65
المجلد 14 العدد 3 سبتمبر 2013

فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم التربية الإبتدائيّة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. راتب قاسم عاشور
قسم التربية الإبتدائيّة
كلية التربية – جامعة اليرموك

فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم التربية الإبتدائيّة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. راتب قاسم عاشور
قسم التربية الإبتدائيّة
كلية التربية – جامعة اليرموك

الملخص

هدفت الدّراسة إلى تقصّي فاعليّة استراتيجيات نموذج فورست في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد، وقد تكوّن أفراد الدّراسة من (١٣٤) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين (ذكور، وإناث)، دُرّست المجموعة التجريبيّة من خلال استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة، واشتملت على (٢٨) طالباً و(٣٦) طالبة، أمّا المجموعة الضابطة فقد دُرّست وفق البرنامج الاعتياديّ، واشتملت على (٣٦) طالباً و(٣٤) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائيّة في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ على مهارات التعبير الكتابيّ، ولصالح أفراد المجموعة التجريبيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ على مهارات التعبير الكتابيّ يعزى إلى متغيري الجنس والتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. وفي ضوء نتائج الدّراسة قدّم الباحثان مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: نموذج فورست في رواية القصّة، مهارات التعبير الكتابيّ، الصف الثالث الأساسيّ.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/٥/٣١م

The Efficiency of Forest's Storytelling Model in Developing the Written Expression Skills of Grade Three Students in Irbid

Dr. Mohammad F. Al-Hawamdeh
Faculty of Education
Yarmouk University- Jordan

Dr. Rateb Q. Ashour
Faculty of Education
Yarmouk University- Jordan

Abstract

This study aimed at examining the effect of the strategies of Forest's storytelling model in developing the written expression skills of grade six students in the Governorate of Irbid. The subjects of this study consisted of 134 male and female students over two separate schools (one school for boys and one school for girls). The experimental group included 28 male and 36 female students who were taught by means of the strategies of Forest's storytelling model. On the other hand, the control group included 36 male and 34 female students who were taught by means of the traditional approach. The results showed that there was a statistically significant difference at the level of performance of the subject students in terms of their written expression skills in favor of the experimental group. However, there was no statistically significant difference at the level of performance of the subject students in terms of written expression skills either due to gender or the interaction between gender and teaching methods. A set of notions were recommended in light of the results of the present study.

Key words: forest's storytelling model, written expression skills, grade three.

فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم التربية الإبتدائيّة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. راتب قاسم عاشور
قسم التربية الإبتدائيّة
كلية التربية – جامعة اليرموك

المُقدِّمة

إنّ للغة دوراً عظيماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة الإنسان للاتصال بالآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وأداته للتفكير والقراءة؛ لذا فقد اهتمّ التربويون بتعليم اللغة وتنمية مهاراتها، في كلّ المراحل التعليميّة؛ بحيث يصل المتعلّم لمستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً قراءة وكتابة واستماعاً ومحادثة (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩).

ويحتلّ التعبير في تعليم فنون اللغة مقاماً بالغ الأهمية؛ ولعلّ معظم فنون اللغة ومهاراتها تنصب في النهاية فيه وتهدف إليه، وتتضافر على إتقانه لذا يعدّ ثمرة الثقافة الأدبيّة واللغويّة.

فالتعبير يعدّ من أبرز أنماط النشاط اللغويّ، فهو يستند إلى عمليّات ذهنيّة في غاية الصعوبة والتعقيد، تقوم على الإبداع وتتحول فيها الأفكار والمعاني والصور الذهنيّة المجردة لدى الكاتب إلى رموز خطيّة في صورة من صور التعبير الكتابيّ المؤثرة (نصر، ١٩٩٩). فالأعمال الكتابيّة ذات طبيعة خلاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشكلة مدار الكتابة (Zamel, 1992).

قد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم التعبير، وتباينت في بعض الأحيان. وهذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها كلّ باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها.

فالتعبير هو الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن، بكلام تحكيه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩). وعُرّف بأنّه وسيلة للاتصال بين الناس بغضّ النظر عن بعدي الزمان والمكان (شحاته، ١٩٩٦). والتعبير يجلو في الناثر أو الشاعر مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة، فيفصح فيه عن عواطفه وخلجات نفسه، ويترجم عن إحساساته بعبارة منتقاة اللفظ، وجيدة النسق، بليغة الصياغة، مستوفية الصحة والسلامة لغويّاً ونحويّاً؛

حتّى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالاً مؤثراً (سمك، ١٩٩٨). وعُرّف التعبير بأنّه عمليّة تعدّ نوعاً من الخلق أو الإبداع الأدبيّ، أو هي نوع من الكتابة العلميّة، وشكلها النظام والجمال والتناسق والوضوح في المكتوب (عصر، ٢٠٠٠).

وللتعبير أساسان رئيسان يقوم بناؤه عليهما: الأول معنويّ وهو المحتوى الفكريّ، مصدره التجارب والمشاهدات والمعاني التي يراد التعبير عنها، أمّا الأساس الثاني اللفظيّ، هو الكلمات والجمل والأساليب والعبارات التي يُعَبّر بها عن الأفكار والمعاني (سمك، ١٩٩٨). وبناءً على هذا، فإنّ التعبير الجيد لابدّ أن يتصف بالوضوح، وأن يكون صادراً عن إحساس صادق، وتجربة حيّة، ودافع ذاتيّ، وأن يبتعد عن التصنّع والتكلّف، والحريّة في اختيار الألفاظ والعبارات (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ البجة، ١٩٩٩؛ شحاته، ١٩٩٦).

ويرى المربون أنّ ثمّة ثلاثة عناصر لابدّ من توافرها لإنجاز التعبير، هي: توافر المادة، وتوافر الدافع، وتوافر فنيّة القول ووسائله، وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل واستخدام الألفاظ الدالة والمعبّرة، وتحقيق التوازن بين المبنى والمعنى، وعدم الإسراف في استخدام نماذج من الجمل ذات الصيغة الأدبيّة خوفاً من التكلّف الذي قد يجنح إليه بعض الطلبة (السلطاني، ٢٠١٢؛ السيد، ٢٠٠١).

وقد لقي التعبير الكتابيّ اهتماماً متزايداً عالميّاً في البحوث والدّراسات الحديثة التي تعنى بتعليم اللغات، فالمجلس الوطنيّ لمعلّمي اللغة الإنجليزيّة (National Council of Teachers of English) قد نشر كتيبات توضح دور المعلّمين في مساعدة الطلبة على تعلم التعبير الصحيح، وعمليّة الكتابة، ومراحل الكتابة، وكيفية تقويم كتابات الطلبة (Norton, 2003).

فهناك مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلّمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف، وبالتالي يتوقف عليها نجاح الطلبة وتقدّمهم في مهارات التعبير. ويأتي في مقدّمتها الأسس اللغويّة، فحصيلة الطلبة اللغويّة في المرحلة الإبتدائيّة قليلة، والتعبير محتاج إلى مفردات وتراكيب؛ للوفاء بالأفكار وأدائها على النحو المناسب، لذا ينبغي أن يوفر المعلّم الفرص لإثراء معجم الطلبة اللغويّ، وإنمائه عن طريق مهارتي القراءة والاستماع (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ Lerner, 2000).

ويرى الباحثان أنّ هذا يتحقّق من خلال القصّة فهي من الوسائل اللغويّة اللفظيّة المؤثرة، بسبب ما تنطوي عليه من الجاذبيّة، فهي من أشدّ ألوان الأدب تأثيراً في النفوس.

ويؤكد خبراء اللغة بأنّ قراءة القصص للطلبة في المرحلة الإبتدائيّة من أهم الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها المعلّمون؛ لتنمية المهارات اللغويّة (أبو الهيجاء، ٢٠٠٢). وتؤكد نورتُن (Norton, 1995) أنّ سماع الطالب للقصص وقراءته لها يكسبه مفردات وتراكيب جديدة تثري لغته وتجعله قادراً على أن يعبّر لغويّاً عن حاجاته وأفكاره ومشاعره.

فالقصّة تعرّف بأنّها مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، تتناول حادثة أو حوادث عدّة، تتعلق بشخصيّات إنسانيّة مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، ويكون نصيبها في القصّة متفاوتاً من حيث التأثر والتأثير (عبد الفتاح، ٢٠٠٠). وتعرّف القصّة بأنّها "فنٌّ أدبيٌّ يتناول حادثة أو مجموعة حوادث تتعلق بشخصيّة أو مجموعة من الشخصيّات الإنسانيّة، في بيئة زمانيّة ومكانيّة ما، تنتهي إلى غاية أو هدف، بُنِيتْ من أجله بأسلوب أدبيّ ممتع" (زايد والسعدي، ٢٠٠٦، ١٣٧). وتعرّف أيضاً بأنّها نسيج أدبيّ إبداعيّ أداته اللغة، يتضمن حدثاً أو مجموعة حوادث، لها بداية ووسط ونهاية، يتمّ بناؤها وفق أسس وقواعد أدبيّة محدّدة (العبيدي، ٢٠٠٨).

