مركز أ . د . احمد المنشاوى
للنشر العلمى والتميز البحثى
مجلة كلية التربية
======

# أثر استخدام مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي

إعـــــــــــــداد

**ختام أحمد بني عمر،**

أستاذ مشارك

مناهج وتدريس اللغة العربية، جامعة جرش

كلية العلوم التربوية- قسم المناهج والتدريس

**khitam_baniomar@yahoo.com**

﴿المجلد الحادي والأربعون– العدد الأول– جزء ثانى- يناير ٢٠٢٥ م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

## الملخص

أستهدفت الدراسة تعرف أثر استخدام مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال إعداد اختبار كتابي لقياس أداء الطالبات في مهارات الكتابة التفسيرية مكون من أربع مهارات: صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والإبداع اللغوي. تكون أفراد الدراسة من (٦٣) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة جرش -الأردن، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، وزعن إلى مجموعتين تجريبية، بلغ عدد أفرادها (٣٢) طالبةً، درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات، وضابطة بلغ عدد أفرادها (٣١) طالبةً، درست باستخدام البرنامج الاعتيادي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دالٍ إحصائيًا في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية منفردةً ومجتمعة، بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أوصت الباحثة بتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام مدخل العمليات في تدريس الكتابة التفسيرية.


**الكلمات المفتاحية:** مدخل العمليات، الكتابة التفسيرية، طالبات الصف العاشر الأساسي

# The effect of using the process approach in improving the explanatory writing skills of tenth grade female students

**Khitam Ahmed Bani Omar, Associate Professor**

Arabic Language Curricula and Teaching, Jerash University - Faculty of Educational Sciences - Department of Curricula and Teaching

khitam_baniomar@yahoo.com

## Abstract

This study aimed to identify the effect of using the process approach in improving the explanatory writing skills of tenth grade female students. To achieve the study objective, the quasi-experimental approach was used, by preparing an essay test to measure the students' performance in explanatory writing skills consisting of four skills: formulating ideas, organizing, constructing the explanatory text, and linguistic creativity. The study individuals consisted of (63) female students from the tenth grade in Jerash Governorate - Jordan, who were selected using the convenient method, and were divided into two experimental groups, the number of its members reached (32) students, who studied using the educational program based on the process approach, and a control group, the number of its members reached (31) students, who studied using the regular program. The results of the study showed that there was a statistically significant difference in improving the skills of interpretive writing individually and collectively, between the performance of the individuals of the two study groups in favor of the performance of the individuals of the experimental group. In light of the results reached by the study, the researcher recommended training Arabic language teachers to use the process approach in teaching interpretive writing.

**Keywords:** Process approach, interpretive writing, tenth grade female students

## مقدمة

تسعى الأنظمة التعليمية إلى تحقيق الجودة في مخرجاتها، ومن هذا المنطلق تحاول باستمرار استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة على افتراض أن هذه الاستراتيجيات تنعكس إيجابياً على تحصيل الطلبة وجودة التعليم المقدم لهم، وتعد اللغة العربية من المواد الدراسية الأساسية نظراً لارتباطها بمقدرة الطالب على التعبير عن حاجاته واتجاهاته ومشاعره، كما أنها وسيلة الطالب للتحصيل الدراسي في جميع المواد التي درسها وسيدرسها، وبها يتفاعل مع المواقف التعليمية ومع المجتمع استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، فهي وسيلته لتحصيل المعرفة، ووسيلته للاتصال والتواصل الاجتماعي.

يعد مدخل العمليات من المداخل الحديثة في تعليم مهارات الكتابة، ويعرف بأنه سلسلة من الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تطوير قدراتهم الكتابية (Savage ٢٠٠٢) ، وتعرفه تافرين (Tavern ,٢٠٠٤ , ١٢) بأنه: "عملية تتضمن تعاون الطلبة أثناء الكتابة مع بعضهم البعض، وبتوجيه من معلميهم، أما مراحله فتتضمن توليد الأفكار، وكتابة المسودة الأولى، والتنظيم، وتنمية الأفكار وتطويرها وتوسيعها، وتصحيح المسودات، وانتهاءً بمرحلة النشر على الزملاء في المدرسة، وكل ذلك في إطار التعاون بين الأقران"

وعرفه يوجيسيتوان وآخرون ( Yogi Setyawan , Ratminingsih & Arie Suwastini, 2020 ) بأنه مدخل في تدريس الكتابة يركز على العديد من الأنشطة الصفية، ويقود الطلبة إلى تطوير مهارة استخدام اللغة، ويساعدهم في الكتابة بشكل أكثر منهجية، ويقلل من قلق الكتابة. وعرفه الخوالدة، وأبو الرب، والهزايمة ( ٢٠٢١ ، ٢٤٨) بأنه "نسقٌ فكريٌّ يتبنّى مجموعة من الرؤى والمبادئ التي تعتمد عليها إجراءات تدريس الكتابة، بصورة تؤكد تعليم الطلبة العمليّات الفعليّة التي تجري في أثناء الكتابة، وتؤدّي إلى تكوين البناء اللغويّ منذ بزوغ الفكرة، مروراً بالكتابة، وكتابة الموضوع واختياره، وإنتاج الأفكار، وإعداد خطته إلى الصورة النهائيّة للمسوّدة، وإجراء عمليّات المراجعة والتعديل، وصولاً إلى الناتج اللغويّ".

ويستنتج مما سبق أن مدخل العمليات في تعليم الكتابة من مداخل التعلم النشط الذي يضمن تعاون الطلبة مع بعضهم أثناء الكتابة لتحقيق الأهداف بطريقة منهجية تتضمن العديد من الأنشطة التعليمية.

نظرت الدراسات العلمية إلى مهارات تعلم الكتابة على أنها سلوكيات تكتسب عن طريق استراتيجيات مترابطة، تعتمد على نظريات التعلم الحديثة؛ السلوكية، والتحليلية، ومعالجة المعلومات وغيرها من النظريات، وتوصلت إلى أن عملية الكتابة عملية نفسية تمر بمراحل ذهنية، تتضمن خمس عمليات رئيسة: التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والتحرير، والنشر. وهي عمليات مترابطة، إذ إن عملية الكتابة لا تأتي دفعة واحدة، وإنما تمر بمراحل متتابعة، وهي عمليات نفسية وذهنية، تتطلب من الطالب حين يبدأ في كتابة أي نصٍ أن يخطط لما سيكتبه، ثم يكتب الأفكار والجمل، ثم ينتقي المناسب منها، ثم يصوبها ويراجعها، ثم بعد ذلك ينسقها ويكتبها بصورة نهائية تتمثل بمرحلة النشر "( المطلق ومقابلة، ٢٠١٦، ٢٠٢).

