Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 48, No. 3, 2021

Deanship of Scientific Research

The Degree of Using Writing Processes Approach by Arabic Language Teachers in Teaching Writing Composition

Mohammed Ali Alkhawaldeh, Majedah Abu- Alrub, Aya Hazaymeh

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

[2] Ministry of Education, Jordan.

Received: 1/7/2020
Revised: 30/8/2020
Accepted: 25/10/2020
Published: 1/9/2021

CitationAlkhawaldeh, M. A., Abu-Alrub, M., & Hazaymeh , A. (2021). The Degree of Using Writing Processes Approach by Arabic Language Teachers in Teaching Writing Composition. *Dirasat: Educational Sciences*, *48*(3), 246-263. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2872

© 2021 DSR Publishers/ The University of Jordan.

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

Abstract

The study aims at investigating the degree of using writing processes approach by Arabic language teachers in teaching writing composition to the first-grade secondary students, and whether there were statistically significant differences in the degree of their use, due to the student gender, educational stream, and the school type. To achieve the aims of the study, the researchers prepared writing processes to approach scale, after verifying its validity and reliability, which consisted of (38) items, distributed into four stages; pre-writing, writing, rewriting, and post-writing. The sample of the study consisted of (468) students randomly selected from first secondary grade students in the schools of the directorate of education of Irbid center in the first semester of the academic year 2019/2020. The results of the study revealed that the degree of using the writing processes approach by Arabic language teachers in teaching writing composition as perceived by first secondary grade students was low. The results of the study also showed a statistically significant difference in the degree of use of Arabic Language teachers in the input of writing operations, attributed to the gender variable, in favor of females (students), and to the educational branch variable, in favor of the literary branch, and the absence of a statistically significant difference, attributed to the school type variable. In the light of these results, some recommendations were presented.

Keywords: Writing processes approach, writing composition, arabic language teachers, eleventh grade students.

درجة استخدام معلمي اللغة العربية مدخل عمليات الكتابة في تدريس التعبير الكتابي

محمد الخوالدة، ماجدة أبو الرب، آية هزايمة

جامعة اليرموك، الأردن.

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة في الأردنّ مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا في درجة استخدامهم، تُعزى إلى متغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثون مقياسًا جرى التحقّق من صدقه وثباته، تكوّن من(38) فقرة، وُزّعت إلى أربع مراحل، هي: ما قبل الكتابة، وفي أثناء الكتابة، وإعادة الكتابة، وما بعد الكتابة. وتكوّنت عيّنة الدراسة من(468) طالبًا وطالبة اختيروا عشوائيًّا من طلبة الصف الحادي عشر في المدارس التابعة لمديريّة التربية والتعليم لقصبة إربد في العام الدراسيّ2019/2020 أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، جاء بدرجة متدنّية. وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا فرقًا دالًّا إحصائيًّا في درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة، يُعزى إلى متغيّر الجنس، لصالح الإناث (الطالبات)، وإلى متغيّر الفرع التعليميّ، لصالح الفرع الأدبيّ، وعدم وجود فرق دالّ إحصائيًّا، يُعزى إلى متغيّر نوع المدرسة. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدّم الباحثون عددًا من التوصيات.

الكلمات الدالة : مدخل عمليّات الكتابة، التّعبير الكتابيّ، معلّمو اللغة العربيّة، طلبة الصف الحادي عشر.

خلفية الدراسة وأهميّتها

تُعدّ اللغة من المظاهر النفسيّة واللغويّة في حياة الإنسان، فهي السبيل الأساس للتواصل بين أبناء الإنسانيّة؛ فبها يعبّرون عن أفكارهم، ومشاعرهم، وأحاسيسهم، وهي وسيلة تواصل مهمّة في مختلف جوانب الحياة، ويجري هذا التواصل عبر المهارات اللغويّة: الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة.

وتحظى مهارة الكتابة بأهميّة كبيرة بين المهارات اللغويّة الأربع؛ أنها مهارة إنتاجيّة تمثّل انعكاسًا لثقافة الإنسان، وفكره، وهي عملية عقليّة معقدّة، وليست عملًا ارتجاليًّا؛ تستلزم القيام بمجموعة من العمليّات والإجراءات (Kudair, 2015). وتربط مهارة الكتابة بين ما يتعلّمه الإنسان من جهة، وخبراته ومعارفه السابقة في عملية بنائيّة من جهة أخرى. وتساعد مهارة الكتابة في تنمية التفكير، فالإنسان يفكّر بقلمه؛ لأنه يفكّر وهو يكتب، ولكي يستمرّ في الكتابة متدفّق الأفكار، متلاحق الرؤى، تتوالد أفكاره، وتنمو، وتتفرّع، وتتعمّق، ومن ثَمّ تصبح أسلوبًا للتفكير (Al- Khalaif, 2010; Al- Naqah, 2002).

وتشكّل الكتابة تحديًّا للمتعلّمين في إتقانها، حتّى لمتحدثيّ اللغة الأم؛ إذ تتطلّب نوعًا من التنسيق بين المهارات المعرفيّة والحركيّة، وتتشارك فيها عوامل معرفيّة، وانفعاليّة، ومهاريّة، وهي جزء أساس من النجاح الأكاديميّ للطلبة؛ إذ تساعدهم في تنمية بناءاتهم اللغويّة ومخزونهم المعرفيّ، فضلًا عن آثارها الإيجابيّة في تعلّمهم المهارات اللغويّة الأخرى: الاستماع، والتحدّث، والقراءة (Kellogg, 2008).

ويُعرّف التّعبير الكتابيّ بأنّه: "إمكانيّة الفرد في التّعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح؛ بحيث يتمكّن القارئ من الوصول بيسر إلى ما يريده" (Mujawer, 2000, 222). وترى مورا (Murau, 1993)أنّ التّعبير الكتابيّ عمليّة فكريّة وأدائيّة ذات مراحل متداخلة ومتشابكة، وإجراءات بنائيّة تراكميّة، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمرّ في أثنائها، وتنتهي بانتهائها.

وتتكوّن مهارات التّعبير الكتابيّ من مهارات عدّة ترتبط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وحتّى تتمّ الكتابة بفعاليّة، لا بدّ أن تتكامل هذه المهارات في الموقف الكتابيّ الواحد (Khamaiseh, 2004). ومن أبرز مهارات التّعبير الكتابيّ: استخدام اللغة العربيّة الفصحى، وتجنّب استخدام الألفاظ العاميّة، وانتقاء الكلمات المناسبة، ورسم الكلمات رسمًا إملائيًّا صحيحًا، والصياغة النحويّة والصرفيّة الصحيحة، والاستخدام الدقيق لأدوات الربط، وصحّة الأفكار، ووضوحها، واستيفاء عناصرها، وترابطها، وتسلسلها، ووضوح الخط، واستخدام علامات الترقيم (Al- Hashemi, 1994).

ويشير جراهام وبيرنينغر وأبوت (Graham, Berninger & Abbott, 2012) إلى أن التّعبير الكتابيّ يستدعي استخدام عمليّات معرفيّة، وانفعاليّة، واجتماعيّة. ففي العمليّات المعرفيّة، ينبغي للكاتب توظيف معارفه السابقة؛ من أجل تقديم ناتج كتابيّ يتوافق والقواعد اللغويّة، بينما تستدعي العمليّات الانفعاليّة أن يكون قادرًا على التّعبير عن حالاته الانفعاليّة التي يشعر بها في أثناء الكتابة، وفي العمليّات الاجتماعيّة، ينبغي أن يفيد من البيئة المحيطة، بما تحويه من عناصر ومكوّنات، ويوظّفها بالشكل الأمثل.

وتتجلّى أهميّة التّعبير الكتابيّ في تمكين الطلبة من التّعبير عن أفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء، وانتقاء الألفاظ الدقيقة في التّعبير عن معنىً معيّن، والوقوف على مواطن الضعف، وتنمية التذوّق الأدبيّ والإحساس الفنّي لديهم، وتعويدهم التّعبير عن موضوعات تخصّ حياتهم اليوميّة، مثل: كتابة الرسائل والبرقيّات، وتعبئة النماذج الرسميّة، والتقارير، والملخّصات (Al- Khooli, 2008).

وتتمثّل نتاجات التّعبير الكتابيّ في المرحلة الثانويّة بتوظيف مهارة الكتابة في مختلف المواقف الحياتيّة، والكتابة بصورة واضحة وصحيحة، وتنمية قدرات الطلبة العقليّة المتنوّعة من فهم، وتطبيق، وتحليل، واستنتاج، وتقويم وفقًا لمستواهم المعرفيّ والنمائيّ. وتتضمّن أيضًا تمكين الطلبة من الكتابة بسرعة وزمن نسبيّن، مع مراعاة القواعد الإملائيّة والنحويّة والصرفيّة، وعلامات الترقيم، وكتابة موضوع وظيفيّ بالشكل الصحيح بالاعتماد على الخرائط الذهنيّة، أو بحث بالاستعانة بالمراجع الورقيّة أو الإلكترونيّة؛ وجعلهم قادرين على محاكاة أسلوب أحد الكُتّاب الذين أُعجبوا به، وتحويل النص من فنّ أدبيّ إلى آخر، والكتابة في مختلف الموضوعات الحياتيّة، ودعمها بالحجج والأدّلة والبراهين، وتوظيف الآيات القرآنيّة الكريمة، والأحاديث النبويّة الشريفة، والأشعار، والصور الجماليّة فيما يكتبونه (Jordanian Ministry of Education, 2013).

ويعاني الطلبة في مختلف المراحل الدراسيّة تدنيًّا في مستوى مهاراتهم الكتابيّة؛ إذ يشير باتشيلو (Pacello, 2019) إلى أن طلبة الجامعات سجلّوا مستويات منخفضة في مهارة الكتابة؛ أي أن هذا الانخفاض كان موجودًا في مراحل سابقة سواءً في المرحلة المتوسّطة، أم الثانويّة، ويحتاج إلى كثير من الجهود لمعالجته.

وفي الإطار ذاته، أكّد أمبروس وبريدجز وديبيترو ولوفيت ونورمان (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett & Norman, 2010) أنّ الطلبة في المرحلة الثانويّة يعانون تدنيًّا في مستوى مهاراتهم الكتابيّة، ويواجهون صعوبات وتحديّات في تقديم نتاجات كتابيّة ذات جودة عالية؛ وهذا ما أشار إليه كونلي (Conley, 2005) أيضًا؛ إذ توصّل إلى أن طلبة المرحلة المتوسّطة ما يزالون غير قادرين على تقديم نصوص كتابيّة تتصف بنوعيّة جيّدة من حيث بناء الجملة، واستخدام المفردات اللغويّة المناسبة؛ ممّا يعني ضرورة تطوير استراتيجيّات تدريسيّة فاعلة وقادرة على تحسين مستوى مهاراتهم الكتابيّة.

