نموذج مقترح لتنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

د. فواز صالح السلمي[1]

(قدم للنشر 1444/06/01هـ -وقبل 22 /09 / 1444هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة التّحقق من فاعلية نموذج مقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وتكوّنت العينة من (41) طالبًا موهوبًا من المنتظمين في الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ 1443هـ بمدينة مكة المكرمة، أُختيروا بالطريقة العشوائية. وفي سبيل تحقيق الهدف السابق أعدّ الباحث اختبارًا لقياس مهارات المقال الأدبي، كما أعدّ مقياسًا لقياس الوعي بعمليات كتابة المقال، وتمّ تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفقًا للنموذج المقترح، وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها مقارنةً بمستوى نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: النموذج المقترح، المقال الأدبي، الوعي بعمليات كتابة المقال.

A proposed model for literary essay writing skills developing and awareness of its processes among gifted students at the secondary level

Fawaz S. AlSulami[1]

(Submitted 25-12-2022 and Accepted on 13-04-2023)

Abstract: The study aimed to verify the effectiveness of a proposed model in developing literary essay writing skills and awareness of its processes among gifted students at secondary school level. The study sample consisted of (41) talented students who attended the first semester of the academic year 1443 AH in Mecca, who were selected randomly. In order to achieve the previous goal, the researcher prepared a test to measure the skills of the literary essay, as well as a scale to measure awareness of essay writing processes. The students of the experimental group were taught according to the proposed model. The findings indicted that the experimental group students could substantially and successfully improve their literary essay writing skills and awareness of its processes compared to the level of their counterparts in the control group.

Keywords: the proposed model, Literary article, Awareness of essay writing processes.

(1) قسم المناهج وطرق التدريس- جامعة أم القرى

(1) Department of Curriculum and Teaching Methods - Umm AlQura University

fssulami@uqu.edu.sa

مقدمة

تتبوّأ الكتابة موقعًا مهمًا على خارطة المهارات اللغوية، وتنفرد -على اختلاف مجالاتها-بأدوارٍ حيوية في تنمية المتعلّمين فكريًا، واستثارة حساسيتهم إلى ممارسة مختلف الأجناس الأدبية، وزيادة فرص استمتاعهم بجمالياتها، ويُعَدّ الاهتمام بتعليمها اهتمامًا بمختلف مكوّنات اللغة؛ لكونها مهارة تظهر فيها آثار تنمية جميع المهارات الأخرى.

وتبرز كتابة المقالات الأدبية بوصفها أكثر مجالات الكتابة ذيوعًا وانتشارًا، وتحظى بشعبية واسعة في أوساط المراهقين والشباب، ويعود سببُ رواجها إلى انفراد المقالات بطبيعة تميّزها عن سائر الفنون اللغوية الأخرى، من حيث سهولة التناول، وملاءمة الحجم، وتنوّع الموضوعات، فهي من أكثر الفنون استيعابًا وشمولًا لشتى المجالات، إضافةً إلى نزعتها الأدبيّة ذات الطابع الوجداني (العمري، 2001م؛ عبدالباري،2010م؛ محمد، 2021م).

وتزداد أهمية تعليم المقالات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية على وجه الخصوص؛ فطبيعة مرحلتهم النمائية تجعلهم توّاقين إلى كتابة المقالات الأدبية؛ تعبيرًا عن عواطفهم وآمالهم وآلامهم وقيمهم ومشاهداتهم وآرائهم، وهي بذلك تمثّل حاجة نفسية واجتماعية وفكرية تتطلّب أنْ يكتسب طالب المرحلة الثانوية مهارة كتابة المقالات الأدبية، وقد دلّت على ذلك عددٌ من البحوث والدراسات السابقة مثل: دراسة المطلق ومقابلة (2016م) ودراسة عمر وسنجي ومكاوي (2017م) ودراسة العجمي (2020م) ودراسة حسن (2021م) حيث تتنامى في هذه المرحلة قدرة الطلاب على استخدام اللغة المكتوبة، وتوظيف الخيال الأدبي، واختيار الألفاظ والجمل والتعبيرات الملائمة، وصياغتها بصورةٍ أدبية.

وتتعاظم هذه الأهمية لدى الطلاب الموهوبين على وجه التحديد، بالنظر إلى طبيعة إمكاناتهم وقدراتهم والإسهامات الخلاقة التي تتيحها كتابة المقالات الأدبية لصقل مواهبهم وبناء شخصياتهم وإثراء خبراتهم، من خلال الإدراك الواعي لمفردات اللغة وأساليبها واستخدامها بصورة أدبية مؤثّرة (العواجي، 2017م؛ القفاص، 2018م). ويدلّ ذلك على الفرص المميزة التي تهيؤها المقالات الأدبية لتحفيز المواهب والقدرات الإبداعية في مجال الكتابة، حيث ترتبط بالرمزية واللغة المجازية واستخدام الأساليب الأدبية المؤثرة، وهي خصائص تتماهى مع طبيعة القدرات والاستعدادات للطلاب الموهوبين(مجاور،1998م).

وتبرز تجليات هذه الأهمية في إطار اهتمام مناهج التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية بكفاية الاتصال الكتابي، بوصفها إحدى الكفايات الرئيسة التي تعالجها مناهج اللغة العربية بهذه المرحلة، وذلك من خلال الفرص التي تتيحها المقررات اللغوية لتدريب الطلاب على المهارات الرئيسة لكتابة المقال الأدبي، بدءًا من اختيار عنوان المقال، وتحديد أفكاره الرئيسة والجزئية، وإتقان مهارات كتابة المقدمة والعرض والخاتمة وفق مواصفاتها المعتبرة (وزارة التعليم،1443هـ).

ويبدو أنّ أوجه الاهتمام تلك لم ينعكس أثرها بصورة إيجابية على مستوى طلاب المرحلة الثانوية في كتابة المقالات الأدبية، إذ رصدت الدراسات الميدانية التي أُجريت في بيئاتٍ عربيةٍ مختلفةٍ عددًا من أوجه الضعف في كتابة المقالات الأدبية شكلًا ومضمونًا، على نحو ما أوردته عددٌ من الدراسات السابقة، مثل دراسة أبو سرحان(2016م) ودراسة العجمي(2020م) ودراسة حسن(2021م). وعلى المستوى المحلي أشارت دراسة العواجي (2017م) إلى ضعف مستوى الطلاب الموهوبين

بالمرحلة الثانوية في مهارات كتابة المقال الأدبي، ومن أبرز مظاهر الضعف المحددة: عدم استيفاء المكوّنات الرئيسة للمقال، وتفكّك الجملِ وسطحية تناولها، وضعف الترابط فيما بينها على مستوى الفقرة الواحدة، أو بين فقرات المقال بأكمله، بشكلٍ يؤثّر على تفكّك البنى الكلية للمقالات، فضلًا عن ركاكة الأساليب المستخدمة، وضعف ترابطها المنطقي، وترتيبها، وغموض الأفكار وقلّة وضوحها، وعشوائية تناولها، الأمر الذي أفقد المقالات هويتها الأدبية الفنية المعتبرة. وبالرغم من تعدّد العوامل المؤثّرة في الواقع الحالي إلاّ أنّ عددًا من البحوث والدراسات السابقة أبدت اهتمامًا مكثّفًا بالمعالجات والكيفيّات المستخدمة في تعليم كتابة المقال الأدبي بوصفها أحد الأسباب الرئيسة لهذا الضعف؛ حيث يقوم معلمو اللغة العربية في إطار هذه المعالجات بأدوارٍ تدريسيةٍ لا تتماهى مع ما تتطلبه الكتابة من حيث كونها عملية بنائية تراكميّة مركّبة، ولا مع خصائص المقال الأدبي وطبيعة مهاراته، حيث تنحصر أدوارهم في ممارسة أطرٍ تدريسيةٍ عامّة ترتبط بتحديد موضوع المقال ومناقشته مع الطلاب، ومطالبتهم بالكتابة حول الموضوع المحدّد، دون إعطاء أيّة إجراءاتٍ نوعيةٍ تعالج الكيفية التي تتمّ بها الكتابة بصورة تراكميّة متنامية(المطلق ومقابلة، 2016م؛ القفاص ،2019م؛ محمد، 2021م). وهذا ما أبرزته بشكلٍ أكثر وضوحًا نتائج دراسة سليمان (2015م) الاستطلاعية، إذ دلّت على أن (90%) من معلمي اللغة العربية مّمن تمّ استفتاؤهم يقومون بتدريس الكتابة من خلال تزويد الطلاب بموضوعات محددة، وحثّهم على ممارسة الكتابة دون إعطاء موجّهات لكيفيّة الكتابة وطبيعة عمليّاتها، مقتصرين على التصحيح وإعطاء التقديرات بصورة أقرب للذاتية.

