IUGJEPS
Vol 28, No 3, 2020, pp 514-534

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (23-12-2018)، تاريخ قبول النشر (09-02-2019)

أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في المملكة العربية السعودية

اسم الباحث الأول: محمد ناصر الرويلي

اسم الباحث الثاني: د. رائد محمود خضير

اسم الجامعة والبلد: وزارة التعليم -المملكة العربية السعودية

اسم الجامعة والبلد: قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة اليرموك -الأردن

البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: raedk@yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في المملكة العربية السعودية. تكون أفراد الدراسة من (34) طالبًا جرى اختيارهم بالطريقة القصدية موزعين بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. خضع الطلاب في بداية الفصل الدراسي الأول 2019/2018 إلى اختبار قبلي في مهارات كتابة القصة. تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريبًا على كتابة القصة باستخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية، ودُرس أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. استغرقت فترة التدريب (6) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع، مدة كل جلسة ساعة على الأقل، بعدها خضع الطلاب لاختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي فروقًا ذات دلالة إحصائية في مهارات كتابة القصة مجتمعة، وفي مهارات كتابة القصة منفردة لصالح المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية: استراتيجية الكتابة التفاعلية، كتابة القصة، الصف الرابع الابتدائي.

The Effect of Interactive Writing Strategy on Improving the Performance of Fourth Grade Primary Students' Story Writing Skills in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed at investigating The Effect of Interactive Writing Strategy on Improving the Performance of Fourth Grade Primary Students' Story Writing Skills in the Kingdom of Saudi Arabia. The subjects of the study consisted of (34) male students were selected by intentional method. The students were assigned equally into two groups: experimental and control group. The students were pretested in story writing skills in the first semester 2018/2019. The experimental group participants received training on writing story by an interactive writing strategy; while the control group taught by conventional method. The training went on for six weeks with two sessions per week where each session was carried on for one hour at least. The posttest analysis results showed that statistically significant differences in story writing skills together and in story writing skills individually in favor to the experimental group.

Keywords: Interactive Writing Strategy, Story Writing Skills, Primary Fourth Grade.

المقدمة:

تعد الكتابة ملخص العمليات العقلية والاجتماعية والفسيولوجية والنفسية، وأحد أهم أشكال اللغة الراقية، أضف إلى ذلك أنها واحدة من العمليات البشرية المعقدة، ومهارة إنتاجية مهمة في جميع المراحل الدراسية، وأداة ضرورية للتعلم.

وتعني الكتابة ملء الفجوة الموجودة داخل القدرة أثناء التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء، وقد تم الاتفاق على نطاق واسع بين الباحثين أن الكتابة أداة اتصال مهمة لا يمكن أن نفصلها عن الحياة البشرية، وهي أداة التواصل والتعبير عن الذات، ولها دور مهم في الاتصال بين البشر. فالكاتب يفصح عن فكرة يريدها من خلال نص يكتبه، ويقوم القارئ بفهمها واستنتاجها من خلال قراءته لهذا النص(Asrifan, 2015).

وتنبع أهمية الكتابة من أهمية الإطار العام للغة؛ فاللغة وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل فهمًا وإفهامًا، واللغة أداة الفكر ومرآته، وحتى تتاح لنا القدرة على التعبير لا بد أن تتاح لنا القدرة على الفهم والاستيعاب، فالهدف من تعليم اللغة العربية في المحصلة النهائية هو تمكين الطالب من إنشاء المقالات، وكتابة الرسائل، وتدوين الأفكار والخطط بأسلوب فني صحيح، من خلال تحديد الفكرة واستقصائها، وبناء الجملة بشكل سليم، وربط الفقرات بعضها ببعض(عاشور، 2014).

وتهدف الكتابة في المراحل الأولى من التعليم إلى تنمية قدرة الطالب على التعبير السليم عن مشاعره، وأفكاره، وحاجاته، والحرص على خلو الكتابة من الأخطاء اللغوية، والنحوية والإملائية، وإكساب المتعلم القدرة على التفكير المنظم من حيث تسلسل العناصر، وحسن عرضها، وربطها ببعضها البعض، وتنمية القدرة على بناء الموضوع من اختيار العنوان، وانتقاء المفردات، وتسلسل الأفكار، وحسن الابتداء والختام، وكتابة بعض الفنون التعبيرية الوظيفي منها والإبداعي مراعيًا الأسس الفنية في كل منها (وزارة المعارف، 2001).

ويقسم التعبير من حيث الشكل إلى قسمين، هما: شفوي وكتابي، ومن حيث أغراضه إلى: وظيفي، وإبداعي، فالأول يحتاجه الطلبة في حياتهم الدراسية، والعملية، والاجتماعية للتواصل مع الآخرين، وتنظيم شؤونهم واحتياجاتهم، والآخر يهدف إلى تمكين الطلبة من التعبير عن خبراتهم، ومشاعرهم، وأفكارهم ونقلها إلى الآخرين (مدكور، 2009).

وتعد القصة من أبرز فنون الكتابة الإبداعية التي يحبها الأطفال، فكتابتها نتاج تعليمي وعملية اتصالية، يمكن تعلمها من خلال التدريب المقصود والممارسة العقلية في سياقات ومواقف عملية بإشراف معلمي اللغة وخبراء الكتابة (نصر، 1995). ويعرفها صاحب المعجم الأدبي على أنها أحدوثة شائقة، مروية أو مكتوبة يقصد بها الإمتاع أو الفائدة (عبد النور، 1984). ويستوحى من ذلك أنها تميل إلى القصر بخلاف التعريف الحديث لها الذي يشير إلى طولها " فهي مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وتتناول حادثة واحدة أو عدة حوادث تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها من القصة متفاوتًا من حيث التأثير والتأثر" (نجم،1995: 9).

ويورد زايد والسعدي (2006) تعريفًا للقصة بوصف عناصر بنائها بأنها نوع من الأنواع الأدبية، يحمل فكرة معينة يراد إبرازها وتصويرها تصويرًا دقيقًا عن طريق أحداث تجري في زمان أو أزمنة محددة، وشخصيات تتحرك في مكان أو أماكن محددة. ويرى الباحثان أن القصة نوع أدبي يعنى بحادثة واحدة وتركز عليه كل اهتمامها؛ لإيضاحه واستنتاج ما يمكن أن يستنتج منه، وهي بذلك تتطلب كل مقومات القصة الفنية.

وللقصة عناصر لابد من توافرها، فقد أشارت معظم الدراسات والبحوث إلى العديد من عناصرها ومقومات بنائها. وهناك ما يشبه الإجماع بأنها لا تخرج عن خمسة عناصر حتى وإن اختلفت مسمياتها في تصنيفات الباحثين وهي: (1) الفكرة أو المغزى: ويقصد بذلك العبرة أو الدرس الذي يريد الكاتب منا تعلمه، ويكون نابعًا من رؤية الكاتب وفلسفته في الحياة، وهو بذلك يأتي بالفكرة بأسلوب فني غير مباشر من خلال تفاعل أحداث القصة، وسير حوادثها، ونمو شخصياتها (صبيح، 1997)؛ (2) البيئة (الزمانية والمكانية): ويقصد بالزمانية المرحلة التاريخية التي تصورها أحداث القصة، أما المكانية فهي الطبيعة الجغرافية التي

تجري فيها الأحداث، وما فيها من ظروف وأحداث تؤثر في الشخصيات(الحديدي، 1996)؛ (3) الشخصيات: وهي التي تؤدي الحدث، وتصدر عنها أفكار وعبارات تؤدي دورًا مهمًا وإيجابيًا في القصة، وتقسم بحسب أهميتها في سرد أحداث القصة إلى قسمين: رئيسة، وثانوية، وبحسب الثبات والظهور تقسم إلى نوعين هما: (أ) شخصيات نامية، وهي التي تتطور مع الأحداث، (ب) وشخصيات ثابتة، لا يحدث في تكوينها أي تغيير، وتبقى ذات طابع واحد (عيسوي، 2004)؛ (4) الحبكة: وهي النقطة الغامضة في القصة، تتدرج الحوادث قبلها صعودًا حتى تصل القمة، ثم تبدأ بالتكشف إلى أن تبلغ النتيجة أو الخاتمة (نجم، 1995)؛ (5) الأسلوب : ويكون مستمدًا من قاموس اللغة الفصحى، ويتنوع بين السرد المباشر والحوار، وبين التكلم والخطاب، ويميل إلى التلميح أكثر منه إلى التصريح والإخبار (عبدالجليل، 2005).

ويرى كثير من الباحثين أن كتابة القصة نشاط فكري وعقلي، فعندما يعبر الطالب عن فكرة القصة وينميها، ويختار لقصته حبكة، أو عقدة، أو مشكلة يدور حولها الصراع بين الشخصيات، وتتكون حولها الأحداث، فهو في كل ذلك يقوم بمجموعة من العمليات، مثل: التحليل، والتصنيف، والاستنتاج، والتنظيم، والاختيار، ومن ثم التأليف، ويشمل قمة العمليات العقلية؛ إذ هو عبارة عن إنتاج جديد منظم متناسق له بداية ونهاية، وتحكمه قواعد فنية، ويتسم بطابع أدبي، وهو إنتاج إبداعي في حدود قدرات الطالب وزملائه المشاركين له في الكتابة (موسى، 2001).

