الحال أو المقام، فيزيل اللبس عن الجمل والنصوص، وبذلك تتحقق القراءة والكتابة التفسيرية الصحيحة للنص، فلا يمكن فصل الكلام عن سياقه الاجتماعي الذي يرد فيه.
- أن طرائق معرفة نوع السياق متعددة، ومنها: معرفة الكلام السابق، والكلام اللاحق، وشاهد الحال، والدليل على هذا الكلام.
- تفسير المعنى، يعني تفسير الأفعال الإنسانية ضمن سياق تجربتها، فالمعنى تصنعه التجربة الإنسانية، وتتكلم عنه اللغة ولا يمكن تفسيره خارجها وخارج المعرفة المشتركة بين المخاطبين.
- أن السياق ليس تتابعاً للأصوات والألفاظ فقط، بل يتعدى ليشمل الجو البيئي والاجتماعي والنفسي المحيط بكل من المتكلم والسامع.

- أن السياقين اللغوي والخارجي يكمل أحدهما الآخر، فلا يمكن الاستغناء عن أحدهما في فهم معنى النص؛ وذلك لأن النص ليس نسيجاً لغوياً يحمل خصائص جمالية فقط، بل يعبر عن فكر صاحبه، كما لا يمكن فهم المعنى القاموسي أو المعنى المعجمي فقط، فلا بد من الاستعانة بجملة العناصر المكونة لهذا النص، مثل: شخصية المتكلم، وشخصية المخاطب، وما بينهما من علاقات، وما يحيط بالكلام من ملابسات وظروف ذات صلة به.
- ارتباط تصنيف الكتابة التفسيرية بنوعية السياق والمعنى، وكذلك ارتباطها بالهدف، وتحقيق الغرض من التواصل؛ لذا فالمعنى والموقف والسياق عناصر ضرورية؛ لتحقيق التفاعل بين الذات والموضوع، أي بين الكاتب ونصه اللغوي التفسيري، ثم بين المتلقي والنص.
- أن النصوص ليست سوى مجموعة من الرموز المعبرة، ووظيفتها تحقيق التواصل والتفاعل الاجتماعي، من خلال: مجموعة من النصوص التفسيرية.
- أن العلماء العرب قد تنبهوا إلى أن الكلام يتألف من عناصر لغوية وعناصر غير لغوية أخرى، فبين اللغة وسياقها الاجتماعي علاقة جد وثيقة وقوية، وأن هذه السياقات المختلفة ستسهم في توجيه الكتابة التفسيرية، ومثال ذلك:
- **في السياق اللغوي:** يمكن تدريب الطالبات على استخدام كلمة "ضرب" (تمام حسان، 1994، ص 323-324) في سياقات لغوية بمعانٍ متعددة، ثم ينقله إلى سياقات أخرى لاستخدام الفعل، وأمثلة ذلك:
- ضرب الله مثلاً بمعنى ذكر.
- ضرب عمر زيداً بمعنى عاقب.
- ضرب له موعداً بمعنى حدد.
- ضرب أخماساً في أسداس بمعنى الحيرة والارتباك.
- ضرب القلب بمعنى تحرك أو نبض.
- ضرب في الماء بمعنى سبح فيه.
- ضرب على الرسالة بمعنى ختمها.
- ضرب الرجل في الأرض بمعنى ذهب وأبعد.
- ضرب في الأرض بمعنى سعى.
- ضرب خمسة في ستة بمعنى حسب.

- ضرب العملة أي صاغ العملة.
- **في السياق العاطفي:** يمكن تدريب الطالبات على توظيف مجموعة من الجمل الانفعالية التي لها دلالة عاطفية كالفرح والبهجة والغضب والانفعال، ومثال ذلك: قد يعرض المعلم على الطالبات نصًا لغويًا مقروءًا عن شخص عبر عن مشاعر النجاح والتفوق، وبعد قراءته يسأل المعلم طالباته: وأنتن إذا أردتن أن تعبرن عن نفس المشاعر، فماذا تكتبن؟.
- **في السياق الثقافي:** يقوم المعلم بتدريب الطالبات على استخدام كلمات تناسب ثقافة المتلقي والمحيط الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة، ويبين المعلم لطالباته أن الكتابة لها ارتباط وثيق بسياق الموقف أو المقام، فالكلمات، مثل: الحرية والعدل والظلم لها دلالات عامة قد يشترك فيها أفراد البيئة اللغوية الواحدة، لكن لها دلالات خاصة بالمتلقي وثقافته.
- **في سياق الحال/المقام:** إذا قامت الطالبة بتوجيه رسالة لمن هو أعلى منها فإنها تستخدم كلمات تراعي مقام المتلقي، مثل: من فضلك - أريد من سيادتكم - أرجو منكم الموافقة على هذا الأمر)، كما تتعدد الكلمات بتعدد المواقف، ففي حال الاعتذار تستخدم كلمات، مثل: آسفة - أعتذر لك عن - أقررت بالذنب، وفي حال الشكر، يمكن استخدام: شكرًا - جزاكم الله خير الجزاء - معروفك عندي لا ينسى.
- **في السياق السببي:** تستخدم الطالبات كلمات تعبر عن ظاهرة معينة، فلو تحدثت عن ظاهرة الإرهاب الفكري، قد تستخدم كلمات تعبر عن أسباب حدوث تلك الظاهرة، والنتائج المترتبة على حدوثها، مثل: (البطالة - الفراغ - التقليد - رفقاء السوء - إهمال الوالدين لأبنائهم - غياب القدوة - الجرائم - العنف - زعزعة الأمن والاستقرار - الخوف - القلق...).

ثانيًا - الكتابة التفسيرية:

مفهوم الكتابة التفسيرية:

عرفها علي فاضل مهدي (2019، ص 132)، بأنها: كتابة تعرض بطريقة تفسيرية تحليلية، يكون غرض الكاتب منها تقديم رؤية تحليلية لظاهرة ما أو تفسير حدث في ضوء المعطيات التي لدى الكاتب. وعرفها محمد حسن المرسي وآخرون (2019، ص 84، 85)، بأنها: كتابة تركز على موضوع ما بغرض إيضاحه للقارئ، لذا يسيطر عليها التحليل؛ حيث يتم عرض الأحداث أو الأشياء بطريقة تحليلية تفسيرية، ويبدو ذلك في المداخلات العلمية، والدروس، والرسائل العلمية، والملخصات، والكتب المدرسية، كما تهتم هذه الكتابة بتزويد القارئ بالمعلومات، فتعمل على تزويده بالأهداف التي يمكن أن يحققها من وراء قراءته للنص.

أو هي تلك الكتابات التي تركز على عرض موضوع ما أو إيضاحه للقارئ لذا يسيطر عليها التحليل؛ حيث يتم عرض الأحداث أو الأشياء بطريقة تحليلية تفسيرية، ويبدو ذلك في (المدخلات العلمية، والدروس، والرسائل العلمية، والملخصات، والكتب المدرسية) (منصور جاسم، فلاح الجبوري، 2013، ص243).

وعرفها (Kirsten, 2011)، 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، والوصفي، والمعارف، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل.

وعرفها جورج مارون (2009)، بأنها: هي طريقة في الكتابة تهدف إلى فهم، وإظهار الأسباب والنتائج، والتوضيح، وإزالة اللبس والغموض، بتوظيف القواعد العلمية عن طريق تقديم المعرفة العلمية الدقيقة، أو شرح فكرة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد، أو عرض قضية بتفصيل الحديث حولها بإطراد وبطريقة منطقية متسلسلة إلى جانب مراعاة التجريد والحيادية والموضوعية بعيداً عن الانفعالات والعواطف.

وعرفها (Wilder & Mongillo, 2007, p.476-489)، بأنها: هي تلك الكتابة التي يحتاج إليها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها، من خلال: تقييم الأدلة وانتقائها، وشرحها ثم عرضها بطريقة واضحة وموجزة، وتشمل الكتابة الوصفية، والمقارنة، والتحليلية.

كما عرفها (Moss, 2004, p.710-718)، بأنها: الكتابة التي تستند إلى المعلومات التفصيلية حول الموضوع المدعم بالشرح لمعالجة الفكرة المقدمة، من خلال: الأدلة الدامغة والحجج المقنعة باستخدام البيانات والمعلومات المكثفة والإحصائيات الصادقة، والأمثلة المعبرة التي تدعم تفسير الموضوع.

يُستنتج من التعريفات السابقة للكتابة التفسيرية، أنها: كتابة تعتمد على تقديم الحقائق والمعلومات والبيانات بصورة دقيقة ومحددة عن طريق عرض الشواهد والأدلة والبراهين بكل حيادية وموضوعية بعيداً عن العواطف الشخصية والانفعالات.

بنية النص التفسيري:

يتكون النص التفسيري من خمس بنى فرعية، وهي (-Aghasafari, p. & Malayeri, F., A. (2015). pp148-158. Gaddy, S. & Akhondi, M. & Malayeri, F. & Abd Samad, A. (2011). pp368-372. (Bakken, J. & Fulk, B. (2008). pp100-119):

1- بنية التسلسل: وهدفها سرد العناصر والأحداث أو الترتيب العددي، أو التسلسل الزمني.

2- بنية السبب والنتيجة: وهدفها تحديد الأسباب، وبيان النتائج التي تنتج عنها.

3- **بنية المشكلة والحل:** وهدفها عرض مشكلة أو سؤال، وتقديم الحل أو مجموعة الحلول للمشكلة، أو تقديم الإجابة عن السؤال.

4- **بنية المقارنة:** وهدفها المقارنة بين الأفكار أو الأحداث أو الموضوعات.

5- **بنية الوصف:** وهدفها وصف الموضوع أو ذكر الخصائص والسمات.

وقسمت دراسة محمد حسن المرسي وآخرون بنية النص التفسيري إلى أربعة أقسام مركزية، وهي (محمد

حسن المرسي وآخرون، 2019، ص 85):

- استخدام عنوان يعرف بالموضوع، وقد يكون على صيغة سؤال يبدأ بكيف أو لماذا؟

- المقدمة: الابتداء بجملة تحدد الظاهرة التي سيتم تفسيرها.

- العرض: مجموعة من الفقرات تصف الظاهرة وتفسرها اعتمادًا على السبب والنتيجة.

- الخاتمة: الانتهاء بجملة ختامية تذكرنا بالتفسير، وقد تزيد معلومة إضافية.

مؤشرات بنية النص التفسيري:

تتعدد مؤشرات بنية النص التفسيري وفقًا لمكوناته الخمسة، وهي (Clark, S. & Jones, C. & Akhondi, M. & Malayeri, F. & Abd Reutzel, D. (2013). pp265-271, Samad, A. (2011). pp368-372, Ray, M. & Meyer, B. (2017) pp67-82, Meyer, B. & Ray, M. (2011). pp127-152, Comprehension Skills, Strategies & Best Practices (2017)

أولاً- المؤشرات الدالة على بنية التسلسل: القدرة على ترتيب الأفكار حسب الأحداث، وحسب الزمان، إلى جانب القدرة على ترتيب الأفكار على شكل خطوات إجرائية وصفية، وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل:

في وقت لاحق، وبعد ذلك، مؤخرًا، في العام الماضي، في البداية، أولاً، ثانيًا، بعد ذلك، الآن...

ثانيًا: المؤشرات الدالة على بنية السبب والنتيجة: القدرة على تحديد السبب، والتفاصيل التي توضحه، والقدرة على تحديد النتيجة أو مجموعة النتائج بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسية في جزئين، جزء خاص بالسبب، وجزء خاص بالنتيجة، وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل: مثل القصة هي، هذا أدى إلى، مما حقق، ينتج عنه، نظرًا لـ، من أجل.

ثالثًا: المؤشرات الدالة على بنية المشكلة والحل: القدرة على تحديد المشكلة وأسبابها، أو تقديم الحلول المناسبة لها، وطرائق الحد منها، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسية في جزئين، جزء خاص بالمشكلة أو السؤال، وجزء خاص بالحل، أو الإجابة، وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل: المشكلة، هي، الحل هو،

الصعوبة، هي، تكمن المخاطر في، يمكن أن يضر... وثمة كلمات دالة على الحل، مثل: يتم حل اللغز المعضل، لحل المشكلة، لذلك الحل هو، الحماية من المشكلة، أقترح...

