جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

د/ أمانى عبد المنعم عبد الله بلال

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

تاريخ الاستلام: ٧ أكتوبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول: ٢٨ أكتوبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تَعرُّف مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتعرف على مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والتعرف على فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

واستخدم البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وأعدت الباحثة قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية، وقائمة بمظاهر قلق الكتابة، واختبار مهارات الكتابة الإقناعية، ومقياس قلق الكتابة، والبرنامج المقترح. وتكونت مجموعتا البحث من ٦٠ تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ٣٠ تلميذًا للمجموعة الضابطة، و٣٠ تلميذًا للمجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج وجود فاعلية للبرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، أوصت الباحثة بالاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى التلاميذ، من خلال استخدام البرامج التدريسية القائمة على القراءة المكثفة، بما تحتوي عليه من استراتيجيات متعددة وأنشطة متنوعة.

الكلمات المفتاحية: القراءة المكثفة – الكتابة الإقناعية – قلق الكتابة.

The effectiveness of a program based on intensive reading to develop persuasive writing skills and reduce writing anxiety among middle school students.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the persuasive writing skills needed by second-grade middle school pupils, to identify the manifestations of writing anxiety among second-grade middle school pupils, and to identify the effectiveness of the program based on intensive reading to develop persuasive writing skills and reduce writing anxiety among second-grade middle school students.

The research used the descriptive approach and the quasi-experimental approach, and the researcher prepared a list of persuasive writing skills, a list of writing anxiety aspects, a persuasive writing skills test, a writing anxiety scale, and the proposed program. The two research groups consisted of (60) students from the second year of middle school, and they were divided into two groups (30) students for the control group, and (30) students for the experimental group, and the results showed the effectiveness of the program based on intensive reading in developing persuasive writing skills and reducing writing anxiety in pupils of the experimental group.

In light of the findings of the research, the researcher recommended the need to pay attention to developing persuasive writing skills among pupils through the use of teaching programs based on intensive reading with the multiple strategies and activities it contains.

Keywords: Intensive Reading - Persuasive Writing - Writing Anxiety.

المقدمة

تعد اللغة العربية من اللغات العالمية الحية، المستمرة في النمو والعطاء، فهي مصدر فخر الأمة، وأجمل هدايا وعطايا الله تعالى إلى أمتنا، وهي لغة أقدس كتاب على وجه الأرض وبها نزل، وشرفت به، بقوله تعالى ﴿ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ (يوسف)، ولها فضل كبير في كل ما وصل إليه الإنسان من تقدم ورقي، وهي الأداة التي يستخدمها المجتمع في التواصل ونشر الثقافة على نحو أوسع بين أبنائه.

وفنون اللغة أربعة، هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويتكامل تدريس هذه المهارات والفنون في ما بينها، ويؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به.

وتعد الكتابة أحد فنون اللغة ومهاراتها، ولها منزلة غاية في الأهمية، فهي من أهم وسائل الاتصال اللغوي وأسماها، بل إنها الغاية من تعليم اللغة العربية، فعن طريقها يستطيع الطالب التعبير عن خواطره وأحاسيسه ومشاعره وأفكاره، بالإضافة إلى أنها أداة تربطه بغيره، وتمكّنه من التفاعل معه، وتعينه على تحقيق المطالب الاجتماعية في التعبير عن رأي الجماعة التي ينتمي إليها، كما تمكّنه من الاتصال بغيره ويتصل غيره به. (عوض، ٢٠١٨، ٣١).

كما أن الكتابة عملية مهمة وضرورية للحياة العصرية، سواء بالنسبة إلى الفرد أو المجتمع، والكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعلم اللغة، فهي عنصر أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار، والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الآخرين، وتعتمد على خطط ذهنية يكتسبها الأفراد بأنفسهم، وتتكامل مع معارفهم وخبراتهم السابقة، ويتفاعلون معها، وتراعي احتياجاتهم وخصائصهم المتعددة. (صقر، ٢٠١٩، ٥٢).

ولم يعد مقبولًا أن ينحصر مفهوم الكتابة في قدرة الطلاب على الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، مع إجادة الخط، وصحة الإملاء، بل تغير هذا المفهوم ليتضمن مهارات تنظيمية ولغوية وفكرية، ولم تتوقف الكتابة عند الجانب الوظيفي من كتابة الملفات والرسائل وملء الاستمارات ومحاضر الجلسات، بل ارتقت إلى الكتابة الإقناعية التي تتيح للطلاب فرصة التعبير عن عواطفهم، ومشاعرهم، وتضعهم في مواقف فعالة لممارسة اللغة، بالإضافة إلى إكسابهم القدرة على تقديم الأدلة التي تؤيد موقفًا معينًا أو ادعاءً معينًا، ومراجعة تفكيرهم بشكل منطقي سليم. (سويلم، ٢٠١٩، ٤٢).

ويشير زاير وعايز (٢٠١٦، ١٤١) إلى أن الكتابة الإقناعية لها طبيعتها الخاصة في كونها أداة تعبير تساعد على أخذ أدوار فعالة للمشاركة في الحياة السياسية، والموضوعات الاجتماعية المختلفة في المجتمع، وإثبات الحقائق وتحري صدقها في المجالات، وإثبات صدق الادعاء من خلال التجارب الشخصية.

وأضاف عاشور ومقدادي (٢٠١٧، ١١٢) أن الكتابة الإقناعية هي فرع من الكتابة الوظيفية، وفيها يستخدم الكاتب أساليب ووسائل إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل: المحاججة وإثارة العطف، ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين، واستخدام الأسلوب الأخلاقي، فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق لإقناع القارئ بآرائه.

كما أن الكتابة الإقناعية في المرحلة الإعدادية مهارة أساسية يجب أن تسود بعض الأنشطة المدرسية، حيث يمارس التلاميذ التفكير المنطقي في عرض أفكارهم وتسلسلها والبرهنة عليها، لتكون مؤثرة في نفس المتلقي لتقبُّل وجهة نظرهم. (جاب الله، ٢٠١٦، ٦٢).

ولا يتوقف دور الكتابة الإقناعية عند ذلك فحسب، بل لها دور مهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، من خلال تنمية قدرتهم على التمييز بين الخيال والحقيقة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وتنمية قدرتهم على تقديم الأدلة التي تؤيد موقفًا معينًا، أو ادعاءً معينًا، وزيادة اهتمامهم بالمشاركة الفعالة في قضايا مجتمعاتهم ومشكلاته، ورفع كفاءة تواصلهم مع الآخرين، وإجراء المناقشات والحوارات المجدية معهم، وصقل مهارات البحث والاستقصاء والقراءة للدراسة لديهم، فيسعون لتحري الأدلة التي تبرر رأيًا أو وجهة نظر في قضية ما. كذلك تساعد الكتابة الإقناعية على تنمية مهارات بناء المعاني والأفكار، ومن ثم مهارات الفهم القرائي الاستدلالي لدى التلاميذ. (شحاتة، ٢٠١٠، ١٦٢–١٦٣).

وقد يأتي النص الإقناعي على شكل موضوع مقالة أو خطبة أو قصيدة أو ملصق دعائي، مع توظيف تقنيات ووسائل عديدة للتأثير في القارئ وإضفاء المصداقية على خطابه. ومن ذلك: إيراد المعلومات والوثائق، والإشارة إلى آراء الخبراء والعلماء، وتقديم حجج منطقية وعقلانية، وإيراد الأمثال والحكم والآيات والأحاديث، والرد على الاعتراضات المحتملة عند المعارضين. (معروف، ٢٠١٥، ٥٩).

وفي ضوء ما سبق يتبين أن للكتابة الإقناعية دورًا مهمًّا في حياة الطلاب، فهي تزيد من فرص التفاعل الاجتماعي بينهم، سواء داخل المدرسة أو خارجها، من خلال الحوار

الإقناعي مع الآخرين، ومن ثم تطوير تفكيرهم، وتمكينهم من مهارات مناقشة الادعاءات، وحل المشكلات. (شحاتة، ٢٠١٢، ٢١). لذا ينبغى أن يخطط لها في البرامج المدرسية كخبرة مهمة في حياة التلميذ، فالكتابة الإقناعية هي العملية التي يضع فيها الطالب أساسيات كتابته، التي تتضمن جميع الأفكار المراد عرضها بطريقة مرتبة تجذب القارئ في أثناء القراءة، مع الحرص على ربط الجمل والفقرات بجمل الربط المختلفة، واستخدام علامات الترقيم المناسبة، وتقديم حجج منطقية وعقلانية، وأن تخاطب جميع مستويات. (أبو صحة، ٢٠١٠، ٤٤).

وتتمثل مبررات الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى التلاميذ في أنها: (شحاتة، ٢٠١٢، ٢٠-٢١)

١. تعرِّف المتعلم إلى عديد من الأفكار والآراء محل الاختلاف والتباين.
٢. تسهم في تنمية قدرات التفكير التحليلي والناقد، فضلًا عن أهميتها في عديد من مجالات الحياة، خصوصًا في ضوء ما تفرضه طبيعة الأفكار التي تسود مختلف المجتمعات، فمثل هذه الأفكار يكون متناقضًا أحيانًا، أو متصارعًا أحيانًا أخرى.
٣. تُكسب المتعلم القدرة على تقديم الأدلة التي تؤيد موقفًا أو ادعاءً معينًا، ومراجعة تفكيره وإدارته على نحو منطقي.
٤. تساعد المتعلم على أخذ أدوار فاعلة في المشاركة السياسية، والموضوعات الاجتماعية المختلفة في المجتمع.
٥. تساعد المتعلم على إثبات الحقائق وتحري صدقها في المجادلات، وإثبات صدق الادعاء من خلال التجارب الشخصية، وما يُسمع، والمراجع والمستندات.
٦. تمكِّن المتعلم من تقديم أفضل الوسائل لمناقشة مختلف الادعاءات، وحل المشكلات، وبالتالي إنجاز الأهداف.
٧. تنمي مهارات الفهم الاستدلالي، وهو نوع من أنواع الفهم الضرورية للتعامل مع المقروء بشكل أكثر فاعلية.
٨. تنمي الشجاعة لدى المتعلم، فهو يعرض أفكاره على الآخرين ويجعلها مطروحة للفحص والنقد.
٩. تُكسب المتعلم القدرة على مراجعة تفكيره وإدارته.

وقد يظهر في كثير من الأحيان الشعور بالقلق عند الكتابة لدى بعض التلاميذ، خصوصًا في مرحلة التعليم الأساسي، خوفًا من الوقوع في عديد من الأخطاء الإملائية، وأخطاء القواعد، وعلامات الترقيم، وكتابة ضعيفة وغير مقروءة، وجمل ركيكة وغير متماسكة، مع عدم الرغبة في الكتابة ورفض استكمال مهامها، إلى جانب الإصابة بالقلق والإحباط المؤديين إلى كسر الأقلام وتمزيق الواجبات المنزلية مثلًا. (سويف، ٢٠١٤، ٧٦).

ونظرًا إلى أهمية الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة، فقد أجري عديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى المتعلمين، وتقويمهما في المراحل التعليمية المختلفة، وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بهما، وتهيئة مناخ تعليمي يساعد عليهما. ومن هذه الدراسات: (جبريل، ٢٠١٠، محمد، ٢٠١٠، السمان، ٢٠١٢، عبد الباسط، ٢٠١٤، الظنحاني، ٢٠١٤، أبو سريع، ٢٠١٥، علي، ٢٠١٥، عايض، ٢٠١٥، زهران، ٢٠١٥، إبراهيم، ٢٠١٧، هنداوي، ٢٠١٧، محمد، ٢٠١٦، إسماعيل، ٢٠١٧، أبو غزال، ٢٠١٩، بريكيت، ٢٠١٩، مطلق، ٢٠١٩).

وقد اتفقت الباحثة مع تلك الدراسات في ضرورة تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية، ولكنها اختلفت عنها –في دراستها– في بناء برنامج قائم على القراءة المكثفة، لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، لأن القراءة المكثفة كما يرى حسن الشمراني (٢٠١٨) هي قراءة نص لتعلُّم شيء ما عن اللغة بحد ذاتها، ربما كلمة جديدة أو قاعدة نحوية، وما إلى ذلك، وهي القراءة لغرض الدراسة النموذجية التي يقوم بها الطلاب في كتبهم الدراسية، وغالبًا ما تحتوي على فقرات قصيرة، وكثير من المفردات اللغوية التي لا يعرفها الطلاب، وعادةً ما تصاحبها نشاطات قبل وبعد القراءة، إلى جانب أسئلة الفهم. (الشمراني، ٢٠١٨، ٧٤).

ويؤكد ذلك أنه عندما يقرأ الطلاب للتعلم، فهم يمارسون القراءة للاطلاع على معلومات بطلاقة وسلاسة لتعميق معرفتهم بعناصر اللغة التي تعرَّفوا عليها سابقًا، واكتساب إحساس أفضل بالطريقة التي تلاءمت فيها تلك العناصر بعضها مع بعض بشكل بيِّن وواضح، ما يسمح للطلاب بالتعامل مع اللغة بشكل أسرع ويعزز الفهم والمتعة لديهم. (سولار، ٢٠١٦، ٣٥).

كما أن القراءة المكثفة تُعنى بالتركيز على أساليب التدريس المبنية على المناقشة والحوار والسؤال والجواب، واستخدام الشرح بالعروض والتمثيل، لتوصيل معاني الكلمات، بل تصف كذلك المفردات والقواعد التي يجب تدريسها، والترتيب الذي ينبغي أن تقدَّم فيه، وتهدف إلى تنمية قدرات الطلاب على بعض المهارات اللغوية، حيث ينصرف الانتباه إلى جزئيات نصية مقصودة من المفردات والتراكيب، ومراعاة رموز الترقيم والحركات الإعرابية ونطق المهارات الصوتية، وينبغي أن تكون المادة القرائية لهذا النوع من القراءة أعلى قليلاً من مستوى المتعلم، ومن سماتها البطء والتأني، وقد تصاحبها القراءة الجماعية الجهرية، وقد يستعمل الطالب القاموس في أثنائها.(خلف الله، ٢٠١٦، ٨٢).