إن المتأمل والمتتبع لواقع تعليم مهارة الكتابة بشكل عام، وكتابة القصة بشكل خاص، يراها مهملة في المدارس الحكومية والخاصة، حيث أشارت إلى ذلك مختلف الدراسات والبحوث التي تناولت واقع تعليم تلك المهارة، فهي تدرس بطريقة روتينية، وحصصها في الجدول الأسبوعي قليلة، وطرائق تدريسها ومهاراتها يجهلها كثير من المعلمين والمشرفين التربويين (الناقة، 2002).

وقد سادت نظريتان حقل تعليم مهارات الكتابة للطلبة، أولاهما: نظرية العمليات المعرفية التي رأت تعليمها في ثلاث مراحل، هي: ذاكرة الكاتب طويلة المدى، وعمليات الكتابة، وبيئة المهمة. والثانية هي النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي التي تؤكد أن الكتابة نشاط بشري يتحقق بالحوار والمناقشة، ولها ثلاثة مبادئ، هي: التدريب الاجتماعي المعرفي، والتسهيلات الإجرائية أو أدواتها، والمشاركة في النشاط الاجتماعي (Jones, 2015).

ويوجد العديد من الاستراتيجيات الحديثة في ميدان التعلم النشط لتطوير مهارة الكتابة بشكل عام، ومهارات كتابة القصة بشكل خاص، منها: استراتيجية الكتابة التفاعلية التي ترتكز إلى مبادئ النظرية الثقافية الاجتماعية، وأساسها المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين (Jordan , 2009).

وتشير الأدبيات إلى أن الكتابة التفاعلية تمتد جذورها في منحى الخبرة اللغوية المطور بواسطة آشتون ووارنر(Ashton & Warner) عام 1963م، حيث يقوم الأطفال بإملاء النص، ويقوم المعلم بكتابته، ومن ثم يصبح النص مادة قراءة لهم. بينما يرى وليامز وبرذرتون(Williams& Brotherton, 2000) أن الاستراتيجية مبنية على نموذج الاستجابة لكلاي، وفيه يقوم المعلم بتزويد الطلبة بالأمثلة الواضحة أثناء التدريس؛ استجابة لاحتياجاتهم في مكان معين.

وتجمع أغلب الأدبيات على أن الكتابة التفاعلية هي شكل من أشكال الكتابة المشتركة التي هي جزء من برنامج القراءة والكتابة المبكرة الذي طوره "ماكنزي" ومجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أوهايو في عام 1985م، وقد أطلق عليه البرنامج المتوازن في التدريس، ويشمل عدة استراتيجيات مرتبة من الأدنى إلى الأعلى هي: القراءة بصوت مسموع، والقراءة المشتركة، والقراءة الموجهة، والقراءة المستقلة، والكتابة المشتركة، والكتابة التفاعلية، والكتابة الموجهة، والكتابة المستقلة (Button, 1996).

وتختلف الكتابة التفاعلية عن الكتابة المشتركة في أمرين: أولهما أن الأطفال يؤدون دورًا مهما في الكتابة التفاعلية أثناء كتابة النص، وذلك بحمل القلم والقيام بكتابة النص، بينما هذا الأمر لا يتحقق في الكتابة المشتركة؛ لأن القلم يكون في يد المعلم

وليس في يد الطالب. وثانيهما هو تغير دور المعلم في الكتابة التفاعلية، وذلك بدعم المعرفة الناشئة لدى الأطفال عن المادة المكتوبة وإيضاحها، وهذا لا يتحقق أيضًا في الكتابة المشتركة (Kronberg, 2014).

وقد وردت تعريفات عدة لاستراتيجية الكتابة التفاعلية، حيث تعرفها وليامز (Williams, 2017) بأنها مجموع الخبرات التي تزيد من مشاركة المتعلمين في كتابة النص، وتساعدهم في إحضار تفاصيل الحروف، والكلمات، وأصواتها أثناء العمل مع معلمهم. ويتفق كارير (Carrier, 2000) مع سابقه بأنها استراتيجية في تعليم الكتابة تمكن المعلم والطبة من مشاركة الأفكار، وسماع أصوات الكلمات، وتطبيق آليات الكتابة، ومشاركة القلم فيما بينهما؛ لإنتاج النص وكتابته. وترى فابيلا (Fabella, 2013) أنها منحى قوي في تدريس مهارات الكتابة بشكل عام، والقصة بشكل خاص صمم خصيصًا لطلبة المرحلة الابتدائية دون غيرهم، أساسه التعاون في الأفكار، وإعطاء الفرصة للطلبة في إنتاجها وكتابتها.

ويعرفها آرشيبولد (Archibald, 2010) تعريفًا موجزًا بأنها جهد مشترك بين المعلم والطلبة في إنتاج النص وكتابته. ويرى الباحثان أنها استراتيجية من استراتيجيات برنامج التدريس المتوازن، وجسر يربط بين استراتيجية الكتابة المشتركة واستراتيجية الكتابة المستقلة تسهم في تطور العديد من مهارات الكتابة، وتعزز التعلم النشط داخل بيئة اجتماعية من خلال تشجيع الحوار التفاعلي بين المعلم وطلابه، سمتها الرئيسة مشاركة القلم والأفكار مع المعلم؛ لإنتاج نص ذي معنى.

وتتميز الكتابة التفاعلية بالعديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها، فترى وليامز وبرذرتون (Williams & Brotherton, 2000) أنها تسمح للمعلم بتدريس مهارات كتابية متعددة في آن واحد، فالمعلم يوجه الطلبة في استخدام آليات الكتابة، وهي: (المسافة، والاتجاهات، وعلامات الترقيم)، أضف إلى ذلك معرفة الهجاء، والربط بين الصوت والحرف، وكل المهارات السابقة ضرورية للكتابة بطلاقة وفعالية. وتضيف كرونبرج (Kronberg, 2014) بأن هذه الاستراتيجية لا تدرس مهارات أساسية فقط، بل هي استراتيجية فعالة لتطوير الطلبة، وإعدادهم للكتابة المستقلة.

وتنطوي استراتيجية الكتابة التفاعلية على مجموعة من الخطوات، منها ما ذكرته جونز(Jones , 2008) بأن لها ثلاث مراحل، هي: نقاش المعلم والطلبة حول النص، وبناؤه، ثم مراجعته. فخلال دروس الكتابة يقوم المعلم بعرض مهارات الكتابة الأساسية، ويقوم الطلبة باستخدامها من خلال مشاركة القلم، ثم يقوم المعلم بالنقاش والتفاوض مع الطلبة حول النص المكتوب؛ لبناء وتطوير مهارات الكتابة المركبة.

ويقدم سوارتز وآخرون (Swartz et al., 2001) خطوات تفصيلية في كيفية تنفيذ استراتيجية الكتابة التفاعلية تتمثل في: (1) جلوس الطلبة على الأرض وأمامهم السبورة البيضاء لاستخدامها في الكتابة،(2) اختيار قصة وقراءتها بصوت عال، والنقاش حول الخبرات المشتركة التي لها علاقة بالقصة، (3) كتابة الأفكار المتعلقة بالقصة، الرئيسة منها والفرعية، (4) كتابة الكلمات التي تم النقاش حولها، (5) إعادة قراءة الجمل ونطق كل كلمة بوضوح، (6) بداية الكتابة، (7) اختيار الطالب المتوقع نجاحه في الكتابة، (8) استخدام طرائق متعددة تساعدهم في التفكير في الكلمات، منها: ترديد الكلمات والاستماع للأصوات، وتهجئة الكلمات الجديدة، (9) تذكيرهم بالكلمات الشائعة التي يجب تذكرها، (10) إعادة الخطوة الثامنة والتاسعة، (11) الكتابة في الهواء أو على الأرض، (12) الدروس المصغرة، (13) إعادة الكلمات المكتوبة مع الأطفال، (14) إعادة قراءة النص، (15) عرض النص.

ويتضح من الخطوات السابقة أن المسيطر على العمل هم الطلبة، وأن دور المعلم محدود جدًا، فالطلبة يولدون الأفكار ويتناوبون القيام إلى السبورة البيضاء، وكتابة الحروف والكلمات والجمل، ويقوم البقية بدعم الكاتب وذلك بنطق أصوات الكلمات، أو كتابتها على السبورات الخاصة بهم، وكذلك قراءة النص أو القصة وإعادة قراءتها والإضافة إليها، وبعد الانتهاء من كتابة النص، يقوم المعلم بعرض النص في الفصل؛ لاستخدامه أداة مرجعية يوظفها الطلبة فيما بعد في الكتابة المستقلة. وبذا، يصبح دور الطالب أكثر أهمية ومسؤولية في كتابة النص، ويقتصر دور المعلم على توجيه الدعم أثناء الحاجة، والتغذية الراجعة الفورية، وعرض النص على الطلبة بعد الانتهاء منه.

