المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط

إعداد الطالب
محمد حامد مسلي العلياني

إشـراف
د. دخيل الله محمد الدهماني
الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير
في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾

الأعراف: ١٧٦

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وتحديد الأساليب اللازمة لتنميتها، وتعرّف مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم أداة للدراسة (بطاقة ملاحظة) اشتملت على (١٩) مهارة من مهارات كتابة القصة، و(٤٤) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة، صنفت في خمس مراحل هي: (مرحلة ما قبل كتابة القصة، مرحلة الكتابة الأولية للقصة، مرحلة مراجعة القصة، مرحلة تصحيح القصة، مرحلة نشر القصة) وقيس صدقها وثباتها، وطبّقت على عينة تكونت من (٣٥) معلماً من معلمي اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط بمدينة مكة المكرمة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية عينة الدراسة من كل أسلوب من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة، كما تمّ استخدام اختبار " ت " للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات مستوى تمكن عينة الدراسة .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة ما قبل كتابة القصة كان عالياً، حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٥٦) .

٢- أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة الكتابة الأولية للقصة كان عالياً، حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٥٤) .

٣- أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة مراجعة القصة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٢٩) .

٤- أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة تصحيح القصة كان عالياً، حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٤٤) .

٥- أن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة نشر القصة كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط العام للمجال (٢,٢١) .

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن معلمي اللغة العربية عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس ماعدا الدرجة الكلية للمرحلة الثالثة (مرحلة مراجعة القصة) فإنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.

٧- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تمكن معلمي اللغة العربية عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى للدورات التدريبية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات منها:

١. تدريب معلمي اللغة العربية على أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ.
٢. الاستفادة من بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية عند تقويم أداء معلمي اللغة العربية، ومدى تمكنهم من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة.

وقدمت الدراسة عدداً من المقترحات البحثية.

ABSTRACT

The goal of the present study is to outline suitable skills in story writing by the students of the second intermediate students, to outline necessary methods to developing these skills, and to identify the level of their teachers' competence in developing the story writing skills for these students.

To fulfill the aforementioned goals, the researcher has used the descriptive approach, and has designed a research tool (an observation card) that includes 19 skills in story writing, and 44 styles and ways to develop the story writing skill, all of which are categorized in 5 stages: the pre-writing of the story; the first draft; the review stage; the editing stage; and the publishing stage. The five stages have been tested for stability and authenticity. The tool has been implemented on a sample consisting of 35 teachers of Arabic language in the second intermediate level working in Makkah during the Second Semester of 1435/36 AH.

To answer the study questions, the repetitions, percentages, arithmetic averages, and the standard deviations have been calculated for the competence of the participating Arabic language teachers in every style of developing the story writing skill. T-test has been used for independent samples to test the significance of differences between the means of the level of competence by the study sample.

The study findings:

1. The average of the Arabic language teachers' competence level in the developing methods of the story writing in the pre-writing stage was high, the general average was 2.56.
2. The average of the Arabic language teachers' competence level in the developing methods of the story writing in the first draft stage was high, the general average was 2.54.
3. The average of the Arabic language teachers' competence level in the developing methods of the story writing in the revision stage was average, the general average was 2.29.
4. The average of the Arabic language teachers' competence level in the developing methods of the story writing in the editing stage was high, the general average was 2.44.
5. The average of the Arabic language teachers' competence level in the developing methods of the story writing in the publishing stage was average, the general average was 2.21.
6. There is no statistically significant differences in the sample Arabic language teachers' competence level in developing story writing skills due to the years of teaching experience, except for the third stage (the reviewing stage) where it is statistically significant at 0.05. The differences are on behalf of those having experience of 5-10 years.
7. There is no statistically significant differences in the sample Arabic language teachers' competence level in developing story writing skills due to training seminars.

Recommendations:

1. Training Arabic language teachers in developing story writing skills by the students.
2. Making use of the present study observation card in evaluating the performance of the Arabic language teachers, and evaluating their level of competence in developing story writing skills.

The present study has also suggested a number of research topics.

الإهداء

إلى والديّ الكريمين أطال الله عمرهما وأمدهما بالصحة والعافية،،،

إلى زوجتي ورفيقة دربي (أم حامد) التي كانت عونا لي،،،

إلى أخواني وأصدقائي وزملائي،،،

وإلى كل طالب علم،،،

أهدي هذا الجهد المتواضع

وأسأل الله القبول والتوفيق،،،

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله على نعمائه، والشكر له على آلائه، أحمده وأشكره على منته، وأفضاله، وأصلي وأسلم على أفضل الشاكرين والحامدين محمد عليه وعلى آله أفضل الصلاة، وأتم التسليم.

فيطيب لي وقد منَّ الله عليّ بإكمال هذه الدراسة أن أبدأ بشكره تعالى أولاً، وأخراً، وظاهراً وباطناً.

والشكر بعد شكر الله لوالدي الكريمين أمد الله في عمرهما وبارك فيه، فاللهم أجزل لهما العطاء والأجر.

وأثني بالشكر لزوجتي العزيزة لوقوفها بجانبي، وتقديمها التشجيع المتواصل طيلة أيام دراستي، ولم تبخل في توفير كل ما أحتاجه، فبارك الله لها في علمها وعملها.

ثم أتقدم بجزيل الشكر لجامعة أم القرى التي أتاحت لي مواصلة دراستي في رحابها ممثلة في مديرها معالي الدكتور: بكري بن معتوق عساس، كما أقدم شكري لكلية التربية ممثلة في عميدها سعادة الدكتور: علي بن مصلح المطرفي، وأخص بالشكر قسم المناهج وطرق التدريس ممثلاً في رئيسه سعادة الدكتور: مرضي بن غرم الله الزهراني، وجميع أعضاء وعضوات هيئة التدريس بالقسم.

وبأوفى عبارات الشكر والامتنان أقدم شكري وتقديري لسعادة الدكتور الفاضل: دخيل الله محمد الدهماني، وكيل كلية التربية للدراسات العليا، المشرف على هذه الدراسة على كل ما قدمه لي من آراء علمية وتوجيهات سديدة، فجزاه الله خير الجزاء، وبارك له في علمه وعمله، وجعل ذلك في ميزان حسناته.

ثم أتقدم بشكري وامتناني لصاحبي السعادة اللذين تفضلا بتحكيم خطة الدراسة، سعادة الدكتور: خالد خاطر العبيدي، وسعادة الدكتور: عصام عبدالله بازرعه، حيث أفاد الباحث من توجيهاتهما العلمية، وملاحظاتهما القيمة، فلهما الشكر والعرفان.

كما أقدم الشكر لصاحبي السعادة اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الدراسة، سعادة الدكتور: مرضى غرم الله الزهراني، وسعادة الدكتور: خالد خاطر العبيدي، وفقهما الله لما يحب ويرضى.

والشكر موصول لأخي الفاضل المشرف التربوي سعادة الدكتور: عوض بن علي العمري، على تفضله بمشاركتي في الدراسة الاستطلاعية، وعلى ما أمضاه من وقت ثمين في ذلك، ووقوفه بجانبي، فجزاه الله خير الجزاء.

والشكر ممتد إلى أصحاب السعادة والأساتذة الفضلاء الذين أسهموا في تحكيم أداة هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر لإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة على تعاونهم معي أثناء تطبيق أداة الدراسة ممثلة في مديرها العام الأستاذ: محمد مهدي الحارثي، وقائدي المدارس التي تم تطبيق الأداة فيها، ومعلمي اللغة العربية الذين طبقت عليهم الأداة.

وأخيراً أقدم خالص شكري وتقديري لمن شاركني معاناة البحث والدراسة أسرتي العزيزة، والأصدقاء الأعزاء الذين كان لوقوفهم معي كبير الأثر، فلهم مني جميعاً صادق الدعوات، والحمد لله رب العالمين.

الباحث

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مستخلص الدراسة .	أ
مستخلص الدراسة باللغة الإنجليزية .	ب
الإهداء .	جـ
شكر وتقدير .	د
فهرس الموضوعات .	و
فهرس الجداول .	ي
فهرس الملاحق .	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأبعادها	١-١٤
أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة .	٢
ثانياً: مشكلة الدراسة	٨
ثالثاً: أهداف الدراسة .	٩
رابعاً: أهمية الدراسة .	١٠
خامساً: حدود الدراسة .	١١
سادساً: مصطلحات الدراسة .	١٢

الموضوع	الصفحة
الفصل الثاني: الخلفية النظرية للدراسة	١٥-٦٩
أولاً: الإطار النظري .	١٦
المبحث الأول: القصة، مفهومها، مراحل كتابة القصة، مهارات كتابة القصة.	١٦-٣٨
• القصة، مفهومها ونشأتها، أهميتها وشروطها، عناصرها وأهداف تدريسها.	١٦
• مراحل كتابة القصة.	٢٣
• مهارات كتابة القصة.	٢٩
• التعبير الكتابي.	٣٥
• مراحل تدريب التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة، وأهميته.	٣٧
المبحث الثاني: معلم اللغة العربية إعداده، وأدواره، وكفاياته، وتقويمه.	٣٩-٤٩
• إعداد معلم اللغة العربية.	٣٩
• أدوار معلم اللغة العربية.	٤٤
• الكفايات الشخصية لمعلم اللغة العربية.	٤٧
• تقويم معلم اللغة العربية.	٤٨
المبحث الثالث: خصائص نمو تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بكتابة القصة.	٥٠-٥٥
• أبرز ملامح نمو تلاميذ المرحلة المتوسطة.	٥٠
ثانيا: الدراسات السابقة .	٥٦-٦٩
المحور الأول: دراسات متعلقة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات كتابة القصة.	٥٦
المحور الثاني: دراسات متعلقة بمراحل كتابة القصة.	٦٢
التعليق على الدراسات السابقة.	٦٦

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	٧٠-٨٨
أولاً: منهج الدراسة	٧١
ثانياً: مجتمع الدراسة	٧١
ثالثاً: عينة الدراسة	٧٢
رابعاً: أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة) بناؤها وضبطها	٧٤
صدق قائمة المهارات	٧٥
صدق قائمة الأساليب	٧٧
ثبات أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)	٨٤
خامساً: خطوات تطبيق الدراسة	٨٦
سادساً: الأساليب الإحصائية	٨٧
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها	٨٩-١٢٣
أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول	٩١
ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني	٩٢
ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث	٩٢
رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع	٩٧
خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس	١٠٢
سادساً: نتائج الإجابة عن السؤال السادس	١٠٧
سابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال السابع	١١٢
ثامناً: نتائج الإجابة عن السؤال الثامن	١١٦

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها	١٢٤-١٢٧
ملخص نتائج الدراسة	١٢٥
التوصيات	١٢٦
المقترحات	١٢٧
المصادر والمراجع	١٢٨
الملاحق	١٣٩

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة في التدريس.	٧٣
٢	توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية.	٧٣
٣	معاملات الاتساق الداخلي لصدق أداة الدراسة.	٨٢
٤	معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.	٨٤
٥	معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة.	٨٤
٦	معامل الاتفاق بين الباحث والباحث الآخر في ملاحظة العينة الاستطلاعية للمعلمين.	٨٦
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط لجميع مراحل كتابة القصة.	٩٠
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة ما قبل كتابة القصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي .	٩٣
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة الكتابة الأولية للقصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي .	٩٨
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة مراجعة القصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي .	١٠٣

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة تصحيح القصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي .	١٠٣
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة نشر القصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي .	١١٣
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب سنوات الخبرة في التدريس.	١١٧
١٤	نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب سنوات الخبرة في التدريس.	١١٨
١٥	نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة حسب سنوات الخبرة.	١٢٠
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب الدورات التدريبية.	١٢١
١٧	نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب الدورات التدريبية.	١٢٢

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها الأولية .	١٣٩
٢	قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية .	١٤٤
٣	قائمة أساليب تنمية مهارات كتابة القصة في صورتها الأولية.	١٤٦
٤	قائمة أساليب تنمية مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية .	١٥٥
٥	قائمة بأسماء أصحاب السعادة محكمي أداة الدراسة .	١٥٨
٦	أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) في صورتها النهائية	١٦١
٧	خطاب كلية التربية الموجه لإدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة .	١٦٩
٨	الخطاب الموجه من إدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة إلى المدارس .	١٧١
٩	جدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمكة المكرمة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.	١٧٣
١٠	سيرة ذاتية للمشرف التربوي الذي قام بالملاحظة مع الباحث للعينة الاستطلاعية الدكتور/ عوض بن علي العمري .	١٧٨

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأبعادها

أولا : المقدمة والإحساس بالمشكلة

ثانيـــا: مشكلة الدراسة.

ثالـثـا: أهداف الدراسة.

رابعـــا: أهمية الدراسة.

خامسا: حدود الدراسة.

سادسا: مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأبعادها

تضمّن هذا الفصل مقدمة الدراسة والإحساس بها، وتحديدها، وإيضاحاً لأهدافها، وأهميتها، وحدودها، وتحديد مصطلحاتها، وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: المقدمة والإحساس بالمشكلة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم وبعد:

إن من أعظم الدلائل وأوثق البراهين على مكانة اللغة العربية وسمو منزلتها أن جعلها الله تعالى لغة كتابة الكريم، قال تعالى: ﴿ حمٓ ۝١ تَنزِيلٌ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ ۝٢ كِتَٰبٌ فُصِّلَتۡ ءَايَٰتُهُۥ قُرۡءَانًا عَرَبِيّٗا لِّقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴾ (فصلت: ١ – ٣). ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ﴾ (يوسف: ٢).

قال ابن كثير: (د.ت) في تفسير الآية: "وذلك أن لغة العرب أفصح اللغات وأبينها وأوسعها تأدية للمعاني التي تقوم بالنفوس، فلهذا أنزل أشرف الكتب بأشرف اللغات"(ص٤٦٦).

حيث تحظى اللغة العربية بمكانة ومنزلة رفيعة لدى الأمم والشعوب، فهي العامل الأساسي في الاتصال بين أفراد المجتمع، فمن خلالها يعبر الأفراد عن حاجاتهم ورغباتهم، وهي صانعة للثقافة في أي مجتمع، ونظام للتعبير عنها، وعن الأفكار والمشاعر، وهي أصل من أصول الحضارة، فاللغة العربية تحتل مكانة عظيمة ومتميزة بين لغات العالم، وهناك منزلة خاصة للغة العربية بين اللغات بيّنها عبدالتواب (١٩٨٠م) بقوله لقد كان للعربية ظرف خاص لم يتوفر لأي لغة من لغات العالم، ذلك أنها ارتبطت بالقرآن الكريم، ودوّن بها التراث العربي، الذي كان محوره هو القرآن الكريم، في كثير من مظاهره (ص٤١٤).

وللكتابة قيمة تربوية، إذ أنها تفسح المجال أمام الطلاب لتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب، والقدرة على الإفصاح عما يجول بخاطرهم،

بأسلوب أدبي مؤثر وراق يتجلى في خيالهم وإبداعهم، ولن يستطيعوا التعبير عما يجول في خاطرهم من أفكار إلا إذا وجدوا رغبة في الحديث أو الكتابة، فالكتابة تحكي مستوى تفكير صاحبها، وتوضح مشاعره، ومدى سلامة اللغة لديه، ومقدار الحصيلة اللغوية التي يمتلكها، والمعاني التي يستطيع تسطيرها.

ويؤكد على هذه المعاني فضل الله (١٤٢٣هـ) بقوله: "إن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، ولذلك فإن الأداء الكتابي المتقن دليل على التمكن من أداءات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل" (ص١٥).

وهذه الأداءات الرائعة، والمهارات المميزة يمكن تحقيقها مع التلاميذ من خلال الممارسة، والتكرار مع الفهم، والتشجيع، والتوجيه فيما يُعرف في أدبيات تدريس اللغة بمصطلح الكتابة الإبداعية، ويرى مدكور (١٤٠٤هـ) "أن الكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للتلاميذ التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم، كما أنها فرصة أيضاً للكشف عن الموهوبين، وإثارة حماستهم وتشجيعهم على الكتابة الأدبية، وتوجيههم إلى ألوان الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم وينضجها، ومن هنا يجب الاهتمام بتوجيه التلاميذ إلى التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم الخاصة"(ص٢١٩).

وإن كان لكل مهارة لغوية مكانتها الخاصة من الأهمية والاهتمام، إلا أن مهارة الكتابة التعبيرية كما يرى مجاور (١٩٧٤م) "تعتبر أهم وسائل الاتصال اللغوي وأسماها، بل إنها الغاية النهائية من تعليم اللغة، فاللغة إذ يتعلمها الطفل قراءة وتحدثًا واستماعًا، بل وحين يتعلم التهجّي والخط، إنما يُقصد من وراء ذلك كله جعل الطفل قادرًا على التعبير عما يعرف، وعما يجول بخاطره، وعما يختلج في نفسه من إحساسات ومشاعر"(ص٤٩٨).

فالهدف الأساسي لتعليم اللغة العربية كما يقول مدكور (٢٠٠٢م) هو "إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الاتصال شفهياً أم كتابياً، والاتصال اللغوي لا

يتعدى أن يكون بين متكلم ومستمع أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الأساس فإن مهارات اللغة العربية هي: القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث، وهي أركان الاتصال اللغوي، وهذه المهارات متصلة ببعضها البعض تمام الاتصال، بحيث ترتبط جميع هذه المهارات بالقصة إمّا شفهياً أو كتابياً"(ص٣٥).

ولعل الضعف العام في تعليم اللغة العربية، وعدم تمكن أبناء العربية من التعامل مع مفرداتها هو الذي أدى إلى كثرة المشكلات في تعليم التعبير، كما أن تدني مستوى الرصيد اللغوي الفصيح لدى التلاميذ يعتبر سببًا مباشرًا لترددهم في مواجهة المواقف التعبيرية سواءً أكانت شفهية أم كتابية، وبالرغم من المقارنات التي تكشفها معظم الدراسات، وضعف الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ، وعدم تمكنهم من المهارات اللغوية بشكل عام، إلا أن مشكلة التلاميذ مع التعبير الكتابي ليست قاصرة على أبناء اللغة العربية فقط، حيث كشفت الأبحاث والدراسات عن ضعف الحصيلة اللغوية لدى أطفال الغرب، كما يؤكد ذلك يوسف (١٤٢٣هـ) بقوله "إن الأطفال العرب أضعف كثيرًا من أطفال الغرب في حصيلتهم اللغوية، كما أنهم لا يحسنون التعبير عن أنفسهم شفهيًا وكتابيًا، وهو أمر لابد من تلافيه وتفاديه، وقد ثبت أن وراء ذلك حصيلة أطفالنا اللغوية التي لا تتجاوز ثلث حصيلة الأطفال في الغرب، وذلك لأننا لا نربيهم على القراءة الجهرية والمطالعة، وعلى إلقاء الخطب، وأداء الأدوار التمثيلية، ومحاولة كتابة الشعر"(ص٤٨).

ويرى معظم الباحثين أن للقصة طرق تدريس فعّالة، فيمكن من خلال القصص تقديم خبرات وأفكار بشكل مشوق وجذاب، ولكن يشترط في ذلك أن تكون هادفة ذات مضمون، وتوضع بهدف خدمة المنهج، وليس هذا فحسب بل يرى مدكور (١٤٠٤هـ) "أن للتعبير بُعدًا آخر غير هذا البعد اللغوي، وهو البعد المعرفي الذي يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية، والقدرة على بناء الفقرات وترتيبها وعمقها وطرافتها"(ص٢١٩).

وقد توصلت معظم الدراسات إلى أن استخدام القصة يعد من أنجح المداخل التدريسية لما له من طريقة مشوقة وجذابة للتلاميذ، وتوضح ذلك دراسة موسى (٢٠٠٢م، ص٢٥٤) عندما أوصت

بإعداد برنامج لتنمية مهارات كتابة القصص واستخدام عمليات الكتابة في تطوير مهارات كتابة القصة.

ويؤكد جابر (٢٠٠٢م) ذلك بقوله "فالتلميذ حينما يقرأ قصة ويعايش أحداثها ويشارك شخصياتها فيما تقوم به فإنها تستميل عواطفه وتؤثر فيه بطريقة لا شعورية، ومن هذا المنطلق استغلت القصة كعنصر تعليمي وأداة للتغلب على مشكلات المجتمع، ويظهر ذلك بوضح في القصص التي يكتبها ذوو القدرة والمهارة في كتابة القصة" (ص٧٩).

فالقصة أسلوب تربوي فعال ولهذا فإن القصص القرآني يشغل حيزا كبيرا فهو يبلغ حوالي ربع القرآن، والسر في هذا يعود إلى تعدد الأهداف التي يسعى القصص القرآني إلى تحقيقها (المنتدى التربوي بسلطنة عمان، forum.moe.gov).

فالقصة مصدر إقناع للصغير والكبير وهي أداة تربوية فعالة تبدو أهميتها في غرس قيم مطلوبة وتأصيل مبدأ ضروري، إذا أريد للطفل أن يتدرب على الكتابة بنفسه، فإن مدخل عمليات الكتابة من المداخل الحديثة والمميزة التي أثبتت نجاحها في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى التلاميذ، فهذا المدخل يهدف إلى تنمية وعي المتعلم بكيفية استنتاج الأفكار، ومراجعة بنيته المعرفية ومعلوماته وأفكاره، ويترجمها إلى كلام داخلي ثم إلى كلام مكتوب، وأن يعيد النظر في الموضوع ككل في ضوء الإطار المعرفي، وفي ضوء متطلبات الجمهور وتوقعاته، وأهداف الكاتب، وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذا المدخل في تحسين مهارات التعبير الكتابي بشتى مجالاته، ومن ذلك دراسة قطب (٢٠١١م) ودراسة الجفري (١٤٢٥هـ) ودراسة الخوالدة (٢٠٠١م) وتنوّعت تلك الدراسات في تطبيق هذا المدخل في جميع مراحل التعليم العام.

ويرى موسى (٢٠٠٢م) إن كانت كتابة القصة موهبة طبيعية، فإن الموهبة وحدها لا تكفي لإيجاد أي فن من الفنون، بل لا بد من تهذيبها وتوجيهها حتى يلائم إنتاجها الميول والأذواق البشرية، ومع أن بعض الدراسات قد اتجهت إلى تنمية فنون الكتابة الإبداعية لدى الموهوبين فإن من الأفضل تدريب جميع التلاميذ على فن كتابة القصة، لأن قدرات التفكير الابتكاري تنتشر بين

الأفراد انتشاراً طبيعياً، والاختلاف بين الأفراد في درجة هذه القدرات وليس في نوعها (ص٢١٧).

فيما أوصت دراسة فهمي (٢٠٠٢م) بضرورة الاهتمام بأنشطة مرحلة ما قبل الكتابة، لتنمية مهارات الكتابة في المراحل الدراسية المختلفة.

وفي تجربة قام بها مكاي **(Mackay 2003M)** تم تكليف عدد من الكتّاب بمهمة الكتابة بشرط أن يكون التفكير بصوت مسموع أثناء عملية الكتابة، وقد تم تسجيل هذه الأصوات للأفكار المسموعة، وربطها بما تمت كتابته، فاتضح أن الكتّاب يستخدمون مجموعة متشابهة من العمليات المعرفية يتم استخدمها عند الحاجة، بالإضافة إلى وجود تنظيم أو بناء هرمي لهذه العلميات.

وقد أوصت دراسة الروضان (١٤٢٧هـ) باستخدام مدخل عمليات الكتابة في سائر مراحل التعليم، لما له من أثر إيجابي في تنمية الوعي المعرفي بعمليات الكتابة، وتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي والإبداعي لدى المتعلمين.

وانطلاقا من الدور الذي يقوم به معلم اللغة العربية في العملية التعليمية كما يرى المجنوني (١٤٣٤هـ) "فقد أكد المسئولون على الرقي بأدائه وإكسابه الكفايات اللازمة له، إذ إنه يعد الركيزة الأساسية لتنمية التلاميذ فكرياً، ولغوياً، ومهارياً، حتى يكسبهم المهارات التي تساعدهم على التواصل اللغوي السليم واستخدام اللغة العربية استخداما صحيحا، استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة"(ص٦).

إن أي معلم يريد التقدم ويبحث لنفسه عن مكان مميز في هرم التعليم، عليه أن يحسن العناية بلغته ويعمل على تذليل الصعوبات والعقبات التي تعترض طريق تعليمها، ومن المؤكد أن أول متطلبات إعداد معلمي اللغة العربية النهوض بتعليم اللغة العربية وأن يكون هناك قدرة على إتقان مهارات اللغة العربية حتى يتمكن معلمو اللغة العربية من أساليب كتابة القصة وكذلك إلقائها شفهياً.

وفي ضوء ما أجري من دراسات سابقة وما كتب في المجلات الدورية والمؤتمرات فقد اتضح أن كتابة القصة حظيت باهتمام واضح في معظم هذه الدراسات، حيث ركزت معظمها على تحديد مهارات كتابة القصة، وكذلك على مراحل كتابة القصة لتنمية هذه المهارات، ونظرا لما تحتله كتابة

القصة من دور رئيسي في تمكين الطلاب من المهارات اللغوية، إلا أن الباحث يرى أن التلاميذ في المرحلة المتوسطة يعانون من قصور واضح في إتقان مهارات كتابة القصة، ربما يرجع ذلك إلى عدم إعطاء التلاميذ الفرصة الكافية لإجراء تجارب كتابة القصة التي يمكن من خلالها الحكم الصحيح على مدى تمكن التلاميذ من هذه المهارات؛ أو من خلال قصور أداء معلمي اللغة العربية في هذه المرحلة.

وربما كانت نتيجة الضعف والقصور لدى التلاميذ في مهارات كتابة القصة، وعدم قدرتهم على إتقان بعض هذه المهارات بسبب الضعف الموجود من قبل المعلمين، وذلك من خلال ملاحظة المشرفين، فالأمر يقتضي تغيير أدوار المعلم التقليدية بحيث يصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية وينبغي على المعلم توجيه التلاميذ وإرشادهم، ولكي يصبح التلميذ نشطاً قابلاً لتلقي المعلومات قادراً على البحث ينبغي على معلم اللغة العربية أن يكون متمكناً من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة والإلمام بمراحل كتابتها وعناصرها حتى يستطيع توصيل المراد من القصة للتلاميذ ومن بعد ذلك مناقشتهم في ذلك وتوضيح الطريقة الصحيحة لكتابة القصة.

ومن خلال التجربة الميدانية للباحث معلماً للغة العربية لإحدى عشرة سنة، ومن خلال الزيارات المتبادلة، واحتكاكه بالمشرفين التربويين القائمين على تعليم اللغة العربية، فقد لاحظ ضعف التلاميذ في مهارات كتابة القصة وذلك من خلال متابعة أداء المعلمين وكتابات التلاميذ، وربما كانت أساليب تدريس القصة من قبل المعلمين سببا في ذلك الضعف، لذا فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وتكشف عن جوانب القوة، وجوانب القصور في أداء المعلمين حتى يتم تلافي جوانب القصور ودعم جوانب القوة.

ثانياً: مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية مهارة كتابة القصة، والأهمية التي يمثلها التعبير الكتابي في دروس اللغة العربية ومكانتها المميزة في مناهج تعليمها إلا أن نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في ميدان كتابة القصة دلت على ضعف في مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة، وكذلك ضعف التلاميذ في مادة التعبير، ويدل على ذلك وجود صعوبات في أدائهم الكتابي أدّت إلى هذا الضعف، وإلى نفورهم من دروس هذه المادة، وقد عزا الباحثون هذا الأمر إلى مصادر مختلفة كما ورد في دراسة كل من: عمّار (١٩٨٠م)، والغول (١٩٨٩م)، ومحمود (١٩٩٣م)، والملا والمطاوعة (١٩٩٧م)، وأبو نواره (٢٠٠٥م)، حيث وقفت جميعها على العديد من مشكلات تدريس التعبير في مراحل التعليم المختلفة، والعوامل التي تعوق تدريس التعبير الكتابي بشكله الصحيح، ومن ذلك: قلّة إرشاد المعلم لطلابه قبل كتابة الموضوع وأثنائه، وتنظيم الموضوع في فقرات، أما من حيث المنهج فإنه لا يزود الطلاب بأسس الكتابة الجيدة ومعاييرها، وقد أشار العثيم (١٤٢٢هـ) إلى أن تعليم التعبير انحرف عن أهدافه التي يُرجى أن يحققها، وتحوّل واقعاً إلى الوصف الكتابي فقط (ص١٤٥).

إن تدني مستوى كتابة القصة كما يشير الواقع وتؤكد نتائج الدراسات وضعف تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة دفع الباحث في هذه الدراسة لبحث هذه المشكلة التي يمكن أن يكون علاجها في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

س١ / ما مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٢ / ما الأساليب المناسبة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٣ / ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات ما قبل كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٤ / ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الأولية للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٥ / ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مراجعة كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٦ / ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تصحيح كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٧ / ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات نشر القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

س٨/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى إلى (سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)؟

ثالثا: أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مهارات كتابة القصة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- التعرف على الأساليب اللازمة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات ما قبل كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الأولية للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

- التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مراجعة كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات تصحيح كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات نشر القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- الكشف عمَا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى إلى (سنوات الخبرة – الدورات التدريبية).

رابعا: أهمية الدراسة

تحظى القصة بأهميةٍ ومكانةٍ رفيعة، حيث إنها تتيح تركيزاً وفهماً أكثر، فإما أن تكون شفهياً أو كتابياً فهي تساعد على تنمية مهارات اللغة سواءً استماعاً أو تحدثاً أو كتابةً، وبناء على ما سبق تتمثل أهمية الدراسة في الجانبين التاليين:

أ- الأهمية النظرية:

ويمكن إبراز الأهمية النظرية في النقاط التالية:

١. تكشف الدراسة عن أساليب تنمية بعض مهارات كتابة القصة اللازمة للتلاميذ مما يؤدي إلى تحسين مستواهم، والعود عليهم بالفائدة في دراستهم المستقبلية.
٢. يوضح هذا العنوان المهارات المرتبطة بكل مرحلة من مراحل كتابة القصة وتنمية تلك المهارات، بما يساعد ذلك في زيادة التواصل اللغوي بين معلمي اللغة العربية وتلاميذ الصف الثاني المتوسط بشكل خاص، وبين معلمي اللغة العربية وتلاميذ التعليم العام بشكل عام.
٣. تزويد المكتبة التربوية بدراسة توفر المعلومات والأساليب المناسبة حول موضوع مهارات كتابة

القصة وربطها بأساليب تنمية مراحل كتابة القصة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. تسهم هذه الدراسة في توجيه نظر القيادات التربوية المسئولة عن تعليم اللغة العربية عند إعداد مقرر لغتي الخالدة، بما يسهم في تنمية مهارات كتابة القصة، وبناء أدلة المعلم في ضوء أساليب ومهارات حديثة لتنمية تلك الأساليب والمهارات لدى المعلمين.

٢. تفيد هذه الدراسة القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية في المؤسسات التربوية، وذلك بالاستفادة من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة التي توصلت إليها الدراسة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

٣. تفيد هذه الدراسة معلمي اللغة العربية، وذلك بالاطلاع على أساليب تنمية مهارات كتابة القصة التي توصلت إليها الدراسة، والإفادة منها في النهوض بمستوى طلابهم.

٤. تسهم هذه الدراسة في توفير البيانات المهمة، وتكون بداية لبحوث ودراسات أخرى في المجال نفسه، ليستفاد منها في المجال التربوي.

خامسا: حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على تعرّف مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط فيما يلي:

- مراحل كتابة القصة: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية (المسودة)، ومرحلة المراجعة، ومرحلة التصحيح، ومرحلة النشر.
- المهارات المرتبطة بكل مرحلة من المراحل الخمس لكتابة القصة.

الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس مقرر لغتي الخالدة بمدينة مكة المكرمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.

الحدود الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

سادسا: مصطلحات الدراسة:

وقد تناول فيها الباحث ما يلي:

مستوى:

يعرّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) المستوى بأنه: "مستوى من الأداء يحدد بناء على دراسة خاصة، وهذا المستوى يعد معيارا يقاس عليه مستوى تعلم كل دارس سواء في الجوانب المعرفية أو الجوانب المهارية" (ص٢٦١).

ويقصد بالمستوى إجرائيا في هذه الدراسة: الدرجة التي سيحصل عليها معلم اللغة العربية أثناء استخدامه أساليب تنميته مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط عن طريق بطاقة الملاحظة المعدة لهذه الدراسة.

تمكن:

يعرّف اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) التمكن بأنه: "مستوى يحدد مسبقاً بصورة كمية يرجى أن يحققه كل فرد بعد الانتهاء من موقف تدريسي، أو عدد من المواقف التدريسية، ومن خلال هذا يتم الحكم على ناتج التعلم، وكفاءة المعلم في أداء الواجبات المحددة له" (ص١١٨).

ويقصد بالتمكن إجرائيا في هذه الدراسة: الدرجة التي يحصل عليها معلم اللغة العربية أثناء استخدامه أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، في ضوء بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

أساليب:

يعرّف بادي (١٤٠٦هـ) الأساليب بأنها:"الخطط، والتدابير، والخطوات والوسائل التي تأخذ مكانها فعلاً في حجرة الدراسة، وتستخدم لتحقيق الهدف من عملية التدريس في الموقف التعليمي ذاته، ويجب أن ترتبط هذه الخطط، والتدابير، والخطوات ارتباطاً قوياً بالإطار العام للطريقة" (ص٨٦).

وعرَفها اللقاني والجمل (٢٠٠٣م) بأنها: "مجموع العمليات، والإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس، وهي تشكل في مجموعها نمطاً رئيساً مميزاً لسلوك المعلم في التدريس" (ص٤١).