وكل هذه الأمور تهتم بها القراءة المكثفة، فهذا النوع من القراءة يشكِّل العمود الفقري في برامج تعليم اللغة. وينبغي توظيف ما يتعلمه التلميذ من معلومات أو يكتسبه من مهارات في المواقف الوظيفية الحقيقية، وألا تقتصر تدريبات التعرف على الجديد من المفردات أو التراكيب، وإنما تمتد لتشمل أيضًا بعض المفردات والتراكيب التي سبق تعليمها. كما أن تزايد التدريب على المهارات اللغوية من خلال القراءة المكثفة يقدم أفكارًا، إذا انتبه لها المتعلم، فلا بد من أن تُكسبه معنى يتلاءم مع معرفته الشخصية، ويتم ذلك من خلال علاقات تربط بين الخبرة الجديدة، وما لديه من معارف قائمة، فتصبح الخبرة في الذاكرة طويلة المدى، حيث تكتسب معنى من أجل تكوين النماذج الجزئية، ثم النماذج الكبرى التي تترسخ، وتتحول إلى مهارات يجيد المتعلم استخدامها. (عبد الوهاب، ٢٠١٣، ٩٣).

مشكلة البحث:

أشارت نتائج عديد من الدراسات والبحوث التربوية إلى تفشي الضعف العام في مهارات الكتابة الإقناعية لدى معظم الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، نتيجة قلة اطلاع أغلب المعلمين على مهارات الكتابة الإقناعية، وغياب مراعاة تلك المهارات في تدريس فروع اللغة العربية. ومن هذه الدراسات: (الظنحاني، ٢٠١٤، عايض، ٢٠١٥، علي، ٢٠١٥، زهران، ٢٠١٥، إسماعيل، ٢٠١٧، إبراهيم، ٢٠١٧، هنداوي، ٢٠١٧، محمد، ٢٠١٦).

كما تؤكد بعض الدراسات قلة تمكُّن بعض التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة من مهارات الكتابة، نتيجة شعورهم بالقلق عند الكتابة، وذلك يتمثل في: ضعف القدرة على التعبير عند الكتابة لعدم توافر ثروة لفظية تمكِّنهم من الاختيار الدقيق للكلمة المكتوبة، وعدم

القدرة على ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًّا، وقصورهم في التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة، فلا هو بالطويل الممل، ولا هو بالقصير المخل، وعدم القدرة على الكتابة بشكل متصل ومترابط لفترات زمنية مقبولة، ما ينبئ بعدم ثقة بالنفس وعدم قدرة على إقناع الآخرين، وضعف القدرة على كتابة الكلمات المنونة كتابة صحيحة، والقصور في استخدام الأدلة والبراهين استخدامًا معبرًا عما يريدون توصيله من أفكار، وعدم القدرة على إعادة ترتيب أفكار أو توضيح شيء منها، أو مراجعة صياغة بعض الألفاظ. ومن هذه الدراسات: (سعودي، ٢٠٠٨، عبد الباسط، ٢٠١٤، وزهران، ٢٠١٥، Boyle، J. et al. 2015، وإبراهيم، ٢٠١٧، وBüyüknarci، Ö; Grünke، M. 2019، Aziz، F. et al 2020).

وعلى الرغم من أهمية الكتابة الإقناعية، فإنها لم تنَل حظها من الاهتمام، بعكس بقية فنون اللغة العربية وفروعها، سواء أكان ذلك على مستوى البحث العلمي أو مستوى مناهج اللغة العربية وخطط دراستها. وقد أكد عديد من الدراسات السابقة، ومنها: (علي، ٢٠١٥، مصطفى، ٢٠١٧، إبراهيم، ٢٠١٧، هنداوي، ٢٠١٧) احتياج المتعلمين في المدارس إلى مهارات الكتابة الإقناعية، لما لها من أهمية كبيرة في تنمية مهارات اللغة الأخرى.

ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج بعض الدراسات، من وجود ضعف في مهارات الكتابة الإقناعية يتمثل في: عدم القدرة على استخدام أسلوب الحوار في الكتابة، وعدم تنوع الأساليب بين الخبري والإنشائي، وضعف القدرة على تنوع الأفكار وتناسق الألفاظ، وعدم القدرة على التعبير عن المعاني بإيجاز، وضعف القدرة على تقديم أدلة متعددة لتأييد الأفكار، وعدم القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية. ومن هذه الدراسات:

(جبريل، ٢٠١٠، Berk، R; Ünal، E. 2017، وأبو غزال، ٢٠١٩، Sabti، A; et al 2019، Arindra، Ardi)، M; P، 2020.

وبذلك تشير نتائج هذه الدراسات إلى أهمية مهارات الكتابة الإقناعية، وضرورة تدريب الطلاب عليها منذ المراحل الأولى من التعليم، لما لها من أهمية بالغة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، لذا لا بد من تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وتوظيفها في ما يعود بالنفع والفائدة الكبيرة على الطلاب.

كما كشفت الدراسات السابقة، وآراء خبراء تعليم اللغة العربية، أن الواقع التعليمي للكتابة الإقناعية يكشف عن قصور شديد، يتمثل في غياب المنهج المحدد الذي يعتمد على

أهداف واضحة ومحتوى ملائم، وأساليب وأنشطة تعليمية تسهم في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى التلاميذ. كما أن فرص التدريب على تعلمها غير كافية. ومن هذه الدراسات: (محمد، ٢٠١٠، السمان، ٢٠١٢، عبد الباسط، ٢٠١٤، أبو سريع، ٢٠١٥، مصطفى، ٢٠١٧، بريكيت، ٢٠١٩، مطلق، ٢٠١٩).

وتأكيدًا لما سبق نجد أن واقع تعليم مهارات الكتابة الإقناعية متدنٍّ، فمن خلال الزيارة الصفية التي قامت بها الباحثة لبعض المدارس الإعدادية التابعة لإدارة بلبيس التعليمية، حيث لوحظ أداء بعض المعلمين واطُّلع على سجلات التلاميذ التعليمية، اتضح تدني مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في تحصيل مهارات الكتابة الإقناعية بصفة خاصة، ومهارات اللغة العربية ككل بصفة عامة. وقد يرجع ذلك إلى:

١- طرق التدريس المتبعة لا تراعي الترابط بين مهارات الكتابة الإقناعية وفروع اللغة العربية وتكاملها.
٢- عدم توافر كتاب (دليل المعلم) بوصفه دليلًا ومعينًا لتدريس الكتابة الإقناعية.
٣- ندرة ربط مهارات الكتابة الإقناعية بالأنشطة القرائية التي يمارسها التلاميذ.
٤- طرق التدريس أغلبها غير قادر على تنمية الجرأة الأدبية لدى التلاميذ، بما يسبب القلق عند الكتابة.

وكل ذلك يتطلب توافر برامج وأنشطة واستراتيجيات ونماذج تدريسية تسهم في تمكين مهارات الكتابة الإقناعية، وأن يكون لها دور فعال وإيجابي، ما يسهم في تحقيق نواتج تعليمية مرغوب فيها.

والتطور الكبير الذي يشهده العالم في جميع مرافق الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والسياسية والتكنولوجية، وكذلك الانفجار المعلوماتي الذي نعيشه وثورة الاتصالات، وتغير النظرة إلى التعليم والتعلم، من تعليم يتمحور حول المعلم إلى تعليم يلبي حاجات ورغبات وميول وقدرات المتعلم ليكون نشطًا وفعالًا، كل هذا أدى إلى إعادة النظر في طرق وأساليب ونماذج التعليم والتعلم، وتبني الطرق التي تحفز على الكتابة الجيدة، والفهم، والاستنتاج، والربط، والتوصل إلى حل المشكلات بطرق علمية منهجية محكمة تحفز على التفكير الإقناعي، ما يساعد التلاميذ على مواكبة طبيعة العصر وتنمية

التفكير، ويمكِّنهم من إبداء الرأي، وإصدار الأحكام، والتنبؤ بالنتائج، واقتراح الحلول، وتوليد الأفكار الجديدة.

وتثبت البرامج التدريسية المستمَدّة من القراءة المكثفة فاعليتها في مواقف تربوية عديدة، فقد أوصت دراسة (عافشي، ٢٠١٩) بضرورة تضمين البرامج التدريسية المستمدة من القراءة المكثفة في جوانب التدريس والتعلم كافة.

كما أن برامج التدريس القائمة على القراءة المكثفة من البرامج الفعالة في التدريس، لأن المعلم ينوع في استخدامه الأنشطة في المواقف التعليمية، ما يتيح للتلميذ أن يستفيد من الأنشطة التي تتوافق مع قدراته ونوع الذكاء لديه. (شاوي، ٢٠١٦، ٤٦).

وفي هذا السياق فإن القراءة المكثفة وما تتضمنه من أسس منهجية وقواعد تنظيرية، من أهم الوسائل التي تعين على فهم الموقف اللغوي من حيث دور المرسل والمتلقي للغة، ونوع المعلومات المطروحة فيه، وأنواع التفاعل ومقاصده، وأشكال السياقات، وكيفية التواصل، وغير ذلك مما يتعلق بالعلاقة بين الألفاظ والعلامات اللغوية ومستخدمي تلك الألفاظ والعلامات. (سليمان، ٢٠١٦، ٦٥).

وقد أثبت العديد من الدراسات فاعلية استخدام برامج التدريس القائمة على القراءة المكثفة في تنمية المهارات اللغوية. ومن هذه الدراسات: (آدم، ٢٠١١، قشتا، ٢٠١١، Roberts، G، et al. 2012، شحاتة، ٢٠١٦، بكور، ٢٠١٦، السمان، ٢٠١٧، نظام، ٢٠٢٠).

ولتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، سيُستخدم برنامج تدريسي قائم على القراءة المكثفة، ومن المتوقع أن يوفر مداخل متعددة لعملية التعليم، وأن يتيح للمتعلمين الحصول على التعلم اللازم الملائم، فينوع المعلم في طريقة تدريسه بما يتلاءم مع أنماط الذكاء لدى التلاميذ، فهو يقرأ ويكتب، ويشرح، وينظم العمل في جماعات، ويتيح فرصًا للتفكير والتأمل والعصف الذهني حسب مستويات وقدرات كل تلميذ، كما أنه يمكن أن يساعد في إكساب التلميذ المهارات اللغوية، والثقة بالنفس، وتنمية مهارات الاتصال والتفاعل بينه وبين زملائه، والتعلم الذاتي، وتحمل المسؤولية، وصقل الموهبة، وتنمية الذكاء بأنواعه وصولًا إلى الشخصية المتكاملة.

كما أن استخدام برنامج تدريسي قائم على القراءة المكثفة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وتحصيلهم الأكاديمي، وينمي لديهم مهارات التفكير الإقناعي. وفي الدراسة الحالية سيُستخدم برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وعلى حد علم الباحثة، لا توجد دراسة استخدمت برنامجًا قائمًا على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد يعزى ذلك إلى الطرق والأساليب التدريسية المتبعة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، لذا يسعى البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٢. ما مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٣. ما البرنامج القائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٤. ما فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
٥. ما فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة في خفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. معرفة مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٢. معرفة مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٣. معرفة فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤. معرفة فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة لخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

نبعت أهمية البحث الحالي مما يأتي:

١. تبصير المعلمين بأنواع البرامج القائمة على القراءة، وتدريبهم على استخدامها لتنمية مهارات اللغة العربية عامة ومهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى التلاميذ.
٢. تقديم أنشطة وتدريبات متنوعة مستمدة من القراءة المكثفة، تسهم في تنمية مهارات الكتابة عامةً والكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى التلاميذ.
٣. تزويد المعلم بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة الإعدادية.
٤. تبصير المعلم بأعراض ومظاهر قلق الكتابة عند التلاميذ، ووسائل خفض هذا القلق.
٥. قد تسهم هذه الدراسة في تطوير أداء معلمي اللغة العربية، الذي بدوره سينعكس على المتعلمين في سهولة إكسابهم المعلومات والمعارف والمهارات، بطرق واستراتيجيات وبرامج تدريسية وأنشطة متنوعة ومتباينة.
٦. قد تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات مستقبلية مماثلة، من خلال التدريس وفق برامج تدريسية قائمة على القراءة المكثفة لمواد ومراحل دراسية أخرى وبمتغيرات مختلفة.
٧. استخدام المعلم لبرامج تدريسية قائمة على القراءة المكثفة يساعد على وجود بيئة تعليمية تسهم في تنمية قدرة التلاميذ على الإقناع عند الكتابة، وخفض قلق الكتابة من خلال التفاعل بين المتعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.

حدود البحث:

اقتصر مجال البحث الحالي على الحدود التالية:

١. عينة من تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية.
٢. تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.
٣. مهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لعينة البحث، التي أسفرت عنها نتيجة التحكيم.
٤. مظاهر قلق الكتابة المناسبة لعينة البحث، التي أسفرت عنها نتيجة التحكيم.

أدوات البحث:

١– قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية. (إعداد الباحثة)
٢– قائمة بمظاهر قلق الكتابة. (إعداد الباحثة)
٣– اختبار مهارات الكتابة الإقناعية. (إعداد الباحثة)
٤– مقياس قلق الكتابة. (إعداد الباحثة)
٥– برنامج قائم على القراءة المكثفة. (إعداد الباحثة)
٦– دليل المعلمة. (إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث:

١ – القراءة المكثفة:

تُعرف بأنها: تفكيك النص بالكامل، بهدف استيعاب أكبر قدر ممكن منه، ويتم ذلك عن طريق أخذ نص، والبحث على نحو منهجي عن كل كلمة أو عبارة أو فقرة، وتتم تحت توجيه المعلم وإشرافه، بحيث يساعد المتعلم على تنمية مهاراته القرائية وثروته اللغوية. (موافي، ٢٠٠٦، ٧٩).

وتُعرف القراءة المكثفة إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على تفكيك النص القرائي بالكامل، بهدف استيعاب أكبر قدر ممكن منه، ويتم ذلك عن طريق أخذ نص، والبحث على نحو منهجي عن كل كلمة أو عبارة أو فقرة، بهدف تنمية الكتابة الإقناعية، وخفض قلق الكتابة لديهم.