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين مهارات الكتابة وبعض المهارات اللغوية بشكل عام، ولم يقع بين يدي الباحثين دراسة تحدثت عن استراتيجية الكتابة التفاعلية ودورها في تحسين مهارات كتابة القصة، فقد أجرت رونج (Runge, 1997) دراسة بعنوان "الكتابة التفاعلية في مرحلة الروضة". حاولت الدراسة الكشف عن دور المعلم والطلبة في عملية الكتابة. تألفت عينه الدراسة من (23) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم من ثلاث إلى خمس سنوات، قام الباحث بتحديد الأسئلة الآتية وهي: (1) ما مهارات القراءة أو الكتابة الخاصة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه؟ وما الاستراتيجيات المستخدمة؟ (2) ما مهارات الكتابة والقراءة الخاصة التي يقوم بها الطلبة أثناء جلسات الكتابة التفاعلية؟ (3) ما سلوكيات الكتابة التي عرضها المعلم خلال جلسات الكتابة التفاعلية؟. تم جمع البيانات لمدة خمسة أشهر، وأشارت النتائج إلى أن استخدام منحى الكتابة التفاعلية كان له أثر في دعم كتابة الصغار وتطورها، وأن هذا المنحى وفر البيئة المشجعة على تطوير السلوكيات الخاصة بالكتابة والقراءة والاتجاه نحوهما.

وهدفت دراسة وليامز وبرذرتون (Williams & Brotherton, 2000) إلى الكشف عن أثر الكتابة التفاعلية باعتبارها مدخلًا مبتكرًا في تدريس الكتابة المبكرة لطلبة الصف الأول الابتدائي. قام الباحثان بتسجيل فيديو أثناء تدريس الكتابة التفاعلية مرة كل أسبوع ولمدة ستة أشهر. وكان مجموع المدة التي تم تدريسها حوالي (24) مقطعًا مسجلًا. استخدم الباحثان المنهج الاستقرائي في التحليل للإجابة عن الأسئلة الآتية: ما الذي درسه الباحث للأطفال عن اللغة المكتوبة وعملية الكتابة؟ وما استراتيجياتها؟. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الكتابة التفاعلية زودت الطلبة بالعديد من الفرص أثناء تدريس مفاهيم القراءة والكتابة الأساسية المهمة، واقترحت أن الكتابة التفاعلية من الممكن أن تكون مدخلًا قويًا ومهمًا في تدريس الكتابة المبكرة.

وأجرى كريج (Craig, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تدخل الكتابة التفاعلية على الوعي الصوتي والإملاء وتطور القراءة المبكرة لدى طلبة مرحلة الروضة. اختار الباحث صفين من صفوف الروضة أحدهما طبق عليه استراتيجية الكتابة التفاعلية المبنية على السياق كمجموعة تجريبية، والآخر كمجموعة ضابطة، وطبق عليها البحث المبني على ألعاب ما وراء اللغة. تألفت عينه الدراسة من (87) طالبًا وطالبةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تدريسهم لمدة (16) أسبوعًا. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين فيما يتعلق بالوعي الصوتي وتحصيل الإملاء، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين فيما يتعلق بالتعرف على الكلمات وفهم العنوان، وحصول الطلاب الدارسين وفق استراتيجيّة الكتابة التفاعلية على درجات أعلى في الوعي الصوتي، ومهارات معرفة الحروف الهجائية.

وأجرت ماركوني (Marconi, 2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية تقنيات الكتابة التفاعلية على معلمي المدارس الابتدائية وطلابهم. تكونت العينة من ثلاثة من معلمي الصف الأول وثمانية عشر طالبًا. استخدم المعلمون سلم التقدير الذاتي لتقييم أنفسهم في بداية الدراسة ونهايتها في كيفية تحسين استخدام التقنيات في الصفوف الدراسية، ومن ثم مقابلة المعلمين في نهاية الدراسة؛ لتحديد الإيجابيات والسلبيات أثناء استخدام تلك التقنيات. أما من ناحية الطلبة، فقد تم جمع عينتي كتابة من كل طالب في بداية الدراسة ونهايتها؛ وذلك لمعرفة التطور الحاصل في مهارة الكتابة وهي (الآليات، والهجاء، التواصل من خلال الطباعة). جرى تقييم عينات الكتابة باستخدام سلم التقدير الكلي. أظهرت نتائج الدراسة زيادة في قدرة المعلمين على استخدام تقنيات الكتابة التفاعلية في تدريس الكتابة بنسبة 28%، وزيادة في مهارات الكتابة لدى الطلبة بنسبة 36%، وأشار المعلمون إلى الإيجابيات في استخدام التقنيات، وهي (صقل المهارات الأساسية، وتوسيع النص، والتعامل مع متطلبات الوقت)، وأشارت النتائج كذلك إلى قيمة تقنيات الكتابة التفاعلية باعتبارها مرحلة مهمة في تدريس الكتابة.

وقامت فيرجيرسون (Furgerson, 2004) بدراسة حالة لعدد من معلمي الصف الأول في ولاية أوهايو؛ للكشف عن كيفية استخدامهم لاستراتيجية الكتابة التفاعلية في تدريس مهارة الكتابة. قامت الباحثة بمشاهدة تسجيل لعشرات الدروس التفاعلية التي تم تسجيلها في الفصلين الدراسيين بواسطة الفيديو وعلى مدى ستة أسابيع. وأعدت الباحثة اجتماعات مع المعلمين لمناقشة

أفكارهم وإجراءاتهم المرتبطة بالتخطيط والتطبيق أثناء استخدام الاستراتيجية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين درسوا مهارة الكتابة أثناء جلسات الكتابة التفاعلية من خلال مشاركة الطلبة في اتخاذ القرارات حول النص قبل الكتابة وأثناءها.

وأجرت جونز (Jones, 2008) دراسة هدفت التعرف إلى أثر تدريس الكتابة التفاعلية في اكتساب مهارات القراءة المبكرة لدى طلبة مرحلة الروضة في ولاية يوتا في أمريكا، وركزت على أهمية العلاقة بين القراءة والكتابة وأثرها في تطويرهما. قامت الباحثة بإجراء الدراسة على (50) طالبًا وطالبة في مرحلة الروضة. أشارت النتائج إلى عمق العلاقة بين القراءة والكتابة، وإلى وجود أثر لطريقة الكتابة التفاعلية في اكتساب مهارات القراءة المبكرة.

وأجرى هاول (Howell, 2008) دراسة نوعية بعنوان:" الكتابة التفاعلية في مرحلة ما قبل المدرسة" للكشف عن التفاعل بين اثنين من المعلمين و(29) من الطلبة المشاركين في جلسات الكتابة التفاعلية. حاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية: ما أنواع دعم محو الأمية التي يقدمها مدرس الفصل خلال جلسات الكتابة التفاعلية، وكذلك التي يقدمها مدرب محو الأمية خلال الجلسات؟ أظهرت النتائج خطابًا تفاعليًا بين المعلمين والأطفال خلال الجلسات أثناء التأليف والكتابة والقراءة وإدارة الصف، بالإضافة إلى دعم مدرب القراءة لكل من المعلمين والطلاب من خلال شرح جلسات الكتابة واستخلاص المعلومات.

وقامت بيدنج (Beeding, 2012) بدراسة بعنوان:" الكتابة التفاعلية في التدريس لدى طلبة الصف الثامن في ولاية إيلينوي، وأثرها على القدرة الكتابية لديهم". تكونت عينة الدراسة من (205) طلبة لتقييم التطور الحاصل لديهم بعد تدريسهم وفق الكتابة التفاعلية. قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، الأولى تم تدريسها وفق الطريقة التفاعلية، والأخرى وفق الطريقة الاعتيادية. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في القدرة الكتابية لصالح المجموعة التجريبية، وتطورًا في مهارات التركيز والدعم والتنظيم لديهم.

وأجرت هول (Hall, 2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الكتابة التفاعلية في اكتساب مهارات معرفة الحروف الهجائية وهي: (الحروف المرتكزة فوق السطر، المرتكزة تحت السطر، ومعرفة أصوات الحروف) لدى طلبة مرحلة الروضة وطلبة الصف الأول الابتدائي. تكون أفراد الدراسة من (73) طالبًا وطالبة قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي المصاحب في استخراج نتائج الدراسة، وأشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين.

وقام فابيلا (Fabella, 2013) بدراسة وصفية هدفت التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية وتطبيقها كطريقة تدريس لمعلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة التعليمية الثانية في ولاية تكساس. قام الباحث بتوزيع استبانة على (152) معلمًا ومقابلة (8) منهم كانت غايته جمع البيانات من المعلمين حول تعريفهم للكتابة التفاعلية واستخدامهم لها، وكذلك التطبيقات المتعددة لهذه الاستراتيجية. كشفت النتائج عن فهمهم لمراحل الاستراتيجية وقدرتهم على تقديم التعريف الصحيح لها، واقترحت الاستجابات تقديم الاستراتيجية في إطار زمني أسبوعي، وأن لا فرق في العلاقة بين عدد مرات تطبيق الاستراتيجية ومستوى الصف المدرسي، وأشارت أيضًا إلى أنه لا فرق بين مدى الحرية في التطبيق ومستوى الصف الدراسي.