ونتيجة لما يعانيه الطلبة من تدنّ واضح في مستوى المهارات اللغويّة المختلفة في اللغة العربيّة، كانت هناك مساعٍ جادّة لتطوير مداخل

واستراتيجيّات تدريسيّة، تساعد المعلّمين في إكساب الطلبة المهارات اللغويّة المستهدفة، مع التأكيد في الوقت ذاته على جعلهم عنصرًا فاعلًا في اكتسابها؛ فعملية التعلّم تعتمد في نجاحها على نحو أساس على نجاح استراتيجيّة التدريس؛ إذ إنّ الاستخدام الناجح للاستراتيجيّة يساعد في تجاوز المشكلات المرتبطة بالمنهاج، ونواحي القصور فيه، وضعف الطلبة في المهارات اللغويّة المختلفة (Nyef & Al- Haddad, 2019).

وفي منتصف القرن العشرين، كان الاتجاه السائد في تعليم الكتابة وتنمية مهاراتها يتّبع إجراءات روتينيّة تركّز على الناتج الكتابيّ النهائيّ دون الاهتمام بالمراحل التي أدّت إلى ظهوره. وأشار سميث (Smith, 2000) إلى أنّه في الفترة ما بين (1963 -1982) كانت هناك أربعة مداخل لتعليم التّعبير الكتابيّ، هي: مدخل الناتج الكتابيّ، ومدخل التعليم الذاتيّ، ومدخل الاستقصاء وحلّ المشكلات، ومدخل عمليّات الكتابة.

ويعتمد مدخل عمليّات الكتابة على تنمية الوعي الكتابيّ وعمليّاته، وقد أثبت هذا المدخل نجاحه في تحسين مهارات التّعبير الكتابيّ لدى متعلميّ اللغة الإنجليزيّة في الفترة ما بين (1970 -1980)؛ مما دعا التربويّين إلى توظيفه في مجال تعليم مهارة الكتابة في اللغة الأولى والثانية. ويُعدّ مدخل عمليّات الكتابة (Writing Processes Approach) من أهمّ المداخل الحديثة في تعليم الكتابة وتعلّمها؛ فقد أشار بابيلايا (Papilaya, 2018) إلى أنّه ينمّي مهارة الكتابة لدى الطلبة، ويقلّل من مستوى القلق المرتبط بالكتابة لديهم.

وُيعرّف مدخل عمليّات الكتابة بأنّه: "نسق فكريّ يتبنّى مجموعة من الرؤى والمبادئ التي تعتمد عليها إجراءات تدريس الكتابة بصورة تؤكّد تعليم الطلبة العمليّات الفعليّة التي تجري في أثناء الكتابة، وتؤدّي إلى تكوين البناء اللغويّ منذ بزوغ الفكرة، واختيار الموضوع، وإنتاج الأفكار، وإعداد خطّة الكتابة، وكتابة المسوّدة، وإجراء عمليّات المراجعة والتعديل، وصولًا إلى الصورة النهائيّة لهذا الناتج اللغويّ" (Awad, 2002, 34).

ويُعرّفه خضير (Kudair, 2015, 47) بأنّه: "مجموعة من العمليّات الذهنيّة والكتابيّة التي يمارسها الكاتب عن قصد وتخطيط قبل الشروع بالكتابة، وفي أثنائها، وبعدها، وهذه المراحل لا تنفصل عن بعضها؛ بل هي متداخلة وبنائيّة وهرميّة، تهدف إلى تحسين العمل الكتابيّ وتطويره شكلًا ومضمونًا؛ ليصبح أكثر تأثيرًا في القارئ". ويُعرّف أيضًا بأنّه: "مدخل لتدريس الكتابة، يتكوّن من خمس مراحل، هي: التخطيط، ووضع المسوّدة الكتابيّة، والتنقيح، والتحرير، والنشر"(Imelda, Bambang & Utari, 2019, 327)

ويهدف مدخل عمليّات الكتابة إلى تنمية وعي المتعلّمين بكيفية استنتاج الأفكار، وتحويلها إلى بناء لغويّ، ودعم تكامل مهارات الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة خلال عمليّات الكتابة، وإبراز دور المعلّم في تيسير تعليم الكتابة وتوجيهه في أثناء العمليّة، وتعزيز دور المتعلّم وإيجابيّته في درس الكتابة (Awad, 2002).

ويقوم مدخل عمليّات الكتابة على افتراضات أساسيّة، هي: أنّ عملية الكتابة سلسلة من عمليّات التفكير تتّصل على نحو واضح فيما بينها، وأنّها في الأساس عمليّة تفكير موجّهة نحو تحقيق هدف معيّن من خلال شبكة متطوّرة من الأهداف التي يضعها المتعلّم في أثناء قيامه بعمليّة الكتابة، وتشتمل على أهداف رئيسة وأخرى فرعيّة تتغيّر في أوقات محددّة، وتطبّق هذه الافتراضات بمستويات مختلفة؛ لتحقيق الهدف الأساس لعمليّة الكتابة (Bayat, 2014).

ممّا سبق، يرى الباحثون أنّ مدخل عمليّات الكتابة من المداخل المهمّة في تدريس التّعبير الكتابيّ، يهدف إلى تنمية وعي المتعلّم بكيفيّة إنتاج الأفكار حول موضوع معيّن، ومراجعة تكوينه الذهنيّ واللغويّ، وترجمته إلى كلام مكتوب، وإعادة النظر فيه، في ضوء الإطار المعرفيّ، ومتطلّبات القارئ، وتوقّعاته، وأغراض الكاتب.

وهناك تصنيفات متعددّة لمراحل الكتابة، وعمليّاتها، منها التصنيف الذي أشار إليه تومبكنز (Tompkins, 2003)، الذي يشتمل على مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأوليّة، ومرحلة المراجعة، ومرحلة التحرير، ومرحلة النشر. وتصنيف يونغ (Yeung, 2019) الذي يشتمل على مرحلة ما قبل الكتابة، التي يُطلق عليها أيضًا مرحلة التخطيط للكتابة؛ ومرحلة كتابة المسوّدة الكتابيّة؛ ومرحلة المراجعة والتحرير، وجميعها مراحل ضروريّة للخروج بناتج كتابيّ نهائيّ ذي جودة عالية.

وتحتاج مرحلة ما قبل الكتابة إلى وقت قبل تفريغ الأفكار كتابيًّا على الورق، وتتضمّن مجموعة من الإجراءات والأداءات الفكريّة التي تتطلّب استدعاء الأفكار، واستخدام اللغة المناسبة، وصوغ الأفكار، والحوار بصورة مؤثرة؛ من أجل الحصول على ناتج كتابيّ جيّد (Al- Hashemi & Al- Azawi, 2011). وتستهدف هذه المرحلة إكساب الطلبة القدرة على استخدام الاستراتيجيّة البنائيّة في إنتاج اللغة؛ الأمر الذي يتطلّب الشعور بالمشكلة ذات الصلة بالموضوع، وتحديد الطريقة التي من خلالها يجري طرح الفكرة، وتحليلها، ومناقشتها؛ بهدف توليد مجموعة من الأفكار المترابطة (Flowers, 1989).

وفي مرحلة الكتابة الأوليّة -التي يُطلق عليها مرحلة التأليف- يجري كتابة المسوّدة الأوليّة؛ إذ تتضمّن مجموعة من الأفكار المرتبطة بموضوع الكتابة، ويضع الكاتب فيها تصوّرًا ذهنيًّا حول كيفيّة توزيع الأفكار في جسم الموضوع؛ من أجل تقديمه بصورته النهائيّة(Khasawneh, 2008). وتتطلّب هذه المرحلة توليد الأفكار وصوغها في قوالب لغويّة منظّمة، تُرفد بمجموعة من الأدّلة اعتمادًا على قواعد الكتابة العربيّة؛ بهدف بناء نص يتضمّن مقدّمة، وعرضًا، وخاتمة تتناسب والموضوع المتناول (Al- Hashemi & Al- Azawi, 2011).

ومرحلة المراجعة والتحرير هي التي تسبق مرحلة النشر، ويُطلق عليها مرحلة إعادة الكتابة، وهي وسيلة لتمكين الطلبة من الاعتماد على أنفسهم، ورفع مستوى ثقتهم بقدراتهم، تهدف إلى تقليل غموض المحتوى المكتوب؛

لما تقدّمه من فرصة تقييم الموضوع المكتوب، وإحداث التغيير فيه، وإعادة النظر فيما هو مكتوب مضمونًا وشكلًا، بمراعاة ترتيب الأفكار وتسلسلها، وحذف ما هو غير ضروريّ، وتصويب الأخطاء اللغويّة، كالأخطاء النحويّة، والإملائيّة، والأسلوبيّة، والمتعلّقة بعلامات الترقيم (Khaleel & Al- Samadi, 2015; Nasr, 1999).

وأخيرًا، تأتي مرحلة النشر التي يجري خلالها إطلاع الزملاء على المحتوى بقراءته أمامهم، أو نشره في مجلّة المدرسة، أو قراءته في الإذاعة المدرسيّة، وغيرها من الأساليب. ويسعى الطلبة في هذه المرحلة إلى إتقان قراءة المحتوى بمختلف جوانبه: اللغويّة، والفكريّة، والفنيّة (Al- Hashemi & Al- Azawi, 2011).

وفي هذا الإطار، يُشير هيس وفلورز (Hays & Flowers, 1986) إلى أن الكاتب يقوم بثلاث عمليّات ذهنيّة رئيسة في عمليّة الكتابة وصولًا إلى مرحلة النشر، هي: التخطيط، والتنفيذ، والمراجعة. وهذا لا يعني أنّه ينتقل من التخطيط إلى التأليف، إلى المراجعة بخطّ مستقيم؛ بل إنّ هذه العمليّات تشكّل دائرة فيما بينها؛ فهو ينتقل بين هذه العمليّات بتفاعل نشط، وفق ما تقتضيه الحاجة في أثناء الكتابة، فمثلًا، قد ينتقل من عمليّة المراجعة، عائدًا إلى عمليّة التخطيط، ثمّ إلى عمليّة التأليف.

ممّا سبق، يرى الباحثون أنّه مهما اختلفت تصنيفات مراحل مدخل عمليّات الكتابة، إلا أنّه يمكن القول إنّ هناك ثلاثة أوقات رئيسة تنظّم عمل هذا المدخل، هي: وقت التفكير، الذي يتضمّن إجراء المعلّم حوارًا وعصفًا ذهنيًّا مع الطلبة في الموضوع المراد الكتابة فيه، ثم وقت الكتابة الفعليّة الذي يبدؤون فيه وضع أفكارهم التي ولّدوها في المرحلة السابقة على الورق، ثم وقت المراجعة والتحسين لما كتبوه من أفكار، وللألفاظ التي صيغت بها هذه الأفكار، وصولًا إلى المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة نشر العمل الكتابيّ ومشاركته مع الآخرين. وقد اعتمد الباحثون في الدراسة الحاليّة تقسيم مدخل عمليّات الكتابة إلى أربع مراحل، هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة في أثناء الكتابة، ومرحلة إعادة الكتابة، ومرحلة ما بعد الكتابة، وما تمثّله من مؤشّرات دالّة على كلّ منها.