ويُعرف البرنامج القائم على القراءة المكثفة إجرائيًا بأنه: خطة دراسية تُستخدم لوضع برنامج تدريسي قائم على القراءة المكثفة (نصوص قرائية) يساعد على توجيه سلوك المعلم ضمن بيئة التدريس في الصف الثاني الإعدادي، أو في أثناء تطبيق النشاطات العملية، لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى التلاميذ.

٢ – الكتابة الإقناعية:

تُعرف الكتابة الإقناعية بأنها: نوع من الكتابة يعتمد على عرض أفكارهم (التلاميذ) ومشاعرهم وآرائهم في ألفاظ مناسبة تنقل المعنى المقصود دون التباس أو تحريف، بهدف الإقناع بقبول وجهة نظرهم، وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين. (محمد، ٢٠١٦، ٥٥).

وتُعرف الكتابة الإقناعية إجرائيًا بأنها: تبني المتعلم لرأي خاص في قضية جدلية، وقدرته على عرض وجهة نظره الخاصة بتلك القضية، وحسن التعبير عنها بالكتابة، والاستدلال المنطقي على صحتها بالأدلة والبراهين اللازمة، بهدف إقناع القارئ بوجهة النظر تلك، سواء كانت تلك القضية خلافية أو غير خلافية.

٣ - مهارات الكتابة الإقناعية:

عرَّفتها أبو سريع (٢٠١٥، ١٢١-١٢٢) بأنها: قدرة الطلاب على معالجة فكرة جدلية والتعبير عنها بطريقة مناسبة، بهدف إقناع القراء بتلك الفكرة. ويتم ذلك عن طريق تقديم وجهة نظرهم تجاهها، وعرض الأدلة والبراهين الداعمة للفكرة، وعرض المبررات التي تربط بين الأدلة ووجهة النظر، بالإضافة إلى عرض وجهات النظر المعارضة وحجج الطرف الآخر وإبطالها.

وتُعرف مهارات الكتابة الإقناعية إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثاني الإعدادي على صوغ أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم في ألفاظ مناسبة تنقل المعنى المقصود دون التباس أو تحريف، بهدف الإقناع بقبول وجهة نظرهم، وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار المعد لذلك.

٤ - قلق الكتابة:

يُعرف قلق الكتابة بأنه: نوع من خوف الكاتب يأتي نتيجة قلقه من أن يكون غير قادر على الكتابة بسهولة، أو اعتقاده بأن الكتابة عملية صعبة ومعقدة للغاية. (ماضي، ٢٠١٨، ٥٣).

ويُعرف خفض قلق الكتابة إجرائيًا بأنه: تقليل خوف تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من حالة القلق وعدم القدرة على توظيفهم لقواعد الكتابة الصحيحة، أو اعتقادهم بأن الكتابة عملية صعبة ومعقدة للغاية. ويُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ في المقياس المعد لذلك.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهجين البحثيين التاليين:

١. المنهج الوصفي عند إعداد قائمتَي مهارات الكتابة الإقناعية ومظاهر قلق الكتابة، وعند صياغة البرنامج التدريسي باستخدام القراءة المكثفة، وعند إعداد اختبار مهارات الكتابة الإقناعية، ومقياس قلق الكتابة، ودليل المعلم.

٢. المنهج شبه التجريبي، للتأكد من فاعلية البرنامج التدريسي باستخدام القراءة المكثفة. وبذلك يشتمل التصميم التجريبي للبحث على المتغيرات التالية:

أ . المتغير المستقل (البرنامج القائم على القراءة المكثفة).

ب . المتغير التابع (الكتابة الإقناعية، وقلق الكتابة).

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم البحث طريقة المجموعتين المتكافئتين، الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، وقد روعي ضبط المتغيرات عدا المتغير التجريبي، وهو استخدام البرنامج التدريسي باستخدام القراءة المكثفة، الذي يمكن أن يؤثر في متغيرات البحث التابعة، التي تتمثل في مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة.

خطوات وإجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقًا للخطوات التالية:

١. الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بمجال البحث الحالي.

٢. إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٣. إعداد قائمة بمظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤. إعداد اختبار مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٥. إعداد مقياس قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٦. إعداد البرنامج القائم على القراءة المكثفة.

٧. إعداد دليل المعلم وفقًا للبرنامج المعد.

٨. عرض الأدوات والبرنامج على مجموعة من المحكمين.

٩. حساب الصدق والثبات لأدوات البحث.

١٠. التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار مهارات الكتابة الإقناعية– مقياس قلق الكتابة) على عينة البحث.

١١. تطبيق البرنامج التدريسي القائم على القراءة المكثفة على عينة البحث.

١٢. تطبيق أدوات البحث بعديًّا.

١٣. رصد النتائج، وتحليلها، ومعالجتها إحصائيًّا، وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج.

الإطار النظري للبحث:

يشتمل الإطار النظري للبحث على: الكتابة الإقناعية من حيث: مفهوم الإقناع، وأهميته، ومفهوم الكتابة الإقناعية، وشروطها، ومهاراتها. وقلق الكتابة من حيث: مفهوم القلق والكتابة، ومفهوم قلق الكتابة، وأسبابه ومظاهره. والقراءة المكثفة من حيث: مفهومها، وأهمية استخدامها، والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث.

أولًا: الكتابة الإقناعية:

١ – مفهوم الإقناع:

جاء في كتب اللغة قَنَع بمعنى مال، فيقال: قنعت الإبل والغنم قنعًا، أي: مالت لمأواها وأقبلت نحو أصحابها، وفلان قنوع، أي: راضٍ بالقسم واليسير فهو قانع، واقتنع وقنع بالفكرة أو الرأي: أي قبله واطمأن إليه ورضي به، والقانع: خادم القوم وتابعهم وأجيرهم. وتأخذ كلمة القانع معنى الراضي، يقول الشاعر لبيد بن ربيعة العامري: فمنهم سعيد آخذ بنصيبه ومنهم شقي بالمعيشة قانع. (معجم اللغة العربية، ١٩٨٥، ٢٤٥).

ويرى مكاوي، والسيد (٢٠١٣) أن الإقناع عبارة عن عملية، تتقاسمها عدة مراحل حتى تصل إلى النتيجة المرجوة، وهي التأثير في سلوك الفرد إما بتغييره أو تعديله، أو بناء رأي أو اتجاه جديدين. (مكاوي، والسيد، ٢٠١٣، ١٤٤).

وعُرف بأنه قدرة المتعلم على معالجة إحدى القضايا الجدلية الخلافية، وذلك بتبني ادعاء ما أو رأي ما، ثم تقديم الأدلة أو البيانات التي تدعم هذا الادعاء، والربط بين الأدلة والادعاء في ما يسمى بالمبررات، ثم تقديم تفاصيل الادعاء أو ما يسمى بالافتراضات الفرعية للادعاء، وتقديم الآراء المضادة أو المخالفة، وأخيرًا دحض الآراء المضادة وتفنيدها بالأدلة والبراهين. (عليش، ٢٠٠٩، ١٨٦).

ويضيف عبد الحميد أحمد (٢٠١٧) أن عملية الإقناع هي عمل متكامل، لا يقف عند حد تقديم وجهات النظر والأفكار والقناعات للطرف الآخر، إنما يتطلب من الطرف الثاني أن يتفهم ويرحب ويميل نحو أفكار الطرف الأول، ومن ثم أن يكون مستعدًا للاستماع أو بالأحرى للإنصات للطرف الأول (القائم بعملية الإقناع)، من أجل فهم ما يرغب في توصيله إليه. فيمكن القول إن عملية الإقناع تمت بنجاح وحققت هدفها بأن اقتنع الطرف الثاني بفكرة

الطرف الأول. وعملية الاقتناع ليست بالأمر السهل، فهي تتطلب إيمان العقل والقلب معًا. (أحمد، ٢٠١٧، ١١٢).

ويمكن تعريفه بأنه: نوع من العمليات الفكرية يعتمد على عرض ادعاء ما، ثم تدعيم هذا الادعاء جدليًّا، من خلال توليد الأفكار التي تنشأ، ومن خلال خبرات سابقة لدى الفرد تساعده على تحليل مكونات الموقف الذي يتعرض له، بهدف الإقناع بقبول وجهة نظره، وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين.

٢ - أهمية الإقناع:

تتمثل أهمية الإقناع في كونه وسيلة اتصال بين الفرد والآخرين، فبواسطته يستطيع المتعلم إنتاج مقالات إقناعية، وصياغة حجة قوية ومقنعة، وتمييز الحقيقة من الرأي، وتقديم أسباب متعددة لوجهات نظره، وتوقع ردود فعل الآخرين وطريقة تفكيرهم، بالإضافة إلى تعرف الآراء المخالفة أو الحجج المضادة، والرد عليها ودحضها بأساليب منطقية سليمة. والإقناع أمر ضروري في مختلف المراحل الدراسية، وعلى إتقانه يتوقف تقدم التلميذ في كسب المعلومات الدراسية المختلفة. هذا ويستمد الإقناع أهميته من عدة جوانب، أهمها (Hillocks، 2011، 12):

- الإقناع وسيلة لاكتساب المعرفة وبنائها من خلال عمليات التعليم والمنطق والاستدلال.
- يساعد الإقناع الطلاب على اختيار الفرضيات، واتخاذ القرارات، واستكشاف الحلول والخيارات بناءً على ما يتوافر من معلومات وأدلة.
- تنشيط الخبرات السابقة وربطها بما تُوصِّل إليه من معلومات وبيانات.
- ينمي الإقناع مهارات البحث والاستقصاء لدى الطلاب، فهم يستندون إلى بيانات وإحصاءات واقتباسات لدعم القضية المطروحة.
- ينمي قدرة الطالب على صياغة حجج جيدة مقنعة للدفاع عن وجهة نظره، بالإضافة إلى تطوير تلك الحجج تطويرًا منطقيًّا وتحليلها وتنظيمها بطريقة واضحة ومفهومة.
- ينمي عمليات الإبداع، ويعزز الاستقلال والوعي الذاتي للطلاب، من خلال تطبيق استراتيجيات فعالة ومتطورة لتحقيق أهداف الحوار الحجاجي.
- يسهم في زيادة التحفيز الداخلي عند الطلاب، وإثارة اهتماماتهم نحو القراءة.

٣ – مفهوم الكتابة الإقناعية:

عرَّف (Wingate، 2012) U، 146الكتابة الإقناعية بأنها: "شكل اجتماعي يعرض فيه الكاتب الموقف الذي سيدافع عنه، من خلال عرض سلسلة من الادعاءات المترابطة والبيانات والأسباب المتصلة بها، مع الترتيب المنطقي للافتراضات أو الاقتراحات التي تبني الموقف".

ويعرفها شحاتة (٢٠١٢، ١٨) بأنها: "نوع من الكتابة يعتمد على عرض ادعاء ما، ثم تدعيم هذا الادعاء جدليًا من خلال توليد الأفكار التي تنشأ، ومن خلال خبرات سابقة لدى الفرد تساعده على تحليل مكونات الموقف الذي يتعرض له، بهدف إقناع القارئ بقبول وجهة نظر الكاتب، وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين".

وأشار كل من (Noroozi، 2013) .et a، 61 إلى أن الكتابة الإقناعية هي: "شكل حواري كتابي بين مؤيد ومعارض حول موضوع معين، فهي تفاعل بين طرفين يعمل على حل الخلافات في الرأي من خلال اختبار لمدى قبول وجهات النظر في القضية، أو هي بيان يوضع لصالح اقتراح محدد ويكافح ضد حجة المعارضين".

والكتابة الإقناعية هي "نوع من الكتابة ينطوي على استخدام واضح للحجج بهدف إقناع القارئ، وتشتمل على تحليل المهارات، والاستدلال، والتركيب والتقييم". (Hauth، 2012 .C، 15).

وعرفتها زهران (٢٠١٥، ٦٥) بأنها: قدرة المتعلم على عرض رأيه حول إحدى القضايا التي تختلف حولها وجهات النظر، ثم تحليل هذا الرأي ومناقشته، وعرض مجموعة من الحجج التي تؤيد هذا الرأي، وتقييم الآراء الأخرى بما يؤكد ضعفها، وبما يقود المتعلم إلى إقناع قارئ الموضوع بالرأي الذي يتبناه.

وعرفها بريكيت (٢٠١٩، ٢٤) بأنها: "الكتابة التي يعمد إليها الطلاب للتعامل مع إحدى القضايا الجدلية، من خلال تقديم الأدلة والحجج والبراهين التي تسهم في تدعيم كتاباتهم الإقناعية أو دحضها، وذلك من خلال ترتيب وتنظيم أفكارهم في أثناء عملية الكتابة".

ولعل التعاريف السابقة توضح جليًا أن الكتابة الإقناعية أسلوب معين من الكتابة يهدف إلى طرح الكاتب لوجهة نظر معينة حول قضية جدلية، وإثبات صحة وجهة نظره في تلك القضية بالحجج والبراهين التي تثبت صحة وجهة نظره، وتدحض وجهات النظر الأخرى.

٤ – شروط الكتابة الإقناعية الجيدة:

أوضح عديد من الأدبيات شروط الكتابة الإقناعية الجيدة، ويمكن ذكر أبرزها فيما يلي: (شرف، ٢٠١٣، ٤٦، Chase، J. 2011، 1)

- **أن تكون اللغة المستخدمة واضحة.**
- **أن تتوافر أدوات الربط المنطقية في الكتابة الإقناعية.**
- **استخدام أساليب لغوية واضحة تحقق الاتساق بين أجزاء النص الإقناعي.**
- **مراعاة الجانب الأخلاقي في الكتابة الإقناعية.**
- **أن تكون الأسباب المقدمة واضحة ومفهومة.**
- **أن توضع وجهة النظر المعارضة في الاعتبار، ولا تكون شيئًا مهملًا.**
- **عدم إغفال وجهات النظر المعارضة، بل يجب التصدي لها وتفنيدها.**
- **الاعتماد على معرفة الطريقة الحجاجية.**
- **قدرة الفرد على ضبط ردود فعله مع ردود فعل المستمع سواء اللفظية أو غير اللفظية.**

٥ – مهارات الكتابة الإقناعية:

تعد الكتابة الإقناعية في حد ذاتها مهارة ضرورية في أثناء العملية التعليمية، وبعدها، فالطلاب الذين يكتبون كتابة إقناعية يكتسبون المعرفة، وتنمو لديهم مهارات عليا من التفكير، ويتذوقون اللغة، وتنمو لديهم مهارات لغوية متعددة (Chase، J. 2011، 52).

