 https://doi.org/10.12816/0061767

The Degree of Awareness of First Grade Teachers about the Interactive Approach in the Teaching of Writing from Their Point Of View in Jordanian Public Schools

Abdulsalam Yousef faleh al-jaafreh
Faculty of Educational sciences
Zarqa University
Abd_salam56@yahoo.com

Received : 09/10/2022 Accepted :19/12/2022

Abstract:

The current study aims to reveal the degree of awareness of the female teachers of the first grade of the interactive approach in the teaching of writing subject from their point of view, and to investigate the impact of the variables (Directorate, Experience, and Educational Qualification). In order to achieve the objectives of the study, the researcher prepared a questionnaire consisting of (33) items divided into two domains, after verifying its validity and reliability. The sample of the study consisted of (180) female teachers from government schools affiliated to the Education Directorates of the Al- Mazar and Al− Qasr for the academic year 2021/2022.

The results show that the degree of female teachers' awareness of the interactive approach in teaching the subject of writing was high, and the results also reveal that there were statistically significant differences in the degree of female teachers' employment of the interactive approach in teaching writing due to the variable of the directorate and in favor of the Al-Mazar Directorate, and there were no statistically significant differences in the degree of awareness due to teachers experience and academic qualification.

In light of the results, the researcher recommended the need to improve the performance of the Al- Qasr directorate teachers to employ the interactive approach in teaching the subject of writing.

Keywords: Awareness of the Female Teachers, the Female Teachers of the First Grade, the Interactive Approach.

درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن في المدارس الحكومية الأردنية

عبدالسلام يوسف فالح الجعافرة
كلية العلوم التربوية
جامعة الزرقاء
Abd_salam56@yahoo.com

الاستلام : 2022/10/09 القبول : 2022/12/19

الملخص:

هدفت الدّراسة الحالية الكشف عن درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن، واستقصاء أثر المتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلميّ). ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحث استبانة تكونت من(33) فقرة موزعة على مجالين، وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. تألفت عينة الدّراسة من(180) معلمة في المدارس الحكوميّة التابعة لمديريتي تربيّة وتعليم المزار، وتربية وتعليم القصر للعام الدّراسي (2022/2021). وأظهرت النتائج أنّ درجة وعي المعلمات بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة كانت مرتفعة، وكذلك كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة توظيف المعلمات للمنحى التفاعليّ في تدريس مهارة الكتابة، تُعزى لمتغير المديرية، ولصالح مديرية تربية وتعليم المزار، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجة وعي المعلمات بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة، تُعزى إلى متغيري الخبرة والمؤهل العلمي. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة تحسين أداء معلمات مديرية القصر بكيفية توظيف المنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.

الكلمات المفتاحية: وعي المعلمات، معلمات المرحلة الأساسية الأولى، المنحى التّفاعليّ.

المقدمة:

تحتل اللغات القومية للأمم مكانة مرموقة في مناهجها الدراسية؛ لأنها العامل الأول الذي يجمع بين أفراد الأمة، بل إنها السبب الرئيس غالبًا في تسمية الأمة باسمها. وتُعد اللغة من أهم الإنجازات البشرية، ولولا وجودها لما كانت هناك حضارة إنسانية بمفهومها الحالي، وهي مرآة العقل، وانعكاس لإنجازات أهلها الحضارية، وتتطور وتنمو بتطور أهلها وتقدمهم، وتضعف بضعفهم وتخلفهم، وهي لا تنمو في فراغ، وإنما تنمو نتيجة نمو أصحابها وتطورهم، وتزداد ثروتها اللغوية، بازدياد خبرات أهلها وتجاربهم وإنجازاتهم، وهي دليل هوية المجتمع، ومن أهم العناصر التي تعمل على توحيده، إن لم يكن أهمها جميعًا.

وينصب الاهتمام في تعليم اللغة العربيّة على تمكين الطالب من المهارات اللغويّة الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابةً، وهذا يتطلب أن يتم تعليم هذه المهارات اللغويّة بصورة تكامليّة تفاعليّة، يُوظف فيها الطالب ما يُحصّله من خبرات لغويّة تتعلق بفروع اللغة؛ ليحقق الهدف من تعلمها، بحيث يُوظف هذه التكامليّة اللغويّة في محيطه الاجتماعيّ بصورة صحيحة (Al-Huwaidi & Nasr, 2020).

وتُعدُّ مهارة الكتابة إحدى المهارات اللغويّة التي لا تقل أهميّة عن بقيّة المهارات اللغويّة الأخرى، فهي وسيلة من وسائل اتصال الفرد مع الآخرين، وبها يُوصل فكره متعدّيًا به حدود الزمان والمكان، وبالكتابة حُفظت العلوم والمعارف، ونُقل التراث من جيل إلى آخر، وممارسة الفرد لهذه المهارة تُمكّنه من تنميّة تفكيره، إذ إنّه يكتب عندما يُعمل فكره، وتتولد أفكاره وتتشعب وتتطور ما دام أنّه يكتب، لذا فهي وسيلة يُظهر عن طريقها الفرد إبداعه الأدبيّ، وبواسطتها يجمع فنون اللغة العربيّة وعلومها، وما لديه من معجم لغويّ وفكريّ قد حصّله، موظفًا ذلك فيما يكتب، فمهارة الكتابة هي وسيلة مهمة تُساعد الفرد في عمليّة التعلم والتعليم، وفي تحصيل المعارف والخبرات (Abu Jarad, &al-Abdul Majeed, 2014 ; Sawalha, 2018).

وينظر التربويون للكتابة على أنها ملخص العمليات العقلية والاجتماعية والنفسية، وأحد أهم أشكال اللغة الراقية، إضافة إلى كونها واحدة من العمليات البشرية، ومهارة إنتاجية مهمة في جميع المراحل الدراسية وأداة ضرورية للتعلم (Al-Ruwaili & Khudair, 2019). وهي من أعظم الاكتشافات التي توصل إليها العقل البشري عبر تاريخه الطويل، واستطاع بهذا الاكتشاف أن يسجل إنتاجه، ويربط الحضارات الغابرة بالحضارات الراهنة بسلسلة متلاحقة مكّنت المجتمعات من بناء حضاراتها، فهي تمثل فكر الإنسان مسجلًا؛ لتضعه أمام الأجيال القادمة، (Al-Jaafreh, 2011)، فهي ابتكار رائع حقق للإنسان كثيرًا من إنسانيته، وهي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره ومشاعره، وأن يتعرّف إلى أفكار غيره، وأن يُظهر ما عنده من مفاهيم ومشاعر، وتسجيل ما يود تسجيله من الوقائع والأحداث، وهي من أهم مهارات التواصل اللغوي وأعقدها؛ لأنها تتطلب

قدرات أكثر مما تتطلبه مهارات اللغة الأخرى من استماع ومحادثة وقراءة، ومن هنا يقول بعض اللغويين إن الكتابة هي محصلة فنون اللغة(Naheed, 2015).

ونظرًا لهذه الأهمية، يرى الباحث أن تعليم الكتابة وتعلمها أصبح يمثل عنصرًا أساسيًّا في العملية التربوية، بل نستطيع القول إنّ القراءة والكتابة هما الوظيفتان الأساسيتان للمدرسة الأساسية، ومن أهم مسؤولياتها (Al-Jaafreh, 2022)، وتعلمها لا يتم بصورة تلقائية، وإنّما يتعلمها الطالب عندما ينخرط في أنشطة كتابيّة في مجتمع متعلم، يتخطى في ضوء تفاعله مع زملائه جوانب الضعف الكتابي لديه، لذا فإنّ التوجّه الحديث في تعلم هذه المهارة اللغويّة، يتم بالتركيز عليها بوصفها عمليّة اجتماعيّة تفاعليّة، تمر بمراحل متعدّدة وبصورة مترابطة، تبدأ من مرحلة الإعداد والتحضير للكتابة، إلى الصّياغة، فالمراجعة، ثم النشر، وفي كل مرحلة تتم فيها عملية المتابعة والتركيز على تطوير كتابة الطالب وإتقانها، حتى يصل بها إلى المنتج النهائي المستهدف تحقيقه (Brown, 2000).