ويقصد بالأساليب إجرائيا في هذه الدراسة: مجموعة الإجراءات التدريسية التي يتبعها المعلم في أثناء تدريسه القصة بهدف تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

تنمية:

في اللغة عرّفها ابن منظور (١٤٢٣هـ) بقوله: نمى من النّماء وهي الزيادة، ونمى: زاد وكثر (ص٧١٠).

وعرّفها نجار (٢٠٠٣م) بأنها "التغيرات الدائمة الناجمة عن التعلّم الطويل سواءً أكان قصدياً أم عرضياً" (ص٣٥٩).

ويرى صبري (١٤٢٣هـ) أن التنمية "مصطلح عام يشير إلى عملية تستهدف نمو الشيء وتحسينه وتطويره والارتقاء به من مرتبة أدنى إلى مرتبة أعلى" (ص٢٦٦).

ويقصد بالتنمية إجرائيا في هذه الدراسة: التغيرات التي تطرأ على مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط نتيجة استخدام أساليب تعليمية يتبعها المعلم للرقي بكتابة القصة لدى تلاميذه.

المهارة:

يعرّف الدبوس (٢٠٠٣م) المهارة بأنها "مقدرة جسمانية أو عقلية أو اجتماعية يتم تعلمها من خلال الممارسة والتكرار، والفعل الانعكاسي، ومن المحتمل أن يتمكن الفرد من تحسينها"(ص٩٢٥).

ويعرَفها جرجس (١٤٢٦هـ) بأنها "كفاءة يغلب عليها الطابع العملي والتطبيقي، وتُكتسب بالتمرس والدُربة، ويسهل قياس تحصيلها من خلال الأداء العملي" (ص٥٢٦).

ويقصد بالمهارة إجرائيا في هذه الدراسة: القدرة على إكساب المهارات المرتبطة بكل مرحلة من المراحل الخمس لكتابة القصة: مرحلة ما قبل كتابة القصة، مرحلة الكتابة الأولية للقصة (المسودة)، مرحلة مراجعة القصة، مرحلة تصحيح القصة، مرحلة نشر القصة.

الكتابة القصة:

عرَف عوض (٢٠٠٢م) الكتابة بأنها "نسق فكري يتبنى مجموعة من الرؤى والنظريات التربوية التي تؤكد على تعليم الطلاب المراحل والعمليات التي تؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بزوغ الفكرة، ومروراً بإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسوّدات وتعديلها وتقويمها، ووصولاً إلى الصورة النهائية للرسالة اللغوية، وهو يهتم بالعمليات وجودة المنتج الكتابي معا" (ص٣٤).

ويقصد بالكتابة إجرائيا في هذه الدراسة: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تمر من خلال المهارات المندرجة تحت كل مرحلة من مراحل الكتابة الخمس وهي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية، ومرحلة المراجعة، ومرحلة التصحيح، ومرحلة نشر القصة.

ويقصد بمهارات كتابة القصة إجرائيا في هذه الدراسة: مجموعة المهارات المكتسبة بوساطة الأساليب التعليمية، بحيث يستطيع تلاميذ الصف الثاني المتوسط الإلمام بالمراحل الخمس لعمليات الكتابة، وإتقان المهارات والأساليب المرتبطة بكل مرحلة من مراحل كتابة القصة، بحيث يصبح المتعلم قادراَ على تصور أحداثٍ واقعية تربطها عناصر مشتركة تعرض بأسلوب فكري فني مشوق.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية للدراسة

أولا: الإطار النظري.

- **المبحث الأول: القصة، مفهومها، مراحل كتابة القصة، مهارات كتابة القصة.**
- **المبحث الثاني: معلم اللغة العربية إعداده، وخصائصه، وأدواره، وتقويمه.**
- **المبحث الثالث: خصائص نمو تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بكتابة القصة.**

ثانيا: الدراسات السابقة.

- **المحور الأول: الدراسات المتعلقة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات كتابة القصة.**
- **المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمراحل كتابة القصة.**

الفصل الثاني
الخلفية النظرية للدراسة

تناول هذا الفصل الحديث عن كل من الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة التي أفاد منها الباحث، وفيما يلي تفصيل لذلك.

أولا: الإطار النظري للدراسة:

تكوّن الإطار النظري للدراسة من ثلاثة مباحث:

المبحث الأول: القصة، مفهومها، مراحل كتابة القصة، مهارات كتابة القصة.

مفهوم القصة:

يرى نجم (١٩٩٥م) أن القصة "مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وتتناول حادثة واحدة أو حوادث متعددة، تتعلق بشخصيات إنسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتًا، من حيث التأثير والتأثر"(ص٩).

ويعرف الخطيب (٢٠٠٠م) القصة بأنها "مسار من الأحداث التي تحكمها أسباب منطقية، تسير بها إلى نهاية ما "(ص١٩).

وتقول زينب جكلي (٢٠٠١م) حتى يصل الأديب إلى بغيته عليه أن يختار مشهداً من الحياة أو حدثاً ما، ويعرضه عن طريق الشخصيات المحددة، وقد تصل إلى واحدة أو اثنتين في زمان يحدد بيوم أو يومين أو حتى في لحظات، وكذلك حال المكان يجب ألا يتعدى حدود البلد أو الحي، وتقود الشخصية الرئيسة البناء الفني للقصة، ولذلك يذكر فيها ما هو ضروري لخدمة الحدث إذ لا مجال للاستطراد والتكرار وترادف العبارات (ص٣٧).

ويرى قنديل (٢٠٠٨م) إن التعريف شبه المحدد، الذي نتصوره لفن القصة، والذي لا يمنع من طموحها في المستقبل، ودائماً نحو التجريب هو "أنها نص أدبي يصوّر موقفاً أو شعوراً إنسانياً تصويراً مكثفاً أو مغزى" (ص٢٤).

ويرى صومان (٢٠٠٩) أن القصة أحب الألوان الأدبية إلى نفسية الطلبة، فهي تزوده بالحقائق والقيم والاتجاهات، وتثري لغته، وتخاطب قلبه، وتشبع خياله الجامح، وتحل له الكثير من مشاكله وتعلمه محاسن السلوك وآدابه، وتساعد في تكوين شخصيته وهي وسيلة من وسائل تهذيبه إذا أحسن استغلالها، لكل هذا اتخذت القصة عنصراً تعليمياً (ص٢٧٩).

من التعاريف السابقة يتضح بجلاء أن القصة ذات أهمية بالغة، يستخدمها الإنسان لتحقيق العديد من حاجاته الشخصية، إما بنقل مشاعر وأحاسيس، أو الوصول إلى غاية محددة، أو غير ذلك، كما أنها تعتبر مستنداً قوياً يفوق ما يتلفظ به الإنسان؛ لأن الكاتب يجد لنفسه متسعاً من الوقت الذي يمكن خلاله أن يعدّل ويضيف ويحذف ما يريد، خلافاً لما يمكن أن يكون زلة لسان يصعب محوها أثناء حديث المتكلّم.

أهمية القصة:

يعتبر حسين (٢٠٠٧م) أن القصة في قراءتها ومشاهدتها لا تختص بفئة من الناس، بل إن الصغير والكبير، والسياسي ورجل الأعمال، والعالم والعامل، والذكر والأنثى يقبلون عليها للأسباب التالية:

١- كونها تمثّل حكاية أو مشهداً نراه، أو تجربة نعيشها، بل نكاد نرى أنفسنا ومجتمعاتنا من خلالها، فهي مرآة تعكس قضايانا وأفكارنا ومشكلاتنا.
٢- من غايات القصة وأهدافها: المعرفة والتعليم، والخبرة والتجربة، فهي تمثّل حلاً للمشكلة، أو وصولاً لهدف، أو بلوغاً لغاية.
٣- ومن أهدافها أيضا الإمتاع: وليس هناك من أحد في المجتمعات إلا ويحتاج للترويح عن نفسه من جهد قام به، أو عمل استغرق وقته، والقصة تنقلنا إلى عوالمها الجميلة، لنعود أكثر نشاطاً وحيوية.

٤- تقوّي فينا القدرة على التعبير والتفكير والتخطيط، وتساعد في بناء المخيلة، وتحرك فينا الطاقة الإبداعية، وترسخ فينا القيم، وتعلمنا مواجهة المشكلات (ص١٦٣).

شروط القصة:

ترى زينب جكلي (٢٠٠١م) أن للقصة القصيرة شروط فنية، ويمكنني أن أجملها في أمرين هامين ذكرهما:-

١- بناء القصة: ويعني الوحدة بين أركان الحدث الثلاثة: الحوادث والشخصيات والمعنى، وبذلك يصير الحدث كامل التطور، له بداية ووسط ونهاية، فيتحقق بذلك الشكل، ويميز هذا العمل الفني من غيره.

٢- نسيج القصة: ويعني أن يقوم على خدمة الحدث في كلٍ من التشكيل اللغوي والوصف والحوار والسرد، والقصة القصيرة سواء من ناحية البناء أو من ناحية النسيج، هدف إلى تصوير حدث متكامل له بداية ووسط ونهاية، في وحدة مستقلة لهما كيان ذاتي لا يجزأ (ص٣٧).

ويمكن تدريس التعبير عن طريق القصة كما يرى صومان (٢٠٠٩م) حيث يقول "إن القصة تعد من خير الوسائل لتدريب التلاميذ على التعبير، لأنهم يميلون بفطرتهم إليها، ولا يملون سماعها في أي وقت، على أنه يشترط في القصة شروطاً تحقق الغاية منها، ومن هذه الشروط:

- أن تكون مثيرة شائقة، ولعل عنصر الخيال من مقومات التشويق وبخاصة للأطفال.
- أن تكون طريفة جديدة، يسمعها الطلبة لأول مرة.
- أ ن تكون ملائمة للطلبة من حيث الفكرة واللغة.
- أن تكون ذات مغزى خلقي أو فكري أو اجتماعي أو نحو ذلك.
- أن تكون مناسبة للطلبة من حيث الطول والقصر، على أنه ينبغي ألا يستغرق إلقاؤها على الطلبة أكثر من خمس دقائق"(ص١٧٩).

عناصر القصة:

يذكر القيشاوي(٢٠١٥م) أن عالم اللغة العربية عالم كبير جداً، كما أنه يحتوي على العديد من الفروع التي يتفرع منها العديد من الأنشطة المندرجة تحت مسميات اللغة العربية، ومن أهم هذه الفروع فرع القصة القصيرة، حيث أنها قادرة على أن توصل مجموعة من الأهداف والقيم بين الناس، ومن أجل التمعن أكثر في فروع القصة القصيرة يمكن أن نتعرف على عناصر القصة وهي:

١. الفكرة والمغزى: وتتمثل في الهدف الذي يريد الكاتب إيصاله للقارئ من خلال القصة، ويمكن القول بأنه العبرة المستفادة من القصة كما كنا نتعلم في المدرسة.

٢. الحدث: ويتمثل في مجموعة الأفعال والوقائع التي تتم خلال القصة والتي تكون مرتبة بشكل سببي متتابع، كما أنها تدور جميعها حول موضوع معين، كما أنه غالباً ما يدور حول صراع بين شخصيات القصة، ويتم التحقق من جاهزية الحدث من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة وهي : كيف؟ متى؟ أين؟ ولماذا وقع الحدث؟

٣. العقدة أو الحبكة: وهي عبارة عن مجموعة أحداث متتالية ومرتبة من الناحية السببية، وتدور جميعها حول نفس الموضوع، كما أنها تمتاز بمعيار شدة الانتباه في هذه اللحظة.

٤. الشخصيات: يحاول الكاتب دوماً أ، يختار أحداث قصته من الواقع الذي يعيش فيه، مطلقاً بعض الأسماء عليها، وتمتاز الشخصيات في القصة ببعض الأبعاد وهي:

- البعد الجسمي: يجب أن يصف الكاتب الأبعاد الجسمية للشخصية في القصة، حتى تكون الرؤية والتصور واضح للقارئ.
- البعد الاجتماعي: وذلك من خلال الحديث عن طريقة تعامله مع الآخرين في المجتمع، والحديث عن ظروفه التي يعيشها.
- البعد النفسي: وفيها يصف الكاتب الشخصية من الناحية النفسية، أي من ناحية

السلوكيات ومزاج الشخصية، والهدوء، والانطوائية، وغيرها من التصرفات الأخرى (القيشاوي، ياسر،مقالة علمية،كيفية كتابة القصة،**mawdoo3.com**).

كما ذكر صومان (٢٠٠٩م) أن للقصة ثلاثة عناصر هي:

- المقدمة وهي تمهيد قصير للفكرة التي في القصة تثير في النفس الرغبة في الكشف ومعرفة ما سيأتي.
- والعقدة هي المشكلة التي تظهر في أثناء القصة وتحتاج لحل وتثير في النفس الترقب وحب الإطلاع.
- الحل وهو المصير الذي يسفر عنه إنهاء المشكلة أو هو إنهاء المشكلة والخروج من المأزق، وينبغي أن يراعي التوازن بين عناصر القصة، فلا يسرف المعلم في سرد المقدمة حتى يفقد السامع صبره، ولا يبالغ في تعقيد العقدة وتأخير الحل في الموقف الذي يحتاج لسرعة الإنقاذ، وينبغي ملاحظة وحدة القصة وترابط عناصرها، وعدم الخروج عن هذه الوحدة، بل استطراد إلى حوادث أخرى لمجرد الملابسة، كما ينبغي ملاحظة كون شخصيات القصة طبيعية تدل على أفعالها وأقوالها على حقيقتها، وبالتالي لا نلبس الشخص ثوباً أخر غير ثوبه فنجعل الشيخ شاباً في أعماله (ص٢٨٣).

يلحظ الباحث من مجمل التعريفات السابقة أنها تتمحور حول أبرز عناصر كتابة القصة، والتي من المهم أن يتنبه لها كاتب القصة أثناء عمله القصصي، فالفكرة، والحبكة، والشخصيات، والبيئة، والأسلوب، عناصر يجب أن تكون حاضرة في ذهن الكاتب، وهي أهم أسس وقواعد البناء الفني القصصي.

أهداف تدريس القصة:

ذكر صومان (٢٠٠٩م) بعض أهداف تدريس القصة التي يراها أنها ذات أهمية في تدريس القصة ومنها:

١- إنها تزود الطالب بالمعلومات والحقائق والقيم والمبادئ.
٢- إنها تعرفه على الكثير من المشكلات الاجتماعية وطريقة حلها.
٣- إنها تثري لغته.
٤- إنها تنمي فكره وتجعله مبتكراً خلاقاً.
٥- إنها تساعده في بناء شخصيته.
٦- إنها تربي حواسه الجمالية (ص٢٧٩).

طريقة السير في تدريس القصة:

مراحل درس القصة كما ذكرها صومان (٢٠٠٩م):

١- مرحلة التمهيد وتشويق الأطفال لسماع القصة وتتبعها مرحلة تحضير القصة وإعدادها.
٢- مرحلة سرد القصة بعد تهيئة الجلسة والجو المناسبين لجلب السرور والانبساط، ويعد الإلقاء عنصراً من أهم نجاح المعلم في تدريس القصة، وعلى أكتافه يتوقف تقبل الطالب لها، وانتباههم إليها وفهمهم واستمتاعهم بها.
٣- مرحلة الاستجواب والمناقشة التي تعقب سرد القصة وذلك باستمالة الطلبة إلى الحديث عما استمعوا إليه، وقد يأخذ ذلك أشكالاً عدة، منها أن يلقي المدرس مجموعة من التساؤلات يجيب عليها الطلبة، وقد يكلف كل طالب بالحديث عن شخصية من شخصيات القصة، وقد يعقد مناقشته حول الفكرة الرئيسة التي تدور حولها القصة، ويعقب ذلك حواراً أو مناقشة حول القيم والمبادئ التي ترمي القصة إلى دعمها.
٤- مرحلة التمرين الكتابي وتأليف بعض الجمل، والتطبيق التمثيلي أن أمكن(ص٢٨٤).

يعد فن القصة القصيرة من الأجناس الحديثة، التي ارتبطت بالتحولات المعاصرة للإنسان في القرن العشرين، وهذا الفن أكثر صعوبة في الكتابة من الفنون الأخرى، ويقول يوسف؛ حسن؛ وآخرون(٢٠١٢م) القصة القصيرة مع اعتمادها على عناصر القص من شخصيات وأحداث وزمان ومكان وحبكة ونهاية، فهي تمتاز بقدرتها على التكثيف الدلالي، وإثارة التأويلات المختلفة، وأهمية القصة تكمن في أن نصوصها الجيدة تكشف تعدد حقولها الدلالية وتساعد القارئ على إعادة إنتاج الرمز الذي ينهض به وعليه، من خلال الرسالة التي يريد إيصالها إلى المتلقي (ص٢٩٠).

قواعد كتابة القصة:

فمن القواعد في كتابة القصة ما ذكره تيمور(١٩٧١م) ومنها ما يلي:

أولاً: أن تكون القصة وحدة فنية، وبهذه الوحدة تتوافر فنية القصة، وما الوحدة الفنية إلا أن يجعل الكاتب همه مقصوراً على إبراز الفكرة الأساسية.

ثانياً: أن يراعي في عرض الموضوع جانب التلميح ما أمكن وأن يحذر جانب التصريح فلا يشرح الكاتب الموضوع ويحلل الشخصيات في شكل مهلهل، بحيث لا يترك شيئاً لفطنة القارئ وذكائه، فإذا لم يعن الكاتب بهذا الجانب كان متهماً قارئه بالغفلة وجمود الذهن.

ثالثاً: أن يعني الكاتب برسم شخصياته، وأن يجعلها تصدر في أقوالها وأفعالها عن منطق الحياة التي أراد لها المؤلف أن تعيشها بواعيتها الظاهرة والخفية أيضاً، حتى إذا مضى القارئ في تفهم هذه الشخصيات، وتصور ما يقع من أمثالها، لم يجد نفسه مصطدماً بشيء غير مألوف يأباه المنطق أو الذوق.

رابعاً: ألا تكون الشخصيات بوقا ينقل ما يلقي إليه المؤلف من الكلام، فيكون المتكلم هو المؤلف نفسه، على لسان هذه الشخصيات الببغاوية، والواجب أن يبقى للشخصيات كيانها المستقل، وأن تظل حية في حركاتها وسكناتها، وأن يحس القارئ من أعمالها حرارة هذه الحياة، ويتعرف من فعالها ما تتميز به من شمائل وحقائق.

خامساً: حتم أن يكون لكل قصة معنى، وإلا كانت القصة لغواً لا جدوى له، والقاص- ككل فنان آخر- مصور للحياة في مختلف ألوانها، مترجم عما يعتلج في رأسه وما يجيش في صدره من معان ومشاعر، فهو إذا كتب فإنما يكتب لتصوير هذه المعاني، وإيضاح هذه المشاعر.

سادساً: يجب ألا تكون الفكرة التي يعالجها الكاتب في قصصه مصوغة في قالب موعظة أو حكمة، وألا يظهر فيها تحبيذ شيء، أو النهي عن الشيء، بل يجب أن تكون الحكمة أو الموعظة مطوية في غضون الحوادث، خالصة إلى القارئ دون معونة ظاهرة من المؤلف.

سابعاً: يحسن ألا تخلو القصة من عنصر التشويق، وأعني به أن تستحوذ على القارئ في أثناء قراءته نشوة وروعة تدفعانه إلى متابعة القراءة في نشاط وانتباه، ونلفت النظر إلى أننا لا نبغي بعنصر التشويق أن ينقلب الكاتب مهرجاً، يفتعل الحوادث افتعالاً ليصل إلى هذا الغرض.

ثامناً: ما يجب أن يجري عليه الكاتب في تحرير قصته من وجهة اللغة، ونقدم بذلك أن اللغة العربية هي في ذاتها لغة موسيقية، لألفاظها وأساليبها رنين وإيقاع، وقد أسرف كتاب العصور المتأخرة في استغلال هذه الموسيقية، بالمغالاة في الاستعارة، والإكثار من الترادف، والتزام السجع والطباق وما إليه، ثم جاء العصر الحديث يزخر بموضوعاته العلمية، وبحوثه الاجتماعية والفنية، مما لا يحتمل البرقشة والزخرف، فأريدت اللغة على أن تكون القوالب على قدود المعاني، فيجب أن يعني الكاتب إذن بلغة قصته، لا يبالغ في التحاسين البيانية وغيرها، من نحو الاستعارة والتشبيه والترادف، بل يجعل الألفاظ على أقدار المعاني جهد المستطاع (ص٤٢).

لقد حظيت القصة السعودية بمتابعة نقدية منذ نشأتها، وهذا يشير إلى اهتمامها في السعودية، كما يرى ذلك الثبيتي (٢٠١٠م)، إلا أن تلك المتابعة انطلقت بعد فترة وجيزة من ظهور القصة في الحجاز، إذ لم تتمكن القصة من الظفر بأسباب التشكل الفني، ولم تحقق لها عوامل التطور القصصي، فلم نجد كتاباً نقدياً، أو بحثاً أكاديمياً يتناول القصة السعودية، ويتخذ منها موضوعاً له، كما أن مقدمات المجموعات القصصية لا تشكل مصدراً من مصادر النقد القصصي (ص٤٧).

مراحل كتابة القصة:

إن الكتابة وسيلة ناجحة لتحقيق عدة وظائف للإنسان كما ذكر ذلك أبو زلال (٢٠١١م) هي وسيلة مهمة لتثبيت الفكر البشري وتدوين مافي النفس البشرية من وجدانيات ومشاعر إنسانية، فالإنسان يعبر عما في مكنون نفسه باللغة ثم يدون هذه اللغة، ويسجلها عن طريق الكتابة، ليتمكن غيره من بني جنسه البشري من الإفادة من خبراته المدونة، والكتابة تساعد على مد جسور العلاقات

بين البلاد المختلفة، أي إنه من خلال الكتابة يتم نشر المكاتبات بين الناس الذين يسكنون بلاداً مترامية الأطراف، ويتمكن البشر من التراسل فيما بينهم مهما تباعدت المسافات فيما بينهم، لذا قيل: إن الكتابة أحد وجهي الاتصال الكتابي حيث يكتب الإنسان والآخرون يقرءون، أو يقرأ الفرد مايكتبه الآخرون، ومن ثم يتم الاتصال الكتابي بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل، فالاتصال الكتابي أحد شكلي الاتصال الفعلي، ويعتمد على التسجيل والتدوين ويستخدم الكتابة والطباعة ويساعد على الاتصال بعدد كبير من الأفراد (ص١٩).

وقد عرضت بعض الأدبيات التربوية، والدراسات العلمية مراحل عمليات الكتابة بتقسيماتها الخمس المشهورة مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة كتابة الأولية (المسوّدة)، مرحلة المراجعة، مرحلة التصحيح، مرحلة النشر، وتوضح مجمل الدراسات الآتية هذه المراحل: (عوض ٢٠٠٢م، ص ص ٣٨-٤٠، وتومبكنس،Tompkins ،2003م، ص٧٤، ودراسة أبو سكينة ٢٠٠٤م، ص١١٦، وعباس ١٤٢٦هـ، ص٩٧، وحسين ٢٠٠٧م، ص،١٩٠، والعبيدي١٤٣٠هـ، ص ص٤٥-٥١).

١- مرحلة ما قبل الكتابة:

وهي المرحلة التي تسبق الكتابة؛ ويُطلق عليها البعض مرحلة التخطيط، ويقصد بها أن يعرف التلميذ كيف يبدأ؟ وكيف يعالج ما لديه من أفكار؟ وما الأفكار التي عنده ويريد التعبير عنها؟ وكيف يعبّر عنها؟

وقد وُجد أن الكتّاب المحترفين يقضون: ٨٤% من وقت الكتابة في مرحلة ما قبل الكتابة! وإذا كان كل هذا الوقت يمضيه الكتّاب المحترفون في مرحلة ما قبل الكتابة، فإن تعويد التلاميذ على هذه المرحلة على قدر من الأهمية بحيث لا يمكن إغفاله أو إغفال تكرار تدريب التلاميذ على مهارات هذه المرحلة، وكيفية التعامل معها، والسُبل الموصلة إلى إجادتها.

ومن الملاحظ أن التلاميذ الصغار غالبًا ما يعتقدون أنه ليس لديهم ما يكتبون عنه، بالرغم من أن حياتهم مليئة بالمغامرات والموضوعات التي يمكن أن تكون مسرحًا خصبًا للكتابة. ولذلك فعلى

المعلم أن يسير مع التلاميذ حتى يساعدهم على اكتشاف أن الأحداث التي تمرّ بهم في حياتهم اليومية يمكن أن تمثل قصصًا فريدة من نوعها وشيقة إلى درجة تفوق الخيال. ومن ذلك أن يقدّم المعلم للتلاميذ أسئلة إبداعية؛ لكي يحصل على إجابات وأفكار إبداعية ومبتكرة.

وفي هذه المرحلة سيجد المعلم أن بعض التلاميذ قد انخرطوا فعليًا في كتابة أفكارهم، بينما سيلاحظ أن فريقًا آخر من التلاميذ مازالوا يحتاجون إلى بعض الوقت حتى تخرج أفكارهم إلى حيّز الوجود، ليمدّ لهم يد العون للخروج بأفكار مثمرة، فالأفكار الأولى التي تطرأ على ذهن الكاتب ليس شرطًا أن تكون هي أفضل الأفكار.

٢- مرحلة الكتابة الأولية (المسوّدة):

وهي المرحلة التي توضع فيها الأفكار على الورق، وينطلق فيها القلم لكتابة ما يمليه الفكر. وتكمن الصعوبة الأولى لهذه المرحلة في وضع القلم على الورقة وبداية الكتابة؛ لذا يجب على المعلم أن يطلب من تلاميذه كتابة جميع الأفكار؛ لأن هذه عبارة عن مسوَّدات سيتم تنقيحها في مرحلة لاحقة، فعليه أن يساعدهم في عملية الانطلاق في الكتابة دون توقف.

وهنا يجب أن ينصب تركيز التلاميذ على كتابة أفكارهم على الورق دون الاهتمام الكبير بالأخطاء الإملائية، والنحوية، أو استخدام علامات الترقيم، أو غير ذلك مما يتعلق بآليات عملية الكتابة. ويفضّل أن يكتب التلاميذ سطرًا بعد سطر؛ حتى يتسنى لهم التعديل والتصويب في المراحل اللاحقة. وعلى المعلم في هذه المرحلة تقديم التغذية الراجعة المتعلقة بالمشكلات التي تواجه التلاميذ، وعدم التركيز على الأخطاء الآلية؛ لأنهم بذلك سيوجهون رسالة إلى تلاميذهم بأن آليات الكتابة أكثر أهمية من مضمونها.

ولتحقيق منتج كتابي جيد يحتاج التلميذ في هذه المرحلة إلى عمليات مكثفة بحيث يوجه التلميذ إلى نفسه العديد من الأسئلة مثل: كيف أبني الموضوع؟ وكيف أبني المقدمة؟ وكيف أبني الخاتمة؟ وما اللغة التي سأستخدمها؟ لذا فلا حرج أن يكون للتلميذ أكثر من مسوّدة.

ويفضّل ألا يكون هناك وقت محدد لإنجاز كتابة المسوّدات فيه، بل تترك للتلاميذ حرية الكتابة

حتى يتعوّدوا كتابة المسوّدات في أكثر من مناسبة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لهم لاستشارة بعضهم بعضًا دون أن يكون هناك نقل مباشر، حتى وإن تشابهت الأفكار؛ لأن الأسلوب يجب أن يختلف حتمًا من شخص لآخر. ولا بأس أن تؤخذ هذه الاستشارة من المعلم دون إبداء حكم نهائي على العمل حتى ينتهي، ولابد أن يفتح المعلم مع تلاميذه الحوار حول ما يمكن أن يجعل الموضوع يظهر بشكل أفضل، دون إملاءات ملزمة من المعلم حيال ما يكتب التلاميذ.

٣- مرحلة المراجعة:

وفيها تتم مراجعة المسوَّدات السابقة، وإعادة النظر فيما سبق كتابته من زوايا مختلفة؛ من حيث المحتوى وتنظيمه، والأخطاء اللغوية، ومناسبة الجمل والعبارات المستخدمة، والتأكد من وضوح الفكرة عند القارئ. وفي هذه المرحلة يقوم التلميذ إما بتنقيح محدود؛ وذلك بإجراء تغييرات ثانوية في النص مثل: تبديل كلمة مكان كلمة أخرى، أو أن يكون تنقيحًا أوسع من ذلك إلى درجة تغيير صفحات كاملة، أو فكرة كاملة في النص.

وهنا يتحول كل تلميذ من كاتب إلى قارئ سواءً لكتابته أم كتابة زميله، وعلى المعلم أن يتوخى الحذر عند توجيه النقد إلى كتابات التلاميذ؛ وذلك لحساسية كل كاتب تجاه النقد، وأن يبدأ بتوجيه المدح وعرض المحاسن، قبل القدح وعرض المثالب، بل ويفترض في المعلم أن يعلّم مثل هذا الأمر للتلاميذ أنفسهم عندما يوجه بعضهم النقد لكتابات بعض. والطريقة العملية للحصول على التغذية الراجعة من القرّاء تكمن في مواقف الإلقاء التي يقرأ فيها كل تلميذ موضوعه على مجموعته الصغيرة، ثم يستجيب لملحوظاتهم المتعلقة بالموضوع؛ ومن ذلك: أين الغموض في النص؟ وما الفكرة التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح؟ والمعلم في هذه العملية قارئ ومتفاعل مع كتابات تلاميذه، فالأفضل أن يُقدّم ملحوظاته المساعدة في تحسين الموضوع في هذه المرحلة، لا أن يؤخرها إلى نهاية عمليات الكتابة؛ لأن التلميذ هنا يملك وقتًا للإفادة من الملحوظات، وتحسين الموضوع وتطويره.

ويدرّب المعلم تلاميذه كذلك على عرض كتاباتهم على عناصر التقويم الذاتي التي بين أيديهم

قبل عرضها على أحد من زملائهم، أو معلمهم؛ وكل ذلك حتى يكون التلاميذ أقرب إلى القناعة عندما يوجه لهم النقد، ويمكن أن يستخدم التلاميذ الألوان للإشارة إلى المطلوب ثم التعديل، وهذه الطريقة أثبتت فاعليتها في توفير الوقت والجهد على المعلم والتلميذ.

٤-مرحلة التصحيح:

بعد أن يقوم التلميذ بمراجعة ما كتب سابقًا، يكون في هذه المرحلة قد وصل إلى صورة واضحة المعالم تجاه ما يريد أن يطرحه من أفكار، وعلى التلميذ في هذه المرحلة أن يراجع جميع التعديلات التي تستحق التصحيح، وأن يراجع ما كتب ويختار أفضله، مع الأخذ برأي الزملاء والمعلم كناقدين. كما عليه أن يراجع كل ما يتعلق بآليات الكتابة مثل: علامات الترقيم، والخط، وتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية. ولا بأس أن يضع المعلم في نهاية ملف الكتابة الخاص بكل تلميذ عددًا من الأوراق التي تذكّر التلاميذ بمواطن استخدام علامات الترقيم أثناء الكتابة، وكذلك وضع أبرز القواعد الإملائية والنحوية التي غالبًا ما يخطئ التلاميذ في التعامل معها.

وعادة ما يعتقد الصغارُ أن الكبارَ وهم يصوبونهم أنهم منتقصون من جهودهم، مقلّلون من شأنهم، لذلك فلابد أن يناقش المعلم التلاميذ في أخطائهم؛ حتى يصلوا في موضوعية واقتناع إلى الخطط والاستراتيجيات اللازمة لتدارك تلك الأخطاء، ومن ثَمّ التوجه نحو الإنجاز الأمثل. ويُستحسن من المعلم أن يعطي التلاميذ في هذه المرحلة الفرصة الكافية للقراءة الصامتة المتأنية التي يتقمّصون من خلالها دور الناقد البصير، الذي يقرأ بكل تجرّد حول ما كُتب، ومن ثَمّ يقوم بتعديل ما يحتاج إلى تعديل مستعينًا بقائمة التقويم الذاتي، وبما يمتلكه من خبرات علمية وعملية.

٥- مرحلة النشر:

وتأتي هذه المرحلة بعد جميع المراحل السابقة التي ضمنت جودة النص المكتوب وصلاحيته للعرض على الجمهور، فنشر الموضوع يضفي الحياة عليه، وقد يكون النشر إما شفهيًا أو كتابيًا لجمهور معين؛ فقد يقرأ التلميذ موضوعه على تلاميذ صفه، أو تلاميذ المدرسة جميعًا عبر الإذاعة

المدرسية، وقد ينشره في كتاب يُعدّ لهذا الغرض في مكتبة الصف أو المدرسة، أو في مجلة حائطية، أو في بعض المجلات الخاصة بالأطفال، أو في بعض الصحف المهتمة بهذا الشأن، أو النشر الإلكتروني على الشبكة العنكبوتية.

ويرى العبيدي(١٤٣٠هـ) أن تترك للتلميذ حرية إخراج العمل بالطريقة التي يرى أنها مناسبة لقصته؛ وذلك بإضافة رسوم لشخصيات معينة من قصته، أو بعض الأشكال التي تدل على أحداث القصة، إما يدويًا أو عن طريق بعض البرامج الحاسوبية التي تساعد في عمل التصاميم الفنية. ويمكن أن يتعاون معلم اللغة العربية مع معلم التربية الفنية لمساعدة تلاميذه في هذا الجانب الفني؛ حتى يصبح العمل جاهزًا بصورة نهائية ومُعدًا للنشر. وإذا كان التلاميذ على قدر من الاستعداد لأن يكونوا كتّابًا، وأن لديهم أعمالًا صالحة للنشر، فعلى المعلم أو المدرسة أو الإدارة التربوية مساعدتهم في الوصول إلى منافذ النشر، لأن نشر الأعمال يمثل حافزًا لمواصلة الكتابة، ومشاركة العالم الخارجي، كما أنهم بهذه المشاركة يطوّرون مفهومهم للجمهور، ودورهم في العملية الكتابية، وكذلك تعزز ثقتهم بأنفسهم(ص٥٢).