رابعاً: المؤشرات الدالة على بنية المقارنة: القدرة على إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار وإجراء مقارنات بين القضايا والتفاصيل، وإبداء وجهات نظر بديلة، بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الأفكار الرئيسة؛ لتوفير المقارنة والتباين، وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل: يشارك، تماماً مثل، أكثر من، أطول من، أقل من...
خامساً: المؤشرات الدالة على بنية الوصف: القدرة على تحديد السمات والخصائص، والقدرة على تحديد الفكر الرئيسة، وعرض جوانب الموضوع بتحديد المعلومات التفصيلية، وثمة كلمات دالة على هذه البنية، مثل: هي على سبيل المثال مثلاً، أعني، والصفات هي، وعلاقة ذلك...

وقد أشارت دراسة محمد حسن المرسي (2019، ص86) إلى مؤشرات بنية النص التفسيري بشكل آخر،

وهي:

- يلتزم الطالب الموضوعية والحياد في كتابة الموضوع، وغياب ما يدل على المرسل.
- يتضمن عبارات التفسير والتوضيح، من مثل: (هذا يعني، ومعناه هو، وحروف التفسير، والجمال التفسيرية).
- يحدد الطالب التعريفات والتحديدات؛ للوقوف على ماهية الأشياء.
- يتعامل الطالب مع الشبكات المعجمية للموضوعات المعالجة.
- يوظف الطالب عبارات التأكيد أو الشك، مثل: (لا شك أنه، ومن المؤكد أن، ولا ريب أنه، قطعاً، طبعاً).
- يستخلص الطالب روابط التعليل والشرح والترتيب والإجمال، والتفصيل والتبويب، والتقسيم والاستنتاج والتمثيل.
- يتتبع الطالب سيرورة النص التفسيري من النتائج إلى الأدلة والتمثيل والاستشهاد عكس النص الإقناعي الذي ينطلق من الأسباب والأدلة إلى النتائج.
- يستنتج الطالب أهمية التزام المباشرة في الأسلوب، وغياب المجاز والإيحاء إلا ما كان بغرض التوضيح كالتشبيهات مثلاً.
- يستخدم الطالب لغة تتسم بالوضوح والدقة في تناول الأفكار، وتجنب التعقيد اللفظي والالتواء المعنوي.
- يستخلص الطالب أن لغة النص التفسيري وسيلة إيصال للفكرة، وليست غاية.

وفي ضوء ما سبق عرضه من مكونات بنية النص التفسيري ومؤشراتها يتضح أن النص التفسيري في بنيته يهتم بمستوى البنية العميقة، من حيث: التركيز على اختيار الكلمات، وتركيب الجمل، وطبيعة ارتباطها مع بعضها، كما يهتم أيضاً بمستوى البناء العام للنص التفسيري، من حيث: التنظيم العام، أو جوهر الموضوع مع تقديم الأدلة والشواهد التي تؤكد وتدعم الموضوع المطروح.

خصائص بنية النص التفسيري:

تتميز الكتابة التفسيرية بمجموعة من الخصائص، كما ذكرتها مجموعة من الدراسات والبحوث السابقة وهي (ألمازة راجح خطايبية (2019). ص 125-141، محمد حسن المرسي وآخرون (2019)، ص 85-86، ألمازة راجح خطايبية (2016)، ص 1-201، Meyer, B. & Ray, M. (2011). pp127-152، عبدالمحسن بن سالم العقيلي (2009)، ص 147، 150، أحمد زينهم أبو حجاج (2004)، ص 148-150):

- تتخللها أجزاء سردية وإقناعية جدلية.
- التوسع والاستفاضة في الشرح؛ لذا فهي تعتمد على استخدام الظروف والحروف.
- استخدام أدوات الربط الخاصة التي تعبر عن العلاقة التفسيرية أو التوضيحية لفكر النص والأدوات الدالة على التتابع، مثل: (أولاً، وثانياً، وأخيراً، وفي البداية، وفي النهاية، وهذا يعني، وبشكل أوضح، وبالتحديد، وبعبارة أخرى، وبتعبير آخر).
- تنظيم الفكر وتتابعها؛ حيث تقود الفكرة السابقة إلى الفكرة اللاحقة، ويتم فيها تقديم المعلومات بشكل هرمي أو متسلسل من العام إلى الخاص.
- استخدام الجمل والتعابير المبنية للمعلوم، واستخدام الضمائر.
- تتسم جملها بالقصر؛ لتحقيق المراد منها بكفاءة، كما تتنوع الفقرات في الطول؛ لتناسب الغرض من النص.
- تقديم العناوين البسيطة والفرعية باستخدام كلمات سهلة من واقع الطلاب.
- استخدام علامات الترقيم بالشكل الذي يسهم في جعل النص أكثر وضوحاً.
- استخدام التناص؛ فيتضمن النص تناصات ثقافية أو دينية، قد يكون مصدرها القرآن أو الحديث أو أقوال الحكماء أو كتب التراث.
- أن طبيعة النصوص التفسيرية تتكون من أنماط أساسية، وهي: النمط الوصفي ويتضمن تقديم خاصية أو عدد من عناصر موضوع ما، النمط المتسلسل الزمني: ويتم فيه عرض عناصر الموضوع وفقاً لنظام

زمني محدد أو تصنيف ما، ونمط المقارنة والتضاد: ويتم فيه إجراء مقارنة بين اثنين أو أكثر من الأحاديث أو الموضوعات، ونمط السبب والنتيجة/ الأثر: ويوضح العلاقة بين سبب أو أكثر ومناقشة أثره ونتائج ذلك، ونمط المشكلة والحل: حيث تتناول الكتابة مشكلة ما ثم تقدم أو حلول لها.

وفي ضوء ما سبق يستنتج البحث أن بناء النص التفسيري يتم بإقامة روابط بين الجمل تقوم على إحالات القواعد النحوية والروابط المعجمية والدلالية، وكذلك تكرار المفردات واستبدال الضمائر الشخصية والمرادفات والإشارات الزمانية والمكانية، كما أن بناء النص التفسيري من الناحية الفكرية يتطلب الاستدلال على المعلومات المقدمة، وتحديد الأسباب والدوافع لأحداث وتصرفات يعرض لها الكاتب بحيث تقدم بشكل ضمني في سياق لغوي اجتماعي معين محدد يقود للاستدلال على النتائج بشكل دقيق وعلمي.

مهارات الكتابة التفسيرية:

تتعد مهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث ذكرت الأدبيات (ريحاب محمد العبد مصطفى، 2016، ص149-221، فخري خليل النجار، 2011، ص 81-103، (Gagnon,R.&Ziarko, H.(2012)، (David, F. & Kristin, C. (2011 أن مهارات الكتابة التفسيرية، هي أن يكتب الطالب:

- بنظام الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة.
 - أفكارًا فرعية للموضوع ترتبط بفكرته الرئيسة.
 - متتًا للموضوع يشتمل على الفقرات الشارحة للفكرة الرئيسة.
 - كل فقرة شارحة بجملة رئيسة يتوالد فيها جمل شارحة لها.
 - خاتمة مناسبة للموضوع.
 - خاتمة للموضوع تشتمل على ملخص لأفكاره ونتائجه.
 - أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة، وبين الفقرات.
 - الصحة النحوية والإملائية أثناء الكتابة.
 - علامات الترقيم أثناء الكتابة.
- وفي ضوء عرض مهارات الكتابة التفسيرية، اقترح البحث مجموعة من مهارات الكتابة التفسيرية والتي يمكن تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وهي أن:
- تولد فكرًا حسب السياق المطلوب.

- تكتب المقدمة بـ صورٍ مختلفةٍ (سؤال، وصف تشويقي، حكمة، مثل...).

- تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء .
- تعبر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (مترادفات، أو متضادات).
- تنوع الوسائل المعينة على فهم النص (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو رسوم بيانية، أو شروح، أو تفصيلات).
- تستخدم الأسماء المبنية (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقاً للسياق.
- تنتج نصاً تفسيريّاً مراعية بنيته الأساسية: (عنوان يعرّف بالموضوع، ومقدمة، وشرح الفكرة مع تفصيل أسبابها، وأقسامها، وخاتمة).
- توظف التناص في السياق التفسيري.
- تستخدم ضمائر المخاطب في الإحالة وفقاً للسياق التفسيري.
- تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص التفسيري.

أهمية تدريس الكتابة التفسيرية:

أشارت كثير من الأدبيات (Aghasafari, P. & Malayeri, F.(2015).pp148-158) إلى أهمية تدريس الكتابة التفسيرية لدى الطلاب، ومنها:

- مساعدة الطلاب على التعامل مع النص المقروء، والتفاعل معه.
- مساعدة الطلاب على التفكير النقدي.
- مساعدة الطلاب في الحصول على المعلومات واستيعابها، والاحتفاظ بها لفترة أطول.
- تسريع الكتابة التفسيرية من عملية التعلم عند الطلاب.
- رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.
- مساعدة الطلاب على إدراك العلاقة المتبادلة بين الكتابة والقراءة.
- مساعدة الطلاب في تعرف الفكرة الرئيسة والفكر الفرعية والتمييز بينها، وكيفية إعادة تنظيم الفكر حسب تسلسلها في النص.

- مساعدة الطلاب في توقع كيفية تقديم الكاتب لمعلوماته.
 - مساعدة الطلاب على تعرف بنية النص التفسيري: (التسلسل، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل، والمقارنة، والوصف).
 - مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم الشخصية ومشكلات مجتمعاتهم.
 - تمكين الطلاب من مهارات التلخيص، ومهارة طرح الأسئلة الذاتية حول المقروء.
- ومن الدراسات التي اهتمت بدراسة وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية:
- دراسة ألماتة خطابية (2016، ص 1-201): والتي هدفت تعرف أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة الإقناعية والكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر، وأكدت الدراسة أهمية تدريس بنية النص التفسيري للطلاب؛ حيث تنمي قدرتهم على التعامل مع النص كوحدة واحدة، بدلاً من النظر إليه على أنه مجموعة من الجمل المنفصلة، وكذلك إظهار العلاقة المنطقية بين الفكر الرئيسة والثانوية، بالإضافة إلى تعرف العديد من الألفاظ والعبارات التي توجد في النص، وتعرف بنيته، وتنبه الطلاب إلى أنها مختلفة في كل بنية.
 - دراسة ربحاب محمد العبد مصطفى (2016، ص 149-221)، ودراسة مروان السمان (2017، ص 25-70): وقد استهدفت هاتان الدراستان تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية خاصة وبقيّة المراحل التعليمية عامة؛ حيث إن الطلاب لا يستطيعون صياغة الفكرة الرئيسة وربطها بالفكر الفرعية، ولا يستطيعون توظيف المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المناسبة للموضوع، وأنهم لا يتبعون نظام الفقرات في الكتابة بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة جديدة، وكل فقرة تحتوي على مقدمة، ومنت، وخاتمة، ولا يستطيعون توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة وبين الفقرات بعضها البعض، علاوة على أنهم لا يراعون الصحة اللغوية أثناء الكتابة.
 - دراسة ألماتة راجح خطابية (2019، ص 125-141): والتي هدفت تعرف أثر دراسة النص التفسيري على تحسين مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي، وذكرت الدراسة أيضاً التعريف بالنص التفسيري ومكوناته وأهميته بوصفه نوعاً من أنواع الكتابة التي تعتمد على الحقائق والمعلومات والبيانات المحددة والدقيقة بغرض إقناع القراء.

