

مهاراة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الإسلامية
الحكومية الأولى بدلي سردانغ: دراسة مقارنة بين خريجي المدارس المتوسطة الإسلامية
والمدارس المتوسطة العامة

**Mahārat al-kitābah bi-al-lughah al-‘Arabiyyah ladā ṭullāb al-ṣaff al-‘āsyir fī
al-madrasah al-thānawīyyah al-Islāmiyyah al-ḥukūmiyyah al-ūlā bi-Dilī
Sardāng: Dirāsah muqāranah bayna khirrījī al-madāris al-mutawassiṭah al-
Islāmiyyah wa-al-madāris al-mutawassiṭah al-‘āmmah**

**Arabic Writing Competence of Tenth-Grade Students at MAN 1 Deli
Serdang: A Comparative Study of MTs and SMP Graduates**

Alim Budiman Siregar, Harun Al Rasyid

Universitas Islam Negeri Sumatera Utara

Imanalim187@gmail.com

harunalrasyid@uinsu.ac.id

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الفروق في مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية الأولى بدلي سردانغ (MAN 1 Deli Serdang) استناداً إلى خلفياتهم التعليمية السابقة، وذلك من خلال مقارنة أداء خريجي المدارس المتوسطة الإسلامية (Madrasah Tsanawiyah–MTs) بأداء خريجي المدارس المتوسطة العامة (Sekolah Menengah Pertama–SMP). تنطلق الدراسة من أن الطلاب لا يدخلون المرحلة الثانوية برصيد متساو من المعرفة والخبرات اللغوية، وأن المعرفة السابقة قد ترتبط بدرجة استعدادهم لأداء المهمات الكتابية. استخدمت الدراسة المنهج الكمي بتصميم وصفي مقارن، واشتملت البيانات التحليلية على (٢٨) طالباً، منهم (١٤) من خريجي SMP و(١٤) من خريجي MTs. حُللت البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي، واختبار Shapiro-Wilk لفحص طبيعية التوزيع، واختبار Levene لتجانس التباين، واختبار العينات المستقلة (Independent Samples t-Test). أظهرت النتائج أن متوسط

درجات خريجي SMP بلغ (٧١.٥٠) بانحراف معياري قدره (٢.١٣٩)، بينما بلغ متوسط خريجي MTs (81.57) بانحراف معياري قدره (٢.٨٤٨). وأظهر اختبار العينات المستقلة فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين، ($t(26) = -10.580, p < 0.001$)، بفارق متوسط قدره (١٠.٠٧١) نقاط لصالح خريجي MTs. كما بلغ حجم الأثر (Cohen's $d = 4.00$)، وبلغ (Hedges' $g = 3.88$)، مما يدل على تباعد كبير جداً بين متوسطي المجموعتين داخل العينة الحالية. ومع ذلك، لا يسمح التصميم غير التجريبي بإرجاع هذا الفرق إلى نوع المدرسة السابقة بوصفه سبباً مباشراً، إذ قد تتداخل معه عوامل أخرى، من بينها مقدار التعرض السابق للعربية، والدراسة غير النظامية، والدافعية، والقدرات الأولية. وتؤكد النتائج أهمية استخدام التقويم التشخيصي في بداية المرحلة الثانوية وتطبيق تعليم متميز يستند إلى مستوى الأداء الفعلي للطلاب بدل الاعتماد على خلفيتهم المدرسية وحدها.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة، اللغة العربية، المعرفة السابقة، الخلفية التعليمية، المدارس المتوسطة الإسلامية، المدارس المتوسطة العامة.

Abstract

This study examines differences in Arabic writing skills among tenth-grade students at MAN 1 Deli Serdang according to their previous educational backgrounds by comparing graduates of Madrasah Tsanawiyah (MTs) and Sekolah Menengah Pertama (SMP). The study is grounded in the premise that students do not enter upper secondary education with equivalent levels of prior linguistic knowledge and experience and that such prior knowledge may be associated with their readiness to perform Arabic writing tasks. A quantitative descriptive-comparative design was employed. The analytical sample consisted of 28 students, including 14 SMP graduates and 14 MTs graduates. Data were analyzed using descriptive statistics, the Shapiro-Wilk test for normality, Levene's test for homogeneity of variance, and an Independent Samples t-Test. SMP graduates obtained a mean writing score of 71.50 (SD = 2.139), whereas MTs graduates obtained a mean score of 81.57 (SD = 2.848). The independent-samples analysis indicated a statistically significant difference between the groups, ($t(26) = -10.580, p < 0.001$), corresponding to a mean difference of 10.071 points in favor of MTs graduates. The standardized difference was also substantial, with Cohen's ($d = 4.00$) and Hedges' ($g = 3.88$). Although these results indicate a pronounced difference

within the present sample, the non-experimental design does not establish previous school type as a direct causal factor. Other variables, including actual exposure to Arabic, non-formal religious education, motivation, and initial academic proficiency, may also contribute to the observed difference. The findings highlight the importance of diagnostic assessment and differentiated instruction based on students' demonstrated proficiency rather than previous school type alone.

Keywords: Arabic Writing Skills, Prior Knowledge, Educational Background, Madrasah Tsanawiyah, Junior High School.

المقدمة

تعد اللغة العربية أحد المكونات الأساسية في التعليم الإسلامي في إندونيسيا، نظراً إلى ارتباطها بالمصادر الدينية من جهة، ووظيفتها بوصفها لغة ذات نظام تواصلية وثقافي ومعرفي من جهة أخرى. وفي المؤسسات التعليمية، لا ينبغي أن يُختزل تعلم العربية في معرفة قائمة من المفردات أو القواعد، بل يتطلب بناء القدرة على استقبال اللغة وفهمها وإنتاجها في سياقات متعددة. ولذلك ترتبط الكفاءة اللغوية بقدرة المتعلم على توظيف ما يعرفه من عناصر لغوية بصورة عملية في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة (Aziza & Muliansyah, 2020; Taubah, 2019).

وقد أولت سياسة تعليم العربية في المدارس الدينية الإندونيسية اهتماماً بتنمية المهارات اللغوية، كما يظهر في التنظيمات المنهجية الخاصة بالتعليم الديني والعربية في المدارس التابعة لوزارة الشؤون الدينية (Kementerian Agama RI, 2019). واستمرت عملية تطوير تنفيذ المناهج في السنوات اللاحقة من خلال إرشادات أحدث للمدارس الدينية، بما في ذلك MTs و MA (Kementerian Agama RI, 2025). ولا يعني ذلك أن مستوى تطبيق تعليم العربية متماثل في كل مؤسسة؛ فطبيعة المدرسة، والموارد المتاحة، وخصائص الطلاب، وتاريخ تعرضهم للغة يمكن أن تؤدي إلى تفاوت ملحوظ في الأداء.

