

استراتيجية مقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لطلاب المرحلة الإعدادية

A Suggested Strategy Based on Interactive Writing Processes for
Developing Preparatory School Students' Functional Expression
Skills

إعداد

أ. د محمود جلال الدين سليمان

أ. د معاطي محمد نصر

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
عميد كلية التربية السابق

شفاء عاطف محمد العزب
معلمة لغة عربية

١٤٤١هـ - ٢٠١٩م

المقدمة

يعد التعبير من أهم أنماط النشاط اللغوي، وأكثرها انتشاراً فلا تقوم صلات فعالة بين جماعات المجتمع بدونه، وهو ضرورة حيوية في الحياة اليومية، لأنه أداة من أدوات التعليم والتعلم ووسيلة هامة في الاتصال بين الأفراد، لذا فهو الغاية من دراسة اللغات، ومن ثم فإن العجز عن التعبير يؤدي إلي فشل المتعلمين، مما يترتب عليه فقدان الثقة بأنفسهم، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري. ونجاح الفرد في تواصله مع الآخرين من خلال عرض أفكاره عليهم بوضوح و يسر وسهولة، يؤثر في الجانب النفسي لديه، وقدرته علي التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية فيجعله أكثر ثباتاً واستقراراً وتأثيراً. (عبد الباري ٢٠١٠، الهاشمي، ٢٠١٠)

التعبير الوظيفي يؤدي غرضاً حياتياً يمثل أهمية وضرورة تقضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهي كتابة تتصل بمطالب الحياة، مثل كتابة التقارير، والخطابات الرسمية، والاستثمارات، والبرقيات، الرسائل الإدارية... إلخ، فهي نوع من التعبير غرضه اتصال الناس ببعضهم لقضاء حاجاتهم، وتنظيم شئونهم، وهي لا تخضع لأساليب التجميل اللفظي والخيال، بل إن لها مجالات محددة، وكل مجال له استخداماته الخاصة به، فالتعبير الوظيفي يمكن توصيفها بأنها تؤدي غرضاً وظيفياً تقضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، مثل: كتابة التقارير، والخطابات الرسمية. (عبد الباري، ٢٠١٠، العبيدي، ٢٠٠٩)

وقد تطورت طرائق تعليم الكتابة بالانتقال من مدخل الناتج النهائي product approach إلي مدخل العملية process approach، ففي المدخل الأول، ونتيجة لهيمنة الطريقة السمعية الشفوية the audio lingual method التي تركز علي مهارتي الإصغاء والتحدث، وتعطي دوراً للقراءة، نجد أن الكتابة كانت تقوم بدور تعزيزي للنماذج الشفوية للغة، مما يؤدي إلى إهمال الجانب الأساسي في الكتابة، وهو أنها عملية معقدة. وتعليم التعبير الكتابي ليس نشاطاً بسيطاً أو منفرداً، لأن الكتابة نفسها معقدة، ولأن تعليم استراتيجيات ومهارات فعالة هي عملية ارتدادية (recursive) مستمرة ومتشابكة. نتيجة لهذا الإدراك ظهرت حركة معاكسة لمدخل الناتج، وأحدثت

ما أسمته ما كسين هيرستون "الثورة في تعليم الكتابة"، والتي تنظر إلى الكتابة على أنها ارتدادية أكثر مما هي خطية، حيث إن نشاطات ما قبل الكتابة والكتابة والمراجعة تتداخل وتتشابك. (سليمان، ٢٠٠٩، النجار، ٢٠١١)

وهي الحركة التي تركز على مدخل العملية وأهميته في تعليم الكتابة، وما يركز عليه هذا المدخل الاهتمام بالعمليات التي تجري أثناء الكتابة من توليد للأفكار، وكتابة المسودات، وتنظيم للأفكار، ثم تنقيحها للوصول إلى الناتج النهائي. وبذلك تكون العمليات وسيلة للوصول إلى الناتج المرغوب فيه مع تنمية الوعي بهذه العمليات من تخطيط وتأليف ومراجعة وتدقيق. ونظرًا لأهمية مهارة الكتابة بشكل عام، ويمكن القول بأن "مدخل العملية يمكن أن يحسن التعليم إذا ما تم استخدامه بالشكل المناسب (دون إهمال للناتج النهائي)، ذلك أنه يتيح للطلبة فرصة الاندماج في كتاباتهم، ويدعم الاعتقاد بأن التعبير لا يمكن أن يدرس بوساطة مجموعة محددة من القواعد، وبأن غرفة الصف يمكن أن تكون مكاناً للتواصل الحقيقي. (National Writing، 2004، Project، 2008، VanDeWeghe)

الإحساس بالمشكلة :

يرصد الواقع التركيز على تدريس الكتابة في نوعها الإبداعي في صورة الكتابة الإنشائية فقط، ويهمل الكتابة الوظيفية، ولم يعتن بها عناية كافية، ولم يتبن الاتجاهات الحديثة في تدريسها، ومما يؤكد هذا التقصير مستوى الخريجين في الكتابة الوظيفية، فيلاحظ عجز كثير منهم في كتابة رسالة شخصية أو شكوى أو دعوة أو ملء استمارات.

ويثبت صحة هذا التقصير نتائج الدراسات التي أجريت، فعلى الرغم من الأهمية التي تمثلها الكتابة، فإن نتائج البحوث تؤكد ضعف الطلاب في أدائها، وقد عزا الباحثون هذا الضعف لأسباب عدة، وذكر ذلك دراسات كثيرة منها: (رندة أبو نواره، ٢٠٠٥)؛ (كوثر شبيلات، ٢٠٠٩)؛ (خالد العبيدي، ٢٠٠٩)؛ (ولاء عبد الجواد، ٢٠١٤)؛ (محمد فضل الله، ٢٠٠٣)؛ (فتحي يونس، ٢٠٠٥)؛ (عبدالرحمن الهاشمي، ٢٠١٠) على رأسها الطريقة التقليدية المستخدمة في تدريس الكتابة، واهتمامها بالمنتج

دون تدريب الطلاب على العمليات التي تكسبهم المعرفة بكيفية الكتابة، ومهارات كتابة كل نوع منها . ويظهر هذا الضعف واضحاً في ضحالة الأفكار، وعدم التركيز على الفكرة الرئيسة في الموضوع، والاضطراب في استخدام أدوات الربط، وعدم مراعاة الفصحى في التعبير، وعدم مراعاة القواعد النحوية والإملائية، مما يؤدي إلى تدني مستوى الأسلوب، وضعفه، هذا ما يتصل بالمضمون، أما بالنسبة للشكل فيبدو الإهمال في تقسيم الموضوع إلى فقرات، وعدم ترك هوامش، وعدم استخدام علامات الترقيم، ورداءة الخط وعدم وضوحه .

وعلى ضوء ما سبق فإن دواعي هذا البحث تتمثل فيما يلي: أهمية التعبير الوظيفي للمتعلمين، حيث إن هذا النوع من الكتابة هو الذي يستخدمه المتعلم بشكل دائم، في حياته لغرض التواصل الإنساني عامة، وللتميز في عمله خاصة، وتقدير مناهج اللغة العربية في الاهتمام بالكتابة الوظيفية .