ويتّضح من الملامح الموضّحة أعلاه أنّ المعالجات التدريسية الشائعة لا تهتم بتدريب الطلاب على ممارسة عمليات التخطيط ونشاطات التأليف والمراجعة والتحرير المرتبطة بكتابة المقالات، حيث ينصبّ تركيز معلمي اللغة العربية على نواتج الكتابة Product ويقل الاهتمام بالعمليّات Processes المصاحبة لها، وهذا يتّفق أيضًا مع ما أظهرته نتيجة دراسة أبو سرحان (2016م) ودراسة خضير (2016م) ودراسة العواجي (2017م) ودراسة الهزايمة (2019م) حيث دلّت مجمل نتائجها على تدنّي مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمتطلبات تعليم الكتابة وطبيعة عمليّاتها، الأمر الذي انعكس أثره على ضعْف مستوى الطلاب في تلك المهارات وتدنّي مستوى وعيهم بالعمليات المصاحبة لها.

وقد تلمّسَ الباحث من خلال ما اطّلع عليه من إشارات واردة في الأدبيات والدراسات السابقة الحاجة إلى تطوير نماذج ومنهجيّات معتبرة في تعليم الكتابة ، بوصفها عملية مترابطة ترتكز على أدوار الطلاب النشطة، وتدرّبهم على اختيار الموضوعات وتحديد الأفكار والتخطيط لها وتنظيمها وكيفية الشروع في كتابة المقالات الأدبية بصورةٍ منهجيّة تتواكب مع حاجة الطلاب الموهوبين إلى معالجات تنسجم مع خصائصهم النمائية، وتستثمر قدراتهم، وتزوّدهم بفرصٍ واسعةٍ للتفكير والتأمّل الذاتي المستمر؛ إثراءً لخبراتهم وارتقاءً بالناتج الكتابي.

وتركّز الاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة على تبنّي نماذج تقدّمية تعالج أوجه القصور المشار إليها فيما سبق، حيث تنطلق من منحى العمليات المتكاملة، ابتداءً من مرحلة التخطيط للكتابة التي تستهدف تحديد إطارٍ فكريٍّ وبنية فلسفية عميقة من خلال إجابة الطالب عن التأمّلات والتساؤلات الذاتية مثل: لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ لمن أكتب؟ متى أكتب؟ أين

أكتب؟ كيف أكتب؟ مرورًا بمرحلة الكتابة الأولية التي هي انعكاس لمرحلة التخطيط، ويركّز فيها الطالب على انتقاء الألفاظ وصياغة الجمل وكتابة الفقرات الدالّة على الأفكار ثم إنتاج المقال، مرورًا بمرحلتي المراجعة والتحرير للمسودّات المكتوبة شكلًا ومضمونًا، من حيث مراجعة صحّة المفردات والأفكار والأساليب اللغوية وجماليات التعبير الأدبي، وإعادة تنقيحها بصورةٍ مثلى (Speck,2002; Alnofal,2003 ; Caswell & Mahler,2004; Golden, 2006; Jones,2014; Burhansyah & Masrizal, 2021)

ويدلّ ما سبق على أهمية العمليات الاستراتيجية السابقة والمواكبة واللاحقة لعملية كتابة المقالات وضرورة التكامل فيما بينها؛ لارتباطها بتنمية وعي المتعلمين بكيفية استنتاج الأفكار وصياغتها وتركيبها ومراجعة البنى والأفكار وتطويرها، بما يوفر لهم ممارسة موجّهة تعينهم على الكتابة وتكسبهم مزيدًا من الوعي بعمليّاتها، وهذا ما دفع عددًا من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة خضير (2016م) ودراسة عوض(2002م) ودراسة العواجي(2017م) في توصياتها إلى المطالبة باقتراح واستخدام نماذج تدريسية مرنة تستوعب تلك العمليات وتعالجها بقدرٍ من التركيز والتدرج المنظم والتدريب المكثف، وتراعي في الوقت ذاته طبيعة المقالات الأدبية ومهاراتها والوعي بعمليات كتابتها.

وبالرغم من شيوع بعض النماذج في مجال تعليم الكتابة التي اطّلع عليها الباحث، مثل: نموذج فلاور وهيز (flower & hayes,1981) ونموذج بيريتر وسكاردميليا (Bereiter & scardamalia,1987) ونموذج هاريس وجراهام وماسون (Harris & Graham & Mason,2006) ونموذج كلارك وإيفانك (Clark & Ivanic,1997) ونموذج سبيك (Speck,2002) ونموذج قراب وكابلان (Grabe, & Kaplan, 2014) ونموذج كولهام (Culham,2018) إلاّ إنها تعدّ أطرًا عامّة للتدريب على الكتابة بشكلٍ عامٍ، ويرى الباحث أنها لا توجّه الطالب نحو التدريب على كتابة المقالات الأدبية بشكل مركّز يتواءم مع خصائص المقال الأدبي ومكوّناته وإطاره التنظيمي، فضلًا عن اختلاف تلك النماذج في كون بعضها موجّهًا لتلاميذ المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، واختلاف الفئات الموجّهة لها، حيث تستهدف بعضها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، من هنا استشعر الباحث الحاجة المتزايدة لاقتراح نموذج أكثر إجرائية يتواكب مع متطلبات كتابة المقال الأدبي ومهاراته، ويراعي في الوقت ذاته طبيعة العلاقة بين مراحل كتابة المقالات الأدبية وعملياتها المصاحبة لها، وما تتمتّع به من خصائص تتمحور حول الرشاقة والصور والأساليب الأدبية، وتضمين وسائل الإثارة والتأثير، والابتعاد عن المباشَرة في استخدام اللغة.

وتفرض الحيثيّات السابقة -مجتمعةً- ضرورة اقتراح نموذجٍ يستجيب في خطواته المرحلية والإجرائية للتوجّهات السابقة؛ بحيث يراعي طبيعة الكتابة من حيث كونها عمليةً ذات مراحل ونشاطات مترابطة، وطبيعة المقال الأدبي من حيث خصائصه الرئيسة وطبيعة التفاعلات بين عناصره، وما يتمتّع به الطلاب الموهوبون بالمرحلة الثانوية من خصائص، بما يسهم في تنمية مهاراتهم في كتابة المقالات الأدبية والوعي بعملياتها المصاحبة لها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أجرى الباحث دراسةً استطلاعية أولية؛ بغرض الكشف عن واقع تدريس المقال الأدبي بالمرحلة الثانوية، وبنى استفتاءً مكتوبًا شمل ستة عشر معلمًا من معلّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، كما أمكن له التعرف على مستوى الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة في مهارات كتابة المقالات الأدبية من خلال إجراء اختبار لهم في هذا الخصوص. وجاءت نتائج الاستفتاء مؤكّدة لنتائج البحوث والدراسات السابقة؛ فقد اتفق جميع المعلمين الذين شملهم الاستفتاء على

وجود ضعفٍ لدى طلابهم في مهارات الكتابة عمومًا، ومهارات كتابة المقال الأدبي على وجه الخصوص، وبخصوص الممارسات التدريسية التي يستخدمونها في تدريس المقال الأدبي دلّت إجابات أحد عشر معلمًا على عدم وجود طريقة ذات ملامح واضحة وإجراءات منضبطة مقصودة يمكن القول بأنهم ينتهجونها بانتظام، حيث تتمحور أدوارهم في تحديد موضوع الكتابة ومنْح الطلاب فرصة واسعة للكتابة حوله في وقت محددٍ دون تدريب الطلاب على خطوات صناعة المقال الأدبي عبر خطواتٍ ممنهجةٍ، وأشار تسعة منهم إلى قيامهم بتزويد الطلاب بخلفية نظرية ذات صلة بالموضوع المراد الكتابة حوله، بما يمثّل مادةً يمكن لهم البناء عليها، كما أشار جميع المعلمين الذين شملهم الاستفتاء إلى عدم معرفتهم بنماذج تعليم الكتابة، وأشار ثلاثة منهم إلى أنّ إجراءاتهم التدريسية تنطلق من طبيعة الأنشطة الواردة في مقرر الكفايات اللغوية ومتطلّبات تنفيذها. وبالإضافة إلى ما سبق طبّق الباحث اختبارًا في كتابة المقال الأدبي، من خلال كتابة مقال أدبي في موضوعٍ تُرِك لهم حرية اختياره، وطُبق على عيّنة عشوائية من الطلاب الموهوبين الملتحقين بفصول موهبة بلغ عددهم (23) طالبًا، ودلّت نتائجه على انخفاضٍ عام في مستوى كتاباتهم، إذ بلغ متوسط نسبة تمكّنهم (30.07%)، ومن أبرز المظاهر التي لاحظها الباحث: ضآلة المفردات المستخدمة وقلة الأفكار، وعشوائية التناول، وضعف الترابط فيما بينها، وتكرار المستخدَم منها، مع ضعف توافر المقومات الفنية للمقال الأدبي ابتداءً من مقدّمته وانتهاءً بخاتمته، فضلًا عن كثرة الشطب والتعديل التي تدلّ على ضعف وعي الطالب بالعمليات التخطيطية السابقة والمواكبة واللاحقة للمقال الأدبي.