وتعد المرحلة الأساسية الأولى القاعدة الأولى في تعليم مهارات اللغة، والتي يُبنى عليها تعلم الطالب وتعليمه في المراحل اللاحقة، فهي مرحلة التأسيس، والمؤشر الأول على تقدم الطالب (Maghvera, 2017)، ومن أهدافها تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلم، بحيث يكون قادرًا على التعبير السليم عن مشاعره، وأفكاره، وحاجاته، والحرص على خلوّ كتابته من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية، وإكسابه القدرة على التفكير المنظم من حيث تسلسل العناصر وحُسن عرضها، وربطها مع بعضها بعضًا، وتنمية القدرة على بناء الموضوع من اختيار العنوان، وانتقاء المفردات، وتسلسل الأفكار، وحُسن الابتداء والختام، مراعيًا الأسس الفنية (Lestari, 2015).

ويُعدّ المَنحى التّفاعليّ أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم مهارة الكتابة، والذي يقوم على فكرة تحويل التعليم الاعتيادي إلى التعليم التفاعليّ، الذي يرتكز على التفاعل بين المعلمة والطلبة، وبين الطلبة فيما بينهم، ثم الطالب مع نفسه، وإتاحة الفرصة للمعلمة أن توظف التقنيات الحديثة التفاعليّة في إثراء عمليّة التعلم في البيئة الصفيّة، فتتحول هذه البيئة من السلبيّة إلى التفاعليّة الإيجابيّة، يكون فيها الطالب محور التّعلم، والمعلمة موجّهة ومرشدة له، ومُقيّمة لعملية التعلم، ومُساعِدة للطالب على الربط بين ما يتعلمه في الغرفة الصفيّة وحياته، ومجتمعه، واهتماماته، ومنطلقًا في تعلمه من استعداداته وقدراته (Mahmoud & Muslim, 2018) ، وتنطوي إسراتيجية الكتابة التفاعلية على مجموعة من الخطوات، منها ما ذكرته جونز (Jones, 2008) بأن لها ثلاث مراحل: نقاش المعلم والطلبة حول النَّص، وبناؤه ثم مراجعته، وخلال دروس الكتابة يقوم المعلم بعرض مهارات الكتابة الأساسية، ويقوم الطلبة باستخدامها من خلال إشراكهم بالكتابة، ثم يقوم المعلم بالنقاش والتفاوض مع الطلبة حول النص المكتوب؛ لبناء مهارات الكتابة المركبة وتطويرها. وقد عرف وليامز (Williams ,2017, p.20) الكتابة التفاعلية بأنها مجموعة الخبرات التي تزيد من مشاركة المتعلمين في كتابة النص، وتساعدهم في إحضار تفاصيل الحروف، والكلمات، وأصواتها أثناء العمل مع معلميهم.

ويتيح توظيف المعلمة للمَنحى التفاعليّ في تعليم مهارة الكتابة للطالب ممارسة هذه المهارة بصورة طبيعيّة ووظيفيّة ونشطة، موظفًا كفايته التواصليّة مع أقرانه أثناءَ تعلمه عملية الكتابة؛ ممّا يتيح له الحريّة في طرح الأفكار وتبادلها معهم، والتدرب على خطوات عملية الكتابة بشكل تفاعليّ، آخذة في الحسبان طبيعة القارئ، وخلفيته الثقافيّة وحاجاته (Hall, 2018)، فهو بتعلمه هذه المهارة وفق المَنحى التفاعليّ، يجعل منه كاتبًا يخاطب جمهورًا حقيقيًّا، ويتلقى من هذا الجمهور التغذيّة الراجعة حول ما قدَّمَه من عمل كتابيّ، وهذا يدفع بالطالب أن ينميّ مهارته على التعلم بصورة فرديّة، وأن يتمكن من الكتابة بصورة مستقلة، ويكون قادرًا على نقد كتابته وتصحيحها ذاتيًّا (Blinkova, 2018). ويعرف براون (Brown, 2000, p. 165) المنحى التفاعليّ بأنّه التبادل التعاونيّ للأفكار، والمشاعر بين شخصين أو أكثر ممّا يؤدي إلى علاقة متبادلة مع بعضهم بعضًا. وقدعرفت (Maghvera, 2017, p. 6) المنحى التفاعلي بأنه التعليم المتمركز حول الطلبة، الذي يعطيهم الظروف المناسبة للقيام بالتفاعل اللغوي في الأحوال الاتصالية. وتعلم الطالب لمهارة الكتابة ينبغي أن يتم بصورة تشاركيّة مع زملائه، يتفاعل معهم في أداء مهامّ كتابيّة حقيقيّة، ويمارس فعل الكتابة تحت إشراف معلمته وزملائه وبتوجيه مستمر منهم؛ حتى يتمكن من تطوير مهاراته الكتابية، ولذا فإنّ المناقشة الصفيّة تزود الطلبة بالأفكار والمفردات التي تُعينهم على صوغ أفكارهم، وتجعلهم أكثر استعدادًا لتعلم هذه المهارة اللّغويّة (Hannell, 2009)؛ ولذا على المعلمة أن تستخدم المناحي الحديثة في تعليمها لهذه المهارة اللّغويّة بحيث تنهض بأداء طلبتها الكتابيّ بصورة أفضل للوصول إلى كُتّاب متميزين.

ولكي تحقق المعلمة للأهداف التعليمية التعلمية لمهارة الكتابة لدى طلبتها ينبغي عليها أن توفر بيئة صفيّة تفاعليّة مناسبة لتعلمهم، بحيث تمنحهم فرصة تعلم مهارة الكتابة بجو يسوده الاحترام والمودة، وتقدير جهودهم وأعمالهم الكتابيّة، والنهوض بأدائهم الكتابيّ، بحيث يُقبلوا على تعلمهم بحب وشغف (Barrot, 2015) وهذا لا يتحقق إلّا إذا كان لدى المعلمة الوعي الكامل بالمنحى التفاعليّ ومبادئه وكيفية توظيفه عمليًّا في العملية التعلميّة التعليميّة، في ضوء معرفتها بمقومات الكتابة السليمة، والمتمثلة بالصحة الإملائية، وإجادة الخط، والتعبير عما لديه من أفكار في وضوح ودقة (Al-Jaafreh, 2022).

ونظرًا لأهميّة دور المعلمة في تنمية مهارة الكتابة لدى طلبة صفوف المرحلة الأساسية الأولى، والنهوض بأداء طلبتها الكتابيّ، وتعزيز شعورهم الإيجابيّ نحو تعلم هذه المهارة اللغويّة، قام الباحث بإجراء

دراسة تستكشف درجة وعي معلمات صفوف الحلقة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن.

مشكلة الدّراسة:

يُعد تعليم مهارة الكتابة من أصعب مهارات اللغة الأخرى، وخاصة لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى، كونها مهارة عقلية أدائية في آن واحد، وينظر لها على أنها ملخص العمليات العقلية والاجتماعية والنفسية، ويتطلب إتقانها امتلاك المهارات اللغوية الأخرى كالاستماع والمحادثة والقراءة، ومع هذه الأهمية التي تحظى بها مهارة الكتابة، إلاّ أن الدراسات السابقة أشارت نتائجها إلى وجود قصور واضح لدى الطلبة، ويتمثل ضعف طلبة المرحلة الأساسية الأولى بشكل رئيس في صعوبة التمييز بين رسم الحرف وصوته، واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، ووصل الحروف وفصلها، والتمييز بين الصوائت القصار (الضمة، والفتحة، والكسرة) والحروف، والتفريق بين أل الشمسية وأل القمرية، بالإضافة لكثرة قواعد الإملاء (Hannell, 2009 ; Brigitte, 2019؛Judeh & Muhammad, 2020 ; Salama, 2018).

وأشارت نتائج الدراسات السابقة كذلك إلى أن السبب الرئيس في ضعف الطلبة في مهارة الكتابة يعود إلى القصور التدريسي في أداء بعض معلمات المرحلة الأساسية الأولى، حيث يركزن على الناتج الكتابي أكثر من اهتمامهن بتعليم طلبتهن مراحل عملية الكتابة ودورهم في كل مرحلة، وعدم تزويدهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم الكتابي، إضافة إلى عدم استخدامهم لإستراتيجيات التدريس الحديثة (Judeh & Muhammad, 2020؛ Brigitte, 2019؛ Salama, 2018)؛ ولهذا ظهرت اتجاهات حديثة عديدة في تعليم الكتابة وتعلمها، كالمنحى التفاعلي الذي يؤكد على دور المعلمة في تحسين أداء الطالب من خلال التخطيط الممنهج؛ ولهذا كله جاءت هذه الدراسة لتستكشف درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى في مديرية تربية المزار ومديرية تربية القصر في محافظة الكرك، بالمنحى التفاعليّ في تدريس مهارة الكتابة من وجهة نظرهن، من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة الآتيين:

- ما درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم المزار ومديرية تربية وتعليم القصر بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن؟
- هل تختلف درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى في مديرية تربية وتعليم المزار ومديرية تربية وتعليم القصر بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن باختلاف المتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلميّ)؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحالية إلى:

- تحديد درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.
- تحديد أثر المتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلميّ) في درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.

