Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 4, 2020

Deanship of Scientific Research

Metadiscourse in the Arabic Language Text Books of Primary Stage in Jordan

Mohammad Fu'ad Hawamdeh[1], Ayat Mohammad Abu Shhab [2]

[1.] College of Education, Yarmouk University, Jordan.

[2] Rosary School, Jordan.

Received: 28/8/2019
Revised: 26/1/2020
Accepted: 9/2/2020
Published: 1/12/2020

Citation: Hawamdeh, M. F. ., & Abu Shhab , A. M. (2020). Metadiscourse in the Arabic Language Text Books of Primary Stage in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(4), 28–43. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2435

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

The study aimed to investigate the classifications of metadiscourse and its types in the Arabic language books in the primary stage. It also aimed to uncover the level of its sequence in the Arabic language books. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared the analysis tool and the validity of the tool and its stability were extracted. The study also adopted the sentence as a unit to analyze the books used as a sample. A set of results were discovered, the most important of which is the development of a list of classifications of the metadiscourse which includes (15) different types of classifications of the meta-discourse. The first classification is the informational metadiscourse and IT included nine types. The second classification is the attitudinal metadiscourse which included six types. The third type is the communicative meta-discourse. Results also showed that Arabic language books for the fourth, fifth, and sixth grades included (3457) incidentes of the classifications of the metadiscourse which varied in their frequency. The study also discovered that the results of classifications of the metadiscourse and their types varied. Some of those classifications were either low included or not included. Results also showed that there is no consequence nor continuity in the results of the classifications of metadiscourse in the Arabic language books of the primary stage. On the basis of these findings, the study concludes with a set of recommendations.

Keywords: Metadiscourse, Arabic language books, Sequence.

ما وراء الخطاب في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن

محمد الحوامدة[1]، آيات أبو شهاب[2]

[1] جامعة اليرموك، الأردن.

[2] مدرسة الراهبات الوردية، الأردن.

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر تصنيفات ما وراء الخطاب، وأنواعها، ومستوى تتابعها في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى تطوير قائمة تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وتمّ التحقّق من صدقها وثباتها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة، وقد اعتمدت الجملة وحدة لتحليل محتوى الكتب عينة الدراسة. وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها: اقتراح قائمة بتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، هي: ما وراء الخطاب الإخباريّ، وتضمّن تسعة أنواع، وما وراء الخطاب الاتجاهيّ، وتضمّن ستة أنواع، وما وراء الخطاب الاتصاليّ. وأظهرت النتائج أيضًا أنّ كتب اللغة العربيّة عينة الدراسة للصفوف (الرّابع، والخامس، والسادس) الأساسيّة تضمّنت (3457) تكرارًا لتصنيفات ما وراء الخطاب، تفاوتت في مجموع تكراراتها، حيث جاء كتاب اللغة العربيّة للصف السادس الأساسيّ بأعلى التكرارات (1313) تكرارًا، ثمّ كتاب اللغة العربيّة للصّف الخامس الأساسيّ (1277) تكرارًا، وقد جاء كتاب الصف الرّابع الأساسيّ بأدنى التكرارات (867) تكرارًا. وجرى الكشف عن تفاوت نسبة تضمين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، حيث جاءت بعض الأنواع متضمنة بدرجة منخفضة أو لم تُضمّن أساسًا، وقد أظهرت نتائجها أنّ مستوى تتابع واستمراريّة تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة كان منخفضًا. وفي ضوء نتائجها قدَّم الباحثان مجموعة من التوصيات.

الكلمات الدالة : ما وراء الخطاب، كتب اللغة العربيّة، التتابع.

المقدمة

يُعدُّ المنهاج أحد المكونات الأساسيّة للنظام التربويّ، وأكثرها فعّالية في تحقيق أغراضهِ. ويشكّل الكتاب المدرسيّ أحد العناصر المكونة للنظام التعليميّ، وهو أداة المنهاج في تحقيق أهدافه، وأداة أساسيّة في عمليتي التعليم والتعلم، يرتكز إليه الطالب في تعلّمه واكتسابه للمعرفة؛ وينبغي أن يُراعى في تأليفه مجموعة من الأسس والمبادئ في ضوء النظريات التربويّة الحديثة.

وقد ازداد اهتمام الباحثين بالكتاب المدرسيّ؛ نظرًا لأهميته للمعلم والمتعلّم، حيث تتمثل أهميته في تقديم المعرفة والحقائق المخطط لها، ووضع المعلم والمتعلّم في إطار عام ومنظّم، ومساعدة المعلم في وضع أهدافه التدريسية واختيار الوسائل لتحقيقها، وإثارة دافعية المتعلمين للتعلّم، ودوره في إكسابهم المهارات والاتجاهات المرغوب فيها، والكفايات التواصليّة، ومساعدتهم على استخدام أسلوب التفكير العلميّ في حلّ المشكلات (Olaymat, 2006; Ammar, 2016).

وفي ظلّ الأهمية التي تحتلها اللغة العربيّة في العملية التعليميّة في الأردن، فهي هُويّة الأمّة ووعاء فكرها وثقافتها، وأداة التعبير والتواصل، يمكن القول إنَّ كتاب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة من الكتب التي تترك في عقول الطلبة وقلوبهم أعمق الأثر وأدومه، ذلك من خلال تنوع موضوعاتهِ بتنوع نصوصهِ، ولا يمكن إغفال تأثيره في مستوى تحصيل الطلبة، فقد يؤثر فيهم ضعفًا، أو قد يزيدهم قوة وفاعلية؛ الأمر الذي جعل عملية تحليله ضرورة تربويّة، فهي تقدِّم الدليل الواضح لمؤلفي الكتاب المدرسيّة عن محتواه، ودرجة التزامه وتمثّله لمعايير معينة، وإبراز ما فيه من قيم وما يسود فيه من اتجاهات؛ للعمل على تطويره وتحسينه.

ويؤكد طعيمة (Tuaimah, 1989) أنّ الكتاب المدرسيّ يؤدي دورًا مهمًا في تنمية لغة المتعلم، وتعزيز تفاعله مع بيئته، حيث يتسنى للمتعلم من خلاله تحقيق الكفاية الاتصاليّة، وتمكين المتعلمين من امتلاك المهارات اللغويّة التواصليّة. وقد أكدّ عناتي (Anati, 2017) أنّ التركيز على الخصائص التواصليّة لاستعمال اللغة جزءٌ أساسيّ لبرامج تعليم اللغة ومناهجها، وأصبح مقبولًا على نحو واسع أنّ اللغة للتواصل (Language For Communication)، فهدف تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من التواصل باستخدام اللغة، إضافة إلى أن أسلوب التدريس المناسب للمتعلمين هو انتقاء مقامات تواصليّة ذات صلة وممارستها. ويؤكد لارسن- فريمان (Larsen-Freeman, 2000) أن الكفاية التواصليّة (Communicative Competence) هي هدف تدريس اللغة من خلال الاعتراف بالعلاقة الوثيقة بين اللغة والاتصال، فتعليم اللغة لا يحتاج فقط إلى إتقان المعرفة اللغويّة، ولكن أيضا إلى الكفاية التواصليّة. من هنا يمكن القول، إن تحليل الخطاب يقدّم إطارًا رئيسًا ضروريًا لتعليم اللغة تواصليًّا يُحتكم إليه في اتخاذ قرارات تعليم اللغة، بل إنّ تحليل الخطاب يرتبط بالتداولية، التي تعني توضيح المعنى المؤول الناتج عن المعالجة الإنسانيّة والتفاعل الاجتماعيّ.

ويشير مفهوم الكفاية التواصليّة إلى مجموعة من السمات والخصائص، من أهمها كفاية تحليل الخطاب، ويشير هذا المفهوم إلى قدرة المتلقي على تحليل أشكال الخطاب والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره، وطرائق التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنصّ ككل (Tuaimah, 1989). أي: مَن الذي يقول؟ وماذا يقول؟ ولِمَن يقول؟ وفي أي قناة يقول؟، فإجابة هذه الأسئلة تمثّل قدرة المؤلف على تحديد ما لديه ليقوله، وما يجب أن يصل إليه عند جمهوره من القراء.

وتأسيسًا على ما سبق، يعدّ مصطلح الخطاب وتحليله من الأمور المهمة، التي يجب أن يوليها التربويون أهمية عند تأليف الكتب التعليميّة، لذا، ينبغي استيعاب الكتب التعليميّة للعلاقات بين تحليل الخطاب ومستويات اللغة ومهاراتها، والوعي على المستوى المؤسسي؛ أي المسؤولين عن تخطيط الكتاب بهذا المفهوم وأبعاده، فإنّ أعظم عقبة تواجه التحول إلى ما بعد تعليم اللغة تواصليًّا، ومن ثم بلوغ مقاربة تواصليّة هي تزويد المعلمين والعاملين بتعليم اللغة، ومؤلفي الكتب، وواضعي الاختبارات بأرضية نظرية وتطبيقية محددة في مجال تحليل الخطاب، فكثير من معلمي اللغة يتلقون دروسًا في النحو، والأصوات، وتعليم المهارات، وقليل من البرامج التدريبيّة يتضمن برنامجًا نظريًا في تحليل الخطاب، وما وراء الخطاب (Anati, 2017). فالمؤلف عندما يكتب نصًا ما، فإنه يكتب على مستويين مختلفين، في المستوى الأول يدلي المؤلف بالمعلومات والأفكار والحقائق عن الموضوع المطروح، وهذا ما يسمى بالمستوى الخطابيّ، أما في المستوى الثاني فإن المؤلف يستخدم ألفاظًا وجملًا ليساعد القارئ على تنظيم المعلومات، وتصنيفها، وتفسيرها، وهذا ما يسمى بمستوى ما وراء الخطاب (Al Rowaili, & Al Jaber, 1991).

وقد تعدّدت تعريفات ما وراء الخطاب، وتنوّعت في ضوء الرؤية التي ينظر فيها الباحثون إليه، وقبل تناول مفهوم ما وراء الخطاب ينبغي تعريف الخِطاب نفسه، ففي اللغة تأتي صيغة الخِطاب على وزن فِعال، ومخاطبة على وزن مُفاعلة، وكلا الوزنين يشيران إلى معنى المشاركة، وهذا يعني وجود طرف ثانٍ، وعليه، فإن الخطاب يعني توجيه الكلام نحو الآخرين بقصد الإفهام (Jam'an, 2016). والخطاب: ليس الكلام صراحة، بل هو الكلام ضمنًا؛ فهو لم يعد ذاك الذي نعبّر به عمّا نريد، بل الذي نخفي به ما نريد (AlFajari, 2013). وعرّفه فوكو بأنّه ممارسة لها قواعدها تدلّ دلالة وصفٍ على عدد معين من المعاني (Al Zawawi, 2000).

ويرى فان دايك (Van Dijk) أنّ الخطاب يعني البنية الدلالية الكبرى في النصّ، أو فعل الكلام الشامل للنصّ (الفكرة الرئيسة)، ولكن المفهوم في تفصيلاته الدقيقة لا يقتصر على هذا التطور الدلالي، بل يعني: الفكرة الرئيسة وأصولها الأيدلوجية والفكرية والمعرفية في النصّ (Jam'an, 2016).

ويعدّ فاولر (Fowler, 2013) كلّ نصّ خطابًا. أمّا خطابي (Khattabi, 1991) فيرى أن الخطاب موقف، أو سلسلة من الأحداث التي يعرض بها المشاركون نصوصًا بوصفها أفعالًا خطابيّة، ويجعل كل منهما الاتصال من خلال الخطاب حالة من حالات التخطيط التفاعلي.

