International Journal for Research in Education

Volume 42 | Issue 1 Article 7

2018

The effectiveness of a program based on the access to the syntax of the text in the development of the skills of the creative written composition of the secondary school students

Ahmed Said Mahmoud Mahmoud Al-Ahwal
ahmed.said909031@yahoo.com

Follow this and additional works at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre

Part of the Gifted Education Commons

Recommended Citation

Mahmoud Mahmoud Al-Ahwal, Ahmed Said (2018) "The effectiveness of a program based on the access to the syntax of the text in the development of the skills of the creative written composition of the secondary school students," *International Journal for Research in Education*: Vol. 42 : Iss. 1 , Article 7.
Available at: https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol42/iss1/7

This Article is brought to you for free and open access by Scholarworks@UAEU. It has been accepted for inclusion in International Journal for Research in Education by an authorized editor of Scholarworks@UAEU. For more information, please contact j.education@uaeu.ac.ae.

The effectiveness of a program based on the access to the syntax of the text in the development of the skills of the creative written composition of the secondary school students

Ahmed Said Mahmoud Mahmoud Al-Ahwal
Beheira Governoratee -Ejept
ahmed.said909031@yahoo.com

Abstract.

The current study aims at the preparation of the program of language training in the light of the access to the syntax of the text, its tracking and impact in improving the skills of the creative written composition of the secondary school students. The study was based on its procedures to a set of tools - all of which are the preparation of the researcher - starting: a list of the skills of the creative written composition of the targeted creative development necessary for students at the secondary stage, a training program was designed in the form of educational meetings by improving the performance of the students in those specific skills in advance, to test the creative written composition to determine the extent of the effectiveness of the proposed program in achieving what has been designed. The study was applied on a sample of students in grade one Delingat Secondary school for Boys Benin, Beheira Governorate, the number (62) students, have been divided into two groups: an experimental group (32) students, a controlling group (30) students. The final results of the study assured the effectiveness of the proposed program and strategy; where there were Differentiating Statistical Data between the approximate and degrees of the sample members; where those differences were proved in the direction of the experimental Group for the benefit of dimensional measurement; compared with the performance of their fellow members of the controlling group.

Keywords: program, the access, about the text, the creative written composition.

فاعلية برنامج قائم على معايير نحو النص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أحمد سعيد محمود محمود الأحول
جمهورية مصر العربية – محافظة البحيرة
ahmed.said909031@yahoo.com

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إعداد برنامج في ضوء معايير نحو النص، وتتبع آثره في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. استندت الدراسة في إجراءاتها إلى مجموعة من الأدوات – جميعها من إعداد الباحث – تصدرتها: قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي المستهدف تنميتها واللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، قائمة بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لذات العينة، برنامج صُمم في صورة جلسات تعليمية غايته تحسين أداء الطلاب في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المحددة سلفاً، دليل المعلم لتنفيذ البرنامج المقترح، اختبار التعبير الكتابي الإبداعي للوقوف على مدى فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق ما صُمم من أجله. طبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدسة الدلنجات الثانوية بنين بمحافظة البحيرة بلغ عددها (62) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية قوامها (32) طالباً، وضابطة قوامها (30) طالباً. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح وإستراتيجية تدريسه؛ حيث تبين بالمعالجات الإحصائية للبيانات وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد العينة؛ حيث ثبتت تلك الفروق في اتجاه المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي؛ وذلك مقارنة بأداء أقرانهم أفراد المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: برنامج، نحو النص، التعبير الكتابي الإبداعي، طلاب الصف الأول الثانوي

مقدمــة

تعد اللغة من أفضل النعم وأجلها التي اختص الله بها الإنسان، و بها تميز الإنسان عن سائر المخلوقات، فاللغة وسيلة الإنسان للتواصل مع الآخرين، وهي أداته للتعبير عن مشاعره وحاجاته، ولولا اللغة لجهل المرء الكثير عن عالمه المحيط به، وما يدور حوله من أحداث وتغيرات، فاللغة وسيلة فاعلة للفهم، والإفهام، وهي معبر الإنسان للثقافة والمعرفة، وهي وسيلته لتحقيق النجاح في حياته العملية، والدراسية. وعلى ذلك فاللغة – أي لغة – جديرة بأن تحظى من أبنائها بجل اهتمامهم، فيحرصون على تعلمها، وتعليمها، بل إن من الثوابت المتعارف عليها: أن تقدم أي دولة أصبح يُقاس بمقدار اهتمامها بلغتها، وأن الأمة التي لا تهتم بلغتها ولا تحرص على تعليمها كي تسود وتنتشر هي أمة خاوية، تفرط في الحفاظ على هويتها، وهي أمة غير قادرة على الإفادة من ماضيها، ولا تستطيع قراءة حاضرها، وأنها أمة ليست لها رؤية مستقبلية واضحة.

ويهدف تعليم اللغة في كافة المراحل الدراسية إلى تمكين المتعلم من أدوات المعرفة، وتزويده بالمهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة؛ بحيث يصل إلى مستوي لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداماً جيداً عن طريق الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة؛ مما يساعده على مواصلة حياته العملية والدراسية بنجاح (مدكور،1995) (نقلاً عن حواس،435:2010).

وتحظى الكتابة من بين مهارات اللغة باهتمام خاص من قبل القائمين على تعليم لغتنا العربية، وليس ذلك الاهتمام إلا من منطلق أهمية الكتابة ودورها في حياة الإنسان، فالكتابة "مهارة التعبير عن المشاعر والأفكار، وهي المترجمة للحاجات والرغبات، وإذا كانت القراءة إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أدوات التثقيف البشري، فإن الكتابة مفخرة العقل الإنساني، بل إنها أعظم ما أنتجه العقل على الإطلاق (الحداد وحسن،177:2014). وفي أهمية الكتابة يقول (Dixon,Cassady,Cross& Williams,2005:181): " ليست الكتابة وسيلة لبيان ما يعرفه الإنسان فحسب، بل هي أيضاً وسيلة قيمة لتوليد الأفكار، والاكتشاف، والتعلم".

وتزداد أهمية التعبير الكتابي بالنسبة للطالب في المراحل التعليمية المختلفة وبخاصة في المرحلة الثانوية؛ وذلك باعتبارها من المراحل التي تعكس قدراً من النضج العقلي، والوجداني، والجسمي الذي يمكن الطالب من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلاً تتحقق معه الأهداف المنشودة (المرسي وعبد الوهاب،206:2005).

وللتعبير الإبداعي الكتابي من بين أنواع التعبير ومستوياته أهمية خاصة يقررها علماء اللغة؛ حيث ينسب إليه الفضل في بناء طلاب ذوي قدرات إبداعية تخلب الألباب، وتأسر الأفئدة بجمال تعبيرها، وروعة تصويرها (الناقة وسعيد،282:2003)؛ وذلك لما يتطلبه التعبير الإبداعي من مهارات وقدرات لغوية وعقلية عالية تستوجب من الطلاب توظيف قدرات لديهم خاصة، منها: تحديد الأفكار بدقة وكفاءة، حسن اختيار الألفاظ والتراكيب المعبرة عن تلك الأفكار والمعاني .. وغيرها، وصولاً إلى نسج كل ذلك في حلة إبداعية خاصة تتميز بالجدة، والأصالة، والحداثة. ويشير عوض (23:1993) إلى أهمية التعبير الكتابي الإبداعي ومكانته بقوله:" للتعبير الكتابي الإبداعي أهمية كبيرة؛ حيث إنه يتح للطلاب فرصاً كثيرة ومتنوعة يعبرون فيها عن مشاعرهم وعواطفهم، ويتدربون من خلاله على استخدام اللغة بطريقة مؤثرة وجذابة للتفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم، ومن خلاله يكونون أقدر على تذوق الأشكال المختلفة للإنتاج الفني"ويؤكد حسن (2005 :104) أهمية التعبير الإبداعي واصفاً إياه "بأنه من أهم وسائل الاتصال اللغوي وأسماها، بل إنه الغاية النهاية من تعليم اللغة". ويكشف Ransdell (1993:40-45) عن أهمية التعبير الكتابي الإبداعي والفوائد التي يجنيها الطلاب من تعلمه بقوله:" إن تعليم الكتابة الإبداعية واكتساب مهاراتها يضفي على الطلاب الحماسة والموثوقية، فيستطيعون الكتابة عن الأشياء التي تهمهم، ويتشوقون إليها بلغة فيها جدة وطرافة، وهم يسيطرون على لغتهم الجديدة وعلى إنتاجها" .

وتزداد أهمية التعبير الإبداعي بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك لحاجة المجتمع إلى أشخاص مبدعين، يكونوا قادرين على النهوض بالمجتمع ليلحق بركب التقدم والحضارة، فالمجتمع يسير بخطى حثيثة من أجل التقدم، وعبر مسيرته يواجه مشكلات، اجتماعية، واقتصادية، وعلمية.. وغيرها تحتاج إلى الإبداع والابتكار في البحث عن حلول وأفكار مبتكرة للمشكلات التي تواجه الفرد، ومن منطلق أن التفكير الإبداعي يرتبط بالكفاءة اللغوية التي يمكن من خلالها أن يعبر الفرد عن عدد غير محدود من الأفكار والحلول المبتكرة والملائمة لظروفه، تأتي أهمية التعبير الإبداعي لطلاب المرحلة الثانوية (حسن،90:2005).

وللنحو وقواعده دور فاعل في تحقيق أهداف التعبير الكتابي الإبداعي؛ حيث " يمثل النحو القانون الذي يحكم عملية الممارسة اللغوية، فهو المعيار الذي يعرض عليه الإنتاج اللغوي تحدثا وكتابة، ومن خلاله يستبين الصحيح من الفاسد، وبه يتم فهم ما ينتجه الآخرون، وبه يستقيم المعنى إنشاءً، وفي ضوئه يتحقق الفهم الجيد، ويكسب دارسيه معلومات في صورة وظيفية"

(عطا،90:2005). وفي تأكيد أهمية النحو ومكانته يرى العصيلي (1:2006) أن" القواعد النحوية هي الهيكل العظمِي الذي يعتمد عليه بناء اللغة، والعمود الفقري الذي يربط به كل جزء من هذا البناء، فهي أساس بنية الكلمة، وهي المُنَظِمة للكلمات في الجمل، وربط الجمل بعضها ببعض، ومن المستحيل بناء كلام مفهوم من غير قواعد نحوية وصرفية توجهه وتنظمه، وغياب هذه القواعد يؤدي إلى نثر هذه الكلمات بطريقة تفقد بها مواقعها ووظائفها ودلالاتها، ويؤدي إلى فساد التركيب نفسه، وضياع وظيفته ومعناه".

من هنا يؤكد حسن (2005: 104) "أن التعبير الكتابي الإبداعي يعد مجالاً خصباً للتدريب العملي على استعمال اللغة (خط، ونحو، وإملاء، ومفردات، وجمل، وتراكيب)". فلا إنتاج لغوي – كتابي أو شفهي – إلا والنحو عامل الضبط فيه، وهو بمثابة نقطة الارتكاز التي تتمحور حولها جميع أفرع اللغة وعلومها.

فالنحو بما يتميز به من مرونة وانضباط؛ فضلاً عن ظاهرة الإعراب التي يتفرد بها يعد مصدراً لا ينضب معينه للإبداع اللغوي؛ الأمر الذي جعل علماء اللغة ونحاتها يعدون من يمتلك النحو وقواعده قد امتلك اللغة على اتساعها، وتملك القدرة على الإبداع فيها. ويقرر طعيمة (397:1998) هذه العلاقة الوثيقة بين النحو والتعبير بل بين التعبير وسائر أفرع اللغة بقوله:" إنه مما لاشك فيه أن الأداء التعبيري المتقن دليل على التمكن من أداءات لغوية كثيرة تتصل بالقراءة، والأدب، والنحو، والإملاء". فالتعبير هدف اللغة وغايتها، وهو المعيار الأساس في تقويم الأداء اللغوي للطلاب، بل إنه المقصد من تعليم اللغة العربية في كافة المراحل والصفوف.

وتأسيساً على ما سبق عرضه تستبين العلاقة بين التعبير والنحو وما بينهما من لحمة وترابط. فإذا كان النحو هو السياج الذي تخرج في إطاره اللغةُ محكمةً، منضبطةً – منطوقة كانت، أم مكتوبة– وإذا غاب أتت اللغة متناثرة لا مبنىً لها ولا معنىً. فلا شك أيضا أن "التعبير هو الميدان الذي يكشف عن استعمال وتطبيق قواعد اللغة وأصولها، ومهاراتها، وفنونها، فهو الغاية من تعليم اللغة وتعلمها؛ حيث إن تعليم اللغة في النهاية يستهدف تمكين المتعلم من صياغة فكرة ما في عبارة سليمة خالية من الأخطاء النحوية، وفي جملة منتقاة اللفظ، موحية المفردات، بليغة الصياغة" (الناقة،89:2000

واستناداً إلى ما سلف عرضه وبيانه يرى الباحث أن العلاقة وطيدة بين النحو والتعبير' فهي بمثابة علاقة الروح بالجسد، و أن ما أصاب لغتنا العربية من ضعف وإعياء على ألسنة أبنائنا وعلى أسنة أقلامهم ما هو إلا نتيجة حتمية لأساليب التدريس البائدة التي يتبعها معلموها، والتي تركن جميعها

إلى نهج الفصل والعزل بين أفروع اللغة وعلومها لاسيما بين النحو والتعبير، وقد أصل الباحث لهذا الضعف في موضعه عند تناول مصادر الإحساس بالمشكلة.

وتنطلق الدراسة الحالية من مجموعة من الثوابت والمسلمات أصل لها الباحث على مدار بحثه، منها:

1. رغم أهمية التعبير الكتابي الإبداعي والحاجة إليه، فليزال تعليمه لم يرق إلى مستوى تلك الأهمية، فحصصه مهملة، وأساليب تدريسه غير مجدية، ومستوى أداء المتعلمين فيه متدنٍ للغاية، فضلاً عن بعد معلميه عن التجديد والإبداع في معالجته وتدريسه؛ فهم لا يكلفون أنفسهم عناء البحث والتقصي، ولا يتلذذون بتعليمه؛ مما يستوجب ضرورة البحث الجاد عن حلول عاجلة وناجزة للتصدي لتلك المشكلة.
2. يعول علماء اللغة وخبراؤها – كثيراً – على طرائق تدريس اللغة العربية ومداخل تعليمها في تجاوز تلك الفجوة الحادثة بين مدخلات تعليمها ونواتجها؛ حيث تعد طريقة التدريس هي عصب عملية التعلم، وعليها يعول كثيرا في إنجاح عملية التدريس.
3. حاجة التعبير الكتابي الإبداعي إلى برامج تعليمية مجدية تعمل على تفعيل مهاراته وتحسينها في ضوء فلسفات تربوية واضحة، تبنى على مداخل لغوية رصينة تراعي طبيعة اللغة وخصائصها كمدخل نحو النص الذي بصدد الاستناد إليه في هذه الدراسة.
4. العلاقة البنائية والترابطية بين النحو والتعبير الكتابي عامة والإبداعي خاصة؛ حيث إن التكامل بين فروع اللغة وعلومها هو أحد الأسس الأصيلة في تعليم اللغة العربية.
5. 5– تستند الدراسة الحالية إلى مدخل نحو النص وهو أحد المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية؛ حيث يرمي هذا المدخل إلى دراسة النص جملة واحدة، ولا ينظر إلى جزئياته إلا في إطار الفحص والدراسة؛ ومن ثم فهو مجال خصب لإعمال الفكر والعقل، وللإبداع اللغوي.
6. إن النصوص المقروءة في أساسها نصوص مكتوبة، وإن اقتصار إعمال نحو النص ومعاييره على النصوص حال قراءتها فحسب، هو بالأمر غير الصحيح، وبخس لحق هذا المدخل، وفنياته، ومهاراته في تمكينه من التجول داخل النصوص، وسبر أغوارها، والكشف عن مكنونها ومحتواها، ومن ثم الوقوف على فنيات إنتاجها وتأليفها.
7. إذا كانت الحاجة إلى تدريب الطلاب على تمكين نحو النص ومعاييره من دراسة النصوص المقرءوة، وكشف معانيها ودلالتها بات بالأمر الملح والضروري – كما يرى علماء اللغة من تربويين

وأكاديميين– ، فإن الباحث يرى أن الحاجة إلى تدريب الطلاب على تمكين نحو النص ومعاييره في كتاباتهم بات بالأمر الأكثر إلحاحاً، والأكثر أهمية، لكونه يوجه الطلاب إلى الإفادة من النصوص المقروءة لكبار الكتاب والشعراء والمؤلفين وتوظيف ذلك في كتاباتهم؛ حيث تكون هذه الإفادة من وجوه عدة: أسلوبية، ولغوية، وأدبية، وإملائية، وبلاغية، ونحوية.....الخ.