ومن بين المهارات الأربع، تحتل الكتابة مكانة خاصة بسبب الطبيعة المركبة للعملية الكتابية. فالكاتب لا يكتفي باسترجاع كلمات منفردة، وإنما يحتاج إلى التخطيط لما يريد قوله، واختيار

مفرداته وتراكيبه، وصياغة الجمل، ثم مراجعة ما كتبه من حيث المعنى والبناء والدقة. وقد أسهمت النماذج المعرفية للكتابة في توضيح أن الإنتاج الكتابي يتكون من عمليات متداخلة تشمل التخطيط والصياغة والمراجعة، وأن هذه العمليات تستهلك موارد معرفية متعددة في الوقت نفسه (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 2012; Kellogg, 2008).

وتزداد هذه المتطلبات تعقيداً لدى متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. فالمتعلم لا يواجه مهمة تنظيم الأفكار فحسب، بل يعمل أيضاً بلغة لم يصل فيها بالضرورة إلى الدرجة نفسها من التلقائية التي يمتلكها في لغته الأولى. ولهذا تتأثر الكتابة الثانية بمعرفة المفردات والقواعد، وخبرة القراءة، ومقدار الممارسة، والاستراتيجيات الكتابية، وطبيعة المهمة، وطريقة التقويم والتغذية الراجعة (Hyland, 2019; Weigle, 2002).

وفي سياق العربية، أكدت دراسات متعددة أن مهارة الكتابة لا تقتصر على الجانب الإملائي، بل تشمل قدرة المتعلم على تحويل المعنى إلى بنية مكتوبة منظمة. ويرى Munawarah and Zulkifli (2021) أن تعلم *maharah al-kitabah* يتطلب الجمع بين سلامة الجانب الشكلي والقدرة على التعبير عن الأفكار. كما أوضح (Mustofa, 2021) أن تنمية الكتابة تستلزم استراتيجية متدرجة تراعي تطور المتعلم من المهمات الكتابية الأساسية إلى مستويات أكثر تعقيداً. وتؤكد دراسات أخرى أن الأنشطة المنظمة والمواد التعليمية الملائمة والتدريب المستمر يمكن أن تسهم في تطوير أداء المتعلم في الكتابة العربية (Sa'diyah, 2019; Mahmudah & Yahya, 2019; Kinanti et al., 2021; Hariansah Hsb & Al-Rasyid, 2024).

ولا تفصل جودة الكتابة عن جودة تقويمها. فالدرجة التي يحصل عليها الطالب لا تكتسب معنى علمياً إلا إذا كانت المهمة المستخدمة مناسبة للمهارة المراد قياسها، وكانت معايير التصحيح واضحة، وكان التقويم قادراً على تمثيل الأداء الكتابي بصورة معقولة. وقد بين (Weigle, 2002) أن تقويم الكتابة في اللغة الثانية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتصميم المهمة ومعايير التقدير وإجراءات التصحيح. وفي سياق تعليم العربية، ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتطوير تقويم *maharah*

al-kitabah من خلال مستويات معرفية أكثر وضوحاً، وتقوم أصيل، ومهمات قائمة على المشروع، بما يعكس انتقال البحث من مجرد منح الدرجة إلى التفكير في جودة الدليل الذي تمثله تلك الدرجة (Aman et al., 2024; Salsabila & Baroroh, 2024).

وبالإضافة إلى خصائص التعليم والتقييم، يمثل ما يحمله الطالب من معرفة سابقة عنصراً مهماً في عملية التعلم. وتوضح أدبيات *prior knowledge* أن المعلومات والخبرات السابقة تؤثر في الطريقة التي يفسر بها المتعلم المعرفة الجديدة ويربطها بما يعرفه بالفعل (Dochy et al., 1999; Hailikari et al., 2008; Hasanuddin, 2020). ولا يعني ذلك أن المعرفة السابقة تحدد النتيجة بصورة حتمية، بل إنها توفر بنية أولية قد تسهل التعلم الجديد أو تجعله أكثر تحدياً بحسب نوع المعرفة السابقة وملاءمتها للمهمة.

وتكتسب هذه المسألة أهمية خاصة في MAN 1 Deli Serdang؛ لأن طلاب الصف العاشر لا ينحدرون من مسار تعليمي واحد. فمنهم من تخرج من المدارس المتوسطة الإسلامية (MTs)، ومنهم من تخرج من المدارس المتوسطة العامة (SMP). ويختلف المساران من حيث المكانة المؤسسية التي تحتلها العربية في خبرة الطالب المدرسية. ففي MTs تدخل العربية بصورة أوضح ضمن التعليم الديني والمدرسي، بينما لا يمكن افتراض مقدار مماثل من التعرض لدى جميع طلاب SMP.

ومع ذلك، يجب تجنب تحويل هذا الاختلاف المؤسسي إلى افتراض مسبق بأن كل خريج من MTs متفوق في العربية على كل خريج من SMP. فقد يدرس طالب SMP العربية في *pesantren* أو *madrasah diniyah* أو دورة خاصة، وقد تتفاوت مدارس MTs نفسها في جودة التعليم وكثافته. ومن ثم، يمثل نوع المدرسة السابقة في هذه الدراسة متغيراً تصنيفياً يمكن أن يرتبط بخبرة سابقة مختلفة، ولكنه لا يقيس بصورة مباشرة مقدار التعرض الحقيقي لكل طالب.

وقد اختبرت دراسة (Asse and Kirana Lestari, 2020) مسألة قريبة من ذلك من خلال مقارنة نتائج تعلم العربية لدى خريجي SMP و MTs في الصف العاشر في SMA Negeri 1 Palu. ولم

تجد الدراسة فرقاً دالاً إحصائياً بين المجموعتين. وتعد هذه النتيجة مهمة؛ لأنها تظهر أن العلاقة بين الخلفية المدرسية والتحصيل في العربية ليست ثابتة في كل سياق.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسة في تركيزها. فهي لا تقارن الدرجة العامة لمادة اللغة العربية، وإنما تتناول **مهاراة الكتابة تحديداً**. ولهذا الاختيار أهمية منهجية؛ لأن الدرجة العامة قد تجمع بين المعرفة اللغوية أو عدة مهارات، بينما تتطلب الكتابة إنتاجاً لغوياً مركباً يمكن أن يكون أكثر حساسية لاختلافات الخبرة السابقة.