وقد أدرك الباحثون الدور الجوهريّ للقصّة في نمو الطالب بأبعادها المختلفة، فهي تشبع فضوله وتغذي حواسه وتفتح له آفاق المعرفة، وتنمي خياله وتشبع حبّه للتخيل، ممّا يوسّع مداركه، بالإضافة إلى غرس القيم والاتجاهات المرغوبة، وتشكيل هُويّة الطالب العقائديّة والقوميّة والثقافيّة، وتنمية لغته استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة، وزيادة ثروته اللغويّة، وتدفعه إلى توظيف الألفاظ والتراكيب التي اكتسبها في مواقف جديدة (طعيمة، ٢٠٠١؛ الأسعد، ٢٠٠٠؛ كنعان، ١٩٩٥؛ Forest, 2007). فهي تعطيه فرصة لتحويل الكلام المنطوق إلى صورة ذهنيّة خياليّة يتمثلها، فيبحر معها، وينطلق في أجوائها بمتعة وراحة نفسيّة، تمكّنه من تشرّب القيم والأخلاق بيسر وسهولة، وللقصّة دور كبير في النمو العقليّ، وتساعد على التفكير السليم، فهي تتيح له فرصة للتفكير والتأمل الذاتيّ في الكلام (الجفري، ٢٠٠٧؛ طعيمة ومناع، ٢٠٠٠). وتزوّد الطالب بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته، لما في القصص من عناصر التشويق والجذب، مما ييسر فهم كثير من الحقائق العلميّة التي ترويها القصّة (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩).

ولعلَّ المتتبع لأساليب تعبير الطلبة في المرحلتين الأساسيّة والثانويّة يلاحظ أنّ عدداً كبيراً منهم يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفويّ والكتابيّ (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ المصري، ٢٠٠٦)، وقد تعدّدت وجهات نظر الخبراء في تحديد أسباب هذا الضعف، فمنهم من عزا ذلك إلى ضعف الطالب اللغويّ فهو يعاني من قلّة الثروة اللغويّة والفكريّة، فلا يمتلك

القدرة على ترتيب أفكاره والربط بينها، بالإضافة إلى اضطراب الأسلوب والتواء عباراته، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسيّ، وكذلك إلى عدم اهتمام المعلّمين بحصة التعبير كاهتمامهم بغيرها، ومنهم من أرجع الضعف إلى سوء اختيار الموضوعات من قبل بعض المعلّمين، وعدم مراعاتها لواقع البيئة التي يحيا فيها الطالب، وكذلك سوء طريقة التدريس (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢؛ عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ عبد الجواد، ٢٠٠٧؛ عبد السميع، ١٩٩٨؛ Klingman, 1985).

تؤكد الدّراسات باستمرار أنّ دور المعلّم وطرائق التدريس واستراتيجيّاته من الأسس التي تقوم عليها عمليّة التعلّم الفعّالة؛ لأنّ جودة التدريس وفاعليّته يتيحان الفرص أمام الطلبة، للاستغراق في الأنشطة التعليميّة لأطول وقت ممكن (العدوان والحوامدة، ٢٠١١). ويؤكد ليرنر (Lerner, 2000) أنّ من الأمور المسؤولة عن صعوبات الكتابة لدى الطلبة، بعض طرائق التدريس واستراتيجيّاته التي يستخدمها المعلّمون في عمليّة التدريس.

وفي المقابل، قد تلعب القراءة بشكل عام ورواية القصص بشكل خاص دوراً بارزاً في تنمية التعبير الكتابيّ. فرواية القصّة تعدّ من أهم أساليب تقديم القصّة للطلبة، حيث تتيح رواية القصّة للمعلّم فرصة التأثير في الطالب باستخدام التأثيرات الصوتيّة في إبراز مواقف القصّة وشخصيّاتها (جوهر، ٢٠٠٥؛ Budhecha, 2000). ويرى ليبمان (Lipman, 2005) أنّ رواية القصّة عمليّة تفاعليّة تتضمن راوياً يروي القصّة وجمهوراً يستمع إليها.

فالتفاعل بين الراوي والجمهور وأسلوب أداء رواية القصّة والموقف الذي رُويتْ فيه، والأهداف الخفيّة وراء اختيارها كلّها عوامل تشكل حدث رواية القصّة (MacDonald, 1993). ويذكر ماير وردروب وستال ولين (Meyer, Wardrop, Stahl & Linn, 1994) أنّ تعليم الطلبة للمعاني يزداد من خلال رواية القصص، التي تجعلهم يدركون المعاني اللغويّة خلال السرد المتكرر والنقاش للمحتوى القصصيّ، ويرى ايلر وباباس وبراون (Eller, Pappas & Brown, 1988) أنّ رواية القصص للطلبة بصوتٍ عالٍ مع إعادة السرد والنقاش لمحتوى القصّة يشجع الطلبة على التعلم للمفردات اللغويّة. ويؤكد إيلي (Elley, 1989) على ضرورة تفعيل النقاش بعد رواية القصّة؛ لأنّ نسبة تعلم الطلبة للنص المسموع أو المقروء تزداد إذا ما حدث نقاش صفيّ لمحتوى القصّة.

وتشير اليس (Ellis, 2000) أنّ رواية القصّة تنمي الإبداع لدى الطلبة، من خلال تعريضهم لكم أكبر من الخبرات، وإتاحة الفرصة أمامهم لانتاج أفكار جديدة. وتؤكد دراسة (الجفري، ٢٠٠٧) أنّ المهارة في رواية القصّة، مطلب أساسيّ لتحقق الأهداف التربويّة المنشودة

من وراء استخدام تلك القصص. وتؤكد فورست (Forest, 2000) أنّ رواية القصّة تمكّن الطالب أن يكون قادراً على التعبير عن أفكاره ومشاعره، ويمكن أن تكون أداة ممتعة لممارسة مهارات الاستماع والتعبير اللفظيّ، تمكّن المعلّمين فعليّاً من تقديم نموذج مثير للاهتمام، وينمي القدرة التعبيريّة للطلبة، ويمكن من خلاله عرض مفردات جديدة ويرتبها بسهولة داخل سياق القصّة، مما ييسر الفهم، أو القدرة على بناء خريطة عقليّة للأحداث الرئيسة للقصّة.

فرواية القصّة تتميز بتركيزها على الأنشطة التي تنمي المهارات اللغويّة، فهي تناسب المتعلمين الصغار؛ لأنهم يتفوقون في التقليد وتمثيل الأدوار والمواقف الاتصاليّة داخل الصف، فهم يتقدمون مع استخدام هذه الطريقة؛ لأنّها لا تتطلب منهم تحليلاً للقواعد أو حفظها ولا تفكيراً مجرداً، بل مجرد الانخراط مع زملائهم في الترديد والتقليد وإجراء بعض التغييرات على الجمل والعبارات (Brown, 1994). وهناك أيضاً عدد من الوسائل التي يمكن استخدامها في راوية القصّة، كاستخدام الصور والرسوم، أو استخدام العرائس والمجسمات، أو استخدام الآلات الموسيقيّة.

وبناءً على ذلك، ينبغي على المعلّم الذي يقوم برواية القصّة للطلبة، تأهيل وإعداد نفسه لرواية القصّة بما يحقق الأثر المطلوب، والتغير المرجّى في الطلبة، فالمعلّم يهيّىء لهم أجواء نفسيّة وتوفير مستلزمات فنيّة سارة وتمارين سهلة ومشوقة لأجل اكتساب مهارات التعبير الكتابيّ ثمّ تكوين الميل والحبّ لاتقانها (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ Budhecha, 2000). من هنا، كانت الحاجة إلى دراسة استرتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة، بوصفها إحدى الاسترتيجيّات الحديثة التي يأمل الباحثان أن ترتقي بقدرة الطلبة في مهارات التعبير الكتابيّ.