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة ضعف المتعلمين في اللغة العربية باتت ظاهرة تؤرق الجميع. وأضحت معضلة لا يقتصر شكواها، ومر مذاقها فقط على المهتمين بشؤون التعليم، أو المشتغلين في مجاله. وإنما طال آذاها، وبلغ ضررها كل عربي أصيل يحب لغته، ويغار عليها.

ولعل من أبرز مظاهر هذا الضعف ما نتلمسه كل يوم من ضعف كتابي عام فيما يخطه الطلاب بأيديهم، فضلاً عن فقدانهم لمهارات الكتابة الإبداعية منها خاصة، وعدم قدرتهم على مجاراتها. ولم يكن المتعلمون وحدهم مرآة عاكسة لهذا التردي الكتابي الفاضح، بل لم يسلم المعلمون أنفسهم من هذا الأذى، فحاد معظمهم عن النهج القويم في تعليم التعبير وإكساب مهاراته، وأصبحوا يؤثرون السلامة؛ فيركن جلهم إلى طرائق تدريس بائدة لا ترقى إلى مستوى التعبير وأهميته.

ويرى الباحث أن ضعف الطلاب في مهارات الكتابة الإبداعية وإن كانت متطلبات الدراسة تستوجب التدليل عليه، إلا أن الدلائل والبراهين على هذا الضعف لا تتطلب عرضاً أو بياناً. فمن منا يخفى عليه هذا التردي في مستوى طلابنا في التعبير الكتابي ومهاراته ؟!؛ حتى أن كثيراً من الطلاب يعجزون عن كتابة كلمة واحدة صحيحة، فضلاً عن كتابة جملة، أو عبارة.

هذا عن ظاهر عمليات الكتابة وأشكالها، أما عن فحواها ومضامينها أي فيما تحمله تلك الألفاظ والتراكيب من معانٍ ودلالات فحدث ولا حرج. فكتابات الطلاب يبدو عليها الضعف والإعياء فتراها تعج بالأخطاء التي قد يصعب على المتعقب حصرها أو عدها. ومما يزيد الأمر فجاعة وخطورة أن هذه الأخطاء لا تنحصر في لون واحد من الأخطاء، بل تتباين وتتعدد تلك الأخطاء لتطال جميع المتطلبات والمهارات اللازمة لعمليات الكتابة، فتظهر في كتاباتهم الأخطاء: الإملائية، واللغوية، والنحوية، والأسلوبية، والتركيبية....الخ. وإذا كان هذا التردي في شأن الكتابة على إطلاقها فما ظننا بالكتابة الإبداعية ؟!، التي هي في حاجة إلى مهارات من الطالب خاصة. فلا شك أن الأمر أكثر خطورة. فنجد أن غرف الصف قد خلت من الطلاب المبدعين والقادرين على صياغة وتسطير لغة

جميلة رقراقة تظهر المشاعر والآراء وما تختلج به النفوس في حلة إبداعية تخلب المشاعر وتجذب الأفئدة والقلوب.

ونظراً لكون الكتابة من أهم متطلبات تعلم اللغة وتعليمها؛ فهي إحدى مهارات اللغة التي عليها يعتمد الطلاب في تحصيلهم الدراسي، فضلاً عن كونها وسيلتهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وما تختلج به نفوسهم ووجدانهم. ناهيك عن أن الكتابة تعد مجالاً رحباً لإظهار نبوغ الطلاب، وإبداعاتهم اللغوية والفكرية. فإن الأمر يستلزم ضرورة التصدي لتلك المعضلة، وتكثيف البحث الجاد والفاعل لإيجاد حلول مبتكرة وجديدة في هذا المجال. فالأمر بات متطلباً مهماً لا غنى عنه.

وبنظرة تأملية من الباحث راح خلالها يعمل عقله وفكره، ترآى له أن حل تلك المعضلة والتصدي لها يكمن في استخدام أحد المداخل الحديثة في تعليم اللغات وهو ما يعرف بمدخل نحو النص؛ لاسيما بعد ما أثبت هذا المدخل فاعليته في تعليم اللغة وتنمية مهاراتها؛ حيث كان وسيلة فاعلة لتنمية مهارات الفهم القرائي في العديد من الدراسات والبحوث والتي سيأتي ذكرها في موضعها في متن هذا البحث. كما كان وسيلة لتنمية مهارات التذوق الأدبي، وفي غيرها من مهارات اللغة وعلومها: كعلم النحو، وعلم البلاغة.. وغيرهما. ومن ثم فإن الباحث يرى في هذا المدخل النهج القويم والمجال الصحيح لتعليم مهارات الكتابة لاسيما التعبير الكتابي الإبداعي، ومن ثم تحقيق غاياته وأهدافه.

ويترآى للباحث أن مقومات تحسين التعبير الكتابي الإبداعي وتنمية مهاراته يكمن في استخدام مدخل نحو النص ومعاييره لأسباب عدة، منها :

1. يعد نحو النص مجالاً خصباً لكاتب النص لإظهار قدراته اللغوية وطاقاته الإبداعية، كما يعد التعبير الكتابي الإبداعي مجالاً خصباً لإعمال نحو النص ومعاييره؛ حيث يخرج نحو النص بكاتبه من الحيز الضيق بنية الجملة ومكوناتها القاعدية إلى رحاب أوسع هو البحث المنظم الذي يستهدف العلاقات بين الجمل في بنية أكبر هي النص. ويمكن الاستدلال على ذلك بما أكده رواد الاتجاه اللساني النصي وفي مقدمتهم (ج.م أدام) الفرنسي في كتابه المهم (مبادئ اللسانيات النصية) حين قرر كون النص منتوجاً مترابطاً ومتسقاً ومنسجماً، وليس رصفاً اعتباطياً للكلمات، والجمل، وأشباه الجمل، والأعمال اللغوية (المركز الثقافي العربي،1993) (نقلاً عن بو قرة،8:2007).
2. يتمتع مدخل نحو النص بمقومات عديدة ارتآها الباحث مجالاً خصباً لتقويم الاعوجاج الحادث في تعليم التعبير الكتابي الإبداعي، والعمل على تنمية مهاراته علي أسس لغوية رصينة. من هذه المقومات:

- ما وجه إلى نحو الجملة من نقد والذي يتمثل في عدم كفاية الجملة في الوصف اللغوي، فالحكم على قبول جملة ما دلالياً، لا يمكن أن ينفصل عن الجملة السابقة عليها." كما أن اللغة لا يمكن أن تفهم بطريقة شاملة بمعزل عن فهم أساليب التعبير المتعددة داخل النص الواحد"(ستيتة، 20) (نقلاً عن الجراح،72:2006).
- إذا كانت الجملة "وحدة نحوية" فالنص ليس وحدة نحوية أوسع أو مجرد مجموع جمل كبرى، إنما هو وحدة دلالية لها معنى سياقي يتحقق في شكل جمل، وهذا ما يفسر علاقة الجملة بالنص، فهو المجسد الأول للوحدة الدلالية الكبرى التي يشكلها النص في موقف دلالي معين.

وعليه فإن نحو النص بهذه المواصفات يتفادى المأخذ على نحو الجملة بما يجعله قادراً على معالجة العلاقات النحوية فيما وراء الجملة. وعلى وصف الخواص الأسلوبية التي تحقق الاستمرارية البنيوية للنص Structural Continuity، ووسائل السبك اللغوية والمضمونية. ونحو النص يعمل بهذا المفهوم على تجاوز الدلالة الموجودة في المفردات ليصل إلى الترميز الملفوظي داخل التراكيب، ويكتشف العلاقات القائمة بين عناصر الجمل النصية في قواعدها الشكلية التي أوجدها بالطريقة التي تسمح بانسجام عناصر الكلمة ثم الجملة ثم النص في تكامل وظيفي يؤدي إلى المعنى المراد (الزيني، 2010: 478–489). ولا شك أن هذا كله من مقومات الإبداع اللغوي.

معايير صحة النص:

حيث يضع مدخل نحو النص معايير سبعة تضمن صحة النصوص المكتوبة، وهي:

1. المقامية، وهى أول مراحل الكتاية؛ حيث يقصد بالمقامية مراعاة الكاتب لمقام المكتوب بما يضمن التوافق التام بين ما سطره الكاتب، وبين مراده ومقصده من الكتابة .
2. السبك، ويقصد به الترابط اللفظي بين أجزاء النص؛ بحيث يؤدي منها السابق إلى اللاحق.
3. الإحالة، وهي نوعان: إحالة داخل النص Endophor وتنقسم إلى قسمين:

أ – إحالة على السابق قبلية Anaphore وتعود على مفسر سابق التلفظ به.

ب – إحالة على اللاحق بعدية Cataphore وتعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص.

4. يمثل نحو النص إطاراً شاملاً يستفيد من أشكال متنوعة من الأنحاء التي يستفيد منها النص المكتوب، من هذه الأنحاء:

أ–النحو التركيبي التحليلي: وهو يمنح الكاتب فرصاً كافية لبناء الجمل والتراكيب وتنويعها بما يلائم المعاني.

ب–النحو التوليدي التحويلي: وهو من شأنه منح الكاتب فرص البناء اللغوي المتكامل، وذلك بمنح كاتب النص القدرة على التغير في الأبنية والتراكيب، مما يعطي تميز النص بالجدة، والإبداع.

5. لا يهمل نحو النص نحو الجملة، بل يقوم عليه، ويعده نقطة الانطلاق لدراسته؛ مما يمكن للكاتب من دراسة اللغة دراسته المألوفة والمتعارف عليها؛ وهو ما من شأنه تيسر تعلم النحو وإتقان مهاراته إذا تعثر المتعلم في إحدى مسائله.
6. لا يقصر مدخل نحو النص على الدراسات النحوية فقط في إطارها الضيق، وإنما غايته بناء النصوص في نسيج متكامل يؤلف بين علوم اللغة وفروعها. فيستهدف في دراسته: النحو، والبلاغة، والإملاء...وغيرها. مما يجعله مجالاً رحباً لتعليم اللغة في ضوء طبيعتها التكاملية.
7. يحقق نحو النص وظيفية اللغة في مجملها؛ حيث تعلم قواعدها وتكتسبها في إطار دورها الوظيفي المنوط بها؛ مما يشعر الكاتب بقيمتها وجدواها.

جدول (1) :

العلاقة بين متطلبات التعبير الكتابي الإبداعي ونحو النص

مقومات نحو النص		أوجه الإفادة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	مجال التطبيق في الكتابة (تدريب الطلاب)
مقومات عامة	مقومات فرعية		
السبك	**السبك النحوي**	**الإحالات الداخلية في النص المكتوب**: والهدف منها تلاحم النص وتماسكه، ومن ثم تحقيق اللحمة والترابط بين جزئياته. ويتطلب ذلك من المتعلم اختصار الكلام بتجنب التكرار، وإعادة ذكر بعض الكلمات التي لا فائدة من تكرارها.	**التوظيف المناسب لما يلي:** - أسماء الإشارة - الأسماء الموصولة - الضمائر
		الإحالات الخارجية: والهدف منها ربط بعض أجزاء النص بالمحيط الخارجي للمتعلم.	**تتحقق بوسائل منها:** - الاشارات المرجعية للمحيط الخارجي بما يشهده من أحداث وتطورات. - مراعاة مقام الكاتب والكتابة.
	الحذف	يستخدم الحذف لأغراض ومقاصد في نفس الكاتب، قد يكون منها البلاغي: كالتعظيم، أو التحقير...أو غيرها. وقد يكون لوجود قرائن دالة عليه، فيجنب الكاتب التكرار.	**- يتحقق الحذف** بتعمد المتعلم (كاتب النص) حذف بعض الكلمات أو الجمل التي قد يرى لا حاجة لذكرها تجنباً للتكرار، مع ضرورة مراعاة وجود دلائل وقرائن يمكن أن يستدل على وجودها من خلالها، قد تكون هذه القرائن معنوية أو قرائن مقالية، أو من خلال السياق الواردة فيه.
الترابط	**الربط بالأدوات**	يقصد به الربط الظاهري لجمل النص المكتوب وتراكيبه.	**يتحقق الترابط والتلاحم بين مكونات النص وجزئياته باستخدام المتعلم لوسائل الربط وأدواته، وهي:** - حروف العطف - حروف الجر

مقومات نحو النص		أوجه الإفادة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي	مجال التطبيق في الكتابة (تدريب الطلاب)
مقومات عامة	مقومات فرعية		
			- أدوات الاستفهام - الواو - الفاء
	الترابط المعجمي	يقصد به الترابط بين الكلمات بأنواعها (الاسم - الفعل - الحرف)	**يتحقق هذا النوع من الترابط بوسائل، منها:** **1- التكرار بالترادف:** ويقصد به اتفاق لفظين أو أكثر في المعنى واختلافهما في المبنى أو الشكل. **2- التكرار بالاسم الشامل:** ويقصد به أن يشير أحد الأسماء إلى فئة محددة، والاسم الأخر يشير إلى عنصر في هذه الفئة. **3- التكرار بالاسم العام:** ويقصد بالتكرار بالاسم العام: مجموعة من الكلمات لها إحالة عامة، يمكن أن تستخدم للإشارة إلى نص سابق كالأسماء التي تدل على الحقائق، أو الأماكن، أو الجنس البشري.
التضام		يقصد به ترابط عنصرين من خلال ذكرهما مكررين معاً في سياقات مختلفة.	**يتحقق التضام في النص المكتوب بتضمينه الوسائل التالية:** 1- التضاد أو التباين 2- علاقة الجزء بالجزء 3- الاندراج في قسم عام
الحبك		يراد به تحقيق الوحدة العضوية داخل وحدات النص، أي التماسك الدلالي الذي يقوم على علاقات المعنى.	**يتحقق الحبك داخل النص بمراعاة ما يلي:** - السببية - علاقة الإجمال / التفصيل
القصد		يقصد به غرض الكاتب وهدفه من النص المكتوب	**يتحقق من خلال:** 1- تحديد غرض الكاتب. 2- مراعاة الدقة في اختيار الكلمات والتراكيب التي تناسب هذا الغرض وتحققه
التناص		يقصد بالتناص تداخل النص المكتوب مع نص آخر، وقد يكون ذلك متعمداً من الكاتب.	**يتحقق ذلك** حين يقتبس الكاتب بعض الألفاظ والتراكيب من قصائد شعرية، أو نصوص نثرية، أو من القرآن الكريم، أو الأحاديث النبوية الشريفة.
القبول		يراد به موقف المتلقي (القارئ، أو السامع) من النص من حيث قبوله أو رفضه.	يتحقق بالإقناع في الكتابة، وأن يسوق الكاتب ما لديه من حجج وبراهين مقنعة للمتلقي.
الإعلام أو الإخبارية		يراد به توضيح هدف الكاتب من نصه.	يتحقق بوضوح الهدف من الكتابة، مع مراعاة حال المتلقى وتصوراته حول ما يتلقاه.
المقام		يقصد به المناسبة أو علاقة النص المكتوب بالموقف الذي قيل فيه.	يتحقق المقام بمراعاة كاتب النص للموقف الذي أثيرت لديه فيه الرغبة والدافع في الكتابة، ومن ثم عليه حسن اختيار الكلمات والألفاظ الدالة على المعنى المراد أن يسطره فيما يكتبه.

مما سبق تبرز مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، مما يستوجب ضرورة التصدي لتلك المشكلة. وقد استند الباحث في التأصيل لمشكلة بحثه إلى مصادر عدة، منها:

أولاً: الدراسات السابقة

تصدرت الدراسات السابقة قائمة المصادر التي استند إليها الباحث في تأكيد مشكلة بحثه ودعمها؛ حيث أصلت جميعها لسوء الأداء الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وجاء في مقدمة تلك الدراسات؛ دراسة زقوت (207:1999) التي أصل فيها لهذا الضعف بقوله: على الرغم من أهمية التعبير باعتباره هدف الأهداف وغاية الغايات من الدراسات اللغوية والأدبية، إلا أننا نجد أن هناك ضعفاً عاما لدى طلابنا في مادة التعبير الشفوي والكتابي على حد سواء وفي شتى المراحل التعليمية – الابتدائية، والإعدادية، والثانوية، بل قد يصل هذا الضعف إلى المرحلة الجامعية.