وأشار بعض الباحثين إلى أن إستراتيجية مدخل عمليات الكتابة يشتمل على ثلاث مراحل: قبل الكتابة، وأثنائها، وبعدها، لكن أغلبهم جعلها خمس مراحل: مرحلة ما قبل الكتابة، وكتابة المسودة الأولية، والمراجعة، والتحرير، والنشر (المقيم، ٢٠٢٣ ). ولغايات هذه الدراسة اعتمدت الباحثة تقسيمها إلى أربع مراحل: ما قبل الكتابة ( التخطيط)، وكتابة المسودة ( التأليف)، والمراجعة والتحرير، والنشر، إذ تم ضم المراجعة والتحرير في مرحلة واحدة.

وتشتمل المرحلة الأولى ما قبل الكتابة، أو مرحلة التخطيط تحديد الأهداف والجمهور المستهدف، وتحديد موضوع الكتابة، وإعداد قائمة بالعناصر الرئيسة، وجمع الأفكار بطريقة العصف الذهني وتبادلها، ورسم المخططات، وأخذ الملاحظات، والمشاركة الحرة، أما المرحلة الثانية مرحلة التأليف وكتابة المسودة الأولية فهي محاولة مبكرة لتنظيم الأفكار وصياغتها في شكل عملٍ كتابي، ويجري فيها حذف أجزاء من المسودة، والتغيير والإضافة على الأجزاء المكتوبة، وتنقية الأفكار غير المرتبطة، وهي مرحلة استطلاعية لما سيحدث، أما المرحلة الثالثة والرابعة المراجعة والتحرير فيتم فيها مراجعة الكاتب للموضوع المكتوب، ويعيد النظر فيه من ناحيتي الشكل والمضمون مرة بعد أخرى، ويتم فيها التحقق من القواعد النحوية، ومن المحتوى، ومن التنظيم، والترقيم، وسلامة الأسلوب، كما يمارس فيها عمليات الإضافة، والحذف، والاستبدال، وإعادة ترتيب النص، أما المرحلة الخامسة مرحلة النشر فتتضمن إشراك جمهور مختلف في قراءة النص المكتوب، حيث يتبادل فيها الطلبة الكتّاب نسخهم النهائية مع بعضهم البعض، ويمارسون القراءة الناقدة لكتاباتهم؛ من أجل التحقق من أن الكتابة تمت في ضوء معايير خاصة ( نصر ومناصرة، ٢٠٠٥؛٢٠٠٩ ,Routman).

وتعد الكتابة التفسيرية من المهارات المهمة في اللغة، والتي يحتاجها المتعلم في التحصيل وفي الحياة العملية، وتعرف بأنها الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح؛ حيث يقوم الكاتب بشرح، وتوضيح وجهة نظره، وتأملاته حول موضوع ما، وتشمل النصوص الوصفية، والمتسلسلة زمنياً، والسبب والنتيجة، والتعدادية ( Bean.,al.et,٢٠٠٤ )، وعرفها ويلدر ومونجيلو (Wilder & Mongillo, ٢٠٠٧) بأنها الكتابة التي يحتاجها الطالب للتعبير عن فكرة ما بعد التحقق منها من خلال تقييم الأدلة، وانتقائها، وشرحها، ثم عرضها بطريقة واضحة، وموجزة، وتشمل الكتابة التعريفية، والوصفية، والترتيبية، والتصنيفية، والمقارنة، والتحليلية، والإقناعية، وتعرف بأنّها مقال يدور حول موضوعات حوارية، تهدف إلى مناقشة ادعاء معين يأتي في مقدمة المقال بجملة إخبارية تقريرية عامة، أو جملتين، أو على شكل سؤال، بحيث يثير هذا الادعاء تفكير الكاتب، وما يود قوله من أفكار، والكشف عن معتقده (Patterson, ٢٠١٠ ) وعرفها كريستين بأنها (Kirsten, ٢٠١١ ) الكتابة التي يسعى الكاتب من خلالها إلى تقديم المعلومات للقارئ حول نظريات، أو تنبؤات، أو حقائق، أو أشخاص، أو تعميمات، وذلك من أجل تفسير فكرة معينة، وتشمل النموذج الإسهابي، والسردي، والتذكيري، والوصفي، والترتيبي، والمقارن، والسبب والنتيجة، والمشكلة والحل.

أشار أوسو ووإيبو - أدادي ( Owusu & aYeboah-Adade, 2014 ) إلى أن الشكل الاعتيادي للمقال التفسيري، يتكّون من: مقدمة افتتاحية، وجسم يتضمن المحتوى، ويسهب فيه الكاتب بالحديث عن الموضوع، وخاتمة تنهي الموضوع أو تلخصه. ويكون المقال التفسيري التعليمي قصيراً لا يزيد عن صفحة أو صفحتين، بحيث يتكون من خمس فقرات: فقرة للمقدمة، وثلاث فقرات للجسم، وفقرة للخاتمة. ويؤكّد البكور والنعانعة وصالح (٢٠١٠) على أن المقدمة يجب أن تكون متناسبة من حيث الطول مع الموضوع، ويشير صبيح وحماد وعبد الحليم وعبد الجابر ومقداد وولويل (٢٠٠٩) إلى أن المقدمة في الموضوعات ذات الصفحة والصفحتين ينبغي ألا تزيد على فقرة واحدة في ثلاثة أو أربعة أسطر، وأن الخاتمة غالباً ما يكون إطارها فقرة واحدة، وقد يضم الجسم فقرات متعددة، وتكون كل فقرة في الأغلب إطاراً لفكرة واحدة محددة، حيث يتكون الجسم من عدة أفكار.

وتتضمن مهارات الكتابة التفسيرية التي يجب على الطالب أن يتقنها كتابة الموضوع على شكل فقرات تحتوي كل فقرة على فكرة واحدة، وكتابة مقدمة تناسب الموضوع، وتمهد له، وتشمل الفكرة الرئيسة والأفكار الداعمة، ثم تدوين الأفكار الداعمة التي ترتبط بالفكرة الرئيسة، وكتابة متن يتضمن الفقرات التي تشرح الفكرة الرئيسة، مضمن كل فقرة فكرة فرعية واحدة،

وتبدأ كل فقرة بجملة رئيسة تتضمن الفكرة الفرعية يتولد منها جمل شارحة لها، أما الخاتمة فتتضمن ملخصاً للأفكار والنتائج، ثم يعمل على توظيف أدوات الربط بين الجمل داخل الفقرة الواحدة، وبين الفقرات بعضها ببعض، ويراعي الصحة النحوية والإملائية والدلالية وعلامات الترقيم المناسبة أثناء عملية الكتابة (العامري، ٢٠٢٠ ).

وتناولت مجموعة من الدراسات السابقة مدخل العمليات والكتابة التفسيرية وفيما يلي استعراض لبعض هذه الدراسات، هدفت دراسة خضير ( ٢٠١٦ ) إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. تكون أفراد الدراسة من ( ٥٦ ) طالبة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج التحليل البعدي لكتابة الطالبات تحسناً واضحاً في مستوى الكتابة لديهن شكلاً ومضموناً. وهدفت دراسة خطايبة والمقابلة (٢٠١٦) إلى تقصي أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (٩١) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في كل قسم من أقسام الكتابة التفسيرية، ومجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام أدول (Adula, 2018 ) بدراسة هدفت إلى استكشاف ممارسات مدخل العمليات لدى طلاب الصف الحادي عشر في مدرسة جيما الإعدادية في ولاية أوروميا الإقليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج النوعي لإثراء البيانات، أظهرت نتيجة البحث أن الطلبة لم يكونوا على درايةٍ كافية بمهارات الكتابة، وأن المعلمين لديهم توجه نظري عالٍ لاستراتيجيات العملية في التدريس، ولكنهم يفتقرون إلى المهارات في تعليم الطلبة كيفية الكتابة.

