فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار

إعداد

يسرى بنت عزمن

الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

٢٠٢٤م

فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار

إعداد

يسرى بنت عزمن

بحث متطلب مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية

قسم اللغة العربية وآدابها
كلية عبد الحميد أبو سليمان لمعارف الوحي والعلوم الإنسانية
الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

يونيو ٢٠٢٤م

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى دراسة علمية لمدى أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية، كما يهدف إلى معرفة وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية وعلاقتها بمهارة الكتابة الإنشائية. واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وهو تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي، وكذلك المنهج الكمي في تحليل الاستبانة، وتم اختيار العينة في هذا البحث وهي ٢٥ شخصا من طلبة السنة الرابعة الثانوية بالمعهد الديني الثانوي سوڠاي مراب لوار. بعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج SPSS، توصل البحث إلى أن هناك ارتفاعا في المتوسط الحسابي للعينة بين الاختبار القبلي (٢٥) والاختبار البعدي (٣٩). وهذا الفرق ذو دلالة إحصائية مما يشير إلى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية لها أثر فعال في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية. كما توصل البحث إلى اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو توظيف هذه الاستراتيجية، من حيث الاهتمام والدافعية وازدياد الثروة اللغوية، وكذلك إسهام الاستراتيجية في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة ومهارة استخدام الأسلوب العربي وغيرها.

ABSTRACT

This study aims to scientifically investigate the effect of Collaborative Strategic Reading on the development of composition writing skills. It also aims to understand student perspectives on the use of Collaborative Strategic Reading and its relationship to composition writing skills. The study used a quasi-experimental design with a single-group pretest-posttest design, as well as a quantitative approach to analyze the survey. The sample for this study consisted of 25 students from the fourth year of high school at Sekolah Agama Menengah Sungai Merab Luar. After collecting and analyzing data using SPSS, the research concluded that there was an increase in the mean score of the sample between the pre-test (25) and the post-test (39). This difference is statistically significant, which indicates that Collaborative Strategic Reading has an effective effect on the development of composition writing skills. The study also found that students have positive attitudes towards the use of this strategy, in terms of interest, motivation, increased vocabulary, and the strategy's contribution to the development of skills such as selecting appropriate ideas and using Arabic style.

APPROVAL PAGE

I certify that I have supervised and read this study and that in my opinion; it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

……..
Abdul Rahman Chik
Supervisor

I certify that I have read this study and that in my opinion it conforms to acceptable standards of scholarly presentation and is fully adequate, in scope and quality, as a dissertation for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

……..
Saupi Man
Examiner

……..
Radhwa Abu Bakar
Examiner

This dissertation was submitted to the Department of Arabic Language and Literature and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

……..
Asem Shehadeh Saleh Ali
Head, Department of Arabic Language and Literature

This dissertation was submitted to the AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences and is accepted as a fulfilment of the requirement for the degree of Master of Arts in Teaching Arabic as a Second Language.

……..
Shukran Abd. Rahman
Dean, AbdulHamid AbuSulayman Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences

DECLARATION

I hereby declare that this dissertation is the result of my own investigations, except where otherwise stated. I also declare that it has not been previously or concurrently submitted as a whole for any other degrees at IIUM or other institutions.

Yusra Binti Azman

Signature: ……..……..…… Date: ……..…….

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

حقوق الطبع ٢٠٢٤م محفوظة لـ: يسرى بنت عزمن

فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار

لا يجوز إعادة إنتاج أو استخدام هذا البحث غير المنشور في أي شكل وبأي صورة (آلية كانت أو إلكترونية أو غيرها) بما في ذلك الاستنساخ أو التسجيل، من دون إذن مكتوب من الباحث إلا في الحالات الآتية:

١- يمكن للآخرين اقتباس أية مادة من هذا البحث غير المنشور في كتابتهم بشرط الاعتراف بفضل صاحب النص المقتبس وتوثيق النص بصورة مناسبة.

٢- يكون للجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا ومكتبتها حق الاستنساخ (بشكل الطبع أو بصورة آلية) لأغراض مؤسساتية وتعليمية، ولكن ليس لأغراض البيع العام.

٣- يكون لمكتبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا حق استخراج نسخ من هذا البحث غير المنشور إذا طلبتها مكتبات الجامعات ومراكز البحوث الأخرى.

أكد هذا الإقرار: يسرى بنت عزمن

التوقيع:..... التاريخ: .....

إقرار بحقوق الطبع وإثبات مشروعية استخدام الأبحاث غير المنشورة

إلى والديَّ الحبيبين عزمن بن جالر وشاريزا بنت إسماعيل،

وإلى إخوتي الأحباء- حسنى، ومحمد عمران، وحريص يعقوب، وعائشة، وهاجر، وأحمد أدم، وعبد الله حسني،

ولا أنسى أصدقائي الأعزاء- أليرا أشدا، وعطيرة، وعائشة أمينة، وميسرة، وبتريشا، ونائلة يسرى، وعفيفة نبيلة وأسرهم،

الذين شجعوني في كل الأوقات، أقدم لكم غاية الشكر والتقدير على جهودكم.

أهدي لكم هذا البحث

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أنعم عليَّ بكرمه وعظيم فضله بإتمام هذه الرسالة، أشكره تعالى، ولا أحصي ثناءً عليه. والصلاة والسلام على معلم البشرية، النبي العربي الأمّيّ، محمد صلى الله عليه وسلم. أما بعد. وقد وفَّقني الله سبحانه وتعالى لإكمال هذا العمل، فإنني أتقدم بخالص الشكر وأجزل العرفان لمشرفي الأستاذ المشارك الدكتور عبد الرحمن بن شيك الذي أشرفني على هذا البحث، وذلك بإرشاده ونصحه المحض، مما أعاني كثيرًا في تذليل الصعاب وتجاوز العقبات، فجزاه الله عني خيرًا. كما أتقدم بوافر الشكر والامتنان للدكتور صوفي بن مان والدكتورة رضوى بنت أبي بكر على مساعدتهما في تقويم هذا البحث. وكذلك كل الشكر والتقدير إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، الذين ساعدوني وأرشدوني في بحثي. ولا أنسى أن أقدم أسمى التقدير إلى الأستاذة فطمى والأستاذ جوهري، معلم ومعلمة اللغة العربية في المعهد الديني الثانوي سوڠاي مراب لوار على كل إرشاداتهما وتوجيهاتهما السديدة لي، ولكل طلبة السنة الرابعة في العام ٢٠٢٣ الذين قد بذلوا جهودهم في الإعداد هذا البحث.

فهرس محتويات البحث

ملخص البحث..... ب
ملخص البحث بالإنجليزية ..... ج
صفحة القبول ..... د
صفحة الإقرار .....هـ
إقرار بحقوق الطبع ..... و
الشكر والتقدير..... ح
فهرس محتويات البحث ..... ط
قائمة الجداول .....ك
قائمة الرسوم البيانية والصور..... م

الفصل الأول: خطة البحث وهيكله العام ١
المقدمة ١
مشكلة البحث..... ٣
أسئلة البحث ٤
أهداف البحث..... ٤
أهمية البحث ٥
حدود البحث..... ٦
منهج البحث ٦
أدوات البحث وإجراءاته..... ٧
الدراسات السابقة ٩
التعريف الإجرائي للمصطلحات..... ١٧

الفصل الثاني: الإطار النظري ١٩
تمهيد ١٩
المبحث الأول: علاقة القراءة بالكتابة ١٩
المبحث الثاني: القراءة الاستراتيجية التشاركية ٢٦
المبحث الثالث: الكتابة الإنشائية ٣٧

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته ٦٠
تمهيد ٦٠
المبحث الأول: تصميم البحث ٦٠
المبحث الثاني: مجتمع البحث ومعاينته ٦١
المبحث الثالث: أدوات البحث ٦٢
المبحث الرابع: المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة ٦٨
المبحث الخامس: إجراءات البحث ٦٩
المبحث السادس: الدراسة الاستطلاعية ٧٧
المبحث السابع: صدق البحث وثباته ٧٨

الفصل الرابع: تحليل البيانات ونتائجه ٨٠
تمهيد ٨٠
المبحث الأول: معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة ٨٠
المبحث الثاني: أثر القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية ٨٧
المبحث الثالث: وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية ٩٠

الخاتمة ٩٦
تمهيد ٩٦

خلاصة نتائج البحث ومناقشتها ٩٦
التوصيات والمقترحات ٩٩

قائمة المصادر والمراجع ١٠١

الملاحق ١١١

قائمة الجداول

الجدول ١	معرفة المفردات حسب التصنيفات	٢٤
الجدول ٢	معايير مهارة الكتابة للإطار النظري الأوروبي للغات	٥٧
الجدول ٣	تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي	٦١
الجدول ٤	عينة البحث	٦١
الجدول ٥	بنود الاستبانة	٦٧
الجدول ٦	المتغير المستقل والمتغير التابع	٦٩
الجدول ٧	إجراءات البحث	٧٠
الجدول ٨	خطة التدريس	٧١
الجدول ٩	مدة زمنية لعملية المعالجة	٧٢
الجدول ١٠	المواعيد والنشاطات لعملية المعالجة	٧٢
الجدول ١١	معيار درجة القوة لقيمة كرونباخ ألفا	٧٨
الجدول ١٢	قيمة كرونباخ ألفا لهذا البحث	٧٩
الجدول ١٣	حسن التنظيم في الكتابة	٨١
الجدول ١٤	معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة	٨٧
الجدول ١٥	درجات الاختبارين القبلي والبعدي	٨٨
الجدول ١٦	الإحصاءات الوصفية للاختبارين القبلي والبعدي	٩٠
الجدول ١٧	نتائج تحليل البيانات الديموغرافية	٩١

الجدول ١٨	نتيجة وجهات نظر الطلبة نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية	٩٢
الجدول ١٩	نتيجة وجهات النظر تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية	٩٣

قائمة الرسوم البيانية والصور

الرسم البياني ١	إجراءات البحث	٩
الرسم البياني ٢	عملية القراءة والكتابة	٧٥
الصورة ١	خطوات القراءة الاستراتيجية التشاركية	٣٢
الصورة ٢	بطاقة التذكير للقراءة الاستراتيجية التشاركية	٣٣
الصورة ٣	سجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية	٣٤

الفصل الأول
خطة البحث وهيكله العام

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين. ربنا اغفرلنا ذنوبنا ولوالدينا ولمشائخنا ولجميع المسلمين والمسلمات، الأحياء منهم والأموات، أما بعد.

فإن اللغة هي أداة مهمة في حياة المجتمع لتسهيل التواصل بين البشر، فرديًّا وجماعيًّا. وإن اللغة العربية لها مهارات أربع مثل اللغات الأخرى، والمهارات هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. إن مهارتي الاستماع والقراءة تُعدَّان مهارةً استقباليةً، أما مهارة الكلام ومهارة الكتابة فهما من نوع المهارة الإنتاجية[١]. ويتكامل تدريس هذه المهارات والفنون فيما بينها، ويؤثر كل منها ويتأثر به[٢]، فالإجادة في مهارة الاستماع تؤثر على إجادة الكلام، وكذلك الإتقان في مهارة القراءة ينتج الإتقان في مهارة الكتابة. والكتابة تُعدُّ أعلى مهارة من بين المهارات الأربع في اللغة العربية[٣].

إن الكتابة لها ثلاثة أنواع حسب أسلوبها ومجالها، وهي أولا كتابة إجرائية عملية (وظيفية)، وثانيا كتابة إبداعية فنية، وثالثا كتابة إنشائية (عارفة، ٢٠١٠ كما نقلتْه ساري، ٢٠١٦)[٤]. فالكتابة الإنشائية مادة منفصلة، خاصة عند طلبة المدارس والمعاهد، وحتى الجامعات التي تتوفر فيها مادة اللغة العربية. وهي مادة تسير وفق خطة متكاملة للوصول

---

[1] Abdal Chaqil Harimi, "Pembelajaran Maharah Bahasa Arab Berbasis Inklusif"**.** *Tarling: Journal Of Language Education*, 1(2), (2018), 23.

[٢] أحمد سيد محمد إبراهيم، "القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". **المجلة العلمية لكلية التربية**، ٣٨(٤)، (٢٠٢٢)، ص٢٨٣-٣١١.

[٣] محمد عارفين وأحمد محمد حسني، "استراتيجية تعليم اللغة العربية عن بعد"، **مجلة المقاييس**، ٨(١)، (٢٠٢١م)، ص٢٤.

[٤] أستري أدستيا ساري، "**أثر استخدام الوسيلة التعليمية القصة المقطوعة لترقية مهارة الكتابة بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية وونوريجو باسوروان**"، (رسالة البكالوريوس، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠١٦م).

بالطالب إلى مستوى يمكِّنه من التعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الحياتية بلغة مكتوبة سليمة[٥]. وللحصول على درجة الممتاز في الكتابة الإنشائية، لا بد للطلاب أن يلجؤوا إلى مهارة القراءة، كما أنها عملية عقلية مركبة ترتبط بالتفكير الذي سيُنتِج الإبداع، حيث يؤثر على عملية الكتابة[٦] وفقا لكتاب تعليم اللغة العربية الذي ألفه مصطفى أرسلان. ونظرًا إلى أهمية أثر القراءة على الكتابة، أوصت بعض الدراسات مثل دراسة محمد إبراهيم (٢٠١٧)[٧]، ودراسة كوونس (٢٠٠٨)[٨]، بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة للقراءة تسهم في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية.

إن الاستراتيجية للقراءة متعددة، ومن بينها القراءة الاستراتيجية التشاركية. وتُعدُّ هذه الاستراتيجية ذات أهمية خاصة في أنها تدرب المتعلمين على العديد من المهارات، حيث تجمع هذه الاستراتيجية بين نهجين تعليميين: تعليم إستراتيجية فهم القراءة، والتعلم التعاوني. وفي القراءة الاستراتيجية التشاركية، يعمل الطلبة من مستويات مختلفة في مجموعات صغيرة ومتعاونة لمساعدة بعضهم على بعض في تطبيق الخطوات المحددة[٩]. فلهذا، يعود سبب اختيار هذا الموضوع إلى المشاكل التي يواجهها طلبة المدرسة الثانوية في الكتابة الإنشائية، حيث حاولت الباحثة توظيف هذه القراءة الاستراتيجية التشاركية لمساعدتهم.

---

[٥] ميلينيا فطرة الحميدة، "**تأثير كفاءة النحو والصرف على مهارة الإنشاء لتلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ٣ جومبانج**"، (رسالة البكالوريوس، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠٢٢م).

[٦] حنان عثامنة، "**المهارات اللغوية الأربعة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة**"، (رسالة الماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، ٢٠١١م).

[٧] أحمد سيد محمد إبراهيم، **القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

[8] Heather H. Koons, "*The Reading -Writing Connection: An Investigation of the Relationship between Reading Ability and Writing Quality across Multiple Grades and Three Writing Discourse Modes"* (The University of North Carolina at Chapel Hill, Doctoral Dissertation, 2008).

[9] Janette K. Klingner, Sharon Vaughn. "Promoting Reading Comprehension, Content Learning, and English Acquisition Through Collaborative Strategic Reading (CSR)". *The Reading Teacher*, 52(7), (1999), 738–747.

مشكلة البحث

من أغراض تدريس مادة الإنشاء، تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقدرتهم على التعبير عما في أذهانهم من الأفكار والمشاعر عن طريقة الكتابة[١٠]. ومع ذلك، أشارت الدراسات السابقة إلى تدني مهارات الكتابة الإنشائية لدى طلبة المرحلة الثانوية، حيث لم يتحقق الهدف المرجو في التعبير والإبداع[١١]. بالإضافة إلى ذلك، قام زَهري[١٢] بدراسة حول مستوى الإتقان في كتابة الإنشاء لدى طلبة المدرسة الثانوية، وأظهرت النتيجة أن عدد الطلاب الذين حصلوا على مستوى "ضعيف جدًّا" في كتابة الإنشاء الحر هو أعلى العدد الذي يمثل ٦٣,٤٪. وهذه المشكلة لها عوامل شتى بما فيها قلة الثروة اللغوية وضعف القدرة على تنظيم الأفكار[١٣]، مما يؤدي إلى أن يحفظ الطلبة الأفكار والتراكيب والمتلازمات الواردة في الفقرات، دون أن يفهموا كيفية استخدامها في بناء الإنشاء بأنفسهم، وبالتالي لا يقدرون في التعبير والإبداع[١٤].

علاوة على ذلك، من أهم أسباب قلة الثروة اللغوية وضعف القدرة على تنظيم الأفكار، قلة القراءة الفعالة[١٥]. وكذلك استخدام الأساليب المتبعة في التدريس، حيث لا يساهم المدرس في تنمية روح الإبداع لدى الطلبة؛ لأنه يركز على النموذج الفكري التقليدي القائم على الحفظ والتلقين[١٦]. لقد أظهرت الدراسة أن معظم مدرسي اللغة العربية يكتفون بطرائق التدريس

---

[١٠] لطفة الرحمة، "**مشكلات تعليم الإنشاء وحلولها لدى الطلاب شعبة تدريس اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية سنة ٢٠١٧**"، (رسالة بكالوريوس، جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية، ٢٠١٧م).

[١١] عبد الباري، ماهر شعبان، "فاعلية استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية" **رسالة الخليج العربي**، ٣٥(١٣٠)، (٢٠١٤)، ص٥٥–٨٨.

[12] Muhammad Zahri Abdul Karim, Tahap Penguasaan Penulisan Karangan Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Agama Menengah. *Asia Pacific Online Journal of Arabic Studies*, 2(3), (2017), 24–38.

[١٣] سلام ناجي باقر، "مشكلات تدريس التعبير في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية"، **مجلة أبحاث ميثان**، ٩(١٨)، (٢٠١٣م)، ص٧١-٩٤.

[١٤] محمد محي الدين أحمد، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول**، ماليزيا: دار التجديد، (٢٠١٣م)، ص٣٤-٣٦، ٦٢.

[15] Tengku Sepora Tengku Mahadi, et al. "Developing Narrative Writing Skills via a Reading Programme for Low English Language Proficiency Undergraduates." *GEMA Online Journal of Language Studies*, 18(2), (28 May 2018), 1–16.

[١٦] علي سامي الحلاق، "أثر كل من استراتيجي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن"، **دراسات العلوم التربوية**، ٣٨(١)، (٢٠١١م).

التقليدية وعدم اتباع استراتيجيات حديثة في التدريس[١٧]، حيث يجعل الطلبة يتمسكون بحفظ الأساليب والأفكار والجمل ويقتنعون بها. علاوة على ذلك، أوصت الدراسة بوجوب تزويد الطلبة بتقنيات مناسبة في إتقان المفردات[١٨]. من هذه القضية، تأتي ضرورية البحث والمراجعة لطرق التدريس المستخدمة في تعليم الكتابة الإنشائية حتى يحقق الهدف في بناء القدرة على التعبير والإبداع.

فحاولت الباحثة ربط الكتابة الإنشائية بالقراءة كما أكّد دوروكان[١٩] أن الكتابة والقراءة لهما ارتباط كبير. واكتشفت الباحثة أن القراءة الاستراتيجية التشاركية إحدى القراءات الاستراتيجية التي تجمع بين المنهجين التعليميين: تعليم إستراتيجية فهم القراءة والتعلم التعاوني. فهذه الدراسة تحاول التعرف على مدى فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة السنة الرابعة بالمعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار.

أسئلة البحث

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة؟
٢. ما أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار؟
٣. ما وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار؟

أهداف البحث

يصبو البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة.

---

[17] Demachkie, Maha Oueini. *The Collaborative Strategic Reading Strategy to Improve Students' Reading Comprehension in Arabic*. (Master Thesis, Lebanese American University, 2008).

[18] Rosni Samah, Pembinaan Ayat Bahasa Arab Dalam Kalangan Lepasan Sekolah Menengah Agama. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 12(2), (2012).

[19] Erhan Durukan, Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), (2011), 102–109.

٢. دراسة مدى أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار.
٣. عرض وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار.

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في الأمور الآتية:

١. تطوير المعرفة في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية.

ومن المتوقع أن يكون هذا البحث مفيدًا في تطوير المعرفة عن طريق تدريس الكتابة الإنشائية. كما أن هذا البحث سيوفّر أدلة تجريبية ودعمًا تطبيقيًّا للاقتراح القائل بأن القراءة الاستراتيجية التشاركية، كنوع من القراءة المجانية والممتعة، قد تنمي مهارة الكتابة الإنشائية لمتعلمي اللغة العربية بوصفها لغةً ثانية.

٢. إسهام المدرسين المتخصصين في مادة الإنشاء من حيث التدريس.

من المتوقع أن يكون هذا البحث مفيدًا للمدرسين المتخصصين في مادة الإنشاء من حيث التدريس، لا سيما المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي. وقد يسهم البحث لمعلمي المواد الأخرى المتعلقة بمهارة القراءة ومهارة الكتابة، وأيضًا العاملين في أقسام المناهج وطرائق التدريس، خصوصًا تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣. توفير مرجع ومصدر للباحثين المستقبلين.

يكون البحث مرجعا للباحثين المستقبلين الذين يستخدمون هذا البحث كمواد مرجعية ومصدر في مجال التعليم، لا سيما في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية. وهذا البحث سيساعدهم أيضا في معرفة فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تعليم الكتابة الإنشائية. وقد يسهم هذا البحث في فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لدى فئات مختلفة من المتعلمين في مراحل دراسية أخرى.

حدود البحث

نظرا لكثرة أنواع القراءة الاستراتيجية، حددت الباحثة القراءة الاستراتيجية التشاركية التي تركز على فعاليتها لتنمية مهارة الكتابة الإنشائية، وهي ضمن مادة الإنشاء. فاتضح أن البحث الحالي يقتصر على مهارة القراءة بوصفها طريقة التدريس لمهارة الكتابة التي باعتبارها هدفًا رئيسيًّا في هذا البحث، ولا يركز على المهارتين الأخريين، وهما الاستماع والكلام اللتان ليست لهما علاقة في هذا البحث. أما عينة البحث التي قامت باختيارها الباحثة فتتمحور حول طلبة السنة الرابعة بالمعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار بولاية سيلانجور.

منهج البحث

المنهج الذي ستسير عليه الباحثة في هذا البحث:

أولًا: المنهج الوصفي التحليلي – وفقا لويليام[٢٠]، إن المنهج الوصفي التحليلي هو طريقة بحث أساسية تدرس الموقف، كما هو موجود في حالته الحالية، وهو يتضمن تحديد سمات ظاهرة معينة بناءً على أساس الملاحظة، أو استكشاف الارتباط بين ظاهرتين أو أكثر. تعتمد الباحثة على هذا المنهج لجمع المعلومات في معرفة معايير الكتابة الإنشائية الجيدة لطلبة.

ثانيًا: المنهج شبه التجريبي – تعتمد الباحثة على تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي *(One-group pretest-posttest design)*، الذي يعتبر أحد تصميمات بحث التصميم التجريبي. هذا التصميم مستخدم لدراسة مجموعة واحدة دون مقارنة بمجموعة أخرى[٢١]، ويشير إلى إجراء الاختبار القبلي للعينة مسبقًا قبل تلقي المعالجة، وبالتالي إجراء الاختبار البعدي لمقارنة النتيجة بين الاختبارين. المراد بالمعالجة في هذا البحث هو تدريس العينة بتوظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية.

[20] Carrie Williams, "Research Methods", *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), (2007).

[21] W. John W. Creswell and J. David Creswell, *Research Design; Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 5th ed., Los Angeles: SAGE, (2018).

ثالثًا: المنهج التحليلي – تعتمد الباحثة على هذا المنهج لتحليل نتائج الاختبار القبلي، والاختبار البعدي، والاستبانة حول وجهات نظر الطلبة وتفسيرها، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS[٢٢].

أدوات البحث وإجراءاته

لقد حددت الباحثة الأدوات لأهداف البحث الثلاثة. أداة البحث للهدف الأول هي الكتب العربية، أما الأدوات للهدف الثاني فهي مجموع الإنشاء العربي، والمواد للقراءة الاستراتيجية التشاركية، والاختبار، وأما أداة الهدف الثالث فهي الاستبانة. والشرح لكل من الأدوات كما يأتي:

١. الكتب العربية – تعتمد الباحثة على ثلاثة كتب عربية للحصول على نتيجة الهدف الأول، وهو كشف معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة. وهذه الكتب هي: كتاب فن الكتابة الناشئة لعبد اللطيف الصوفي[٢٣]، ثم كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها بقلم هاني إسماعيل رمضان[٢٤]، وأخيرا كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها لعلي سامي الحلاق[٢٥].
٢. مجموع الإنشاء العربي – هذه الإنشاءات العربية مأخودة من ثلاثة مصادر مختلفة، وهي: كتاب المطالعة والإنشاء[٢٦] للسنة الرابعة، وقائمة الأمثلة للإنشاء[٢٧]، وكتاب منهج الدورة المكثفة في اللغة العربية[٢٨]. ستتم قراءة كل هذه الإنشاءات المختارة باستخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية المحددة للعينة.

---

[22] Phoong Seuk Yen and Phoong Seuk Wai, *Quantitative Data Analysis Using SPSS Statistics* (Tanjung Malim, Perak: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris, 2021), 51.

[٢٣] عبد اللطيف الصوفي، **فن الكتابة للناشئة**، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٧)، ص٣١–٣٩.

[٢٤] هاني إسماعيل رمضان، "**معايير مهارات العربية للناطقين بغيرها**"، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨)، ٢٥٣.

[٢٥] علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، (المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠١٠)، ٢٤٠–٤١.

[٢٦] لجنة إعداد وتطوير المناهج بالأزهر الشريف، **المطالعة والإنشاء**، ط١، الأزهر الشريف: قطاع المعاهد الأزهرية.

[٢٧] معهد محمدي للبنين، **العناصر الرئيسية للموضوعات الحوار المفتوح**، (د.م: د.ن، ٢٠١٩).

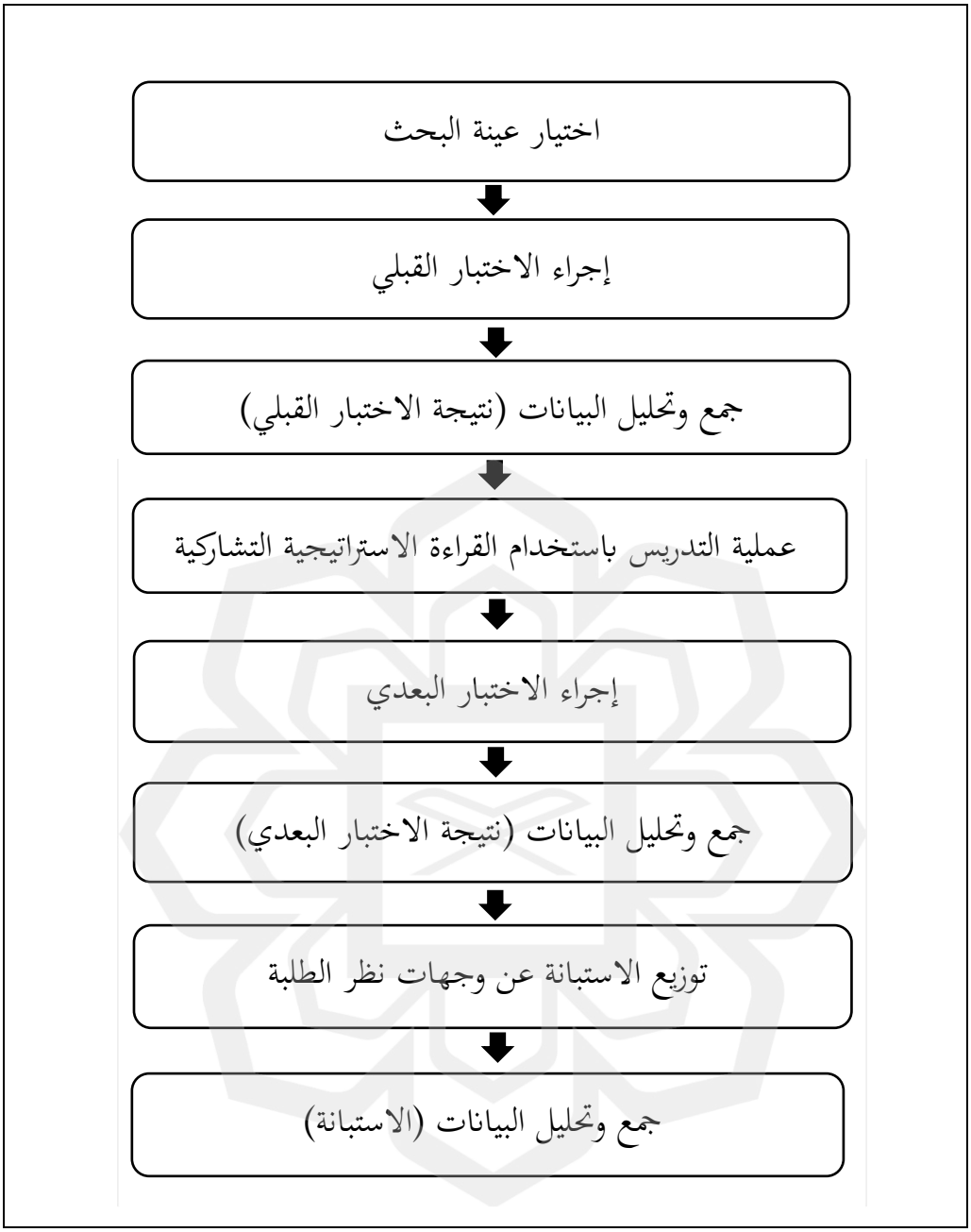
[٢٨] معتصم محمد خير وصديق أحمد صديق، **منهج الدورة المكثفة في اللغة العربية (مركز اللغة العربية بولاية سلانجور)**.

٣. المواد للقراءة الاستراتيجية التشاركية – القراءة الاستراتيجية التشاركية لها مواد خاصة حددها مؤسس هذه الاستراتيجية نفسه، وهي بطاقة التذكير (Cue Card) وسجلات التعلم (Learning Logs). تساعد هاتان المادتان في تنشيط الطلاب أثناء توظيف الاستراتيجية بشكل فعال.

٤. الاختبار – الاختبار أداة لازمة في هذا البحث. سيتم توزيع سؤال الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة المستهدفة. إجراء الاختبار القبلي هو لمعرفة القدرة الأولوية للطلبة قبل عملية المعالجة. أما الاختبار البعدي فيتم توزيعه بعد الانتهاء من عملية المعالجة لقياس القدرة النهائية للطلبة وتحصيلهم، وكذلك معرفة مدى فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية عندهم. ويهدف الاختباران أيضا للكشف عن الفرق بين قدرة الطلبة قبل المعالجة وما بعدها من مهارة الكتابة الإنشائية. هذان الاختباران متعلقان بالإنشاء لتقييم مهارة الكتابة الإنشائية عندهم.

٥. الاستبانة – الاستبانة ستحقق الهدف الثالث في اكتشاف وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة السنة الرابعة بالمعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار.

من حيث إجراءات البحث، ستقوم الباحثة بقراءة مكثفة للإجابة عن هدف البحث الأول، وذلك من خلال قراءة ثلاثة كتب عربية. أما الهدف الثاني فالباحثة ستبدأ الإجراءات بتحديد عينة البحث. وبعد تحديدها، ستُجري الاختبار القبلي وتحليل نتائجه. ثم تتم عملية تدريس الطلبة باستخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية عند قراءة النصوص العربية المختارة، وهذه العملية تسير حوالي ثلاثة أشهر. وبعد إجراء عملية التدريس تلك، ستُجري الباحثة الاختبار البعدي حول بناء الإنشاء لمعرفة مستوى إتقانهم في الكتابة الإنشائية بعد استخدام الاستراتيجية المحددة. وبعد الانتهاء من الاختبار والحصول على النتيجة، سيتم توزيع الاستبانة للطلبة كشفًا عن وجهات نظرهم حول استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية عندهم، والاختتام بتحليل البيانات من الاستبانة. يوضح الرسم البياني التالي الإجراءات المستخدمة في هذا البحث:



الرسم البياني ١: إجراءات البحث

الدراسات السابقة

في هذا العنصر، ستقوم الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة، وتقوم بتصنيفها إلى ثلاثة محاور مختلفة، وهي: القراءة الاستراتيجية التشاركية، الكتابة الإنشائية، وأخيرا التركيز على أثر القراءة على الكتابة.

١. المحور الأول: القراءة الاستراتيجية التشاركية

قد تعددت الدراسات في القراءة الاستراتيجية التشاركية، ومن أهمها دراسة بعنوان **استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية لتحسين فهم القراءة لطلاب الصف السابع باللغة العربية** التي قام بها ديمشقي[٢٩] في ٢٠١١. هدف هذه الدراسة هو تقييم فعالية استراتيجية الفهم القرائي المبنية على الأدلة في تحسين مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف السابع باللغة العربية في إحدى المدارس التي تقع في لبنان. قد انتهجت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي بين المجموعتين، حيث تم تجريب القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس طلاب المجموعة التجريبية، بينما يدرس طلاب المجموعة الأخرى بالطريقة التقليدية. واعتمادا على نتائج الدراسة، فإن تنفيذ القراءة الاستراتيجية التشاركية لها تأثير إيجابي على نتائج اختبار الفهم القرائي للطلاب، كما أن له آثارًا على معلمي اللغة العربية فيما يتعلق برفع مستويات فهم المقروء وتحفيز الطلاب. وتوصي الدراسة بإجراء البحث عن مواقف الطلاب تجاه اللغة العربية والقراءة باللغة العربية في ضوء أهمية اللغة والقراءة لتعليمهم ككل. هذه الدراسة تساوي بالدراسة الحالية في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية، إلا أن المتغير التابع مختلف، إذ أجرى ديمشقي وأحمد عويني البحث لتحسين فهم القراءة، أما الدراسة الحالية فهي تركز على تنمية مهارة الكتابة الإنشائية.

ثم الدراسة التي قامت بها سامية سامي محمد خليف[٣٠] حول موضوع **برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية (٢٠٢٠)**. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الجيزة الثانوية بنات التابعة لإدارة جنوب الجيزة التعليمية. قد استخدمت سامية المنهج شبه التجريبي في تجريب البرنامج القائم

---

[29] See: Demachkie, Maha Oueini, *The Collaborative Strategic Reading Strategy to Improve Students' Reading Comprehension in Arabic*.