ولقد تعددت تصنيفات المختصين المتعلقة بتحديد مهارات الكتابة الإقناعية، فمنهم من صنفها على أنها القدرة على: صحة التركيب اللغوي، واكتمال المعاني ودقتها واستخدام علامات الترقيم، ومراعاة أصول بناء الجملة، والعبارة، ومراعاة المجازات، وقواعد المعنى، وضرب الأمثلة الجديدة، والإتيان بالتوضيحات المتنوعة لتأكيد الفكرة، وأن يُبينها ويقربها إلى ذهن القارئ، والاستعانة بالاقتباس المناسب، وحسن الاستشهاد به وتوظيفه، ووضعه في المكان المناسب لتدعيم الموضوع، وخدمة الغرض الأساسي الذي استُشهد به من أجله، واستخدام الخصائص الفنية والبيانية في الكتابة، لتعطي الموضوع الحس الفني والجمالي. (إبراهيم، ٢٠١٧، ٤٣).

ومنهم من صنفها على أنها القدرة على: التعبير عن تجربة شعورية، وقيمة معنوية، تعطي للموضوع تميزًا وانفرادًا، وتحديد الفكرة –الهدف من الموضوع– والتعبير عنها، وربطها

بتفاصيل الموضوع، وتنسيق الشكل الخارجي للموضوع، وحسن تنظيمه، وتوليد معانٍ متعددة لفكرة واحدة، ومراعاة إحساس ومشاعر القارئ، والتلميح لبعض المعاني دون التصريح بها، وطرح أسئلة مثيرة للتفكير في أثناء الكتابة، وإظهار شخصية الطالب الكاتب وخياله في الكتابة، وإبراز وحدة الجو النفسي للموضوع، وتدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد، وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي، وتنويع الأفكار الفرعية، وتوليد الأفكار الفرعية، وربطها بالفكرة الرئيسية. (هنداوي، ٢٠١٧، ٢٦).

كما أوضح (Whitfield، M. 2010، 5) أن مهارات الكتابة الإقناعية تنقسم إلى:

- مهارات خاصة بالجمهور: وتتمثل في مدى قدرة الكاتب على مشاركة جمهوره والتفاعل معه.
- مهارات خاصة بالأفكار: وتتمثل في مدى ترابط الأفكار، والحجج والأسباب المقدمة.
- مهارات خاصة بوسائل الإقناع: وتتمثل في مدى قدرة الكاتب على إقناع القارئ، من خلال وسائل الإقناع المختلفة.
- مهارات خاصة بالمفردات: وتتمثل في مدى استخدام لغة مناسبة للموضوع وفقًا للسياق.
- مهارات خاصة بالتماسك: وتتمثل في مدى استخدام الكاتب لحروف العطف، والربط بين الجمل والفقرات بطريقة صحيحة.

وقسم (Sayed، 2010، 65) مهارات الكتابة الإقناعية إلى:

- مهارات خاصة بالقضية أو الادعاء: وتتمثل في تحديد الكاتب موقفًا واضحًا من القضية أو الادعاء، وشرحه السبب في ذلك بما يجعل الموضوع قابلًا للمناقشة والجدل.
- مهارات خاصة بالأسباب التي تدعم وتوضح موقفه: وتتمثل في تقديم الكاتب أسبابًا واضحة وكافية وقوية تدعم موقفه أو ادعاءه.
- مهارات خاصة بتقديم وجهات النظر المعارضة للموقف أو الادعاء: وتتمثل في توقع الكاتب وجهات النظر المعارضة لموقفه أو ادعائه، وتقديمها بصورة توضح أسباب عدم اتفاقه معها، ويكون له موقف محدد منها.
- مهارات خاصة بتنظيم النص المكتوب: وتتمثل في تنظيم الكاتب للموضوع تنظيمًا جيدًا بما يجعله مقنعًا، عن طريق عرض مقدمة قوية تدعم موقفه أو ادعاءه، وتدعيم الادعاء

بالمعلومات من خلال تنسيق الفقرات والتوصل في النهاية إلى استنتاج واضح يؤكد موقفه.

- مهارات خاصة بالقواعد الكتابية: وتتمثل في قلة وجود الأخطاء النحوية والإملائية، واستخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا، كذلك استخدام جمل متنوعة تعبر عن الحجاج، وصياغتها صياغة صحيحة، واستخدام الكلمات داخل الجمل في موضعها الصحيح وبالمعنى المراد التعبير عنه.

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة مثل: (عايض ٢٠١٥ Boyle، J. et al. 2015، هنداوي ٢٠١٧، مصطفى ٢٠١٧، Büyüknarci، Ö; Grünke، M. 2019، Aziz، F، et. 2020) تبينت لها ضرورة تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين في جميع المراحل التعليمية، خصوصًا المرحلة الإعدادية، فهي أداة مهمة يواجه بها التلاميذ مهام الكتابة في المواقف التي تتطلب دعم الرأي والإقناع، فتساعدهم على تقديم أفضل الوسائل لمناقشة مختلف الادعاءات وتحليل القضايا وحل المشكلات، ومن ثم إنجاز الأهداف، كما أنها تتضمن عديدًا من مهام الكتابة الأخرى، وهي أداة أساسية يحتاج التلميذ إلى أن يتقنها للنجاح في حياته العلمية والعملية المستقبلية.

من خلال ما سبق توصل البحث الحالي إلى قائمة أولية بمهارات الكتابة الإقناعية المراد تنميتها، والمناسبة للصف الثاني الإعدادي.

ثانيًا: قلق الكتابة

١ – مفهوم القلق:

يعرف القلق بأنه: حالة نفسية وفسيولوجية تتركب من تضافر عناصر إدراكية وجسدية وسلوكية، لخلق شعور غير سار يرتبط عادةً بعدم الارتياح والخوف أو التردد. (Bouras، N.; Holt، G. 2007، 49).

ويعرفه محمد عبد الله (٢٠١٨) بأنه الحالة النفسية التي تصيب الإنسان، نتيجة لتجمع مجموعة من العناصر الإدراكية والجسدية والسلوكية، وتؤدي إلى شعور هذا الإنسان بحالة من عدم الراحة النفسية وسيطرة الخوف والتوتر والتردد عليه. (عبد الله، ٢٠١٨، ٧٧).

كما يعرف بأنه: استجابة لأمور لا تشكِّل خطرًا مباشرًا على الشخص أو أنها غير ضارة، وقد يكون نتيجة صراعات نفسية ذاتية لا يَعرف الشخص أسبابها في الغالب. ويشار إلى أن القلق يُعَدّ شعورًا طبيعيًّا إذا كان تحت السيطرة، وعبَّر عن استجابة لبعض المواقف التي تستدعي القلق، أما إذا كان يحدث على نحو غير مبرر وباستمرار تجاه أمر معين أو شخص معين فهو حالة مَرَضية. (العناني، ٢٠١٩، ٨٢).

٢ – مفهوم الكتابة:

تُعرف الكتابة بأنها: عملية معقدة، في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحويًّا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير. (زايد، ٢٠١١، ١١٩).

ويعرفها الشنطي (٢٠١٣، ١٥٧) بأنها: إحدى مهارات اللغة العربية، وهي عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب فيها بتوليد الأفكار وصياغتها وتنظيمها، ووضعها على الورق.

كما تعرف بأنها: المهارة اللغوية التى تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكة مترابطة فيها الوحدة والاتساق، وتتوافر فيها اللغوية والصحة والهجائية وجمال الرسم. (رجب وآخرون، ٢٠١٥، ٤٠).

٣ – مفهوم قلق الكتابة:

يعرف قلق الكتابة بأنه: اضطراب يتسبب في تقليل قدرة الشخص على الكتابة عن المعدل الطبيعي، مع الأخذ بعدة عوامل أخرى، بما في ذلك عمر الفرد وتعليمه وخلفيته ومقياس ذكائه بشكل عام. (بدوي، ٢٠١٦، ٤٣).

ويعرفه الشايع (٢٠١٥، ٧١) بأنه اضطراب في ضعف قدرة المتعلم على توظيف قواعد الكتابة يتزامن مع اضطرابات أخرى، كاضطراب القراءة والاضطرابات المرتبطة بالسلوك، نظرًا إلى أنه في الغالب يكون مرتبطًا باضطرابات التعلم والمشكلات العقلية الأخرى.

وتعرف الباحثة قلق الكتابة بأنه: الحالة النفسية التي تصيب تلميذ الصف الثاني الإعدادي، نتيجة لتجمع مجموعة من العناصر الإدراكية والجسدية والسلوكية، وتؤدي إلى شعوره بحالة من عدم الراحة النفسية وسيطرة الخوف والتوتر والتردد عليه في أثناء الكتابة.

٤ - أسباب القلق في الكتابة:

لا توجد أسباب محددة لقلق الكتابة، ويعتقد أن تفاعل العوامل الجسدية والنفسية والبيئية يساهم في نشأة وظهور هذا القلق، كما يُظهر بعض الدراسات في الأبحاث النفسية والعصبية والبيولوجية أدلة على أن مستويات التستوستيرون العالية بقدر غير طبيعي في العمليات الإدراكية، وهي الحركية البصرية واللغوية والانتباهية والذاكرة، يُعتقد أنها تلعب دورًا في حالات اضطراب التعلم. ويمكن لإصابات الدماغ في كلٍّ من الأطفال والبالغين أن تضعف هذه العمليات الإدراكية، وقد تكون أحد عوامل هذا القلق. (حمو، ٢٠١٥، ٨٥).

وعلى الرغم من أن قلق الكتابة يمكن أن يكون صعبًا ومشكلة مستمرة طوال فترة الطفولة حتى مرحلة البلوغ، فإن أنواعًا مختلفة من العلاج والدعم يمكن أن تساعد الأفراد الذين يعانون من هذا القلق على توظيف الاستراتيجيات والمهارات في البيئة المنزلية والمدرسية. ويشمل ذلك، تحسين مهارات معينة، وتقديم خدمات أكاديمية خاصة في بيئة التعلم، ومعالجة المشكلات الصحية والعقلية المتزامنة. (أبو غزال، ٢٠١٩، ٦١).

كما أنه من الضروري في بعض الأحيان تعزيز التقنيات التحفيزية للحفاظ على الدافع وتقليل الأفكار أو المشاعر السلبية، بالإضافة إلى أنه يُشَجَّعُ على استخدام أي تعديلات ضرورية للتغلب على مخاوف الفشل في المراحل المبكرة في الكتابة، لأنه غالبًا ما يعاني الأطفال من القلق في الكتابة في تلك الفترة، ما قد يتسبب في تدني احترام الذات والثقة، وهو ما قد يتعارض بشكل أكبر مع التعلم والنجاح الأكاديمي. (بريكيت، ٢٠١٩، ٩٤).

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة مثل: (جبريل ٢٠١٠، Balta، 2018 E، Iksan، H، et.al. 2018، بريكيت ٢٠١٩، Aydin، I، 2019، أبو غزال ٢٠١٩، Arindra، Ardi ;M، P. (2020 تبين لها أنه يمكن خفض قلق الكتابة من خلال بعض المداخل والبرامج والاستراتيجيات القرائية، التي لها الأثر الكبير في تحقيق ذلك.

ومن مظاهر القلق عند الكتابة في أثناء ملاحظة الباحثة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ما يلي:

- **عدم استخدام التراكيب والمفردات.**
- **مشكلة في تنظيم الأفكار كتابيًّا، وترتيب الكلمات في الجمل بكيفية غير صحيحة، والعجز عن التنسيق بين الجمل.**

- **الكتابة مشوبة بكثير من الأخطاء الإملائية التي تشوه المعنى.**
- **التكرار الممل لبعض الكلمات والجمل.**
- **عدم القدرة على استرجاع الكلمات والألفاظ المناسبة.**
- **الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.**
- **صعوبة تطبيق القواعد النحوية والصرفية والإملائية.**
- **عدم تصور نهاية صحيحة أو حقيقية لقصة ما.**
- **عدم فهم محتوى العناصر المطلوبة خلال التحرير.**
- **النقل الحرفي لموضوعات أو نصوص أخرى، وعدم الإبداع بأفكار جديدة.**

ويمكن خفض هذا القلق في أثناء الكتابة من وجهة نظر الباحثة من خلال حسن اختيار الموضوعات التي تتلاءم مع محيط الطالب ومستواه الدراسي، لتنفيذها بمنهجية تراعي إتاحة الفرصة لمبادرة المعلم، وتمكين المتعلم من الاختيار، وتدريب الطلاب على مهارات الكتابة الإبداعية في فنون المقال والقصة والمسرحية والبحوث، وعرض أفكارهم بأسلوب أدبي يتسم بالوضوح والإثارة والجمال، وضرورة تقبل كتابات الطلاب، وتشجيع المحاولات الساذجة مهما كانت، ما دامت مبنية على التفكير الحر المستقل، والتعبير عن الأفكار، والانفعالات الذاتية.

وذلك يشير إلى أن قلق الكتابة عامل أساسي في ضعف القدرة على الكتابة، بحيث لا يستطيع المتعلم إبراز الفكرة الرئيسية، والتمكن من قواعد الإملاء، واختيار الكلمة المناسبة للمعنى المناسب، وتوظيف الحقائق والمعلومات توظيفاً يناسب الموضوع، واستخدام أدوات الربط بدقة بين الجمل. ولذا جاء الاهتمام به في مجال البحث الحالي من خلال استخدام برنامج قائم على القراءة المكثفة، لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الإعدادية.

من خلال ما سبق من تصنيفات استخلص البحث الحالي مظاهر القلق في الكتابة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ثالثًا: القراءة المكثفة:

١ – مفهوم القراءة المكثفة:

اكتسبت القراءة المكثفة عددًا من التعريفات، منها ما يلي:

عرَّف (بديوي، ٢٠١٣، ٨٦) القراءة المكثفة بأنها: "نشاط صفي ينفَّذ تحت إشراف المعلم، من خلاله يهتم على نحو رئيسي بالنصوص التي تحتوي على كلمات وتعبيرات لغوية جديدة مع مراعاة دقة النطق. ويعد هذا النوع من القراءة مُوجهًا، حيث يمكن تحقيق أكبر قدر من الفهم من المحتوى".