وبمراجعة الأدب التربويّ، وجد الباحثون بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحاليّة، فقد أجرى القحطانيّ (Al- Qahtani, 1998) في المملكة العربيّة السعوديّة دراسة هدفت إلى تحديد مهارات التّعبير الكتابيّ التي ينبغي تدريب الطلبة عليها في مقرّر التّعبير الكتابيّ للمرحلة المتوسطة، وتعرّف مهارات التّعبير الكتابيّ التي يوظّفها المعلّمون في هذا المقرّر. ولتحقيق أهداف الدراسة، أُعدّت قائمة بمهارات التّعبير الكتابيّ للمرحلة المتوسطة على شكل بطاقة ملاحظة، طُبّقت على (50) معلّمًا من معلّمي اللغة العربيّة في مدينة الرياض، أظهرت نتائجها ضعفًا شديدًا في توظيفهم مهارات التّعبير الكتابيّ في تعليمهم مقرّر التّعبير.

أمّا نصر (Nasr, 1999) فقد هدفت دراسته إلى معرفة آراء طلبة نهاية المرحلة الثانويّة في الأردنّ حول قدرتهم على استخدام عمليّات الإنشاء الثلاث: التخطيط، والتأليف، والمراجعة في أثناء كتابة موضوعات الإنشاء في مبحث اللغة العربيّة، ومعرفة أثر متغيريّ: الجنس، والتخصّص الأكاديميّ للطالب في تحديد مدى الاستخدام الفعليّ لأنماط السلوكات اللغويّة، والتفكيريّة، والفنيّة المرتبطة بكل عمليّة من هذه العمليّات. تكّونت عيّنة الدراسة من (990) طالبًا من طلبة الصف الثاني الثانويّ بفرعيه العلميّ والأدبيّ، ممن يَدْرسون في مدينة إربد وضواحيها. توصّلت الدراسة إلى أن أفراد العيّنة يستخدمون هذه العمليّات والإجراءات المرتبطة بها بدرجات متفاوتة، ويعانون ضعفًا في استخدامها وفق تسلسلها المنطقي؛ إذ جاءت عمليّة التأليف في المرتبة الأولى، في حين جاءت عمليّة التخطيط في المرتبة الأخيرة.

وهدفت دراسة السيف (Al- Saif, 2004) إلى تعرّف مدى توظيف معلّمات اللغة العربيّة في المملكة العربيّة السعوديّة مهارات التّعبير الكتابيّ في تعليم مادة التّعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخُدمت بطاقة ملاحظة طُبّقت على عيّنة تكوّنت من (40) معلّمة من معلّمات اللغة العربيّة للصفوف العليا في المدارس الابتدائيّة الحكوميّة في مدينة الرياض، كشفت نتائجها أنّ مدى توظيفهنّ مهارات التّعبير الكتابيّ كان ضعيفًا جدًا، وأنّ المهارات التي وظّفْنَهَا حظيت بنسب منخفضة، ولم توّظف بالشكل المطلوب.

وسعى الحدّاد (Al- Haddad, 2005) في دراسته إلى قياس درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسيّ في الأردنّ عمليّات التّعبير الكتابيّ (التخطيط، والتأليف، والمراجعة) في كتاباتهم، وتعرف أثر متغيّر الجنس في ذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة، صُمّمت استبانة مكوّنة من (22) فقرة، طُبّقت على عيّنة تكوّنت من (403) من طلبة الصف العاشر الأساسيّ في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمّان الثانية، أظهرت نتائجها أن الطلبة يستخدمون عمليّات التخطيط، والتأليف، والمراجعة بدرجة متوسّطة، وأن طلاّب العيّنة يتفوّقون على طالباتها في درجة استخدامهم عمليّات التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والعمليّات مجتمعة.

وأجرى القحطانيّ (Al- Qahtani, 2007) في المملكة العربيّة السعوديّة دراسة هدفت إلى تحديد واقع ممارسة طلاّب التربيّة العمليّة مهارات تدريس التّعبير الكتابيّ. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت بطاقة ملاحظة تكوّنت من (45) فقرة موزّعة إلى مراحل التّعبير الكتابيّ: الإعداد،

والتنفيذ، والتقويم. تكوّنت عيّنة الدراسة من (68) طالبًا من طلاّب التربية العمليّة ممّن يُدرسّون الصف السادس الأساسيّ في مدينة جدّة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاّب المعلّمين يُهملون تدريس التّعبير الكتابيّ على مستوى الإعداد، والتنفيذ، والتقويم.

أما الجشّي (Al- Jashii, 2010)، فقد هدفت دراستها إلى معرفة درجة استخدام طلبة الصف الأول الثانويّ في الجمهوريّة العربيّة السوريّة مهارات عمليّات التعبير الكتابيّ (التخطيط، والتأليف، والمراجعة والتدقيق) عند كتابتهم موضوع تعبير في مادة اللغة الإنجليزيّة، ودراسة أثر متغيّر الجنس في مدى استخدامهم لها منفردة ومجتمعة. ولتحقيق أهداف الدراسة، صُمّم مقياس تكوّن من (40) فقرة، تعكس مهارات عمليّات التّعبير الكتابيّ. تكوّنت عيّنة الدراسة من (74) طالبًا وطالبة من مدارس مدينة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة أنّ استخدام الطلبة عمليّات التّعبير الكتابيّ جاء بدرجة متوسّطة، ولم يظهر أثر لمتغيّر الجنس في درجة استخدامهم هذه العمليّات منفردة ومجتمعة.

وأجرى العتيبيّ (Al- Otaibi, 2016) في المملكة العربيّة السعوديّة دراسة هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلّمي اللغة الإنجليزيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، وما إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا في درجة توظيفهم، تُعزى إلى متغيريّ: عدد سنوات الخبرة في التدريس، والالتحاق بالدورات التدريبيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت بطاقة ملاحظة، طُبّقت على عيّنة تكوّنت من (35) معلّمًا من معلّمي اللغة الإنجليزيّة للصف الثاني الثانويّ في مدينة الطائف. أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف المعلّمين مدخل عمليّات الكتابة ككلّ جاء بدرجة متدنّية؛ إذ جاءت مرحلتا ما قبل الكتابة، والتأليف بدرجة متوسّطة، فيما جاءت مرحلتا المراجعة والنشر بدرجة متدنّية. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود فرق دالّ إحصائيًّا في درجة توظيفهم مدخل عمليّات الكتابة، يُعزى إلى متغيّر عدد سنوات الخبرة في التدريس، في حين وُجد فرق دالّ إحصائيًّا، يُعزى إلى متغيّر الالتحاق بالدورات التدريبيّة، لصالح مَنْ التحق بها.

وجاءت دراسة كاندو- جواولويزا وكامبانا بالاسكو وبيانجي- هيريرا جيليسا (Cando- Guanoluisa, Campana- Pallasco & Panchi- Herrera Gellesa, 2017) للكشف عن تصوّرات طلبة الصف العاشر الأساسيّ حول ممارسات تعليم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزيّة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبّق مقياس تكوّن من (14) فقرة على (58) من طلبة الصف العاشر الأساسيّ لوحدة التعليم في الإكوادور. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة غير قادرين على كتابة نصوص كتابيّة بسيطة، مثل: الرسائل، والقصص، والخبرات الشخصيّة، وعدم وجود ممارسة مناسبة لتعليم الكتابة في قاعة الدرس، فضلًا عن أنّ المعلّمين لا يستخدمون استراتيجيّات تساعد الطلبة في تنظيم أفكارهم، وأنّ ممارساتهم الصفية في تعليم الكتابة غير منتظمة.

وأجرى آرفيشو (Arficho, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصوّرات الطلبة في أثيوبيا حول تعلّم الكتابة، وممارسات تدريسها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدم مقياس مغلق النهاية، والمقابلة، والملاحظة الصفيّة. تكوّنت عيّنة الدراسة من (236) طالبًا وطالبة من طلبة الصفيّن الحادي عشر والثاني عشر في أربع مدارس ثانويّة مختارة في مدينة "حواسا"، و(12) مدرّس لغة إنجليزيّة. كشفت نتائج الدراسة أنّ غالبيّة طلبة المدارس الثانويّة ليس لديهم تصوّر جيد لتعلم الكتابة؛ فهم ليسوا على دراية بأهميّة تعلّم الكتابة، ويَرَوْن أن تعلّم الكتابة صعب، وكشفت النتائج أيضًا أنّ ممارسات المعلّمين في تدريس الكتابة في المدارس الثانويّة غير مُرضية.

وفي أثيوبيا أيضًا، أجرى أدولا (Adula, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسة طلبة الصف الحادي عشر ومعلّميهم مدخل عمليّات الكتابة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت الاستبانة، والمقابلة، والملاحظات الصفيّة، وتحليل المحتوى. اشتملت الدراسة على عيّنة من معلّمي الصف الحادي عشر، و(170) طالبًا وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة لا يألفون المهارات الكتابيّة على نحو كافٍ، وأنّ لدى المعلّمين ضعفًا في طريقة تعليم الطلبة التّعبير الكتابيّ.

يُلحظ من الدراسات السابقة أنّ بعضها تناول ممارسات المعلّمين مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، كما في دراسات كلّ من (Al- Qahtani, 1998; Al- Saif, 2004; Al- Qahtani, 2007; Al- Otaibi, 2016)، وتناول بعضها ممارسات الطلبة عمليّات التّعبير الكتابيّ، كما في دراسات كلّ من (Al- Haddad, 2005; Nasr, 1999; Al- Jashii, 2010)، في حين تناول بعضها الآخر تصوّرات الطلبة حول تعلّم الكتابة وممارسات معلّميهم في تعليمها، كما في دراسات كلّ من (Cando- Guanoluisa et al., 2017; Arficho, 2018; Adula; 2018). ويُلحظ كذلك أنّها أُجريت في بيئات ومراحل تعليميّة متنوّعة، وباللغتين العربيّة والإنجليزيّة، هدف جميعها إلى الارتقاء بالتّعبير الكتابيّ عمليّة وناتجًا. وقد أفادت الدراسة الحاليّة من الدراسات السابقة في إطارها النظريّ، وصوغ مشكلتها، وتأكيد أهميّتها، وبناء أداتها، ومنهجيّتها، ومناقشة نتائجها.