[٣٠] ساميه سامي محمد خليف، "برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية". **مجلة كلية التربية**، ٣١(١٢٤)، (٢٠٢٠م)، ص: ٣١٩-٣٩٦.

على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس طالبات المجموعة التجريبية، بينما يدرس طالبات المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وتبين من النتائج أن المجموعة التجريبية تفوق في التطبيق البعدي بإيجاد بيئة تعليمية ثرية تسمح لها بإنتاج أفكار غير تقليدية وزيادة العديد من الأنشطة الإثرائية المتصلة بالطلاقة والمرونة وغيرها. فهذا يؤدي إلى أن استخدام البرنامج القائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية، يؤثر إيجابيا في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية. وقدمت الباحثة اقتراحا بتوظيف مهارات القراءة الإبداعية في تأليف كتب اللغة العربية بشكل عام، وكتب القراءة بشكل خاص. ومع ذلك، فإن هذه الدراسة تركز على مهارة القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية. أما الدراسة الحالية فتركز على مهارة الكتابة الإنشائية.

وأضاف أحمد سيد محمد إبراهيم، وأماني حامد، وعبد الحليم[٣١] في دراستهم حول عنوان **القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** (٢٠٢٢) في اللغة العربية. تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة المستقبل الخاصة التابعة لإدارة أسيوط التعليمية بمحافظة أسيوط، وكذلك الكشف عن أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية هذه المهارات لديهم. قد اتبع الباحثون المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي بين المجموعتين. وفي نتيجة الدراسة، تم التوصل إلى قائمة مهارات الكتابة الإبداعية (٣ مهارات رئيسية) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي بعد التعديلات الكثيرة. أما نتيجة الهدف الثاني فبلغت قيمة حجم الأثر لاستخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية (٠,٨٢٧)، وهي قيمة كبيرة، مما يؤكد وجود أثر إيجابي لاستخدام القراءة الاستراتيجية في تنمية مهارتي التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيقها. تقدم الدراسة توصية بأهمية توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في تدريس فروع اللغة العربية كافة، وفي مراحل التعليم المختلفة. هذه الدراسة تركز على تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية، أما الدراسة الحالية فهي تركز على مهارة الكتابة الإنشائية.

---

[٣١] أحمد سيد محمد إبراهيم، **القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.**

أجرى فان[٣٢] بحثًا على ١١٠ طلاب تايوانيين من فصلين دراسيين، وهو بعنوان **تنفيذ القراءة الاستراتيجية التشاركية في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في تايوان** (٢٠٠٩م). الغرض من البحث هو دراسة تأثير القراءة الاستراتيجية التشاركية على فهم القراءة لدى الطلاب التايوانيين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. تم استخدام الطريقة المختلطة كتصميم البحث، واستخدم الاستبيان والاختبار القبلي والاختبار البعدي والمقابلات لجمع البيانات. أما من حيث نتائج البحث، فأكدت النتائج الإحصائية أن القراءة الاستراتيجية التشاركية أكثر فعالية من نهج القراءة التقليدي الذي يستخدمه المعلم، والذي يركز على تدريس المفردات والقواعد في تحسين درجات فهم القراءة لدى الطلاب. وأشارت النتائج إلى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية لها تأثير إيجابي على فهم القراءة لدى طلاب الجامعات التايوانية، خاصة فيما يتعلق بأسئلة الفهم في الحصول على الفكرة الرئيسية، وإيجاد التفاصيل الداعمة لها. مع أن هذا البحث يطبق القراءة الاستراتيجية التشاركية، إلا أنه مختلف بالبحث الحالي حيث إنه يركز على اللغة الإنجليزية، بينما يركز البحث الحالي على اللغة العربية.

٢. المحور الثاني: الكتابة الإنشائية

بخصوص التركيز على كتابة الإنشاء، ثمة دراسة عن **تأثير إجادة المفردات في كتابة الإنشاء لدى طلاب قسم تدريس اللغة العربية للدفعة ٢٠١٤/٢٠١٥ بكلية التربية وشؤون التدريس في جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر** التي أجرتها نور العلم صمد (٢٠١٧)[٣٣]. الهدف من إجراء هذه الدراسة هو معرفة إجادة المفردات، ومعرفة مهارة كتابة الإنشاء وأيضا معرفة تأثير إجادة المفردات في كتابة الإنشاء. انتهجت الدراسة المنهج الكمي بتصميم البحث الوصفي للحصول على صورة الواقع أو اختبار الارتباط في الحقيقة الموجودة حول المبحث. وأظهرت النتيجة أن ٣٣,٣٪ من الطلاب يجيدون المفردات أي في الدرجة العالية

---

[32] Yen-Chi Fan, "*Implementing Collaborative Strategic Reading (CSR) in an EFL Context in Taiwan*", (Doctoral Thesis, 2009).

[٣٣] نور العلم صمد، "**تأثير إجادة المفردات في كتابة الإنشاء لدى طلاب قسم تدريس اللغة العربية للدفعة ٢٠١٤/٢٠١٥ بكلية التربية وشؤون التدريس في جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر**"، (رسالة ماجستير، جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر، ٢٠١٧).

جدًّا. وبالنسبة لمهارة كتابة الإنشاء، فقط ٢,٢٪ من الطلاب وهم في الدرجة العالية جدًا. وبعد إجراء اختبار الاحصاء الاستدلالي، إجادة المفردات لها آثار في كتابة الإنشاء لدى طلاب قسم تدريس اللغة العربية. قدمت الباحثة اقتراحين، وأهمهما أن على طلبة قسم اللغة العربية أن يجيدوا المفردات؛ لأنها إحدى الطرق التي تساعدهم في تحسين مهارة التعبير عن أفكارهم، وبالتالي تحسين مهارة كتابة الإنشاء. إن هذه الدراسة تساوي بالدراسة الحالية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية، إلا أن هذه الدراسة تركز على إجادة المفردات، أما الدراسة الحالية فتهتم باستخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية.

والدراسة الأخرى التي تهتم بكتابة الإنشاء، هي دراسة بعنوان **أثر التشبيه في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس العربية** التي أجراها عبد الحكيم شيتو ولاوا عبد الله (٢٠٢٠)[٣٤]. وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر التشبيه في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس العربية الثانوية التابعة للمجلس الوطني للدراسات العربية والإسلامية (NBAIS) بولاية كدونا. واتخذ الباحثان المنهج التجريبي الذي يعتمد على تقسيم العينة إلى فئتين متكافئتين، وهما: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وتم اختيار العينة العشوائية القصدية لتحديد أفراد مجتمع البحث. وقد توصل الباحثان إلى نتائج أبرزها: أن تعلّم التشبيه له أثر إيجابي في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية عند الطلبة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (التي تلقت دروسا خاصة) في أثر تعلّم التشبيه لتنمية مهارة الكتابة، وأقرانها في المجموعة الضابطة (التي تلقت دروس التشبيه بالطريقة التقليدية). وعلى ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان مدرّسَ البالغة بالاهتمام البالغ في تدريس التشبيه بطريقة تؤثر في الكتابة الإنشائية للطلبة. هذه الدراسة تشبه بالدراسة الحالية في تناوُل مهارة الكتابة الإنشائية، إلا أن المتغير المستخدم مختلف، إذ أجرى شيتو ولاوا البحث حول أثر التشبيه، أما الدراسة الحالية فتهتم بأثر القراءة الاستراتيجية التشاركية على الكتابة الإنشائية.

[34] Abdulhakeem Shittu & Lawal Abdullahi, "The Effect Of Learning Simile On Essay Writing Skills For First Year Secondary School Students In Arab Schools". *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 3(2), (2020).

٣. المحور الثالث: أثر القراءة على الكتابة

تركيزا على القراءة والكتابة، تم إجراء الدراسة حول موضوع **علاقة القراءة والكتابة: العلاقة بين مهارة القراءة وجودة الكتابة عبر صفوف دراسية مختلفة وأنواع خطابية كتابية متعددة** التي كتبها حيثر ح. كوونس (٢٠٠٨)[٣٥]. الدراسة تهدف إلى اكتشاف العلاقة بين فهم القراءة وجودة الكتابة في الصفوف ٤ و٦ و٨ و١٠ و١٢، وتم جمع البيانات من إجمالي ٥٢١ طالبًا وطالبة في منطقة تعليمية واحدة في ولاية ميسيسيبي في أمريكا. اتخذ الباحث المنهج التجريبي للحصول على نتيجة الدراسة. وفي النتيجة، تكتشف الدراسة على الاهتمام بقوة العلاقة بين القدرة على القراءة وجودة الكتابة في كل مستوى صف. بشكل عام، تشير هذه الارتباطات إلى وجود علاقة قوية بينهما، لكنها تختلف حسب الدرجة. في الصفين الرابع والسادس، متوسط الارتباط المفكك بين القدرة على القراءة وجودة الكتابة هو ٠,٦٣٥، و.٨٥ للصفوف ٨ و١٠ و١٢. الحجم الكبير للارتباطات في جميع الصفوف جدير بالملاحظة. أخيرًا، أوصى الباحث للمعلمين أن يستفيدوا من المعرفة المشتركة وعمليات القراءة والكتابة، خاصة في الصفوف العليا، حتى يساعدهم في تحقيق أهدافهم التعليمية. رغم أن هذه الدراسة تناولت العلاقة بين القراءة والكتابة، ولكن الدراسة الحالية تركز على القراءة الاستراتيجية التشاركية تركيزا خاصا.

بالإضافة إلى ذلك، قام إرخان دوروكان[٣٦] بإجراء البحث حول **تأثير أسلوب القراءة والتكوين التعاوني المتكامل (CIRC) على مهارات القراءة والكتابة** (٢٠١١). تناول الباحث ربط القراءة والكتابة موافقا مع هدف الدراسة أي تحليل آثار أسلوب القراءة والتكوين التعاوني المتكامل، والطرق التربوية التقليدية للقراءة والكتابة لطلاب المرحلة الابتدائية في وسط مقاطعة غيرسون بِتركيا. وتم استخدام طريقة تجريبية لـ "مجموعة التحكم قبل الاختبار، وبعد الاختبار" في هذه الدراسة. بعد الاختبار، تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية من خلال تقنية CIRC، بينما تعليم طلاب المجموعة الضابطة من خلال طرق التدريس التقليدية. وفي النهاية، وجد الباحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مهارات القراءة والكتابة للمجموعتين التجريبية

---

[35] Heather H. Koons, *The reading -writing connection: An investigation of the relationship between reading ability and writing quality across multiple grades and three writing discourse modes*, (Doctoral Thesis, The University of North Carolina at Chapel Hill, 2008).

[36] See: Erhan Durukan, *Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills.*

والضابطة من حيث التحصيل الدراسي والاحتفاظ. تشير النتائج إلى أن تقنية CIRC المستخدمة في المجموعة التجريبية أكثر فعالية في الإنجاز ومستوى الاحتفاظ من الطريقة التقليدية. في ضوء هذه النتائج، يُقترح أن تفيد CIRC وطرق التدريس التعاونية الأخرى في اكتساب اللغة. هذه الدراسة تهتم بأسلوب القراءة والتكوين التعاوني المتكامل، ولكن الدراسة الحالية تهتم بطريقة القراءة الاستراتيجية التشاركية.

الدراسة التالية عن أثر القراءة، هي دراسة بعنوان **أثر القراءة الموسعة في تطوير الدقة النحوية لطالبات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في جامعة آل البيت** التي أجراها كيفة راكن القدي وهيثم م. القدي (٢٠١٣)[٣٧]. الهدف المذكور في الدراسة هو تحديد درجة تأثير القراءة المكثفة في تطوير الدقة النحوية لطالبات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في جامعة آل البيت. قد اتخذ الباحثان المنهج التجريبي، باستخدام التصميم شبه التجريبي بين المجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة. ومن نتائج الدراسة، اكتشف الباحث أن الدقة النحوية لنتائج المجموعة التجريبية أعلى من المجموعة الضابطة. وأحد الأسباب المحتملة لذلك هو أن المتعلمين في المجموعة التجريبية، لديهم فرصة أكبر للقراءة والعمل مع نصوص ذات تراكيب مختلفة، وأشكال كلمات، وكلمات مرجعية. ولقد قدم الباحث التوصيات، ومن أهمها أن النتائج ستسهم في فهم العلاقة بين القراءة والكتابة، كما أن أنشطة الكتابة قد تكون مفيدة في تطوير فقرة موجهة للمتعلمين من المستويات المختلفة في سياقات اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. علاوة على ذلك، هذه الدراسة تساوي بالدراسة الحالية في ربط مهارة القراءة ومهارة الكتابة، إلا أن هذه الدراسة تركز في القراءة الموسعة، أما الدراسة الحالية فتخصص في القراءة الاستراتيجية التشاركية.

بالإضافة إلى ذلك، قام محمد ريزا خرباني[٣٨] بإجراء الدراسة بعنوان **تحسين التدريس المتبادل لاستراتيجيات الفهم نحو قدرة الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية** (٢٠١٣). فجاءت هذه الدراسة لمعرفة تأثير التدريس المتبادل الذي يركز على أربع

[37] Kifah Rakan Alqadi, Haitham M. Alqadi, "The Effect of Extensive Reading on Developing the Grammatical Accuracy of the EFL Freshmen at Al Al-Bayt University". *Journal of Education and Practice*, 4(6), (2013).

[38] Mohammad Reza Ghorbani, et al., "Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies Improves EFL Learners' Writing Ability", *Current Issues in Education*, 16(1). (2013).

استراتيجيات لفهم القراءة، وهي التلخيص والتساؤل والتوضيح والتنبؤ، بتحسين قدرة الطلاب على الكتابة باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. في هذه الدراسة، تم اتباع الباحث التصميم التجريبي الحقيقي لدراسة فئتين من ١٠٤ متعلمين متوسطين من معاهد اللغات في دنيشفجوهان وشومال وآسيا. دعمت نتائجُ الاختبار فعاليةَ التدريس المتبادل لاستراتيجيات الفهم في تحسين قدرة المتعلمين على الكتابة. نظرًا لأن استراتيجيات الاستيعاب التدريسي يبدو أنها سهلت عملية الكتابة، ويمكن المعلم تطبيقها لتعزيز قدرة طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية على الكتابة. واختتمت الدراسة بالاقتراح للمعلمين في تزويدِ طلابهم بهذه الاستراتيجيات لتسهيل عملية التعلم وتصميم أنشطة القراءة التي تؤدي إلى تحسين أداء الكتابة لدى الطلاب. تشبه هذه الدراسة بالدراسة الحالية في الاستراتيجيات في فهم القراءة، إلا أن هذه الدراسة تهتم بطلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، بينما تهتم الدراسة الحالية باللغة العربية لغير الناطقين بها.

لكشف تأثير دمج القراءة في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، قام حديث حبيبي ومانفيندير كاءور (٢٠١٥)[٣٩] بإجراء البحث حول عنوان **أثر القراءة في تحسين كتابة طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية**. في هذه الدراسة، تم اعتماد نهج مختلط لكل من التصاميم الكمية والكيفية، وعينتها طالبان وثلاث طالبات من مدرسة دولية في كوالالمبور. واعتمادا على المقابلات الأولى، أفاد الطلاب بأنهم أمضوا وقتًا قصيرًا جدًّا في قراءة كتاب، إما بلغتهم الأم أو باللغة الإنجليزية. ووفقًا لهم، كان هذا هو السبب في عدم امتلاكهم للمعرفة الكافية للكتابة عن الموضوع الذي تم تخصيصه لهم. ولكن بعد المداخلة، حاول ثلاثة من كل خمسة مشاركين قراءة ما يريدون كتابته. فمن هذه الطريقة، كانوا قادرين على التقاط مجموعة متنوعة من الأفكار والكلمات الجديدة والتراكيب التي يمكن أن تساعدهم على الكتابة بشكل مُرْضٍ. وتوصي الدراسة بتوظيف التعليم من خلال قراءة المقاطع لتعزيز قدرة الطلاب على الكتابة، حتى يدرك مدرسو اللغة الإنجليزية دور القراءة في الكتابة، أي في تحسين أداء الكتابة وتحفيز الطلاب على القراءة في نفس الوقت. فَإذ اهتم حديث حبيبي

[39] Hadis Habibi, Awang Had Salleh, and Manvender Kaur Sarjit Singh. "The effect of reading on improving the writing of EFL students", *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 23(4), (2015), 1115-1138.

ومانفيندير كاءور في دراسته باللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، فالدراسة الحالية تخصصت في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية لطلاب السنة الرابعة الثانوية.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن هناك تنوعًا في دراساتهم خصوصا في الهدف والتركيز. وهناك دراسات تركز على القراءة الاستراتيجية التشاركية، ولكنها مختلفة من الدراسة الحالية كما أنها تهتم بتحسين فهم القراءة (ديمشقي، ٢٠١١)، ومهارات القراءة الإبداعية (سامي، ٢٠٢٠)، ومهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية (محمد، ٢٠٢٢) وفهم القراءة في سياق اللغة الإنجليزية (فان، ٢٠٠٩). ثم الدراستان الأخريان تركزان على ربط إجادة المفردات (نور العلم، ٢٠١٧) والتشبيه (عبد الحكيم، ٢٠٢٠) بالكتابة الإنشائية. وأيضا تهتم الدراسات الأخرى عموما بتأثير القراءة على الكتابة مثل الدراسة لكوونس (٢٠٠٨)، وإرخان دوروكان (٢٠١١)، وكيفة راكن (٢٠١٣)، ومحمد ريزا خرباني (٢٠١٣) وحديث حبيبي (٢٠١٥)، ولكن كلها تركز في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، ولا تركز في اللغة العربية. فبعد الاطلاع على كل الدراسات السابقة، تأتي الضرورة في إجراء الدراسة عن فاعلية القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لطلبة السنة الرابعة الثانوية.

التعريف الإجرائي للمصطلحات

ورد في هذا البحث المصطلحان الواجب تحديدهما، وهما: القراءة الاستراتيجية التشاركية، ومهارة الكتابة الإنشائية. وقد تم تحديد مفاهيمهما بالرجوع إلى المعجم الوسيط والملاحظة على آراء الباحثين السابقين في إعطاء المعاني للمصطلحات المذكورة. يتبنى هذا البحث التعريفات التالية كتعريفات إجرائية:

١. القراءة الاستراتيجية التشاركية:

تعد القراءة الاستراتيجية التشاركية أسلوبًا ممتازًا لتعليم الطلبة فهم القراءة وبناء المفردات، وأيضًا العمل معًا بشكل تعاوني[٤٠]. تجمع القراءة الاستراتيجية التشاركية بين نهجين تعليميين: تعليم استراتيجية فهم القراءة، والتعلم التعاوني. في القراءة الاستراتيجية التشاركية، يقوم الطلبة

[40] Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, "Using Collaborative Strategic Reading", *The Council for Exceptional Children*, 30(6), (1998).

بمستويات القراءة والإنجاز المختلطة في مجموعات صغيرة ومتعاونة، لمساعدة بعضهم البعض في تطبيق الاستراتيجيات المحددة للقراءة لتسهيل فهمهم لنص منطقة المحتوى. كما يمكن أن تساعد القراءة الاستراتيجية التشاركية الطلبة على فهم مفاهيم نص القراءة لتعزيز فهمهم.

٢. مهارة الكتابة الإنشائية:

الإنشاء هو مصدر من فعل أنشأ. ووفقا للمعجم الوسيط، الإنشاء هو فن يُعْلم به جَمْع المعاني والتأْليف بينها وتنسيقها، ثم التعبير عنها بعباراتٍ أَدبيّة بليغة. وفي المدرسة الدينية الثانوية، هناك مادة خاصة تُسمى بمادة الإنشاء. وهذه المادة هي مادة تعلِّم عملية تعبيرية عما في أذهان الطلبة من الأفكار والمشاعر عن طريقة الكتابة، أي القدرة على استيعاب اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير الكتابي[٤١]. ومهارة الكتابة الإنشائية في هذه الدراسة هي مهارة في عملية كتابة الإنشاء بشكل عام، وتخصص هذه الكتابة الإنشائية في مادة الإنشاء.

[٤١] لطفة الرحمة، "**مشكلات تعليم الإنشاء وحلولها لدى الطلاب شعبة تدريس اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية سنة ٢٠١٧**"، (رسالة بكالوريوس، جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية، ٢٠١٧).

الفصل الثاني
الإطار النظري

تمهيد

في هذا الفصل، ستقدم الباحثة الإطار النظري فيما يتعلق بالعلاقة بين القراءة والكتابة اللتين باعتبارهما مهارتين مختلفتين، كما سيتناول الفصل القراءة الاستراتيجية التشاركية من حيث مفهومها وأهدافها وخطواتها وغير ذلك من معلومات رئيسية حولها. وأخيرا ستعرض الباحثة النظرية حول الكتابة الإنشائية التي تبدأ بمفهومها، وتنتهي بطرق تعليمها.

المبحث الأول: علاقة القراءة بالكتابة

يتمحور هذا القسم على علاقة القراءة بالكتابة وهذا يشمل موضوعين فرعين، وهما مهارة الاستقبال ومهارة الإنتاج، وضرورة الربط بين القراءة والكتابة. يشير الفرع الأول إلى مكانة مهارة القراءة التي بكونها مهارة الاستقبال، ومهارة الكتابة التي باعتبارها مهارة الإنتاج. أما الفرع الثاني فيشير إلى العلاقة بين هاتين المهارتين.

مهارة الاستقبال ومهارة الإنتاج

مهارة الاستقبال هي الاستماع والقراءة. هذا لأن المتعلمين لا يحتاجون إلى إنتاج لغة للقيام بذلك، فإنهم يتلقونها ويفهمونها. في كثير من الأحيان، أثناء عملية تعلم لغة جديدة، يبدأ المتعلمون بالفهم المتقبل للعناصر الجديدة، ثم ينتقلون لاحقًا إلى الاستخدام الإنتاجي. أما المهارة الإنتاجية فهي التحدث والكتابة؛ لأن المتعلمين الذين يقومون بذلك يحتاجون إلى إنتاج اللغة. لقد قضى المتعلمون وقتًا في التدرب على مهارات الاستقبال مع قصيدة شكلية، من خلال الاستماع إليها وقراءتها. وينتقلون الآن إلى المهارات الإنتاجية من خلال الكتابة الجماعية لمهاراتهم الخاصة مثلا. والعلاقة بين المهارات الاستقبالية والإنتاجية هي علاقة معقدة، حيث تدعم مجموعة من المهارات بشكل طبيعي مجموعة أخرى. على سبيل المثال، يمكن أن يساهم بناء

مهارات القراءة في تطوير الكتابة[1].

القراءة هي نشاط دلالي مع العقل، ومن خلال القراءة يتم إدراك المعلومات ونقلها إلى الدماغ عن طريق الإحساس بالعين أو اللمس وتحويلها إلى معنى في الدماغ. الغرض من القراءة هو فهم الرسالة التي يقدمها المؤلف في النص. وفي هذا الصدد، يؤدي إجراء القراءة إلى بناء المعنى. وفي القراءة يحقق القارئ معنى النص من خلال دمج المعلومات الأولية والمعلومات المقدمة في النص. النص ليس مجرد عناصر مكتوبة، بل هو كل ما له معنى مرتبط به. في بعض الحالات، يمكن أيضًا اعتبار العناصر المرئية غير المكتوبة، مثل الصورة أو الرسم أو الخريطة وما إلى ذلك، بمثابة نص[2].

وفقًا لديشانت[3]، القراءة هي عملية تفسير نص مكتوب. وهذا التفسير يتطلب شيئين: الاعتراف والإدراك. التعرف هو التعرف على الحروف والكلمات وهو نشاط حسي. ويتبع نشاط التعرف إدراك المادة الموجودة في الدماغ. أثناء الإدراك، تكون هذه المادة منظمة ومرتبطة بالمعنى، ومرتبطة بالمعرفة السابقة[4]. ويمكن تعريف القراءة بأنها عملية استخلاص المعنى وبناء المعنى الخاص به من النصوص نتيجة المعالجة العقلية للرموز المأخوذة من خلال الأعضاء الحسية. وأثناء القراءة، يقوم الفرد بالربط بين معرفته السابقة والمعلومات المقدمة في النص. ويجمع الفرد معرفته السابقة مع المعلومات المقدمة في النص، ويصل إلى فكرة جديدة[5].

والكتابة هي القدرة على إنتاج الرموز والإشارات اللازمة للتعبير عن الأفكار بطريقة آلية، ووضع المعلومات المنظمة في الدماغ في شكل مكتوب، والتعبير عن المشاعر والأفكار بعدد من العلامات[6]. من ناحية أخرى، يعتبر نوردين[7] الكتابة مهارة يمكن تحسينها عن طريق الكتابة، ويذكر أن هذه العملية تتضمن البحث ومراجعة وإعادة تنظيم الأفكار على قطعة من الورق.

---

1 Harits Masduqi, "Integrating Receptive & Productive Skills" in International Conference on Teacher Training and Education, vol. 2, *Sebelas Maret University*, (2016).

2 Bunyamin Celik, "Developing Writing Skills through Reading," *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 6(1), (2019): 206–14.

3 Emerald Dechant, *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*, Google Books, Routledge, (2013).

4 Renee Ybarra and Tim Green, "Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills(TESL/TEFL)", *The Internet TESL Journal*, 9(3), (2019).

5 Bunyamin Celik, "Improvement of Reading Skills in the Second Foreign Language Courses by the 'Anti-Method' Way", *International Journal of English Linguistics*, 8(4), (2018), 237.

6 See: Bunyamin Celik, (2019).

7 Shahrina Md Nordin And Norhisham Mohammad, "The Best Of Two Approaches: Process/ Genre-Based Approach To Teaching Writing," *The English Teacher*, (2017).

إضافة إلى ذلك، فإن للكتابة أبعادا ثلاثة: المعرفية، والوجدانية، والحركية (كوشكال، ١٩٩٩ الذي نقله جليك)[٨]. البعد المعرفي هو العملية العقلية لتفسير المعلومات والأحاسيس والملاحظات المكتسبة. البعد العاطفي هو البساطة والطلاقة والجاذبية والإيجاز وسهولة القراءة في الكتابة. والبعد الحركي هو تنسيق حركات العضلات باستخدام الدفتر والورقة والقلم الرصاص والكتابة. والكتابة، التي تشكل مجالًا مهمًا أثناء تعلم اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية، تتطلب مهارات وليس معرفة. ويتم اكتساب هذه المهارات من خلال الممارسة. مثل القراءة، وللكتابة مكانة مهمة في حياة الإنسان. إن كتابة العواطف والأفكار والتخيلات بشكل واضح وشامل تتطلب مهارات عقلية متنوعة.

يعد تطوير مهارة الإنتاج من خلال مهارة الاستقبال، استراتيجيةً فعالةً في تعلم اللغات الأجنبية. وفي هذا السياق، مهارة الإنتاج المقصودة هي مهارة الكتابة، أما مهارة الاستقبال فهي القراءة. تعتبر كل من القراءة والكتابة بمثابة تفاعل هادف مع النصوص[٩]. يذكر تيرني وبيرسون[١٠] هذا التفاعل بأنه "في قلب فهم العلاقة بين القراءة والكتابة، يجب على المرء أن يبدأ في رؤية القراءة والكتابة كعمليتين متشابهتين بشكل أساسي لبناء المعنى". تتشابه الكتابة والقراءة من حيث أن كليهما يتطلب من الطلبة تعلم أنماط اللغة وبناء المعنى.

ضرورة الربط بين القراءة والكتابة

تعتبر القراءة نشاطًا لغويًا أساسيًا بالنسبة للناطقين باللغة العربية، بل وأكثر من ذلك للناطقين بغير اللغة العربية. كما أكّد بيلناب[١١] أن المتعلمين عادة ما يعتبرون القراءة إحدى أهم المهارات في اللغة العربية. وإن محتوى النصوص الموجودة، وكميتها، هي من أهم العناصر في تنمية مهارة القراءة[١٢]. يحدد محتوى النصوص إذا كان الموضوع محفزًا فكريًا ومثيرًا للاهتمام للمتعلم، وتعَد الكمية عاملا حاسما في تزويد المتعلم بفرصة تجميع المفردات والمواد الخاصة به. وكلاهما متطلبات

[8] See: Bunyamin Celik, (2019).
[9] Jui-min Tsai, "Connecting Reading and Writing in College EFL Courses (TESL/TEFL)," *The Internet TESL Journal*, 12(12), (2006).
[10] Robert J. Tierney and P. David Pearson, "Toward a Composing Model of Reading," *Language Arts*, 60(5), (1983), 568–580.
[11] R. Kirk Belnap, "Who's Taking Arabic And What On Earth For? A Survey of Students in Arabic Language Programs," *Al-'Arabiyya*, 20(1/2), (1987): 29–42.
[12] Mahmoud Al-Batal, *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*, (Georgetown University Press, 1995), 83.

لا غنى عنهما لاكتساب اللغة بنجاح. وكذلك مهارة الكتابة، لها متطلبات خاصة بها من المفردات والمحتوى، أو الأفكار التي ستجعل الكتابة جيدةً منطقيّةً ومثيرةً للاهتمام.

فمهارة القراءة والكتابة ترتبطان بمعرفة المفردات أو الثروة اللغوية واستعمالها كتابيا من حيث الاستقبال والإنتاج، ومعرفة المفردات تعتبر عنصرا أساسيا رئيسيا في الكفاءة اللغوية[١٣] ومعيارًا لإتقان اللغة. يعتمد الإتقان الجيد للغة على حجم مفردات الفرد ومستوى فهم الكلمة. في الواقع، من أجل استخدام لغة ما بشكل واضح وفعال، يجب على المتحدث أو الكاتب أن يختار الكلمات الأكثر دقة؛ فإن المفردات هي مجموعة من الكلمات المعروفة والمستخدمة داخل اللغة لبناء المعنى في النصوص المكتوبة والتواصل بشكل عام. فبدون معرفة كافية بالمفردات، لا يمكن نقل التواصل بشكل فعال؛ لأن النصوص ستكون غير قابلة للتصور، والجمل محيرة. لذلك، يقول كارتير[١٤]: إنه بغض النظر عن مدى جودة إتقان الطلاب لقواعد اللغة، فإنها لا فائدة منها دون إتقان جيد للمفردات.

في الكتاب الذي ألفه خالد[١٥]، حدد المهارات في مهارة الكتابة أو التعبير الكتابي، أولها مهارة المفردات؛ فإن القراءة تزود القارئ بالمفردات التي تسهل الكتابة الإنشائية الجيدة، إضافة إلى المعارف والثقافات المحددة، حيث تعتبر جميعها أداة للكتابة والأرشيف النصي[١٦]. ولذلك يتبين لنا أنه في تعليم الإنشاء، يجب على الطلاب إتقان المفردات والقواعد والاطلاع على المراجع المختلفة لتزويدهم بمعارف وثقافات متنوعة، وإحدى طرقها هي المطالعة. إن المطالعة تزوّد القارئ بالمعرفة اللغوية، والأرشيفات والنصوص التي تكون بمثابة مصدر للثروة اللغوية، ومن خلالها يستطيع الطالب كتابة الكلمات العربية بشكل جيد وحتى إتقان الإملاء. كل هذا يساهم في تكوين الصورة الذهنية لدى طلاب اللغة العربية[١٧].

---

[13] Mehmet, "Vocabulary Knowledge as a Predictor of Performance in Writing and Speaking: A Case of Turkish EFL Learners," *PASAA*, 57 (2019).

[14] Ronald Carter and Michael Mccarthy, *Vocabulary and Language Teaching*, Routledge, (2014).

[١٥] هاني إسماعيل رمضان، "**معايير مهارات العربية للناطقين بغيرها**"، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، (المنتدى العربي التركي، ٢٠١٨)، ٢٥٣.

[١٦] ذكرى جونينوان، "**قدرة الطلاب على قواعد النحوية وتطبيقها بالإنشاء**"، (رسالة الماجستير، ٢٠١٨).

[١٧] عبد الغني محمود الدين وعزيز الرحمن زابيدين، "مشروع تأليف كتاب في ضوابط وقواعد الكتابة الإنشائية للطلاب الماليزيين في المرحلة الثانوية"، **مجلة إدارة وبحوث الفتاوى**، (٢٠١٨).

إن كتابة الإنشاء يتطلب التفكيرَ الجيد والتعبير الصحيح، والقدرة على ترتيب الأفكار وتصويرها بأسلوب واضح وجذاب. والقدرة على التعبير شفهيًا وكتابيًا تنبع من تقليد ما يسمعه الفرد أو يقرأه[١٨]. فالكتب التي يقرؤها الطالب لها تأثير كبير على أسلوبه وأفكاره، كما أن الأسلوب الذي يسمعه من معلمه له تأثير واضح على كتابته. وكذلك النماذج التي يراها الطالب في الكتب المدرسية لها أثر كبير في تعبيره. فإذا قرأ عن مقطوعة وفكَّر في أسلوبها ومعانيها، كان لهذه القراءة أثر واضح في كتابته الإنشائية. ويتعلم الطالب منه عرضا كيف تستخدم الكلمات في مواضعها الصحيحة، وكيف تتشكل التراكيب وتتنوع، وكيف ينسجم الأسلوب، ويفيض على الكتابة روعة وجمالا.

وأكد عطية[١٩] في كتابه أن القراءة الكثيرة الممتعة لها أثر كبير في تشكيل أسلوب الكتابة وتعزيزه، ومن الجيد أن يهتم المعلمون اهتمامًا كبيرًا بغرس عادة حب المطالعة والقراءة النافعة في نفوس طلابهم. ولم يتربع قادة الأدبيين في كل عصر على عروشهم الأدبية إلا من خلال القراءة الذاتية والاطلاع المستمر. وقد وجد الكاتب من خلال التجربة أن العديد من الطلاب الذين يعشقون قراءة الكتب الأدبية وغيرها قد يحسن مستواهم في الكتابة، حيث أن موضوعاتهم مليئة بالآراء السليمة والأفكار السليمة والأساليب العربية الفصيحة. والعلاج الحاسم للضعف الذي يعاني منه الطلاب في هذا الموقف هو القراءة المثمرة النافعة، حتى يحصلوا على المفردات الكثيرة والأفكار الواسعة السليمة من خلالها.