فقد طوّرت هيذر فورست (Heather Forest) نموذجاً في رواية القصّة تستعمله في التدريب على الإبداع، وقد بَنَت هذا النموذج بناء على نتائج كثير من الدّراسات والأبحاث، بالإضافة إلى تجربتها الشخصيّة، ويقوم النموذج على تنمية التعبير ومهارات اللغة والإبداع والقدرة على توصيل الأفكار عبر عشرين استراتيجيّة متباينة يمكن توظيفها مع الطلبة في كلّ المراحل العمريّة، للإفادة من رواية القصّة (قطامي والفرا، ٢٠٠٩). وتنمي استراتيجيّات فورست المبادرة والخيال وحبّ الاستطلاع والمخاطرة والبحث، وتشجع طلاقة الأفكار والصور ومرونة التفكير وأصالته والسعي وراء التفاصيل (www.storyarts.org).

وفي الدّراسة الحاليّة تمّ اختيار أربع استراتيجيّات من استراتيجيّات نموذج فورست لرواية

القصّة لبناء البرنامج التعليميّ، باعتبارها أكثر ملاءمة لخصائص الطلبة عينة الدّراسة، وقدرتها على تنمية مهارات التعبير الكتابيّ، وقد تمّ توضيحها عند الحديث عن بناء البرنامج في إجراءات الدّراسة، وهذه الاستراتيجيّات، هي: استراتيجيّة إيجاد القصّة في الأنشودة أو الأغنية (Finding Stories in Song)، واستراتيجيّة تصميم الحبكة، إبداع قصص جديدة (Devising Plot Structures: Crafting New Tales)، واستراتيجيّة الصورة بألف كلمة (A Picture is Worth a thousands Words)، واستراتيجيّة الدائرة القصصيّة (Story Circle).

وفي حدود اطلاع الباحثين لم يجدا أيّة دراسة أو بحث في مجال استخدام استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة في تعليم اللغة العربيّة بشكل عام، وتنمية مهارات التعبير الكتابيّ بشكل خاص، وهناك أبحاث ودراسات قليلة جداً في موضوعات أخرى، وإن غالبية الأبحاث والدّراسات تناولت فاعليّة استخدام القصّة في تنمية بعض المهارات اللغويّة، فقد أظهرت نتائج دراسة السلطان (٢٠١٠) فاعليّة استخدام القصص المصورة في تحصيل طلبة الصف الخامس الإبتدائيّ في التعبير التحريريّ مقارنة بالطريقة التقليديّة. وكذلك الحال بالنسبة لنتائج دراسة أبو صبحة (٢٠١٠) فقد أظهرت فاعليّة قراءة القصّة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابيّ لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ. وأمّا نتائج دراسة الخمايسة (٢٠٠٣) فقد أظهرت فاعليّة برنامج تعليميّ مقترح في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق في اكتساب مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق للتفاعل بين البرنامج والجنس.

وأظهرت دراسة القاسم (٢٠٠٠) فاعليّة مداخل التعليم التعاوني وحلّ المشكلات، والتعلم للإتقان في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ الوظيفيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ. وبيَّنت أيضاً نتائج دراسة عطية (١٩٩٩) فاعليّة استخدام قصص وأفلام الخيال العلميّ في التأثير على القدرات الإبداعيّة لدى الأطفال. وأكدت أيضاً نتائج دراسة عزمي (١٩٩٤) فاعليّة أسلوب إكمال القصّة في تحصيل التعبير التحريريّ في المرحلة الإبتدائيّة، مقارنة بالطريقة التقليديّة، وأظهرت فروقاً دالة إحصائيّة في التعبير التحريريّ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات.

وبناءً على ما سبق، فإنّ تنمية التعبيرالكتابيّ يتطّلب المزيد من العناية والاهتمام بتعليمه؛ حتّى يتمكّن من أداء وظيفته على الوجه الأكمل، من هنا، يرى الباحثان أنّ لطرائق

تدريس التعبيرالكتابيّ المتبعة دوراً في ضعف قدرة الطلبة على التعبير، وأنّ ما اعتاد عليه المعلّمون من طرائق تقليديّة في تدريس التعبير؛ ربّما أدى إلى إضعاف الدافعيّة، والرغبة في تعلّم التعبير.

ونظراً لأهمية التعبير الكتابيّ بشكل خاص في تنمية القدرات الكتابيّة واللغويّة معاً، يرى الباحثان إمكانيّة تبنّي نموذج فورست في رواية القصّة في تنمية هذه المهارات بما يحقق الفائدة المرجوة منها، ويمكن القول، بأنّ تبنّي نموذج فورست في رواية القصّة يمكن أن يُحسّن مهارات الطلبة الكتابيّة إذا ما تمّ استخدامه بالشكل المناسب، فجاءت هذه الدّراسة للتعمّق في هذا النموذج واستراتيجيّاته وقياس فاعليّتها في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد.

مشكلة الدّراسة

رغم المكانة التي يحتلّها التعبير الكتابيّ بين المهارات اللغويّة، ما تزال الشكوى تتكرر وتتنامى من ضعف الطلبة في التعبير الكتابيّ وقدرتهم على استخدام مهاراته في كتاباتهم، فهناك كثير من الدّراسات والبحوث التي أظهرت نتائجها ضعف الطلبة في مهارات التعبير الكتابيّ، كدراسة (بني عامر، ٢٠١٢؛ عبد الجواد، ٢٠٠٧؛ الخمايسة، ٢٠٠٣؛ القاسم، ٢٠٠٠). وتشير ملاحظة الباحثين في أثناء زياراتهما الميدانيّة للمدارس الإبتدائيّة للإشراف ومتابعة طلبة التربية العمليّة، أنّ بعض الطلبة لا يجيدون المهارات الأساسيّة للتعبير الكتابيّ، ويشيع في كتاباتهم كثير من الأخطاء، ولاحظ الباحثان أنّ مهارات التعبير الكتابيّ لم تَنَلْ الأهمية التي تستحقها، وأنّ الطرائق المتّبعة في تعليم التعبير الكتابيّ هي طرائق تقليديّة، والباحثان هنا لا يقللان من قيمة استخدام الطرائق التقليديّة فلها إيجابيات، إلا أنّهما يدعوان إلى التنويع في طرائق التدريس، وتجريب طرائق حديثة؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ.

وانطلاقاً من هذا الواقع، وما جاء من أهمية استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة، ونظراً لندرة وجود دراسات على الصعيد المحليّ تتناول هذا النموذج – في حدود اطلاع الباحثين – فإنّه يمكن تحديد مشكلة الدّراسة في الأسئلة الآتية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير طريقة التدريس (نموذج فورست في رواية القصّة، والبرنامج الاعتياديّ)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات التعبير الكتابيّ يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

أهداف الدِّراسة

– هدفت هذه الدِّراسة التعريف بنموذج فورست في رواية القصّة بوصفه أسلوب تدريس جديداً يساعد على تنمية القدرة على التعبير الكتابيّ لدى الطلبة.

– وهدفت إلى تقصّي فاعليّة استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ مقارنة بالطريقة الاعتياديّة.

– وهدفت الاسهام في تحسين تعليم التعبير الكتابيّ؛ تلبية لما نادت به الدّراسات والأبحاث واستجابة للشكوى من ضعف الطلبة في التعبير الكتابيّ.

أهمية الدِّراسة

– تستمد الدِّراسة الحاليّة أهميتها من محاولتها إضافة لبنة جديدة إلى ما قدّمه الآخرون، وتوجيه اهتمام القائمين على تأليف مناهج اللغة العربيّة وكتبها وأساليب تدريسها في الأردن، إلى استراتيجيّات جديدة كنموذج فورست في رواية القصّة، مما يساعد في تطوير تدريس مهارات التعبير الكتابيّ، وبناء الخطط المتعلقة بهذه المهارات؛ لرفع مستوى الطلبة فيها.

– إنّ إجراء الدِّراسة الحاليّة قد يسهم في إبراز أهمية استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة كأسلوب جديد يمكن للمعلّمين الاستعانة به؛ ليحققوا من خلاله الأهداف اللغويّة التعليميّة، التي يسعون نحو بلوغها، والوصول إليها.

– قد تسهم في تطوير معلّمي اللغة العربيّة مِهُنيّاً من خلال التدرّب على كيفيّة توظيف الاستراتيجيّات الحديثة في هذا المجال.

– إثراء الأدب التربويّ بالمزيد من المعلومات حول موضوع مهارات التعبير الكتابيّ، وتسليط الضوء تجاه الاهتمام بتدريسها على أسس علميّة وتربويّة حديثة.

التعريفات الإجرائيّة

مهارات التعبير الكتابيّ: تعرّف المهارة بأنّها قدرة الفرد على أداء أنواع من الممارسات العقليّة والبدنيّة بكفاءة عالية، بحيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان، مع اقتصاد في الوقت والجهد.

التعبير الكتابيّ: هو قدرة الطلبة على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأخطاء، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغويّة، ومن ثمّ تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنيّ المناسب لهم، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، وجمع الأفكار، وتبويبها، وتسلسلها، وربطها.