يُلاحظ على الدراسات السابقة التي اهتمت بالكتابة التفسيرية، أنها: دراسات أكدت ضعف مهارات الكتابة التفسيرية لدى الطلاب وبالتالي ضرورة الاهتمام بجميع أنواع الكتابة، وإتقان مهاراتها، وعلى رأسها الكتابة

التفسيرية ولعل هذا محور الاتفاق بين هذا البحث وهذه الدراسات، وقد استفاد البحث من الدراسات السابقة في التنظير لمهارات الكتابة التفسيرية، ومعرفة بنيتها، وخصائصها، وأهميتها للطلاب عامة، ولكن هذا البحث يختلف مع هذه الدراسات في متغيرات البحث وحدوده، وكذلك في المنهجية المتبعة فيه؛ حيث إن البحث استهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية من خلال برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية ولعل هذا هو وجه الاختلاف بين الدراسات السابقة التي تم ذكرها وهذا البحث.

وفي ضوء ما سبق ذكره يتضح أن الكتابة التفسيرية، هي: كتابة تعتمد على تقديم الحقائق والمعلومات والتفاصيل التوضيحية، وهدفها عرض تفسيرات منطقية متسلسلة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد؛ لإقناع القراء بها.

إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية:

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد الأدوات والمواد التعليمية الآتية:

1- استبانة لاستطلاع آراء المحكمين والمتخصصين حول قائمة مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تلميزها لطالبات الصف الأول الثانوي، ولعمل ذلك تم:

أ- تحديد الهدف من القائمة.

ب- تحديد مصادر إعداد القائمة.

ت- اختيار القائمة وصياغتها.

ث- إعداد استبانة أولية لمهارات الكتابة التفسيرية.

ج- تحكيم استبانة مهارات الكتابة التفسيرية من قبل المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.

ح- إعداد قائمة مهارات الكتابة التفسيرية في صورتها النهائية؛ وذلك بعد معالجة الاستبانة بعد تحكيمها (حذف- تعديل - إضافة-موافقة).

وبعد آراء المحكمين حول الاستبانة الأولية لمهارات الكتابة التفسيرية لم يحدث حذف للمهارات أو إضافات جذرية إلى مهارات الكتابة التفسيرية التي تم ذكرها في الاستبانة الأولية، كما أن الإضافات التي ذكرها بعض المحكمين هي موجودة بصورة مباشرة أو ضمنية في المهارات التي حكمت، ومن ثم قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض المهارات المراد تعديلها في ضوء آراء المحكمين، وإضافة بعض الكلمات إلى بعض المهارات الموجودة بالفعل، والجدول الآتي يوضح نسب اتفاق المحكمين حول مهارات الكتابة التفسيرية.

جدول(1) النسب المئوية لاستجابات المحكمين نحو الاستبانة الأولية لمهارات الكتابة التفسيرية

نوع الكتابة	م	المهارات	نسبة اتفاق المحكمين حول المهارة الفرعية	نسبة اختلاف المحكمين حول المهارة الفرعية	حذف أو تعديل	إضافة
الكتابة التفسيرية	1	تولد فكرًا حسب السياق المطلوب	95,6 %	4,4 %	تبقى مع التعديل	
	2	تكتب المقدمة بصورٍ مختلفةٍ (سؤال، وصف تشويق، حكمة، مثل...)	100 %			
	3	تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء	100 %			أمثلة
	4	تعبّر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (مترادفات، أو متضادات)	95,6 %	4,4 %		
	5	تنوع الوسائل المعينة على فهم النص (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو رسوم بيانية، أو شروح، أو تفصيلات)	91,4 %	8,6 %	تبقى مع التعديل	أو شعر
	6	تستخدم الأسماء المبنية (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقًا للسياق	82,8 %	17,2 %	تبقى مع التعديل	
	7	تكتب نصًا تفسيريًا مراعية بنيته التركيبية: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة)	95,6 %	4,4 %		
	8	توظف التناص في السياق التفسيري	91,4 %	8,6 %		
	9	تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقًا للسياق	95,6 %	4,4 %		
	10	تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبّر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص	95,6 %	4,4 %		أمثلة
عدد المهارات الكلي			عشر مهارات		100 %	

بالنظر إلى جدول(1) يتبين أن جميع المهارات المتضمنة في الجدول السابق، حظيت بنسبة اتفاق عالية من قبل المحكمين، تراوحت بين 82,8% إلى 100%، مما يشير إلى ثبات الاستبانة في صورتها الأولية، وصالحيتها للتطبيق.

2- اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي:

تم إعداد الاختبار؛ لقياس مهارات الكتابة التفسيرية يُطبق (قبلًا وبعديًا)، كما تم تحديد القدرة التمييزية لمهارات الكتابة التفسيرية وجاءت النتائج موضحة في الجدول الآتي:

جدول (2) القدرة التمييزية لمهارات الكتابة التفسيرية

م	المهارات	مرتفعو الدرجات ن=15		منخفضو الدرجات ن=15		اختبار "مان ويتني"	
		متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
1	تنتج فكرًا حسب السياق المطلوب	22.40	3336.0	8.60	129.0	4.57	0.01
2	تكتب المقدمة بصورٍ مختلفة: (سؤال، وصف تشويقي، حكمة، مثل...))	17.50	262.5	13.50	202.5	2.11	0.035
3	تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء	18.00	270.0	130.0	195.0	2.41	0.016
4	تعبّر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (مترادفات، أو متضادات)	18.50	277.5	12.50	187.5	2.69	0.007
5	تنوع الشواهد المعينة على فهم النص: (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو شعر، أو رسوم بيانية، أو صور، أو تفصيلات)	18.00	270.0	130.0	195.0	2.41	0.016
6	تستخدم أدوات الربط: (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقًا للسياق	17.50	262.5	13.50	202.5	2.11	0.035
7	تكتب نصًا تفسيريًا مراعية بنيته الأساسية: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة)	19.00	285.0	12.00	180.0	2.97	0.003
8	توظف التناص في السياق التفسيري	21.50	322.5	9.50	142.5	4.40	0.001
9	تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقًا للسياق	19.00	285.0	12.00	180.0	2.97	0.003
10	تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص، مثل: (أولًا، وثانيًا، وفي البداية، وفي النهاية، وهذا يعني...)	17.50	262.5	13.50	202.5	2.11	0.035

يتبين من الجدول السابق نتائج اختبار "مان ويتني" للمقارنة الطرفية بين متوسطي درجات مجموعة الطالبات مرتفعي الدرجات ومجموعة الطالبات منخفضي الدرجات؛ حيث تبين أن جميع قيم "Z" جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يدل على القدرة التمييزية لمهارات الكتابة التفسيرية، وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم والتي أشارت إلى صالحته للتطبيق، ومن ثم تم وضع اختبار مهارات الكتابة التفسيرية في صورته النهائية.

3- البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية

استهدف البحث عرض فلسفة هذا البرنامج المقترح، ومصادر إعدادة، والأسس التي يستند إليها، وأهدافه، ومحتواه، وطرائقه، ووسائله، وأنشطته، وتقنياته التربوية، وأساليب التقييم المناسبة، وخطة تنفيذه، وتحديد صلاحيته للتطبيق.

وتعرف الباحثة البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية إجرائياً، بأنه: عبارة عن منظومة متكاملة من الخبرات التعليمية يتم تنظيمها وفقاً لتنمية المهارات المبتغاة من الكتابة التفسيرية، يتم من خلالها تزويد طالبات الصف الأول الثانوي بمجموعة من النصوص اللغوية المكتوبة (موضوعات قراءة حرة، نصوص قرآنية، أحاديث نبوية شريفة، مقالات، قصص...) بهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لديهن، وفهم سياق المعنى ومعرفة مقامات المعاني وسياقاتها الاجتماعية المختلفة، وكذلك الأساليب التي تشتمل عليها بنية النصوص التفسيرية المكتوبة، وذلك بتحديد الأسس المعرفية والنفسية واللغوية والاجتماعية والتي في ضوئها يتم تحديد الأهداف المناسبة، والمحتوى المناسب، والإستراتيجيات والوسائل والأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية المختلفة وكذلك أساليب ووسائل التقييم).

صور البرامج المقترحة (إبراهيم محمد شعير، 2010، ص 43):

- 1- البرامج الإثرائية الأفقية: وذلك عن طريق التوسع في البرامج، وتقديم مهارات وخبرات إضافية مختلفة؛ مما يوسع دائرة معرفة الطالبة.
- 2- البرامج الإثرائية الرأسية: وذلك عن طريق إتاحة الفرصة؛ لتعميق معارف الطالبة ومهاراتها في ميدان أو مجال أو نشاط ما بحيث يتفق مع استعداداتها وقدراتها ومواهبها.
- 3- البرامج الإثرائية التوسعية: وهي تتضمن إضافة مادة تعليمية متعمقة إلى البرنامج التعليمي (المقرر الدراسي).
- 4- البرامج الإثرائية التعمقية: وهي تعمل على تنمية استبصارات جديدة في المادة التعليمية، التي تدرس للفصل ككل.

- 5- البرامج الإثرائية وثيقة الصلة بالجانب الأكاديمي: وتتضمن تقديم برنامج خاص، يرتبط مباشرة بجوانب التفوق الأكاديمي للطلّابات.
- 6- البرامج الإثرائية غير وثيقة الصلة بالجانب الأكاديمي: وهي التي تمد الطالّابات بمقرر أكاديمي خاص غير مطابق لاتجاه تخصصهن الأكاديمي، ومنعزلاً عن المادة الدراسية.
- 7- البرامج الإثرائية الثقافية: وفيها تمد الطالّابات بخبرات حضرية معينة؛ كالفنون، والموسيقى، واللغات الأجنبية بطريقة أوسع ما يقدمه المنهج المدرسي المعتاد.
- 8- البرامج الإثرائية العملية: وفيها تقوم الطالّابات بالفئات بأنشطة تعليمية أكثر مما تكلف به بقية الطالّابات. في ضوء ما سبق من توضيح لصور وأقسام للبرامج المقترحة تشير الباحثة إلى أن البرنامج المقترح يعمل على تحقيق الهدف الأساسي لهذا البحث، وهو: تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لطلّابات الصف الأول الثانوي بشكل إثرائي توسعي (جديد) وتعمقي، بحيث يراعي الفروق الفردية الموجودة بين الطالّابات في الصف الدراسي الواحد..

1- مصادر إعداد البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية:

استعانت الباحثة في إعداد البرنامج المقترح بالمصادر الآتية:

- الإطار النظري للبحث من خلال الاطلاع على الأدبيات والكتابات التربوية ونتائج البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال النظرية السياقية الاجتماعية.
- الأدبيات والكتابات التربوية والدراسات والبحوث في مجال إعداد البرامج المقترحة.
- الأدبيات والكتابات التربوية والدراسات والبحوث في مجال تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- آراء لجنة التحكيم والإفادة من خبراتهم في تحديد المهارات المستهدفة تنميتها وقياسها في البرنامج المقترح، وتحديد الأنشطة اللغوية المقترحة؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية في ضوء النظرية السياقية الاجتماعية.

2- أسس إعداد البرنامج المقترح:

يوجد عدد من الأسس العلمية التي يجب أن تراعى عند وضع برنامج تعليمي لمرحلة تعليمية معينة، أو لصف من الصفوف؛ حتى يحقق هذا البرنامج أهدافه، ويأتي بنتائج مثمرة، وباستقراء الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات المرتبطة بتنمية مهارات الكتابة التفسيرية تم التوصل إلى الأسس التي يقوم عليها إعداد البرنامج المقترح؛ لتحقيق الهدف الأساسي، وهو تنمية مهارات الكتابة التفسيرية من خلال النظرية السياقية الاجتماعية لدى طالّابات الصف الأول الثانوي، وفيما يأتي عرض لهذه الأسس:

أ- الأساس الفلسفي:

إن فلسفة التعليم القائم على المحتوى مقارنة تعليمية زادت انتشارًا في ميدان تدريس اللغات الأجنبية عبر السنوات الأخيرة، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإدخال العناصر والأغراض اللغوية في منهج التعليم القائم على المحتوى أو المضمون، الذي أظهر اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة في تحقيق التوازن المطلوب بين المضمون وتعليم اللغة، وفيما يتعلق أيضًا بمبادئ تدريس وتعليم وتعلم اللغة، والممارسة الصفية للمعلمين في عملية تدريس مهارات الكتابة التفسيرية.