كما تكشف اتجاهات البحث الحديث في تعليم الكتابة العربية عن اهتمام كبير بأساليب التدريس، وتطوير التقويم، والتعلم القائم على المشاريع، والتعليم المدعوم بالتكنولوجيا، والأنشطة التعاونية (Kinanti et al., 2021; Aman et al., 2024; Salsabila & Baroroh, 2024; Hariansah Hsb & Al-Rasyid, 2024). وفي حدود الأدبيات المستخدمة في هذه الدراسة، يظل فحص الفروق في الأداء الكتابي الفعلي بين طلاب يدرسون في المرحلة نفسها لكنهم قدموا من مسارين تعليميين مختلفين مجالاً يحتاج إلى مزيد من الأدلة السياقية، ولا سيما عندما تقترن المقارنة بتقدير حجم الأثر بدل الاكتفاء بقيمة الدلالة الإحصائية.

ومن هنا تتمثل مساهمة الدراسة الحالية في ثلاثة جوانب. أولاً، تحصر المتغير التابع في مهارة الكتابة العربية بدل التحصيل اللغوي العام. ثانياً، تقارن بين مجموعتين تدرسان حالياً في البيئة التعليمية نفسها في MAN 1 Deli Serdang ولكن تختلفان في خلفيتهما المدرسية السابقة. ثالثاً، تجمع بين اختبار الدلالة الإحصائية وتقدير حجم الفرق المعياري، وهو ما يوفر قراءة أكثر اكتمالاً للنتيجة من الاختصار على قيمة (p) وحدها (Lakens, 2013).

وبناءً على ذلك، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق دالة إحصائية في مهارة الكتابة باللغة العربية بين طلاب الصف العاشر في MAN 1 Deli Serdang من خريجي MTs وخريجي SMP ؟

وتنطلق من الفرضيتين:

H0: لا توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات مهارة الكتابة باللغة العربية بين خريجي MTs وخريجي SMP.

Ha: توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات مهارة الكتابة باللغة العربية بين خريجي MTs وخريجي SMP.

الإطار النظري

مهارة الكتابة في تعلم اللغة الثانية

لا يمكن فهم الكتابة بوصفها منتجاً نهائياً فقط؛ فهي عملية معرفية تتضمن الانتقال المتكرر بين التفكير والصياغة والمراجعة. وقد وضعت (Flower and Hayes (1981 أحد النماذج المؤثرة في تفسير العملية الكتابية، إذ تعاملت مع الكتابة باعتبارها نشاطاً ديناميكياً لا يسير بالضرورة في مراحل خطية ثابتة. وطور (Hayes (2012 هذا التصور بإدخال عناصر أكثر ارتباطاً بالذاكرة والدافعية وبيئة المهمة.

ويشير (Kellogg (2008 إلى أن الوصول إلى أداء كتابي متقدم يحتاج إلى فترة طويلة من بناء المعرفة والأتمتة والتدريب؛ فالكاتب المبتدئ يستهلك جزءاً كبيراً من موارده المعرفية في عمليات محلية، مثل إيجاد الكلمة أو تشكيل الجملة، بينما يستطيع الكاتب الأكثر خبرة تخصيص موارد أكبر للتخطيط والتنظيم والمراجعة.

وفي تعلم اللغة الثانية، تصبح هذه العملية أكثر تعقيداً بسبب محدودية الموارد اللغوية مقارنة باللغة الأولى. ولهذا يوضح (Hyland (2019 أن الكتابة في اللغة الثانية ينبغي فهمها من خلال تفاعل النص والكاتب والسياق والجمهور والممارسات الاجتماعية، بدل اختزالها في صحة القواعد فقط.

وفي سياق اللغة العربية، يؤكد (Taubah (2019 و (Aziza and Muliansyah (2020 أن الكفاءة اللغوية لا تعني معرفة البنية وحدها، بل القدرة على استخدامها. ويظهر هذا الأمر بوضوح في الكتابة؛ لأن الطالب مطالب بإنتاج اللغة، لا التعرف عليها فحسب.

المعرفة السابقة والاستعداد للتعلم

تشير المعرفة السابقة إلى ما يمتلكه المتعلم من معلومات ومفاهيم وخبرات قبل دخوله في تعلم جديد. وقد أظهرت مراجعة (Dochy et al. (1999 أن المعرفة السابقة ترتبط في كثير من السياقات بنتائج التعلم، مع اختلاف قوة العلاقة بحسب طريقة قياسها ومجال الدراسة.

كما يوضح (Hailikari et al. (2008 أن التعرف إلى المعرفة السابقة لا يُخدم التنبؤ بالتحصيل فقط، بل يمكن أن يساعد في التصميم التعليمي؛ لأن المعلم يستطيع بناء المحتوى الجديد انطلاقاً من المستوى الذي يظهره الطلاب فعلاً.

وفي الأدبيات الإندونيسية، أكد (Hasanuddin (2020 أن المعرفة السابقة تمثل نقطة انطلاق لبناء المعرفة الجديدة. ومن ثم فإن اختلاف الخلفيات التعليمية قد يؤدي إلى اختلافات في الرصيد السابق الذي يستند إليه الطلاب عند مواجهة تعلم متقدم.

غير أن هذا المفهوم لا يبرر مساواة اسم المدرسة بمستوى المعرفة. والأدق علمياً هو التعامل مع MTs و SMP بوصفهما مؤشرين سياقيين محتملين، بينما يتطلب قياس المعرفة السابقة الحقيقي اختبار خيرة كل طالب بصورة مستقلة.

التقويم والتغذية الراجعة في الكتابة

يؤثر تصميم التقويم في نوع الأداء الذي يظهره الطلاب. ويؤكد (Weigle (2002 أن تقويم الكتابة يحتاج إلى انسجام بين غرض الاختبار، وطبيعة المهمة، ومعيار التصحيح، وطريقة تفسير الدرجة.

ولهذا لا تكفي تسمية أداة ما بـ «اختبار الكتابة» ما لم تكن بنيتها تسمح للطلاب بإظهار المهارة المقصودة.

وتزداد أهمية ذلك عندما يراد مقارنة مجموعتين؛ لأن الاختلاف في الدرجات ينبغي أن يعكس فرقاً في المهارة، لا فرقاً في فهم التعليمات أو فرص الاستجابة.

وتظهر الأدبيات الحديثة في العربية اهتماماً بتحسين جودة تقويم الكتابة. فقد درس Aman et al. (2024) تقويم *maharah kitabah* من منظور مستويات التفكير، بينما تناول Salsabila and Baroroh (2024) تقويم الكتابة في إطار التعلم المتميز والقائم على المشروع.

أما بعد إنتاج الكتابة، فتؤدي التغذية الراجعة دوراً محورياً في تطوير الأداء. ويشرح Hattie and Timperley (2007) أن فاعلية التغذية الراجعة تعتمد على نوع المعلومات التي تقدمها وموقعها في عملية التعلم. وفي الكتابة باللغة الثانية، أظهرت أعمال Bitchener and Knoch (2010) أن بعض أشكال التصحيح الكتابي المنظم يمكن أن تساعد المتعلمين على تحسين الدقة في جوانب لغوية مستهدفة. كما يؤكد Hyland and Hyland (2019) أن التغذية الراجعة ينبغي فهمها بوصفها ممارسة تعليمية تفاعلية تتأثر بالسياق والكاتب وطبيعة المهمة.