وتلتقي الدراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن درجة استخدام عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، إلاّ أنّها انمازت عنها في محاولتها الكشف عن استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ من وجهة نظر الطلبة من جهة، وتناولها مرحلة ما بعد الكتابة، وهي مرحلة النشر التي لم تتطرّق إليها الدراسات السابقة، لا سيّما المحليّة منها من جهة أخرى. وهي الدراسة الأولى في الأردنّ- في حدود اطّلاع الباحثين- التي اهتمّت بالكشف عن درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، من وجهة نظر الطلبة؛ فدراستا (Al- Haddad, 2005; Nasr, 1999) أجريتا في الأردنّ للكشف عن درجة استخدام عمليّات التّعبير الكتابيّ (التخطيط، والتأليف،

والمراجعة) لدى الطلبة أنفسهم وليس المعلمون، ودون التطرّق إلى مرحلة النشر (مرحلة ما بعد الكتابة)، بينما اهتمّت الدراسة الحاليّة بالكشف عن درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة بمراحله الأربع (ما قبل الكتابة، وفي أثناء الكتابة، وإعادة الكتابة، وما بعد الكتابة)، من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، في ضوء متغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

إنّ المتتّبع لممارسات تعليم مهارة التّعبير في الميدان يلحظ أن أغلبها يركّز على موضوع التّعبير بوصفه ناتجًا نهائيًّا، أكثر من تركيزه على مهارات عمليّات الكتابة، ويُلحظ أيضًا أنها تخلو من الحيويّة التي تدفع الطالب إلى تحسين ما كتب، وتطويره؛ فدوره فيها لا يتعدّى تلقّيه ما يريده المعلّم؛ ممّا ينعكس على جودة الناتج المكتوب، لا سيّما إذا كُلّف كتابة الموضوع وإنهاءه خلال الحصة الصفيّة، فلا وقت لديه للنظر فيما كتب، وتنقيحه، وتعديله (Al- Haddad, 2005; Al- Jashii, 2010).

وجاءت فكرة الدراسة الحاليّة في ضوء ما أظهرته نتائج عدد من الدراسات في ميدان تدريس مهارة الكتابة بأنّ الطلبة يعانون ضعفًا عامًّا في استخدام المهارات الكتابيّة المختلفة (Awad, 2002; Al- Mahmoud, 2008; Nasr & Manasreh, 2008). إضافة إلى ما توصّلت إليه دراسة الخوالدة(Al- Khawaldeh, 2001) في أنّ كتابات الطلبة تفتقر إلى المبادئ الأساسيّة التي يستند إليها التّعبير الجيد، وتكثُر فيها الأخطاء الإملائيّة والنحويّة؛ إذ عُزي هذا الضعف إلى عوامل عدة، أهمّها: قلّة اهتمام المعلّمين بتدريس مهارة الكتابة على نحو عام، وتركيز اهتمامهم على الناتج الكتابيّ النهائيّ، وإغفال عمليّة الكتابة، ووجود ثغرات واضحة في استراتيجيّات تدريس الكتابة، إضافة إلى أنّ طبيعة المنهاج، والبيئة الصفيّة، والعوامل المدرسيّة، كاكتظاظ الصفوف، والعبء التدريسيّ الواقع على معلّمي اللغة العربية، كلّها عوامل فاقمت مشكلة ضعف مستوى الكتابة لدى الطلبة.

إضافة إلى ما تقدّم، لحظ الباحثون من خلال خبرتهم التدريسيّة والإشرافيّة أن مهارة التّعبير الكتابيّ لا تنال الأهميّة التي تستحقها، وإذا ما جرى تدريسها، فهي تُدرّس بوصفها داعمة لقواعد اللغة، وتعلّم مفرداتها، ولا يُهتّم بها مهارةً بحدّ ذاتها، وأن الطلبة غير قادرين على تقديم ناتج كتابيّ يتّصف بالمتانة والتماسك اللغويّ، واستخدام بناءات لغويّة تنسجم وقواعد اللغة العربيّة، فضلًا عن أنهم يفتقرون إلى ثروة لغويّة تتجّلى في ضعف القدرة على استخدام التّعبيرات القادرة على تقديم فكرة واضحة حول الانفعالات التي يشعرون بها، ويحاولون نقلها للآخرين. وبالتحديد، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر؟

2- هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، تُعزى إلى متغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى الكشف عن درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، وما إذا كانت هناك فروق دالّة إحصائيًّا في درجة استخدامهم، تُعزى إلى متغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة.

أهميّة الدراسة

تنبع أهميّة الدراسة الحاليّة من الناحيتين النظريّة والتطبيقيّة، فمن الناحية النظريّة تسلّط الدراسة الضوء على أهميّة مهارة الكتابة بوصفها مهارة إنتاجيّة تكشف عن مدى فاعلية المتعلّم، ودوره الإيجابيّ في إنتاج اللغة وفق معايير الجودة الخاصة بالعمل الكتابيّ شكلًا ومضمونًا، وتقديم خلفيّة نظريّة عن مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ بما يتضمّنه من مراحل رئيسة ومهارات فرعيّة بوصفه أبرز المداخل الحديثة في تدريس التّعبير الكتابيّ. وتنبع أهميّة الدراسة من الناحية التطبيقيّة في تنمية وعي المعلّمين والطلبة بأهميّة توظيف مدخل عمليّات الكتابة في التّعبير الكتابيّ، وربطه بمستوى التّعبير الكتابيّ في مختلف المراحل الدراسيّة؛ من أجل الارتقاء بمستوى العمل الكتابيّ، إضافة إلى تبصير القائمين على تأليف كتب اللغة العربيّة وتطويرها في الأردن بأهميّة هذا المدخل في تدريس التّعبير الكتابيّ، وتدريب معلّمي اللغة العربيّة على كيفيّة توظيفه في دروس الكتابة.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحدّدات الآتية:

- **الحدود البشريّة**: اقتصرت الدراسة على عيّنة من طلبة الصف الحادي عشر في المدارس التابعة لمديريّة التربية والتعليم لقصبة إربد.
- **الحدود الزمانيّة**: أُجريت الدراسة في الفصل الدراسيّ الأوّل من العام الدراسيّ 2020/2019.
- **الحدود المكانيّة**: أُجريت الدراسة في المدارس التابعة لمديريّة التربية والتعليم لقصبة إربد.

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على موضوع مدخل عمليّات الكتابة بمراحله الأربع (ما قبل الكتابة، في أثناء الكتابة، إعادة الكتابة، ما بعد الكتابة).

- وتتحدد نتائج الدراسة أيضًا بالأداة المستخدمة (مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة)، وما تحقّق لها من دلالات صدق وثبات، وعلى وعلى درجة صدق استجابة عينة الدراسة على فقراتها.

التعريفات الاصطلاحيّة والإجرائيّة

اشتملت الدراسة على التعريفات الآتية:

معلّمو اللغة العربيّة: هم المعلّمون الذين يُدرسّون مبحث اللغة العربيّة للصف الحادي عشر في المدارس التابعة لمديريّة التربية والتعليم لقصبة إربد، في الفصل الدراسيّ الأوّل من العام الدراسيّ 2020/2019.

مدخل عمليّات الكتابة: "نسق فكريّ يتبنّى مجموعة من الرؤى والمبادئ التي تعتمد عليها إجراءات تدريس الكتابة بصورة تؤكّد تعليم الطلبة العمليّات الفعليّة التي تجري في أثناء الكتابة، وتؤدّي إلى تكوين البناء اللغوي منذ بزوغ الفكرة، واختيار الموضوع، وإنتاج الأفكار، وإعداد خطّة الكتابة، وكتابة المسوّدة، وإجراء عمليّات المراجعة والتعديل وصولًا إلى الصورة النهائيّة لهذا الناتج اللغويّ" (Awad, 2002, 34). ويُعرّفه الباحثون إجرائيًّا بأنّه: مدخل تدريسيّ يشتمل على خطوات ومراحل متسلسلة يستخدمها معلّم اللغة العربيّة في تدريس التّعبير الكتابيّ، وهذه المراحل، هي: (ما قبل الكتابة، وفي أثناء الكتابة، وإعادة الكتابة، وما بعد الكتابة).

التّعبير الكتابيّ: عمليّة فكريّة وأدائيّة ذات مراحل متداخلة ومتشابكة، وإجراءات بنائيّة تراكميّة، تبدأ قبل بدء الكتابة، وتستمرّ في أثنائها، وتنتهي بانتهائها (Murau, 1993). ويُعرّفه الباحثون إجرائيًّا بأنّه: إنجاز الطلبة في التّعبير الكتابيّ عن الموضوع المقرّر، وما يتطلّبه من إفصاح عن الأفكار والمشاعر بأسلوب سليم، ومراعاة مهارات التّعبير الكتابيّ شكلًا ومضمونًا.

درجة الاستخدام: تقديرات طلبة الصف الحادي عشر في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد على مقياس درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، الذي أُعدّ لهذا الغرض، ويتّصف بالخصائص السيكومتريّة اللازمة.

الطريقة والإجراءات

منهجيّة الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفيّ المسحيّ لملاءمته أهداف الدراسة؛ إذ جرى جمع البيانات الوصفيّة ذات الصلة بالموضوع، وتحليلها، واستخلاص النتائج منها، وتفسيرها باستخدام مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، في الفصل الأوّل من العام الدراسيّ 2020/2019. وتكوّنت عيّنة الدراسة من (468) طالبًا وطالبة، أُختيروا عشوائيًّا بطريقة تضمن تمثيل العيّنة لمجتمع الدراسة المستهدف. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيّراتها.

الجدول (1) توزيع أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيّراتها

المتغيّر	مستويات المتغيّر	التكرار	النسبة المئويّة
الجنس	ذكر	232	49.6
	أنثى	236	50.4
	الكليّ	468	100.0
الفرع التعليميّ	العلميّ	265	56.6
	الأدبيّ	203	43.4
	الكليّ	468	100.0
نوع المدرسة	حكوميّة	228	48.7
	خاصة	240	51.3
	الكليّ	468	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحثون مقياسًا لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ،

بالإفادة من الأدب النظري ذي الصلة بمدخل عمليّات الكتابة، وما يتضمّنه من مراحل رئيسة ومؤشّرات سلوكيّة دالّة عليها (Tompkins, 2003; Hays & Flowers, 1986; Smith, 2000)، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحاليّة كدراسة (Al- Haddad, 2005; Nasr, 1999; Al- Jashii, 2010; Adula, 2018; Al- Otaibi, 2016). تكوّن المقياس بصورته النهائيّة من (38) فقرة موزعّة إلى مراحل مدخل عمليّات الكتابة الأربع: مرحلة ما قبل الكتابة، وتمثّلها الفقرات (1-10)، ومرحلة في أثناء الكتابة، وتمثّلها الفقرات (11-20)، ومرحلة إعادة الكتابة، وتمثّلها الفقرات (21-30)، ومرحلة ما بعد الكتابة، وتمثّلها الفقرات (31-38).