وقد وجدت الباحثة من خلال استطلاع نشر في مجلة جامعة دمشق (المجلد ٢٦ ملحق - ٢٠١٠) لمعرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلبة عند كتابة موضوع التعبير أن هناك شكوى بين الطلبة من مهارة الكتابة، وهم حين يشكون من هذه المهارة فإنهم لا يتحدثون فقط عن صعوبة إيجاد الكلمات الصحيحة، واستخدام القواعد السليمة، بل حول صعوبة إيجاد الأفكار والتعبير عنها بلغة جديدة، وتنظيمها في تسلسل منطقي، لذلك نجد الضعف في كتاباتهم (الخطيب، ٢٠١٠) .

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في ضعف مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ومما جاء من أهمية مدخل العملية في تعليم الكتابة في المقدمة، فإنه يمكن تحديد مشكلة البحث في مدى فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية (التخطيط والتأليف والمراجعة والتدقيق) لتنمية مهارات التعبير الوظيفي. وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :
ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لطلاب المرحلة الإعدادية؟

ويتم الاجابة عن هذا التساؤل الرئيس من خلال الاجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مهارات التعبير الوظيفي اللازمة لطلاب المرحلة الإعدادية؟
٢. ما مستويات أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لهذه المهارات ؟
٣. ما التصور المقترح لاستراتيجية قائمة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ؟
٤. ما أسس الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لطلاب المرحلة الإعدادية؟

٥. ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لطلاب المرحلة الإعدادية؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة علي الحدود التالية :

العينة: طلاب الصف الثاني الإعدادي.

الأداء: مهارات التعبير الوظيفي وفق مدخل العملية الخاصة ب:

- مهارات الكتابة العامة
- كتابة التقرير الإخباري
- كتابة المقال غير الأدبي
- كتابة التقرير التحليلي

تحديد مصطلحات البحث:

١. التفاعلية Interactive:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: أسلوب يُستخدم في التعليم والتدريب يعتمد على التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وكذلك التفاعل بين التلاميذ مع بعضهم بعضاً، وذلك لتحويل بيئة الدراسة من منفعة أو سلبية (Passive) إلى تفاعلية أو إيجابية (Active) ، ومن أهم مزاياه أنه: يشجع على التعلم بسبب المشاركة الفعالة للطلاب في أثناء الاستحواذ على المعرفة، يقوي بقاء المعلومات بشكل كبير وذلك بسبب المشاركة أيضاً، يزيد في مقدار التعلم مع ازدياد صعوبة المفاهيم، يتم التعلم فيه من خلال عمل المجموعة أو الفريق، الأستاذ فيه ليس محاضراً وإنما رئيس ورشة عمل .

٢. عمليات الكتابة التفاعلية :

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: إجراءات تدريس التعبير الكتابي بصورة تؤكد على تعليم الطلاب العمليات الفعلية التي تتم أثناء الكتابة بطريقة تفاعلية، حيث يتفاعل الطالب فيها مع موضوع الكتابة في خمس مراحل أساسية، تبدأ بمرحلة ما قبل الكتابة (التخطيط)، ومرحلة الكتابة المبدئية (المسودة)، ومرحلة المراجعة والتعديل، ومرحلة التحرير، وكذلك التفاعل المتبادل بين التلاميذ في جميع مراحل الكتابة من اختيار الموضوع وإنتاج الأفكار وإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودة، وإجراء عمليات المراجعة والتعديل وصولاً إلى الصورة النهائية والتي تؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي المتكامل، مع الاعتماد على التفاعل المتبادل وجهاً لوجه، دراسة سير عمل المجموعة، المهارات الاجتماعية، الاتكالية المتبادلة الإيجابية، المسؤولية الفردية .

٣. التعبير الوظيفي:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: التعبير الذي يمارسه التلاميذ كمطلب لهم في حياتهم اليومية، توظف فيه اللغة الصحيحة السالمة من الأخطاء بعيدة عن الركاكة والحشو والاستطراد، وتكون ممارسته عند الحاجة إلى المعاملات فهو يؤدي وظيفة خاصة للفرد والجماعة عن طريق الكتابة أو المشافهة، فهو مهارة لغوية ضرورية على كل إنسان أن يتقنها حتى يتمكن من التواصل مع مجتمعه، مجالاته واسعة ويقتصر هذا البحث علي المجالات التالية: كتابة التقارير، كتابة اليوميات الحوارية ، كتابة التلخيص.

خطوات الدراسة وإجراءاتها :

تسير الدراسة الحالية في الخطوات والإجراءات الآتية للإجابة:

١. إجراء مسح للدراسات والبحوث المرتبطة بمجالي عمليات الكتابة التفاعلية، والتعبير الكتابي الوظيفي .

٢. إعداد قائمة مبدئية بمهارات التعبير الكتابي اللازمة لكل صف من صفوف المرحلة الإعدادية.

٣. عرض القائمة علي مجموعة من الخبراء والمحكمين .

٤. إجراء التعديلات المطلوبة علي القائمة في ضوء آراء ومقترحات السادة الخبراء والمحكمين .
 ٥. وضع القائمة المقترحة في صورتها النهائية .
 ٦. إعداد اختبار تحديد مستويات أداء التلاميذ لمهارات التعبير الوظيفي .
 ٧. عرض الاختبار علي مجموعة من الخبراء والمحكمين .
 ٨. وضع الاختبار في صورته النهائية .
 ٩. تطبيق الاختبار تطبيقاً قبلياً علي عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي .
 ١٠. تسجيل نتائج التطبيق .
 ١١. التوصل لمجموعة من الأسس للاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لطلاب المرحلة الإعدادية.
 ١٢. تدريس الاستراتيجية المقترحة علي مجموعة البحث .
 ١٣. تطبيق اختبار تحديد مهارات التعبير الوظيفي لدي الطلاب تطبيقاً بعدياً .
 ١٤. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً .
 ١٥. تقديم التوصيات والمقترحات علي ضوء ما تسفر عنه النتائج .
- أهمية الدراسة:**

- تتبع أهمية هذه الدراسة مما يمكن أن يستفيد به كل من:
١. مطورو مناهج اللغة العربية ومصمميها: حيث يمكن أن تساعدهم في تحديد مهارات التعبير الوظيفي، وتقييمها لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية .
 ٢. منفذو هذه المناهج الدراسية: تقدم الدراسة تصوراً نظرياً وتطبيقياً للاستراتيجية المقترحة، تبصيرهم بمهارات التعبير الوظيفي التي تناسب تلاميذ المرحلة الإعدادية وكيفية تنميتها، و مدي فاعلية استخدام عمليات الكتابة التفاعلية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي .
 ٣. تلاميذ المرحلة الإعدادية: تنمية وعي التلاميذ بأهمية توظيف الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي، تبصير التلاميذ بعمليات الكتابة ومراحلها ومهاراتها، وكيفية استنتاج الأفكار وتنميتها في بناء لغوي سليم .