وقد كشفت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن حجم الثروة اللغوية يرتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على الكتابة والاستيعاب اللغوي، وهي تعد أحد العوامل المحددة لجودة الكتابة[٢٠]. ومن أجل معرفة المفردات (Vocabulary Knowledge)، هناك الإطار الأكثر شهرة واستخداما الذي حدده ناتيون، حيث يصنف معرفة المفردات حسب الشكل والمعنى والاستخدام؛ تحتوي كل فئة على ثلاثة جوانب من المعرفة، ويمكن تقسيم كل جانب من جوانب المعرفة إلى مكونات

---

[١٨] محمد عطية الابراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية**، (القاهرة: مكتبة نهضة مصر، ١٩٤٨)، ١٦٩.

[١٩] الابراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية**.

[20] Siok H. Lee, "ESL Learners' Vocabulary Use in Writing and the Effects of Explicit Vocabulary Instruction," *System*, 31(4), (2003), 537–561.

استقبالية وإنتاجية[٢١]. قام الخبراء بتحسين هذا النهج، ولا تزال قائمتها تعتبر أفضل مواصفات[٢٢] مجموعة ما يسمى بجوانب معرفة الكلمات حتى الآن، حيث يتمتع كل منها بمعرفة استقبالية (R) ومعرفة إنتاجية (P) من الإتقان. ويمكن توضيح هذه المكونات باللغة الإنجليزية في الجدول التالي:

الجدول ١: معرفة المفردات حسب التصنيفات

Form	Spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	Written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	Word parts	R	What parts are recognizable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	Concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	Association	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	R	In what patterns does this word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	Collocation	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use	R	When, where, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Note. R = receptive knowledge, P = productive knowledge.

يشير الجدول السابق إلى تصنيف معرفة المفردات حسب الشكل والمعنى والاستخدام، التي تحتوي على معرفة استقبالية وإنتاجية. المعرفة الاستقبالية هي ما هو مطلوب لفهم الكلمات عند مواجهتها في القراءة. المعرفة الإنتاجية هي المعرفة اللازمة لاستخدام الكلمة في الكتابة. على سبيل المثال، تتضمن المعرفة الاستقبالية من حيث الشكل، التعرف على تهجئة الكلمة عند مواجهتها، وتتضمن ناحية المعنى والاستخدام، التعرف على المعنى الذي ينقله شكل معين.

[21] Stuart Webb, "Depth of Vocabulary Knowledge," in *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd., (2013).

[22] Norbert Schmitt, "Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows," *Language Learning*, 64(4), (October 16, 2014), 913–951.

بالإضافة إلى ذلك، تتضمن المعرفة الإنتاجية من حيث الشكل، القدرة على تهجئة الكلمة بشكل صحيح، كما تتضمن المعرفة الإنتاجية ناحية المعنى والاستخدام، القدرة على إنتاج كلمة تنقل المعنى المقصود[٢٣].

من حيث حجم المفردات المطلوب في القراءة (مهارة الاستقبال) وأثرها على الكتابة (مهارة الإنتاج)، هناك آراء مختلفة. قام ميلكا[٢٤] باطلاع على العديد من الدراسات التي تدعي أن الفرق بين الإتقان الاستقبالي والإنتاجي صغير إلى حد ما؛ أحد هذه التقديرات هو أن ٩٢٪ من المفردات الاستقبالية معروفة بشكل منتج. وتشير دراسات أخرى إلى وجود فجوة كبيرة بين الاثنين: فقد وجد لاوفر[٢٥] أن ١٦٪ فقط من المفردات الاستقبالية كانت معروفة بشكل منتج عند مستوى تردد ٥٠٠٠، و٣٥٪ عند مستوى ٢٠٠٠. وخلصت دراسة أخرى إلى أن حوالي نصف إلى ثلاثة أرباع المفردات الاستقبالية معروفة بشكل منتج[٢٦].

إضافة إلى ذلك، اقترح عدد من الخبراء أن الطلاب في المستوى الابتدائي يحتاجون إلى إتقان ما يصل إلى ٧٥٠ إلى ١٠٠٠ كلمة، ويحتاج طلاب المستوى المتوسط إلى إتقان ما يصل إلى ١٠٠٠ إلى ١٥٠٠ كلمة، بينما يحتاج طلاب المستوى المتقدم إلى إتقان ما يصل إلى ١٥٠٠ إلى ٢٠٠٠ كلمة[٢٧]. أما الطيب[٢٨] فقد قسم حجم المفردات المطلوبة إلى ثلاث مراحل، وهي من ١٠٠٠ إلى ١٥٠٠ كلمة في المرحلة الأولى، ومن ١٥٠٠ إلى ٢٥٠٠ كلمة في المرحلة الثانية، ومن ٢٥٠٠ إلى ٣٥٠٠ كلمة في المرحلة الثالثة. كما قدر البطل[٢٩] أن عدد المفردات اللازمة لتحقيق إتقان عالٍ يتراوح بين ٣٠٠٠ إلى ٣٥٠٠ كلمة. إن حجم مفردات كهذا يكفي بالنظر إلى أن الطلاب بحاجة أيضًا إلى استخدام القواميس والمعرفة الصرفية في تعلم المفردات

---

23 See: Stuart Webb, *Depth of Vocabulary Knowledge*.

24 Schmitt and Mccarthy, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, (Cambridge: Cambridge University Press Elt, 1997), 84–102.

25 Batia Laufer, "Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning," *EUROSLA Yearbook*, 5(1), (2005): 223–50.

26 May Fan, "How Big Is the Gap and How to Narrow It? An Investigation into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners," *RELC Journal*, 31(2), (December 2000): 105–19.

٢٧ رشدي أحمد طعيمة، **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**، (الرباط: إيسيسكو، ١٩٨٩)، ٤٦—٥٠.

28 Mat Taib Pa, "Dasar-Dasar Umum Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia," in *Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab Di Malaysia*, (Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya, 2007), 3.

29 Mahmoud Al–Batal, "Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum," in *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, (New York: Routledge, 2006), 333.

العربية.

ومع ذلك، عند مناقشة عدد الكلمات وقوائم تكرار الكلمات باللغة العربية، يجب أن نأخذ في الاعتبار حقيقة أن اللغة العربية تعتمد على نظام الجذر، وأنه بالإضافة إلى عدد الكلمات، نحتاج إلى تقدير عدد الجذور اللازمة لكل مستوى. يصبح دمج نظام الجذر والنمط في اكتساب المفردات أمرًا حاسمًا على المستوى المتقدم وما بعده، عندما يتمكن المتعلمون من الاستفادة الكاملة من هذا النظام في تخمين معنى الكلمات الجديدة[٣٠].

المبحث الثاني: القراءة الاستراتيجية التشاركية

يتمحور هذا المبحث على المتغير المستقل، القراءة الاستراتيجية التشاركية وهي لب البحث. تبدأ المناقشة بمفهومها وأهدافها ومميزاتها، ثم الخطوات لها وموادها، وتختم بدور المعلم والطلبة في توظيفها.

مفهوم القراءة الاستراتيجية التشاركية

تم العثور على القراءة الاستراتيجية التشاركية أو Collaborative Strategic Reading (CSR) وتطويرها بواسطة كلينجر وفون في سنة ١٩٨٧[٣١]. وفقا للدراسة التي أجراها جانيت كلينجر وشارون فون، إن القراءة الاستراتيجية التشاركية عبارة عن استراتيجية تجمع بين نهجين تعليميين يطبقهما العديد من المعلمين بالفعل، وهما: تعليم إستراتيجية فهم القراءة والتعلم التعاوني[٣٢]. من خلال هذه الاستراتيجية، يعمل الطلاب من مستويات التحصيل المختلفة في مجموعات صغيرة ومتعاونة لمساعدة بعضهم البعض في تطبيق الخطوات الأربع الخاصة ضمن هذه الاستراتيجيات. بعبارة أخرى، تُعلّم القراءة الاستراتيجية التشاركية (CSR) الطلاب كيفية استخدام استراتيجيات الفهم أثناء العمل بشكل تعاوني. ولا يعتبر استخدام هذه الاستراتيجية إلا بتوظيف هذه الخطوات الأربع وهي:

١. العرض التمهيدي (Preview)

---

30 See: Mahmoud Al–Batal, *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*.

31 Zainol Abidin, M. J., Collaborative Strategic Reading (CSR) within Cognitive and Metacognitive Strategies Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science*, *2*(3), (2012).

32 See: Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, (1999).

٢. تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة (Click and Clunk)

٣. فهم جوهر النص (Get the Gist)

٤. التلخيص (Wrap Up)

وتم تصميم هذه الخطوات من أجل مساعدة مجموعة من المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في التعلم، بما فيهم الطلاب ذوي الاحتياجات، أو الراسبون، أو الناطقين بغير لغة الهدف[٣٣] أي اللغة العربية في هذا البحث.

في البداية، يقدم المعلم الاستراتيجيات (العرض التمهيدي، وتحديد العناصر المفهومة أو الصعبة، وفهم الجوهر، والتلخيص) للفصل بأكمله باستخدام النمذجة، ولعب الأدوار، وتفكير المعلم بصوت عالٍ. بعد أن يفهم الطلاب كيفية تطبيق الاستراتيجيات من خلال الأنشطة التي يرشدها المعلم، يطلب المعلم منهم تكوين مجموعات غير متجانسة، أي مستويات مختلفة، حيث يؤدي كل طالب دورًا محددًا ويقوم أعضاء المجموعة بشكل تعاوني في تنفيذ الاستراتيجيات. على الرغم من أن القراءة الاستراتيجية التشاركية تم تصميمها لاستخدامها مع النص التفسيري، إلا أنه يمكن استخدامها أيضًا مع النص السردي. وهو متوافق إلى حد كبير مع مجموعة من برامج القراءة، بما في ذلك التعليم القائم على الأدب، وبرامج القراءة الأساسية، وبرامج القراءة الانتقائية وغيرها[٣٤].

أهداف ومميزات القراءة الاستراتيجية التشاركية

إن القراءة الاستراتيجية التشاركية لها مميزات كثيرة وأهداف خاصة في إنتاج حصيلات الدرس المتميزة والمتفوقة. هذه الاستراتيجية تُعَلِّمُ الطلاب كيفية مراقبة فهمهم، وكذلك كيفية استخدام الإجراءات، أو توظيف الخطوات لتسهيل الفهم عند ظهور الصعوبات في فهم النص. يتعلم الطلاب أيضًا تحديد الأفكار الرئيسية وتنشيط التفكير بِطرح الأسئلة التي تساعدهم في تعزيز الفهم حول النص المقروء. إضافة إلى ذلك، ممارسة التعلم التعاوني أثناء تنفيذ استراتيجيات الفهم في سياق القراءة هي أيضًا عنصرٌ حاسمٌ هامٌّ في القراءة الاستراتيجية التشاركية.

---

[33] Sharon Vaughn and Janette Kettman Klingner, "Teaching Reading Comprehension through Collaborative Strategic Reading," *Intervention in School and Clinic*, 34(5), (May 1999): 284–292.

[34] See: Mohamad Jafre Zainol Abidin, (2012).

من خلال هذا النهج التعاوني، يتم دعم تعلم الطلاب من المعلمين والأقران حيث لا يشعرون بانفراد أثناء فهم النص. تتضمن القراءة الاستراتيجية التشاركية الخطواتِ الخاصةَ الثابتةَ المستخدمة خلال تنفيذ هذه الاستراتيجية، والخطوات الأربع هذه تعزز أداء الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم، حيث جعل التعليمات مرئية وواضحة، وتسهيل التعلم مع وجود المجموعات التفاعلية أو الشركاء، وكذلك توفير الفرص للحوار التفاعلي بين الطلاب وبين المعلمين والطلاب[٣٥]. إضافة إلى ذلك، تهدف هذه الاستراتيجية إلى تعزيز مهارات فهم القراءة للطلاب المعرضين لصعوبات القراءة، وذوي الدرجة المنخفضة، وقد أسهمت أيضًا في نتائج إيجابية للطلاب ذوي التحصيل المتوسط والعالي[٣٦].

الخطوات للقراءة الاستراتيجية التشاركية

من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية، يتعلم الطلاب أربع خطوات باعتبارها جزءًا من هذه الاستراتيجية وهي: العرض التمهيدي، وتحديد العناصر المفهومة أو الصعبة، وفهم جوهر النص، والتلخيص[٣٧]. يتم "العرض التمهيدي" قبل قراءة النص الكامل، ولا يتم "التلخيص" إلا بعد قراءة نص الدرس بالكامل. ويتم تطبيق الاستراتيجيتين الأخريين، تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة، وفهم جوهر النص، عدة مرات أثناء قراءة النص، بعد كل فقرة أو اثنتين. في الأقسام التالية لمحة عامة عن كيفية توظيف كل الخطوات:

١. العرض التمهيدي (Preview)

يقوم الطلاب بالعرض التمهيدي للمقطع كاملا قبل قراءة كل قسم. وأهداف العرض التمهيدي في هذه الاستراتيجية هي (أ) أن يتعلم الطلاب أكبر قدرٍ ممكنٍ عن المقطع في فترة زمنية قصيرة (٢-٣ دقائق). (ب) تنشيط معارفهم الأساسية حول الموضوع، و (ج) مساعدتهم على عمل تنبؤات حول ما سيتعلمونه. يلعب العرض التمهيدي دورا هاما في تحفيز اهتمام الطلاب بالموضوع وإشراكهم في القراءة النشطة منذ البداية. وعلى المعلم أن يطلب من الطلاب إخباره

[35] Sharon Vaughn, Janette K. Klingner, and Elizabeth A. Swanson, "Efficacy of Collaborative Strategic Reading with Middle School Students," *American Educational Research Journal*, 48(4), (August 2011): 938–964.

[36] See: Mohamad Jafre Zainol Abidin, (2012).

[37] See: Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, *Using Collaborative Strategic Reading*.

بما يتعلمونه من عملية معاينة النص وذلك من خلال طرح أسئلة مثل ما يلي:

- هل تعلم من سيكون في النص؟
- هل تعلم في أي فترة تاريخية ستحدث القصة في النص؟
- هل تعلم ما إذا كنت ستحب القصة أم لا؟
- هل لديك أسئلة حول ما تود أن تعرفه أكثر عن القصة في النص؟

عندما يقوم الطلاب بالعرض التمهيدي قبل القراءة، يجب أن ينظروا إلى العناوين؛ الكلمات المكتوبة بخط عريض أو تحتها خط، والصور والجداول والرسوم البيانية وغيرها من المعلومات الأساسية لمساعدتهم على القيام بأمرين: (أ) تبادل الأفكار حول ما يعرفونه عن الموضوع، و (ب) توقع ما سيتعلمونه عن الموضوع. تمامًا كما هو الحال في مشاهدة الفيلم، يتم منح المشاهدين الحد الأدنى من الوقت لتوليد أفكارهم ومناقشة معلوماتهم الأساسية وتوقعاتهم.

٢. تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة (Click and Clunk)

يقوم الطلاب بتحديد العناصر المفهومة أو الصعبة (النقر والضغط) أثناء قراءة كل قسم من النص. الهدف من هذه الخطوة هو تعليم الطلاب مراقبة فهمهم للقراءة، وتحديد إذا كان لديهم أعطال في الفهم. يشير النقر إلى أجزاء من النص ذات معنى للقارئ. بعبارة أسهل، إذا كان الطالب يستطيع فهم كلمة ما أو جملة ما، أو حتى فكرة ما في النص، فهذا يسمى ب"النقر" (click). الطالب سوف ينقر وينقر، وهذا النقر دال على الفهم، ولا إشكال فيه. وهذا النقر يعكس الضغط في هذا السياق. عندما يأتي الطالب إلى كلمة أو مفهوم أو فكرة لا يفهمها، فعملية الفهم تتوقف قليلا حيثما يحتاج إلى العلاج، وهذا التوقف عبارة عن "الضغط" (clunk).

يفشل العديد من الطلاب الذين يعانون من مشاكل في القراءة والتعلم في مراقبة فهمهم عند القراءة. لذلك تم تصميم قاعدة النقر والضغط لتعليم الطلاب الانتباهَ إلى كلمة مفهومة وغير مفهومة عندهم أثناء قراءة النص. من خلال هذه الخطوة، قد يسأل المعلم طلابه، "هل كل شيء يُنقر؟ من لديه "ضغط" حول القسم الذي قرأناه قبل قليل؟". يعلم الطلاب أنه سيتم طرح هذا السؤال عليهم وهم في حالة تُجبِرهم في تحديد الضغط أثناء القراءة. بعد أن يتعرف الطلاب على الضغط عندهم، يمكن للمعلم أن يستخدم استراتيجيات "الإصلاح" لاكتشاف

وحل الضغط. هذه استراتيجية الإصلاح مختلفة لمعرفة كلمة أو مفهوم أو فكرة غير مفهومة، والاستراتيجية كما يلي:

١. إعادة قراءة الجملة بدون الكلمة غير المفهومة، والتفكير في المعلومات المقدمة والتي من شأنها أن تساعد الطلاب على فهم معنى الكلمة.
٢. إعادة قراءة الجملة مع الكلمة غير المفهومة والجمل قبل أو بعدها بحثًا عن أدلة.
٣. البحث عن بادئة (prefix) أو لاحقة (suffix) في الكلمة.
٤. كسر الكلمة والبحث عن الكلمات الأصغر التي يعرفها الطالب.

كما هو الحال مع الاستراتيجيات الأخرى، يمكن للمعلم تعليم الطلاب إستراتيجية "تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة" من بداية العام، واستخدامها في سياقات مختلفة. يطبق الطلاب استراتيجيات الإصلاح هذه في البداية بمساعدة المعلم ثم في مجموعاتهم الصغيرة.

٣. فهم جوهر النص (Get the gist)

يتعلم الطلاب هذه الخطوة الثالثة من خلال تحديد الفكرة الأكثر أهمية في جزء من النص، أو في كل فقرة، حسب توجيه المعلم. الهدف من هذه العملية هو تعليم الطلاب أن يعيدوا ذكر النقطة الأكثر أهمية بكلماتهم الخاصة عندهم كطريقة للتأكد من أنهم قد فهموا ما قرأوه. يمكن لهذه الاستراتيجية تحسين فهم الطلاب وذاكرتهم عما تَعَلَّمُوها. عندما يُعلِّم المعلم الطلاب "فهم جوهر النص"، فعليه أن يحثَّهم على تحديد الشخص أو المكان أو الشيء الأكثر أهمية في الفقرة التي قرأوها للتو. ثم يطلب منهم أن يخبروه هذه الأفكار المهمة بكلماتهم الخاصة، وهذا لتعويدهم على تقديم الفكرة بكلمات من عندهم. من الممكن أن يطلب المعلم أيضا من الطلاب كتابة ما فهموه من النص على الورقة أولا، ثم القيام بتقديم الفكرة عندهم.

٤. التلخيص (Wrap Up)

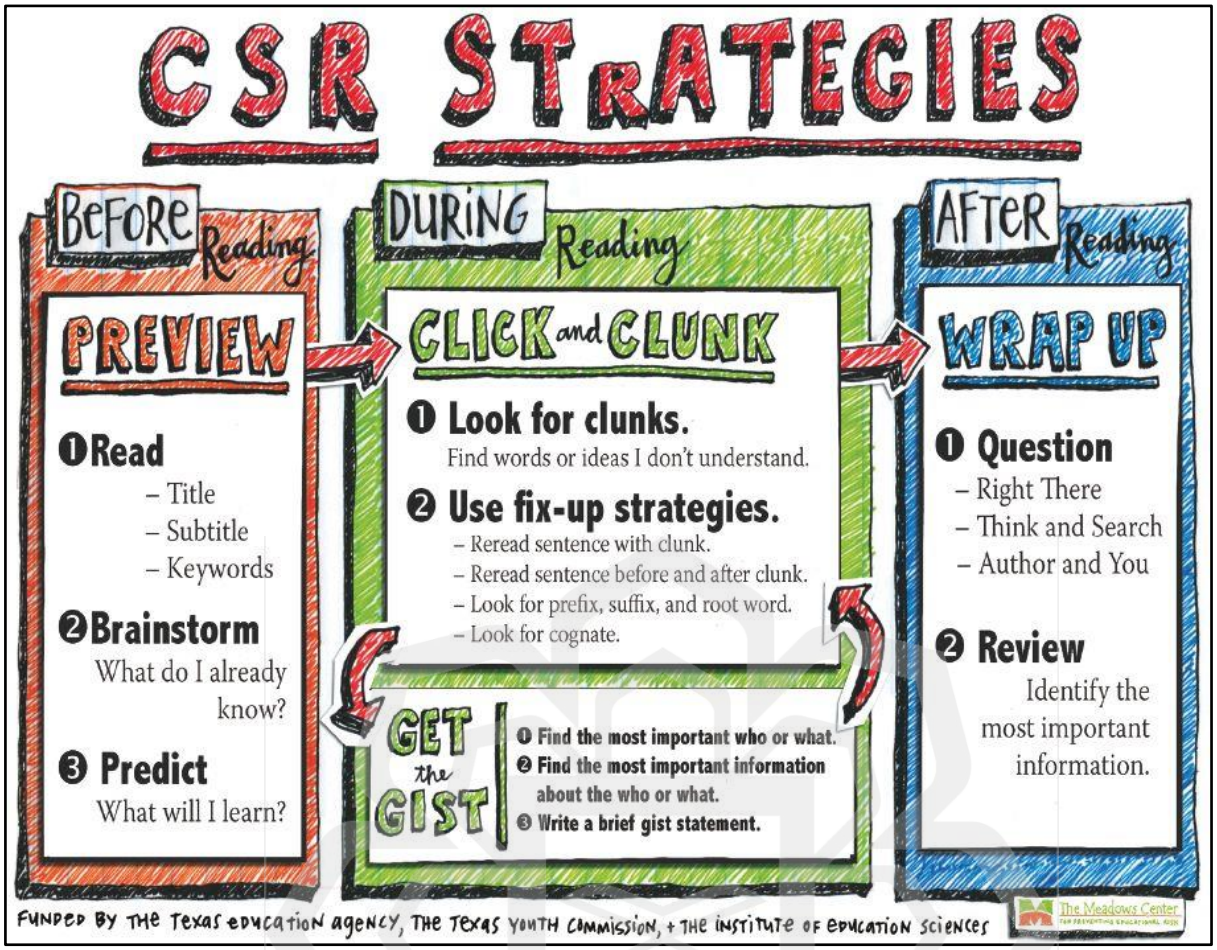
يتعلم الطلاب "التلخيص" من خلال صياغة أسئلة وأجوبة حول ما تعلموه إضافةً إلى مراجعة الأفكار الرئيسية. تتمثل الأهداف لهذه الخطوة الأخيرة في تحسين معرفة الطلاب وفهمهم وذاكرة ما تمت قراءته. يولد الطلاب أسئلة تسأل عن معلومات مهمة في المقطع أو القسم الذي قرأوه

سابقا. وأفضل طريقة لتدريس "التلخيص" هي أن تطلب المعلم من الطلاب استخدام أدوات الاستفهام التالية لبدء أسئلتهم: من، وماذا، ومتى، وأين، ولماذا، وكيف. إنها لفكرة جيدة أيضًا أن تخبر الطلاب أن يتظاهروا بأنهم مدرسون، وأن يفكروا في الأسئلة التي قد يطرحونها في الاختبار لمعرفة ما إذا كان طلابهم قد فهموا حقًا ما قرأوه.

ولكل سؤال طرحه الطالب، يجب على الطلاب الآخرين محاولة الإجابة عليها. إذا تعذر الإجابة عن سؤال، فقد يعني ذلك أنه ليس سؤالًا جيدًا ويحتاج إلى توضيح. على الطلاب أن يطرحوا بعض الأسئلة حول المعلومات المذكورة في النص، أو ربما أسئلة أخرى إجابتها غير مذكورة في النص، ولكن معقولة وموجودة في ذهن السائل. من الممكن للمعلم أن يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التي تنطوي على مهارات التفكير عالية المستوى، بدلاً من الاسترجاع الحرفي. لتسهيل قدرة الطلاب على طرح أسئلة ذات مستوى أعلى، يمكن للمعلم تقديم أمثلة الأسئلة، مثل ما يلي:

- كيف كان هذا وهذا نفس الشيء؟ أو لماذا هما مختلفان؟
- ماذا تعتقد أنه سيحدث إذا كذا وكذا؟
- ما الذي تسبب في حدوثه برأيك؟
- ما الحل الآخَر الذي يمكنك التفكير في مشكلة كهذه؟
- ما هي نقاط القوة (أو الضعف) في هذا؟

للمراجعة، يكتب الطلاب أهم الأفكار التي تعلموها من القراءة، في سجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية الخاصة بهم. ثم يتناوبون على مشاركة ما تعلموه مع الزملاء في الفصل. يمكن للعديد من الطلاب مشاركة أفضل أفكارهم في فترة زمنية قصيرة، أو تزويد المعلم بمعلومات قيمة حول مستوى فهم كل طالب. ويمكن تلخيص أربع الخطوات للقراءة الاستراتيجية التشاركية في الصورة التالية:



الصورة ١ : خطوات القراءة الاستراتيجية التشاركية

مواد القراءة الاستراتيجية التشاركية

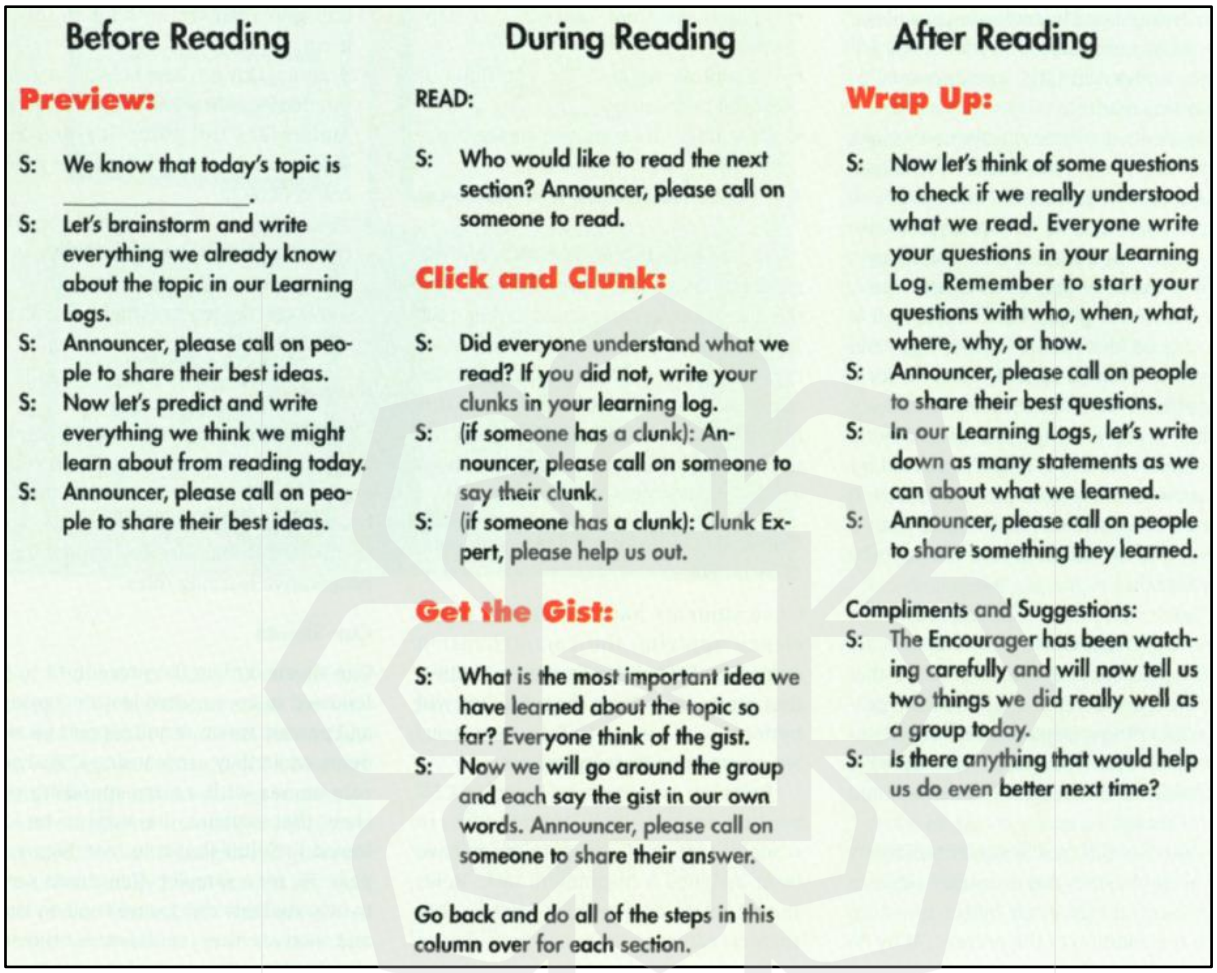
المواد التالية مفيدة عندما يساعد المعلم طلابه على توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية. على سبيل المثال، بطاقة التذكير بمثابة تذكيرٍ فعالٍ بأدوار التعلم التشاركي، وكذلك سجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية. والمواد كما يأتي[٣٨]:

١. بطاقة التذكير (Cue Card)

تشير بطاقة التذكير إلى الإجراءات الواجب اتباعها في مجموعات التعلم التعاوني وتوفير الدعم للطلاب أثناء تعلمهم في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية. تأتي كل خطوات بإجراءات مختلفة وهذه الإجراءات مكتوبة في بطاقة التذكير هذه، كأنها تساعد الطلاب على الاستمرار

[38] See: Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, (1998).

في التركيز على المهمة وزيادة ثقتهم. مثلا إذا توقف الطالب في ممارسة هذه الاستراتيجية، أو لا يعلم ما الذي يجري في مجموعته، فيجب عليه الرجوع إلى بطاقة التذكير كي يكون على إطار صحيح مع أعضاء المجموعة الآخر. ومثال بطاقة التذكير كما في الصورة الآتية:



Before Reading

Preview:

S: We know that today's topic is _____.
S: Let's brainstorm and write everything we already know about the topic in our Learning Logs.
S: Announcer, please call on people to share their best ideas.
S: Now let's predict and write everything we think we might learn about from reading today.
S: Announcer, please call on people to share their best ideas.

During Reading

READ:

S: Who would like to read the next section? Announcer, please call on someone to read.

Click and Clunk:

S: Did everyone understand what we read? If you did not, write your clunks in your learning log.
S: (if someone has a clunk): Announcer, please call on someone to say their clunk.
S: (if someone has a clunk): Clunk Expert, please help us out.

Get the Gist:

S: What is the most important idea we have learned about the topic so far? Everyone think of the gist.
S: Now we will go around the group and each say the gist in our own words. Announcer, please call on someone to share their answer.

Go back and do all of the steps in this column over for each section.

After Reading

Wrap Up:

S: Now let's think of some questions to check if we really understood what we read. Everyone write your questions in your Learning Log. Remember to start your questions with who, when, what, where, why, or how.
S: Announcer, please call on people to share their best questions.
S: In our Learning Logs, let's write down as many statements as we can about what we learned.
S: Announcer, please call on people to share something they learned.

Compliments and Suggestions:

S: The Encourager has been watching carefully and will now tell us two things we did really well as a group today.
S: Is there anything that would help us do even better next time?

الصورة ٢: بطاقة التذكير للقراءة الاستراتيجية التشاركية

٢. سجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية (CSR Learning Logs)

سجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية تمَكِّنُ الطلاب من متابعة التعلم وتوفير نقطة انطلاق لأنشطة المتابعة. تُوفر سجلات التعلم طريقة إضافية لجميع الطلاب للمشاركة بنشاط في مجموعاتهم. يمكن استخدام هذه السجلات لتسجيل الأفكار أثناء تطبيق كل استراتيجية أو تستخدم فقط لبعض الاستراتيجيات (على سبيل المثال، لتحديد العناصر المفهومة أو الصعبة،

أو فهم جوهر النص)[٣٩]. والمثال لهذه السجلات كما يأتي:

Figure 2.3 CSR Learning Log

Name : _____ Date : _____

Brainstorm: What do you already about this topic?	**Predict:** What do you think you will learn by reading this passage?
Clunks: Please list your Clunks.	
The Gist (main idea): Write the gist of the section you read	
Make questions: Make questions about main ideas.	**Review:** Write something important they learned.

الصورة ٣: سجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية

٣. مواد القراءة (Reading Material)

تم تصميم القراءة الاستراتيجية التشاركية بشكل أساسي لاستخدامها مع النص التعريفي الموجود في الدراسات الاجتماعية والكتب المدرسية الأخرى في مجال المحتوى. ومع ذلك، يمكن أيضًا استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية مع النص السردي. يجب على المعلم اختيار مواد القراءة مع مقاطع جيدة الإعداد ومثيرة للاهتمام تناسب في تطبيق الاستراتيجية. تتميز هذه المواد بمثل ما يأتي:

[39] See: Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, (1998).

- تقديم أدلة تساعد الطلاب على التنبؤ بما سيتعلمونه.
- وجود فكرة رئيسية واحدة في فقرة.
- توفير سياق يساعد الطلاب على ربط المعلومات.

٤. الموقت

الموقت اختياري. يمكن أن تساعد أجهزة ضبط الوقت المجموعات على البقاء في مهمة وعدم التعثر بشكل مفرط مع أي استراتيجية أو خطوة في عملية القراءة الاستراتيجية التشاركية. على سبيل المثال، يقول ضابط الوقت، "لدينا ١٠ دقائق لكتابة كل ما نعرفه عن الموضوع". ثم يقوم ضابط الوقت بضبط الوقت لمدة ١٠ دقائق. البديل هو أن يقوم المعلم بتعيين وقت واحد، وتوجيه الطلاب في المجموعات لتنفيذ الاستراتيجيات لفترة زمنية محددة. من الأفضل أن يُقام بهذا الإجراء للأيام القليلة الأولى على الأقل التي يعمل فيها الطلاب معًا في مجموعات، حتى يتمكنوا من تطوير الفهم لكيفية إجراء الاستراتيجية. ولأجل تمكين المجموعات من العمل بشكل أكثر استقلالية، يجب تشجيعها على القيام بذلك.

دور المعلم في مراقبة المجموعات التعاونية

من اللازم للمعلم أن يشرح ويوضح كيفية إجراء الاستراتيجية لكل طلابه. وبعد قيامه بتدريس الاستراتيجيات والإجراءات للطلاب وبدأ الطلاب العمل في مجموعات التعلم التعاوني الخاصة بهم، فإن دور المعلم هو التوزيع بين المجموعات وتقديم المساعدة المستمرة. يمكن للمعلم المساعدة من خلال الاستماع الفعال لمحادثات الطلاب، وإذا لزم الأمر، توضيح الكلمات الصعبة، واستخدام استراتيجية النموذجية، وتشجيع الطلاب على المشاركة، وصياغة موقف مفيد، ومن المتوقع أن يحتاج الطلاب إلى المساعدة في تعلم العمل في مجموعات تعاونية، وتنفيذ الاستراتيجيات، وإتقان المحتوى الأكاديمي، فدور المعلم أثناء توظيف الاستراتيجية هو مثل المشرف أو الميسِّر فقط في كل مجموعات ولا يبالغ في مساعدتهم حتى لا يتعلم الطلاب كثيرًا.