منهجية البحث

تصميم الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي باستخدام التصميم الوصفي المقارن. ويصلح هذا النوع من التصميمات عندما يكون الهدف مقارنة مجموعات قائمة بالفعل دون أن يقوم الباحث بتوزيع المشاركين عشوائياً على شروط تجريبية أو إجراء معالجة يتحكم فيها (Sugiyono, 2013; Creswell & Creswell, 2018).

وبناءً على ذلك، لا تُعامل الخلفية التعليمية السابقة في الدراسة بوصفها معالجة تجريبية، وإنما خاصية سابقة جرى استخدامها لتقسيم المشاركين إلى مجموعتين: خريجي SMP وخريجي MTs. ويترتب على ذلك أن الدراسة قادرة على الإجابة عن سؤال وجود الفرق، لكنها لا تستطيع بمفردها الإجابة بصورة سببية عن سؤال لماذا حدث الفرق.

المشاركون

تكونت البيانات التحليلية من (٢٨) طالباً من طلاب الصف العاشر في MAN 1 Deli Serdang، منهم:

خريجو SMP : (n=14)

خريجو MTs : (n=14)

وبذلك كانت المجموعتان متساويتين عددياً.

ولا تتضمن السجلات المتاحة في المادة الأصلية لهذه الدراسة وصفاً تفصيلياً كافياً للطريقة التي اختير بها الطلاب من مجتمع البحث الكلي. ولذلك لا تنسب هذه الصياغة إلى الدراسة تقنية معينة لم تُوثق في بياناتها الأصلية، كما تُراعى هذه المسألة عند تفسير قابلية تعميم النتائج.

أداة الدراسة وبيانات الكتابة

اعتمد التحليل على الدرجات الناتجة عن اختبار مهارة الكتابة باللغة العربية الذي طُبّق على الطلاب في الدراسة الأصلية. وعُوملت الدرجة الكلية بوصفها مؤشراً كمياً لأداء الطالب في المهارة المستهدفة.

ومن الناحية النظرية، ينبغي أن يوضح تقويم الكتابة نوع المهمة ومجالات التصحيح وسلم الدرجات وإجراءات التحقق من جودة القياس (Weigle, 2002; Brown & Abeywickrama, 2019). إلا أن المادة البحثية الأصلية المتاحة لإعداد هذه النسخة لا تحتوي على وصف كامل لنص المهمة الكتابية، أو rubric التصحيح، أو عدد المقومين، أو معاملات الصدق والثبات.

ولذلك لم تُنشأ لهذه المقالة مؤشرات أو إجراءات لم تكن موثقة في الدراسة الأصلية. ويُناقش أثر هذه المحدودية ضمن حدود البحث.

إجراءات التحليل الإحصائي

بدأ التحليل بحساب الإحصاءات الوصفية، وتشمل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري.

ثم فُحصت طبيعية توزيع الدرجات باستخدام Shapiro-Wilk. وقد وضع Shapiro and Wilk (1965) هذا الاختبار للكشف عن مدى اتساق البيانات مع التوزيع الطبيعي.

وبعد ذلك استخدم اختبار Levene للتحقق من تجانس التباين بين المجموعتين (Levene, 1960).

وبعد تحقق الافتراضات المناسبة استخدم اختبار العينات المستقلة (Independent Samples t-Test) لمقارنة متوسطي المجموعتين عند مستوى دلالة: $[\alpha = 0.05]$

ولأن الدلالة الإحصائية لا تقدم وحدها تقديراً مباشراً لحجم الفرق، أُضيف تقدير حجم الأثر، بما يتفق مع التوصيات التي تؤكد أهمية الإبلاغ عن حجم الأثر إلى جانب الاختبارات الاستدلالية (Lakens, 2013).

وحُسِبَ الانحراف المعياري الموحد وفق:

$$S_p = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

ثم حُسِبَ مؤشر كوهين (d):

$$d = \frac{M_{\text{MTs}} - M_{\text{SMP}}}{S_p}$$

كما طُبِقَ تصحيح Hedges لتقليل التحيز المرتبط بتقدير الأثر في العينات الصغيرة نسبياً (Hedges, 1981).

نتائج البحث

الإحصاءات الوصفية

يعرض الجدول الآتي الأداء الوصفي للمجموعتين.

الجدول (١): الإحصاءات الوصفية لمهارة الكتابة

Mean Std. Error Std. Deviation N الخلفية التعليمية

خريجو SMP	14	71.50	2.139	.572
خريجو MTs	14	81.57	2.848	.761

يتضح أن متوسط خريجي SMP بلغ (٧١.٥٠)، بينما بلغ متوسط خريجي MTs (٨١.٥٧). وبناءً على ذلك، بلغ الفرق الخام بين المتوسطين (ΔM):

$$\Delta M = M_{\text{MTs}} - M_{\text{SMP}} = 81.57 - 71.50 = 10.07$$

أي أن متوسط مجموعة MTs كان أعلى بنحو عشر نقاط في العينة الحالية.

كما بلغ الانحراف المعياري (٢.١٣٩) لدى خريجي SMP و(٢.٨٤٨) لدى خريجي MTs، وهو ما يدل على أن مقدار التشتت داخل كل مجموعة كان محدوداً مقارنة بالمسافة بين المتوسطين.

اختبار طبيعية التوزيع

الجدول (٢): نتائج اختبار طبيعية التوزيع

المجموعة	Kolmogorov-Smirnov Statistic	df	Sig.	Shapiro-Wilk Statistic	df	Sig.
خريجو SMP	.116	14	.200*	.964	14	.787
خريجو MTs	.138	14	.200*	.956	14	.657

بلغت قيمة الدلالة في Shapiro-Wilk لدى خريجي SMP: [$p=.787$]

وبلغت لدى خريجي MTs: [$p=.657$]

وكلتا القيمتين أكبر من (٠.٠٥). وبالتالي لم يقدم الاختبار دليلاً إحصائياً كافياً لرفض افتراض طبيعية التوزيع في أي من المجموعتين.

والصيغة الأدق هنا هي أن البيانات لم تظهر انحرافاً دالاً عن الطبيعية وفق الاختبار المستخدم، بدل القول إن الاختبار «يثبت» أن التوزيع طبيعي بصورة مطلقة.