وتأسيسًا على كل ما سبق، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، واستشعارًا من الباحث لحاجة الطلاب الموهوبين إلى معالجات تدريسية تثري خبراتهم وتستثمر إمكاناتهم، تحدّدت مشكلة الدراسة الحالية في قلة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية نماذج تدريسية تتواكب مع متطلبات الكتابة عمومًا، ومهارات كتابة المقال الأدبي وطبيعة عمليّاتها على وجه الخصوص وخصائص الطلاب الموهوبين، الأمر الذي أسهم في تدني مستوى الطلاب في تلك المهارات، وللتغلب على هذه المشكلة؛ سعت الدّراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية نموذج مقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟ وتفرّع من السؤال الرئيس السابق الأسئلةُ الفرعيةُ التالية:

1. ما مهارات كتابة المقال الأدبي المناسبة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
2. ما مؤشرات الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي المناسبة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
3. ما صورة النموذج المقترح لتدريس كتابة المقال الأدبي؟
4. ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
5. ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء قائمة بمهارات كتابة المقال الأدبي وقائمة بمؤشرات الوعي بعملياتها للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
2. إعداد نموذج لتدريس كتابة المقال الأدبي.

3. الكشف عن فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي الوعي بعملياتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

يُتوقّع أنْ تسهمَ الدراسة الحالية في إثراء الدراسات والبحوث المرتبطة بتعليم الكتابة عمومًا، من خلال إعداد نموذج تدريسي يمكن الاستفادة منه في تدريس المقال الأدبي على وجه التحديد، كما يؤمّل أن يستفيدَ من هذه الدراسة واضعو مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، حيث تقدّم الدراسة الحالية لهم عددًا من الموجّهات التي يمكن في ضوئها تطوير تعليم الكتابة بصورةٍ علميّة عبر تبنّي النماذج التي تسهم في تنميتها، وتقديم أنشطة تلبّي احتياجات الطلاب الموهوبين وتستثير تفكيرهم وتثري خبراتهم، كما تقدّم لمعلّمي اللغة العربية نموذجًا إجرائيًا لكيفية تدريس المقال الأدبي، من خلال الدليل الإرشادي الذي تمّ إعداده لهذا الغرض، كما تزوّد الدراسة مصمّمي الاختبارات والمقاييس اللغوية بأداة لقياس مهارات كتابة المقال الأدبي مزوّدةٍ بقواعد التقدير المناسبة، وأخرى لقياس الوعي بعمليات الكتابة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية الذين اجتازوا مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، الذين يدْرُسون مقرر الكفايات اللغوية (1) بالسنة الأولى المشتركة بمدينة مكة المكرمة، للعام الدراسي (1443هـ). ويرجع هذا الاختيار لما يتّسمُ به طلاب هذه المرحلة -وخصوصًا الموهوبين- من خصائص نمائية متعدّدة عقليًا ونفسيًا واجتماعيًا تدفعهم لمزاولة الأنشطة الكتابية، لاسيما كتابة المقالات الأدبية، كما تتحدّد نتائج الدراسة بأداتي القياس اللتين أعدّهما الباحث المتمثلة في اختبار كتابة المقال الأدبي، ومقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي.

مصطلحات الدراسة

1. **المقال الأدبي:** يُعرّف إجرائيًا بأنّه: نصّ نثري يتكوّن من مقدمة وعرض وخاتمة، يعالج فيه الطالب فكرةً محددةً، أو موضوعًا معيّنًا معالجةً أدبية، من وجهة تصوّره له، وتأثّره به وتفاعله معه.
2. **النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي:** يُعرّف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخطوات السابقة والمصاحبة واللاحقة، التي بُنِيت في ضوء طبيعة الكتابة ومراحلها، وخصائص المقال الأدبي ومهاراته، وطبيعة الطلاب الموهوبين، ويتحدّد النموذج المقترح – بشكلٍ دقيق – في المخطط التمثيلي بخطواته الإجرائية التي حدّدتها الدراسة.
3. **الوعي بعمليات الكتابة:** يُعرّف إجرائيًا بأنه إجراءات يقوم بها الطالب تعبّر عن وعيه بعمليات كتابة المقال الأدبي، ابتداءً بعمليات ما قبل الكتابة، مرورًا بالعمليات المصاحبة للكتابة المبدئية، ثم عمليّات المراجعة والتعديل، بصورةٍ تقود إلى الوعي بكتابة المقال في صورته النهائية، ويتحدّد الوعي بعمليات الكتابة -بشكلٍ دقيقٍ- في المؤشّرات التي تضمّنها المقياس الذي أعدّته الدراسة الحالية.

التأطير النظري للدراسة: نحو نموذج مقترح لتدريس الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية مهارات المقال الأدبي

إنّ صياغة نموذج مقترح لتدريس المقال الأدبي تقتضي – من الناحية النظرية- الوقوف على مكوّنات المقال الأدبي وخصائص كل مكوّن، واستعراض عددٍ من النماذج الشائعة في تعليم الكتابة وصولًا إلى مقاربةٍ تراعي طبيعة كلٍّ منهما.

فعلى صعيد المقال الأدبي تُشير الكتابات المتخصّصة إلى ثلاثة مكوّنات تشكّل بنيته، وترتبط ببعضها ارتباطًا وثيقًا، حيث تبدأ بالمقدمة، ويطلق عليها فاتحة المقال أو

التمهيد، وأورد عبدالباري(2010م) عددًا من اعتبارات بنائها، مثل: ضرورة اشتمال مقدمة المقال على فكرة محورية تُعرَض بصورة شائقةٍ وموجزةٍ ومكثّفة، وبأسلوبٍ مثيرٍ من خلال بعض الإشارات الدالة عليها؛ لاستثارة القراء ورفع مستوى دافعيتهم تمهيدًا للدخول إلى المكوّن الثاني، وهو عرض موضوع المقال الأدبي من مختلف أبعاده وفق اعتبارات فنّيّة تناول خليل والصمادي(2009م) جانبًا من فنّيّاتها، ومن أبرزها: تسلسل أفكار المقال الأدبي، وترتيبها بصورةٍ منطقيةٍ تعزّز من تكاملها ووحدتها العضوية، مع ضرورة تقسيم العرض إلى فقراتٍ، يمثّل كل منها فكرة فرعية، مع أفضلية معالجة الأفكار بصورةٍ متساويةٍ في الطول قدر الإمكان، والعمل على تركيز الروابط بين الجمل في الفقرة الواحدة، أو بين الفقرات في مجموعها، بما يحقّق مزيدًا من تلاحمها، إضافةً إلى إثراء العرض بعددٍ من الأساليب مثل: التكرار أو الاستفهام، أو النداء، أو بعض المحسنات اللفظية أو المعنوية التي تخلق جوًّا تفاعليًا يثير القارئ ويحافظ على مستوى تركيزه، ومن المهم التأكيد على أنَّ العرض ليس حشْدًا وتوليفةً من المعلومات ، بل ينبغي أنْ يمتزج بشخصية كاتب المقال، سواءً في الأسلوب أو في طريقة العرض، كما أشارا إلى المكون الثالث وهو الخاتمة التي تمثّل خلاصةً ونتيجةً منطقيةً لِمَا جاء في ثنايا المقدمة والعرض، من هنا يجب أنْ تكون متّسقةً معهما، وموجزة، ومركّزة، ومبتعدةً عن التكرار؛ حتى لا يتسلّل الملل إلى القارئ، وأن يتم قفلها بصورةٍ أدبية تثير مزيدًا من الراحة والانسجام لدى القارئ.