أهميّة الدّراسة:

تأتي أهميّة الدّراسة الحاليّة من الآتية:

- تُعد من أوائل الدّراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.
- تزويد القائمين على العمليّة التعلميّة التعليميّة من مؤسسات تربويّة، وتعليميّة، بمدى وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.
- تُساهم الدّراسة الحاليّة بتوفير مرجعيّة معرفيّة عن درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.
- تزويد مشرفي المرحلة الأساسيّة الأولى بصورة واضحة عن درجة وعي معلمات المرحلة الأساسيّة الأولى بالمنحى التفاعليّ، في تدريس الكتابة وكيفية توظيفها؛ ليتسنى لهم وضع خطة إشرافية تعزز معرفة المعلمات معرفيًا ومسلكيًا في الميدان التعليمي.
- توجيه أنظار مؤلفي المناهج إلى مراعاة المَنحى التّفاعليّ عند إعداد الأنشطة الكتابيّة في مناهج اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

اعتمدت الدّراسة الحاليّة التّعريفات المفاهيمية الآتيّة:

- **وعي المعلمات:** هو درجة معرفة وتوظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى–من الصف الأول الأساسي حتى الثالث الأساسي– للمنحى التّفاعليّ أثناء تدريس الكتابة.
- **معلمات المرحلة الأساسية الأولى:** هن المعلمات المكلفات من قبل وزارة التربية والتعليم بتدريس طلبة الصفوف الأساسية الأولى –من الصف الأول الأساسي حتى الصف الثالث الأساسي– في المدارس الحكومية.
- **المنحى التفاعليّ اصطلاحيًّا:** هو التبادل التعاونيّ للأفكار والمشاعر بين شخصين أو أكثر؛ ممّا يؤدي إلى علاقة متبادلة مع بعضهم بعضًا (Brown, 2000, p. 165). وأما Maghvera, (2017:6) فقد عرفته على أنه التعليم المتمركز حول الطلبة الذي يعطيهم الظروف المناسبة للقيام بالتفاعل اللغوي في الأحوال الاتصالية.

- **المَنحى التّفاعليّ إجرائيًّا:** هو مجموعة الأسس والمبادئ التي تعرفها وتوظفها معلمات المرحلة الأساسية الأولى في تدريس مهارة الكتابة بصورة تفاعليّة؛ لتحقيق أهداف كتابيّة محددة ومقصودة عن طريق توظيف إستراتيجيات تدريس متنوعة، وقياس ذلك من خلال أداء عينة الدّراسة على أداتها.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود الدّراسة الحاليّة بالآتي:

- **الموضوعيّة:** درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن.
- **البشريّة:** اقتصرت الدراسة على المعلمات اللواتي يدرسن المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول الأساسي حتى الصف الثالث الأساسي، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية المزار ومديرية تربية القصر في محافظة الكرك.
- **المكانيّة:** اقتصرت الدّراسة الحالية على مديرية تربية المزار ومديرية تربية القصر في محافظة الكرك.
- **الزمانيّة:** طُبقت الدّراسة الحاليّة خلال الفصل الدّراسي الثاني من العام الدراسي (2022/2021).

وتمثلت محددات الدّراسة بمقياس درجة معرفة وتوظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس مهارة الكتابة، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.

الدّراسات السابقة:

عُرضت أهم الدّراسات السابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحالية، على النحو الآتي:

- أجرى (Al-Ruwaili & Khudair, 2020) دراسة هدفت الكشف عن أثر إستراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين أداء طلاب الصف الرابع الابتدائي في مهارات كتابة القصة في السعودية. وتكونت العينة من (34) طالبًا تم اختيارهم بطريقة قصدية، موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات كتابة القصة مجتمعة، وفي مهارات كتابة القصة منفردة، لصالح المجموعة التجريبية.
- هدفت دراسة (Majed & Muhammad, 2020) التعرف إلى فاعليّة إستراتيجيّة الكتابة التّفاعليّة في تدريس الكتابة لطلاب الصّفوف الإعداديّة وتحسين اتّجاهاتهم نحوها في العراق. وقد اعتُمدَ فيها على المنهج التجريبيّ، وتكونت عينة الدّراسة من (64) طالبًا، وزعوا بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبيّة، وأخرى ضابطة، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحثتان أداتين تمثلتا باختبار واستبانة. وكشفت النتائج عن وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين تحصيل المجموعتين التجريبيّة والضابطة، لصالح التجريبية يُعزى إلى استخدام الإستراتيجية، ووجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعديّ لمقياس الاتّجاهات، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وهدفت دراسة (Al- Harout, 2019) الكشف عن أثر اللوح التفاعلي في تنمية المهارات الكتابية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وكذلك معرفة أثر الجنس. وتكونت العينة من (80) طالبًا وطالبة تم اختيارهم قصديًّا من مدارس الحصاد التربوي التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمّان، ومن مدرستَي حسني فريز والخنساء التابعتين لمديرية قصبة السلط، تم تقسيمهم لمجوعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام اللوح التفاعلي، وعدم وجود أثر دال إحصائيًّا لمتغير الجنس.
- وتقصت دراسة (Khalil, 2019) أثر فاعليّة المدخل التّفاعليّ في تدريس النّصوص الأدبيّة لتنميّة مهارات الكتابة الإقناعيّة لدى طلبة الصّف الثاني الإعدادي في مصر. وتكونت عينة الدّراسة من (40) طالبة، وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمد التصميم شبه التجريبي، ولتحقيق الهدف من الدّراسة أعدّت الباحثة اختبارًا في مهارات الكتابة الإقناعيّة، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى استخدام المدخل التّفاعليّ، ولصالح المجموعة التجريبيّة.
- وأما دراسة (Atallah & Ababneh, 2019) فقد هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجيّة العصف الذهنيّ في تنميّة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن. وتكونت عينة الدّراسة من (120) طالبًا وطالبةً، وزعوا على مجموعتين تجريبيّة درست مهارة الكتابة الإبداعيّة وفق إستراتيجيّة العصف الذهنيّ، وأخرى ضابطة درست مهارة الكتابة الإبداعيّة وفق الطريقة الاعتيادية، واعتمد التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة، ولتحقيق أهداف الدّراسة استُخدم اختبار قبليّ وبعديّ، وأظهرت نتائج الدّراسة تفوق المجموعة التجريبيّة في مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ على المجموعة الضابطة، ووجود فروق بين المجموعتين تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين المجموعتين تُعزى إلى التفاعل بين الإستراتيجيّة والجنس.
- وأمّا (Bajarh, 2019) فقد هدفت دراستها إلى تقصي أثر المَنحى التّفاعليّ في تنميّة مهارة الكتابة لدى المتعلمين ضعاف السمع في ماليزيا، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحثة اختبارًا في مهارات الكتابة، واعتمدت التصميم شبه التجريبيّ منهجًا لها، وتكونت عينة الدّراسة من (50) طالبًا، وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، حيث أسفرت نتائج الدّراسة عن تحسنٍ في مهارات الكتابة ولصالح المجموعة التجريبيّة.
- هدفت دراسة (Al-Huaymel & Bani Doumi, 2018) إلى الكشف عن فاعليّة مدونة إلكترونيّة في تنميّة مهارات الكتابة لدى طالبات معلم الصّف في جامعة مؤتة واتّجاهاتهن نحوها، حيث تكونت عينة الدّراسة من (44) طالبة، قُسمن عشوائيًّا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكوّنت من (23) طالبة، وأخرى ضابطة تكوّنت من (21) طالبة، واعتُمد التصميم شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحثان اختبارًا في مهارات