وهدفت دراسة كرونبيرج (Kroneberg, 2014) التعرف إلى الإيجابيات والسلبيات في استخدام الكتابة التفاعلية في ورشة عمل الكاتب. قام الباحث بتطبيق استراتيجيتي الكتابة التفاعلية وورشة عمل الكاتب في أحد الصفوف. وقدم الباحث عددًا من الدروس باستخدام الكتابة التفاعلية، وجمع البيانات باستخدام مجلة المعلم، وسجل ملاحظة الطلبة وعينات من أعمالهم. واكتشف العديد من الإيجابيات عند استخدام الاستراتيجيتين معا، منها: إدارة وقت الدرس والمحتوى، والحفاظ على مشاركة الطلبة الفاعلة في الدرس، والنمو الجيد في القدرة على الكتابة المستقلة لدى بعض الطلبة، وتمكين استخدام السبورة البيضاء الشخصية للطلبة من المشاركة بفاعلية أثناء الدرس، وأظهر كثير منهم نموًا في استخدام الإملاء، والقواعد، وآليات الكتابة.

وأجرت جونز (Jones, 2015) دراسة بعنوان أثر تدريس الكتابة في تحصيل طلبة مرحلة الروضة في مهارات الكتابة في مدرسة في منطقة ميدسايز الغربية. كانت العينة مؤلفة من (112) طفلًا وطفلة في مرحلة الروضة. حاولت الدراسة الكشف عن أثر ثلاث طرائق تدريس، هي: الكتابة التفاعلية، وورش الكتابة كمجموعتين تجريبيتين، والطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة. وأظهرت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح طريقتي التدريس (الكتابة التفاعلية، وورش الكتابة).

وأجرت سوكمانا (Sukmana, 2017) دراسة مقارنة بين الكتابة التعاونية والكتابة التفاعلية لدى طلبة الصف العاشر في تدريس الكتابة في إندونيسيا. تكوّن أفراد الدراسة من (68) طالبًا وطالبة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (34) طالبًا وطالبة درست وفق الكتابة التعاونية، وضابطة وعددها (34) طالبًا وطالبة، درست وفق الكتابة التفاعلية. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التي بحثت في مهارات الكتابة أن معظمها ركز على مرحلتي الروضة والصف الأول، والقليل منها على الصفوف العليا. أضف إلى ذلك اتفاق نتائج الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي لاستراتيجية الكتابة التفاعلية في إتقان مهارات الكتابة وبعض المهارات اللغوية، مشيرة إلى أهمية العناية بهذه المهارات، وتدريب الطلبة على إتقانها في جميع المراحل. كما يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت مجتمع الدراسة الحالية؛ إذ إن هذه الدراسة هي الأولى التي تتخذ طلاب الصف الرابع في مدارس محافظة القريات مجتمعًا للدراسة في حدود اطلاع الباحث، كما أنه لم يقع بين يدي الباحثين دراسات محلية أو عربية تناولت استراتيجية الكتابة التفاعلية، ودورها في تطوير مهارات الكتابة بشكل عام، ومهارات كتابة القصة بشكل خاص.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، حاولت هذه الدراسة بيان مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي، ودور استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسينها. ومما لا شك فيه أن الباحثين قد أفادا الشيء الكثير من تلك الدراسات، سواءً أكان ذلك في الأدب النظري، أم في بناء أداتي الدراسة، وتحديد خطوات وإجراءات تنفيذ الاستراتيجية، بالإضافة إلى توظيفها في مناقشة النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في عدم تركيز المناهج التربوية وأساليب التدريس على تعليم مهارات كتابة القصة لطلبة المرحلة الابتدائية، وتؤكد الدراسات السابقة وجود قصور واضح في مهارات كتابتها، فقد توصلت دراسة موسى(2002)، ودراسة العبيدي(2009) إلى أن الطلبة في مستوى دون المتوسط في مهارات الكتابة الإبداعية بشكل عام، ومهارات كتابة القصة بشكل خاص. وقد عزز نتائج هذه الدراسات ما لاحظه الباحث الأول من خلال عمله معلما للغة العربية في المملكة العربية السعودية، من وجود ضعف واضح لدى عدد كبير من طلاب المرحلة الابتدائية المتوسطة في مهارات الكتابة التعبيرية بشكل عام، ومهارات كتابة القصة بشكل خاص.

في ظل هذا الواقع التربوي وتسويغه العلمي وُضع الباحثان أمام تساؤل مفاده: هل من الممكن تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في مهارات كتابة القصة؟

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي؟

2- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في مهارات كتابة القصة مجتمعة ومنفردة تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، الكتابة التفاعلية)؟"

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1- قد تسهم الدراسة في إطلاع المسؤولين عن العملية التربوية حول مستوى طلبة المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في مهارات كتابة القصة.

2- تقدم إطارًا نظريًّا وتطبيقيًّا مناسبًا للدارسين عن ماهية استراتيجية الكتابة التفاعلية، باعتبارها إحدى استراتيجيات التعلم النشط، التي يمكن توظيفها لتحسين أداء طلاب المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة بشكل عام وكتابة القصة بشكل خاص.

3- تسعى الدراسة الحالية إلى تناول مهارات على قدر كبير من الأهمية وهي مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، باستخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية، ومثل هذه الدراسات تتسم بالندرة في العالم العربي بصفة عامة، والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة.

4- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وهي المرحلة الابتدائية، حيث يتم في هذه المرحلة بناء الدعامات، والقواعد الأساسية التي من خلالها ترسم وتنظم شخصية الطالب، فالسنوات المبكرة من حياة الفرد هي الأساس التكويني للجانب المعرفي والوجداني والمهاري.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت الدراسة على:

1- أربعة وثلاثين طالبًا من طلاب الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم محافظة القريات في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018م.

2- اختبار مهارات كتابة القصة، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.

3- ثلاث عشرة جلسة لتعليم مهارات كتابة القصة، مدة كل جلسة ساعة كاملة، بواقع جلستين في كل أسبوع ولمدة ستة أسابيع، إضافة إلى جلسة أولى للتعريف بالاستراتيجية.

4- مهارات كتابة القصة المعنية بالدراسة هي مهارات كتابة القصة القصيرة، وتشمل: (فكرة القصة، وبيئة القصة، وشخصيات القصة، وحبكة القصة، وأسلوب القصة).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

استراتيجية الكتابة التفاعلية: "هي حدث تفاعلي يشترك فيه المعلم والطلبة في إنتاج النص وكتابته، بالإضافة إلى مشاركة القرارات والمهام فيما يكتب مستقبلًا" (Swartz et al., 2001, P.1). ويقصد بها في هذه الدراسة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم مع طلاب الصف الرابع الابتدائي في كتابة القصة وإنتاجها وتتمثل في: نقاش المعلم والطلبة حول النص، وبناؤه، ثم مراجعته.

مهارات كتابة القصة: قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره وأفكاره في موضوع محدد وبأسلوب قصصي يتسم بجمال الأداء وصحة الكتابة، وأصالة الأفكار، وتنوعها، وتعددها (موسى، 2002). وتم قياسها في الدراسة الحالية بأداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في اختبار مهارات كتابة القصة المعد خصيصًا لهذا الغرض.

الصف الرابع الابتدائي: أحد صفوف المرحلة الابتدائية وعددها ستة صفوف، ويتراوح عمر الطالب في هذا الصف ما بين 9 إلى 10 سنوات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين من طلاب الصف الرابع الابتدائي، بحيث كانت الأولى تجريبية، ودرست وفق استراتيجية الكتابة التفاعلية، والأخرى ضابطة، ودرست وفق الطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (34) طالبًا اختيروا بالطريقة المتيسرة من طلاب الصف الرابع الابتدائي في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2018م، في مدرستين من المدارس الحكومية التابعة لمحافظة القريات هما: مدرسة هارون الرشيد الابتدائية، ومدرسة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الابتدائية بواقع شعبة من كل مدرسة، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية في مدرسة هارون الرشيد (17) طالبًا، تلقوا التدريب على مهارات كتابة القصة باستخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية من الباحث الأول. وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة في مدرسة الشيخ محمد بن عبد الوهاب (17) طالبًا أيضًا، تلقوا التدريب على مهارات كتابة القصة باستخدام الطريقة الاعتيادية من معلم لغة عربية يحمل أيضًا درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ولديه سنوات خبرة مماثلة تقريبًا لسنوات الخبرة لدى الباحث الأول.

أداتا الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية الأداتين الآتيتين:

أولًا: قائمة مهارات كتابة القصة:

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي السابق ذي الصلة قام الباحثان بإعداد قائمة لمهارات كتابة القصة في صورتها الأولية، وقد كانت في خمسة مجالات هي:1-فكرة القصة، وينتمي إليها خمس من المهارات الفرعية،2- بيئة القصة، وتشتمل على ثلاث مهارات فرعية، 3- شخصيات القصة، وتحوي أربع مهارات فرعية، 4- حبكة القصة، وفيها ست مهارات فرعية، 5- أسلوب القصة، ويشتمل على عشر مهارات فرعية، وبذا كان عدد المهارات الفرعية في صورتها الأولية (28) مهارة.

وبعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وتم الأخذ بما اتفق عليه المحكمون بنسبة (80%)، فأصبحت القائمة في صورتها النهائية تشتمل على خمسة مجالات رئيسة هي: مجال **فكرة القصة**، وينتمي إليها خمس من المهارات الفرعية هي: تحديد نوع القصة، اختيار عنوان جاذب للقصة، ارتباط الفكرة بحياة الطالب ومشكلاته، تضمين القصة القيم والعادات والاتجاهات، و التركيز على فكرة محورية. ومجال **بيئة القصة**، ويتضمن أربع مهارات فرعية هي: تحديد البيئة الزمانية للقصة، تحديد البيئة المكانية للقصة، مراعاة البيئة الزمانية للقصة، ومراعاة البيئة المكانية للقصة. ومجال **شخصيات القصة**، ويتضمن أربع مهارات هي: مناسبة الشخصيات للقصة، تحديد شخصيات القصة الرئيسة، تحديد شخصيات القصة الثانوية، وتسمية شخصيات القصة. ومجال **حبكة القصة**، ويتضمن خمس مهارات هي: بناء البداية المشوقة، ظهور العقدة بعد تسلسل منطقي ونفسي للأحداث، بناء القصة على عقدة أساسية واحدة، جودة العقدة في القصة، ومناسبة الحل للحدث الرئيس في القصة. ومجال **أسلوب القصة**، ويتضمن ست مهارات هي: استخدام اللغة العربية الفصحى، جمال الأسلوب ووضوحه، توظيف علامات الترقيم المناسبة، التنوع في أسلوب القصة من حيث الحوار والسرد، خلو القصة من الأخطاء الإملائية، وخلو القصة من الأخطاء النحوية، وهكذا أصبح عدد مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية (24) مهارة فرعية.

ثانيا: اختبار مهارات كتابة القصة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني أعد الباحثان اختبارا لقياس مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، ويتضمن المهارات الفرعية الآتية: **(فكرة القصة:** ويمثلها خمسة مؤشرات، و**بيئة القصة:** ويمثلها أربعة مؤشرات، و**شخصيات**

القصة: ويمثلها أربعة مؤشرات، و**حبكة القصة:** ويمثلها خمسة مؤشرات، و**أسلوب القصة:** ويمثله ستة مؤشرات). وقد تكوّن الاختبار في صورته النهائية من موضوعين، يشتمل كل منهما على مشاهد وصور، وأمامها بعض الأسئلة التي تعين الطالب على صياغة الجمل والتراكيب والتعبير عن عناصر القصة، بحيث يقوم الطالب بكتابة القصة المناسبة للموضوع مراعيًا مهاراتها التي تعلمها في جلسات الكتابة التفاعلية.

صدق الاختبار:

تكوّن اختبار كتابة القصة في صورته الأولية من أربعة موضوعات مقترحة يطلب إلى الطالب أن يكتب قصة في كل منها، وتم توزيعه على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها؛ حيث طلب إليهم إبداء آرائهم في مدى مناسبة الموضوعات المقترحة لمستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي، واختيار اثنين فقط من الموضوعات، وقد اختير الموضوعان اللذان أجمع على اختيارهما 80% من المحكمين، كما أبدوا بعض الملحوظات حول الصياغة وتم الأخذ بها.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات اختبار مهارات كتابة القصة؛ فقد طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (15) طالبًا من طلاب الصف الرابع الابتدائي، وبعد جمع أوراق الاختبار، قام الباحث الأول بتصحيحها بنفسه، وعهد إلى مصحح آخر بتصحيحه مرة أخرى وفق معيار التصحيح المعتمد، حيث استخدم في رصد درجات الاختبار بطاقة تصحيح مهارات كتابة القصة، وقد اعتمد الباحثان تصنيف ليكرت الرباعي (ممتاز، جيدجدا، جيد، ضعيف). حيث يحصل الطالب على درجة (4) عند إجادة المؤشر بشكل ممتاز، ويحصل على درجة (3) عند إجادة المؤشر بشكل جيد جدًا، ويحصل على درجة (2) عند إجادة المؤشر بشكل جيد، ويحصل على درجة واحدة فقط عند إخفاقه في إجادة المؤشر، بحيث يكون مجموع علامات المهارة الفرعية في مجال فكرة القصة (20) درجة، وفي مجال بيئة القصة (16) درجة، وفي مجال شخصيات القصة (16) درجة، وفي مجال حبكة القصة (20) درجة، وفي مجال أسلوب القصة (24) درجة، وبذا تصبح الدرجة الكلية للاختبار (96).

وحسب معامل ثبات التوافق بين المصححين حسب معادلة كوبر (Sulzer & Mayer, 1977):

$$\text{معامل ثبات التوافق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{} \times 100\%$$

ويبين الجدول (

والجدول (1) يبين معاملات ثبات التوافق بين المصححين لكل مهارة من مهارات اختبار كتابة القصة وللمهارات مجتمعة:

الجدول رقم (1): معاملات ثبات التوافق بين المصححين لكل مهارة من مهارات اختبار كتابة القصة وللمهارات مُجتمعةً

المهارة	معامل ثبات التوافق
فكرة القصة	0.88
بيئة القصة	0.88
شخصيات القصة	0.94
حبكة القصة	0.82
أسلوب القصة	0.94
مهارات كتابة القصة مُجتمعةً	**0.89**

يتبين من الجدول (1) أن قيمة معامل الثبات بلغت (0.89) وهي نسبة مناسبة لأغراض الدراسة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) على الاختبار القبلي؛ حُسب المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد مجموعتي الدراسة القبلي على اختبار مهارات كتابة القصة، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين؛ لمعرفة دلالة الفرق الظاهري بين المتوسطين الحسابيين، وذلك كما هو مبين في الجدول (2).

الجدول رقم (2): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان واختبار (ت) لأداء أفراد الدراسة القبلي على اختبار مهارات كتابة القصة

طريقة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الاعتيادية	28.67	2.37	−0.954	32	0.347
الكتابة التفاعلية	29.41	2.12			

يتبين من الجدول (2) أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) بلغت (0.347) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطين الحسابيين القبليين لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات كتابة القصة؛ مما يعنى تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي.

متغيرات الدّراسة:

تناولت هذه الدّراسة المتغير المستقل والتابع الآتيين:

- **المتغير المستقل**، وهو طريقة التدريس، وله مستويان: (الكتابة التفاعلية، الاعتيادية).
- **المتغير التابع:** ويُعبر عنه بأداء الطالب على اختبار مهارات كتابة القصة مُجتمعةً ومُنفردةً المعد لهذا الغرض

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات كتابة القصة مُجتمعةً؛ ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة على كل مهارة من مهارات كتابة القصة، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- اختيار أفراد الدراسة.

2- الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة وبناء اختبار مهارات كتابة القصة، وقائمة مهارات كتابة القصة، وبطاقة تصحيح المهارات، ومعايير التصحيح.

3- إعدا أداتي الدراسة وإجراء معاملات الصدق والثبات المناسبة.

4-إعداد دليل المعلم لتدريس المجموعة التجريبية مهارات كتابة القصة وفق استراتيجية الكتابة التفاعلية. وقد اشتمل الدليل على ثلاث عشرة جلسة بواقع ساعة لكل جلسة.

5- تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة القبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
6- تطبيق التجربة على مدى ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًّا مدة كل جلسة منها ساعة كاملة على الأقل ابتداءً من 16 / 9 /2018م إلى 22 / 10 / 2018م ، حيث قام الباحث الأول بتدريس المجموعة التجريبية وفق استراتيجية الكتابة التفاعلية، بينما قام مدرس لغة عربية آخر بتدريس المجموعة الضابطة وفق الاستراتيجية الاعتيادية.
7- تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.
8- جمع كراسات الاختبار ومراجعتها للتأكد من سلامتها واستكمالها لمتطلبات البحث العلمي، ثم تصحيحها يدويًا وفق معيار التصحيح المعتمد، وإدخال الدرجات إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيًا.
9- عرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوئها.

عرض النتائج

نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مهارات كتابة القصة المناسبة لطلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بإعداد قائمة بمهارات كتابة القصة، وعرضها على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وقد تم اعتماد المهارات المناسبة التي أجمع على أهميتها المحكمون بنسبة (80%)، وكانت في صورتها النهائية في خمسة مجالات هي: مجال **فكرة القصة** ويتضمن خمس مهارات فرعية هي: تحديد نوع القصة، اختيار عنوان جاذب للقصة، ارتباط الفكرة بحياة الطالب ومشكلاته، تضمين القصة القيم والعادات والاتجاهات، والتركيز على فكرة محورية؛ ومجال **بيئة القصة**، ويتضمن أربع مهارات فرعية هي: تحديد البيئة الزمانية للقصة، تحديد البيئة المكانية للقصة، مراعاة البيئة الزمانية للقصة، ومراعاة البيئة المكانية للقصة؛ ومجال **شخصيات القصة**، ويتضمن أربع مهارات فرعية، هي: مناسبة الشخصيات للقصة، تحديد شخصيات القصة الرئيسة، تحديد شخصيات القصة الثانوية، وتسمية شخصيات القصة؛ ومجال **حبكة القصة**، ويتضمن خمس مهارات فرعية هي: بناء البداية المشوقة، ظهور العقدة بعد تسلسل منطقي ونفسي للأحداث، بناء القصة على عقدة أساسية واحدة، جودة العقدة في القصة، مناسبة الحل للحدث الرئيس في القصة؛ ومجال **أسلوب القصة**، ويتضمن ست مهارات فرعية هي: استخدام اللغة العربية الفصحى، جمال الأسلوب ووضوحه، توظيف علامات الترقيم المناسبة، التنوع في أسلوب القصة من حيث الحوار والسرد، خلو القصة من الأخطاء الإملائية، خلو القصة من الأخطاء النحوية.

نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في مهارات كتابة القصة مجتمعة ومنفردة تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، الكتابة التفاعلية)؟"

للإجابة عن السؤال الثاني؛ كان لا بد أولاً: من تحديد دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات كتابة القصة مُجتمعةً وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وثانيًا تحديد دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة القصة مُنفردةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وفيما يلي عرض لذلك:

أ) مهارات كتابة القصة مُجتمعةً

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات كتابة القصة مُجتمعةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكتابة التفاعلية)، وذلك كما في الجدول (3).

الجدول رقم (3): المتوسطان الحسابيان، والانحرافان المعياريان لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على مهارات كتابة القصة مُجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس	الاداء القبلي		الأداء البعدي			
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الخطأ المعياري

	الحسابي*	المعياري	الحسابي*	المعياري	الحسابي المعدل*	
الاعتيادية	28.67	2.37	34.94	4.43	35.22	3.28
الكتابة التفاعلية	29.41	2.12	54.80	18.29	54.52	3.28
الكلي	**29.04**	**2.24**	**44.87**	**16.53**		

***العلامة القصوى لاختبار مهارات كتابة القصة (96)**

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على مهارات كتابة القصة مجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس، وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على مهارات كتابة القصة مجتمعةً، ومعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

الجدول رقم (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على اختبار مهارات كتابة القصة البعدي مجتمعةً، وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبلي)	91.534	1	91.534	0.509	0.481	0.016
استراتيجية التدريس	3078.459	1	3078.459	***17.109**	***0.000***	***0.356***
الخطأ	5577.936	31	179.933			
المجموع المُعدل	**9019.654**	**33**				

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين جدول (4) يُلاحظ أن قيمة الدلالة الإحصائية لمتغير استراتيجية التدريس بلغت(0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ وبذلك رُفضت الفرضية الصفرية وقُبلت البديلة التي نصت على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة على مهارات كتابة القصة مجتمعةً يُعزى لمتغير استراتيجية التدريس"؛ مما يؤكد وجود أثر للكتابة التفاعلية في تحسين مهارات كتابة القصة مجتمعة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، ويتعزز ذلك من خلال النظر إلى المتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (3)، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن (الفرق بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة) في مهارات كتابة القصة مجتمعةً الناتج من استراتيجية التدريس الذي بلغت قيمته (19.3). حيث يتبين وجود فرق دال إحصائيًّا في مهارات كتابة القصة مجتمعةً بين أداء أفراد الدراسة الذين دَرسوها باستراتيجية الكتابة التفاعلية، مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوها بالاستراتيجية الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا مهارات كتابة القصة باستراتيجية الكتابة التفاعلية. ولمعرفة فاعلية (حجم الأثر Effect Size) استراتيجية التدريس (الكتابة التفاعلية) على مهارات كتابة القصة مجتمعةً، حسب مربع إيتا Eta Square، الذي بلغت قيمته (0.356)؛ والذي يدل على أنه (35.6%) من التباين في أداء أفراد الدراسة على مهارات كتابة القصة مجتمعةً عائد لاستراتيجية التدريس (الكتابة التفاعلية).

ب) مهارات كتابة القصة منفردة، وتضم (فكرة القصة، وبيئة القصة، وشخصيات القصة، وحبكة القصة، أسلوب القصة).

حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات كتابة القصة مُنفردةً (فكرة القصة، وبيئة القصة، وشخصيات القصة، وحبكة القصة، وأسلوب القصة)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكتابة التفاعلية)، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول رقم (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي على كل مهارة من مهارات كتابة القصة مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

المهارة	استراتيجية التدريس	الاداء القبلي		الاداء البعدي			
		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل*	الخطأ المعياري
فكرة القصة (20 علامة)	الاعتيادية	5.21	0.40	6.41	0.71	5.82	1.05
	الكتابة التفاعلية	5.56	0.79	13.71	6.05	14.30	1.05
	الكلي	**5.38**	**0.64**	**10.06**	**5.63**		
بيئة القصة (16 علامة)	الاعتيادية	5.26	1.11	5.76	0.95	5.56	0.42
	الكتابة التفاعلية	5.03	1.10	6.74	1.95	6.94	0.42
	الكلي	**5.15**	**1.09**	**6.25**	**1.59**		
شخصيات القصة (16 علامة)	الاعتيادية	6.79	1.21	8.53	3.39	7.93	0.79
	الكتابة التفاعلية	6.59	0.99	13.15	3.64	13.75	0.79
	الكلي	**6.69**	**1.09**	**10.84**	**4.18**		
حبكة القصة (20 علامة)	الاعتيادية	5.29	0.47	6.71	0.85	6.39	0.78
	الكتابة التفاعلية	5.76	0.83	10.82	4.64	11.14	0.78
	الكلي	**5.53**	**0.71**	**8.76**	**3.89**		
أسلوب القصة (24 علامة)	الاعتيادية	6.12	0.70	7.53	0.72	7.30	0.69
	الكتابة التفاعلية	6.47	0.51	10.38	4.07	10.61	0.69
	الكلي	**6.29**	**0.63**	**8.96**	**3.22**		

يُلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين البعديين لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة القصة مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (الاعتيادية، الكتابة التفاعلية). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبلية في أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة القصة مُنفردةً، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق الظاهرية وفقًا لمتغير استراتيجية التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA)، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

الجدول رقم (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب للمتوسطات الحسابية البعدية لأداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة القصة مُنفردةً، وفقًا لمتغير طريقة التدريس

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
المصاحب (فكرة القصة القبلي)	فكرة القصة	7.293	1	7.293	0.450	0.508	0.016
	بيئة القصة	1.757	1	1.757	0.688	0.414	0.025
	شخصيات القصة	15.902	1	15.902	1.724	0.200	0.060
	حبكة القصة	18.976	1	18.976	2.138	0.155	0.073
	أسلوب القصة	8.139	1	8.139	1.175	0.288	0.042
المصاحب (بيئة القصة القبلي)	فكرة القصة	104.544	1	104.544	6.444	0.017	0.193
	بيئة القصة	0.832	1	0.832	0.326	0.573	0.012
	شخصيات القصة	90.534	1	90.534	9.818	0.004	0.267
	حبكة القصة	69.441	1	69.441	7.826	0.009	0.225
	أسلوب القصة	54.661	1	54.661	7.890	0.009	0.226
المصاحب (شخصيات القصة القبلي)	فكرة القصة	20.227	1	20.227	1.247	0.274	0.044
	بيئة القصة	0.230	1	0.230	0.090	0.766	0.003
	شخصيات القصة	10.659	1	10.659	1.156	0.292	0.041
	حبكة القصة	21.336	1	21.336	2.404	0.133	0.082
	أسلوب القصة	18.483	1	18.483	2.668	0.114	0.090
المصاحب (حبكة القصة القبلي)	فكرة القصة	12.399	1	12.399	0.764	0.390	0.028
	بيئة القصة	1.256	1	1.256	0.492	0.489	0.018
	شخصيات القصة	5.862	1	5.862	0.636	0.432	0.023
	حبكة القصة	0.087	1	0.087	0.010	0.922	0.000
	أسلوب القصة	0.546	1	0.546	0.079	0.781	0.003
المصاحب (أسلوب القصة القبلي)	فكرة القصة	2.296	1	2.296	0.142	0.710	0.005
	بيئة القصة	0.397	1	0.397	0.156	0.696	0.006
	شخصيات القصة	2.248	1	2.248	0.244	0.625	0.009
	حبكة القصة	0.388	1	0.388	0.044	0.836	0.002
	أسلوب القصة	0.996	1	0.996	0.144	0.708	0.005
استراتيجية التدريس	فكرة القصة	467.825	1	467.825	*28.835	*0.000*	*0.516*
	بيئة القصة	12.423	1	12.423	*4.867	*0.036*	*0.153*

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
Hotelling's Trace=1.492 الدلالة الإحصائية = 0.000*	شخصيات القصة	219.690	1	219.690	*23.823	0.000	0.469
	حبكة القصة	146.199	1	146.199	*16.476	0.000	0.379
	أسلوب القصة	71.175	1	71.175	*10.274	0.003	0.276
الخطأ	فكرة القصة	438.046	27	16.224			
	بيئة القصة	68.924	27	2.553			
	شخصيات القصة	248.982	27	9.222			
	حبكة القصة	239.589	27	8.874			
	أسلوب القصة	187.056	27	6.928			
المجموع المُعدّل	فكرة القصة	1045.882	33				
	بيئة القصة	83.625	33				
	شخصيات القصة	577.360	33				
	حبكة القصة	500.118	33				
	أسلوب القصة	342.184	33				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05)**