دلالات صدق المقياس وثباته

للتحقّق من صدق محتوى المقياس، عُرض بصورته الأوليّة (45) فقرة على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة والإنجليزيّة وأساليب تدريسهما، والقياس والتقويم، في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة البلقاء التطبيقيّة، والمشرفين التربويّين والمعلّمين؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث وضوح معناها، وصياغتها اللغويّة، ومدى انتمائها للمرحلة التي تتبع لها، وإضافة فقرات، أو حذفها، أو دمجها، أو نقلها من مرحلة إلى أخرى، وأيّ ملحوظات أخرى يرونها مناسبة. وجرى الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكّمين التي تضمّنت تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ودمج بعضها، ونقلها من مرحلة إلى أخرى، وحذف بعضها الآخر، وفي ضوء ذلك أصبح المقياس بصورته النهائيّة مكوّنًا من (38) فقرة.

وللتحقّق من صدق بناء المقياس، جرى تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة مكوّنة من (30) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر من مجتمع الدرسة، وخارج عيّنتها، وحُسبت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمراحل التي تتبع لها، فقد تراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مرحلة ما قبل الكتابة بين (0.44- 0.66)، وبالمقياس ككلّ بين (0.43-0.64)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مرحلة في أثناء الكتابة بين (0.34-0.56)، وبالمقياس ككلّ بين (0.34-0.64)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مرحلة إعادة الكتابة بين (0.38-0.60)، وبالمقياس ككلّ بين (0.40-0.60)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط علاقة فقرات مرحلة ما بعد الكتابة بين (0.48-0.63)، وبالمقياس ككلّ بين (0.37-0.66). ويُلحظ من القيم السابقة الخاصة بصدق البناء أن قيم معاملات الارتباط لعلاقة الفقرات بالمقياس وبالمرحلة التي تتبع لها لم يقلّ عن معيار (0.20). وحُسبت أيضًا معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المراحل بالمقياس، وقيم معاملات ارتباط بيرسون البينيّة (Inter-correlation) للمراحل بعضها بعضًا؛ فقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المراحل بالمقياس بين (0.45-0.88)، ولعلاقة المراحل بعضها بعضًا بين (0.34-0.56)، وتُعدّ هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة (Al- Kilani & Al- Shraifeen, 2011).

ولأغراض التحقّق من ثبات الاتّساق الداخليّ للمقياس؛ جرى تطبيقه على عيّنة استطلاعيّة تكوّنت من (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، وحُسبت معاملات الاتّساق الداخلي للمقياس ككلّ ولمراحله باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" التي أظهرت أنّ قيمة ثبات الاتّساق الداخلي للمقياس بلغت (0.92)، ولمراحله تراوحت بين (0.71-0.75)، وتشير هذه القيم إلى جودة بناء المقياس، وصلاحيّته لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

للاستجابة لفقرات المقياس، اعتُمد تدريج ليكرت الخماسيّ، على النحو الآتي: (مرتفعة جدًّا، وتأخذ 5 درجات، ومرتفعة، وتأخذ 4 درجات، ومتوسّطة، وتأخذ 3 درجات، ومتدنّية، وتأخذ درجتين، ومتدنّية جدًّا، وتأخذ درجة واحدة). ولتصحيح المقياس، استخدم الباحثون مقياسًا خماسيًّا؛ إذ حُدّد طول الفئة في ضوء المعادلة الآتية: (طول الفئة= أكبر قيمة– أصغر قيمة/ عدد البدائل)= (5-1/5= 0.80). وبناء عليه، حُدّد المعيار الآتي لتوزيع الفئات: (من 1.00- أقل من 1.80 درجة استخدام متدنّية جدًّا، ومن 1.80- أقل من 2.60 درجة استخدام متدنّية، ومن 260- أقل من 3.40 درجة استخدام متوسّطة، ومن 3.40- أقل من 4.20 درجة استخدام مرتفعة، ومن 4.20 – 5.00 درجة استخدام مرتفعة جدًّا).

متغيّرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

أولا: المتغيّرات المستقّلة

- الجنس، وله فئتان (ذكر، وأنثى).
- الفرع التعليميّ، وله فئتان (العلميّ، الأدبيّ).
- نوع المدرسة، وله فئتان (حكوميّة، خاصة).

ثانيا: المتغيّر التابع: تقديرات أفراد عيّنة الدراسة (طلبة الصف الحادي عشر) لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ.

المعالجات الإحصائيّة

للإجابة عن سؤاليّ الدراسة، استُخدمت المعالجات الإحصائيّة الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني، استُخدم تحليل التباين الثلاثيّ (بدون تفاعل)، وتحليل التباين المتعدّد للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأولّ الذي ينصّ على: "ما درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر؟"

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة (طلبة الصف الحادي عشر) على كلّ مرحلة من مراحل مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ (ما قبل الكتابة، وفي أثناء الكتابة، وإعادة الكتابة، وما بعد الكتابة)، والمقياس ككلّ، والجدول (2) يبيّن ذلك.

الجدول (2) الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مراحل مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ وعليها ككلّ مرتّبة تنازليًّا حسب الوسط الحسابيّ

الرتبة	الرقم	المرحلة	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	1	ما قبل الكتابة	2.60	0.99	متوسّطة
2	3	إعادة الكتابة	2.51	0.92	متدنّية
3	2	في أثناء الكتابة	2.47	0.88	متدنّية
4	4	ما بعد الكتابة	2.31	1.05	متدنّية
		المقياس ككلّ	**2.47**	**0.84**	**متدنّية**

يُلحظ من الجدول (2) أنّ الوسط الحسابيّ لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ ككلّ، بلغ (2.47)، وبدرجة متدنّية. وقد جاءت المراحل التابعة له وفقًا للترتيب الآتي: مرحلة ما قبل الكتابة في المرتبة الأولى، بوسط حسابيّ (2.60)، وبدرجة استخدام متوسّطة نسبيًّا، ثمّ مرحلة إعادة الكتابة في المرتبة الثانية، بوسط حسابيّ (2.51)، وبدرجة استخدام متدنّية، ثمّ مرحلة في أثناء الكتابة في المرتبة الثالثة، بوسط حسابيّ (2.47)، وبدرجة استخدام متدنّية. وأخيرًا مرحلة ما بعد الكتابة في المرتبة الرابعة، بوسط حسابيّ (2.31)، وبدرجة استخدام متدنّية أيضًا.

ويُمكن أن يُعزى مجيء استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر بدرجة متدنّية إلى قلّة اهتمام المعلّمين بتدريس مهارة الكتابة على نحو عام، وتركيز اهتمامهم على الناتج الكتابيّ النهائيّ، وإغفال عمليّة الكتابة، ووجود ثغرات واضحة في استراتيجيّات تدريس الكتابة، إضافة إلى أنّ طبيعة المنهاج، والبيئة الصفيّة، والعوامل المدرسيّة، كاكتظاظ الصفوف، والعبء التدريسيّ الواقع على معلّمي اللغة العربية، كلّها عوامل فاقمت مشكلة ضعف مستوى الكتابة لدى الطلبة.(Al- Khawaldeh, 2001)

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى الصورة النمطيّة التي تُنفّذ فيها حصة التّعبير الكتابيّ في المدارس كما لحظها الباحثون، التي تركّز على الناتج الكتابيّ النهائيّ على حساب العمليّة، وتفتقر إلى التحفيز؛ إذ يختار المعلّم موضوع التّعبير مسبقًا، ثم يكتبه على السّبورة، ويطلب إلى الطلبة الحديث عنه، والبدء بكتابة الموضوع في كرّاساتهم إلى أن تنتهي الحصة، ثم إحضاره جاهزًا في الحصة القادمة، مع الاكتفاء بذكر إشارات إرشاديّة سريعة وبسيطة لما سيقوم به الطلبة بعد ذلك، ثمّ يُصحّح الموضوع المكتوب وفقًا لمعاييره الخاصة.

وقد تُعزى هذه النتيجة كذلك إلى أنّ الوقت المخصّص لتدريس مهارة التّعبير الكتابي قد لا يكون كافيًا في معظم الأحيان؛ إذ تنتهي حصة التّعبير الكتابيّ بانتهاء الحصة الصفيّة، والبدء بدرس جديد في الحصة اللاحقة، فضلًا عن أنّ زمن الحصة الصفيّة الاعتياديّة قد لا يكفي لتطبيق مراحل مدخل عمليّات الكتابة جميعها؛ إذ لا بدّ من أن تكون هناك حصتان متتابعتان لدرس الكتابة في الأقلّ. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلّ من (Adula, 2018; Arficho, 2018; Al- Otaibi, 2016; Al- Qahtani, 2007; Al- Saif, 2004; Al- Qahtani, 1998) التي أشار جميعها إلى ضعف استخدام المعلّمين عمليّات التّعبير الكتابيّ في تدريس المهارات الكتابيّة.

ويُمكن أن يُعزى مجيء مرحلة ما قبل الكتابة في المرتبة الأولى بدرجة متوسّطة نسبيًّا وأعلى بقليل من المراحل الثلاث الأخرى (إعادة الكتابة، وفي أثناء الكتابة، وما بعد الكتابة) التي جاءت في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة بدرجة متدنّية على التوالي إلى الصورة النمطيّة أيضًا في تدريس التّعبير الكتابيّ لدى

المعلّمين التي تركّز على مرحلة ما قبل الكتابة بمهاراتها المتنوّعة في الحصة الدراسيّة، بعرض الموضوع المراد الكتابة فيه أمام الطلبة، وتكليفهم بالحديث عنه، وبالبدء بكتابته، ثمّ تنتهي الحصة على هذا الحال؛ وبذلك يكون تركيزهم على المرحلة الأولى على حساب المراحل الأخرى اللاحقة.

وحُسبت الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة (طلبة الصف الحادي عشر) على فقرات مراحل مقياس استخدام مدخل عمليّات الكتابة (ما قبل الكتابة، وفي أثناء الكتابة، وإعادة الكتابة، وما بعد الكتابة)، والجداول (3-6) تبيّن ذلك.