وكذلك دراسة (مدكور :2000)؛ حيث أكد خلالها أن المتتبع لواقع التعبير بنوعيه الكتابي والشفوي، يراه مهملاً في المدارس الحكومية والخاصة؛ حيث أشارت إلى ذلك مختلف الدراسات والأبحاث التي تناولت واقعه في تلك المدارس، فهو يؤدى بطريقة روتينية لا روح فيها ولا حياة، وحصصه في الجدول الأسبوعي لا تتعدى الحصة الواحدة، كما أن طرائق تدريسه ومهاراته وتصحيحه يجهلها بعض المدرسين والمشرفين التربويين. (نقلاً عن الصويركي، 645:2011).

كما أكدت دراسة (عبدالجواد:2001) أن الشكوى من ضعف طلاب المرحلة الثانوية في التعبير الكتابي والشفهي، وضعف قدرتهم على استخدام مهاراته في كتاباتهم مازالت تتكرر، مؤكداً أن مشكلة الدراسة – مشيراً إلى دراسته – تتمثل في قصور يتعلق بتعليم التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي نتج عنه ضعف في مهارتهما. (نقلاً عن العتيبي،297:2014).

وأشارت دراسة (السيف،2004) أنه على الرغم من جهود القائمين على تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم في تطوير منهج التعبير، إلا أن ظاهرة ضعف الطلاب في التعبير وافتقارهم إلى العديد من مهاراته، لا يزال يؤرق الجهات المعنية بالعملية التربوية وبالأخص المعلم الذي أصبح درس التعبير يمثل على عاتقه حملاً ثقيلاً؛ حيث لم تنجح الاجتهادات الفردية والطرق التقليدية في تنمية القدرة على التعبير لدى الطلاب. (نقلاً عن العتيبي،298:2014).

أما حسن (90:2005) فيشير إلى مشكلة ضعف الطلاب في التعبير الكتابي الإبداعي بقوله:" إن أولى التوصيات لمعلم اللغة العربية أن يضع نصب عينيه أن مادة التعبير الإبداعي ليست مادة

عادية من المواد الدراسية، بل هي وسيلة لدراسة المواد الدراسية وفهمها، وبغيرها لا يمكن التدريس أو التعليم. ومن الملاحظ أن الطالب المبرز فيها يستطيع أن يعبر لفهمه لباقي المواد الدراسية الأخرى. وعلى الرغم من ذلك إلا أننا لو اطلعنا على نماذج من كراسات الطلاب في مختلف المراحل التعليمية لوجدنا ضعفاً شديداً وقصوراً في تعبير معظم الطلاب، وضيقاً في الفكر، فضلاً عن كثرة الأخطاء النحوية والإملائية".

وأشارت دراسة (أبو جاموس،2005)، ودراسة (مناصرة،2006) إلى ضعف وقصور واضح في تعليم التعبير، وأعزت الدراستان هذا الضعف إلى طرائق التدريس المستخدمة من جانب المعلمين، والتي تركن جميعها إلى تفعيل دور المعلم، وتهميش دور الطالب. فضلاً عن افتقاد تلك الطرائق في إجراءاتها إلى عوامل الجذب والمتعة التي تجعل الطالب يقبل على التعلم، ويحرص عليه.

كما تشير إلى هذا الضعف وتؤكده العديد من الدراسات الأجنبية منها: دراسة Riley (1996)، ودراسة Orazco (2003) حيث أشارت كلتا الدراستين إلى وجود صعوبات عديدة لدى الطلاب في التعبير الكتابي الإبداعي، مما يستلزم البحث الجاد عن حلول ناجعة لتلك المشكلة

وأخيرا أوصت دراسة المصري (5:2006) بضرورة أن يحظى التعبير منا بالمزيد من العناية والاهتمام في تعليمه؛ حتى يتمكن من أداء وظيفته على الوجه الأكمل. ومهما يكن من أمر صعوبة التعبير فإن لطرائق التدريس المتبعة دوراً في ضعف قدرة الطلاب على التعبير، وأن ما اعتاد عليه المعلمون من طرائق تقليدية في تدريسه أدى إلى إضعاف الدافعية، والرغبة في تعلمه.

وقد أشارت العديد من المؤتمرات والندوات في توصياتها إلى ما بلغ إليه مستوى التلاميذ من ضعف في التعبير لا يمكن تجاهله أو إغفاله، وأوصت بمعالجة هذا الضعف لدى الطلاب في مراحل التعليم العام، وحث الباحثين على استكشاف أسباب هذا الضعف، والعمل على معالجته، ووضع منهج للتعبير يتناول مهاراته، وأهدافه، ومداخل تدريسه، وأساليب تقويمه (حسن،91:2005). ومن تلك الندوات: ندوة الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية والتي عقدت في القاهرة عام 1996، وندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات المصرية عام 1999، ومؤتمر تطوير تعليم اللغة العربية بالتعليم الثانوي عام 1986.

يلاحظ مما سبق أن طرائق تدريس التعبير وضعف برامجه تمثل حجر عثرة في تعليمه وتحقيق أهدافه؛ وهي من أهم الأسباب الكامنة وراء تدني مستوى الطلاب فيه. ومن الآراء الداعمة لهذه الرؤى فضلاً عما سلف عرضه :

ما كشفت عنه دراسة زايد (21:2009) حيث أكد أن من أسباب ضعف الطلبة في التعبير طرائق التدريس المتبعة في تدريس هذه المادة التي تجعل المدرس يستأثر بالحديث، ولا يعطي الطالب حقه في المشاركة، الأمر الذي ينعكس سلباً على قدرته للتواصل في المواقف المختلفة. كما يلقي الحلاق (82:2010) باللوم على تلك الطرائق مؤكداً أنها لم تفلح إلى الآن في بث روح الخلق والإبداع لدى الطلاب؛ كونها تعتمد على النمط الفكري التقليدي السائد فيها القائم على الحفظ والتلقين، فالأساليب التي تتيح للطلبة فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الرأي وتحليل المشكلات لا تستعمل بصورة واسعة.

أما عن توطيد علاقة النحو بالتعبير الكتابي الإبداعي، وضرورة ربط كل منهما بالآخر، فقد كان ذلك محل توصية وتوجيه من العديد من الدراسات والبحوث في مجال تعليم اللغة العربية، والتي أكدت حتمية تدريس النحو في كنف التعبير، وجعل التعبير مجالاً لإعمال النحو وقواعده؛ حيث إن مستعمل اللغة بمقدارامتلاله لقواعد النحو يستطيع أن يمتلك لغته ويطور فيها، فالنحو مفتاح الإبداع اللغوي. ومن تلك الدراسات: دراسة حسن (2005)، ودراسة المصري (2006)، ودراسة Riley (1996)، ودراسة Orazco (2003) .

ثانيا الخبرة الميدانية للباحث:

مارس الباحث عمله بمهنة التدريس لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية مدة تجاوزت خمسة عشر عاماً، كانت تلك الفترة مصدر دعم والهام لمشكلة بحثه؛ حيث لمس خلالها ضعف مستوى الطلاب في مهارات الكتابة لاسيما الإبداعية منها، ومدى الانحطاط اللغوي الذي يعيشونه في هذا النوع من الكتابة. ومن أهم مظاهر هذا الانحطاط :

- عدم اهتمام الطلاب بحصة التعبير، واعتبارها فرصة للمرح واللعب.
- تجاهل المعلمين لحصة التعبير؛ وفقدهم لمهارات تدريسها وآلية إدارتها في كافة مراحل التدريس؛ مما يجعلهم يؤثرون السلامة بالجلوس فيها، وجعلها فرصة للراحة والاستجمام.
- فقر المخزون اللغوي للطلاب، وعدم قدرتهم على التعبير، ويتجلى ذلك في عدم قدرتهم على إنتاج جمل صحيحة تقليدية، فضلاً عن إنتاج جمل تتوافر فيها الأصالة والإبداع.

وتأكيداً لمشكلة الدراسة حرص الباحث على تصفح العديد من كراسات التعبير لطلاب الصف الأول الثانوي، ومراجعتها مراجعة دقيقة؛ رصد خلالها كماً هائلاً من الأخطاء التي وقع فيها الطلاب، والتي تنوعت ما بين أخطاء: إملائية، ونحوية، وأسلوبية...الخ. وكان مما لفت انتباه الباحث بشدة

غياب روح الإبداع والابتكار لدى الطلاب؛ حتى أن كثيراً منهم يفتقد مهارات الكتابة الأساسية، وليست الإبداعية، التي تأكد للباحث بسؤال الطلاب عنها أنهم لا يعلمون عنها شيئاً.

واستنادا إلى العرض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

1- ما مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي المستهدف تنميتها؟

2- ما مجالات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

3- كيف يمكن الاستناد إلى معايير نحو النص في تنمية تلك المهارات ؟

4- كيف يمكن قياس مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المستهدف تنميتها ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة يعرض الباحث لأدوات الدراسة، وكيفية بنائها فيما يلي:

أدوات الدراسة :

عتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات تمثلت في:

- قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي.
- قائمة بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي.
- برنامج تعليمي صمم بغرض تنمية تلك المهارات.
- دليل المعلم للبرنامج المقترح.
- اختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

وقد اتبع الباحث لبناء تلك الأدوات الإجراءات التالية:

الاجراءات :

1. بناء تلك الأدوات في صورتها الأولية، استند خلالها الباحث على العديد من المصادر منها: الأدبيات التربوية، الدراسات السابقة ذات الصلة؛ فضلاً عن استشارة ذوي العلم والخبرة في ذات المجال.
2. طرح الأدوات للتحكيم من قبل متخصصين.
3. تعديل الأدوات في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم.
4. إقرار الأدوات في صورتها النهائية الصالحة للتطبيق.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام معايير نحو النص. ويتطلب تحقيق هذا الهدف الرئيس تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة للفئة المستهدفة طلاب الصف الأول الثانوي.
2. إعداد قائمة بمجالات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.
3. إعداد البرنامج المقترح مرتكزاً على معايير نحو النص.
4. إعداد دليل المعلم لتحديد الإجراءات التدريسية اللازمة لعمليات التنمية والتحسين.
5. تصميم وسيلة قياس مناسبة للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح، تمثل في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي المعد لهذا الغرض.

أهمية الدراسة:

1. تقديم قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي في صورتها النهائية، والتي يمكن اعتمادها ضمن قائمة المهارات اللغوية المستهدف تحقيقها في المرحلة الثانوية.
2. تقديم برنامج تدريبي في تعليم الكتابة وتنمية مهاراتها الإبداعية يتم إعداده في ضوء معايير نحو النص.
3. تؤصل الدراسة الحالية لمدخل تدريسي جديد في تعليم التعبير الكتابي الإبداعي وتنميه مهاراته، وهو مدخل نحو النص. والذي يمكن أن يكون أساساً ولبنة في استحداث العديد من البرامج اللغوية وطرائق التدريس التي تصلح لتنمية المهارات اللغوية في مختلف أفرع اللغة العربية وعلومها.
4. تكشف الدراسة عن مدى فاعلية مدخل نحو النص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي وتحسينها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ وهو ما من شأنه إثبات جدوى هذا المدخل وفاعليته في تعليم التعبير الكتابي الإبداعي من عدمه.
5. تهدي الدراسة معلمي اللغة العربية دليلا يتضمن إجراءات التدريس اللازمة لتنفيذ البرنامج المقترح، وهو ما من شأنه اكساب المعلمين مهارات التعلم النشط – الذي أعد الدليل في ضوئها لتفعيل معايير نحو النص في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي – والذي استهدف الباحث منه تنشيط دور الطالب في العملية التعليمية، وعدم الركون إلى المنهجية التقليدية والتي تقوم على خدمة المعلم وليس المتعلم.
6. تقدم الدراسة موضوعات جديدة، يمكن أن تمثل أفكاراً بحثية ينتفع بها الدارسون والباحثون في مجال مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.

فرضيات الدراسة

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي.

مصطلحات الدراسة :

1-التعبير الكتابي الإبداعي:

يعرفه سليمان وحافظ (7:2006) بأنه تعبير الفرد كتابة عن مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وأفكاره ومعتقداته وآراءه في لغة جميلة في الأسلوب، وواضحة في المعاني، وأصيلة في الأفكار، وشيقة في العرض بما يحقق المشاركة الوجدانية والقبول لدى المتلقي.

ويعرفه سلام وعوض (105:1991) بأنه القدرة على التعبير عن الشعور والإحساس واستخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة، ولا تقف عند هذا الحد بل تتعداه إلى أصالة الأفكار وعمقها، وجدتها، وأصالة أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها وفي إبراز الصور التخيلة، وبناء الصور اللفظية، كما أنها تشمل كل مراحل الكتابة بدءاً بالفكرة وانتقاء الألفاظ، وانتهاءً بالشكل التنظيمي لما تم إنشائه عقلاً.

2- نحو النص

هو العلم الذي يبحث في سمات النصوص وأنواعها، وصور الترابط والانسجام داخلها، ويهدف إلى تحليلها في أدق صورة تمكننا من فهمها وتصنيفها، ووضع نحو خاص لها مما يسهم في إنجاح عملية التواصل التي يسعى إليها منتج النص ويشترك فيها متلقيه (الشاعر، د.ت:3).

أدبيات الدراسة

(تعليم التعبير الكتابي الإبداعي في ظلال مدخل نحو النص)

أولاً: الكتابة:

تعد الكتابة إحدى أهم مهارات اللغة. وتأتي أهميتها والحاجة إليها من كونها وسيلة الفرد للتعبير عن حاجاته، ورغباته. كما أنها وسيلته لتسجيل التاريخ البطولات؛ فضلاً عن كون الكتابة هي جماع اللغة وفروعها، وهي محصلة تعلم اللغة والثمرة المرجوة منها ، والتعبير الكتابي وسيلة مهمة لتوضيح الفكرة، وطريقة لتوليد الأفكار ومحاكاتها، وفي هذا يقول (ديكسون وكاسادي وكروس ووليمايز (Dixon,Cassady,Cross,&Williams,2005:181):" ليست الكتابة مجرد وسيلة لبيان ما يعرفه الإنسان، بل هي أيضاً وسيلة قيمة لتوليد الأفكار والاكتشاف، والتعلم".

كما أن للتعبير الكتابي الإبداعي أهميته في كونه" يتيح للطلاب فرصاً كافية ومتنوعة يعبرون فيها عن مشاعرهم وعواطفهم، ويتدربون من خلاله على استخدام اللغة بطريقة مؤثرة وجذابة للتفاعل مع الآخرين والتأثير فيهم، ومن خلاله يكونون أقدر على تذوق الاشكال المختلفة للإنتاج الأدبي (عوض،23:1993).

ومن أهم مجالات التعبير الكتابي الإبداعي كما حددها شحاتة (270:2000): القصة، اليوميات، الوصف، نثر المنظوم، بالإضافة إلى كتابة المقالات، والمسرحيات، والتراجم بالإضافة إلى كتابة الآمال والتطلعات، والطرائف الأدبية، والتعبير عن المعاني والقيم الإنسانية، ومعالجة الموضوعات الاجتماعية والنقدية".

ويتفق كل من مدكور(105:1991)، وإسماعيل (54:1991) على ذات المجالات السابقة حين أشار كل منهما أن هناك أشكالاً ومجالات يتم من خلالها التعبير الكتابي الإبداعي منها : كتابة المقالات، والقصص، والنوادر، وكتابة المذكرات، واليوميات، والتراجم ونظم الشعر، وإعداد الخطب التي يغلب عليها الطابع الأدبي .

وللتعبير الكتابي الإبداعي أهدافه الخاصة والتي صيغت في مراحل التعليم وصفوفه المختلفة، وحظيت المرحلة الثانوية لأهميتها بالأهداف التالية (صبري،23:2003) (سليمان وحافظ،12:2006):

1. تنمية مهارات التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وفاعلية للآخرين.
2. تكوين عادات التفكير الواضح والمنظم بعمق وبصيرة.
3. تنمية مهارة صياغة الأسلوب الدقيق

وفي هذا الإطار يؤكد محمود (152:1996) لتحقيق الإبداع في الكتابة أهمية تدريب الطلاب على أمرين:

الأمر الأول: قدرتهم على إبداع فكرة جميلة وأصيلة (نقلاً عن الجبوري،105:2017).

الأمر الثاني: قدرتهم على وضع هذه الفكرة الجميلة في وعاء لغوي جميل.