أمّا مصطلح ما وراء الخطاب (Metadiscourse) فقد ظهر بداية في عام 1959 في كتابات هاريس (Harris) -أحد علماء اللغة- حيث استخدمه للإشارة إلى المعلومات الثانويّة للنصّ، ثم تطور المصطلح ذاته حتّى أصبح يعني محاولات المؤلف، أو المتحدث توجيه القارئ، أو المستمع، أو التأثير فيه، وبعدها أصبح المصطلح محل اهتمام كثير من الباحثين (Ken Hyland, 2017)، فهو يصف مجموعة من العناصر المعجميّة (الكلمات والعبارات) وظيفتها الرئيسة هي تعزيز الكفاءة التواصليّة من خلال تسهيل عملية الاستدلال المتضمنة في تمييز العلاقة بين أجزاء من النصّ والسياق، وبناء العلاقة بين المؤلف القارىء.

فأصبح مفهوم ما وراء الخطاب يعدُّ وسيلة لفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة من خلال فهم قصد ونيّة المؤلف أو المتحدث لتوجيه إدراك المتلقي للنصوص (Hyland, 2005). وقد عرّفته كريسمور (Crismore, 1984) بأنّه خِطاب عن الخِطاب، يقصد توجيه القارئ إلى الإدراك الصحيح، حيث يتضمن عناصر لغويّة لا تشير إلى الجوانب الخارجيّة في النصّ، كما تفعل عناصر الاقتراح والإحالة، بل تشير إلى تنظيم الخطاب نفسه، والعلاقة التي تتطور بين المؤلف والقارئ. أما قاسم (Qasim, 2016) فقد رأى أن ما وراء الخطاب هو عناصر لغويّة تستخدم لتيسير فهم اللغة المستخدمة، ومن شأن هذه العناصر أن تحدّد العلاقة بين المؤلف والقارئ. وقد ذكر هيلاند (Hyland, 2004) أنّ ما وراء الخطاب يجسد نهج المؤلفين لاستخدام اللغة، فما وراء الخطاب يهدف لمساعدة المؤلفين على التعبير عن وجهة نظرهم، والتفاعل مع القراء في سياق معين.

ويرى هيلاند (Hyland, 2005) أن ما وراء الخطاب يشير إلى الاهتمام المتزايد بالطابع التفاعلي والخطابيّ للكتابة الأكاديميّة، والقدرة على استخدام لغة تمثّل ذواتهم، والامتثال بطريقة لتنظيم النصّ، وإشراك القارىء باتجاهات المؤلف. وهذا يتفق مع ما ذكره كوبل (Kopple, 1985) أنّ ما وراء الخطاب الكلمة التي تفهم من الاقتراح الرئيس المصرح به، التي تقود القارئ لتنظيم النصّ، وتصنيفه، وتفسيره، وتقييم الرسالة النصّية.

من هنا يمكن القول، إن ما وراء الخطاب يؤدي وظائف مهمة بالنسبة للكاتب والقارىء والنصّ، من أهمها: إثارة اهتمام القراء وجذب انتباههم، وذلك بتقديم نصّ للقراء من خلال التنبؤ باحتياجاتهم، مع الأخذ بالاعتبار ما يعرفونه عن الموضوع، فعلى سبيل المثال، قد يحتاج القارئ معلومات إضافية حول المصطلحات المستخدمة، فيقوم المؤلف بذكر أمثلة أو ربطها بموقف أو معنى آخر لها (Jin& Shang, 2016; Sultan, 2011). فالكتّاب والمتحدثون لا ينتجون نصًا لنقل المعلومات ببساطة، وتمثيل الواقع الخارجي فحسب، بل ينبغي أن يضمنوا أن المعلومات التي يقدمونها مقبولة ومعقولة؛ لذا نلحظهم يقدّمون المعلومات في عناوينهم، ثم يبدؤون بتحفيز القارئ لضمان متابعة القراءة حتّى النهاية، وليتم التواصل مع القارئ بفعالية عالية يجب أن يستند المؤلف إلى معرفة القارئ وثقافته، ويحاول استخدام عناصر تتفق مع معرفته؛ ليتسنى له الفهم الصحيح، لذلك ينبغي أن يُنظر إلى الكتابة والتحدث على أنهما عملية اجتماعيّة واتصاليّة بين الكتّاب والقرّاء، وبين المتحدثين والمستمعين على حدّ سواء (Hyland & Tse, 2004).

فعند كتابة نصّ جيد ينبغي أن يورد المؤلف بعض المؤشرات اللغويّة، وهي كلمات أو تعابير تلميحية من شأنها أن تساعد القارئ على فهم النصّ، فالنصّ الجيد يجب أن يترك للقارئ كلمات تمكنه من فهم المحتوى والمفردات؛ فالمؤلف لا يترك القارئ يتخبط ليتوصل إلى المعلومات الخفية، بل يورد له بعض الإشارات اللغويّة التي يجب على القارئ تفسير إيحاءاتها ومدلولاتها، وحينها يتمكن من فهم غرض المؤلف، وهذا أمر في غاية الأهمية لفهم أي نصّ (Al Rowaili, & Al Jaber, 1991). وقد أشار هيلاند (Hyland, 2005) أنّ الوظيفة الرئيسة لما وراء الخطاب تتمثل في تعزيز الكفاءة التواصليّة، وذلك بتحديد مسار العلاقة بين المؤلف والقارئ، وإظهار علاقة أجزاء النصّ ببعضها، فتلك المادة اللغويّة التي تترك في النصّ المكتوب أو المنطوق لا تضيف شيئًا إلى المحتوى المقترح، ولكنها تهدف إلى مساعدة القارئ أو المستمع على تنظيم المعلومات المقدمة وتقييمها.

وفي المقابل، فقد وضع هاريس (Harris) عند تحليله للخطاب وما وراء الخطاب نصب عينيه مسألتين أساسيتين، أولاهما تجاوز حدود الجملة في التحليل اللغويّ، وهذه مسألة لغويّة محضة لا تخرج عن إطار تحليل النصّ، وأما ثانيتهما فمتعلقة بما بين اللغة والثقافة والمجتمع من علاقات مترابطة (Sultan, 2011). فما وراء الخطاب لا يقدم مقترحات فحسب، بل يُعَدُّ أحد الأساليب المهمة التي تصور بها النصوص خصائص المجتمع الأساسيّ من خلال استخدام المؤلف لتصنيفات ما وراء الخطاب، فجميع التخصصات الأكاديميّة تجمع على أن أسلوب الكتابة يؤثر في الأسلوب الذي يستخدمه الكتاب لإقحام أنفسهم في كتاباتهم لتنظيم النصوص، وتمثيل أنفسهم، ومشاركة قرائهم مواقفهم من خلال استخدام تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها بشكلٍ واعٍ (Hyland, 1999).

من هنا، يظهر أن تحليل الخطاب وما وراء الخطاب يهدف إلى الاعتناء بالعبارة بوصفها شيئًا قائمًا بذاته، والتحليل هنا يدلّ على ضروب الترابط بين العبارة، وما يتصل بها من عبارات أخرى، وصولًا إلى تحديد نظام الخطاب كله. ويرى حنفي (Hanfi, 1997) أن ذلك يشمل استيعاب كل الدلالات اللغويّة والمعنوية والواقعية والفعلية للخطاب، ووضع النصّ في سياقه الاجتماعيّ والتواصليّ، ومعرفة النصّ بأكبر قدر من الموضوعية والشمول للوصول إلى بنية الموضوع، إضافة إلى ضبط اللغة من إجل إحكام معاني الألفاظ، ومعرفة المعاني الواضحة والمقاصد دون الوقوع في اللبس، وبذلك

يُراعى مستوى اللغة، ومستوى الدلالة، والمستوى التواصليّ في عملية تحليل ما وراء الخطاب.

وأكد مايرز (Myers, 1990) أن بعض المقالات الأكاديميّة يتم إعادة صياغتها وكتابتها وفقًا لجمهور القراء إن كانوا مختلفين، وعند حدوث ذلك، يبقى المحتوى ذاته، ولكن قد يتغير المعنى بشكل كبير إنْ تمّ إعادة الصياغة، لذلك يخلص إلى أن معنى النصّ ليس مجرد مادة مقترحة ومعروضة، بل هي حزمة كاملة، ويعني بحزمة كاملة، إضافة تصنيفات ما وراء الخطاب إلى المادة، فهي جزء أساسيّ لا ينفصل عن المعنى. وقد أكد هيلاند (Hyland, 2005) أنّ تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها قد تؤدي وظائف مختلفة في نصوص مختلفة، أو حتّى يمكنها ملء وظيفتين أو أكثر في الوقت نفسه.

وقد وجدت كريسمور (Crismore, 1984) أنّ الكتب المدرسيّة بشكل عام، قلّما يُراعى فيها تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وما كان موجودًا فيها هو تعبير رسمي وصريح عُرِضَتْ بشكلٍ هادف وواضح. وأشارت كريسمور وماركّانين وستيفينسن (Crismore, Markkanen, & Steffensen, 1993) إلى أنّ النقاد غالبًا ما يشتكون من الطلبة الّذين يجدون بعض الكتب مملّة وغير ممتعة ويصعب فهمها؛ لذا فإنهم يقرؤون القليل منها خارج إطار المنهاج المدرسيّ، ولكن حينما تمّ الأخذ بالاعتبار بتصنيفات ما وراء الخطاب في الكتابة، كان الطلبة أكثر إقبالًا على القراءة، تمامًا مثلما فعل كاتب كتاب التاريخ "أمريكا تستذكر"، حيث كتبه بنمط مقروء لا ينسى، وكان لديهم ما يذكرونه عن التاريخ، وقد اتبع المؤلف طابعًا خاصًا به، مستخدمًا العلامات الذاتيّة والكلمات المدعمة بما وراء الخطاب الإخباريّ والاتجاهيّ؛ لذا فإن الكتاب كان ذا أسلوب نثري حيّ وممتع، وقد ترك انطباعًا جيدًا عند الطلبة.

وأوصت كريسمور وآخرون (Crismore, et al., 1993) الكتّاب والناشرين والمعلمين الذين يريدون من طلبتهم المحافظة على كتبهم، والإقبال عليها، وزيادة استخدامها وفعاليتها أن يقوموا بتغييرات أساسيّة في ماهية الكتاب ومحتواه؛ كي يتسنى للقارئ فهم المادة المكتوبة واستيعابها وتصورها بشكل جيد.

فيستطيع مؤلفو الكتب استخدام تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها إقامة علاقة بين أجزاء من النّصوص، وتعريف بعض الكلمات، وتقييم حقيقي للنصّ المكتوبة، وقد يكشفون عن مصدر المعلومات الواردة في النصّ، وموقفهم ممّا يُعرَض من معلومات (Crismore, 1984).

ومن جهة أخرى، فقد ظهرت عدّة نماذج وتصنيفات تناولت ما وراء الخطاب، وتعددت الآراء حوله، حيث يمثّل ما وراء الخطاب في رأي كريسمور(Crismore, 1984)، وكوبل (Kopple, 1985) ميزات نصّية تسهم في تحقيق الوظائف التمهيدية والشخصية للنصّ (الاتجاهيّة)، ويرى هيلاند وتسي (Hyland& Tse, 2004) أن ما وراء الخطاب يعبر عن صوت المؤلف وهُويته.

فقد أشارت كريسمور(Crismore, 1984) إلى عدّة تصنيفات لما وراء الخطاب، هي: ما وراء الخطاب الإخباريّ، وما وراء الخطاب الاتجاهيّ، وما وراء الخطاب الاتصاليّ. وميّز كوبل (Kopple, 1985) بين نوعين من المعاني الخاصة بما وراء الخطاب، هما: المعنى المقترح في النصّ (الاتجاهيّ)، والمصرّح به (الإخباريّ).