ويقصد بمهارات التعبير الكتابيّ في هذه الدِّراسة مجموعة المهارات التي ينبغي أن يتقنها طلبة الصف الثالث الأساسيّ التي تمكّنهم من التعبير الكتابيّ بشكل سليم مراعاة لصحة الرسم الإملائيّ ووفقاً للقواعد اللغويّة المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقاً للفهم والإفهام، حيث تمثلت في قائمة مهارات التعبير الكتابيّ التي تمّ تطويرها في هذه الدِّراسة، وتقاس بالدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطلبة في اختبار التعبير الكتابيّ المستخدم في الدِّراسة.

الطريقة الاعتياديّة: هي مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلّمون والمعلّمات في تعليم التعبير الكتابيّ، لطلبة الصف الثالث الأساسيّ، التي وضعت في دليل المعلّم.

محدّدات الدِّراسة

يمكن تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

- اقتصار أفراد الدِّراسة على طلبة الصف الثالث الأساسيّ في الفصل الدِّراسيّ الأول ٢٠١١/٢٠١٢ في محافظة إربد.
- اعتماد هذه الدِّراسة على اختبار لقياس مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ من إعداد الباحثين.
- اقتصرت الدِّراسة على قائمة مهارات التعبير الكتابيّ، التي تضمنت (١١) مهارة.
- يتحدّد تعميم نتائج الدِّراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدِّراسة.

منهجيّة الدِّراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدِّراسة استخدم الباحثان وفقًا لطبيعتها المنهجية الآتية:

أولاً: المنهج البنائيّ: "وهو خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفيّ تربويّ جديد لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، فيما يتعلق باستخدامات مستقبليّة، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعيّة، إذ يفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعنيون في مجال معين لتحقيق أهداف معينة" (الآغا، ٢٠٠١، ٢٢). وفي هذه الدِّراسة استخدم الباحثان المنهج البنائيّ؛ لتحديد مهارات التعبير الكتابيّ؛ فقد قاما بالاطّلاع على الأدب التربويّ وكتب التعبير الكتابيّ وطرائق تدريسه، والإطار النظريّ للدراسة وما تضمّنه من مصادر علميّة متخصصة، والدِّراسات السابقة التي تناولت موضوع التعبير الكتابيّ، كدراسة (بني عامر، ٢٠١٢؛ السلطان، ٢٠١٠؛ أبو صبحة، ٢٠١٠؛ عبد الجواد، ٢٠٠٧؛ المصري، ٢٠٠٦، الخمايسة، ٢٠٠٣؛ القاسم، ٢٠٠٠). والاطِّلاع على محتوى كتابي اللغة العربيّة للصفين الثاني والثالث الأساسيّين، وعلى الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة (٢٠٠٥). وفي ضوء ذلك، قام الباحثان بتطوير قائمة مهارات التعبير الكتابيّ موضوع الدِّراسة.

ثانياً: المنهج شبه التجريبيّ: وهو عبارة عن "استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الاجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى "(الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥، ٧٠). واعتمد الباحثان في هذه الدِّراسة على المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين؛ لمعرفة فاعليّة نموذج فورست في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ.

أفراد الدِّراسة

تمَّ اختيار أفراد الدِّراسة من طلبة الصف الثالث الأساسيّ، من المدارس التابعة لمديريّة التربية والتعليم في محافظة إربد، للعام الدِّراسيّ ٢٠١١/٢٠١٢، وتمَّ اختيار مدرسة ضاحية الحسين الأساسيّة للبنين، ومدرسة خديجة أم المؤمنين للبنات، في ضوء تعاون إدارة المدرسة مع الباحثين في إجراء الدِّراسة، وتمَّ اختيار أربع شعب عشوائياً من المدرستين؛ لتشكّل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين، والجدول رقم (١) بوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد الدِّراسة حسب الجنس وطريقة التدريس

الجنس	طريقة التدريس		المجموع
	المجموعة التجريبيّة	المجموعة الضابطة	
ذكور	٢٨	٣٦	٦٤
إناث	٣٦	٣٤	٧٠
المجموع	٦٤	٧٠	١٣٤

ويعود اختيار الباحثين هاتين المدرستين بالطريقة القصديّة إلى الاعتبارات الآتية: تعاون إدارة المدرستين مع الباحثين في إجراء الدِّراسة، وقوع المدرستين في نفس المنطقة التعليميّة مما يمكن الباحثين من متابع التطبيق بشكل مباشر. ولتطبيق البرنامج على المجموعتين (ذكور وإناث) تعاونَ الباحثان مع معلّمة من مدرسة البنات تعلّم المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث)، ومعلّم من مدرسة البنين يعلّم المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور)؛ لضمان ضبط المتغيرات الدخيلة وتمّ اختيار شعب المجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة البسيطة العشوائية، بالإضافة إلى أنّ الباحثين قاما بتطبيق اختبار مهارات التعبير الكتابيّ قبلياً وتحليل النتائج للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتمّ تدريب المعلم والمعلمة على تطبيق البرنامج ووُضِعَ لهما الأساس النظريّ لاستراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة، وتزويدهما بالمراجع والإرشادات اللازمة، وقد أشرف الباحثان بشكل مباشر وقاما بحضور عدد من جلسات تطبيق الاستراتيجيات.

أداة الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أولاً: الاختبار، ويطبَّق قبليّاً وبعديّاً

لقياس مستوى مهارات التعبير الكتابيّ لدى أفراد الدِّراسة، وقد تكوّن الاختبار في صورته النهائيّة من(١٠) مهمة كتابيّة، وتحسب العلامة من (٥٠) علامة. أمّا الخطوات والإجراءات التنفيذيّة التي اتبعت في إعداد الاختبار، فتمثلت في ما يأتي: أولاً- حُدّدت مهارات التعبير الكتابيّ التي تسعى الدِّراسة لقياسها. ثانياً- إعداد الاختبار في صورته النهائيّة مكوّناً من (١٠) مهمات كتابيّة، تقيس قدرة الطالب المفحوص على ممارسة مهارات التعبير الكتابيّ، وجاءت على النحو الآتي:

المهمة الأولى: تقيس القدرة على بناء جملة مفيدة، من خلال ترتيب كلمات متفرقة في جملة تامة مع مراعاة الترتيب السليم للكلمات في الجملة.

المهمتان الثانية والسابعة: تقيسان القدرة على تأليف جمل مفيدة حول موضوع محدّد، من خلال وضع كلمة في جملة من إنشاء الطالب، وتأليف جملة جديدة مكان جملة في الفقرة، وإكمال الفقرة بجملة من خبرته.

المهمة الثالثة: تقيس القدرة على استخدام أنواع مختلفة من أدوات الربط بشكل سليم داخل الجملة الواحدة وبين الجمل داخل الفقرة.

المهمة الرابعة: تقيس قدرة الطالب على تأليف جمل مفيدة (متعجباً أو مستفهماً أو منادياً أو مستنكراً...) من خلال كتابة جمل تعبّر عن مشاهداته وأفكاره ومشاعره حول أمور من بيئته ومدرسته.

المهمة الخامسة: تقيس القدرة على بناء فقرة وتنظيم الأحداث وفق تسلسلها وترابطها، من خلال ترتيب مجموعة من الجمل حول موضوع محدد، مع مراعاة الترتيب السليم للجمل واستخدام أدوات الربط المناسبة.

المهمة السادسة: تقيس القدرة على تأليف فقرة، من خلال كتابة فقرة تصف الأحداث والمواقف المحيطة بالطالب، وتقيس القدرة على تأليف نهاية مناسبة للقصّة، مع مراعاة العناصر الأساسيّة اللازمة لبناة الفقرة وعنصر التشويق والجاذبيّة.

المهمة الثامنة: تقيس القدرة على توظيف علامات الترقيم في الكتابة، من خلال استخدام علامات الترقيم في ضوء المعنى والأنماط اللغويّة.

المهمة التاسعة: تقيس القدرة على تأليف جمل وتعبيرات لغويّة مناسبة لبعض الأنشطة الاجتماعية (كالشكر أو التهنئة أو توجية دعوة أو تعزية...) يعبّر فيها الطالب عن مشاعره.