٤. الباحثين: الافادة من البحث وأدواته في بناء برامج مماثلة وملائمة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي في المراحل التعليمية .

الإطار النظري للدراسة

عمليات الكتابة التفاعلية ومهارات التعبير الوظيفي

أولاً: مفهوم الكتابة التفاعلية:

الكتابة التفاعلية تعد شكلاً أو نمطاً من أنماط الكتابة الاتصالية Communication Writing، تلك الكتابة التي تتطلب وجود طرفين، هذان الطرفان هما - عادة - الطالب والمعلم، والتي يهدف من خلالها تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى الطلاب (Williams, 2018). Development Writing Performance Skills(DWPS)

عرفت الكتابة التفاعلية بأنها عملية ترابط او اتحاد خبرة كل من المتعلم و المعلم في أثناء التحرير الكتابي للرسالة، والهدف من الكتابة التفاعلية هو تنمية فهم الطلاب لعمليات الكتابة Writing Processes ، وتنمية المفاهيم المرتبطة بهذه العمليات مثل: الطباعة، الاستخدام الوظيفي للغة، فضلاً عن أنها تعين القارئ (القراء) والكتاب لتعلم اللغة، وكلمات هذه اللغة، وتحديد معاني الكلمات مفردة أو مركبة مع كلمات أخرى. إضافة إلى نقل المهارة المتعلمة إلى كتابة الطلبة المستقلة، ودعم تطور مهارات القراءة أيضاً، تتضمن الكتابة التفاعلية اختيارات المعلمين المبنية على ملاحظة احتياجات الطلبة، وتستخدم منهج المستوى الدراسي، ويمكن للمعلمين البدء بالإجراءات الأساسية، واستخدام الكتابة التفاعلية لإحراز المزيد من المستهدفات المتقدمة عندما يصبحوا أكثر تعوداً على الإجراءات. (الباري، ٢٠١٠)

يذكر (Craig, 2006:438-440) أيضاً أنه خلال عملية الكتابة التفاعلية، يتحدث الطلبة والمعلمين حول ما سيكتبون، ويلعب المعلم دور منظم النقاش بإرشاد، وتصوير، وإضافة، وتلخيص، وتأكيد، وتجميع، وتشجيع أفكار المتعلمين . وبينما تبدأ الكتابة التفاعلية، تتاح فرص عديدة لإخراج أفكار المتعلمين إلى الورق، ومناقشة موضوع الكتابة، وعملية الكتابة والتعامل مع محاورات الطباعة، والعمل مع قواعد النحو والإملاء والترقيم وأشكال الحروف والنطق والصوت. وتظهر المنتج النهائي بطريقة تسمح بمتابعة استخدامه

كنص للقراءة المشتركة، أو القراءة المستقلة. ولا يكون المنتج متقناً مثل كتابة المعلم أو الملصقات التجارية، لكن من المرجح أن يستخدمها المتعلمين كمصدر معلومات بسبب أن الملكية التي يكتسبونها من مشاركتهم في عملية الكتابة. تهدف الكتابة التفاعلية إلى نقل المهارات المتعلمة إلى كتابة الطلبة المستقلة وتطور المهارات الكتابية أيضاً.

وعرف آخر مدخل عمليات الكتابة التفاعلية بأنه "مجموعة من النشاطات الصفية المتنوعة التي تدعم تطوير استخدام اللغة من خلال تقنيات تفاعلية كالعصف الذهني، والمناقشات الجماعية، وإعادة الكتابة. (El-Shami, I. Y., 2011, p221)

تلخيصاً لما سبق يمكن تعريف الكتابة التفاعلية إجرائياً، بأنها عملية مشاركة وتفاعل بين المتعلم والمعلم في أثناء عملية الكتابة، وهذه الكتابة تستدعي أو تتطلب تقويماً مستمراً من المعلم؛ بغية التحقق من امتلاك الطلاب لكل من مهارات القراءة والكتابة .

ثانياً: أسس عمليات الكتابة التفاعلية :

أوضح كل من (Al Salahat, 2014)؛ (عبد الجواد، ٢٠١٤)؛ (Craig, 2006)؛ (الباري، ٢٠١٠)؛ (El-Shami, 2011)؛ (Roth, 2012)؛ (Yang, 2005)؛ (Cicalese, 2003)؛ (VanDeWeghe, 2008)؛

أسس عمليات الكتابة التفاعلية:

- التفاعلية: التعبير في ضوء هذا المدخل لا يسير في اتجاه واحد، وإنما هو عملية تفاعلية بين الكاتب والجمهور والرسالة ويراعي مطابقة الكلام لمقتضى الحال.
- الكتابة التعاونية: ينبغي تدريس التعبير الكتابي للطلاب في سياق اجتماعي تعاوني فيستعين الطالب بخبرات من حوله من المعلمين، أو الزملاء، أو الوالدين.
- حرية التعبير: إتاحة الفرصة أمام الطلاب لإبداء الرأي وتقديم الحلول والاختيار منذ لحظة اختيار الموضوع، وتناوله، وتقويمه، كما ينبغي الانطلاق من البنية المعرفية للطلاب.
- الحوار التواصلي: ويعني الاتصال أن هناك متعلماً مستخدماً يبدأ بفعل، وآخر يستجيب لهذا الفعل، وبذلك تتولد صبغة لحوار تواصلي بين المتعلمين .

- الاستقلالية في الكتابة: التأكيد على استقلالية الطالب في الكتابة، ولاسيما عند الكتابة لأغراض خاصة (مذكرات) .
 - تنوع الاستراتيجيات: يجب استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة مثل العصف الذهني، والتعليم التعاوني، وحل المشكلات، وأنشطة متنوعة مثل الرحلة، واستخدام النماذج، وورشه عمل الكاتب مع الاستعانة بمصادر تعليمية متنوعة مثل الكتب والصحف والخبرة الميدانية، والتكليفات.
 - التكاملية: يدعم هذا المدخل تكامل فنون اللغة خلال عمليات التعبير الكتابي (الكتابة مع القراءة والتحدث والاستماع) .
 - المشاركة الإيجابية: التركيز على إيجابية المتعلم فهو محور عمليات الكتابة من البداية وحتى عمليات التقويم، حيث يعطي المتعلم الفرصة في البحث والتقصي واستكشاف المعلومات، وإعادة تنظيمها، وصياغتها في بنية جديدة وتسجيل الملاحظات بطريقة تبادلية
 - موضوعية التقويم: يجب التركيز على الأداء الحقيقي للتعبير الكتابي في عملياته المختلفة والتقويم بصورة موضوعية من خلال الاعتماد على أكثر من أسلوب مثل اختبار التعبير الكتابي واختبار الوعي بعمليات الكتابة، وأسلوب الحافظة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران والجماعة، ويمكن إشراك المعلمين وأولياء الأمور في عمليات التقويم، الاهتمام بالعملية والمنتج معاً، بحيث يصل المتعلم إلى كتابة رسالة لغوية تتوفر فيها معايير الكتابة الجيدة.
 - الكفاءة اللغوية للمتعلم: يستمد هذا المدخل أسسه من علوم اللغة بتأكيده على الكفاءة اللغوية للمتعلم في التعبير الكتابي والعمل على تحسينها، والوصول بها إلى درجة الإتقان من خلال عمليات المراجعة والتعديل، ومن علم النفس حيث يؤكد على الخبرة والتدريب ودافعية المتعلم، وإيجابياته، وتقديم التعزيز المناسب .
- ثالثاً إجراءات الكتابة التفاعلية**