وقد قامت كريسمور وآخرون (Crismore, et al., 1993) بالتعديل على نموذج كوبل (Kopple, 1985)، حيث احتفظوا بالعلامتين الرئيستين، وهي النصيّة (الإخباريّة)، والشخصيّة (الاتجاهيّة)، وأضافوا إليها ما وراء الخطاب الاتصاليّ، إلاّ أنّهم قاموا بفصل البنود الفرعيّة، وهي الأنواع، وجرى تقسيم البيانات النصيّة إلى تصنيفين آخرين من العلامات النصيّة والتفسيريّة، في محاولة لفصل المهام التنظيميّة والتقييميّة. حيث تتكون التصنيفات النصيّة من تلك المؤشرات التي تساعد في تنظيم الخطاب، بينما تضمنت التصنيفات التفسيريّة تلك المؤشرات المستخدمة لمساعدة القراء على تفسير استراتيجيّة المؤلف وفهمه.

وقد ذهب هيلاند (Hyland, 2005) إلى أنّ ما وراء الخطاب ينطوي على تصنيفين رئيسين، هما: أولًا- التصنيفات الإخباريّة: ويقصد بها تلك العناصر التي توجه القارئ عبر النصّ، وتشمل الأنواع الآتية: الانتقال: وهي روابط ودلالات تعبّر عن الانتقال من جملة إلى جملة (حُسن التخلص)، ومن الأمثلة عليها: إضافة، ولكن، هكذا، عن طريق، دائمًا...؛ والعلامات المؤطّرة: وهي المؤشرات اللغويّة التي تستخدم لتوضيح التتابع الزمني في النصّ، ومن أمثلة ذلك: وأخيرًا، وختامًا، وفي النهاية...؛ والعلامات البارزة: وهي المؤشرات اللغويّة التي تستخدم للإشارة إلى جزء آخر من النصّ، مثل: كما ورد في النصّ أعلاه، كما في مقدمة الكتاب، انظر الجدول الآتي، انظر الشكل أدناه، سيأتي في الفصل السابع...؛ والإثبات أو ذكر مصدر المعلومات: وهي المؤشرات اللغويّة التي تشير إلى مصدر المعلومات، مثل: وفقًا لما ورد في كتاب، وبناء على ما جاء في الخطاب الملكيّ، تبعًا للنظريّة القائلة، وفقًا لما تنصه المادة...؛ والعلامات التعبيريّة: وهي المؤشرات اللغويّة التي تستخدم لإعادة صياغة المعنى المقترح بمعنى آخر، أو ربط المعنى بموقف أو تشبيه مشابه لتيسير الفهم على القارئ، ومن الأمثلة عليها: وبعبارة أخرى، أعني بذلك، وبمعنى آخر، وهو يشابه تمامًا قصة، ومثل، وبالمثل. وثانيًا- التصنيفات الاتجاهيّة: وهي المؤشرات اللغويّة التي تساعد القارئ على فهم التداخلات والاعتراضات والمواقف، وتشمل الأنواع الآتية: التجنّب والتحفّظ: وهي المؤشرات اللغويّة التي تشير إلى الاحتمالية مع تجنب التأكيد الكامل للمعلومة، وتكون كالسياج حيث تمنع الكتاب من الالتزام الكامل بالافتراضات، ومن الأمثلة عليه: ربّما، يبدو أنّه، من المحتمل، من الممكن...؛ والتأكيدات: وهي المؤشرات اللغويّة التي يستخدمها المؤلف لتأكيد الفكرة وتدعيمها، ومن الأمثلة عليها: في الواقع، من الواضح، حتمًا، بطبيعة الحال، هذا صحيح، هذه حقيقة لا يمكن مناقشتها، وبالتأكيد...؛ والتقويم (مواقف المؤلف

واتجاهاته): وهي المؤشرات اللغويّة التي يستخدمها المؤلف لتقويم المعلومات المقترحة، ومن الأمثلة عليها: للأسف، ولحسن الحظ، ولسوء الحظ...؛ وإشراك القارئ: وهي المؤشرات اللغويّة التي يستخدمها المؤلف لاستدراك فهم القارئ وتوجيهه إلى التفسير الصحيح، والعمل على معالجة أفكاره، ومن الأمثلة الواردة عليها: لا بدّ أنْ نأخذ بالاعتبار، لاحظْ، تستطيع رؤية ذلك، أنا أوافقه الرأي...؛ والعلامات الذاتيّة: وهي مؤشرات لغويّة تستخدم لتعكس هُوية المؤلف، وتتمثّل غالبًا بضمائر المتكلم، ومن الأمثلة عليها: هدفنا الرئيس هو، هدفي النهائي هو، أنا، نحن، نفسي.

يُلحظ ممّا سبق، أن تصنيفات ما وراء الخطاب تتشابه وقد تتداخل أحيانًا، وقد تختلف في تسمية بعض الأنواع والتصنيفات. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية في الكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة، قام الباحثان بتطوير تصنيف جديد بالاعتماد على نماذج التصنيفات المتعدّدة.

وتجدر الإشارة أيضًا- في حدود اطلاع الباحثين- بأنه لا توجد دراسة في البيئة الأردنيّة تناولت تحليل ما وراء الخطاب في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة، إضافة إلى ندرة الدراسات على الصعيد العربيّ؛ ومن هذه الدراسات: دراسة حسني (Husni, 2015) التي هدفت إلى مقارنة ما وراء الخطاب في البحوث اللغويّة الإنجليزيّة والعربيّة، وقد استخدمت الباحثة المنهج التحليليّ، وتكونت عينتها من (90) بحثًا لغويًّا مقسّمة على النحو الآتي: (30) بحثًا مكتوبًا في اللغة الإنجليزيّة ومنشورًا في دوريات عالمية، و(30) بحثًا لغويًّا مكتوبًا باللغة الإنجليزيّة ومنشورًا في دوريات وإصدارات مصريّة، و(30) بحثًا مكتوبًا باللغة العربيّة ومنشورًا في دوريات وإصدارات مصريّة، وقد أظهرت نتائجها استخدام ما وراء الخطاب في قسم المناقشة في المجموعات الثلاثة من البحوث اللغويّة التي تم تحليلها، وهذا قد يكون بمثابة الدليل الواضح على عالميّة تصنيفات ما وراء الخطاب، وأنها مكوّن أساسيّ لإظهار مدى حضور المؤلف في النصّ، وقد أظهرت النتائج أيضًا أنّ تصنيفات ما وراء الخطاب كانت أكثر شيوعًا في البحوث اللغويّة المنشورة في دوريات عالميّة بشكل خاص من مثيلاتها المنشورة بالدوريات المصريّة، بينما كانت أقل شيوعًا في البحوث اللغويّة المنشورة في الدوريات المصريّة والمكتوبة باللغة العربيّة.

وهدفت دراسة تان وإينج (Tan & Eng, 2014) الكشف عن مدى تسلسل استخدام تصنيفات ما وراء الخطاب في كتب ومقالات اللغة الإنجليزيّة ذات الكفاءة العالية والمنخفضة في جامعة ماليزيا، وقد استخدم الباحثان المنهج التحليليّ، وتكونت عينتها من (294) كاتبًا ماليزيًّا جامعيًّا من برنامج الكفاءة الإنجليزيّة المتقدمة، و(334) كاتبًا ماليزيًّا جامعيًّا من برنامج الكفاءة الإنجليزيّة المتدنية، ولتحقيق نتائج الدراسة اعتمد الباحثان على تكليف المشاركين بكتابة مقالة لإقناع المراهقين في ترك التدخين والتوعية بمخاطره، وتم تقييم الكتابات من خلال نموذج هيلاند (Hyland, 2005)، وقد أظهرت نتائجها أنّ مجموعة المشاركين ذوي الكفاءة اللغويّة العالية كانوا أكثر وعيًا، واستخدموا تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعه المختلفة أكثر من متدني الكفاءة.

وأجرى توكلي ودبغي وخورفاش (Tavakoli, Dabaghi, & Khorvash, 2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر تعليم ما وراء الخطاب في الفهم القرائي والكتابة، وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبيّ، وتكونت عينتها من (80) طالبًا وطالبة من المرحلة المتوسطة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تلقت تعليمًا حول تصنيفات ما وراء الخطاب، ومجموعة ضابطة لم تتلقَ تعليمًا حول ذلك، وقد أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابيّ على كتابات المتعلمين الذين تلقوا تعليمًا حول تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في فهم المقروء باللغة الإنجليزيّة، الذي امتدّ أثرها إلى ما بعد الاختبار، وأن وعي المتعلمين بتصنيفات ما وراء الخطاب يعزز إنجازاتهم وكتاباتهم في جميع جوانب اللغة.

أمّا دراسة بارفارش ونيماتي (Parvaresh & Nemati, 2008) فقد هدفت الكشف عن أثر تصنيفات ما وراء الخطاب في الفهم القرائي للنصوص الإنجليزيّة والفارسيّة، وقياس وعي المشاركين بتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها وتفاعلاتهم مع النصوص، وتكونت عينتها من (92) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى(40) طالبًا وطالبة للناطقين بالفارسية، و(52) طالبًا وطالبة لمتعلمي اللغة الإنجليزيّة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبيّ، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة التي اشتملت على استبانة واختبار، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابيّ لتعليم تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها خاصة للمتعلمين الأقل كفاءة، وأنّ الصعوبة بمعنى القدرة على فهم النقاط الرئيسة في النصوص ترتبط ارتباطًا وثيقًا بوجود ما وراء الخطاب، أو عدم وجوده.

وأجرت كريسمور وآخرون (Crismore, et al., 1993) دراسة هدفت الكشف عن أثر الخطاب وما وراء الخطاب في تعلم طلبة الصف السادس لكتب الدراسات الاجتماعيّة، وتكونت عينتها من (120) طالبًا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي اشتملت على اختبار لقياس مدى احتفاظ الطلبة بالمعلومات، وقد أظهرت نتائجها أنّ درجات الطلاب في الاختبار كانت أعلى عند استخدام تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وأنهم يحتفظون بالأفكار الرئيسة لمدة أطول.

وهدفت دراسة الرويلي (Al Rowaili, 1991) الكشف عن مدى استخدام ما وراء الخطاب في كتب الجغرافيا المتمثلة في عينة الدراسة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليليّ، وتكونت عينتها من (12) كتابًا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة التي اشتملت على تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وقد أظهرت نتائجها أنّ مؤلفي كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم الأساسيّ لا يأبهون باستخدام ما وراء الخطاب

في أثناء كتاباتهم للنصوص، ولا يهتمون بالاتجاه الإخباريّ والاتجاهيّ، حيث يغلب الأسلوب الموسوعي في كتابة النصوص التي تخلو من التوجيه والإرشاد.

وقد أظهرت نتائج دراسة الرويلي والجبر (Al Rowaili, & Al Jaber, 1991) التي هدفت الكشف عن استخدام ما وراء الخطاب في كتب المواد الاجتماعيّة المقررة على طلاب المدارس الثانويّة في السعودية، عدم اهتمام مؤلفي تلك الكتب باستخدام الإشارات اللغويّة في النصوص المكتوبة، وأظهرت نتائجها أن ما وراء الخطاب الاتجاهيّ يفوق استخدام غيره من الأصناف في الكتب، في حين تولي الكتب أهمية لما وراء الخطاب الاتصاليّ من خلال مخاطبة الطالب باستخدام ضمائر المخاطبة.