المهمة العاشرة: تقيس القدرة على تأليف جمل وتعبيرات لغويّة مناسبة، من خلال كتابة جمل مفيدة عن مضمون صورة معروضة أمامه. والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)
مهارات التعبير الكتابيّ وتوزيعها على المهمات الكتابيّة

الرقم	مهارات التعبير الكتابيّ	المهمة
١	يكتب معبّراً بجمل مفيدة عن أفكاره حول موضوع محدّد	٢، ٧
٢	يعبّر كتابة بجملة مفيدة عن مضمون صورة معروضة أمامه	١٠
٣	يكتب بعض مشاهداته وأفكاره حول أمور من بيئته ومدرسته ويعبّر عن مشاعره (متعجباً أو مستفهماً أو منادياً أو مستنكراً...)	٤
٤	يكتب صيغة مناسبة للمشاركة في بعض الأنشطة الاجتماعية (كالشكر أو التهنئة أو توجية دعوة أو تعزية...)	٩
٥	يكتب فقرة تصف الأحداث والمواقف المحيطة به مراعياً العناصر الأساسيّة اللازمة لبناة الفقرة.	٦
٦	يستخدم أنواعاً مختلفة من أدوات الربط بشكل سليم داخل الجملة الواحدة وبين الجمل داخل الفقرة	٣
٧	يرتّب كلمات متفرقة في جملة تامة مع مراعاة الترتيب السليم للكلمات في الجملة	١
٨	يرتّب جملاً متفرقة في فقرة مع مراعاة الترتيب السليم للجمل	٥
٩	يستخدم علامات الترقيم (الفاصلة، والنقطة، والنقطتين، وعلامة الاستفهام، وعلامة التعجب)	٨
١٠	مراعاة مستوى جمال الخط والمحافظة على نظافة الورقة وشكلها	في كلّ المهمات
١١	مراعاة القواعد الإملائية عند الكتابة	في كلّ المهمات

وقد تمَّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على خمسة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة، والمعلّمين ممن يدرّسون مادة اللغة العربيّة، وطُلِب إليهم قراءة مهمات الاختبار، وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس المهمة لمهارات التعبير الكتابيّ التي وُضِعَت لقياسها، والصياغة اللغويّة للمهمات، وتقديم اقتراحات: لحذف بعض المهمات أو إضافتها أو تعديلها. وقد أخذ الباحثان بآرائهم وعدّلا في المهمات، وذلك بإضافة بعض مهمات جديدة، وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحثان في ذلك على إجماع ٨٠٪ من المحكمين، وتكوّن الاختبار في صورته النهائيّة من (١٠) مهمات، وتحسب العلامة على الاختبار من (٥٠) علامة.

وقد تمَّ التحقق أيضاً من ثبات الاختبار بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعيّة البالغ عددهم (٢٢) طالباً وطالبة، خارج عينة الدِّراسة، (١١) طالباً و(١١) طالبة وبعد رصد استجابات الطلبة على مهمات الاختبار، حُسِبَ الثبات ووفق معادلة كيودر ريتشاردسون (KR-20) حيث بلغت قيمته (٠,٨١)، وهذه القيمة تعدّ مقبولة لأغراض الدِّراسة. وتمَّ تحديد الزمن اللازم للإجابة على مهمات الاختبار من خلال المعادلة التالية (زمن إجابة الطالب الأول+ زمن إجابة الطالب الأخير، مقسوماً على اثنين)، وقد تبيّن أنّ متوسط الزمن اللازم للاختبار هو أربعون دقيقة.

وحدّد الباحثان معايير تصحيح المهمات الكتابيّة على النحو الآتي: أولاً ارتباط الإجابة بالمهمة الكتابيّة، ثانياً صحة البناء اللغويّ، ثالثاً الرسم الإملائيّ ومستوى جمال الخط والمحافظة على نظافة الورقة وشكلها. وقد كانت العلامة القصوى للاختبار (٥٠) درجة، بواقع (٥) درجات لكلّ مهمة كتابيّة. وقد صححت إجابات الطلبة من قبل الباحثين، حيث قام كلّ مصحح بتصحيح كلّ أوراق الاختبار بمفرده، وحُسِبَ المتوسط الحسابيّ لنتائج علامات الطلبة بين المصححين.

ثانياً: البرنامج التعليميّ وفق استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة، ويتضمن:

١- مرحلة التحليل والإعداد واختيار المحتوى:

- تمَّ تحديد مهارات التعبير الكتابيّ المرجو تنميتها من خلال دراسة الطلبة للبرنامج، بالرجوع إلى الأدب التربويّ والدّراسات السابقة، والإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسيّ والثانويّ (٢٠٠٥)، بالإضافة إلى دليل المعلّم لمادة اللغة العربيّة للصف الثالث الأساسيّ.

- قام الباحثان بتحضير متطلبات تخطيط البرنامج التعليميّ، وفق نموذج فورست في رواية

القصّة، فقد تمّ اختيار أربع استراتيجيّات من استراتيجيّات نموذج فورست لرواية القصّة لبناء البرنامج التعليميّ، باعتبارها أكثر ملاءمة لخصائص الطلبة أفراد الدّراسة، وقدرتها على تنمية مهارات التعبير الكتابيّ، والاستراتيجيّات التي تمَّ اختيارها، هي:

الاستراتيجيّة الأولى- إيجاد القصّة في الأنشودة أو الأغنية (Finding Stories in Song): تتضمن هذه الاستراتيجيّة أولاً إيجاد أنشودة أو أغنية تحكي قصّة، ثمّ استماع الطلبة إلى الأنشودة أو الأغنية من خلال جهاز التسجيل أو قراءة المعلّم، وتكليف الطلبة برواية القصّة التي تضمنتها الأنشودة أو الأغنية التي تمَّ الاستماع إليها، ثمّ يتمّ مناقشة وإضافة تفاصيل إلى القصّة وتوسيعها، واقتراح بعض البدائل للقصّة مستوحاة من مفردات الأنشودة أو الأغنية.

الاستراتيجيّة الثانية- تصميم الحبكة، إبداع قصص جديدة (Devising Plot Structures: Crafting New Tales): تتضمن هذه الاستراتيجيّة بناء قصص جديدة باستخدام ألوان الحكاية الشعبيّة، حيث يقوم المعلّم بمساعدة الطلبة على تذكر العناصر الأساسيّة للقصّة وكتابتها على السبورة مثل الشخصيّات والمشكلات والحلول والمكان والزمان والمواقف والسمات الإيجابيّة للشخصيّات والسمات السلبيّة للشخصيّات التي تُوقِعُها في المشكلات، ثمّ عرض العناصر على شكل مخطط معرفيّ على السبورة أمام الطلبة، وتكليف الطلبة بكتابة قصّة جديدة تشبه القصّة السابقة ومحاكاتها في روحها وأسلوبها ولكن بتكوين جديد.

الاستراتيجيّة الثالثة- الصورة بألف كلمة (A Picture is Worth a thousands Words): تتضمن هذه الاستراتيجيّة ترتيب الصف على شكل مجموعات، المجموعة الأولى تقوم بتأمل الصورة المعروضة، وتوليد جمل تصف الصورة، ثمّ كتابة الجمل المولّدة على شكل فقرة، ثمّ ترسل الفقرة إلى المجموعة الثانية دون الصورة، المجموعة الثانية تقوم بقراءة الفقرة ومناقشتها وتعمل على إضافة جمل جديدة وتقوم بكتابة فقرة جديدة، ترسل الفقرتين إلى المجموعة الثالثة، تقوم المجموعة الثالثة بقراءة الفقرتين ومناقشتهما وتعمل على إضافة جمل جديدة وتقوم بكتابة فقرة جديدة، بعد ذلك يقوم المعلّم بعرض الصورة، ثمّ يقوم الطلبة بقراءة الفقرات التي قاموا بتأليفها ومناقشتها وإجراء التعديلات عليها.

الاستراتيجيّة الرابعة- الدائرة القصصيّة (Story Circle): تتضمن هذه الاستراتيجيّة ترتيب الصف على شكل حلقة مربع ناقص ضلع، يقوم المعلّم بالتشاور مع الطلبة باختيار عنوان للقصّة، يقوم المعلّم بتقديم جملة تكون بداية مناسبة للقصّة، ثمّ يقوم الطالب الأول بتكملة الجملة ثمّ يقوم الطالب الثاني بالتقاط الخيط في الدائرة ويقوم بإكمال الجمل

بتأليف جملة جديدة، ثمّ يقوم الطالب الثالث بالتقاط الخيط في الدائرة ويقوم بإكمال الجمل بتأليف جملة جديدة، وهكذا يستمر الدور حتّى نهاية الطلبة وحلّ الأزمة المطروقة (www.storyarts.org).

٢- مرحلة تحكيم البرنامج التعليميّ

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج التعليميّ بصورته النهائيّة، تمَّ عرض البرنامج التعليميّ على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وفي ضوء آراء ومقترحات وملاحظات المحكمين، قام الباحثان بإجراء التعديلات المناسبة التي أجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين.