الجدول (3) الأوساط الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مرحلة ما قبل الكتابة مرتّبة تنازليًّا حسب الوسط الحسابيّ

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	10	يجري المعلّم حوارًا لاستدعاء الأفكار الخاصة بموضوع التّعبير.	2.84	1.70	متوسّطة
2	8	يُشجّعني المعلّم على الكتابة في مختلف أنواع الكتابة.	2.82	1.61	متوسّطة
3	9	يطلب إليَّ المعلّم تحديد المفاهيم الأساسيّة والكلمات المفتاحيّة في الموضوع الذي سأكتب فيه.	2.63	1.56	متوسّطة
4	4	يطلب إليَّ المعلّم تحديد الجمهور الذي سأكتب له موضوع التّعبير.	2.60	1.45	متوسّطة
5	5	يطلب إليَّ المعلّم تحديد الشكل الكتابيّ المناسب للموضوع (مقالة، قصة...) قبل أن أبدأ بكتابته.	2.57	1.54	متدنّية
6	3	يطلب إليَّ المعلّم تحديد الغرض من كتابة موضوع التّعبير قبل أن أبدأ بكتابته.	2.57	1.59	متدنّية
7	7	يحثّني المعلّم على الرجوع إلى بعض المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع التّعبير.	2.56	1.49	متدنّية
8	6	يُكلّفني المعلّم عمل مخطط عقليّ وهيكليّ لعناصر موضوع التّعبير وللأفكار المنتمية.	2.54	1.50	متدنّية
9	1	يُهيّئ المعلّم البيئة المناسبة لدرس الكتابة.	2.50	1.59	متدنّية
10	2	يُتيح المعلّم الفرصة لي لاختيار موضوع التّعبير الذي أفضّل الكتابة فيه.	2.37	1.47	متدنّية
		المرحلة ككل	**2.60**	**0.99**	**متوسّطة**

يُلحظ من الجدول (3) أن الأوساط الحسابيّة لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربية مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ في مرحلة ما قبل الكتابة، تراوحت بين (2.37-2.84)، وجاءت الفقرة (10) التي تنصّ على "يجري المعلّم حوارًا لاستدعاء الأفكار الخاصة بموضوع التّعبير" في المرتبة الأولى بوسط حسابيّ (2.84)، وبدرجة متوسّطة. ويعكس هذا حرص المعلّم في هذه المرحلة على إشراك الطلبة في استمطار الأفكار بعصفهم ذهنيًّا، وطرح الأسئلة المتعددّة تمهيدًا لجمع الأفكار المتعلّقة بالموضوع، وتوظيفها في المرحلة اللاحقة، لا سيّما أن مرحلة ما قبل الكتابة تحظى باهتمام المعلّمين على حساب المراحل الأخرى، كما أُشير سابقًا. وجاءت الفقرة (2) التي تنصّ على "يتيح المعلّم الفرصة لي لاختيار موضوع التّعبير الذي أفضّل الكتابة فيه" في المرتبة الأخيرة بوسط حسابيّ (2.37)، وبدرجة متدنّية. وتعكس هذه الفقرة عدم إتاحة الفرصة والحريّة للطالب في اختيار موضوع التّعبير؛ إذ غالبًا ما يكون محددًّا مسبقًا في الكتاب المقرّر، وما على الطالب سوى الكتابة فيه، أو اختيار موضوع من الموضوعات الأخرى؛ أي أنّ الطالب لا يشعر بملكيته للموضوع؛ الأمر الذي قد يؤثر سلبًا في جودة أدائه الكتابيّ، وهذا ما أكدّه تومبكنز(Tompkins, 2003).

الجدول (4) الأوساط الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مرحلة إعادة الكتابة مرتّبة تنازليًّا حسب الوسط الحسابيّ

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	21	يطلب إليَّ المعلّم قراءة الصورة الأوليّة لموضوع الكتابة قراءة ناقدة.	2.58	1.53	متدنّية
2	26	يطلب إليَّ المعلّم اكتشاف مواضع الضعف في الصياغة اللغوية وتعديلها.	2.57	1.51	متدنّية
3	29	يحثّني المعلّم على إعادة صياغة بعض الفقرات لتبدو أكثر وضوحًا.	2.57	1.53	متدنّية
4	24	يحثّني المعلّم على تصويب أخطائي في الرسم الإملائي للكلمات فيما أكتب.	2.55	1.57	متدنّية
5	28	يطلب إليَّ المعلّم مراجعة أفكاري للتأكّد من تسلسلها المنطقي والزمني.	2.55	1.51	متدنّية
6	22	يطلب إليَّ المعلّم تحديد مواضع الحشو والتكرار فيما أكتب وحذفها.	2.53	1.52	متدنّية
7	30	يُقدّم إليَّ المعلّم التغذية الراجعة لموضوع التّعبير الذي كتبته.	2.51	1.53	متدنّية
8	23	يطلب إليَّ المعلّم تصويب الأخطاء اللغويّة حيثما وجدت في موضوع التّعبير.	2.46	1.50	متدنّية
9	27	يطلب إليَّ المعلّم مراجعة أفكاري للتأكّد من شموليتها موضوع التّعبير.	2.41	1.49	متدنّية
10	25	يحثّني المعلّم على تصويب أخطائي في علامات الترقيم حيثما وجدت.	2.40	1.51	متدنّية
		المرحلة ككل	**2.51**	**1.20**	**متدنّية**

يُلحظ من الجدول (4) أن الأوساط الحسابيّة لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ في مرحلة إعادة الكتابة تراوحت بين (2.40-2.58)، وجاءت الفقرة (21) التي تنصّ على "يطلب إليَّ المعلّم قراءة الصورة الأوليّة لموضوع الكتابة قراءة ناقدة" في المرتبة الأولى بوسط حسابيّ (2.58)، وبدرجة متدنّية. وهذه الفقرة وإنْ جاءت بدرجة متدنّية، إلا أن مجيئها في المرتبة الأولى في هذه المرحلة قد يعكس نسبيًّا إشارة المعلّم للطلبة بمراجعة الموضوع الذي قاموا بكتابته، بإعلامهم ولو سريعًا في المرحلة الأولى بضرورة قيام كلّ طالب بعد الانتهاء من كتابة الصورة الأوليّة لموضوعه بقراءته قراءة متفحصّة وناقدة. وجاءت الفقرة (25) التي تنصّ على "يحثّني المعلّم على تصويب أخطائي في علامات الترقيم حيثما وجدت" في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابيّ (2.40)، وبدرجة متدنّية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين في تدريسهم التّعبير الكتابيّ قد لا يعيرون علامات الترقيم الاهتمام الكافي؛ إذ يعتقدون أنّها من المهارات الكتابيّة الشكليّة، وبالتالي يتركّز اهتمامهم على المحتوى الكتابيّ أكثر من الشكل الكتابيّ.

الجدول (5) الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مرحلة في أثناء الكتابة مرتّبة تنازليًّا حسب الوسط الحسابيّ

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	11	يطلب إليَّ المعلّم تدوين أكبر قدر من الأفكار ذات الصلة بموضوع التّعبير.	2.70	1.65	متوسّطة
2	17	يُشرك المعلّم الطلبة في تحديد عناصر الموضوع وأفكاره.	2.65	1.51	متوسّطة
3	15	يطلب إليَّ المعلّم التّعبير عن آرائي ومعتقداتي في موضوع التّعبير.	2.61	1.60	متوسّطة
4	13	يطلب إليَّ المعلّم استخدام الألفاظ والتراكيب المناسبة لموضوع التّعبير.	2.50	1.61	متدنّية
5	12	يتجوّل المعلّم بين الطلبة ليتثبّت من انهماكهم في الكتابة، وتقديم المساعدة لهم عند الحاجة.	2.48	1.57	متدنّية
6	18	يحثّني المعلّم على تضمين الشواهد والأدلّة ذات الصلة بموضوع التّعبير.	2.47	1.43	متدنّية
7	19	يُوجّهني المعلّم إلى تضمين كل فقرة من فقرات موضوع التّعبير بفكرة.	2.47	1.44	متدنّية
8	14	يُرحّب المعلّم بأيّ أفكار إبداعيّة أدوّنها في موضوع التّعبير.	2.44	1.62	متدنّية
9	16	يطلب إليَّ المعلّم كتابة مسوَّدة أوليّة لموضوع التّعبير.	2.28	1.49	متدنّية
10	20	يحثّني المعلّم على توظيف الصور البلاغيّة بقصد إبراز المعاني والتأثير في القارئ.	2.13	1.51	متدنّية
		المرحلة ككلّ	**2.47**	**1.17**	**متدنّية**

يُلحظ من الجدول (5) أن الأوساط الحسابيّة لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ في مرحلة في أثناء الكتابة تراوحت بين (2.13-2.70)، وجاءت الفقرة (11) التي تنصّ على "يطلب إليَّ المعلّم تدوين أكبر قدر من الأفكار ذات الصلة بموضوع التّعبير" في المرتبة الأولى بوسط حسابيّ (2.70)، وبدرجة متوسّطة. وتعكس هذه الفقرة اهتمام المعلّم بجانب الأفكار في كتابة موضوع التّعبير، وحرصه على كتابة أكبر قدر منها، وينسجم هذا مع الحوار الذي يجريه في مرحلة ما قبل الكتابة لاستدعاء أفكار الطلبة ذات الصلة بالموضوع. وجاءت الفقرة (20) التي تنصّ على "يحثّني المعلّم على توظيف الصور البلاغيّة بقصد إبراز المعاني والتأثير في القارئ" في المرتبة الأخيرة بوسط حسابيّ (2.13)، وبدرجة متدنّية. ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى ضعف معلّمي اللغة العربيّة في مهارة ربط فروع اللغة العربيّة بدرس التّعبير الكتابيّ من جهة، وتعليم الطلبة المفاهيم البلاغيّة في دروس البلاغة بصورة عرضيّة فحسب، وعدم الإفادة منها في إبراز المعاني والتأثير في القارئ في درس الكتابة من جهة أخرى.

الجدول (6) الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات مرحلة ما بعد الكتابة مرتّبة تنازليًّا حسب الوسط الحسابيّ

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدرجة
1	31	يُشجّعني المعلّم على تبادل موضوع التّعبير مع زملائي في الصف.	2.56	1.59	متدنّية
2	34	يُشجّعني المعلّم على قراءة موضوع التّعبير بصورته النهائيّة في الإذاعة الصباحية.	2.38	1.43	متدنّية
3	33	يطلب إليَّ المعلّم قراءة موضوع التّعبير بصورته النهائيّة أمام زملائي في غرفة الصف.	2.37	1.64	متدنّية
4	38	يُشجّعني المعلّم على المشاركة في المسابقات التي تتعلق بأفضل عمل كتابي.	2.29	1.58	متدنّية
5	32	يطلب إليَّ المعلّم نقد كتابات زملائي الآخرين.	2.26	1.55	متدنّية
6	35	يُشجّعني المعلّم على مشاركة العمل الكتابيّ بصورته النهائيّة عبر مواقع التواصل الاجتماعيّ.	2.24	1.47	متدنّية
7	36	يعرض المعلّم موضوعات التّعبير الكتابيّ المتميزة في لوحة الصف، أو لوحة المدرسة.	2.21	1.51	متدنّية
8	37	يحتفظ المعلّم بموضوعات التّعبير في ملف إنجاز الطالب.	2.19	1.53	متدنّية
		المرحلة ككل	**2.31**	**1.35**	متدنّية