وهدفت دراسة جاريونود (Jarunud, 1986) الكشف عن مدى استخدام ما وراء الخطاب في كتب المواد الاجتماعيّة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليليّ، وتكونت عينتها من كتب المواد الاجتماعيّة الصفوف العليا العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي اشتملت على تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ أغلب كتب للصفوف العليا تستخدم ما وراء الخطاب الإخباريّ والاتصاليّ بشكل أكثر من غيرها، بينما يظهر الخطاب الاتجاهيّ بصورة أقل، ووجدت أيضًا أن محتوى الموضوع يؤثر في كيفية استخدام ما وراء الخطاب في الكتب التي قامت بدراستها.

يُلحَظُ من خلال الدراسات السابقة أنها اتفقت في تناولها تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة وكريسمور وآخرين (Crismore, et al., 1993)، والرويلي (Al Rowaili, 1991)، وجاريونود (Jarunud, 1986) في استخدامها الكتب المدرسيّة عينة الدراسة، واختلفت مع دراسة حسني (Husni, 2015)، وتان وإينج (Tan & Eng, 2014)، وبارفارش ونيماتي (Nemati& Parvaresh, 2008)، وتوكلي وآخرين (Tavakoli, et al., 2010) في استخدامها البحوث المنشورة أو المقالات أو كتابات الطلبة للمرحلة الجامعية والمتوسطة عينة للدراسة. وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعه؛ إلا أنها مازت عنها في تطوير تصنيف جديد لما وراء الخطاب وأنواعه جمع بين أكثر من تصنيف، اعتمده الباحثان في تحليل كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة. وأفادت الدراسة الحاليّة أيضًا من الدراسات السابقة في تفسير النتائج ومقارنتها.

من هنا، جاءت هذه الدراسة استمرارًا للجهود المبذولة في تقويم كتب اللغة العربيّة في الأردن، وتحليل محتواها بالكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها فيها، للوقوف على نقاط القوة فيها وتعزيزها والكشف عن نقاط التحسين للعمل على تلافيها في تأليف الكتب مستقبلًا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

حظي تعليم اللغة العربيّة بمكانة مهمة في المدارس الأردنيّة، في ضوء ما تؤديه من وظائف كثيرة في حياة الطالب، وقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير المناهج والكتب المدرسيّة باستمرار، كان آخرها تطوير الإطار العامّ والخاصّ لمبحث اللغة العربيّة ومعاييرها ونتاجاتها ومؤشرات أدائها (2019)، بعد أن جرى إنشاء المركز الوطنيّ للمناهج؛ نظرًا لأن الكتاب المدرسيّ أكثر مصادر التعلّم التي يتعامل معها الطالب في المدرسة رغم تنوّع مصادر التعلّم ووسائله في ظلّ التطور التكنولوجيّ، فهو الأداة الرئيسة لتنفيذ المنهاج، وغالبًا يعتمد عليه المعلم في أدائه التدريسيّ، والمتعلم في تحصيله ومعرفته.

وفي المقابل، كشفت نتائج بعض الدراسات أن عدم بناء مناهج اللغة العربيّة على أسس علميّة موضوعيّة من أهم مشكلات تعليم اللغة العربيّة (Al Sayyed, 1998; Ammar, 2016)؛ لذا فإن جودة لغة الكتاب المدرسيّ تسهم إسهامًا مباشرًا في الارتقاء بمستوى مهارات الطلبة وتحصيلهم المعرفي، واكتساب الكفاءة التواصليّة، وتؤثر في تفاعل الطالب وفهمه لمحتوى الكتاب ونصوصه من خلال ما يتضمنه الكتاب من تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها. فقد أكّد تان وإينج (Tan & Eng, 2014) أن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها تعبّر عن وعي المؤلفين ودقتهم في مخاطبه المتعلم وتوجيهه.

من هنا، فإنّ لغة الكتاب المدرسيّ ليست لغة أكاديمية تهدف إلى مجرد نقل للحقائق بشكل موضوعي بعيدًا تمامًا عن محاولات إبداء الرأي، أو التدخل لإقناع القارىء (الطالب) بما يكتب، بل إنّ لغة الكتب المدرسيّة هي مناقشة مقنعة بين المؤلف (الذي يمثل رؤية المنهاج وأهدافه) والقارىء تتوافر فيها الأدلة والبراهين التى تؤيد رؤية المؤلف؛ حتّى يتسنى تحقيق أهداف المنهاج والكتاب المدرسيّ.

فتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها هي لمساعدة المؤلفين على تحقيق أهداف المنهاج والكتاب المدرسيّ، وتعزيز التفاعل مع المتعلمين من جهة والمتعلمين، والكتاب المدرسيّ من جهة أخرى (Qasim, 2016; Hyland, 2004).

وهذا ما أكّده جين وشانغ (Jin& Shang, 2016) أن ما وراء الخطاب يؤدي دورًا مهمًا وحيويًا في إنتاج النصوص، وتنظيم محتواها استنادًا إلى توقعات المتعلمين واستجاباتهم، سواء أكانت التوقعات وجدانية أو إدراكية بناءً على معتقداتهم وتجاربهم مع نصوص مماثلة، لذا؛ يحرص مؤلفو الكتب المدرسيّة على انتقاء مجموعة من الخيارات والمؤشرات اللغويّة المحدّدة بناءً على تقييمهم لمستوى المتعلمين، وتدلّ على حرص المؤلفين ووعيهم بحاجة القارئ للتوضيح والإرشاد والتفاعل. فقد أظهرت نتائج دراسة بارفارش ونيماتي (Parvaresh & Nemati, 2008) أنّ هناك علاقة وثيقة بين

قدرة المتعلمين على فهم النصوص، ووجود تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها.

فجاءت الدراسة الحالية للكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة، ويمكن القول إن أسلوب تحليل المحتوى يُعَدُّ أنسب الأساليب للتصدي لمثل هذا النوع من الدراسات؛ وذلك لقدرته على تعرف اتجاهات المادة التي تتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علميّة منظمة، وليس استنادًا إلى انطباعات ذاتيّة، أو معالجة عشوائيّة.

وتأسيسًا على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما أهم تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها التي ينبغي أن تكون مضمّنة في كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن؟

2- ما درجة تضمين كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها؟

3- ما مستوى التتابع والاستمراريّة بين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المتضمّنة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعريف بمفهوم ما وراء الخطاب وتصنيفاته وأنواعه وأهميته في تحليل نصوص الكتب المدرسيّة، وهدفت إلى الكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة، والكشف عن مستوى التتابع والاستمراريّة لتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المتضمنة فيها، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ ممّا يفيد في التعرف إلى تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها التي تمّ التركيز عليها، وتلك التي ضُمِّنت بدرجة متدنية أو لم تُضمّن، وبالتالي العمل على تلافي هذا الخلل في تأليف الكتب مستقبلًا.

وهدفت الدراسة أيضًا إلى تقديم أنموذج لتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها بعد التحقق من صدقها وثباتها، ويمكن استخدامها في تحليل كتب اللغة العربيّة للصفوف الأخرى.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الّذي تتناوله، والأهداف التي سعت إلى تحقيقها في الكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المتضمنة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن، والوقوف على مدى استخدام كل تصنيف وكل نوع، التي تمثّل وعي المؤلف بوجود الطلبة من خلال استخدام المؤشرات اللغويّة التي تحقق التواصل الفعّال، وذلك من خلال تعرُّف المعارف التي تقدّمها النصوص، والطرائق التي يمكنهم بها مساعدتهم على المضي قدمًا، وتيسير عملية الفهم والتذكر ومعالجة تدّفق المعلومات لديهم مع الأخذ بالاعتبار توقعات الطلبة واستجاباتهم (Hyland, 2005). وجعل الطلبة قادرين على تفسير المعلومات وتنظيمها وتصنيفها وتقييمها، والإشارة إلى موقف المؤلف واتجاهاته، ومحاولته التخفيف من عبء معالجة الفهم القرائيّ من خلال إبراز النقاط المهمة، وربط الأفكار وتنظيمها (Crismore, 1989).

ومن جهة أخرى، إنّ إدراك مفهوم ما وراء الخطاب واستخدامه كأداة لتحليل نصوص الكتب المدرسيّة المقررة أمر في غاية الأهمية لمؤلفي كتب اللغة العربيّة، ويعود هذا إلى اهتمامهم بفعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة من المنهاج.

وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها أيضًا لكونها تزوّد القائمين على إعداد كتب اللغة العربيّة، بمعلومات تساعدهم في اتخاذ القرارات لتقويم الكتب وتطويرها من أجل الارتقاء بها إلى المستوى الأفضل من جهة، وتقريب الفجوة بين المنهاج والكتاب المدرسيّ؛ ليكون الكتاب صورة صادقة يعكس المنهاج، ويحقق أهدافه. ومن المؤمّل أن تسهم الدراسة الحاليّة في إثراء الأدب التربويّ بمزيد من المعلومات حول موضوع تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتضمينها في الكتب المدرسيّة وفق أسس علميّة وتربويّة.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

- تقتصر هذه الدراسة على تحليل تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المتضمنة في كتب اللغة العربيّة للصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسيّة في الأردن في العام الدراسي 2019/2018.

- تقتصر هذه الدراسة على قائمة تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها التي قام الباحثان بتطويرها من خلال الجمع بين عدّة نماذج وتصنيفات كتصنيف كريسمور وآخرين (Crismore, et al., 1993)، وتصنيف كوبل (Kopple, 1985)، وتصنيف هيلاند (Hyland, 2005)، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- **ما وراء الخطاب**: المؤشرات اللغويّة التي يستخدمها مؤلفو كتب اللغة العربيّة لتوجيه القارئ ومساعدته في فهم المحتوى وتفسيره، والبحث والاستقصاء، ويُصنَّف في هذه الدراسة إلى ثلاثة تصنيفات، هي:

1. **ما وراء الخطاب الإخباريّ**: وهي المؤشرات اللغويّة التي تهتم بنقل الحقائق والمعلومات والأفكار، وتعين القارئ في فهم المعنى للنصّ المقروء.
2. **ما وراء الخطاب الاتجاهيّ**: وهي المؤشرات اللغويّة التي تعكس هُوية مؤلفي كتاب اللغة العربيّة، وتعرض اتجاههم وموقفهم من المعلومات

والأفكار المطروحة.

3. **ما وراء الخطاب الاتصاليّ**: وهي المؤشرات اللغويّة التي تعكس علاقة مؤلفي كتاب اللغة العربيّة بالطالب، ويوّجه فيها المؤلفون خطابهم من خلال استخدام الضمائر المختلفة.

- **مستوى التتابع والاستمراريّة لتصنيفات ما وراء الخطاب و أنواعها**: وجود علاقة قويّة بين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في محتوى كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة (عينة الدراسة) على التوالي، بصورة أعمق وأكثر اتساعًا؛ ممّا يؤكد المستويات العليا من المعالجة في تضمين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في محتوياتها.
- **كتب اللغة العربيّة:** هي الكتب المقرر تدريسها للطلبة، في المدارس الحكوميّة والخاصة في الأردن للصفوف من الأول حتّى العاشر الأساسيّة، في العام الدراسي 2019/2018 م.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أجرى الباحثان بالخطوات الآتية:

أولًا: المنهج البنائيّ: استخدم الباحثان المنهج البنائيّ؛ لتحديد تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة؛ فقد أجرى الباحثان بتطوير تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها موضوع الدراسة، وقد تكونت الأداة في صورتها المبدئيّة من ثلاثة تصنيفات لما وراء الخطاب.