وللتعبير الكتابي الإبداعي خصائصه التي يتفرد بها كونه يتصف بالإبداعية؛ حيث إن الإبداع في الكتابة لابد أن يتسم بالتلاؤم بين وحدات الجمل والعبارات والمعاني والأفكار. ولا تكون الكتابة إبداعية إلا إذا توافر فيها عنصران (الجبوري،105:2017):

العنصر الأول: جمال الفكرة وأصالتها.

العنصر الثاني: جمال التعبير.

وللتعبير الكتابي الإبداعي مهاراته الخاصة؛ حيث تتعدد تلك المهارات وتتنوع، ويمكن بيان أهمها فيما يلي : (صبري، 2003)، وبصل (2005)، والناقة (2006)، و Cobe (2006).

1 . الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع .

2 . استخدام مقدمة جاذبة للقارئ لمتابعة الموضوع .

3 . إظهار الفكرة الرئيسية .

4 . ربط الأفكار الرئيسية بالأفكار الفرعية .

5 . تنويع الأفكار وترابطها .

6 . تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد .

7 . انتقاء الألفاظ والتراكيب المناسبة للأفكار والمعاني .

8 . استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية بقدر الحاجة إليها .

9 . أصالة الفكرة المعروضة .

10 . التعبير بأساليب متعددة للفكرة الواحدة .

11 . الصحة النحوية والإملائية .

ومن الدراسات التي استهدفت التعبير الكتابي الإبداعي:

دراسة الحداد وحسن (2014)؛ حيث هدفت الدراسة تفحص أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من شعبتين في الصف العاشر قسمتا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. بلغت كل مجموعة (22) طالباً. طبقت الدراسة على عينة من دروس كتاب"العربية لغتنا" لطلاب الصف العاشر الصادر

عن وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت. واستخدم الباحثان اختباراً قاسا فيه ثلاث مهارات في التعبير الكتابي الإبداعي هي: كتابة رسالة قصيرة– التعبير عن المشاعر –كتابة رسالة طويلة. وأظهرت النتائج النهائية للدراسة تفوق المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بدلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05).

وأجريت دراسة أبو لبن (2016) التي بهدف تعرف فاعلية إستراتيجية اسكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وتكونت أدوات الدراسة من: مقياس التذوق الأدبي، واختبار التعبير الكتابي الإبداعي. كما تم بناء معيار تقويم التعبير الكتابي الإبداعي، ودليل المعلم وفق استراتيجية اسكامبر. وطبقت تلك الأدوات على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة "أبشواي الملق الثانوية" بإدارة قطور التعليمية مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية. حيث بلغ عددهم (68) طالباً وطالبة قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: اثبات فاعلية استراتيجية اسكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي (عينة الدراسة).

أما دراسة الجبوري (2017) فكانت غايتها تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج بنائي مقترح. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة الأدوات الآتية: قائمة بمهارات التذوق الأدبي، وقائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وأعدت الباحثة مقياساً لكل قائمة الأول مقياس التذوق الأدبي، والأخر مقياس التعبير الكتابي الإبداعي. وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الصف الخامس الأدبي بجمهورية العراق قوامها (60) طالباً قسموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، قوام كل مجموعة (30) طالباً. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي، دل على ذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء كل من أفراد المجموعة التجريبية والضابطة والتي ثبتت لصالح التجريبية.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت التعبير الكتابي الإبداعي – وهي كثيرة – دراسة Richert (1997)؛ حيث هدف الباحث من تصميم دراسته تنمية مهارات الإبداع في التعبير الكتابي لدى طلاب الفرقة الأولى تخصص اللغة الانجليزية بجامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدم الباحث الحافظة Portfolio أسلوباً للتقويم. وانتهت الدراسة إلى تأكيد تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الكتابة الإبداعية، مما يؤكد فاعلية أدوات الدراسة.

ومن الدراسات الأجنبية أيضا التي استهدفت التعبير الكتابي الإبداعي: دراسة Goosik (1999)، ودراسة Wilson (1996)، ودراسة Harrson (2007) ... وغيرها.

ثانياً: نحو النص:

يذهب أغلب مؤرخي نحو النص إلى صعوبة نسبة هذا العلم إلى عالم معين، أو حصره ببلد أو بمدرسة أو باتجاه محدد، كما يصعب التاريخ له بنسبة معينة، ولكنهم أدركوا أن ملامحه المميزة ظهرت في بداية السبعينات من القرن العشرين، إذ شهدت الدراسات اللسانية في تلك المرحلة تحولاً وتوجهاً نحو الاهتمام بقضايا النص، واتخاذه موضوعاً للدراسة. فنحو النص هو فرع من فروع علم اللغة الذي يهتم بدراسة النص بوصفه الوحدة اللغوية الكبرى، ويبين جوانب عديدة أهمها: الترابط أو التماسك ووسائله، وأنواعه، والإحالة بأنواعها، والسياق النصي، ودور المشاركين في النص عند إنتاجه وتلقيه سواءً كان مكتوباً أم منطوقاً. وقد عرفه جاك ريتشاردز (J . Richards) بأنه فرع من فروع علم اللغة يهتم بدراسة النصوص المنطوقة والمكتوبة على حد سواء، مؤكداً الكيفية التي انتظمت بها أجزاء هذه النصوص، وارتبطت فيما بينها لتخبر عن الكل المفيد (خلف والمايع، 2016: 41 – 42).

ومن الثابت لدى أهل اللغة أن مصطلح نحو النص تجلت صورته بوضوح حين "تجاوزت الدراسات اللسانية النصية حدود البنية اللغوية الصغرى"الجملة" إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل هي"النص"؛ حيث أصبح النص يشكل مفهوماً مركزياً في الدراسات اللسانية المعاصرة التي تتفق حول ضرورة مجاوزة "الجملة" في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب وأوسع بل وأخصب في محاورة العمل الفني، ألا وهو "الفضاء النصي" (بوهادي،54:2013).

وهناك من ينسبون الفضل في هذا الاتجاه إلي علماء الغرب يشيرون إلى أن أحدث دراسة في هذا الشأن تعود إلى (زيلعهاريس) الذي قدم منهجا لتحليل الخطاب المترابط سواء في حالة النطق به أو الكتابة، استخدم فيه اللسانيات الوصفية بهدف الوصول إلى اكتشاف بنية النص Structure of the text وقصر فيه الدراسة على الجمل والعلاقات فيما بين أجزاء الجملة الواحدة والفصل بين اللغة والموقف الاجتماعي، ومنه اعتمد منهجه في تحليل الخطاب على ركيزتين هما: العلاقات التوزيعية بين الجمل، والربط بين اللغة والموقف الاجتماعي (عبد المجيد، 66:1998).

ويشير أكثر من باحث إلى أن بداية البحث في النص – بشكل عام – ترجع إلى رسالة I.Nye(3) التي بحثت فيها علامات عدم الاكتمال، وهذا يعني أن هناك دراسات سابقة على (زيلع هاريس) يمكن أن تعد بحق البدايات الفعلية لتحليل الخطاب الذي يرى أن اللغة لا تأتي على شكل كلمات أو جمل

مفردة بل في نص متماسك، بدءاً من القول ذي الكلمة الواحدة إلى العمل ذي المجلدات العشرة بدءاً من المونولوج وانتهاء بمناظرة جماعية مطولة (فولجانغ هاينهمن، وديترفيهينجر، 21:1999).

ويرى الباحث أياً ما كان الاختلاف في نشأة نحو النص وبدايات التأسيس له، فالذي لا خلاف في أن نحو النص اتجاه معاصر في دراسة النص اللغوي يشمل كثيراً من الأشياء التي تخلو منها الكلمة أو الجملة، فهو يتجاوز جميع حدود المعيارية لنحو الجملة (Sentence Grammar)، كما أنه يخرج نفسه من حدود كل عادات القراءة التقليدية، وكذلك من طرق التحليل النحوي المعروفة.

ويؤكد كل من العجمي (د.ت:11)، وحامد (د.ت:14) هذا المعنى بقولهما: "إن نحو النص نظرية أو اتجاه لغوي غربي حديث من اللسانيات الوصفية يُعنى بوصف البنية الكلية للنص وتحليلها وبيان علاقاتها – دون الاقتصار على دراسة الجملة فقط كما هو مألوف في النحو العادي – مع تركيز الاهتمام على توضيح أوجه الاطراد والتتابع اللغوية النصية التي تحقق تماسك النص وتناسقه"؛ وبذلك فهو يهدف إلى تحديد القواعد التي تحكم بنية المعني عن طريق الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي، والتداولي وغير ذلك، كما أن هذه القواعد ليست سوى مجموعة من القواعد الاختيارية التي تستخلص من النص ذاته، وهي قواعد أو قوانين تتسم بالدينامية والتغير(مصلوح، 416:1989).

ويؤكد بحيري (د.ت: 150 – 151) أن نحو النص إطار شامل يستفيد من أشكال متنوعة من الأنحاء التي يفيد منها النص، وهذه الأنحاء هي:

1- النحو التركيبي التحليلي: وهو يستهدف تحليل عناصر النص (مكوناته) وأوجه الترابط النصي (صوتياً، وصرفياً، ونحوياً)؛ وبذلك فهو يكشف عن البنية العميقة التي تعطي الجملة معناها.

2- النحو التركيبي التحليلي: يدرس الوحدات المنطوقة المتجاورة للجملة ومكوناتها وقواعد الربط بينها من خلال مناهج تركيبية تحليلية بالإضافة إلى العلاقات الداخلية.

3- النحو التوليدي التحويلي الدلالي للنص: ومن علماء نحو النص الذين تأثروا به (فان ديك) إذا تأثر بمقولة البنية السطحية والبنية العميقة في النحو التحويلي، وقابلها بفكرة الأبنية النحوية الصغرى والأبنية الدلالية (المحورية) الكبرى .

وقد صرح (فاينريش H.Weinrich) صاحب فكرة تجزئة النص "أن النص كلية مترابطة الأجزاء، فالجمل يتبع بعضها بعضاً وفقاً لنظام شديد؛ بحيث تسهم كل جملة في فهم الجملة التي تليها فهماً

معقولاً، كما تسهم الجملة التالية من ناحية أخرى في فهم الجملة السابقة عليها فهما أفضل" (الجويدي، 571:1996).

وقد سعى (فانديك T.A.Van.Dijk) إلى صياغة نموذج تحليل النص؛ حيث قدم معايير ترجع أغلبها إلى النحو التوليدي التحويلي بشكل خاص، مثل : الحذف، والإضافة، الترتيب (إعادة الترتيب) وغيرها، هذا في معالجة الأشكال النحوية، أما عن معالجة الأشكال الدلالية، فقد استعمل: الاستبدال أو الإحلال، بالإضافة إلى المجاورة والازدواج والتوازي والمشابهة وغير ذلك، ولم يقتصر تحليله على عناصر دلالية ونحوية فقط، بل إن عملية التواصل والسياق وعناصر تداولية أخرى كثيرة ويرى أنه لا يمكن الاستغناء عنها لفهم النص وتفسيره (البحيري،307:1997).

ومن المعلوم أن هذا الاتجاه يضع معايير سبعة تكفل للنص صحة كونه نصاً، وهذه المعايير هي:

1. السبك أو التماسك (Cohesion)، ويقصد به تتابع البناء الظاهري للنص عن طريق استخدام وسائل الربط النحوية والقاعدية المختلفة.
2. الحبك أو التناسق (Coherence)، ويقصد به التتابع الدلالي للمفاهيم والعلاقات داخل النص، وهذا المعيار ألصق بجانب الربط المعنوي، ويمثل كلا من هذين المعيارين الأولين أهم المعايير، وهما يعملان معاً في تآلف وتآزر حميمين.
3. القصد، فليس من قبيل النص لغو الكلام وحشوه وكلام المكره والناسي والمخطئ والسكران.
4. التناصّ، وهو علاقة تقوم بين أجزاء النص بعضها وبعض كما تقوم بين النص والنص الآخر، مثل: علاقة الجواب بالسؤال، وعلاقة المتن بالشرح، وعلاقة التلخيص بالنص الملخص، وعلاقة الغامض بما يوضحه، والمحتمل المعنى بما يحدد معناه (العجمي، د.ت:11).
5. رعاية الموقف (المقامية): ويقصد بها العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه، ومثال هذا بالتطبيق على القرآن الكريم توجيه قوله تعالى: " ولا تُطع الكافرين والمنافقين ودع أذاهم وتوكل على الله" [الأحزاب: 48] بمراعاة ما نعرفه من السيرة على أن اسم المصدر فيه مضاف إلى الفاعل لا إلى المفعول؛ فالمعروف أن النبي . صلى الله عليه وسلم . هو الذي كان يؤذى، وكذلك توجيه قوله تعالى: " وما علمناه الشعر وما ينبغي له " [يس : 69] على أن " ما" نافية لا على أنها موصولة كما يسمح بذلك احتمال الكلام هنا .
6. الإعلامية: ومعناها أن يكون للنص مضمون يريد إبلاغه للمتلقي، فليس من قبيل النص قول المجنون بن جندب:

محكوكة العينين معطاء القفا كأنما قدّت على متن الصفا

ترنو إلى متن شراك أعجفا كأنما ينشر فيه مصحفا

إذ لا مضمون للبيتين، وكذلك كل كلام هرائي لا معنى له، ومثل هذا ربما لا يكون لنحو الجملة اعتراض عليه؛ لأن كل جملة استوفت أركانها ومكملاتها وحس ترتيبها بحيث يجوز أن تحلل وتعرب، لكن نحو النص لا يقبل مثل هذا إلا بعد طول تأمل وتحليل (شاكر، د. ت:405)، (حمودة، د.ت:310-313).

7. القبول: وهي صفة تعني أن النص يمثل صورة مقبولة من صور اللغة بين أجزائها تماسك والتحام وهي محددة الدلالة، وهذه صفة يضعها نحو النص في مقابل مطابقة القاعدة، وتعني أنه لا يقبل مثلاً التردد في الأوجه الإعرابية المختلفة المحتملة في الموضع الواحد، ولكن يعمل على تسخير كل صفاته كالتناصّ ورعاية الموقف والإعلامية وغيرها لاتخاذ قرار يؤدي إلى تحديد المعنى (حسان، د.ت:75). ومثال ذلك أنه لا يقبل التردد في أوجه الإعراب الناتج عن أن المصدر من الممكن أن تكون إضافته إلى الفاعل أو المفعول كما في " زيارة الأصدقاء تسعد النفس " أو التردد الناتج عن أن الصفة بعد المتضايفين صالحة لكل منهما كما في " عجبت لمعلمة اللغة العربية ".

وبناءً على ما سبق يرى كثيرون أننا إذا عدنا إلى النحو العربي وقارنا بينه وبين نحو النص بهذا الفهم، نجد أنه نحو جملة أو من لسانيات الجملة. وقد وضح ذلك (تمام حسان) بالاعتماد على نقاط الاختلاف والاتفاق بين الاثنين. فهناك صفات يتسم بها نحو الجملة وحده وهي:

1. الاطّراد، ومعناه أن القاعدة حكم على اللغة الفصيحة، وعلى رغم الاعتراف بالفصاحة للشذوذ يظل الشاذ شاذاً.
2. المعيارية، وتعني أن القاعدة سابقة على النص وأنها معيار للصواب والخطأ ينبغي أن يراعى عند إرادة القول.
3. الإطلاق، ومعناه أن القاعدة النحوية صادقة على ما قيل من قبل وما سيقال من بعد فهي الحكم الذي يرد إليه الكلام كله.
4. الاقتصار في بحث العلاقات على حدود الجملة الواحدة، فلا يتخطاها إلا عند الإضراب أو الاستدراك أو العطف وما يشبه ذلك.

ونحو النص ينأى عن هذه الصفات الأربع كلها فهو فيما يتعلق بالاطّراد يعترف بالمؤشرات الأسلوبية، وهي تصرفات خاصة يلجأ إليها منشئ النص ليميزه عن غيره أو ليثير بها انتباه المتلقي، وهو أبعد ما يكون عن المعيارية والإطلاق؛ لأنه نحو تطبيقي لا يأتي دوره إلا بعد أن ينشأ النص

ويكتمل، وكذلك يتجاوز نحو النص العلاقات داخل حدود الجملة الواحدة إلى أجزاء النص كله أيا كان طوله، محللاً إياها ومتتبعاً لها.

وفي مقابل ما سبق هناك صفات تخص نحو النص وحده ولا تعني نحو الجملة في شيء، وهي خمسة من المعايير السبعة التي ذكرت من قبل للنص: القصد، والتناصّ، ورعاية الموقف (المقامية)، والإعلامية، والقبول.