دور الطلبة في المجموعات التعاونية[٤٠]

يتعلم الطلاب في المجموعات التعاونية الصغيرة في تنفيذ القراءة الاستراتيجية التشاركية، وهذا بعد تطوير الكفاءة في تطبيق هذه الاستراتيجيات بتوجيه معلمهم. وحسب طبيعة مجموعات التعلم التعاوني[٤١]، يتم تكليف الطلاب بمسؤوليتين، وهما إكمال المهمة المحددة، وكذلك التأكد من قيام جميع الأعضاء المجموعة بنفس العمل دون أن يفوته أحد. في المجموعة سيناقش الطلاب المواد التي سيتم تعلمها مع بعضهم البعض، ومساعدة بعضهم البعض على فهمها، وتشجيع بعضهم البعض على بذل قصارى جهودهم. ثم دمج المكونات الأساسية للتعلم التعاوني في مجموعة، التي وصفها جونسون[٤٢] للقراءة الاستراتيجية التشاركية: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والتفاعل الكبير وجهًا لوجه، والمساءلة الفردية، وتعلم المهارات الاجتماعية، وتقييم ما بعد المهمة.

يحتاج الطلاب الذين ليس لديهم خبرة في العمل في مجموعات التعلم التعاوني، إلى تعلم المهارات الاجتماعية الأساسية للعمل بشكل تعاوني قبل تنفيذ القراءة الاستراتيجية التشاركية. سوف يتعلم الطلاب كيفية الاستماع بانتباه، وطرح أسئلة توضيحية، وتناوب التحدث، وتقديم تعليقات إيجابية، وحل النزاعات. من خلال المجموعات التعاونية، يلعب كل طالب دورًا معينًا. تعتبر الأدوار جانبًا هامًا من جوانب القراءة الاستراتيجية التشاركية لأن التعلم التعاوني يبدو أنه يعمل بشكل أفضل عندما يكون لدى جميع أعضاء المجموعة مهام ذات مغزى. يتم تدوير الأدوار حتى يتمكن الطلاب من تجربة مجموعة متنوعة من الأدوار، وحتى يأخذ كل فرد دوره في القيادة. وتشمل أدوار القراءة الاستراتيجية التشاركية ومسؤوليتها فيما يأتي:

- القائد (Leader): يقود المجموعة في تنفيذ القراءة الاستراتيجية التشاركية من خلال تحديد ما يجب قراءته بعد ذلك وما هي الاستراتيجية التي يجب تطبيقها بعد ذلك. يطلب من المعلم المساعدة إذا لزم الأمر.
- خبير "الضغط" (Clunk Expert): يستخدم البطاقات القديمة لتذكير أعضاء المجموعة بالخطوات التي يجب اتباعها عند محاولة اكتشاف كلمة أو مفهوم صعب.

---

40 See: Janette K. Klingner, Sharon Vaughn, (1999).

41 David W. Johnson and Roger T. Johnson, "Cooperative Learning: What Special Education Teachers Need to Know," *The Pointer*, 33(2), (January 1989): 5–11.

42 Ibid.

- خبير "الجوهر" (Gist Expert): يوجه المجموعة نحو تطوير الجوهر، ويحدد أن المضمون يحتوي على أهم فكرة (أفكار) بدون تفاصيل غير ضرورية.
- المذيع (Announcer): يدعو أعضاء المجموعة المختلفين لقراءة فكرة أو مشاركتها. تأكد من مشاركة الجميع، وأن شخصًا واحدًا فقط يتحدث في كل مرة.
- المشجّع (Encourager): يراقب المجموعة، ويعطي التغذية الراجعة. يبحث عن السلوكيات التي تستحق الثناء. يشجع جميع أعضاء المجموعة على المشاركة في المناقشة ومساعدة بعضهم البعض. يقيّم مدى نجاح المجموعة في العمل ويقدم اقتراحات للتحسين.

المبحث الثالث: الكتابة الإنشائية

يتناول هذا البحث المتغير التابع في هذا البحث وهو الكتابة الإنشائية. ويكون الشرح عنها من حيث مفهومها وأهدافها وأنواعها وأركانها، ثم مراحل عمليتها ومهاراتها، وكذلك طرق تعليمها ومعاييرها.

مفهوم الكتابة الإنشائية وأهدافها

عرّف القلقشندي[٤٣] معنى الكتابة في كتابه. فهي لغةً مصدر كَتَبَ يكتُبُ كتبًا وكتابةً ومكتبة وكِتبة فهو كاتب ومعناها جمع، يقال: تكتَّبَت القوم إذا اجتمعوا، ومنه قيل لجماعة الخيل: كتيبة، وكتبت البغلة إذا جمعتَ بين شُفريها بحلقة أو سير ونحوه، ولذلك سمي الخط كتابة لدمج الحروف مع بعضها، كما تسمى خرزات القربة كتابة لربط بعض الخرزات ببعضها. قال ابن الأعرابي: وقد تطلق الكتابة على العلم ومنه قوله تعالى ﴿أَمْ عِندَهُمُ الغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ﴾ [الطور:٤١] أي يعلمون. وعلى حد ذلك قوله صلى الله عليه وسلم في كتابه لأهل اليمن حيث بعث إليهم مُعاذا وغيره: «إني بعثت إليكم كاتبًا». وقال ابن الأثير في غريب الحديث: "أراد عالما سُمي بذلك لأن الغالب على من كان يعلم بالكتابة أن عنده علما ومعرفة، وكان الكاتب عندهم قليلا، وفيهم عزيزًا".

---

[٤٣] أبو العباس أحمد القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**، (دار الكتب المصرية، ٢٠٠٦)، ص٥١.

بالنسبة للكتابة اصطلاحا، فقد أعطيت لمفهوم الكتابة تعريفات عديدة، إلا أنها تدور في فلك واحد. واستنادا على تأليف عصر (١٩٩٤) الذي نقله إبراهيم[٤٤]، الكتابة هي عملية معقدة في حد ذاتها، كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار وتصويرها بأحرف وكلمات وتراكيب صحيحة نحويًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع تقديم تلك الأفكار بوضوح ومعالجتها بالتتابع والتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تقدمها بطريقة تتطلب قدرًا أكبر من التحكم والتفكير. ورأى ابن خلدون في مقدمته، أن الخط والكتابة من صنائع الإنسان، وهو رسومات وأشكال حرفية تدل الكلمات المسموعة على ما في النفس، فهو المستوى الثاني من الأهمية اللغوية، وهي حرفة نبيلة، فالكتابة من خصائص الإنسان التي تميزه عن الحيوان[٤٥].

وفقا للكتاب الذي ألفه رشدي أحمد طعيمة[٤٦]، إن الكتابة مثل القراءة، هي نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية. إذا كانت القراءة عملية يقوم فيها الفرد بفك الرموز (decoding) وتحويل رسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع. إنها تركيب الرموز (encoding) بهدف إيصال الرسالة إلى القارئ البعيد عن الكاتب مكانًا وزمانًا. وفي ظل منهج التواصل، المعلم يتحمل مسؤولية تدريب الطالب على مهارات إيصال الرسالة مطبوعة، وإن المعيار الصحيح لتقويم الكتابة في ضوء المنهج التواصلي هو مدى القدرة على إيصال الرسالة.

وقدّم شحاتة[٤٧] في كتابه أن الكتابة وسيلة الاتصال التي يستطيع الطالب من خلالها التعبير عن أفكاره، والتعرف على أفكار الآخرين، وإبراز مفاهيمه ومشاعره، وتسجيل الأحداث والمواقع التي يود تسجيلها. والكتابة هي إحدى المهارات اللغوية الأربع، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. إن الكتابة هي إعادة ترميز اللغة المنطوقة بشكل مكتوب على

---

[٤٤] إبراهيم علي ربابعة، **مهارة الكتابة ونماذج تعليمها**.

[٤٥] إبراهيم علي ربابعة، **مهارة الكتابة ونماذج تعليمها**.

[٤٦] رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**، (إيسيسكو: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة، ٢٠٠٦)، ٦٥-٦٦.

[٤٧] حسن شحاتة ورشدي خاطر، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، (الكويت: مؤسس الكتب الجامعية، ١٩٩٨)، ٢٧٧.

الورق، من خلال أشكال مرتبطة ببعضها البعض. وإنها عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع[٤٨]. وهناك أنواع مختلفة تندرج تحت مهارة الكتابة، منها الخط بنوعيه (النسخ والرقعة)، الإملاء بأنواعها (منقول، منظور، اختباري)، والتعبير (الإنشاء) بأنواعه (المقيد، والموجه، والحر)[٤٩]. ستتم مناقشة هذه الأنواع لاحقًا.

أما كلمة الإنشاء لغة فهو الشرع والإيجاد والوضع[٥٠]، قيل: أنشأ الله العالم: أوجدهم وخلقهم، وأنشأ فلان الحديث: وضعه. والإنشاء اصطلاحا هو: العلم الذي يحدد كيفية استخلاص المعاني وتركيبها مع التعبير عنها بالكلمات المناسبة. وهو مستمد من جميع العلوم؛ لأن الكاتب لا يستثني أي نوع من الكتابة، ويتعمق في كل المواضيع، ويبني عمداً على كل المعارف الإنسانية. وبعبارة أبسط، قدم حسين[٥١] في كتابته أن الإنشاء يشبه إلى حد كبير عملية البناء. فإذا أراد شخص بناء منزل معين، فلا بد من عدة أمور منها المكان وأدوات البناء والعامل. ولابد للبيت من أساس وهي بمثابة المقدمة في الإنشاء، ومحتوى المنزل هو عرض الموضوع وقلبه، والشكل النهائي للبيت هو وضع آية قرآنية أو زخرفة معينة والتي كانت بمثابة ختام موضوع الإنشاء.

وقد عرّف طاهر[٥٢] في كتابه أن الإنشاء هو العلم الذي يعرف به كيفية أداء المعاني التي تَخَطُرُ بالذِّهْن أو تُلقَى إليه، على وَجْهٍ تتمكَّنُ به من نفوس المخاطبين، من حيث حُسْنُ الرَبْطِ بين أجزاء الكلام، واشتماله على ألفاظ جديدة، وأساليب محسنة، مع بلاغته. والإنشاء عند محمد أمين ضناوي[٥٣] هو البلاغة والوضوح والتعبير عن الأفكار بعمق وطبيعية وسلاسة، وهو

---

[٤٨] إلفي أنغاري فوتري، "**تحليل الأخطاء النحوية والصرفية في مادة الإنشاء لطالبات الصف الثالث (أ) بكلية المعلمات الإسالمية بمعهد الإيمان الإسالمي للبنات بابادان فونوروجو السنة الدراسية ٢٠١٨ – ٢٠١٩**"، (رسالة الماجستير، ٢٠١٩).

[٤٩] طعيمة والناقة، المرجع نفسه.

[٥٠] أحمد الهاشمي، **جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب**، (المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٦٩)، ١٥—١٧.

[٥١] محمد حسين عبدالله، **تعلم الانشاء**، (د.م: د.ن، ٢٠١٢).

[٥٢] محمد الطاهر عاشور ومحمد الخضر حسين، **أصول الإنشاء والخطابة ويليه الخطابة عند العرب**، (مكتبة دار المنهاج، ١٦١٣م)، ص١٩.

[٥٣] محمد أمين ضناوي، **المعجم الميسر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض**، (دار الكتب العلمية، ١٩٩٩)، ص٢٩٧—٣٠٢.

مراعاة متطلبات الموقف وإبلاغ المستمعين بما نريد قوله بكل صدق وإخلاص. باعتباره عملاً إبداعيًا، يجب أن يتميز بخاصية أساسية، تكون في صميم تكوينه وضرورية لجعل كل ما يُنشئه المبدع عملا ناجحا، يحقق الغرض المنشود. وتتمثل هذه الصفة في فصاحة التعبير، وفي إيصال المعنى إلى المتلقين من الناشئة، ومن غيرها من دارسين وباحثين. ومن قول آخر[٥٤]، إن الإنشاء هو التعبير اللفظي الصحيح عما في النفس. ويمكن القيام بذلك إما باللسان أو بالقلم.

بالإضافة إلى ذلك، عرّف محمود وطعيمة في كتابهما الإنشاءَ بأنه مرحلة النشاط الكتابي المتطور، وهو بمعنى composition باللغة الإنجليزية[٥٥]. وهذا النشاط وسيلة للتعبير عن الأفكار في شكل مسلسل طبقا لنظام تركيب اللغة. يعتبر الإنشاء من المراحل المتقدمة في تعلم اللغة العربية، وهي نتاج المهارات اللغوية الأربع[٥٦]. والإنشاء عمل مدرسي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يستطيع فيه التعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وتجاربه الحياتية بلغة مكتوبة سليمة. وقد قدّم رشدي[٥٧] في كتابه أن الكتابة الإنشائية أو التعبيرية هي التي يعبر فيها الفرد عن أفكاره الشخصية الأصيلة، ويبنى أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بشكل يتيح للقارئ أن يمر بنفس التجربة التي مر بها الكاتب. وقيل: إن الإنشاء ثلاثة أنواع[٥٨] (المقيد، والموجه، والحر) وقيل: نوعان[٥٩] (الموجه والحر).

أهداف الكتابة الإنشائية

تلعب الكتابة دورا هاما في تقدم البشرية وتكاملها. وإذا كانت اللغة تعتبر الخط الفاصل بين الإنسان والحيوان، فإن الكتابة تعتبر الخط الفاصل بين الحضارات التاريخية ومجتمعات ما قبل

---

[٥٤] قنديل وامين مرسي، **أصول التربية وفن التدريس**، (المطبعة العربية، ١٩٢٥).

[٥٥] محمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة، **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة – إيسيسكو، ٢٠٠٣)، ص٢٠٢.

[٥٦] الدكتور عبد الغني محمود الدين وعزيز الرحمن زابيدين، **مشروع تأليف كتاب في ضوابط وقواعد الكتابة الإنشائية للطلاب الماليزيين في المرحلة الثانوية**.

[٥٧] طعيمة والناقة، **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**.

[٥٨] المرجع نفسه.

[٥٩] ذكرى جونينوان، **قدرة الطلاب على قواعد النحوية وتطبيقها بالإنشاء**.

التاريخ. وذلك لأنها تعطي للأفكار والكلمات شكلًا ماديًا، كما أنها وسيلة من وسائل الاتصال التي يستطيع الفرد من خلالها التعبير عن أفكاره وإظهار مفاهيمه ومشاعره[٦٠].

وفقا لأحمد مرادي[٦١] في مقاله حيث قال قورة في كتابه "دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية لتعليم اللغة العربية والدين الإسلامي"، أن الكتابة الإنشائية لها أهداف متعددة، وهي القدرة على توضيح الأفكار باستعمال الألفاظ المناسبة والأسلوب المناسب، والقدرة على تنسيق عناصر الفكرة المعبر عنها بشكل يصف جمالها وقوة تأثيرها على القارئ، وكذلك قدرة الفرد على عرض وجهة النظر للآخرين وشرح نفسه كتابياً. وعند إبراهيم[٦٢]، فإن أغراض الكتابة هي تمكين الطلاب من الكتابة عما في نفوسهم، أو عما يشاهدونه بعبارة سليمة صحيحة، وتوسيع دائرة أفكار الطلاب، وتزويد الطلبة بما ينقصهم من المفردات والتراكيب، على أن يتم ذلك بطريقة طبيعية. من أهدافها أيضا تعويد الطلبة على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار، وربطها معا، بالإضافة إلى إعداد الطلاب للمواقف الحيوية التي تستدعي فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.

بالإضافة إلى ذلك، يقول شحاتة[٦٣]: إن أهداف الكتابة هي أن يتعوّد الطلاب على الكتابة باللغة العربية، وأن يتقن الطلاب الملاحظة الصحيحة عند وصف الأشياء والأحداث وتنوعها وتناسقها بدقة وسرعة، وأن يتربى عند الطلاب الاستقلال في الفكر، وانتقاء الكلمات المناسبة للمعاني، وكذلك التراكيب والتعبيرات ويتزود بها، وأن يعتادوا السرعة في التفكير والتعبير. ومن أهدافه أيضا التعبير بشكل صحيح عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره بطريقة واضحة أنيقة رفيعة ومؤثرة، تتضمن الخيال والإبداع، وإتقان الأعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها في حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها، وأن يوسع أفكاره ويعمقها، ويتعود على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل.

---

[٦٠] حميد محمود كطب، "الكتابة الوظيفية (نموذج الرسالة، والتلخيص، والتقرير)"، **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢١(٨٨)، (٢٠١٥)، ص١٤٩-١٦٥.

[٦١] أحمد مرادي، "**تعليم مهارة الكتابة المؤسس على المدخل النوعي**"، (في الملتقى العلمي التاسع للغة العربية والمؤتمر الخامس لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا، ٢٠١٥).

[٦٢] عبد العليم إبراهيم، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، (مصر: دار المعارف، ١٩٩١).

[٦٣] حسن شحاتة، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، (الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨).

ومنها أن كتابة الإنشاء تقتضي زيادة العلم، وكثرة الفضيلة، والبصيرة الذكية؛ لأنها تقتضي التعامل مع المعاني الشائعة المتداولة، والتعبير عنها بألفاظ غير الألفاظ التي استعملها من سبقها، مع حفظ شكلها، وتأديتها إلى حقائقها. وهذا بلا شك مشقة على من مارسوا فن الكتابة، خاصة إذا طلبوا الزيادة والتفوق على من سبقهم في استخدامها، أو تقليد الكتابة السابقة التي حفظوها، فيوقعونها في مواضع مع مراعاة روعة اللفظ، وحلاوة المعنى، وبلاغته، وملاءمته مع ما يحتاجه من اختراع المعاني الأبكار للأمور الحادثة التي لم يقع مثلها، ولم يسبق كتابتها، ولا تتوقف عند حدّ[٦٤].

وقد قدّم محمد الطاهر[٦٥] في كتابه أن الغرض من تعليم الإنشاء هو توعية المتعلم بالتعبير عما يريده كتابة أو لفظا بالطريقة الأنسب، واتباع وسائل الفهم بأفضل طريقة ممكنة في التعبير. ومن الواضح أن ذلك لا يحدث بقواعد ثابتة، بل أساسه هو الممارسة، وممارسة مآثر الكتاب اللامعين في ألفاظهم ومعانيهم، بحيث تتولد في ذهن القارئ قوالب غير جزئية فيها، ويمكن التعبير عن أمثلة مماثلة. بل إن القواعد التي تدرس في هذا الفن ليست إلا نموذج طرق التعبير، أو كليات في حُسْن التنسيق واختلاف أغراض الكلام ونحو ذلك، مما يجعل بصيرةَ المتعلِّم قادرةً على التمييز والحكم بين ما يجب أن يأخذَه، وما يجب أن يتركَ وراءه.

واعتمادا على الدراسة التي أجرتها تنكو عين الفرحة[٦٦]، إن أهداف الكتابة الإنشائية تستمد على عدة جوانب، منها أهداف فكرية، وأهداف سلوكية، وأهداف وجدانية:

١. **الأهداف الفكرية**: تشمل تزويد الطلاب بالخبرات والمعلومات اللازمة لإنشاء الكتابة في المواقف اللغوية المختلفة، وتنمية قدراتهم على ممارسة أشكال نشاط التعبير الكتابي في مختلف المجالات، وتفعيل قدراتهم العقلية من خلال التذكر والاستدلال والتخيل والموازنة والاستقراء والحكم وغيرها، ثم جمع أكبر قدر ممكن من الثروة اللغوية من المفردات والتراكيب والعبارات التي تساعدهم في الكتابة في

---

[٦٤] القلقشندي، **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**.

[٦٥] محمد الطاهر عاشور ومحمد الخضر حسين، **أصول الإنشاء والخطابة ويليه الخطابة عند العرب**.

[٦٦] تنكو عين الفرحة، "**توظيف نصوص الأفلام الوثائقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية**"، (رسالة الدكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، ٢٠١٨).

موضوعات متنوعة.

٢. **الأهداف السلوكية:** يتكون تطوير الطلبة من اختيار الألفاظ والكلمات بدقة ومناسبتها للموقف التعبيري، وبناء الجمل والعبارات بشكل صحيح وسليم لغويا ونحويا، ومحاولة توظيف ما تعلمه الطلاب في مجالات الحياة المختلفة واستدعائه عند الحاجة.

٣. **الأهداف الوجدانية:** هذه الأهداف تشمل تنمية الحس العاطفي لدى الطلبة، وتنمية ذوقهم في اللغة ومفرداتها وتراكيبها، وتنمية ميولهم وحبهم للقراءة الحرة، وفهم ما يقرأ، ومحاولة تحليله ونقده بطريقة سليمة موضوعية، والاطلاع على أنواع مختلفة من المعرفة.

أنواع الكتابة الإنشائية

تنقسم مهارة الكتابة إلى ثلاثة أنواع رئيسية: الخط العربي، والإملاء الصحيح، وكتابة الإنشاء العربي. وتعتبر كتابة الإنشاء العربي من أهم أنواع الكتابة؛ لأنها تتطلب فهمًا للقواعد النحوية والصرفية، بالإضافة إلى مهارة استخدام اللغة العربية بشكل صحيح. والخط العربي هو مهارة ضرورية لكتابة الإنشاء العربي بشكل جيد؛ لأنه ينقل الأفكار والمشاعر إلى القارئ بشكل واضح ومفهوم. والإملاء الصحيح هو مهارة مهمة أيضًا؛ لأنه يضمن سلامة اللغة المستخدمة في الكتابة. ولذلك، يجب على الكاتب أن يتقن مهارة الخط العربي والإملاء الصحيح قبل أن يتمكن من كتابة الإنشاء العربي بشكل جيد. وفيما يأتي توضيح مختصر لأنواع مهارة الكتابة[٦٧]:

١. **الخط:** يعتبر الخط أساسا تقوم عليه مهارة الكتابة، فهو يُعلم التلاميذ كيفية كتابة الحروف العربية بشكل صحيح وجميل، مما يسهل عليهم كتابة الكلمات والجمل بشكل واضح ومفهوم. ويرتبط الخط ارتباطًا وثيقًا بالإملاء، حيث يساعد على كتابة الكلمات بشكل صحيح، ويُسهل على التلاميذ فهم قواعد الإملاء. والغرض من الإملاء هو تدريب التلاميذ على الكتابة بشكل صحيح، ويجعل

[٦٧] فوجي رهايو، "**فعالية استخدام الصور الكاريكاتورية في تعليم مهارة الكتابة**"، (رسالة الماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، ٢٠١٠).

الكتابة واضحة جميلة تسهل قراءتها وفهم مرادها. أساس تعليم الخط هو المحاكاة والتدريب العملي لاكتساب المهارات اليدوية. ويتم تعليم الخط بثلاث طرق: أولا، الطريقة التحليلية أي تعتمد على تقسيم الحروف إلى أجزاء صغيرة، ثم تعليم التلاميذ كيفية كتابة كل جزء على حدة. ثانيا، الطريقة التركيبية أي تعتمد على تعليم التلاميذ كيفية كتابة الحروف بشكل كامل منذ البداية. وثالثا، الطريقة التحليلية التركيبية: تجمع بين الطريقتين التحليلية والتركيبية[٦٨].

٢. **الإملاء أو الكتابة الهجائية:** الإملاء هو مهارة كتابة الكلمات العربية بشكل صحيح وفقًا لقواعد الإملاء. ويرتبط الإملاء ارتباطًا وثيقًا بالخط، حيث يساعد على كتابة الكلمات بشكل صحيح، ويُسهل على التلاميذ فهم قواعد الإملاء. وينقسم الإملاء إلى ثلاث مراحل:
   - الإملاء المنقول: وهو الإملاء الذي يُعطى للتلاميذ في بداية تعلمهم للكتابة، ويهدف إلى تدريبهم على كتابة الحروف والكلمات العربية بشكل صحيح.
   - الإملاء المنظور: وهو الإملاء الذي يُعطى للتلاميذ بعد إتقانهم للإملاء المنقول، ويهدف إلى تدريبهم على كتابة الكلمات التي يقرأونها دون رؤيتها.
   - الإملاء الاختباري: وهو الإملاء الذي يُعطى للتلاميذ في الاختبارات، ويهدف إلى قياس مدى إتقان التلاميذ لقواعد الإملاء. تعتمد كتابة الاختبار على ثلاث قدرات: القدرة على الاستماع والمتابعة، والقدرة على حفظ ما سمع، والقدرة على وضع ما سمع في شكله المكتوب، وأن تعمل هذه القدرات في آن واحد.

وفي كتاب أصول التربية وفن التدريس، تنقسم دروس الإملاء إلى قسمين[٦٩]: الإملاء المعهود، وغير المعهود. فالمعهود هو ما يُطلب من التلاميذ إعداد المادة وتذكر رسم كلماتها قبل الدرس. وغير المعهود هو المادة التي لم تكن معروفة للطلاب من قبل، وفائدته تكاد تقتصر على

---

[٦٨] قنديل وامين مرسي، **أصول التربية وفن التدريس**.

[٦٩] المرجع نفسه.

اختبار قدرة التلاميذ على الرسم في الامتحانات والاختبارات مثلا. في حين أن الإملاء المعهود يجب أن يكون "القاعدة" إذا القصد منه لاختبارهم فحسب، بل تعليم التلاميذ وإفادتهم.

٣. **الإنشاء:** الإنشاء ليس فرعا لغويا منفصلا عن فروع اللغة الأخرى، بل هو فرع متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع هذه الفروع اللغوية إلى حد كبير، حيث يتداخل مع القواعد النحوية والصرفية، والإملاء والخط، والأدب والنصوص النثرية والشريعة، وكذلك يتشابك مع البلاغة والبديع والبيان. وليس الإنشاء مجموعة من المهارات اللغوية المتنوعة التي يجب على الطالب إتقانها حتى يتمكن من التعبير عن نفسه بسهولة، بل هو امتداد للقدرات الذهنية والإدراكية للطالب، فالبعد المعرفي للتعبير هو الذي يمنح الطالب طلاقة لغوية عند الكتابة[٧٠].

فالأمر الأساسي في تدريس الإنشاء هو التمكن على بناء الفقرات وتنظيمها وعمقها، وذلك من خلال القراءة. فالقراءة تساعد الطلاب على ربط الأفكار وترتيبها والتعبير عنها بشكل واضح ومفهوم. ولذلك، يجب على المعلمين أن يحرصوا على تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب، وربط ما يقرأونه بما يفكرون فيه عند الكتابة. كما يجب عليهم أن يحددوا مهام القراءة للطلاب قبل تكليفهم بالكتابة أو التحدث، مما سيساعدهم على التعبير عن أفكارهم بشكل أفضل، كما تفتح القراءة عقولهم ويزودهم بما سيكتبون عنه. ويصبح الإعداد قبل التعبير، أي تحضير الطلاب وإعدادهم بالقراءة الموجهة قبل تكليفهم بالكتابة.

والإنشاء نوعان: وظيفي، وإبداعي. الإنشاء الوظيفي يُستخدم في التواصل اليومي، ويحقق اتصال الناس بعضهم ببعض لأمور معينة، مثل كتابة الرسائل، ومحاضر الاجتماعات، وكتابة المذكرات، والتقارير، وغيرها. والإنشاء الإبداعي يُستخدم في التعبير عن المشاعر والأحاسيس للآخرين بطريقة أدبية شيقة ومثيرة، مثل كتابة الشعر، والسير الذاتية، والقصص الأدبية وغيرها. يعتبر التعبير التحريري الذي يسمى بالإنشاء، مرحلة أخيرة في مهارة الكتابة، وينقسم الإنشاء إلى مرحلتين[٧١]:

- **الإنشاء الموجه:** يمكن للطالب البدء في الإنشاء الموجه الذي يسمى أيضا

---

[٧٠] فوجي رهايو، **فعالية استخدام الصور الكاريكاتورية في تعليم مهارة الكتابة.**

[٧١] المرجع نفسه.

بالإنشاء المقيد، بعد أن يتعلم الطالب كتابة الحروف والنسخ الإملاء. يركز هذا الإنشاء على الأشكال النحوية التي تحكم سلامة الجمل من حيث التراكيب والمعنى. لذلك فهي مرحلة صعبة؛ لأنها تتطلب من الطالب التركيز على القواعد النحوية والتراكيب اللغوية، بالإضافة إلى التركيز على الفكرة والمحتوى. وذلك لأن الطالب ينشغل إلى التفكير في كيفية التعبير عن فكرته بطريقة صحيحة من الناحية اللغوية، وفي نفس الوقت يضطر إلى التفكير في كيفية ربط الأفكار وتنظيمها بشكل منطقي. ولذلك يجب على المعلم أن يأخذ عملية التدريس في هذه المرحلة بشكل تدريجي يتضمن تمارين الكتابة، حيث يبدأ بسهولة وبساطة مثل كتابة جملة، ثم تتزايد وتتوسع لتصبح عدة جمل، ثم فقرة، ثم فقرتين، وهكذا.

وعلى الكتابة في هذه المرحلة أن تكون تحت إشراف الأستاذ. ويشترط على الأستاذ متابعة كتابات الطلاب، مع عدم تسرع الطالب في الكتابة، ولا ترك الطلاب وحدهم في هذه المرحلة، حتى يؤدي إلى اندفاعهم نحو القاموس ومحاولة الوصول إلى مستوى تعبير يفوق معرفتهم. فهذا سوف يؤدي إلى هدم عادات الكتابة الجيدة التي بناها الأستاذ.

- **الإنشاء الحر**: الإنشاء الحر يمثل المرحلة النهائية في تعلم الكتابة، حيث يُترك للطلاب حرية اختيار أفكارهم ومفرداتهم وتراكيبهم عند الكتابة. ولكن هذه الحرية لا تعني أن المتعلم لا يحتاج إلى توجيه ومساعدة. من الأمثلة لهذا الإنشاء هو العرض البسيط، والرسالة، والقصة، والإنشاء الابتكاري، والإنشاء الخيالي.

تبدأ هذه المرحلة باختيار موضوعات الكتابة التي تناسب المستوى اللغوي للطلاب من حيث المفردات والتراكيب واستخدام القواعد. ونصوص القراءة المقررة هي نقطة انطلاق جيدة لكتابة الإنشاء الحر، حيث يمكن للطلاب أن ينطلقوا منها إلى أفكار ومعاني وتجارب جديدة. ويمكن أن يساعدهم في ذلك طرح الأسئلة التي تدفعهم للتفكير في النص من زوايا مختلفة.

الكتابة عن موضوعات القراءة تدرب الطلاب على الشرح والتحليل والعرض، وتشجعهم على التفكير النقدي والتعبير عن أفكارهم بشكل واضح. وذلك من خلال مساعدة الطلاب على فهم الأفكار الرئيسية للنص، وتحليلها، وتقديمها بطريقة منظمة وواضحة. كما أنها تساعد الطلاب على تقييم المعلومات، وتقديم آرائهم الخاصة، ودعم آرائهم بالأدلة. وبشكل عام، فإن

الكتابة عن موضوعات القراءة هي مهارة أساسية يجب أن يتقنها الطلاب؛ لأنها تساعدهم على تطوير مهارات التفكير النقدي والكتابة الإبداعية.

في تدريس هذا النوع من التعبير، يجب أن يترك المعلم الطالب يعبر عن نفسه بحرية، دون التقيد بأفكار أو عناصر محددة. فالطالب يجب أن يشعر بالراحة والقدرة على تنظيم أفكاره وجمله وفقراته بنفسه. أما بالنسبة لاختيار الأفكار المعقدة للكتابة عنها، فهذا أمر يجب أن يحذر منه الطالب. فالطالب الذي يختار فكرة معقدة سيحاول أن يكتب بمستوى يفوق مستواه في اللغة العربية، مما سيجعله يلجأ إلى الترجمة. وقد يؤدي ذلك إلى كتابة غير مفهومة على الإطلاق.

وفي قول آخر، الإنشاء الموجه يعد المرحلة الأولى في كتابة الإنشاء وهي كتابة جمل أو فقرات ذات توجيهات محددة. ويسمى أيضا بالإنشاء المقيد، لأن مقالات الطلاب مقيدة بالقياسات التي يقدمها السائل، وبالتالي لا يتطلب من الطلاب تطوير عقولهم بحرية (أجيف، ٢٠١١ كما نقلتْه إلفي، ٢٠١٩)[٧٢]. أما الإنشاء الحر فهو مرحلة أخيرة بعد الإنشاء الموجه من تعلم الكتابة، وهو الإنشاء الذي يعين فيه المعلم عنوان الإنشاء كما في الكتب المدرسية، ويترك الطلاب اختيار العنوان نفسه. ولا ينبغي للمعلم أن يستعجل طلابه للوصول إلى هذه المرحلة، ولا يجب أن يدفعهم إلى الكتابة الحرة إلا بعد حصولهم على تدريب مكثف[٧٣].

أركان الكتابة الإنشائية

الإنشاء تفكير وتعبير[٧٤]:

١. **التفكير**: يعتمد الإنشاء على المعاني والأفكار التي يحملها الإنسان، وعندما تكون الأفكار واضحة في النفس يسهل التعبير عنها. والأفكار الواضحة تجد طريقها دائما في التعبير دون جهد ومشقة، ولا يظهر الانحباس والتأتأة والتلكؤ إلا إذا كانت الأفكار غامضة وغير واضحة في نفس المتكلم، فيكون كلامه لغوًا، وتعابيره

---

[٧٢] إلفي أنغاري فوتري، **تحليل الأخطاء النحوية والصرفية في مادة الإنشاء لطالبات الصف الثالث (أ) بكلية المعلمات الإسالمية بمعهد الإيمان الإسالمي للبنات بابادان فونوروجو السنة الدراسية ٢٠١٨ – ٢٠١٩.**

[٧٣] يوليا سيماهارا، "**تطبيق الإنشاء الموجه بالأفلام المتحركة**"، (رسالة البكالوريوس، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشيه، ٢٠١٧).