٣- مرحلة التطبيق الأوليّ

قام الباحثان بتطبيق البرنامج التعليميّ على عينة استطلاعيّة مكونة من (١٥) طالباً من طلبة مدرسة أخرى من غير أفراد الدّراسة، قبل إجراء التجربة على أفراد الدّراسة الحاليّة، وذلك للتحقق من سهولة تعامل الطلبة مع البرنامج التعليميّ، ومعرفة مدى مناسبة الفترة الزمنيّة لإعطاء كلّ استراتيجيّة من استراتيجيّات البرنامج، وذلك من أجل العمل على تعديلها قبل عرضها على أفراد الدّراسة الحاليّة.

٤- مرحلة التطبيق

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، والتأكد من سلامة إجراءات عمل البرنامج، تمَّ تطبيقه على المجموعة التجريبيّة، حيث استغرق تطبيق هذه الدّراسة (٨) جلسات، بواقع جلستين لكلّ استراتيجيّة، حيث تمّ تطبيق جلسة أو جلستين في الأسبوع ومدة كل جلسة حصتان دراسيتان بواقع (٩٠) دقيقة ليستمر البرنامج لمدة (٦) أسابيع. وقد خصّصت الحصة الأولى للتمهيد للموضوع وشرح الاستراتيجية وتوضيح الهدف منها، ثم تطبيق الاستراتيجية وفق الاجراء الخاصة بها، حيث يقوم الطلبة بتأليف وكتابة جملة أو فقرة أو قصة في دفاترهم، وفي الحصة التي تليها يتم الاستماع لكتابة الطلبة ومناقشة ما كتبوه وتقديم التغذية الراجعة المناسبة مدة (٣٠) دقيقة، ويطلب إليهم إجراء التعديلات اللازمة على كتاباتهم بعد ذلك ليتمّ تقييمها وتصحيحها من قبل المعلم أو المعلمة وتقديم ملاحظات مكتوبة. وفي نهاية تطبيق البرنامج، تمَّ إجراء الاختبار البعديّ على المجموعة التجريبيّة، وهو الاختبار القبليّ نفسه. وتمَّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، حيث استغرق تدريسها الفترة الزمنيّة نفسها، وفي نهاية تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، تمَّ إجراء الاختبار البعديّ، وهو الاختبار القبليّ نفسه.

متغيرات الدِّراسة

اشتملت الدِّراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان: (نموذج فورست في رواية القصّة، والبرنامج الاعتياديّ).

ثانياً: المتغير التصنيفيّ: الجنس، وله مستويان: (ذكر، وأنثى).

ثالثاً: المتغير التابع: مستوى مهارات التعبير الكتابيّ لدى أفراد الدِّراسة

المعالجات الإحصائيّة

وللإجابة عن أسئلة الدِّراسة، تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA)، لبيانات الدِّراسة.

عرض نتائج الدِّراسة

تمّ عرض نتائج الدِّراسة وفقاً لترتيب أسئلتها على النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وينص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير طريقة التدريس (نموذج فورست في رواية القصّة، والبرنامج الاعتياديّ)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على اختبار مهارات التعبير الكتابيّ القبلي والبعديّ، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)، والجدول رقم (٣) يُوضّح ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار، وحسب متغيري (المجموعة والجنس)

			الاختبار القبلي		الاختبار البعدي			
المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياريّ
ضابطة	ذكر	٣٦	٣٤,٣١	٢,٢٠	٣٨,٤٢	٢,٠٣	٣٨,٦٨	٠,٤٨
	أنثى	٣٤	٣٥,٤٧	٢,٤٥	٤٠,٠٠	٢,٤٦	٤٠,١٢	٠,٤٦
	الكلي	٧٠	٣٤,٨٧	٢,٣٨	٣٩,١٩	٢,٣٧	٣٩,٤٠	٠,٣٥

تابع الجدول رقم (٣)

			الاختبار القبلي		الاختبار البعدي			
المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط المعدّل	الخطأ المعياريّ
تجريبيّة	ذكر	٢٨	٣٧,٤٦	٣,١٨	٤٢,٦١	٣,١٨	٤٢,٤٨	٠,٥١
	أنثى	٣٦	٣٨,٦٤	٢,٣٣	٤٢,٢٨	٢,٩٠	٤٢,٠٠	٠,٤٨
	الكلي	٦٤	٣٨,١٣	٢,٧٧	٤٢,٤٢	٣,٠١	٤٢,٢٤	٠,٣٦
الكلي	ذكر	٦٤	٣٥,٦٩	٣,٠٩	٤٠,٢٥	٣,٣٢	٤٠,٥٨	٠,٣٤
	أنثى	٧٠	٣٧,١٠	٢,٨٦	٤١,١٧	٢,٩١	٤١,٠٦	٠,٣٢
	الكلي	١٣٤	٣٦,٤٣	٣,٠٤	٤٠,٧٣	٣,١٤	٤٠,٨٢	٠,٣١

يظهر الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار القبليّ في مهارات التعبير الكتابيّ. ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق؛ تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA). والجدول رقم (٤) يبيّن ذلك. ويظهر الجدول أيضاً وجود فروق ظاهرة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعدي في مهارات التعبير الكتابيّ. حيث بلغ المتوسط الحسابيّ المعدّل لأداء طلبة المجموعة التجريبيّة على الاختبار (٤٢,٢٤)، والمتوسط الحسابيّ المعدّل لأداء طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار البعديّ (٣٩,٤٠). ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق، تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA). والجدول رقم (٤) يوضّح ذلك.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) لمتوسطات أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	الدلالة العمليّة
الاختبار القبلي (المصاحب)	١٣,٠٤٣	١	١٣,٠٤٣	١,٨٧٠	٠,١٧٤	٠,٠١٤
المجموعة	١٩٠,٨٠٦	١	١٩٠,٨٠٦	٢٧,٣٦١	٠,٠٠٠×	٠,١٧٥
الجنس	٧,٢٥٥	١	٧,٢٥٥	١,٠٤٠	٠,٣١٠	٠,٠٠٨
المجموعة × الجنس	٣٠,٣٥٣	١	٣٠,٣٥٣	٤,٣٥٢	٠,٣٩٠	٠,٠٠٣
الخطأ	٨٩٩,٦٠٧	١٢٩	٦,٩٧٤			
المجموع	١،١٤١,٠٦٥	١٣٣				

× ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يظهر الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة

(α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار القبليّ في مهارات التعبير الكتابيّ؛ مما يدل على تكافؤ مجموعات الدِّراسة على الاختبار القبلي الخاص بمهارات التعبير الكتابيّ. ويظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار، يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبيّة، حيث بلغت الدلالة العمليّة (٠,١٧٥)، مما يدل على أنّ (١٧,٥٪) من التباين في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ على مهارات التعبير الكتابيّ عائد للتباين في متغير المجموعة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير الجنس؟"

يظهر الجدول رقم (٤) السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبيّة على الاختبار، يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١,٠٤٠)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيّاً.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ (المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة) على مهارات التعبير الكتابيّ يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟"

يظهر الجدول (٤) السابق عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٣٥٢)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيّاً.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين

متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار، يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبيّة، حيث بلغت الدلالة العمليّة (٠,١٧٥)، مما يدل على أنّ (١٧,٥٪) من التباين في مستوى أداء طلبة الصف الثالث الأساسيّ على مهارات التعبير الكتابيّ عائد للتباين في متغير المجموعة. وهذا يدل على فاعليّة نموذج فورست في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ مقارنة مع الطريقة الاعتياديّة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدّراسة ونتائج دراسة (أبو صبحة، ٢٠١٠) التي أظهرت فاعليّة قراءة القصّة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابيّ لدى طالبات الصف التاسع الأساسيّ. وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة (عطية، ١٩٩٩) التي أظهرت فاعليّة استخدام قصص وأفلام الخيال العلميّ في التأثير على القدرات الإبداعيّة لدى الطلبة. ونتائج دراسة (عزمي، ١٩٩٤) التي أظهرت فاعليّة أسلوب إكمال القصّة في تحصيل التعبير التحريريّ في المرحلة الإبتدائيّة.

ويعزو الباحثان هذه الفروق في مهارات التعبير الكتابيّ إلى الأسباب الآتية:

- أن استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة وفّرت للطلبة فرصة لتعلّم المهارات اللغويّة بشكل أفضل عندما تتمّ ممارستها في مواقف اتصاليّة حقيقيّة أو مشابهة للحقيقيّة، فعملت على تنمية مهارات التعبير الكتابيّ من خلال ما وفّرته آلية سرد القصّة، من أسئلة واستجابات ومشاركات أدائيّة وما تتطلبه هذه الفرص من تواصل وتفاعل لغويّ.