ويتفق الاثنان نحو الجملة ونحو النص في صفتين هما: التضام (وهو ما ذكر باسم السبك)، والاتساق (وهو ما ذكر باسم الحبك). والتضام علاقة لفظية تشمل الافتقار والاختصاص والتلازم والمطابقة وعود الضمير وما شابه هذا، والاتساق علاقة في المعنى بين المتضامين تجعل أحدهما غير نابٍ في الفهم عن الآخر، فلا وجه لجملة فعلية مثل "فهم الحجر"، ولا لجملة اسمية مثل "السماء تحتنا"؛ فذلك غير مقبول في الظروف العادية لاستعمال اللغة، وقد يكون مقبولاً في المواقف غير المعتادة كالسخرية والمجاز(حسان، د.ت:1-4). وهذا الاختلاف الواضح بين الاثنين: نحو الجملة ونحو النص لا يترتب عليه إمكان إغناء أحدهما عن الآخر، بل هما يتكاملان، وقواعد نحو الجملة تمثل جزءاً أساسياً غير قليل ينبني عليه نحو النص (بحيري، د.ت:134).

من هنا وخلال العرض السابق يتبن أن "نحو النص يعنى بوصف البنية الكلية للنص وتحليلها وبيان علاقاتها، دون الاقتصار على دراسة الجملة فقط كما هو مألوف في النحو العادي" (حامد د.ت:). وربط (هاريس) تحليل الجمل بسياق النصوص ونقل ما يتصل بتحليل الجملة تحليلاً بنيوياً (التقطيع والتصنيف والتوزيع) إلى المستوى الجديد للنص، وحاول بواسطة إجراءات شكلية أن يصل إلى توصيف بنوي للنصوص، لقد توسع (هاريس) في بعض الأفكار التي تعود إلى (سوسير) الذي رأى أن الجملة عبارة عن تتابع من الرموز، وأن كل رمز يسهم بشكل من المعنى الكل لهذا، فكل رمز داخل الجملة يرتبط بما قبله وما بعده (بحيري، 20:1997).

ومن خلال ما سبق يمكن القول: " إن نحو النص يُمكن من تشخيص علاقات لم ينظر إليها في نحوالجملة، وهي علاقات فيما وراء الجملة بين الجمل والفقرات والنص بتمامه، وذلك على المستوى المعجمي والمستوى اللغوي(الصوت، والصرف، والتركيب)، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي.. وكل هذا يبين لنا أن النقلة من نحو الجملة إلى نحو النص ليست مجرد نقلة حجمية من الجملة إلى النص، وإنما أيضا نقلة في المنهج وأدواته وإجراءاته وأهدافه" (النجيري، 535:2011).

ومن الأشياء التي توقف عندها اللغويون بكثير من الرفض هو أن نحو الجملة حين يعتبر قواعدها منتهى همه ومبلغ علمه فإنه لا يقر للنص بكينونة متميزة توجب معالجة تراكيبه معالجة نحوية تستجيب

لمقتضيات بنيته، وبهذا يقع النص خارج مجال الدرس النحوي، فالتحليل في نحو الجملة يبدأ باختراع الجمل وعزلها تقريبا عن سياقها في النص أو الخطاب، ويصبح السلوك اللغوي مجرد تحقيق لا نهائي لعدد من نماذج الجملة، وما على النحوي إلا الكشف عن هذه النماذج وتحديد قوانينها الحاكمة لمكوناتها التركيبية ، ليصير الكلام جميعه قيد الضبط، وهذا الاجتراء لا يعطي لكلية النص قيمة دلالية فاعلة، لأنه لا يوجد علاقة بين أجزاء أجزاء النص الواحد، ولا يراعي علاقة آخر النص بأوله ولا علته بمعلوله ولا كيفية الترابط بين أجزاء النص الواحد في فضاء النص الرحب، لأن نحو الجملة ينفرد بحدود جزئية (مصلوح،407:1989).

ويؤكد (عفيفي،2001) أن في نحو النص فوائد ليست في نحو الجملة بقوله: "إن في نحو النص إضافة لمهام جديدة للنحو ليست من اختصاص نحو الجملة ولكنها ضمن مهام نحو النص، ومن تلك المهام كما يشير (فان ديك) صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما بوضوح، ومن تزويدنا بوصف للأبنية، فنحو النص إعادة بناء شكلية للكفاءات اللغوية الخاصة بمستخدم اللغة في عدد لانهائي من النصوص (نقلاً عن بحيري،135-136).

كما أن نحو النص يمكن الإفادة منه في خدمة الترجمة من لغة إلى لغة أخرى؛ حيث يرى (روبرت دي بوجراند) أنه يمكن للسانيات النص أن يقدم إسهاماً لدراسات الترجمة، بعكس اللسانيات التقليدية التي تعني بالنظم الافتراضية؛لأن الترجمة من أمور الأداء، وليس امتلاك النحو والمعجم فقط كافياً للقيام بالترجمة، بسبب الحاجة إلى الترابط في استعمالات اللغة، وذلك من المهام الأساسية لنحو النص، لذا يمكن أن يفيد هذا المجال في النقل من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية والعكس(عفيفي، 41:2001).

ويؤكد (مفتاح، د.ت) الحاجة إلي نحو النص بقوله: "من الواضح أن نحو النص ارتبط ارتباطاً وثيقاً بتحليل الخطاب ووجود مذاهب نقدية جديدة تركز على النص كبنية كلية لا على الجمل باعتبارها بنى فرعية، وعلى هذا اجتذبت النصوص علم النحو بناء على وجود تلك المذاهب باتجاهاتها النصية، حيث صنع ذلك تطوراً واضحاً من نحو الجملة إلى نحو النص الذي يشمل النص وسياقه، وظروفه، ومضاءاته، ومعانيه المتعالقة القبلية والبعدية، مراعياً ظروف المتلقي وثقافته وأشياء أخرى كثيرة تحيط بالنص، أنه باختصار شديد الأكثر اتصالاً بمجال تحليل النص" (مفتاح، د.ت:30).

أما (حسان، د.ت) فيشير إلى ما كان يحدث في المناهج التراثية ويصفه بقوله: "إنه كان تناولاً للنص بالشرح، فلم يكن ينظر إلى مجمل النص والتماس فهمه بوصفه ذا وحدة عضوية تجعل بعضه

يفسر بعضاً – عدا ما كان يحدث عن بعض المفسرين– وإنما كان الشراح يبنون شروحهم على المفردات فترى الواحد منهم يعرض اللفظ المفرد ثم يغوص في الدلالة المفردة لهذا اللفظ مع ندرة الانتباه إلى العلاقات العضوية بين أجزاء النص وما كان لهذا المنهج في شرح النصوص أن يؤدي إلى الفهم الكامل لدلالتها ومقاصدها (حسان، د.ت: المقدمة).

وفي السياق ذاته يقول (بحيري): "إن كثيراً من الظواهر التركيبية لم تفسر في إطار الجملة تفسيراً كافياً مقنعاً، وربما تغير الحال إذ اتجه الوصف إلى الحكم على هذه الظواهر في إطار وحدة أكبر من الجملة، ويمكن أن تكون هذه الوحدة هي النص " (بحيري، د.ت:184).

من هنا فإن نحو النص يهتم في تحليلاته بضم عناصر جديدة لم تكن موجودة في نحو الجملة،وهو يذهب في تحليله إلى قواعد جديدة منطقية ودلالية وتركيبية ليقدم شكلاً جديداً من أشكال التحليل لبنية النص، وتصور معايير التماسك والترابط والانسجام؛ ولهذا تضافرت تقريرات اللسانيين من أمثال: بايك، وهارتمان، وجليسون، وساندرر، ولونجاكر، وفان ديك، وغيرهم على أن نحو النص بالنسبة لأي لغة بعينها هو أكثر شمولاً وتماسكاً واقتصاداً من النحو المقصور في حدود الجملة" (مصلوح،1989:425).

وعليه فقد تغيرت أهداف وتحددت أهداف كبرى جديدة نصية؛ حيث عني علم اللغة النصي في دراسته لنحو النص بظواهر تركيبية نصية مختلفة، منها كما يقول (سوينسكي Sowinski): علاقات التماسك النحوي النصي، وأبنية التطابق والتقابل والتراكيب المحورية والتراكيب المجتزأة، وحالات الحذف والجمل المفسرة والتحويل إلى الضمير والتنويعات التركيبية وتوزيعاتها في نصوص فردية وغيرها من الظواهر التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة التي يمكن تفسيرها تفسيراً كاملاً دقيقاً إلا من خلال وحدة النص الكلية (نقلاً عن العبد،33).

وقد أدرك علماء اللسان أن اجتزاء الجمل يحيل اللغة الحية فتاتاً وتفاريق من الجمل المصنوعة المجففة أو المجمدة (مصلوح، د.ت:410) وذلك إشارة إلى شواهد النحو والبلاغة التي تأتي مصنوعة أو منزوعة من سياقها مما يتنافى ونحو النص، تلك الوظيفة الاجتماعية وهذا الدور التواصلي للغة يفسحان الطريق للنحو أن يتسع مفهومه، كما يشير (بايك) ليصبح مكوناً من مكونات نظرية شاملة تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص مرتبط بسياق تواصلي وليس من خلال جملة (عفيفي،40).

ومن محاسن نحو النص أيضا ما أشار إليه فضل بقوله: "يمكن من خلال نحو النص أن يفيد في النظر في بعض المفاهيم اللغوية التقليدية السائدة وذلك إما لتعميقها أو لتعديلها، مثال: افتقار

قصيدة العصر الجاهلي إلي الوحدة العضوية وذلك لتعدد الأغراض في القصيدة الواحدة، ولكن يمكن من خلال نحو النص إعادة دراسة القصيدة في العصر الجاهلي من خلال وسائل التماسك ،كما يمكن إعادة النظر في مفهوم التضمين بوصفه عيباً من عيوب القافية فقد عابه العروضيون مع أنه ارتباط دلالي (رصف أو مفهوم) مباشر، وهو تعالق نحوي بين بيتين، فإذا أعملنا نظر نحو النص في هذا الأمر نجد ترابطاً واضحاً وتماسكاً دلالياً قائماً بين البيتين، مثال قول الشاعر:

كأن القلب ليلة قيل يغدي بليلى العامرية أو يراح
قطاة غرها شرك فباتت تجاذبه وقد علق الجناح

حيث عد العروضيون والبلاغيون ذلك قبحاً، وأن مثل هذا الارتباط من العيوب التي يجب على الشاعر تفاديها (فضل، :264).

من هنا تدخل الرؤية الواضحة لنحو النص لتحسم الموقف مؤكدة أن هذا الترابط ليس عيباً بما فيه من انسجام وتلاحم رصفي ومفهومي، وهكذا نستطيع أن نغير رؤيتنا حول بعض المفاهيم من خلال نحو النص (عفيفي، 43:2001). مما سبق يؤكد الباحث على:

1. برغم أهمية نحو النص في الدراسات اللغوية، وتجنبه الكثير من أوجه القصور التي لحقت بنحو الجملة، ورغم أيضاً قدم العهد به وامتداد جذوره التاريخية في العلوم اللغوية، إلا أنه حديث العهد في الدراسات البحثية والعلمية لاسيما في المجال التربوي؛ حيث ترجع بدايات البحث في نظرية نحو النص إلى العقديين الماضيين خاصة في الدول العربية.
2. إن نحو النص اتجاه معاصر في دراسة النص اللغوي يشمل كثيراً من الأشياء التي تخلو منها الكلمة أو الجملة، فهو يتجاوز جميع حدود المعيارية لنحو الجملة (Sentence Grammar) ، كما أنه يخرج نفسه من حدود كل عادات القراءة التقليدية، وكذلك من طرق التحليل النحوي المعروفة.

ومن الدراسات التي استهدفت مدخل نحو النص؛ حيث اقتصر الباحث على ما كان منها في المجال التربوي– وهي قليلة للغاية؛ حيث لم يستدل الباحث إلا على دراسة واحدة وهي: دراسة الزيني (2010) والتي سعى خلالها إلى تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام نحو النص. واستهدف الباحث نمطين من النصوص هما: السردي والشعري لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية. اعتمدت الدراسة على أدوات منها: قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية، اختبار مهارات الفهم القرائي، كما أعد الباحث برنامجاً في نحو النص، تكون من جانبين أحدهما نظري عبارة

عن (سبعة) دروس تتناول موضوعات ومعايير نحو النص وأساليبه في التحليل، وجانب أخر تطبيقي عبارة عن مجموعة من التطبيقات العملية من خلال نصوص معدة لذلك، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة المنصورة، وتأكد للدراسة من خلال نتائجها فاعلية البرنامج المقترح في الفهم القرائي ككل؛ حيث بلغ (0.86) مما يدل على حجم تأثر كبير.

ويرى الباحث قلة استهداف نحو النص في الدراسات والبحوث التربوية، وعدم الالتفات إليه إلا مؤخراً بالأمر الطبيعي؛ نظراً لحداثة هذا المدخل في دراسة اللغة خاصة العربية، والحاجة للتثبت من صحته وصلاحيته لتحقيق البحث اللغوي الجاد والفاعل الذي يرتكز على أسس اللغة الأصيلة وخصائصها. أما في المجال غير التربوي فقد كان نحو النص مقصداً وغايةً للعديد من الدراسات والبحوث؛ منها: دراسة سلامة (2010) والتي هدفت إلى تناول الإحالة بالأداة المقارنة في ضوء نحو النص من خلال التطبيق على أحاديث الفتن في كتب الصحاح والسنن؛ حيث تناول الباحث أهمية الإحالة في تماسك النصوص مستعرضاً أنواع الإحالة وأشكالها المختلفة، مدللاً على ذلك بأحاديث وأقوال النبي صلى الله عليه وسلم، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها:

- إن نحو النص ليس بداية لاختفاء نحو الجملة، فالأول يعتمد على الثاني، ويستخدم بعض أدواته في تحقيق التماسك النصي الذي يعد الغاية الأهم في نحو النص.
- تلعب الإحالة دوراً أساسياً في تماسك النصوص.
- تعدد وسائل الإحالة على سطح النصوص.
- تلعب الأداة المقارنة دوراً عظيماً في تماسك النصوص.
- يتجسد دور الأداة المقارنة في وضع هذا الاختزال من خلال عرض الصور بعيداً عن الإسهاب والإطناب؛ مما يحقق الكفاءة النصية للنص.
- تتميز أغلب النصوص المشتملة على الأداة المقارنة بالإيجاز؛ لأن الأداة المقارنة كفيلة بنقل ذهن المتلقي إلى مساحة لغوية أرحب بكثير مما يحتويه النص.

كما أجريت دراسة الكومي (2010) والتي صممت بهدف معالجة موضوع العلاقة بين المصطلحين النحوي والدلالي؛ حيث أكد الباحث ضرورة عدم الفصل بين المصطلحين، وتطرق إلى قضية المعنى والنحو، والإشارة إلى التوافق بين المصطلحين النحوي والدلالي بالإضافة إلى قضية النحو والموقف التوليدي التحويلي، وعرج الباحث على قضية المقابلة في الاستخدام الاصطلاحي لمصطلحات النحو في الفترة التي عاشها سيبويه والفترات اللاحقة، كما أشار الباحث إلى العلاقة بين

علم النحو ونحو النص، بالإضافة إلى قضية التعليق والعلاقة بين الأصالة والحداثة في النحو القديم والحديث.

وفي دراسة أخرى الكومي (2010) هدفت إلى تناول الأفعال والجمل المحولة بالإضافة إلى العلاقات الدلالية بين العناصر اللغوية المستخدمة، وما لهذه العناصر من أثر في البناء على المستوى الأفقي والرأسي في النص، وقد تم رصد الظواهر من خلال دراسة وقراءة ديوان الشعر للشاعر (حسين خضر الصياد)، وأكدت الدراسة من خلال نتائجها ما لهذه العناصر من أثر واضح في البناء اللغوي للنص على المستويين.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة في إجراءاتها على الحدود التالية :

1- حدود زمانية: حيث طبقت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي2016 /2017م في المدة الزمنية (11/29 2016م- 30/ 12/2016م).

2- حدود مكانية: اقتصر تطبيق أدوات الدراسة على المدارس الثانوية التابعة لإدارة الدلنجات التعليمية.

3- حدود بشرية: أُجريت الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الدلنجات الثانوية بمدينة الدلنجات بجمهورية مصر العربية.