يُلحظ من الجدول (6) أن الأوساط الحسابيّة لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربية مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ في مرحلة ما بعد الكتابة تراوحت بين (2.19-2.56). وجاءت الفقرة (31) التي تنصّ على "يُشجّعني المعلّم على تبادل موضوع التّعبير مع زملائي في الصف" في المرتبة الأولى بوسط حسابيّ (2.56)، وبدرجة متدنّية. وهذه الفقرة، وإنْ جاءت بدرجة متدنّية، إلا أنّ مجيئها في المرتبة الأولى، قد يعكس إتاحة المعلّم الفرصة نسبيًّا لتعلّم الطلبة من كتابات بعضهم بعضًا؛ بحيث يفيدون من كتابات زملائهم، ويقارنونها بكتاباتهم؛ ممّا يدفعهم إلى التحسّن والتقدّم لاحقًا؛ فالكتابة ليست عمليّة عقليّة فحسب، بل هي عمليّة اجتماعيّة أيضًا يتعلّم فيها الطالب من زملائه الآخرين ويتفاعل معهم، وهذا ما أكدّه (Graham, Berninger & Abbott, 2012; Hull, 1987). وجاءت الفقرة (37) التي تنصّ على "يحتفظ المعلّم بموضوعات التّعبير في ملف إنجاز الطالب" في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي (2.19)، وبدرجة متدنّية. وتعكس هذه الفقرة أنّ ثقافة ملف الإنجاز- التي تتمثّل في وضع المعلّم الأعمال الكتابيّة لكلّ طالب، وتقييم محتوياته حسب معايير محدّدة يكون الطالب على علم بها قبل الكتابة- قد لا تكون موجودة لدى بعض المعلّمين؛ فهم يكتفون بكتابة الطلبة موضوع التّعبير في ورقة منفصلة، أو في دفتر الكتابة الذي يعيدونه إليهم بعد تصحيحه وفق معاييرهم الخاصة.

ثانيًا: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على: "هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة استخدام معلّمي اللغة العربية مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، تُعزى إلى متغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة؟.

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة (طلبة الصف الحادي عشر) على مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ تبعًا لمتغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة، والجدول (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7) الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ ومراحله تبعًا لمتغيّرات الدراسة

المتغيّر	مستويات المتغيّر	الإحصائيّ	مقياس استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة				
			مرحلة ما قبل الكتابة	مرحلة في أثناء الكتابة	مرحلة إعادة الكتابة	مرحلة ما بعد الكتابة	المقياس ككلّ
الجنس	ذكر	الوسط الحسابيّ	2.53	2.34	2.40	2.11	2.35
		الانحراف المعياريّ	1.00	0.85	0.99	1.05	0.86
	أنثى	الوسط الحسابيّ	2.66	2.61	2.62	2.51	2.60
		الانحراف المعياريّ	0.98	0.89	0.83	1.01	0.79
الفرع التعليميّ	العلميّ	الوسط الحسابيّ	2.40	2.30	2.39	2.12	2.30
		الانحراف المعياريّ	0.81	0.71	0.80	0.87	0.67
	الأدبيّ	الوسط الحسابيّ	2.86	2.70	2.68	2.56	2.70
		الانحراف المعياريّ	1.14	1.01	1.04	1.20	0.97
نوع المدرسة	حكوميّة	الوسط الحسابيّ	2.61	2.55	2.54	2.25	2.49
		الانحراف المعياريّ	1.04	0.97	0.95	1.15	0.92
	خاصة	الوسط الحسابيّ	2.59	2.41	2.49	2.38	2.47
		الانحراف المعياريّ	0.94	0.77	0.89	0.94	0.75

يُلحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهريّة بين الأوساط الحسابيّة لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر على مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، والمراحل التابعة له تبعًا لمتغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة. ولتحديد الدلالة الإحصائيّة لهذه الفروق الظاهريّة، أُجري تحليل التباين الثُلاثيّ (بدون تفاعل)، والجدول (8) يبيّن ذلك.

الجدول (8) تحليل التباين الثلاثيّ (بدون تفاعل) للمتوسطات الحسابيّة لتقديرات أفراد عينة لدراسة على مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ تبعًا لمتغيّرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريّة	وسط المربّعات	قيمة F	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	5.172	1	5.172	7.908	0.005
الفرع التعليميّ	15.708	1	15.708	24.019	0.000
نوع المدرسة	0.876	1	0.876	1.339	0.248
الخطأ	303.452	464	0.654		
الكليّ	326.865	467			

يتضّح من الجدول (8) وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابيّة لتقديرات طلبة الصف الحادي عشر لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربية مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، يُعزى إلى متغيريّ: الجنس، والفرع التعليميّ. ولم تُظهر النتائج فرقًا دالًّا إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابيّة لتقديرات الطلبة لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، يُعزى إلى متغيّر نوع المدرسة. وللتحقّق من جوهريّة الفروق الظاهريّة بين الأوساط الحسابيّة لمراحل استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، حُسبت قيم معاملات بيرسون لعلاقة مراحل درجة استخدام معلّمي اللغة العربية مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ بعضها بعضًا متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكرويّة، تبعًا لمتغيّرات الدراسة؛ لتحديد أنسب تحليل تباين سيتم استخدامه (تحليل تباين ثلاثيّ متعدّد، أم تحليل تباين ثلاثيّ)، والجدول (9) يبيّن ذلك.

الجدول (9) نتائج اختبار Bartlett للكرويّة لمراحل مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ تبعًا لمتغيّرات الدراسة

العلاقة وفق المتغيّرات	الإحصائيّ	مرحلة ما قبل الكتابة	مرحلة في أثناء الكتابة	مرحلة إعادة الكتابة	مرحلة ما بعد الكتابة
مرحلة في أثناء الكتابة	معامل الارتباط	0.39	1		
مرحلة إعادة الكتابة	معامل الارتباط	0.46	0.34	1	
مرحلة ما بعد الكتابة	معامل الارتباط	0.56	0.40	0.54	1
الكُليّ للمقياس	معامل الارتباط	0.88	0.45	0.56	0.88
اختبار Bartlett للكرويّة					
$كا^2$ التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائيّة			
25.528	3	0.000			

يتبيّن من الجدول (9) وجود علاقة دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مراحل مقياس درجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ من وجهة نظر الطلبة مجتمعة تبعًا لمتغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة؛ مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثيّ المتعدّد لمراحل مقياس استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ مجتمعة، تبعًا لمتغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة، والجدول (10) يبيّن ذلك.

الجدول (10) تحليل التباين الثلاثيّ المتعدّد (بدون تفاعل) لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مقياس استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابي مجتمعة تبعًا لمتغيّرات الدراسة

المتغيّر المستقل	نوع الاختبار المتعدّد	قيمة الاختبار المتعدّد	ف الكُلية	درجة حرية الفرضيّة	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	Hotelling's Trace	0.053	6.092	4	461	0.000
الفرع التعليميّ	Hotelling's Trace	0.065	7.466	4	461	0.000
نوع المدرسة	Hotelling's Trace	0.039	4.45	4	461	0.002

يتبيّن من الجدول (10) وجود أثر دالّ إحصائيًّا لمتغيّريّ: الجنس والفرع التعليميّ على مراحل مقياس مدخل عمليّات الكتابة مجتمعة؛ ولتحديد على أي من مراحل مقياس مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابي كان هناك أثر لمتغيّرات: جنس الطالب، والفرع التعليميّ، ونوع المدرسة، أجري تحليل التباين الثلاثيّ، والجدول (11) يبيّن ذلك.

الجدول (11) تحليل التباين الثلاثيّ لتقديرات أفراد عيّنة الدراسة على مراحل مقياس درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ تبعًا للمتغيّرات كلّ على حدة

مصدر التباين	المتغيّر التابع	مجموع المربّعات	درجة الحريّة	متوسّط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائيّة
الجنس	مرحلة ما قبل الكتابة	0.592	1	0.592	0.634	7. 00
	مرحلة في أثناء الكتابة	5.503	1	5.503	7.609	.006
	مرحلة إعادة الكتابة	4.020	1	4.020	4.896	.027
	مرحلة ما بعد الكتابة	15.808	1	15.808	15.633	.000
الفرع التعليميّ	مرحلة ما قبل الكتابة	23.156	1	23.156	24.768	.000
	مرحلة في أثناء الكتابة	13.622	1	13.622	18.835	.000
	مرحلة إعادة الكتابة	7.648	1	7.648	9.314	.002
	مرحلة ما بعد الكتابة	21.023	1	21.023	20.790	.000
نوع المدرسة	مرحلة ما قبل الكتابة	0.708	1	.708	0.757	.385
	مرحلة في أثناء الكتابة	0.134	1	.134	0.185	.667
	مرحلة إعادة الكتابة	0.165	1	.165	0.201	.654
	مرحلة ما بعد الكتابة	8.190	1	8.190	8.099	.065
الخطأ	مرحلة ما قبل الكتابة	433.785	464	0.935		
	مرحلة في أثناء الكتابة	335.576	464	0.723		
	مرحلة إعادة الكتابة	381.028	464	0.821		
	مرحلة ما بعد الكتابة	469.191	464	1.011		
	مرحلة ما قبل الكتابة	458.869	467			
الكليّ	مرحلة في أثناء الكتابة	359.347	467			
	مرحلة إعادة الكتابة	394.421	467			
	مرحلة ما بعد الكتابة	512.941	467			

يتبيّن من الجدول (11) وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الأوساط الحسابيّة لتقديرات الطلبة لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، يُعزى إلى متغيّر جنس الطالب على جميع مراحل المقياس، وبالرجوع إلى الجدول الأوساط الحسابيّة (7) تبيّن أن هذا الفرق لصالح الإناث (الطالبات). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات يَرَيْن أن المعلّمات يبدين اهتمامًا بدرس الكتابة في جميع مراحله، أكثر من الطلبة الذين يَرَوْن أنّ المعلّمين قد يبدون اهتمامًا أقل؛ إذ تحرص الإناث (المعلّمات) على إظهار تميّزهنّ أمام طالباتهنّ؛ نظرًا إلى طبيعتهنّ النمائيّة والفسيولوجيّة التي تبدي اهتمامًا أكبر بعمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، والتفاني في العمل، مقارنة بالذكور (المعلّمين) (Al- Khaleidi, 2012).

ويتبيّن من الجدول (11) أيضًا وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الأوساط الحسابيّة لتقديرات الطلبة لدرجة استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، يُعزى إلى متغيّر الفرع التعليميّ على المقياس ككلّ وعلى جميع مراحله، وبالرجوع إلى الجدول الأوساط الحسابيّة (7) تبيّن أن هذا الفرق لصالح الفرع الأدبيّ. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة مقرّر اللغة العربيّة على نحو عام في الفرع الأدبيّ؛ إذ يدرس طلبته مقررّات تخصصيّة في اللغة العربيّة أكثر من طلبة الفرع العلميّ الذين يدرسون مقرّرًا واحدًا مشتركًا مع الفروع الأخرى، ويدرسون مقرّرات تخصصّية علميّة بدلًا منها؛ فضلًا عن أنّ الوزن النسبيّ لعلامات مبحث اللغة العربيّة في الفرع الأدبيّ أكبر منه في الفرع العلميّ؛ مما جعل المعلّمين يستخدمون مدخل عمليّات الكتابة في تدريسهم التّعبير الكتابيّ لطلبة الفرع الأدبيّ بدرجة أكبر منها لطلبة الفرع العلميّ.