الكتابة، ومقياسًا للكشف عن اتجاهات الطالبات نحو تعلم مهارة الكتابة باستخدام المدونة الإلكترونيّة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسطات علامات الطالبات على اختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبيّة، ووجود فرق دال إحصائيًّا في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتّجاهات نحو استخدام المدونة على المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

- وأجرت (Hall, 2018) دراسة هدفت الكشف عن أثر الكتابة التفاعلية في اكتساب مهارات الحروف الهجائية (الحروف المرتكزة فوق السطر، والحروف المرتكزة تحت السطر، ومعرفة أصوات الحروف)، لدى طلبة مرحلة الروضة والصف الأول الابتدائي في أوكلاند. وتكونت العينة من (73) طالبًا وطالبة، قُسّموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد استخدمت الباحثة تحليل التباين المصاحب. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة.
- وأما دراسة (Idrees, 2017) فقد هدفت إلى تقصي فاعليّة المَنحى التّفاعليّ في تعليم الكتابة لدى الطلبة الجامعيين في السعودية، حيث اعتمد التصميم شبه التجريبيّ، وتكونت عينة الدّراسة من (55) طالبًا، وزعوا عشوائيًّا على مجموعتين إحداهما تجريبية تكوّنت من (27) طالبًا، وأخرى ضابطة تكوّنت من (28) طالبًا، وأعدّ الباحث اختبارًا في المهارات الكتابيّة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن تطورٍ في مهارات الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة.
- وأجرى (El-Salahat, 2014) دراسة هدفت التّعرف إلى أثر استخدام إستراتيجيّة الكتابة التّفاعليّة في تنميّة مهارات الكتابة لدى طلاب الصف السابع الأساسيّ واتّجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدّراسة من (76) طالبة من طالبات الصّف السابع في مدرسة عين جالوت في غزة، وقُسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، واستخدم المنهج التجريبيّ. ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّ الباحث أداتين إحداهما اختبار في مهارة الكتابة، وأخرى استبانة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل الكتابيّ لصالح المجموعة التجريبيّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات المجموعة التجريبيّة نحو الكتابة، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وأجرت (Marconi, 2012) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية تقنيات الكتابة التفاعلية على معلمي المدارس الابتدائية وطلابهم في أمريكا، وقد تكونت العينة من ثلاثة معلمين ممّن يُدرسون الصف الأول الابتدائي وثمانية عشر طالبًا. وقد استخدم المعلمون سلم التقدير الذاتي أنفسهم في بداية الدراسة ونهايتها في كيفية تحسين استخدام التقنيات في الصفوف الدراسية، ومن ثم مقابلة المعلمين في نهاية الدراسة؛ لتحديد الإيجابيات والسلبيات. ومن ناحية الطلبة فقد تم جمع عينيتي كتابة من كل طالب في بداية الدراسة ونهايتها؛ وذلك لمعرفة التطور الحاصل في مهارة الكتابة (الآليات، والهجاء، والتواصل من خلال الطباعة). أظهرت النتائج زيادة قدرة المعلمين على استخدام تقنيات الكتابة التفاعلية في تدريس الكتابة بنسبة (0.28)، وزيادة مهارات الكتابة لدى الطلبة بنسبة (0.36)، وأشار المعلمون إلى إيجابيات تقنيات المنحى التفاعلي في تعليم الكتابة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدّراسات السابقة جميعها على فاعلية المَنحى التّفاعليّ في تنميّة مهارة الكتابة كدراسة (Bajarh, 2019; Khalil. 2019; Idress; Hall, 2018)

في حين أكدت الدّراسات السابقة التي اعتمدت الإستراتيجيّات التدريسيّة المستندة إلى المَنحى التّفاعليّ على فاعليتها في تنميّة مهارة الكتابة كدراسات (Al-Ruwaili & Khudair ,2020 ; El-Salahat, 2014; Atallah & Ababneh, 2019; Majed & Muhammad, 2020)

بالإضافة إلى دراسة (Al-Huaymel & Bani Doumi, 2018) الّتي أكدت فاعلية استخدام مدونة إلكترونيّة مستندة إلى مبادئ المنحى التفاعلي في تنمية مهارة الكتابة، ودراسة (Marconi,.2012) التي أكدت على أهمية استخدام تقنيات الكتابة التفاعلية، واتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في تناول المَنحى التّفاعليّ وأهميته في تنمية مهارة الكتابة.

واختلفت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة من حيث المنهجيّة المتبعة في تحقيق أهداف الدّراسة، فقد اعتمدت المنهج الوصفي المسحي منهجًا للدراسة، في حين أنّ دراستَي (El-Salahat, 2014 ؛ Majed & Muhammad, 2020) اعتمدت المنهج التجريبي، أمّا دراسات (Al-Huaymel & Bani Doumi, ; Idrees,2017 ; 2018 Khalil, 2019; Atallah & ؛Bajarh, 2019 Ababneh, 2019 ;Al- Harout, 2019 ; Hall,2018)، فقد اعتمدت التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة.

واختلفت الدّراسة الحالية كذلك عن الدّراسات الأخرى في طبيعة المجتمع المستهدف، حيث طُبقت هذه الدّراسة على مجتمع معلمات صفوف الحلقة الأساسية الأولى–المرحلة–، في حين طُبقت الدّراسات السابقة على طلبة المدارس بمراحل تعليميّة مختلفة كدراستَي (Bajarh, 2019 ; Khalil, 2019)، وأمّا دراستَي (Idrees, 2017; Al-Huaymel & Bani Doumi, 2018)، فقد طُبقتا على طلبة جامعيين، في حين اتفقت من حيث المرحلة مع دراسة (Marconi,2012)، التي استهدفت مُعلمي الأول الابتدائي.

وتميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة بأنّها من أوائل الدّراسات –في حدود علم الباحث– التي تناولت درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس مهارة الكتابة، إضافة إلى تميزها بأداتها ومجتمعها وعينتها.

الطريقة والإجراءات:

تضمنت الطريقة والإجراءات منهجية الدراسة، ومجتمعها و عدده،

وحجم عينتها، وكيفية إعداد أداة الدّراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان الإجراءات المستخدمة لجمع البيانات والمعالجة الإحصائيّة المستخدمة.

منهجية الدّراسة:

اعتمدَ الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ نظرًا لمناسبته في تحقيق هدف الدّراسة، والإجابة عن سؤاليها.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المعلمات اللواتي يدرّسن صفوف الحلقة الأساسية الأولى (من الأول الأساسي حتى الرابع الأساسي)، في مديرية تربية وتعليم المزار ومديرية تربية وتعليم القصر للفصل الدّراسي الثاني (2022/2021)، والبالغ عددهن في المديريتين (210) معلمات في المدارس الحكوميّة التابعة للمديريتين في محافظة الكرك، وذلك وفقًا لما جاء في كشوفات قسمي التّخطيط.

عينة الدّراسة:

تكونت عينة الدّراسة من (180) معلمة، منهن (120) في مديرية تربية وتعليم المزار، و(60) في مديرية تربية وتعليم القصر، والمجتمع هو العينة، باستثناء العينة الاستطلاعيّة والبالغ عددها (30) معلمة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغيراتها: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلميّ).

الجدول (1) توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغيراتها

المتغير	مستوى المتغير	عدد الأفراد	النسبة المئوية
المديرية	مديرية تربية المزار	120	%66.6
	مديرية تربية القصر	60	%33.4
	المجموع	180	%100
الخبرة	أقل من (5) سنوات	40	%.22.2
	من (5– 10) سنوات	80	%44.5
	أكثر من (10) سنوات	60	%33.3
	المجموع	180	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	130	%72.22
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	35	%19.44
	دراسات عليا	15	%8.34
	المجموع	180	%100

أداة الدراسة:

أعدّ الباحث استبانة لتحديد درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، بعد الرجوع إلى الأدب التّربويّ والدّراسات السابقة (Majed & El-Salahat, 2014 ؛ AL-Huaymel & Bani Doumi, 2020؛ Muhammad, 2018)، وتألّفت الأداة في صورتها الأوليّة من (35) فقرة، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين، أصبحت بصورتها النهائية مكونة من (33) فقرة، وقد اعتمدت أداة الدراسة مقياس ليكرت الخماسيّ: (أوافق بدرجة مرتفعة جدًّا، وأوافق بدرجة مرتفعة، وأوافق بدرجة متوسطة، وأوافق بدرجة قليلة، ولا أوافق)، وقد أعطيت الدّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ووزعت فقرات الاستبانة على مجّالين هما:

المجال الأول: درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، والذي مثلته الفقرات من (1– 17).