- وقد وفّرت استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة الفرصة أمام الطلبة للإضافة وتوليد البدائل وتوسعة الأفكار وتركيب أبنية ماهيميّة جديدة أو تعديلها، وتسمح لهم بتوسعة خيالهم وإبداع أفكار أصيلة، وهذا يتفق مع ما أكّدته فورست (Forest, 2000) أنّ رواية القصّة تمكّن الطالب أن يكون قادراً على التعبير عن أفكاره ومشاعره بطلاقة. وتؤكّد اليس (Ellis, 2000) أنّ رواية القصّة تنمي الإبداع لدى الطلبة.

- أنّ الطالب عندما يشارك في كتابة قصّة، فهذا دليل على استيعابه للفكرة وفهمها، واستطاع الافادة من الحقائق العلميّة التي مرّت بخبرته، وقدرته على فهم الحوادث والشخصيات التاريخيّة، حيث يؤكّد ماير وآخرون (Meyer.et al, 1994) أنّ تعليم الطلبة للمعاني يزداد من خلال رواية القصص، التي تجعلهم يدركون المعاني اللغويّة خلال السرد المتكرر والنقاش للمحتوى القصصيّ. ويرى ايلر وآخرون (Eller.et al, 1988) أنّ رواية القصص للطلبة بصوتٍ عالٍ مع إعادة السرد والنقاش لمحتوى القصّة يشجع الطلبة على التعلم للمفردات اللغويّة.

– وقد وفّرت استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة الفرصة أمام الطالب لتوسع خياله وتنمي وجدانه، وتوظيف ثروته اللغويّة، وذلك دليل على امتلاك الطالب لمهارات التعبير، من توظيف علامات الترقيم وتوظيف للشواهد، وتطبيق القواعد النحويّة، وبناء الأساليب اللغويّة وتنمية الجملة العربيّة. وقد يتفق هذا التفسير مع ما أكّدت نتائج دراستي (السلطان، ٢٠١٠؛ جوهر، ٢٠٠٥) أنّ رواية القصص تعدّ وسيلة تعليميّة لطلبة المرحلة الإبتدائيّة، وتعدّ مصدراً يمدّهم بالأفكار الجديدة والخبرات، وأنّ قدرة الطلبة على فهمها وإدراك مراميها أسهمت في تنمية مخزونهم اللغويّ الذي أعانهم على الطلاقة في التعبير. بالإضافة إلى أنّ عمليّة سرد القصّة زادت من مفردات الطلبة اللغويّة السليمة، وهذا يتفق مع ما تؤكده نورتُن (Norton, 1995).

– أنّ استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة تساعد الطالب على أن يكون مشاركاً نشطاً في عمليّة التعلم وتحمل مسؤولية تعلّمه وبناء معارفه ومهاراته، ففي استراتيجيّة إيجاد القصّة في الأنشودة أو الأغنية، الطالب يناقش ويضيف تفاصيل إلى القصّة ويوسّعها، ويقترح بعض البدائل للقصّة مستوحاة من مفردات الأنشودة أو الأغنية. وكذلك الحال في استراتيجيّة الدائرة القصصيّة فهي تمكّن الطلبة من التدرّب على مهارة ترتيب جمل متفرقة في فقرة مع مراعاة الترتيب السليم للجمل، وذلك من خلال ما توفر هذه الاستراتيجيّة من إجراءات، سهّلت عليهم تركيب الجمل وصياغة التعابير الملائمة. وتعمل على تشجيع العمل الجماعي والتفاعل بالحوار والمناقشة للأفكار مع الآخرين، بالإضافة إلى أنّ التفاعل بين المعلّم (القاص) والطالب (المتلقي) في مواقف رواية القصّة يكون فورياً ومباشراً، بالإضافة إلى أنّ إشراك الطلبة في إعادة رواية القصّة، له تأثير إيجابيّ على أداء الطالب.

– أنّ استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة أسهمت في تشجيع الطلبة على المتابعة وتنظيم أفكارهم وترتيبها، فهي طريقة تخرج عن رتابة الطريقة الاعتياديّة هذا الأمر قد يعمل على زيادة دافعيّة الطلبة للتعلّم، مما يؤثر إيجابيّاً في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ.

– أنّ استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة تقوم على التفاعل بين المتعلّم والمعلّم والموضوع، فهي تعطي الفرصة الكافية للطلبة لفهم وممارسة أيّة مهارة والتمكّن منها قبل الانتقال إلى مهارة أخرى. فمثلاً استراتيجيّة الصورة بألف كلمة، تمكّن الطلبة من التدرّب على التعبير بجمل مفيدة عن أفكار، وتوليد جمل تصف الصورة، ثمّ كتابة الجمل المولّدة على شكل فقرة، وتمكّن الطلبة من استخدام أنواع مختلفة من أدوات الربط بشكل سليم داخل الجملة الواحدة وبين الجمل داخل الفقرة، وذلك من خلال ما توفّره هذه الاستراتيجيّة

من إجراءات، فالطلبة في المجموعة الأولى يقومون بإرسال الفقرة إلى المجموعة الثانية، والمجموعة الثانية تقوم بقراءة الفقرة ومناقشتها وتعمل على إضافة جمل جديدة وتقوم بكتابة فقرة جديدة، وترسل الفقرتين إلى المجموعة الثالثة، وتقوم المجموعة الثالثة بقراءة الفقرتين ومناقشتهما وتعمل على إضافة جمل جديدة وتقوم بكتابة فقرة جديدة، بعد ذلك يقوم الطلبة بقراءة الفقرات التي قاموا بتأليفها ومناقشتها وإجراء التعديلات عليها.

- أنّ استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة أكثر تشويقاً وتعمل على تحسين أداء الطلبة على العمليّات العقليّة العليا؛ فهي تترك للطلبة فرصاً أفضل للكتابة والإبداع والتعبير عن أفكارهم بحريّة أكبر مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي يكون المعلّم هو محور العمليّة التعليميّة، فمثلاً في استراتيجيّة تصميم الحبكة، إبداع قصص جديدة، يقوم الطلبة ببناء قصص جديدة باستخدام ألوان الحكاية الشعبيّة، فالطلبة يحاكون القصص في روحها وأسلوبها ولكن بتكوين جديد. فالأسلوب القصصيّ يزيد المعنى قوة، ويضفي عليه تأثيراً يأخذ بمجامع القلوب، ويجذب الطلبة جذباً قوياً إلى الاستماع والانعطاف والتوقف والتفكير.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كشفت نتائج الدّراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبيّة على الاختبار، يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١,٠٤٠)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيّاً. وهذا يدل على أنّ هذه الطريقة تصلح لكلا الجنسين.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الخمايسة، ٢٠٠٣) التي أظهرت وجود فروق في اكتساب مهارات التعبير الكتابيّ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة (عزمي، ١٩٩٤) التي أظهرت فروقاً دالة إحصائيّة في التعبير التحريريّ تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطالبات. ولعلّ هذا الاختلاف يعود إلى أسباب منها: كيفية تنفيذ التجربة ومكانها، والخطأ في التجربة، وعينتها وخصائصها.

ويمكن أن يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما لاحظاه في أثناء تنفيذ الدّراسة أنّ استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة توافقت مع الخصائص النمائية لكلا الجنسين، وقامت بتلبية الحاجات النفسيّة لدى الطلبة بغض النظر عن جنسهم. بالإضافة إلى تشابه الظروف في تطبيق الدّراسة بين الذكور والإناث، من حيث فرص التعليم والوقت والمنهاج، فلديهم بيئة

مدرسية متشابهة، وتشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية وتماثل القدرات والاستعدادات العقليّة لدى الجنسين في استجاباتهم على مهمات الاختبار.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