تسير الكتابة التفاعلية في إطار مجموعة من الإجراءات هي كالتالي:

- مناقشة المعلم مع طلابه حول بعض الخبرات التي مروا بها أو يمرون بها

- تحديد الهدف من الكتابة، فقد يكون هذا التحديد بعد الاستماع لمادة لغوية معينة، أو عقب القراءة لقصة من القصص
- تحديد الموضوع
- مناقشة الأفكار.
- ممارسة الكتابة
- مشاركة الطلاب في كتابة بعض الجمل القليلة حول الموضوع.
- طباعة مسودة من الموضوع المكتوب.
- مناقشة الموضوع من حيث: حروفه، جملة، أفكاره، الهدف من الكتابة.
- تشجيع المعلم لطلابه على المناقشة والتحاور حول محتوى النص الكتابي Content of text، أو كيف تكتب الموضوع.
- استجابة المعلم للأداء الكتابي الذي أنتجه الطلاب، وذلك من خلال تحديد الاحتياجات التدريسية بالنسبة لطلابه، وبالنسبة للموضوع الذي سيكتبون فيه، مع إتاحة الفرص الكافية للطلاب لتعلم معلومات حول:
 - عملية الكتابة ومتطلبات هذه العملية .
 - المفردات اللغوية وطبيعتها .
 - استراتيجيات الاستماع إلى أصوات الكلمات .
- إدارة المعلم لعملية التعلم من خلال إبراز النقاط الجيدة أو الضعيفة باستخدام السبورة البيضاء، أو باستخدام أى وسيلة أخرى يراها مناسبة للموقف الكتابي . (الباري، ٢٠١٠، حسن شحاته، ومروان السمان، ٢٠١٢)
- مميزات تطبيق إستراتيجية الكتابة التفاعلية في تدريس الكتابة :
 ١. تمنح الاستراتيجية التفاعلية أصغر الكتاب القدرة على صياغة أفكارهم في شكل كتابات، حتى عند تعلمهم للمهارات التكوينية للأسلوب.
 ٢. من خلال الكتابة التفاعلية، يصبح الأطفال متمرسين، حيث يشعرون بثقة أكبر في كتابتهم؛ لأنهم يعملون إلى جانب كاتب أكثر خبرة: معلمهم. ويشعرون بالفخر بعملهم ويشعرون وكأنهم مؤلفين.

٣. تحسن الكتابة التفاعلية أيضاً معرفة الطلبة بالهجاء، وتوفر ربطاً بين الحرف والصوت، وترتبط عملية فهم الرمز بالكتابة. كذلك، يتحسن الوعي الصوتي لدى الطلبة وقدرات القراءة المبكرة.

٤. يمكنهم تطبيق هذه الإستراتيجية خلال كتابتهم المستقلة.

٥. تساعد هذه الإستراتيجية على تحسين قدرة المعلمين على تدريس الكتابة. إذ يمكن للمعلم مراجعة الطريقة التي يمارس بها التدريس في الفصل، ومعرفة احتياجات كل طالب في الكتابة. (Suarmi & Fatimah, 2019)

الدراسة الميدانية: أدواتها، وإجراءاتها

أولاً: قائمة مهارات التعبير الوظيفي في الصف الأول الإعدادي :

تهدف هذه القائمة إلى تحديد مهارات التعبير الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وذلك بهدف بناء استراتيجية لتنميتها لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، واستندت الباحثة في بناء القائمة واشتقاق مهارات التعبير الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي التي تضمنتها إلى دراسة البحوث والدراسات السابقة والمراجع والدوريات العربية والأجنبية في ميدان الكتابة ومهاراتها بصفة عامة، والتعبير الوظيفي ومهاراته بصفة خاصة، و دراسة أهداف تعليم الكتابة في المرحلة الإعدادية بصفة عامة، وأهداف تعليم التعبير الوظيفي بصفة خاصة، وما تركز عليه تلك الأهداف من مهارات، ودراسة المستويات المعيارية ومؤشرات تعليم الكتابة في المرحلة الإعدادية بصفة عامة، ومعايير ومؤشرات تعليم التعبير الوظيفي بصفة خاصة، وما تركز عليه تلك المعايير والمؤشرات من مهارات، و دراسة طبيعة التعبير الوظيفي ومهاراتها، ودراسة طبيعة نمو الطلاب في المرحلة الإعدادية، وخصائص تلك المرحلة، وسمائها ومتطلباتها الكتابية. ومن خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى قائمة مبدئية تتضمن مهارات التعبير الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، فتم تصنيف مهارات التعبير الوظيفي النوعية في ثلاثة مجالات هي: مهارات خاصة بكتابة التلخيص، ومهارات خاصة بكتابة التقرير، ومهارات خاصة بكتابة اليوميات الحوارية ، وبلغ عدد المهارات في جميع هذه المحاور (٢٧) سبع وعشرين مهارة تم

تصنيفها في هذه المحاور. و للتأكد من صدق هذه القائمة وصلاحيتها في تحديد أهم مهارات التعبير الوظيفي المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، تم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم عشرة من متخصصي المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وقد عرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة، وقد قسمت الاستبانة إلى أربعة أنهر خصص النهر الأول من اليمين لمهارات التعبير الوظيفي في الصف الثاني الإعدادي، وخصص النهران الثاني والثالث لإبداء المحكم رأيه في كل مهارة، حيث طلب من المحكم وضع علامة (٧) أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثاني وعنوانه (مناسب إذا وافق على هذه المهارة، والعلامة نفسها أمام كل مهارة من المهارات في النهر الثالث وعنوانه (غير مناسب إذا لم يوافق عليها، وخصص النهر الأخير لتعديل صياغة بعض المهارات التي يرى المحكم أنها في حاجة إلى تعديل صياغتها. وقد طلب من السادة المحكمين تحديد مدى مناسبة مهارات التعبير الوظيفي لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وتعديل صياغة أية مهارة من مهارات التعبير الوظيفي يرون أنها تحتاج إلى تعديل في الصياغة، و إضافة مهارات أخرى للتعبير يرون ضرورة أن يمتلكها طلاب الصف الثاني الإعدادي، و حذف المهارات التي يرون أنها غير ملائمة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وبعد تفريغ استجابات المحكمين على قائمة مهارات التعبير الوظيفي المبدئية، ودراسة آرائهم ومقترحاتهم، أجريت التعديلات اللازمة لهذه القائمة واستبعدت المهارات التي لم يصل مستوى أهميتها إلى ٨٠%، وأصبح عدد مهارات هذه القائمة (٢٤) مهارة بدلا من (٢٧) مهارة.

