Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 2, Supplement 1, 2023

Deanship of Scientific Research

Situational Awareness of Arabic Language Teachers: The Interactive Approach in Teaching Writing for Upper Basic Classes

Hanan Khalil Salameh Al-Rofo'a**, *AbdelKareem Saleem Alhaddad

Department of Curriculum and Teaching, College of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan.

Received: 7/8/2022
Revised: 4/9/2022
Accepted: 26/9/2022
Published: 15/7/2023

* *Corresponding author:*
hananayman12@yahoo.com

Citation: Al-Rofo'a , H. K. S., & Alhaddad , A. S. (2023). Situational Awareness of Arabic Language Teachers: The Interactive Approach in Teaching Writing for Upper Basic Classes . *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(2 -S1), 663–680.
https://doi.org/10.35516/edu.v50i2 -S1.1848

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The present study aimed to assess the level of awareness among Arabic language teachers for upper basic classes regarding the interactive approach to teaching writing from their perspective. Additionally, the research sought to investigate the impact of variables such as gender, experience, and educational qualification on this awareness.

Methods: To achieve these objectives, a scale comprising 33 items was administered to 282 teachers in government schools affiliated with the Directorate of Education in the Marka District during the academic year 2020/2021. The study utilized a descriptive survey-analytical approach.

Results: The research revealed a high degree of awareness among Arabic teachers regarding the interactive approach to teaching writing. Statistically significant differences were observed at the 0.05 level of significance ($\alpha = 0.05$) in the degree of awareness attributed to the gender variable, favoring females. However, the results did not indicate a statistically significant effect of experience on the degree of awareness.

Conclusions: Based on these findings, the study recommends enhancing the cognitive aspect of Arabic language teachers concerning the social theory underpinning the interactive approach and incorporating it into the content of training courses.

Keywords: Awareness, Arabic language, teachers, interactive approach, teaching of writing.

درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسيّة العليا بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة

حنان خليل سلامة الرفوع*، عبد الكريم سليم الحداد

قسم المناهج والتدريس، كليّة العلوم التّربويّة، الجامعة الأردنيّة

ملخّص

الأهداف: هدفت الدّراسة الحالية إلى الكشف عن درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهم، واستقصاء أثر المتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ) في هذا الوعي.

المنهجيّة: لتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحثان مقياسًا تكون من (33) فقرة، وطُبق على عينة الدّراسة الّتي بلغ عددها (282) معلمًا ومعلمةً ممّن هم على رأس عملهم في المدارس الحكوميّة التابعة لمديرية التربيّة والتعليم للواء ماركا للعام الدّراسي 2020م/2021م، واستخدم المنهج الوصفي المسحي.

النتائج: أسفرت نتائج الدّراسة إلى أنّ درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة جاءت مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغيري الخبرة والمؤهل العلميّ .

الخلاصة: وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها: زيادة الناحية المعرفية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها حول النظرية الاجتماعيّة التي يستند إليها المنحى التفاعليّ ومراعاتها عند عقد الدورات التدريبية.

الكلمات الدالة: وعي معلمي اللغة العربيّة، المنحى التفاعليّ، تدريس الكتابة.

المقدمة

تُعدُّ اللغة العربيّة من مقومات الهُويّة العربيّة والإسلاميّة التي بها حُفظ تاريخ الحضارة العربيّة عبر العصور، لذا فإنّ تعلم هذه اللغة، وإتقان مهاراتها وعلومها هي الغاية العظمى التي يطمح إليها الإنسان العربيُّ؛ ليضبط لسانه، ويُقوّم بنانه مراعيًا قواعد اللّغة وفنونها دون أن يُخل بنظامها الكلي، فتعلم اللغة العربيّة يحتاج تضافر جهود توفر لطالبي تعلمها كلّ وسيلة تُسهم في تسهيل تعلمها، وفهمها، وتطبيقها بصورة سليمة.