كشفت نتائج الدِّراسة عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٣٥٢)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيّاً. وقد اتفقت نتائج هذه الدِّراسة ونتائج دراسة (الخمايسة، ٢٠٠٣) التي أظهرت عدم وجود فروق للتفاعل بين البرنامج التعليميّ المقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابيّ والجنس.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة عُنِيَت بتنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى الطلبة بغضّ النظر عن جنسهم بما تضمنته من أنشطة وإجراءات، فهي أثّرت في الجنسين بقدر متساوٍ، ووجود تفضيل لدى كلا الجنسين لطريقة التدريس المستخدمة في الدِّراسة، ذلك لحداثة استخدامها، بالإضافة إلى أنّ الطلبة يدرسون في نفس المدارس الحكوميّة ويتعرضون للظروف التعليميّة ذاتها من حيث التسهيلات الماديّة، والوسائل التعليميّة المتاحة، وتتشابه الظروف الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة لكلا الجنسين، خاصة وأنّ أفراد الدّراسة من المنطقة الجغرافيّة نفسها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمَّ التوصّل إليها، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- أكّدت نتائج الدِّراسة الحاليّة فاعليّة استراتيجيّات نموذج فورست في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ، مما يمكّن الباحثين من الدعوة إلى ضرورة اعتماده عند تدريس التعبير الكتابيّ في المرحلة الإبتدائيّة وتشجيع المعلّمين على استخدامه.
- تدريب معلّمي اللغة العربيّة وتأهيلهم في مجال استخدام الأساليب التدريسيّة الحديثة في تدريس اللغة العربيّة وتنمية مهاراتها، كنموذج فورست في رواية القصّة.
- الدعوة إلى ضرورة نشر ثقافة قراءة القصص بين الطلبة، وتكليفهم بقراءتها في الصف وخارجه، وأن يقوم معلّمو المرحلة الإبتدائيّة برواية القصص على طلبتهم بشكل يوميّ خلال العام الدراسيّ.
- إجراء مزيد من الدِّراسات المماثلة على المراحل الدِّراسيّة المختلفة، وعلى بقية المهارات اللغويّة.

المراجع

أبو الهيجاء، فؤاد (٢٠٠٢). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة وإعداد دروسها اليوميّة بالأهداف السلوكيّة**. عمّان: دار المناهج.

أبو صبحة، نضال (٢٠١٠). **أثر قراءة القصّة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابيّ لدى طالبات الصف التلسع الأساسيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

الأسعد، عمر(٢٠٠٠) . **أدب الأطفال**. عمّان: مطبعة أروى.

الآغا، إحسان (٢٠٠١). **منهج البحث البنائيّ في البرامج التربويّة المقترحة للمستقبل**. غزة: دار المقداد.

البجة، عبد الفتاح (١٩٩٩). **أصول تدريس العربيّة بين النظريّة والممارسة في المرحلة الأساسيّة العليا**. عمّان: دار الفكر.

بني عامر، خالد (٢٠١٢). **أثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء والتعلم التعاونيّ في تحسين مهارات التواصل اللغويّ التعبير الشفويّ والكتابيّ لدى طلبة الصف العاشر في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الجفري، هناء (٢٠٠٧). **التربية بالقصّة في الإسلام وتطبيقاتها في رياض الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكّة مكرّمة.

جوهر، سلوى (٢٠٠٥). اتجاهات معلّمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلّم المبكّر للقراءة والكتابة. **المجلة التربويّة**، ٢٠(٧٧)، ٥-٩٥.

الحوامدة، محمد والعدوان، زيد (٢٠١٢). **مناهج رياض الأطفال أسس تنمية الطفولة المبكرة**. عمّان: دار الحامد.

الخمايسة، إياد (٢٠٠٣). **بناء برنامج تعليميّ مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف السادس الأساسيّ في المدارس العامة في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، عمّان.

زايد، فهد والسعدي، فاطمة (٢٠٠٦). **فن الكتابة والتعبير**. عمّان: مكتبة الرسالة.

السلطان، رجاء (٢٠١٠). **أثر استخدام أسلوب القصّة المُصوّرة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الإبتدائيّ بمادة التعبير التحريريّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديميّة العربيّة المفتوحة، الدنمارك.

السلطاني، حمزة (٢٠١٢). **أثر تحليل نصوص أدبيّة مختارة في الأداء التعبيريّ**. عمّان: دار الرضوان.

سمك، محمد (١٩٩٨). **فن التدريس للتربية اللغويّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العلميّة**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

السيد، محمود (٢٠٠١). **تعليم اللغة بين الواقع والطموح**. دمشق: دار طلاس.

شحاته، حسن (١٩٩٦). **تعليم اللغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق**. القاهرة: الدار المصريّة اللبنانيّة.

طعيمة، رشدي (٢٠٠١). **أدب الأطفال في المرحلة الإبتدائيّة**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد (٢٠٠٠). **تدريس اللغة العربيّة في التعليم العام نظريات وتجارب**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٩). **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظريّة والتطبيق**. إربد: دار عالم الكتب الحديث.

عبد الجواد، إياد (٢٠٠٧). مستوى مهارات التعبير الكتابيّ لدى الطلبة الحافظين للقرآن الكريم كاملاً وغير الحافظين له بالمرحلة الثانويّة بمحافظة غزة. **مجلة الجامعة الإسلاميّة (سلسلة الدّراسات الإنسانيّة)**،١٧(١)، ٦٧٣-٧٠٧.

عبد السميع، صلاح (١٩٩٨). **برنامج مقترح في النشاط المدرسيّ لتنمية مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.

عبد الفتاح، اسماعيل(٢٠٠٠). **أدب الأطفال في العالم المعاصر**. القاهرة: الدار العربيّة للكتاب.

العبيدي، خالد (٢٠٠٨). **فاعليّة نشاطات قائمة على عمليّات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصّة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة.

العدوان، زيد والحوامدة، محمد (٢٠١١). **تصميم التدريس بين النظريّة والتطبيق**. عمّان: دار المسيرة.

عزمي، جنان (١٩٩٤). **أثر أسلوب إكمال القصّة في تحصيل التعبير التحريريّ في المرحلة الإبتدائيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

عصر، حسني (٢٠٠٠). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثانويّة**. الاسكندريّة: مركز الاسكندريّة للكتاب.

عطية، سوسن (١٩٩٩). **أثر قصص وأفلام الخيال العلميّ على القدرات الإبداعيّة لدى الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

القاسم، حازم (٢٠٠٠). **فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسيّ**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

قطامي، يوسف والفرا، رولى (٢٠٠٩). **التفكير الإبداعيّ القصصيّ للأطفال ويليامز برنامج تدريبيّ تطبيقيّ**. عمّان: دار المسيرة.

كنعان، أحمد (١٩٩٥). **أدب الطفل والقيم التربويّة**. دمشق: دار الفكر.

الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال (٢٠٠٥). **مدخل إلى البحث في العلوم التربويّة والاجتماعيّة**. عمّان: دار المسيرة.

المصري، يوسف (٢٠٠٦). **فاعليّة برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسيّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلاميّة، غزة، فلسطين.

نصر، حمدان (١٩٩٩). آراء طلبة الصف الثاني الثانويّ في الأردن حول مدى توظيف عمليّات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيريّة. **مجلة جامعة دمشق**، ١٥(٣)، ٢٢٣-٢٦١

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). **الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة**، عمّان، الأردن.

Brown, H.D. (1994). *Principles of language learning and teaching*(3rd Ed.). New Jersey: Prentice Hall Regents, Inc.

Budhecha, K. (2000). *Writing as a practice of community: a critical postmodernist pedagogy of fiction writing in the composition classroom.* Thesis (Ph. D.) Miami University (USA).

Eller, R., Pappas, C. & Brown, E. (1988). The Lexical development of Kindergarteners: Learning from written content. *Journal of Reading Behavior, 20*(1), 5-24.

Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly, 24*(2), 174-187.

Ellis, F. (2000). The Cottonwood: How I Learned the Importance of Storytelling in Science Education. *Science and Children, 38*(4), 43–46.

Forest, H. (2007). *Inside Story: An Arts-Based Exploration of the Creative Process of the Storyteller as Leader.* Dissertation Ph, Antioch University, USA.

Forest, H. (2000). *Storytelling in the Classroom Concepts and Activities*. Retrieved OCT 11, 2011, from: www.storyarts.org/articles/storytelling.html

Klingman, A. (1985). Free writing: Evaluation of a preventative program with elementary school children. *Journal of School Psychology, 23*(2), 167-175.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (8rd Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Lipman. D. (2005). *Improving Your Storytelling: Beyond the Basics for All Who Tell Stories in Work or Play*. August House, USA.

MacDonald. (1993). The Interaction of Lexical and Syntactic Ambiguity. *Journal of Memory and Language, Vol. 32,* 692-715.

Meyer, L., Wardrop, J., Stahl, S., & Linn, R. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research, 88*(2), 69-85.

Norton, D. (1995). Through the eyes of a child: An introduction to children's literature. Ohio: Prentice Hall.

Norton, D. (2003). *The effective teaching of language arts*(6rd Ed.). Ohio: Prentice Hall.

www.storyarts.org

Zamel, V. (1992). Writing One's Way into Reading, Teachers of English to Speakers of Other Languages, *Inc.(TESOL), 26*(3),463-485.