المجال الثاني: درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، والذي مثلته الفقرات من (18– 33).

صدق الأداة:

عُرضت الأداة بصورتها الأوليّة على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، ومشرفي المرحلة في وزارة التّربية والتّعليم، ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى؛ وذلك للتّأكد من صدق الأداة، والوقوف على آرائهم ومقترحاتهم حول فقرات الأداة من حيث: شموليتها، وصحة محتواها علميًّا ولغويًّا، ومدى مناسبتها لهدف الدّراسة، وانتمائها للمجالين المعرفيّ والوظيفيّ، وقد أجمع المحكمون

على شمولية الفقرات للمجالين المعرفيّ والوظيفيّ، وتوازنها، وصلاحيّة محتواها علميًّا، وانسجامها مع مجالاتها، ومناسبتها لتحقيق هدف الدّراسة، وأصبحت الأداة بصورتها النهائية تتكون من (33) فقرة بعد حذف فقرتين.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدّراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعيّة اختيرت من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وبلغ عددها (30) معلمة، وتم حساب معامل كرونباخ ألفا (Alpha Coefficient) لقياس الاتساق الداخلي، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.892)، وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف الدّراسة، ويوضح الجدول (2) قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعيّة ومعامل الثبات الكليّ للأداة:

الجدول (2) معاملات الثبات لمقياس درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة

الرقم	المجال	معامل الثبات	عدد الفقرات
1	معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	0.894	17
2	توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	0.887	16
الكلي		0892	33

متغيرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة الحاليّة على المتغيرات الآتية:

أولًا: المتغيرات المستقلة:

- مديريتي التربية والتعليم: مديرية تربية وتعليم المزار، ومديرية تربية وتعليم القصر.
- –الخبرة: ولها ثلاثة مستويات: أقل من (5) سنوات، ومن (5– 10) سنوات، وأكثر من عشر سنوات.
- –المؤهل العلميّ: وله ثلاثة مستويات: بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم عالٍ، ودراسات عليا (ماجستير ودكتوراة).

ثانيًا: المتغير التابع:

وهو درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول؛ حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، ودرجة استجابات معلمات المرحلة الأساسية الأولى عن فقرات أداة الدّراسة، والمجالات الفرعيّة والكليّة.

وللإجابة عن سؤال الدّراسة الثاني؛ حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدم تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، والتباين المتعدد (Multi-Way Analsis OF Variance (ANOVA)؛ وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة للمجالات الفرعيّة والكليّة.

وللحكم على درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تم تحديد درجة المعرفة والتوظيف وفقًا لقيمة المتوسط الحسابيّ وتصنيفها إلى ثلاث درجات: مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، حسب المعادلة المعروفة، وذلك على النحو الآتي: تقسيم مدى الأعداد من (1–5) إلى ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى 5–1=4

4 تقسيم 3=1.33

- – الفقرة الّتي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1) إلى (2.33)، فإنّها تشير إلى درجة تقدير منخفضة.
- – الفقرة الّتي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34) إلى (3.66)، فإنّها تشير إلى درجة تقدير متوسطة.
- – الفقرة الّتي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.67) إلى (5.00)، فإنّها تشير إلى درجة تقدير مرتفعة.

نتائج الدّراسة:

عُرضت نتائج الدّراسة حسب ترتيب سؤاليها:

أولًا– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، ونصه: "ما درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات مقياس درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، ومجالاته الفرعية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات مقياس درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، ومجالاته الفرعية

الرقم/ م	المجال الفرعي	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	الدّرجة
1	معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى تّفاعليّ في تدريس الكتابة.	4.39	0.518	1	مرتفعة
2	توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	4.02	0.528	2	مرتفعة
الكلي		4.205	0.497	–	مرتفعة

يتبين من الجدول (3) أنّ درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي مقداره (4.39)، وبانحراف معياري بلغ (0.518)، وبدرجة تقدير مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثانيّة مجال توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، بمتوسط حسابي مقداره (4.02)، وبانحراف معياري بلغ (0.528)، وهي درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي كلي مقداره (4.205)، وبانحراف معياري بلغ (0.497)، وهي درجة تقدير مرتفعة.

ويوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات مجال معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

أولًا: مجال معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، وقد تضمن هذا المجال (17) فقرة، وحسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات هذا المجال، والرتبة والدّرجة التقديرية.

الجدول (4) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة عن مجال معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مرتبة تنازليًّا.

الرقم/ م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
16	يتطلّب تفعيل المَنحى التّفاعليّ موقفًا تعلّميًا يسوده الودُّ والاحترام أثناء تدريس مهارة الكتابة.	4.44	0.78	1	مرتفعة
9	تُعدّ المعلّمة موجّهة وميسّرة ومقيّمة أثناء تدريس مهارة الكتابة.	4.29	0.75	2	مرتفعة
12	يزيد تفعيل المَنحى التّفاعليّ ثقة المتعلم بنفسه وبأدائه الكتابيّ.	4.28	0.80	3	مرتفعة
17	يؤكد المَنحى التّفاعليّ على التّفاعل الإيجابيّ بين المعلمة من جهة، والطلبة فيما بينهم من جهة ثانية، والطالب والطلبة من جهة ثالثة مع نفسه	4.22	0.83	4	مرتفعة
15	يتطلّب المَنحى التّفاعليّ التّنويع في تقديم المثيرات اللّغويّة عند تدريس مهارة الكتابة.	4.18	0.73	5	مرتفعة
13	يهتمّ المَنحى التّفاعليّ بإطلاق حريّة التفكير والتعبير بعيدًا عن الخوف والتّردّد أثناء تدريس مهارة الكتابة.	4.15	0.81	6	مرتفعة
6	يتمّ تعلّم مهارة الكتابة داخل الغرفة الصّفيّة وخارجها.	4.14	0.82	7	مرتفعة
3	يتطلب المَنحى التّفاعليّ توافر الكفايات التّواصليّة اللغويّة في الموقف التّعلميّ الكتابيّ.	4.11	0.78	8	مرتفعة
5	يُعدّ المتّعلم محور الموقف التّعلمي في أثناء تدريس مهارة الكتابة.	4.10	0.84	9	مرتفعة
1	يُنمّي المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مهارة التفكير الناقد لدى الطّلبة.	4.09	0.71	10	مرتفعة
2	يستند المَنحى التّفاعليّ إلى تفعيل الوظائف الذِّهنيّة في ظلّ لغويّة كتابيّة تشاركيّة أنشطة .	4.06	0.75	11	مرتفعة

4	يركز المَنحى التّفاعليّ على خبرات المتعلم واحتياجاته وميوله واهتماماته عند تدريس مهارة الكتابة.	3.96	0.89	12	مرتفعة
7	يساهم توظيف المَنحى التّفاعليّ في جعل المتعلم مسؤولًا عن اللغويّ الكتابيّ تعلمه.	3.95	0.87	13	مرتفعة
10	يُعد المَنحى التّفاعليّ من المناحي الحديثة في تدريس الكتابة.	3.93	0.86	14	مرتفعة
14	يستند المَنحى التّفاعليّ إلى تفعيل إستراتيجيّة تقويم الأقران أثناء تعلّم الطلبة مهارة الكتابة.	3.84	0.84	15	مرتفعة
8	يجري تعلم الطلبة لمهارة الكتابة وفق مستويين اجتماعي وفرديّ.	3.61	0.87	16	متوسطة
11	يستند المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة إلى النّظريّة الاجتماعيّة.	3.60	0.88	17	متوسطة
الكلي		4.39	0.518	–	مرتفعة

يتبين من الجدول (4) حصول مجال معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة على درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي مقداره (4.39)، وبانحراف معياري بلغ (0.518)، وتراوحت المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات المجال المعرفيّ ما بين (4.44– 3.60)، وحصلت (15) فقرة على درجة تقدير مرتفعة، في حين حصلت فقرتان على درجة تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة (16) التي تنصّ على: "يتطلب تفعيل المَنحى التّفاعليّ موقفًا تعلميًا يسوده الودُّ والاحترام أثناء تدريس مهارة الكتابة"، على المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابيّ مقداره (4.44)، وبانحراف معياري بلغ (0.78)، وجاءت الفقرة (9) التي تنصّ على: "تُعدّ المعلّمة موجهة وميسّرة ومقيّمة أثناء تدريس مهارة الكتابة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابيّ مقداره (4.29)، وبانحراف معياري بلغ (0.75)، وتليها في المرتبة الثالثة الفقرة (12) التي تنصّ على: "يزيد تفعيل المَنحى التّفاعليّ ثقة المتعلم بنفسه وبأدائه الكتابيّ"، بمتوسط حسابي مقداره (4.28)، وبانحراف معياري بلغ (0.80)، بينما جاءت الفقرة (8) التي تنصّ على: "يجري تعلم الطلبة لمهارة الكتابة وفق مستويين اجتماعيّ وفردي"، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.61)، وبانحراف معياري بلغ (0.87)، وبدرجة تقييم متوسطة، وجاءت الفقرة (11) التي تنصّ على: "يستند المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة إلى النّظريّة الاجتماعيّة"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3.60)، وبانحراف معياري بلغ (0.88)، وبدرجة تقدير متوسطة.