كما تعرف على أنها: النشاط الموجه داخل الفصول الدراسية لدراسة النصوص التعليمية، وتنمية القدرة على الفهم الدقيق للمقروء بتمييز الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، والتركيز على العناصر اللغوية، وعلامات الترقيم، والتراكيب النحوية، ومعرفة على من تعود الضمائر، والنبر والتنغيم. (عريكيز، ٢٠١٤، ٣٨).

وينظر خلدون (٢٠١٧، ١٢٧) إليها على أنها قراءة نص لتعلم شيء ما عن اللغة بحد ذاتها، ربما كلمة جديدة أو قاعدة نحوية وما إلى ذلك، وهي القراءة لغرض الدراسة النموذجية التي يقوم بها الطلاب في كتبهم الدراسية، وغالبًا ما تحتوي على فقرات قصيرة، وكثير من المفردات اللغوية التي لا يعرفها الطلاب، وعادةً ما تصاحبها نشاطات قبل وبعد القراءة، إلى جانب أسئلة الفهم.

ويرى عليان (٢٠١٧، ٨٩) أن القراءة المكثفة هي: عملية معرفية تستند إلى تفكيك رموز تسمى حروفًا، لتكوين معنى، والوصول إلى مرحلة الفهم والإدراك، وهي جزء من اللغة ووسيلة للتواصل أو الفهم، واستقبال معلومات الكاتب أو المرسل للرسالة واستشعار المعنى المطلوب، وهي وسيلة للتعلم والتواصل مع الثقافات والحضارات، عن طريق استرجاع المعلومات المسجلة في المخ.

ومن هنا فإن أشمل تعريف للقراءة المكثفة هو: دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل التفاعلي مع النص المكتوب، لأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئًا متأصلًا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالكاتب وحده، ولا القارئ وحده، وإنما يتمثل في تداول اللغة بين الكاتب والقارئ في سياق محدد وصولًا إلى المعنى الكامن في النص المقروء.

٢ - مميزات القراءة المكثفة:

أشار كل من سعدون (٢٠١٥)، العوفي (٢٠١٥)، الملجمي (٢٠١٩) إلى أن من مميزات القراءة المكثفة ما يلي:

- **القراءة الصحيحة مع النبر والتنغيم.**
- **دقة النطق وإخراج الحروف إخراجًا صحيحًا عند القراءة.**
- **الانتقال الجيد من كلمة إلى أخرى ومن جملة إلى جملة ومن فقرة إلى فقرة.**
- **استخدام علامات الترقيم استخدامًا سليمًا.**
- **تكوين رصيد من المفردات والتراكيب اللغوية التي تعين التلميذ على التعبير المفيد.**
- **التفريق بين الحركات المختلفة بيسر.**
- **التمييز بين أنواع التنوين والمدود الثلاثة تمييزًا واضحًا.**
- **فهم معاني الدرس والاحتفاظ بأفكاره حية في الذهن.**
- **اكتشاف أخطاء التلاميذ القرائية وعلاجها.**

ومن خلال اطلاع الباحثة على بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة قشتا (٢٠١١، وشحاتة ٢٠١٦، والسمان ٢٠١٧، وJ Folsom 2019، وAndrés، 2020، 1) تشير إلى أن القراءة المكثفة واستراتيجياتها المتعددة مهمة جدًا في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ويقصد بها ذلك النوع الذي يجري داخل الفصل، وتستهدف تنمية مهارات اللغة العربية من خلال الكتب متعددة الموضوعات، وتتم تحت توجيه المعلم وإشرافه، ليساعد التلميذ على تنمية مهاراته وتنمية ثروته اللغوية.

والهدف من القراءة المكثفة هو الفهم الكلي وتنمية قدرة المتعلم على الاستقلال في تحصيل المعرفة وتذوق العمل الأدبي المتكامل، وقد تكون خارج الفصل، ويقتصر دور المعلم فيها على مساعدة المتعلمين في تمام الفهم، ومناقشة ما قرؤوه، وتذليل ما صادفهم من صعوبات بأسلوب يؤكد تعويد المتعلمين الاعتماد على أنفسهم في قراءة عدد كبير من الصفحات، وصولًا بهم إلى قراءة النص الأدبي كاملًا. وتظهر أهمية هذا النوع من القراءة في تحسين المهارات القرائية في كتب القراءة ذات الموضوع الواحد، وتعزيز ما درسه الطالب في حصص القراءة المكثفة من مفردات وتراكيب. (تاج السر، ٢٠١٦، ٩٩).

وتحقق القراءة المكثفة أغراضًا مهمة، منها: (السيد، ٢٠١٩، ٤٨)

- **الفهم لكتاب الله تبارك وتعالى، والأحاديث النبوية الشريفة، وفهم كلام العرب من شعر وقصص ونثر وخطب وغير ذلك.**
- **تنمية القدرة على فتح قنوات التواصل الثقافي والعلمي بين الآخرين.**
- **تنمية الذوق الأدبي والحس الحضاري في نفوس المتعلمين.**

ويستهدف تعليمها في برامج تعليم اللغة العربية عدة أهداف، من أهمها: (عبد المطلب، ٢٠١٦، ٢٥١)

- **القراءة من أجل المتعة والتسلية والمشاركة.**
- **تطوير وتحسين السرعة والطلاقة في القراءة.**
- **توسيع ممارسة الطلاب للتحدث وطلاقة اللسان.**
- **توسيع أفق الطلاب الثقافي وتعميق فهمهم للحياة باستخلاص المعاني من النصوص الأدبية.**
- **توسيع أفق الطلاب من خلال تنمية خيالهم وابتكاراتهم باستخلاص المعاني من النصوص الأدبية.**
- **توسيع الثروة اللغوية من مفردات وتراكيب وإثراؤها.**
- **توسيع مدارك الطلاب وتثقيفهم لتطوير مهارة الكتابة.**
- **توسيع المعرفة اللغوية والتمكن من اللغة العربية.**
- **الاستعمال الواعي للغة العربية في التعامل مع المصادر الثقافية الغنية في وسائل الاتصال والمعلومات الحديثة.**
- **الاستقلالية والاعتماد على النفس بقضاء بعض الوقت في المطالعة والقراءة الحرة.**

وتمثل القراءة المكثفة أحد الأنشطة القرائية المهمة التي بدأ التربويون الالتفات إليها في الآونة الأخيرة، لما لها من أهمية كبيرة في شغل أوقات الفراغ بطريقة مفيدة، بالإضافة إلى دورها كذلك في تحقيق التسلية والمتعة الهادفة، ودورها في عملية التثقيف والتنمية الفكرية للفرد، خصوصًا في ظل تحديات العولمة التي تلقي بظلالها على العالم. (دهيلى، ٢٠١٧، ١٩٦)

وتتيح القراءة المكثفة الفرصة أمام الطلاب لمعالجة إحدى القضايا الجدلية الخلافية، وذلك بتبني ادعاء ما أو رأي ما، ثم تقديم الأدلة أو البيانات التي تدعم هذا الادعاء، والربط بين الأدلة والادعاء في ما يسمى بالمبررات، ثم تقديم تفاصيل الادعاء أو ما يسمى بالافتراضات الفرعية للادعاء، وتقديم الآراء المضادة أو المخالفة، وأخيرًا دحض الآراء المضادة وتفنيدها بالأدلة والبراهين. (Wanzek، J، 2018، 615)

ولذلك تعد القراءة المكثفة مجالًا جديدًا في حقل الدراسات اللغوية، فيُعرض من خلالها ادعاء ما، ثم يُدعم هذا الادعاء جدليًّا، من خلال توليد الأفكار التي تنشأ، ومن خلال خبرات سابقة لدى الفرد تساعده على تحليل مكونات الموقف الذي يتعرض له، بهدف الإقناع بقبول وجهة نظره، وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة والبراهين. (براون، ٢٠١٥، ٢١٤)

وقد أورد الباحثون عديدًا من الأسس والمتطلبات التي يجب أن تتوافر في اختيار النص القرائي المكثف، حتى يستخدم المعلم القراءة المكثفة ويوظف تطبيقاتها، وهي: (رشيد، ٢٠١٦، ١٤٢، حسن، ٢٠١٦، ١١٣)

- **أن تكون لغته مناسبة لمستوى المتعلمين، فيكون نصًّا متحديًا لا نصًّا صادمًا.**
- **أن يكون ممتعًا فيه جاذبيته، يحمل فكرة ممتعة وتُحَب قراءته.**
- **أن يكون مناسبًا من حيث الطول والقصر بناءً على المستوى.**
- **أن يكون غنيًّا بالكلمات والتراكيب التي يمكن أن تخمَّن أو تُكتشف ضمن المفردات من قبل التلاميذ.**
- **أن يكون مثيرًا للنقاش ويمكن استثماره في المحادثة.**

ويتطلب النص القرائي المكثف مجموعة من المتطلبات، منها: انظر كلًّا من (قلفن، ٢٠١٥، ٦٩، والكادوشى، ٢٠١٩، ٩٨، وحميدة، ٢٠١٩، ٧٤).

- **يجب أن تكون النصوص القرائية المكثفة مثيرة للاهتمام، لأن التلميذ إذا لم يستمتع بما يقرأ، فسينسى المحتوى بسرعة، وستكون لديه مقاومة عقلية أكبر لعملية القراءة المكثفة.**
- **يجب أن تكون النصوص القرائية المكثفة قصيرة، لأن الهدف النهائي هو فهم النص وصولًا إلى التفاصيل الدقيقة. كلما زاد طول النص، زادت شدة إكمال هذا التحليل العميق، لذلك من الأفضل الالتزام بنصوص أقصر لتجنب الإرهاق العقلي.**

- **يجب أن تُقرأ النصوص القرائية على نحو مكثف لفترات قصيرة من الوقت على وجه التحديد لتجنب الإرهاق العقلي، لذا يتطلب الأمر الكثير من التركيز والجهد للانتقال من الفهم الجزئي للنص إلى الفهم الكامل، لذلك فمن الأفضل قصر جلسات القراءة المكثفة على ٣٠ إلى ٣٥ دقيقة كحد أقصى.**
- **يجب أن تُقرأ النصوص القرائية على نحو مكثف فقط عندما تكون لدى التلميذ طاقة ذهنية، لزيادة قدرته على التعلم، وتقليل خطر الإرهاق العقلي الذي يأتي مع تحليل عميق لأقصر النصوص.**
- **يجب أن يربط المعلم كل فقرات الموضوع ربطًا متكاملًا، ليدرك التلميذ مدى ترابط الأفكار الواردة في الموضوع.**
- **يجب أن يقرأ المعلم ثم التلميذ الموضوع القرائي– كاملًا– قراءة جهرية واضحة ومعبرة، مثل: نطق الكلمات نطقًا واضحًا، ونطق الأصوات من مخارجها الصحيحة، كذلك الدقة في نطق الأصوات المتقاربة في المخارج الصوتية، وكذلك التدريب على النبر والتنغيم وتغيير طبقات الصوت حسب مضمون ما يُقرأ.**
- **حل التدريبات المتعلقة بالموضوع القرائي، مع مراعاة التركيز على الأسئلة التي تقيس مدى تحقق الهدف المحدد في أول الدرس مسبقًا.**
- **تكليف التلميذ ببعض الأنشطة القرائية التي يمارسها على نحو فردي أو جماعي.**

ويقوم نجاح أنشطة القراءة المكثفة على عنصرين: (العدواني، ٢١٥، ١٣٤)

العنصر الأول: أن تكون هذه الأنشطة من نسيج وصميم برامج تعليم اللغة وإعداد المواد التعليمية، وأن تصبح جزءًا من المنهج، وليست عاملًا مساعدًا أو مكملًا له، وهذا العنصر على جانب كبير من الأهمية، ويجب التأكيد عليه في جميع مستويات تعلم وتعليم اللغة.

العنصر الثاني: أن تعلم اللغة عملية مستمرة ليست محدودة بغرفة الصف أو المعلم، وإذا أريد لها النجاح، فلا بد من أن تقوم على ممارسة القراءة الحرة من غير قيد بزمن محدد، أو مكان محدد.

وهذا يدعم توظيف النص القرائي المكثف لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، حتى يكونوا قد امتلكوا أساسيات اللغة التي تعينهم على توظيف مبادئ ومنطلقات الكتابة الإقناعية بصورة جيدة في المواقف التفاعلية المختلفة مع النص القرائي.

ومن مبررات تطبيق القراءة المكثفة في التدريس أنها تعنى بدراسة اللغة في استعمالها، وكيفية إنتاج الخطاب الإقناعي، الذي يعد خطابًا يتبنى قضية ما قابلة للنقاش، وتعرض الرأي المؤيد والرأي المعارض، بهدف إقناع القارئ ليتخذ أحد الجانبين، مع أخذ آراء الجانب الآخر بعين الاعتبار. (بهيش، ٢٠١٣، ١٢٧)

ومما يؤكد ذلك أن الخطاب الإقناعي هو نوع من التفاعل والتكامل الذي يحققه الكاتب بين محتوى الموضوع الذي يكتب عنه، والذي يعرض من خلاله البنية التنظيمية للموضوع، أي أن الكاتب يولد بعض الأفكار ذات الصلة بالموضوع، ثم يصوغ وينظم الأفكار باستخدام الأسلوب المناسب، والبنية التنظيمية التي تلائم الخطاب الإقناعي، ويتم هذا بهدف التأثير في الجمهور الذي يقرأ ويقيم الخطاب الإقناعي. (بوجملين، ٢٠١١، ٩٨)

ومن المسلمات البديهية في الخطاب الإقناعي أنه من أصعب الخطابات تعقيدًا، فالكاتب يفكر ويستثير ذاكرته طويلة الأمد، لاستدعاء المعلومات ذات الصلة بالموضوع الذي يريد الخطابة فيه، وتكون مرتبطة بالمحتوى، والبنية التنظيمية، ومناسبة للتعبير عن آرائه ووجهات نظره التي يتبناها، وذات صلة بالأفكار والتجارب التي من خلالها يحقق الهدف المنشود وهو الإقناع. (هدوي، ٢٠١٤، ١١٤)

مما سبق يتضح أن أهم ما يميز البرنامج المستمد من القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، استعمال اللغة في التواصل والمواقف التفاعلية مع النص القرائي المكثف، ذلك أن صناعة المعنى تتحقق من خلال ممارسة مهارات الكتابة الإقناعية بين التلاميذ (نص وكاتب) في سياق محدد، وصولًا إلى تنميتها، مع خفض قلق الكتابة. وعليه يسير البرنامج التدريسي المستمد من القراءة المكثفة وفق الخطوات التالية: (عنوان الدرس– المهارات المستهدفة– الأهداف الإجرائية– الوسائل التعليمية المعينة– تنفيذ الدرس عن طريق التواصل والمواقف التفاعلية مع النص القرائي: التمهيد للمهارة والتدريب على المهارة وتقويم المهارة – تقويم الدرس– الأنشطة المصاحبة).