وبخصوص النماذج التي عالجت تعليم الكتابة، فيرى الباحث -من خلال اطّلاعه على عددٍ منها- أنها قدّمت منظوراتٍ متنوّعةً استجاب فيها منظّرو تعليم الكتابة لدعوات إصلاح تعليمها بعد أنْ ظهر عجْز الطرق السائدة عن مواكبة الاحتياجات المتجددة لتعليم فاعل ومثمر للكتابة، حيث قدّم فلاور وهيز Flower and Hayes(1981) نموذجًا عالج الكتابة من ثلاثة مكوّنات: المكون الأول: بيئة الكتابة التي تشمل جميع العناصر المؤثرة في الأداء الكتابي، مثل: العوامل الفيزيقية والعوامل الاجتماعية التي تتم الكتابة في سياقها، ويهتمّ المكون الثاني بالعمليات المعرفية المتضمنة في الكتابة، وتشمل التخطيط للنص وتوليد المعلومات التي يمكن تضمينها داخل الموضوع المراد كتابته، ووضع أهداف محددة لموضوع الكتابة، أي أنّ هذه المرحلة تتطلّب الإجابة عن الأسئلة التالية: ماذا أكتب؟ لماذا أكتب؟ كيف أكتب؟ كما تتضمّن ترجمة الأفكار إلى نصّ مكتوب، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة إبداع الموضوع وإنتاجه، ومراجعة المسودّة المكتوبة: من خلال إعادة التفكير في النص المكتوب، وإجراء بعض التعديلات عليه؛ بهدف تحسينه وتجويده، ويتناول المكون الثالث الذاكرة طويلة المدى لدى الكاتب من خلال معرفة الكاتب بالموضوع وخلفيته عنه وإحاطته بعناصره، وإدراكه لطبيعة القراء واتجاهاتهم ومستوياتهم اللغوية والعقلية.

وقدّم بريتر وسكاردميليا Bereiter & scardamalia (1987) نموذجًا يفسّر الكتابة باعتبارها موقفًا مُشْكِلًا يتطلّب تفكيرًا مستمرًا في شتى مراحلها ومكوناتها، وينطلق من مكوّنين هما: مكون المحتوى، ومكوّن المعالجة ، ويقسّم النموذج العمليات التي يقوم بها الكاتب إلى أربع عمليات رئيسة هي: التمثيل العقلي للمهمات الكتابية، وتحليل المشكلة والتخطيط لمعالجتها، المعالجة الفعلية للمشكلة، ثم كتابة المعلومات المحصّلة، وهو بذلك يركّز على نمطين من الإستراتيجيات، هما: إستراتيجيات كتابة الفقرات وحبكها بانسيابٍ واتساقٍ تامّ، واستراتيجيات إدارة السلوك ومراقبة الذات أثناء عملية الكتابة.

وينطلق نموذج كلارك وإيفانك (Clark and Ivanic(1997 في تعليم الكتابة من المنظور الاجتماعي لكونها -أي الكتابة- إحدى صور التواصل الاجتماعي، ويبدأ النموذج مراحله بتحليل الخبرات السابقة ثم بناء الأهداف في ضوئها، وتحديد نوع الكتابة، مع مراعاة الظروف المكانية والزمانية المؤثرة في عملية الكتابة، ثم حشد الجهود نحو صياغة الأفكار وكتابتها وإثرائها بالتعليقات والآراء بما يتناسب مع أفكار الكاتب ومشاعره.

ويميل نموذج سبيك (2002) Speck إلى الاهتمام بالعمليات الفرعية المؤثرة في عملية الكتابة، من خلال خطوات مرتّبةٍ ومنظّمة تتمحور حول: التفكير حول موضوع الكتابة، تحديد مشكلة الكتابة، ممارسة التأملات الذاتية في مشكلة الكتابة وبيان مدى مناسبتها، وطرح أسئلة حول ماهية الكتابة ودوافعها، ومن شأن الإجابة عن هذه الأسئلة أن تعمّق من مستوى التفكير في الموضوع، وتهيئ للطلاب البحث عن معلومات مرتبطة بموضوع الكتابة؛ عن طريق أفكار الزملاء، وتتيح لهم مراجعة التأملات السابقة، وكتابة المسودّة الأولية، مع ضرورة تطبيق إستراتيجيات العون الاجتماعي بين المعلم والطلاب، ومراجعة المسودة الأولية ذاتيًا ومن قِبَل الأقران، ومناقشة التعديلات المقترحة، وتصحيح المسودة في ضوء التعديلات المقترحة، وكتابة النص في صورته النهائية.

وأعدّ هاريس وجراهام وماسون (Harris & Graham & Mason,2006) نموذجًا يسعى إلى مساعدة الطلاب على إتقان الكتابة وزيادة معلوماتهم حول خصائص الكتابة الجيّدة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها عبر مراحل تتلخّص فيما يأتي: تنمية المعرفة بموضوع الكتابة من خلال تزويد الطلاب بمعلومات حول محكات الكتابة الجيّدة، ونمذجة الاستراتيجية وإعطاء تعليمات ذاتية مناسبة، وتدريب الطلاب على التخطيط للهدف وتحديده، مع التأكيد على عرض بعض الأسئلة مثل: ماذا يجب أن أفعل؟ لماذا؟ هل لذلك معنى؟ مع تقديم المزيد من التطبيقات العملية، كما يتضمن النموذج قيام الطلاب باستخدام معينات مساعدة، مثل: تصميم رسوم بيانية أو خرائط ذهنية، واستخدام الاستراتيجية بتدرج والتركيز على التأملات الذاتية، وتدريب الطلاب بتدرّج على الأداء الاستقلالي أثناء ممارسة النشاط الكتابي.

وقدّم قراب وكابلان (2014) Grabe & Kaplan نموذجًا يعالج الكتابة من منظور كونها عملية تفاعل لغوي وثقافي بالأفكار والتعبيرات، ويتكوّن النموذج من مكونين أساسين: أولًا: مكوّن خارجي يتكون من المدخلات المتمثلة في الموقف، وتشتمل المهمات الكتابية وموضوع الكتابة والمشاركين وعمليات التجهيز للكتابة بكل تفاعلاتها، كما يتكوّن من المخرجات التي تشتمل على المنتج الكتابي بصورته النهائية. والمكوّن الثاني هو المكون الداخلي الذي يشتمل على تحديد أهداف الكاتب وميوله، والتركيز على الجانب اللغوي الاجتماعي بمختلف تصوراته ومقارباته التي تساعد على انتقاء الألفاظ المستخدمة في إخراج النص بصورته النهائية.

وقدّمت كولهام (2018) Culham نموذج سمات الكتابة الذي يهدف إلى تحديد صفات مشتركة للكتابة الجيدة، وما يتصف به الكاتب الماهر، ولقد حددت سبع سمات Traits تميز الكتابة الجيدة عن غيرها، واقترحت سبع سمات للكتابة الجيدة هي: سمة الأفكار والتنظيم والطابع الخاص واختيار الكلمات وسلاسة الجمل والقواعد والعرض. ويُستخدَم النموذج بصورةٍ تحليلية؛ أي يحلل الكتابة كعملية Process إلى سمات في مستويات متدرجة، وتحديد أوجه تفاعل المتعلم معها بما يمكنه من تعلّم لغته وتوظيفها لخدمة أغراضه الأكاديمية والاجتماعية أو الشخصية.

ويرى الباحث -في ضوء ما سبق عرْضه من نماذج- تباينها في بعض منطلقاتها ومستهدفاتها وإجراءاتها، وأنّ هذه النماذج تُعَدُّ أطرًا عامّة يمكن الإفادة منها في التدريب

على مهارات الكتابة بشكلٍ عامٍ، لكنها لا توجّه الطلاب نحو التدريب على مهارات كتابة المقالات بشكل مركز، وهذا ما دفع الباحث إلى اقتراح نموذج أكثر ارتباطًا بمتطلبات كتابة المقال الأدبي ومهاراته وطبيعة عملياتها ومراحلها المصاحبة لها، وطبيعة الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية وحاجتهم إلى نماذج تدريسيّة تتواكب مع خصائصهم، وتثري خبراتهم، وتتيح لهم فرصًا واسعةً لممارسة مهارات كتابة المقال بصورةٍ أكثر يُسْرًا وانسيابًا وارتباطًا بقدراتهم وإمكاناتهم.

فروض الدراسة

في ضوء طبيعة أسئلة الدراسة، وما أمكن عرْضه من خلفية نظرية ذات صلة بالدراسة، أمكن صياغة الفرضين الآتيين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التَّحليلي من خِلالِ تحليل الأدب السابق واستقرائه، والاستفادة منه في الإجابة عن السؤالين الأوّل والثّاني والثالث. كما استخدم المنهج التجريبي القائم على التَّصميم شبه التَّجريبيّ للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس؛ من خلالِ تعرُّف فاعلية النموذج المقترح في تنميةِ مهاراتِ كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية المنتظمين بمدارس مدينة مكة المكرمة، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من طلاب مدرسة بكة الثانوية للموهوبين، وتكوّنت العينة من (41) طالبًا من المنتظمين في الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ 1443هـ، وتمّ عن طريق القرعة تحديد فصل (1/ 3) وعدد طلابه (20) طالبًا ليمثل فصل المجموعة التجريبية، كما تمّ تحديد فصل (1/ 1) وعدد طلابه (21) ليمثل فصل المجموعة الضابطة.

الأدوات والمواد البحثية

في سبيل تحقيق أهداف الدراسة الحالية صمّم الباحث عددًا من الأدوات والمواد البحثية المتمثلة فيما يلي:

1.إعداد اختبار مهارات كتابة المقال الأدبي، مزوّدٍ بقواعد التصحيح المناسبة.