وهناك من يرى أن الكتابة تمر بثلاث مراحل كما يرى (الغوابي، ٢٠٠٣م،ص٦٤، شحاته ٢٠١٠م، ص٩٨) هي:

أ- مرحلة ما قبل عملية الكتابة (التخطيط).

ب- مرحلة إنتاج العمل الكتابي (التنفيذ).

ت- مرحلة ما بعد الكتابة (المراجعة والتنقيح).

يرى خرما, مصطفى (٢٠٠٤م) أن مرحلة ما قبل الكتابة هي أهم المراحل حيث يقول"عندما يعهد إليك الكتابة في مواضيع معينة، فإنها في الغالب تكون عامة جداً حتى إنك لا تستطيع عرضها بشكل كاف في فقرة واحدة، ولذلك فإنك بحاجة إلى أن تضيّق الموضوع، أي تضيّق اتساعه ليصبح أكثر تحديداً، فعلى سبيل المثال، لنفرض أنه طلب منك أن تكتب عن المكان المفضل لديك،

واخترت جمهورية مصر العربية، فعلى الرغم من سهولة كتابة عدة جمل حول الأشياء التي تعجبك في ذلك البلد، فإنه من الأكثر إقناعاً للقارئ أن تقوم بالكتابة عن مكان معين، لذلك فإن عليك أن تضيّق موضوعك بقدر الإمكان" (ص١٥).

وتعد مراجعة العمل الكتابي عملية أساسية من عمليات إنشائه قبل طرحه وتداوله، فهي الآلية التي تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما كتب، وممارسة أشكال التقويم الذاتي في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة من حيث الشكل، والمضمون، والأسلوب؛ سعياً إلى إخراجها في صورة أكثر اكتمالاً.

وفي هذه المرحلة تتم قراءة النص النهائي قراءة متأنية ، ندقق فيها صحة النحو والهجاء واستعمال النقط والفواصل، وغيرها من علامات الترقيم، ومن المفيد استخدام معجم، والقاعدة هنا هي أنه إذا لم يكن لدينا الوقت الكافي للمراجعة الدقيقة، فلن يكون لدينا وقت كافي للكتابة أساساً، والأفضل ألا نكتب إذا كنا لن نراجع، ولكن من البداية إذا نظم ووزع الكاتب وقته أثناء عملية الكتابة، حيث يخصص وقتاً للتخطيط، ووقتاً للكتابة، ووقتاً لعملية المراجعة.

مهارات كتابة القصة وأساليب تنميتها:

المهارات الرئيسة التي تمر بالمراحل الخمس أثناء عملية الكتابة، وأساليب تنمية هذه المهارات كما حددها تومبكنس(٢٠٠٣م، ص٤٧، سليمان،٢٠٠٩م، ص٢٠٥-٢٠٦، العلوان،٢٠٠٨م،ص٧٣٦-٧٣٧، البري ،٢٠١٣م،ص٧٤-٧٥) على النحو الآتي:

١- **مرحلة ما قبل كتابة** القصة: وفيها تجري التهيئة للكتابة، وتتضمن هذه المرحلة:

أ- اختيار موضوع القصة: وتساعد حرية اختيار القصة الطالب على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها، ويرغب في الكتابة عنها، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يعطي التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة، ويستمع المعلم للموضوعات التي اقترحها التلاميذ ويجلها على السبورة، ويساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم.

ب- تحديد الغرض من كتابة القصة: وهذه بمثابة الحافز الذي يوجه الطالب للكتابة، إذا ما حدد هدفًا يسعى إلى الوصول إليه، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يساعد التلاميذ في وضع هدف محدد، وتحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة، ويستعرض المعلم أمثلة لبعض الموضوعات ويوضح الهدف منها.

ث- كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة: وهي عبارة عن شحذ للفكر، فيقوم الطالب بكتابة جميع الأفكار التي ترد إليه وترتبط بالموضوع الذي اختاره على شكل نقاط دون النظر في ترتيبه، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يبيّن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها، ويطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص، ويساعد المعلم التلاميذ بكتابة الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط.

ج- مراجعة قائمة الأفكار: يعود الطالب في هذه المرحلة إلى الأفكار التي دونها، ويقوم بمراجعتها وترتيبها وتنظيمها حسب البنود الآتية (المقدمة، صلب الموضوع، الخاتمة)، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها لمراجعتها وترتيبها، ويساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالية (المقدمة_ صلب الموضوع _الخاتمة)، ويوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسباً.

٢- **مرحلة الكتابة الأولية للقصة (المسودة)**: يركز الطلاب اهتمامهم على توليد الأفكار، وكتابة الجمل المعبرة دون النظر في الأخطاء الإملائية أو النحوية. وتشمل هذه المرحلة ما يأتي:

أ- كتابة المسودة الأولية للقصة: يقوم الطلاب بكتابة مسودة أولية للموضوع، بناء على ما دونوه من أفكار يراعى فيها الطالب تسلسل الأفكار، وينتقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يحث المعلم التلاميذ على كتابة

مسودة أولية للقصة، ويكلف المعلم التلميذ بالبدء في كتابة القصة مستعينين بقائمة الأفكار التي دوَّنوها في المرحلة السابقة، ويوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل من فكرة لأخرى بشكل منطقي وسليم.

ب- كتابة مقدمة للقصة: يركز الطلاب هنا على كتابة مقدمة للموضوع تكون بمثابة المدخل له، وتبرز أهميته، وتهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتعرفه بالموضوع الذي يتناوله المقال، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تكون بمثابة المدخل لها وإبراز لأهميتها، ويوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تهيئ القارئ وتُعرّفه بالموضع.

ت- كتابة الأفكار سرداً دون توقف: ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة، ويسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملائه بحيث يقدمون المساعدة له.

ح- كتابة خاتمة مناسبة للقصة: ينهي الطلاب كتاباتهم بخاتمة تلخص الموضوع، وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبًا ما تتضمن رأيًا أو نصيحة، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة.، ويوضح المعلم للتلاميذ أن خاتمة القصة غالباً سعيدة أو إيجابية.

٣- **مرحلة مراجعة القصة:** وفيها يقوم الطلاب بمراجعة الأفكار والجمل التي دونوها في الكتابة الأولية (المسودة)، وتشتمل هذه المرحلة على:

أ- قراءة مسودة القصة قراءة ذاتية متأنية لاكتشاف الأخطاء:حيث تساعد الطالب على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها، ويوجه المعلم التلاميذ إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل.

ب- تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات: ليقوم كل طالب بقراءة الموضوع الذي كتبه زميله ووضع الملاحظات التي يراها، والتعديلات التي يقترحها، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة ببعضهم لتحسين كتاباتهم، ويتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم.

خ- تدوين التعديلات وفقًا لما لاحظه الطالب بعد قراءته أو ما لاحظه زميله، بالتقديم أو التأخير أو الحذف أو الإضافة، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم والإجابة عن أسئلتهم، ويطلب المعلم من التلاميذ استخدام قلم بلون مغاير عند إجراء التعديلات.

د- إعادة كتابة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يعيد التلاميذ النظر فيما كتبوه لإعطاء القصة الشكل المناسب من خلال الحذف أو الإضافة، ويبيّن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء.

٤- **مرحلة التصحيح**: في هذه المرحلة يركز الطلاب على عملية الإخراج وتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية وتشمل:

أ- مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات، والتركيز على الأخطاء الإملائية والنحوية، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يكلف المعلم بعض التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم، ويطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً.

ب- تصحيح الأخطاء النحوية والإملائية، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يكلف المعلم كل تلميذ بالقيام بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة، ويطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات لتصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ بنفسه، ويقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب .

ج- التأكيد على وجود عناصر القصة، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ لمناقشتها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها، ويطلب المعلم

من التلاميذ تبادل الكراسات للكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم.

د- توظيف علامات الترقيم المناسبة، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يشرح المعلم للتلاميذ بعض علامات الترقيم، وينبّه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة.

٥- **مرحلة النشر**: يحاول الطالب في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره، وتشمل هذه المرحلة:

أ - كتابة القصة بشكلها النهائي (المبيضة)، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يكلف المعلم التلاميذ إلى كتابة القصة في شكلها النهائي، ويطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة.

ب – نشر القصة في صحيفة الصف أو مجلة المدرسة، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يؤكد المعلم ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها، ويساعد المعلم التلاميذ لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف والمجلة المدرسية.

ج – قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية، ومن الأساليب التي تنمي هذه المهارة: يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه، ويختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية.

- **مهارات كتابة القصة:**

عند الحديث عن أسلوب القصة، يرى نجم (١٩٩٥م) أنه لابد من الحديث عن جزء مهم ورئيس في الأسلوب التعبيري القصصي ألا وهو الحوار، فهو صفة من الصفات العقلية التي لا تنفصل عن الشخصية بوجه من الوجوه، بالإضافة إلى أن الحوار السلس المتقن يكون مصدر إمتاع في القصة، وبواسطته تتصل شخصيات القصة بعضها ببعض، والحوار المعبّر الرشيق سبب من أسباب حيويّة السرد وتدفقه (ص١١٧).

ويذكر شرف (٢٠٠١م) إن أسلوب الكتابة القصصية عند الناشئ سينمو بكثرة الاطلاع والممارسة والتدريب، والكتابة المستمرة، فليست صناعة القصة بالأمر الهيّن، لذا يجب على الكاتب الناشئ أن يروض نفسه على الجلوس، وتناول ورقة وقلم، ومداعبة الفكرة التي في ذهنه بالحيلة والإصرار والمطاردة، ويبدأ بأن يخطط على ورقة جميع ما يتصل بتلك الفكرة من العناصر والخواطر، فلن تلبث الينابيع الكامنة في عقله الباطن أن تتدفق بعد نضوب، وتنهال عليه العبارات في سرعة (ص١٠٤).

ويمكن تدريب الناشئ بشكل عملي متدرج على كتابة القصة، وذلك كما يورد شرف(٢٠٠١م) بالسماح له بداية بممارسة الحكاية الشفهية لمدة معينة، ثم يتم تعليمه في هذه الفترة عناصر القصة الفنية، ويطبقها كلها أو بعضها على الأقل على حكاياته، ثم ينتقل إلى مرحلة القصة القصيرة التي يجب أن يكتبها مراعيًا عناصر القصة الفنية، وهذه المرحلة أصعب مراحل التدريب، وهي لبابها، فإذا استطاع الناشئ أن يلملم هذه العناصر في كتاباته فإنه يكون قد حصل على ما يسمى الموهبة القصصية المكتسبة، ولا بأس في هذه المرحلة أن يقلد الكتّاب المجيدين في مجال القصة، وبعد أن يتقن الناشئ محاكاة كاتب معين يجب أن يتركه؛ ليحاكي كاتبًا آخر يختلف عن السابق في الفن والمذهب؛ كي يتخلص من المحاكاة لكاتب معين، ويحتفظ بما استخلصه من براعة، وبعد ذلك سيهتدي إلى منواله الخاص، ويكون قد حذق اللغة، وطريقة التناول والأداء (ص١٠٢).

ويرى كل من موسى, الشافعي, البسيوني (٢٠٠٨) أن تنمية هذه مهارات كتابة القصة تتم ذلك عن طريق إتباع العديد من الوسائل والطرق، منها:

١- بعد حكاية القصة للتلاميذ، أو قراءتها بأنفسهم، وبعد مناقشتها معهم تعطى لهم بطاقات، بكل بطاقة جملة تمثل حدثاً من أحداث القصة، ويطلب إليهم ترتيب هذه البطاقات وكتابتها في كراساتهم مرتبة حسب أحداث القصة.
٢- يطلب إليهم بعد قراءة القصة ومناقشتها كتابة أسئلة عليها.
٣- يطلب إليهم تلخيص القصة، في مساحة محددة.

٤- يطلب إليهم كتابة عنوان مناسب للقصة، إن لم يكن لها عنوان، أو عنوان بديل مناسب إن كان لها عنوان (ص٢٧٤).

التعبير الكتابي:

لقد ذكر فضل الله (٢٠٠٣م) مفهوم التعبير التحريري بأنه"إنشاء لموضوع بتحويل الأفكار، والمعلومات والآراء الموجودة في الذهن (غير المرئية) إلى عمل مكتوب، يترجم الأفكار، ويعكس المعلومات في صورة مرئية"(ص١٩).

ويرى فضل الله (٢٠٠٣م) إن جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير وسلامة اللغة وعمق المعرفة ونقاء الذوق؛ ولذلك فإن الأداء الكتابي المتقن دليل على التمكن من أداءات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، وتنسيق الشكل، ومن الطبيعي أن يكون تعليم التعبير الكتابي، وتنمية مهاراته هدفاً أساسياً من أهداف تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، وأن يكون استثمار هذا التعليم، وتوظيف تلك المهارات في المواقف الدراسية والحياتية معياراً لتحقق هذا الهدف (ص١٥).

وعرّف صومان (٢٠٠٩م) التعبير بأنه "إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعها، وتسعى لتجويده"، ويعد التعبير أسمى الغايات التي يجب على المعلمين أن يحرصوا على تمكين الطلبة منها لأنه الثمرة والمحصلة النهائية لتعليم اللغات، وأما باقي الفروع فهي روافد له وسواقي ترفده وتقيم أركانه وتدعم بنائه (ص١٦٣).

ويرى إسماعيل (٢٠١٣م) بأن التعبير هو "الإفصاح عما في النفس من مشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله"، ويمثل التعبير نشاطاً أدبياً واجتماعياً، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في

الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كل فروع اللغة العربة كروافد تزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير، فنمده بالأساليب الجيدة، والأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة ليصبح قادراً على التعبير عما يخلج نفسه بلغة عربية سليمة (ص١٢٧).

ويمكن القول: إن التعبير يمثّل أعلى درجات المستويات المعرفية، فهو يتطلب من الإنسان حتى يفصح عمّا في نفسه أن يحلل ما يريد أن يوصله للمستمع أو القارئ، ثم يركب ما يمتلك من المعاني والأفكار في كلمات وجمل وعبارات، يستطيع من خلالها الوصول للغاية المنشودة من قصته.

أما الأهداف العامة لتعليم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة كما حددتها وزارة التربية والتعليم (١٤٢٣هـ) فتتمثل فيما يلي:

١- تنمو قدرة الطالب على التعبير السليم عن مشاعره وأفكاره وحاجاته.

٢- يكتسب القدرة على التفكير المنظّم من حيث تسلسل العناصر، وحسن عرضها، وربط بعضها ببعض.

٣- يستطيع الاقتباس، وجمع المعلومات، وتوظيفها في سياقها المناسب.

٤- يحرص على خلو تعبيره من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.

٥- يكتسب الآداب الرئيسة للحوار؛ كحسن الإنصات، وتقبّل آراء الآخرين، وحسن عرض الرأي والتلطّف فيه.

٦- يكتب بعض الفنون التعبيرية الوظيفي منها والإبداعي مراعياً الأسس الفنية لكل منها.

٧-يتقن مهارات التحرير الكتابي من وضوح الخط، وإتباع نظام الفقرة، ومراعاة الهوامش، وعلامات الترقيم.

٨- ينمي قدرته على بناء الموضوع من اختيار العنوان، وانتقاء المفردات، وتسلسل الأفكار، وحسن الابتداء والختام.

٩- ينمي المهارات الضرورية للتعبير الشفهي كالارتجال، والثقة بالنفس، والجرأة، والطلاقة، وتمثيل المعنى.

١٠- يبرز ما لديه من مواهب وقدرات تعبيرية" (ص١٢٤).

وقد حرص الباحث على أن يذكر أبرز الأهداف التي تخدم مضمون الدراسة، حيث كانت الأهداف التي وضعتها وزارة التعليم بمثابة المظلة العامة للانطلاق في وضع الأهداف الموصلة إلى تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

مراحل تدريب التعبير في المرحلة المتوسطة:

ولقد ذكر صومان (٢٠٠٩م) مراحل تدريب التعبير في المرحلة المتوسطة فقال يستمر تدريب الطلبة في هذه المرحلة على التعبير الشفوي والكتابي، ففي التعبير الشفوي يتدرب الطلبة على ما يلائمهم من الموضوعات بشي من التوسع والإثراء، أما التعبير الكتابي فيتدرب الطلبة على:

١- إجابة الأسئلة بعد قراءة النص.

٢- تلخيص فقرة من الدرس، أو تلخيصه كله.

٣- كتابة موضوع أو قصة بعد الاستماع الجيد إليهما من المعلم.

٤- اختيار موضوع من موضوعين أو أكثر يكتب فيه الطالب.

٥- كتابة موضوعات تتعلق ببعض القضايا التي يمر بها الطلبة، أو المناسبات المختلفة أو التوجيهات الأخلاقية.

وفي هذه المرحلة يجب أن يهتم المعلم بتدريب التلاميذ على ترتيب الأفكار في موضوعاتهم وعلى التسلسل فيها، كما يهتم بصحة الأسلوب وأن يحد لهم بعض الموضوعات التي يرجعون فيها إلى كتب أو صحف أو مجلات يحددها لهم مسبقاً (ص١٧٧).

ويرى إسماعيل (٢٠١٣م) أن مراحل التدريب على التعبير في المرحلة الإعدادية والثانوية هو أن نقوم بتكليف الطلاب بكتابة موضوع مسبق التحدث فيه شفوياً أو لم يسبق شرحه أو تناوله من

قبل، ويمكن تدريب الطلاب على معالجة الموضوعات النقدية كالموضوعات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والسياسية، كما يمكنهم التمرن على الخطابة، والمناظرة، وكتابة التقارير مع التوسع في ربط التعبير بألوان النشاط اللغوي (ص١٢٩).

أهمية التعبير الكتابي:

يمكن إجمال أهمية التعبير الكتابي في عدة جوانب كما يورد ذلك البجة (١٤٢٥هـ،ص٢١١) في الآتي:

أ) الأهمية التربوية:

حيث يتيح الفرصة للتلاميذ لانتقاء الألفاظ الملائمة، وتنظيم الأفكار وربط بعضها ببعض، وجودة الصياغة، كما أنه يفتح المجال أمام المعلمين؛ للتعرف على مواطن الضعف في تعبير التلاميذ، والعمل على معالجتها، والكشف عن التلاميذ الموهوبين؛ لتشجيعهم والأخذ بأيديهم.

ب) الأهمية الاجتماعية:

يتم عن طريقها تدوين العلوم، والمعارف المختلفة، وكذلك تسجل التراث الإنساني، ونقله من جيل إلى آخر، ومن خلاله يتم تقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات، ويُعدّ التعبير الكتابي عنصراً من عناصر التقدير والاحترام للمبدعين في هذا المجال.

ج) الأهمية الفنية:

وذلك أن الغاية النهائية لتعليم فروع اللغة هو تمكين المتعلمين من كتابة الأفكار، والملحوظات، والمقالات في شتى الموضوعات، بأسلوب واضح يستوفي الأهداف التعبيرية.

والباحث على يقين بأنه متى وضع المعلمون مثل هذه الأهمية نصب أعينهم، فإن تدريس التعبير الكتابي سيسير وفق نهج صحيح، يلمس من خلاله نتائج تدريسه، ويشعر التلميذ بالفائدة.

المبحث الثاني: معلم اللغة العربية إعداده، وخصائصه، وأدواره، وتقويمه.

تمهيد:

المعلم والمتعلم هما محورا العملية التربوية وعليهما تقوم، من هنا كان الاهتمام بهما حتى تنجح هذه العملية، وتصل إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبناء جيل قوي مسلح بالعلم والقيم والأخلاق الفاضلة التي تؤهله للحياة الكريمة.

ولقد ذكر العامري (٢٠٠٩م) أن المعلم هو "القائد الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم"(ص١٣).

إعداد معلم اللغة العربية

تمهيد:

يعتبر المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية حيث يرى فضل الله (٢٠١١م)، أن التدريس الفعّال يعتمد على شخصيته، وذكائه، ومهاراته التدريسية، وبالتالي فإن الاهتمام بإعداد المعلم، وتدريبه يعد مطلباً أساسياً لأي نظام تعليمي في أي دولة من الدول مهما اختلفت فلسفتها، وأهدافها، ونظمها(ص١٣١).

العملية التعليمية صعبة وشاقة، والمعلم في عمله يواجه مواقف مختلفة تحتاج إلى معرفة بكيفية التعامل مع هذه المواقف حتى يتمكن القيام بعمله على أحسن وجه، من هنا كان المعلم محتاجاً إلى التدريب المناسب حتى ينجح في عمله.

ويقول العامري (٢٠٠٩م) "على الرغم من كثر الدراسات التي أجريت حول تدريب وتقييم أداء المعلمين في التربية العملية، وعلى الرغم من اختلاف هذه الدراسات في أدواتها وأساليبها ومنهجيتها إلا أنها أكدت على ضرورة تدريب المعلمين، واتفقت على أن جوانب التدريب يجب أن تركز على الجوانب التالية: المواصفات الشخصية للمدرس، والمواصفات المهنية الفنية، وجوانب متعلقة

بالتدريس كعملية، والعلاقة بين المدرس والتلاميذ، وقدرة المدرس على التنظيم"(ص١٦).

وتقول جمانة عبيد (٢٠٠٦م) "ينظر علماء "التنمية البشرية" للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقة في بناء البشر، والحجم الهائل الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وعبرت عنه نظرية "رأس المال البشري" بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع المستويات الإنتاج القومي العام والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقق الرفاهية الاجتماعية"(ص١١).

ويعرّف عامر (٢٠٠٨م) الإعداد بأنه "عملية دينامية مقصودة مخططة تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية، وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة إلى أقصى حد ممكن، وصولاً إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد أو لمؤسستهم التي يعملون بها"، أي أن الإعداد للمهنة هو الوسيلة التي يمكن من الحصول على الاستجابات اللازمة لأداء العمل على الوجه الصحيح (ص٢٣).

الجوانب الرئيسية في إعداد المعلم:

ترى جمانة عبيد (٢٠٠٦م) أن القائمين على إعداد المعلم يهتمون اهتماماً كبيراً باختيار العناصر الصالحة لمهنة التدريس حتى لا يدخل المهنة إلا القادر عليها والراغب فيها ومن تنطبق عليه المواصفات اللازمة للعمل بها، فاختيار الشخص المناسب يمثل حجر الأساس في الإعداد التربوي الناجح، بل في كل عمل من الأعمال.

فإذا كان المعلم بهذه الأهمية فلا بد من حسن اختياره، وحسن إعداده، وتكاد الدراسات تجمع على أن هناك ثلاثة جوانب رئيسية في إعداد المعلم:

أولاً: الإعداد الثقافي العام:

الذي يساعد المعلم على نضوج شخصيته، واتساع أفقه، ويشمل هذا إتقان لغته القومية وإحدى اللغات الأجنبية وقدراً من علوم التاريخ والاجتماع والاقتصاد.

ثانياً: الإعداد الأكاديمي التخصصي:

ويقصد به مادة تخصصه، فالتعمق فيها شرط أساسي لنجاحه كمعلم، فمهما كانت شخصيته فلن يغفر له عند طلابه إذا كان ضعيفاً في تخصصه.

ثالثاً: الإعداد المهني:

وهو ما يتعلق بالعلوم التربوية والنفسية، فهي التي يستند إليها في ممارسته للمهنة، فهو يصدر في عمله عن أصول تربوية علمية محددة (ص٢١).

توجهات حديثة في إعداد المعلم:

يقول الكرمي (٢٠١٠م) "لقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه"(ص١٧).

المعايير العامة لأداء معلمي اللغة العربية بالتعليم العام:

يرى فضل الله (٢٠١١م) أن معايير الأداء المتميز لمعلمي اللغة العربية سبعة معايير رئيسية، منها ثلاثة معايير لغوية، وأربعة معايير تدريسية.

المعيار الأول: في مجال مهارات التواصل باللغة العربية.

المعيار الثاني: في مجال مفاهيم اللغة العربية.

المعيار الثالث: في مجال محتوى اللغة العربية.

المعيار الرابع: في مجال التخطيط والإعداد.

المعيار الخامس: في مجال البيئة الصفية.

المعيار السادس: في مجال تنفيذ تدريس اللغة العربية بكفاءة عالية.

المعيار السابع: في مجال المسئولية المهنية الواجبة على معلم اللغة العربية(ص٢٠٤).

مقومات المعلم الناجح:

إن مهنة التعليم مهنة شريفة تحتاج من صاحبها استشعار المسؤولية تجاه ما يقوم به لأنه يسأل أمام الله عز وجل عن هؤلاء الطلاب الذين هم أمانة بين يديه.

يرى العامري (٢٠٠٩م) أن رسالة التعليم من أشرف الرسالات وأكثرها نبلاً وكيف لا تكون كذلك وهي مهنة الأنبياء والرسل وأصحابها هم ورثة الأنبياء وهم الذين يرفعون عن الناس الجهل فينقلونهم من ظلمات الجهالة إلى نور العلم والإيمان والمعرفة.

وإيماننا منا بأهمية الإيجابية في حياة المعلم فإننا أحببنا أن نقدم بين يدي معلمينا جملة من الأمور التي نبصر من خلال أخوتنا المعلمين ببعض المنارات التي يجب أن يستحضرها المعلم عند ممارسته لهذه المهنة الجليلة وهي مقومات نرى أنه لا غنى لكل معلم عنها وهي كالتالي:

❖ **العلم عبادة – والتعليم جهاد:**

لا بد أن يستحضر المعلم وهو يمارس هذه المهنة أنه في عبادة وجهاد عظيمين فالعلم من أجل القربات التي يتقرب بها العبد إلى الله تبارك وتعالى وخصوصاً العلم الشرعي وكذلك سائر العلوم إذا حسنت النية في تدريسها فلقد قال بعض العلماء" العلم صلاة السر، وعبادة القلب".

❖ **المعلم الناجح منضبط السلوك:**

المعلم ولا شك مطالب بضبط سلوكه وتصرفاته ومطالب بالاتزان وذلك لأن الاتزان والانضباط صفة يحتاج إليها من يطلب من الناس أدنى اعتبار لشخصيته فكيف بمن يكون معلماً للجيل ومربياً للناشئة الذين هم عماد المستقبل وركنه الركين؟

❖ **المعلم الناجح حريص على طلابه:**

تتجلى في المعلم الناجح أمارات الصدق والحرص وذلك من خلال سعيه الحثيث إلى كل ما من شأنه فائدة طلابه ورفعتهم، فهو يكد ذهنه ويضني نفسه في التحضير الجيد والجمع الفاحص

للمعلومة، يراعي جميع طلابه ويتفقد مواطن الضعف والقوة لدى كل واحد منهم فيسعى لعلاج ضعف الضعيف ويشد من أزر المتفوق ويشجعه وهو يفرح لكل نجاح أو رفعة تتحقق لطلابه لأنه يعتبر نجاهم دليل نجاحه وإخفاقهم يصب فيما يتعارض مع عمله وطموحه (ص ص٤١-٤٣).

مدى كفاءة المعلم كصاحب مهنة

ما سبق ذكره يشير إلى أن التدريس الفعّال يرتبط أساساً بمدى كفاءة المعلم ومدى تمكنه من المهارات المطلوبة لعملية التدريس، حيث يرى عودة(٢٠٠٦م) أن هناك نظرة جديدة إلى المعلم باعتباره متخذاً للقرار المستند إلى التحليل العلمي السليم، ويلاحظ أنها تتعلق بثلاثة أمور أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وهي عمليات تظهر فيها مدى كفاءة المعلم، ولعل ذلك يظهر الحاجة إلى معالجة هذه الأسس أو التعليمات بشي من الإيجاز.

أولا_ التخطيط:

وتتطلب هذه العملية اتخاذ قرارات بشأن حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع ومطالب نمو التلاميذ وأكثر الأهداف مناسبة من حيث النوع والمستوى والدافعية المطلوبة لبلوغ الأهداف العامة والخاصة، وكذلك طرق التقويم المناسبة، ويلاحظ أن كل هذه الجوانب يجمعها قاسم مشترك وهو الأهداف.

ثانياً_ التنفيذ:

وفي هذه العملية يكون على المعلم أن يقوم بتنفيذ ما اتخذه من قرارات في مرحلة التخطيط، وخاصة ما يتعلق منها بطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة.

ثالثاً_ التقويم:

وتتطلب هذه العملية التعرف على مدى ما يستخدمه المعلم من الطرق من أجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف والتعرف على ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ما حدده المعلم وما تضمنته

الأهداف من جوانب التعلم أم لا، وبالتالي سيكون على المعلم في هذه المرحلة أن يحدد الأهداف المراد تقويمها وتوصيف البيانات والمعلومات المطلوبة لعملية التقويم والحضور على تسجيلات لأداء التلاميذ وأدائه وتحليلها من أجل التوصل إلى أحكام سليمة (ص ص ٣١٤-٣١٧).

أدوار معلم اللغة العربية

تمهيد:

يرى الريامي (٢٠١٣م) أنه انطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها، كما تتيح له فرص النمو المهني المستمر وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية من منظور أن نوعية التعليم ومدى تحقق الأهداف التربوية ومستويات الأداء عند الطلبة يقررها مستوى المعلم ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها أثناء تأديته لرسالته التربوية.

وعلى هذا الأساس فإنه يمكن القول بأن مقدار العناية والاهتمام بنوعية برامج إعداد وتدريب المعلم في أي مجتمع من المجتمعات إنما تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه(ص١).

المعلم والعملية التربوية (دوره والتربية)

التربية هي عملية التغلب على الميول الطبيعية لدينا عن طريق إحلال طباع وعادات محلها تنشأ لدينا بفعل عوامل ضغوط خارجية، يقول الكرمي (٢٠١٠م) إن الهدف من التربية هو إعداد الصغار ليتحملوا المسؤولية في المستقبل وإعدادهم للنجاح في الحياة عن طريق امتلاك المهارات والمعارف اللازمة، وللمعلم الدور الفعال في تربية طلابه فهو القدوة والمثل لهم، لذلك يجب على كل من يعمل بهذا الحقل أن يولي التربية جل اهتمامه، فإن مما يكسب الحياة المدرسية المتعة والحيوية أن يكون لها

أهداف جزئية تعمل على تلبيتها والوصول إليها، ويكون لنا خيار فيها مثل:

- أن يتعلم الطفل كيف يتعلم وأن يكون له رأي فيما يتعلمه.
- توفير ما يلزم من أجهزة ومواد تربوية تساعد الطالب على بلوغ أهدافه.
- أن تشجعه على الأخذ بزمام المبادرة فلا ينتظر إصدار الأوامر إليه من الغير.
- أن يكون لديه حاسة قوية من حب الاستطلاع ليروي بها ظمأه من المعرفة.
- أن يمتلك قدراً من القيم الخلقية والعادات السليمة.
- أن يكون على وعي بما يريد معرفته قادراً على تقدير الأهم فالمهم(ص٢٧).

أدوار المعلم داخل الفصل

أن المعلم لم يعد دوره نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ فقط، ولكن أصبح له أدوار عديدة بحكم تطور الفكر التربوي وانعكاساته على كافة الممارسات التربوية، ومنها ممارسات المعلم داخل الفصول الدراسية، ولقد تطرق عودة(٢٠٠٦م) لهذه الأدوار التي سنعرضها ولكن ليست كل الأدوار، ولكن ما سنعرضه من أدوار في هذا الشأن هي الأدوار التي نعتقد أن المعلم في مدارسنا لا بد وأن يقوم بها تطويراً لنوع الخدمة التعليمية المتاحة لأبناء وهذه الأدوار هي:

أولاً: التفاعل داخل الفصل:

حينما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم، وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية وغير ذلك، إلا أن نمط التفاعل السائد داخ الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس، فهناك من المعلمين من لا يسمحون بالأسئلة أو المناقشات توفيراً للوقت، ومنهم من لا يسمحون بذلك خوفاً من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدي إلى نقد من جانب الإدارة أو التوجيه الفني.

ثانياً: المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ:

من أهم الأسباب التي أنشئت المدرسة من أجلها في البداية نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي قبلها المجتمع ويرضاها، ومن هنا أصبح المعلم هو المسئول الأول عن هذا الأمر، بل ويمكن القول إنه ممثل للمجتمع في هذا الشأن بمعنى أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته، وهنا يصبح المعلم قادراً على التأثير في تلاميذه، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها.

ثالثاً: المعلم كمنظم للمناخ الصفي:

ومن الأدوار الأساسية المرتبطة بمسألة كون المعلم نموذجاً للتلاميذ دوره في تنظيم المناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل، إذ أن هذه المسألة ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم وحصيلته، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد في أثناء التدريس، إذ أن المناخ الذي يشيع فيه الدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، مما يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة.

رابعاً: المعلم والأسئلة الشفوية:

يحتاج المعلم عادة إلى استخدام الأسئلة المتنوعة داخل الفصل، وبقدركم ونوع الأسئلة المستخدمة في هذا المجال يكون كم ونوع التعلم، ولعلنا نلاحظ أن المعلم يجب أن يكون قادراً على تحديد وصياغة الأسئلة التي يمكن استخدامها في عملية التدريس قبل مواجهة تلاميذه، إذ أن ترك هذه المسألة للعفوية والارتجال لا يؤدي في الغالب إلى تحقيق الأهداف التي يرجوها المعلم.