من خلال ما سبق اعتمد البحث الحالي البرنامج التدريسي المستمد من القراءة المكثفة.

فروض البحث:

١– يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢– يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٣– توجد فاعلية للبرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

٤– توجد فاعلية للبرنامج القائم على القراءة المكثفة في خفض قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

إجراءات البحث:

أولًا: تحديد مهارات الكتابة الإقناعية

لما كان البحث الحالي يستهدف تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة من خلال استخدام برنامج قائم على القراءة المكثفة، كان من الضروري البدء بتحديد مهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وإعداد قائمة بهذه المهارات لتضمينها في البرنامج القائم على القراءة المكثفة. ولإعداد هذه القائمة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ– تحديد الهدف من إعداد القائمة، وهو تحديد مهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، لتضمينها في البرنامج القائم على القراءة المكثفة.

ب– مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإقناعية.

ج– تحليل أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الإعدادية.

د– استخلاص مهارات الكتابة الإقناعية ووضعها في قائمة مبدئية.

هـ– التأكد من صدق القائمة، من خلال عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة العربية، وفي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وبعض الموجهين والمعلمين من ذوي الكفاءة والخبرة في مجال تدريس اللغة العربية، وعددهم ١٢ محكمًا، لإبداء الرأي في المهارات من حيث: مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى جودة

صياغتها، ومدى ملاءمة المهارات للمستويات التي تندرج تحتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا من المهارات.

و– فحص آراء المحكمين عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية التي حصلت عليها كل مهارة من مهارات الكتابة الإقناعية، ثم الإبقاء على المهارات التي وافق عليها ٨٠% فأكثر من المحكمين، وتم التعديل المناسب في ضوء ما أشار إليه المحكمون، سواء أكان بالحذف أو بالإضافة أو التعديل في المهارات المعروضة، ومن ثم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

ثانيًا: تحديد مظاهر قلق الكتابة:

لما كان البحث الحالي يستهدف تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة، من خلال استخدام برنامج قائم على القراءة المكثفة، كان من الضروري تحديد مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وإعداد قائمة لهذه المظاهر لخفضها من خلال البرنامج القائم على القراءة المكثفة. ولإعداد هذه القائمة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ– تحديد الهدف من إعداد القائمة، وهو تحديد مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، لخفضها من خلال البرنامج القائم على القراءة المكثفة.

ب– مسح الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مظاهر القلق في الكتابة.

ج– استخلاص مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ووضعها في قائمة مبدئية.

د– التأكد من صدق القائمة، من خلال عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة العربية، وفي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وبعض الموجهين والمعلمين من ذوي الكفاءة والخبرة في مجال تدريس اللغة العربية ، وعددهم (١٢)، لإبداء الرأي في مظاهر قلق الكتابة من حيث: مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ومدى جودة صياغتها، ومدى ملاءمة المظاهر للمستويات التي تندرج تحتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا من المهارات، ومن ثم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية.

ثالثًا: إعداد اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة

بُني اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة وفقًا للخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف من اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة:

هدف اختبار الكتابة الإقناعية إلى قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات الكتابة الإقناعية، في حين هدف مقياس قلق الكتابة إلى تحديد مظاهر قلق الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي تمهيدًا لخفضها، كل ذلك من خلال استخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية تلك المهارات وخفض قلق الكتابة.

٢ – صياغة مفردات اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة:

اختير محتوى اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة في شكل عبارات ونصوص متنوعة، وصيغت مفردات المقياسين في عبارات قطع ونصوص قرائية يقرؤها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ثم يلي كل عبارة ونص وقطعة قرائية ونص اختبار الكتابة الإقناعية ٢٨ سؤالًا، يقيس كل سؤالين مهارة من مهارات الكتابة الإقناعية، أما محتوى مقياس قلق الكتابة فصيغ في شكل عبارات، فتُقدَّم ٥ موضوعات، وبعد قراءة الموضوعات الخمسة يختار تلاميذ الصف الثاني الإعدادي أحد الموضوعات السابقة.

٣ – ضبط اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة:

للتأكد من صدق اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة، عُرضا على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس، وعددهم(١٢)محكمًا، للتأكد من صدق مفرداتهما، ووضوحهما، وملاءمتهما لهدف الاختبار والمقياس، وكذلك للتأكد من وضوح التعليمات.

وقد عُدلت الأداتان في صورتهما النهائية وفقًا لآراء السادة المحكمين، كما هو موضح في ملحق ٨، وملحق ٩.

٤ – التجربة الاستطلاعية لاختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة:

طُبقت التجربة الاستطلاعية لأداتي البحث على ٣٠ تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من غير عينة البحث الأصلية، بهدف:

أ– التأكد من وضوح مفردات الأداتين وتعليماتهما. وقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عن وضوح تعليمات المقياسين ومفرداتهما.

ب– تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الأداتين، بحساب المتوسط بين زمن إجابة أول وآخر تلميذ، وقد وُجد أن متوسط الزمن المناسب للإجابة عن الأسئلة ٤٠ دقيقة لاختبار الكتابة الإقناعية، و٤٠ دقيقة لمقياس قلق الكتابة.

٥ – ثبات اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة:

حُسب ثبات الأداتين بتطبيقهما على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، ثم أعيد تطبيقهما بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين ووُجد أنه يساوي (٠.٨٩)، وهذا يدل على أن الأداتين على درجة عالية من الثبات، وبالتالي فهما صالحتان للتطبيق.

رابعًا: إعداد موادّ التعلم

أُعد محتوى الدروس في البرنامج كما يلي:

اختير محتوى البرنامج في ضوء القراءة المكثفة (موضوعات ونصوص ومواقف حرة)، لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني من المرحلة الإعدادية، ١٤ مهارة وخفض قلق الكتابة، ١٤ مظهرًا من مظاهر قلق الكتابة موزعة على ٧ دروس.

وصُمّمت الدروس في البرنامج كما يلي:

– تحديد عنوان الدرس.

– تحديد الأهداف المتوقعة: وتشتمل على الأهداف الإجرائية الخاصة بهذا الدرس، التي يُتوقع تحقيقها بعد تدريسه.

– تحديد المهارات المراد تنميتها والمظاهر المراد خفضها.

– تحديد محتوى الدرس: من خلال بعض الموضوعات والنصوص والمواقف.

وسارت الأنشطة داخل البرنامج المقترح كما يلي:

- تكلف الباحثة التلاميذ بإحضار بعض الموضوعات أو النصوص أو المواقف، وتُطبق المهارات عليها.
- تقدم الباحثة بعض الأمثلة والتدريبات المرتبطة بمهارات كل درس.
- كتابة التلاميذ تقريرًا حول موضوع الدرس.

خامسًا: إعداد دليل المعلم

أُعد دليل للمعلم للاسترشاد به في أثناء تنفيذ البرنامج القائم على القراءة المكثفة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م، ويشتمل الدليل على:

١– المقدمة.

٢– أهداف البرنامج (الأهداف العامة، والأهداف الإجرائية).

٣– محتوى البرنامج.

٤– طرق تدريس البرنامج.

٥– الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج.

٦– الأنشطة المستخدمة في البرنامج.

٧– أساليب التقويم في البرنامج.

٨– عُرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها، وعددهم ١٢ محكمًا، للتأكد من ملاءمته ومناسبته.

وفي ضوء آراء السادة المحكمين أُجريت التعديلات اللازمة، وصار الدليل في صورته النهائية.

سادسًا: تطبيق تجربة البحث

لتطبيق تجربة البحث اتُبعت الخطوات التالية:

١– اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة الإعدادية الحديثة ببلبيس محافظة الشرقية، والمتمثلة في فصلين أحدهما يمثل المجموعة الضابطة، والآخر يمثل المجموعة التجريبية، وكان عدد التلاميذ في كل مجموعة ٣٠.

٢– أُسند تطبيق البحث إلى إحدى المعلمات المشهود لهن بالكفاءة (من واقع التقارير)، ولها خبرة في التدريس تزيد على ١٥ سنة، وزُودت بدليل المعلم والإرشادات الشفوية اللازمة.

٣– ضبط المتغيرات، من خلال تطبيق أدوات البحث قبليًّا كما يلي:

أ– طُبق اختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة قبليًّا على المجموعتين التجريبية والضابطة. والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي:

جدول (١)
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة الإقناعية ومقياس قلق الكتابة

المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	م	ع		
اختبار الكتابة الإقناعية	٣٠	٧	٤.٨٦	٦	٤.٤٦	٠.٩١	غير دالة
مقياس قلق الكتابة	٣٠	٦	٣.٩٣	٥	٤.٤٩	٠.٩٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياسَي الكتابة الإقناعية وقلق الكتابة، ما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مهارات الكتابة الإقناعية ومظاهر قلق الكتابة.

١– أُجريت التجربة على المجموعة التجريبية وفق المخطط الزمني لذلك، وبعد الانتهاء من التجربة طُبقت أدوات البحث بعديًّا للحصول على النتائج.

٢– عولجت النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– اختبار T - Test.

– مربع إيتا (n2).

نتائج البحث:

- **للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على "ما مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"**

توصل البحث إلى قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فقد تحددت في ١٤ مهارة موزعة على ٣ مجالات، هي: مجال الأسلوب: صحة التركيب اللغوي، وتضمين الموضوع الأقوال والكلمات المأثورة، واستخدام الصور البيانية في الكتابة، واستخدام أدوات الربط المناسبة، واستخدام علامات الترقيم. مجال المضمون: تحديد الهدف من الموضوع، وتحديد الأفكار الرئيسية، وتوليد الأفكار الفرعية، وربطها بالفكرة الرئيسية، وتنويع الأفكار، وترتيب الأفكار في تسلسل منطقي، واستخدام الأدلة والبراهين، واستخدام الحجج والأسباب المقدمة. مجال التنظيم: كتابة مقدمة قوية تدعم الموقف، وكتابة استنتاج واضح يؤكد الموقف.(ملحق٤).

- **للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على "ما مظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"**

توصل البحث إلى قائمة بمظاهر قلق الكتابة عند تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقد بلغت هذه المظاهر ١٤ مظهرًا، تتصل بتكرار بعض الكلمات والجمل، والعجز عن التنسيق بينها، وكذا الوقوع في الأخطاء الإملائية التي تشوه المعنى، والاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال، والانتقال العشوائي من الماضي إلى المضارع أو العكس، وضعف القدرة على (ترتيب الكلمات في الجمل بكيفية صحيحة– تنظيم الأفكار كتابيًّا– توظيف أدوات الربط في أثناء الكتابة– الاستدلال بحكمة أو شعر أو آية أو حديث– إدراك معاني بعض الكلمات التي تُكتب– توظيف أدوات الربط في أثناء الكتابة، وكذا صعوبة تطبيق القواعد النحوية والصرفية، وكتابة مقدمة ضعيفة للموضوع، وعدم تصور نهاية صحيحة أو حقيقية لقصة ما، ونسيان علامات الترقيم في أثناء كتابة الموضوع).

(ملحق ٧)

- **للإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على "ما البرنامج القائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"**

حُددت مكونات البرنامج القائم على القراءة المكثفة، كما يلي:

حددت الباحثة أهداف البرنامج، واختارت المحتوى التعليمي الملائم له، وبينت استراتيجيات التدريس الملائمة، وحددت الوسائل والأنشطة التعليمية، ووضعت وسائل وإجراءات التقويم المناسبة له.

واشتمل البرنامج على ٧ دروس لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وهي ١٤ مهارة، و١٤ مظهرًا من مظاهر قلق الكتابة موزعة على الدروس.

وقد هدفت الدروس إلى تمكين تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة.

- **للإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على "ما فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"**

الفرض الأول: ينص على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطَي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

حُسبت قيمة "ت" بين متوسطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

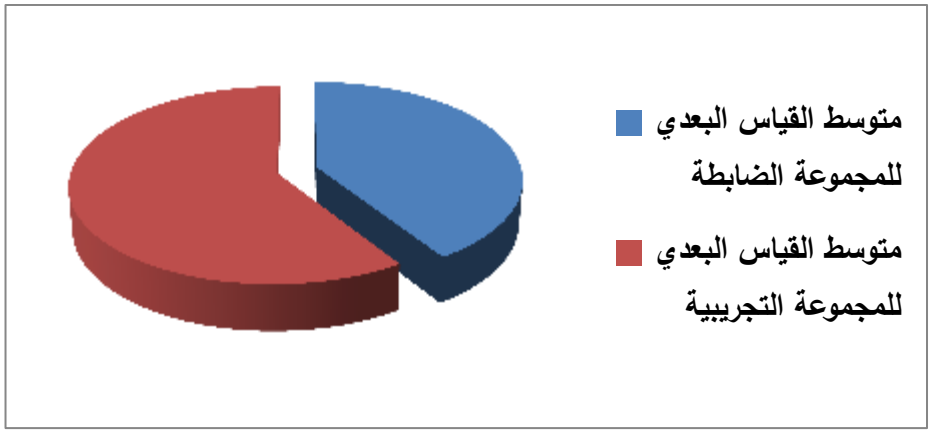
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية

البيان	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٣٠	٢٩	٢	١٧.٣	دالة عند ٠.٠١
المجموعة الضابطة	٣٠	٢٠	٢.٢٤		

يتضح من الجدول السابق تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الإقناعية، ويتضح ذلك من قيمة (ت)، فقد بلغت (١٧.٣)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) عند مستوى (٠,٠١) في مهارات الكتابة الإقناعية، وهذا يعني أن التلاميذ الذين تدربوا على البرنامج القائم على القراءة المكثفة قد حققوا تقدمًا أفضل في هذه المهارات.