[٧٤] الابراشي، **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية.**

ضعيفة ركيك تفتقر إلى الجاذبية والتأثير. ومن هنا يجب على المعلم أن يزوّد الطلاب بالكثير من المعاني والأفكار وتشجيعهم على القراءة والمطالعة كثيراً، حتى عندما يتكلمون يجدون مجالاً للكلام مفتوحاً لهم، ويختارون موضوعات على مستواهم حتى يتمكنوا من التحدث أو الكتابة فيها، وينظمون أفكارهم تنظيما مع سهولة التعبير.

٢. **التعبير**: يكتسب الطالب مادته اللغوية من الكتب التي يقرؤها، والقطع التي يدرسها، والنصوص التي يحللها، سواء كانت شعراً أو نثراً، من خلال ما يقوله المعلم، وما يقدمه له من كلمات وعبارات وجمل. ولهذا يجب على المعلم تشجيع الطلاب على قراءة الكثير من الكتب المختارة أي النصوص التي يدرسها الطلاب. ويقرأ المعلم أمامهم العديد من الموضوعات المختارة لهم، ولا بد من الموضوعات معروفة بسلامة التعبير وحسن التفكير.

مراحل عملية الكتابة الإنشائية

يعتبر التعبير التحريري إنشاءً لموضوع بتحويل المعلومات والآراء والأفكار الموجودة في الذهن إلى عمل مكتوب يترجم الأفكار من صورتها غير المرئية إلى صور مرئية[٧٥]. وتُصنَّف عملية الكتابة من بين أكثر النشاطات الذهنية الإنسانية تعقيدا. والكتابة الإنشائية عملية إبداعية تستدعي إعمال الذهن وعمق المعالجة، ودقة التناول للموضوع طوال فترة الكتابة، إضافة إلى أن آلية الكتابة تعد طريقة فعالة لتعليم التلاميذ كيفية استخدام إستراتيجية التفكير بشكل عام، والنقد بشكل خاص[٧٦].

وأكدت نتائج الأبحاث أن تعليم عمليات الإنشاء يجب أن يكون هدفا من أهداف تعليم الكتابة في مراحل التعليم المختلفة، وأن هذا التعليم يعد مدخلا لمعالجة الضعف في الكتابة

---

[٧٥] محمد رجب فضل الله، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، (عالم الكتب: القاهرة، ١٩٩٨).

[76] James J. Sheridan, "Skipping on the Brink of the Abyss: Teaching Thinking through Writing," *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), (1992), 51–61.

الإبداعية خاصة، وفي اللغة عامة[٧٧]. وأوضح خصاونة بأن التوجه نحو ممارسة الكتابة يتطلب التركيز على العمليات الإنشائية، وفهمها وتحليلها، لأن فهم دورها وإدراكها في النص المنتج يتطلب معرفة العمليات التي تؤدي إلى ظهوره وهذه العمليات هي عملية لتخطيط، وعملية التأليف، وعملية المراجعة[٧٨].

قبل التعرف على العمليات الثلاث للكتابة الإنشائية أو التعبير التحريري، قدّم طاهر[٧٩] في كتابه توجيها حول طبيعة الموضوع المناسبة للمدارس المتوسطة والثانوية. وقيل: إنه لا بد من المدرّس الإلمام بالنقاط العامة حول طبيعة الموضوع، وهي:

- يجب أن تكون الموضوعات في متناول الطلبة وضمن اهتمامهم به، وأن يكون نطاقها واسعا سعة حياة الطالب.
- يجب تجنب موضوعات مجردة قدر الإمكان وموضوعات لا يشعرون بقرب منها في الوعظ الأخلاقي، وكذلك تجنب موضوعات تتكرر لهم في دروس أخرى مثل اللغة العربية أو الدين أو التاريخ، مما قد يسبب لهم الملل، ويفقدهم فائدة الدرس في التعبير. وقد يتصورون أن درس التعبير هو درس إعادة كتابة المعلومات السابقة.
- ويجب أن تكون الموضوعات متنوعة، مأخوذة تارة من البيت أو الشارع، وتارة من الطبيعة، وتارة من ذات الطالب في موضوع ما حاضراً أو مستقبلاً، وتارة من غرائب الواقع أو عجائب الخيال، ومن كل ما يشير فيه مكامن الشخصية، و يحفز الخيال والفكر، ويوقظ الشعور والعاطفة.

وهذه هي العمليات الرئيسية الثلاث في الكتابة الإنشائية، وهي: عملية التخطيط، وعملية التأليف، وعملية المراجعة[٨٠]:

١. **عملية التخطيط:** إن عملية التخطيط هي أولى عمليات بناء النص، وتحتاج إلى الكثير من الوقت قبل البدء بوضع الأفكار كتابةً. ويطلق على هذه العملية مرحلة

---

[٧٧] حمدان علي نصر، "تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الاولى من المرحلة الأساسية بالأردن"، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، ٧، (١٩٩٥).

[٧٨] رعد مصطفى خصاونة، **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**، (عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٨)، ص٢١–٢٥.

[٧٩] علي جواد طاهر، **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، متبعات النعمان**.

[٨٠] خصاونة، **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**.

ما قبل الكتابة (Pre-writing). وتعني باكتشاف هدف الكتابة، وتحديد الموضوع، وكيفية إنتاج كتابته. فالكاتب يسأل نفسه، لمن أكتب؟ وما الغرض من الكتابة؟ وكيف سأتناول الموضوع؟ وما الأسلوب الفعال الذي سأعتمد عليه لإقناع القارئ[٨١]؟ والإجابة عن تلك التساؤلات تتطلب اللجوء إلى أساليب العصف الذهني وتقديم مادة لغوية تتوافق مع طبيعة الموضوع للتأثير على القارئ وإقناعه بوجهة نظر الكاتب. وهناك العديد من أساليب اختيار الموضوع[٨٢] التي يمكن الاعتماد عليها:

أ. يختار المعلم الموضوع ليكتب الطلاب عنه. وفائدة هذا الأسلوب هي معرفة مستوى مدارك الطلاب ومدى الفروق الفردية فيهم، ومعرفة اهتمام الطلاب بهذا النوع من الموضوعات. ومن فوائده أنه يستثمر خبرة المعلم نفسه في هذا الموضوع. وهذه العملية توفر الوقت للطلاب عندما يبدأون في التعبير عن أنفسهم بعد إعطائهم العنوان.

ب. يختار المعلم أكثر من موضوع (موضوعين أو ثلاثة) ويطلب من الطلاب أن يكتبوا عما يختارونه. تتضمن هذه الطريقة العديد من المزايا مقارنة بالطريقة السابقة، أي أنها تفتح الباب لباب أوسع للطالب.

ج. أن يطلب المعلم من الطالب الكتابة في موضوع يختاره هو. ومن فوائد هذا أنه يشجع الطالب، ويقربه من التعبير بأسهل وجوهه، ويسهل مجال الكلام عن مسألة خبرها، ويعرفها أكثر من غيرها من الموضوعات. أما أهم عيوبها فإنها قد تحيّر الطالب فيبقى مترددا لفترة من الزمن فيما يختار، وما يمكن أن يُرضي معلمه من اختياره. ومن العيوب أيضا، أن يقوم الطالب بالتحضير للدرس مسبقاً، ويطلب المساعدة الخارجية ممن هو أفضل منه، أو يسرق من كتاب أو مجلة.

د. يقضي المعلم الدقائق الأولى من الدرس بالمناقشة مع الطلاب للاتفاق على

---

[٨١] حمدان علي نصر، **تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الاولى من المرحلة الأساسية بالأردن**.

[٨٢] علي جواد طاهر، **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، متبعات النعمان**.

اختيار موضوع من الموضوعات التي يقدمها، حيث يشترك جميع الطلاب في تقديمها كتابةً. ومن مميزات هذه الطريقة أنها تجمع مزايا الطرق الأخرى، وتلتقي بها رغبة المعلم برغبة الطلاب. وأخشى أن اختيار الموضوع نفسه سيصبح طويلا، وبالتالي يؤدي إلى إضاعة الكثير من الوقت.

ولا على المعلم اختيار أسلوب واحد من هذه الأساليب الأربعة. والأفضل أن يستخدمها جميعًا بحكمته ومعرفته لتنويع منهج الطلاب في الدرس، ويشعرهم باتساع نطاقه. وقد يكون لدى المعلم خبرة في إحدى الطرق، أو الطرق الأخرى التي يمكن استخدامها أو اختبارها. ويؤكد الخبراء فعالية عملية التخطيط، فهي أساس النجاح في بناء الإنشاء اللغوي، وهي ما يمكن الطلاب من بلورة المشكلة والشعور بأهميتها، مما يؤدي بدوره إلى الإبداع، والإبداع في إنتاج النص المكتوب. ويصفونها بأنها خطوات لتحقيق هدف الكتابة، بل هي العنصر المحوري في نجاح عملية التواصل بين كاتب النص وقارئه[٨٣].

٢. **عملية التأليف أو الكتابة:**[٨٤] التأليف أو الكتابة عملية معقدة تشمل المناقشة ومرحلة الكتابة الأولية، حيث يجمع الكاتب أفكاره حول الموضوع، ثم يقوم بإعداد خطة أو تمثيل عقلي للأفكار وتوزيعها داخل متن الموضوع، وينمي الشعور بأهمية البدء بالكتابة، وذلك من خلال تقديم مهام تتضمن التقنية اللازمة لممارسة عملية الكتابة، بدءاً من التفكير في الموضوع والسؤال الشخصي، حتى إنشاء الموضوع في شكلها النهائي.

هناك من ينظر إلى عملية الكتابة على أنها نتيجة عملية لمجموعة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتكونة التي تجعل الكاتب قادرا على انتقاء الكلمات والمفردات الأنسب، وبناء التراكيب والجمل التي تكشف المعاني والأفكار بوضوح، وتقديم إلى القارئ على شكل وحدات لغوية مترابطة. ولعل إنتاج جملة البداية أو الجملة الموضوعية والأدلة والتفاصيل الداعمة لها هو الأساس في بناء الوحدات اللغوية لموضوع التأليف. فإذا تمكن الطالب من تحديد جملة الفكرة الرئيسية وتفاصيلها، سيتمكن من المضي قدماً في إنتاج الخطاب وتنظيمه على شكل فقرات

---

٨٣ خصاونة، **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**.

٨٤ المرجع نفسه.

مترابطة[٨٥].

٣. **عملية المراجعة:** المراجعة هي عملية أساسية في الكتابة، فهي تساعد الكاتب على تحسين جودة ما يكتبه من خلال تقليل التعقيد والغموض. وذلك من خلال إعادة النظر في النص من حيث الشكل والمضمون والأسلوب، وإصدار حكم على المنتج المكتوب، وقد يدفعه إلى تغيير المادة المكتوبة. والمراجعة لا تقتصر على تصحيح الأخطاء اللغوية أو ممارسة الحذف والإضافة، ولكنها عملية شاملة لتقييم قدرات الكاتب في مجال إنتاج اللغة والكتابة. كما أنها وسيلة ناجحة لزيادة اعتماد الطلاب على أنفسهم، وثقتهم في تجنب الكثير من الأخطاء والهفوات[٨٦].

وعملية المراجعة ليست جزءاً من عملية الكتابة فحسب، بل هي إحدى المهارات التي ينبغي للباحثين والمعلمين أن يستهدفوا إلى تنميتها لدى الطلاب، وهذا لأنها تساهم في تنمية الوعي بمعايير إيصال الأفكار والمفاهيم والتعبير عنها بنجاح باستخدام كتابة[٨٧]. وهناك من يرى أن المراجعة هي استراتيجية تهدف إلى تقليل التعقيد والغموض في المادة المكتوبة؛ لأنها تتيح للكاتب فرصة تغيير اهتمامه من الإنتاج إلى تقييم الإنتاج، وهو إعادة صياغة الموضوع بطريقة أفضل مع التحكم في كتابة المشكلات المتعلقة بالمهارات الميكانيكية مثل الإملاء وعلامات الترقيم وما شبه ذلك[٨٨].

وفي كتاب تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، عرض طاهر أن العملية الثالثة ضمن مراحل عملية الكتابة الإنشائية هو عملية التصحيح[٨٩]. التصحيح جزء لا يتجزأ من واجبه، وعملية التصحيح تتضمن قيام المعلم بقراءة الكتابة بدقة ووعي مصححا بالقلم الأحمر أي أخطاء يواجهها في القواعد النحوية والإملائية والتركيبية. ثم يكتب في نهاية الصفحة، أو في نهاية الموضوع جمل تبين للطالب مناطق قوته وكذلك نقاط ضعفه. ولا حرج عليه أن

---

[٨٥] حمدان علي نصر، **تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الاولى من المرحلة الأساسية بالأردن.**

[٨٦] علي جواد طاهر، **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، متبعات النعمان.**

[87] Amos Van Gelderen, "Elementary Students' Skills in Revising," *Written Communication*, 14(3), (July 1997), 360–397.

[88] Lillian S. Bridwell, "Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing," *Research in the Teaching of English*, 14(3), (1980), 197–222.

[٨٩] علي جواد طاهر، **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، متبعات النعمان.**

يكتب كلمات تشجيعية إذا وجد سبباً لذلك.

وفي وجهة نظر أخرى، قدّم محمود إسماعيل بأنه لفهم ما يتعلق بالتعبير التحريري، أو الإنشاء بشكل كامل، فجدير بالذكر عن مراحل التدريب على التعبير كلها، وهي[٩٠]: المرحلة الأولى هي وضع الأساس من خلال تزويد الطالب بالمفردات والتعابير والتراكيب، وتدريبه عليها من خلال سياق مفهوم ونص ذي معنى (الحوارات، قطع القراءة، التمارين). والمرحلة الثانية هي التدريب الشفهي المكثف من خلال الأسئلة والأجوبة، وضع أسئلة حول النص المدروس، الإجابة عن الأسئلة، طرح الأسئلة، إتاحة الفرصة، التدريب على بعض الأنماط اللغوية، الحديث عن طرق التصرف، وإعادة النص التعبير الشفهي المصور، وتنمية الجملة، والألعاب اللغوية الشفهية. والمرحلة الثالثة: التدريب على التعبير الكتابي. ويأتي التعبير الكتابي بعد التدريب المكثف على جميع أنواع التعبير الشفهي، ويتم تدريب الطالب في الكتابة على بناء الجملة، وكتابه الفقرة، والتعبير التحريري الموجة، والتعبير التحريري المصور، والتعبير الحر.

مهارات الكتابة الإنشائية

وفقا لزاير[٩١]، هناك ثلاث مهارات رئيسية في الكتابة الإبداعية أو الكتابة الإنشائية. أولها المهارات التنظيمية، والمهارات الأسلوبية أو اللغوية، والمهارات الفكرية. وهذه المهارات اتفق عليها بعض الباحثين في هذا المجال مثل الفرحة[٩٢] والصالح[٩٣] في بحوثهم. أما الحلاق[٩٤] فيري أنها أربع، وهو قسّم المهارات الأسلوبية أو اللغوية إلى مهارات ترتبط بالمفردات، ومهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب. والشرح لكل من المهارات كما يأتي:

---

[٩٠] ستي مفركة، "**إعداد كراسة التدريبات لمادة التعبيرالتحريري على أساس مهارات التفكير لدى طالبات قسم الإعداد اللغوى بجامعة الراية في سوكابومي**"، (رسالة الماجستير، ٢٠٢٣).

[٩١] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، **المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق**، (الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ٢٠١٦).

[٩٢] تنكو عين الفرحة، **توظيف نصوص الأفلام الوثائقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية**.

[٩٣] صالح عبد العزيز النصار وعبد الكريم روضان الروضان، "أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط"، **رسالة الخليج العربي**، (١٠٤)، (٢٠٠٧)، ص١٣-٥٨.

[٩٤] علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، (المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠١٠)، ٢٤٠-٤١.

أولًا: المهارات التنظيمية

قدرة الكاتب على جعل الموضوع إلى ثلاثة أجزاء: المقدمة، والمحتوى، والخاتمة. ويعتمد تنظيم الأفكار الرئيسية على نظام الفقرات الذي يتكون من الجملة الرئيسية، والجملة المساندة، وأخيرا الجملة الختامية، وهذا يتوافق مع مهارة المرونة. وتشير هذه المرونة إلى المرونة العقلية للفرد، والسهولة التي يغير بها موقعه الإقليمي، ويغير منظوره العقلي الذي ينظر به إلى الأشياء المختلفة أو المواقف، وينقل الفكرة من المقدمة إلى عرضها وبيانها، وأخيرا الخاتمة.

ثانيًا: المهارات الأسلوبية أو اللغوية

١. مهارات ترتبط بالمفردات: تتضمن فيها المهارات الفرعية وهي استخدام الكلمات العربية الفصيحة، وتجنب الألفاظ العامية، ونبذ الأخطاء الشائعة في الكتابة، واختيار الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسما إملائيا صحيحا، والصياغة الصرفية الصحيحة.
٢. مهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب: تشتمل فيها على المهارات الفرعية وهي استخدام أدوات الربط بدقة، واكتمال أركان الجملة، وسلامة التركيب النحوي، وصحة الأساليب المستخدمة.

ثالثًا: المهارات الفكرية

هذه المهارة أيضا تسمى بالمهارات العقلية، وهي تتعلق بمهارات فرعية، مثل توافر الحداثة والطرافة، ومراعاة الترتيب المنطقي والتسلسل في تناول الأفكار، ومقارنة الآراء المقدَّمة والحقائق، وتقسيم الموضوع إلى الأفكار وتناولها ترتيبيا، وتوافر الوحدة والتماسك في شرح الموضوع، وكذلك السيطرة على الآراء الشخصية والتعصب.

طرق تعليم الكتابة الإنشائية

ينبغي ألا يقتصر تدريس التعبير خلال حصة الإنشاء، حيث أن تدريسه مسؤولية جميع معلمي المدرسة، وذلك من خلال تعليم الطلاب الكلام الشفهي المستمر الحصص. تدريس التعبير الشفهي يسبق التعبير التحريري (الكتابة الإنشائية) لسهولته على الطالب المبتدئ، فهو يحكم الطبيعة، وهو سابق على الوجود. لقد عرف الإنسان القديم لغة الكلام قبل أن يعرف لغة الكتابة، لذلك كانت بداية تعليم التعبير الشفهي هي خطوة تعليم التعبير التحريري، ثم يأتي بعد ذلك تعليم التعبير الكتابي[٩٥].

تتنوع طرق تعليم التعبير التحريري (الكتابة الإنشائية) بين عدة طرق، أهمها[٩٦]:

١. اختيار موضوع من بين عدة موضوعات يعرضها المعلم على الطلاب، ويحلل عناصره، ويتحدث الطلاب عنه، ثم يتعاملون معه كتابيًّا. وقد تتم المناقشة في فصل التعبير الشفهي، ثم تتم الكتابة في فصل التعبير التحريري. وقد تتم المناقشة في بداية الدرس، ويكتب الطلاب الموضوع في نهايته، وعلى أن لا تستغرق المناقشة وقتًا طويلاً، حتى تتاح للطلاب فرصة الكتابة. ويمكن للمعلم وضع بعض الجمل والعبارات على السبورة، ثم مسحها، ويطلب منه كتابة الموضوع مرة أخرى في المنزل أو في الفصل. وقد يكتفي بذكر الأفكار التي يتكون منها الموضوع، ويناقشها شفويًّا، ثم يتركهم ليكتبوها بشكل مستقل في عملهم.

٢. اختيار موضوع من بين عدة موضوعات، مع ترك حرية الكتابة عنه للطلاب. يستغرق هذا وقتًا طويلاً لتعليم التعبير. الفرق بين هذه الطريقة والطريقة السابقة هو أن الموضوع هنا لم يسبق شرحه وتناوله شفهيًّا كما حدث في الطريقة السابقة. هناك العديد من الموضوعات التي يمكن للطالب أن يختار من بينها ما يريد الكتابة عنه.

---

[٩٥] ستي مفركة، **إعداد كراسة التدريبات لمادة التعبير التحريري على أساس مهارات التفكير لدى طالبات قسم الإعداد اللغوى بجامعة الراية في سوكابومي**.

[٩٦] خالد سيف الله، "**طريقة تدريس التعبير وفعاليتها في ترقية مهارة الكتابة لطلاب معهد البر مكاسر**"، (رسالة الماجستير، جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر، ٢٠١٧).

٣. ترك الحرية للطلاب في اختيار الموضوع الذي يريدون الكتابة عنه، والفرق بين هذه الطريقة والطريقة السابقة هو أن درجة الحرية في هذه الطريقة أوسع من السابقة. الاختيار في هذه الطريقة مفتوح، بينما الاختيار في الطريقة السابقة محدود؛ لأن عدد الموضوعات المكتوبة على السبورة محدود، ويجب على الطالب الاختيار من بينها. وفي هذه الطريقة ليس أمام الطلاب شيء، ويُطلب من الطالب أن يختار ما يحبه ويكتب فيه. إن هذه الطريقة تفتح مجالا واسعا للكتابة الذاتية، وتفيد الطلاب بشكل كبير، وتنمي لديهم روح الإبداع والابتكار، ولكن لا يمكن تطبيقه قبل أن يحرز الطلاب تقدما كافيا في التعبير.

٤. خلق مواقف وظيفية تساعده في الكتابة. ومن واجب المعلم أن يبذل جهده في جعل موضوعات التعبير التي يكتب فيها الطلاب عملاً يتعلق بحياتهم، ويرتبط بميولهم وعواطفهم، ويبث في ما يكتبه حرارة العاطفة وصدق المشاعر، ويطبعها بشخصيته النفسية. يستطيع المعلم الاستفادة من الفرص المتاحة والمواقف الاجتماعية والدينية والوطنية المتكررة. كما يمكنهم الاستفادة من مختلف أنواع الأنشطة التي تتكرر في المدرسة، مثل الرحلات والزيارات والمباريات والحفلات. لن يكون المعلم عاجزًا إذا أراد أن يجد كل يوم طريقة مناسبة لجعل الطلاب يعبرون عن المواقف الوظيفية فيها.

معايير الكتابة الإنشائية

لقد وضع الإطار المرجعي الأوروبي للغات المعايير المختلفة للمهارات اللغوية الأربع، حيث قسَّمَ المهارات إلى قسمين، وهما: التلقي (القراءة والاستماع)، والإنتاج (الكتابة والكلام). أما مهارة الكتابة فلها معايير خاصة، وأما المهارات اللغوية الأخرى فلها معايير خاصة أخرى. كل المعايير مصنفة حسب درجة إتقان مهارة معينة واستيعابها ابتداءً من المستوى الأدنى (أ١) إلى المستوى الأعلى (ج٢). يُعد (أ١) بمستوى "الانطلاق"، بينما (ج٢) يُعتبر "الإتقان". فمعايير الكتابة الإنشائية أو الإبداعية كالآتي:

الجدول ٢: معايير مهارة الكتابة للإطار المرجعي الأوروبي للغات

المستوى	الوصف
أ١	– يستطيع أن يكتب عبارات وجملا محدودة عن نفسه، وعن أناس متخيلين، وأين يعيشون، وماذا يعملون. – يستطيع أن يصف بلغة محدودة للغاية كيف تبدو الغرفة. – يستطيع أن يستخدم كلمات/إشارات وعبارات سهلة ليصف بعض الأشياء اليومية (مثل لون السيارة، وما إذا كانت السيارة كبيرة أم صغيرة).
أ٢	– يستطيع أن يكتب عن الجوانب اليومية لبيئته مثل الناس والأماكن والوظيفة أو تجربة الدراسة، في جمل مترابطة. – يستطيع أن يكتب وصفا أساسيا وقصيرا للغاية للأحداث، والأنشطة السابقة، والتجارب الشخصية. – يستطيع أن يحكي قصة محدودة على سبيل المثال عن الأحداث في العطلة، أو عن الحياة في المستقبل البعيد. – يستطيع أن يكتب سلسلة من العبارات والجمل السهلة عن الأسرة، والظروف المعيشية، والخلفية التعليمية، والوظيفة الحالية أو الأخيرة. – يستطيع أن يكتب مفكرات يومية تصف الأنشطة (مثل الأعمال اليومية، والنزهات، والرياضات، والهوايات)، والناس والأماكن، ويستخدم مفردات أساسية ملموسة، وعبارات سهلة، وجمل مع روابط محدودة مثل (و)، و(لكن)، و(ألن). – يستطيع أن يكتب مقدمة لقصة، أو يواصل في قصة، بشرط أن يتمكن من الرجوع إلى القاموس والمراجع (مثل جداول أزمنة الفعل في مقرر دراسي).

ب١	– يستطيع أن يشير بوضوح إلى التتابع الزمني في النص السردي. يستطيع أن يكتب مراجعة محدودة لفلم، أو كتاب، أو برنامج تلفزيوني مستخدما نطاقا محدودا من اللغة. – يستطيع أن يكتب وصفا واضحا ومفصلا مجموعة من الموضوعات المألوفة ضمن مجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب سردا للتجارب، ويصف المشاعر وردود الأفعال في نص مترابط يسير. – يستطيع أن يكتب وصفا لحدث، أو رحلة قام بها مؤخرا؛ حقيقية كانت أو متخيلة. يستطيع أن يروي قصة.
ب٢	– يستطيع أن يكتب وصفا واضحا ومفصلا لأحداث وخبرات واقعية وتخيلية، ويحدد العلاقة بن الأفكار في نص واضح ومترابط، ويتبع التقاليد المرعية في هذا الجنس من الكتابة ذات الصلة. – يستطيع أن يكتب أوصافا واضحة ومفصلة في مجموعة متنوعة من الموضوعات المرتبطة بمجال اهتمامه. يستطيع أن يكتب مراجعة لفلم أو كتاب أو مسرحية.
ج١	– يستطيع أن ينتج أوصافا واضحة ومفصلة، وجيدة التراكيب ومطورة، وينتج نصوصا خيالية بأسلوب شخصي مقنع وطبيعي، ومناسب للقارئ المستهدف. – يستطيع أن يُدخل دخل العبارات الاصطلاحية في الطرفة، على الرغم من أن استخدامه للطرفة لا يكون دائما مناسبا. – يستطيع أن يكتب استعراضا نقديا مفصلا للأحداث الثقافية (مثل المسرحيات، والأفلام، والحفلات)، أو الأعمال الأدبية.
ج٢	– يستطيع أن يكتب قصصا وأوصافا واضحة وجذابة لتجاربه، بأسلوب سلس يتناسب وجنس الكتابة الذي تم اعتماده.

	- يستطيع أن يوظف العبارات الاصطالحية والأسلوب الفكاهي بشكل مناسب لتعزيز أثر النص.

الخلاصة

لقد خصص الفصل الثاني الإطار النظري الذي يتعلق بالعلاقة بين القراءة والكتابة، والقراءة الاستراتيجية التشاركية، والكتابة الإنشائية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

تمهيد

في هذا الفصل، تعرض الباحثة المنهج الذي يسلكه البحث. يتركز هذا الفصل على سبعة مباحث، وهي: تصميم البحث، ومجتمعه ومعاينته، وأدواته، والمتغيرات المستقلة والتابعة له، وإجراءاته، والدراسة الاستطلاعية، وصدق أدوات البحث وثباتها.

المبحث الأول: تصميم البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي لإجراء هذه الدراسة، واعتمدت على نوع من أنواع التصاميم في المنهج شبه التجريبي، وهو تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي *(One-group pretest-posttest design)* الذي يعتبر أحد تصميمات بحث التصميم التجريبي. هذا التصميم مستخدم لدراسة مجموعة واحدة دون مقارنة بمجموعة أخرى[1]، ويشير إلى إجراء الاختبار القبلي للعينة مسبقًا قبل تلقي المعالجة، وبالتالي إجراء الاختبار البعدي لمقارنة النتيجة بين الاختبارين. والتحسينات الملحوظة في نتيجة الاختبار البعدي تُنسب إلى المعالجة[2] التي تم إجراؤها. والمراد بالمعالجة في هذا البحث هو تدريس العينة بتوظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية.

تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي يتضمن ثلاث خطوات رئيسية، وهي: إجراء الاختبار القبلي لقياس المتغير التابع (O1)، ثم تطبيق المعالجة التجريبية (X) لعينة البحث، وأخيرا إجراء الاختبار البعدي (O2) أيضا لقياس المتغير التابع[3]. وهذه الخطوات تم إجراؤها لمجموعة واحدة فقط دون أخرى ضابطة. ويتم تقييم الفروق المنسوبة إلى تطبيق المعالجة التجريبية

---

[1] John W. Creswell and J. David Creswell, *Research Design; Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, (5th ed., Los Angeles: SAGE, 2018).

[2] Emma Marsden and Carole Joan Torgerson, "Single Group, Pre-Post Test Research Designs: Some Methodological Concerns*.," Oxford Review of Education*, 38(5), (2012): 583–616.

[3] See: John W. Creswell and J. David Creswell, (2018).

من خلال مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي. يمكن تصور هذا التصميم كما يأتي:

الجدول ٣: تصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي وبعدي

الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
O1	X	O2

المبحث الثاني: مجتمع البحث ومعاينته

تم إجراء هذا البحث باختيار طلبة السنة الرابعة بالمعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار التي تقع في ولاية سلانجور. عدد مجتمع البحث ٨٣ طالبا، وقد اختارت الباحثة ٢٥ منهم بوصفهم عينةً للبحث. وهذه العينة ستكون في مجموعة واحدة تشترك في هذا البحث التجريبي دون مجموعة أخرى ضابطة. قبل المعاينة، قامت الباحثة بالدراسة المسحية من خلال إجراء المقابلة مع معلمي اللغة العربية في تلك المدرسة. وهذه المقابلة تهدف إلى جمع آراء المعلمين في اختيار العينة المناسبة لهذا البحث. ولتحقيق أهداف البحث، قد اشترك ١٥ طالبا وطالبة في الدراسة الاستطلاعيةK و٢٥ طالبا طالبة في الدراسة الميدانية الحقيقة. البيانات عن مجتمع البحث وعينته في الجدول التالي:

الجدول ٤: عينة البحث

		عدد المجموع	عدد الطلاب	عدد الطالبات
مجتمع البحث		٨٣	٤٤	٣٩
عينة البحث	الدراسة الاستطلاعية	١٥	٨	٧
	الدراسة الحقيقية	٢٥	١٢	١٣

يشير الجدول ٤ إلى عدد مجتمع البحث وعينته، وكل هذه العينة تتكون من الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية. اختارت الباحثة هؤلاء الطلبة بهذا الحجم اعتمادًا على آراء معلمي

اللغة العربية في تلك المدرسة الذين اشتركوا في المقابلة للدراسة المسحية. وهذه الدراسة مهمة في إثراء الباحثة حول مجتمع البحث قبل المعاينة. بالإضافة إلى ذلك، تم انتقاء معاينة البحث بطريقة العينة القصدية (Purposive Sampling)، وهي تدل على أن الباحثة اختارت عينة البحث بقصد معين، ولهم سمات متشابهة من حيث أعمارهم ومستوى دراستهم وغير ذلك[٤]. وهذه طريقة المعاينة نوع من أنواع المعاينة غير الاحتمالية، حيث اختيارها على أساس الراحة أو المعايير الأخرى، مما يؤدي إلى السهولة في جمع البيانات[٥]. بالنسبة إلى هذه الدراسة، تم اختيار هذه العينة بالنظر إلى مواد اللغة العربية التي يأخذونها، أكثر من فصل آخر.

المبحث الثالث: أدوات البحث

لتحقيق أهداف هذا البحث، قد اعتمدت الباحثة على أربع أدوات الدراسة وهي الكتب العربية، ومجموع الإنشاء العربي، والمواد للقراءة الاستراتيجية التشاركية، والاختبار، والاستبانة. الشرح لكل من هذه الأدوات كما يأتي:

١. الكتب العربية

لقد اختارت الباحثة ثلاثة كتب تحتوي على معايير الكتابة الجيدة لتكون مرجعا للإجابة عن الهدف الأول لهذا البحث. والكتب هي:

- كتاب فن الكتابة الناشئة: هذا الكتاب ألفه عبد اللطيف الصوفي[٦]، وتُكتب فيه مجموعة من العناصر التي يحتاجها التعبير الجيد والكتابة المؤثرة.
- كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها: هذا الكتاب من تأليف هاني إسماعيل رمضان[٧]، ويركز على معايير الكتابة العربية الجيدة بناءً على المعايير التي وضعها الإطار الأوروبي المرجعي للغات.
- كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها: هذا الكتاب من تأليف علي

---

[4] Ma Dolores and C Tongco, "Purposive Sampling as a Tool for Informant Selection," *Ethnobotany Research & Application*, (2007), 147–158.

[5] Shona McCombes, "*Sampling Methods* | (Types and Techniques Explained," Scribbr, 2019).

[٦] عبد اللطيف الصوفي، **فن الكتابة للناشئة**، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٧)، ص٣١–٣٩.

[٧] هاني إسماعيل رمضان، "**معايير مهارات العربية للناطقين بغيرها**"، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

سامي الحلاق[٨] ويحدد مهارات التعبير من ناحية التنظيم والأفكار واللغة.

٢. مجموع الإنشاء العربي

قد جمعت الباحثة مجموعة من الإنشاءات العربية لتكون موادّ القراءة للطلاب، كما أن هذه القراءة الاستراتيجية التشاركية تتطلب كثيرا من عملية القراءة حتى تُعوّد الطلاب على توظيف هذه الاستراتيجية عند القراءة. وقامت الباحثة بجمعها من ثلاثة مصادر، وهي: كتاب المطالعة المدروس عند عينة البحث، وقائمة الأمثلة للإنشاء العربي، وكتاب منهج الدورة المكثفة في اللغة العربية.

- كتاب المطالعة: هذا الكتاب يدْرسه طلبة السنة الرابعة بالمعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار. واختارت الباحثة موضوعين من هذا الكتاب، وهما: "سيدنا موسى والخضر"، و"حب الوطن". اختارت الباحثة هذين الموضوعين نظرا لأهمية الأفكار فيهما، كما أن الأفكار عنصر من عناصر الإنشاء[٩].
- قائمة الأمثلة للإنشاء العربي: هذه القائمة ألفها المعهد المحمدي للبنين، حيث إن هذه القائمة تم انتشارها في كثير من المعاهد والمدارس لتكون مرجعا لهم في بناء الإنشاء العربي الجيد. لهذه القائمة إنشاءات كثيرة، ولكن اختارت الباحثة ثلاثة منها فقط، وهي بعنوان "فوائد القراءة"، "أهمية تنظيم الوقت في حياة الطلبة"، و"فضيلة الصوم". هذا الاختيار نظرا لأهمية تنظيم الأفكار والمفردات في بناء الإنشاء، حتى يتضح تنظيم الأفكار لدى الطلاب.
- كتاب منهج الدورة المكثفة في اللغة العربية: هذا الكتاب تحت إعداد مركز اللغة العربية بولاية سلانجور، وهذا الكتاب يستخدمه الكثيرون، خصوصا لمن يواصل دراسته في مصر والمغرب وغيرها من الدول العربية. اختارت الباحثة بعض الإنشاءات من هذا الكتاب مثل "كيف تختار مهنتك"، و"المعاهد

---

[٨] علي سامي الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، (المؤسسة الحديثة للكتاب، ٢٠١٠)، ٢٤٠–٤١.