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين جدول (6) يُلاحظ أن قيم الدلالة الإحصائية لمتغير استراتيجية التدريس ولجميع المهارات أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)؛ مما يؤكد وجود أثر للكتابة التفاعلية في تحسين كل مهارة من مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي، ويتعزز ذلك من خلال النظر إلى المتوسطات الحسابية المعدلة، حيث يُلاحظ مقدار التحسّن (الفرق بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة) في كل مهارة من مهارات كتابة القصة الناتج من طريقة التدريس الذي بلغت قيمته (8.48، 1.38، 5.82، 4.75،3.31) على الترتيب. حيث يتبين وجود فرق دال إحصائيًا في كل مهارة من مهارات كتابة القصة بين أداء أفراد الدراسة الذين دَرسوها باستراتيجية الكتابة التفاعلية، مقارنة بأداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوها بالطريقة الاعتيادية، ولصالح أداء أفراد الدراسة الذين دَرَسوا باستراتيجية الكتابة التفاعلية. ولمعرفة فاعلية (حجم الأثر Effect Size) لاستراتيجية التدريس (الكتابة التفاعلية) على كل مهارة من مهارات كتابة القصة(فكرة القصة، وبيئة القصة، وشخصيات القصة، وحبكة القصة، أسلوب القصة)، حسب مربع إيتا Eta Square، الذي بلغت قيمته (0.516، 0.153، 0.469، 0.379، 0.276)؛ والذي يدل على أن (51.6%، 15.3%، 46.9%، 37.9%، 27.6%) على الترتيب من التباين في أداء أفراد الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة القصة عائد لاستراتيجية الكتابة التفاعلية؛ بمعنى أن استراتيجية الكتابة التفاعلية) أثّرت (حَسَّنَت) بنسبة مئوية (51.6%، 15.3%، 46.9%، 37.9%، 27.6%) على الترتيب في كل مهارة من مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:

احتوت قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية على خمس مهارات هي: (1) فكرة القصة، (2) وبيئة القصة، (3) وشخصيات القصة، (4) وحبكة القصة، (5) وأسلوب القصة. ويعتبر الأدب السابق الفكرة عنصرًا مهمًّا من عناصر القصة القصيرة، فالفكرة ترتبط بالموضوع ارتباطًا شديدًا، إذ يختار الكاتب أفكاره من تجاربه التي عاشها في عصره أو من شخصيات عرفها، فالموضوع ينهض بدور كبير في جذب القارئ وإثارة اهتمامه فهي الهدف الذي يحاول الكاتب عرضه في القصة، وبمعنى آخر هو الدرس والعبرة ورسالة النص التي يهدف الكاتب إليها؛ ولذا لا بد للقصة أن تشتمل على فكرة واضحة تنتهي لغاية ومضمون، معين فالكاتب يقدم قصة حين يقدم فكرة، ونجاحها يتوقف على تقديم فكرة في إطار زمني.

أما عن بيئتها فكل قصة لا بد أن تقع في مكان معين وزمان بذاته. فالمكان هو الذي يشمل حيزًا من المساحة، وهو عنصر من عناصر البناء القصصي الذي تدور فيه أحداث القصة ومتحركات الأشخاص، كما يؤدي دورًا أساسيًا في إظهار مضامين اجتماعية أو سياسية، وقد يجعل الكاتب المكان مقدمة للقصة وتمهيدًا لها، ومهما يكن فإن القصة القصيرة لا بد لها أن ترتبط بالأماكن على اختلاف قيمها ودورها في بنية العمل. وكذلك الزمان فهو مكون أساسي للقصة القصيرة، ومكمل للمكان ويتداخلان تداخلًا مباشرًا ومتكاملًا في شخصيات القصة وأحداثها. فأي قصة لا يمكن أن تكتسب واقعيتها وقبولها لدى القارئ إلا إذا جرت أحداثها في زمان ومكان محددين (مريم، 2016).

ووجود الشخوص في أي عمل قصصي أمر حتمي، فالعمل القصصي لا تقوم له حكاية دون شخوص ينشأ بينهم صراع ينمي الأحداث ويصعدها. فالشخصية أساس وجود القصة القصيرة فهي التي تربط العناصر الأخرى في القصة بعلاقة قوية. ونظرًا لطبيعتها، فإن معظم أحداثها تدور حول شخصية رئيسة، أما الشخصيات المساعدة لها أو الثانوية، فتعمل على خدمة الحدث والشخصية الرئيسة فنيًا، وتكون مشاركة في نمو الحدث القصصي وبلورة معناه، لكنّ وظيفتها أقل قيمة وفاعلية من الشخصية الرئيسة (الدوش، 2016).

وحبكة القصة عنصر مهم ومؤثر في بناء القصة، فهي سلسلة الحوادث التي تجري فيها مرتبطة برابط السببية. وهي بذلك لا تفصل الأشخاص، فالقاص يعرض شخصياته دائمًا وهي متفاعلة مع الأحداث متأثرة بها ولا يفصلها بوجه من الوجوه، وهكذا تقوم الحبكة على سرد الأحداث برباط العلة والمعلول. فهي تبدأ بفكرة عامة وتهيئ الأذهان إلى الحادث قبل وقوعه، ثم تتعقد وتتأزم إلى أن تنتهي إلى حل طبيعي ومنطقي (قنديل، 2002).

ويعد الأسلوب العنصر النهائي من عناصر البناء الفني للقصة، فهو يعبر عن الفكرة وحوادثها وشخصياتها بكل سلاسة ورصانة وجمال. ومن أهم خصائصه: اللغة البسيطة، والألفاظ المستقاة من قاموس الطفل اللغوي، والجمل القصيرة، والتراكيب السلسة، والعبارات الرشيقة. أضف إلى ذلك وضوحه وجماله، وأن يكون خاليًا من التعقيد والغموض بعيدًا عن السطحية والسذاجة والتكلف. وهو بهذا لا بد أن يراعي الجانب الشكلي في الكتابة، وخلو الكتابة من الأخطاء الإملائية والنحوية (الزواهرة والطعامنة، 2006).

وخلاصة الأمر أن نجاح القصة الفني يعتمد على تماسك عناصرها، وهي: الفكرة، والشخصيات، والأسلوب، والبيئة، والحبكة بحيث يكون كل عنصر كاللبنة في البناء القوي؛ يؤدي وظيفته في اكتمال العمل الفني، وإن ضعف أي عنصر يؤدي إلى اهتزاز بقية العناصر وبالتالي ضعف العمل الأدبي ككل. وقد جاءت نتيجة قائمة مهارات كتابة القصة في الدراسة الحالية بعد عرضها على المحكمين متطابقة إلى حد ما مع قائمة المهارات في دراسة كل من العبيدي (2009)، والبري(2013)، وموسى(2002).

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فرق دال إحصائيًا بين أداء أفراد مجموعتي الدراسة في مهارات كتابة القصة مجتمعة، ولصالح المجموعة التجريبية. وتدل هذه النتيجة على فاعلية استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة مجتمعة في الاختبار البعدي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، ولعل أبرزها ما تمتاز به استراتيجية الكتابة التفاعلية في الربط بين ما يقرأه الطلاب وما يكتبونه، أضف إلى ذلك أنها وجدت أصلًا لتعليم الطلبة كيفية عمل النص، وكيفية ربط الكلمات فيما بينها، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة جونز (Jones, 2008)، التي أكدت عمق العلاقة بين القراءة والكتابة والترابط فيما بينهما.

وربما يعزى هذا الفرق إلى أن استراتيجية الكتابة التفاعلية زودت الطلاب بالعديد من الفرص منها: نمذجة المعلم لعملية الكتابة، ومشاركة القلم مع المعلم، والتركيز على المنتج النهائي، والسرعة في فحص النص قبل نهاية عملية الكتابة، وكل المزايا السابقة أسهمت في كسب الثقة لدى الطلاب، والاستفادة من خبرات المعلم؛ وبالتالي إنتاج كتابة جيدة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بزملائهم الدارسين وفق الطريقة الاعتيادية، ويتفق هذا مع ما توصلت إليه دراسة وليامز وبرذرتون (Williams & Brotherton, 2000)، في أن استراتيجية الكتابة التفاعلية زودت الطلاب بالعديد من الفرص أثناء تدريس الكتابة، واقترحت أن الاستراتيجية مهمة ومؤثرة في تدريس الكتابة المبكرة.

وقد يعود هذا الفرق أيضًا إلى أن دور المعلم في هذه الاستراتيجية كان محدودًا جدًا، وكانت الهيمنة للطلاب، وهذا الدور الحيوي المهم شجع الطلاب أن يكونوا أكثر مسؤولية، وأكثر اهتمامًا فيما يسند إليهم من أعمال ومهام وواجبات. وهذا يتفق مع دراسة كرونبيرج (Kroneberg, 2014)، حيث أشارت إلى العديد من الإيجابيات في استخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية في تدريس الكتابة، منها: مشاركة الطلبة الفاعلة في الدرس، ونمو القدرة على الكتابة المستقلة مستقبلًا.