ثانيًا: مجال توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، واشتمل هذا المجال على (16) فقرة، وقد حسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات هذا المجال، والرّتبة والدّرجة التقييميّة، والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة عن مجال توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مرتبة تنازليًّا

الرقم/ م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	أهيّئ لطلبتي بيئة تعلميّة اجتماعيّة تفاعليّة يسودهاالودُّ والاحترام قبل تدريسي مهارة الكتابة.	4.60	0.70	1	مرتفعة
25	أمنح طلبتي حرية التعبير عن أفكارهم.	4.57	0.72	2	مرتفعة
23	أوجه طلبتي إلى سلوكات اجتماعيّة صحيحة.	4.52	0.72	3	مرتفعة
24	أدرّب طلبتي على ممارسة الحوار الهادف.	4.48	0.70	4	مرتفعة
22	أتيح الفرصة لطلبتي لقراءة أعمالهم الكتابيّة أمام أقرانهم.	4.45	0.72	5	مرتفعة
21	أحسس طلبتي بأنني أحترم آراءهم وأقدّرها.	4.43	0.66	6	مرتفعة
28	أحدّد الوقت المناسب لكل مهمّة كتابيّة أو نشاط تعلّمي كتابيّ.	4.38	0.75	7	مرتفعة

30	أشجّع المناقشة والاستفسار والتّساؤل بين الطّلبة أثناء تعلّمهم مهارة الكتابة.	4.34	0.77	8	مرتفعة
33	أنوّع الأنشطة والمهمات التّشاركيّة الكتابيّة التي تُفعِّل دور المتعلّم.	4.32	0.73	9	مرتفعة
31	أشرك الطّلبة جميعهم من غير استثناء في أثناء تعلّمهم مهارة الكتابة.	4.30	0.81	10	مرتفعة
18	أنوّع المثيرات أثناء تدريسي مهارة الكتابة؛ لتحفيز طلبتي وزيادة دافعيتهم للتّفاعل مع أقرانهم.	4.28	0.75	11	مرتفعة
27	أمنح طلبتي الوقت الكافي للتفاعل مع أقرانهم أثناء تعلمهم مهارة الكتابة.	4.26	0.76	12	مرتفعة
32	أراعي ميول الطلبة وخبراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم؛ حتى ينخرطوا في التّعلم التّفاعليّ الكتابيّ.	4.23	0.74	13	مرتفعة
19	مهارة أوظف إستراتيجيّات تدريسية تّفاعليّة متنوعة عند تدريس الكتابة في كلّ حصّة صفيّة.	4.19	0.864	14	مرتفعة
26	أترك لطلبتي الدّور الأكبر في تقديم التّغذية الرّاجعة حول أداء زملائهم الكتابيّ.	3.62	0.91	15	متوسطة
29	أمنح طلبتي فرصة النقاش مع بعضهم عند اختيار الموضوع الكتابي.	3.60	0.83	16	متوسطة
الكلي		4.28	0.52	–	مرتفعة

يتبين من الجدول (5) حصول مجال توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة على درجة تقدير مرتفعة، بمتوسط حسابي مقداره (4.28)، وبانحراف معياريّ بلغ (0.52). وتراوحت المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات هذا المجال ما بين (3.60–4.60)، وحصلت (14) فقرة على درجة تقدير مرتفعة، في حين حصلت فقرتان على درجة تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة (20) في المرتبة الأولى التي تنصّ على: "أهيّئ لطلبتي بيئة تعلميّة اجتماعيّة تفاعليّة يسودها الودُّ والاحترام قبل تدريسي مهارة الكتابة"، بمتوسط حسابي مقداره (4.60) وبانحراف معياري مقداره (0.70)، وبدرجة تقدير مرتفعة، في حين جاءت في المرتبة الثانيّة الفقرة (25) التي تنصّ على: "أمنح طلبتي حرية التعبيرعن أفكارهم"، بمتوسط حسابي مقداره (4.57)، وبانحراف معياري بلغ (0.72)، وحصلت الفقرة (23) التي تنصّ على: "أوجه طلبتي إلى سلوكات اجتماعيّة صحيحة"، على المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (4.52)، وبانحراف معياري بلغ (0.72)، وبدرجة تقدير مرتفعة. في حين جاءت الفقرة (29) التي تنصّ على: "أمنح طلبتي فرصة النقاش مع بعضهم بعضًا عند اختيار الموضوع الكتابي"، في المرتبة الأخيرة وبدرجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي مقداره (3.60)، وبانحراف معياري بلغ (0.83)، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة الفقرة (26) التي تنصّ على: "أترك لطلبتي الدّور الأكبر في تقديم التّغذية الرّاجعة عن أداء زملائهم الكتابيّ" بمتوسط حسابي مقداره (3.62)، وبانحراف معياري (0.91) وبدرجة تقدير متوسطة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: "هل تختلف درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهن، باختلاف متغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات مقياس درجة معرفة وتوظيف معلمات صفوف الحلقة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، واستخدم تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات المقياس تبعًا لمتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي)، كما في الجدول (6).

الجدول (6) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا لمتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي).

المتغير	مستوى المتغير	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المديرية	مديرية تربية لواء المزار	120	4.24	0.461
	مديرية تربية لواء القصر	60	4.16	0.520
	الكلي	180	4.20	0.483
الخبرة	أقل من (5) سنوات	40	4.19	0.535
	من (5–10) سنوات	80	4.20	0.452
	أكثر من (10) سنوات	60	4.21	0.496
	الكلي	180	4.21	0.480
المؤهل العلمي	بكالوريوس	130	4.18	0.493
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	35	4.33	0.470
	دراسات عليا (ماجستير، ودكتوراة)	15	4.28	0.465
	الكلي	180	4.20	0.474

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة عن درجة وعيهن بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تُعزى لمتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلميّ). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05)، استُخدم تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، والجدول (7) يوضح ذلك:

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا لمتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي).

المتغير	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المديرية	0.918	1	0.918	3.90	*0.048
الخبرة	0.175	2	0.088	0.368	0.694
المؤهل العلمي	1.37	2	0.684	2.895	0.058
الخطأ	64.97	274	0.237		
المجموع	67.195				

***ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05)**

أظهرت نتائج الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير المديرية ولصالح مديرية تربية المزار، بمتوسط حسابي مقداره (4.24)، وبانحراف معياري بلغ: (0.461)، وتشير النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05)، في درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير الخبرة، حيث إنّ قيمة (ف) لمتغير الخبرة هي (0.368)، ومستوى دلالتها الإحصائية (0.694)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيّا عند مستوى (α=0.05). وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05)، في درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث إنّ قيمة (ف) (2.895)، ومستوى دلالتها الإحصائية (0.058)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيّا عند مستوى (α=0.05).

ولمعرفة أثر كلّ من المتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلميّ)، في استجابات عينة الدّراسة عن كلّ مجال من مجالات مقياس درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، لكلّ مجال من مجالات هذا المقياس، والجدول (8) يوضح ذلك:

الجدول (8) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة عن مجالات مقياس درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمنحى التفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا لمتغيرات (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي).