وهدفت دراسة هانديني و كوسميتاون ( Handayani & Kusmiatun, 2019) إلى تعرف أثر استخدام مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (٣١) طالباً في الصف الحادي عشر في مدرسة نيجيرية، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً لمدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية. وأجرى حسن وسيد وغول ( ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى الطلبة، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من طلبة مدرسة المنشاة في أسيوط، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى الطلبة.

وأجرى سيف ( ٢٠٢٢ ) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى طلبة المرحلة

الابتدائية؛ ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من (٦٦) طالباً، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية. وأجرى دين وآخرون (Din, Swanto, Abd Latip & Ismail, 2021 ) دراسة هدفت إلى تعرف كيف يؤثر مدخل العمليات في الكتابة لدى طلبة الجامعة، أظهرت النتائج أن الطلبة لا ينخرطون بالأنشطة الكتابية بصورة فعالة، وأن هناك أثراً لمدخل العمليات في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة.

وقامت محمود ( ٢٠٢٢ ) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على النظرية التداولية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى طلبة المرحلة الاعدادية في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على النظرية التداولية في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية.

وباستعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنها تناولت أثر برامج تدريسية قائمة على ( مدخل العمليات، بنية النص، النظرية البنائية، النظرية التداولية) على الكتابة التفسيرية والكتابة بشكل عام، وتنوعت مجتمعات الدراسة ما بين طلبة المدارس الأساسية والثانوية وطلبة الجامعات، وتميزت هذه الدراسة عن سابقاتها في إطارها الزمني ( ٢٠٢٤ ) وإطارها المكاني ( مدارس محافظة جرش – الأردن).

## مشكلة الدراسة وفرضياتها:

### مشكلة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على مصدرين لتحديد مشكلتها هما: المصدر المعرفي؛ والمصدر الميداني، ويتمثل المصدر المعرفي بمجموعة من الدراسات السابقة التي تؤيد وجود مشكلة في تعليم الكتابة؛ فقد أشار دين وآخرون (Din, Swanto, Abd Latip & Ismail, 2021 ) إلى أن الكتابة جزءاً لا يتجزأ من منهج اللغة في التعليم، وهي أصعب المهارات الأربعة في اللغة؛ ومع ذلك فقد تم إهمال تدريسها في كثير من الأحيان. و في كثير من الأحيان يتم التركيز في مواد اللغة على مهارات التحدث والقواعد النحوية المباشرة، وتلقى مهارات الكتابة إهتماماً ضئيلاً ( Martínez; López-Díaz; Pérez, 2020 ).وأظهرت نتائج دراسة هابتامو ( Adula, 2018 ) أن لدى المعلمين توجهاً نظرياً عالياً لمدخل العمليات في تدريس الكتابة، ولكنهم يفتقرون إلى المهارات في تعليم الطلبة كيفية الكتابة؛ وأوصت الدراسة في ضوء نتائجها بضرورة ممارسة مدخل العمليات في الكتابة.

وأظهرت نتائج دراسة ديلانجو (Delango, 2021) أن معلمي اللغة لا يشجعون طلابهم، ولا يحفزونهم أبداً على اتباع مراحل الكتابة التفسيرية، ولا يمنحونهم الوقت الكافي لممارسة جميع مراحل الكتابة التفسيرية، ولا يشجعونهم على استخدام مهارات الإبداع والتفكير النقدي، وتطوير حجج لتحديد بنية كتابتهم، وأوصت الدراسة بتحسين ممارسات تدريس مهارات الكتابة باستخدام مدخل العمليات. وأظهرت دراسات أخرى أن تطبيق المعلم لمدخل العمليات في تدريس الكتاب يمكن أن يساعد في تسهيل مهمة تدريس الكتابة ( Norhidayah, Amelia , 2021 & Hidayat ). وأظهرت نتائج دراسة الخوالدة وأبو الرب والهزايمة ( ٢٠٢١ ) أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمدخل عمليات الكتابة في تدريس التعبير الكتابي جاءت متدنية من وجهة نظر الطلبة.

أما المصدر الميداني فقد لمست الباحثة من خلال عملها معلمة لغة عربية سابقا، ومدرسة جامعية حاليا، أن مهارة الكتابة لا تلقى اهتماماً من المعلمين والطلبة مقارنة بالمهارات اللغوية الأخرى، وقد يعزى ذلك إلى إهمال تدريس الكتابة أحياناً، وقلة الحصص المخصصة لها، وضعف التركيز على استخدام استراتيجيات تدريس حديثة في تعليمها، وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة ومنفردة.

## فرضيات الدراسة:

**وبناءً على ما سبق تبلورت مشكلة الدراسة بالفرضية الصفرية الرئيسة الآتية:**

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha$= ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومجتمعة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)".

**كما انبثق عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الصفرية الفرعية الأربعة الآتية:**

- الفرضية الصفرية الفرعية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha$=٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الكتابة التفسيرية (مهارة صياغة الأفكار) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات).
- الفرضية الصفرية الفرعية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في

الكتابة التفسيرية (مهارة التنظيم) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات).

- الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الكتابة التفسيرية ( مهارة بناء النص التفسيري ) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)".
- الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha$= 0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الكتابة التفسيرية (مهارة الإبداع اللغوي) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)".

## أهداف الدراسة

**تهدف الدراسة إلى:**

- استقصاء أثر مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنةً بالاستراتيجية الاعتيادية.
- استقصاء أثر مدخل العمليات في تحسين مهارة صياغة الأفكار لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنةً بالاستراتيجية الاعتيادية.
- استقصاء أثر مدخل العمليات في تحسين مهارة التنظيم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنةً بالاستراتيجية الاعتيادية.
- استقصاء أثر مدخل العمليات في تحسين مهارة بناء النص التفسيري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنةً بالاستراتيجية الاعتيادية.
- استقصاء أثر مدخل العمليات في تحسين مهارة الابداع اللغوي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي مقارنةً بالاستراتيجية الاعتيادية.

## أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

**علمي**: ويتمثل في مساهمتها بالأدب التربوي المتعلق بالهدف الأساسي الكتابة التفسيرية، ومدخل العمليات.

**عملي:** ويتمثل في:

- تزويد معلمي اللغة العربية بتغذية راجعة حول أثر مدخل العمليات في تحسين الكتابة التفسيرية لدى الطلبة.