أما عن وجود فرق دال إحصائيًا في كل مهارة من مهارات القصة فقد كان للاستراتيجية دور واضح وجلي في تحسين مهارة (فكرة القصة) بنسبة أعلى من مثيلاتها، وبحجم أثر بلغ (51.6%)، وذلك لأن الاستراتيجية أعطت فرصًا متساوية لجميع الطلاب في إنتاج الأفكار وتوليدها دون خوف من الخطأ، وتشجيع الطلبة على توسيع الأفكار من خلال طرح الأسئلة المفتوحة عليهم، فضلًا عن أن المواضيع التي كتب عنها التلاميذ كانت مألوفة لديهم، ومن الأحداث اليومية التي يشاهدونها في حياتهم اليومية باستمرار.

وعن مهارة (شخصيات القصة) فقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة تحسن قدرها (46,9٪). وتعد هذه النتيجة في هذه المهارة متوقعة؛ لأن الشخصيات في قصص مراحل الطفولة تكون محدودة العدد، أضف إلى ذلك أن دليل المعلم ركز على هذه المهارة، حيث أفرد لها جلستين أثناء التدريس، وأعطى معلومات تفصيلية عنها؛ ولذلك أتت نتائجها جيدة إذا ما قورنت بغيرها من المهارات.

وحصلت (مهارة الحبكة) على الرغم من صعوبتها على حجم أثر قريب من مهارة الشخصيات وبلغ (37.9%)، وتعود هذه النتيجة إلى أن أهم خطوة في استراتيجية الكتابة التفاعلية هي كتابة الكلمات والجمل ونطقها بوضوح من الطلاب مستخدمين العلاقة بين الأصوات والحروف والكلمات، وكذلك توجيه المعلم للطلاب التركيز على المعنى والغرض من كتابة القصة؛ وبهذا يحصل التجانس بين الجمل والكلمات وبالتالي الحصول على جمل منطقية متسلسلة مفهومة للقارئ تقوده إلى حبكة القصة.

أما عن (أسلوب القصة) فقد جاءت في المرتبة الرابعة وبحجم أثر قدره (27.6%)، وقد يعزو الباحث هذا التأثير إلى أن استراتيجية الكتابة التفاعلية تتيح للطلبة مراجعة الإملاء الصحيح، وعلامات الترقيم، وقواعد اللغة للقصة المكتوبة، بالإضافة إلى أن المراجعة الشاملة والمستمرة للعمل المكتوب، وإعادة قراءته مرات عدة تعطي للمتعلم فرصة أكبر في مراجعة ما تمت كتابته.

وجاءت نتيجة الطلبة في مهارة (بيئة القصة) في أدنى مستوى وبمعامل تأثير بلغ (15.3%) على عكس ما توقعه الباحثان، فقد لوحظ من خلال تصحيح إجابات الطلاب عدم تركيز الطلاب على ذكر تفصيلات مناسبة للبيئة الزمانية والمكانية في كتاباتهم، وقد يكون ذلك لتركيزهم على مهارات أخرى: كتسلسل الأحداث، ومحاولة خلو كتابتهم من الأخطاء الإملائية والنحوية، وكذلك لأن الطلبة يعطون اهتمامًا أكبر للمهارات الشكلية على حساب المهارات الأساسية؛ الأمر الذي أدى بهم إلى عدم إعطاء هذه المهارة حقها من الاهتمام.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع أغلب الدراسات السابقة التي تؤكد الأثر الإيجابي لاستراتيجية الكتابة التفاعلية ودورها في تحسين مهارة الكتابة، في حين اختلفت نتائجها مع دراسة هول (Hall,2012)، ودراسة سوكمانا (Sukmana,2017) التي بينت أنه لا أثر لاستراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين مهارات الكتابة؛ ولعل ذلك راجع إلى اختلاف ظروف الدراستين مع الدراسة الحالية من حيث العينة والأداة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1- عقد دورة تدريبية لمعلمي اللغة العربية، وتعريفهم باستراتيجية الكتابة التفاعلية، ومراحلها، وإجراءات تطبيقها داخل الفصول الدراسية.

2- إجراء دراسات مماثلة تتناول صفوفًا دراسية أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.

3- بحث أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية على مهارات أخرى، كمهارات فهم المقروء والتذوق الأدبي.

المصادر والمراجع

البري، قاسم. (2013). أثر استخدام منحى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 28 (7)، 67-98.

الحديدي، علي. (1996). في أدب الأطفال (ط7). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدوش، صلاح. (2016). الشخصية القصصية بين الماهية وتقنيات الإبداع. مجلة أمارباك، 7 (20). 121-140.

زايد، مهند والسعدي، فاطمة. (2006). فن الكتابة والتعبير. طرابلس: مكتبة الرسالة، ط1.

الزواهرة، رانية والطعامنة، شادي. (2006). فن القصة القصيرة. عمان: بيت الأفكار الدولية.

صبيح، إبراهيم. (1997). فن الكتابة والتعبير. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عاشور، راتب. (2014). مهارات التعبير الكتابي في كتب القراءة العربية لطلبة صفوف المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة، 1 (33)،1-32.

عبد النور، جبور. (1984). المعجم الأدبي. بيروت: دار العلم للملايين.

العبيدي، خالد. (2009). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عبد الجليل، علي. (2005). فن كتابة القصة القصيرة. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عيسوي، صباح. (2004). القصة في منهج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية الواقع والمأمول. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الطفولة المبكرة -خصائصها واحتياجاتها-والمنعقد في الفترة ما بين 4-6 أكتوبر.

قنديل، فؤاد. (2002). فن كتابة القصة. القاهرة: منشورات الهيئة العامة لقصور الثقافة.

مدكور، علي. (2009). تدريس فنون اللغة العربية. عمان: دار المسيرة.

مريم، بوستة. (2016). فنيات القصة القصيرة في المجموعة القصصية: أحلام من وراء الزجاج. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

موسى، إسماعيل. (2002). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس. مجلة المناهج وطرق التدريس، 3 (72)، 213-259.

موسى، محمد. (2001). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة القراءة والمعرفة، 2 (33)، 17-63.

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

نجم، محمد. (1995). فن القصة (ط7). بيروت: دار الثقافة.

نصر، حمدان. (1995). تقويم مستويات الكتابة التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 4 (7)، 199-238.

وزارة المعارف. (2001). منهج التعبير والإنشاء للمراحل التعليمية. الرياض: إدارة التطوير التربوي.

Archibald, M. (2010). *Perceptions of Diverse First Grade Learners of Their Writing Instruction and Growth as Writers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Asrifan, A. (2015). The Use of Picture Story in Improving Students' Ability to Write Narrative Composition. *International Journal of Languages and Linguistics. 3* (4), 244-251.

Beeding, D. (2012) *Interactive Writing in Teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.

Button, K. (1996). Interactive Writing in a Primary School. *The Reading Teacher*, *49* (6), 446-454.

Carrier, A. (2000). Interactive Writing: How Language and Literacy come together, K-2. Portsmouth: Heinemann.

Craig, S. (2001). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development. Unpublished Doctoral Dissertation, Clemson University.

Fabella, R. (2013). *The use and Implementation of Interactive writing as an Instructional Method of Primary Teacher in Texas Educational Service Center region 2.* Unpublished Doctoral Dissertation, Texas University.

Furgerson, S. (2004). *Teaching the writing craft's through interactive writing: A case study for two first grade teachers.* Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.

Hall, A. (2012). Exploring Interactive Writing as an Effective Practice for Increasing Head Start Students' Alphabet Knowledge Skills. *Childhood Education Journal*. *6* (42), 423-430.

Howell. M. (2008). *Interactive writing in preschool*. Unpublished Doctoral Dissertation, Oakland University.

Jones, C. (2008). *The Effects of Interactive Writing Instruction on Kindergarten Student's Acquisition of Early Reaching Skills.* Unpublished Doctoral Dissertation, Utah state university.

Jones, C. (2015). Effects of writing Instruction on kindergarten students writing Achievement. *The Journal of Educational Research, 2* (108), 35-44.

Jordan, J. (2009). *Beyond Sharing the Pen: Dialogue in the Context Of Interactive Writing*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Tennessee.

Kroneberg, E. (2014). *The Advantages and Challenges of using Interactive writing in writer's workshop*. Unpublished Master Thesis, Westminster College, Utah.

Marconi, S. (2002). *Effects of Interactive writing on Student Writing Achievement in Primary Classroom*. Unpublished Master thesis, university of New York.

Runge, S. (1997). *Interactive writing in a preschool setting*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Cincinnati.

Sukmana, A. (2017). *A Comparative Study between Collaborative Writing and Interactive Writing in Teaching Writing*. Unpublished Master Thesis, Sebelas Maret University.

Sulzer, B., & Mayer, G., (1977). Appling Behavior Analysis Procedures with Children and Youth. New York: Rineheart and Winston.

Swartz, L., Klien, A., Shook, R., Bunnel, K., Huntley, C., Moon, C., Schall, J., & wakefield, D. (2001). *Interactive Writing and Interactive Editing*. London: Dominie Press.

Williams, C & Brotherton, C. (2000). Interactive writing Instruction in a First Grade Title I Literacy program. Grade. *Journal of reading Education, 27* (3), 8-19.

Williams. C. (2017). Learning to Write With Interactive Writing Instruction. *The Reading Teacher*. *71* (5), 523–532.