ثانيًا: منهج حلقة البحث: استخدم الباحثان أسلوب حلقة البحث بدعوة مجموعة من المختصين والخبراء في الدراسات اللغويّة، وتصميم المناهج والتدريس، وقد تمَّ تحديد محاور اللقاء لتدور حول القائمة الأوليّة التي طوَّرها الباحثان لتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، وإجراء عصف ذهني حولها ومناقشتها وتحليلها، وطُلب إليهم بعد ذلك تدوين ملاحظاتهم ومناقشتها معًا، وإبداء الرأي فيها، وقد نتج عن ذلك إضافة بعض الأنواع وتعديلها التي تضمنتها تصنيفات ما وراء الخطاب، وبعد ذلك قام الباحثان بتحديد تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، ووضعها في قائمة أولية مقترحة.

ثالثًا: المنهج الوصفيّ (تحليل المحتوى): استخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى الذي يعد أحد أساليب البحث العلميّ؛ لمناسبته في الكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المضمّنة في كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن من الصف الأول الأساسي حتّى الصف العاشر وعددها عشرة كتب، أمّا عينة الدراسة فتكوّنت من كتب اللغة العربيّة للصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) الأساسيّة وعددها ثلاثة كتب يتكوّن كل كتاب من جزأين، التي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسها للطلبة بدءًا من العام الدراسي 2017-2018.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أجرى الباحثان بالاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة، كدراسة عادل (Adel, 2006)، وكريسمور (Crismore, 1989)، وكريسمور وآخرين (Crismore, et al., 1993)، وبارفارش ونيماتي (Parvaresh & Nemati, 2008)، وهيلاند (Hyland, 2005)، وكوبل (Kopple, 1985)، وفي ضوء ذلك جرى تطوير (أداة الدراسة) تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، هي:

1- ما وراء الخطاب الإخباريّ أو المعلوماتيّ (Informational Metadiscourse): وهي المؤشرات اللغويّة التي تهتم بنقل المعلومات والحقائق والأفكار، وتعين القارئ (الطالب) لفهم المعنى المقروء، وتتضمّن تسعة أنواع، هي:

- الإعلان عن الهدف (Statement of Goal): حيث يستخدم المؤلف مؤشرات لغويّة لتوجيه القارئ إلى الغرض من النصّ، ويعكس النتاجات المرجوة بعد قراءة النصّ، مثل: هدفي هنا.
- التمهيد (Preview): حيث يقدم للقارئ كلمات توحي له بمضمون النصّ، وغالبًا ما يظهر في مقدّمة النصّ.
- المراجعة (Review): وتظهر في نهاية الدرس أو الوحدة، وتساعد القارئ على تجميع الأفكار الواردة في النصّ والدمج بينهما، مثل: ونخلص، ونستنتج.
- الفكرة الرئيسة (Main Idea): حيث يترك المؤلف بعض الإشارات اللغويّة التي تشير للفكرة، وغالبًا ما تكون في بداية النصّ أو الفقرة.
- التبرير(Rational): ويشير هذا النوع إلى سبب انتقاء النصّ وأهميته، وسبب الفكرة، مثل: لذا، لماذا.
- التتابع الزمنيّ (Sequencers): وهي مؤشرات لغويّة تستخدم لترتيب المادة وتسلسل أفكارها، مثل: أولًا، وثانيًا.
- الإثبات وذكر مصدر المعلومات (Evidential): وهي مؤشرات لغويّة تستخدم لإخبار القارئ عن مصدر المعلومات، مثل: وفقًا للخطاب.

- التصنيفات البارزة (Endophoric Marker): وهي مؤشرات لغويّة تشير إلى معلومات في النصّ ذاته.
- العلامات التعبيريّة (Code Glosses): وهي المؤشرات اللغويّة التي تستخدم لصياغة المعنى بمرادف آخر، أو ذكر موقف أو قصة مشابهة، مثل: وبمعنى آخر.

2- ما وراء الخطاب الاتجاهيّ (Attitudinal Metadiscourse): ويشير هذا التصنيف إلى سلطة المؤلف؛ حيث يقحم نفسه في موضوع النصّ، ويعكس اتجاه المؤلف نحو محتوى الموضوع وموقفه، ويساعد القارئ على تقويم النصّ. وتضمنت ستة أنواع، هي:

- الإبراز والتعزيز (Saliency): وتشير إلى أهمية الأفكار.
- التوكيد (Emphatic): وتشير إلى درجة اليقين والتأكد، كأن نقول من المؤكد.
- التجنّب والتحفّظ (Hedge): وتشير إلى عدم اليقين، كأن نقول من المحتمل ومن الممكن.
- التقويم (Evaluation): ويشير للموقف نحو الحقيقة أو الفكرة، كأن نقول لحسن الحظ، والأكثر أهمية، ومن الممتع.
- إشراك القارئ (Engagement Markers): وهي المؤشرات اللغويّة التي تشير إلى بناء علاقة مع القارئ.
- العلامات الذاتيّة (Self-Mentions): وهي المؤشرات اللغويّة التي يستخدم فيها المؤلف ضمير المتكلم للإشارة إلى الأنا.

3- ما وراء الخطاب الاتصاليّ (Communicative Metadiscourse): ويعكس قرب العلاقة بين المؤلف والقارئ، وتوجيه خطاب المؤلف للقارئ من خلال استخدام ضمائر المخاطبة، مثل: اكتب، اذكر، ما رأيك؟.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، جرى عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، واللغة العربيّة، وبعد الاسترشاد بآراء المحكمين وملحوظاتهم، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من ثلاثة تصنيفات تتضمن خمسة عشر نوعًا، هي:

- الأول: ما وراء الخطاب الإخباريّ، ويتضمن تسعة أنواع.
- الثاني: ما وراء الخطاب الاتجاهيّ، ويتضمن ستة أنواع.
- الثالث: ما وراء الخطاب الاتصاليّ.

ثبات تحليل الأداة

1- قيام أحد الباحثين باختيار عينة من كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة وتحليلها، وبعد مضي أسبوعين عاد الباحث وحلّل العينة نفسها، من أجل معرفة ثبات تحليل الباحث مع نفسه وقد بلغت نسبة معامل ثبات الباحث مع نفسه = 90%، بحساب نسبة الثبات التي تسمى نسبة الاتفاق بين المقدرين حسب معادلة هولستي(Holsti, 1969).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الإجابات المتفق عليها}}{\text{عدد الإجابات المتفق عليها + عدد الإجابات المختلف فيها}} \times 100\%$$

2- جرى عرض الأداة والعينة التي تمّ اختيارها على محللين ممن لهم الخبرة في مجال تحليل كتب اللغة العربيّة، وقد طلب إليهما تحليل العينة المختارة بعد توضيح الطريقة المتبعة في التحليل. وجرى تقدير نسبة الثبات حسب معادلة هولستي(Holsti) السابقة، وقد بلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الأول: 87.4%، وبلغت نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني: 85.6%، أما معدّل نسبة الاتفاق بين الباحث والمحلل فقد بلغت 87.6%، وهذه النسبة مناسبة لإجراء الدراسة.

ضوابط التحليل

1- تحديد هدف عملية التحليل، وهو التعرف إلى درجة تضمين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن، وحساب تكرارتها ونسبها المئويّة.

2- تحديد وحدة التحليل: اعتمدت الدراسة الحالية الجملة المفيدة وحدة التحليل، نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها.

3- اعتبار تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها فئات التحليل.

4- تجزئة محتوى كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن إلى جمل كاملة المعنى ذات دلالات محددة، من أجل تحديد التصنيف المتضمن في الجملة، وتحديد النوع الذي ينتمي إليه في ضوء التصنيفات التي تم تطويرها.

5- إعطاء كلّ نوع تكرارًا واحدًا.

6- جمع التكرارات لكلّ تصنيف ولكل نوع، ولكلّ صف في جداول خاصة أعدّها الباحثان بما يخدم أهداف الدراسة، وحساب النسب المئويّة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا- نتائج السؤال الأول، "ما أهم تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها التي ينبغي أن تكون مضمنة في كتب اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة في الأردن؟".

للإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحثان بمراجعة الأدب التربويّ والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية كدراسة (Al Rowaili, 1991; Kopple, 1985; Crismore, et al., 1993; Hyland, 2005) واستقصاء آراء عدد من الخبراء والمختصين لإبداء الرأي بتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المقترح تضمينها في كتب اللغة العربيّة، فتكونت في صورتها النهائيّة من ثلاثة تصنيفات تتضمن خمسة عشر نوعًا دالًا على هذه التصنيفات التي ينبغي تضمينها في كتب اللغة العربيّة للمرحلة، وهي التي تمَّ الاتفاق عليها بين المحكمين الذين عُرِضَتْ عليهم القائمة التي طوَّرها الباحثان بنسبة 92%، وقد جرى توضيح كيفية التوصل إليها في منهج الدراسة، والجدول (1) يوضّح التصنيفات وأنواعها والمؤشرات الدالة والوظائف التي تؤديها.

الجدول (1) تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها ووظائفها والمؤشرات الدالة

الرّقم	التصنيف ونوعه	الوظيفة	المؤشرات الدّالة
1	**ما وراء الخطاب الإخباريّ**		
أ	**الإعلان عن الهدف**	الدلالة إلى الغرض والنتاجات	هدفي هنا، الغرض من هذا النصّ..
ب	**التمهيد**	الإيحاء بمضمون النصّ، وتظهر غالبًا في المقدمة.	
ج	**المراجعة**	مساعدة القارئ على تجميع الأفكار والدمج بينها، وتظهر في نهاية الدرس أو الوحدة.	وفي الخاتمة، سوف نتذكر أنّ، دعنا نعود الآن إلى، ونلخص ممّا سبق، ونستنتج...
د	**الفكرة الرئيسة**	الإشارة إلى المضمون في جملة واحدة، وتظهر في بداية النصّ أو الفقرة.	من المهم ملاحظة.
هـ	**التبرير**	الإشارة إلى سبب انتقاء النصّ أو سبب الفكرة وأهميته	سوف نناقش الآن، إذن، لأنه، لذا، لِمَ.
و	**التتابع الزّمني**	المساعدة على تسلسل الأفكار، وترتيب المادة.	أولًا، ثانيًا، وأخيرًا، التالي.
ز	**ذكر مصدر المعلومات**	إعلام القارئ عن المرجع والمصدر الذي أُخذت منه المعلومة.	وفقًا ل، كما أعلن...، كما ورد في خطاب..، تبعًا، حسبما ورد في.....
ح	**العلامات البارزة**	الإشارة إلى مصدر المعلومة في النصّ ذاته أو المحتوى ذاته.	كما هو ملاحظ في الرسم، انظر الشكل الآتي، انظر الجدول..، كما ورد في النصّ السابق، انظر النصّ أعلاه، كما جاء في القسم الأول، كما سيأتي في الفصل...
ط	**علامات تعبيريّة**	صياغة المعنى بمرادف آخر أو ذكر ضدها، أو ذكر مثال أو موقف أو قصة شبيهة.	مثل، بمعنى آخر، وبكلمات أخرى، وهي تشبه قصة....، كالمثل القائل:....
2	**ما وراء الخطاب الاتجاهيّ**		
أ	**الإبرازوالتعزيز**	الإشارة إلى أهمية الفكرة أو الأفكار الفرعية المدعمة للفكرة الرئيسة.	ومن المهم أن نقول..
ب	**التوكيد**	الإشارة إلى اليقين من المعلومات المطروحة.	من المؤكد، قطعًا، وفي طبيعة الحال، لا شك، بوضوح، في الواقع، ستجد أنّ.
ج	**التجنّب والتحفّظ**	الإشارة إلى عدم اليقين من المعلومات المطروحة.	ربما، يمكن، قد، من المحتمل، حوالي، تقريبًا، على وشك، ليت، يبدو أنه، لعلّ...
د	**التقويم**	الإشارة إلى موقف المؤلف واتجاهه نحو الفكرة أو الحقيقة.	لحسن الحظ، من المؤسف، والأكثر أهمية، من الممتع، هذه نظرية صعبة، يدهشني، على نحو مفاجئ، أرغب، أرجو، آمل.
هـ	**إشراك القارئ**	الإشارة إلى بناء علاقة مع القارئ وإتاحة الفرصة للتعبير عن رأيه.	يعتبر، للنظر فيه، لا بدّ أن نأخذ بالاعتبار، أنا أوافقه الرأي، لاحظ أنّه، نستطيع رؤية، أعتقد أنكم ستعارضون هذه الفكرة، ما رأيك، اقترحْ...