شكل (١)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية



ويوضح الرسم البياني متوسطَي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإقناعية في التطبيق البعدي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة الذي أعدته الباحثة أثَّر تأثيرًا إيجابيًا في صياغة أدلة وحجج قوية، لدعم الفكرة المطروحة أو وجهة النظر، بالإضافة إلى التعبير عن الأفكار بحرية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء تفاعل الباحثة مع التلاميذ في أثناء البرنامج ما ساعد على اندماجهم، والتدريب على المهارات المتضمنة في البرنامج، وتفاعلهم مع إجراءات التدريس ومعالجاته، فقد كانت تشجعهم على التفكير وتراقب عملهم وتصحح أخطاءهم وصولًا إلى المستوى المأمول.

الفرض الثاني: الذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

حُسبت قيمة "ت" بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الكتابة. والجدول التالي يوضح ذلك:

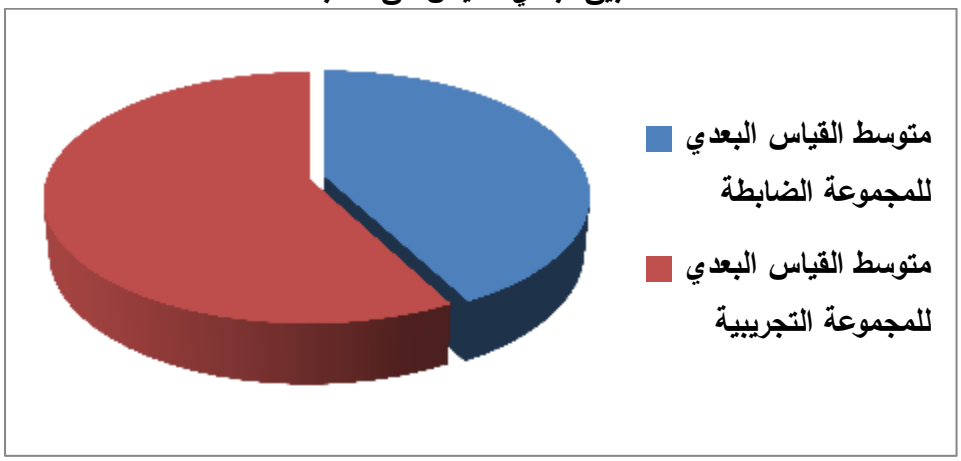
جدول (٣)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الكتابة

البيان	ن	م	ع	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٣٠	٢٦	٢.٢	١٠.١٤	دالة عند ٠.٠١
المجموعة الضابطة	٣٠	١٩	٣.٤١		

يتضح من الجدول السابق تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في خفض قلق الكتابة لديهم، ويتضح ذلك من قيمة (ت)، فقد بلغت (١٧.٣)، ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) عند مستوى (١٠.١٤) في مقياس قلق الكتابة، وهذا يعني أن التلاميذ الذين تدربوا على البرنامج القائم على القراءة المكثفة قد حققوا تقدمًا أفضل في خفض قلق الكتابة لديهم.

شكل (٢)
قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس قلق الكتابة



ويوضح الرسم البياني متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس قلق الكتابة في التطبيق البعدي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة الذي أعدته الباحثة تضمن المعالجات التدريسية، التي جعلت موضوعات النصوص القرائية مشوقة ومتنوعة، وتناسب نمو التلاميذ وتدفعهم إلى التساؤلات والحوارات التي تخفف من قلق الكتابة عندهم.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء توفير الحالة النفسية الجيدة التي تؤدي إلى الشعور بحالة من الراحة النفسية، وتقليل الخوف والتوتر والتردد في أثناء الكتابة.

الفرض الثالث: الذي ينص على: "توجد فاعلية للبرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".

ولتحديد فاعلية استخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، حُسبت قيمة مربع إيتا (n2). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)
تحديد فاعلية استخدام المتغير المستقل "البرنامج القائم على القراءة المكثفة" على المتغير التابع "مهارات الكتابة الإقناعية"

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة n2	حجم التأثير
البرنامج القائم على القراءة المكثفة	مهارات الكتابة الإقناعية	١٧.٣	٢٩٩.٢٩	٠.٨٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن فاعلية استخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية كانت كبيرة، فقد بلغت قيمة مربع إيتا (n2) (٠.٨٩)، وهذا يعني أن ٨٩% من التغير في المتغير التابع يرجع للمتغير المستقل، لذا فقد حدث تحسن في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات الكتابة باستخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة الذي أعدته الباحثة تضمن استخدام طريقة تدريس تجمع بين التفاعل مع النص، والحوار الموجه، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والنمذجة في الارتفاع بمستوى الانتباه والاهتمام، وخلق جو من التشويق، وشعور التلاميذ بالانتماء إلى المجموعة والتفاعل معها لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية.

ويمكن تفسير ذلك في تركيز البرنامج المقترح على الجانبين (النظري والتطبيقي)، مع التركيز الواضح على المهارات، إلى جانب مراعاته تنويع الأنشطة التعليمية، ما يستثير الفكر، ويشجع على التعلم، ويثري المعلومات ويسمح بتطبيقها أو توظيفها في المواقف الحياتية، ما يجعل للتعلم معنى عند التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات والبحوث السابقة، مثل دراسة: الظنحاني، ٢٠١٤، عايض، ٢٠١٥، علي، ٢٠١٥، زهران، ٢٠١٥، إسماعيل، ٢٠١٧، إبراهيم، ٢٠١٧، هنداوي، ٢٠١٧، محمد، ٢٠١٦ في ضرورة تنمية مهارات الكتابة الإقناعية عند المتعلمين.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة في استخدام البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة، واستراتيجيات تدريسه التي جمعت بين التفاعل مع النص، والحوار الموجه، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والنمذجة.

الفرض الرابع: الذي ينص على: "توجد فاعلية للبرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة في خفض قلق الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي".

ولتحديد فاعلية استخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة في خفض قلق الكتابة، حُسبت قيمة مربع إيتا (n2). والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)
تحديد حجم تأثير المتغير المستقل "البرنامج القائم على القراءة المكثفة" في المتغير التابع "خفض قلق الكتابة"

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة ت	قيمة ت٢	قيمة n2	حجم التأثير
البرنامج القائم على القراءة المكثفة	خفض قلق الكتابة	١٠.١٤	١٠٢.٨٢	٠.٧٥	كبير

يتضح من الجدول السابق أن فاعلية استخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة في خفض قلق الكتابة كانت كبيرة، فقد بلغت قيمة مربع إيتا (n2) (٠.٧٥)، وهذا يعني أن ٧٥% من التغير في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، ما يدل على فاعلية استخدام البرنامج القائم على القراءة المكثفة في خفض قلق الكتابة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة الذي أعدته الباحثة نُفذ على رأس العمل، أي داخل المدارس، واستُفيد من الإمكانات المادية والمعنوية المتوافرة بها، إلى جانب تضمن البرنامج لمحتوى جيد يشتمل على نصوص قرائية مشوقة ومتنوعة تناسب نمو التلاميذ، وتدفعهم إلى التساؤلات والحوارات ووسائل تعليمية، ما ساعد على تخفيف قلق الكتابة عندهم.

ويمكن تفسير ذلك فيما يلي:

- **توظيف التلاميذ لقواعد الكتابة الصحيحة.**
- **توجيه التلاميذ إلى أن الكتابة عملية سهلة وغير معقدة.**
- **توفير الحالة النفسية الجيدة للتلاميذ التي تؤدي إلى شعورهم بحالة من الراحة النفسية وتقليل الخوف والتوتر والتردد في أثناء الكتابة.**
- **إتاحة الفرصة لدى التلاميذ لتصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحويًا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة.**
- **عرض الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات والبحوث السابقة، مثل دراسة (سعودي، ٢٠٠٨، وعبد الباسط، ٢٠١٤، وزهران، ٢٠١٥ Boyle، J. et al. 2015، وإبراهيم، ٢٠١٧، وAziz، F. et al 2020، وBüyüknarci، Ö; Grünke، M. 2019) في ضرورة خفض قلق الكتابة عند المتعلمين.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة في استخدام البرنامج المقترح القائم على القراءة المكثفة، وأنشطته (بطاقات تشمل الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ لخفض قلق الكتابة، وأخرى فارغة يدون عليها التلاميذ إجابات الأسئلة، إلى جانب أساليب التقويم المستخدمة).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١– تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام البرامج التدريسية القائمة على القراءة المكثفة في التدريس، وتفعيلها في أثناء فترة التربية العملية.

٢– عقد دورات تدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين في أثناء الخدمة، لتعريفهم بمزايا وقواعد استخدام البرامج التدريسية القائمة على القراءة المكثفة في التدريس.

٣– ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى التلاميذ، من خلال استخدام البرامج التدريسية القائمة على القراءة المكثفة، بما تحتوي عليه من استراتيجيات متعددة وأنشطة متنوعة.

٤– ضرورة التنويع في البرامج التدريسية التي تحتويها المناهج عامة بمختلف المراحل الدراسية في ضوء القراءة المكثفة، لما لها من أثر في تنمية المهارات اللغوية وخفض قلق الكتابة.

٥– توجيه معلمي اللغة العربية إلى ضرورة تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، خصوصًا في مجالات (الأسلوب– المضمون- التنظيم).

مقترحات البحث:

يقترح البحث الحالي ما يلي:

١– فاعلية برامج مقترحة قائمة على القراءة المكثفة في تدريس بعض فروع اللغة العربية.

٢– فاعلية استخدام البرامج القائمة على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.

٣– تقويم منهج اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات الكتابة الإقناعية.

٤– برنامج تدريبي مقترح للطالب المعلم قائم على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وحفض قلق الكتابة لدى التلاميذ.

٥– برنامج لتنمية الأداء الكتابي لدى تلاميذ المراحل المختلفة باستخدام القراءة المكثفة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

إبراهيم، علاء الدين حسن (٢٠١٧): استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٨٣، ٢٥–٦٥.

أبو سريع، ولاء محمد (٢٠١٥): تعليم الكتابة الإقناعية فى المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٥٩، ١٢١–١٢٢.

أبو صحة، نضال حسين (٢٠١٠): أثر قراءة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طالبات الصف السابع الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو غزال، معاوية محمود (٢٠١٩): قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ٢٠(٣)، ٥٩–٩٤.

أحمد، عبد الحميد إبراهيم (٢٠١٧): **الإقناع والاتصال الإقناعي الفعال**، الاتصال الإرشادي، مشروع دمج الثقافة السكانية والبيئة في الإرشاد الزراعي، القاهرة.

آدم، أبو البشر علي (٢٠١١): منهج تعليم اللغة العربية للدورة المكثفة في جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية : دراسة تحليلية، **مجلة العربية للناطقين بغيرها**، معهد اللغة العربية، جامعة أفريقيا العالمية ، ١١، ١٣٧–١٥٠.

اسماعيل، فاطمة سيد (٢٠١٧): برنامج قائم علي التعليم التعاقد لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بدوي، منير (٢٠١٦): ضعف الإنتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي، **مجلة كلية التربية**، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ٢٦، ١٠٥–١١٢.

بديوي، مصطفي محمد (٢٠١٣): القراءة والكتب والمكتبات المدرسية، **مجلة المكتبات والمعلومات**، دار النخلة للنشر، ٩، ١٢٩–١٣١.

براون، غوردن (٢٠١٥): القراءة والكتابة واللاجئون، **المدينة العربية**، منظمة المدن العربية، ١٦٩، ٨١–٨٣.

بريكيت، أكرم محمد سالم (٢٠١٩): مهارات الإقناع وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة أم القري، ١١(١)، ١–٣٥.

بكور، بشار محمد (٢٠١٦): القراءة من المهد إلى اللحد، **مجلة نهج الإسلام**، وزارة الأوقاف، ٣٨(١٤٣)، ٤٧–٤٨.

بهيش، رجاء أحمد (٢٠١٣): المنطق الدعائي والحجاجية الاقناعية، **مجلة الأستاذ**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، ٢٠٤، ٥٢٩–٥٥٢.

بوجملين، لبوخ (٢٠١١): العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، **مجلة الأثر**، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ١٠، ٦٥–٧٥.

تاج السر، أمير (٢٠١٦): أساليب القراءة وصناعة الآراء، **مجلة فكر**، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، ٩، ١٦–١٧.

جاب الله، علي سعد (٢٠١٦): **الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الكتابة**، ط٣، القاهرة: مكتبة مصر.

جبريل، منى مصطفى السعيد (٢٠١٠): فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٧٣(٢)، ٢٢٨–٢٦٠.

حسن، عبدالرحمن (٢٠١٦): مستويات القراءة، **مجلة الموقف الأدبي**، اتحاد الكتاب العرب، ٤٢(٥٠٢)، ٣٩–٥٢.

حمو، محمد (٢٠١٥): الضعف اللغوى عند التلاميذ : الأسباب والعلاج، **مجلة مقاربات**، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية واستراتيجيات التواصل، ٢٠، ٦٨–٧٩.

حميدة، فتحي محمود (٢٠١٩): تنمية القراءة والكتابة، **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ٢٠(٨٠)، ٩١–٩٤.

خلدون، أحمد سعد (٢٠١٧): تعلم القراءة والكتابة، **مجلة مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، ٤٧(٣)، ٧–٢٤.

خلف الله، محمود عبد الحافظ (٢٠١٦): قراءة في القراءة، **مجلة الجوبة**، مركز عبد الرحمن السديري الثقافى، ٥٤، ٦٦–٧٢.