المتغير	مستوى المتغير	المجال الفرعي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المديرية	تربية المزار	المعرفة	120	4.24	0.544
		التوظيف	120	4.19	0.571
	تربية القصر	المعرفة	60	4.20	0.534
		التوظيف	60	4.17	0.492
	المجموع	المعرفة	180	4.22	0.537
		التوظيف	180	4.18	0.524
الخبرة	أقل من (5) سنوات	المعرفة	40	4.23	0.583
		التوظيف	40	4.18	0.556
	من (5–10) سنوات	المعرفة	80	4.21	0.529
		التوظيف	80	4.19	0.494
	أكثر من (10) سنوات	المعرفة	60	4.22	0.532
		التوظيف	60	4.17	0.527
	المجموع	المعرفة	180	4.22	0.439
		التوظيف	180	4.18	0.530
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المعرفة	130	4.22	0.525
		التوظيف	130	4.17	0.536
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	المعرفة	35	4.23	0.551
		التوظيف	35	4.20	0.460
	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراة)	المعرفة	15	4.21	0.489
		التوظيف	15	4.17	0.414
	المجموع	المعرفة	180	4.22	0.536
		التوظيف	180	4.18	0.521

يتبين من الجدول (8) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة، حول درجة وعيهن على كلّ مجال من مجالات مقياس الوعي بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تُعزى لمتغيرات: (المديرية، والخبرة، والمؤهل العلمي). ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)، استُخدمَ تحليل التباين المتعدد Multi-Way Analsis OF Variance (ANOVA))، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9) نتائج تحليل التباين المتعدد المتعدد (Multi-Way Analsis OF Variance (ANOVA)، بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات مقياس درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تبعًا لمتغيرات: (المديرية، الخبرة، والمؤهل العلمي).

المتغير	المجال الفرعي	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المديرية	درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	1.965	1	1.965	7.344	0.312
	درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	0.293	1	0.293	1.024	*0.007
الخبرة	درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	0.107	2	0.054	0.184	0.833

	درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	0.283	2	0.140	0.528	0.594
المؤهل العلمي	درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	1.329	2	0.670	2.505	0.078
	درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	1.489	2	0.746	2.610	0.086
الخطأ	درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	73.74	279	0.267		
	درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	79.40	276	0.287		
المجموع	درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	76.87	281			
	درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.	81.20	283			

يتبين من الجدول (9) الآتي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تُعزى إلى اختلاف مديرية التربية، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.313)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تُعزى إلى اختلاف المديرية، ولصالح معلمات مديرية تربية المزار، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى اختلاف الخبرة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.833)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تُعزى إلى اختلاف الخبرة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.594)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.078)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، في درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة لمجال: "توظيف معلمات المرحلة الأساسية الأولى للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.086)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

مناقشة النتائج:

يتبين من نتائج الدّراسة أنّ درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية الأولى بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة بشكل كلي جاءت مرتفعة، بمتوسط حسابي للوعي الكلي مقداره (4.205)، وبانحراف معياري بلغ (0.497)، وهي درجة تقدير مرتفعة، وجاء مجال المعرفة في المرتبة الأولى من حيث درجة التقدير مقارنة بالمجال الوظيفي، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.39)، وبانحراف معياري بلغ (0.518)، في حين جاء مجال التوظيف في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (4.02)، وبانحراف معياري بلغ (0.528).

وحصلت (15) فقرة في مجال المعرفة على درجة تقدير مرتفعة، وفقرتان على درجة تقدير متوسطة، إذ حصلت الفقرات ذوات الأرقام (12،9،16)، على التوالي على أعلى درجات تقدير، في حين حصلت الفقرتان (11،8) على أدنى تقدير، وبدرجة متوسطة. وهذه النتيجة بشكل عام تتفق مع نتائج دراسات (Bajarh,2019؛ Hall,2018؛ ; Marconi,2012; Majed & Muhammad, 2020 ; Idrees,2017 ; Al- Harout, 2019) التي اعتمدت المنهج التجريبي.

ويمكن عزو هذه النتيجة ذات التقدير المرتفع إلى الدّورات التي تَعقدها وزارة التربيّة والتعليم؛ لتأهيل معلمات المرحلة الأساسية الأولى: (دورة المعلمين الجدد)، والتي أصبحت إجبارية، حيث تتلقى المعلمات تدريبًا حول إستراتيجيّات التدريس الحديثة، والتعلم النشط، وكيفيّة إدارة الغرفة الصفيّة تفاعليًّا، بحيث تكون فيها المعلمة مرشدة وموجهة، والطالب هو المحور الرئيس، وذلك بخضوعها لدورات بواقع ما يزيد عن (150) ساعة تدريبية، وتخضع بعدها لاختبار حول ما تعلمته، ثم تتم متابعة

التنفيذ من خلال زيارات إشرافيّة من قسم التدريب والإشراف؛ للتأكد من معرفة المعلمة لما تم تدريبها عليه.

وقد تعود هذه النتيجة إلى طبيعة المؤهل العلمي الذي يحصلنَ عليه من الكليات التربويّة الجامعيّة، والتي ترفد فكرهن بالمعرفة الكاملة عن منهج الصفوف الثلاثة الأولى–معلم الصف– ومكوناته، وإستراتيجيات التدريس ومهاراته، والإدارة الصفيّة، بالإضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي والشبكة العنكبوتيّة، اللتان سهّلتا على المعلمة الاطلاع على كلّ ما يُستجد فيما يتعلق بمجال عملها من حيث المعرفة النّظريّة والتطبيق.

ويضاف إلى ذلك الدّورات التي تعقدها وزارة التربيّة والتعليم لمختلف مديريات التربية والتعليم، والتي عُدّ الحصول على شهادة بها شرطا أساسيًّا في الترقيّة والانتقال من رتبة إلى أخرى، مثل: شهادة قيادة الحاسوب (ICDL)، وشهادة دورة إنتل للتعليم نحو المستقبل (Intel)، وإعداد بحث علمي محكم، وهذه الدورة مرتبطة بكفايات التدريس التّفاعليّ، وتوظيف التكنولوجيا في خدمة التعليم، والتي مكّنت المعلمات من حسن توظيف التكنولوجيا بما يخدم تعلم الطلبة للمهارات اللغويّة تفاعليًّا.

والشهادة التي تحصل عليها المعلمة نتيجة التحاقها ببرنامج التنمية المهنيّة المستدامة أثناء الخدمة (ERSP)، حيث إنّ التحاق المعلمة بهذا البرنامج يُساهم في تطوير أدائها التدريسيّ نحو الأفضل، ويزودها بالمعارف والمهارات التي تعينها على أن تكون معلمة ناجحة داخل الغرفة الصفيّة وخارجها. فدور المعلمة وفقًا للمنحى التفاعلي يتطلب منها أن تُلمّ بالتكنولوجيا الحديثة، وكيفية استغلالها بصورة إيجابيّة في تنميّة مهارة الكتابة لدى طلبتها، بحيث تتواصل معهم، وتتفاعل وتمنحهم فرصة تبادل الأفكار، وإذكاء روح المناقشة باستخدام الحاسوب والبرمجيات الحديثة، كالتفاعل والكتابة باستخدام المدونات الإلكترونيّة، والبريد الإلكترونيّ، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ، بحيث توجه طلبتها إلى أهمية استغلال التّكنولوجيا بصورة جيدة، وبشكل يفيد تعلمهم الكتابيّ.

وهناك عدد من المعلمات تم التحاقهن ببرنامج الدبلوم المهني لإعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة، الذي كان يعقد في أكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلمين، حيث تخضع المعلمة فيه إلى تدريب عملي مكثف، ومساقات نظرية ممنهجة؛ لتأهيله لقيادة الموقف التعليمي بصورة جيدة فور تخرجه.

وبالإضافة إلى الخبرة الميدانية التدريسيّة التي يتطور فيها أسلوب المعلمة وإستراتيجياتها التدريسيّة وفكرها، من حيث اكتساب الخبرات عن طريق الاطلاع على خبرات زميلاتها، ممّن يُدرسنَ المبحث نفسه، وهذا الاطلاع يتم بصورة منظمة، وهناك بعض المعلمات قد حصلن على الدبلوم العالي في التربية من الجامعات الأردنية، وهذا لا شك ساهم في زيادة وعيهن وتطبيقهن لكل ما هو جديد في الميدان التربوي.