الرّقم	التصنيف ونوعه	الوظيفة	المؤشرات الدّالة
و	**علامات ذاتيّة**	الإشارة إلى هُويّة المؤلف.	ضمائر المتكلم
3	**ما وراء الخطاب الاتصاليّ**	الإشارة إلى قرب العلاقة بين المؤلف والقارئ.	ضمائر المخاطبة

يظهر الجدول (1) تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها ووظائفها والمؤشرات الدالة التي اقترح الخبراء والمحكمون تضمينها في مناهج اللغة العربيّة وكتبها، ويفسر الباحثان هذه النتيجة للأهمية الكبيرة التي تمثلها، فهي توفر معلومات دقيقة وموضوعية حول كيفية دعم الكتب المدرسيّة لحجّتها، وإقناع القارىء، وبناء علاقة معه في سياقات خطابيّة متنوّعة، تساعد في تحقيق الأهداف والغايات التي وضعت من أجلها تلك الكتب. فوجود ما وراء الخطاب الإخباريّ وأنواعه، يؤدي وظيفة مهمة في تكوين البنية المعرفيّة للطالب، ويساعده على الفهم والاستيعاب؛ وما وراء الخطاب الاتجاهيّ وأنواعه، يؤدي وظيفة مهمة أيضًا في إبراز الأفكار والمعلومات المهمة، والتأثير في أفكار القارىء ومعتقداته، ونقل اتجاهات أو آراء كاتب النصّ إلى القارىء.

وقد يرتبط ما وراء الخطاب الاتجاهيّ بالمنهاج الخفي، وذلك أنّ المنهاج الخفي هو المسؤول عن تبني الطلبة للقيم والاتجاهات والسلوكات بطريقة التشرب، نتيجة تفاعلهم مع معلميهم وزملائهم من خلال النشاطات المتنوّعة وبالملاحظة والقدوة، ويرتكز ما وراء الخطاب الاتجاهيّ على تفاعل الطلبة ومشاركتهم الرأي والتقويم والتأكيد والشك، وهذا بدوره يؤثر في تبني اتجاهات وقيم محددة (Hyland, 2005).

أمّا ما وراء الخطاب الاتصاليّ، فيهدف إلى التفاعل بين المؤلف والقارىء (الطالب)، وإقامة حوار فعلي معه؛ بهدف توجيه القارىء ليدرك المقصود بالنصّ، وليس المقصود الاتصال الحقيقي معه. والابتعاد عن ضمائر المخاطب بصيغة الأمر، فالطالب يرفض الأوامر، وتعزيز استخدام ضمائر الخطاب بصيغة المتكلم؛ حتّى يشعر الطالب بأنه قريب، ويتم إسقاط النصّ عليه دون تكلف ودون أوامر.

وهذا ما أكدته كريسمور (Crismore, 1989) في أن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها أمر في غاية الأهمية للطلبة؛ لترتقي بهم إلى درجة القدرة على فهم النصوص المقروءة وتفسيرها وتصنيفها والاستبقاء على المعلومات. وتتفق معها نتائج دراسة حسني (Husni, 2015) في أن تصنيفات ما وراء الخطاب عالمية، وتمثّل مكونًا أساسيًا لإظهار مدى حضور المؤلف في النصّ.

إضافة إلى أنّ تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها تعمل على تعزيز الكفاءة التواصليّة، وذلك بتحديد مسار العلاقة بين المؤلف والطالب، بحيث يتفاعل الطالب مع المؤلف ويشاركه الرأي، ويكون قادرًا على تبني الاتجاهات والمواقف، وكذلك القدرة على تقويم النصّ المقروء، وزيادة إقباله على الكتب المدرسيّة، وهو أسلوب مهم، يصور به المؤلفون المجتمع من خلال إقحام أنفسهم في كتاباتهم لتمثيل أنفسهم ومشاركة قرائهم ومواقفهم من خلال الاستخدام الواعي لتلك التصنيفات والأنواع، إضافة إلى الدور الفعال الذي تؤديه في تنظيم النصوص المؤثرة استنادًا إلى توقعات القراء واستجاباتهم فبعض النصوص يتم إعادة صياغتها وفقًا لجمهور القراء، فيتم تغير المعنى مع المحافظة على المحتوى ذاته، وتتيح الفرصة للمؤلف التعليق على نتاجه بالتأكيد والتجنّب والتقييم (Crismore, et al., 1993; Hyland, 2005; Tan & Eng, 2014; Jin& Shang, 2016;).

وتجدر الإشارة أن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها قد تكون إحداها أكثر ملاءمة من غيرها أو أكثر أهمية في بعض أنواع النصوص، وإن تحديد هذه التصنيفات وتعليمها للطلبة يساعد في تعلّم مهارة الكتابة بشكل أكثر فعالية (Adel, 2006)، ويعزّز قدرتهم على فهم المقروء واستيعابه (Tavakoli, et al., 2010).

ثانيًا- نتائج السؤال الثاني، "ما درجة تضمين كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة تصنيفات ما وراء الخطاب و أنواعها؟".

للإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحثان بتحليل محتوى كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة (عينة الدراسة)، ثم رصدت تكرارات تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها وفقًا لتصنيفات ما وراء الخطاب التي طوّرها الباحثان، والجدول (2) يظهر كيف توزعت التصنيفات في كتب اللغة العربيّة عينة الدراسة.

الجدول (2) تصنيفات ما وراء الخطاب في كتب اللغة العربيّة عينة الدراسة

التصنيف	الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		المجموع
	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	التكرارات	النسبة المئويّة	
ما وراء الخطاب الإخباريّ	396	%46	508	%40	618	%47	1522
ما وراء الخطاب الاتجاهيّ	159	%18	425	%33	298	%23	882
ما وراء الخطاب الاتصاليّ	312	%36	344	%27	397	%30	1053
المجموع	867	%100	1277	%100	1313	%100	3457
النسب المئويّة لمجموع التكرارات لكل كتاب	%25		%37		%38		%100

يظهر الجدول (2) توزيع تصنيفات ما وراء الخطاب في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائجها أنّ كتب اللغة العربيّة تضمنت مجموعة من التكرارات بلغت (3457) تكرارًا، وتفاوتت في مجموع تكراراتها، حيث جاء في كتاب اللغة العربيّة للصف السادس بأعلى التكرارات (1313) تكرارًا، وبنسبة مئويّة (38%)، يليها بفارق بسيط كتاب اللغة العربيّة للصف الخامس (1277) تكرارًا، وبنسبة مئويّة (37%)، وقد جاء كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع بأدنى التكرارات (867) تكرارًا، وبنسبة مئويّة (25%). ويظهر في الجدول (2) أنّ ما وراء الخطاب الإخباريّ قد جاء بأعلى التكرارات (1522) تكرارًا، يليها ما وراء الخطاب الاتصاليّ (1053) تكرارًا، ومن ثم ما وراء الخطاب الاتجاهيّ الذي جاء بأدنى التكرارات (882) تكرارًا.

وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج بعض الدراسات أن أنواع ما وراء الخطاب الإخباريّ هي غالبًا الأكثر تكرارًا في الكتب المدرسيّة، كدراسة قاسم (Qasim, 2016)، ودراسة هيلاند وتسي (Hyland, & Tse, 2004)، ودراسة كريسمور (Crismore, 1989)؛ وذلك أن الكتب يغلب عليها الأسلوب الموسوعي في الكتابة، الذي يركز أكثر على تقديم المعلومات للطالب، دون وعي كافٍ من مؤلفي الكتب في طريقة تنظيمها وتضمينها الإشارات التي تعين الطالب وتساعده على فهم النصوص واستيعابها.

وأمّا ما وراء الخطاب الاتصاليّ، الّذي يخاطب فيه المؤلف الطالب بدلًا من المعلم، بمعنى ألّا يكون المؤلف وسيطًا بين المعلم والطالب، وهذا يعني أنّ هناك مرسلين اثنين، ومخاطبًا واحدًا، فقد بلغ إجمالي عددها المرات التي خاطب بها المؤلف بشكل مباشر الطالب في الكتب عينة الدراسة مئة وتكرارين، منها (34) تكرارًا في كتاب الصف الرابع، و(36) تكرارًا في كتاب الصف الخامس، و(32) تكرارًا في كتاب الصف السادس، ومن الأمثلة على صيغة مخاطبة المؤلف للطالب: "استمع إلى نصّ (عمر يتفقد الرّعية) الذي يقرؤه عليكَ المعلم من كتيب نصوص الاستماع والإملاء، ثمّ أجب عن الأسئلة الآتية"، ومنها أيضًا: "اكتب في دفترك ما يمليه عليكَ معلمكَ من كتيب نصوص الاستماع والإملاء". والجدول(3) يبيّن توزيع تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كلّ كتاب من الكتب عينة الدراسة.

الجدول (3) تصنيفات ما وراء الخطاب و أنواعها في كتب اللغة العربيّة (عينة الدراسة)

		الصف الرابع				الصف الخامس				الصف السادس			
		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني		الفصل الأول		الفصل الثاني	
التصنيف	النوع	التكرار	النسبة المئويّة	التكرار	النسبة المئويّة	التكرار	النسبة المئويّة	التكرار	النسبة المئويّة	التكرار	النسبة المئويّة	التكرار	النسبة المئويّة
ما وراء الخطاب الإخباريّ	الإعلان عن الهدف	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	التمهيد	25	%13	24	%12	34	%8	34	%9	18	%6	25	%8
	المراجعة	-	-	-	-	43	%10	40	%10	12	%4	9	%3
	الفكرة الرئيسة	39	%21	29	%14	54	%13	51	%13	48	%15	41	%13
	التبرير	20	%11	43	%21	40	%9	43	%11	36	%11	31	%10
	التتابع الزمنيّ	12	%6	4	%2	110	%26	111	%29	62	%20	59	%20
	ذكر مصدر المعلومات	6	%3	4	%2	29	%7	17	%5	30	%9	37	%12
	العلامات البارزة	36	%19	38	%18	41	%10	38	%10	40	%13	44	%15
	العلامات التعبيريّة	52	%27	64	%31	71	%17	49	%13	70	%22	56	%19
المجموع		190	%100	206	%100	422	%100	383	%100	316	%100	302	%100
ما وراء الخطاب الاتجاهيّ	الإبراز والتعزيز	44	%57	30	%36	108	%49	82	%40	82	%50	72	%54
	التوكيد	-	-	7	%9	37	%17	34	%17	28	%17	17	%13
	التجنّب والتحفّظ	-	-	-	-	6	%3	2	%1	1	%1	2	%2
	التقويم	-	-	8	%10	7	%3	12	%6	6	%4	-	-
	إشراك القارئ	29	%38	34	%41	41	%18	56	%27	37	%22	39	%29
	علامات ذاتيّة	4	%5	3	%4	22	%10	18	%9	10	%6	3	%2
المجموع		77	%100	82	%100	221	%100	204	%100	165	%100	133	%100
ما وراء الخطاب الاتصاليّ		174	%100	138	%100	170	%100	174	%100	203	%100	194	%100

يظهر الجدول (3) توزيع تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة عينة الدراسة، ويظهر الجدول أنّ تضمين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع جاء متفاوتًا، حيث جاءت تصنيفات ما وراء الخطاب الإخباريّ بأعلى التكرارات (190) تكرارًا في الفصل الأول، و(206) تكرارات في الفصل الثاني، وقد كان لنوع العلامات التعبيريّة التكرار الأعلى من بين أنواع ما وراء الخطاب الإخباريّ، فقد كانت (52) تكرارًا، وبنسبة مئويّة (27%) في الفصل الأول، و(64) تكرارًا، وبنسبة (31%) في الفصل الثاني، وقد خلا نوع الإعلان عن الهدف من التكرارات، وقد جاء في المرتبة الثانية ما وراء الخطاب الاتصاليّ (174) تكرارًا في الفصل الأول، و(138) تكرارًا في الفصل الثاني. وجاء في المرتبة الثالثة ما وراء الخطاب الاتجاهيّ (77) تكرارًا في الفصل الأول، و(82) تكرارًا في الفصل الثاني، وقد كان لنوع الإبراز والتعزيز التكرار الأعلى، حيث بلغت في الفصل الأول (44) تكرارًا، وبنسبة (57%) و(30) تكرارًا، وبنسبة (36%) في الفصل الثاني، وقد خلا نوع الإعلان عن الهدف، والتوكيد، والتجنّب والتحفّظ، والتقويم من التكرارات في الفصل الأول، وخلا نوع التجنّب والتحفّظ من التكرارات في الفصل الثاني.