ثانياً: اختبار مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي:

بهدف اختبار مهارات التعبير الوظيفي إلى الحكم على مدى تحقيق طلاب الصف الثاني الإعدادي لمهارات التعبير الوظيفي، وقياس أدائهم فيها، والكشف عما يمتلكونه منها، وذلك قبل تنفيذ البرنامج القائم على عمليات الكتابة التفاعلية وبعد تنفيذه للكشف عن مدى فاعلية الاستراتيجية القائمة على عمليات الكتابة التفاعلية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وعدد هذه

المهارات أربع وعشرون مهارة للكتابة الوظيفية، وتتوزع على ثلاثة مجالات هي كتابة التلخيص، وكتابة التقرير، وكتابة اليوميات الحوارية .

واستندت الباحثة في بناء اختبار مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي إلي دراسة الكتب والمصادر والمراجع المتخصصة في مجال التقويم بصفة عامة، وتقويم مهارات التعبير الوظيفي بصفة خاصة، ودراسة المقاييس والاختبارات التي تناولت مهارات الكتابة بصفة عامة، والتعبير الوظيفي بصفة خاصة للاستفادة منها، ودراسة مهارات التعبير الوظيفي التي توصلت اليها الدراسة الحالية إليها، ودراسة طبيعة نمو الطلاب في المرحلة الإعدادية، وخصائص تلك المرحلة، وسماتها ومتطلباتها الكتابية. وصيغ محتوى هذا الاختبار من الموضوعات الكتابية التي تم اختيارها في البرنامج، واشتمل الاختبار على خمس أسئلة، وجاءت الأسئلة على شكل اختبار مقال، وذلك لأن مهارات التعبير الوظيفي يصعب قياس أية مهارة منها على حدة؛ ومن ثم فإن قياسها يتم من خلال موضوع متكامل تتوافر فيه جميع المهارات، وقد خصص لكل مهارة من مهارات التعبير الوظيفي سؤالين، والأداء الجيد للمهارة وتوافرها يأخذ درجة واحدة، وعدم توافر المهارة في الموضوع ليس له أية درجة. ووضع مفتاح لتصحيح أسئلة الاختبار، وكيفية توزيع درجات الاختبار. وللتحقق من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من متخصصي اللغة العربية، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وكان عدد السادة المحكمين عشرة. وقد طلب من السادة المحكمين إبداء الرأي فيما يلي:

- ١- صدق الأسئلة في قياس مدى تحقيق الطلاب المهارات التعبير الوظيفي في الصف الأول الإعدادي.
- ٢- سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة، واتساق البدائل المطروحة
- ٣- سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
- ٤- إبداء أية ملاحظات أخرى حول الاختبار.

وقد أجرت الباحثة التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على الاختبار. وبعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على أسئلة الاختبار، تم تطبيق هذا الاختبار استطلاعياً بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

- حساب معامل ثبات الاختبار.

وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (١٠٩) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، بالمدارس (النيل الإعدادية الحديثة، المستقبل الإعدادية، كفر سليمان البحري الإعدادية) التابعة لمحافظة دمياط خلال يومي ٨، ٩، ١٧/٤/٢٠١٧ م بواقع ثلاث فترات، لكل فصل فترة. وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه أسفرت النتائج عما يلي:

- تحديد زمن الاختبار:

يتحدد زمن الاختبار: ستون دقيقة

- حساب معامل ثبات الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار على نفس العينة بعد مرور فاصل زمني قدره أسبوعين، وذلك للتأكد من ثبات الاختبار بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية والاجتماعية "SPSS20"، وتوضح النتائج الواردة في الجدول التالي أن قيمة معامل الثبات للاختبار المستخدم في الدراسة هو ٧٩،. أكبر من (٠.٧٠) وهو الحد المقبول في هذا الاختبار، وبالتالي يمكن القول أن هذا الاختبار يتمتع بالثبات أيضاً كما يتمتع بالصلاحية.

ثالثاً: خطوات الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية المناسبة

لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

تهدف هذه القائمة إلى تحديد إجراءات الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي حتى يمكن تحديد خطوات الاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. واستندت الباحثة في بناء القائمة واشتقاق إجراءات مدخل عمليات الكتابة

المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة والكتب والمراجع والدوريات (العربية والأجنبية) التي تناولت عمليات الكتابة التفاعلية، ودراسة أسس عمليات الكتابة التفاعلية، وإجراءاتها، ودراسة طبيعة نمو الطلاب في المرحلة الإعدادية، وخصائص تلك المرحلة، وسماتها، ومتطلباتها الكتابية. ومن خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى خطوات الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد بلغ عدد تلك الخطوات ثلاثة عشر إجراء، تتوزع على ست مراحل هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة كتابة المسودة، ومرحلة المراجعة والتعديل، ومرحلة إعادة الكتابة (الكتابة النهائية)، ومرحلة التقويم، ومرحلة النشر.

رابعًا: خطة تنفيذ الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى قائمة بتلك المهارات من خلال الدراسة النظرية، وقد اعتمدت الدراسة الحالية في اختيارها لمحتوى الاستراتيجية وتنظيمه على ما يلي:

- قائمة مهارات التعبير الوظيفي التي تم التوصل إليها
- اختيار الوحدات التعليمية ودروسها التي تتفق مع طبيعة مهارات التعبير الوظيفي المناسبة لطلاب المرحلة الإعدادية ويتضمن البرنامج ثلاث وحدات هي:

الوحدة الأولى: كتابة التلخيص.

الوحدة الثانية: كتابة التقرير.

الوحدة الثالثة: كتابة اليوميات الحوارية.

وتم استخدام استخدام الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية في تدريس البرنامج لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني

الإعدادي. بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة التعليمية والوسائط المتعددة وأساليب التقويم.

خامساً: بناء دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي:

يهدف دليل المعلم الذي تقدمه الدراسة الحالية إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم الصف الثاني الإعدادي في تدريس الاستراتيجية المقترحة، ومساعدة المعلم في تمكين طلابه من تحقيق مهارات التعبير الوظيفي في الصف الثاني الإعدادي، ومساعدة المعلم في تنفيذ الاستراتيجية المقترحة وتحديد خطواتها وإجراءاتها. وروعي عند إعداد دليل المعلم الأسس التالية:

- ١- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- ٢- تحديد إجراءات التدريس باستخدام عمليات الكتابة التفاعلية.
- ٣- تحديد الوسائط التعليمية المناسبة.
- ٤- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب أثناء التدريس.
- ٥- تحديد أساليب التقويم المناسبة.

ويتضمن دليل المعلم الذي تقدمه الدراسة الحالية كلا من:

١. خلفية معرفية حول الكتابة التفاعلية، تتضمن التعريف بالكتابة التفاعلية، وأنواعها، وأهميتها، عمليات الكتابة .
٢. قائمة ببعض مهارات التعبير الوظيفي اللازمة لطلاب الصف الثاني الإعدادي.
٣. إجراءات تنمية مهارات التعبير الوظيفي وفقاً لاستراتيجية قائمة على عمليات الكتابة التفاعلية.