اختبار تجانس التباين

الجدول (٣): نتائج اختبار Levene لتجانس التباين

أساس الاختبار	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Based on Mean	1.994	1	26	.170
Based on Median	1.991	1	26	.170
Based on Median and with adjusted df	1.991	1	24.865	.171
Based on trimmed mean	1.994	1	26	.170

بلغت قيمة الدلالة الأساسية لاختبار: Levene

[p=.170]

وهي أكبر من (٠.٠٥). ولذلك لم يظهر دليل إحصائي على عدم تجانس التباين، مما يسمح باستخدام صف **Equal variances assumed** في تفسير اختبار العينات المستقلة.

اختبار الفروق بين المجموعتين

الجدول (٤): نتائج Independent Samples t-Test

الاختلاف	F	Sig.	t	Two- df Sided p	Mean Difference	Std. Error Difference	95% CI Lower	95% CI Upper
Equal variances assumed	1.994	.170	-10.580	26 <.001	-10.071	.952	-12.028	-8.115
Equal variances not assumed	—	—	-10.580	24.129 <.001	-10.071	.952	-12.036	-8.107

أظهر الاختبار، في حالة افتراض تساوي التباين:

$$[t(26)=-10.580, \text{quad } p<.001]$$

وتعود الإشارة السالبة إلى ترتيب المجموعتين في مخرجات التحليل، حيث حسب الفرق من SMP إلى MTs. وإذا عُبر عن الفرق في الاتجاه المقابل، فإن متوسط خريجي MTs يزيد على متوسط خريجي SMP بمقدار: [10.071]

كما يعادل فاصل الثقة بنسبة ٩٥٪ للفرق لصالح MTs تقريباً: [8.115, \ 12.028]

ولا يشمل فاصل الثقة الصفر، وهو ما يتفق مع النتيجة الاستدلالية التي تشير إلى وجود فرق دال بين المتوسطين.

وبما أن: [$p<.001$]

فإن الفرضية الصفرية (H_0) تُرفض، وتدعم البيانات الفرضية البديلة (H_a) التي تنص على وجود فرق في متوسط مهارة الكتابة بين المجموعتين.

حجم الأثر

أسفر حساب الانحراف المعياري الموحد عن: [$S_p \approx 2.519$]

وبناء على ذلك: [$Cohen's\ d \approx 4.00$]

وبعد تطبيق تصحيح: Hedges [$Hedges'\ g \approx 3.88$]

وتشير هذه النتائج إلى أن المسافة بين متوسطي المجموعتين كبيرة جداً نسبة إلى التشتت داخل المجموعتين في العينة الحالية.

غير أن حجم الأثر الكبير بصورة استثنائية لا ينبغي أن يؤدي إلى تعميم متسرع، بل يستدعي مزيداً من الانتباه إلى حجم العينة، وطريقة اختيارها، ونطاق الدرجات، وخصائص أداة القياس. فحجم الأثر هنا يصف العينة والقياس الحاليين، ولا يمثل بالضرورة تقديراً ثابتاً لجميع خريجي MTs و SMP.

المناقشة

أظهرت الدراسة وجود فرق واضح في مهارة الكتابة العربية بين طلاب الصف العاشر من خريجي MTs وخريجي SMP في MAN 1 Deli Serdang. فقد تجاوز متوسط خريجي MTs متوسط خريجي SMP بنحو (١٠٠.٧١) نقاط، وكان الفرق دالاً إحصائياً عند ($p < 0.001$). وإضافة إلى ذلك، أظهر حجم الأثر أن الفرق كبير جداً مقارنة بالتشتت داخل المجموعتين.

وتحتاج هذه النتيجة إلى تفسير يتجاوز القراءة المباشرة التي تقول إن «خريجي MTs أفضل من خريجي SMP». فمثل هذا الاستنتاج سيكون أوسع من حدود البيانات، وقد يحول الخلفية التعليمية إلى صفة حتمية بينما الدراسة لا تقيس جميع الخبرات الفردية التي يحملها الطلاب.

الخبرة السابقة بوصفها تفسيراً محتملاً

أحد التفسيرات المعقولة للفرق هو تفاوت الخبرة السابقة في العربية. فالمعرفة التي يكتسبها الطالب قبل الوصول إلى MAN يمكن أن تؤثر في مقدار الموارد التي يمتلكها عند أداء مهمة جديدة.

وإذا سبق للطالب أن تعامل بصورة متكررة مع المفردات والتراكيب والإملاء والنصوص العربية، فإنه يدخل مهمة الكتابة وفي ذاكرته شبكة أكبر من العناصر التي يمكن استدعاؤها. ويؤكد مفهوم *prior knowledge* أن التعلم الجديد يُبنى جزئياً على ما هو قائم بالفعل لدى المتعلم (Dochy et al., 1999; Hailikari et al., 2008; Hasanuddin, 2020).

وهذا التفسير يتسق مع ارتفاع أداء خريجي MTs، لكنه لا يثبت أن اسم المؤسسة هو العامل الفعلي المسؤول عن الفرق. فالطالب قد يحمل خبرته من المدرسة الرسمية أو من مؤسسة دينية غير نظامية أو من بيئة أسرية أو من دروس خاصة.

ومن ثم، فإن أحد أهم الاستنتاجات المنهجية من الدراسة هو أن نوع المدرسة ينبغي اعتباره مؤشراً غير مباشر للخبرة السابقة، لا مقياساً للخبرة ذاتها.

الكتابة ومشكلة الحمل المعرفي

يمكن تفسير الفرق كذلك بالنظر إلى طبيعة مهارة الكتابة. فالطالب أثناء الكتابة يحتاج إلى إدارة عدة متطلبات في وقت واحد. ويبين النموذج المعرفي للكتابة أن التخطيط والصياغة والمراجعة عمليات مترابطة وليست مجرد خطوات ميكانيكية منفصلة (Flower & Hayes, 1981; Hayes, 2012).

كما يوضح Kellogg (2008) أن الكاتب الأقل خبرة يضطر إلى تخصيص قدر كبير من موارده المعرفية للجوانب المحلية للكتابة، بينما يصبح عدد من هذه العمليات أكثر سهولة مع الخبرة.

وفي تعلم العربية يمكن أن يظهر ذلك عندما ينشغل الطالب بصورة كبيرة باستدعاء المفردة أو ضبط شكل الكلمة أو بناء الجملة، بحيث يبقى لديه قدر أقل من الموارد لتنظيم الفكرة وربط الجمل. وفي المقابل، قد يتمكن الطالب الذي سبق له ممارسة هذه العمليات من التعامل معها بدرجة أكبر من السهولة.

لذلك فمن الممكن أن يظهر أثر اختلاف الخبرة السابقة بصورة قوية نسبياً في مهارة إنتاجية مركبة مثل الكتابة.