خامساً: المعلم وإدارة الاتصال داخل الصف:

الحديث أو الكلام وسيلة الاتصال، وهناك إلى جانب ذلك الإيماءات واستخدام الأيدي وعضلات الوجه وغير ذلك من الوسائل التي يعتمد عليها الاتصال غير اللفظي، والمشكلة الرئيسية

في هذا الشأن هي أن المعلم يستخدم طرقاً تعتمد عليه في معظم الأحيان، ويعتبر أن وظيفة الحديث أو الكلام هي نقل الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ، ولا يشعر غالباً بأهمية الحديث الذي يجري بين التلاميذ، وبينهم وبينه من أجل غايات أخرى تفوق تلك الغاية من حيث الأهمية.

سادساً: المعلم وتنظيم الوقف التدريسي:

يختلف المعلمون في نظرتهم وفهمهم لمصطلح النظام، فهناك فريق يعتبر أن النظام هو امتثال التلاميذ للأوامر والتعليمات المحددة لسار العملية التعليمية، وهذا الأمر يعني السكون والصمت من جانب التلاميذ، وهناك فريق ثان يرى في هذا المصطلح معنى آخر وهو أن التلاميذ يحتاجون إلى توجيه من جانب الكبار بحيث يؤدي هذا التوجيه إلى الامتثال للضوابط التي تضعها المدرسة، ويرى هؤلاء وأولئك أن التلاميذ لا بد أن يتعرضوا للعقاب بكل أشكاله حتى يمكن تعديل مسار سلوكياتهم (ص ص١٧٩-١٨٨).

الكفايات الشخصية لمعلم اللغة العربية:

المعلم هو العنصر الفعّال في عملية التعليم كما تراه جمانة عبيد(٢٠٠٦م) فبمقدار ما يحمل في رأسه من علم وفكر، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته، ومحبته لتلاميذه، وما أوتي من موهبة وخبرة في حسن طريقة التعلم يكون نجاحه وأثره في أبنائه وطلابه وكثيراً ما كان المعلم الصالح عوضاً عن ضعف المنهج وضعف الكتاب، وكثيراً ما كان هو المنهج والكتاب معاً، لا شك أن شخصية المعلم تلعب دوراً مهماً في إيجاد المحبة والمودة بينه وبين تلاميذه، فلا بد من توفر مقومات شخصية لدى المعلم ومنها: الإخلاص والتقوى، وقوة الشخصية، والذكاء، والحماس، والحلم والحزم، وحسن المظهر (ص٧٧).

تقويم معلم اللغة العربية

يعتبر تقويم أداء المعلم وسيلة هامة للوصول إلى التميز في التعليم الصفي بصورة خاصة، وفي التربية بصورة عامة، ويعتقد الكثير من التربويين وأولياء الأمور يقول الدوسري (٢٠٠٩م) "أن مفتاح التحسين والتطوير في التربية، والتعليم الصفي أساساً، هو النهوض والارتقاء بجودة وفاعلية تعليم المعلم، وفلسفة تقويم أدائه، وطرق وأساليب تقويم ذلك الأداء، مع إصلاح البرامج المدرسية والمناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية"(ص٥٥).

مبادئ تقويم المعلم

يرى الدوسري (٢٠٠٩م) أن مبادئ تقويم المعلم تشمل الكثير من القضايا المتشابكة والمتداخلة في ما بينها، وما يثار حولها من جدل، مثل أغراض تقويم المعلم وأهدافه، وصنع القرار حول قيمة المعلم نفسه، وكيفية الحكم على جودة التدريس والتعليم الصفي، ومدى مشاركة المعلم ودوره في عملية التقويم، وتكلفة التقويم، والعناصر الأساسية المكونة لتقويم جيد للمعلم، ومدى أهمية تقويم المعلم وضرورته في الوقت الحالي (ص٧٧).

مصادر تقويم فاعلية أداء المعلم

يعتبر تقويم أداء المعلم مكوناً أساسياً للنظام التربوي وعلى سلّم أولويات التطوير التربوي في الكثير من النظم التربوية.

حيث يذكر الدوسري (٢٠٠٩م) أن هناك مصادر متعددة لتقويم فاعلية أداء المعلم، يمكن أن تكون على هيئة نظم متكاملة يمكن استخدامها في تقويم المعلم بصورة شاملة ومنظور متكامل للتقويم، رغم أهمية الحديث عن ذلك بصورة تفصيلية إلا أننا سنقوم بذكرها هنا بشكل مبسط وهي: تقويم أداء المعلم من خلال نماذج من أعمال المعلم، ومن خلال البيئة المعتمدة على المعايير والمستويات، ومن خلال وضع الأهداف وتحديدها، ومن خلال الإضافة الحقيقة في تحصيل الطالب، ومن خلال ربط كل ذلك بمجموعة من التعليمات أو الإرشادات لصانعي السياسة التربوية(ص ص١٦١-٢٠١).

المبررات العلمية والعملية لتقويم المعلم

يحدد الدوسري (٢٠٠٩م) مجموعة من المبررات العلمية والعملية لتقويم المعلم، للوصول إلى تعليم عالي الجودة، ولحماية المجتمع بأسره من المعلمين غير الأكفاء في التعليم الصفي، ويمكن تحديد أهم مبررات تقويم المعلم في الآتي:

أ- تحسين وتطوير التعليم الصفي من خلال ترسيخ مبدأ التطوير الذاتي للمعلم.

ب- تطوير نشاطات الهيئة التعليمية بالمدرسة، من خلال تحديد وتقدير مستوى أدئها.

ت- زيادة مستوى الصدق والمصداقية في عملية انتقاء المعلمين لمهنة التدريس.

ث- تقويم المعلم المصمم جيداً والفعّال في عملياته يكون بمثابة حلقة تواصل بين المدرسة والمعلمين.

ج- دعم القرارات المرتبطة بعمليات الإبقاء على المعلم الجيد وترقيته، أو نقل المعلم غير الجيد إلى مدرسة أخرى، يمكن تعزيزها من خلال عملية تقويم المعلم كنظام متكامل في أجزائه وعملياته.

ح- حماية الطلبة من المعلمين غير الأكفاء (ص٥٧).

المبحث الثالث: خصائص نمو تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بكتابة القصة.

يندرج تلاميذ هذه المرحلة فيما يسمى بمرحلة المراهقة المبكرة، وتلميذ هذه المرحلة "يقف في نهاية الطفولة وبداية الرجولة كما يرى الهاشمي (١٤٢٥هـ)، فهو يستدبر مرحلة، ويستقبل أخرى، وفيها يدرك الإنسان مكونات شخصيته، ومفهوم ذاته وإنسانيته، وتنمو ثقته بنفسه، وشعوره بقيمته، وتميل شخصيته إلى الثبات في هذه المرحلة التي يطلق عليها مرحلة الولادة الثانية للإنسان" (ص٢٧).

حيث يذكر ملحم (١٤٢٥هـ) أن أعمار تلاميذ هذه المرحلة تكون غالباً (١٢، ١٣، ١٤ سنة)؛ حيث يتضاءل السلوك الطفلي، وتبدأ المظاهر الجسمية والفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة بالظهور (ص٣٥٠).

وتعتبر المراهقة كما أورد رفاعي (٢٠١٠م) مرحلة من مراحل النمو والتي تبدأ بنهاية الطفولة وتنتهي بانتهاء مرحلة النضج أو الرشد، أي أنها مرحلة نمائية انتقالية يمر بها الناشئ أو الناشئة نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، أو بمعنى آخر هي المرحلة التي يمر بها الناشئ أو الناشئة من عالم الطفولة إلى عالم الكبار (ص٢٣٩).

ويضيف عقل (١٤١٩هـ) أنه يحدث في هذه المرحلة ما يسمى بالانفجار في النمو الجسدي، كما أنها فترة استيقاظ القدرات العقلية الطائفية كالقدرة الميكانيكية واللغوية وغيرها، مما حدا ببعض العلماء إلى أن أطلق عليها مرحلة نمو القدرات الطائفية (ص٣٨١).

أبرز ملامح نمو تلاميذ المرحلة المتوسط كما يلي:

النمو العقلي المعرفي:

يرى رفاعي (٢٠١٠م) أنها تتضح في المراهقة الميول العقلية للفرد والتي تتأثر بمستوى ذكائه وقدراته العقلية الطائفية، وتهدف إلى توجيه للأنماط العملية التي سيسلكها في حياته المهنية المقبلة، ولذلك يهتم العلماء بدراسة هذه الميول العقلية من أجل توجيه المراهق لاختيار المهنة التي تناسب قدراته ومواهبه المختلفة (ص٢٤٧).

حيث يذكر الهنداوي (٢٠٠٢م) أن هذه المرحلة تعتبر فترة النمو العقلي السريع، حيث يصبح فيها الفرد قادراً على التفسير والتوافق مع ذاته ومع بيئته، وفي مرحلة المراهقة المبكرة يبدأ الفرد بالتفكير والتأمل وتبرز قدرته على الإبداع والتخطيط للمستقبل، إلا أن نمو الذكاء العام في هذه المرحلة تهدأ سرعته حتى أنه يكاد أن يتوقف، وتزداد قدرة المراهق في هذه الفترة على الانتباه لما يجري حوله لمدة أطول مما كان عليه سابقاً (ص٢٩٧).

ويعتبر زهران (١٤٢٢هـ) أن مرحلة المراهقة تشهد منذ بدايتها الطفرة النهائية في النمو العقلي، وتتميز أيضاً بأنها فترة تميّز ونضج في القدرات، والنمو العقلي عموماً؛ فالذكاء العام يكون أكثر وضوحاً من تمايز القدرات الخاصة، وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير، وتدل البحوث أن قراءات المراهقين في هذه المرحلة يدور معظمها حول موضوعات ، وما يتفق منها مع الميول الخاصة، وينمو الإدراك من المستوى الحسيّ المباشر إلى المستوى المعنوي (ص ٣٤٨).

حيث يشير حمام, مصطفى, أحمد (٢٠٠٣م) إلى أن أرادة المراهق تتجه إلى الميول المهنية الواقعية بعيداً عن الخيال، وتلك الميول يراعى فيها المراهق أن تتوافق مع الظرف الاقتصادي والاجتماعي والشخصي له، وذلك كأن يحدد له مهنة يحاول فيها المراعاة بين آماله وطموحاته، والتعبير عن مستوى القبول والرضا من الجماعة المحيطة به من الأسرة والأصدقاء (ص١٨٢).

وتشير الدراسات كما يذكر سليم (١٤٢٣هـ) أن خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة تتحرر من أسر الخبرات المحسوسة، وتتميز بالقدرة على التفكير التجريدي، واستخدام التعميمات، والرموز المجردة بما يوفر لتفكيرهم الاستيعاب للموضوعات المختلفة، وإمكانية التحكّم فيها(ص٤٠٦).

ويوضح عقل (١٤١٩هـ) بعض القدرات العقلية الخاصة التي تتمايز في هذه المرحلة، مثل: القدرة الرياضية، والقدرة الميكانيكية، والقدرة الفنية، والقدرة المكانية، وقدرة التذكر المباشر، وقدرة الاستقراء، وقدرة الاستنباط، بالإضافة إلى سرعة الإدراك، وكذلك نمو القدرة اللغوية التي تكمن وراء تفوق الفرد في استعمال اللغة، والنقد، ودقة التعبير (ص٣٩٢).

أما سليمان (١٤٢٧هـ) فيرى أن المراهق في بداية هذه المرحلة يحاول في مذكراته الخاصة التعبير عن ذاته ويحللها، وينقدها، فكتابة المذكرات الخاصة علامة من علامات النمو العقلي المعرفي، والنمو الاجتماعي، وهي ظاهرة نفسية تعبّر عن قدرة المراهق على التحليل الذاتي والنقد، وتبدأ هذه الظاهرة بعد سن ١٣سنة، ويؤثر فيه من أحداث يومية (ص ٢٥٣).

ويذكر جابر (٢٠٠٦م) أنهم في هذا السن يظهرون قدرات معرفية منوعة وعقولهم تنتقل وتمضي من التفكير العياني إلى التفكير المجرد، ومع تزايد قدراتهم على التفكير، كما أن النمو العقلي والفكري يطلق أيضاً لدى هؤلاء التلاميذ حب استطلاع مكثف ودافع لمعرفة الأشياء التي تثير اهتمامهم وتستحوذ على انتباههم، وهؤلاء التلاميذ مستقلون في تفكيرهم وحريصون على هذا الاستقلال، ولكنهم يفضلون العمل مع أصدقاء في موقف تعلم (ص٧٢).

ويرى الباحث من خلال استعرض بعض الدراسات والأدبيات أن التكوين العقلي والمعرفي في هذه المرحلة يساعد على أن يبدع تلاميذها القصص؛ وذلك لأنهم يميلون في هذه المرحلة إلى قصص البطولة، وحب المغامرة، والرحلات، فهذا يعطي معلم اللغة العربية مجالاً واسعاً لطرح الموضوعات والأفكار القصصية، بالإضافة إلى ذلك يستوجب على معلمي اللغة العربية أن يترك للتلاميذ حرية الخيال الخصب.

النمو الانفعالي:

تتصف انفعالات هذه المرحلة كما يورد زهران (١٤٢٢هـ) بأنها عنيفة ومتهورة، لا تتناسب مع مثيراتها، وقد لا يستطيع المراهق التحكم فيها، ولا في المظاهر الخارجية لها؛ ويظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال، وفي تقلب سلوك المراهق بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار، ويلاحظ التناقض الانفعالي، وثنائية المشاعر عند نفس الشخص، وكذلك السعي نحو تحقيق الاستقلال الانفعالي (أو الفطام النفسي) عن الوالدين، وغيرهم من الكبار، وتكوين الشخصية المستقلة، وقد يلاحظ الخجل، والانطوائية المتمركزة حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة، بالإضافة إلى التردد نتيجة نقص الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة (ص٣٥٢).

ويقول حمام, مصطفى, أحمد (٢٠٠٣م) أن من أهم محطات الاستقرار النفسي للمراهق هي الرضا عن الذات، خاصة في حالة تعرضه للنقد أو الاستهزاء من داخل الأسرة أو الأصدقاء، فقد يواجه كل ذلك بمواقف انفعالية سالبة مثل الإحباط أو الاكتئاب إلى العدوان كمظهر انفعالي عنيف (ص١٨٣).

ومن خصائص انفعالات المراهق في هذه المرحلة الرهافة الانفعالية، حيث يرى عقل (١٤١٩هـ) بأن المراهق يتأثر سريعاً بالمثيرات المختلفة مهما كانت تافهة، وقد وردت عبارة (أثور بسرعة لأتفه الأسباب) ضمن المشكلات العشر الرئيسة للمراهقين في جميع البحوث العربية، كذلك يتسم سلوك المراهق الانفعالي بالحساسية الزائدة لنقد الكبار، حتى وإن كان النقد صادقاً، ومن أقرب الناس إليه (ص٣٩٣).

ويزداد في هذه المرحلة الخيال الخصب عند المراهق، فيتخطى حدود الزمان والمكان؛ بل وحدود قدراته إلى أماكن وخبرات لا يستطيع المرور بها في واقع حياته، فهو يحاول من خلال هذا الخيال أن يحل مشكلاته، ويحقق رغباته، (ملحم ١٤٢٥هـ،ص٣٦٤).

وتمتاز مرحلة المراهقة بأنها فترة نمو متزايد لجميع الطاقات التي يملكها الفرد بما فيها الطاقات النفسية والانفعالية، وتتفاعل هذه الطاقات المتزايدة لتولد لديه حساسية مرهفة، وأحياناً مظاهر من اليأس أو تمرد وعصيان على مراكز السلطة، وقد يؤدي به ذلك التفاعل إلى الهروب إلى أحلام اليقظة ليقضي فيها ساعات طويلة وهو قابع في خلوته يتلذذ بمشاهدات أو انفعالات تنم عن اللذة (الهنداوي،٢٠٠٢م، ص٣٠٠).

كما يرى زهران (١٤٢٢هـ، ص٣٥٣) أن المراهق يستغرق في أحلام اليقظة، وينتابه القلق النفسي أحياناً، فهو ينتقل بهذه الأحلام من عالم الواقع إلى عالم الخيال، ويندر في المراهقة من لا تنتابه أحلام اليقظة التي يبني فيها قصوراً من الخيال، ويحتل دور البطل فيها؛ مما يشعره بأهميته، ويحقق لنفسه الأمن، والحاجات والرغبات غير المشبعة تحت الضغوط الاجتماعية، والقصور الذاتي في الإمكانات.

ويرى الباحث أن هذه الفترة العمرية لهذه المرحلة فترة انتقالية متقلبة، يتأثر التلاميذ بها وتؤثر فيه، فالقصص الهادفة وكتابتها سواءً داخل المدرسة أو خارجها تساعد التلاميذ في حل المشكلات التي يمكن أن تواجههم، وتساعد في حلها، كما أنها تسهم في تعديل بعض السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ، ويمكن أن يتأثروا بشخصيات القصة ويصلوا إلى المثالية.

النمو الاجتماعي:

أن تستمر عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، كما يرى زهران (١٤٢٢هـ، ص٣٥٦) حيث يستمر تعلّم القيم، والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المهمين في حياة الفرد مثل: الوالدين، والمعلمين، والقادة، والمقربين وغيرهم، ويظهر التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة المباشرة مثل شخصيات الأبطال، ويؤدي الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الإعدادية إلى زيادة الثقة في النفس، والشعور بالأهمية، وتوسيع الأفق الاجتماعي، والنشاط الاجتماعي، وتعد المراهقة بحق مرحلة التطبيع الاجتماعي حيث ينمو فيها الوعي الاجتماعي، والمسئولية الاجتماعية، والتذبذب بين الأنانية والإيثار، وتعد المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، ويمكن الاستفادة منها في توجيه المراهق إلى اللحاق بالمتفوقين، وإيجاد بعض المظاهر التنافسية الصحية كما في الدراسة والألعاب الرياضية وغيرها.

ويؤكد سليمان (١٤٢٧هـ) على أن مجالات النشاط الاجتماعي تزداد في هذه المرحلة، ويتنوّع الاتصال بالمعلمين، والقادة، والرفاق بشكل شامل ومتنوّع، وباتساع هذه العلاقات، والتفاعل الاجتماعي يستطيع المراهق أن يتخلص من بعض جوانب الأنانية التي تطبّع بها في مرحلة الطفولة، فيحاول أن يأخذ ويعطي ويتعاون مع الآخرين (ص٢٦٥).

إن حياة المراهق الاجتماعية كما يذكر عقل (١٤١٩هـ) مليئة بالغموض والصراعات والتناقضات؛ أما الغموض فلأن المراهق انتقل من بيئة الأطفال المعروفة لديه إلى بيئة الكبار حيث يجد نفسه في بيئة لا يعرف قيمها ولا عاداتها ولا اهتماماتها؛ وأما الصراعات فلأن المراهق يعيش صراعاً بين آراء الأقران من جهة، والأهل من جهة أخرى، وصراعاً بين الرغبة في الاستقلال عن

الوالـدين، والحاجـة إلـيهم؛ أمـا التناقضـات فبسـبب أن المراهـق يعـيش متناقضـات تبـدو في تفكـيره وسلوكه، فيقول ما لا يفعل، ويخطط ولا ينفذ، فيعيش حياته بين التآلف والنفور (ص٣٩٥).

ويـذكر الهنـداوي (٢٠٠٢م)" أن المراهـق يميـل إلى الاسـتقلال الاجتمـاعي، وتحمـل المسـؤولية، ومـن أهـم أنمـاط هـذه المرحلـة التقليـد والمحاكـاة، إذ أنهـا تنشـأ مـن الشـعور بعـدم الأمـن في المواقـف الاجتماعيـة الجديـدة، والعلاقـات الاجتماعيـة للمـراهقين تكـون أكثـر تعقيـداً وتشـعباً عـن الأطفـال الأصغر سناً، وفي هـذه المرحلة يتخلص المراهق من بعض مظاهر الأنانية، فيحاول أن يأخذ ويعطي وأن يتعاون مع الآخرين"(ص٣٠٧).

كمـا يـرى خليفـة (٢٠٠٥م) أن هنـاك خصـائص عامـة تميـز مرحلـة المراهقـة يجـب أن يـدركها الآباء لكي يستطيع التعامل الصحيح مع هذه المرحلة، حيث تعتبر مرحلة المراهقة الطريق إلى مرحلة الرشد وذلك لأن الفرد يصل في نهاية المراهقة إلى درجة كبيرة من النضج الشامل لجميع جوانب النمو (ص٧٢).

ويرى الباحث أن تلاميذ هذه المرحلة تنو لديهم الحاجات الاجتماعية فينبغي ملاحظتها من قبل معلمي هذه المرحلة، كما ينبغي أن يُعطى هؤلاء التلاميذ مساحة من الحرية في تكوين علاقاتهم الاجتماعية، ولكن لا بد من مراقبتهم، كما ينبغي مساعدتهم وتوجيههم في استنتاج أفكارهم الجديدة التي ستنتج بسبب انتقالهم لمرحلة جديدة في حياتهم، فالقصة هي الطريق التي تترك لهم الحرية في رسم الخطـوط العريضـة لحيـاتهم، ومـن خلالهـا يـتم فهـم الحيـاة الاجتماعيـة لـدى هـؤلاء التلاميـذ، ويختـار الشخصيات التي قد تؤثر في حياته.

ثانيا: الدراسات السابقة

تمهيد:

عندما يريد المهتمين تطوير تعليم وتعلّم اللغة ووضع تخطيط لغوي محكم البناء، فإنه لن يتسنى لهم ذلك ما لم يكن هناك مشروعات بحثية جادّة تقوم على أسس ومنطلقات البحث التربوي، وقد حظيت مهارات اللغة العربية ومجالاتها باهتمام الباحثين، وكانت كتابة القصة من ضمن تلك المجالات التي حظيت بذلك الاهتمام، خصوصاً وأنها تعد المحصلة النهائية التي تجمع مهارات اللغة ومجالاتها، وقد تفاوتت أبحاثه بين وصفي، وشبه تجريبي، وبين اهتمام بتعبير وظيفي، وآخر إبداعي، فأجريت العديد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال، وقد حرص الباحث على الإفادة من بعض الدراسات التي استطاع أن يصل إليها فيما يخص التعبير الكتابي بشكل عام، وما يخص مهارات كتابة القصة بشكل خاص، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت مراحل كتابة القصة، وقد كانت جميع الدراسات التي وقف عليها الباحث تمثل سنداً قوياً للدراسة الحالية، ولأهمية هذه الدراسة فقد تمكن الباحث من استقراء عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، وعمد إلى تقسيم تلك الدراسات إلى محورين رئيسين ينتظم تحت كل محور عددٍ من الدراسات، والمحوران هما:

١/ الدراسات المتعلقة بنمية مهارات التعبير الكتابي وكتابة القصة.

٢/ الدراسات المتعلقة بمراحل عمليات الكتابة.

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بنمية مهارات التعبير الكتابي وكتابة القصة:

أجريت العديد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال، حيث يعد هذا المحور من الأمور المهمة في تعليم اللغة، وقد أطلع الباحث على بعض هذه الدراسات ومنها:

دراسة القحطاني (١٤١٨هـ) التي هدفت إلى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وقد استخدم الباحث في هذه

الدراسة المنهج الوصفي حيث هدفت هذه الدراسة إلى مدى توظيف معلمي اللغة العربية من مهارات التعبير الكتابي، حيث بلغ عدد معلمي اللغة العربية الذين تمت زيارتهم وملاحظة أدائهم (٥٠) معلماً، واتضح من نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً شديداً في توظيف المعلمين – عينة الدراسة– مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير، ويؤكد هذا الضعف أن أسلوباً واحداً فقط من أصل ثمانية وسبعين أسلوباً اقترحت لتوظيف المهارات حصل نسبة مُرضية، وهو الأسلوب المتعلق بتحديد المعلم للأفكار المطروحة للكتابة، أما بقية الأساليب فإن توظيفها كان محدوداً جداً من قِبل معلمي اللغة العربية.

وفي دراسة وصفية تحليلية قام البشري (١٤٢١هـ) بالتعرف على واقع الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة، حيث هدفت الدراسة إلى الإسهام في تطوير الإشراف على تعليم اللغة العربية بعامة، وتعليم التعبير الكتابي بوجه خاص، وذلك بتحديد مطالب الإشراف الخاصة بتعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة ، واعتمد الباحث في دراسته على بناء استفتاء كأداة رئيسة لدراسته اشتملت على (٢٣) مطلباً من مطالب الإشراف، وتم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (٣٠) مشرفاً تربوياً، و (١٠٨) معلمين، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: قصور أداء مشرفي اللغة العربية عن تحقيق مطالب الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة، وأنهم حققوا خمسة مطالب إشرافية فقط من أصل (٢٣) مطلباً، وأنهم كذلك لا يعتنون بشرح محتوى إجراءات مطالب الإشراف، واتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمعلمين في درجة تحقق مطالب الإشراف الخاصة بتعليم التعبير الكتابي لصالح المشرفين.

وهدفت الدراسة التي قام بها الباحثان البرتسون وبيلنقسلي Albertson & Billingsley (2001م) إلى البحث عن أثر حقيبة تعليمية تتألف من تعليمات للتخطيط، والتنظيم الذاتي، على جودة كتابة القصة لتلميذ وتلميذة في الثالثة عشر من عمرهما في الصف السابع، تم تصنيفهما على أنهما موهوبان، وتمثّلت أدوات الدراسة في عدد من القوائم شملت ما يلي: قائمة تذكّر الكاتب بأهم عناصر القصة (الشخصيات، والبيئة الزمانية والمكانية، والحبكة)، وقائمتا الهدف والأداء، وفيهما يكتب التلميذ هدفه لتخطيط وقته، وعدد الكلمات التي يريد كتابتها، وسرعة الكتابة، كما يسجل

فيها ما استطاع تحقيقه بالفعل عقب الكتابة في كل مرة، وقائمة المراجعة، ومن خلالها يتم توجيه عدد من الأسئلة للتلميذ؛ بغرض تدريبه على المراجعة العميقة لما كتب، وقد استخدم الباحثان مقياس (هاريس وجراهام) لقياس وحدات القصة، أما جودة الكتابة فتم تقديرها بواسطة ثلاثة محكمين متخصصين، وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: بعد تطبيق الحقيبة التعليمية على التلميذين كتب كل منهما قصصاً أطول، وزادت طلاقة الكتابة لديهما، وظهرت في قصصهما وحدات القصة بشكل أفضل، قضى التلميذان وقتاً أقل في التخطيط والمراجعة، ووقتاً أقل في الكتابة كلما تقدمت التجربة، القصص التي كتبها التلميذان بعد التجربة كانت أكثر جودة بشكل عام مما كتباه مسبقاً.

وهدفت دراسة موسى(٢٠٠٢م) إلى تعرّف مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ومستويات التلاميذ فيها، وكذلك توضيح أثر برنامج مقترح في تدريس القصة على تنمية مهارات كتابة القصة لدى مجموعة البحث، وأثره أيضاً في تنمية الوعي القصصي لديهم، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقام الباحث بإجراء التجربة على فصلين من الصف الخامس الابتدائي تم اختيارهما بطريقة عشوائية، وتطبيق هذا البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية أولاً ومن ثم قام بتطبيقها على المجموعة الضابطة، وقد استغرقت التجربة أربعة أشهر تقريباً، وتوصّل البحث إلى أثر البرنامج الفاعل على المجموعة التجريبية في تنمية مهارات كتابة القصة، وكذلك تنمية الوعي القصصي لديهم.

واعتمدت دراسة الخمايسة (٢٠٠٣م) على المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي؛ ففي الشقّ الأول تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢٤٦) طالباً وطالبة؛ للكشف عن مستوى الطلبة في التعبير الكتابي، حيث قام الباحث بتطبيق اختبار كتابي يتكون من شقين على عينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود انخفاض في مدى امتلاك طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات التعبير الكتابي، حيث بلغ متوسط الأداء (٦٢,٣) فقط، أما عينة الدراسة شبه التجريبية فقد تكوّنت من (١٢٢) طالباً وطالبة في الصف السادس الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم معهم الباحث في هذه الدراسة اختبار التعبير الكتابي، والبرنامج التعليمي المقترح، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة

التجريبية، إلا أنها لم تصل إلى المعيار المعتمد من قبل الباحث (٨٠%) كما أظهرت نتائج هذه الدراسة فروقاً لصالح الإناث في متوسطات الأداء التعبيري.

وهدفت دراسة الصوص (٢٠٠٣م) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث (٨٥) طالباً من مدرسة ابن عباس الثانوية للبنين موزعين على ثلاث شعب بطريقة عشوائية، الأولى: تجريبية بالحاسوب مكونة من (٢٨) طالباً، والثانية: تجريبية دون الحاسوب مكونة من (٣٠) طالباً، والثالثة: ضابطة مكونة من (٢٧) طالباً، ولقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث طبق الباحث الاختبار القبلي على المجموعات الثلاث، ومن ثم قام بتدريس المجموعات الثلاث لمدة أربعة أشهر، وبعد ذلك طبق عليهم الاختبار البعدي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بالحاسوب في مهارة الكتابة الإبداعية في الموضوعات الثلاثة: المقالة، والقصة، والحوار.

وقدمت دراسة عزازي (٢٠٠٤م) تصوراً مقترحاً لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي، لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهدفت الدراسة إلى رفع كفاءة التلاميذ في التعبير الكتابي من خلال تصور لمنهج يزود التلاميذ بالمعلومات والخبرات التي تنمي الوعي الأدبي لديهم، بدأت الدراسة بتحديد مهارات التعبير الكتابي الملائمة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، وكذلك وضع التصور النهائي للمنهج المقترح يتضمن النصوص التي تم الاتفاق عليها من قِبل المحكمين، ووضع دليل للمعلم، وبناء مقياس للوعي الأدبي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ومن ثم تطبيقه على مجموعة تجريبية مكونة من (٣٨) تلميذاً في الصف الأول الإعدادي بمدرسة الإعدادية الحديثة، ومثلهم في المجموعة الضابطة من مدرسة الإعدادية القديمة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية حيث اتضح أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل بعد على حدة.

وقامت دراسة شبيلات (٢٠٠٦م) بتصميم برنامج تعليمي لتدريس بعض مهارات التعبير الكتابي التي تتناسب مع مستوى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد استخدم الباحث في هذه

الدراسة من أجل تحقيق الهدف المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية المتمثلة في (٧٧) طالبة، في حين درست المجموعة الضابطة (٧١) طالبة بالطريقة التقليدية، وأسفرت النتائج البرنامج أثبت فاعليته في تنمية المهارات الكتابية لدى عينة المجموعة التجريبية المتمثلة في مهارة كتابة الجملة، واستخدام أدوات الربط، وكتابة الفقرة، واستخدام علامات الترقيم، والضبط النحوي، والضبط الإملائي، وتوظيف البديع والبيان.

وقدمت دراسة مناصرة (٢٠٠٦م) قائمة بمعايير التعبير الكتابي للصفوف الستة الأولى من المرحلة الأساسية، هدفت إلى معرفة مدى تمكن طلبة المرحلة الأساسية بالأردن من هذه المعايير، ولتحقيق هذه الأهداف فقد استخدم الباحث لهذه الدراسة المنهج الوصفي، وشملت أداة الباحث عدّة معايير، بحيث توصّل الباحث إلى ثلاثة وستين معياراً ابتداءً من كتابة الجملة، ووصولاً إلى كتابة موضوع متكامل في مجالات الكتابة المختلفة، وقد اعتمد الباحث معيار (٧٥%) لقبول المعايير التي تم الاتفاق عليها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أثر معايير التعبير الكتابي لدى تمكن طلبة المرحلة الأساسية بالأردن.

ولقد قام أبو الشامات(٢٠٠٧م) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، بحيث تكونت عينة هذه الدراسة من مجموعة ضابطة ومجموعة أخرى تجريبية، وقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بإجراء هذا البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومن ثم تم تطبيق هذا المقترح على المجموعة التجريبية، ولقد أشارت النتائج في هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وقد أوصت الباحثة بضرورة تنمية التذوق الجمالي من خلال اكتشاف الجمال من حوله عن طريق القصص والصور، وضرورة الاهتمام بتعبيرات الأطفال الفنية وتعليمهم مبادئ التصميم الابتكاري لإثراء تعبيراتهم الفنية.

ولقد قام موسى, الشافعي, البسيوني (٢٠٠٨م) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج قائم على القصة لتنمية مهارات الكتابة والميول القرائية القصصية لدى تلاميذ الصف الخامس، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحثون في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث اشتملت على متغير مستقل ومتغيرين تابعين، وكانت هناك مجموعة ضابطة ومجموعة أخرى تجريبية، ومن ثم تم تطبيق هذا المقترح من قبل الباحثين على المجموعة التجريبية، ولقد أشارت النتائج في هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحثون بضرورة تنبيه المعلمين على أن يتعاملوا مع القصص على أنها أداة أو وسيلة لتنمية مهارات اللغة وتنمية الميول القرائية لدى التلاميذ وليست غاية في حد ذاتها أو مادة معرفية يختبر التلميذ في مضمونها فقط.

كما أجرى الحميد (٢٠١٠م) دراسة هدفت بالوقوف على البرنامج القائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية في هذه الدراسة، ومن ثم تم تطبيق هذا المقترح من قبل الباحثين على المجموعة التجريبية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات من أهمها تضمين محتوى القراءة بعدد وافر من القصص المناسبة لكل مرحلة تعليمية بما يتفق مع خصائص التلاميذ وتلبي احتياجاتهم.

كما أجرى الفهيد (١٤٣٥هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات متعلقة بالجانب الفكري والصوتي واللغوي والشخصي، ولتحقيق الهدف من هذه الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة المعتمد على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، ومن ثم تم تطبيق هذا المقترح على المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد قائمة مهارات مناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة فقد رأى الباحث ضرورة تضمين مناهج تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لقصص

متنوعة، كما رأى ضرورة بناء برامج تعليمية وأدلة قائمة على القصة، كما يرى دعوة القائمين على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية إلى بنائها في ضوء تطبيقات المدخل القصصي.