- تزويد المسؤولين عن المناهج بتغذية راجعة حول أثر مدخل العمليات في تحسين الكتابة لتضمينها في مناهج اللغة العربية.
- تدريب الطلبة على استراتيجية تمكنهم من إتقان مهارات الكتابة التفسيرية، مما يعزز مهاراتهم الحالية والمستقبلية في الكتابة التفسيرية.

## التعريفات الإجرائية للدراسة:

**تضمنت الدراسة المفاهيم الآتية:**

**مدخل العمليات**: يعرف إصطلاحاً بأنه: "مجموعة من الإجراءات الذهنية التي يؤديها الطلبة في أثناء قيامهم بأية مهمة لغوية، ويكونون على وعي تام بهذه العمليات، ولديهم المقدرة على التحكم فيها وتوجيهها، ومراقبتها؛ لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها. وتتضمن مدى واسعاً من الاستراتيجيات، مثل: التخطيط للكتابة، وإعداد مجموعة من الخطوط والمخططات الإرشادية قبل الكتابة، وتحديد الغرض من الكتابة، وتحديد الجمهور المستهدف، واستخدام مصادر متنوعة غير الكتاب المدرسي، وكتابة أكثر من مسودة للموضوع الكتابي" ( عبد الباري،٢٠١٠، ١٥٩ ) ويعرف إجرائياً بأنه أحد المداخل الحديثة في تعليم الكتابة، يقوم على تقسيم عملية الكتابة إلى عمليات متتالية ومتكاملة، تتضمن كل عملية مجموعة من الإجراءات التي تتكامل مع بعضها، وتهدف بمجملها إلى تحسين العمل الكتابي شكلا ًومضموناً ويشتمل هذا المدخل في الدراسة الحالية على أربع مراحل ( ما قبل الكتابة، وكتابة المسودة الأولية، والمراجعة والتحرير، والنشر ) لتعرف أثرها على أداء المجموعة التجريبية في اختبار الكتابة التفسيرية.

**الكتابة التفسيرية:** تعرف إصطلاحاً بأنّها: الكتابة السردية، أو الترتيبية، أو المقارنة، أو التحليلية التي يحتاجها المتعلمون؛ لتقديم معلومات تفصيلية حول قضية أو مشكلة ما، مدعومة بشرحٍ وافٍ لأفكارها، وعناصرها، وما يحتاجه الموضوع من انتقاء واختيار وتقديم أدلة، وشواهد، وحجج، وبيانات ومعلومات، وأمثلة تؤكد صحة هذه المعلومات المقدمة، مع تقييم الأدلة والشواهد وعرضها عرضاً موجزاً " ( السمان، ٢٠١٧ ، ٣٤)، وتعرف إجرائياً بأنها: إحدى أنواع الكتابة التي تعتمد على الأدلة والشواهد في دعم الفرضية أو الادعاء المطروح، فهي تقدم حقائق معينة، حول موضوع معين، وتعمل على إيصال تلك الحقائق للقارئ وإقناعه بها، فتعتمد على لغة العقل والأسلوب العلمي، وتميل إلى الوضوح ودقة المعاني، وتعمل على إثراء معلومات القارىء وتقاس بأداء الطالبات على الاختبار المعد لغرض قياس مقدرتهن على الكتابة التفسيرية للمواضيع التي اختارتها الباحثة.

## حدود الدراسة

**أجريت الدرراسة ضمن الحدود الآتية:**

الحد الموضوعي: أثر مدخل العمليات في تحسين الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

الحد المكاني: أجريت الدراسة في محافظة جرش، الأردن.

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤- ٢٠٢٥.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة جرش الثانوية للبنات، محافظة جرش، الأردن.

## الطريقة والإجراءات

### منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين؛ تجريبية تم تدريسها وفقا لمدخل العمليات، وضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، حيث طبق اختبار الكتابة التفسيرية القبلي والبعدي على أفراد مجموعتي الدراسة.

### أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٦٣) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي على الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ( ٢٠٢٤/٢٠٢٥ )، وقد تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة لقرب المدرسة من الباحثة ولوجود تسهيلات وامكانات متاحة لإجراء الدراسة في هذه المدرسة، وتم تقسيم أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (٣٢) طالبة درست وفقاً لمدخل العمليات، والثانية ضابطة وتكونت من (٣١) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية.

### أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي كتابي تكون من ثلاثة أسئلة لكل سؤال فروعه الخاصة به، بنيت وفق المؤشرات الرئيسة والفرعية للمهارات (صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والإبداع اللغوي ) لقياس مدى تحسن أفراد الدراسة في مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومجتمعة، وأُعد الاختبار بالاطلاع على كتاب اللغة العربية الخاص بالصف العاشر بشكل خاص، ثم قراءة الدليل الخاص بالصف المذكور، والاطلاع على الخطط الدراسية، وتحليل المحتوى الخاص بمهارة الكتابة للصف العاشر، والاطلاع على الدراسات ذات صلة بالكتابة التفسيرية ومدخل العمليات، والاطلاع على الأدوات المرفقة بها، وثم إعداد أسئلة

الاختبار وفق المؤشرات التي تم تضمينها لأداة الدراسة، وكتابة معايير لكل سؤال للاسترشاد بها عند التصحيح، ثم إعداد تعليمات الاختبار؛ متضمنة الهدف منه، وتعريف الطالبات بكيفية الإجابة عن أسئلته، والزمن المخصص له، والعلامة المخصصة له. وتكونت العلامة النهائية للاختبار من (٣٠) علامة بواقع (١٠) علامات لكل سؤال، ووزعت العلامات حسب معايير محددة تقيس مهارات الكتابة التفسيرية.

## صدق الاختبار

للتأكد من صدق الاختبار، تم استخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال المناهج والتدريس، ومناهج اللغة العربية، والقياس والتقويم، وقد طلب إليهم إبداء الملاحظات حول مدى شمولية الأسئلة لمستويات الأختبار، ومناسبته لغرض الدراسة، وسلامته اللغوية، وقد تم الاخذ بملاحظات المحكمين بنسبة اتفاق (٨٠ %) فأعلى، وتم إجراء التعديلات المطلوبة على أسئلة الاختبار، ليستقر بصورته النهائية مكوناً من (٣) أسئلة رئيسة.

## ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار تم استخدام ثبات الإعادة، حيث تم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (٢٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، وجرى إعادة الاختبار مرة أخرى بعد أسبوعين على نفس العينة، وحساب معاملات الارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، وبلغ معامل الارتباط الكلي (٠.٩١)، وتراوح للمجالات ما بين ( ٠.٧٩ – ٠.٨٩)، وتعد جميع القيم السابقة مناسبة لغايات ثبات الاختبار.