٤. تخطيط كل درس من دروس وحدات البرنامج في ضوء:

- تحديد أهداف الدرس.
- عرض الدرس.
- تحديد إجراءات التدريس باستخدام عمليات الكتابة التفاعلية.
- تحديد الوسائط التعليمية المستخدمة في الدرس.

• تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب أثناء التدريس.

• تحديد أساليب تقويم الدرس.

إجراءات الدراسة الميدانية:

- التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية في تطبيق برنامجها في الصف الثاني الإعدادي تصميمًا تجريبيًا يعتمد على مجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة)؛ حيث درست المجموعة التجريبية الاستراتيجية التي تقدمها الدراسة الحالية بهدف تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتعتمد هذه الاستراتيجية على عمليات الكتابة التفاعلية. أما المجموعة الضابطة فقد درست البرنامج التقليدي للكتابة في الصف الثاني الإعدادي بطريقة المعلم التقليدية، وذلك في الفصل الدراسي الأول خلال العام ٢٠١٨-٢٠١٩.

- اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الإعدادي حيث تمثلت المجموعة التجريبية في طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة كفر سعد البلد الإعدادية بنين، وتضم هذه المدرسة أربعة فصول في الصف الثاني الإعدادي، وقد تم اختيار الفصل الأول منها في المجموعة التجريبية للدراسة، وكان عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٢) طالبًا. وتم اختيار المجموعة الضابطة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بنفس المدرسة، وكان عدد طلاب المجموعة الضابطة (٣٢) طالبًا وبذلك تصبح عينة الدراسة (٦٤) طالبًا.

- التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي:

تم تطبيق اختبار مهارات التعبير الوظيفي على المجموعتين على كل من المجموعة التجريبية و الضابطة على التوالي حيث خصص للاختبار حصتان، مع العلم أن زمن الحصة الواحدة خمس وثلاثون دقيقة، وبعد تطبيق الاختبار قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية و الضابطة عولجت نتائجها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية والاجتماعية "SPSS20"، وتبين أنه يوجد تجانس بين عينتي

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وهناك تكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لأداء الطلاب لمهارات التعبير الوظيفي في المجالات الثلاث بصفة عامة في الصف الثاني الإعدادي؛ حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس القبلي لأداء مهارات التعبير الوظيفي بصفة عامة.

سابعًا: التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي:

بعد الانتهاء من تدريس الاستراتيجية الذي استغرق مدة شهرين بما يعادل تسعة أسابيع، تم إعادة تطبيق اختبار مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي تطبيقًا بعديًا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك لتحديد مدى تحقيق طلاب المجموعتين لمهارات التعبير الوظيفي في الصف الثاني الإعدادي؛ ومن ثم تحديد فاعلية الاستراتيجية التي تقدمها الدراسة الحالية في تمكين طلاب المجموعة التجريبية من تحقيق هذه المهارات.

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها، وتوصياتها، ومقترحاتها نتائج الدراسة :

تعرض الدراسة نتائجها من خلال الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلتها: والذي نصه: ما فاعلية الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات التعبير الوظيفي لطلاب المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين التاليين والتأكد من صحة كل منهما:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي للصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي، وذلك لصالح التطبيق البعدي

نتائج الفرض الأول:

اختبرت صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي للصف الثاني الإعدادي لصالح المجموعة التجريبية ، ولاختبار صحة الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمدى تحقق مهارات التعبير الوظيفي ككل، وقد تم الحصول على هذه النتائج من خلال جمع الدرجات الكلية للتطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي لكل طالب.

والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتعبير الوظيفي ككل:
جدول (١): يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي.

| اختبار "ت" | | الانحراف متوسط الدرجات المعياري | متوسط الدرجات | المجموعات الدراسية | المهارات الفرعية |
|------------------|-----------------|--|------------------|-----------------------|--|
| مستوى الدلالة | درجات الحرية | | | | |
| ٠,٠٠١ | ٦٢ | ٥,١٥ | ٠,٢٥ | ١,٩٤ | ١- الكتابة في حدث يومي مثير للاهتمام |
| | | | ٠,٧٥ | ١,٢٢ | |
| ٠,٠٠٤ | ٦٢ | ٣,٠٣ | ٠,٤٩ | ١,٦٣ | ٢- عرض الحدث اليومي بأسلوب جميل |
| | | | ٠,٧٢ | ١,١٦ | |
| ٠,٠١٠ | ٦٢ | ٢,٦٦ | ٠,٢٥ | ٠,٩٤ | ٣- وصف شعوره تجاه الحدث |
| | | | ٠,٤٧ | ٠,٦٩ | |
| ٠,٠٠١ | ٦٢ | ٧,٣٦ | ٠,٥١ | ٣,٥٠ | ٤- تبادل التعليقات حول الحدث مع الأخرين بتعبيرات مناسبة |
| | | | ٠,٩٨ | ٢,٠٦ | |
| ٠,٠٠١ | ٦٢ | ٥,٤٦ | ٠,٣٠ | ٢,٩١ | ٥- اختيار أفكار وثيقة الصلة بالحدث اليومي |
| | | | ١,١٣ | ١,٧٨ | |

| | | | | | | |
|-------|----|-------|------|------|-----------------------|---|
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٤.٣٧ | ٠.٦٠ | ٣.٣٤ | المجموعة التجريبية | ٦- المبادرة بطرح أسئلة مناسبة للحدث |
| | | | ١.١٠ | ٢.٣٨ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٢١ | ٦٢ | ٢.٣٧ | ٠.٥٠ | ١.٥٦ | المجموعة التجريبية | ٧- التعبير المناسب عن الحدث دون مبالغة أو تهوين من شأنه |
| | | | ٠.٧٤ | ١.١٩ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠٣ | ٦٢ | ٣.١٠ | ٠.٣٧ | ٠.٨٤ | المجموعة التجريبية | ٨- استخدام تعبيرات يومية دقيقة في وصف الحدث . |
| | | | ٠.٥١ | ٠.٥٠ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٣.٥٠ | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | المجموعة التجريبية | ٩- التعبير عن رأيه في موضع ما مبررين وجهة نظرهم |
| | | | ٠.٥٠ | ٠.٥٩ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٦.٧٦ | ٠.٧٧ | ٤.٢٨ | المجموعة التجريبية | ١٠- تنظيم بنية التقرير . |
| | | | ١.٠٥ | ٢.٧٢ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٨.٦٥ | ٠.٢٥ | ٣.٩٤ | المجموعة التجريبية | ١١- إبراز العناوين والجمل المهمة . |
| | | | ١.١٤ | ٢.١٦ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٧.٢٠ | ٠.٣٠ | ٢.٩١ | المجموعة التجريبية | ١٢- تحديد الهدف من التقرير . |
| | | | ٠.٩٤ | ١.٦٦ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠٥ | ٦٢ | ٢.٩٢ | ٠.٣٤ | ٠.٨٨ | المجموعة التجريبية | ١٣- تضمين التقرير معلومات تتسم بالدقة مع مطابقتها للواقع . |
| | | | ٠.٥٠ | ٠.٥٦ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ١٢.٧٦ | ٠.٣٠ | ٢.٩١ | المجموعة التجريبية | ١٤- عرض النتائج بصورة محددة . |
| | | | ٠.٦٧ | ١.٢٥ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠٧ | ٦٢ | ٢.٧٧ | ٠.٣٠ | ٠.٩١ | المجموعة التجريبية | ١٥- تحديد المعنى العام للنص قبل التلخيص. |
| | | | ٠.٤٩ | ٠.٦٣ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٣.٧٨ | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | المجموعة التجريبية | ١٦- تحليل النص المقروء إلى أفكار رئيسية وأخرى ثانوية. |
| | | | ٠.٥٠ | ٠.٥٦ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠١٢ | ٦٢ | ٢.٥٨ | ٠.٥٠ | ١.٥٩ | المجموعة التجريبية | ١٧- إعداد المسودة الأولية للملخص. |
| | | | ٠.٧٤ | ١.١٩ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٢٦ | ٦٢ | ٢.٢٨ | ٠.٣٧ | ٠.٨٤ | المجموعة التجريبية | ١٨- الإيجاز في كتابة الملخص دون إخلال بالمضمون. |