ب- الأساس الانفعالي (السيكولوجي):

ويتمثل في طبيعة طالبات الصف الأول الثانوي، وخصائصهن، وميولهن، واهتماماتهن، وحاجاتهن المختلفة، ومراعاة انفعالية وسيكولوجية الطالبات، وقدراتهن الجسمية واللغوية والعقلية، التي يجب مراعاتها؛ لأنها تعد محورًا أساسيًا في إعداد المواد التعليمية، وسببًا مؤثرًا في نجاح البرنامج المقترح؛ وذلك لأن مراعاة ميول هؤلاء الطالبات وخصائصهن، تجعلهن يقبلن على تعلم هذا البرنامج المقترح لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لديهن، ومن المبادئ التي يجب مراعاتها لتناسب مع خصائص النمو للطالبات في هذه المرحلة، ما يلي (أمني سعيدة سيد إبراهيم، 2015، ص 25-27، أحمد علي حبيب، 2009، ص 14-24):

- تنوع الموضوعات التي تدرسها طالبات الصف الأول الثانوي.
- استثارة قدرات المراهقات العقلية، وتنمية قدراتهن على إنتاج الفكر وكتابة نصوص تفسيرية مع مراعاة خصائص وبنية ومهارات النص التفسيري.
- التنوع في طرائق التدريس وأساليبه؛ لتناسب كل طالبات الصف الأول الثانوي.
- مراعاة الفروق الفردية بين طالبات الصف الأول الثانوي.
- الاعتماد على تقويم الطالبات بالصف الأول الثانوي لأنفسهن تارة، ولزميلاتهن تارة أخرى.
- استخدام الوسائل المرئية والمسموعة في أثناء تدريس البرنامج المقترح.
- تنوع طرائق التدريس وإستراتيجياته المستخدمة في تدريس البرنامج المقترح.
- تشجيع طالبات الصف الأول الثانوي على التعلم التعاوني بينهن قبل وأثناء تنفيذ محتوى البرنامج المقترح.
- إدراك طالبات الصف الأول الثانوي إجراءات تنظيم المعلومات والفكر للكتابة التفسيرية.

ت- الأساس المعرفي:

يجب مراعاة الخلفية المعرفية لطالبات الصف الأول الثانوي؛ لأنها تعد محورًا للوقوف على ما لديهن من معلومات تجاه الكتابة التفسيرية؛ وذلك لأن مراعاة حاجاتهن للكتابة التفسيرية تجعلهن يقبلن على هذا البرنامج المقترح، بل وجعلهن عنصرًا إيجابيًا في العملية التعليمية، ولَسَّ عنصرًا سلبيًا.

ث- الأساس اللغوي:**يستند البرنامج المقترح إلى الأسس اللغوية الآتية:**

- اللغة كل متكامل تبدأ بالاستماع والتحدث، ثم القراءة والكتابة، ومن ثم لا يمكن الفصل بين هذه المهارات عند تعليمها؛ حيث إن العلاقة بين مهارات اللغة علاقة تأثير وتأثر.
- تنمية قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على الطلاقة التعبيرية وإنتاج الفكر.
- محاكاة النماذج اللغوية الصحيحة من خلال الممارسة والتدريب يساهم في تنمية قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على الكتابة التفسيرية.
- التركيز في البرنامج المقترح على عمليات الكتابة، وعمليات الإنتاج اللغوي (الكتابة) بشكل عام، ومهارات الكتابة التفسيرية بشكل خاص.

ج- الأساس الاجتماعي:

ويتمثل في ربط موضوعات النصوص الكتابة التفسيرية التي يتناولها البرنامج المقترح بالمجتمع وحاجاته، ومشكلاته، وتطلعاته إلى التطور والتنمية، ومعالجة مشكلات واقعة بالمجتمع، وتنمية العديد من السلوكيات والصفات الإيجابية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ كالنظافة، والشجاعة، وحب العلم، وهذا ما أكدته بعض الأدبيات؛ حيث إن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه (علاء الدين كفاي، سميرة أبو غزلة، وآخرون، 2010، ص300-302).

ح- الأساس التربوي:

من أهم الأسس التربوية التي روعيت عند إعداد البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، ما يأتي:

- تحديد أهداف البرنامج المقترح بصورة دقيقة، من حيث: قابليتها للقياس، ووضوح صياغتها، وشمولها لخبرات متنوعة ومناسبة للطالبات بالصف الأول الثانوي.
- الربط بين الخبرات السابقة والجديدة لدى هؤلاء الطالبات؛ حتى يتمكن من تعزيز معلوماتهن السابقة، وتعميق المعلومات الجديدة واستيعابها لديهن.

- مراعاة تسلسل موضوعات البرنامج المقترح تسلسلاً منطقيًا، بحيث يتم تعلم المهارة تدريجيًا، لذلك تناول البرنامج المقترح تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- استخدام إستراتيجيات تعمل على تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، مثل: إستراتيجية (الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والنمذجة اللغوية، والخريطة الدلالية، والعلاقات المعجمية، وتخمين المعنى من السياق، واستخدام المعجم، ومدخل عمليات الكتابة)، وهذا ما قامت به الباحثة أثناء التطبيق الميداني للبحث.

3- الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية:

تنقسم الأهداف في هذا البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية إلى أهداف عامة من المتوقع أن تحققها الطالبة من خلال مرورها بهذا البرنامج المقترح، كما يشتمل على أهداف إجرائية مشتقة من الأهداف العامة، وأكثر تحديدًا منها، ويمكن أن تتحقق من خلال دراسة الطالبة لموضوعات البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، ومن أبرز الأهداف العامة التي سعى البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية إلى تحقيقها ما يلي:

- تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
 - إكساب طالبات الصف الأول الثانوي القدرة على تحليل النصوص التفسيرية، واستخراج موارثها، كأن تعرف الطالبة البنية الأساسية للنص التفسيري: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة).
 - تشجيع طالبات الصف الأول الثانوي على القراءة؛ لامتلاك المعرفة والمهارات اللغوية من خلال العودة إلى المصادر والمراجع الأدبية المتوفرة بين أيديهن على جهاز التابلت: كبنك المعرفة المصري ومواقع البحثية المختلفة وهذا ما قامت به الباحثة مع المجموعة البحثية، فقد كان يتم إرشادهن وتوجيههن دائمًا إلى البحث والاطلاع حول موضوع الكتابة التفسيرية الذي يتم تناوله أو الذي سوف يتم تناوله في الحصص الدراسية اللاحقة.
 - تبصير طالبات الصف الأول الثانوي بعمليات الكتابة، وخطواتها ومراحلها الصحيحة للوصول إلى منتج لغوي "كتابي" متميز: تفسيري.
 - تأكيد أهمية المعنى وفقًا للسياق الاجتماعي الذي يرد فيه وذلك في الكتابة التفسيرية.
- أما الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح فهي عبارة عن النواتج التي يتوقع من الطالبة التوصل إليها بعد الانتهاء من دراسة وحدة البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، وقد راعت الباحثة عند صياغة هذه الأهداف ما يلي:
- صياغتها في صورة نواتج تعليمية وليست عمليات عقلية.

- صياغتها في عبارات واضحة محددة.
- وصفها لأداء الطالبة، وليس أداء المعلم.
- قابليتها للملاحظة والقياس، بحيث تُصاغ في صورة إجرائية.
- تعبيرها عن ناتج تعليمي واحد.
- صياغتها بالفعل المضارع.
- كل هدف إجرائي يحقق ناتجًا واحدًا وليس أكثر من منتج.

جدول (3) المهارات والأهداف الإجرائية للكتابة التفسيرية

الأهداف الإجرائية الخاصة بالمهارة	مهارات الكتابة التفسيرية
• تتعرف أهم عناصر الموقف التواصلية • تعدد طرائق التواصل • تستنتج أنواع النصوص المختلفة • تحدد سمات الرسالة الجيدة • تنتج نصًا مستخدمة خطوات عمليات الكتابة • تتعرف البنية الأساسية للنص التفسيري • تستخدم أدوات الربط المناسبة للنص • تصوغ أسبابًا متعددة للظاهرة • تفسر الظاهرة بأساليب متنوعة • تكتب نصًا تفسيريًا مراعية أحوال المخاطب وثقافته • تنتج نصًا يتضمن تفسيرًا لظاهرة معينة	1. تنتج فكرًا حسب السياق المطلوب 2. تكتب المقدمة بصور مختلفة: (سؤال، وصف، تشويق، حكمة، مثل...) 3. تعبر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام: (مترادفات، أو متضادات) 4. تستخدم أدوات الربط: (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقًا للسياق 5. تنتج نصًا تفسيريًا مراعية بنيته الأساسية: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها، وأقسامها، وخاتمة) 6. توظف التناص في السياق التفسيري 7. تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقًا للسياق 8. تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص 9. تنوع الشواهد المعينة على فهم النص: (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو شعر، أو رسوم بيانية، أو صور، أو تفصيلات) 10. تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء

4- المحتوى التعليمي للبرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية:

يرتبط اختيار المحتوى التعليمي لأي برنامج بالأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها، حيث إن فائدة صناعة المحتوى التعليمي وأثره على الطالبة تعود في الأساس إلى فاعلية المناهج ودقتها في انتقاء النصوص والمادة التعليمية التي تستجيب لتحولات الوضع الاعتباري للسؤال التعليمي في شقه المعرفي القيمي، وبعده التواصل الاجتماعي التفاعلي، ومن هنا فقد تم اختيار محتوى البرنامج المقترح في ضوء مهارات الكتابة التفسيرية، والمقصود بالمحتوى هنا؛ مجموعة المعارف والخبرات والمهارات والقيم المقدمة للطالبة في صورة نصوص تفسيرية متنوعة مع دراسة خصائص النص التفسيري، ومعرفة بنيته الأساسية.

وشمل البرنامج المقترح وحدة تعليمية عن الكتابة التفسيرية التي اقتصر عليها البحث، كما اشتمل البرنامج المقترح في نهايته على تدريبات عامة لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية.

وقد راعت الباحثة في إعداد محتوى البرنامج القائم على النظرية السياقية الاجتماعية ما يلي:

- تحديد أهداف الوحدة، والزمن المقترح لتنفيذها، والوسائل المعينة، والإجراءات المتبعة؛ لتحقيق تلك الأهداف.
 - تنظيم المحتوى بشكل يسمح بإتاحة الفرصة للطالبة للقيام بالأنشطة المصاحبة والتي تعمل على دعم عملية التعلم والتعلم، وتؤدي إلى تنمية مهارات الكتابة التفسيرية المتضمنة في الوحدة.
 - تقديم نماذج لنصوص مختلفة تسترشد بها الطالبات في أثناء كتابتهن لنصوص تفسيرية.
 - مراعاة قواعد النحو والبلاغة والإملاء في أثناء كتابة النصوص التفسيرية.
- وتمثلت موضوعات الوحدة التدريسية في مجموعة نصوص تفسيرية ليست من الموضوعات المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تم تدريس وحدات البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في حصص متعددة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2025م وذلك في الفترة من 22/9/2024م وحتى 26/12/2024م.

5- الإستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج المقترح:

اعتمد البرنامج المقترح على مجموعة من الإستراتيجيات والمداخل في عرض وحدته، وتنوع الإستراتيجيات والمداخل بتنوع موضوعات المحتوى، وتمثلت في: إستراتيجية النمذجة اللغوية، إستراتيجية الحوار والمناقشة، إستراتيجية العصف الذهني، إستراتيجية الخريطة الدلالية، إستراتيجية تعرف بناء القصة، إستراتيجية العلاقات المعجمية، إستراتيجية تخمين المعنى من السياق، استخدام المعجم، مدخل عمليات الكتابة.