4- حدود موضوعية: اقتصرت فيها الدراسة على:

- قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- مجالات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي.
- خطوات التدريس ومنهجياته وفق مدخل نحو النص.
- النصوص الأدبية والموضوعات القرائية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي العام للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016 / 2017 م، وهذه النصوص مبينة كما في الجدول التالي:

جدول (2) :

الموضوعات والنصوص التي طبق عليها معايير نحو النص

م	النص	النوع	الفرع
1	شباب تسامى للعلا وكهول - للسمو أل	شعر	نصوص أدبية
2	قيم الحياة الزوجية – لأمامة بنت الحارث	نثر	نصوص أدبية
3	العفو مأمول لكعب بن زهير	شعر	نصوص أدبية
4	من أجل حياة كريمة – قرآن كريم سورة الأنعام الآيتان 151، 152	قرآن كريم	نصوص أدبية

م	النص	النوع	الفرع
5	ابدأ بنفسك لأبي الأسود الدؤلي	شعر	نصوص أدبية
6	آداب صناعة الكتاب لعبد الحميد بن يحيى الكاتب	نثر	نصوص أدبية
7	مكارم الأخلاق وحاتم الطائي	نثر	قراءة
8	قيم اجتماعية للدكتور شوقي ضيف	نثر	قراءة
9	تكنولوجيا المعلومات للدكتور نبيل علي	نثر	قراءة

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة الدلنجات التعليمية بمحافظة البحيرة، وذلك للعام الدراسي2016 /2017م. وشمل مجتمع الدراسة (210) طالباً وطالبة من جملة الطلاب المقيدين بتلك المدارس، وذلك على النحو المبين بالجدول التالي.

جدول (3) :

مجتمع الدراسة

م	المدرسة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
1	الدلنجات الثانوية بنين	60	% 29
2	الدلنجات الثانوية بنات	62	% 31
3	الحرية الثانوية بنات	58	% 26
4	زهور الأمراء الثانوية المشتركة	30	% 14
	المجموع	210	%100

مجتمع الدراسة:

وقع اختيار عينة الدراسة عشوائياً على طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الدلنجات الثانوية للبنين بمدينة الدلنجات، وذلك بعد تطبيق اختبار لغوي عام يقيس مهارات الكتابة، والإبداع الكتابي العام لدى الطلاب والذي أسفر عن تحديد فئة الطلاب الذين سيمثلون العينة الفعلية للدراسة؛ حيث حرص الباحث على اختيار تلك العينة من خارج أفراد مجتمع الدراسة. وقسم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين: تجريبية عددها (32) طالباً، وضابطة عددها (30) طالباً

جدول (4):

عينة الدراسة

المدرسة	الصف	المجموعات	العدد
الدلنجات الثانوية بنين	الأول	تجريبية	32
		ضابطة	30

أدوات الدراسة

قسمت أدوات الدراسة وفق الهدف من تصميمها إلى قسمين:

الأول: أدوات تعليمية، تمثلت في: قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي، وقائمة مجالات التعبير الإبداعي، والبرنامج المقترح، والمعالجة التدريسية لتلك المهارات وفق معايير نحو النص (دليل المعلم).

الثاني: أدوات قياسية، تمثلت في: اختبار الابداع العام، واختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

ولإعداد تلك الأدوات اتبع الباحث ما يلي :

1.قائمة مهارات الكتابة الإبداعية:

لتصميم تلك القائمة كان على الباحث مراجعة العديد من الأدبيات والبحوث التربوية ذات الصلة، كان من بينها **دراسة أبو لبن** 2016، ودراسة(Belton.2000&Prill,2004&Todd,2003) وغيرهما من دراسات ذات صلة بالتعبير الكتابي الإبداعي. وكان الهدف من إعداد تلك القائمة تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي والتي تهدف الدراسة الحالية تنميتها. وقد رأى الباحث أفضلية تضمين تلك المهارات في قائمتين على النحو التالي:

القائمة الأولى: وأعدت في محاور على الشكل التالي:

المحور الأول: المرونة (مهارة عامة)، وتضمن هذا المحور (8) مهارات فرعية: (3) مهارات تضمنتها المرونة التلقائية، و(5) مهارات تضمنتها المرونة التكيفية.

المحور الثاني: الأصالة (مهارة عامة)، وتضمن هذا المحور (5) مهارات فرعية أدرجت جميعها تحت محور الأصالة على إطلاقها.

المحور الثالث:الطلاقة (مهارة عامة)، وتضمن (5) مهارات؛ حيث قسم هذا المحور إلى قسمين: الطلاقة الفكرية وضمت (3) مهارات، والطلاقة التعبيرية وضمت مهارتين.

المحور الرابع: دقة التفاصيل (مهارة عامة)، وشمل هذا المحور(3) مهارات فرعية أدرجت جميعها تحت محور دقة التفاصيل على إطلاقها. وبهذا تكون القائمة احتوت (21) مهارة فرعية أدرجت تحت (4) مهارات رئيسة. والجدول التالي يلخص تلك القائمة.

جدول (5)

ملخص لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي العامة في شكلها الأولي (القائمة الأولى)

المحاور	المهارات العامة	المهارات الفرعية
المرونة	المرونة التلقائية	3
	المرونة التكيفية	5
	الأصالة	5
الطلاقة	الطلاقة الفكرية	3
	الطلاقة التعبيرية	2
	دقة التفاصيل	3
	العدد الإجمالي للمهارات	21

القائمة الثانية: وأعدت في محاور –غير محاور القائمة الأولى – على النحو التالي:

المحور الأول: مهارات تنظيمية أو شكلية (مهارة عامة)؛ حيث تضمن هذا المحور (6) مهارات فرعية.

المحور الثاني: مهارات المضمون / المهارات الفكرية (مهارة عامة)، تضمن هذا المحور (9) مهارات فرعية.

المحور الثالث: مهارات الأسلوب واللغة (مهارة عامة)، تضمن هذا المحور (4) مهارات فرعية. وبهذا تكون القائمة احتوت (19) مهارة فرعية أدرجت تحت (3) مهارات رئيسة.

والجدول التالي يلخص تلك القائمة.

جدول (6) :

ملخص لمهارات التعبير الكتابي الإبداعي العامة في شكلها الأولي (القائمة الثانية)

المهارات العامة	المهارات الفرعية
مهارات تنظيمية أو شكلية	6
مهارات المضمون / المهارات الفكرية	9
مهارات الأسلوب واللغة	4
العدد الإجمالي للمهارات	19

وبعرض القائمتين على السادة المحكمين وإبداء ملاحظاتهم حول بنودها، استقر الباحث على الشكل النهائي لقائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والصالحة للتطبيق؛ حيث تم إعادة بناء تلك القائمة في ضوء ما أوصى بها السادة المحكمون من تعديلات على القائمتين معاً، وكان من أهم ملاحظات التحكيم ما يلي:

1- أن تقتصر القائمة على نوع واحد فقط من المهارات هي المهارات الخاصة بالمجال الإبداعي الكتابي الذي يكتب فيه الطالب؛ حيث إن هذا النوع من المهارات يتضمن باقي أنواع المهارات الأخرى التي أوردها الباحثً القائمتين معا، ومن ثم فلا حاجة لذكرها. وعليه أصبحت مهارات التعبير الكتابي الإبداعي متضمنة في قائمة واحدة بدلاً من قائمتين. (انظر ملحق 3). حيث مثلت تلك المهارات المثبتة القائمة النهائية للتعبير الكتابي الإبداعي والتي اعتمدها الباحث.

2- أن تعدل الصياغة اللغوية للعديد من المهارات، كما أوصى السادة المحكمون بحذف بعض المهارات، وإضافة مهارات أخرى جديدة.

وقد اقتصرت الدراسة على مجالات التعبير الكتابي الإبداعي الآتية؛ حيث اتخذها الباحث مجالاً لتدريب وتقويم الطلاب على المهارات المستهدفة، وهذه المجالات هي : الشعر، القصة، المسرحية، المقال؛ وذلك لقناعة الباحث بجدوى هذه المجالات في تفعيل مهارات التعبير الإبداعي لدى الطلاب، وإقبالهم الشديد عليها. وفي ضوء ما سبق من تعديلات وغيرها أصبحت القائمة في شكلها النهائي على النحو التالي:

1. مجال الشعر: تطلب تحقيق الإبداع الكتابي فيه (12) مهارة.
2. مجال القصة: تطلب تحقيق الإبداع الكتابي فيه (12) مهارة.
3. مجال المسرحية: تطلب تحقيق الإبداع الكتابي فيه (12) مهارة.
4. مجال المقال: تطلب تحقيق الإبداع الكتابي فيه (12) مهارة. وبذلك يكون عدد المهارات الإجمالي (48) مهارة.

جدول (7) :

قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي في شكلها النهائي

مجال الإبداع	المهارات
الشعر	12
القصة	12
المسرحية	12
المقال	12
العدد الإجمالي للمهارات	48

مصادر إعداد القائمة:

من أجل إعداد القائمة رأى الباحث ضرورة:

1. مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.
2. الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.
3. الاسترشاد بآراء ذوي العلم والخبرة في مجال التخصص (مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها).
4. التحكيم على القائمة، والأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم.
5. ضبط الأداة إحصائياً.

صدق القائمة:

بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية تم عرضها على (9) محكمين للإدلاء بآرائهم والحكم على مدى صلاحية بنودها، وقد تم الأخذ بجميع ملاحظاتهم، ثم عرضت عليهم القائمة مرة أخرى بعد مدة زمنية تراوحت ما بين 20 – 30 يوماً، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حساب التكرار واستخراج النسبة المئوية للتكرار الذي حصلت عليه كل مهارة من المهارات المتضمنة لها القائمة، ثم اعتمد الباحث المهارات التي حصلت على نسبة مئوية (80 %) فأكثر فقام بوضعها في قائمة مستقلة تمهيداً لتنميتها، وبلغ عددها (23) مهارة، ومن ثم تحقق صدق القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

جدول (8):

الوزن النسبي لقائمة المهارات بناء على آراء السادة المحكمين

المجال الإبداعي	المهارات الإبداعية الفرعية	الوزن النسبي
الشعر	كتابة أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمختلفة المناسبة للقصيدة	%92.7
	كتابة أكبر عدد ممكن من المقدمات المتنوعة والمختلفة التي تصلح أن تبدأ بها القصيدة	**%90.3**
	كتابة أكبر عدد ممكن من النهايات المتنوعة والمختلفة التي تصلح أن تختم بها القصيدة	**%93.1**
	القدرة على إدخال تعديلات جديدة ومنطقية على القصيدة	**%94.9**
	طرح أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصيدة	%92.6
	تحقيق الوحدة العضوية في القصيدة	%95.4
	الالتزام بالقافية	%95
	مراعاة الوزن العروضي	%97.5
	استخدام اللغة المجازية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة	%97
	أصالة الأفكار وعمقها، وجدتها	%93.3
	أصالة أساليب التعبير عن الأفكار، والإبداع في عرضها وفى إبراز الصور الخيالية	%91
	القدرة على بناء الصور اللفظية	%93.2

المجال الإبداعي	المهارات الإبداعية الفرعية	الوزن النسبي
القصة	كتابة أكبر عدد ممكن من المقدمات المتنوعة والمختلفة التي تصلح أن تبدأ بها القصة	%93
	مراعاة العناصر الفنية للقصة (الفكرة والمغزى، الأحداث، الشخصيات، الزمان والمكان، العقدة او الحبكة)	%92
	كتابة نهايات جديدة وغير مألوفة للقصة	%91.8
	كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة	%90
	تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الرئيسة	%91
	تصنيف الفكرة الرئيسة لأكبر عدد ممكن من الأفكار الفرعية	%90.3
	التعبير عن كل فكرة رئيسة بأكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات المناسبة	%91
	التعبير عن المشاعره تجاه موقف معين بأكبر عدد ممكن من التعبيرات ذات المعنى	%91
	التعبير عن كل فكرة بأكبر عدد من التفاصيل التي توضح معناها	%94
	إضافة أدق التفاصيل التي يعرضها لتوضيحها جيداً للقارئ	%91
	التعقيب على كل سبب يكتبه بالنتائج المترتبة عليه	%92
المسرحية	تقمص دور أحد الشخصيات الخيالية المعروفة وتقديمه بشكل جديد وغير مألوف	%91
	كتابة أكبر عدد ممكن من المقدمات المتنوعة والمختلفة التي تصلح أن تبدأ بها المسرحية	%91
	مراعاة عناصر العمل المسرحي (القصة المسرحية، الحوار، الشخصيات)	%96
	كتابة نهايات جديدة وغير مألوفة	%91
	كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع المسرحية	%91
	تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الرئيسة	%91
	تصنيف الفكرة الرئيسة لأكبر عدد ممكن من الأفكار الفرعية	%93
	التعبير عن كل فكرة رئيسة بأكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات المناسبة	%91.6
	التعبير عن المشاعر تجاه موقف معين بأكبر عدد ممكن من التعبيرات ذات المعنى	%91
	التعبير عن كل فكرة بأكبر عدد من التفاصيل التي توضح معناها	%92.5
	إضافة أدق التفاصيل التي يعرضها لتوضيحها جيداً للقارئ	%91
	التعقيب على كل سبب يكتبه بالنتائج المترتبة عليه	%91.4
	تقمص دور أحد الشخصيات الخيالية المعروفة في المسرحية وتقديمه بشكل جديد وغير مألوف	%90
المقال	كتابة أكبر عدد ممكن من المقدمات المتنوعة والمختلفة التي تصلح أن يبدأ بها المقال	%91
	تجميع الأبحاث السابقة في الموضوع	%92.7
	كتابة نهايات جديدة وغير مألوفة	%92

المجال الإبداعي	المهارات الإبداعية الفرعية	الوزن النسبي
	كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للموضوع	%91
	تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار الرئيسة	%95
	تصنيف الفكرة الرئيسة لأكبر عدد ممكن من الأفكار الفرعية	%94.4
	التعبير عن كل فكرة رئيسة بأكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات المناسبة	%92
	التعبير عن المشاعر تجاه موقف معين بأكبر عدد ممكن من التعبيرات ذات المعنى	%91.3
	التعبير عن كل فكرة بأكبر عدد من التفاصيل التي توضح معناها	%90
	إضافة أدق التفاصيل التي يعرضها لتوضيحها جيداً للقارئ	%93.4
	التعقيب على كل سبب يكتبه بالنتائج المترتبة عليه	%91.3
	الالتزام بالهيكل العام للمقال (الملخص، المقدمة، الطريقة، النتائج، التوصيات، المراجع)	%96

2- البرنامج المقترح و إجراءات تدريسه:

لبناء البرنامج المقترح وتحديد إجراءات تدريسه المزمع اتباعها وفقاً لمعايير مدخل نحو النص، كان لزاماً على الباحث مراجعة العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة، خص منها الدراسات التي استهدفت بالتجريب هذا المدخل المستهدف، وما استهدف بناء البرامج اللغوية، فضلاً عن الأدبيات التربوية والكتابات العربية والأجنبية في هذا المجال، وقد راعى الباحث في تصميمه لهذا البرنامج وتحديد الإجراءات التي سوف تتبع في تدريسه طبيعة الدراسة، وغاياتها التي تسعى إلى تحقيقها، فضلاً عن خصائص الطلاب (عينة الدراسة)، وقد أسفرت تلك الخطوات عن الآتي:

أولاً: تحديد أهداف البرنامج، والتي تمثلت في تحقيق أهداف الدراسة وغاياتها، وهو العمل على تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في إطار الارتكاز على معايير مدخل نحو النص.

ثانياً: فلسفة البرنامج، والتي حرص خلالها الباحث على أن تنطلق من الفلسفة العامة للدولة وفق المحاور الآتية:

1) مراعاة السياسة العامة للدولة والتي تتمثل في بناء المواطن الصالح القادر على البناء والتعمير ومسايرة المتغيرات والمستجدات من حوله.
2) مراعاة الطبيعة الاجتماعية للفرد، والتي تتمثل في قدرته على التواصل مع الآخرين، وتحقيق أعلى درجة من التطبيع، والتوافق الشخصي والمجتمعي .
3) تحقيق الفلسفة اللغوية العامة والتي تؤصل لبناء لغوي فاعل، يجعل من الفرد مبدعاً في لغته، مالكاً لمهاراتها وفنياتها، قادراً على تحقيق أعلى درجات الإبداع في الاستقبال والإنتاج.