كما قام السلمي (١٤٣٥هـ) بدراسة وصفية هدفت إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي والوقوف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنميها لدى تلاميذ الصف الخامس، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وصمم أداة للدراسة (بطاقة ملاحظة) اشتملت على (٤٢) معلماً من معلمي الصف الخامس الابتدائي بمحافظة جدة في الفصل الدراسي الثاني، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: لم يتمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي في المحور الفكري وكذلك في المحور اللغوي والمحور التنظيمي أيضاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي تعزى لعدد سنوات الخدمة في التدريس، فيما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التعبير الكتابي تعزى إلى حضور دورات تدريبية لصالح الذين حصلوا على خمس دورات فأكثر.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمراحل عمليات الكتابة:

أجريت العديد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال، وقد اطلع الباحث على بعض هذه الدراسات ومنها:

أجرى قوركا Gorka **(1993م)** دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمين على عمليات الكتابة في تنمية مهارات المتعلمين لديهم، وتنمية اتجاهاتهم نحو الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من سبع مدارس حكومية، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي مثلّت المجموعة التجريبية (١٥) معلماً، والمجموعة الضابطة مثل ذلك، وقد قام الباحث في هذه الدراسة بإجراء هذا البرنامج على المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة، ومن ثم تم تطبيق هذا المقترح على المجموعة التجريبية، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين نوعية الكتابة لعينة من الطلاب ذوي المستوى المتوسط، وإيجابية اتجاهاتهم نحو الكتابة.

أما تومبسون ThompsonK **(2000م)** فقد قام بدراسة أثر تدريس المعلم لاستراتيجيات ما قبل الكتابة على جودة الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس والسادس، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وبلغت عينة الدراسة (٢٠٦) من تلاميذ المدرستين، حيث تلقى المعلمون في إحدى المدرستين تدريباً في أثناء الخدمة على استراتيجيات ما قبل الكتابة، ومن ثم قاموا بتعليمها لتلاميذهم، ولم يتم هذا الأمر في المدرسة الأخرى، وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين استخدموا استراتيجيات ما قبل الكتابة أصبحت كتاباتهم أفضل، كما أنهم تغلبوا على صعوبات فهم الموضوع، وتحسنت كتاباتهم من حيث تنظيم المعرفة، والقدرة على إنجاز مهامهم في الوقت المحدد لذلك.

وأجرت الخوالدة (٢٠٠١م) دراستها لقياس فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلّم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث صممت الباحثة برنامجاً تعليمياً لتدريس التعبير الكتابي يستند إلى خمس مراحل في عمليات الكتابة تتضمّن كل منها عمليات واستراتيجيات معينة، واستخدام استراتيجيتي التعلّم التعاوني، والتقويم الذاتي، وكذلك إعطاء الطالب الحرية في انتقاء موضوع التعبير الذي يفضّل الكتابة فيه، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من الصف العاشر الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية بطريقة عشوائية؛ بحيث تمثل شعبتين المجموعة التجريبية، والأخريين المجموعة الضابطة، وقد طوّرت الباحثة اختباراً يتكون من ثلاثة مواضيع، وكذلك طوّرت قائمة بمهارات التعبير الكتابي لاعتمادها كمقياس في تصحيح الاختبار، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية نموذج مراحل عمليات الكتابة في تدريس التعبير الكتابي، مقارنة بالطريقة التقليدية؛ حيث كانت النتائج ذات دلالة

إحصائية بين المجموعتين، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس؛ مما يدل على فاعلية هذا النموذج وجدواه لدى الجنسين.

وأجرى فهمي(٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي بحيث تتكون من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالبة، (٥٤) يمثلن المجموعة التجريبية، (٥٢) يمثلن المجموعة الضابطة، وقد قام الباحث في هذه الدراسة بإجراء هذا البرنامج على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ومن ثم تم تطبيق هذا المقترح على المجموعة التجريبية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية باستخدامها لنشاطات ما قبل الكتابة (ترسيخ المعاني، واستخدام المراجع، وبناء الفقرات)، وأسفرت النتائج أيضًا عن تفوق المجوعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي.

وسعت دراسة أبو سكينة (٢٠٠٤م) إلى تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية بشعبة التعليم الأساسي، سواءً كانت قبل الكتابة والتخطيط لها، أو أثناء الكتابة وما يقوم به الطالب من تعديلات، أو بعد الكتابة النهائية وما يقوم به من تقويم لأدائه، وذلك باستخدام الأسئلة الذاتية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تعليم أساسي لغة عربية (١٠٠) طالب وطالبة، وتحديد مجال واحد من مجالات التعبير الكتابي وهو المقال، والتدريس عن طريق إحدى آليات استراتيجيات ما وراء المعرفة، وهو التساؤل الذاتي، وأظهرت نتائج الدراسة تأثيراً واضحاً لاستخدام مراحل عمليات الكتابة على أداء عينة البحث.

وأجرى شانغ، وآخرون Chang, Kio En and others **(2007م)** دراسة هدفت إلى اكتشاف أثر مراحل عمليات الكتابة الخمس على كتابات الطلاب في الصف السابع، ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بحيث تتكون من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، حيث صمم دليلا إرشاديًا يتضمن عمليات الكتابة الخمس (تحديد الموضوع والأهداف، وتخطيط الملخص العام، وتنظيم البناء، وبناء المحتوى، والمراجعة)، وتكونت عينة الدراسة لدى الباحث من (١٠٨) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وأشارت النتائج إلى إبداع المجموعة التجريبية في الكتابة الإبداعية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة الروضان (١٤٢٧هـ) إلى معرفة أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، عن طريق إعداد برنامج تعليمي يستند في بنائه على المراحل الخمس للكتابة، وقد تطلب تحقيق هدف الدراسة إعداد اختبار للتعبير الكتابي؛ يقيس مدى امتلاك تلاميذ الصف الثاني المتوسط المهارات الأساسية للتعبير، حيث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً بمتوسطة الأنباري بمدينة الرياض؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٠) تلميذاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتطبيق البرنامج التعليمي المقترح عليهم، و(٢٠) تلميذاً في المجموعة الضابطة درسوا التعبير الكتابي بالطريقة التقليدية، واستغرق تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية سبعة أسابيع، وبعدها طُبق الاختبار البعدي على المجموعتين؛ لقياس أثر استخدام البرنامج، وأوضحت نتائج الدراسة أن تدريس التعبير الكتابي عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر فاعل مقارنة بالطريقة التقليدية.

كما قام العبيدي (١٤٣٠هـ) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي للتعرف على الفروق بين درجات التحصيل البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم تصميم أربع أدوات هي: قائمة مهارات كتابة القصة والاختبار التحصيلي ودليل المعلم ودليل المتعلم، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٠) تلميذاً حيث تكونت

المجموعة الضابطة من (٤٠) تلميذاً ومثلهم في المجموعة التجريبية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحث باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تدريس التعبير الكتابي بجميع أنواعه في جميع المراحل المختلفة.

كما أجرى البري (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام منحنى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة المعتمد على تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى أن نتائج المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة في جميع المهارات وجاءت مهارة أسلوب القصة في المرتبة الأولى، وفي ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة فقد رأى الباحث ضرورة عقد دورات تدريبية بهدف تشجيع معلمي اللغة العربية العمليات الخمس في تحسين مهارات كتابة القصة في المواقف الصفية المختلفة وتوعيتهم بأهميتها لما لها من أثر في اتجاهات الطلاب نحو المادة وتحصيلهم فيها.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة بمحوريها (الدراسات المتعلقة بتنمية مهارات التعبير الكتابي وكتابة القصة، والدراسات المتعلقة بمراحل عمليات الكتابة) أن الاهتمام بالتعبير الكتابي يشغل مساحة لا بأس بها من الدراسات العلمية، والاهتمامات البحثية، خصوصاً فيما يتعلق بالتعبير الكتابي بجميع أنواعه، من قصة، ومقالة، ورسائل، ومذكرات شخصية، وغيرها، وقد تمكن الباحث من الخروج بمجموعة من الموجهات المفيدة للدراسة الحاضرة، ويمكن إجمالها فيما يلي:

في المحور الأول للدراسات التي تناولت الدراسات المتعلقة بتنمية مهارات التعبير الكتابي وكتابة القصة، تفاوتت الدراسات بين المنهجين الوصفي، وشبه التجريبي، رغم أن الكفة تميل نحو الدراسات شبه التجريبية، أما الدراسات الوصفية فقد كانت محدودة مما أحصاه الباحث في ثنايا هذه الدراسة؛

فهناك دراسات أفاد منها الباحث في التعرّف إلى أبرز مشكلات تدريس التعبير الكتابي بشكل عام، ومهارات كتابة القصة على الأخص، كما في دراسة القحطاني (١٤١٨هـ)، والبشري (١٤٢١هـ)، والفهيد (١٤٣٥هـ) وتأتي هذه الدراسة لتمثل قطرة في بحر الحلول التي طرحتها هذه الدراسات لعلاج مشكلات التعبير الكتابي.

كما أن دراسة القحطاني (١٤١٨هـ)، والفهيد (١٤٣٥هـ) أعطت الباحث بعض المؤشرات حول ما ينبغي أن يكون عليه التوظيف الصحيح لتدريس التعبير الكتابي، وأبرز المواقف التي يحبذها تلاميذ المرحلة المتوسطة، والتي كان من ضمنها كتابة القصة.

أما دراسة موسى (٢٠٠٢م) ومن بعدها دراسة عزازي (٢٠٠٤م) فكانت بمثابة المعايير التي أعطت الدراسة الحالية طمأنة حول وضع مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

ورغم الاستفادة النظرية التي استقاها الباحث من تلك الدراسات، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث المنهج، حيث سلكت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وانتهجت معظم الدراسات المنهج شبه التجريبي، وهو يختلف عن المنهج الذي اتبعه الباحث في هذه الدراسة، وكانت تلك الدراسات منتظمة لمحاولة الوصول إلى أفضل النتائج المرجوة في تنمية مهارات التعبير الكتابي، ويمكن تقسيم تلك الدراسات التي حصرها الباحث إلى نوعين هما:

أ) دراسات قامت على تصميم برامج، ووضع مناهج مقترحة، واقتراح مداخل لعمليات الكتابة كما في دراسة: موسى (٢٠٠٢م)، والبرستون وبيلنقسي (٢٠٠١م)، والصوص (٢٠٠٣م)، وعزازي (٢٠٠٤م)، وشبيلات (٢٠٠٦م) حيث استخدمت بعض هذه الدراسات البرامج الحاسوبية، والبرامج المعتمدة على قدرات التفكير الإبداعي، ومن هذه الدراسات أيضاً ما تم تصميمه وفق نموذج ويليام جودرن، ومنها التي تطرقت إلى مداخل عمليات الكتابة، وقد أفاد الباحث من هذه البرامج.

واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة عموماً في كون هذه الدراسة ركّزت وبشكل خاص على نوع واحد من أنواع الكتابة الإبداعية وهو القصة، في حين أن أغلب تلك الدراسات تم

بناء برامجها بما يتناسب مع نوعين من أنواع الكتابة الإبداعية وهما: المقال، والحوار، ماعدا دراسة موسى (٢٠٠٢م) التي تناولت تدريس القصة، وهو ما يتفق مع هذه الدراسة.

ب) دراسات قامت بتطبيق أساليب تدريسية متنوعة مثل: حل المشكلات، والتعلّم التعاوني، وملفات الكتابة، وأساليب التقويم البديلة، والعصف الذهني، وهذه الدراسات أفاد منها الباحث في تضمين بعض تلك الأساليب التدريسية التي كانت تتطلبها الدراسة.

ورغم ما قدمته تلك الدراسات من برامج، وأساليب تدريسية متنوعة، حرص الباحث على الاستفادة منها قدر الإمكان، إلا أن تلك الدراسات اختلفت مع الدراسة الحالية من حيث المتغير المستقل، أما فيما يختص بعينة تلك الدراسات، فقد تنوعت بدءاً من المعلمين والمشرفين، ومروراً بمراحل التعليم العام المختلفة، وانتهاءً بالتعليم الجامعي، وكما هو واضح فإن هذه الدراسة قد اختارت تلاميذ الصف الثاني المتوسط لتكون عينتها المستهدفة.

وفي المحور الثاني من الدراسات السابقة المتعلقة بمراحل عمليات الكتابة، فقد غلب على منهج هذه الدراسات اختيار المنهج شبه التجريبي، وهو يختلف عن منهج هذه الدراسة، ماعدا دراسة البشري (١٤٢١هـ) فإنها ارتضت المنهج الوصفي، للوصول إلى نتائجها، أما بقية الدراسات فبحثت عن فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية الكتابة التعبيرية.

وفي نفس سياق الحديث عن دراسات عمليات الكتابة يظهر من خلال العرض السابق أن هناك دراسات اكتفت ببعض مراحل عمليات الكتابة الخمس، كما في دراسة فهمي(٢٠٠٢م)، التي اكتفت بمرحلة ما قبل الكتابة، ودراسة ألبرتسون، وبيلنقسلي Albertson & Billingsley **(2001م)** التي اهتمت بمرحلتي التخطيط، والمراجعة، واتفقت الدراسة الحالية مع بقية الدراسات التي جعلت مراحل عمليات الكتابة الخمس محوراً للدراسة.

أما من حيث العينة، فتدرجت عينة جميع الدراسات في جميع مراحل التعليم العام، حتى التعليم الجامعي، وهناك دراسات جعلت عينتها تتمثل في المعلمين كما في دراسة قوركا

Gorka **(1993م)**، ولقناعة العديد من الباحثين بأن عمليات الكتابة تتطلب وعياً أكثر، وتمكّناً كتابياً أكبر من قِبل المتعلمين، فقد كانت أغلب عينات تلك الدراسات تتمثل في المرحلة الثانوية، والجامعية، إلا أن ذلك لم يثنِ بعض الباحثين من تطبيق هذه العمليات على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك تطبيقها في المرحلة المتوسطة كما في دراسة الخوالدة (٢٠٠١م)، والروضان (١٤٢٧هـ)، والبرتسون، وبيلنقسلي (٢٠٠١م).

وأخيراً فإن الباحث يُقرّ بأنه قد أفاد بشكل كبير من هذه الدراسات السابقة في تعزيز الجانب النظري فيما يخص عمليات الكتابة بمراحلها الخمس، وكذلك إلى الاستنارة بنتائج تلك الدراسات، وما توصلت إليه من توصيات ومقترحات علمية، جعلت من هذه الدراسة مكمّلاً لبعض الجوانب التي لم يتم التطرق لها في تلك الدراسات.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا : **منهج الدراسة**.

ثانيـــا: **مجتمع الدراسة**.

ثالـثـا: **عينة الدراسة**.

رابعـــا: **أداة الدراسة**.

خامسا: **خطوات تطبيق الدراسة ميدانيا**.

سادسا: **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وأداتها وكيفية بنائها وضبطها، وإجراءات تطبيقها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: منهج الدراسة:

استخدام الباحث المنهج الوصفي وذلك من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، لكونه المنهج المناسب لها، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

وقد استخدم الباحث نوعين من المنهج الوصفي على النحو التالي:

- المنهج الوصفي المسحي: لمعرفة مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.
- المنهج الوصفي المقارن: للمقارنة بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغيرات سنوات الخبرة في التدريس – الدورات التدريبية).

ثانيا: مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس الصف الثاني المتوسط في المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرّمة التابعين للتعليم العام، والمقدر عددهم بـ (١٢٣) معلماً، موزعين على (٦٣) مدرسة متوسطة، حسب إحصائية إدارة التعليم بمكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

ثالثا: **عينة الدراسة**:

العينة كما عرفها عبيدات وآخرون (١٩٩٦م) فهي "جزء من مجتمع البحث الأصلي، ويختارها الباحث بأساليب مختلفة تضم عدداً من الأفراد من المجتمع الأصلي" ص(١١٧).

والعينة العشوائية الطبقية كما عرفها العساف (١٩٩٥م) بأنها "تعني تقسيم أفراد البحث إلى فئات طبقا لسنهم أو لمستواهم التعليمي ويتم الاختيار من كل فئة بحسب عدد منها عشوائيا ومنتظما" ص (١٤٣).

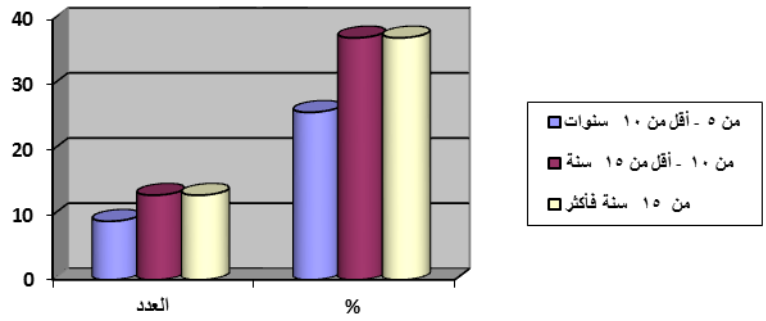
وقد اختار الباحث عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من معلمي اللغة العربية الذين يدرسون مقرر لغتي الخالدة في الصف الثاني المتوسط في المرحلة المتوسطة التابعة للتعليم العام بمكة المكرمة، ولأن مجتمع معلمي اللغة العربية في المدارس المتوسطة يختلف تبعا لاختلاف المدارس فإن الباحث اعتمد عند اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى (٥) طبقات حسب مكاتب الإشراف لتعليم مكة المكرمة (الشمال – الجنوب – الشرق – الغرب – الوسط) ومن داخل كل طبقة تم اختيار عينة عشوائية من (٧) معلمين، وبذا يكون عدد أفراد عينة الدراسة (٣٥) معلماً يشكّلون مانسبته ٢٨,٤٥% من مجتمع الدراسة، مع الأخذ في الاعتبار أن الباحث قام بالتطبيق أولاً على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) معلماً، بواقع (٣) معلمين من كل مكتب إشرافي، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة (الصدق والثبات).

وفيما يلي وصفا تفصيلياً لعينة الدراسة حسب متغيرات (سنوات الخبرة التدريسية – الدورات التدريبية).

وصف عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة في التدريس

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة	العدد	%
من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	٩	٢٥,٧٢
من ١٠ – أقل من ١٥ سنة	١٣	٣٧,١٤
من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٣٧,١٤
الكلي	٣٥	١٠٠,٠٠



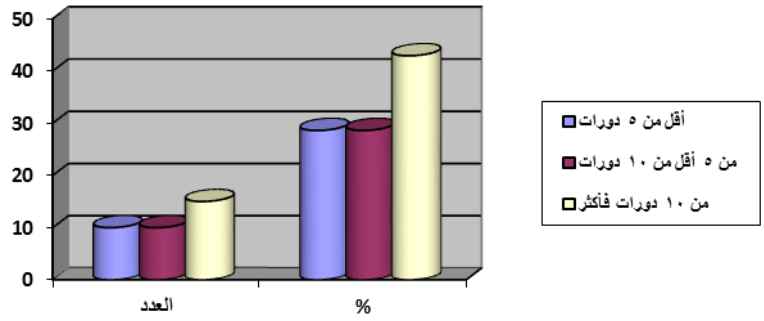
شكل رقم (١): رسم بياني لتوزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة التدريسية

بلغ عدد المعلمين من ٥ – أقل من ١٠ سنوات الخبرة في التدريس (٩) معلمين بنسبة (٢٥,٧٢%)، ومن ١٠ – أقل من ١٥ سنة الخبرة في التدريس (١٣) معلماً بنسبة (٣٧,١٤%)، ومن ١٥ سنة الخبرة في التدريس فأكثر (١٣) معلماً بنسبة (٣٧,١٤%).

وصف عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	العدد	%
أقل من ٥ دورات	١٠	٢٨,٥٧
من ٥ أقل من ١٠ دورات	١٠	٢٨,٥٧
من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٤٢,٨٦
الكلي	٣٥	١٠٠,٠٠



شكل رقم (٢): رسم بياني لتوزيع عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

بلغ عدد المعلمين الحاصلين على أقل من ٥ دورات (١٠) معلمين بنسبة (٢٨,٥٧%)، ومن ٥ – أقل من ١٠دورات (١٠) معلمين بنسبة (٢٨,٥٧%)، ومن ١٠ دورات فأكثر (١٥) معلماً بنسبة (٤٢,٨٦%).

رابعا: أداة الدراسة:

تُعدُّ بطاقة الملاحظة كما عرّفها العساف (١٤٢٧هـ) "أداة من أدوات البحث تُجمع بواسطتها المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه، فهي تعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين؛ بقصد متابعته ورصد تغيراته؛ ليتمكن الباحث بذلك من وصف السلوك فقط، أو وصفه وتحليله، أو وصفه وتقويمه"ص(٤٠٦).

ونظرا لأن الدراسة تهدف إلى تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؛ فقد استخدام الباحث بطاقة الملاحظة كأداة لدراسته، فهي الأداة الملائمة لتحقيق هدف الدراسة، ومن خلالها يتم ملاحظة أداء المعلم، والحكم عليه بصورة دقيقة، وموضوعية، فهي تعد من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً لمثل هذا النوع من الدراسات، وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة)، وتحقق من صدقها، وثباتها، وذلك بالإطلاع على الدوريات والمجلات التربوية ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بكتابة القصة؛ للوقوف على ما توصلت إليه فيما يتعلق بمهارات كتابة القصة وأساليب

تنميتها، كما تم مقابلة عدد من ذوي الاختصاص في هذا المجال للاستفادة من خبراتهم في بناء بطاقة الملاحظة وهم المشرفين التربويين، وبناء على ما تم الاطلاع عليه من أدبيات البحث في هذا المجال، فقد قام الباحث بإعداد قائمة أولية بمهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، ركّزت على المراحل الخمس لكتابة القصة وهي: مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة الكتابة الأولية، مرحلة التصحيح، مرحلة المراجعة، مرحلة النشر، وتحتوي كل مرحلة على عدد من المهارات الفرعية بلغ عددها (١٩) مهارة فرعية، واحتوت المهارات على أساليب لتنمية هذه المهارات، (ملحق رقم ١ ص١٣٩).

وقد تم التأكد من صدقها على النحو التالي:

صدق قائمة المهارات:

للتأكد من صدق قائمة مهارات كتابة القصة قام الباحث بالتحقق من الآتي:

أ_ صدق المحتوى:

تم التأكد من ذلك بمطابقة محتوى القائمة بما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة؛ تمهيداً للتأكد من الصدق الظاهري.

ب_صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

بعد التأكد من صدق المحتوى قام الباحث بالتحقق من صدق قائمة مهارات كتابة القصة، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المشرفين التربويين، وبعض المعلمين المتميزين، وبلغ عددهم (٢٣) محكماً (ملحق رقم٥، ص١٥٨) حيث أرفق الباحث خطاباً للمحكمين متضمناً هدف الدراسة، طالباً منهم التكرم بإبداء الرأي في مناسبة المهارات للمرحلة، ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، والتعديل المقترح في

حال وجود صياغة بديلة، وأخيراً مقترحات أخرى يرى المحكمون إضافتها، وقد أظهر المحكمون تجاوباً مشكوراً مع الباحث، وقدموا ملحوظات قيمة أفادت الدراسة، ثم قام الباحث بتحليل آراء المحكمين آخذاً بما اتفق عليه ٨٠ % فأكثر من آراء المحكمين، استناداً إلى ما اتبعته دراسة موسى (٢٠٠٢م)، ودراسة العبيدي (١٤٣٠هـ)، ودراسة السلمي (١٤٣٥هـ)، وقد جاءت غالبية آراء المحكمين على النحو التالي:

المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل
المرحلة الأولى: مرحلة ماقبل كتابة القصة	
اختيار وتحديد موضوع القصة.	اختيار موضوع القصة .
مراجعة وترتيب قائمة الأفكار.	مراجعة قائمة الأفكار.
المرحلة الثانية: مرحلة الكتابة الأولية	
كتابة الأفكار مع التركيز على المعاني.	كتابة الأفكار سرداً دون توقف.
المرحلة الثالثة: مرحلة التصحيح	
إجراء التعديلات وفقاً لما لاحظه التلميذ أو ما لاحظه زميله.	تدوين التعديلات وفقاً لما لاحظه التلميذ أو ما لاحظه زميله.
المرحلة الرابعة: مرحلة المراجعة	
المهارة المحذوفة: تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي.	تم إضافة مهارة مكان المهارة المحذوفة: التأكيد على وجود جميع عناصر القصة.

المهارة قبل التعديل	المهارة بعد التعديل
المرحلة الخامسة: مرحلة النشر	
نشر القصة حسب الهدف والغرض المحدد منها.	نشر القصة في صحيفة الصف أو المجلة المدرسية.
قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية أو نشره في صحيفة الصف أو المجلة المدرسية.	قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية.

وبذلك توصل الباحث إلى القائمة النهاية لمهارات كتابة القصة، والبالغ عددها (١٩) مهارة. (ملحق رقم٢، ص١٤٤).

وبعد ذلك قام الباحث بإعداد قائمة أولية بالأساليب المناسبة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقد بلغ عددها (٥٤) أسلوباً، (ملحق رقم٣، ص١٤٦). وقد تم التأكد من صدقها على النحو التالي:

صدق قائمة الأساليب:

للتأكد من صدق قائمة الأساليب اللازمة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط قام الباحث بالتحقق من الآتي:

أ_ صدق المحتوى:

تم التأكد من ذلك بمطابقة محتوى القائمة بما ورد في الأدبيات والدراسات السابقة؛ تمهيداً للتأكد من الصدق الظاهري .

ب_ صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

بعد التأكد من صدق المحتوى قام الباحث بالتحقق من صدق قائمة الأساليب اللازمة لتنمية مهارات كتابة القصة، وذلك من خلال عرضها على خمسة من المشرفين التربويين ومعلمي اللغة

العربية للصف الثاني المتوسط، وبعد أخذ آرائهم وتعديلاتهم، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبعض المشرفين التربويين، وبعض المعلمين المتميزين، وبلغ عددهم (٢٣) محكماً (ملحق رقم٥، ص١٥٨)، حيث أرفق الباحث خطاباً للمحكمين متضمناً هدف الدراسة، طالباً منهم التكرم بإبداء الرأي في مناسبة المهارات للمرحلة، ومدى مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، والتعديل المقترح في حال وجود صياغة بديلة، وأخيراً مقترحات أخرى يرى المحكمون إضافتها، وقد أظهر المحكمون تجاوباً مشكوراً مع الباحث، وقدموا ملحوظات قيمة أفادت الدراسة، ثم قام الباحث بتحليل آراء المحكمين آخذاً بما اتفق عليه ٨٠ % فأكثر من آراء المحكمين، استناداً إلى ما اتبعته دراسة موسى (٢٠٠٢م)، ودراسة العبيدي (١٤٣٠هـ)، ودراسة السلمي (١٤٣٥هـ)، وقد جاءت غالبية آراء المحكمين على النحو التالي:

الأسلوب قبل التعديل	الأسلوب بعد التعديل
المرحلة الأولى: مرحلة ماقبل كتابة القصة	
مساعدتهم في اختيار الموضوعات التي يميلون إليها، وتناسب اهتماماتهم.	يساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم.
حذف أسلوب من أساليب المهارة رقم (٢) وهو: تحديد القارئ الذي يخاطبه، وقد اتفق الباحث مع المحكمين على حذف هذا الأسلوب.	
يذكر المعلم بعض الموضوعات ويبيّن الهدف منها.	يستعرض المعلم أمثلة لبعض الموضوعات ويوضح الهدف منها.
يبيَن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن شحذ للفكر، وتجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها.	يبيَن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها.
يطلب المعلم من التلاميذ البدء بعملية كتابة القصة وتدوين الأفكار في المكان المخصص.	يطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص.

الأسلوب قبل التعديل	الأسلوب بعد التعديل
حذف أسلوب من أساليب تنمية المهارة رقم (٣) وهو: يقوم المعلم بإعطائه مقدمة حول الموضوع المراد الكتابة فيه.	
حذف الأسلوب رقم (٤) وهو: يضع التلميذ كل فكرة تحت ما يناسبها بتوجيه من المعلم. واتفق الباحث مع المحكمين في حذف هذين الأسلوبين، لعدم انتمائهما لهذه المهارة.	
المرحلة الثانية: مرحلة الكتابة الأولية	
حذف أسلوب من أساليب تنمية المهارة رقم (١) وهو: يساعدهم على بناء ما دوَنوه من أفكار، واتفق الباحث مع المحكمين في ذلك لعدم مناسبته لتلاميذ هذه المرحلة.	
حذف الأسلوب رقم (٢) وهو: يبيَن المعلم للتلاميذ أنه ينبغي التركيز على المحتوى أكثر من الشكل، ومراعاة التسلسل في كتابة الأفكار، واتفق الباحث مع المحكمين في حذف هذا الأسلوب لعدم انتمائه للمهارة.	
يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لاختزال الأفكار التي تدور حول القصة التي يكتبون فيها.	يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة.
حذف أسلوبين من أساليب تنمية المهارة رقم (٣) وهما: ١-في أثناء قيام التلاميذ بعملية الكتابة، يقوم المعلم أيضاً بالكتابة حول القصة، لكي يشعر التلاميذ بأهمية الكتابة فيها. ٢-يعرض عمله على الآخرين ليعطوا رأيهم، واتفق الباحث مع المحكمين في حذفهما لصعوبة تطبيقه أثناء الحصة ولصعوبة تطبيقها.	
يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهوا كتاباتهم بخاتمة تلخص موضوع القصة، وتذكر القارئ بما ورد فيها من أفكار.	يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهوا كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة.
يوضح المعلم للتلاميذ أن تكون خاتمة القصة غالباً تتضمن رأياً أو نصيحة.	يوضح المعلم للتلاميذ أن خاتمة القصة غالباً سعيدة أو إيجابية.

الأسلوب قبل التعديل	الأسلوب بعد التعديل
المرحلة الثالثة: مرحلة المراجعة	
يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على التغذية الراجعة الإيجابية أو الاقتراحات المقدمة لهم من قبل المعلم ومن زملائه.	يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم.
يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال إجابته عن أسئلتهم، ويقدم الاقتراحات المناسبة لهم.	يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم،والإجابة عن أسئلتهم.
حذف أسلوب من أساليب تنمية المهارة رقم (٣) وهو: يناقش المعلم بعض الأفكار مع التلاميذ. واتفق الباحث مع المحكمين في هذا الأسلوب.	
يبيَن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة، وسلامتها من الأخطاء، وتعديل الملاحظات والمقترحات، وإخراجها بشكل صحيح منظم.	يبيَن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم القصة وسلامتها من الخطأ.
حذف أسلوب من أساليب تنمية المهارة رقم (٤) وهو: يطلب المعلم من التلاميذ إعادة كتابة مسودة القصة في ضوء التعديلات السابقة، واتفق الباحث مع المحكين لضيق الوقت المحدد للدرس.	
المرحلة الرابعة: مرحلة التصحيح	
يكلف المعلم التلاميذ بأن يقوم بعضهم بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم.	يكلف المعلم التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم.
ينبه التلاميذ بأهميتها، ووجوب وضعها في المكان المناسب من كل فقرة.	ينبه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم، وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة.

الأسلوب قبل التعديل	الأسلوب بعد التعديل
المرحلة الخامسة: مرحلة النشر	
يؤكد المعلم على تلاميذه ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها في ملفات خاصة.	يؤكد المعلم على ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها.
حذف أسلوب من أساليب تنمية المهارة رقم (٣) وهو: يزود المعلم التلاميذ بنسخة من الكتابة النهائية، واتفق الباحث مع المحكمين في حذف هذا الأسلوب لعدم الحاجة إلى نسخة كتابية لوجود مكان مخصص لكتابة القصص في نفس الكتاب المدرسي.	

وبذلك توصل الباحث إلى القائمة النهاية لأساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، وقد بلغ عددها (٤٤) أسلوباً (ملحق رقم٤، ص١٥٥).

بعد الانتهاء من تحكيم قائمتي المهارات والأساليب تم تحويلها إلى بطاقة ملاحظة (ملحق رقم٦،ص١٦١)، يمكن خلالها قياس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط.

صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بطريقة الاتساق الداخلي، وهو يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين أساليب تنمية المهارات مع المرحلة التي ينتمي إليها الأسلوب، وتم التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل أسلوب مع الدرجة الكلية للمرحلة التي ينتمي إليها الأسلوب، وذلك من خلال التطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) معلماً، بواقع (٣) معلمين من كل مكتب إشرافي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣): معاملات الاتساق الداخلي لصدق أداة الدراسة

المرحلة الأولى مرحلة ما قبل كتابة		المرحلة الثانية مرحلة الكتابة		المرحلة الثالثة مرحلة مراجعة القصة		المرحلة الرابعة مرحلة التصحيح		المرحلة الخامسة مرحلة النشر	
الأسلوب	الارتباط	الأسلوب	الارتباط	الأسلوب	الارتباط	الأسلوب	الارتباط	الأسلوب	الارتباط
١	٠,٦٨	١	٠,٦١	١	٠,٧٢	١	٠,٦٩	١	٠,٦١
٢	٠,٦٥	٢	٠,٦٤	٢	٠,٦٩	٢	٠,٦٦	٢	٠,٦٢
٣	٠,٦٦	٣	٠,٦٣	٣	٠,٦٤	٣	٠,٦٤	٣	٠,٦٦
٤	٠,٦٤	٤	٠,٦٩	٤	٠,٦٨	٤	٠,٧٢	٤	٠,٧٠
٥	٠,٧١	٥	٠,٧١	٥	٠,٦٦	٥	٠,٧١	٥	٠,٦٨
٦	٠,٦٢	٦	٠,٦٢	٦	٠,٦٩	٦	٠,٦٥	٦	٠,٦٥
٧	٠,٦٥	٧	٠,٧٣	٧	٠,٧١	٧	٠,٦٧		
٨	٠,٦٢	٨	٠,٦٢	٨	٠,٦٧	٨	٠,٦٢		
٩	٠,٦٢	٩	٠,٧٢			٩	٠,٦٤		
١٠	٠,٦٨								
١١	٠,٦٦								
١٢	٠,٦٥								

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦١) إلى (٠,٧٣)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل أسلوب ودرجة المرحلة التي ينتمي إليها الأسلوب.