العلاقة بالدراسات السابقة

لا تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Asse and Kirana Lestari (2020)، التي لم تجد فرقاً دالاً في نتائج تعلم العربية بين خريجي MTs و SMP في SMA Negeri 1 Palu.

غير أن اختلاف النتيجتين لا يعني بالضرورة أن إحداهما صحيحة والأخرى خاطئة. فالدراستان تختلفان في السياق، والمؤسسة، والعينة، والمتغير التابع، وربما طريقة القياس.

ومن أهم الفروق أن الدراسة السابقة تناولت نتيجة تعلم العربية بصورة عامة، بينما تركز الدراسة الحالية على مهارة الكتابة. وقد تسمح المهمة المتخصصة في الإنتاج الكتابي بظهور فروق لا تظهر بالدرجة نفسها في مقياس تحصيل عام.

ويشير اختلاف النتائج إلى أن علاقة الخلفية المدرسية بالأداء اللغوي سياقية وليست قانوناً ثابتاً. وهذا يعزز الحاجة إلى تكرار الدراسات في مدارس ومناطق مختلفة بدل افتراض أن نتيجة واحدة تمثل جميع الطلاب في إندونيسيا.

معنى حجم الأثر الكبير

يقدم Cohen's ($d=4.00$) و Hedges' ($g=3.88$) معلومات مهمة إلى جانب قيمة (p). فالدلالة الإحصائية تخبرنا أن الفرق لا يتفق بسهولة مع فرضية تساوي المتوسطين في النموذج المستخدم، بينما يصف حجم الأثر مقدار التباعد المعياري بين المتوسطين (Lakens, 2013).

وفي هذه الدراسة، يمثل حجم الأثر قيمة كبيرة جداً. وهذه قوة من جانب، لكنها أيضاً سبب لمزيد من التدقيق.

فإذا كان الفرق بين المتوسطين نحو عشر نقاط بينما لا يتجاوز الانحراف المعياري داخل كل مجموعة نحو نقطتين إلى ثلاث نقاط، فإن المجموعتين تبدوان شديدي التمايز في أداة القياس المستخدمة. ولهذا ينبغي أن تختبر الدراسات اللاحقة ما إذا كانت النتيجة تتكرر عند استخدام عينة أكبر، وأكثر تنوعاً، وأداة ذات خصائص قياس موثقة.

كما أن استخدام Hedges' (g) مفيد بسبب التصحيح الخاص بالعينات الصغيرة، إلا أنه لا يحل مشكلة التمثيل الخارجي للعينة. فالتصحيح الإحصائي لا يمكن أن يعوض عن محدودية مدرسة واحدة أو نقص معلومات أسلوب المعاينة.

أهمية أداة تقويم الكتابة

من النقاط التي تظهر بقوة عند تفسير النتيجة أن الدرجة ليست مستقلة عن الأداة التي أنتجتها. وتوضح أدبيات تقويم الكتابة أن طبيعة المهمة، وطول النص المطلوب، ووضوح التعليمات، ومعيار التصحيح، وعدد المقومين، وطريقة تقدير الأخطاء، كلها عناصر يمكن أن تؤثر في الدرجة (Weigle, 2002; Brown & Abeywickrama, 2019).

كما يعكس البحث الحديث في العربية اهتماماً متزايداً يجعل تقويم الكتابة أكثر أصالة واتساقاً مع المهارة المستهدفة (Aman et al., 2024; Salsabila & Baroroh, 2024).

ولذلك فإن استكمال توثيق rubric وأداة الدراسة الأصلية يمثل أولوية قبل نشر البحث؛ لأن هذه المعلومات تمكن القارئ من معرفة ما الذي يعنيه الفرق البالغ عشر نقاط من الناحية اللغوية.

فإذا كان الاختبار يقيس الإملاء أساساً، فإن تفسير النتيجة يختلف عما لو كان يقيس كتابة فقرة متماسكة تشمل المحتوى والتنظيم والدقة والمفردات.

من الخلفية المدرسية إلى الاحتياج الفردي

من الناحية التربوية، لا ينبغي استخدام النتيجة لتقسيم الطلاب إلى فئتين ثابتتين: «طلاب MTs المتقدمون» و«طلاب SMP الضعفاء».

فهذه الثنائية قد تكون غير دقيقة على مستوى الفرد. وقد يحصل بعض خريجي SMP على أداء مرتفع بسبب تعلمهم العربي خارج المدرسة، بينما قد يحتاج بعض خريجي MTs إلى دعم في جوانب معينة.

والبديل الأكثر دقة هو **التقويم التشخيصي** في بداية الصف العاشر. فمن خلال مهمة كتابية مصممة جيداً يمكن للمعلم تحديد الموارد التي يمتلكها كل طالب والجوانب التي يحتاج إلى تطويرها.

وينسجم ذلك مع الاتجاه نحو تعليم يستجيب لفروق المعلمين بدل افتراض التجانس بينهم. كما تتصل هذه الفكرة بالاتجاهات المعاصرة في التقويم المتمايز لمهارة الكتابة العربية (Salsabila & Baroroh, 2024).

دور التغذية الراجعة في تقليص الفجوة

إذا كشفت نتائج التشخيص عن فجوة بين الطلاب، فالمطلوب تربوياً ليس تسجيل الفجوة فحسب، وإنما تصميم خبرات تعلم تساعد على تقليصها.

ويعد التدريب المتكرر المدعوم بالتغذية الراجعة أحد المسارات الممكنة. فقد بين Hattie and Timperley (2007) أهمية أن توفر التغذية الراجعة معلومات تساعد المتعلم على فهم موقعه بالنسبة إلى الهدف والخطوة اللاحقة المطلوبة.

وفي تعلم الكتابة الثانية، تبين الدراسات أن التصحيح الكتابي يمكن أن يكون مفيداً عندما يستهدف جوانب واضحة ولا يتحول إلى قائمة غامضة من الأخطاء. (Bitchener & Knoch, 2010) كما يؤكد Hyland and Hyland (2019) ضرورة مراعاة المتعلم والسياق وطبيعة الكتابة عند تقديم feedback.

وفي سياق العربية، يمكن أن يعني ذلك تقديم دعم مختلف بحسب نمط الصعوبة الفعلي: طالب يحتاج إلى الإملاء، وآخر إلى تركيب الجملة، وثالث إلى المفردات، ورابع إلى تنظيم الفقرة. وهنا تصيح الاستجابة التعليمية مبنية على الدليل بدل الخلفية المدرسية وحدها.

دلالة النتائج لتعليم العربية في MAN

تؤكد نتائج الدراسة أن نقطة البداية في الصف العاشر قد تكون غير متجانسة. وهذا أمر ذو أهمية عملية في MAN؛ لأن المنهج يتعامل في نهاية المطاف مع طلاب يدرسون المادة نفسها، بينما قد تختلف الموارد اللغوية التي وصلوا بها إلى المدرسة.