ثالثاً: طبيعة البرنامج ومحتواه: صُمم البرنامج في صورة جلسات تعليمية غايتها تحقيق أهدافه المحددة سلفاً، والرامية إلى تنمية وتحسين مهارات الطلاب في التعبير الكتابي الإبداعي؛ حيث تم بنائه في الشكل التالي:

الجزء الأول: البناء النظري، تناول فيه الباحث الدراسة النظرية لمدخل نحو النص، وذلك من حيث التعريف بهذا المدخل، ومعاييره، وأساليبه في التحليل والبناء اللغوي.

الجزء الثاني: البناء العملي التطبيقي، عرض خلاله الباحث موضوعات ونصوص مكتوبة هدف منها التعرف على أساليب بنائها ونهج كاتبيها. وقد اختيرت هذه الموضوعات من النصوص الشعرية والنثرية المقررة على الطلاب بعناية فائقة؛ حيث طبق الباحث معايير نحو النص معياراً معياراً على جميع النصوص جملة واحدة، وليس كل نص منفرداً.

الجزء الثالث: البناء الوظيفي الإنتاجي، وهو ما أُتيح للطلاب من خلاله فرص كافية لإنتاج نصوص وتسطيرها في هياكل لغوية تتوافر فيها معايير اللغة الإبداعية، وهي: الأصالة، والمرونة، والطلاقة، ودقة التفاصيل؛ وقد تم ذلك بعد مرورهم بالخطوتين السابقتين. وعرض الباحث لتلك الخطوات بشيء من التفصيل في دليل المعلم للبرنامج المقترح (ملحق 3).

جدول (9) :

ملخص محتوى البرنامج وخطة تنفيذه

الجلسة	الزمن	المكان	أهداف الجلسة	خطة السير	استراتيجية التدريس	الأنشطة والتدريبات	الوسائل التعليمية وسبل توظيفها	التقويم وتقديم التغذية الراجعة
الأولى	45 دقيقة	حجرة الدراسة	- التعارف بين المعلم والطلاب. - التعريف بأهمية البرنامج، وأهدافه. - شرح خطة تنفيذ البرنامج. - إجراء القياس القبلي.	تحية الطلاب والترحيب بهم. ثم يبدأ التعارف بين المعلم والطلاب، يليه بيان الهدف من البرنامج وتأكيد أهميته ومدى الحاجة إليه وحث الطلاب على ضرورة الالتزام في الحضور والإفادة من محتوياته.	الحوار والمناقشة	طرح الأفكار للنقاش، ومنح الفرصة للطلاب لتبادل الآراء والمعلومات فيما بينهم.	جهاز العرض العلوي (الداتا شو) لعرض أهداف البرنامج والمحتوى العام	الإجابة عن أسئلة الطلاب واستفساراتهم
الثانية	45 دقيقة	حجرة الدراسة	- التعريف العام بمدخل نحو النص من	الالتزام بدليل المعلم وما تضمنه من	المحاضرة – الرحلات المعرفية	- تكليف الطلاب بعقد مقارنات بين	- جهاز الحاسب الآلي –	- عرض موضوعات كتابية للطلاب

الجلسة	الزمن	المكان	أهداف الجلسة	خطة السير	استراتيجية التدريس	الأنشطة والتدريبات	الوسائل التعليمية وسبل توظيفها	التقويم وتقديم التغذية الراجعة
			حيث: المفهوم، الأهمية، المعايير، أساليب التحليل والبناء.	خطوات تدريسية	عبر الانترنت – العصف الذهني	فنيات الكتابة في إطار البناء الجملي والبناء النصي	برمجيات متعددة لتفعيل الرحلات المعرفية	يظهرون خلالها العلاقات القائمة بين محتوى النصوص، والجمل كأبنية لغوية
الثالثة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	السبك	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج – التدريب – التطبيق	تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها السبك وتقيم المتعلم وليس للاختبار	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها السبك وتقيم للحكم على مدى جودتها
الرابعة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	الحبك	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج – التدريب – التطبيق	تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها الحبك وتقيم للتعليم وليس للاختبار	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها الحبك وتقيم للحكم على مدى جودتها
الخامسة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	القصد	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج – التدريب – التطبيق	تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها القصد وتقيم للتعليم وليس للاختبار	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها القصد وتقيم للحكم على مدى جودتها
السادسة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	التناص	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج – التدريب – التطبيق	تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها التناص وتقيم للتعليم وليس للاختبار	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها التناص وتقيم للحكم على مدى جودتها
السابعة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	القبول	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج –	تكليف الطلاب بكتابة	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص

الجلسة	الزمن	المكان	أهداف الجلسة	خطة السير	استراتيجية التدريس	الأنشطة والتدريبات	الوسائل التعليمية وسبل توظيفها	التقويم وتقديم التغذية الراجعة
					التدريب – التطبيق	نصوص يراعى فيها القبول وتقيم للتعليم وليس للاختبار		يراعى فيها القبول وتقيم للحكم على مدى جودتها
الثامنة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	الإعلام	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج – التدريب – التطبيق	تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها الإعلام وتقيم للتعليم وليس للاختبار	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها الإعلام وتقيم للحكم على مدى جودتها
التاسعة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	المقامية	الالتزام بدليل المعلم	التعريف – الاستنتاج – التدريب – التطبيق	تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها المقامية وتقيم للتعليم وليس للاختبار	جهاز العرض فوق الرأس	- تكليف الطلاب بكتابة نصوص يراعى فيها المقامية وتقيم للحكم على مدى جودتها
العاشرة	45 دقيقة	حجرة الدراسة	تقييم الطلاب وتقديم الشكر إليهم لحسن متابعتهم للبرنامج	الالتزام بدليل المعلم	تقييم الطلاب من خلال قياس قدرتهم على إنتاج لغوية تتوافر فيها الإبداعية	- تقديم الاختبار للطلاب	برمجيات	تصحيح الاختبار ورصد الدرجات تمهيداً لإجراء العمليات الإحصائية اللازمة

3- اختبار التعبير الكتابي الإبداعي

بعد المراجعة الدقيقة للبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا المتغير (التعبير الكتابي الإبداعي)، قرر الباحث كتابة مفردات الاختبار في صورته الأولية متضمناً نوعين من الأسئلة: أحدهما يترك خلاله الحرية للطلاب في اختيار الموضوع الذي يرغبون الكتابة فيه: ككتابة قصة قصيرة، نص شعري...الخ. والآخر يقدم خلاله للطلاب بعض النصوص المكتوبة ويطلب منهم تكملة بعض أجزائها. كما حرص الباحث على صياغة تعليمات الاختبار بلغة سهلة تناسب مستوى الطلاب.

معامل الصدق والثبات:

الصدق: اعتمد الباحث في إثبات صدق الاختبار على ما يعرف بصدف المحكمين؛ حيث عرض الاختبار في صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين (ن= 5) وطُلب منهم إبداء الرأي فيه من حيث: صلاحية كل سؤال للقياس، سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى الطلاب، مدي وضوح تعليمات الاختبار، وإجراء التعديل المناسب (بالحذف، أو بالتغيير، أو بالإضافة) إذا اقتضى الأمر ذلك.

وكان أهم ما أوصى به المحكمون حتمية حذف السؤال الثاني من أسئلة الاختبار، والإبقاء فقط على السؤال الأول؛ حيث إنه يمنح الطلاب فرصاً كافية للإبداع والتميز. أما باقي آراء المحكمين فجاءت في مجملها تؤكد صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، كما أقر السادة المحكمون سلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار، ومناسبتها لمستوى الطلاب عينة الدراسة. وكانت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (90%، 100%)، كما أجريت جميع تعديلات السادة المحكمين.

ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، حيث قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية بعد مرور سبعة عشر يوماً من التطبيق الأول، وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون؛ حيث بلغ معامل الثبات (0.83) وهو معامل ارتباط مرتفع يدل على ثبات الاختبار، ومن ثم صلاحيته للتطبيق.

ضبط الاختبار استطلاعياً:

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته شرع الباحث في تطبيق الاختبار استطلاعيا بهدف معرفة سهولة مفرداته، وتحديد زمن الاختبار، وحساب معامل التمييز للاختبار. وقد جاءت نتائج تلك الخطوة على النحو التالي:

معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار

قام الباحث بحساب معامل السهولة لمفردات الاختبار باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{ص}}{\text{ص}+\text{خ}}$$

حيث إن (ص) = الإجابات الصحيحة، و(خ) = الإجابات الخطأ

وقد عد الباحث السؤال سهلا جدا إذا معامل سهولته أكثر من (0.9)، ويعد السؤال سهلاً جداً إذا كان معامل سهولته أقل من (0.1) (الغريب،634:1973). وبحساب معامل السهولة لأسئلة الاختبار تبين أنها تراوحت ما بين (0.51 – 0.52) وهي نسب مقبولة تشير إلى التوسط ما بين السهولة والصعوبة.

جدول (10) :

معاملات السهولة والصعوبة لاختبار التعبير الإبداعي

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
الأول (حيث تضمن الاختبار سؤالاً واحدا)	0.40	0.60

حساب زمن الاختبار :

للوصول إلى الزمن المناسب للاختبار استُخدمت المعادلة الآتية

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الوقت الذي استغرقه أسرع طالب + الوقت الذي استغرقه أبطأ طالب}}{2}$$

(السيد،626:2006) ، وبالتطبيق في المعادلة السابقة توصل الباحث إلى الزمن المناسب للاختبار وهو (أربعون) دقيقة.

حســـاب معامل التمييز للاختبار يوصـــف الاختبار بالمميز حين يســـتجيب الأفراد المختلفون له استجابات مختلفة، ولحساب قوة تمييز الاختبار قام الباحث باستخدام معادلة حساب معامل التمييز، وقد حصـــل الاختبار على معامل تمييز بلغت (88.7) وهو معامل مرتفع يدل على قوة الاختبار التمييزية.

معايير تصحيح الاختبار:

تم تثبيت معايير التصحيح على النحو التالي:

– تحقق المهارة في صورتها التقليدية يحصل الطالب على درجة (صفر).

– تحقق المهارة في صورتها الإبداعية يحصل الطالب على درجة واحدة.

جدول (11) :

معايير تصحيح اختبار التعبير الكتابي الإبداعي

المهارة	الدرجة	إجمالي الدرجات
الشكل التقليدي	صفر	صفر
الشكل الإبداعي	1	1

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج التطبيق القبلي

هدفت الدراسة من القياس القبلي لأدواتها التأكد من تحقيق التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجريب؛ وذلك كإجراء احترازي للتأكد من عدم تفوق مجموعة منهما على الأخرى تمهيداً للبدء في إجراءات التطبيق وهو التدريس وفق مدخل نحو النص ومن ثم إجراء القياس البعدي. وقد أسفر هذا الإجراء عن البيانات المدونة في الجدول التالي.

جدول (12):

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي

الإحصاءات / المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	د. ح	الدلالة
التجريبية	32	9.97	3.36	0.25	60	0.80 غير دالة
الضابطة	30	9.73	3.96			

بقراءة البيانات المدونة بالجدول السابق (12) يتضح الآتي :

- تكافؤ أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي؛ حيث لم يتكشف للباحث وجود أي فروق إحصائية لصالح أياً من المجموعتين. وهو ما يشير إلى تحقق فرض القياس القبلي ونصه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على أدائهم في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي.

وقد أعزى الباحث هذا التجانس إلى أسباب عدة، منها :

1. التقارب العمري والزمني بين أفراد العينة.
2. إدارة وتنفيذ حصة التعبير الكتابي الإبداعي من قبل المعلمين بأساليب وإستراتيجيات تدريس واحدة.
3. عدم تعرض أي من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) للبرنامج المقترح وإستراتيجية تدريسه بعد، والتي تسعى الدراسة الحالية إلى تطبيقهما.

ثانياً: نتائج التطبيق البعدي:

هدف الباحث من إجراء القياس البعدي التعرف على مدى تأثير البرنامج المقترح وإستراتيجية تدريسه (المتغير المستقل) في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي (المتغير التابع) لدى الطلاب عينة

الدراسة، وذلك بعد تطبيق البرنامج. وقد أسفرت نتائج هذا التطبيق عن مجموعة من النتائج، تبينها الجداول الآتية :

جدول (13):

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار التعبير الكتابي الإبداعي

الإحصاءات / المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	د. ح	الدلالة
التجريبية	32	15.78	2.80	6.53	60	0.001 دالة
الضابطة	30	10.47	3.58			

يتضح من خلال الجدول السابق (13) :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي الإبداعي بين القياسيين القبلي والبعدي؛ حيث ثبتت تلك الفروق لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05). وهو ما يعني تحقق الفرض الأول من فروض القياس البعدي وينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي وفي اتجاه المجموعة التجريبية".

جدول (14) :

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي في القياسين القبلي البعدي

الإحصاءات / القياس	ن	م	ع	قيمة ت	د. ح	الدلالة
القياس القبلي	32	9.97	3.36	31	21.45-	0.0001 دالة
القياس البعدي		15.78	2.80			

يتضح من خلال الجدول السابق (14):

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي بين القياسيين القبلي والبعدي عند مستوى (0.05)؛ حيث كانت تلك الفروق لصالح القياس البعدي. وهو ما يعني تحقق الفرض الثاني من فروض القياس البعدي وينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي".

جدول (15) :

قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة على اختبار التعبير الكتابي الإبداعي في التطبيقين القبلي والبعدي

الإحصاءات / القياس	ن	م	ع	قيمة ت	د. ح	الدلالة
القياس القبلي	30	9.73	3.96	29	3.27-	0.003 دالة
القياس البعدي		10.47	3.58			

يتضح من خلال الجدول السابق (15):

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي بين القياسيين القبلي والبعدي عند مستوى (0.05)؛ حيث لم تثبت أي فروق لصالح أي من القياسين. وهو ما يعني عدم تحقق الفرض الثالث من فروض القياس البعدي وينص على" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التعبير الكتابي الإبداعي وذلك لصالح القياس البعدي".

تفسير النتائج

بقراءة الجداول السابقة تشير النتائج السابقة في مجملها إلى تحسن أداء أفراد العينة التجريبية بشكل واضح مقارنة بأداء أقرانهم من أفراد العينة الضابطة، ويعزو الباحث هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على معايير نحو النص وإستراتيجية تدريسه، وذلك على النحو التالي :

(أ) كان للبرنامج المقترح فاعليته في إكساب الطلاب معايير صحة النص التي يبنى عليها مدخل نحو النص، والتي اكتسبها الطلاب من خلال دراستهم للبرنامج؛ فكانت تلك المعايير بمثابة

الثوابت الأساسية لتحقق مهارات الإبداع في لغة الطلاب وفي كتاباتهم، وهو ما يمكن بيانه بشيء من التفصيل في العرض التالي:

1. ساعد التدريب على معيار الإحالات الداخلية في النص المكتوب في تمكين الطلاب من تحقيق تلاحم النص وتماسكه، ومن ثم تحقيق اللحمة والترابط بين جزئياته؛ حيث تجلى ذلك في النصوص التي سطرها الطلاب بأيديهم في مظاهر عدة منها: اختصار الكلام بتجنب التكرار، وإعادة ذكر بعض الكلمات. وكان سبيل الطلاب إلى ذلك حسن استخدامهم وتوظيفهم لأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر...الخ.
2. أفضى التدريب على معيار الإحالات الخارجية إلى تمكين الطلاب من ربط بعض أجزاء النص بمحيطهم الخارجي؛ مما ممكن لهم من اكتساب مهارات عديدة منها: – التوظيف المناسب للإشارات المرجعية للمحيط الخارجي بما يشهده من أحداث وتطورات. – مراعاة المقام؛ حيث مكن ذلك للطلاب من حسن اختيار الكلمات الدالة على المعاني؛ كما مكن لهم مراعاة حال المتلقي مستمعاً كان أم قارئاً.
3. أدى تدريب الطلاب على معيار الحذف إلى تمكينهم من تجنب التكرار في كتاباتهم؛ حيث حرص الطلاب على تضمين المكتوب الحذف بأنواعه وأغراضه البلاغية؛ مما أكسب لغة الطلاب أفراد المجموعة التجريبية جمالاً ورونقاً فاقت به لغة أقرانهم من المجموعة الضابطة.
4. مكن التدريب على معيار الترابط الطلاب على مراعاة الوحدة والتلاحم بين مكونات النص وجزئياته، وهو ما تجلى آثره في حسن الانتقال من فقرة إلى فقرة، ومن فكرة إلى فكرة؛ حيث وفق الطلاب كثيراً في استخدام أدوات الربط المناسبة.
5. مكن تدريب الطلاب على معيار التضام من اكسابهم القدرة على تحقيق الترابط بين عنصريين من خلال ذكرهما مكررين في سياقات مختلفة، وهو ما أتاح لهم اتقان مهارات منها: تضمين المكتوب جماليات: كالتضاد، وعلاقة الجزء بالجزء، وعلاقة الجزء بالكل، والاندراج في قسم عام وغيرها.
6. ساعد التدريب على معيار الحبك في تحقيق الوحدة العضوية داخل وحدات النص المكتوب، أي التماسك الدلالي الذي يقوم على علاقات المعنى. وقد مكن ذلك الطلاب من تحقيق السبك في النصوص، وإظهار علاقة الاجمال والتفصيل.