[٩] الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**.

والمدارس". يكون التركيز في هذه الإنشاءات على الناحية اللغوية بما فيها المفردات والتراكيب والأساليب وغيرها.

٣. المواد للقراءة الاستراتيجية التشاركية

القراءة الاستراتيجية التشاركية لها مواد خاصة حددها مؤسس هذه الاستراتيجية نفسه. إنها أمر ضروري في إنجاح هذه الاستراتيجية، وهي بطاقة التذكير (Cue Card)، وسجلات التعلم (Learning Logs). بطاقة التذكير تشير إلى الإجراءات الواجب اتباعها في مجموعات التعلم التعاوني، وتوفير الدعم للطلاب أثناء تعلمهم في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية. أما سجلات التعلم فيستخدمها الطلاب بتسجيل الأفكار أثناء تطبيق كل استراتيجية، أو لبعض الاستراتيجيات فقط. تساعد هاتان المادتان في تنشيط الطلاب أثناء توظيف الاستراتيجية بشكل فعال.

٤. الاختبار

يعد الاختبار وسيلة قياس لغرض التقويم، وهو أيضا أداة من أدوات البحث، وخاصة في الدراسات التربوية التي تقيس عوامل متعددة مثل التحصيل الدراسي، والقدرات العلمية والاتجاهات وما يشبه ذلك. ويكثر استخدام الاختبار في المدارس لتحديد الموقف الأكاديمي للطلبة، أو لمجموعة من الطلبة، أو لتصنيفهم حسب مستوياتهم لرفعهم إلى الصفوف العليا، كما يستفاد من نتائج الاختبار في المقارنات بين الطلبة والفصول المختلفة، وكذلك في الكشف عن قدرات الطلبة ونواحي القوة ونقاط الضعف عندهم[١٠].

أسئلة الاختبار في هذا البحث عُدّلت من اختبار كتابة الإنشاء الحر الذي قامت به تنكو عين الفرحة[١١]، ثم قامت الباحثة بتحقيق صدق الاختبار وصحته بعرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، من قبل المشرف والمعلمين. وقد قامت الباحثة ببعض التعديلات وفق اقتراحاتهم وملاحظاتهم، حيث تكونت تلك التعديلات من تغيير صيغة السؤال، تدقيق

---

[١٠] سهيل رزق دياب، **مناهج البحث العلمي**، Psycho DZ، (٢٠٠٣).

[١١] تنكو عين الفرحة، **توظيف نصوص الأفلام الوثائقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية**.

صيغة التعليمات، ومدة زمنية لكتابة الإنشاء. وصممت الباحثة نفس السؤال لكِلَي الاختبارين القبلي والبعدي[١٢]. في هذا البحث، استخدمت الباحثة الإنشاء الحر، وهو لا يتقيد بحافز معين[١٣].

سؤال الاختبار القبلي والبعدي سواء، حيث تناول الموضوع "آداب طلب العلم"، والتعليمة تتطلب كتابة ثلاث أفكار أساسية، ولا يقل عدد كلماته عن ١٥٠ كلمة، للحصول على أكمل درجات، وهي مائة. هذه التعليمات متابعة لسمات وخصائص حددها المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار في امتحان كتابة الإنشاء لطلبة السنة الرابعة. ومعيار تصحيح الاختبار يشمل ثلاث نواحي رئيسية، وهي: التنظيم، والأفكار، واللغة كما قدّمه صالح[١٤]، واستعانت الباحثة في بناء هذا المعيار بمجموعة من المهارات في الكتابة الإنشائية، وهي مأخوذة من الكتب والدراسات السابقة، كما طبق تنكو عين الفرحة هذه طريقة بناء معيار تصحيح الاختبار في دراستها[١٥]. إضافة إلى ذلك، قدمت الباحثة هذا معيار لتصحيح الاختبار للمشرف والمعلم الذي يُعلّم الطلاب، لتحقيق صحته.

٥. الاستبانة

بشكل عام، تشير كلمة "استبانة" إلى جهاز لتأمين الإجابات على الأسئلة باستخدام نموذج يملأه المستجيب بنفسه. وبالتالي، فإن أي شخص قام بملء طلب وظيفة لديه خبرة في الإجابة على استبانة[١٦]. الاستبانة هي وسيلة رئيسية لجمع البيانات الأولية الكمية. تمكّن الاستبانة من جمع البيانات الكمية بطريقة موحدة بحيث تكون البيانات متسقة داخليًا ومتماسكة للتحليل. يجب أن يكون للاستبيانات دائما غرض محدد يرتبط بأهداف البحث، ويجب أن يكون واضحا

---

[12] Wan Abdul Hayyi Wan Omar et al., "Improving Arabic Writing Skills 'Jawlah Lughawiyyah': An Analysis," in *Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences*, (2016).

[١٣] محمد علي الخولي، **الاختبارات اللغوية**، (دار الفلاح للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠).

[١٤] النصار والروضان، **أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط**.

[١٥] تنكو عين الفرحة، **توظيف نصوص الأفلام الوثائقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية**.

[16] William J. Goode and Paul K. Hatt, *Methods in Social Research*, (McGraw-Hill Book Company, 1952), 133.

منذ البداية كيف سيتم استخدام النتائج[١٧].

في هذا البحث، استخدمت الباحثة استبانة واحدة للحصول على البيانات. قدمت الباحثة هذه الاستبانة لعينة البحث بعد القيام بالاختبار البعدي، حيث هدفت هذه الاستبانة إلى معرفة وجهات نظر الطلبة نحو توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية. وتكونت الاستبانة من الإجابة باستخدام مقياس ليكرت (١-٥)[١٨]. (١) تدل على غير موافق تماما، و(٢) غير موافق، و(٣) محايد، و(٤) موافق، و(٥) موافق تماما. لبناء هذه الاستبانة، رجعت الباحثة بعض أمثلة الاستبانة التي قدمها فان[١٩]، ودوني[٢٠]، وتنكو عين الفرحة[٢١] في دراستهم، ثم قدمت للمشرف والخبير لتقويم صلاحيتها قبل توزيعها للطلاب يدويا. وتكونت الاستبانة في هذا البحث من قسمين:

القسم الأول: البيانات الديموغرافية.

القسم الثاني: وجهات النظر نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية.

لهذه الاستبانة قسمان: أولهما يحتوي على سؤال واحد عن المعلومات الشخصية وهي الجنس. لم تضع الباحثة أسئلة أخرى حيث أن عينة البحث سواء في العمر، والمدرسة، والسنة الدراسية وما إلى ذلك من المعلومات الشخصية. والقسم الثاني يتناول وجهات نظر الطلبة نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية. تَكَوَّنَ هذا القسم من قسمين فرعيين، وهما: (أ)، و(ب). قسم (أ) يتعلق بوجهات النظر العامة في القراءة الاستراتيجية التشاركية، وهو يحتوي على خمسة أسئلة. أما قسم (ب) فيركز على وجهات النظر تجاه القراءة الاستراتيجية التشاركية وعلاقتها بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية، وهي تحتوي على خمسة عشر بندا. وتكوّنت البنود المعدلة في الجدول التالي:

---

[17] S Roopa and Rani Menta Satya, "Questionnaire Designing for a Survey," *The Journal of Indian Orthodontic Society,* 46(4), (June 2012): 273–277.

[18] James Brown, "Likert Items and Scales of Measurement?," *JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter,* 15(1), (2011): 10–14.

[19] See: Yen-Chi Fan, (2009).

[20] Doni Sudibyo, Areski Wahid, and Ismail Suardi Wekke, "Collaborative Strategic Reading (CSR) to Improve Students' *Achievement in Reading Comprehension*", (2021).

[٢١] تنكو عين الفرحة، **توظيف نصوص الأفلام الوثائقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية**.

الجدول ٥: بنود الاستبانة

(أ)	وجهات النظر في القراءة الاستراتيجية التشاركية
١	أحب توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في الفصل
٢	أتمتع بتعلم اللغة العربية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية
٣	بالمناقشة مع أعضاء المجموعة، أفهم كثيرا عما أقرأ
٤	أتعلّم كيفية المشاركة مع الآخرين في القراءة الاستراتيجية التشاركية
٥	أرى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية مناسبة لتوظيفها في الفصل
(ب)	وجهات النظر تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية
٦	أنا مهتم بتعلّم بمهارة الكتابة الإنشائية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية
٧	أرغب في توظيف المزيد من القراءة الاستراتيجية التشاركية لتحسين مهارتي في الكتابة الإنشائية
٨	القراءة الاستراتيجية التشاركية تزيد اهتمامي في كتابة الإنشاء باللغة العربية
٩	أشعر بالدافعية أكثر نحو تطبيق الكتابة الإنشائية بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
١٠	أرى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية تسهل لي في تعلّم مهارات الكتابة الإنشائية
١١	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في زيادة ثروة المفردات لاستخدامها في الكتابة الإنشائية
١٢	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة
١٣	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة عرض الأفكار وتطويرها
١٤	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة تحقيق صحة الأفكار والمعلومات
١٥	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة تخصيص فقرة لكل فكرة
١٦	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة استخدام الأسلوب العربي

١٧	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة الالتزام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية
١٨	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة إكمال أركان الجملة
١٩	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة استخدام أدوات الربط المناسبة
٢٠	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة عرض المقدمة والخاتمة

المبحث الرابع: المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة

"المتغير" هو مصطلح يستخدم بشكل متكرر في البحوث العلمية. من الواجب تحديد المتغيرات أثناء تصميم البحوث العلمية الكمية. يمكن تعريف المتغيرات من حيث العوامل القابلة للقياس من خلال عملية المعالجة أو العلاج[٢٢]. المتغير المستقل هو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة، بينما المتغير التابع هو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها. وبعبارة موجزة: المتغير التابع هو المتغير الذي يتأثر بالمتغير المستقل.

في هذا البحث، تقوم الباحثة بمعرفة مدى أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية، باعتباره نتيجة الاختبار، في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى الطلبة، ووجهات نظرهم حول استخدام هذه الاستراتيجية. وهذا الأثر (نتيجة الاختبار)، ووجهات النظر يمكن أن تعرفهما الباحثة بعد إجراء الاختبار البعدي للطلبة، وهذا الاختبار البعدي سيتم إجراؤه بعد الانتهاء من الاختبار القبلي والمعالجة لجميع عينة البحث. فالمتغير المستقل في هذا البحث هو القراءة الاستراتيجية التشاركية التي لها متغيران تابعان. أولهما نتيجة الاختبار البعدي بعد إجراء المعالجة (الهدف الثاني)، وثانيها وجهات نظر الطلبة حول استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية (الهدف الثالث). والشرح كما في الجدول التالي:

[22] Kaur SP, "Variables in Research," *IJRRMS*, (2013).

الجدول ٦: المتغير المستقل والمتغير التابع

المتغير المستقل	المتغير التابع
القراءة الاستراتيجية التشاركية	نتيجة الاختبار البعدي أي اختبار الكتابة الإنشائية
	وجهات نظر الطلبة حول استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية

المبحث الخامس: إجراءات البحث

قسمت الباحثة هذا البحث إلى ثلاثة مطالب، وهي: إجراءات البحث، وإجراءات جمع البيانات، وإجراءات تحليلها. والشرح كما يأتي:

المطلب الأول: إجراءات البحث

أجرت الباحثة بداية من أبريل ٢٠٢٣ بالاطلاع على مجتمع البحث المناسب بالبحث الحالي لاختيار العينة المناسبة، وهذه بطريقة العينة القصدية. وبعد اختيار العينة التي تتكون من ٢٥ طالبا وطالبة للدراسة الحقيقية، و١٥ طالبا وطالبة للدراسة الاستطلاعية، سعت الباحثة إلى إرسال سؤال الاختبارين القبلي والبعدي، وكذلك أسئلة الاستبانة لتحقيق صحتها وثباتها، إلى المشرف والمعلمين الآخرين. ثم قامت بإجراءات المراسلة والإدارية مع قطاع البحث والتقييم في وزارة التعليم الماليزية للحصول على الإذن والقبول لإجراء هذا البحث في المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار، وتم القبول لإجرائه في أغسطس ٢٠٢٣.

ثم بدأت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية لـ١٥ طالبا وطالبة بتوزيع الاختبار القبلي وتحليل نتائجه، ثم قامت بإجراء المعالجة لهم، وهي توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية داخل الفصل لمدة زمنية محددة. وبعد الانتهاء من هذه المعالجة، استمرت الباحثة بعملية الاختبار البعدي للطلبة، وتحليل نتائجه. وبعد الحصول على نتائج الاختبار، قامت بتوزيع الاستبانة للكشف عن وجهات نظرهم حول استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية وأثرها على مهارة الكتابة الإنشائية. ثم حللت الباحثة نتائج الاختبار والاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) للقيام بالتعديلات والتحسينات قبل الدراسة الحقيقية.

وبعد الانتهاء من تعديلات وتحسينات وتحقيق صدق الاختبار والاستبانة، استمرت بالدراسة الميدانية الحقيقية التي تساوي عملياتها بالدراسة الاستطلاعية. بدأت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي، ثم المعالجة التي تم إجراؤها خلال أربع عشرة ساعات تدريجيا، وتستغرق هذه المدة حوالي ثلاثة أشهر. وبعد الانتهاء من المعالجة، استمرت بإجراء الاختبار البعدي للعينة وبعد الحصول على نتائجه، قامت بتوزيع الاستبانة للطلبة اكتشافا عن وجهات نظرهم حول استخدام هذه الاستراتيجية وأثرها على الكتابة الإنشائية. وأخيرا، قامت بجمع البيانات وتحليل الاستبانة التي أجابها الطلبة. وتتضح خلاصة إجراءات البحث في الجدول التالي:

الجدول ٧: إجراءات البحث

الرقم	إجراءات البحث
١	اختيار عينة البحث
٢	إجراء الاختبار القبلي
٣	إجراء المعالجة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٤	إجراء الاختبار البعدي
٥	توزيع الاستبانة عن وجهات النظر تجاه القراءة الاستراتيجية التشاركية
٦	جمع البيانات وتحليلها
٧	تحقيق صدق أداة البحث وثباتها
٨	تكرار الخطوة الثانية حتى السادسة في الدراسة الحقيقية
٩	كتابة التقرير والمناقشة

يشير هذا الجدول إلى خطوات إجراءات البحث الحالي. وفي الخطوة الثالثة أي المعالجة، ستشرحها الباحثة بأكثر دقة حول خطوات توظيف الاستراتيجية فيما بعد.

إجراء المعالجة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية

قبل القيام بعملية المعالجة وهو تدريس الطلبة باستخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية، قامت الباحثة بإعداد خطة التدريس حتى تتضح الأهداف والأمور المهمة المتعلقة قبل التدريس. وهذه خطة التدريس تشمل الموعد والموضوع وأهداف التدريس وغيرها من معلومات لازمة للتدريس. والمثال كما يأتي:

الجدول ٨: خطة التدريس

١	التاريخ	٤ سبتمبر ٢٠٢٣
٢	الصف	٢٥ طالبا وطالبة من السنة الرابعة الثانوية
٣	موضوع النص	أهمية القراءة
٤	الوقت	ساعة واحدة
٤	أهداف الدرس	١. القدرة على تنظيم الأفكار مثل ما ورد في النص ٢. القدرة على بناء الأفكار المناسبة ٣. القدرة على فهم المكونات اللغوية الواردة في النص باستخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية ٤. القدرة على تكوين الجملة العربية باستخدام المفردات والأساليب المستفادة من النص
٥	خطوات الدرس	١. التعرف على تنظيم الأفكار كما ورد في النص ٢. التعرف على الأفكار الواردة في النص ٣. التعرف على المفردات والأساليب العربية وغيرها من المكونات اللغوية الواردة في النص ٤. كتابة الجمل البسيطة باستخدام المكونات اللغوية العربية

		الصحيحة على السبورة
٦	طريقة التدريس	طريقة القراءة بتوظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٧	الوسائل والمواد التعليمية	السبورة، وأوراق نص القراءة، وبطاقة التذكير، وسجلات التعلم للقراءة الاستراتيجية التشاركية
٨	النشاط المصاحب	السؤال والجواب عما يتعلق بالنص والمكونات اللغوية فيها

يشير هذا الجدول إلى مثال خطة التدريس قبل تدريس الطلبة. وللقيام بهذه المعالجة، اعتمدت الباحثة على القراءة الاستراتيجية التشاركية كطريقة التدريس. قبل البدء بعملية المعالجة، قسّمت الباحثة العمليات إلى نوعين، وهما: القراءة، والكتابة. في عملية القراءة، حددت الباحثة مدة زمنية خاصة بها وهي عشر ساعات. أما عملية الكتابة فهي تستغرق أربع ساعات، حيث يساوي أربع عشرة ساعة لكل عملية المعالجة. هذه المعالجة لا تركز على عملية القراءة فحسب، بل تحتاج إلى عملية الكتابة، كما أن هذا البحث يستكشف أثر القراءة الاستراتيجية التشاركية على الكتابة الإنشائية. والتفاصيل لكل موعد العمليات كما في الجدول التالي:

الجدول ٩: مدة زمنية لعملية المعالجة

العمليات	القراءة	+	الكتابة	=	أربع عشرة ساعة
المدة	عشر ساعات		أربع ساعات		

الجدول ١٠: المواعيد والنشاطات لعملية المعالجة

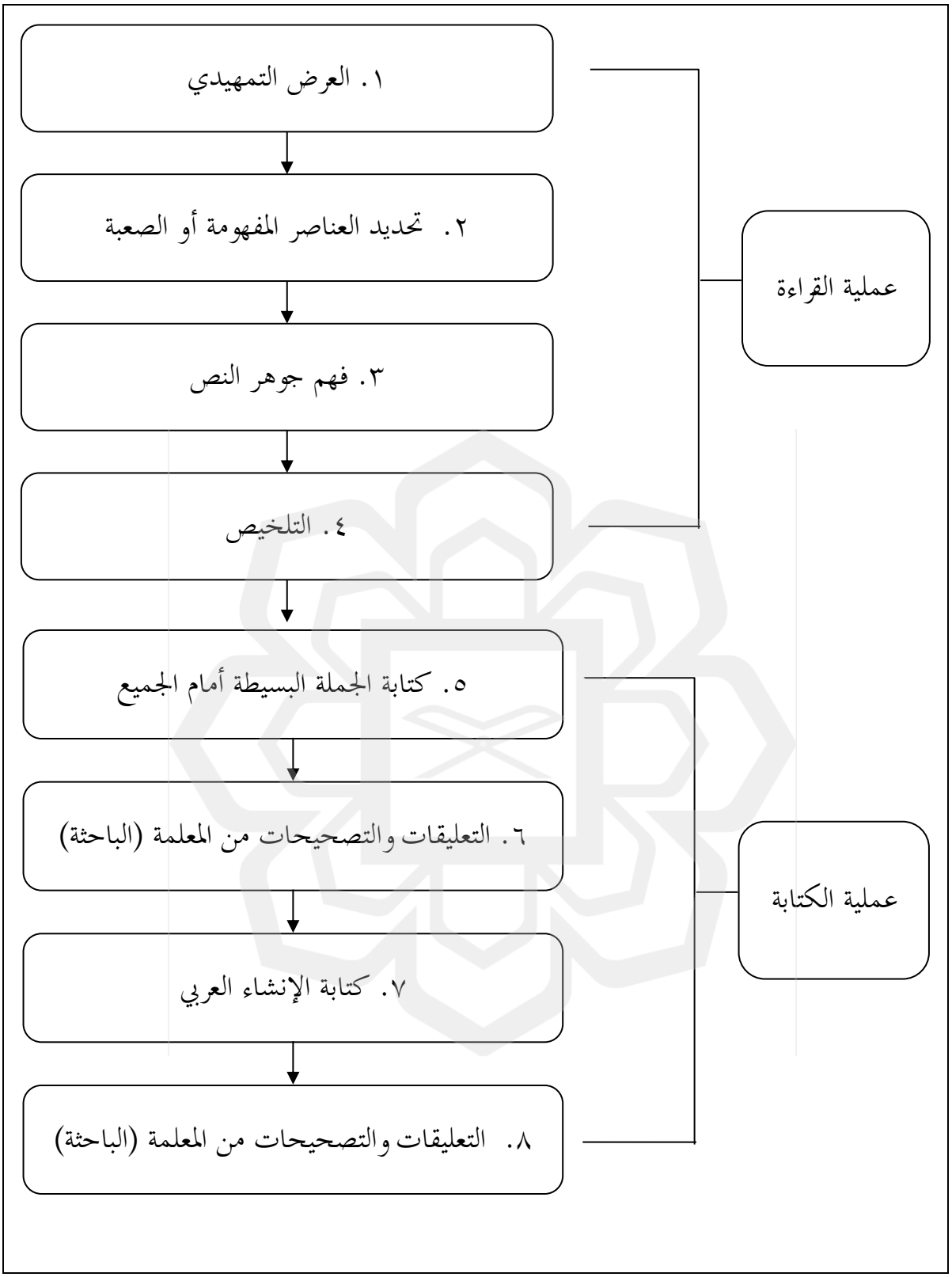
التاريخ	**المدة**	**النشاطات**
٤ سبتمبر ٢٠٢٣	ساعة واحدة	تعليم القراءة الاستراتيجية التشاركية

٦ سبتمبر ٢٠٢٣	ساعة واحدة	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٢٣ سبتمبر ٢٠٢٣	ساعتان	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٥ أكتوبر ٢٠٢٣	ساعة واحدة	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٦ أكتوبر ٢٠٢٣	ساعتان	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٧ أكتوبر ٢٠٢٣	ساعتان	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٢ نوفمبر ٢٠٢٣	ساعة واحدة	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
٦ نوفمبر ٢٠٢٣	ساعة واحدة	عملية القراءة: توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية
١٦ نوفمبر ٢٠٢٣	ساعتان	عملية الكتابة
١٨ نوفمبر ٢٠٢٣	ساعتان	عملية الكتابة

في عملية القراءة، قامت الباحثة بتوظيف القراءة التشاركية الاستراتيجية مع عينة البحث، وقامت بتقسيم الطلبة إلى خمس مجموعات مكونة من خمسة أفراد. ثم بدأت بتوزيع النص المحتوي على الإنشاءات العربية. وطلبت من الطلبة أن يقوموا بالعرض التمهيدي (preview) باعتباره خطوة أولى ضمن هذه الاستراتيجية المستخدمة. ثم، على الطلبة تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة، أي القيام بالنقر (click) والضغط (clunk) أثناء قراءة كل فقرة من النص، وهذه هي الخطوة الثانية في الاستراتيجية. أثناء هذه الخطوة، يفهم الطلبة النص كله، والبحث عن معنى الكلمة التي لا يفهمونها. انتقالا إلى الخطوة الثالثة أي فهم جوهر النص (get the gist)، يقوم الطالب بتقديم محتوى الفقرة المحددة مع معاني الكلمات الجديدة عنده، أمام الجميع. وأخيرا، قام بشرح ما هي الفكرة الرئيسية أو المضمون الوارد المهم في الفقرة باختصار، وهذه عملية التلخيص تعد مرحلة أخيرة (wrapping up) ضمن القراءة التشاركية الاستراتيجية.

وبعد الانتهاء من الخطوات الأربع للقراءة الاستراتيجية التشاركية، أضافت الباحثة عملية أخرى تساعد الطلاب على تعزيز فهمهم للمفردات الجديدة لديهم، حيث أن طلبت من الطلاب كتابة جملة بسيطة من عندهم باستخدام الكلمات الجديدة المختارة الواردة في النص

المقروء. وبعد كتابة الجملة البسيطة أمام الجميع من قبل الطلاب المختارين، قامت الباحثة باتخاذ الإجراءات اللازمة تجاه جملهم من تصحيح وتدقيق وتعديل وتوضيح الأخطاء الواردة في جملهم. قامت الباحثة بهذه العملية الإضافية نظرا لأهمية القراءة للكتابة، أي بعد اكتساب الطلاب مفردات جديدة من عملية القراءة، سعَوا إلى استخدام المفردات من خلال الكتابة حتى يعتادوا عليها. ويمكن تلخيص عملية المعالجة التي تشمل القراءة والكتابة في الرسم البياني التالي:



الرسم البياني ٢: عملية القراءة والكتابة

يمثل الرسم البياني أعلاه عمليات المعالجة في هذا البحث. تكررت الخطوة الأولى إلى

السادسة عدة مرات لعشر ساعات، ثم انتقلت إلى الخطوتين السابعة والثامنة لباقي أربع ساعات أخيرة قبل الانتهاء من المعالجة كلها، التي تستغرق ثلاثة أشهر.

المطلب الثاني: إجراءات جمع البيانات

هناك أربع طرق رئيسية لجمع البيانات في هذا البحث، وذلك من خلال أدوات البحث الآتية:

١. الكتب العربية: قامت الباحثة بقراءة مكثفة من ثلاثة كتب عربية حول معايير الكتابة الإنشائية الجيدة، وذلك للإجابة عن هدف البحث الأول.

٢. الاختبار القبلي: أجرت الباحثة الاختبار القبلي للحصول على نتيجة أولى قبل المعالجة أي توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية، وتم توزيعه لـ٢٥ طالبا وطالبة. تم إجراء هذا الاختبار في يوم الأربعاء في ١٦ أغسطس ٢٠٢٣ في فصل عينة البحث. قد وُزّع الاختبار الذي يحتوي على سؤال واحد يتطلب من الطلاب أن يكتبوا الإنشاء العربي تحت عنوان "آداب طلب العلم"، وهو يستغرق ساعة واحدة من الزمن. وهذا السؤال له مائة درجة، يتطلب من الطلاب كتابة الإنشاء الذي لا يقل عدد كلماته من ١٥٠ كلمة، حيث يحتوي على ثلاثة أفكار رئيسية.

٣. الاختبار البعدي: أجرت الباحثة الاختبار البعدي في ١٨ نوفمبر ٢٠٢٣ لجميع عينات البحث فور الانتهاء من عملية الكتابة. وهذا الاختبار يحتوي على نفس السؤال والمتطلبات الأخرى بالاختبار القبلي، حيث إن الموضوع هو "آداب طلب العلم". هذا الاختبار مدته ساعة واحدة، وله مائة درجة، ويطلب من الطلاب كتابة الإنشاء العربي الذي لا يقل عدد كلماته من ١٥٠ كلمة، حيث يتكون من ثلاثة أفكار رئيسية.

٤. الاستبانة: وبعد الانتهاء من الاختبار البعدي، قامت الباحثة بجمع البيانات من خلال توزيع الاستبانة حول وجهات نظر الطلبة في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية عموما، وأثرها على تنمية مهارة الكتابة الإنشائية. هذه الاستبانة تحتوي

على القسمين الرئيسين، وهما: البيانات الديموغرافية، ووجهات النظر نحو هذه الاستراتيجية. وتم تقسيم القسم الثاني إلى الاثنين، وهما: وجهات نظر الطلبة بشكل عام، وكذلك أثر القراءة الاستراتيجية التشاركية تجاه مهارة الكتابة الإنشائية. الاستبانة تم توزيعها لجميع عينة البحث؛ لأنهم جميعا اشتركوا في تطبيق القراءة الاستراتيجية التشاركية.

المطلب الثالث: إجراءات تحليل البيانات

للهدف الأول، جمعت الباحثة المعلومات من الكتب العربية المختارة وقامت بتحليلها، قبل تلخيصها لتكون معايير الكتابة الإنشائية الجيدة. أما للهدف الثاني، فقامت الباحثة بتحليل البيانات من الدراسة الاستطلاعية باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحقيق صدقها. وكذلك في تحليل نتائج البيانات والاستجابات التي تم الحصول عليها من خلال الاختبارين والاستبانة، استخدمت برنامج SPSS للحصول على التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وغيرها. وذلك من أجل الإجابة عن الهدفين الثاني والثالث.

المبحث السادس: الدراسة الاستطلاعية

قد أجريت الدراسة الاستطلاعية قبل الدراسة الميدانية الحقيقية. اختارت الباحثة ١٥ طالبا وطالبة، وقسَّمته إلى ثلاث مجموعات صغيرة تعاونية، وكل المجموعة خمسة طلاب أو خمس طالبات. بدأت الباحثة بإجراء الاختبار القبلي، ثم إجراء المعالجة أي توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية، والاختتام بالاختبار البعدي. وبعد الانتهاء من الاختبار البعدي، قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة للحصول على وجهات نظرهم نحو هذه المعالجة. وإن إجراء الدراسة الاستطلاعية تهدف إلى تحقيق ثلاثة أغراض: الغرض الأول هو معرفة إجراءات البحث سواء كانت مقبولة أم لا. والثاني هو تقويم صدق أسئلة الاختبار والاستبانة وثباتهما. والثالث معرفة هل المدة الزمنية لتوظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية مناسبة أم العكس.

وبعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية، وجدت الباحثة أن عمليات البحث بحاجة

إلى التعديل قليلا، حيث إن المعلم عليه أن يشرح الكلمات غير المفهومة لدى الطلاب شرحا واضحا، ولا يترك للطلاب البحث عنها بأنفسهم. ثم وجدت أن الاختبار مناسب لمستوى الطلاب، كما يمكن استخدامه للدراسة الحقيقية. بالنسبة إلى الاستبانة، فقد حللتها الباحثة عبر SPSS، وحصلت على قيمة كرونباج ألفا ٠,٩١٣، وهي تشير إلى قوة درجتها. فهذا التحليل يدل على أن الاستبانة صالحة للدراسة الحقيقية[٢٣]. ومن جانب المدة الزمنية للمعالجة، كشفت أن المدة الزمنية في إجراء المعالجة مناسبة للطلاب.

المبحث السابع: صدق البحث وثباته

لقد اطلعت الباحثة على الدراسات السابقة لتصميم الاختبار والاستبانة. وبعد الانتهاء من تصميم هاتين الأداتين، عرضت الباحثة سؤال الاختبار والاستبانة على الخبيرين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية لتحكيمها، والتحقق من مصداقية الأسئلة، قبل توزيعها للطلبة في الدراسة الاستطلاعية والميدانية الحقيقية. وبعد عرضهما على ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، أجرت الباحثة بعض التعديلات وفق مقترحاتهم وملاحظاتهم، حيث اشتملت تلك التعديلات تغيير صيغة السؤال، وإجراء بعض التغييرات في تعليمات الاختبار لتصبح أكثر واضحا ودقةً. وبعد التأكد من صدق الاختبار والاستبانة، قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية من أجل التأكد من ثبات هاتين الأدتين، حيث اختارت أقل عددا من حجم عينة البحث. وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية، قامت بتحليل الاستبانة للحصول على قيمة كرونباخ ألفا، وحصلت على درجة مرتفع جدا وهي ٠,٩١٣ التي تشير إلى أنها صالحة ومناسبة لهذا البحث. التوضيح عن درجة كرونباخ ألفا، ونتيجتها كما في الجدول ١١ والجدول ١٢:

الجدول ١١: معيار درجة القوة لقيمة كرونباخ ألفا[٢٤]

معامل الثبات	درجة القوة
٠,٩<	مرتفع جدا

[23] Perry R. Hinton, Charlotte Brownlow, and Isabella McMurray, *SPSS Explained*, (Routledge, 2004).
[24] See: Perry R. Hinton, Charlotte Brownlow, and Isabella McMurray. *SPSS Explained*.

٠,٧ – ٠,٩	مرتفع
٠,٥ – ٠,٧	معتدل
<٠,٥	منخفض

الجدول ١٢: قيمة كرونباخ ألفا لهذا البحث

عدد البنود	قيمة	درجة القوة
٢٠	٠,٩١٣	مرتفع جدا

الخلاصة

لقد عرض هذا الفصل الطرق التي تسلكها الباحثة لأجل الوصول إلى أهداف البحث، من حيث منهجه واختيار عينته، وتصميم أدواته، وتقويم صدق أدوات البحث وثباتها، وإجراءات إتمامه، وإجراءات جمع البيانات وتحليلها.

الفصل الرابع
تحليل البيانات ونتائجه

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، وذلك من خلال الاختبار والاستبانة. للإجابة عن سؤال البحث الأول، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، بينما السؤالان الثاني والثالث، قامت الباحثة بتحليل البيانات عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للحصول على النتائج.

المبحث الأول: معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة

خصص هذا المبحث للإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة، وهو "ما معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة؟". لمعرفة معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي[1]، حيث قامت بقراءة مكثفة حول معايير الكتابة الإنشائية الجيدة. ستعرض الباحثة ثلاثة مصادر مختلفة توضح العناصر المهمة والمعايير المناسبة في ضوء هذا المبحث.

أ) كتاب فن الكتابة للناشئة[2]

هناك مجموعة من العناصر اللازمة للتعبير الجيد والكتابة الفعالة، حيث كلها تدعم بعضها البعض، وإهمال أي منها يجعل الكتابة تهبط دون المستوى المطلوب. وهذه العناصر التي قدّمها عبد اللطيف الصوفي في كتابه، ألا وهي:

١. **حسن التنظيم:** إن جودة التنظيم وحسن التبويب والعرض هي العمود الفقري للكتابة والتعبير. ويمكن كتابة مقدمة الموضوع في فقرة واحدة قصيرة أو طويلة،

[1] Susanna Loeb et al., "Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers. NCEE 2017-4023," ERIC (National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2017).

[2] عبد اللطيف الصوفي، **فن الكتابة للناشئة**، (دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٧)، ص٣١–٣٩.