### ثبات الاتفاق بين المصححين للاختبار

للتحقق من ثبات الاتفاق بين المصححين لاختبار الكتابة التفسيرية، طُبق التصحيح على عينة من أوراق الاختبار، بحيث تم تصحيحها من قبل المصححين كلاً على حدة، وتم استخدام معادلة هوليستي الآتية للتأكد من ثبات التصحيح:

معامل ثبات الاتفاق = عدد مرات الاتفاق عدد مرات الاختلاف / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف × ١٠٠%

وبلغت قيمة الاتفاق بين المصححين للاختبار ككل ( ٠.٩٠ ) في حين تراوحت قيمه لمهارات الاختبار بين ( ٨٨ – ٩٤ )، وهي قيم مقبولة لغايات ثبات التصحيح.

## تطبيق الاختبار

تم تطبيق لاختبار القبلي والبعدي على أفراد الدراسة، وذلك بتوجيه الطالبات إلى ضرورة الاجابة عن أسئلة الاختبار جميعها، وحسب التعليمات المرفقة بالاختبار.

## تصحيح الاختبار

صحح الاختبار من قبل المعلمة والتي كانت على دراية تامة بإجراءات الدراسة والمعايير والمؤشرات المتعلقة بالتصحيح، وفق نموذج الإجابة المعد مسبقا لهذا الغرض، وكان عدد الاجابات (٣) إجابات، وحددت الدرجة الكاملة (١٠) علامات لكل اجابة سؤال محققة للمعايير كاملة، والدرجة صفر إذا لم تتمكن الطالبة من الكتابة، وبهذا تراوحت الدرجات ما بين (٠ – ١٠) لكل سؤال وتزيد العلامة أو تنقص وفقا للمؤشرات الدال على كل معيار، وما بين ( ٠- ٣٠ ) للاختبار كاملاً.

## تكافؤ مجموعتي الدراسة على اختبار الكتابة التفسيرية القبلي

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة تمّ إجراء الاختبار القبلي لأفراد المجموعتين، وحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكلا المجموعتين على الاختبار القبلي في فهم المقروء، وإجراء اختبار (ت) لتعرف إذا ما كان هناك فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين، ويبين الجدول (١) ذلك.

**جدول ( ١ )**

**نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لأداء أفراد الدراسة القبلي في الكتابة التفسيرية وفقاً للمجموعة**

| المجموعة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ١١.٨٩ | ٢.٠٨ | ٠.١١ | ٦٢ | ٠.٩١ |
| التجريبية | ١١.٨٤ | ١.٧١ | | | |

## متغيرات الدراسة

**تضمنت الدراسة المتغيرين الآتيين:**

- المتغير المستقل: استراتيجة التدريس ولها فئتان ( الاستراتيجية الاعتيادية، واستراتيجية مدخل العمليات).
- المتغير التابع: مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة وكل مهارة من المهارات ( صياغة الافكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والابداع اللغوي) منفردة ، والمعبر عنها بأداء الطلبة على أسئلة الاختبار مجتمعة ومعايير كل مهارة على حدة.

## تطبيق الدراسة

جرى تطبيق الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥) بواقع (٦) حصص، موزعة على (٦) أسابيع، بواقع حصة أسبوعياً مدتها ( ٤٥ ) دقيقة من قبل معلمتين، معلمة درست وفق مدخل العمليات واستهدفت المجموعة التجريبية، ومعلمة درست بالطريقة الاعتيادية واستهدفت المجموعة الضابطة.

تم اعتماد موضوعات الكتابة التفسيرية بالاطلاع على كتاب اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، ودليل المعلم، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وتم تدريس ثلاثة مواضيع كتابة، بواقع حصتين لكل موضوع.

وتم اتباع الخطوات الآتية في تدريس الكتابة التفسيرية وفقاً لمدخل العمليات:

- التخطيط للتدريس: أعدت الباحثة خطة دراسية وفقاً لمدخل العمليات، تتضمن تحديد النتاجات التعليمية، واستراتيجيات التدريس، والإجراءات، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.
- تنفيذ التدريس: تم تنفيذ الدرس وفقا لمدخل العمليات، وبخطوات محددة تحدد دور المعلم والمتعلم، والتي تتكون من أربع مراحل أولها مرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)، وتشمل تحديد الأهداف، وتحديد موضوع الكتابة، وإعداد قائمة بالعناصر الرئيسة، وجمع الأفكار بطريقة العصف الذهني، وتبادل الأفكار، ورسم المخططات، وأخذ الملاحظات، والمشاركة الحرة؛ وثانيها مرحلة التاليف وكتابة المسودة الأولية، ويتم فيها تنظيم الأفكار وصياغتها في شكل عمل كتابي، ويجري فيها حذف أجزاء من المسودة، والتغيير والإضافة على الأجزاء المكتوبة، وتنقية الأفكار غير المرتبطة؛ وثالثها المراجعة والتحرير فيتم فيها مراجعة الكاتب الموضوع المكتوب، ويعيد النظر فيه من ناحيتي الشكل والمضمون مرة بعد مرة، ويتم فيها التحقق من القواعد النحوية، ومن المحتوى، ومن التنظيم، والترقيم، وسلامة الأسلوب، كما يمارس فيها عمليات الإضافة، والحذف، والاستبدال، وإعادة ترتيب النص؛ ورابعها النشر وتتضمن إشراك جمهور مختلف في قراءة النص المكتوب، حيث يتبادل فيها الطلبة الكتّاب نسخهم النهائية مع بعضهم البعض، ويمارسون القراءة الناقدة لكتاباتهم؛ من أجل التحقق من أن الكتابة تمت في ضوء المعايير والمؤشرات الخاصة بالكتابة التفسيرية.

## المعالجات الإحصائية

لاختبار فرضية الدراسة الرئيسة والفرضيات الفرعية للدراسة حسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة و الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية على اختبار الدراسة؛ وللكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات اختبار (الكتابة التفسيرية) منفردةً، وللكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA) وحسب مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر ( Size Effect) للبرنامج التعليمي.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الصفرية الرئيسة للدراسة والتي تنص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( α= ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومجتمعة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)". كما انبثق عن هذه الفرضية الرئيسة الفرضيات الصفرية الفرعية الآتية:

- الفرضية الصفرية الفرعية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( α=٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الكتابة التفسيرية (مهارة صياغة الأفكار) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات.
- الفرضية الصفرية الفرعية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠.٠٥ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الكتابة التفسيرية (مهارة التنظيم) منفردة تعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات).
- الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= ٠.٠٥ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في

الكتابة التفسيرية ( مهارة بناء النص التفسيري ) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)".

- الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في الكتابة التفسيرية (مهارة الإبداع اللغوي) منفردة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)".

**وفيما يأتي عرض لاختبار الفرضية الرئيسة والفرضيات الفرعية:**

١. **مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة**: لاختبار الفرضية الرئيسة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والبعدي المعدل في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة، وفقًا للبرنامج التعليمي المستخدم (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)، ويبين الجدول (٢ ) ذلك.