أداة الدراسة في صورتها النهائية

بعد التأكد من مؤشرات الصدق والثبات لأداة الدراسة، تأكد الباحث من صلاحيتها وإمكانية تطبيقها على عينة الدراسة، وأصبحت الأداة كما هي موضحة في ملحق رقم٦،ص١٦١).

واشتملت على:

الجزء الأول: البيانات الأولية (اسم المدرسة – مكتب التربية والتعليم – اسم المعلم "اختياري" – عدد سنوات الخبرة في التدريس – الدورات التدريبية)

الجزء الثاني: اشتمل على (٥) مراحل كالتالي:

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل كتابة القصة، احتوت على (٤) مهارات، تم قياسها بواسطة (١٢) أسلوباً لتنمية المهارات.

المرحلة الثانية: مرحلة الكتابة الأولية للقصة، احتوت على (٤) مهارات، تم قياسها بواسطة (٩) أساليب لتنمية المهارات.

المرحلة الثالثة: مرحلة مراجعة القصة، احتوت على (٤) مهارات، تم قياسها بواسطة (٨) أساليب لتنمية المهارات.

المرحلة الرابعة: مرحلة التصحيح، احتوت على (٤) مهارات، تم قياسها بواسطة (٩) أساليب لتنمية المهارات.

المرحلة الخامسة: مرحلة النشر، احتوت على (٣) مهارات، تم قياسها بواسطة (٦) أساليب لتنمية المهارات.

معيار الحكم على مستوى تمكن المعلم من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط:

تم استخدام مقياس ثلاثي لتصحيح بطاقة الملاحظة، بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (غير متمكن)، والدرجة (٢) للاستجابة (متمكن بدرجة متوسطة)، والدرجة (٣) للاستجابة (متمكن بدرجة عالية). ووفقا للمقياس الثلاثي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة تمكن المعلم من أساليب تنمية المهارة:

مدى التمكن = أعلى درجة ÷ أقل درجة = ٣ – ١ = ٢

طول الفئة = مدى التمكن ÷ عدد مستويات التمكن = ٢÷٣ = ٠,٦٧

جدول (٤): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لمستوى تمكن المعلم من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط

المتوسط الحسابي	مستوى التمكن
٢,٣٤ – ٣	متمكن بدرجة عالية
١,٦٧ – أقل من ٢,٣٤	متمكن بدرجة متوسطة
١– أقل من ١,٦٧	غير متمكن

ثبات أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة):

وللتأكد من ثبات الأداة والتحقق من إمكانية تطبيقها، فقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من معلمي اللغة العربية بلغ عددهم (١٥) معلماً من خارج عينة الدراسة، وذلك بالتعاون مع أحد المختصين[١] (ملحق رقم١٠، ص١٧٨)

حيث تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا كرونباخ (**cronbachs ALpa**) من خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥): معاملات ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة

المرحلة	قيمة ألفا كرونباخ
الأولى: مرحلة ما قبل كتابة القصة	٠,٩٤
الثانية: مرحلة الكتابة الأولية للقصة	٠,٩٢
الثالثة: مرحلة مراجعة القصة	٠,٩٥
الرابعة: مرحلة التصحيح	٠,٩٣
الخامسة: مرحلة النشر	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٢

تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ من (٠,٩٠) إلى (٠,٩٥)، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

---

١) يتقدم الباحث بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور: علي بن عوض العمري، لتعاونه في تطبيق الدراسة، ملحق رقم ١٠،ص١٧٨)

ثبات تحليل بطاقة الملاحظة

تم التأكد من ثبات تحليل بطاقة الملاحظة وإمكانية تطبيقها باستخدام معادلة كوبر (**Cooper**) لإيجاد معامل الثبات، وذلك بعد أن تم تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي اللغة العربية بلغ عددهم (١٥) معلماً، وذلك بالتعاون مع أحد المختصين.

وبعد ملاحظة أداء المعلمين تم تفريغ البيانات، وتم أخذ المتوسط الحسابي لمجموع الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر (**Cooper**) لإيجاد معامل الثبات.

حيث اتضح بعد تفريغ البيانات أن عدد مرات الاتفاق (٤٠٦)، وأن عدد مرات الاختلاف (٣٤)

معادلة كوبر (Cooper) **لإيجاد معامل الثبات هي:**

(عدد مرات الاتفاق) ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × (مئة)

(٤٠٦)÷(٤٠٦+ ٣٤) ×(١٠٠) = (٤٠٦ ÷ ٤٤٠)×(١٠٠) =

٩٢,٢٧ =(١٠٠ × ٠,٩٢٢٧)

حيث قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين درجات ملاحظة الباحث مع درجات باحث آخر، بعد أن تم الاتفاق بين الباحث وزميله على معايير الملاحظة ودرجات قياس مستوى التمكن من أساليب تنمية المهارة، وتمركزت معايير هذه الملاحظة حول كيفية الحكم على تمكن المعلم أو غير، وهي الخصائص التي يتم إعطاء الدرجة بناء عليها، حيث اتفق على إعطاء المعلم درجة متمكن عند حصوله على أكثر من ثمانين بالمائة في إتقانه للأسلوب، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦): معامل الاتفاق بين الباحث والباحث الآخر في ملاحظة المعلمين

المرحلة	معامل الاتفاق
الأولى: مرحلة ما قبل كتابة القصة	٠,٩٥
الثانية: مرحلة الكتابة الأولية للقصة	٠,٩٢
الثالثة: مرحلة مراجعة القصة	٠,٩٤
الرابعة: مرحلة التصحيح	٠,٩١
الخامسة: مرحلة النشر	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٢

تراوحت قيم معاملات الاتفاق من (٠,٩٠) إلى (٠,٩٥)، وهذه القيم مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

خامسا: إجراءات تطبيق الأداة:

بعد أن تحقق الباحث من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، قام بتطبيقها على أفراد عينة الدراسة، وذلك بعد أن استكمل الإجراءات التالية لإخراجها بصورة علمية تحقق الهدف المنشود منها، وهي كالتالي:

- مراجعة الأدبيات المتصلة بمهارات كتابة القصة، والدراسات السابقة لتحديد مهارات كتابة القصة المرتبطة بالمراحل الخمس للكتابة وهي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية (المسودة)، ومرحلة المراجعة، ومرحلة التصحيح، ومرحلة النشر .
- مراجعة الأدبيات المتصلة بمهارات كتابة القصة، والدراسات السابقة التي هدفت إلى تحديد أساليب تنمية مهارات كتابة القصة للحصول على قائمة مبدئية بأساليب تنمية مهارات كتابة القصة اللازمة.
- تحديد مهارات كتابة القصة، وتحديد أساليب تنميتها وسيتم عرضها على المحكمين .

- تنظيم مهارات كتابة القصة والأساليب اللازمة لتنميتها في بطاقة ملاحظة .
- الحصول على موافقة سعادة المشرف على الدراسة، وقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية لتطبيق الأداة على عينة الدراسة .
- الحصول على خطاب من سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى إلى سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة لتسهيل مهمة الباحث (ملحق رقم٧، ص١٦٩).
- الحصول على خطاب من سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة بالموافقة على تطبيق الدراسة في مدارس المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة (ملحق رقم٨، ص١٧١).
- قام الباحث بملاحظة أداء معلمي اللغة العربية للصف الثاني المتوسط (عينة استطلاعية)، وكان الدرس في الوحدة الرابعة، حيث تم التنسيق مع المعلم على تحديد الموعد.
- قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من المدارس والمعلمين مختارة بطريقة عشوائية.
- بدأ الباحث بتطبيق أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة) على عينة الدراسة.
- كما حرص الباحث على توضيح الهدف من الملاحظة للمعلمين، وأنه لإجراء دراسة علمية عن أساليب تنمية مهارات كتابة القصة، وتستخدم نتائج الدراسة لأغراض البحث العلمي وتُعامل بسرية تامة، وليس لها علاقة بتقويم أدائهم الوظيفي .
- تم ملاحظة المعلمين مرتين، زيارة أولى وبعد أسبوعين تم زيارة المعلم مرة أخرى.

سادسا: الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة:

من واقع أسئلة الدراسة وأدواتها، وبعد أن عمد الباحث إلى استشارة المتخصصين في مجال الإحصاء للوقوف على الأساليب المناسبة، فإن الأساليب الإحصائية المستخدمة جاءت على النحو التالي:

١. معادلة كوبر (**Cooper**) لقياس الثبات .
٢. التكرارات والنسب المئوية (**Frequency - Percent**).

٣. المتوسط الحسابي (**Arithmatic Mean**)؛ لمعدل درجات المعلمين في بطاقة الملاحظة.

٤. الانحراف المعياري (**Standard Deviation**)؛ لمعدل درجات المعلمين في بطاقة الملاحظة.

٥. ألفا كرونباخ (**cronbachs ALpa**) لثبات صدق الأداة .

٦. الاتساق الداخلي للصدق الأداة .

٧. اختبار ليفين **(Levens test)** لقياس التجانس للتأكد من صلاحية استخدام (ف) للمقارنة حسب سنوات الخبرة والدورات التدريبية .

٨. اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)(**One way Analysis of variance)(F-test**) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية .

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الأول

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع

خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس

سادساً: نتائج الإجابة عن السؤال السادس

سابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال السابع

ثامناً: نتائج الإجابة عن السؤال الثامن

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تناول هذا الفصل النتائج التي تم الحصول عليها من التحليل الإحصائي لاستجابات عينة الدراسة، والسعي في تفسير ومناقشة هذه النتائج.

ويمكن توضيح إجمالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بشكل عام فيما يلي:

للإجابة عن السؤال الرئيس والذي نص على"ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟" تم استخدام المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري لجميع أساليب تنمية مهارات كتابة القصة في جميع المراحل الخمسة لكتابة القصة وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط لجميع مراحل كتابة القصة

الرقم	المرحلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة	٢,٥٦	٠,٣٢	١	بدرجة عالية
٢	أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة	٢,٥٤	٠,٣٥	٢	بدرجة عالية
٣	أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة	٢,٢٩	٠,٤٣	٤	بدرجة متوسطة
٤	أساليب تنمية مهارات مرحلة تصحيح القصة	٢,٤٤	٠,٤١	٣	بدرجة عالية
٥	أساليب تنمية مهارات مرحلة نشر القصة	٢,٢١	٠,٤٢	٥	بدرجة متوسطة
-	المراحل الكلية	٢,٤١	٠,٣٤	.	بدرجة عالية

يلاحظ من الجدول رقم (٣١): أن المتوسط العام لجميع أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط كانت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٢,٤١).

وجاء في الترتيب الأول من بين مراحل كتابة القصة، مرحلة ما قبل كتابة القصة بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة تمكن عالية، يليها مرحلة الكتابة الأولية للقصة بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وبدرجة تمكن عالية، ويليها مرحلة تصحيح القصة بمتوسط حسابي (٢,٤٤) وبدرجة تمكن عالية، ومن ثم مرحلة مراجعة القصة بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وبدرجة تمكن متوسطة، وأخيراً مرحلة نشر القصة بمتوسط حسابي (٢,٢١) وبدرجة تمكن متوسطة.

وعند النظر إلى درجات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة يتضح وجود ثلاث مراحل بدرجة تمكن عالية ومرحلتين بدرجة تمكن متوسطة، وبالنظر إلى أساليب الدراسة البالغ عددها (٤٤) أسلوباً فقد أشارت النتائج إلى أن هناك (٢٩) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حصلت على درجة تمكن عالية، وكان هناك (١٤) أسلوباً من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حصلت على درجة تمكن متوسطة، وهناك أسلوب واحد من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حصل على درجة غير متمكن وهو (اختيار بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية.

أولاً: **نتائج الإجابة عن السؤال الأول**:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: ما مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

قام الباحث بإعداد قائمة أولية بمهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، وزّعت على خمس مراحل، تحتوي كل مرحلة على مجموعة من المهارات الفرعية بلغ مجموعها (١٩) مهارة فرعية. (ملحق رقم١، ص١٣٩)

وبعد ذلك قام بعرضها على عدد من المحكمين المختصين في اللغة العربية وطرق تعليمها، وبعد تحليل آراء المحكمين وملحوظاتهم تم التوصل إلى (١٩) مهارة فرعية كما في الملحق (رقم٢، ص١٤٤) والتي حصلت على ٨٠% فأكثر من آراء محكمي الأداة، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما الأساليب المناسبة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

قام الباحث بإعداد قائمة أولية بأساليب تنمية مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ مجموعها (٥٤) أسلوباً. (ملحق رقم٣، ص١٤٦)

بعد ذلك قام بعرضها على عدد من المحكمين المختصين في اللغة العربية وطرق تعليمها، وبعد تحليل آراء المحكمين وملحوظاتهم تم التوصل إلى (٤٤) أسلوباً كما في الملحق (رقم٤، ص١٥٥) والتي حصلت على ٨٠% فأكثر من آراء محكمي الأداة، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ثالثاً: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل أسلوب من أساليب مهارات المرحلة الأولى والبالغ عددها (١٢) أسلوباً توزعت على (٤) مهارات، تقيس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتم الحصول على النتائج التالية:

المهارة الأولى: مهارة اختيار موضوع القصة

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة مرتبة تنازلياً (المهارة الأولى: اختيار موضوع القصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	يعطي التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة	٢,٧١	٠,٥٢	١	بدرجة عالية
٢	يستمع المعلم للموضوعات التي اقتراحها التلاميذ ويسجلها على السبورة	٢,٦٩	٠,٤٧	٢	بدرجة عالية
٣	يساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم	٢,٢٩	٠,٧٥	٣	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٥٦	٠,٤٦	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (٧) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة اختيار موضوع القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٥٦)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة اختيار موضوع القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لثلاثة أساليب تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوبين هما أسلوب رقم (١) وهو (يعطي التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وأسلوب رقم (٢) وهو (يستمع المعلم للموضوعات التي اقتراحها التلاميذ ويسجلها على السبورة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب واحد هو أسلوب رقم (٣) وهو (يساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٢٩).

المهارة الثانية: مهارة تحديد الغرض من كتابة القصة

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة مرتبة تنازلياً (المهارة الثانية: تحديد الغرض من كتابة القصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٤	يساعد التلاميذ في وضع هدف محدد	٢,٨	٠,٤١	١	بدرجة عالية
٥	تحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة	٢,٦٣	٠,٦٠	٢	بدرجة عالية
٦	يستعرض المعلم أمثلة لبعض المواضيع ويوضح الهدف منها	٢,١٧	٠,٧٥	٣	بدرجة متوسطة
المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة		**٢,٥٣**	**٠,٣٤**	**-**	**بدرجة عالية**

تشير النتائج الواردة في جدول (٨) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تحديد الغرض من كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٥٣)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تحديد الغرض من كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لثلاثة أساليب تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوبين هما أسلوب رقم (٤) وهو (يساعد التلاميذ في وضع هدف محدد) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨)، وأسلوب رقم (٥) وهو (تحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب واحد هو أسلوب رقم (٦) وهو (يستعرض المعلم أمثلة لبعض المواضيع ويوضح الهدف منها) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,١٧).

المهارة الثالثة: مهارة كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للقصة

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة مرتبة تنازلياً (المهارة الثالثة: كتابة قائمة بالأفكار الرئيسية للقصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٧	يبيّن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها	٢,٦٦	٠,٤٨	١	بدرجة عالية
٨	يطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص	٢,٦٦	٠,٥٤	٢	بدرجة عالية
٩	يساعد المعلم التلاميذ بكتابة الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط	٢,٣٣	٠,٦٤	٣	بدرجة متوسطة
المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة		٢,٥٥	٠,٣٥	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (٩) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٥٥)، وهو في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لثلاثة أساليب تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوبين هما أسلوب رقم (٧) وهو (يبيّن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٦)، وأسلوب رقم (٨) وهو (يطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٦٦)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب واحد هو أسلوب رقم (٩) وهي (يساعد المعلم التلاميذ بكتابة الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٣٣).

المهارة الرابعة: مهارة مراجعة قائمة الأفكار

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة مرتبة تنازلياً (المهارة الرابعة: مراجعة قائمة الأفكار)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١١	يساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالي	٢,٧١	٠,٤٦	١	بدرجة عالية
١٠	يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها لمراجعتها وترتيبها	٢,٦٣	٠,٥٥	٢	بدرجة عالية
١٢	يوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسباً	٢,٤٣	٠,٦١	٣	بدرجة عالية
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٥٩	٠,٣٤	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (١٠) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة مراجعة قائمة الأفكار للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٥٩)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة مراجعة قائمة الأفكار لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لثلاثة أساليب تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في جميع الأساليب وهم أسلوب رقم (١١) وهو (يساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وأسلوب رقم (١٠) وهو (يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها لمراجعتها وترتيبها) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وأسلوب رقم (١٢) وهو (يوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسباً) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٤٣).

بالتأمل في نتائج الجداول السابقة ذات الأرقام (١٠,٩,٨,٧) يتضح أن متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة ما قبل كتابة القصة قد تراوحت بين (٢,٨٠-٢,١٧) وفق مقياس التدرج الذي حددته الدراسة، وبمتوسط عام بلغ (٢,٥٦) وانحراف معياري قدره (٠,٣٢)، وهذا يشير إلى تمكن معلمي اللغة العربية من بعض أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة ما قبل كتابة القصة إلا أن هناك ثلاثة أساليب في هذه المرحلة لم يتمكن منها معلمي اللغة العربية بدرجة عالية بل كانت بدرجة تمكن متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: تومبسون (٢٠٠٠م)، الخوالدة (٢٠٠١م)، فهمي (٢٠٠٢م)، موسى (٢٠٠٢م)، الجفري (١٤٢٥هـ)، أبوسكينة (٢٠٠٤م)، البشري (١٤٢١هـ)، القحطاني (١٤١٨هـ).

ويرى الباحث أن الأسباب التي أدت إلى تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من بعض هذه الأساليب تعود إلى توجيهي في المدارس على المعلمين المتمكنين، بالإضافة إلى التطوير الجيد الذي لحق بمقرر لغتي الخالدة، بالإضافة إلى اهتمام معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) بهذه الأساليب.

رابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل أسلوب من أساليب مهارات المرحلة الثانية والبالغ عددها (٩) أساليب توزعت على (٤) مهارات، تقيس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتم الحصول على النتائج التالية:

المهارة الأولى: مهارة كتابة مسودة أولية للقصة

جدول (١١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة مرتبة تنازلياً (المهارة الأولى:كتابة مسودة أولية للقصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	يحث المعلم التلاميذ على كتابة مسودة أولية للقصة	٢,٧٧	٠,٤٣	١	بدرجة عالية
٢	يكلف المعلم التلميذ بالبدء في كتابة القصة مستعينين بقائمة الأفكار التي دوَّنوها في المرحلة السابقة	٢,٥٤	٠,٥٦	٢	بدرجة عالية
٣	يوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل من فكرة لأخرى بشكل منطقي وسليم	٢,١٤	٠,٧٣	٣	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٤٨	٠,٤٤	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (١١) إلى أن المتوسط الحسابي لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة مسودة أولية للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٤٨)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة مسودة أولية للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط، لثلاثة أساليب تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوبين هما أسلوب رقم (١) وهو (يحث المعلم التلاميذ على كتابة مسودة أولية للقصة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٧٧)، وأسلوب رقم (٢) وهو (يكلف المعلم التلميذ بالبدء في كتابة القصة مستعينين بقائمة الأفكار التي دوَّنوها في المرحلة السابقة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب واحد هو أسلوب رقم (٣) وهو (يوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل من فكرة لأخرى بشكل منطقي وسليم) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,١٤).

المهارة الثانية: مهارة كتابة مقدمة القصة

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة مرتبة تنازلياً (المهارة الثانية: كتابة مقدمة القصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٤	يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تكون بمثابة المدخل لها وإبراز لأهميتها	٢,٨٦	٠,٣٦	١	بدرجة عالية
٥	يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تهيئ القارئ وتُعرّفه بالموضع	٢,٨٣	٠,٣٨	٢	بدرجة عالية
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٨٥	٠,٣٥	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (١٢) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة مقدمة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٨٥)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة مقدمة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسهما، كانت بدرجة تمكن عالية في كلا الأسلوبين وهما أسلوب رقم (٤) وهو (يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تكون بمثابة المدخل لها وإبراز لأهميتها) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٦)، وأسلوب رقم (٥) وهو (يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تهيئ القارئ وتُعرّفه بالموضع) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٨٣).

المهارة الثالثة: مهارة كتابة الأفكار سردا دون توقف

جدول (١٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة مرتبة تنازلياً (المهارة الثالثة: كتابة الأفكار سردا دون توقف)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم من المعارة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٦	يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة	٢,٥٤	٠,٥٦	١	بدرجة عالية
٧	يسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملائه بحيث يقدمون المساعدة له	١,٨	٠,٦٨	٢	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,١٧	٠,٤٦	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (١٣) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة الأفكار سرداً دون توقف لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,١٧)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة الأفكار سردا دون توقف لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط، لأسلوبين تم قياسهما،كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوب واحد وهو رقم (٦) وهو (يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٥٤)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب آخر وهو رقم (٧) وهو (يسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملاءه بحيث يقدمون المساعدة له) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (١,٨).

المهارة الرابعة: مهارة كتابة خاتمة مناسبة للقصة

جدول (١٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة مرتبة تنازلياً (المهارة الرابعة: كتابة خاتمة مناسبة للقصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٨	يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة	٢,٨٣	٠,٣٨	١	بدرجة عالية
٩	يوضح المعلم للتلاميذ أن خاتمة القصة غالباً سعيدة أو إيجابية	٢,٥٧	٠,٥٦	٢	بدرجة عالية
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٧٠	٠,٣٦	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (١٤) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة خاتمة مناسبة للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٧٠)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة خاتمة مناسبة للقصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسهما، كانت بدرجة تمكن عالية في كلا الأسلوبين وهما أسلوب رقم (٨) وهو (يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، وأسلوب رقم (٩) وهو (يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٥٧).

بالتأمل في نتائج الجداول السابقة ذات الأرقام (١١،١٢،١٣،١٤) يتضح أن متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة

بمرحلة الكتابة الأولية للقصة، قد تراوحت بين (٢,٨٦-١,٨) وفق مقياس التدرج الذي حددته الدراسة، وبمتوسط عام بلغ (٢,٥٤) وانحراف معياري قدره (٠,٣٥)، وهذا يشير إلى تمكن معلمي اللغة العربية من بعض أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة الكتابة الأولية للقصة إلا أن هناك أسلوبين في هذه المرحلة لم يتمكن منهما معلمي اللغة العربية بدرجة عالية بل كانت بدرجة تمكن متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: موسى (٢٠٠٢م)، الروضان (١٤٢٧هـ)، أبوسكينة (٢٠٠٤م)، البشري (١٤٢١هـ)، القحطاني (١٤١٨هـ).

ويرى الباحث أن اهتمام معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) وحضورهم للدورات التدريبية بشكل عام وارتفاع مستوى البرامج التدريبية المقدمة لهم من أهم الأسباب التي ساعدت في تمكنهم من هذه الأساليب المندرجة تحت هذه المرحلة، بالإضافة إلى حداثة مقرر لغتي الخالدة.

خامساً: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل أسلوب من أساليب مهارات المرحلة الثالثة والبالغ عددها (٨) أساليب توزعت على (٤) مهارات، تقيس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتم الحصول على النتائج التالية:

المهارة الأولى: مهارة قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء

جدول (١٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة مرتبة تنازلياً (المهارة الأولى: قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها	٢,٣٥	٠,٥١	١	بدرجة عالية
٢	يوجه المعلم التلاميذ إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل	٢,٢٧	٠,٥٥	٢	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٣١	٠,٤٣	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (١٥) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٣١)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسهما، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوب واحد وهو رقم (١) وهو (يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٣٥)، وبدرجة تمكن في أسلوب آخر وهو رقم (٢) وهو (يوجه المعلم التلاميذ إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٢٧).

المهارة الثانية: تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات

جدول (١٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة مرتبة تنازلياً (المهارة الثانية: تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٣	يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة ببعضهم لتحسين كتاباتهم.	٢,٣٧	٠,٦٠	١	بدرجة عالية
٤	يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم.	١,٨١	٠,٦٨	٢	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٠٩	٠,٥٨	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (١٦) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بلغ (٢,٠٩)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسهما، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوب واحد وهو رقم (٣) وهو (يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة ببعضهم لتحسين كتاباتهم) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٣٧)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب آخر وهو رقم (٤) وهو (يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (١,٨١).

المهارة الثالثة: تدوين التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ملاحظة زميله

جدول (١٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة مرتبة تنازلياً

(المهارة الثالثة: تدوين التعديلات وفقاً لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٥	يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم والإجابة عن أسئلتهم	٢,٧١	٠,٣٨	١	بدرجة عالية
٦	يطلب المعلم من التلاميذ استخدام قلم بلون مغاير عند إجراء التعديلات	١,٨٩	٠,٨٦	٢	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٣٠	٠,٤٩	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (١٧) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تدوين التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ أو ملاحظة زميله، لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٣٠)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تدوين التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ملاحظة زميله لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوب واحد وهو أسلوب رقم (٥) وهو (يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم والإجابة عن أسئلتهم) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب آخر هو رقم (٦) وهو (يطلب المعلم من التلاميذ استخدام قلم بلون مغاير عند إجراء التعديلات) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (١,٨٩).

المهارة الرابعة: مهارة إعادة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها

جدول (١٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة مرتبة تنازلياً

(المهارة الرابعة: إعادة كتابة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٧	يبيّن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء	٢,٥٣	٠,٥٥	١	بدرجة عالية
٨	يعيد التلاميذ النظر فيما كتبوه لإعطاء القصة الشكل المناسب من خلال الحذف أو الإضافة	٢,٤١	٠,٥٠	٢	بدرجة عالية
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٤٧	٠,٤٣	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (١٨) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة إعادة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٤٧)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في كلا الأسلوبين هما أسلوب رقم (٧) وهو (يبيّن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وأسلوب رقم (٨) وهو (يعيد التلاميذ النظر فيما كتبوه لإعطاء القصة الشكل المناسب من خلال الحذف أو الإضافة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٤١).

بالتأمل في نتائج الجداول السابقة ذات الأرقام (١٥،١٦،١٧،١٨)يتضح أن متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة

بمرحلة مراجعة القصة قد تراوحت بين (١,٨١-٢,٧١) وفق مقياس التدرج الذي حددته الدراسة، وبمتوسط عام بلغ (٢,٢٩) وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة، وانحراف معياري قدره (٠,٤٣)، وهذا يشير إلى تمكن معلمي اللغة العربية من بعض أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة مراجعة القصة إلا أن هناك ثلاثة أساليب في تنمية مهارات هذه المرحلة لم يتمكن منهما معلمي اللغة العربية بدرجة عالية بل كانت بدرجة تمكن متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: قوركا (١٩٩٣م)، موسى (٢٠٠٢م)، الخمايسة (٢٠٠٣م)، أبوسكينة (٢٠٠٤م).

ويرى الباحث أن الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من بعض هذه الأساليب ربما تعود إلى إهمال معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) لمرحلة مراجعة القصة، وكذلك هذه المرحلة تحتاج إلى وقت، وبالتالي فإن إهمال هذه الأساليب سيؤثر سلباً على أساليب تنمية مهارات كتابة القصة بشكل عام، ولذلك يرى الباحث الحاجة إلى تكثيف البرامج التدريبية المقدمة لهم، لأن هذه الدورات غير متخصصه.

سادساً: نتائج الإجابة عن السؤال السادس:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة التصحيح لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن السؤال السادس تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل أسلوب من أساليب مهارات المرحلة الرابعة والبالغ عددها (٩) أساليب توزعت على (٤) مهارات، تقيس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة التصحيح لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتم الحصول على النتائج التالية:

المهارة الأولى: مهارة مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات

جدول (١٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة التصحيح مرتبة تنازلياً (المهارة الأولى: مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	يكلف المعلم بعض التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم	٢,٦٩	٠,٤٧	١	بدرجة عالية
٢	يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً	٢,٦	٠,٥٠	٢	بدرجة عالية
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٦٥	٠,٤١	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (١٩) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٦٥)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في كلا الأسلوبين هما أسلوب رقم (١) وهو (يكلف المعلم بعض التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وأسلوب رقم (٢) وهو (يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٦).

المهارة الثانية: مهارة تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية

جدول (٢٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة التصحيح مرتبة تنازلياً (المهارة الثانية: تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٣	يكلف المعلم كل تلميذ بالقيام بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة	٢,٦	٠,٦٠	١	بدرجة عالية
٥	يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب	٢,٤	٠,٨١	٢	بدرجة عالية
٤	يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات لتصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ بنفسه	٢,٢٣	٠,٦٩	٣	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٤١	٠,٣٤	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (٢٠) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٤١)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لثلاثة أساليب تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوبين هما أسلوب رقم (٣) وهو (يكلف المعلم كل تلميذ بالقيام بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٦)، وأسلوب رقم (٥) وهو (يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٤)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب واحد وهو أسلوب رقم (٤) وهو (يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات لتصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ بنفسه) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٢٣).

المهارة الثالثة: مهارة التأكيد على وجود جميع عناصر القصة

جدول (٢١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة التصحيح مرتبة تنازلياً (المهارة الثالثة: التأكيد على وجود جميع عناصر القصة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٦	يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ لمناقشتها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها	٢,٥٧	٠,٥٠	١	بدرجة عالية
٧	يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات للكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم	٢,٤٣	٠,٥٦	٢	بدرجة عالية
المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة		٢,٥٠	٠,٤٥	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (٢١) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة التأكيد على وجود جميع عناصر القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٥٠)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة التأكيد على وجود جميع عناصر القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبي تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في كلا الأسلوبين هما أسلوب رقم (٦) وهو (يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ لمناقشتها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وأسلوب رقم (٧) وهو (يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات للكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٤٣).

المهارة الرابعة: مهارة توظيف علامات الترقيم المناسبة

جدول (٢٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة التصحيح مرتبة تنازلياً (المهارة الرابعة: توظيف علامات الترقيم المناسبة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٨	ينبّه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة	٢,٢٣	٠,٦٥	١	بدرجة متوسطة
٩	يشرح المعلم للتلاميذ بعض علامات الترقيم	٢,٢	٠,٦٣	٢	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٢٢	٠,٦٠	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (٢٢) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة توظيف علامات الترقيم المناسبة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٢٢)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة توظيف علامات الترقيم المناسبة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن متوسطة في كلا الأسلوبين هما وهو أسلوب رقم (٩) وهو (ينبّه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٢٣)، وأسلوب رقم (٨) وهو (يشرح المعلم للتلاميذ بعض علامات الترقيم) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٢).

بالتأمل في نتائج الجداول السابقة ذات الأرقام (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢) يتضح أن متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بالتصحيح قد تراوحت بين (٢,٦٩-٢,٢) وفق مقياس التدرج الذي حددته الدراسة، وبمتوسط عام

بلغ (٢,٤٤) وانحراف معياري قدره (٠,٤١)، وهذا يشير إلى تمكن معلمي اللغة العربية من بعض أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة التصحيح إلا أن هناك بعض الأساليب في هذه المرحلة لم يتمكن منها معلمو اللغة العربية بدرجة عالية بل كانت بدرجة تمكن متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: القحطاني (١٤١٨هـ)، العثيم (١٤٢٢هـ)، شبيلات (٢٠٠٦م)، أبوسكينة (٢٠٠٤م).

ويرى الباحث أن الأسباب التي أدت إلى عدم تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) بدرجة عالية من بعض أساليب هذه المرحلة ربما يعود ذلك إلى تزايد أعداد التلاميذ داخل حجرة الصف، وضيق وقت الحصة، قد يعيق المعلم من تطبيق أساليب مرحلة التصحيح، كما قد تعود أيضاً إلى إهمال معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) لهذه الأساليب، وبالتالي فإن إهمالها سيؤثر سلباً على تنمية مهارات كتابة القصة بشكل عام لدى تلاميذهم.

سابعاً: نتائج الإجابة عن السؤال السابع:

ما مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة النشر لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن السؤال السابع تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لكل أسلوب من أساليب مهارات المرحلة الخامسة والبالغ عددها (٦) أساليب توزعت على (٣) مهارات، تقيس مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة النشر لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وتم الحصول على النتائج التالية:

المهارة الأولى: مهارة كتابة القصة بشكلها النهائي

جدول (٢٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة النشر مرتبة تنازلياً (المهارة الأولى: كتابة القصة بشكلها النهائي)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	يكلف المعلم التلاميذ إلى كتابة القصة في شكلها النهائي	٢,٨٣	٠,٣٨	١	بدرجة عالية
٢	يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة	٢,٣٣	٠,٦٨	٢	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,٥٨	٠,٤٢	-	بدرجة عالية

تشير النتائج الواردة في جدول (٢٣) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة القصة بشكلها النهائي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,٥٨)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة عالية.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة القصة بشكلها النهائي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوب واحد وهو رقم (١) وهو (يكلف المعلم التلاميذ إلى كتابة القصة في شكلها النهائي) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٣)، وبدرجة تمكن متوسطة في أسلوب آخر هو رقم (٢) وهو (يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٣٣).