ويظهر الجدول (3) أن تضمين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها للصف الخامس جاء متفاوتًا، حيث جاء تصنيف ما وراء الخطاب الإخباريّ بأعلى التكرارات (422) تكرارًا في الفصل الأول، و(383) تكرارًا في الفصل الثاني، وقد كان لنوع التتابع الزمني أعلى التكرارات (110) تكرارات، وبنسبة (26%)، و(111) تكرارًا، وبنسبة (29%) في الفصل الثاني، وقد خلا نوع الإعلان عن الهدف من التكرارات. ومن ثم جاء تصنيف ما وراء الخطاب الاتجاهيّ في المرتبة الثانية، حيث بلغت التكرارات في الفصل الأول (221) تكرارًا، وبلغت في الفصل الثاني (204) تكرارات، وقد كان لنوع الإبراز والتعزيز التكرار الأعلى (108) تكرارات، وبنسبة (49%) في الفصل الأول، و(82) تكرارًا وبنسبة (40%) في الفصل الثاني، وقد جاء نوع التجنّب والتحفّظ بأقل التكرارات، فقد بلغت في الفصل الأول (6) تكرارات، وبنسبة (3%)، وفي الفصل الثاني (تكرارين)، وبنسبة(1%). وقد جاء في المرتبة الأخيرة ما وراء الخطاب الاتصاليّ (170) تكرارًا في الفصل الأول، و(174) تكرارًا في الفصل الثاني.

أما تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتاب اللغة العربيّة للصف السادس، فقد أظهرت نتائجها أنّها جاءت مضمنة بشكل متفاوت، حيث جاء تصنيف ما وراء الخطاب الإخباريّ بأعلى التكرارات (316) تكرارًا في الفصل الأول، و(302) تكرارًا في الفصل الثاني، وقد كان لنوع العلامات التعبيريّة في الفصل الأول أعلى التكرارات (70) تكرارًا، بنسبة (22%)، أما في الفصل الثاني فقد جاء نوع التتابع الزمني بأعلى التكرارات (59) تكرارًا، وبنسبة (20%) وقد خلا نوع الإعلان عن الهدف من التكرارات. وقد جاء تصنيف ما وراء الخطاب الاتصاليّ في المرتبة الثانية، وقد بلغت التكرارات في الفصل الأول (203) تكرارات، و(194) تكرارًا في الفصل الثاني. أما تصنيف ما وراء الخطاب الاتجاهيّ فقد جاء في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت التكرارت في الفصل الأول (165) تكرارًا، وفي الفصل الثاني (133) تكرارًا، وقد كان لنوع الإبراز والتعزيز التكرار الأعلى (83) تكرارًا، وبنسبة (50%) في الفصل الأول، و(72) تكرارًا، وبنسبة (54) تكرارًا في الفصل الثاني، أمّا نوع التجنّب والتحفّظ فقد جاء بأقل التكرارات في الفصل الأول تكرارًا واحدًا، وبنسبة (1%)، وفيما يتعلق في الفصل الثاني فقد خلا نوع التقويم من التكرارات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية تصنيفات ما وراء الخطاب الإخباريّ، التي تعتمد على نقل المعلومات والمعارف والحقائق للطالب بالدرجة الأولى، وقد ازداد فيها تكرار التتابع الزمني (358) تكرارًا؛ وذلك لارتكاز دروس المحادثة والكتابة على جملة من الأفكار الرئيسة والجزئية وبعض الشواهد القرآنية والأبيات الشعرية، التي يُكلَّف الطالب بالاعتماد عليها في صياغة موضوعه، وازداد فيها أيضًا تكرار العلامات التعبيريّة (362) تكرارًا؛ وذلك لكثرة ورود المعاني والمرادفات بعد كل نصّ قرائي، ولاعتماد المؤلف في الدروس النحوية والإملائية على ذكر الأنماط والأمثلة، التي يُكلّف الطالب بمحاكاتها، خصوصًا أن كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع يقتصر على تدريب الطالب على الأنماط والأساليب اللغويّة دون ذكر المصطلحات، ثمّ يبدأ المؤلف ذكرها في الصفين الخامس والسادس الأساسيين.

وقد جاء في المرتبة الثانية ما وراء الخطاب الاتصاليّ؛ وذلك لأهميته، حيث يعتمد فيها المؤلف استخدام لغة المخاطب، ومن الملاحظ أنّ كتب اللغة العربيّة تعتمد في طرح الكثير من مهاراتها ودروسها على الأسئلة، فيلجأ المؤلف إلى صياغة سؤاله إما بلغة المخاطب، أو باستخدم فعل الأمر في مهارة الاستماع والمحادثة وأسئلة القراءة والكتابة، وفي تدريبات الدروس النحوية والإملائية.

وقد جاء في المرتبة الأخيرة ما وراء الخطاب الاتجاهيّ، وذلك يظهر قلّة اهتمام القائمين على إعداد الكتب وتطويرها بذلك، فهم لا يراعون ما وراء الخطاب الاتجاهيّ فيما يكتبون، وقد يكون هذا السبب في غياب التفاعل بين المؤلف والقارئ، وذلك لإغفال المؤلف دور الطالب في تقييم النصّ، وإشراكه فيما يكتب، وتجاهل توقعاته واستجاباته (Hyland, 2005).

ويخلص الباحثان من خلال نتائجها السابقة أن مؤلفي كتب اللغة العربيّة لم يهتموا كثيرًا باستخدام تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها، فقلما كانوا يساعدون الطالب على استيعاب وفهم الدروس بشكل منظم، من خلال ما تتضمنه أنواع تصنيفات ما وراء الخطاب من إشارات تساعد الطالب، وهذا يدل عليه مثلًا أن الإعلان عن الهدف لم يضمّن في الكتب عينة الدراسة، ولا يعيرون بعض هذه الأنواع اهتمامًا كافيًا. وهذا يختلف مع النتائج التي أظهرتها دراسة الرويلي والجبر (Al Rowaili, & Al Jaber, 1991) أن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها تساعد على بناء العلاقة بين المؤلف والطالب وترشد الطالب وتساعده على التوصل إلى مقصد المؤلف وهدفه.

ويبدو أيضًا أن مؤلفي كتب اللغة العربيّة لا يولون اهتمامًا كافيًا بما وراء الاخطاب الاتجاهيّ والتأثير في القارىء، فنجد الأنواع "التوكيد، والتجنّب والتحفّظ، والتقويم" ضمّنت بشكل بسيط جدًا، أو لم تضمّن أساسًا.

ثالثًا- نتائج السؤال الثالث "ما مستوى التتابع والاستمراريّة بين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المتضمنة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن"؟.

يظهر الجدولان (2) و(3) أنّ مستوى التتابع والاستمراريّة في تصنيفات ما وراء الخطاب في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردن، كان منخفضًا وغير منتظم (يتزايد ويتناقص)، فلم تأتِ تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها مضمّنة بشكل متتابع في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة، فمثلًا: ضُمّنَ ما وراء الخطاب الاتجاهيّ في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع (159) تكرارًا، ثمّ ازداد إلى (425) تكرارًا في الصف الخامس، ثم تدنّى إلى (298) تكرارًا في الصف السادس. وضُمّنَ ما وراء الخطاب الإخباريّ في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع (396) تكرارًا، ثم ازداد بفارق بسيط إلى (508) تكرارات في الصف الخامس، وثم ازداد إلى (618) تكرارًا في الصف السادس. وضُمّنَ ما وراء الخطاب الاتصاليّ في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع (312) تكرارًا، ثم ازداد إلى (344) تكرارًا في الصف الخامس، وثم ازداد إلى (397) تكرارًا في الصف السادس.

ولا يختلف التتابع والاستمراريّة في أنواع تصنيفات ما وراء الخطاب عن التصنيفات، فقد ضُمّن التتابع الزمني في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع (12) تكرارًا في الفصل الأول، و(4) تكرارات في الفصل الثاني، ثمّ ازداد في الصف الخامس إلى (110) تكرارات في الفصل الأول، و(111) تكرارًا في الفصل الثاني. ثم تدنّى في الصف السادس إلى (62) تكرارًا في الفصل الأول، و(59) تكرارًا في الفصل الثاني.

ولم يُضمّن التوكيد في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع الفصل الأول، وضمّن (7) تكرارات في الفصل الثاني، ثمّ ازداد في الصف الخامس إلى (37) تكرارًا في الفصل الأول، و(34) تكرارًا في الفصل الثاني. ثم تدنّى في الصف السادس إلى (28) تكرارًا في الفصل الأول، و(17) تكرارًا في الفصل الثاني.

ولم تُضمّن المراجعة في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع في الفصل الأول أو الفصل الثاني، ثمّ ازدادت في الصف الخامس إلى (43) تكرارًا في الفصل الأول، و(40) تكرارًا في الفصل الثاني. ثم تدنّت في الصف السادس إلى (12) تكرارًا في الفصل الأول، و(9) تكرارات في الفصل الثاني.

ولم يُضمّن التجنّب والتحفّظ في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع في الفصل الأول أو الفصل الثاني، ثمّ ازداد في الصف الخامس إلى (6) تكرارات في الفصل الأول، وإلى تكرارين في الفصل الثاني. ثم تدنّى في الصف السادس إلى تكرارٍ واحدٍ في الفصل الأول، وإلى تكرارين في الفصل الثاني.

وضُمّنت العلامات الذاتيّة في محتوى كتاب اللغة العربيّة للصف الرابع (4) تكرارات في الفصل الأول، و(3) تكرارات في الفصل الثاني، ثمّ ازدادت في الصف الخامس إلى (22) تكرارًا في الفصل الأول، و(18) تكرارًا في الفصل الثاني. ثم تدنّت في الصف السادس إلى (10) تكرارات في الفصل الأول، و(3) تكرارات في الفصل الثاني.

من هنا، يخلص الباحثان إلى أن مستوى التتابع والاستمراريّة في تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها المتضمنة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة (عينة الدراسة)، من حيث زيادة الصف كانت تتزايد وتتناقص، حيث لم تأتِ تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها متضمنة بشكل متتابع في كتب اللغة العربيّة عينة الدراسة.