ويتبيّن من الجدول (11) كذلك عدم وجود فرق دالّ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين الأوساط الحسابيّة لتقديرات الطلبة لدرجة

استخدام معلّمي اللغة العربيّة مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، يُعزى إلى متغيّر نوع المدرسة على المقياس ككلّ، وعلى أي مرحلة من مراحله. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلّمين على حدّ سواء يُدرّسون مهارة التّعبير الكتابيّ بالصورة النمطيّة نفسها تقريبًا في المدارس الحكوميّة والخاصة، وهذا ما لحظه الباحثون في إجرائهم المقابلات مع بعض المعلّمين في كلا النوعين من المدارس لتدعيم نتائج الدراسة جنبًا إلى جنب مع المقياس المستخدم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالآتية:

1. عقد ورشات تدريبية للمعلّمين حول استخدام مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ، وتشجيعهم على استخدامه.
2. إزالة العقبات التي تحول دون تطبيق مدخل عمليّات الكتابة في تدريس التّعبير الكتابيّ.
3. توجيه القائمين على إعداد مناهج اللغة العربيّة ضرورة تضمين مدخل عمليّات الكتابة في أدلّة المعلّمين.
4. إجراء دراسات مستقبليّة تتناول درجة استخدام مدخل عمليّات الكتابة لدى الطلبة والمعلمين وعلاقتها بمتغيّرات أخرى جديدة.

المصادر والمراجع

الجشي، س. (2010). استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية. *مجلة جامعة دمشق*، (26)، 323-352.

الحداد، ع. (2005). درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 3(1)، 13-36.

الخالدي، ف. (2012). مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة، *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين*.

خصاونة، ر. (2008). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. إربد: عالم الكتب الحديثة.

خضير، ر. (2015). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 45-58.

الخليف، ف. (2010). بناء برنامج تدريبي قائم على منحى العمليات في الكتابة وقياس أثره في عملية المراجعة ونوعية الكتابة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن*.

خليل، إ.، والصمادي، ا. (2015). *فن الكتابة والتعبير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خمايسة، إ. (2004). بناء برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن*.

الخوالدة، ن. (2001). فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن*.

الخولي، أ. (2008). *التعبير الكتابي وأساليب تدريسه*. عمان: دار الفلاح.

السيف، م. (2004). توظيف معلمات اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليم التعبير للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، *رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية للبنات*.

العتيبي، م. (2016). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية مدخل العمليات في تدريس التعبير الكتابي لطلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط*، 32(3)، 298-349.

عوض، ف. (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (16)، 23- 77.

القحطاني، ع. (2007). واقع ممارسة الطلاب المعلمين مهارات تدريس التعبير الكتابي في الصف السادس الابتدائي في محافظة جدة، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية*.

القحطاني، م. (1998). مدى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود*.

الكيلاني، ع.، والشريفين، ن. (2011). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مجاور، م. (2000). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية: أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المحمود، أ. (2008). بناء برنامج تعليمي قائم على أساس كورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن*.

الناقة، م. (2002). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته. جامعة عين شمس، القاهرة، كلية التربية*.

نايف، ن.، والحداد، ع. (2019). أثر استراتيجية التدريس التبادلي في الفهم النحوي والتعبير الكتابي لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27(3)، 667-695.

نصر، ح.، ومناصرة، ي. (2008). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. *المجلة العربية للتربية*، 28(2)، 84-110.

نصر، ح. (1999). آراء طلبة الصف الثاني الثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في موقف الكتابة التعبيرية. *مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية*، 15(3)، 223- 277.

الهاشمي، ع.، والعزاوي، ف. (2011). *الكتابة الفنية: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، ع. (1994). دراسة مقارنة لأثر أساليب التصحيح في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية، *أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق*.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2013). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة اللغة العربية لمرحلتي التعليم: الأساسية والثانوية. http://www.moe.gov.jo/.

References

Adula, H. (2018). The practice of process approach in writing classes: Grade eleven learners of Jimma preparatory and Jimma University community preparatory school in focus. *International Journal of English and Literature*, 9(5), 39-49.

Al- Haddad, A. (2005). The degree of using tenth basic grade students writing composition processes in their writing. *Journal of Arabic Universities union of education and psychology*, 3(1), 13-36.

Al- Hashemi, A. (1994). A comparative study of the effect of correction methods on the expressive performance of middle school students, *Unpublished doctoral thesis, University of Baghdad, Iraq*.

Al- Hashemi, A., & Al- Azawi, F. (2011). *Technical writing: Its concept, importance, skills, applications*. Amman: Dar Alwaraq.

Al-Jashii, S. (2010). Using writing composition processes among first secondary students in English language course. *Damascus University Journal,(Appendix),26*, 323-352.

Al- Khalaif, F. (2010). Constructing a training program based on processes approach in writing and measuring its effect in revising process, writing quality and critical thinking skills among midterian stage female students in KSA, *Unpublished doctoral thesis, Yarmouk University, Jordan*.

Al- Khalidi, F. (2012). Level of applying the Arabic language teachers for the technological innovations at secondary stage in the light of total quality standards, *Unpublished master thesis, Islamic University, Gaza, Palestine*.

Al- Khawaldeh, N. (2001). The effectiveness of using the writing processes stages model in learning writing composition skill among tenth basic grade students, *Unpublished master thesis, Jordanian University*.

Al- Khooli, A. (2008). *Writing composition and its teaching methods*. Amman: Dar Alfalah.

Al- Kilani, A., & Al- Shraifeen, N. (2011). *Introduction to research in educational and social sciences*. Amman: Dar Almaseerah.

Al- Mahmoud, A. (2008). Constructing an instructional program based on CoRT and investigating its effect in developing creative writing skills among ninth basic grade female students, *Unpublished master thesis, Yarmouk University, Jordan*.

Al- Naqah, M. (2002). Teaching Arabic in general education: Its approaches and techniques. *Ain Shams University,*

Cairo, Faculty of Education.

Al- Otaibi, M. (2016). Degree of implementing English language processes approach in teaching writing composition for second grade secondary students in Taif City. *Scientific Journal of education college, Asiut University*, 32(3), 298- 349.

Al- Qahtani, A. (2007). The reality of students' teachers practicing writing skills in the sixth grade of primary school in Jeddah governorate, *Unpublished master thesis, Um Al- Qura University, KSA*.

Al- Qahtani, M. (1998). The extent to which Arabic language teachers employ writing skills in teaching them the course of expression in the middle school in Riyadh, *Unpublished master thesis, King Saud University, KSA*.

Al- Saif, M. (2004). Implementing Arabic language female teachers of writing composition in teaching composition of higher classes of elementary stage, *Unpublished master thesis, Al- Riyadh girls education college, KSA*.

Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Arficho, Z. (2018). Students' perceptions and teachers' practices of teaching and learning writing skills: The case of four selected secondary schools in Hawassa City administration, south nations, nationalities and peoples' regional state of Ethiopia. *Journal of Humanities and Social Science*, 23(1), 44-54.

Awad, F. (2002). Comparison between the traditional approach and the writing processes approach in developing knowledge awareness of its processes and developing its skills for first-year high school students. *Reading and knowledge journal, Ain Shams University*, 16, 23-77.

Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141.

Cando- Guanoluisa, F., Campana- Pallasco, G., & Panchi- Herrera Gellesa, D. (2017). Students' perception about the writing instruction in English classes. *DomCien*, 3(4), 902-918.

Conley, D. (2005). *College knowledge: What it really takes students to succeed and what we can do to get them ready*. San Francisco: Jossey-Bass.

Flowers, L. (1989). Cognition, context, and theory building. *College composition and communication*, 40(3), 282-311.

Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51–69.

Hayes, J., & Flowers, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106–1113.

Hull, G. (1987). The editing process in writing: A performance study of more skilled and less skilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 21(1), 8-29.

Imelda, C., & Bambang, Y., & Utari, A. (2019). Effect of process writing approach combined with video-based mobile learning on Indonesian EFL learners' writing skill across creativity levels. *International Journal of Instruction*, 12(3), 325-340.

Jordanian Ministry of Education. (2013). General framework and general and special outcomes of the Arabic language course for the two stages of education: basic and secondary. http://www.moe.gov.jo/.

Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A Cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.

Khaleel, I., & Al- Samadi, I. (2015). *The art of writing and expression*. Amman: Dar Almaseerah.

Khamaiseh, I. (2004). Constructing suggested instructional program in developing writing composition skills among sixth basic grade students in Jordan, *Unpublished doctoral thesis, Arabic Amman University for higher studies, Jordan*.

Khasawneh, R. (2008). *Principles of creative writing*. Irbid: Modern books universe.

Kudair, R. (2015). The effect of using the writing processes approach in enhancing the writing skills of essay and thought among female class teacher students at Yarmouk University. *Jordanian Journal in educational sciences*, 12(1), 45-58.

Mujawer, M. (2000). *Teaching Arabic at the secondary level: its foundations and educational applications*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Murau, A. (1993). Shared writing: Review students' perceptions and attitudes of peer review. *Educational Linguistics*, 9(2), 71-79.

Nasr, H. (1999). Views of the second grade of secondary students in Jordan about employment of construction processes in the positions of expressive writing. *Damascus University Journal of Arts, Humanities, and educational Sciences*, 15(3), 223 - 277.

Nasr, H., & Manasreh, Y. (2008). The effect of suggested program in the development of planning skills for writing among the seventh-graders in Jordan. *Arab Journal of Educational*, 28(2), 84 - 110.

Nyef, N., & Al- Haddad, A. (2019). The impact of reciprocal teaching strategy on the understanding of grammatical and written expression among ninth graders. *Islamic University Journal for educational and psychological sciences*, 27(3), 667- 695.

Pacello, J. (2019). Cultivating a process approach to writing: Student experiences in a development course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(2), 187-197.

Papilaya, S. (2018). Effects of approach combined with internet resources through mobile phone on EFL students' ability in writing, *Unpublished master thesis, University Negeri Malang, Indonesia*.

Smith, C. B. (2000). Writing Instruction: Changing Views over the Years. *ERIC Digest D155*.

Tompkins, G. (2003). *Teaching writing: Balancing process and product*. London: Prentice Hall.

Yeung, M. (2019). Exploring the strength of the process writing approach as a pedagogy for fostering learners' autonomy in writing among young learners. *English Language Teaching*, 12(9), 42- 54.