2.إعداد مقياس الوعي بعمليات الكتابة.

3.إعداد النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي.

4. إعداد نشاطات تعليمية موجهة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية للتدريب على كتابة المقالات الأدبية وفق النموذج المقترح، ودليل إرشادي موجه لمعلّمي اللغة العربية.

وفيما يأتي توضيح لكيفيّة إعداد أدوات الدراسة وموادها:

1.إعداد اختبار مهارات كتابة المقال الأدبي

أ-الهدف من الاختبار: يستهدف الاختبار قياس مستوى الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في مهارات كتابة المقال الأدبي، وتمّ إعداده في ضوء الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بمناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وبالأخص المرتبط بتقويم مهارات الكتابة.

ب-خطوات إعداد الاختبار

أولًا: بناء قائمة بمهارات كتابة المقال الأدبي؛ بغية الاعتماد عليها في إعداد الاختبار، وفي سبيل ضبط القائمة تمّ عرْضها-بصورتها المبدئية-على عددٍ من الخبراء المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، والمهتمين بتعليم الكتابة، وبعد حساب نِسب الاتّفاق بين آراءِ محكميها، أخذ الباحث بنسب الاتفاق التي بلغت (80%) فأعلى، وتكوّنت القائمة بصورتها النِّهائيَّةِ مكونة من (14) مهارةً فرعية أُعتُمِد عليها عند بناء الاختبار. (ملحق رقم1).

ثانيًا: بناء الاختبار في ضوء القائمة التي تمّ التوصل لها، ويقيس المهارات الرئيسة للمقال الأدبي، وهي: مهارات كتابة مقدمة المقال الأدبي، مهارات كتابة عرض المقال الأدبي، مهارات كتابة خاتمة المقال.

ثالثًا: تحديد الموضوعات التي تمثل محور الاختبار: واعتمد الباحث في ذلك على الأدب التربوي الذي تناول موضوعات المقال الأدبي التي يميل طلاب المرحلة الثانوية إلى الكتابة فيها، ومتطلبات خصائص نموّهم، بما يعبّر عن اهتماماتهم، ويستثير تفكيرهم، ويتماشى مع الأحداث الجارية، وينمّي حبّ الوطن في نفوس الطّلاب بأسلوبٍ أدبيّ شائقٍ.

رابعًا: إعداد قواعد تصحيح (Rubrics) لاختبار مهارات كتابة المقال الأدبي لمساعدة المصحح على تقويم أداء الطلاب في ضوء معايير واضحة ومتفق عليها. وقام الباحث ببنائها في ضوء طبيعة مهارات المقال الأدبي ومتطلبات قياسها، ومراجعة بعض الكتابات حول تقويم الأداء الكتابي، وقد عرض الباحث القاعدة - التي تمّ إعدادها - على عددٍ من الخبراء لإبداء آرائهم فيما تضمنته، ودلّت آراؤهم على صحة ومنَاسَبة معايير تصحيح مقياس مهارات كتابة المقال الأدبي.

خامسًا: كيفية التصحيح: اتّبع الباحث عند تصحيح الاختبار إجراءات محددة تمثّلت في قراءة إجابات الطلاب وتكوين فكرة عن المستوى الكتابي العام، وتحديد أوجه تميّزه في ضوء طبيعة المهارات المرتبطة بكتابة المقال الأدبي والتدرّب على تتبّعها من واقع إجابات الطلاب، مع تخصيص استمارات خاصة بالتصحيح.

ج-التطبيق الاستطلاعي للاختبار: بعد إعداد الاختبار - بصورته المبدئية – وعرْضه على عددٍ من الخبراء لإبداء آرائهم في مدى مناسبة نصوصه وموضوعاته ووضوح صياغاتها اللغوية، قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات كتابة المقال الأدبي على عينة (غير عينة الدراسة) مكونة من (21) طالبًا، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن وضوح تعليمات الاختبار للطلاب، وتمّ تحديد زمن الإجابة المناسب للاختبار (اثنين وأربعين دقيقة). ولحساب صدق الاختبار الداخلي أوجد الباحث قيمة معامل ألفا كرونباخ على مستوى كلّ مهارة رئيسة، وقد بلغت (0.91) لمهارات مقدمة المقال الأدبي، و(0.87) لمهارات عرض المقال الأدبي، و (0.93) لمهارات خاتمة المقال الأدبي، وهذا يدل على وجود اتساق مرتفع بين المهارات الرئيسة ومهاراتها الفرعية. كما أوجد قيمة ثبات المصححين من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي قدّرها الباحث والدرجات التي قدّرها مصحح آخر[1]، وقد تراوحت ما بين (0.83- 0,92) على مستوى المهارات الفرعية والمهارات الرئيسة، وهذا يعطي مؤشرًا لثبات درجات الاختبار وملاءمة معيار التصحيح الذي تمّ تصميمه. (ملحق2-اختبار مهارات كتابة مزوّد بقواعد التصحيح المناسبة).

2.إعداد مقياس الوعي بعمليات الكتابة

أ-الهدف من المقياس: قياس مستوى وعي الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية

[1] استعان الباحث بمصحح يحمل درجة الدكتوراة في تخصّص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

بعمليات الكتابة، والكشف عن فاعلية النموذج المقترح في تنميته.

ب-خطوات إعداد المقياس

-بناء قائمة بمؤشرات الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي؛ وتمّ إعدادها في ضوء الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بعمليات الكتابة ونماذجها، والوعي بها.

-تكوّن المقياس من المراحل الآتية: مرحلة الوعي بعمليات ما قبل الكتابة، مرحلة الوعي بعمليات الكتابة المبدئية، مرحلة الوعي بعمليات المراجعة والتعديل، مرحلة الوعي بعمليات الكتابة النهائية.

ج-مستويات مقياس الوعي بعمليات الكتابة وكيفية تصحيحها: حُدّدت مستويات الوعي بعمليات كتابة المقال فيما يأتي:

1-المستوى المرتفع: يُعطَى الطالب ثلاث درجات عند اختياره لهذا المستوى.

2-المستوى المتوسط: يُعطَى الطالب درجتين عند اختياره لهذا المستوى.

3-المستوى المنخفض: يُعطَى الطالب درجة واحدة عند اختياره لهذا المستوى.

د-ضبط المقياس: في سبيل ضبط المقياس قام الباحث بعرْضه-في صورتها المبدئية-على عددٍ من الخبراء المهتمين بتعليم الكتابة، وعددهم خمسة، وأخذ الباحث بنسب الاتفاق التي بلغت (80%) فأعلى.

هـ-التطبيق الاستطلاعي للمقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة (غير عينة الدراسة) مكونة من (21) طالبًا، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن وضوح تعليمات المقياس للطلاب، وتمّ تحديد زمن الإجابة المناسب للمقياس، إذ بلغ (ثلاثًا وعشرين دقيقة). وتحقق الباحث من الصدق الداخلي للاختبار؛ عن طريق إيجاد قيمة معامل ألفا كرونباخ على مستوى كلّ عملية من عمليات الكتابة والمؤشرات التابعة لها، وقد بلغت (0.90) لمرحلة الوعي بعمليات ما قبل الكتابة، و(0.84) لمرحلة الوعي بعمليات الكتابة المبدئية، و(0.93) لمرحلة الوعي بعمليات المراجعة والتعديل، و(0,85) لمرحلة الوعي بعمليات الكتابة النهائية، وهذه القيم تدلّ على وجود اتساق مرتفع بين عمليات الكتابة ومؤشراتها الفرعية. وتكوّن المقياس بصورته النّهائيَّةِ من أربع مراحل يندرج تحتها (21) مؤشرًا فرعيًا (ملحق رقم3).

3.إعداد النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي

أ- الهدف من إعداد النموذج المقترح: يهدف النموذج المقترح إلى تدريب الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية على كتابة المقال الأدبي وفق ما تتطلبه طبيعته وعملياته وخصائصهم.

ب-مسوغات اقتراح النموذج المقترح: يرى الباحث أنّ النماذج العامة لتعليم الكتابة تعدّ أطرًا عامة للتدريب على الكتابة بشكلٍ عامٍ، ولا توجّه الطالب نحو التدريب على كتابة المقالات بشكل مركز، وثمة حاجة متزايدة لاقتراح نموذج أكثر إجرائية يتواكب مع متطلبات كتابة المقال الأدبي ومهاراته، مراعيًا العلاقة بين طبيعة كتابة المقال الأدبي وعملياتها ومراحلها المصاحبة لها، وطبيعة الطلاب الموهوبين وحاجتهم إلى نماذج تدريسية تتواكب مع خصائصهم، وتثري خبراتهم، وتتيح لهم فرصًا واسعةً لممارسة مهارات التفكير، هنا جاءت فكرة اقتراح نموذج يراعي في خطواته المرحلية والإجرائية طبيعة كتابة المقالات الأدبية ومهاراتها والعمليات المصاحبة لها.