| | | | | | | |
|-------|----|-------|------|-------|--------------------|--|
| | | | ٠.٥٠ | ٠.٥٩ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٤.١٥ | ٠.٤٠ | ١.٨١ | المجموعة التجريبية | ١٩- صياغة الأفكار الرئيسة بالأسلوب الشخصي/ الذاتي للملخص . |
| | | | ٠.٧١ | ١.٢٢ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ٣.٧٨ | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | المجموعة التجريبية | ٢٠- الالتزام بالعدد المطلوب من الكلمات في التلخيص. |
| | | | ٠.٥٠ | ٠.٥٦ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠٧ | ٦٢ | ٢.٧٧ | ٠.٣٠ | ٠.٩١ | المجموعة التجريبية | ٢١- دمج الجمل والعبارات في صياغة جديدة . |
| | | | ٠.٤٩ | ٠.٦٣ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠٢ | ٦٢ | ٣.٢٠ | ٠.٣٤ | ٠.٨٨ | المجموعة التجريبية | ٢٢- مراجعة الملخص مراجعة لغوية دقيقة . |
| | | | ٠.٥١ | ٠.٥٣ | المجموعة الضابطة | |
| ٠.٠٠١ | ٦٢ | ١٥.٦٤ | ٤.٢٢ | ٤٤.٥٩ | المجموعة التجريبية | اختبار مهارات التعبير الوظيفي |
| | | | ٤.٢٨ | ٢٧.٩٧ | المجموعة الضابطة | |

الجدول (٣) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي، حيث جاءت متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة في جميع المهارات، وجاءت جميع قيم "ت" للمهارات دالة عند مستويات دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٠١، ٠.٠٠٥)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين في مهارات التعبير الوظيفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما اختبار مهارات التعبير الوظيفي ككل؛ بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤٤.٥٩) وبلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٢٧.٩٧)، كما بلغت قيمة "ت" (١٥.٦٤) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين في الاختبار ككل لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني:

اختبرت صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي، وذلك لصالح التطبيق البعدي ، ولاختبار صحة هذا الفرض تمت مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمدى تحقق مهارات التعبير الوظيفي ككل، وقت تم الحصول على هذه النتائج من خلال جمع الدرجات الكلية لكل طالب في اختبار مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لمدى تحقق مهارات التعبير الوظيفي ككل :

جدول (٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي.

| اختبار "ت" | | الانحراف متوسط الدرجات المعياري | متوسط الدرجات | التطبيق | المهارات الفرعية |
|------------------|-----------------|--|------------------|---------|--|
| مستوى الدلالة | درجات الحرية | | | | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٩.٦٤ | ٠.٦٤ | ٠.٨١ | ١. الكتابة في حدث يومي مثير للاهتمام |
| | | | ٠.٢٥ | ١.٩٤ | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٤.٤٠ | ٠.٧٣ | ٠.٩١ | ٢. عرض الحدث اليومي بأسلوب جميل |
| | | | ٠.٤٩ | ١.٦٣ | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٥.٥٧ | ٠.٥٠ | ٠.٤٤ | ٣. وصف شعوره تجاه الحدث |
| | | | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١٢.٨٧ | ٠.٧٣ | ١.٢٨ | ٤. تبادل التعليقات حول الحدث مع الأخرين بتعبيرات مناسبة |
| | | | ٠.٥١ | ٣.٥٠ | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١٠.٣٩ | ٠.٧٦ | ١.٢٥ | ٥. اختيار أفكار وثيقة الصلة بالحدث اليومي |
| | | | ٠.٣٠ | ٢.٩١ | |

| | | | | | | |
|-------|----|-------|------|------|-------------------|---|
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١٢.٢٣ | ٠.٤٦ | ١.٧٢ | التطبيق القبلي | ٦. المبادرة بطرح أسئلة مناسبة للحدث |
| | | | ٠.٦٠ | ٣.٣٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٥.٢٧ | ٠.٧١ | ٠.٨٨ | التطبيق القبلي | ٧. التعبير المناسب عن الحدث دون مبالغة أو تهوين من شأنه |
| | | | ٠.٥٠ | ١.٥٦ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠٢ | ٣١ | ٣.٤٨ | ٠.٤٩ | ٠.٣٨ | التطبيق القبلي | ٨. استخدام تعبيرات يومية دقيقة في وصف الحدث . |
| | | | ٠.٣٧ | ٠.٨٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٥.٦٤ | ٠.٤٩ | ٠.٣٨ | التطبيق القبلي | ٩. التعبير عن رأيه في موضع ما مبررين وجهة نظرهم |
| | | | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١٠.٥٢ | ٠.٨٦ | ٢.٠٩ | التطبيق القبلي | ١٠. تنظيم بنية التقرير . |
| | | | ٠.٧٧ | ٤.٢٨ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١٤.٧٠ | ٠.٩٥ | ١.٤٧ | التطبيق القبلي | ١١. إبراز العناوين والجمل المهمة . |
| | | | ٠.٢٥ | ٣.٩٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١١.٥٨ | ٠.٧٩ | ١.١٣ | التطبيق القبلي | ١٢. تحديد الهدف من التقرير . |
| | | | ٠.٣٠ | ٢.٩١ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٣.٩٥ | ٠.٥٠ | ٠.٤١ | التطبيق القبلي | ١٣. تضمين التقرير معلومات تتسم بالدقة مع مطابقتها للواقع . |
| | | | ٠.٣٤ | ٠.٨٨ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ١٢.٩٩ | ٠.٦٨ | ١.١٦ | التطبيق القبلي | ١٤. عرض النتائج بصورة محددة . |
| | | | ٠.٣٠ | ٢.٩١ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٣.٧٠ | ٠.٥١ | ٠.٤٧ | التطبيق القبلي | ١٥. تحديد المعنى العام للنص قبل التلخيص. |
| | | | ٠.٣٠ | ٠.٩١ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٤.٣٨ | ٠.٥١ | ٠.٥٠ | التطبيق القبلي | ١٦. تحليل النص المقروء إلي أفكار رئيسية وأخرى ثانوية. |
| | | | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٤.٤٦ | ٠.٦٥ | ٠.٩٧ | التطبيق القبلي | ١٧. إعداد المسودة الأولية للملخص. |
| | | | ٠.٥٠ | ١.٥٩ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٤.٢٧ | ٠.٤٩ | ٠.٣٨ | التطبيق القبلي | ١٨. الإيجاز في كتابة الملخص دون إخلال بالمضمون. |