كما اعتمد البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية على مدخل متعدد الوسائط (العروض التقديمية والخاصة ببرنامج Power Point)، عند عرضه لموضوعات الوحدة وهذا تماشيًا مع توافر السبورات

الذكية في الفصول المدرسية عامة، واستخدام اللوحات الورقية؛ لتوضيح البنية الأساسية للنص التفسيري، بالإضافة إلى الأنشطة الجماعية: (القراءة الموجهة، والمناقشة الجماعية لإنتاج الفكر والألفاظ والمعاني المرتبطة بالموضوع)، ومراجعة النصوص التفسيرية المكتوبة ونشرها في مجلة الفصل.

6- الخطوات الإجرائية لتنفيذ البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية:

- التوجيه للقراءة: حيث توجه المعلمة طالباتها لقراءة بعض الموضوعات المرتبطة بالنص التفسيري الذي سيتم الحديث عنه في الحصة القادمة.
- التمهيد: وفيه تعرض المعلمة على طالباتها موقفًا في سياق معين، ويتم مناقشتهم فيه، ثم تطلب منهم تقديم نموذج تفسيري مكتوب إن أمكن.
- توليد الفكر: تطلب المعلمة من طالباتها الإتيان بأكثر عدد من الفكر المرتبطة بالموضوع من خلال تبادل المناقشات مع بعضهن، وكتابة أكبر عدد من الألفاظ والتعبيرات والأحداث الخاصة بالموضوع، ثم تعرض القائمة التي تم اقتراحها على الطالبات، وتطلب منهن كتابة ما يتصل بكل فكرة على حدة.
- كتابة المسودة الأولى: توجه المعلمة طالباتها لكتابة الموضوع في صورته الأولى باستخدام الفكر التي اقترحنها دون أن يهتموا بالأخطاء الإملائية والكتابية.
- المراجعة: وفيها تطلب المعلمة من طالباتها تقييم النص من خلال قائمة معايير تتضمن أهم خصائص النص التفسيري المطلوب الكتابة عنه.
- النمذجة اللغوية: وفيها تعرض المعلمة نموذجًا لغويًا توضح كيفية بناء نص: تفسيري من خلال مراعاة: تحديد قرائن السياق، وإلماعاته التي تؤثر في فهم معاني الكلمات في النص واستخدامها في الكتابة التفسيرية.
- تقويم الأداء: وتتم بعد الكتابة؛ حيث تطلب المعلمة من طالباتها تبادل كتاباتهن وتقييمها في ضوء قائمة معايير تتضمن تقييمًا للقواعد النحوية والإملائية في النص المكتوب، ثم بعد مراجعة النصوص التفسيرية المكتوبة تطلب المعلمة عدد من الطالبات قراءة النص على بقية الزميلات، أو نشره في مجلة الفصل.

7- أساليب التقويم:

- تأكيدًا لأهمية التقويم في البرنامج المقترح استخدمت الباحثة التقويم؛ لمعرفة مستوى تقدم طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الكتابة التفسيرية المراد تنميتها لديهن؛ لذا مر التقويم في هذا البرنامج المقترح بثلاث مراحل، وهي:
- التقويم القبلي: ويتم هذا التقويم قبل تدريس البرنامج المقترح؛ بهدف قياس مستوى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الكتابة التفسيرية، ويتمثل في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة التفسيرية.

- **التقويم البنائي:** يستمر هذا التقويم في أثناء دراسة طالبات الصف الأول الثانوي للبرنامج المقترح، ويسعى إلى كشف الإيجابيات وتدعيمها، وتوضيح جوانب القصور وتقويمها، ومعرفة هل حققت دروس الوحدة أهدافها التي وضعت لها أم لا؟، ويتم هذا التقويم من خلال التدريبات والأنشطة الإثرائية التي تشتمل عليها الوحدة؛ بغرض الكشف عن إتقان طالبات الصف الأول الثانوي للمهارات الخاصة بموضوعات الكتابة التفسيرية.
- **التقويم الختامي:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح يأتي التقويم الختامي (ويتم من خلال: تقديم صورة مكافئة من الاختبار القبلي لمهارات الكتابة التفسيرية)؛ لتقييم الإنجاز الذي حققته طالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد مدى نجاح البرنامج المقترح في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

8- تحديد مدى صلاحية البرنامج الإثرائي المقترح للتطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح بكل عناصره ومكوناته الرئيسة وأهدافه، تم عرضه في صورته الأولية على بعض التربويين والخبراء المتخصصين في مجال تدريس وتعليم اللغة العربية؛ **بهدف تعرف ما يلي:**

- مناسبة البرنامج المقترح وصلاحيته؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
 - الصحة العلمية، والصياغة اللغوية لمحتوى البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية
 - إبداء المقترحات من خلال حذف ما يروونه غير مناسب أو تعديله وإضافة ما يروونه مناسباً.
- وقد أكد المحكمون والخبراء في المجال الصحة العلمية لمحتوى البرنامج المقترح، وأبدوا بعض الملاحظات في صياغة محتوى البرنامج، وتم التعديل بالشكل المناسب لطالبات الصف الأول الثانوي وفقاً لمقترحاتهن، وبذلك أصبح البرنامج المقترح صالحاً للتطبيق لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

9- خطة تنفيذ البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية:

تم تدريس البرنامج المقترح في حصص متفرقة من حصص تدريس اللغة العربية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2024/2025م في الفترة من 22/9/2024م وحتى 26/12/2024م، وقد استغرق تدريس محتوى البرنامج عشرين حصة دراسية.

- دليل المعلم لتدريس البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية:

إن دليل المعلم هو: حلقة الوصل بين المخطط لفعاليات الدليل والمنفذ لها، إذ يتم عرض تصورات الخطط؛ لتحقيق الأهداف المرتبطة بالموقف التعليمي من خلال اقتراحه مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للمعلم بشأن تنفيذ الأنشطة.

- وتعرف الباحثة دليل المعلم إجرائيًا، بأنه: خطة منظمة توضح للمعلم كيفية تدريب طالبات الصف الأول الثانوي على تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لديهن في ضوء برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية.
- أ- أهداف الدليل: يهدف هذا الدليل إلى تزويد معلمي اللغة العربية للصف الأول الثانوي بما يلي:
- خلفية معرفية حول النظرية السياقية الاجتماعية، وكيفية تدريس أنماط متنوعة من نصوص كتابية تفسيرية لطالبات الصف الأول الثانوي وفق هذه النظرية.
 - نماذج لنصوص تفسيرية متنوعة مرتبطة باهتمامات وحاجات طالبات الصف الأول الثانوي، كما يمكنهم الاسترشاد بهذه النصوص في حصص التعبير الكتابي.
 - قائمة مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، ونماذج لتدريبات وأنشطة تنميها في ضوء النظرية السياقية الاجتماعية.
 - إجراءات تنمية مهارات الكتابة التفسيرية وفقًا للبرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية.
- ب- مكونات الدليل: تكون الدليل من جزأين:
- الأول- تضمن خلفية نظرية تتكون من ثلاثة محاور، وهي:
- مفهوم النظرية السياقية الاجتماعية، ومعاييرها، وأهميتها.
 - مفهوم مهارات الكتابة التفسيرية.
 - مهارات الكتابة التفسيرية.
- بينما تضمن الجزء الثاني أربعة محاور رئيسة، وهي:
- خطوات عمليات الكتابة وإنتاج النصوص التفسيرية.
 - بعض النماذج لنصوص تفسيرية.
 - النظرية السياقية الاجتماعية وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية نماذج تطبيقية.
 - خطوات تدريس مهارات الكتابة التفسيرية، وفق مبادئ وأسس النظرية السياقية الاجتماعية.
- كتيب أنشطة الطالبة:
- تكون كتيب أنشطة الطالبة من أوراق عمل للطالبات، تحتوي كل ورقة عمل على تدريبات على مهارات الكتابة التفسيرية في ضوء البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية.
- وتعرف الباحثة إجرائيًا، بأنه: الكتيب الذي يحتوي على تدريبات وأنشطة لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية مرتبطة بأهداف ومحتوى البرنامج المقترح، ويعد وسيلة من وسائل التقويم التكويني والختامي للبرنامج المقترح لدى طالبات الصف الأول الثانوي من خلال أسس وفلسفة البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية.

- الهدف من إعداد كتيب أنشطة الطالبة:

يسهم كتيب أنشطة الطالبة في إعطاء نبذة عن مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي في ضوء البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية، والأهداف السلوكية المتوقع إنجازها بعد دراسة الوحدة المقترحة بالإضافة إلى أنشطة الكتابة التفسيرية المصاحبة للوحدة.

نتائج البحث وتفسيرها:

- للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي؟ قامت الباحثة بإعداد استبانة أولية لمهارات الكتابة التفسيرية، ولضبط قائمة مهارات الكتابة التفسيرية الأولية والتأكد من صدقها تم وضعها في صورة استبانة؛ لعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في مهارات الكتابة التفسيرية، ورأى المحكمون عددًا من الملاحظات التي تم فحصها والاستفادة منها، وقد تم تحديد النسب المئوية لاستجابات المحكمين حول كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية، وتوصل البحث إلى القائمة النهائية لمهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي والتي بلغ عددها عشر مهارات، وفي ضوء هذه القائمة النهائية لمهارات الكتابة التفسيرية تم إعداد اختبار مهارات الكتابة التفسيرية؛ وذلك لمعرفة المتوافر من مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولضبط الاختبار والتأكد من صدقه تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية، ورأى المحكمون صلاحية الاختبار للتطبيق، ومن ثم تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية على مجموعة استطلاعية (عددها ثلاثين طالبة) غير مجموعة البحث التجريبية؛ لمعرفة المتوافر من تلك المهارات لديهن، والتي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (4) مهارات الكتابة التفسيرية المتوافرة لدى طالبات الصف الأول الثانوي

م	مهارات الكتابة التفسيرية	مستوى أداء الطالبات في مهارات الكتابة التفسيرية		
		المستوى الأول (ثلاث درجات)	المستوى الثاني (درجتان)	المستوى الثالث (درجة واحدة)
1	تنتج فكرًا حسب السياق المطلوب	8	15	7
2	تكتب المقدمة بصورٍ مختلفةٍ: (سؤال، وصف تشويق، حكمة، مثل...)	6	9	15
3	تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء	10	14	6

4	تعبّر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (مترادفات، أو متضادات)	11	4	15
5	تتنوع الشواهد المعينة على فهم النص: (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو شعر، أو رسوم بيانية، أو صور، أو تفصيلات)	12	9	9
6	تستخدم أدوات الربط: (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقاً للسياق	11	13	6
7	تكتب نصاً تفسيريّاً مراعية بنيته الأساسية (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة)	19	7	4
8	توظف التناص في السياق التفسيري	19	8	3
9	تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقاً للسياق	5	6	19
10	تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبّر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص، مثل: أولاً، وثانياً، وفي البداية، وفي النهاية، وهذا يعني...	1	21	8

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى أداء طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الكتابة التفسيرية يتراوح بين الضعيف والمتوسط، وهو دون المستوى المأمول والمرغوب، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا يوجد تركيز على تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، فمن خلال الاطلاع على كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي، تبين أنه لا يوجد جزء خاص يهتم بتدريس تلك المهارات لهن، والتي لا تظهر إلا من خلال كتابات الطالبات، ففرع التعبير يتم تدريسه بطريقة عشوائية دون اهتمام باتجاهاتهن وقدراتهن على تلبية المطلوب، فتنمية تلك المهارات يتم بصورة عرضية، وهذا يدل على أن هذه المهارات تحتاج مجهوداً أكبر لتنميتها لدى هؤلاء الطالبات عند تدريس البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لهن.

ثم تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة التفسيرية قبلياً على المجموعة البحثية البالغ عددهن (تسعاً وثلاثين طالبة)، وقامت الباحثة بحساب درجات كل طالبة ثم رصد الدرجات في كشوف أعدت لهذا الغرض، بغرض دراسة الفروق بين المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لكل مهارة بمفردها قبل وبعد تطبيق

البرنامج المقترح، وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلة البحث، وهو: ما مهارات الكتابة التفسيرية الواجب تنميتها لطالبات الصف الأول الثانوي.

- وللإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية، وما خطواته؟ وضعت الباحثة التصور المقترح للبرنامج المقترح والأسس التي يستند إليها في إعداد موضوعاته، وفلسفته، والتصوير العام الذي يتضمن أهدافه ومحتواه، وطرائق تدريسه وخطوات تنفيذه وأساليب التقويم المتبعة فيه، وفي ضوء هذا البرنامج المقترح تم إعداد دليل المعلم، وكتيب أنشطة الطالبة؛ وذلك كله بهدف تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- وللإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وللإجابة عن هذا السؤال، تم:

أ- حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة البحثية التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية.

ب- تعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات المجموعة البحثية التجريبية.

وفيما يلي عرض موجز لهذه المحاور:

أ- دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية، ويوضحها الجدول الآتي:

جدول (5) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية

م	المهارات	التطبيق	متوسط الدرجات م	الانحراف المعياري ع	اختبار "ت"		
					قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	تنتج فكرة حسب السياق المطلوب	قبلي	1.32	0.26	31.21	38	0.001
		بعدي	2.74	0.21			
2	تكتب المقدمة بصور مختلفة: (سؤال، وصف تشويق، حكمة، مثل...)	قبلي	1.49	0.51	12.47	38	0.001
		بعدي	2.79	0.41			
3	تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء	قبلي	1.28	0.46	16.99	38	0.001
		بعدي	2.79	0.41			
4		قبلي	1.18	0.39	18.56	38	0.001

			0.41	2.79	بعدي	تعبر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (مترادفات، أو متضادات)	
			0.41	1.21	قبلي	تنوع الشواهد المعينة على فهم النص: (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو شعر، أو رسوم بيانية، أو صور، أو تفصيلات)	5
0.001	38	10.91	0.64	2.56	بعدي		
			0.31	1.10	قبلي	تستخدم أدوات الربط: (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقاً للسياق	6
0.001	38	11.73	0.64	2.51	بعدي		
			0.44	1.26	قبلي	تكتب نصاً تفسيريًا مراعية بنيته الأساسية: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة)	7
0.001	38	14.81	0.48	2.67	بعدي		
			0.49	1.36	قبلي	توظف التناص في السياق التفسيري	8
0.001	38	12.15	0.44	2.74	بعدي		
			0.39	1.18	قبلي	تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقاً للسياق	9
0.001	38	16.70	0.43	2.77	بعدي		
			0.16	1.03	قبلي	تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص، مثل: أولاً، وثانياً، وفي البداية، وفي النهاية، وهذا يعني...	10
0.001	38	19.92					
			4.12	25.26	قبلي	اختبار مهارات الكتابة التفسيرية	
0.001	38	34.36	3.48	54.38	بعدي		

يبين الجدول السابق نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في

التطبيقات: القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية، وجاءت النتائج كالاتي:

- بالنسبة لمهارة تنتج فِكراً حسب السياق المطلوب" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.32)، والانحراف المعياري (0.26)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.74) والانحراف المعياري (0.21)، وقد بلغت قيمة "ت" (31.21) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "تكتب المقدمة بصورٍ مختلفةٍ: (سؤال، وصف تشويق، حكمة، مثلاً...)" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.49)، والانحراف المعياري (0.51)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.79)، والانحراف المعياري (0.41)، وقد بلغت قيمة "ت" (12.47) ومستوى

الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.28)، والانحراف المعياري (0.46)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.79)، والانحراف المعياري (0.41)، وقد بلغت قيمة "ت" (16.99) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "تعبير عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (مترادفات، أو متضادات)" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.18)، والانحراف المعياري (0.39)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.79) والانحراف المعياري (0.41)، وقد بلغت قيمة "ت" (18.56) ومستوى الدلالة (0.001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "تنوع الشواهد المعينة على فهم النص: (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو شعر، أو رسوم بيانية، أو صور، أو تفصيلات)" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.21)، والانحراف المعياري (0.41)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.56) والانحراف المعياري (0.64)، وقد بلغت قيمة "ت" (10.91) ومستوى الدلالة (0.001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "تستخدم أدوات الربط: (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقاً للسياق" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.10) والانحراف المعياري (0.31)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.51) والانحراف المعياري (0.64)، وقد بلغت قيمة "ت" (11.73) ومستوى الدلالة (0.001) مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "تكتب نصاً تفسيرياً مراعية بنيته الأساسية: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة)" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.26)، والانحراف المعياري (0.44)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.67)، والانحراف المعياري (0.48)، وقد بلغت قيمة "ت" (14.81) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وبالنسبة لمهارة "توظيف التناص في السياق التفسيري" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.36)، والانحراف المعياري (0.49)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.74)، والانحراف المعياري (0.44)، وقد بلغت قيمة "ت" (12.15) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
 - وبالنسبة لمهارة "تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقاً للسياق" بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.18)، والانحراف المعياري (0.39)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.77)، والانحراف المعياري (0.43)، وقد بلغت قيمة "ت" (16.70) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
 - وبالنسبة لمهارة "تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص، مثل: أولاً، وثانياً، وفي البداية، وفي النهاية، وهذا يعني..." بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (1.03)، والانحراف المعياري (0.16)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (2.62)، والانحراف المعياري (0.49)، وقد بلغت قيمة "ت" (19.92) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
 - وبالنسبة لاختبار مهارات الكتابة التفسيرية بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (25.26)، والانحراف المعياري (4.12)، كما بلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (54.38)، والانحراف المعياري (3.48)، وقد بلغت قيمة "ت" (24.36) ومستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين: القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لصالح التطبيق البعدي.
- من الجدول السابق ونتائجه يمكن قبول الفرض الثاني والذي ينص على أنه:** يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \geq$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة التفسيرية ويمكن تفسير ذلك من خلال تأكيد فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، حيث اشتمل البرنامج على وحدة تعليمية متنوعة تتضمن نصوصاً تفسيرية، وما اشتمل عليه من خبرات ومعارف لم تكن متوافرة من قبل لدى طالبات الصف الأول الثانوي، كما أشارت نتائج الاختبار القبلي.
- ب-تعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات المجموعة التجريبية، يوضحها الجدول الآتي:**

جدول (6) فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات المجموعة التجريبية

م	المهارات	التطبيق	متوسط الدرجات م	الدرجة العظمى	نسبة الفاعلية	نسبة التحسن (%)
1	تنتج فكرًا حسب السياق المطلوب	قبلي	1.32	3	0.91	47.58%
		بعدي	2.74	3		
2	تكتب المقدمة بصورٍ مختلفة: (سؤال، وصف تشويق، حكمة، مثل...) (سؤال، وصف تشويق، حكمة، مثل...)	قبلي	1.49	3	0.93	43.59%
		بعدي	2.79	3		
3	تنوع الأساليب البلاغية بين الخبر والإنشاء	قبلي	1.28	3	0.93	50.43%
		بعدي	2.79	3		
4	تعبر عن المعنى بأكثر من صورة باستخدام (متضادات، أو متضادات)	قبلي	1.18	3	0.93	53.85%
		بعدي	2.79	3		
5	تنوع الشواهد المعينة على فهم النص: (آيات قرآنية، أو أحاديث، أو حكم، أو أمثال، أو شعر، أو رسوم بيانية، أو صور، أو تفصيلات)	قبلي	1.21	3	0.85	45.30%
		بعدي	2.56	3		
م	المهارات	التطبيق	متوسط الدرجات م	الدرجة العظمى	نسبة الفاعلية	نسبة التحسن (%)
6	تستخدم أدوات الربط: (الأسماء الموصولة، أو أسماء الإشارة، أو الضمائر)؛ لربط الجمل المكونة للنص وفقًا للسياق	قبلي	1.10	3	0.84	47.01%
		بعدي	2.51	3		
7	تكتب نصًا تفسيريًا مراعية بنيته الأساسية: (مقدمة، شرح الفكرة مع تفصيل أسبابها وأقسامها، خاتمة)	قبلي	1.26	3	0.89	47.01%
		بعدي	2.67	3		
8	توظف التناص في السياق التفسيري	قبلي	1.36	3	0.91	46.15%
		بعدي	2.74	3		

9	تستخدم ضمائر (المخاطب) في الإحالة وفقاً للسياق	قبلي	1.18	3	0.92	52.99%
		بعدي	2.77	3		
10	تستخدم أدوات الربط المناسبة للسياق التفسيري التي تعبر عن علاقة تفسيرية أو توضيحية لفكر النص، مثل: أولاً، وثانياً، وفي البداية، وفي النهاية، وهذا يعني...	قبلي	1.03	3	0.87	52.99
		بعدي	2.62	3		
	اختبار مهارات الكتابة التفسيرية	قبلي	25.26	60	0.91	48.53%
		بعدي	54.38			

يبين الجدول السابق نسب الفاعلية لمهارات الكتابة التفسيرية؛ حيث تراوحت ما بين (0.84-0.95) للمهارات و(0.91) للاختبار ككل، وجميعها نسب أعلى من النسبة (0.6) والتي حددها ماك جوجيان للحكم على فاعلية البرنامج المقترح، مما يدل على أن البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية كان فعالاً، وقد أدى إلى تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات المجموعة التجريبية، كما تراوحت نسب التحسن للمهارات ما بين (43.59% - 85.53%) وللاختبار ككل (48.53%)، ويمكن أن ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية أتاح للطالبة ما تحتاجه من مفردات وأساليب لغوية ونماذج كتابية متنوعة لتكتب نصاً تفسيرياً مع مراعاة بنيته الأساسية، ومن الجدول السابق ونتائجه يمكن قبول الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه: يحقق البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية درجة كبيرة من الفاعلية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.

وترجع الباحثة فاعلية البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، إلى عدة أسباب، ومنها:

- ملاءمة محتوى الوحدة التعليمية التي تضمنها البرنامج المقترح لطبيعة مهارات الكتابة التفسيرية المستهدف تنميتها فيه، وكذلك مناسبتها لمستوى طالبات الصف الأول الثانوي، والتي تم من خلالها توظيف هذه النصوص التفسيرية في معاملاتهن اللغوية.
- اتساق البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية مع مهارات الكتابة التفسيرية، وأنشطته المتنوعة، قد أتاح للطالبات إنتاج نصوص كتابية تفسيرية في بيئة تعليمية ثرية ومشجعة، تدفع الطالبة للتفاعل مع النص ومع زميلاتها؛ مما أوجد علاقات اجتماعية طيبة بين الطالبات.
- قدرة البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية على جعل الطالبات نشيطات وفاعلات في المواقف التعليمية المختلفة، من خلال: تنويع أساليب التهيئة المستخدمة في البرنامج المقترح، وتشجيعهن

على عصف أذهانهم؛ لإنتاج أكبر عدد من الفكر والألفاظ والمعاني التي يمكن استخدامها في كتابة النصوص التفسيرية، كل ذلك أسهم في تحسين مستويات طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الكتابة التفسيرية، وكذلك زيادة فاعليتهن في الإجابة عن التدريبات العملية التي تلي الوحدة التعليمية، وفي كتيب أنشطة الطالبة أيضًا.