دهيلى، نسرين (٢٠١٧): النص في القراءة البلاغية إلى القراءة اللسانية : إستراتيجية التأويل، **مجلة قراءات، كلية الآداب واللغات**، وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومناهجها، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ٢، ١٠٤–١١٩.

رجب، محمد ومصلوح، سعد والهواري، أحمد (٢٠١٥): **الكتابة العربية: مهاراتها وفنونها**، الكويت : مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع.

رشيد، عبدالسلام محمد (٢٠١٦): في مفهوم القراءة، **مجلة الأستاذ**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد ، ٢١٠، ١–١٢.

زايد، فهد خليل (٢٠١١): **الكتابة: فنونها وأفنانها**، عمان : دار يافا للنشر والتوزيع.

زاير، سعد علي وإيمان اسماعيل عايز (٢٠١٦): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، ط٤، بيروت : مكتبة لبنان.

زهران، نورا محمد أمين (٢٠١٥): برنامج قائم على التعلم الاستقصائي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٦(١)، ٢٦٥–٣٠٤.

سعدون، محمود مهران (٢٠١٥): القراءة في الزمن المتغير، **مجلة فكر**، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، ٩، ١٠–١١.

سعودي، علاء الدين حسن إبراهيم (٢٠٠٨): برنامج مقترح قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣٥، ١١٤–٢٠٠.

سليمان، وليد أحمد (٢٠١٦): طفولة بين الكتب، **مجلة الحياة الثقافية**، وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، ٢٦٩، ٣٤–٤٠.

السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٢): برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٣٣(٢)، ٢٢–٦٤.

السمان، مروان أحمد محمد (٢٠١٧): برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٨٣، ٢٥–٧٠.

سولار، جانيت (٢٠١٦): السياسات الخاصة بتعليم القراءة، **مجلة مستقبليات**، مركز مطبوعات اليونسكو، ٣(٤)، ٥٢٩–٥٤١.

سويف، مصطفى (٢٠١٤): **دراسات نفسية في الإبداع والتلقي**، ط٦، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

سويلم، محمد نسيم علي (٢٠١٩): **استراتيجية الإقناع**، ط٤، القاهرة : مصر للخدمات العلمية.

السيد، فاطمة سعد عبدالله (٢٠١٩): دور القراءة التنبؤية والتعليقات فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢١١، ٢٥٧–٢٨٧.

شاوي، فتيحة (٢٠١٦): مهارات القراءة وأبعادها الفكرية لدى المتلقي، **مجلة آفاق للعلوم**، جامعة زيان عاشور الجلفة، ٤، ١٦٧–١٧١.

الشايع، علي جاسر سليمان (٢٠١٥): ظاهرة الضعف الإملائي في مهارة الكتابة لدى الناطقين بغير اللغة العربية، **أبحاث ودراسات** الندوة الخامسة عشرة: تعليم العربية لغة ثانية، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الملك سعود – معهد اللغويات العربية، ١٠٩–١٣٩.

شحاتة، حسن سيد (٢٠١٠): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، ط٥، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شحاتة، حسن سيد (٢٠١٢): **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، القاهرة: الدار اللبنانية المصرية.

شحاتة، حسن سيد (٢٠١٦): استراتيجية توليفية قائمة على القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنمية مستويات الفهم القرائي في اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في العراق، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، ١٠(١٩)، ١٥–٥٦.

شحاتة، حسن سيد والنجار، زينب (٢٠١١): **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

شرف، عبد العزيز (٢٠١٣): **وسائل الإعلام والاتصال الإقناعي**، ط٤، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الشمراني، حسن محمد مساعد (٢٠١٨): توجهات متعلمي العربية لغة ثانية نحو برنامج القراءة الموسعة على الجوال والأنشطة التفاعلية في نادي القراءة على تطبيق واتس آب، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة، ٣٣(٢)، ٢٩٥–٣٤٠.

الشنطي، محمد صالح (٢٠١٣): **فن الكتابة العربية: ضوابطه وأنماطه**، حائل: دار الأندلس للطباعة والنشر.

صقر، إبراهيم محمد (٢٠١٩): **فن التعبير والإنشاء دراسة تربوية وتطبيقية وتحليلية**، ط٥، القاهرة: مكتبة مصر.

الظنحاني، محمد عبيد (٢٠١٤): فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الحادي عشر بدولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤٣، ٢٢٤–٢٥٤.

عاشور، راتب ومحمد، مقدادي (٢٠١٧): **المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها** واستراتيجياتها، ط٦، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عافشي، ابتسام عباس محمد (٢٠١٩): تعليم التفكير في مهارة القراءة: دراسة تحليلة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٧(٦)، ١٧٤–١٩٢.

عايض، عبدالله محمد (٢٠١٥): برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٩(١١٤)، ٥٩٩–٦٦٣.

عبد الله، محمد قاسم (٢٠١٨): **مدخل إلي الصحة النفسية**، ط٥، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد المطلب، محمد (٢٠١٦): منهجية القراءة الثقافية، **مجلة الأزهر**، مجمع البحوث الإسلامية، ٨٩(٣)، ٥٩٥–٥٩٨.

عبد الوهاب، وحيد حامد عبد الرشيد (٢٠١٣): استخدام استراتيجية توليد الأسئلة الذاتية في تدريس كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد لتنمية مهارات القراءة الابتكارية والميل نحو القراءة الموسعة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٤، ١٩٣–٢٢٦.

عبدالباسط، محمود هلال (٢٠١٤): برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره فى الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٥٨، ٢١–٨٣.

العدواني، معجب سعيد (٢٠١٥): القراءة التناصية الثقافية : مدخل نظري، **مجلة البلاغة والنقد الأدبي**، محمد عدناني، ٢، ١٦٧–١٧٧.

عريكيز، جمال محمد (٢٠١٤): القراءة والكتابة وتأثيرهما على البحث التاريخي، **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة طرابلس، ٦، يونيو، ٢٣٥–٢٦٥.

على، محمد السيد (٢٠٠٨): **مصطلحات فى المناهج وطرق التدريس**، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

علي، أسماء إبراهيم (٢٠١٥): الإقناعية الحجاجية لطالبات قسم الصحافة والإعلام بكلية الآداب جامعه جازان بالمملكة العربية السعودية، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٧٠، ٦٧–١١٥.

عليان، ربحى مصطفى (٢٠١٧): عالم القراءة، **مجلة الأمن والحياة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، ٣٦(٤٢٢)، ١١٨–١٢١.

عليش، نهلة (٢٠٠٩): تقويم مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطالبة المعلمة الفلسفة والاجتماع في ضوء نموذج تولمن، **مجلة المناهج وطرق التدريس**، ١٤٦، مايو، ١٧٦–٢١٩.

العنانى، حنان عبد الحميد (٢٠١٩): **الصحة النفسية**، ط٤، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عوض، أحمد عبده (٢٠١٨): **فنون اللغة العربية**، ط٨، كفر الشيخ : دار عصام للطبع والنشر.

العوفى، بو جمعة (٢٠١٥): التواصل والقراءة والكتابة والإبداع فى عالم متغير (الوسائطية)، **أشغال الندوة الدولية: الكتاب وأزمة القراءة في العالم العربي بين الورقي والرقمي**، اتحاد كتاب المغرب فرع تازة، ٢٣٧–٢٥١.

قشتا، عوض عطا (٢٠١١) : أثر القراءة الحرة المكثفة على تنمية مهارات استيعاب المقروء لدى طالبات الصف التاسع بمحافظة غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية**، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٩(٢)، ٧٧٧–٨٠٩.

قلفن، نجاح (٢٠١٥): القراءة، **أعمال الملتقى الدولي: يوم العلم: جيل إقرأ**، مركز جيل البحث العلمي.

الكادوشى، حسين أحمد (٢٠١٩): دواعي ومتطلبات القراءة، **مجلة المكتبات والمعلومات**، دار النخلة للنشر ، ٢٢، ٢٠٩–٢١٥.

اللقاني، أحمد حسين وعلي، أحمد الجمل (١٩٩٩): **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

ماضي، ايمان أحمد (٢٠١٨): أسباب ضعف التحصيل لدى طلبة الصفوف الثالث الأساسية في القراءة والكتابة وسبل معالجتها من وجهة نظر معلميهم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عمان العربية.

مجمع اللغة العربية (١٩٨٥): **المعجم الوسيط**، القاهرة: طبعة وزارة التربية والتعليم.

محمد، داليا يوسف (٢٠١٠): فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد، شيماء عثمان (٢٠١٦): بلاغة الإقناع في مقالات غازي القصيبي : الاستفهام أنموذجاً، **مجلة آداب البصرة**، كلية الآداب، جامعة البصرة، ٧٧، ٥٥–٧٢.

مصطفى، راندة خالد (٢٠١٧): بناء اختبار مهارات الكتابة الاقناعية في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**، رابطة التربويين العرب، ع٧، ٣١١-٣٣٢.

مطلق، عبير أحمد عيد (٢٠١٩): أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين أداء طالبات الصف العاشر في مهارات الكتابة الإقناعية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة اليرموك.

معروف، نايف محمود (٢٠١٥): **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، ط٤، بيروت: دار النفائس.

مكاوي، حسن عماد والسيد، ليلى حسين (٢٠١٣): **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، ط٤، القاهرة: الدار اللبنانية.

الملجمي، علوي أحمد صالح (٢٠١٩): الرقمية العربية : من الكتابة إلى القراءة، **مجلة فكر**، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، ٢٥، ٢٩.

موافي، أحمد السعيد (٢٠٠٦): تنمية مهارة الكتابة عن طريق استخدام نشاطين قائمين على القراءة المكثفة، **تجارب ودراسات تربوية**، ترجمة لأعمال تربوية معاصرة، كلية المعلمين – مركز البحوث والدراسات التربوية – وحدة الترجمة والتعريب ، ٣، ٦٥-٦٩.

نظام، محمد (٢٠٢٠): القراءة نافذتنا إلي الحياة، **مجلة المعرفة**، وزارة الثقافة، س٥٩، ع٦٧٨، ١٥٠-١٦٥.

هدوي، الصحبي (٢٠١٤): الخطاب المرئى نحو رؤية جديدة للخطاب الإقناعى: الإقناع بالصورة فى العملية التعليمية أنموذجا، **مجلة الخطاب، كلية الآداب واللغات** – مخبر تحليل الخطاب، جامعة مولود معمري تيزي وزو ، ١٨، ١٨٥-٢٠٦.

هنداوي، صفوت توفيق (٢٠١٧): وحدة بلاغية مقترحة فى ضوء المدخل الأسلوبى لتنمية مهارات التذوق البلاغى والكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الأول الثانوى، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٢٢، ١٦-٦٥.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Andrés, I. (2020) Enhancing Reading Comprehension through an Intensive Reading Approach. **HOW**, 27(1):69-82.

Arindra, M; Ardi, P (2020) The Correlation between Students' Writing Anxiety and the Use of Writing Assessment Rubrics, **LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network**, 13(1):76-93.

Aydin, I. (2019) The Investigation of Language Teacher Candidates' Self-Efficacy and Writing Anxiety in Processual Context, **Journal of Education and Training Studies**, 7(1):180-190.

Aziz, F. et al (2020) Developing a Persuasive Writing Model for Secondary School, **Educational Research for Policy and Practice**, 19(2):143-158.

Balta, E. (2018)The Relationships among Writing Skills, Writing Anxiety and Metacognitive Awareness. **Journal of Education and Learning**, 7(3):233-241.

Berk, R; Ünal, E. (2017) Comparison of Writing Anxiety and Writing Dispositions of Sixth, Seventh and Eighth Grade Students, **International Journal of Instruction**, 10(1):237-254.

Bouras, N.; Holt, G. (2007). **Psychiatric and Behavioral Disorders in Intellectual and Developmental Disabilities**. Cambridge University.

Boyle, J. et al (2015). Scaffolding the Persuasive Writing of Middle School Students, **Middle Grades Research Journal**, 10(3):43-59.

Büyüknarci, Ö; Grünke, M (2019) The Effects of a Metacognitive Strategy on the Persuasive Writing Skills of Adolescents with Hearing Impairment and Learning Disabilities, **Insights into Learning Disabilities**, 16(2):139-152.

Chase, J. (2011) An Analysis of the Argumentative Writing Skills of Academically Underprepared College Students**, Ph.D**, Columbia University.

Folsom, J. (2019) Instruction in District-Designed Intensive Summer Reading Programs**, Learning Disability Quarterly**, 42 (3):147-160.

Hauth, C (2012), The Effects of Self-Regulated Strategy Development with Content Area Prompts for Persuasive Essays on the Planning and Written Language Performance of Students with Emotional and Behavioral Disabilities, **Ph.D**. Dissertation, George Mason University.

Hillocks, J. R., (2011). **Teaching Argument writing**, Grades 6-12, Available in the Web at: http//: www.heinemann.com.

Iksan, Halimatussaadiah; Halim, Huzaina (2018) The Effect of E-Feedback via Wikis on ESL Students' L2 Writing Anxiety Level, **Malaysian Online Journal of Educational Sciences**, 6(3):30-48.

Noroozi, O.; Weinberger, A.; Biemans, H. J. A.; Mulder, M. and Chizari, M., (2013). Facilitating Argumentative Knowledge Construction through a Transactive Discussion Script in CSL, **Computers & Education**.61.

Roberts, G, et al (2012) Efficacy of an Individualized Reading Intervention with Secondary Students, **Society for Research on Educational Effectiveness. SAGE Open**, 9(4).

Sabti, A;et al (2019) **The Impact of Writing Anxiety, Writing Achievement Motivation, and Writing Self-Efficacy on Writing Performance:** A Correlational Study of Iraqi Tertiary EFL Learners.

Sayed, O. H. (2010): " Developing Business Management Student Persuasive Writing Through Blog- based peer- feedback", **English language teaching**, 3 (3).

Wanzek, J. (2018), Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions , **Journal of Learning Disabilities**, 51(6):612-624.

Whitfield, M. (2010), **Persuasive Text sample work sheets – Primary**, NAPLAN program, Australian.

Wingate, U. (2012), 'Argument!' helping students understand what essay writing is about, **Journal of English for Academic Purposes**, 11.