تتكون في بدايتها الجملة الرئيسية التي تتناولها، وتسمى (Topic Sentence) باللغة الانجليزية. وفي تلك الفقرة رأس الموضوع والفكرة الضابطة (Controlling Idea). وبعد الانتهاء من الفقرة الأولى، تحتوي الفقرات التي تليها بأفكار مفتاحية لتوسيع عملية الضبط هذه، وتقديم التوضيح لكل فقرات، ثم الاختتام بفقرة خاتمة. يتبين التنظيم الجيد في الجدول الآتي الذي يتضمن وصفا موجزا لكل منها:

الجدول ١٣: حسن التنظيم في الكتابة

الفقرة	المحاولة
مقدمة	فقرة حول الموضوع (فكرة رئيسية + فكرة ضابطة)
فقرة مفتاحية داعمة	فقرة أولى داعمة، جملة داعمة، مع شرح وعرض
فقرة مفتاحية ثانية داعمة	فقرة ثانية داعمة، جملة داعمة، مع شرح وعرض
فقرة مفتاحية ثالثة داعمة	فقرة ثالثة داعمة، جملة داعمة، مع شرح وعرض
خاتمة	خاتمة (فقرة موجزة خاتمية)

تشمل المحاولة من الفقرات الآتية:

أ. فقرة المقدمة: أيضا يسمى بالمدخل، أو التمهيد، ومهمتها بيان موضوع البحث، وشدّ القراء إليه، مع تقديم الخلفية عنه، وعرض الحقائق الأساسية الخاصة به، باهتمام وعناية.

ب. الفقرات الداعمة: تحتوي على الأفكار الداعمة لجوانب الموضوع، والأفكار الفرعية والجزئية، دون الخروج عن الفكرة الضابطة. وتكون الجملة الأولى من كل فقرة موضوعها على وجه التحديد، أي الموضوع الفرعي للفقرة الضابطة. وتتبعها جمل مؤيدة وداعمة لها، موضحة جوانبها، فضلا عن أمثلة وأدلّة مناسبة لا تخرج عنها. ومن الجدير بالذكر أن جميع الفقرات

الوسطى، وهي التي تقع بين المقدمة والخاتمة، مهما كان عددها، هي فقرات تدعم الموضوع أو بالتحديد لفكرته الضابطة.

ج. فقرة الخاتمة: تتضمن خاتمة الموضوع، فهي القدرة على تقديم ملخص مختصر له، أو نتيجة محددة تم التوصل إليها، وهي في مجملها تركز على ما جاء في المقدمة بشكل أو بآخر.

٢. **التطوير**: كل موضوع يريد الكاتب أن يتناوله ويقدمه للقراء يحتاج إلى تطوير، وقد يطول أو يقصر حسب الموضوع والاحتياجات المعرفية. والتطوير هو التحليل المنظم المنطقي المدعم بالشواهد والأمثلة والأدلة، وهو نوع من المناقشة الجادة والعرض الشامل للحقائق بهدف إقناع القراء بأهميتها وسلامة عرضها. وكلما كانت هذه الحقائق والشروحات مفهومة ومنطقية، وتغطي كافة المعلومات الضرورية والمطلوبة، وتقدم في تنظيم جيد ينتقل من العام إلى الخاص، اكتسب العلاج ثقة القراء وتقديرهم وإعجابهم والعكس صحيح.

٣. **الوحدة والتماسك**: تعني أن تكون جميع جمل النص بجميع فقراته مترابطة متماسكة، داعمة للفكرة الرئيسية وفكرتها الضابطة دون غيرها أي دون خروج عنها؛ لأن كل ما يتناقض يربك القارئ ويشتت عقولهم، وبالتالي يضعف النص. النص المتماسك يجعله أكثر قابلية للفهم؛ لأنه يوضح العلاقة بين الأفكار في الجملة الواحدة وبينها وبين الجمل التالية. لذلك يسعى الكاتب الجيد إلى وضع فقراته وجمله ضمن تناسق منطقي، ولا ينتقل من جملة إلى أخرى بشكل اعتباطي، بل من خلال جمل مفتاحية أو كلمات مفتاحية مناسبة، أو من خلال روابط لغوية جيدة مثل (وإضافة إلى ذلك، وبالإضافة إلى ذلك، ومن جهة أخرى).

٤. **اختيار الألفاظ**: يجب اختيار الكلمات المناسبة لموضوع النص بعناية، بحيث تتناسب مع الأفكار المقدمة، وتنقل المعاني المقصودة بأسلوب مشوق يشجع القراء على مواصلة القراءة، ويجعلهم يستوعبون المعلومات المقدمة لهم فيه دون أي عوائق تذكر.

٥. **تنوع الجمل**: الكتَّاب الذين يستخدمون جملاً ذات طول ونوع موحد للتعبير عن أفكارهم يتسببون في فقدان النص لعنصرين مهمين: الفهم الجيد، وزيادة اهتمام القراء. ولذلك يجب استخدام الجمل ذات الأطوال والأنواع المتعددة بما يتوافق مع احتياجات النص وتنوعه لزيادة الوضوح، وجذب انتباه القراء من البداية إلى النهاية.

٦. **الأسلوب**: يلعب الأسلوب دورا مهما في قوة النص وجاذبيته، لذا يجب أن يحتوي على قدر مناسب من الحماس والتفاؤل والمودة والروح المرحة، إلى جانب الرصانة في العرض والتركيز في المعالجة، وكذلك الصدق والهدوء، مع الاستخدام المناسب للكلمات والعبارات، وحسن صياغة الجمل، وحسن الإيقاع.

ب) كتاب معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها[٣]

معايير الكتابة الإنشائية في هذا الكتاب أُخذت من الإطار المرجعي الأوروبي للغات (CEFR)، الذي قد حدد المعايير لكل مستويات الإتقان في اللغة العربية ابتداء من المستوى (أ-١) الذي يمثل المستوى التمهيدي، والانتهاء بالمستوى (ج-٢) الذي يمثل مستوى المتقدم. ومع ذلك، تم تعديل المعايير من قبل هاني إسماعيل رمضان، حيث أضافت بعض الواصفات الشارحة إلى مستويات هذا الإطار الأوروبي للتوائم مع أهداف تعليم الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية، وهي على النحو التالي:

المستوى (أ-١)

- أستطيع نسخ الحروف والكلمات والجمل بشكل صحيح.

التفسير: الغرض من هذا الوصف التوضيحي أن يتقن المتعلم كتابة الحروف العربية منفصلة ومتصلة، مع تمييز شكلها في أول الكلمة ووسطها وآخرها. وإتقان الكلمة من اليمين إلى اليسار، مع مراعاة تناسب المسافات بين الحروف وحجمها، وكذلك مراعاة الحروف التي تحت السطر وفوقه. وأخيرا كتابة الكلمات بحجم مناسب ومراعاة المسافات بينها في الجمل.

[٣] هاني إسماعيل رمضان، "**معايير مهارات العربية للناطقين بغيرها**"، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وفي هذا المستوى يتم التركيز على النسخ والتقليد، حتى يتدرب المتعلم ويتمكن من النسخ والكتابة بشكل واضح وصحيح.

المستوى (أ–٢)

- أستطيع كتابة الكلمات والجمل التي تعلمتها وحفظتها من قبل بطريقة صحيحة.

التفسير: الغرض من هذا الوصف التوضيحي هو أن يتقن المتعلم كتابة الكلمات والجمل التي مرت عليه من الذاكرة دون الحاجة إلى النسخ والتقليد، حتى يعتاد على نظام الكتابة العربية، ومن أجل اقتران الصوت مع رمزه المكتوب بشكل صحيح. بالإضافة إلى التعرف على بعض الكلمات الشائعة التي ينطق فيها حرف ولا يكتب، مثل هذا وهذه. أو يضاف إليه حرف، ولا ينطق مثل الألف في كتبوا.

المستوى (ب–١)

- أستطيع كتابة الكلمات والجمل التي تُملَى عليَّ، حتى لو لم أتعلمها بشكل صحيح من قبل.

التفسير: الغرض من هذا الوصف التوضيحي هو أن يتقن المتعلم نظام الإملاء العربي وكتابة الكلمات والجمل بناءً على إدراكه للعلاقات بين الصوت ورمزه المكتوب. وبذلك يكون المتعلم قد أتقن نظام الإملاء العربي بدرجة تساعده على تدوين ما يسمعه، أو تدوين ملاحظات عنه.

المستوى (ب–٢)

- أستطيع كتابة الجمل والعبارات التي تُملَى عليَّ أو من إنشائي، مع مراعاة علامات الترقيم.
- أستطيع الكتابة بخط رقعة

التفسير: الغرض من الوصف التوضيحي الأول هو أن يتقن المتعلم استخدام علامة الترقيم، والتعرف على دلالاتها وكيفية استخدامها في اللغة العربية، خاصة وأن هناك بعض

العلامات التي تختلف بين اللغة العربية واللغات الأخرى. على سبيل المثال، تهتم اللغة العربية بالأقواس المنمقة للآلات الثمينة، والنقطة في اللغة العربية هي علامة نهاية الفقرة، بينما هي علامة نهاية الجملة في اللغة التركية. أما الغرض من الوصف التوضيحي الثاني فهو أن يتقن المتعلم خط الرقعة، حيث أن التيسير يساعد على تسريع الكتابة، ويقلل الوقت والجهد. إضافة إلى أنه الأكثر استعمالا – إلى حد ما – بين العرب في خطهم، حتى وإن لم يلتزموا بقواعده ومبادئه في فن الخط العربي. ومن الجدير بالذكر هنا أنه عند تعليم المتعلم غير الناطق باللغة العربية، لا داعي لتعليمه قواعد ومبادئ الرقعة وخط النسخ كما هو معروف عند الخطاطين.

المستوى (ج–١)

- أستطيع الكتابة مع مراعاة قواعد الإملاء العربي

التفسير: الغرض من هذا الوصف التوضيحي أن يتقن المتعلم قواعد الإملاء العربي. وهو علم مهم في ضبط الكتابة العربية، خاصة لبعض الحروف التي تتغير طريقة كتابتها مثل الهمزات المتوسطة والمتطرفة. وهمزة الوصل والقطع، والألف اللينة.

المستوى (ج–٢)

- أستطيع كتابة المواضيع وتقسيمها إلى جمل وفقرات دون أخطاء إملائية أو كتابية.

التفسير: الغرض من هذا الوصف التوضيحي أن يتقن المتعلم تقسيم موضوعه إلى جمل وفقرات، على حسب المعنى والفكرة، مع مراعاة علامات الترقيم بعناية، وعدم الوقوع في أخطاء إملائية أو كتابية.

ومع إضافة هذه الأوصاف التوضيحية إلى مستويات الإطار الأوروبي، يصبح هذا الإطار مناسبا لتعليم الكتابة العربية لغير الناطقين بها. هذه الإضافة البسيطة تضيف الخصوصية إليها. بالإضافة إلى الأخذ في الاعتبار عيوب الإطار الأوروبي الذي يتجاهل مسألة إملاء الاختبار. وبعد هذه المراجعة يمكن القول: إن الأوصاف الموضحة للإطار الأوروبي، مع الإضافات التي يتضمنها، تمثل معايير ضبط مهارة الكتابة لغير الناطقين باللغة العربية. وذلك لأنه جمع بين المعايير العالمية وخصوصية اللغة العربية.

ج) كتاب المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها[٤]

المهارات التي حددها الحلاق في هذا الكتاب، تعتبر العناصر والمعايير المهمة اللازمة في الكتابة الإنشائية. وهذه المعايير تتكون من المهارات التنظيمية، والمهارات الفكرية، والمهارات الأسلوبية أو اللغوية، التي تنقسم إلى قسمين، وهما: مهارات ترتبط بالمفردات، ومهارات ترتبط بالتراكيب والأسلوب. والتفاصيل لهذه المهارات قد شرحتها الباحثة في الفصل الثاني.

بعد أن لاحظت الباحثة كل هذه العناصر والمعايير، اكتشفت أن هناك تماسكا وتوحّدا بين العناصر التي قدمها الصوفي، والمعايير التي خلّصتها هاني رمضان، ومهارات الكتابة الإنشائية التي حددها الحلاق. فجاءت الباحثة بتلخيص النقاط من هذه المصادر الثلاثة إلى ثلاثة معايير رئيسية، وهي: معيار للمهارات التنظيمية، ومعيار للمهارات الفكرية، ومعيار للمهارات اللغوية أو الأسلوبية. وجعلت المهارة الأخيرة (المهارات اللغوية والأسلوبية) قسمين، وهما: مهارات ترتبط بالمفردات والأساليب، ومهارات ترتبط بالتراكيب والقواعد. ثم وضعت هذه المهارات في الجدول التالي حتى تتضح معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة:

[٤] الحلاق، **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**.

الجدول ١٤: معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة

معيار للمهارات التنظيمية	
١	القدرة على تقسيم الموضوع إلى فقرات تتكون من فقرة المقدمة، وفقرات الأفكار (جملة رئيسية، جملة مساندة، جملة ختامية)، وفقرة الخاتمة تقسيما جيدا
معيار للمهارات الفكرية	
٢	القدرة على تطوير الأفكار مع توافر الأصالة والحداثة، والمقارنة بين الآراء، وجعل جميع أفكار موحّدة متماسكة مُرتّبة منطقيا
معيار للمهارات اللغوية أو الأسلوبية	
٣	(مهارات ترتبط بالمفردات والأساليب) القدرة على اختيار الألفاظ والأساليب العربية الصحيحة الفصيحة المناسبة في سياقات معينة، مع رسمها رسما إملائيا صحيحا
٤	(مهارات ترتبط بالتراكيب والقواعد) القدرة على تنويع الجمل بسلامة التراكيب النحوية، وصحة القواعد اللغوية، مع مراعاة أركان الجملة، دون إهمال استخدام أدوات الربط المناسبة

المبحث الثاني: أثر القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية

يركز هذا المبحث على الإجابة عن سؤال البحث الثاني وهو "ما أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار؟". وللإجابة عن هذا السؤال، لجأت الباحثة إلى تحليل نتائج الاختبار القبلي والبعدي، وإجراء الاختبار–ت للحصول على الفرق بينهما، حتى يتبين أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية.

وفي هذا المبحث، ستعرض الباحثة النتائج من حيث درجات الاختبارين القبلي والبعدي لكل عينة، والإحصاءات الوصفية للاختبارين القبلي والبعدي، وكذلك اختبار-ت للاختبارين القبلي والبعدي. التفاصيل والنتائج كما في الجداول الآتية:

الجدول ١٥: درجات الاختبارين القبلي والبعدي

الرقم	العينة	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	الفروق
١	**الطالب ١**	١١	٢١	١٠
٢	**الطالب ٢**	١٥	٣٠	١٥
٣	**الطالب ٣**	١٥	٣٦	٢١
٤	**الطالب ٤**	٢٣	٢٣	٠
٥	**الطالب ٥**	٢٠	٢٧	٧
٦	**الطالب ٦**	٤٧	٧١	٢٤
٧	**الطالب ٧**	١٦	٣٠	١٤
٨	**الطالب ٨**	٤	٢٣	١٩
٩	**الطالب ٩**	١٨	٢٧	٩
١٠	**الطالب ١٠**	٣٣	٤٦	١٣
١١	**الطالب ١١**	١٣	١٦	٣
١٢	**الطالب ١٢**	٢١	٣٠	٩
١٣	**الطالبة ١**	٢٦	٢٩	٣
١٤	**الطالبة ٢**	٥٤	٧٠	١٦

١٥	**الطالبة ٣**	٥٠	٧١	٢١
١٦	**الطالبة ٤**	٢٦	٤٦	٢٠
١٧	**الطالبة ٥**	٩	١٥	٦
١٨	**الطالبة ٦**	٣٦	٥٠	١٤
١٩	**الطالبة ٧**	٢٩	٤٨	١٩
٢٠	**الطالبة ٨**	٣٠	٤٢	١٢
٢١	**الطالبة ٩**	٢١	٣٢	١١
٢٢	**الطالبة ١٠**	٣٤	٥٥	٢١
٢٣	**الطالبة ١١**	٢٧	٥٠	٢٣
٢٤	**الطالبة ١٢**	٢٠	٣٩	١٩
٢٥	**الطالبة ١٣**	٢٧	٤١	١٤

من هذا الجدول، يظهر ارتفاع بشكل ملحوظ في درجة الاختبار البعدي لكل عينة، إلا لطالب واحد، حيث درجة الاختبار البعدي له تساوي درجة الاختبار، القبلي وهي ٢٣ درجة. وكل هذا الارتفاع في الدرجة غيره يشير إلى أنهم يستطيعون كتابة الإنشاء بشكل أفضل بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية.

الجدول ١٦: الإحصاءات الوصفية للاختبارين القبلي والبعدي

	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة – ت	القيمة–p
الاختبار القبلي	٢٥	٢٥	١٢,٤٥٠	١٠,٢٦	٠٠١.
الاختبار البعدي	٢٥	٣٩	١٦,٢٣٧		

يشير الجدول ١٦ إلى الإحصاءات الوصفية للاختبارين القبلي والبعدي لعينة البحث التي تتكون من ٢٥ طالبا وطالبة. المتوسط الحسابي للاختبار القبلي هو ٢٥ درجة، أما المتوسط الحسابي للاختبار البعدي فهو ٣٩، مما يشير إلى ارتفاع الدرجة في الاختبار البعدي. والانحراف المعياري المنحصلة في الاختبار القبلي هو ١٢,٤٥٠ بينما قيمته في الاختبار البعدي ١٦,٢٣٧. إضافة إلى ذلك، حصلت القيمة–ت إلى ١٠,٢٦، وأما القيمة– p فهي ٠٠١.، حيث يشير إلى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية؛ لأن القيمة–p أقل من ٠,٠٥[5]. فهذه القيمة تدل على أن القراءة الاستراتيجية التشاركية لها أثر كبير في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية.

بعد تحليل نتائج الاختبارين وعرضها في ثلاثة جداول مختلفة، اكتشفت الباحثة أن القراءة الاستراتيجية التشاركية لها أثر في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة السنة الرابعة بالمعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار.

المبحث الثالث: وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية

في هذا المبحث، ستعرض الباحثة نتائج الاستبانة بعد تحليلها باستخدام برنامج SPSS. هذا المبحث يجيب عن سؤال البحث الثالث وهو "ما وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي

[5] See: Phoong Seuk Yen and Phoong Seuk Wai, *Quantitative Data Analysis Using SPSS Statistics*.

مراب لوار؟". في هذا المبحث، قسمت الباحثة نتائج الاستبانة إلى قسمين، وهما: التحليل الديموغرافي، وتحليل وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية. والتفاصيل كما في الآتي:

أ. تحليل البيانات الديموغرافية

تحتوي البيانات الديموغرافية على سؤال واحد فقط عن المعلومات الشخصية، وهي الجنس. لم تضع الباحثة أسئلة أخرى حيث إن عينة البحث سواء في العمر، والمدرسة، والسنة الدراسية وما إلى ذلك من المعلومات الشخصية الأساسية الأخرى. والنتائج كما يأتي:

الجدول ١٧: نتائج تحليل البيانات الديموغرافية

الجنس	التكرار	النسبة المئوية (%)
الذكر	١٢	٤٨
الأنثى	١٣	٥٢
المجموع الكلي	٢٥	١٠٠

يبين الجدول ١٧ أن عينة البحث المختارة هي ٢٥، والتي تتكون من الطلاب والطالبات، حيث عدد الطلاب يبلغ ١٣، وهو يمثل ٥٢٪ من النسبة المئوية. مقارنة بعدد الطالبات، حصلت الباحثة على ١٢ طالبة، والذي يمثل ٤٨٪ من النسبة المئوية.

ب. التحليل عن وجهات النظر في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية

في مناقشة نتائج القسم الثاني من الاستبانة، قسّمت الباحثة إلى القسمين الفرعيين، وهما: وجهات النظر في القراءة الاستراتيجية التشاركية بالذات، ووجهات النظر تجاه استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى عينة البحث.

تركز بنود الاستبانة في القسم الأول على وجهات نظر الطلبة في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية بالذات، دون ربطها بالكتابة الإنشائية، وهذا القسم يحتوي على خمسة بنود. أما بنود الاستبانة في القسم الثاني فتختص بوجهات نظر الطلبة تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية، ويتكون هذا القسم من خمسة عشر بندا، تبدأ من الرقم السادس، وتنتهي بالرقم العشرين. وتفاصيل نتائج الاستبانة كما في الآتي:

الجدول ١٨: نتيجة وجهات نظر الطلبة نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية

الرقم	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أحب توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في الفصل	٤,٤٤	٦٥١.
٢	أتمتع بتعلم اللغة العربية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية	٤,٢٨	٦١٤.
٣	بالمناقشة مع أعضاء المجموعة، أفهم كثيرا عما أقرأ	٤,٢٤	٥٩٧.
٤	أتعلّم كيفية المشاركة مع الآخرين في القراءة الاستراتيجية التشاركية	٤,٠٨	٧٠٢.
٥	أرى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية مناسبة لتوظيفها في الفصل	٤,٥٢	٥١٠.

يشير الجدول ١٨ إلى نتيجة وجهات نظر الطلبة نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية بالذات، ولا تتعلق بالكتابة الإنشائية. ويعرض الجدول أن أعلى قيمة في المتوسط الحسابي هي الرقم ٥ بمقدار ٤,٥٢ والانحراف المعياري ٥١٠. وعكس ذلك، أن أدنى قيمة في المتوسط الحسابي هي الرقم ٤، وهي بمقدار ٤,٠٨ مع الانحراف المعياري ٧٠٢.

فمن هذا التحليل، استنتجت الباحثة أن المتوسط الحسابي لخمسة بنود من وجهات نظر العينات في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية يتراوح ما بين ٤,٠٨ و٤,٥٢. وهذا يدل

على إيجابية العينات في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية الجيدة التي يُتوقع منها تحقيق مهارة الكتابة الإنشائية.

الجدول ١٩: نتيجة وجهات النظر تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية

الرقم	بنود الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	أنا مهتم بتعلّم بمهارة الكتابة الإنشائية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية	٤,٤٠	٦٤٥.
٧	أرغب في توظيف المزيد من القراءة الاستراتيجية التشاركية لتحسين مهارتي في الكتابة الإنشائية	٤,٥٢	٦٥٣.
٨	القراءة الاستراتيجية التشاركية تزيد اهتمامي في كتابة الإنشاء باللغة العربية	٤,١٦	٧٤٦.
٩	أشعر بالدافعية أكثر نحو تطبيق الكتابة الإنشائية بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية	٤,٤٤	٧٦٨.
١٠	أرى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية تسهل لي في تعلّم مهارات الكتابة الإنشائية	٤,٤٠	٦٤٥.
١١	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في زيادة ثروة المفردات لاستخدامها في الكتابة الإنشائية	٤,٤٠	٦٤٥.
١٢	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة	٤,٤٨	٥١٠.
١٣	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة عرض الأفكار وتطويرها	٤,٢٨	٧٣٧.
١٤	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة تحقيق	٤,١٢	٧٨١.

	صحة الأفكار والمعلومات		
١٥	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة تخصيص فقرة لكل فكرة	٤,١٦	٧٤٦.
١٦	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة استخدام الأسلوب العربي	٤,٤٠	٥٧٧.
١٧	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة الالتزام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية	٤,٣٢	٧٤٨.
١٨	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة إكمال أركان الجملة	٤,١٢	٥٢٦.
١٩	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة استخدام أدوات الربط المناسبة	٤,٣٦	٩٠٧.
٢٠	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة عرض المقدمة والخاتمة	٤,٢٤	٦٦٣.

يشير الجدول ١٩ إلى نتيجة وجهات النظر تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية. ويظهر من الجدول أن أعلى قيمة في المتوسط الحسابي هي الرقم ٧ بمقدار ٤,٥٢، والانحراف المعياري .٦٥٣. وهذا يدل على أن الطلبة لديهم رغبة في توظيف المزيد من القراءة الاستراتيجية التشاركية لتحسين مهارتهم في الكتابة الإنشائية. ثم يقع الرقم ١٢ في المرتبة الثانية بالمتوسط الحسابي ٤,٤٨ مقابل .٥١٠ في الانحراف المعياري. فهذا يشير إلى أن الطلبة يرون أن القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدهم في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة. واحتل الرقم ٩ المرتبة الثالثة بالمتوسط الحسابي ٤,٤٤ مع الانحراف المعياري .٧٦٨، مما يبيّن أن الطلبة يشعرون بالدافعية أكثر نحو تطبيق الكتابة الإنشائية بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية.

ومن هذا التحليل، استنتجت الباحثة أن المتوسط الحسابي لخمسة عشر بندا من وجهات نظر العينات تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية، يتراوح ما بين ٤,١٢ و٤,٥٢. وهذا يدل على إيجابية وجهات نظر العينات في الاستفادة من دروس وأنشطة القراءة الاستراتيجية التشاركية المناسبة، وربطها بكفاءتهم المهارية في الكتابة الإنشائية. وكل هذه الإيجابيات تكون من ناحية الاهتمام بتعلم مهارة الكتابة الإنشائية، وتحسينها، وكذلك من حيث الدافعية، والسهولة في تعلم الكتابة الإنشائية، وازدياد الثروة اللغوية. إضافة إلى ذلك، إيجابيات وجهات نظر الطلبة من حيث إسهام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة، ومهارة عرض الأفكار وتطويرها، ومهارة تحقيق صحة الأفكار والمعلومات، كما أن الاستراتيجية تساعد العينات في تنمية مهارات أخرى مثل تخصيص فقرة لكل فكرة، واستخدام الأسلوب العربي، والالتزام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية، وإكمال أركان الجملة، واستخدام أدوات الربط المناسبة، وكذلك عرض المقدمة والخاتمة.

في هذا الباب، لقد عرضت الباحثة معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة، ونتائج الاختبار وكذلك الاستبانة. ستعرض الباحثة خلاصة النتائج في الفصل التالي مع بعض التوصيات.

الخاتمة

تمهيد

بعد تحليل البيانات وعرض نتائجه في الفصل السابق، تقوم الباحثة في هذا الفصل بتلخيص النتائج التي توصلت إليها، ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات لدراسات أخرى.

خلاصة نتائج البحث ومناقشتها

توصلت الباحثة في هذا البحث إلى بعض النتائج المهمة، وهي:

أولا– استطاعت الباحثة وصف معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطلبة، وذلك من خلال المنهج الوصفي التحيلي، حيث قامت بقراءة مكثفة حول هذا سؤال البحث الأول. واستنتج البحث من هذا السؤال عدة أمور منها:

١. إن مهارات الكتابة الإنشائية الجيدة للطلاب تشمل ثلاثة معايير رئيسية، وهي: معيار للمهارات التنظيمية، ومعيار للمهارات الفكرية، ومعيار للمهارات اللغوية أو الأسلوبية.
٢. معيار للمهارات التنظيمية هي القدرة على تقسيم الموضوع إلى فقرات تتكون من فقرة المقدمة، وفقرات الأفكار (جملة رئيسية، جملة مساندة، جملة ختامية)، وفقرة الخاتمة تقسيما جيدا.
٣. معيار للمهارات الفكرية هي القدرة على تطوير الأفكار مع توافر الأصالة والحداثة والمقارنة بين الآراء، وجعل جميع أفكار موحّدة متماسكة مُرتّبة منطقيا.
٤. معيار للمهارة الأخيرة وهي المهارات اللغوية والأسلوبية، هناك مهارتان تندرجان تحتها، وهما: مهارات ترتبط بالمفردات والأساليب، ومهارات ترتبط بالتراكيب والقواعد. المهارة الأولى معيارها هو القدرة على اختيار الألفاظ والأساليب العربية الصحيحة الفصيحة المناسبة في سياقات معينة مع رسمها رسما إملائيا صحيحا.

وثانيها القدرة على تنويع الجمل مع مراعاة أركان الجملة وصحة القواعد اللغوية وسلامة التراكيب النحوية دون إهمال استخدام أدوات الربط المناسبة.

ثانيا– تمكنت الباحثة من معرفة أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار. وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي، والفرق بينهما. واستنتج البحث من هذا السؤال عدة أمور فرعية منها:

١. في ضوء نتيجة الاختبار القبلي، الحد الأدنى للدرجة هو ٤، والحد الأقصى ٥٤، مما يجعل المتوسط الحسابي لها ٢٥. بينما في درجة الاختبار البعدي، الحد الأدنى لها ١٥، والحد الأقصى ٧١ حتى يحصل المتوسط الحسابي على ٣٩. فهذا المتوسط الحسابي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي دال على أن هناك ارتفاعا بعد المعالجة. وهذا الارتفاع في الدرجة يشير إلى أن عينة البحث يستطيعون كتابة الإنشاء بشكل أفضل بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية.

٢. القيمة–ت للاختبارين القبلي والبعدي هي ١٠,٢٦، بينما القيمة–p هي <.٠٠١، حيث يشير إلى أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية؛ لأن القيمة–p أقل من ٠,٠٥[1]. فهذه القيمة تدل على أن القراءة الاستراتيجية التشاركية لها أثر كبير في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية.

ثالثا– نجحت الباحثة في تحليل اتجاهات الطلبة نحو توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار. وهذا من خلال الاستبانة حول وجهات نظر الطلبة في هذه الاستراتيجية. وأهم النتائج وأبرزها كما في الآتي:

١. بالنسبة إلى وجهات النظر العامة في القراءة الاستراتيجية التشاركية، المتوسط الحسابي لخمسة بنود يتراوح ما بين ٤,٠٨ و٤,٥٢. وهذا يدل على إيجابية العينات في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية الجيدة التي يُتوقع منها تحقيق مهارة الكتابة الإنشائية.

[1] See: Phoong Seuk Yen and Phoong Seuk Wai, *Quantitative Data Analysis Using SPSS Statistics*.

٢. المتوسط الحسابي لخمسة عشر بندا من وجهات نظر العينات تجاه علاقة القراءة الاستراتيجية التشاركية بتنمية مهارة الكتابة الإنشائية، يتراوح ما بين ٤,١٢ و٤,٥٢. وهذا يدل على إيجابية وجهات نظر العينات في الاستفادة من دروس وأنشطة القراءة الاستراتيجية التشاركية، وربطها بكفاءتهم المهارية في الكتابة الإنشائية.

٣. الإيجابيات في اتجاهات الطلبة تكون من ناحية الاهتمام بتعلم مهارة الكتابة الإنشائية، وتحسينها، وكذلك من حيث الدافعية، والسهولة في تعلم الكتابة الإنشائية، وازدياد الثروة اللغوية. إضافة إلى إيجابياتها من حيث إسهام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة، ومهارة عرض الأفكار وتطويرها، ومهارة تحقيق صحة الأفكار والمعلومات، كما أن الاستراتيجية تساعد العينات في تنمية مهارات أخرى مثل تخصيص فقرة لكل فكرة، واستخدام الأسلوب العربي، والالتزام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية، وإكمال أركان الجملة، واستخدام أدوات الربط المناسبة، وكذلك عرض المقدمة والخاتمة.

بعد الحصول على نتائج البحث للأهداف الأول والثاني والثالث، لاحظت الباحثة أن هناك فروقا بين هذه النتائج ونتائج الدراسات السابقة. لنتيجة الهدف الأول، حددت الباحثة معايير لكل مهارات الكتابة الإنشائية من حيث التنظيم، والأفكار، واللغة. أما الدراسات السابقة فَلَمْ تذكر معايير الكتابة الجيدة في الجوانب الثلاث كما جاء في الإطار الأوروبي المرجعي للغات، الذي يحدد معايير الكتابة بشكل عام، دون التركيز على تلك الجوانب. بالنسبة إلى نتيجة الهدف الثاني، وجدت الباحثة أن هناك ارتفاعا في درجة الاختبار البعدي للكتابة الإنشائية بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية. أما الدراسات السابقة فلم تركز على مهارة الكتابة الإنشائية، بل تهتم بتحسين فهم القراءة، ومهارة القراءة الإبداعية، ومهارات التفكير التحليلي بعد توظيف هذه الاستراتيجية. وأخيرا، تشير نتيجة الهدف الثالث لهذا البحث إلى أن يستفيد أفراد عينة البحث من القراءة الاستراتيجية التشاركية استفادة كبيرة، حيث أنها تنمِّي مهارة الكتابة الإنشائية لديهم من نواح شتى، بينما نتائج الدراسات السابقة لم تربط هذه

الاستراتيجية بمهارة الكتابة الإنشائية، بل تركز على مهارة القراءة. وعلى الرغم من وجود الدراسات السابقة التي تربط مهارة القراءة بمهارة الكتابة بشكل عام، إلا أنها تركز على اللغة الإنجليزية، ولا اللغة العربية كما سعتها الباحثة في هذه الدراسة.

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء النتائج التي قد وضّحتها الباحثة أعلاه، تقدّمتْ بأهمِّ التوصيات والمقترحات المفيدة وهي كالآتي:

أولا: للمعلمين

١. يُوصَى للمعلم توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في مادة المطالعة، أو في قراءة أي نصوص عربية من أجل إفهام الطلبة كيفية بناء الإنشاء الجيد، وإثرائهم بالأفكار والأساليب والألفاظ العربية الفصيحة.

٢. يوصَى للمعلم تعليم العناصر الرئيسية من مهارات الكتابة الإنشائية، وهي المهارات التنظيمية، والمهارات الفكرية، والمهارات اللغوية والأسلوبية، حتى تتضح للطلبة مواصفات الكتابة الإنشائية الصحيحة.

٣. يوصَى للمعلم تشجيع الطلبة على التعاون، ومشاركة الأفكار بينهم، وتفعيلهم على مساعدة زملاءهم الضعفاء في القراءة والكتابة.

ثانيا: للطلبة

١. يُوصَى للطلبة بالاستفادة من القراءة الاستراتيجية التشاركية التي تعينهم في فهم كيفية بناء الإنشاء الجيد وإثراء الأفكار والألفاظ والأساليب العربية الفصيحة.

٢. يوصَى للطلبة بأن يساهموا بأفكارهم، ويساعدوا زملاءهم الضعفاء في مهارة القراءة، وألا يتركوا أحدا من أعضاء المجموعة التعاونية الذين لا يفهمون مضمون النص ومعاني التعابير والجمل فيه.

٣. يوصَى للطلبة بأن يستوعبوا العناصر الرئيسية من المهارات في كتابة الإنشاء، وهي: المهارات التنظيمية، والمهارات الفكرية، والمهارات اللغوية والأسلوبية فهمًا جيدا.

ثالثا: للباحثين وطلبة الدراسات العليا في المستقبل

١. يوصَى بتوسيع مجال الدراسة إلى استراتيجيات أخرى غير القراءة الاستراتيجية التشاركية، وهي تساهم في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية في المدارس الثانوية في ماليزيا.
٢. يوصَى بالقيام بالبحث في النظر في أثر مهارة الاستماع الاستراتيجي في تنمية مهارة الكلام والحوار والنقاش والندوة.
٣. يوصَى بالاهتمام بالنظر في موضوعات تتعلق بتَوَجهٍ تكامليٍّ في ربط مهارات اللغة وعلومها وفنونها.