**الجدول (٢ )**

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والبعدي المعدل في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعةً، وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم**

| البرنامج التعليمي | الأداء القبلي | | الأداء البعدي | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
| الاعتيادي | ١١.٨٨ | ٢.٠٧ | ١٣.١١ | ٢.٦٢ | ١٣.١٠ | ٠.٣٦ |
| البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات | ١١.٨٤ | ١.٧٢ | ١٦.١١ | ١.٦١ | ١٦.١٢ | ٠.٣٥ |

يبين الجدول (2) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين: القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات، ووجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقًا للبرنامج التعليمي المستخدم، بعد تحييد الفروق القبلية في أداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعةً؛ تم استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

**الجدول (٣)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي على مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعةً وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الاحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار القبلي (المصاحب) | ٢٣.٤٨ | ١ | ٢٣.٤٨ | ٥.٣١ | ٠.٠٣ | ٠.٣٥ |
| البرنامج التعليمي | ١٤٤.٧٧ | ١ | ١٤٤.٧٧ | ٣٢.٧٧ | ٠.٠٠ | |
| الخطأ | ٢٦٩.٥٢ | ٦١ | ٤.٤٢ | | | |
| المجموع المعدل | ٤٣٦.١١ | ٦٢ | | | | |

يبين الجدول (٣) أن قيمة الدلالة الإحصائية لطريقة التدريس بلغت (٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( α= ٠.٠٥ ) ؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى التي تنص على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( α= ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية منفردة ومجتمعة يعزى للبرنامج التعليمي (الاعتيادي، البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات)". وقبول الفرضية البديلة، ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول ( ٣ ) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات بمتوسط حسابي معدل (16.12) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل (١٣.١٠) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا الذي بلغت قيمته (٠.٣٥)؛ وهذا يعني أن ( 35%) من التباين ( التحسن) في أداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة عائد للبرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات.

٢. **مهارات الكتابة التفسيرية منفردة:** لاختبار الفرضيات الفرعية حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة على الاختبار القبلي والبعدي والبعدي المعدل في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية (صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والإبداع اللغوي )، وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم، والجدول ( ٤ ) يبين ذلك.

**الجدول ( ٤ )**

**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي والبعدي المعدل في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية، وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم**

| المهارة | البرنامج التعليمي | الأداء القبلي | | الأداء البعدي | | الأداء البعدي المعدل | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
| صياغة الافكار | الاعتيادي | ٣.٢٨ | ٠.٨٠ | ٣.٥١ | ٠.٥٥ | ٣.٤٤ | ٠.٠٨ |
| | البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات | ٣.٢٦ | ٠.٦١ | ٣.٨١ | ٠.٣٧ | ٣.٨٧ | ٠.٠٨ |
| | الكلي | ٣.٢٧ | ٠.٧٠ | ٣.٦٦ | ٠.٤٩ | | |
| التنظيم | الاعتيادي | ٣.٨٣ | ١.١١ | ٤.٠٩ | ١.١٢ | ٤.١٢ | ٠.١٩ |
| | البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات | ٣.٨٤ | ٠.٨٥ | ٤.٨٤ | ١.٠٤ | ٤.٨١ | ٠.١٨ |
| | الكلي | ٣.٨٣ | ٠.٩٩ | ٤.٤٧ | ١.١٣ | | |
| بناء النص التفسيري | الاعتيادي | ٢.٦٤ | ٠.٩٣ | ٣.٣٨ | ١.٢١ | ٣.٣٧ | ٠.٢٣ |
| | البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات | ٣.١٧ | ٠.٧٥ | ٤.٧٨ | ١.١٧ | ٤.٧٩ | ٠.٢٢ |
| | الكلي | ٢.٩١ | ٠.٨٨ | ٤.١٠ | ١.٣٧ | | |
| الابداع اللغوي | الاعتيادي | ٢.١٢ | ٠.٨٣ | ٢.١٢ | ٠.٧٩ | ٢.٠١ | ٠.١٤ |
| | البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات | ١.٥٤ | ٠.٦٠ | ٢.٦٦ | ٠.٧٢ | ٢.٧٦ | ٠.١٣ |
| | الكلي | ١.٨٢ | ٠.٧٧ | ٢.٤٠ | ٠.٧٩ | | |

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لأداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات، ووجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة؛ الضابطة والتجريبية. ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعدية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم، بعد تحييد الفروق في المتوسطات الحسابية القبلية لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب ( Way One MANCOVA) ، والجدول (٥ ) يبين ذلك.

**الجدول (٥)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة البعدي في كل مهارة من مهارات الكتابة التفسيرية وفقاً للبرنامج التعليمي المستخدم**

| مصدر التباين | المهارة | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المصاحب صياغة الأفكار القبلي | صياغة الأفكار | ٠.٦٤ | ١ | ٠.٦٤ | ٣.٠٣ | ٠.٠٩ | |
| | التنظيم | ٩.٩٩ | ١ | ٢.٩٩ | ٢.٨٣ | ٠.١٠ | |
| | بناء النص التفسيري | ٠.٠٠ | ١ | ٠.٠٠ | ٠.٠٠ | ٠.٩٨ | |
| | الابداع اللغوي | ٠.٢٠ | ١ | ٠.٢٠ | ٣.٣٥ | ٠.٥٦ | |
| المصاحب التنظيم القبلي | صياغة الأفكار | ٠.٦٦ | ١ | ٠.٦٦ | ٣.١٢ | ٠.٠٨ | |
| | التنظيم | ٢.٩٠ | ١ | ٢.٩٠ | ٢.٧٥ | ٠.١٠ | |
| | بناء النص التفسيري | ٠.٨٢ | ١ | ٠.٨٢ | ٠.٥٥ | ٠.٤٦ | |
| | الابداع اللغوي | ٠.٢٨ | ١ | ٠.٢٨ | ٠.٥١ | ٠.٤٨ | |
| المصاحب بناء النص التفسيري القبلي | صياغة الأفكار | ٠.١٦ | ١ | ٠.١٦ | ٠.٧٤ | ٠.٣٩ | |
| | التنظيم | ٣.٨٣ | ١ | ٣.٨٣ | ٣.٦٣ | ٠.٠٦ | |
| | بناء النص التفسيري | ١.٣٩ | ١ | ١.٣٩ | ٠.٩٤ | ٠.٣٤ | |
| | الابداع اللغوي | ٠.٠١ | ١ | ٠.٠١ | ٠.٠١ | ٠.٩١ | |
| المصاحب الابداع اللغوي القبلي | صياغة الأفكار | ٠.٧٧ | ١ | ٠.٧٧ | ٣.٦٤ | ٠.٠٦ | |
| | التنظيم | ٠.٨٣ | ١ | ٠.٨٣ | ٠.٧٩ | ٠.٣٨ | |
| | بناء النص التفسيري | ١.٣٢ | ١ | ١.٣٢ | ٠.٨٩ | ٠.٣٥ | |
| | الابداع اللغوي | ٣.٧٨ | ١ | ٣.٧٨ | ٦.٧٥ | ٠.٠١ | |
| البرنامج التعليمي Hotellings Trace = 0.571 الادلالة الاحصائية = ٠.٠٠٠ | صياغة الأفكار | ٢.١٧ | ١ | ٢.١٧ | *١٠.٢١ | ٠.٠٠ | ٠.١٥ |
| | التنظيم | ٥.٦٢ | ١ | ٥.٦٢ | *٥.٣٣ | ٠.٠٣ | ٠.٠٨ |
| | بناء النص التفسيري | ٢٣.٩١ | ١ | ٢٣.٩١ | *١٦.٠٥ | ٠.٠٠ | ٠.٢٢ |
| | الابداع اللغوي | ٦.٦٣ | ١ | ٦.٦٣ | *١١.٨٤ | ٠.٠٠ | ٠.١٧ |
| الخطأ | صياغة الأفكار | ١٢.٣٠ | ٥٧ | ٠.٢١ | | | |
| | التنظيم | ٦١.٢١ | ٥٧ | ١.٠٦ | | | |
| | بناء النص التفسيري | ٨٦.٤٢ | ٥٧ | ١.٤٩ | | | |
| | الابداع اللغوي | ٣٢.٤٧ | ٥٧ | | | | |
| المجموع المعدل | صياغة الأفكار | ١٦.١١ | ٦٢ | ٠.٥٦ | | | |
| | التنظيم | ٨٣.٩٨ | ٦٢ | | | | |
| | بناء النص التفسيري | ١٢٢.٢٣ | ٦٢ | | | | |
| | الابداع اللغوي | ٤١.٤٤ | ٦٢ | | | | |