ويمكن أن يعزى تدني مستوى التتابع والاستمراريّة في تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة إلى عدّة عوامل تتعلق بطبيعة محتوى الكتاب نفسه، أو مؤلف الكتاب، من أهمها:

أولًا- طبيعة الدروس في الصف الرابع واختلافها عن كتابي اللغة العربيّة للصف الخامس والسادس، وذلك أن كتاب الصف الرابع يعتمد في دروس القواعد النحوية والإملائية على الأنماط والأمثلة، بينما في الصفين الخامس والسادس الأساسيين، فقد تفرّد المؤلف في شرحها شرحًا تفصيليًا وجعلها درسًا كاملًا لا يحيل فيه المعلم والطالب على الأنماط والأمثلة فقط، بل يقدّم الأمثلة في جملٍ عديدة، ثم يشرحها، وفي نهاية الدرس يخرج بخلاصة لتلك القاعدة النحوية أو الإملائية، وهذا ما جعل نوع العلامات التعبيريّة ترتفع في الصف الرابع، حيث إنّ العلامات التعبيريّة قد ترتكز على المثال والنمط، وجعل المراجعة تتدنى في الصف ذاته، حيث إنّه لا يوجد درس نحوي أو إملائي مستقل بذاته، حتّى يخلص منه المؤلف بقاعدة نحوية أو إملائية. إضافةً إلى أنّ المحادثة في الصف الرابع ترتكز على وصف صورة ما، والإجابة عن الأسئلة المطروحة أسفل الصورة، وترتكز دروس الكتابة على إعادة ترتيب بعض الجمل أو محاكاة جملة ما في نمطها، بينما في الصفين الخامس والسادس الأساسيين، فهي تقوم على جمل عديدة يُكلف الطّالب بالاستعانة بها في محادثته أو تعبيره، وتتضمن هذه الجمل أفكارًا رئيسة، وأفكارًا جزئية، وذكر بعض الشواهد القرآنية والأبيات الشعرية التي تدّعم الموضوع المطروح من المؤلف.

ثانيًا- زيادة عدد المفردات والجملة في الكتب، فكتاب الصف الرابع هو الأقل عددًا، إضافة إلى أن دروس المحادثة والكتابة تعتمد على وصف الصور، بينما في الصفين الخامس والسادس الأساسيين تعتمد على عدد جيد من الأفكار الرئيسة الجزئيّة، وذكر الشواهد القرآنيّة والشعريّة التي تدّعم الموضوع، كما أن الدروس النّحويّة والإملائيّة في الصف الرابع تعتمد على ذكر نمط للطالب، وعلى الطالب أن يحاكي هذا النّمط، بينما في الصفين الخامس والسادس الأساسيين تعتمد الدروس النحويّة على ذكر جمل تدّعم القاعدة النّحويّة، ومن ثم شرحها بالتفصيل، وبعد ذلك يخرج

لهم مؤلف الكتاب بمراجعة من خلال ذكر القاعدة العامة، وأخيرًا يطرح عددًا من التدريبات ويكلف الطالب بحلّها، وبالتالي فإنّ حجم الكتب يزداد من صف إلى آخر، وقد أدى ذلك إلى زيادة في تكرار التصنيفات.

ولكن في المقابل، لم يظهر المؤلفون وعيًا كافيًا عند التعامل مع كتابي اللغة العربيّة للصف الخامس والصف السادس مقارنة بكتاب اللغة العربيّة للصف الرابع، الأمر الذي جعل الباحثين يخلصان أن مؤلفي الكتب لم يكن حاضرًا في أذهانهم تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها عند تأليف هذه الكتب.

ثالثًا- هناك اختلاف في لجان تأليف كتب اللغة العربيّة لكلّ كتاب من كتب اللغة العربيّة عينة الدراسة، وتعدّد منسقي محتوى كل كتاب؛ ممّا أدى إلى انخفاض التنسيق بين أعضاء لجان التأليف في صفوف المرحلة الأساسيّة، حيث انعكس ذلك سلبيًا على مستوى التتابع في تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها.

وأن هناك أنواعًا لم يتم تضمينها أساسًا في كتب اللغة العربيّة (عينة الدراسة) رغم أهميتها، كالإعلان عن الهدف، فتحديد الهدف بوضوح ودقة من أهم مفاتيح النجاح؛ حيث تجعل الطالب أكثر تحكمًا في ذاته، وأكثر إدراكًا للأمور، وتمكّنه من تحديد ما يريده، بل إن تحديد الهدف يزيد ثقته بنفسه ويزيد من فرصة تحقيق الأهداف. وهناك أنواع لم تُضمَّن في الفصل الأول، وضُمنت بشكل قليل في الفصل الثاني في كتب اللغة العربيّة (عينة الدراسة) ومنها: التوكيد، والتجنّب والتحفّظ، والتقويم.

إضافة إلى أنّ ازدياد التكرارات لما وراء الخطاب الاتجاهيّ يعود لازدياد نوع الإبراز والتعزيز، مقارنةً بغيرها من أنواع ما وراء الخطاب الاتجاهيّ؛ وذلك لأن الإبراز والتعزيز يشمل على الأفكار الجزئية التي تدّعم الفكرة الرئيسة، أما ما تبقى من أنواع ما وراء الخطاب الاتجاهيّ، وهي: التوكيد، والتجنّب والتحفّظ، وإشراك القارئ، والعلامات الذاتيّة فقد جاءت تكراراتها متدنية أو ضمّنت بشكل قليل.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنّ الباحثين يتقدّمان بالتوصيات التالية أملًا في أن تسهم في تطوير مناهج اللغة العربيّة وكتبها مستقبلًا:

- دعوة المؤلفين إلى الاهتمام بتصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها عند تأليف كتب اللغة العربيّة؛ نظرًا لأهميتها والوظائف التي تؤديها في توجيه المتعلمين وإقناعهم والتأثير فيهم.
- الدعوة إلى تضمين كتب اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة أنواع ما وراء الخطاب التي جاءت متضمّنة بنسب متدنية في كتب اللغة العربيّة الأساسيّة أو غير مضمّنة أساسًا، مثل: الإعلان عن الهدف، والتوكيد، والتجنّب والتحفّظ، والتقويم، وإشراك القارئ.
- تأكيد مستوى التتابع والاستمراريّة في تضمين تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في محتوى كل كتاب على حدة من كتب اللغة العربيّة للصفوف الرابع، والخامس، والسادس الأساسيّة.
- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن تصنيفات ما وراء الخطاب وأنواعها في كتب اللغة العربيّة في المراحل التعليميّة المختلفة.

References

Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam: John Benjamins, Philadelphia.

Al Fajari, M. (2013). The Concept of Discourse Between its Original and Western Origin Reference and Domestication in Arabic Language, *Journal of Taibah University Arts & Humanities*, 2(3), 514 – 531.

Al Rowaili, M. (1991). Metadiscourse Analysis of Geography Textbooks for Basic Education in Saudi Arabia, *Journal of King Saud University :Educational Sciences*, 3(2), 451 – 480.

Al Rowaili, M., & Al Jaber, A. (1991). Metadiscourse: Metadiscourse Analysis in Social Studies Text Books, *Educational Studies*, 6(31), 99 – 120.

Al Sayyed, M. (1998). *In Methods of Teaching Arabic Language*. Damascus: Damascus University Publication.

Al Zawawi, B. (2000). *The Concept of Discourse in Michel Foucault Philosophy*. Cairo: Supreme Council Of Culture.

Ammar, M. (2016). The Role of Arabic School Textbooks in Improving and Developing the Arabic Language in Algeria, *Al Hekmah Journal for Educational and Physiological Studies*, 4 (8), 250 – 264.

Anati, W. (2017). Discourse Analysis and Language Teaching, *The UMM Al-QURA University Journal of Arabic Languages and Literature*, 18, 351-400.

Crismore, A. (1984).The Rhetoric of Textbooks Metadiscourse, *Journal of Curriculum Studies*, 16 (3), 279 -296.

Crismore, A. (1989). *Talking with Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang Publishers.

Crismore, A., Markkanen, R., & Steffensen, M. (1993). Metadiscourse in Persuasive Writing: A Study of Texts Written by

American and Finnish University Students, *Written Communication*, 10(1), 39- 71.

Fowler, R.(2013). *Linguistics and the Novel*. London: Routledge.

Hanfi, H. (1997). Discourse Analysis, *The Third Scientific Conference 10– 12 May, Philadelphia University, Amman*.

Holsti, O .(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. New York: Addison Wesley.

Husni, H. (2015). Metadiscourse at Thesis Defense Department in Arabic, English and Linguistic researches: Contrastive Linguistic Study, *Unpublished dissertation, Al Fayoum University, Egypt*.

Hyland, K. (1999). Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks, *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Bloomsbury Publishing.

Hyland, K. (2017). Metadiscourse: What is it and where is it going?. *Journal of pragmatics, 113*, 16-29.

Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal, *Applied linguistics*, 25(2), 156-177.

Hyland, K., (2004). *Patterns of Engagement: Dialogic Features and L2 Student Writing*. In: Ravelli, L. and Ellis, R. (eds.) Analysing academic writing: contextualised framewo. (pp. 5-23). Continuum: London.

Jam'an, A. (2016). *From Discourse Analysis to Critical Discourse Analysis: Methods and Theories.* Amman: Dar Konouz Al Ma'refa.

Jarunud, S. (1986). An Analysis of Metadiscourse in Thai Social Studies Textbooks in Secondary schools, *Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa*.

Jin, X., & Shang ,Y.(2016). Analyzing Metadiscourse in the English Abstracts of BA Theses, *Journal of language Teaching and Research*, 7(1), 210-215.

Khattabi, M. (1991). *Text Linguistic: An Introduction to Discourse Coherence*. Beirut: Markaz Thakafi Arabi.

Kopple,V. (1985). Some Exploratory Discourse on Metadiscourse, *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lewandowsk, T. (1994) .*Linguistisches Woertrbuch*. Berlin: Quelle & Meyer.

Mauranen, A. (1993). *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study*. Frankfort is main: peter Lang publisher.

Myers, G. (1990).*Writing Biology: Text in the Social Construction of Scientific Knowledge*. Madison: University of Wisconsin press.

Olaymat, A. (2006). *Evaluating and Developing School Textbooks for the Elementary Stage*. Amman: Dar Al Hamid.

Parvaresh, V., & Nemati, M. (2008). Metadiscourse and Reading Comprehension: The Effects of language and Proficiency, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5, 220-239.

Qasim, A. (2016). Metadiscourse Markers in Advanced EFL learners Academic Writing, *Hawlyat Al Montada*, 1(28), 19-38.

Shiffrin, D. (1980). Meta-Talk: Organizational and Evaluative Brackets in Discourse, *Sociological Inquiry*, 50(3), 199-236.

Sultan, A. H. (2011). A contrastive study of metadiscourse in English and Arabic linguistics research articles. *Acta Linguistica*, *5*(1), 28.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. New York: Cambridge University Press.

Tan, H., & Eng, W. (2014). Metadiscourse Use in the Persuasive Writing of Malaysian Undergraduate Students. *English Language Teaching*, 7(7), 26-38.

Tavakoli, M., Dabaghi, A., & Khorvash, Z. (2010). The effect of Metadiscourse Awareness on L2 Reading Comprehension: A Case of Iranian EFL learners, *English Language Teaching*, 3, 92-102.

Tuaimah, R. (2015). *Teaching Arabic to non-native speakers*. Morocco: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vanderweken, P. (1990). *Meaning and Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.