ج-مصادر بناء النموذج المقترح: بُنِيَ النموذج المقترح في ضوء مراجعة الأدب التربوي الذي تناول الكتابة ونماذجها والاتجاهات الحديثة في تدريسها، مع التركيز على طبيعة المقال الأدبي وخصائصه وعناصره وطبيعة عملياته، وواقع مستوى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في تلك المهارات.

د-توصيف النموذج المقترح: ينطلق النموذج المقترح في خطواته المرحلية من العمليات الرئيسة للكتابة (مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة الكتابة المبدئية، مرحلة

المراجعة والتعديل، مرحلة الكتابة النهائية) ويراعي في خطواته الإجرائية طبيعة المهارات الرئيسة للمقال الأدبي ومتطلبات تعليمها. ويسير النموذج المقترح– في خطواته المرحلية- وفق منحى تفاعلي؛ حيث ترتبط كل مرحلة بما قبلها وتمهد لما بعدها، وتقدّم تغذيةً راجعةً مستمرةً، تتيح للطالب فرصًا واسعةً لتحسين أدائه الكتابي، وتلافي أوجه النقص فيه. وأمكن للباحث تمثيل خطوات النموذج المقترح وفق ما يوضحه الشكل (1) :

شكل1: خطوات النموذج المقترح

الخطوات الإجرائية لتدريس المقال الأدبي وفق النموذج المقترح

الخطوة الأولى: مرحلة ما قبل كتابة المقال الأدبي، وتتضمن الإجراءات الآتية:

1)يناقش المعلمُ طلابَه في المواصفات التي يجب مراعاتها عند كتابة المقال الأدبي، من خلال تحديد المواصفات المثالية لمقدمة المقال وعرضه وخاتمته.

2)الوقوف على (نماذج متعددة لمقالات أدبية) بحيث يشترك الطلاب في تحليلها والوقوف على خصائصها ومواصفاتها.

3)يحدّد كل طالب (الفكرة العامة) التي يريد معالجتها والكتابة فيها.

4)يولّد الطالب أكبر قدْر ممكن من (الأفكار الفرعية) المرتبطة بالموضوع الذي تمّ تحديده.

5)(ينظّم) الطالب الأفكار التي توصل إليها في مجموعات متجانسة؛ ويضع لكل مجموعة عنوانًا فرعيًا واحدًا، ويضع خطّة عامة لكيفية معالجتها.

الخطوة الثانية: مرحلة الكتابة المبدئية للمقال الأدبي، وتتضمن الإجراءات الآتية:

6)يوجه المعلم الطلاب للبدء في صياغة الأفكار المحددة سلفًا في فقراتٍ وجملٍ مكتوبةٍ بحيث تتم معالجها في ضوء المتطلبات والمواصفات المثلى لمقدمة المقال وعرضه وخاتمته.

7)يضيف الطالب أفكارًا فرعية جديدة – إنْ ارتأى ذلك- ويقوم بصياغتها كتابيًا ودمجها ضمن سلسلة الفقرات والجمل المشار إليها في الخطوة (6).

8)يوجّه المعلم الطلاب للاحتفاظ بالسجلات الأوّلية التي قاموا بكتابتها.

الخطوة الثالثة: مرحلة مراجعة المقال الأدبي وتعديله، وتتضمن الإجراءات الآتية:

9)يوجه المعلم طلابه لمراجعة سجلاتهم الأوّلية التي كتبوها في ضوء معايير الكتابة المحددة سلفًا، بحيث يقومون بالعمليات الآتية:

- مراجعة مقدمة المقال وعرضه وخاتمته في ضوء المواصفات المثلى لكلٍ منها.
- إعادة صياغة بعض الأفكار بغرض توضيحها أو تحسينها.
- ممارسة عمليات الحذف أو الإضافة للكلمات والجمل والأفكار المكررة.
- إعادة النظر في الترتيب المنطقي للأفكار وطريقة ترتيبها وعرضها.

- قراءة موضوع المقال بصوتٍ مسموعٍ، وممارسات عمليات التأمل الذاتي بغية تقصّي مكامن القصور والعمل على معالجتها.
- يوجّه المعلم الطلاب لمراجعة أعمال زملائهم بطريقة تبادلية، بحيث يراجع كل طالب المقال الذي كتبه زميله (تقويم الأقران) بهدف تقديم تغذية راجعة لاستدراك أوجه القصور والعمل على معالجتها.

الخطوة الرابعة: مرحلة الكتابة النهائية للمقال الأدبي، وتتضمن الإجراءات الآتية:

10)يوجه المعلم الطلاب لمعاودة كتابة المقال مرةً أخرى – في ضوء عمليات المراجعة- لمعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوّة.

وفي سبيل ضبط النموذج المقترح وتطويره، قام الباحث بعرْضه-في صورتها المبدئية-على عددٍ من الخبراء المهتمين بنماذج تعليم الكتابة واستراتيجياتها، وعددهم خمسة، لإبداء الرأي في مدى مناسبة الخطوات المرحلية للنموذج، ومدى ارتباط الخطوات الإجرائية بالخطوات المرحلية، وقد دلّت آراؤهم على مناسبة النموذج لتحقيق الأهداف التي تستهدفها الدراسة.

4.**إعداد نشاطات تعليمية موجهة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية للتدريب على كتابة المقالات الأدبية وفق النموذج المقترح، ودليل إرشادي موجه لمعلّمي اللغة العربية**: أعدَّ الباحثُ نشاطات تعليمية موجهة لطلاب المرحلة الثانوية، ودليلًا إرشاديًا موجهًا لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات النموذج المقترح، ونُظّمت محتويات كلٍ منهما وفق جزأين رئيسين: جزء نظري اشتمل على نبذة تعريفية عن النموذج وشرح نظري لأبرز مراحله وخطواته، أما الجزء التطبيقي الموجّه للطلاب فاشتمل على نشاطات تدريبية يمارس فيها الطالب كتابة المقال وفقًا لمتطلبات النموذج المقترح، وحرص الباحث في مقدمة الدليل الإرشادي على تبصير معلم اللغة العربية بأدواره التدريسية المرتبطة بكيفية تنفيذ الأنشطة المتضمنة في الدليل. وقد قام الباحث - بعد إعدادهما بصورتهما المبدئية - بعرضهما على أربعة من المتخصصين للحكم على مدى مناسبتهما وملاءمتهما، وقد دلت آراؤهم على مناسبتهما لتحقيق الأهداف التي تستهدفها الدراسة.

رابعًا: إجراءات التطبيق الميداني: بعد أن فرغ الباحث من إعداد أدوات البحث وموادّه، سلك مجموعةً من الإجراءات اللازمة للتطبيقِ الميداني، يمكن إيضاحها فيما يأتي:

1.تحديد عينة البحث وفقًا لما تم عرضه عند الحديث عن عينة الدراسة.

2.إجراء التطبيق القبلي؛ بهدفِ التعرف على مستوى تكافؤ أفراد العينة في مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها.

3.إجراء التطبيق الميداني، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1443هـ، من خلال تدريس المجموعة التجريبية بالنموذج المقترح والمجموعة الضابطة بالطريقة الشائعة الموضحة في ثنايا الدراسة، من خلال أربعة عشر حصة دراسية.

4.إجراء التطبيق البعدي؛ بهدف التَّعرّف على فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها لدى عينة البحث.

خامسًا: الأساليب الإحصائية: استخدمت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة ألفا كرونباخ، واختبار(ت) للمجموعات المستقلّة.

عرض نتائج الدراسة

بخصوص السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة، فنظرًا لطبيعتها جاءت الإجابة عنها في سياق الحديث عن أدوات الدراسة وإجراءاتها، وستقتصر نتائج الدراسة على الإجابة عن الفرضين اللذَين تمّت

صياغتهما للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، وعرْض نتائجهما على النحو الآتي:

الإجابة عن الفرض الأول ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي.

وللإجابة عن الفرض الأول؛ استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعاتِ المستقلَّةِ؛ لتَعرُّفِ الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة المقال الأدبي بعد التحقق من اشتراطات استخدامه، ويوضّح الجدول (1) نتائج اختبار الفرض:

جدول (1)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات كتابة المقال الأدبي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تجريبية	20	3.81	2.13	4.69	61	0.01
ضابطة	21	1.68	1.41			

ويتضح من الجدول (1) وجود فروق دالة بين متَوسِّطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجاتها (3.81) في مقابل (1.68) للمجموعة الضابطة. وبناءً على النتيجة السابقة؛ يتمُّ رَفْضُ الفرضِ الصفريِّ الذي ينصّ على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي، ويُستَعاضُ عنه بقبولِ الفَرْضِ البديل، حيثُ دلَّتْ نتائجُ التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي.