**يبين الجدول (٥ ) :**

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ( Hotelling's Trace) وفق متغير (البرنـامج التعليمـي ) بلغت (٠.٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل

على وجود فرق دال إحصائياً على الأقل في أحد مهارات الكتابة التفسيرية يعزى للبرنامج التعليمي، وأن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (صياغة الأفكار) وفقًا للبرنامج التعليمي بلغت (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠.٠٥ )؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الأولى التي تنص على " لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥ ) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (صياغة الأفكار) يعزى للبرنامج التعليمي" وقبول الفرضية البديلة. ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (٤ ) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات، بمتوسط حسابي معدل (٣.٨٧) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل ( ٣.٤٤) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا البرنامج الاعتيادي. وحسب حجم الأثر لمهارة (صياغة الأفكار) الذي بلغت قيمته (٠.١٥)؛ وهذا يعني أن (١٥ %) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (صياغة الأفكار) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات.

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (التنظيم) وفقاً للبرنامج التعليمي بلغت (٠.٠٣) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α =٠.٠٥ )؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية التي تنص على " لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (التنظيم) يعزى للبرنامج التعليمي". وقبول الفرضية البديلة، ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول ( ٤) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات، بمتوسط حسابي معدل (4.81) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل (٤.١٢) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحسب حجم الأثر لمهارة (التنظيم) الذي بلغت قيمته (٠.٠٨)؛ وهذا يعني أن (٨%) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (التنظيم) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات.

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (بناء النص التفسيري) وفقًا للبرنامج التعليمي بلغت (0.00)وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥)؛ مما يدل على رفض

الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة التي تنص على " لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (بناء النص التفسيري) يعزى للبرنامج التعليمي ". وقبول الفرضية البديلة، ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (٤) يتبين أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات، بمتوسط حسابي معدل (٤.٧٩) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل (٣.٣٧) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحسب حجم الأثر لمهارة (بناء النص التفسيري) الذي بلغت قيمته (٠.٢٢)؛ وهذا يعني أن (٢٢ %) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (بناء النص التفسيري) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات.

- أن قيمة الدلالة الإحصائية لمهارة (الإبداع اللغوي) وفقًا للبرنامج التعليمي بلغت (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) ؛ مما يدل على رفض الفرضية الصفرية الفرعية الرابعة التي تنص على " لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠.٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارة الكتابة التفسيرية (الإبداع اللغوي) يعزى للبرنامج التعليمي" وقبول الفرضية البديلة. ومن المتوسطات الحسابية المبينة في الجدول (٤) يتبين أن الفرق الدال إحصائيا كان لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التعليمي القائم على مدخل التعملية، بمتوسط حسابي معدل (٢.٧٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعدل(٢.٠١) لأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام البرنامج الاعتيادي. وحسب حجم الأثر لمهارة (الإبداع اللغوي) الذي بلغت قيمته (٠.١٧)؛ وهذا يعني أن ( ١٧ %) من التباين (التحسن) في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارة (الإبداع اللغوي) عائد لاستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل العمليات.

أظهرت النتائج السابقة وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتوسطات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة التفسيرية مجتمعة وكل مهارة منفردة ( صياغة الأفكار، والتنظيم، وبناء النص التفسيري، والابداع اللغوي)، وفي ضوء الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات البحث، وما أظهرته نتائج البحث، فيمكن أن تعزى فاعلية

مدخل العمليات فـي تحسين الكتابة التفسيرية إلى طبيعة البرنامج التعليمي المقدم للطلبة والقائم على مدخل العمليات، حيث قدم البرنامج أنشطة كتابية متعددة، روعي فيها ميـول الطلبة واتجاهاتهم.

إضافة إلى طبيعة مـدخل العمليات والتي تقوم على أربع مراحل أولها مرحلة ما قبل الكتابة أو التخطيط، وثانيها مرحلة التاليف وكتابة المسودة الأولية؛ وثالثها المراجعة والتحرير ؛ ورابعها النشر.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن اشراك الطلبة في العمليات التعليمية يساعد على إثارة دافعيتهم نحو ممارسة الكتابة التفسيرية، وخاصة أثناء اشراكهم في قراءة النصوص المكتوبة قراءة ناقدة في ضوء معايير محددة مسبقاً.

وقد يعزى ذلك أيضا إلى أن تحديد موضوع الكتابة وأهدافها في مدخل العمليات يسهم في إعداد قائمة بالعناصر الرئيسة لموضوع الكتابة، كما أن مناقشة الأفكار المطروحة من قبل الطلبة بطريقة العصف الذهني يسهم في تجميعها ضمن أهداف رئيسة وفرعية مما يسهل من عملية الكتابة، إضافة إلى تبادل الأفكار بين الطلبة، وصولاً إلى رسم مخطط الكتابة قبل الشروع بها، وكل ذلك يسهل على الطالب عملية الكتابة.

وبما أن الكتابة في مدخل العمليات تبدأ على شكل مسودة أولية فهذا يتيح للطالب الفرصة لمراجعة الموضوع المكتوب وإعادة النظر فيه من ناحيتي الشكل والمضمون مرة بعد مرة، فيتم التدقيق والاضافة والحذف والاستبدال واعادة الترتيب، ويتم فيها التحقق من القواعد النحوية، ومن المحتوى، ومن التنظيم، والترقيم، وسلامة الأسلوب فالوقت المتاح للطالب يسهم في تجويد الكتابة.

ووفق مدخل العمليات عندما يصل الطالب لمرحلة النشر يشرك الأقران في قراءة النص المكتوب، حيث يتبادل فيها الطلبة نسخهم النهائية مع بعضهم البعض، ويمارسون القراءة الناقدة لكتاباتهم؛ من أجل التحقق من أن الكتابة تمت في ضوء معايير خاصة.