- مراعاة مكونات النظرية السياقية الاجتماعية المتمثلة في السياق اللغوي والسياق غير اللغوي (الموقف، والثقافي، والعاطفي) في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
 - تنفيذ خطوة البحث عن المعاني والدلالات في ضوء سياقات النص التفسيري من خلال توجيه طالبات الصف الأول الثانوي نحو البحث عن معاني كلمات النص وتراكيبه ودلالاتها في ضوء السياق اللغوي والسياق غير اللغوي؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لديهن.
 - استخدام الباحثة مجموعة من الإستراتيجيات والمداخل التعليمية، مثل: (النمذجة اللغوية، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، وتخمين المعنى من السياق، ومدخل عمليات الكتابة، والخريطة الدلالية...) والتي أتاحت الفرصة للطالبات للخروج عن النمط التقليدي في تدريس موضوعات الكتابة التفسيرية "التعبير".
 - كثرة التدريبات العملية في البرنامج المقترح وكتيب أنشطة الطالبة، واعتماد البرنامج المقترح على الأنشطة الإثرائية التي تثري فكر الطالبات، وتدفعهن إلى البحث والاطلاع في مصادر المعرفة المختلفة والتي أصبحت ميسرة لجميع الطالبات ولعل أهم هذه المصادر المعرفية، مثل: "بنك المعرفة المصري" بمواقعه المختلفة.
 - تنوع التقييم المستخدم في البرنامج المقترح، فلم يكن الغرض مجرد القياس فقط، وإنما يتضمن جانبًا إثرائيًا.
 - اعتماد البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية على عدد من النصوص التفسيرية المناسبة لمستوى الطالبات التي تعد ضمن اهتماماتهن؛ فتشجعهن على قراءتها وكتابة ما يطلب منهن فيها.
- كل ذلك يفسر تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في الاختبار البعدي، مما يؤكد أن البرنامج المقترح القائم على النظرية السياقية الاجتماعية قد نجح في هدفه، وحقق فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد جاءت نتائجه الإيجابية لتنظم مع سلسلة بقية نتائج الدراسات التي بحثت فاعلية البرامج أو المداخل أو الإستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية، مثل دراسة كل من: ألمازة راجح خطيبة (2019)، محمد حسن المرسي وآخرون (2019)، وألمازة راجح خطيبة (2016)، ولاء محمد أبو سريع (2015)، مروان السمان (2017)، والتي أثبتت مجتمعة - كما هو الحال في هذا البحث - فاعلية تلك البرامج المقترحة والإستراتيجيات المتنوعة في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

توصيات البحث:

بعد عرض نتائج البحث وتفسيرها وفي ضوء ما تقدم، توصي الباحثة بما يلي:

- 1- الاستفادة من أدوات البحث ومواده التعليمية في تدريس وتنمية مهارات الكتابة التفسيرية.
- 2- تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام أسس ومبادئ النظرية السياقية الاجتماعية في كتاباتهم.
- 3- ضرورة اهتمام المناهج بمهارات الكتابة التفسيرية وتضمينها بالكتب الدراسية.
- 4- زيادة الوقت المخصص لتدريس مهارات الكتابة التفسيرية؛ ليتمكن الطلاب من زيادة التدريب والاطلاع على نماذج وأنماط متنوعة، ومن ثم تعرف خصائصها، ومحاكاتها؛ للوصول إلى مستوى الكفاءة في الكتابة التفسيرية.

- 5- إعداد اختبارات تقيس مستوى أداء الطلاب في مهارات الكتابة التفسيرية؛ لقياس هذا الأداء المهاري؛ حيث إن الهدف من تعليم وتعلم أي لغة هو: جودة اللسان نطقاً " القراءة والتحدث " والبيان كتابةً.

مقترحات البحث:

- تقترح الباحثة في ضوء نتائج البحث إجراء مجموعة من البحوث التي تقوم على النظرية السياقية الاجتماعية؛ لتنمية مهارات لغوية متعددة، ومن هذه البحوث:
- 1- برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات تذوق النصوص النثرية والشعرية لطلاب المرحلة الثانوية.
 - 2- إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات القواعد النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - 3- برنامج إثرائي مقترح قائم على النظرية السياقية الاجتماعية لتنمية مهارات التذوق الأدبي والبلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - 4- تصور مقترح لتطوير مقرر الكتابة التفسيرية في المرحلة الثانوية في ضوء النظرية السياقية الاجتماعية.
 - 5- تقييم منهج الكتابة التفسيرية في المرحلة الثانوية في ضوء النظرية السياقية الاجتماعية.

المراجع العربية والأجنبية

أولاً المراجع العربية:

- أحمد اللقاني، وعلي الجمل (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط3. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد المهدي عبدالحليم (2003). أشتات مجتمعات في التربية والتنمية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- أحمد حساني (1999). مباحث في اللسانيات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- أحمد زينهم أبو حجاج (2004). بعض خصائص بنية النص القرائي في الحقبة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الرابع "القراءة وتنمية التفكير". ص 100-150.
- أحمد صبرة وأبو المعاطي الرمادي (2013). مهارات الكتابة. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- أحمد علي حبيب (2009). المراهقة. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- أحمد قدور (2008). مبادئ اللسانيات. ط3. دمشق: دار الفكر.
- استيفين أولمان (1987). دور الكلمة في اللغة. ترجمة وتعليق: كمال بشر. القاهرة: مكتبة الشباب.
- ألمازة راجح خطابية (2019). أثر تدريس النص التفسيري في تحسين الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن. دراسات - العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. عمادة البحث العلمي. يونيو. مج (46). ملحق. ص 125-141.
- ألمازة راجح خطابية (2016). "أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة الجدلية والكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر". رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة اليرموك. إربد. الأردن. ص 1-201.
- أماني سعيدة سيد إبراهيم (2015). علم النفس المعرفي المعاصر. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية.
- أندريه جاك ديشين (1991). استيعاب النصوص وتأليفها. ترجمة هيثم لمع. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- أنور بدوي (2009). غريب الحديث عند أبي عبيد وابن قتيبة والخطابي، دراسة دلالية في ضوء نظرية السياق. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

- إيمان عباس(2018).نموذج تدريسي قائم على نظرية السياق لتنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية. جامعة حلوان، مج (24)، ع (1).
- تمام حسان(2007).اجتهادات لغوية.القاهرة: عالم الكتب.
- -----(1994).اللغة العربية معناها ومبناها.المغرب: دار الثقافة.الدار البيضاء.
- تهناني باحويرث(2007).أثر دلالة السياق القرآني في توجيه معنى المتشابه اللفظي في القصص القرآني: دراسة نظرية تطبيقية على آيات قصص نوح وهود وصالح وشعيب عليهم السلام. رسالة ماجستير.كلية الدعوة وأصول الدين- جامعة أم القرى.
- جاك سي. ريتشاردز، جون يلات، وهايدي يلات(2007).معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. نقله إلى العربية رشدي طعيمة، محمود فهمي حجازي.القاهرة: الشركة المصرية العالمية للنشر.
- جهاد البلحي(2017).بناء معجم مدرسي في اللغة العربية قائم على نظريتي الحقول الدلالية والسياقية لتنمية الثروة اللغوية والاتجاه نحو استخدامه لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- جورج مارون(2009).تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة.لبنان: المؤسسة الحديثة للكتاب.
- حسام الجمل (2005). الدلالة السياقية للحذف في النص النحوي.مجلة بابل للدراسات الإنسانية، مج (4)، ع (1).
- حسن شحاتة(2012).الكتابة الإقناعية الحجاجية.فكر جديد من النظرية إلى التطبيق.القاهرة: دار العالم العربي.
- -----(2010).المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع.القاهرة: دار العالم العربي.
- -----(2008).تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق.ط6.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ----، وزينب النجار(2003).معجم المصطلحات التربوية والنفسية.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسني عبدالباري عصر(2005).الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية.الإسكندرية للكتاب.
- حسين دحو(2011).المنهج السياقي أداة إجرائية في قراءة النص الأدبي.مجلة مقاليد، ع (1).

- حميد لحمداني(2001).بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي.القاهرة.المركز الثقافي العربي.
- خليل العامري(2010).السياق؛ أنماطه، وتطبيقاته في التعبير القرآني.مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة البصرة، مج (9)، ع (2).
- خليل برويني، وآخرون(2013).السياق وفاعليته في دراسة الصورة الفنية وتبيينها.مجلة إضاءات نقدية، ع (10).
- رجب إبراهيم(2001).دراسات في الدلالة والمعجم.القاهرة: دار غريب.
- رشدي أحمد طيعة، محمود كامل الناقة(2006).تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات.الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسيسكو).
- ربحاب محمد العبد مصطفى(2016).فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة.جامعة عين شمس- كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. الجزء الثاني.ع(172).فبراير 2016.ص 149-221.
- ريماء الجرف(2001).مهارات تحليل السياق في كتب القراءة لمراحل التعليم العام للبنات بالمملكة العربية السعودية.مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (71).
- زينب أبو النجا(2010).المعنى المعجمي ودور السياق في توضيحه مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية، كلية الآداب، جامعة المنوفية.ع(40).إبريل.ص 37-61.
- سعد علي زاير، سماء تركي داخل(2016).اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- -----، ورائد رسم(2016).اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- -----، إيمان إسماعيل عايز(2014).مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سعيد بحيري(2005).دراسات لغوية تطبيقية في العلاقة بين البنية والدلالة.القاهرة: مكتبة الآداب.

- سلوى بصل (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر. ع (166). ص 73-166.
- سميرة محامدية (2013). دور السياق في تحديد الدلالة الوظيفية. رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- سها الفيشاوي (2017). دلالة التركيب في ضوء نظرية السياق، شعر يحيى بن حكم الغزال نموذجًا. رسالة ماجستير. كلية دار العلوم، جامعة القاهرة.
- سيد راضي علي عبدالرازق (2014). أثر المعنى في بناء الجملة. رسالة دكتوراه. كلية دار العلوم، جامعة الفيوم.
- سيروان الجنابي، وحيدر عيدان (2008). جدلية السياق والدلالة في اللغة العربية، النص القرآني نموذجًا. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، ع (9).
- صابر عبدالمنعم محمد عبدالنبي وآخرون (2020). *طرائق تعليم اللغة العربية والتربية الإسلامية (2)*. القاهرة: دار الكتب والوثائق المصرية.
- -----، وآخرون (2015). أسس البرامج الإثرائية لتنمية مهارات التعبير لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية*. جامعة القاهرة، مج (23). ع (3). يوليو. ص 424-447.
- عبد الحميد محمد (2022). برنامج قائم على النظرية السياقية لتنمية الوحدة اللغوية الممتدة ومهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ع (117).
- عبد الرزاق مختار، وإسلام فراج (2021). فاعلية استخدام السياقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، مج (4)، ع (3).
- عبد السلام الجعافرة (2008). *الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. عمان: الطريق للنشر والتوزيع
- عبد الفتاح عبد العليم البركاوي (2010). *دلالة السياق*. القاهرة: مكتبة غريب.

- عبد اللطيف أبو بكر (2002) فاعلية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع (79).
- عبد النعيم خليل (2007). نظرية السياق بين القدماء والمحدثين دراسة نظرية لغوية. الإسكندرية: مكتبة الآداب.
- عبدالباقي الخزرجي (2011). قرينة السياق وأثرها في النص القرآني. مجلة كلية التربية الأساسية. ع (68). كلية الآداب، الجامعة المستنصرية. ص 117-136.
- عبدالجليل منقور (2001). علم الدلالة أصوله ومباحثه في التراث العربي. دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب.
- عبدالقادر سلامي (2007). علم الدلالة في المعجم العربي. عمان: دار ابن بطوطة.
- عبدالقادر عبدالجليل (2002). الأسلوبية وثلاثية الدوائر البلاغية. عمان. الأردن: دار صفاء.
- ----- (2002). علم اللسانيات الحديثة. عمان. الأردن: دار صفاء.
- عبدالقاهر الجرجاني (د.ت). دلائل الإعجاز في علم المعاني. علق عليه: محمود محمد شاكر. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- عبدالمحسن بن سالم العقيلي (2009). مهارات الكتابة وإستراتيجياتها رؤية معاصرة. التربية المعاصرة. رابطة التربية الحديثة. س (26)، ع (81). ص 12-168.
- عبدالمطلب أمين القريطي (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عثمان رجب (2003). مفهوم السياق، وأنواعه، ومجالاته، وأثره في تحديد العلاقات الدلالية والأسلوبية. مجلة علوم اللغة، مج (6)، ع (4).
- عدنان عبد الخفاجي، مروان السمان (2021). نظريات لغوية وتربوية حديثة وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية. عمان. الأردن: دار الوفاق للنشر والتوزيع.
- عزة شبل (2009). علم لغة النص النظرية والتطبيق. ط2. تقديم سليمان العطار. القاهرة: مكتبة الآداب.
- عفاف جمعة (2023). "دور السياق في تعيين المعنى في كتاب النهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير (606هـ)". رسالة دكتوراه. كلية الآداب، جامعة المنصورة.