ولتعرُّفِ حجم تأثير النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال؛ تمّ حساب معامل إيتا، وبلغ (0.42)، وهذا يعني أن (42%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات كتابة المقال الأدبي) عائد إلى تأثير المتغير المستقل، وهو استخدام النموذج المقترح.

الإجابة عن الفرض الثاني ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة.

وللإجابة عن الفرض الثاني، استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعاتِ المستقلَّةِ لتَعرُّفِ الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة، بعد التحقّق من اشتراطات استخدامه، ويوضّح الجدول (2) نتائج اختبار الفرض:

جدول (2)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تجريبية	20	13.84	1.10	11.6	59	0.01
ضابطة	21	10.77	1.54			

ويتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة بين متَوسِّطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجاتها (13.84) في مقابل (10.77) للمجموعة الضابطة. وبناءً على النتيجة السابقة؛ يتمُّ رَفْضُ الفرضِ الصفريِّ الذي ينصّ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة، ويُستَعاضُ عنه بقبولِ الفَرْضِ البديل، حيثُ دلَّتْ نتائجُ التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي.

ولتعرُّفِ حجم تأثير النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال؛ تمّ حساب معامل إيتا، وبلغ (0.46)، وهذا يعني أن (46%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي) عائد إلى تأثير المتغير المستقل، وهو استخدام النموذج المقترح.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

دلّت نتائج الدراسة على أنّ استخدام النموذج المقترح قد أدّى إلى ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها مقارنةً بمستوى نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء اهتمام النموذج المقترح بالأدوار الرئيسة التي يقوم بها طالب المجموعة التجريبية، والتي ساعدته على تكوين بناءٍ فلسفيٍّ وإجرائيٍ مغايرٍ لِمَا يتمّ في البيئات التقليدية لتعليم الكتابة، إذ يركّز النموذج المقترح على تحديد المواصفات المثلى للمقالات الأدبية ويزوّد الطلاب بنماذج راقية منها يمكن لهم محاكاتها في أبعادها اللغوية المختلفة، وفي ضوء النموذج الذي اقترحته الدراسة الحالية يعمل الطالب على بناء خططه في ضوء رؤيةٍ واضحةٍ ومنهجيّةٍ منضبطةٍ تحدّد الغاية من كتابة المقال، وتحدّد الوسائل المُعِينة على تحقيق تلك الغاية، من حيث تحديد الأفكار الرئيسة وجمع المعلومات المرتبطة بها وتحليلها وتنظيمها، تمهيدًا للشروع في مرحلة الكتابة الأولية التي هي انعكاس لمرحلة التخطيط، ويركّز فيها الطالب على انتقاء الألفاظ وصياغة الجمل وكتابة الفقرات الدالّة على الأفكار، مرورًا بمرحلتي المراجعة والتحرير للمسودّات المكتوبة شكلًا ومضمونًا وما تتطلّبه من مهارات مراقبة ذاتية وتقويم مستمر في مراجعة صحة المفردات والأفكار والأساليب وجماليات التعبير، والعمل المستمرّ على إعادة تنقيحها وتجويدها بصورةٍ مثلى، وصولًا إلى المقال بصورته النهائية.

وظَهَر للباحث أنّ الخطوات المتضمنة في النموذج المقترح بعملياتها المترابطة قد عملت على تكوين خبرة متنامية للطلاب في كيفية كتابة المقالات الأدبية، وراعت ميولهم ابتداءً في اختيار موضوعات تنسجم مع اهتماماتهم، وبالتالي فهي تزيد من فرص تفاعلهم، وتؤثّر إيجابًا على مستوى نموّ دافعيتهم، وزيادة مستوى وعيهم بعملية الكتابة ومراحلها والإجراءات المتضمنة داخل كل مرحلة. وقد وجّهت إجراءات النموذج الطلاب إلى الاهتمام بالتنظيم والتفكير الذاتي ومعاودة الكتابة باستمرار، ويبدو أنّ طبيعة هذه الإجراءات وما اتّسمت به من انسجام وتآلف في الخطوات الإجرائية وتفكير متواصل أثناء عملية الكتابة، قد ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على حُسْن اختيار المفردات وجودة تركيب الجمل والأفكار وإعادة صياغتها بصورة أدبية مقبولة، واستيفاء عرضها من مختلف جوانبها، وانعكس ذلك على زيادة وعيهم بعمليات التفكير والمراقبة الذّاتية السابقة والمصاحبة والتالية لممارسة الأنشطة الكتابية التي تتضمّنها خطوات النموذج المقترح، حيث اتّسم التقويم في النموذج بكونه تقويمًا ذاتيًا مستمرًا، يقدّم تغذية راجعة فورية في شتى مراحل الكتابة، الأمر الذي زاد من وتيرة عمليّات الإضافة والحذف والتقديم والتأخير وإعادة الصياغة لبعض المفردات والجمل والتراكيب، وقلّل من بعض المظاهر التي كانت شائعةً لدى عيّنة الدراسة في التطبيق القبلي مثل عمليات الشطب لعددٍ من العبارات والجمل، كما اتّضحَ أن المقالات التي كتبها طلاب المجموعة التجريبية كانت أطول كمًا من المقالات التي كتبها طلاب المجموعة الضابطة وأكثر ثراءً، وهذا يدلّ على نمو استخدامهم للمفردات والتراكيب والجمل، وأنّ النموذج المقترح قد

عمل على إكسابهم مزيدًا من الوعي بما يكتبون، وزاد من قدرتهم على إنشاءِ جملٍ وتراكيبَ أكثرَ أصالةً وملاءَمَةً، وهذا ما اتضح عمليًا من واقع المقالات التي كتبها طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بنظرائهم طلاب المجموعة الضابطة، حيث بَدَت كتاباتهم أكثرَ تماسكًا وتلاحمًا واتساقًا. ويؤكّد الباحث -وهو يقدّم نموذجًا مقترحًا أثبت فاعليته في تعليم المقال الأدبي- على أنّ أيّ نموذج ليس بوسعه أنْ يحلّ جميع مشكلات تعليم الكتابة على إطلاقها، وإلاّ لَمَا تعدّدت النماذج وتنوّعت، من هنا ينبغي فهْم أي نموذج في ضوء طبيعة الحيثيّات والظروف والسياقات التي بُنِيَ في ضوئها والمهارات التي يستهدف معالجتها، والتي قد لا تنطبق على جميع مظاهر الضعف الكتابي، من هنا يمكن إدراك الاختلاف بين النماذج مثل: نموذج فلاور وهيز Flower and Hayes (1981) ونموذج هاريس وجراهام وماسون (Harris & Graham & Mason,2006) ونموذج سبيك (Speck 2002) ونموذج قراب وكابلان (Grabe, & Kaplan 2014) ونموذج كولهام (2018) Culham فمثل هذه النماذج تختلف في بعض منطلقاتها وإجراءاتها، ومدى تركيزها على جوانب محددة وفي مدى ارتباطها بفئات من الطلاب دون أخرى، واستفادت الدراسة الحالية من مجمل النماذج التي تمّ استعراضها بصورةٍ شموليّةٍ تراكميّةٍ في إثراء تعليم الكتابة للموهوبين من خلال تقديم رؤى ومقارباتٍ أسهمت في تصحيح كثير من الممارسات الخاطئة في عملية تعليم الكتابة، ووجّهت معلمي اللغة العربية إلى تبنّي إجراءاتٍ أكثر انضباطًا وأقلّ عشوائية، كما أنها عملت على إيجاد لغةٍ مشتركةٍ قابلةٍ للفهم لدى شريحةٍ واسعةٍ منهم، وهذا ما عكسته عمليًا نتائج الدراسة.

وتعزّز عددٌ من الأدبيات والبحوث السابقة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، على نحو دراسة النوفل Alnofal(2003) ودراسة جونيس Jones(2014) ودراسة أبو سرحان(2016م) ودراسة المطلق ومقابلة (2016م) ودراسة عمر وسنجي ومكاوي (2017م) ودراسة القفاص (2019م) ودراسة العجمي(2020م) ودراسة برهنسيه ومسريزال Burhansyah & Masrizal(2021) ودراسة حسن (2021م) ودراسة محمد(2021م). فالنموذج المقترح جاء منسجمًا مع متطلبات تعليم الكتابة، كما راعى طبيعة المقال الأدبي وخصائصه، وساعد الطلاب الموهوبين على توليد أفكارهم وتنظيمها بقدر من التنوع والمرونة، كما أنه نمّى لديهم عددًا من الأساليب التي ساعدتهم على حلّ بعض الصعوبات التي واجهتهم أثناء ممارسة النشاط الكتابي، وهذا الأمر يعبّر -بصورةٍ أو بأخرى- عن مستوى مقبولٍ من الوعي بتلك العمليات، واتّضح أثره الإيجابي في مستوى نمو مهارات كتابة المقال الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة

1.استخدام النموذج المقترح في تعليم كتابة المقال الأدبي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؛ لِمَا أثبته من تأثيرٍ إيجابي في تنمية المهارات المرتبطة به والوعي بعملياتها، والإفادة في ذلك من النشاطات الموجّهة للطلاب التي قدّمتها الدراسة الحالية.