7. كان للتدريب على معيار القصد الفضل في تحديد أغراض الطلاب وأهدافهم من النصوص المكتوبة؛ وهو ما مكن لهم من مراعاة الدقة في اختيار الكلمات والتراكيب التي تناسب هذه الأغراض وتحققها.
8. أتاح التدريب على معيار التناص تمكين الطلاب من تحقيق التداخل بين النصوص المكتوبة مع نصوص أخرى، وهو ما يسر على الطلاب اقتباس بعض الألفاظ والتراكيب من قصائد شعرية أو نصوص نثرية أو من القرآن الكريم و الأحاديث النبوية الشريفة زادت المكتوب حسناً وبهاءً.
9. سهل التدريب على معيار القبول من تحقيق الطلاب خاصية الإقناع في كتاباتهم، وأن يسوق كل طالب ما لديه من حجج وبراهين مقنعة للمتلقي.
10. كان للتدريب على معيار الإعلام أو الإخبارية الفضل في التمكين للطلاب من وضوح الهدف من الكتابة، مع مراعاة حال المتلقى وتصوراته حول ما يتلقاه.
11. أتاح تدريب الطلاب على معيار المقامية من تحقق المقام بمراعاة الطلاب للموقف الذي أثيرت لديهم فيه الرغبة والدافع في الكتابة، ومن ثم مكن لهم من حسن اختيار الكلمات والألفاظ الدالة على المعنى المراد بدقة وعناية.

ويتفق ما سبق عرضه مع ما أصل له الزيني (2010: 489-478) في كتاباته؛ حيث ذكر أن نحو النص بمواصفاته يتفادى المأخذ على نحو الجملة بما يجعله قادراً على معالجة العلاقات النحوية فيما وراء الجملة، وعلى وصف الخواص الأسلوبية التي تحقق الاستمرارية البنيوية للنص Structural Continuity، ووسائل السبك اللغوية والمضمونية. كما أكد أن نحو النص يعمل بهذا المفهوم على تجاوز الدلالة الموجودة في المفردات ليصل إلى الترميز الملفوظي داخل التراكيب، ويكتشف العلاقات القائمة بين عناصر الجمل النصية في قواعدها الشكلية التي أوجدها بالطريقة التي تسمح بانسجام عناصر الكلمة ثم الجملة ثم النص في تكامل وظيفي يؤدي إلى المعنى المراد. ولا شك أن هذا كله من مقومات الإبداع اللغوي.

(ب) ما تضمنه البرنامج من رؤية مستقبلية؛ حيث خلا من الرتابة والتقليدية التي اعتاد عليها الطلاب فيما يقدم إليهم من برامج تعليمية والتي من شأنها اشعارهم بالسأم والملل؛ حيث تفرد هذا البرنامج بالتركيز على عمليات الفهم العليا لدى الطلاب. وكذلك العمل على تنمية مهارات التفكير، وتشجيع الطلاب على الابداع والابتكار.

(ج) كان لمنهجية البناء الفريدة التي تميز بها البرنامج من طريقة عرض وتدريبات متنوعة علاجية وتقويمية، أثرها الواضح في جذب الطلاب وتحفيزهم على العمل والمشاركة بجد وفاعلية وذلك طوال مدة تنفيذ البرنامج.

(د) أسهمت الوسائل التعليمية المستخدمة وطرائق توظيفها في تقليل جهد المتعلمين، وتبصيرهم بسبل تحقيق الأهداف المبتغاة بيسر وسهولة.

(هـ) ساعد الجهد المبذول من قبل الطلاب في تفعيل دور البرنامج وتحقيق أهدافه؛ حيث شاركوا في بناء المحتوى المعرفي وكذلك في طرائق التقويم، وتمثل ذلك في اختيار نصوص البرنامج التي طبقت عليها معايير نحو النص.

بعرض النتائج السابقة، يؤكد الباحث على:

أ- تتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في ذات المجال سواء ما استهدف منها نحو النص أو ما استهدف التعبير الكتابي الإبداعي، والتي خلصت جميعها إلى فاعلية مدخل نحو النص في تحسين قدرات الطلاب اللغوية، وفي مراعاته لطبيعة اللغة وخصائصها، ومن ثم صلاحيته لدراسة اللغة وفق أطر علمية وتربوية حصيفة.

ومن تلك الدراسات دراسة الزيني (2010) والتي أكدت فاعلية مدخل نحو النص في تنمية مهارات الفهم القرائي.

ب- تتفق تلك النتائج أيضاً مع ما أصلت له الأدبيات التربوية من جودة مدخل نحو النص وقدرته على تحسين مهارات الطلاب اللغوية. وكان من بين هؤلاء المؤصلين الزيني (2010: 478- 489). وذلك حين أشار إلى أن نحو النص يتجاوز الدلالة الموجودة في المفردات ليصل إلى الترميز الملفوظي داخل التراكيب، ويكتشف العلاقات القائمة بين عناصر الجمل النصية في قواعدها الشكلية التي أوجدها، بالطريقة التي تسمح بانسجام عناصر الكلمة ثم الجملة ثم النص في تكامل وظيفي يؤدي إلى المعنى المراد.

ج – كان الشعر والقصة أكثر مجالات التعبير الكتابي الإبداعي التي أظهر الطلاب فيها إقبالاً وتفوقاً ملحوظا، وقد أرجع الباحث ذلك لطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية والتي تمثل مرحلة المراهقة بما يغلب عليها من خيال ورغبة في تحقيق الذات، والتعبير عن المشاعر والوجدانيات التي يصفها علماء النفس في هذه المرحلة بالجياشة، فضلاً عما يتطلبه هذان المجالان من قدرة لغوية خاصة.

التوصيـــات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

1- اعتماد قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي التي أقرتها الدراسة الحالية والتي أرتاها الباحث مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

2- اعتماد البرنامج المقترح وإستراتيجية تدريسه كأحدى المواد والمعينات التعليمية الفاعلة في تعليم التعبير الكتابي الإبداعي.

3- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية العاملين في الميدان لإكسابهم مهارات التدريس وفقاً لمعايير نحو النص.

4- إدراج مدخل نحو النص كأحد المدخل المعتمدة في تعليم اللغة العربية وفي برامج تدريسها.

5- تفعيل دور نحو النص ومعاييره في تنمية مهارات اللغة الأخرى: كالقراءة، والتحدث، والاستماع.

المقترحـــات

1- إجراء دراسات تستهدف تنمية مهارات التعبير الشفهي في ضوء مدخل نحو النص.

2- عداد دراسات تستهدف تدريب معلمي اللغة العربية على منهجيات تدريسية جديدة وفقاً لمدخل نحو النص .

3- إجراء دراسات غايتها تدريس القواعد الإملائية وفقاً لمدخل نحو النص.

4- القيام بدراسات تسعى لاستحداث مداخل جديدة في تعليم اللغة العربية، وقياس أثرها في تنمية مهارات التعبير.

5- بناء برامج لغوية في ضوء مدخل نحو النص تستهدف تنمية مهارات اللغة العربية في كافة فروعها.

المراجـــــع

إسماعيل، زكريا (1991). طرق تدريس اللغة العربية الإسكندرية: دار *المعرفة الجامعية*.

أبو جاموس، عبدالكريم محمود (2005). تقويم التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن: مجلة كلية التربية بأسوان، العدد (19)، ديسمبر، ص 150 – 203

أبو لبن، وجيه المرسي إبراهيم (2016). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي: مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المملكة العربية السعودية، العدد 71، مارس، ص 251 – 295.

بحيري، سعيد حسن (1997). علم لغة النص.

بصل، سلوى حسن محمد (2003). المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير: كلية التربية، جامعة الزقازيق.

بوقرة، نعمان (2007). نحو النص: مبادئه، واتجاهاته الأساسية في ضوء النظرية اللسانية الحديثة، علامات في النقد الأدبي. النادي الأدبي الثقافي بجدة، المملكة العربية السعودية، المجلد (16)، العدد (61). مايو، ص 7–37.

بوهادي، عابد (2013). أثر النحو في تماسك النص. الأردن: مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج 40، ع 1، ص 54 – 65.

الجبوري، أبرار مهدي محمد وآخران (2017). فاعلية برنامج بنائي مقترح في تنمية مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية العراق: مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد 185، مارس، ص ص 85 – 115.

الجراح، عبدالمهدي هاشم (2006). نحو النص وتطبيقاته على نماذج في النحو العربي: مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 33. العدد 1.

حامد، عبد السلام (د.ت). علاقة النحو العربي بنحو النص.

الحداد، عبدالكريم سليم، وحسن محمد إسماعيل (2014). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت: المجلة التربوية، الكويت، المجلد (28)، العدد (110)، مارس/ جمادي الأولى. ص 177– 201.

حسن، ثناء عبدالمنعم رجب (2005). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي: مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ع 100، يناير، ص ص 88 – 150.

خلف، صيوان خضير، والمايع، خليل عبدالعظيم (2016). النص ونحو النص: الحدود والمكونات.مجلة آداب البصرة، كلية الآداب: جامعة البصرة، العراق، ع 76، ص ص 31 – 56.

حسان، تمام (1981). الصول دراسة ابستمولوجية لأصول الفكر اللغوي العربي، الطبعة الأولى: المغرب، الدار البيضاء.

الحلاق، سامي علي (2010). اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية. تقديم: رشدي أحمد طعيمة. ط 2. الأردن .عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

حواس، نجلاء يوسف (2010). فعالية مدخل عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الحياتية وأثره على الدافعية للانجاز لذوي صعوبات التعبير الكتابي. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، مصر، مجلد 2، مارس، ص ص 434– 473.

زايد، فهد خليل (2009). أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة. ط 1: عمان،الأردن.

الزيني، محمد السيد (2010). برنامج مقترح في نحو النص ومدى فاعليته في تنمية الفهم القرائي لأنماط متنوعة من النصوص لدى طلاب المعلمين: مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 74، الجزء الثاني، سبتمبر.

زقوت، محمد شحادة (1999). المرشد في تدريس اللغة العربية. ط 2. غزة: مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

سلام، علي عبدالعظيم، وعوض، أحمد عبده (1991). فنون اللغة. رؤية فنية وملامح قرآنية – عرض تحليلي مقارن. القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

سلامة، عماد الدين خيري (2010). الإحالة بالأداة المقارنة في ضوء نحو النص دراسة تطبيقية على أحاديث الفتن في كتب الصحاح والسنن، Journal of the facility of education (literary section) vol.xvi,III

سليمان، جمال، وحافظ، وحيد (2006). فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية: مجلة كلية التربية ببنها. المجلد السادس عشر. العدد (68)، أكتوبر.

الشاعر، عبدالعظيم فتحي خليل (د.ت). مباحث حول نحو النص. جامعة الأزهر. كلية اللغة العربية.

شحاتة، حسن سيد. (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط 4، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

صبري، إيمان (2003). فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

الصويركي، محمد علي (2011). تقويم مستوى أداء التعبير الكتابي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن: مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة. جامعة الأزهر. مصر. ع 30. ج 6. ص ص 639 – 685.

عبد المجيد، جميل (1998). البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

العتيبي، منيرة مطلق عبدالعالي (2014). مهارات التعبير الشفهي والكتابي لدى طالبات الصف الأول بمدارس محافظة نفي (دراسة مسحية). المجلة العربية للعلوم الاجتماعية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. مصر. يناير.ع 5. ج 3. ص ص 295 – 303.

العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم (2006). العلاقة بين المعرفة بالقواعد و الأداء في التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى : دراسة ميدانية: مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، مصر، ع 7,6، يوليو / أكتوبر. ص ص 1 – 41.

عطا، إبراهيم (2005). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

عوض، أحمد عبده (1993). تصور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

الغريب، رمزية (1970). التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فولجانغ هاينهمن، وديترفي هينجر (1999). مدخل علم اللغة النصي،ترجمة: فالع بن شبيب العجمي، سلسلة اللغويات الجرمانية، الكتاب رقم 115، جامعة الملك سعود: الشركة العالمية للنشر، لونجمان.

الكومي، فايز أحمد محمد (2010). دراسة في العلاقة بين البنية والدلالة من منظور علم لغة النص (نحو النص) في الدرس اللغوي الحديث، مجلة أمباراك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الأول، العدد الثاني، ص ص 43–62.

الكومي، فايز أحمد محمد (2010). ظواهر التراكيب المتعلقة بالجملة المحولة دراسة في العلاقة البنائية والدلالية من منظور علم نحو النص، مجلة أمباراك، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الأول، العدد (1)، ص ص 1–20.

المركز الثقافي العربي (1993). نسيج النص: بحث فيما يكون به الملفوظ نصاً، الدار البيضاء، بيروت، ط1.

مدكور، على أحمد (1991). تحقيق الذات في تدريس التعبير. الرياض: دار الشواف للطباعة والنشر والتوزيع.

مدكور، علي أحمد (2000). تنمية فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية في المرحلة الابتدائية.

مؤتمر رعاية اللغة العربية في الحياة العلمية، جامعة الدول العربية.

مدكور، علي أحمد (2000). تدرريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

المصري، يوسف سعيد محمود (2006). فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الاساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مصلوح، سعد (1990). من نحو الجملة إلى نحو النص، الكتاب التذكاري لقسم اللغة العربية، جامعة الكويت، عبد السلام هارون معلماً ومؤلفاً ومحققاً، إعداد: وديعة طه نجم، وعبده بدوي.

مفتاح، محمد (1992). تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص) المركز الثقافي العربي، الطبعة الثالثة، الدار البيضاء، بيروت.

مناصرة، يوسف عثمان جبريل (2006). معايير التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (113)، أبريل، ص 186 – 223.

المرسي، محمد حسن، وعبدالوهاب، سمير (2005). قضايا تربوية حول تعليم اللغة العربية. دمياط، مكتبة نانسي.

الناقة، محمد، والسعيد، سعد محمد (2003). استخدام العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤتمر العلمي الخامس، المجلد الثاني: دار الضيافة. عين شمس.

الناقة، محمود كامل (2000). تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الناقة، محمود كامل (2006). تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته، الجزء الثاني. بنها: الإخلاص للطباعة والنشر والتوزيع.

النجيري، إيمان محمد صالح (2011). نحو النص مدخل جديد في تدريس النحو العربي، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد التاسع، الجزء الثاني يناير.

Belton, T (2000). Reading beneath the lines of children's stories educational research,42(3), 251–260. Retrievedon January,6,2009, fromhttp://www.tandf.co.uk./journals

Brill, F (2004). thinking outside the box: imagination and empathy beyond story writing. Literacy, July,85-89.

Cobep (2006) crea tive writing restaurvant business voll.5 nol.

Goosik.K (1999). The procces approach to teaching wirting Http// www. Dartmouthedu/ compose / tutor/ pe dagogy/processhtm,college

Dixon, f., Cassady, j., Cross, T., &Williams, D (2005). Effects of Technology on Critical Thinking and Essay Writing Among Gifted Adolescents. The journal of Secondary Gifted Education ,16(4),180-189.

Orazco, Romelia (2003). An Analysis of the language Assessment scales

Orazco, Romelia (2003). An Analysis of the language Assessment scales test results for determining The reading problems of English leamers. Edd: http :/ w w w. Lib. umi.com/Dissertations / fullcit/ 3045875.

Ransdell D.R., (1993). Creative Writing is Greek Tom: The Continuing education of the Language teacher: EL.T. Journal. VOL. 47. Januoury. pp:40-45.

Todd, H (2003). Shakespeare for ESL? Hamlet, through imaginative writing. the journal of the Imagination in language teaching and learning, 7.

Riley, w (1996). Improving The reading and writing skills of Amercing student, Journal Articles, VOL: 19. pp: 216- 221

Wilson, L.y (1995). Teaching wirting Skills in The classroom, how much in the writer valued. Reading improvement, Vol.