وأما حصول الفقرتين (8،11) في مجال المعرفة على أدنى تقدير؛ ونصهما: الفقرة(8): "يجري تعلم الطلبة لمهارة الكتابة وفق مستويين اجتماعيّ وفرديّ"، والفقرة (11): "يستند المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة إلى النّظريّة الاجتماعيّة"، فقد يكون السبب في ذلك عدم تناول الدورات التدريبية للنظريات التعليمية، وهذا تبين من خلال كثرة أسئلة المعلمات عن مفهومهما أثناء تطبيق الاستبانة.

وكذلك حصلت فقرتان على أدنى تقدير في مجال التوظيف (26،29)، ونصهما: الفقرة (26): "أترك لطلبتي الدّور الأكبر في تقديم التّغذية الرّاجعة"، والفقرة (29): "أمنح طلبتي فرصة النقاش مع بعضهم عند اختيار الموضوع الكتابي". وقد يكون السبب في ذلك تمسك بعض المعلمات بأساليب تقليدية تلقينية، كالنظر إلى أن الدور الرئيس في تنفيذ الحصة الصفية يعتمد على المعلم، وليس على الطالب كما هو مأمول حسب الاتجاهات الحديثة.

التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء نتائج الدراسة بالآتي:

- العمل على تحسين معرفة معلمات المرحلة الأساسية الأولى بكيفية توظيف المنحى التفاعلي في تدريس الكتابة، من خلال قسم التدريب والإشراف التربوي، سواء على مستوى الوزارة أو مديريات التربية والتعليم.
- توعية معلمات المرحلة الأساسية الأولى بأهمية الناحية المعرفية حول النظرية الاجتماعية التي يستند إليها المنحى التفاعليّ، ومراعاتها عند عقد الدورات التدريبية.
- تعزيز الناحيّة الوظيفية لدى معلمات المرحلة الأساسية الأولى عند تطبيق بعض الإستراتيجيات التدريسية الفاعلة.
- التأكيد على معلمات المرحلة الأساسية الأولى، بتقديم التّغذية الرّاجعة للطلبة عن أدائهم أثناء تعليمهم مهارة الكتابة وفق المنحى التفاعلي.
- حث معلمات المرحلة الأساسية الأولى على منح طلبتهن فرصة التّفاوض مع بعضهن عند اختيار الموضوع الكتابي.

المقترحات:

– مراعاة المنحى التفاعلي عند إعداد مناهج اللغة العربية وأدلتها من حيث مبادؤها، وكيفية توظيفها في تنمية مهارة الكتابة.

– إجراء دراسات علميّة للوقوف على درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربيّة للمنحى التّفاعليّ في تعليم الكتابة واقعيًّا.

References:

- Atallah, A & Ababneh, I (2019). "The Effect of Brainstorming Strategy on Developing Creative Written Expression Skills for Ninth Grade Students in Jordan", Dirasat Journal of Educational Sciences, 46 (2), 644-655.

Available on the website https://scholar.google.com/scholar?q.=

- Brown, D. (2000), teaching by principles an interactive approach to language pedagogy second edition, NY: Longman.
- Barrot, J. (2015), "A Sociocognitive-Transformative Approach to Teaching Writing". Indonesian journal of applied linguistics, 4(2), 113-122.
- Brigitte, A (2019). "The Effectiveness of a Proposed Teaching Model Based on Modern Trends in Teaching Writing", Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 11 (1), 1-35.
- El-Salahat, H. M. (2014), "The Effectiveness of Using Interactive Writing Strategy on Developing Writing Skills among 7th Graders and their Attitudes towards Writing". The master degree of education unpublished, The Islamic university of Gaza.
- Hannell, G. (2009). Spotlight on Writing a Teacher's Toolkit of Instant Writing Activities, Britain: Routledge.
- Hall, A. (2018) Exploring Interactive Writing as an Effective Practice for Increasing Head Start Student's Alphabet Knowledge Skills. Childhood Education Journal.6 (42), 423-430.
- −Idrees, M. W. (2017). "Effectiveness of the Interactional Approach to the Teaching of Writing Compared with the Traditional/Non Interaction-Based Approach of English Language Teaching Used in the Saudi Arabian University Context", unpublished doctoral dissertation, The University of Exeter, UK.
- Judeh, Taha & Muhammad, Azhar (2020). "The Effect of the Plot Design Strategies and the Narrative Circle on the Expressive Performance of First-Year Professional Female Students", Naseeq Magazine, (25), 321-348.
- Jones, C. (2008). "The Effect of Students Acquisition of Early Skills". Unpublished Doctorate Dissertation, Utah state University.
- Khalil, Mona Abdel Aziz (2019). "The Effectiveness of the Interactive Approach in Teaching Literary Texts to Develop Persuasive Writing Skills for Second Year Preparatory Students", Journal of Culture and Development, (143), 287-322.
- Lestari, L. A. (2015). "The Interactional Approach to the Teaching of Writing and Its
- Al-Ruwaili, M and Khudair R (2020). "The Impact of the Interactive Writing Strategy on Improving the Performance of Fourth Grade Students in Story Writing Skills in the Kingdom of Saudi Arabia". Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Vol. 28, No. 3.(534−514)
- Al-Hawamdeh, M & Sawalha, A (2018). "The Effectiveness of the Communicative Approach in Improving Oral Expression Skills". The Jordanian Journal of Educational Sciences. Vol. 14, No. 2, 111-125.
- Al-Hawamdeh, Muhammad & Al-Saadi, Emad (2015) "The Effectiveness of Children's Songs in Developing Oral Expression Skills for First-Grade Students". Journal of Educational Sciences Studies, 42 (1) 47-62.
- Al-Jaafreh, A Salam (2011). Arabic Language Curricula and Methods of Teaching It. Arab Society House, Jordan – Amman.
- Al-Jaafreh, A Salam (2022). Arabic Language Skills and Teaching Methods. Dar Wael for Publishing and Distribution - Amman.
- Al-Huaymel, O & Bani Doumi, H (2018). "The Effectiveness of an Electronic Educational Blog in Developing the Writing Skills of the Classroom Teacher Students at Mutah University and Their Attitudes towards It," Al-Manara Magazine, 4(3), 131-163.
- Al- Harout, Musa (2019). "The Effect of Using the Interactive Board (iPad) in Developing the Writing Skills of Tenth Grade Students in Jordan". Studies of Educational Sciences, Volume 46, Number Two.(535−551)
- Abu Jarad, M & al-Sawalha, M (2018). "The Effectiveness of the Six Thinking Hats Program in Developing the Creative Writing Skill of Ninth Grade Students in Jordan", Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 26(2), 568-590.
- Abdul Majeed, I (2014). Basic skills in the Arabic Language, Amman: Academic Book Center.
- Al-Huwaidi, M & Nasr M and Al-Momani, Muhammad (2020). "The Effect of the Cubism Strategy on the Performance of Ninth-Grade Students in Creative Writing Skills", Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (6), 889-911
- Blinkova, L. M. (2018). Interactive Approach to Teaching Writing, Retrieved on 1/2/2021,

Implications for Second Language Acquisition", Teflin Journal, 19(1), 42-56.

- Majed, N. & Muhammad, Z. (2020), "The Effectiveness of Interactive Writing Strategy in Teaching Writing to EFL Preparatory School Students and Their Attitudes towards Writing". Journal of Tikrit University for Humanities, 27(3), 57-27.
- Marconi, S (2012). "Effects of Interactive Writing on Student Writing Achievement in Primary Classroom". Unpublished Master thesis. University of New York.
- Maghvera, Afed (2017) Developing rhetoric teaching materials with an interactive approach for the students of Hidayat Al-Salihin National Secondary School, unpublished master's thesis, Maulana Ibrahim State Islamic University, Malang, Indonesia.
- Mahmoud, Ali & Muslim, Haider (2018). "Teaching Automation and Switching to Interactive Learning with Practical Application", Educational Studies, (44), 95-188.
- Naheed, F. (2015). "Interactive Approach in English Language Learning and its Impact on Developing Language Skills", the Dialogue, 10(1), 94-101.
- Salama, Hani (2018). "A Suggested strategy for using caricatures to develop creative written expression skills for second year preparatory students", Culture and Development Magazine, (134), 212-252.
- Williams, C. (2017) "Learning to Write with Interactive Writing Instruction". Reading Teacher.71 (5), 523-532.