المهارة الثانية: مهارة نشر القصة في صحيفة الصف أو مجلة المدرسة

جدول (٢٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة النشر مرتبة تنازلياً (المهارة الثانية: نشر القصة في صحيفة الصف أو مجلة المدرسة)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٣	يؤكد المعلم ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها	٢,١٤	٠,٦٠	١	بدرجة متوسطة
٤	يساعد المعلم التلاميذ لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف والمجلة المدرسية	١,٦٩	٠,٨٠	٢	بدرجة متوسطة
المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة		١,٩٢	٠,٥٨	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (٢٤) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة نشر القصة في صحيفة الصف أو مجلة المدرسة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (١,٩٢)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة كتابة القصة بشكلها النهائي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن متوسطة في كلا الأسلوبين هما أسلوب رقم (٣) وهو (يؤكد المعلم ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,١٤)، وأسلوب رقم (٤) وهو (يساعد المعلم التلاميذ لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف والمجلة المدرسية) في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (١,٦٩).

المهارة الثالثة: مهارة قراءة القصة على التلاميذ في الإذاعة المدرسية

جدول (٢٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة النشر مرتبة تنازلياً (المهارة الثالثة: قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية)

م	أساليب تنمية المهارة	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٥	يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه	٢,٦٩	٠,٥٣	١	بدرجة عالية
٦	يختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية	١,٦	٠,٧٠	٢	غير متمكن
	المتوسط العام لأساليب تنمية المهارة	٢,١٥	٠,٤٤	-	بدرجة متوسطة

تشير النتائج الواردة في جدول (٢٥) إلى أن المتوسط العام لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة قراءة القصة على التلاميذ في الإذاعة المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، بلغ (٢,١٥)، وهو يقع في إطار مستوى التمكن بدرجة متوسطة.

وأن مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارة قراءة القصة على التلاميذ في الإذاعة المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، لأسلوبين تم قياسها، كانت بدرجة تمكن عالية في أسلوب واحد وهو رقم (٥) وهو (يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٩)، وبدرجة غير متمكن في أسلوب آخر هو رقم (٦) وهو (يختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (١,٦).

بالتأمل في نتائج الجداول السابقة ذات الأرقام (٢٣،٢٤،٢٥) يتضح أن متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة نشر القصة قد تراوحت بين (٢,٨٣-١,٦) وفق مقياس التدرج الذي حددته الدراسة، وبمتوسط عام بلغ (٢,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,٤٢)، وهذا يشير إلى تدني مستوى معلمي اللغة العربية من

أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة نشر القصة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: القحطاني (١٤١٨هـ)، العثيم (١٤٢٢هـ)، موسى، الشافعي، البسيوني (٢٠٠٨م)، أبوسكينة (٢٠٠٤م).

ويرى الباحث أن الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) في أساليب تنمية مهارات هذه المرحلة تعود إلى إهمال معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) لمرحلة النشر، وبالتالي فإن إهمالها سيؤثر سلباً على أساليب تنمية مهارات كتابة القصة بشكل عام لدى تلاميذهم، حيث يرى بعض معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة) أن مرحلة النشر غير مهمة وتقضي على الوقت لديهم، ولذلك يرى الباحث الحاجة إلى تقديم البرامج التدريبية على أساليب هذه المرحلة وإيضاح أهميتها من قبل المختصين وتكثيف الدورات التدريبية الخاصة لهذه المرحلة.

ثامناً: نتائج الإجابة عن السؤال الثامن:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى إلى متغيرات (سنوات الخبرة في التدريس – الدورات التدريبية)؟

أولا: المقارنة حسب عدد سنوات الخبرة

للمقارنة بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس، تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس وكانت كالتالي:

جدول رقم (٢٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب سنوات الخبرة في التدريس

المرحلة	سنوات الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة	من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٦٠	٠,٢٦
	من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	٢,٥٩	٠,٢٥
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٢,٥٠	٠,٢٣
أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة	من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٦٠	٠,١٧
	من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	٢,٤٤	٠,٢٣
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٢,٦١	٠,١٨
أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة	من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٦١	٠,٣٣
	من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	٢,٢٦	٠,٢٥
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٢,٤٣	٠,٢٨
أساليب تنمية مهارات مرحلة تصحيح القصة	من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٥٤	٠,٢٨
	من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	٢,٤٣	٠,٢٧
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٢,٣٨	٠,٢٨
أساليب تنمية مهارات مرحلة نشر القصة	من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٣١	٠,٢٩
	من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	٢,١٢	٠,٤٥
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٢,٢٤	٠,٣٢
جميع المراحل	من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات	٩	٢,٥٥	٠,٢٢
	من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة	١٣	٢,٤٠	٠,١٦
	من ١٥ سنة فأكثر	١٣	٢,٤٥	٠,١٩

تشير نتائج جدول (٢٦) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم إنها فروق بسيطة وغير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ف) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٢٧): نتائج اختبار (ف F-test) للمقارنة بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب سنوات الخبرة في التدريس

المرحلة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	تجانس التباين	
							قيمة ليفن	الدلالة الإحصائية
أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة	بين المجموعات	٠,٠٧	٢	٠,٠٤	٠,٦٢	٠,٥٤	٠,١٣	٠,٨٨
	داخل المجموعات	١,٩١	٣٢	٠,٠٦				
	الكلي	١,٩٨	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة	بين المجموعات	٠,٢٤	٢	٠,١٢	٢,٩٤	٠,٠٧	٠,١٣	٠,٨٨
	داخل المجموعات	١,٢٩	٣٢	٠,٠٤				
	الكلي	١,٥٣	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة	بين المجموعات	٠,٦٦	٢	٠,٣٣	٤,١٧	٠,٠٣	٠,٤٥	٠,٦٤
	داخل المجموعات	٢,٥٥	٣٢	٠,٠٨				
	الكلي	٣,٢١	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة تصحيح القصة	بين المجموعات	٠,١٥	٢	٠,٠٨	٠,٩٩	٠,٣٨	٠,٢٥	٠,٧٨
	داخل المجموعات	٢,٤٤	٣٢	٠,٠٨				
	الكلي	٢,٥٩	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة نشر القصة	بين المجموعات	٠,٢٣	٢	٠,١٢	٠,٨٤	٠,٤٤	١,٠٥	٠,٣٦
	داخل المجموعات	٤,٣٦	٣٢	٠,١٤				
	الكلي	٤,٥٩	٣٤					
جميع المراحل	بين المجموعات	٠,١٣	٢	٠,٠٦	١,٧٦	٠,١٩	٠,٦٩	٠,٥١
	داخل المجموعات	١,١٤	٣٢	٠,٠٤				
	الكلي	١,٢٦	٣٤					

نظرا لقلة عدد أفراد عينة الدراسة في فئات سنوات الخبرة والتي بلغت (٩) معلمين في فئة من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات خبرة، (١٣) معلماً في فئة من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة خبرة، (١٣) معلماً في فئة من ١٥ سنة خبرة فأكثر، لذا قام الباحث أولا من التأكد من صلاحية استخدام اختبار (ف) عن طريق التأكد من تجانس التباين بين فئات سنوات الخبرة باستخدام اختبار ليفن لتجانس التباين.

ويلاحظ من نتائج جدول (٢٧) أن قيم ليفن لتجانس التباين تراوحت من (٠,١٣) إلى (١,٠٥) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني صلاحية وإمكانية استخدام اختبار (ف) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس، وكانت النتائج كالتالي:

تراوحت قيم (ف) من (٠,٦٢) إلى (٤,١٧) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) للدرجة الكلية للمرحلة الثالثة (مرحلة مراجعة القصة) وكانت على النحو التالي:

المرحلة الثالثة: الدرجة الكلية (مرحلة مراجعة القصة)

قيمة (ف) تساوي (٤,١٧) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة حسب متغير سنوات الخبرة في التدريس، ولتحديد اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه على النحو التالي:

جدول (٢٨): نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	الفروق بين المتوسطات الحسابية		
		من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ – أقل من ١٥ سنة	من ١٥ سنة فأكثر
من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	٢,٦١	–	٠,٣٥*	٠,١٨
من ١٠ – أقل من ١٥ سنة	٢,٢٦		–	٠,١٧
من ١٥ سنة فأكثر	٢,٤٣			–

أظهر اختبار شيفيه أن الفروق بين المعلمين ذوو سنوات الخبرة من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات بمتوسط حسابي (٢,٦١) والمعلمين ذوو سنوات الخبرة من ١٠ – إلى أقل من ١٥ سنة بمتوسط حسابي (٢,٢٦) والفروق لصالح سنوات الخبرة من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات.

ويرى الباحث أن هذه النتائج كانت على غير المتوقع، حيث توقع الباحث أن تكون الفروق لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة الكثيرة، ويفسر الباحث هذه النتائج ربما تعود إلى أن أصحاب سنوات الخبرة من ٥ – إلى أقل من ١٠ سنوات حديثي التخرج مقارنة بأصحاب سنوات الخبرة الكثيرة ربما ساعدهم طرق التدريس الحديثة والوسائط التعليمية في التمكن بدرجة كبيرة من أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة، بالإضافة إلى تأثير المقررات الجديدة عليهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كل من: القحطاني (١٤١٨هـ)، السلمي (١٤٣٥هـ)، الفهيد (١٤٣٥هـ).

ثانيا: المقارنة حسب عدد الدورات التدريبية

للمقارنة بين متوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير الدورات التدريبية، تم أولا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات درجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير الدورات التدريبية وكانت كالتالي:

جدول رقم (٢٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب الدورات التدريبية

المرحلة	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة	أقل من ٥ دورات	١٠	٢,٦٢	٠,٢٤
	من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات	١٠	٢,٥٨	٠,٢٢
	من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٢,٥١	٠,٢٦
أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة	أقل من ٥ دورات	١٠	٢,٦٢	٠,١٥
	من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات	١٠	٢,٥٣	٠,٢٤
	من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٢,٥٠	٠,٢٣
أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة	أقل من ٥ دورات	١٠	٢,٥٥	٠,٢٨
	من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات	١٠	٢,٣٥	٠,٣٤
	من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٢,٣٧	٠,٢٩
أساليب تنمية مهارات مرحلة تصحيح القصة	أقل من ٥ دورات	١٠	٢,٥٢	٠,٢٩
	من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات	١٠	٢,٣٢	٠,٢٧
	من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٢,٤٦	٠,٢٦
أساليب تنمية مهارات مرحلة نشر القصة	أقل من ٥ دورات	١٠	٢,٢٣	٠,٤٤
	من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات	١٠	٢,١٢	٠,٢٨
	من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٢,٢٧	٠,٣٨
جميع المراحل	أقل من ٥ دورات	١٠	٢,٥٣	٠,١٩
	من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات	١٠	٢,٤١	٠,١٨
	من ١٠ دورات فأكثر	١٥	٢,٤٤	٠,٢٠

تشير نتائج جدول (٢٩) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير الدورات التدريبية، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصائية أم إنها فروق بسيطة وغير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ف) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (٣٠): نتائج اختبار (ف F-test) للمقارنة بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب الدورات التدريبية

المرحلة	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	تجانس التباين	
							قيمة ليفن	الدلالة الإحصائية
أساليب تنمية مهارات مرحلة ما قبل كتابة القصة	بين المجموعات	٠,٠٧	٢	٠,٠٤	٠,٥٩	٠,٥٦	٠,٠٢	٠,٩٨
	داخل المجموعات	١,٩١	٣٢	٠,٠٦				
	الكلي	١,٩٨	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة الكتابة الأولية للقصة	بين المجموعات	٠,١٠	٢	٠,٠٥	١,٠٨	٠,٣٥	٠,٦٦	٠,٥٢
	داخل المجموعات	١,٤٣	٣٢	٠,٠٥				
	الكلي	١,٥٣	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة مراجعة القصة	بين المجموعات	٠,٢٦	٢	٠,١٣	١,٤١	٠,٢٦	٠,٣١	٠,٧٤
	داخل المجموعات	٢,٩٥	٣٢	٠,٠٩				
	الكلي	٣,٢١	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة تصحيح القصة	بين المجموعات	٠,٢١	٢	٠,١١	١,٤٢	٠,٢٦	٠,٠٨	٠,٩٢
	داخل المجموعات	٢,٣٨	٣٢	٠,٠٧				
	الكلي	٢,٥٩	٣٤					
أساليب تنمية مهارات مرحلة نشر القصة	بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,٥٠	٠,٦١	٠,٩٦	٠,٣٩
	داخل المجموعات	٤,٤٥	٣٢	٠,١٤				
	الكلي	٤,٥٩	٣٤					
جميع المراحل	بين المجموعات	٠,٠٩	٢	٠,٠٤	١,١٦	٠,٣٣	٠,٠٢	٠,٩٨
	داخل المجموعات	١,١٨	٣٢	٠,٠٤				
	الكلي	١,٢٦	٣٤					

نظرا لقلة عدد أفراد عينة الدراسة في فئات سنوات الخبرة والتي بلغت (١٠) معلمين في فئة أقل من ٥ دورات تدريبية، (١٠) معلمين في فئة من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات تدريبية، (١٥) معلماً في فئة من دورات تدريبية فأكثر، لذا قام الباحث أولا من التأكد من صلاحية استخدام اختبار (ف) عن طريق التأكد من تجانس التباين بين فئات الدورات التدريبية باستخدام اختبار ليفن لتجانس التباين.

ويلاحظ من نتائج جدول (٣٠) أن قيم ليفن لتجانس التباين تراوحت من (٠,٠٢) إلى (٠,٩٦) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني صلاحية وإمكانية استخدام اختبار (ف) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة حسب متغير الدورات التدريبية، وكانت النتائج كالتالي:

تراوحت قيم (ف) من (٠,٥٠) إلى (١,٤٢) وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وربما يعود ذلك إلى عدم تأثير الدورات التدريبية وعدم اتضاح الفروق كون الدورات التدريبية غير متخصصه.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

أولاً : **ملـخص النتـائج**.

ثانياً: **التـوصـيات**.

ثالثاً: **المقترحات**.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

عرض الباحث في هذا الفصل ملخصاً لأهم النتائج التي تم التوصل إليها، كما قدم عدداً من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، واقترح عدداً من البحوث التربوية التي يؤمل أن تسهم مع الدراسة الحالية في تطوير مهارات كتابة القصة، وتنمية أساليبها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

ملخص نتائج الدراسة:

١. توصلت الدراسة إلى (١٩) مهارة لازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط لكتابة القصة.

٢. حددت الدراسة (٤٤) أسلوباً تتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، منها (١٢) أسلوباً تتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة ما قبل كتابة القصة، و(٩) أساليب تتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة الكتابة الأولية للقصة، و(٨) أساليب تتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة مراجعة القصة، و(٩) أساليب تتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة تصحيح القصة، و(٦) أساليب تتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة نشر القصة.

٣. جاء مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة ما قبل كتابة القصة ضمن مستوى التمكن العالي بمتوسط عام بلغ (٢,٥٦).

٤. جاء مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة الكتابة الأولية للقصة ضمن مستوى التمكن العالي بمتوسط عام بلغ (٢,٥٤).

٥. جاء مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة مراجعة القصة ضمن مستوى التمكن المتوسط بمتوسط عام بلغ (٢,٢٩).

٦. جاء مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة تصحيح القصة ضمن مستوى التمكن العالي بمتوسط عام بلغ(٢,٤٤).

٧. جاء مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة المتعلقة بمرحلة نشر القصة ضمن مستوى التمكن المتوسط بمتوسط عام بلغ(٢,٢١).

٨. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس، ماعدا الدرجة الكلية لمرحلة مراجعة القصة، وكانت الفروق لصالح فئة سنوات الخبرة من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات.

٩. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة تعزى للدورات التدريبية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١. دعوة القائمين على برامج إعداد معلمي اللغة العربية إلى ضرورة العناية بأساليب تنمية المهارات اللغوية مجتمعة، ومهارات كتابة القصة بصفة خاصة، وتضمين مقررات طرق تدريس اللغة العربية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية ما يركز على ذلك.

٢. دعوة المشرفين التربويين إلى إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية لكتابة القصة لدى التلاميذ، وتعريفهم بالأساليب اللازمة لتنمية تلك المهارات.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية تركز على تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ومهارات كتابة القصة بصفة خاصة.

٤. إعداد أدلة خاصة بمعلمي اللغة العربية تساعدهم في إعداد الدروس وتنفيذها وتحقيق النتائج المرجوة، خاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ.

٥. الاستفادة من بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية عند تقويم أداء معلمي اللغة العربية، بحيث يراعى في التقويم مدى تمكنهم من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة.

المقترحات

نظراً لأهمية البحث التربوي حيث إنه المنطلق الأساسي لعمليات التطوير التربوي، فإن الباحث يقترح ما يلي:

- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المراحل التعليمية المختلفة.
- دراسة العلاقة بين مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات كتابة القصة وأداء تلاميذهم.
- برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ في مراحل التعليم العام.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

ثانياً: المراجع العربية والأجنبية.

أولاً: **المصادر**:

١- القرآن الكريم.

٢- ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل القرشي(**١٤٢٠هـ**) **تفسير القرآن العظيم**، الطبعة الثانية، دار طيبة للنشر والتوزيع، موقع مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٣- ابن منظور، جمال الدين محمد (١٤٢٣هـ) **لسان العرب**، القاهرة، دار الحديث.

ثانياً: **المراجع**:

٤- أبو الشامات، العنود بنت سعيد صالح (٢٠٠٧م) فاعلية استخدم قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٥- أبو زلال، عصام الدين (٢٠١١م) **الكتابة العربية أسس ومهارات**، الطبعة الأولى، دار الوفاء، الإسكندرية.

٦- أبو سكينة، نادية علي(٢٠٠٤) فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية، جامعة عين شمس، كلية التربية، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القراءة والمعرفة، العدد(٣٥)، ص ص١٦٣-٢١٤.

٧- أبو نوارة، رندة محمد(٢٠٠٥م) مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي الأردن، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

٨- إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١٣م) **استراتيجيات تدريس اللغة العربية**، الطبعة الأولى، دار المناهج.

٩- بادي، غسان خالد (١٤٠٦هـ) تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، **بحوث تربوية ونفسية**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، ص ص٨٣-٩٧ .

١٠- البجة، عبد الفتاح حسن (١٤٢٥هـ) **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، العين، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الثانية.

١١- البري، قاسم نواف (٢٠١٣م) أثر استخدام منحى العمليات في الكتابة في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الغربية، مؤته للبحوث والدراسات، **سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد الثامن والعشرون، العدد السابع، ص ص٦٧-٩٨ .

١٢- البشري، محمد شديد (١٤٢١هـ) واقع الإشراف على تعليم التعبير الكتابي في المرحلة المتوسطة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية.

١٣- تيمور، محمود (١٩٧١م) **فن القصص: دراسات في القصة والمسرح**، القاهرة، مكتبة الآداب ومطبعتها.

١٤- الثبيتي، قليل محمد مبارك (٢٠١٠م) **النقد القصصي في المملكة العربية السعودية نشأته وتطوره**، الطبعة الأولى، إصدار نادي الطائف الأدبي.

١٥- جابر، جابر عبدالمحيد (٢٠٠٦م) **تنمية تفكير المراهقين الصغار والكبار، إستراتيجيات للمدرسين**، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٦- جابر، وليد أحمد (٢٠٠٢م) **تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**، الأردن، دار الفكر.

١٧- جرجس، ميشال جرجس (١٤٢٦هـ) **معجم المصطلحات في التربية والتعليم**، بيروت، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى.

١٨- جكلي، زينب بيره(٢٠٠١م)، **القصة القصيرة عند شيخة الناخي رائدة القصة الإماراتية**، مقالة في مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، العدد(٢٣)، مقالة دورية (٢٣)، ص ص١-٣٨.

١٩- حسين، عبدالرزاق (٢٠٠٧م) **الكتابة بين الموضوع والفن**، الطبعة الأولى، مكتبة المتنبي، الدمام.

٢٠- حمام؛ فادية كامل، مصطفى؛ علي أحمد (٢٠٠٣م) **علم نفس النمو**، الطبعة الأولى، الرياض، دار الزهراء.

٢١- الحميد، حسن (٢٠١٠م) فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٢٢- خرما؛ نايف، مصطفى؛ عبدالرؤف (٢٠٠٤م) **مهارات التعبير الكتابي**، الطبعة الأولى، دار المناهج، عمّان.

٢٣- الخطيب، خليل (٢٠٠٠م) **فنون الكتابة الأدبية لطلبة الثانوية الدولية**، عمّان، دار الشروق.

٢٤- خليفة، إيناس (٢٠٠٥م) **مراحل النمو: تطوره ورعايته**، الطبعة الأولى، عمّان، دار مجدلاوي.

٢٥- الخمايسة، إياد محمد(٢٠٠٣م) برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة بالأردن، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية، كلية الدراسات التربوية العليا.

٢٦- الخوالدة، نجود محمد(٢٠٠١م) فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

٢٧- الدبوس، جواهر محمد(٢٠٠٣م) **القاموس التربوي**، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي.

٢٨- الدوسري، راشد حمّاد (٢٠٠٩م) **تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة**، الطبعة الأولى، دار كيوان، دمشق.

٢٩- رفاعي، ناريمان محمد (٢٠١٠م) **علم نفس النمو**، الطبعة الأولى، الرياض، دار الزهراء.

٣٠- الريامي، أحمد بن جمعة بن خليف (٢٠١٣م) **المعلم ودوره التربوي**، الطبعة الأولى، إربد، الأردن، عالم الكتب الحديث.

٣١- الروضان، صالح روضان(١٤٢٧هـ) أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٣٢- زهران، حامد عبد السلام (١٤٢٢هـ) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، القاهرة، عالم الكتب، الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة الخامسة.

٣٣- السلمي، محمد بن سعيد بن بدر (١٤٣٥هـ) مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٤- سليم، مريم (١٤٢٣هـ) **علم نفس النمو**، بيروت، دار النهضة العربية.

٣٥- سليمان، عبد الرحمن سيد(١٤٢٧هـ) **علم نفس النمو**، الرياض، مكتبة الرشيد، الطبعة الثانية.

٣٦- سليمان، محمود جلال (٢٠٠٩م) فاعلية استخدام عمليات الكتابة في تنمية مهارات الأداء الكتابي لطلاب المرحلة الثانوية، **كلية التربية بدمياط**، جامعة المنصورية (العدد١٤٨)،ص ص١٠٧-١٤١.

٣٧- شبيلات، كوثر جمال(٢٠٠٦م)فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

٣٨- شحاته، حسن سيد (٢٠٠٤م) **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الطبعة السادسة، القاهرة، الدار المصرية العربية .

٣٩- شحاته، حسن سيد (٢٠١٠م) **المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع**، القاهرة، دار العالم العربي.

٤٠- شرف، عبد العزيز (٢٠٠١م) **كيف تكتب قصة**، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٤١- صبري، ماهر إسماعيل (١٤٢٣هـ) **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**، الرياض، مكتبة الرشد، الطبعة الأولى.

٤٢- الصوص، سمير عبدالسلام (٢٠٠٣م) اثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا.

٤٣- صومان، أحمد إبراهيم (٢٠٠٩م) **أساليب تدريس اللغة العربية**، عمّان، دار زهران.

٤٤- عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٨م)**إعداد معلم المستقبل**، الطبعة الأولى، الجيزة، الدار العالمية للنشر.

٤٥- العامري، عبدالله محمد (٢٠٠٩م) **المعلم الناجح**، الطبعة الأولى، عمّان، دار أسامة للنشر.

٤٦- عباس، نفيسة محمد (١٤٢٦هـ) **استراتيجيات تعليم وتعلم فنون اللغة العربية**، الدمام، دار الكفاح.

٤٧- عبدالتواب، رمضان (١٩٩٨٠م) **العربية- دراسة في اللغة واللهجات والأساليب**، القاهرة، لبوهان فك.

٤٨- عبيد، جمانة محمد (٢٠٠٦م) **المعلم إعداده، تدريبه، كفاياته**، الطبعة الأولى، عمّان، دار صفاء.

٤٩- عبيدات، ذوقان؛ وآخرون (١٩٩٦م) **البحث العلمي: مفهومه،أدواته،أساليبه**، الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع .

٥٠- العبيدي، خالد بن خاطر(١٤٣٠هـ) فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٥١- العثيم، عبدالله عبدالكريم (١٤٢٢هـ) الواقع الحالي لتعليم اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة التوثيق التربوي، وزارة المعارف، **الإدارة العامة للبحوث التربوية**، العدد (٤٥)، ص ص ١٣٢-١٥٢.

٥٢- عزازي، سلوى(٢٠٠٤م) تصور مقترح لمنهج في اللغة العربية قائم على الوعي الأدبي لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة المنصورة، كلية التربية بدمياط.

٥٣- العساف، صالح بن حمد (١٤٢٧هـ) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعة الرابعة، الرياض؛ مكتبة العبيكان.

٥٤- عقل، محمود عطا (١٤١٩هـ) **النمو الإنساني: الطفولة والمراهقة**، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الطبعة الخامسة.

٥٥- العلوان، أحمد (٢٠٠٨م) أثر استخدام منحى ورش العمل في تعليم الكتابة على إدراك الطلبة لكتابتهم، جامعة الحسين بن طلال، **كلية العلوم التربوية**، الأردن، العدد(٣)، ص ص٧٣٣-٧٥٧.

٥٦- عمّار، سام (١٩٨٠) مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق، كلية التربية.

٥٧- عودة، محمد (٢٠٠٦م) **إعداد معلم المرحلة الأساسية**، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٥٨- عوض، فايزة السيد محمد (٢٠٠٢م) مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياته وتنمية مهاراته لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة عين شمس، **كلية التربية الجامعية المصرية للقراءة والمعرفة**، القراءة والمعرفة، العدد(٢٦)، ص ص ٢٣-٧٧.

٥٩- الغوابي، ليلى علي إبراهيم (٢٠٠٣م) فعالية برنامج في التعبير الموجه في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بور سعيد، جامعة قناة السويس.

٦٠- الغول، منصور يوسف (١٩٨٩م) أهم مشكلات تدريس التعبير في مدارس الأردن الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، كلية التربية.

٦١- فضل الله، محمد رجب (١٤٢٣هـ) **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها،** عالم الكتب، الطبعة الأولى، **القاهرة.**

٦٢- فضل الله، محمد رجب (٢٠١١م) **معلم اللغة العربية معايير إعداده،** ومتطلبات تدريبه، دراسات وبحوث، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتاب.

٦٣- فهمي، أسماء عبدالرحمن (٢٠٠٢م) فاعلية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، جامعة عين شمس، كلية التربية، **الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،** مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٨)، ص ص٦٤-١٠٦.

٦٤- الفهيد، عبدالله سليمان بن إبراهيم (١٤٣٥هـ) فاعلية برنامج قائم على القصة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة أم القرى، كلية التربية .

٦٥- القحطاني، ماجد محمد (١٤١٨هـ) مدى توظيف معلمي اللغة العربية مهارات التعبير الكتابي في تعليمهم مقرر التعبير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الملك سعود، كلية التربية.

٦٦- قطب، منال محمد طاهر(٢٠١١م) أثر إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب القصصي قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل لدى طالبات قسم اللغة الانجليزية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، **رسالة دكتوراه غير منشورة،** جامعة أم القرى، الآداب والعلوم الإدارية.

٦٧- قنديل، فؤاد (٢٠٠٨م) **فن كتابة القصة،** الطبعة الثانية ، الدار المصرية اللبنانية.

٦٨- القيشاوي، ياسر(٢٠١٥م) **كيفية كتابة القصة القصيرة،** مقالة علمية، ١٦ فبراير،**mawdoo3.com**.

٦٩- الكرمي، جمال عبدالمنعم (٢٠١٠م) **توجيهات حديثة في إعداد معلم المستقبل،** الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

٧٠- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣م) **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس،** القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة .

٧١- مباركي، بتول بنت حسين بن حمود بن محمد (٢٠١٠م) القصة القصيرة في منطقة جازان منذ ظهورها حتى نهاية عام ١٣٢٧هـ - دراسة تحليلية نقدية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، الآداب والعلوم الإدارية.

٧٢- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٧٤م) **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته**، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٧٣- المجنوني، نايف بن هندي بن هنيدي (١٤٣٤هـ) مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٧٤- محمود، لطيفة (١٩٩٣م) دراسة تقويمية لواقع تعليم التعبير الكتابي في الصف الثالث الإعداد بدولة البحرين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة البحرين.

٧٥- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٢م) **تدريس فنون اللغة العربية**، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧٦- الملا، بدرية؛ والمطاوعة، فاطمة (١٩٩٧م) **دراسة لمجموعة من العوامل التي تعوق تعليم مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الإعدادية**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (١٢)، ص ص٢١-٦٦.

٧٧- ملحم، سامي محمد (١٤٢٥هـ)**علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان**، عمّان، دار الفكر، الطبعة الأولى.

٧٨- مناصرة، يوسف عثمان (٢٠٠٦م) معايير التعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، جامعة عين شمس، كلية التربية، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(١١٣)، ص ص١٨٧-٢٢٣.

٧٩- المناصرة؛ حسين، الخميس؛ أميمة (٢٠١٣م) **القصة القصيرة والقصة القصيرة جداً في الأدب السعودي**، دراسة نقدية، الرياض، جامعة الملك سعود.

٨٠- المنتدى التربوي، أهمية الأسلوب القصصي في مادة المهارات الحياتية، **المنتدى التربوي بسلطنة عمان**، **www.com.forum.moe.gov**، التاريخ٢٦ /٢٠١٣/١١م، الساعة ١٠:٠٠م.

٨١- موسى؛ محمد محمود، الشافعي؛ محمد السيد، البسيوني؛ سامية علي (٢٠٠٨م) فعالية برنامج قائم على القصة لتنمية بعض مهارات الكتابة والميول القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مركز تطوير المناهج**، وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات.

٨٢- موسى، مصطفى إسماعيل (٢٠٠٢م) أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس (العدد٧٧)، ص ص٢١٤-٢٥٩.

٨٣- نجار، فريد(٢٠٠٣م) **المعجم الموسوعي للمصطلحات التربوية**، بيروت مكتبة لبنان، الطبعة الأولى.

٨٤- نجم، محمد يوسف (١٩٩٥م) **فن القصة**، الطبعة السابعة، بيروت، دار الثقافة.

٨٥- الهاشمي، عبد الرحمن (١٤٢٥هـ) **التعبير فلسفته، واقعه، تدريسه،أساليب تصحيحه**، عمّان، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

٨٦- الهنداوي، علي فالح (٢٠٠٢م) **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثانية، العين، دار الكتاب الجامعي.

٨٧- وزارة المعارف (١٤٢٣هـ (**وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام**، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية.

٨٨- يوسف، عبدالتواب (١٤٢٣هـ) **ثقافة الطفل العربي في عصر ما بعد العولمة**، مجلة الفيصل، العدد (٣١٥)، ص ص ٤٢-٥٠.

٨٩- يوسف؛ آمال يوسف سيد، حسن؛ ماجدة زين العابدين، العمري؛ أسماء مساعد (٢٠١٢م) **في الأدب العربي السعودي دراسات أدبية وقراءات نقدية**، الطبعة الأولى، مكتبة المتنبي.

90- Albertson, Luann ; Billingesley, Felix F. (2001) "UsingStrategy Instruction and Self-Regulation to Improve Gifted Students Creative Writing" Journal of Secondary Gifted Education, Vol. 12, No. 2, PP90

91- Chang, Kio -En and others (2007) Hypermedia Authoringwith Writing Process Guidance, British Journal of Educational Technology, v38 n5 p851-860

92- Gorka, Darlene Marie (1993) The Effects of a Staff Development Program in Writing Process on Learners Writing Skills and Attitudes Toward Writing. ERIC.ED 9236831

93- Mackay, Leigh (2003) A Summary of Linda Flower and John R. Hayes' "A Cognitive Process Theory of Writing" http://members.shaw.ca/leighmackay/portfolio/flower

94- Thompson, Barbara Kay (2000) he Effects of prewriting and teacher instruction in Prewriting strategies on the quality of writing by fifth and sixth-Grade students. E IC. ED 9942825

95- Tompkins, Gail E (2003). Teaching Writing: Balancing Process and Product. Prentice Hall. London.

ملحق رقم (١)

قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها الأولية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

قائمة

تحديد مهارات كتابة القصة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

إعداد الطالب

محمد حامد مسلي العلياني
٤٣٣٨٨٢٤٣

إشراف الدكتور

دخيل الله محمد الدهماني
الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس

١٤٣٥ ـ ١٤٣٦هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور/ ..... **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، ثمّ أمّا بعد:

فيقوم الباحث بإجراء دراسة علمية حول كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، كمطلب للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من جامعة أم القرى، وقد تطلب ذلك تحديد المهارات اللازمة لكتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط .

وقد بُنيت القائمة بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بكتابة القصة في المرحلة المتوسطة.

ويسرّه أن يضع بين يديك هذه القائمة في صورتها المبدئية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة، فإنه يودّ منكم التفضل بتحكيم القائمة المرفقة بإبداء آرائكم وملحوظاتكم فيما يلي:

١. مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط.
٢. مدى انتماء المهارة لمجالها.
٣. مدى وضوح صياغة المهارة لغوياً، والتعديل في حال عدم الوضوح.
٤. إضافة ما ترونه مناسباً من المهارات التي لم يتم ذكرها.