وبهذا، تعتقد الباحثة أن نتائج البحث الحالي قادرة على وصف معايير الكتابة الإنشائية الجيدة للطبة، وتحليل مدى أثر استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية لدى طلبة المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار، بالإضافة إلى عرض وجهات نظر الطلبة في استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية. وتدعو الباحثة إلى أن يكون هذا البحث نواة لابتكارات أخرى، وضرورة الإستفادة من بحوث ودراسات في تعليم اللغات الأجنبية الأخرى من أجل تنمية جودة عملية تعليم وتعلم اللغة العربية. كما يرجى أن ينتفع بهذا البحث المدرسون في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والطلبة المتخصصون في اللغة العربية.

تم بحمد الله وتوفيقه.

.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

الكتب

الابراشي، محمد عطية. (١٩٤٨م). **أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية**. القاهرة: مكتبة نهضة مصر.

إبراهيم، عبد العليم. (١٩٩١م). **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**، مصر: دار المعارف.

أحمد، محمد محي الدين، وفردوس أحمد جاد. (٢٠١٣م). **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول**، ماليزيا: دار التجديد.

الحلاق، علي سامي. (٢٠١٠م). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. المؤسسة الحديثة للكتاب.

خصاونة، رعد مصطفى. (٢٠٠٨م). **أسس تعليم الكتابة الإبداعية**. عالم الكتب الحديث.

الخولي، محمد علي. (٢٠٠٠م). **الاختبارات اللغوية**. صويلح: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

ربابعة، إبراهيم علي. (٢٠١٣م). **مهارة الكتابة ونماذج تعليمها**.

رمضان، هاني إسماعيل. (٢٠١٨م). **معايير مهارة الكتابة للناطقين بغير العربية**، في معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، المنتدى العربي التركي، ٢٣٣.

زاير، سعد علي، وسماء تركي داخل. (٢٠١٦م). **المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق**. ط١، عَمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

شحاتة، حسن، ورشدي خاطر. (١٩٩٨م). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**. الكويت: مؤسس الكتب الجامعية.

الصوفي، عبد اللطيف. (٢٠٠٧م). **فن الكتابة للناشئة**. دمشق: دار الفكر.

ضناوي، محمد أمين. (١٩٩٩م). **المعجم الميسر في القواعد والبلاغة والإنشاء والعروض**. بيروت: دار الكتب العلمية.

طاهر، علي جواد. (١٩٦٩م). **تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية**. العراق: متبعات النعمان.

طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩م). **تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه**. الرباط: إيسيسكو.

طعيمة، رشدي أحمد، ومحمود كامل الناقة. (٢٠٠٦م). **تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات**. إيسيسكو: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة.

عاشور، محمد الطاهر، ومحمد الخضر حسين. (١٦١٣م). **أصول الإنشاء والخطابة ويليه الخطابة عند العرب**. ط١، الرياض: مكتبة دار المنهاج.

عبدالله، محمد حسين. (٢٠١٢م). **تعلم الانشاء**. د.م: د.ن.

فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨م). **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: عالم الكتب.

القلقشندي، أبو العباس أحمد. (٢٠٠٦م). **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**. القاهرة: دار الكتب المصرية.

قنديل، وامين مرسي. (١٩٢٥م). **أصول التربية وفن التدريس**. مصر: المطبعة العربية.

لجنة إعداد وتطوير المناهج بالأزهر الشريف. (٢٠٢٣م). **المطالعة والإنشاء**. ط١، الأزهر الشريف: قطاع المعاهد الأزهرية.

محمد خير، معتصم، وصديق أحمد صديق. (٢٠١٤م). **منهج الدورة المكثفة في اللغة العربية**. مركز اللغة العربية بولاية سلانجور.

معهد محمدي للبنين. (٢٠١٩م). **العناصر الرئيسية للموضوعات الحوار المفتوح**. د.م: د.ن.

الناقة، محمود كامل، ورشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٣م). **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**. إيسيسكو: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافة.

الهاشمي، أحمد. (١٩٦٩م). **جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب**. المكتبة التجارية الكبرى.

الرسائل الجامعية

جونينوان، ذكرى. (٢٠١٨م). **قدرة الطلاب على قواعد النحوية وتطبيقها بالإنشاء**. رسالة الماجستير، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشيه.

الحميدة، ميلينيا فطرة. (٢٠٢٢م). **تأثير كفاءة النحو والصرف على مهارة الإنشاء لتلاميذ المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية ٣ جومبانج**. رسالة البكالوريوس، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

خالد سيف الله. (٢٠١٧م). **طريقة تدريس التعبير وفعاليتها في ترقية مهارة الكتابة لطلاب معهد البر مكاسر**. رسالة الماجستير، جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر.

الرحمة، لطفة. (٢٠١٧م). **مشكلات تعليم الإنشاء وحلولها لدى الطلاب شعبة تدريس اللغة العربية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية سنة ٢٠١٧**. رسالة البكالوريوس، جامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية.

رهايو، فوجي. (٢٠١٠م). **فعالية استخدام الصور الكاريكاتورية في تعليم مهارة الكتابة**. رسالة الماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

ساري، أستري أدستيا. (٢٠١٦م). **أثر استخدام الوسيلة التعليمية القصة المقطوعة لترقية مهارة الكتابة بالمدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية وونوريجو باسوروان**. رسالة البكالوريوس، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج.

سيماهارا، يوليا. (٢٠١٧م). **تطبيق الإنشاء الموجه بالأفلام المتحركة**. رسالة البكالوريوس، جامعة الرانيري الإسلامية الحكومية بندا أتشيه.

صمد، نور العلم. (٢٠١٧م). **تأثير إجادة المفردات في كتابة الإنشاء لدى طلاب قسم تدريس اللغة العربية للدفعة ٢٠١٤/٢٠١٥ بكلية التربية وشؤون التدريس في جامعة علاء الدين الإسلامية الحكومية مكاسر**. رسالة الماجستير، جامعة علاءالدين الإسلامية الحكومية.

عثامنة، حنان. (٢٠١١م). **المهارات اللغوية الأربعة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة**. رسالة الماجستير، جامعة العربي بن مهيدي.

الفرحة، تنكو عين. (٢٠١٨م). **توظيف نصوص الأفلام الوثائقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي للطلبة المتخصصين في اللغة العربية**. رسالة الدكتوراه، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا.

فوتري، إلفي أنغاري. (٢٠١٩م). **تحليل الأخطاء النحوية والصرفية في مادة الإنشاء لطالبات الصف الثالث (أ) بكلية المعلمات الإسالمية بمعهد الإيمان الإسالمي للبنات بابادان فونوروجو السنة الدراسية ٢٠١٨ – ٢٠١٩**. رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية الحكومية فونوروجو.

مفركة، ستي. (٢٠٢٣م). **إعداد كراسة التدريبات لمادة التعبيرالتحريري على أساس مهارات التفكير لدى طالبات قسم الإعداد اللغوى بجامعة الراية في سوكابومي**. رسالة الماجستير، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

المقالات والمجلات

الحلاق، علي سامي. (٢٠١١م). أثر كل من استراتيجي التعبير الكتابي الموجه والمقيد في مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. **دراسات العلوم التربوية**، المجلد ٣٨، العدد (١)، الجامعة الأردنية.

سامي محمد خليف، ساميه. (٢٠٢٠م). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية**. المجلد ٣١، العدد (١٢٤)، ٣١٩–٩٦، جامعة القاهرة.

سلام ناجي باقر. (٢٠١٣م). مشكلات تدريس التعبير في مرحلة الدراسة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية. **مجلة أبحاث ميثان**، المجلد ٩، العدد (١٨)، ٧١–٩٤، جامعة ميسان.

عارفين، محمد، وأحمد محمد حسني. (٢٠٢١م). استراتيجية تعليم اللغة العربية عن بعد. **مجلة المقاييس**، المجلد ٨، العدد (١)، ٢٤.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٤م). فاعلية استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **رسالة الخليج العربي**، المجلد ٣٥، العدد (١٣٠)، ٥٥–٨٨، جامعة بنها، مصر.

عبد العزيز النصار، صالح، و عبد الكريم روضان الروضان. (٢٠٠٧م). أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط. **رسالة الخليج العربي**، العدد (١٠٤)، ١٣–٥٧، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كطب، حميد محمود. (٢٠١٥م). الكتابة الوظيفية (نموذج الرسالة، والتلخيص، والتقرير). **مجلة كلية التربية الأساسية**، المجلد ٢١، العدد (٨٨)، ١٤٩–٦٥، الجامعة المستنصرية.

محمد إبراهيم، أحمد سيد. (٢٠٢٢م). القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، المجلد ٣٨، العدد (٤)، ٢٨٣–٣١١، جامعة السيوط.

محمود الدين، الدكتور عبد الغني، وعزيز الرحمن زابيدين. (٢٠١٨م). مشروع تأليف كتاب في ضوابط وقواعد الكتابة الإنشائية للطلاب الماليزيين في المرحلة الثانوية. **مجلة إدارة وبحوث الفتاوى**، المجلد ١٣، العدد (١)، ٤١٨-٤٢٩، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.

نصر، حمدان علي. (١٩٩٥م). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الاولى من المرحلة الأساسية بالأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (٧)، جامعة قطر.

المؤتمرات

مرادي، أحمد. (٢٠١٥م). "تعليم مهارة الكتابة المؤسس على المدخل النوعي" في الملتقى العلمي التاسع للغة العربية والمؤتمر الخامس لاتحاد مدرسي اللغة العربية بإندونيسيا.

المواقع الإلكترونية

دياب، سهيل رزق. (٢٠٠٣م). مناهج البحث العلمي. الاسترجاع ٢٨ أغسطس ٢٠٢٣ من https://www.psyco-dz.info/٢٠١٨/١٠/research-methods-pdf.html.

المراجع الأجنبية

الكتب

Carter, Ronald, and Michael Mccarthy. (2014). *Vocabulary and Language Teaching*. Routledge.

Dechant, Emerald. (2013). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. *Google Books*. Routledge.

Hinton, Perry R., Charlotte Brownlow, and Isabella McMurray. (2004). *SPSS Explained*. Google Books. Routledge.

Mahmoud Al-Batal. (1995). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Georgetown University Press.

Mahmoud Al–Batal. (2006). "Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum." In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, 333. New York: Routledge.

Schmitt, and Mccarthy. (1997). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press Elt.

Taib Pa, Mat. (2007). "Dasar-Dasar Umum Pengajaran Bahasa Arab Di Malaysia." In *Pengajaran Dan Pembelajaran Bahasa Arab Di Malaysia*, 3. Kuala Lumpur: Penerbit Universiti Malaya.

W. Creswell, John, and J. David Creswell. (2018). *Research Design; Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. Los Angeles: SAGE.

Webb, Stuart. (2013). "Depth of Vocabulary Knowledge." In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd..

Yen, Phoong Seuk, and Phoong Seuk Wai. (2021). *Quantitative Data Analysis Using SPSS Statistics*. Tanjung Malim, Perak: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

الرسائل الجامعية

Demachkie, Maha Oueini. (2008). *The Collaborative Strategic Reading Strategy to Improve Students' Reading Comprehension in Arabic*. Master Thesis, Lebanese American University.

Fan, Yen-Chi. (2009). *Implementing Collaborative Strategic Reading (CSR) in an EFL Context in Taiwan*. Doctoral Thesis, University of Leicester.

Koons, Heather H. (2008). *The Reading -Writing Connection: An Investigation of the Relationship between Reading Ability and Writing Quality across Multiple Grades and Three Writing Discourse Modes*. Doctoral Thesis, The University of North Carolina.

المقالات والمجلات

Alqadi, Kifah Rakan , and Haitham M Alqadi. (2013). The Effect of Extensive Reading on Developing the Grammatical Accuracy of the EFL Freshmen at al Al-Bayt University. *Journal of Education and Practice* 4, no. 6.

Belnap, R. Kirk. (1987). Who's Taking Arabic And What on Earth For? A Survey of Students in Arabic Language Programs. *Al-'Arabiyya* 20, no. 1/2, 29–42.

Bridwell, Lillian S. (1980). Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English* 14, no. 3, 197–222.

Celik, Bunyamin. (2018). Improvement of Reading Skills in the Second Foreign Language Courses by the 'Anti-Method' Way. *International Journal of English Linguistics* 8, no. 4, 237.

Celik, Bunyamin. (2019). Developing Writing Skills through Reading. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies* 6, no. 1, 206–14.

Dolores, Ma, and C Tongco. (2007). "Purposive Sampling as a Tool for Informant Selection." *Ethnobotany Research & Application,* , 147–58.

Durukan, Erhan. (2011). Effects of Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique on Reading-Writing Skills. *Educational Research and Reviews* 6, no. 1, 102–9.

Fan, May. (2000). How Big Is the Gap and How to Narrow It? An Investigation into the Active and Passive Vocabulary Knowledge of L2 Learners. *RELC Journal* 31, no. 2, 105–19.

Ghorbani, Mohammad Reza, Atefeh Ardeshir Gangeraj, and Sahar Zahed Alavi. (2013). Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies Improves EFL Learners' Writing Ability. *Current Issues in Education* 16, no. 1.

Hadis Habibi, Awang Had Salleh, and Manvender Kaur Sarjit Singh. (2015). The Effect of Reading on Improving the Writing of EFL Students. *Pertanika Journals Social Sciences &Humanities* 23, no. 4, 1115–38.

Harimi, Abdal Chaqil. (2018). "Pembelajaran Maharah Bahasa Arab Berbasis Inklusif." *Tarling: Journal of Language Education* 1, no. 2, 19–32.

Johnson, David W., and Roger T. Johnson. (1989). Cooperative Learning: What Special Education Teachers Need to Know. *The Pointer* 33, no. 2, 5–11.

Karim, Muhammad Zahri Abdul, and Muhammad Haron Husaini. (2017). Tahap Penguasaan Penulisan Karangan Bahasa Arab Dalam Kalangan Pelajar Sekolah Agama Menengah. *Asia Pacific Online Journal of Arabic Studies* 2, no. 3, 24–38.

Kaur SP. (2013). "Variables in Research." *IJRRMS* 2, no. 4, 36-38.

Klingner, Janette K., and Sharon Vaughn. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *The Council for Exceptional Children* 30, no. 6.

Klingner, Janette K., and Sharon Vaughn. (1999). Promoting Reading Comprehension, Content Learning, and English Acquisition Through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher* 52, no. 7, 738–47.

Klingner, Janette Kettmann, Sharon Vaughn, and Jeanne Shay Schumm. (1998). Collaborative Strategic Reading during Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal* 99, no. 1, 3–22.

Laufer, Batia. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook* 5, no. 1, 223–50.

Lee, Siok H. (2003). ESL Learners' Vocabulary Use in Writing and the Effects of Explicit Vocabulary Instruction. *System* 31, no. 4, 537–61.

Marsden, Emma, and Carole Joan Torgerson. (2012). Single Group, Pre-Post Test Research Designs: Some Methodological Concerns. *Oxford Review of Education* 38, no. 5, 583–616.

Mehmet. (2019). "Vocabulary Knowledge as a Predictor of Performance in Writing and Speaking: A Case of Turkish EFL Learners." *PASAA* 57, 133-164.

Nordin, Shahrina Md, and Norhisham Mohammad. (2017). "The Best Of Two Approaches: Process/ Genre- Based Approach To Teaching Writing." *The English Teacher*, 75–85.

Rosni Samah. (2012). Pembinaan Ayat Bahasa Arab Dalam Kalangan Lepasan Sekolah Menengah Agama. *GEMA Online Journal of Language Studies* 12, no. 2.

Schmitt, Norbert. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. *Language Learning* 64, no. 4, 913–51.

Sheridan, James J. (1992). Skipping on the Brink of the Abyss: Teaching Thinking through Writing. *New Directions for Community Colleges* 1992, no. 77, 51–61.

Shittu, Abdulhakeem, and Lawal Abdullahi. (2020). The Effect of Learning Simile on Essay Writing Skills for First Year Secondary School Students in Arab Schools. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 3, no. 2.

Sudibyo, Doni, Areski Wahid, and Ismail Suardi Wekke. (2021). Collaborative Strategic Reading (CSR) to Improve Students' Achievement in Reading Comprehension. *Center for Open Science*.

Tengku Mahadi, Tengku Sepora, Fauzilah Md Husain, Paramaswari Jaganathan, Arbaeyah Hassan, Sharifah Nur Hamizah Syed Fesal, and Akmar Mohamad. (2018). Developing Narrative Writing Skills via a Reading Programme for Low English Language Proficiency Undergraduates. *GEMA Online® Journal of Language Studies* 18, no. 2, 1–16.

Tierney, Robert J., and P. David Pearson. (1983). Toward a Composing Model of Reading. *Language Arts* 60, no. 5, 568–80.

Tsai, Jui-min. (2006). Connecting Reading and Writing in College EFL Courses (TESL/TEFL). *The Internet TESL Journal* 12, no. 12.

Van Gelderen, Amos. (1997). Elementary Students' Skills in Revising. *Written Communication* 14, no. 3, 360–97.

Vaughn, Sharon, and Janette Kettman Klingner. (1999). Teaching Reading Comprehension through Collaborative Strategic Reading. *Intervention in School and Clinic* 34, no. 5, 284–92.

Vaughn, Sharon, Janette K. Klingner, and Elizabeth A. Swanson. (2011). Efficacy of Collaborative Strategic Reading with Middle School Students. *American Educational Research Journal* 48, no. 4, 938–64.

Williams, Carrie. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)* 5, no. 3.

Ybarra, Renee, and Tim Green. (2019). Using Technology to Help ESL/EFL Students Develop Language Skills (TESL/TEFL). *The Internet TESL Journal* 9, no. 3.

Zainol Abidin, Mohamad Jafre. (2012). Collaborative Strategic Reading (CSR) within Cognitive and Metacognitive Strategies Perspectives. *International Journal of Humanities and Social Science* 2, no. 3.

المؤتمرات والتقرير

Loeb, Susanna, Susan Dynarski, Daniel McFarland, Pamela Morris, Sean Reardon, and Sarah Reber. "Descriptive Analysis in Education: A Guide for Researchers. NCEE 2017-4023." ERIC. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*, 2017.

Masduqi, Harits. (2016). "Integrating Receptive & Productive Skills." In *International Conference on Teacher Training and Education*, Vol. 2. Sebelas Maret University.

Wan Omar, Wan Abdul Hayyi , Mohd Shahrizal Nasir, Mohd Firdaus Yahaya, and Zulazhan Ab. Halim. (2016). "Improving Arabic Writing Skills 'Jawlah Lughawiyyah': An Analysis." In *Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences*.

الشبكة العنكبوتية

McCombes, Shona. (2019). Sampling Methods | Types and Techniques Explained. Retrieved 2023, September 9, from https://www.scribbr.com/methodology/sampling-methods/.

الملاحق

الملحق (أ): النصوص العربية

فوائد القراءة

تعتبر القراءه واحدة من أهم وسائل التعلم الإنساني المعروفة عبر التاريخ حيث أنها الأداة الأساسية لاكتساب المعارف والمهارات والخبرات المختلفة بالإضافة إلى قدرتها على تطوير الإنسان في كافة المجالات ولعل هذا ما يفسر اعتقاد البعض بأنها واحدة من أول الاهتمامات التي يجب أن يهتم الإنسان بالحرص على ممارستها بشكل دائم.

ومن فوائد القراءة كثيرة منها العمل والامتثال بما أمر الله تعالى حيث قال الله تعالى في كتابه العزيز: (اقرأْ باسم ربك الذي خلق) وقوله تعالى: (يرفع الله الذين ءامنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات). هذه الآية تشير إلى أن من طريقة للحصول على العلم هي القراءة. والقراءة بوصفها أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح لكل فرد خلال حياته وذلك انطلاقا من أن القراءة هي الجزء المكمل لحياتنا الشخصية والعملية وهي مفتاح أبواب العلوم والمعارف المتنوعة، فقد دعا إلينا ديننا الحنيف في أول آية نزلت على رسولنا الكريم وهي (اقرا).

بالإضافة إلى ذلك من فوائد القراءة هي أنها وسيلة لاستثمار الوقت فالمرء محاسب على وقته ومسؤول عنه وسيُسأل يوم القيامة عن عمره فيما أفناه وعن شبابه فيما أبلاه. والقراءة وسيلة لتوسيع المدارك والقدرات لأن المرء حين يقرا، يتنقّل بين اللغه والاداب والتفسير والفقه والعقيدة ويقرأ في علوم المقاصد وعلوم الوسائل ويقرأ فيما ألّف قديما وحديثا. فهذا كله سيكون سببا لتوسيع عقله ومداركه. وهذه المدارك الواسعة وسيلة الاتصال الرئيسية للتعلم والتعرف على الثقافات والعلوم المختلفة وهي مصدر للنمو اللغوي للفردي ومصدر لنمو شخصية الفرد.

وأخيرا، القراءة تمنح الفرد القدرة على اكتساب مهارة التعلم الذاتي التي أصبحت ضرورة من ضرورات الحياة والتي دونها لا يمكن مواكبة التطور العلمي. وكذلك للقراءة دور كبير في تقوية شخصية الإنسان فيصبح قادرا على الحديث في المجالس والقدرة على نقاش الآخرين في

كل مجالات الحياة. أما في ميدان التعليم، فتعمل القراءة في التربية المعاصرة على توثيق الصلة بين التلميذ والكتاب وتجعله يُقبل عليه برغبة، وتُهيئ الفرص المناسبة له كي يكتسب الخبرات المتنوعة، وتكسبه أيضا ثروة من الكلمات والجمل والعبارات.

وخلاصة القول، على الطلاب أن يجعله هوايته القراءة لأن بالقراءة سيزداد العلم والمعرفة. فإذا زاد العلم والمعرفة سيرفعه الله درجات عنده. والقراءة كنز لا يفنى، من أكثر الكلمات المعبرة التي يمكن أن نقرأها، فهي بالفعل كنز، ويجب أن نقتنيه لنتفوق على كل أمور الحياة وألا نتوقف عنه حتى الوفاة. من يقول إنه لا فائدة من القراءة هو شخص سطحي لا يعرف ما في أعماق المعرفة ليس لديه طموح وأهداف للوصول اليها ويعيش يومه دون النظر لغد ولا يعلم أنه سوف يفوته الكثير.

أهمية تنظيم الوقت

إن الوقت مهم في حياتنا. فقد قال الله تعالى في القران الكريم: "والعصر. إن الإنسان لفي خسر. إلا الذين ءامنوا وعملوا الصالحات وتواصوا بالحق وتواصوا بالصبر". وقد قال أحد الحكماء في قوله المشهور: "الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك". وكذلك "الوقت أثمن من الذهب". فهذا المثل بمعنى أن الوقت الذي ضاع منا لا نستطيع أن نبدله بأي شيء أو نعيده إلينا أخرى وأما الذهب الذي ضاع منا فإننا نستطيع أن نبدله بالذهب الآخر أجمل وأحسن منه في وقت آخر أو بالنقود التي تساوي قيمته.

لتنظيم الوقت العديد من الفوائد التي تعود على الفرد وإن عندما تنظيم الفرد لوقته يؤدي إلى تراكم أعماله وبالتالي زياده الضغوطات عليه. ومن فوائد تنظيم الوقت، أولا نيل رضا الله عز وجل. فالوقت أمانة والإنسان مسؤول عن وقته وعمره. ولقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان عبادته وللقيام بالعمل الجاد والدؤوب في الأرض لتحقيق أسمى الأهداف وتحقيق الخير في المجتمع، وعليه أن يستغل وقته على أكمل وجه لإعمار الأرض ونشر الخير فيها.

ثانيا، التوفيق بين العمل والحياة الشخصية. فمن ينظم الوقت ويضع خططا وجداول تشتمل على كل ما يلزم القيام به من مهام، يستطيع أن يؤدي أعماله على أكمل وجه ويمكنه أن يؤدي واجباته العائليه ويقضي احتياجاته الشخصية ويرفه عن نفسه دون أيه ضغوطات.

فهذا التوفيق يستطيع الناس الاستفادة من الجهود المبذولة على أكمل وجه. فبتنظيم الإنسان الوقت يمكنه أن يحقق أكبر استفادة من الجهد المبذول ويعود ذلك عليه بالنفع الكبير سواء كان في تحقيق ثروة أكبر أو النجاح في العمل أو غيرها من الأمور الأخرى المرجوة.

ثالثا، إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف. إن من ينظم وقته ويستغله أكمل استغلال يشعر بالرضا عن نفسه ويحقق الراحة التي يطمح إليها الأفراد جميعا، في حين إن من يضيع وقته ويقضيه بما لا يعود عليه بالنفع لا يلبث أن يندم ويشعر بالذنب إزاء ذلك، كما أنه يشعر بالحسرة على وقته المهدور سدىً. علاوة على ذلك، إنجاز الأعمال لا بد في الوقت المحدد. فعندما ينظم المرء وقته يستطيع أن ينجز أعماله أولا بأول، وبالتالي لا يداهمه الوقت بانقضائه، ولا تتراكم أعماله ويشعر بأي ضغوطات.

بالإضافه إلى ذلك، تنظيم الوقت الجيد هو عدم تفويت المواعد المهمة، يعتبر تنظيم الوقت مهما للجميع والطلاب بشكل كبير. ومن فوائد هذا الأمر ألا يفوت الطالب المواعيد الدراسية النهائية المهمة مثل تسليم تقريرٍ ما، أو بحث لمادة معينة، وغيرها، بالإضافه إلى أن إدارة الوقت بشكل جيد تجعل الطالب يحظى بوقت إضافي للاستراحة او القيام بالأنشطة المختلفه أو حتى الحصول بقدر كاف من النوم.

وأخيرا يستطيع الشخص تنظيم وقته بتحقيق الأهداف بشكل سريع. يمكن للشخص الوصول إلى أهدافه بشكل أسرع عندما يقوم بتنظيم وإدارة وقته بالطريقة المثالية، حيث أن الكثيرون لديهم أهداف يرغبون بشدة في تحقيقها لكنهم لا يدركون أهمية إدارة الوقت. وهذا يجعل أهدافهم مؤجلة إلى أجل غير مسمى. وتخصيص أوقات معينة للقيام بمهام تؤدي إلى تحقيق الأهداف ويجعل الطالب أكثر نجاحا.

وفي الختام، علينا أن لا نضيع وقتنا سدى بل لابد علينا أن نقضيه بالعمل وأن نحسن قضاءه بالأعمال التي تفيدنا وتفيد الآخرين. ولا علينا أن نقضيها بالأمور التي لا تنفعنا ولا تنفع الاخرين. فعلينا أيضا أن نخطط تخطيطا دقيقا لكل عمل قبل أن ننفذه، ولا نؤجل عمل اليوم إلا الغد بغير عذر،كما قيل: "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد"، "فإذا أمسيت فلا تنتظر الصباح".

الملحق (ب): الاختبار القبلي والبعدي

اسم الطالب / الطالبة:

الفصل: ٤

المدرسة: المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار

اختبار الكتابة الإنشائية باللغة العربية (الاختبار القبلي)

المدة الزمنية: ساعة واحدة

الدرجة: ١٠٠

اكتب الإنشاء العربي الذي يتكون من ثلاث أفكار أساسية ولا يقل عدد كلماته عن ١٥٠ كلمة في الموضوع التالي:

الموضوع: آداب طلب العلم

بالتوفيق والنجاح

اسم الطالب / الطالبة:

الفصل: ٤

المدرسة: المعهد الديني الثانوي سوغاي مراب لوار

اختبار الكتابة الإنشائية باللغة العربية (الاختبار البعدي)

المدة الزمنية: ساعة واحدة

الدرجة: ١٠٠

اكتب الإنشاء العربي الذي يتكون من ثلاث أفكار أساسية ولا يقل عدد كلماته عن ١٥٠ كلمة في الموضوع التالي:

الموضوع: آداب طلب العلم

بالتوفيق والنجاح

الملحق (ج): الاستبانة

استبانة وجهات نظر الطلبة نحو استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية

شكرا على مشاركتك في توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية. الغرض من هذه الاستبانة هو معرفة وجهات نظر الطلبة نحو استخدام القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية بعد المعالجة. علمًا بأن إجابتك في هذه الاستبانة مخصوص لهذا البحث العلمي ولن يتم الكشف عنها، ولا تؤثر على المادة التي تدرسها. ولكم منا جزيل الشكر والتقدير.

القسم الأول: المعلومات الشخصية		
الجنس	أنثى	ذكر

القسم الثاني: وجهات النظر نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية						
الرقم	النقاط	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
(أ)	وجهات النظر العامة نحو القراءة الاستراتيجية التشاركية					
١	أحب توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية في الفصل	١	٢	٣	٤	٥
٢	أتمتع بتعلم اللغة العربية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية	١	٢	٣	٤	٥
٣	بالمناقشة مع أعضاء المجموعة، أفهم كثيرا عما أقرأ	١	٢	٣	٤	٥
٤	أتعلّم كيفية المشاركة مع الآخرين في القراءة الاستراتيجية التشاركية	١	٢	٣	٤	٥

٥	أرى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية مناسبة لتوظيفها في الفصل	١	٢	٣	٤	٥
(ب) وجهات النظر حول القراءة الاستراتيجية التشاركية في تنمية مهارة الكتابة الإنشائية						
٦	أنا مهتم بتعلّم بمهارة الكتابة الإنشائية من خلال القراءة الاستراتيجية التشاركية	١	٢	٣	٤	٥
٧	أرغب في توظيف المزيد من القراءة الاستراتيجية التشاركية لتحسين مهارتي في الكتابة الإنشائية	١	٢	٣	٤	٥
٨	القراءة الاستراتيجية التشاركية تزيد اهتمامي في كتابة الإنشاء باللغة العربية	١	٢	٣	٤	٥
٩	أشعر بالدافعية أكثر نحو تطبيق الكتابة الإنشائية بعد توظيف القراءة الاستراتيجية التشاركية	١	٢	٣	٤	٥
١٠	أرى أن القراءة الاستراتيجية التشاركية تسهل لي في تعلّم مهارات الكتابة الإنشائية	١	٢	٣	٤	٥
١١	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في زيادة ثروة المفردات لاستخدامها في الكتابة الإنشائية	١	٢	٣	٤	٥
١٢	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة اختيار الأفكار المناسبة	١	٢	٣	٤	٥
١٣	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة عرض الأفكار وتطويرها	١	٢	٣	٤	٥
١٤	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة تحقيق صحة الأفكار والمعلومات	١	٢	٣	٤	٥

١٥	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة تخصيص فقرة لكل فكرة	١	٢	٣	٤	٥
١٦	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة استخدام الأسلوب العربي	١	٢	٣	٤	٥
١٧	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة الالتزام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية	١	٢	٣	٤	٥
١٨	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة إكمال أركان الجملة	١	٢	٣	٤	٥
١٩	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة استخدام أدوات الربط المناسبة	١	٢	٣	٤	٥
٢٠	القراءة الاستراتيجية التشاركية تساعدني في تنمية مهارة عرض المقدمة والخاتمة	١	٢	٣	٤	٥

Tinjauan Perspektif Pelajar tentang Penggunaan Bacaan Strategik Kolaboratif (CSR) Dalam Membangunkan Kemahiran Penulisan Karangan

Terima kasih atas penyertaan anda dalam menggunakan Bacaan Strategik Kolaboratif (CSR). Tujuan soal selidik ini adalah untuk mengetahui pandangan pelajar terhadap penggunaan Bacaan Strategik Kolaboratif (CSR) dalam membangunkan kemahiran menulis karangan. Diingatkan bahawa jawapan anda dalam soal selidik ini adalah khusus untuk penyelidikan saintifik ini dan tidak akan didedahkan serta tidak menjejaskan subjek yang anda pelajari. Terima kasih.

Bahagian 1: Tinjauan Demografi		
Jantina	Lelaki	Perempuan

Bahagian 2: Pandangan Pelajar Terhadap Penggunaan Bacaan Strategik Kolaboratif (CSR) Dalam Membangun Kemahiran Penulisan Karangan						
No.	**Soalan**	**Sangat Tidak Setuju**	**Tidak Setuju**	**Sederhana**	**Setuju**	**Sangat Setuju**
A. Persepsi Umum terhadap CSR						
1	Saya suka CSR dalam kelas	1	2	3	4	5
2	Saya seronok belajar Bahasa Arab di dalam bilik darjah melalui strategi CSR	1	2	3	4	5
3	Dengan berbincang dengan ahli kumpulan saya, saya lebih memahami perkara yang saya baca	1	2	3	4	5
4	Saya belajar bagaimana untuk bekerjasama dengan orang lain dalam CSR.	1	2	3	4	5
5	Saya rasa ia sesuai untuk melaksanakan CSR dalam kelas Bahasa Arab.	1	2	3	4	5
B. Kesan Pembacaan Strategik Kolaboratif (CSR) terhadap Kemahiran Penulisan Karangan						
6	Saya berminat untuk mempelajari kemahiran menulis karangan melalui CSR	1	2	3	4	5
7	Saya ingin melaksanakan lebih banyak CSR untuk	1	2	3	4	5

	meningkatkan kemahiran menulis karangan saya					
8	CSR meningkatkan minat saya dalam menulis karangan dalam bahasa Arab	1	2	3	4	5
9	Saya berasa lebih bermotivasi untuk mengaplikasikan penulisan karangan selepas menggunakan CSR	1	2	3	4	5
10	Saya percaya bahawa CSR memudahkan saya mempelajari kemahiran menulis karangan	1	2	3	4	5
11	CSR membantu saya meningkatkan kekayaan perbendaharaan kata untuk digunakan dalam penulisan karangan	1	2	3	4	5
12	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran memilih idea yang sesuai	1	2	3	4	5
13	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran membentangkan dan mengembangkan idea	1	2	3	4	5
14	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran mengesahkan idea dan maklumat	1	2	3	4	5
15	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran memperuntukkan perenggan untuk setiap idea	1	2	3	4	5
16	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran menggunakan gaya bahasa Arab	1	2	3	4	5
17	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran mematuhi peraturan tatabahasa, morfologi dan ejaan	1	2	3	4	5
18	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran melengkapkan unsur ayat	1	2	3	4	5
19	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran	1	2	3	4	5

	menggunakan penanda wacana yang sesuai					
20	CSR membantu saya mengembangkan kemahiran membentangkan pengenalan dan kesimpulan	1	2	3	4	5