- علاء الدين كفاي، سميرة أبو غزلة، وآخرون (2010). علم النفس الارتقائي للعاديين وغير العاديين سيكولوجية الطفولة والمراهقة. جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- علي أحمد مذكور (2012). النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ----- (2008). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي العبيدي (2014). أنماط السياق ودلالاته في القصيدة الشعبية المنجزة في الموصل " الزهيري أنموذجاً". مجلة دراسات موصلية، جامعة الموصل.
- علي أوشان (2000). السياق والنص الشعري من البنية إلى القراءة. الرباط: الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- علي عبدالسميع قورة، وجيه المرسي أبو لبن (2013). الإستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة. السعودية: النادي الأدبي بالجوف.
- علي فاضل مهدي (2019). الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس مقروئية النصوص القرائية وإستراتيجياتها بين النظرية والتطبيق. بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.
- عيد بلبع (2008). مقدمة في نظرية البلاغة النبوية. السياق وتوجيه دلالة النص. جامعة المنوفية. كلية الآداب: بلنسية للنشر والتوزيع.
- فتحي علي يونس (2019). اللغة والتواصل الاجتماعي. جامعة عين شمس: كلية التربية.
- ----- (2000). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. جامعة عين شمس: كلية التربية.
- فخري خليل النجار (2011). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فطومة لحماي (2008). السياق والنص: استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير بسكرة بالجزائر، ع (2).
- كريم حسام الدين (2001). أصول تراثية في اللسانيات الحديثة. القاهرة: دار الرسالة.
- كمال بشر (2002). دراسات في علم اللغة. القاهرة: دار المعارف.
- ماهر شعبان عبدالباري (2014). الكتابة الوظيفية والإبداعية. المجالات. المهارات، الأنشطة، والتقويم. ط2. عمان: دار المسيرة.

- ----- (2008). برنامج لتنمية الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية باستخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة بنها.
- مایسة جاد الرب (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية السياقية لتنمية الاستيعاب المفاهيمي في البلاغة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ديسمبر. ع (16)، ج (10). ص 1573-1610.
- محمد بصل، وفاطمة بلة (2014). ملامح نظرية السياق في الدرس اللغوي الحديث. *مجلة دراسات في اللغة العربية وآدابها*، ع (18).
- محمد بكري (2016). إستراتيجية مقترحة قائمة على العمق المفرداتي وقرائن السياق في تنمية الاستدلال المفرداتي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع (216)، ج (2).
- محمد جبل (2005). *المعنى اللغوي، دراسة عربية مؤصلة نظريًا وتطبيقيًا*. القاهرة: مكتبة الآداب.
- محمد حسن المرسي، محمود جلال الدين، أسماء محمود الشحات (2019). أنماط النصوص وعلاقتها بمهارات الاستيعاب القرائي في المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي التاسع عشر (21-22 أغسطس). "مختارات أدبية وعلمية (خيالية وواقعية) لبناء كتب القراءة في مراحل التعليم الأساسي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ص 70-99.
- ----- (2006). *فعالية برنامج في قراءة الصورة في تنمية مهارات التفكير التأملية والتعبير الإبداعي*. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. يوليو.
- ----- (2004). *المعنى؛ مفهومه، وطبيعته، وتطبيقاته التربوية في تدريس اللغة العربية*. مجلة القراءة والمعرفة، ع (39).
- محمد حماسة عبد اللطيف (2000). *النحو والدلالة، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي*. القاهرة: دار الشروق.
- محمد خضير (2005). *التركيب والدلالة والسياق*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد خطابي (2006). *لسانيات النص مدخل لانسجام الخطاب*. ط2. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- محمد داود (2001). *العربية وعلم اللغة الحديث*. القاهرة: دار غريب.
- محمد داود، إكرام الطيب (2013). *سياق المقام وأثره في توجيه دلالة النص دراسة تطبيقية في تفسير القرآن الكريم*. مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، ع (6) فبراير. جامعة السودان.

- محمد سالم (2007). أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى. مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم والتربية. السعودية. مج (7)، ع (4).
- محمد سعد محمد (2007). في علم الدلالة. ط2. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق
- محمد صالح (د.ت). أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية ودورها في التوصل إلى المعنى. كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.
- محمد عباس (2021). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية السياق لتنمية مهارات القراءة الناقدة والدافعية نحو تعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ع (40)، مج (1).
- محمد عبد الدايم، وعرفات المناع (2015). نظرية السياق بين التوصيف والتأصيل والإجراء. بيروت: دار البصائر.
- محمد عبد الوهاب (2012). نظرية السياق وإشكالية المعنى في التراث العربي حتى نهاية القرن الثالث الهجري". رسالة دكتوراه. كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- محمد مرادي، سيدة سليمي (2013). الدلالات الهامشية بين الدراسات التراثية وعلم اللغة الحديث. مجلة العلوم الإنسانية الدولية. ع (20) (1).
- محمد يونس علي (2007). المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية. ط2. بيروت. لبنان: دار المدار الإسلامي.
- محمود جلال الدين (2015). علم اللغة الاجتماعي وتطبيقاته في تعليم العربية. القاهرة: عالم الكتب.
- ----- (2009). فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر. ع (148).
- مروان السمان (2017). برنامج قائم على مدخل التدريس المتميز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع (183)، يناير. ص 25-70.
- مروة عبد المنعم (2023). برنامج قائم على النظريتين البنوية والسياقية لتنمية الثروة اللغوية ومهارات فهم المقروء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- معاطي نصر (2009). التدريس الإبداعي للغة العربية نماذج وتطبيقات. دمياط: مكتبة نانسي.

- منصور جاسم، فلاح الجبوري (2013). أثر إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات القراءة الابتكارية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة كركوك. *مجلة آداب الفراهيدي*. ع(16). ص 243.
 - المهدي الغويل (2011). *السياق وأثره في المعنى*. ليبيا: أكاديمية الفكر الجماهيري.
 - ناصح المصطفى (2012). *النظرية السياقية ونظرية الحقول الدلالية*. *مجلة مدنية*. جامعة سونن الإسلامية. ع(1).
 - نصر سيد (2004). *السياق غير اللغوي والنحو*. جامعة القاهرة. *مجلة رسالة المشرق*. مركز الدراسات الشرقية بجامعة القاهرة. مصر. مج(13). ع(4). ص 647-758.
 - نوال المسند (2023). *فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية السياقية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة التحليلية لدى طالبات المرحلة الثانوية*. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج (107).
 - هاني فراج (2010). *فعالية إستراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة المنصورة.
 - وائل الشهري (2013). "أثر السياق في تنوع التعبير القرآني عن الأعلام المكانية". رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية، جامعة الملك خالد. السعودية.
 - ولاء محمد أبو سريع عبدالجواد (2015). *تعليم الكتابة الإقناعية في المرحلة الثانوية*. *مجلة القراءة والمعرفة*. جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع(159). يناير. ص 65-79.
 - ياسر عتيق محمد علي (2012). *الدلالة السياقية ونظرئرها عند الأصوليين وأهميتها في فهم مقصود الخطاب*. *مجلة الدراسات الاجتماعية*. ع (35). ديسمبر. ص 281-330.
- ثانيًا المراجع الأجنبية:

- Aghasafari, P. & Malayeri, F. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Text Structure Strategy Instruction. *International Journal of Educational Investigations*, 2 (3). pp.148-158.

- Aghasafari,p.&Malayeri,F,A.(2015).Improving Students' Reading Comprehension through Text Structure Strategy Instruction,**International Journal of Educational Investigations**. 2015(March).Vol.2,No.3.pp148-158.
- Akhondi, M. & Malayeri,F.& Abd Samad,A.(2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension, February 2011.**The Reading Teacher**,vol.64,No.(5),pp368–372.
- Akhondi, M. & Malayeri,F.& Abd Samad,A.(2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension,opcit,pp368–372
- Bohaty, J. & Hebert, A. & Nelson, R. & Brown, J. (2015). Methodological Status and Trends in Expository Text Structure Instruction Efficacy Research. **Reading Horizons**, 54 (2), PP.35-65.
- Bolgar, D. et al. (2008): Context variation and definitions in learning the meaning of words: An Instance – Based Learning Approach. Discourse Processes, V. (45).
- Broniak, C. (2000): Perception and Context: A Contextual Theory of Perception Based Upon Husserl's Theory of Horizons and James's Theory of Fringes. Ph.D. The Faculty of Graduate School, Loyola University.
- Caggiano. M.(2004).**The weiter with in pioture journals Helped Drausout these reluctant wyiters and cane them Away to of goniz their thoughts.opcit.**
- Clark, S. & Jones, C. & Reutzel, D.(2013). Using the Text Structures of Information Books to Teach Writing in the Primary Grades. **Early Childhood Education Journal**, Vol(41).No(4).pp265-271,Jul 2013.
- Comprehension Skills,Strategies & amp;Best Practices (2017).Retrieved30September,2021,from:
<https://benchmarkeducation.com/best-practices-library/comprehension-strategies.html>.

- Dash, N. (2008): Context and contextual word meaning. **Journal of Theoretical Linguistics**, V. (5), N. (2).
- 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).
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. **Journal of Educational Psychology**, VOL.94(NO.4)pp687–698.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.687>
- Gaddy, S. & Bakken, J. & Fulk, B. (2008). The Effects of Teaching Text-Structure Strategies to Postsecondary Students with Learning Disabilities to Improve Their Reading Comprehension on Expository Science Text Passages. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, Vol.20 No.(2), pp100 –119.
- Gaddy, S. & Bakken, J. & Fulk, B. (2008). The Effects of Teaching Text Structure Strategies to Postsecondary Students with Learning Disabilities to Improve Their Reading Comprehension Expository Science Text Passages. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, 20 (2), pp100 –119.
- 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).
- Grames, H. (2005): A Test of Contextual Theory: The Relationship among Relation Ethics, Material Satisfaction, Health Problems, and Depression. Ph.D. Faculty of Brigham Young University.
- Hibbard, R. (2009): The Effects of Context Clue Instruction on Finding an Unknown Word. New York: John Fisher College.

- Kirsten,Aadahl(2011).Access to English Program, More on expository essays",Available at : <http://access-socialstudies.cappelendamm.no/c319365/artikkel/vis.html?tid=382116>
- Meyer, B. & Ray, M.(2011). Structure strategy interventions :Increasing reading comprehension of expository text.**International Electronic Journal of Elementary Education**, 4 (1),pp127-152.
- Meyer, B. & Ray, M.(2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository tex.**International Electronic Journal of Elementary Education**,Vol.4 (No.1),pp127-152.
- Moss,B.(2004)Teaching expository text structures through information trade book retellings.The Reading Teacher.Vol.(57),No.(8).pp710-718.
- Ray, M. & Meyer, B.(2017).Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature.**International Electronic Journal of Elementary Education**,VOL.4.(No1),pp67-82
- Saddler, B.,Moran, S.,Graham, S.,& Harris, K(2004).Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers.opcit.p4-11.
- Stevens, M. (2014). Explicit Expository Text Structure That Improves the Reading Comprehension of Struggling Middle School Students. **Kentucky English Bulletin**, 63 (2), pp14-19.
- Swerling, L. (2006): The Use of Context Cues in Reading. Available at: www.ldonline.org.
- The Writing Study Group of the NCTE Executive Committee(2004). NCTE Beliefs about the Teaching of Writing, national council of teacher of English Illinois.pp1-8. <http://www.ncte.org/positions/statements/writingbeliefs>.

- Wilder,H.&Mongillo,G.(2007).Improving Expository Writing Skills of Preservice Teachers in an Online Environment.Contemporary Issues in Technology and Teacher.Education,Vol.(7),No.(1).pp 476-489.