ولهذا فإن الأسابيع الأولى من العام الدراسي يمكن أن تؤدي وظيفة تشخيصية، وليس وظيفة تقديم المادة الجديدة فقط.

ويمكن بناء برنامج تمهيدي قصير للطلاب الذين يظهرون احتياجاً فعلياً في أساسيات الكتابة، في حين يحصل الطلاب الأكثر تقدماً على مهمات تسمح لهم بتوسيع قدراتهم بدل تكرار المادة التي أتقنوها.

ويحقق هذا المدخل مبدأ أكثر عدلاً: المساواة في الهدف لا تعني بالضرورة التطابق في مقدار الدعم.

الدلالات النظرية والتطبيقية

من الناحية النظرية، تدعم الدراسة أهمية مراعاة المعرفة السابقة عند تفسير الأداء الحالي. غير أنها توضح أيضاً ضرورة الفصل بين مفهومين مختلفين: الخلفية المؤسسية والمعرفة الفعلية.

فـ MTs و SMP فئتان إداريتان أو تعليميتان، أما المعرفة السابقة فهي بناء معرفي يحتاج إلى قياس. ولا ينبغي استخدام الأول بدل الثاني في البحث المستقبلي.

ومن الناحية المنهجية، تبين الدراسة أهمية عدم الاكتفاء بقيمة (p) إضافة Cohen's (d) و Hedges' (g) قدمت صورة أكثر وضوحاً لمقدار الفرق.

ومن الناحية التطبيقية، تشير النتيجة إلى ثلاث أولويات مترابطة: تشخيص المستوى عند دخول الصف العاشر، تحديد جوانب الضعف الكتابي الفعلية، ثم تقديم دعم متمايز وتغذية راجعة منتظمة.

كما تشير إلى أن برامج التقوية لا ينبغي أن تستهدف حريجي SMP تلقائياً؛ بل الطلاب الذين تظهر البيانات أنهم بحاجة إلى الدعم، مهما كانت خلفيتهم السابقة.

حدود الدراسة

ينبغي تفسير النتائج في ضوء مجموعة من الحدود المنهجية.

أولاً، بلغ عدد المشاركين (٢٨) طالباً فقط، وجميعهم من MAN 1 Deli Serdang. ولهذا لا يمكن اعتبار حجم الأثر المقدر ممثلاً تلقائياً لجميع طلاب MTs و SMP في Deli Serdang أو Sumatera Utara أو إندونيسيا.

ثانياً، الدراسة مقارنة غير تجريبية. ومن ثم لا يمكن تحويل الفرق بين المجموعتين إلى استنتاج سببي بأن الدراسة في MTs هي التي أحدثت الزيادة في مهارة الكتابة.

ثالثاً، لم تقيس الدراسة بصورة مباشرة مقدار التعرض السابق للعربية، أو عدد سنوات تعلمها، أو الدراسة في pesantren، أو الدروس الإضافية، أو الدافعية، أو القدرة الأكاديمية السابقة. وهذه المتغيرات يمكن أن تمثل تفسيرات بديلة أو وسيطة.

رابعاً، لا تتضمن المادة الأصلية المتاحة وصفاً كافياً لتقنية اختيار العينة، وهو ما يحد من تقييم مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.

خامساً، لم تتوفر في المادة الأصلية تفاصيل كاملة عن rubric الكتابة، ومكونات الدرجة، وإجراءات التحقق من صدق الأداة وثباتها، واتفاق المقيمين. وهذه المعلومات مهمة بصورة خاصة في البحث الذي يتخذ من درجة الكتابة متغيراً رئيساً.

سادساً، تعتمد النتيجة على الدرجة الكلية ولا تحدد ما إذا كان الفرق بين المجموعتين يقع أساساً في الإملاء أو المفردات أو النحو أو الصرف أو بناء الجملة أو تنظيم النص.

اتجاهات البحث المستقبلية

ينبغي أن تتجاوز الدراسات اللاحقة المقارنة الثنائية البسيطة بين MTs و SMP إلى نماذج أكثر تفسيراً. ويمكن تحقيق ذلك من خلال قياس مقدار تعلم العربية السابق لكل طالب بصورة مستقلة، بما في ذلك سنوات التعلم، والساعات الأسبوعية، والتعليم غير النظامي، واستخدام العربية خارج المدرسة.

كما ينبغي توسيع العينة لتشمل مدارس متعددة حتى يمكن تقدير مدى ثبات الفرق عبر السياقات. وسيكون من المفيد استخدام اختبار تشخيصي متعدد المكونات يميز بين جوانب الكتابة المختلفة، مع rubric تحليلي واضح، ومقومين عند الإمكان، وإبلاغ معامل الاتفاق بينهما.

ويمكن للبحوث الطولية متابعة الطلاب منذ بداية الصف العاشر إلى نهايته لمعرفة ما إذا كانت الفجوة الأولية تستمر أو تتناقص بعد تعرض الطلاب للمنهج نفسه.

كما يمكن استخدام تصميم شبه تجريبي لاختبار برنامج علاجي في الكتابة لدى الطلاب الذين يكشف التشخيص عن احتياجهم إليه.

ومن الاتجاهات الواعدة أيضاً الجمع بين التحليل الكمي والكيفي؛ إذ يمكن استخدام الدرجات للكشف عن مقدار الفرق، ثم تحليل نصوص الطلاب لتحديد أنماط الأخطاء والاستراتيجيات الكتابية المسؤولة عنه.

وبهذا تنتقل البحوث من السؤال الوصفي: «هل توجد فروق؟» إلى سؤال أكثر قيمة تربوية: «ما طبيعة الفروق، ولماذا تظهر، وكيف يمكن تقليصها؟».

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة مهارة الكتابة باللغة العربية لدى طلاب الصف العاشر في MAN 1 Deli Serdang من خريجي المدارس المتوسطة الإسلامية (MTs) وخريجي المدارس المتوسطة العامة (SMP).

أظهرت النتائج أن متوسط خريجي SMP بلغ (٧١.٥٠) بانحراف معياري قدره (٢.١٣٩)، بينما بلغ متوسط خريجي MTs (81.57) بانحراف معياري قدره (2.848).

وكشف اختبار العينات المستقلة عن فرق دال إحصائياً:

$$[t(26)=-10.580, \text{quad } p<.001]$$

وكان مقدار الفرق نحو (١٠.٠٧١) نقاط لصالح خريجي MTs.

كما بلغ:

[Cohen's $d=4.00$] و: [Hedges' $g=3.88$]

مما يشير إلى تباعد كبير جداً بين متوسطي المجموعتين في البيانات الحالية.