وترى الباحثة أن استخدام مدخل العمليات في تعليم الكتابة التفسيرية أدى إلى تدريب الطالبات على مهارات الكتابة التفسيرية واتقانها بصورة أفضل من الطريقة الاعتيادية، مما انعكس ايجاباً على تحصيل أفراد المجموعة التجريبية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خضير ( ٢٠١٦ ) والتي أظهرت تحسنًا واضحا في مستوى الكتابات التفسيرية شكلًا باستخدام مدخل العمليات. كما واتفقت مع نتائج دراسة هانديني و كوسميتاون ( Handayani & Kusmiatun, 2019) والتي أظهرت أن هناك أثرا لمدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة التفسيرية.

**التوصيات:**

**في ضوء النتائج توصي الباحثة بالآتي:**

- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام مدخل العمليات في تدريس الكتابة التفسيرية.
- اعتماد استراتيجيات التدريس المتعلقة بالكتابة في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة نظرا لأثرها في زيادة فاعلية الكتابة.
- إعداد دليل عملي شامل لاستخدام مدخل العمليات في تدريس الكتابة.

## المراجع


خضير، رائد ( ٢٠١٦ ) أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١٢، عدد ١،٤٥ـ ٥٨

البكور، حسن فالح والنعانعة، إبراهيم عبد الرحمن وصالح، محمود عبد الرحيم (٢٠١٠) **فن الكتابة وأشكال التعبير**، دار جرير للنشر والتوزيع:عمان.

حسن، حسن وسيد، عبد الوهاب، وغول، دهب ( ٢٠١٩) استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة العلمية لكلية التربية** ، جامعة أسيوط، المجلد٢٥، العدد ١٢، ٥٢١-٥٣٦.

خطايبة، ألمازة، والمقابلة، نصر (٢٠١٦) أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر ، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ١٢، العدد، ٢، ١٣٧ – ١٥٤.

الخوالدة، محمد ، أبو الرب، ماجدة ، هزايمة، آية ( ٢٠٢١) درجة استخدام معلمي اللغة العربية مدخل عمليات الكتابة في تدريس التعبير الكتابي، **دراسات: العلوم التربوية**، ٤٨ ( ٣) ، ٢٤٦- 263.

سيف، أحمد ( ٢٠٢٢ ) فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على نظرية ما بعد البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي والكتابة التفسيرية لدى تالميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، المجلد ٢٣ ، العدد ٥، ٢١٠-٢٤٧.

السمان، مروان ( ٢٠١٧) برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، **مجلة العلوم التربوية**، ٢٦ (١) ، ٤١-١٠٣.

صبيح، إبراهيم وحماد، أحمد وعبد الحليم، حسين، وعبد الجابر، سعود ومقداد، عبد الله وولويل، كامل( 2009) **فن الكتابة والتعبير**، عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع

العامري، بيطلي ( ٢٠٢٠ ) فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل اللغوي في تنمية القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، **اطروحة دكتوراة غير منشورة** ، جامعة أم القرى، السعودية.

عبد الباري، ماهر شعبان.(٢٠١٠) **المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس**.عمان:دار المسيرة

محمود ، هيام ( ٢٠٢٢ ) برنامج قاشم على النظرية التداولية لتنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، المجلد ٨٦، العدد ٢ ، ٧٣٥ – ٧٩٩.

المطلق، إيمان ، ومقابلة ، نصر (٢٠١٦) أثر مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، مج (٢٢)، ع (٣)،١٩٩-٢٣٣.

المقيم، طارق ( ٢٠٢٣ ) أثراستخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارة كتابة المقالة لدى طالب المرحلة الجامعية، **مجلة التعليم العربي**، ٦ ( ١ )، ١٦٣ - ١٧٨.

نصر، حمدان ومناصرة، يوسف .(٢٠٠٨.) أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن.**المجلة العربية للتربية**، ٢٨ ( ٢ )، ٨٤- ١١٠

Adula, Habtamu ( 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*, Vol.9(5), pp. 39-49, DOI: 10.5897/IJEL2018.1158

Bean, et.al. (2004): *Reading Rhetorically*. New York: Pearson,Longman.

Delango, Elias Belete. ( 2021 ) The Practice of Teaching Writing Skills Using the Process Approach: The Case of Three Selected Secondary Schools in Wolaita Zone, Ofa Woreda. *International Journal of Secondary Education*. Vol. 9, No. 4, pp. 91-107.doi: 10.11648/j.ijsedu.20210904.11

Din, W. A., Swanto, S., Abd Latip, N. A. & Ismail, I. Z. (2021). The Process Approach To The Teaching Of Writing: Focus On Process Rather Than Product. *Journal of Information System and Technology Management*, 6 (23), 63-71.

Handayani, Fitri , Kusmiatun, Ari ( 2019) Learning Writing Explanatory Text by Using the Process Approach, Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 4611st *International Conference on Language*, Literature, and Arts Education (ICLLAE 2019)

Kirsten, A. (2011): "*Access to English Program, More on Expository Essays*", Available at: http://access-socialstudies.cappelendamm.no/c319365/artikkel/vis.html?tid=38

Martínez; López-Díaz; Pérez,( 2020) USING PROCESS WRITING IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, Escritura como proceso en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, 49-59, URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/530/5302942005/

Norhidayah, Norhidayah, Amelia, Rizky & Hidayat, Fahmi ( ٢٠21) Approaches of Teaching Writing; How It Facilitates Students' Writing, *Proceedings of International Conference on Linguistics and Literature*, Vol. 1 No. 1, 131 – 142.

Owusu, E. & Adade-Yeboah, A. (2014). Thesis Statement: A Vital Element in Expository Essays. *Journal of Language Teaching and Research,* 5(1), 56-62.

Patterson, R. (2010). How to Write an Expository Essay. Retrieved October 17, 2014 , from Pilonieta, P. (2011). The expository text primer: A teacher's resource guide for using expository text. *The NERA Journal*, 46(2), 45-51.

Routman, R.(2005). *Writing2` Essentials: Raising Expectations and Results While Simplifying Teaching*. Boston: Heinmann Press.

Savage, J. (2002). *The Writing Process: Helping Students Make Decisions*. Boston

Tavern, E. (2004). Writers Workshop: Examining the Process Approach of Teaching Writing in A primary Classroom. *Unpublished MA*, Pacific Luthern University.

Wilder, H. & Mongillo, G. (2007): "Improving Expository Writing Skills of Preserves Teachers in an Online Environment", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. (7), No.(١) .

Yogi Setyawan , I, Ratminingsih,N, Arie Suwastini,N ( 2020 ) P r o ce s s Ap p r oa c h i n t h e Teaching of Writing for Undergraduate EFL Students, *Script journal: journal of linguistics and English teaching*. Vol. 5 No. 2, DOI, http//dx.doi.org/10.24903/sj.v5i2.520