| | | | | | | |
|-------|----|-------|------|-------|-------------------|---|
| | | | ٠.٣٧ | ٠.٨٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٦.٦٢ | ٠.٧٥ | ٠.٨٨ | التطبيق القبلي | ١٩. صياغة الأفكار الرئيسة بالأسلوب الشخصي/ الذاتي للملخص . |
| | | | ٠.٤٠ | ١.٨١ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٤.٦٨ | ٠.٥١ | ٠.٤٧ | التطبيق القبلي | ٢٠. الالتزام بالعدد المطلوب من الكلمات في التلخيص. |
| | | | ٠.٢٥ | ٠.٩٤ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٧.١٩ | ٠.٤٦ | ٠.٢٨ | التطبيق القبلي | ٢١. دمج الجمل والعبارات في صياغة جديدة . |
| | | | ٠.٣٠ | ٠.٩١ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٧.٦٩ | ٠.٤٢ | ٠.٢٢ | التطبيق القبلي | ٢٢. مراجعة الملخص مراجعة لغوية دقيقة. |
| | | | ٠.٣٤ | ٠.٨٨ | التطبيق البعدي | |
| ٠.٠٠١ | ٣١ | ٢٥.٣٧ | ٣.١٧ | ٢٠.٢٨ | التطبيق القبلي | اختبار مهارات التعبير الوظيفي |
| | | | ٤.٢٢ | ٤٤.٥٩ | التطبيق البعدي | |

الجدول (٢) يبين نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التعبير الوظيفي، حيث جاءت متوسطات درجات التطبيق البعدي أعلى من متوسطات درجات التطبيق القبلي للمهارات، وجاءت قيم "ت" للمهارات دالة عند مستويات دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين في المهارات لصالح التطبيق البعدي.

أما اختبار مهارات التعبير الوظيفي ككل؛ بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (٢٠.٢٨) وبلغ متوسط درجات التطبيق البعدي (٤٤.٥٩)، كما بلغت قيمة "ت" (٢٥.٣٧) ومستوى الدلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين في اختبار مهارات التعبير الوظيفي لصالح التطبيق البعدي

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت النتائج أن الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية التي تقدمها الدراسة الحالية فاعلية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي ككل لدى طلاب المجموعة التجريبية في الصف الثاني الإعدادي، حيث توجد فاعلية للاستراتيجية

المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية، حيث تراوحت ما بين (٠.٦١ - ٠.٩٨) لمهارات التعبير الوظيفي، وبلغت نسبة الفاعلية للاختبار ككل (٠.٨٢) وهي نسب أكبر من (٠.٦) التي حددها ماك جوجيان للحكم على الفاعلية، مما يدل على أن الاستراتيجية المقترحة في ضوء عمليات الكتابة التفاعلية والتي استخدمتها الباحثة كانت فعالة وأدت إلى تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وهذه الفروق تؤكد فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهي تلك المهارات التي مكنتهم من كتابة يوميات حوارية وتقارير من خلال مضمون كتابي سليم، وأسلوب كتابي منسق، وتنظيم كتابي جميل، كما تضمن عمليات الكتابة التفاعلية توزيع مهام التعبير الوظيفي على ست مراحل تتكامل وتتفاعل معا من أجل إنشاء نص مكتوب منظم البنية، مما أتاح لطلاب المجموعة التجريبية فرصة للتمكن من مهارات التعبير الوظيفي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج فإنها توصي بما يلي:

- ١- تدريب المعلمين على عمليات الكتابة التفاعلية والذي يتألف من ست مراحل وهي مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة كتابة المسودة، ومرحلة المراجعة والتعديل، ومرحلة الكتابة النهائية، ومرحلة التقويم، ومرحلة النشر.
- ٢- تدريب الطلاب على استخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية عند كتابة الموضوعات الوظيفية.
- ٣- تقديم عدد كبير من الأنشطة التي تشجع على تنمية مهارات التعبير الوظيفي.
- ٤- إعداد أدلة لمعلمي اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية وفقا لاستراتيجية عمليات الكتابة التفاعلية.

المراجع

أولا المراجع العربية :

- حسن شحاتة، مروان السمان (٢٠١٢): المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- خالد بن خاطر العبيدي (٢٠٠٩). فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، بحث مكمل للدكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- رندة محمد أبو نوارا (٢٠٠٥). مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الأردن، ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- سينا الخطيب (٢٠١٠): استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي، مجلة جامعة دمشق، العدد ٣٦.
- عبد الرحمن علي الهاشمي (٢٠١٠): التعبير: فلسفته - واقعته - تدريسه. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- فتحي على يونس (٢٠٠٥): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- فخري خليل النجار. (٢٠١١). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان: دار صفاء .
- كوثر جمال شبيلات (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.
- ماهر عبد الباري، (٢٠١٠): المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣): عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها"، ط١، القاهرة، عالم الكتب .
- محمود جلال الدين سليمان (٢٠٠٩): فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو.
- ولاء عبد الجواد (٢٠١٤). برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة التفاعلي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً المراجع الأجنبية :

- Al Salahat, Hussni Mohammad (2014): *The Effectiveness of Using Interactive Writing Strategy on Developing Writing Skills among 7th Graders and their Attitudes towards Writing*. Gaza.
- Cicalese, M. H. (2003): *Children's Perspectives on Interactive Writing come together*. info@najah.edu
- Craig, S.A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 438– 440.
- El-Shami, I. Y. (2011). The Effect of Interactive Writing on Developing ESL Students. ST. Martin's press: New York.
- Roth, et al. (2012). Ten Minutes a Day: The Impact of Interactive Writing Instruction on First Graders' Independent Writing. *Journal of Early Childhood Literacy*, v11 n3, Sep2011.ERIC(EJ938742).
- Suarmi, S. P., & Fatimah, S. (2019). IMPLEMENTING INTERACTIVE WRITING STRATEGY IN TEACHING WRITING TO YOUNG LEARNERS. *Journal of English Language Teaching*, 8(3), 357-364.
- VanDeWeghe. R. (2008). One more thing: We can teach Versus Independent

- Writing. Journal of Early Childhood Literacy, v14 n4, Sep 2010. ERIC (EJ937884)
- Williams, C. (2018). Learning to write with interactive writing instruction. The Reading Teacher, 71(5), 523-532.
 - Yang, et.al (2005). *Web-based Interactive Writing Environment: Development and Evaluation*. Educational Technology & Society, 8 (2), 214-229.