وبناء على ذلك، تُرفض الفرضية الصفرية، وتدعم البيانات وجود فرق في مهارة الكتابة بين المجموعتين.

إلا أن أهم دلالة علمية للنتيجة ليست إثبات أن خريجي MTs أفضل بصورة مطلقة، وإنما إظهار أن الطلاب قد يدخلون المرحلة الثانوية بمستويات مختلفة من الاستعداد، وأن الخلفية التعليمية يمكن أن ترتبط بتلك الفروق دون أن تكون بالضرورة سببها المباشر.

ولا يمكن للدراسة الحالية تحديد مقدار مساهمة كل من التعرض السابق للعربية، أو التعليم غير النظامي، أو الدافعية، أو القدرة الأولية، لأن هذه المتغيرات لم تُقَسَّ بصورة مستقلة.

ومن ثم توصي الدراسة بالانتقال من التصنيف القائم على نوع المدرسة إلى تشخيص الأداء الفعلي للطلاب. وينبغي أن يستخدم المعلمون التقويم التشخيصي في بداية الصف العاشر، ثم يقدموا تعليمًا متميزًا وتغذية راجعة تستهدف مواطن القوة والضعف في الكتابة.

كما توصي الدراسة المستقبلية باستخدام عينات أوسع، وأدوات كتابة موثقة الخصائص، وتحليل مكونات الأداء، وقياس الخبرات السابقة بصورة مباشرة. ومن شأن ذلك أن يجعل المقارنة أكثر تفسيراً وأن يحول النتائج الإحصائية إلى استراتيجيات تعليمية قادرة على تحسين فرص تعلم العربية لدى الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة.

المراجع

- Aman, M., Sugirma, & Zulaeha. (2024). Inovasi penilaian Maharah Kitabah dengan pendekatan Taksonomi Bloom pada buku pembelajaran Bahasa Arab kelas X terbitan Kementerian Agama tahun 2020. *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab*, 5(2), 273–290. doi:10.36915/la.v5i2.236.
- Asse, A., & Kirana Lestari, K. (2020). Perbandingan hasil belajar peserta didik alumni SMP dan MTs dalam mata pelajaran Bahasa Arab kelas X di SMA Negeri 1 Palu. *Albariq: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 1(1), 34–51. doi:10.24239/albariq.v1i1.4.
- Aziza, L. F., & Muliansyah, A. (2020). Keterampilan berbahasa Arab dengan pendekatan komprehensif. *El-Tsaqafah: Jurnal Jurusan PBA*, 19(1), 56–71. doi:10.20414/tsaqafah.v19i1.2344.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207–217. doi:10.1016/j.jslw.2010.10.002.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (3rd ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE.
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145–186. doi:10.3102/00346543069002145.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. doi:10.2307/356600.
- Hailikari, T., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). The relevance of prior knowledge in learning and instructional design. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(5), Article 113.
- Hariansah Hsb, D., & Al-Rasyid, H. (2024). Pengajaran Bahasa Arab melalui metode Card Sort untuk meningkatkan Maharatul Kitabah dan Qira'ah siswa kelas

VIII MTs Al-Mukhtariyah Padang Lawas. *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, 6(1), 581–596. doi:10.47476/reslaj.v6i1.4689.

Hasanuddin, M. I. (2020). Pengetahuan awal (Prior Knowledge): Konsep dan implikasi dalam pembelajaran. *EDISI: Jurnal Edukasi dan Sains*, 2(2), 217–232. doi:10.36088/edisi.v2i2.860.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. doi:10.1177/0741088312451260.

Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107–128. doi:10.3102/10769986006002107.

Hyland, K. (2019). *Second Language Writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Hyland, K., & Hyland, F. (Eds.). (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. doi:10.17239/jowr-2008.01.01.1.

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2019). *Keputusan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 183 Tahun 2019 tentang Kurikulum Pendidikan Agama Islam dan Bahasa Arab pada Madrasah*.

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). *Keputusan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 1503 Tahun 2025 tentang perubahan atas pedoman implementasi kurikulum pada Raudhatul Athfal dan Madrasah*.

Kinanti, S. S., Thoyyibah, A., & Mauludiyah, L. (2021). Pembelajaran Bahasa Arab dengan aplikasi WhatsApp untuk meningkatkan kemampuan menulis siswa. *Arabia: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab*, 13(2), 240–265. doi:10.21043/arabia.v13i2.12529.

- Klimova, B. F. (2014). Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 112, 147–151. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1149.
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, Article 863. doi:10.3389/fpsyg.2013.00863.
- Levene, H. (1960). Robust tests for equality of variances. In I. Olkin (Ed.), *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling* (pp. 278–292). Stanford University Press.
- Mahmudah, U., & Yahya, Y. K. (2019). The development of educational materials in Arabic writing lesson at Babussalam Islamic Boarding School. *At-Ta'dib*, 14(2), 67–74. doi:10.21111/at-tadib.v14i2.4058.
- Munawarah, M., & Zulkifli, Z. (2021). Pembelajaran keterampilan menulis (Maharah al-Kitabah) dalam Bahasa Arab. *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab*, 1(2), 22–34. doi:10.36915/la.v1i2.15.
- Mustofa, D. (2021). Strategi pembelajaran Bahasa Arab: Kemahiran Al-Kitābah. *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab*, 2(2), 172–191. doi:10.36915/la.v2i2.35.
- Nuraini, N. (2019). Competency-based syllabus and skills-based syllabus of Arabic learning in college. *Jurnal Al Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*, 11(1), 25–52. doi:10.24042/albayan.v11i1.2846.
- Sa'diyah, H. (2019). Pembelajaran Maharah Al-Kitabah berbasis blended learning di tingkat perguruan tinggi. *Lugawiyat*, 1(1), 37–48. doi:10.18860/lg.v1i1.7880.
- Salsabila, N. M., & Baroroh, R. U. (2024). Assessment of Arabic writing skills in differentiated learning based on project-based learning. *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning*, 7(2), 726–739. doi:10.18860/ijazarabi.v7i2.25429.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3–4), 591–611. doi:10.1093/biomet/52.3-4.591.
- Sugiyono. (2013). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.

Taubah, M. (2019). Maharah dan Kafa'ah dalam pembelajaran Bahasa Arab. *Studi Arab*, 10(1), 31–38. doi:10.35891/sa.v10i1.1765.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.

Zayuda, D. N. A., Marliana, I., Suryani, M. W., Ibrahim, H., & Nasution, S. (2023). Eksistensi Mahārah Al-Kitābah dalam pembelajaran Bahasa Arab. *Counselia: Jurnal Bimbingan Konseling Pendidikan Islam*, 4(2), 164–180. doi:10.31943/counselia.v4i2.117.