مع شكري وتقديري لكم على منح هذه القائمة جزءاً من وقتكم ..... وفقكم الله

بيانات المحكم

الاسم	
التخصص	
الدرجة العلمية	
جهة العمل	

الباحث

محمد بن حامد العلياني

abuhamed321@gmail.com

0096503772433

قائمة مهارات كتابة القصة

م	مهارات كتابة القصة	مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط		مدى انتماء المهارة لمجالها		وضوح صياغة المهارة لغوياً	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
أولاً: مرحلة ما قبل كتابة القصة							
١-	اختيار وتحديد موضوع القصة .						
٢-	تحديد الغرض من كتابة القصة .						
٣-	كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة .						
٤-	مراجعة وترتيب قائمة الأفكار .						
	مهارات أخرى يمكن إضافتها:	ملاحظات إن وجدت:					
ثانياً: مرحلة الكتابة الأولية للقصة (المسودة)							
١-	كتابة المسودة الأولية للقصة .						
٢-	كتابة مقدمة القصة .						
٣-	كتابة الأفكار مع التركيز على المعاني .						
٤-	كتابة خاتمة مناسبة للقصة .						
	مهارات أخرى يمكن إضافتها:	ملاحظات إن وجدت:					
ثالثاً: مرحلة مراجعة القصة							
١-	قراءة مسودة القصة قراءة ذاتية متأنية لاكتشاف الأخطاء .						
٢-	تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات .						
٣-	إجراء التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله .						
٤-	إعادة كتابة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها .						

م	مهارات كتابة القصة	مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط		مدى انتماء المهارة لمجالها		وضوح صياغة المهارة لغوياً	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
	مهارات أخرى يمكن إضافتها:	ملاحظات إن وجدت:					
	رابعاً: مرحلة التصحيح						
١-	مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات .						
٢-	تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية .						
٣-	تبادل الكراسات لإجراء التصحيح النحوي والإملائي .						
٤-	توظيف علامات الترقيم المناسبة.						
	مهارات أخرى يمكن إضافتها:	ملاحظات إن وجدت:					
	خامساً: مرحلة النشر						
١-	كتابة القصة في شكلها النهائي (المبيضة).						
٢-	نشر القصة حسب الهدف والغرض المحدد منها.						
٣-	قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية أو نشره في صحيفة الفصل أو مجلة تصدر في المدرسة ونحوها .						
	مهارات أخرى يمكن إضافتها:	ملاحظات إن وجدت:					

ملحق رقم (٢)

قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية

قائمة مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية

المجال	رقم المهارة	المهارة
أولاً: مرحلة ما قبل كتابة القصة	١	اختيار موضوع القصة.
	٢	تحديد الغرض من كتابة القصة.
	٣	كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة.
	٤	مراجعة قائمة الأفكار.
ثانياً: مرحلة الكتابة الأولية للقصة	١	كتابة مسودة أولية للقصة.
	٢	كتابة مقدمة القصة.
	٣	كتابة الأفكار سرداً دون توقف.
	٤	كتابة خاتمة مناسبة للقصة.
ثالثاً: مرحلة مراجعة القصة	١	قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء.
	٢	تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات.
	٣	تدوين التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله.
	٤	إعادة كتابة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.
رابعاً: مرحلة التصحيح	١	مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات.
	٢	تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية.
	٣	التأكيد على وجود جميع عناصر القصة.
	٤	توظيف علامات الترقيم المناسبة.
خامساً: مرحلة النشر	١	كتابة القصة بشكلها النهائي.
	٢	نشر القصة في صحيفة الفصل أو مجلة المدرسة.
	٣	قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية.

ملحق رقم (٣)

قائمة أساليب تنمية مهارات كتابة القصة في صورتها الأولية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

قائمة مبدئية

بأساليب تنمية مهارات كتابة القصة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط

إعداد الطالب
محمد حامد مسلي العلياني
٤٣٣٨٨٢٤١

إشراف الدكتور
دخيل الله محمد الدهماني
الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس
١٤٣٥ ـ ١٤٣٦ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور/ ..... **حفظه الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،، ثمّ أمّا بعد:

فيقوم الباحث بإجراء دراسة علمية حول كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، كمطلب للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية من جامعة أم القرى، وقد تطلب ذلك تحديد أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط .

وقد بُنيت القائمة بعد تحكيم قائمة المهارات واعتمادها من قبل المختصين، ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بكتابة القصة في المرحلة المتوسطة.

ويسرّه أن يضع بين يديك هذه القائمة من الأساليب في صورتها المبدئية، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة، فإنه يودّ منكم التفضل بتحكيم القائمة المرفقة بإبداء آرائكم وملحوظاتكم حيال مدى مناسبة الأسلوب لتنمية المهارة، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، سواء أكان ذلك بالحذف أو الإضافة أو تعديل الصياغة، فيما يلي:

١_ مدى مناسبة الأسلوب لتنمية المهارة.

٢_ مدى وضوح صياغة المهارة لغوياً، والتعديل في حال عدم الوضوح.

٣_ إضافة ما ترونه مناسباً من الأساليب التي لم يتم ذكرها.

بيانات المحكم

الاسم	
التخصص	
الدرجة العلمية	
جهة العمل	

مع شكري وتقديري لكم على منح هذه القائمة جزءاً من وقتكم ..... وفقكم الله

الباحث محمد بن حامد العلياني

abuhamed321@gmail.com
0096503772433

المجال	مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	مناسبة الأسلوب لتمنية المهارة		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
				مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
أولاً: مرحلة ما قبل كتابة القصة	١	اختيار موضوع القصة	ـ إعطاء التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة . ـ يستمع المعلم للموضوعات التي اقترحها التلاميذ ويقوم بتسجيلها على السبورة. ـ مساعدتهم في اختيار الموضوعات التي يميلون إليها، وتناسب اهتماماتهم .					
	٢	تحديد الغرض من كتابة القصة	ـ مساعدة التلاميذ بوضع هدف محدد للقصة. ـ تحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة. ـ تحديد القاري الذي يخاطبه. ـ يذكر المعلم بعض المواضيع ويبيّن الهدف منها .					
	٣	كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة	ـ يبين المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن شحذ للفكر، وتجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها. ـ يقوم المعلم بإعطائه مقدمة حول الموضوع المراد الكتابة فيه. ـ يطلب المعلم من التلاميذ البدء بعملية كتابة القصة وتدوين الأفكار في المكان المخصص. ـ يساعد المعلم التلاميذ بكتابة جميع الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط.					

المجال	مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	مناسبة الأسلوب لتمنية المهارة		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
				مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
	٤	مراجعة قائمة الأفكار	ـ يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها، ويقومون بمراجعتها وترتيبها. ـ يساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالية (المقدمة –صلب الموضوع – الخاتمة) ـ يضع التلميذ كل فكرة تحت ما يناسبها بتوجيه من المعلم . ـ يوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار، وذلك بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسب.					
ثانياً: مرحلة الكتابة الأولية للقصة	١	كتابة مسودة أولية للقصة	ـ يحث المعلم التلاميذ بكتابة مسودة أولية للقصة . ـ يساعدهم على بناء ما دوّنوه من أفكار . ـ يكلف المعلم التلاميذ بالبدء بكتابة القصة مستعينين بالقائمة التي دونوها في المرحلة السابقة من أفكار . ـ يوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل فيها من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم.					
	٢	كتابة مقدمة القصة	ـ يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة موضوع القصة تكون بمثابة المدخل لها،وتبرز أهميتها. ـ يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة موضوع القصة تهيئ القارئ وتجذب انتباهه، وتُعرّفه بالموضوع. ـ يبيّن المعلم للتلاميذ أنه ينبغي التركيز على المحتوى أكثر من الشكل، ومراعاة التسلسل في كتابة الأفكار.					

المجال	مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	مناسبة الأسلوب لتمنية المهارة		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
				مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
	٣	كتابة الأفكار سرداً دون توقف	ـ يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لاختزال الأفكار التي تدور حول القصة التي يكتبون فيها. ـ في أثناء قيام الطلبة بعملية الكتابة، يقوم المعلم أيضاً بالكتابة حول القصة؛ لكي يشعر الطلبة بأهمية الكتابة فيها . ـ يسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملاءه بحيث يسأل ويقدمون المساعدة للآخرين. ـ يعرض عمله على الآخرين ليعطوا رأيهم.					
	٤	كتابة خاتمة مناسبة للموضوع	ـ يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم بخاتمة تلخص موضوع القصة، وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار. ـ يوضح المعلم للتلاميذ بأن تكون خاتمة القصة غالباً تتضمن رأياً أو نصيحة.					

المجال	مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	مناسبة الأسلوب لتمنية المهارة		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
				مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
ثالثاً: مرحلة مراجعة القصة	١	قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء	ـ يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها. ـ يوجه المعلم التلاميذ ويثير انتباههم إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل .					
	٢	تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات	ـ يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة بعضهم ببعض من أجل تحسين كتاباتهم . ـ يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على التغذية الراجعة الإيجابية أو الاقتراحات المقدمة لهم من قبل المعلم ومن زملائه .					
	٣	تدوين التعديلات وفقا لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله	ـ يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال إجابته عن أسئلتهم، ويقدم الاقتراحات المناسبة لهم. ـ يناقش المعلم بعض الأفكار مع التلاميذ . ـ يطلب المعلم من التلاميذ أن يقوموا باستخدام قلماً بلون مغاير عند إجراء التعديلات.					
	٤	إعادة كتابة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها	ـ يعيد التلاميذ النظر في كتاباتهم للقصة لإعطائها الشكل المناسب من خلال إضافة جمل أو حذفها . ـ يبين المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء، وتعديل الملاحظات والمقترحات، وإخراجها بشكل صحيح منظم. ـ يطلب المعلم من التلاميذ إعادة كتابة مسودة القصة في ضوء التعديلات السابقة.					

المجال	مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	مناسبة الأسلوب لتمنية المهارة		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
				مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
رابعاً: مرحلة التصحيح	١	مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات	_ يكلف المعلم التلاميذ بأن يقوم بعضهم بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم . _ يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً.					
	٢	تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية	_ يكلف المعلم كل تلميذ بأن يقوم بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة. _ يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات من أجل تصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ في كراسته . _ يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب، والإجابة عن الأسئلة التي يحتاجونها .					
	٣	التأكيد على وجود جميع عناصر القصة	_ يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ ويناقشها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها. _ يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات من أجل الكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم .					
	٤	توظيف علامات الترقيم المناسبة	_ يشرح المعلم للتلاميذ بعض مواضع علامات الترقيم . _ ينبه التلاميذ بأهميتها، ووجوب وضعها في المكان المناسب من كل فقرة.					

المجال	مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	مناسبة الأسلوب لتمنية المهارة		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
				مناسب	غير مناسب	واضح	غير واضح	
خامساً: مرحلة النشر	١	كتابة القصة بشكلها النهائي	ـ يكلف المعلم التلاميذ بكتابة القصة في شكلها النهائي في المكان المخصص. ـ يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة.					
	٢	نشر القصة بصورة مناسبة للغرض في صحيفة الفصل أو مجلة المدرسة	ـ يؤكد المعلم على تلاميذه ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها في ملفات خاصة للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها مستقبلاً . ـ يساعد المعلم الطلبة لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف أو في المجلة المدرسية.					
	٣	قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية	ـ يزود المعلم التلاميذ بنسخة من الكتابة النهائية . ـ يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه . ـ يختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية .					

ملحق رقم (٤)

قائمة أساليب تنمية مهارات كتابة القصة

في صورتها النهائية

قائمة أساليب تنمية مهارات كتابة القصة في صورتها النهائية

المجال	رقم المهارة	أساليب تنمية المهارة
أولاً: مرحلة ما قبل كتابة القصة	١	يعطي التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة.
		يستمع المعلم للموضوعات التي اقتراحها التلاميذ ويسجلها على السبورة.
		يساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم.
	٢	يساعد التلاميذ في وضع هدف محدد.
		تحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة.
		يستعرض المعلم أمثلة لبعض المواضيع ويوضح الهدف منها.
	٣	يبيّن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها.
		يطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص.
		يساعد المعلم التلاميذ بكتابة الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط.
	٤	يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها لمراجعتها وترتيبها.
		يساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالي(المقدمة_ صلب الموضوع _الخاتمة).
		يوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسباً.
ثانياً: مرحلة الكتابة الأولية للقصة	١	يحث المعلم التلاميذ على كتابة مسودة أولية للقصة.
		يكلف المعلم التلميذ بالبدء في كتابة القصة مستعينين بقائمة الأفكار التي دوّنوها في المرحلة السابقة.
		يوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل من فكرة لأخرى بشكل منطقي وسليم.
	٢	يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تكون بمثابة المدخل لها وإبراز لأهميتها.
		يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تهيئ القارئ وتجذب انتباهه.
	٣	يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة.
		يسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملاءه بحيث يقدمون المساعدة له.
	٤	يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة.
		يوضح المعلم للتلاميذ أن خاتمة القصة غالباً سعيدة أو إيجابية.

المجال	رقم المهارة	أساليب تنمية المهارة
ثالثاً: مرحلة مراجعة القصة	١	يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها.
		يوجه المعلم التلاميذ إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل.
	٢	يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة ببعضهم لتحسين كتاباتهم.
		يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم.
	٣	يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم والإجابة عن أسئلتهم.
		يطلب المعلم من التلاميذ استخدام قلم بلون مغاير عند إجراء التعديلات.
	٤	يعيد التلاميذ النظر فيما كتبوه لإعطاء القصة الشكل المناسب من خلال الحذف أو الإضافة.
		يبيّن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء.
رابعاً: مرحلة التصحيح	١	يكلف المعلم بعض التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم.
		يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً.
	٢	يكلف المعلم كل تلميذ بالقيام بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة
		يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات لتصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ بنفسه.
		يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب
	٣	يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ لمناقشتها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها.
		يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات للكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم.
	٤	يشرح المعلم للتلاميذ بعض علامات الترقيم.
		ينبّه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة.
خامساً: مرحلة النشر	١	يكلف المعلم التلاميذ إلى كتابة القصة في شكلها النهائي.
		يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة.
	٢	يؤكد المعلم ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها.
		يساعد المعلم التلاميذ لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف والمجلة المدرسية.
	٣	يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه.
		يختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية.

ملحق رقم (٥)

قائمة بأسماء أصحاب السعادة محكمي أداة الدراسة

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة وتخصصاتهم

م	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل
١	عايد حمدان الهرش	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ	كلية التربية– جامعة اليرموك
٢	خالد عبدالكريم بسندي	أدب	أستاذ	كلية التربية–جامعة الملك سعود
٣	خالد فاروق الهواري	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة طيبة
٤	أحمد جمعة إبراهيم	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مشارك	جامعتي الأزهر والملك خالد
٥	سناء يوسف فتح الباب	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة تبوك
٦	منصور هاشم أبو شهبة	النحو والصرف	أستاذ مشارك	كلية اللغة العربية–جامعة أم القرى
٧	خالد خاطر العبيدي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة أم القرى
٨	إبراهيم عوض الله العوفي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة طيبة
٩	عصام عبدالله بازرعة	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة أم القرى
١٠	عبدالله محمد ال تميم	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة الأمير سطام
١١	حسن أحمد حسن مسلم	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة الملك خالد
١٢	نبيلة طاهر التونسي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة طيبة
١٣	خديجة محمد حاجي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربة– جامعة طيبة
١٤	سوسن رجب محمود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة تبوك
١٥	هيا عبدالله الداود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة الملك فيصل

م	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل
١٦	إيمان محمد أحمد فرغل	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية- جامعة الملك خالد
١٧	افتكار عبدالله الإبراهيم	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	أستاذ مساعد	كلية التربية- جامعة المجمعة
١٨	فهد غرم الله الزهراني	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مساعد	وزارة التعليم
١٩	ريم محمد الزغبي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	دكتوراه	كلية التربية- جامعة آل البيت
٢٠	غادة خليل منسي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	دكتوراه	كلية التربية- جامعة المجمعة
٢١	سالم حميدان العوفي	لغة عربية	ماجستير	مشرف بمكتب التعليم بجنوب مكة المكرمة
٢٢	فهد عايد الثبيتي	لغة عربية	ماجستير	مشرف بمكتب التعليم بجنوب مكة المكرمة
٢٣	سمير خيرالله الزهراني	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	ماجستير	الإدارة العامة بتعليم مكة المكرمة

ملحق رقم (٦)

أداة الدراسة (بطاقة الملاحظة) في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

أداة الدراسة في صورتها النهائية (بطاقة ملاحظة)

مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة

لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط

إعداد الطالب

محمد حامد مسلي العلياني

إشراف

د. دخيل الله محمد الدهماني

الأستاذ المشارك في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

البيانات الأولية

بيانات المدرسة المتوسطة	
اسم المدرسة:	
مكتب التربية والتعليم التابعة له:	
بيانات المعلم	
اسم المعلم (اختياري):	
عدد سنوات الخبرة في التدريس:	() أقل من ٥ سنوات () من ٥ سنوات – إلى أقل من ١٠ سنوات () من ١٠ سنوات – إلى أقل من ١٥ سنة () ١٥ سنة فأكثر
الدورات التدريبية:	() أقل من ٥ دورات () من ٥ – إلى أقل من ١٠ دورات () ١٠ دورات فأكثر
بيانات الملاحظ	
اسم الملاحظ:	
اليوم	
التاريخ:	
الحصة:	
عنوان الدرس:	

أولا: مرحلة ما قبل كتابة القصة						
مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	درجة تمكّن المعلم			ملحوظات
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكّن	
١	اختيار موضوع القصة.	ــ يعطي التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة. ــ يستمع المعلم للموضوعات التي اقتراحها التلاميذ ويسجلها على السبورة. ــ يساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم.				
٢	تحديد الغرض من كتابة القصة.	ــ يساعد التلاميذ في وضع هدف محدد. ــ تحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة. ــ يستعرض المعلم أمثلة لبعض المواضيع ويوضح الهدف منها.				
٣	كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للقصة.	ــ يبيّن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها. ــ يطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص. ــ يساعد المعلم التلاميذ بكتابة الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط.				
٤	مراجعة قائمة الأفكار.	ــ يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها لمراجعتها وترتيبها. ــ يساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالي (المقدمة_صلب الموضوع_الخاتمة). ــ يوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسباً.				

ثانياً: مرحلة الكتابة الأولية للقصة						
مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	درجة تمكّن المعلم			ملحوظات
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكّن	
١	كتابة مسودة أولية للقصة.	ـ يحث المعلم التلاميذ على كتابة مسودة أولية للقصة. ـ يكلف المعلم التلميذ بالبدء في كتابة القصة مستعينين بقائمة الأفكار التي دوّنوها في المرحلة السابقة. ـ يوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل من فكرة لأخرى بشكل منطقي وسليم.				
٢	كتابة مقدمة القصة.	ـ يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تكون بمثابة المدخل لها وإبراز لأهميتها. ـ يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تهيئ القارئ وتُعرّفه بالموضع.				
٣	كتابة الأفكار سرداً دون توقف.	ـ يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة. ـ يسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملاءه بحيث يقدمون المساعدة له.				
٤	كتابة خاتمة مناسبة للقصة.	ـ يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة. ـ يوضح المعلم للتلاميذ أن خاتمة القصة غالباً سعيدة أو إيجابية.				

ثالثاً: مرحلة مراجعة القصة						
مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	درجة تمكّن المعلم			ملحوظات
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكّن	
١	قراءة مسودة القصة قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء	ـ يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها. ـ يوجه المعلم التلاميذ إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل.				
٢	تبادل الكراسات بين التلاميذ لقراءة القصة التي كتبها زميله ووضع الملاحظات والاقتراحات.	ـ يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة ببعضهم لتحسين كتاباتهم. ـ يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم				
٣	تدوين التعديلات وفقاً لما لاحظه التلميذ بعد قراءته أو ما لاحظه زميله.	ـ يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم والإجابة عن أسئلتهم . ـ يطلب المعلم من التلاميذ استخدام قلم بلون مغاير عند إجراء التعديلات.				
٤	إعادة كتابة مسودة القصة وتنظيمها بعد التعديلات التي أجريت عليها.	ـ يعيد التلاميذ النظر فيما كتبوه لإعطاء القصة الشكل المناسب من خلال الحذف أو الإضافة. ـ يبيّن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء.				

رابعاً: مرحلة التصحيح						
مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	درجة تمكّن المعلم			ملحوظات
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكّن	
١	مراجعة مسودة القصة بعد إجراء التعديلات.	ـ يكلف المعلم بعض التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم. ـ يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً.				
٢	تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية.	ـ يكلف المعلم كل تلميذ بالقيام بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة ـ يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات لتصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ بنفسه. ـ يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب .				
٣	التأكيد على وجود جميع عناصر القصة.	ـ يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ لمناقشتها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها. ـ يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات للكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم.				
٤	توظيف علامات الترقيم المناسبة.	ـ يشرح المعلم للتلاميذ بعض علامات الترقيم. ـ ينبّه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة.				

خامساً: مرحلة النشر						
مهارات كتابة القصة		أساليب تنمية المهارة	درجة تمكّن المعلم			ملحوظات
			بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	غير متمكّن	
١	كتابة القصة بشكلها النهائي.	ـ يكلف المعلم التلاميذ إلى كتابة القصة في شكلها النهائي. ـ يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة.				
٢	نشر القصة في صحيفة الصف أو مجلة المدرسة.	ـ يؤكد المعلم ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها. ـ يساعد المعلم التلاميذ لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف والمجلة المدرسية.				
٣	قراءة القصة على التلاميذ أو في الإذاعة المدرسية.	ـ يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه. ـ يختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية.				

ملـحق رقم (٧)

خطاب كلية التربية الموجه إلى الإدارة العامة لتربية والتعليم

بمكة المكرمة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الموضوع تطبيق أداة للطالب / محمد حامد مسلي العلياني

سعادة مدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته : وبعد

نفيد سعادتكم بان الطالب / محمد حامد مسلي العلياني، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس ويرغب القيام بتطبيق الأداة الخاصة بدراسته التي بعنوان :- مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط)) إشراف سعادة الدكتور/ دخيل الله محمد الدهماني

آمل من سعادتكم التكرم بالتوجيه لمن يلزم بتسهيل مهمة الطالب لتطبيق الأداة المرفقة .

شاكرا لكم كريم تعاونكم وحسن استجابتكم .

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ؛؛؛

عميد كلية التربية

. د. علي مصلح المطرفي

Umm Al Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box: 715
Cable Gameat Umm Al- Qura, Makkah
Faxemely: 02 - 5564560 \ 02 - 5593997
Tel Aziziyah: 02-5501000 Abdiyah: 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب: ٧١٥
برقيا: جامعة أم القرى - مكة
فاكسميلي: ٥٥٦٤٥٦٠ - ٠٢ / ٥٥٩٣٩٩٧ - ٠٢
تليفون العزيزية: ٥٥٠١٠٠٠ - ٠٢ العابدية: ٥٢٧٠٠٠٠ - ٠٢

مطابع جامعة أم القرى

ملحق رقم (٨)

الخطاب الموجه من إدارة لتربية والتعليم بمكة المكرمة إلى المدارس

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم
٢٨٠
الإدارة العامة
للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
ادارة التخطيط والتطوير

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٣٦١٢٤٦٦٣٥

التاريخ : ٢٥ / ٦ / ١٤٣٦هـ

المشفوعات : بطاقة ملاحظة

الموضوع / الموافقة على إجراء دراسة

تعميم لبعض المدارس المتوسطة الحكومية

المكرم مدير مدرسة وفقه الله

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته وبعد

فبناءً على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى ذي الرقم : ٤٣٦٠٠٨٦١٤٦ وتاريخ ١٤٣٦/٠٦/٢٥هـ بشأن طالب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس : محمد حامد مسلي العلياني الذي يعد دراسة بعنوان :

((مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط))

وحيث إن الدراسة تتطلب تطبيق بطاقة الملاحظة المرفقة . ولقناعتنا بأهمية الدراسة . لذا لا مانع من تسهيل مهمة الباحث والسماح له بحضور الحصص مع معلمي اللغة العربية للصف الثاني المتوسط بعد أخذ موافقتهم على ذلك . شاكرين لكم كريم تعاونكم خدمة للبحث العلمي .

وتقبلوا تحياتي،،،،

مدير عام التعليم بمنطقة
مكة المكرمة
محمد بن مهدي الحارثي

ملحق رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تمكن معلمي اللغة العربية عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمكة المكرمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرقم	أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لجميع المراحل	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١	يعطي التلاميذ حرية اختيار موضوع القصة	٢,٧١	٠,٥٢	٢	بدرجة عالية
٢	يستمع المعلم للموضوعات التي اقتراحها التلاميذ ويسجلها على السبورة.	٢,٦٩	٠,٤٧	٤	بدرجة عالية
٣	يساعدهم في اختيار الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم.	٢,٢٩	٠,٧٥	١١	بدرجة متوسطة
٤	يساعد التلاميذ في وضع هدف محدد	٢,٨	٠,٤١	١	بدرجة عالية
٥	تحفيز التلاميذ للوصول لتحقيق الهدف من القصة	٢,٦٣	٠,٦٠	٨	بدرجة عالية
٦	يستعرض المعلم أمثلة لبعض المواضيع ويوضح الهدف منها	٢,١٧	٠,٧٥	١٢	بدرجة متوسطة
٧	يبيّن المعلم للتلاميذ أن هذه المرحلة عبارة عن تجميع للأفكار دون النظر إلى أهمية ترتيبها	٢,٦٦	٠,٤٨	٦	بدرجة عالية
٨	يطلب المعلم من التلاميذ البدء بتدوين الأفكار في المكان المخصص	٢,٦٦	٠,٥٤	٥	بدرجة عالية
٩	يساعد المعلم التلاميذ بكتابة الأفكار التي ترتبط بموضوع القصة على شكل نقاط	٢,٣٣	٠,٦٤	١٠	بدرجة متوسطة
١٠	يساعد المعلم التلاميذ في تنظيم هذه الأفكار حسب البنود التالي	٢,٧١	٠,٤٦	٣	بدرجة عالية
١١	يطلب المعلم من التلاميذ الرجوع إلى الأفكار التي دوّنوها لمراجعتها وترتيبها	٢,٦٣	٠,٥٥	٧	بدرجة عالية
١٢	يوضح المعلم للتلاميذ إمكانية التغيير في الأفكار بالحذف أو الإضافة حسب ما يراه مناسباً	٢,٤٣	٠,٦١	٩	بدرجة عالية
١٣	يحث المعلم التلاميذ على كتابة مسودة أولية للقصة	٢,٧٧	٠,٤٣	٤	بدرجة عالية

الرقم	أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لجميع المراحل	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
١٤	يكلف المعلم التلميذ بالبدء في كتابة القصة مستعينين بقائمة الأفكار التي دوَّنوها في المرحلة السابقة	٢,٥٤	٠,٥٦	٧	بدرجة عالية
١٥	يوضح المعلم أهمية تسلسل الأفكار والتنقل من فكرة لأخرى بشكل منطقي وسليم	٢,١٤	٠,٧٣	٨	بدرجة متوسطة
١٦	يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تكون بمثابة المدخل لها وإبراز لأهميتها	٢,٨٦	٠,٣٦	١	بدرجة عالية
١٧	يوضح المعلم للتلاميذ أن مقدمة القصة تهيئ القارئ وتُعرّفه بالموضع	٢,٨٣	٠,٣٨	٣	بدرجة عالية
١٨	يسمح المعلم بتعاون التلاميذ مع بعضهم لتدوين الأفكار التي تدور حول موضوع القصة	٢,٥٤	٠,٥٦	٦	بدرجة عالية
١٩	يسمح المعلم للتلميذ بالتنقل بين زملاءه بحيث يقدمون المساعدة له	١,٨	٠,٦٨	٩	بدرجة متوسطة
٢٠	يشرح المعلم للتلاميذ كيف ينهون كتاباتهم للقصة بخاتمة مناسبة	٢,٨٣	٠,٣٨	٢	بدرجة عالية
٢١	يوضح المعلم للتلاميذ أن خاتمة القصة غالباً سعيدة أو إيجابية	٢,٥٧	٠,٥٦	٥	بدرجة عالية
٢٢	يطلب المعلم من التلميذ إعادة النظر في مشروع كتابة القصة لتحسينها وترتيبها	٢,٣٥	٠,٥١	٥	بدرجة عالية
٢٣	يوجه المعلم التلاميذ إلى كيفية ترابط الأفكار بعضها ببعض من خلال إعادة ترتيب الكلمات والجمل	٢,٢٧	٠,٥٥	٦	بدرجة متوسطة
٢٤	يسمح المعلم للتلاميذ الاستعانة ببعضهم لتحسين كتاباتهم	٢,٣٧	٠,٦٠	٤	بدرجة عالية
٢٥	يتبادل التلاميذ كتاباتهم اعتماداً على الاقتراحات المقدمة لهم من قبل زملائهم	١,٨١	٠,٦٨	٨	بدرجة متوسطة
٢٦	يقدم المعلم المساعدة للتلاميذ من خلال الاقتراحات المناسبة لهم والإجابة عن أسئلتهم	٢,٧١	٠,٣٨	١	بدرجة عالية

الرقم	أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لجميع المراحل	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٢٧	يطلب المعلم من التلاميذ استخدام قلم بلون مغاير عند إجراء التعديلات	١,٨٩	٠,٨٦	٧	بدرجة متوسطة
٢٨	يبيّن المعلم للتلاميذ أهمية تنظيم موضوع القصة وسلامتها من الأخطاء	٢,٥٣	٠,٥٥	٢	بدرجة عالية
٢٩	يعيد التلاميذ النظر فيما كتبوه لإعطاء القصة الشكل المناسب من خلال الحذف أو الإضافة	٢,٤١	٠,٥٠	٣	بدرجة عالية
٣٠	يكلف المعلم بعض التلاميذ بالقيام بقراءة ما كتبوه أمام زملائهم	٢,٦٩	٠,٤٧	١	بدرجة عالية
٣١	يطلب المعلم من كل تلميذ أن يقوم بتحرير ما كتبه منفرداً	٢,٦	٠,٥٠	٣	بدرجة عالية
٣٢	يكلف المعلم كل تلميذ بالقيام بتصحيح كتابته من الأخطاء الإملائية والنحوية بمفردة	٢,٦	٠,٦٠	٢	بدرجة عالية
٣٣	يقوم المعلم بمساعدة التلاميذ في التصويب	٢,٤	٠,٨١	٦	بدرجة عالية
٣٤	يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات لتصحيح الأخطاء التي لم يكتشفها التلميذ بنفسه	٢,٢٣	٠,٦٩	٧	بدرجة متوسطة
٣٥	يعرض المعلم نماذج من كتابات التلاميذ لمناقشتها بمشاركة التلاميذ حول توفر عناصر القصة فيها	٢,٥٧	٠,٥٠	٤	بدرجة عالية
٣٦	يطلب المعلم من التلاميذ تبادل الكراسات للكشف عن وجود عناصر القصة في كتاباتهم	٢,٤٣	٠,٥٦	٥	بدرجة عالية
٣٧	ينبّه المعلم التلاميذ إلى أهمية علامات الترقيم وتوظيفها في المكان المناسب من كل فقرة	٢,٢٣	٠,٦٥	٨	بدرجة متوسطة
٣٨	يشرح المعلم للتلاميذ بعض علامات الترقيم	٢,٢	٠,٦٣	٩	بدرجة متوسطة
٣٩	يكلف المعلم التلاميذ إلى كتابة القصة في شكلها النهائي	٢,٨٣	٠,٣٨	١	بدرجة عالية

الرقم	أساليب تنمية مهارات كتابة القصة لجميع المراحل	مستوى تمكن المعلم			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التمكن
٤٠	يطلب المعلم من التلاميذ تعبئة قائمة التقويم النهائي لمراحل كتابة القصة	٢,٣٣	٠,٦٨	٣	بدرجة متوسطة
٤١	يؤكد المعلم ضرورة الاحتفاظ بالموضوعات التي كتبوها للاستمرار في عملية تقييمها وتطويرها	٢,١٤	٠,٦٠	٤	بدرجة متوسطة
٤٢	يساعد المعلم التلاميذ لنشر كتاباتهم النهائية في غرفة الصف والمجلة المدرسية	١,٦٩	٠,٨٠	٥	بدرجة متوسطة
٤٣	يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة القصة على زملائه	٢,٦٩	٠,٥٣	٢	بدرجة عالية
٤٤	يختار المعلم بعض التلاميذ لقراءة قصصهم في الإذاعة المدرسية	١,٦	٠,٧٠	٦	غير متمكن

ملـحق رقم (١٠)

سيرة ذاتية للمشرف التربوي

الذي قـام بـالملاحظة في العينة الاستطلاعية مع البـاحث

الدكتور: علي بن عوض العمري

الاســـــم: علي بن عوض الرافعي العمري

تاريخ الميلاد: ١٣٩٢هـ

المؤهـــــل: دكتوراه

التخصص: تربية

الخبرات: معلم لغة عربية بوزارة التعليم، منسق الجودة والتميز بمكتب الجنوب بتعليم مكة المكرمة، مدرب للعديد من استراتيجيات التدريس.