2.تدريب معلّمي اللغة العربية على استخدام النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي من خلال عقْد دورات تدريبية أو برامج وورش عمل، والإفادة من دليل المعلم الذي أعدّته الدراسة الحالية.

3.إعداد أدلة يسترشد بها معلِّمو اللغة العربية عند تدريس الفنون الأدبية المختلفة للموهوبين في ضوء طبيعة تلك الفنون، والإفادة من الإسهامات التي قدّمتها الدراسة الحالية في مجال تدريسِ المقال الأدبي وفق النموذج المقترح.

4.إثراء برنامج إعداد معلمي اللغة العربية وتطويره، خصوصًا ما يتعلق بطرق تدريس الكتابة في ضوء طبيعة المستجدات في مجال تدريس المقال ونماذج تعليمه والوعي بعمليات كتابته.

مقترحات الدراسة

1.برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي اللغة العربية بمدارس الموهوبين في المرحلة الثانوية مهارات تدريس المقال الأدبي.

2.العلاقة الارتباطية بين مستوى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في مهارات كتابة المقال الأدبي ومستوى وعيهم بعمليات كتابته.

3.اقتراح نماذج تدريسية لتعليم كتابة الفنون الأدبية الأخرى (خاطرة أدبية- رواية- قصة) للطلاب الموهوبين في ضوء طبيعة تلك الفنون ومتطلّبات تعليمها.

4.تصميم مقاييس للموهبة الأدبية بالمرحلة الثانوية، خصوصًا في مجال الكتابة الأدبية.

****

المراجع

أبو سرحان، عايد. (2016م). أثر برنامج تعليمي وفق نموذج فلاور وهيز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 22، (3)، 119 - 144. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795149

حسن، نفيسة. (2021م). فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات كتابة المقال لطلاب المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة بني سويف.

خضير، رائد. (2016م). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 45 - 58. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/721915

خليل، إبراهيم؛ الصمادي، امتنان. (2009م). *فن الكتابة والتعبير*. عمّان، دار المسيرة.

سليمان، داليا. (2015م). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة عين شمس.

عبدالباري، ماهر. (2010م). *الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم*. عمان، دار المسيرة.

العجمي، محمد. (2020م). برنامج مقترح قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي وتوظيف المفاهيم البلاغية في المقال الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة.

عمر، لمياء؛ سنجي، سيد؛ مكاوي، سيد. (2017م). استخدام الويكي في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث عربية*، 8، 159-174 ،مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.

العمري، نورة. (2001م). مهارات كتابة المقال لدى طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمدينة الرياض. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة الملك سعود

العواجي، أيوب. (2017م). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة أم القرى.

عوض، فايزة. (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، 16، 23 - 77. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/43864

القفاص، هبة. (2018م). برنامج مقترح باستخدام نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية بجامعة دمياط.

مجاور، محمد. (1998م). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد، نادي. (2021). فاعلية بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية بعض مهارات كتابة المقال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم*

النفس، 36 (1)، 65 - 90. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.

المطلق، إيمان؛ مقابلة، نصر. (2016). أثر مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. 22,(3) ، 199 - 230. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795322

الهزايمة، آية. (2019م). درجة استخدام معلِّمي اللغة العربيّة مدخل عمليَّات الكتابة في تدريس التَّعبير الكتابيّ. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة اليرموك.

وزارة التعليم. (1443هـ). *كتاب اللغة العربية (1) الكفايات اللغوية*، نظام المسارات، السنة الأولى المشتركة.

AbdAlBārī, M. (2010). *Functional and Creative Writing: Domains, Skills, Activities, And Evaluation*. Amman, Dār AlMasīrah for Publishing, Distribution & Printing.

AbūSarḥan, A. (2016). The Impact of An Educational Program According to Flower and Hayes Model to Develop the Creative Writing Skills of The Basic 10th Grade Students. *AlManāra Journal for Research and Studies*, 22(3), 119-144. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795149

Al-Ajamī, M. (2020). A Suggested program based on social linguistics science to develop literary appreciation skills and employ of rhetorical concepts in the literary article for the secondary school students in the State of Kuwait. *Unpublished Ph.D*. Thesis, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

Al-ʻAwājī, A. (2017). creative writing skills evaluating for gifted students in the secondary school first grade, *an unpublished master's thesis*, College of Education, Umm Al-Qurá University.

Al-Hazāyimah, A. (2019). The Degree of Using Writing Processes Approach by Arabic Language Teachers in Teaching Writing Composi, *unpublished master's thesis*, College of Education, Yarmūk University.

Al-kafāṣ, H. (2018). A proposed Program Using Renzulli: Enrichment Model for Developing Some Creative Writing Skills of Gifted Students at the Preparatory Stage. *Unpublished PhD thesis*, Damietta University.

Al-Muṭlaq, E. & Muqābilah, N.(2016). The Effect of the Writing Processes Approach on Improving Female First Secondary Grade Students' Essay Writing Skills. *Al-Manārah Journal of Research and Studies*. 22, (3), 199 -230. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795322

Alnofal, A. (2003). *Arabic first-language writing and English second-language writing processes: A comparative study*. University of Kansas , USA.

Al-Omarī, N. (2001). Essay writing skills among female students of the Arabic language department at the College of Education affiliated to the General Presidency for Girls' Education in Riyadh. *Unpublished Master's Thesis*, College of Education, King Saʻūd University.

ʻAwaḍ, F. (2002). A comparison between the traditional approach and the writing processes approach in developing the cognitive awareness of its processes and skills among first-grade secondary students. *Journal of Reading and Knowledge*, 16, 23-77. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/43864

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum inquiry*, 17(1), 9-30.

Burhansyah, B. & Masrizal, M. (2021). A Review of the Effectiveness of Product-Based Approach in the Teaching of Writing. *Proceedings of AICS-Social Sciences*, 11, 440-443.

Caswell, R., & Mahler, B. (2004). *Strategies for teaching writing*. ASCD.

Clark, R. & Ivanič, R. (1997). Critical discourse analysis and educational change. *In Encyclopedia of language and education* (pp. 217-227). Springer, Dordrecht.

Culham, R. (2018). *Teach writing well: How to assess writing, invigorate instruction, and rethink revision*. Stenhouse Publishers.

Flower, L. & Hayes , j. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. Vol. 32(4), 365-387.

Golden, F. (2006). Strategies for teaching writing: An ASCD action tool. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 551-553.

Grabe, W. & Kaplan, R. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.

Harris, K. & Graham, S. & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.

Ḥasan, N. (2021). The flipped classroom strategy effectiveness in developing essay writing skills for secondary school students, *an unpublished master's thesis*, Faculty of Education, Banī Sūef University.

Jones, S. (2014). From ideas in the head to words on the page: Young adolescents' reflections on their own writing processes. *Language and Education*, 28(1), 52-67.

khalīl, E. & Al-Samādī, E. (2009). *The Art of Writing and Expression*. Jordan, Dār Al Masirah.

Khuḍayr, R. (2016). The Effect of Using the Writing Processes Approach in Enhancing the Writing Skills of Essay and Thought Among Female Class Teacher Students at Yarmūk University. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12(1), 45-58. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/721915

Migāwr, M. (1998). *Teaching Arabic in the secondary stage: its foundations and educational applications*, Cairo, Dār Al-Fikr Al-ʻArabi.

Ministry of Education. (1443). *Arabic Language Book (1) Linguistic Competencies*, Paths System, Common First Year.

Muḥammad, N. (2021). The Effectiveness of Using Some Self-Regulated Learning Strategies on Developing the Skills of Written Composition for Third-Year Preparatory Pupils. *Journal of Research in Education and Psychology*, 36 (1), 65 - 90. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.

Speck, B. (2002). Facilitating Students' Collaborative Writing. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-*Bass Higher and Adult Education Series*.

Sulaymān, D. (2015). The Effectiveness of Writing processes approach to improve the functional writing skills for the Preparatory students. *an unpublished master's thesis*. Faculty of Education, ʻAyn Shams University.

ʻUmar, L. & Sinjī, S. & Mekāuī, S. (2017). The Use of Wiki in Developing the Skills of Writing Literary Essays in The Arabic Language Among High School Students. *Arab Research Journal*, 8, 159 - 174. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.