وينصب الاهتمام في تعلم اللغة العربيّة وتعليمها على تمكين الطالب من المهارات اللغويّة الأربع استماعًا، وتحدثًا، وقراءةً، وكتابةً، وهذا يتطلب أن تُعلّم 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 (طاهر، 2010).

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 متعدّيا به حدود الزمان والمكان، وبالكتابة حُفظت العلوم والمعارف، والتراث الثقافيّ والاجتماعيّ ونُقل من جيل إلى آخر، وممارسة الفرد لهذه المهارة يمكنه من تنميّة تفكيره، إذ إنّه يكتب عندما يُعمل فكره، وتتوالد أفكاره وتتشعب وتتطور مادام 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 موظفا ذلك فيما يكتب، فمهارة الكتابة هي وسيلة مهمة تُساعد الفرد في عمليّة التعلم والتعليم، وفي تحصيل المعارف والخبرات (عبد الباري،2010؛ عبدالمجيد، 2014).

وتتطلّب مهارة الكتابة تآزر مهارات عقليّة ووجدانيّة ترتبط بمهارة تكوين الأفكار عن موضوع أو قضية ما، ممزوجة تلك الأفكار بمشاعر كاتبها، ومهارة عقليّة يدويّة ترتبط بصياغة تلك الأفكار وكتابتها بصورة سليمة على هيئة رموز لغويّة يُراعى فيها حُسن النّظم، وسلامة اللغة، والوضوح، والجمال، وهذا ما يطلق عليه بالتعبير التحريريّ (مدكور، 2010).

ويهدف تعلم مهارة الكتابة وتعليمها إلى تمكين الطالب من إجادة التعبير عن نفسه، وأفكاره ومشاعره بعبارة سليمة مراعيًا في ذلك ثقافة مجتمعه، واحترام القارئ، بحيث يُتقن فنون اللغة الكتابيّة على اختلاف ألوانها؛ ليتمكن من التواصل مع الآخرين في المواقف التي يصعب عليه فيها التواصل شفويًّا، وهذه الممارسة تمكن الطالب في الانخراط بمجتمعه بصورة فاعلة، والتعبير عن مواقفه الشّخصيّة حيال أي قضيّة أو موضوع، أو حادثة بأسلوب كتابيّ طلقٍ يوازن فيه بين عباراته اللغويّة، والجمهور المستهدف (زايد، 2015).

ويعاني بعض الطلبة من ضعف في مهارة الكتابة يظهرُ جليًّا في عدم تمكنهم من مهارات التعبير الكتابي سواء أكان وظيفيًا أم إبداعيًا، وصعوبة في نظم الأفكار وتسلسلها، والكتابة بأسلوب لا يخلو من الأخطاء الإملائية واللغويّة، وهذا ما أشارت إليه دراسات كلّ من (أبو جراد والصوالحة، 2018؛ عطاالله وعبابنة، 2019؛ الحويدي ومقابلة والمومني؛ 2020)، وقد أرجعت هذه الدّراسات أسباب هذا الضعف إلى تدني مستوى الطّلبة في مادة اللغة العربيّة عامة، وغياب الرغبة لديهم في تعلمها، وعدم الإقبال على مطالعة الكتب، بالإضافة إلى غياب دور المعلم الرئيس في تمكين الطلبة من هذه المهارة اللغويّة سواء بعدم اهتمامه الشخصيّ بها، والتركيز على تعليم المهارات اللغويّة الأخرى وفروع اللغة، أم باستخدامه استراتيجيات تدريسية لا تُفعّل دور المتعلم في أثناء تعلمه، ناهيك عن عدم تزويد الطالب بأخطائه الكتابيّة في كلّ مرة يُمارس فيها فعل الكتابة؛ ليتجنبها.

فتعلم الطالب لمهارة الكتابة لا يتم بصورة تلقائية، وإنّما يتعلمها عندما ينخرط في أنشطة كتابيّة تشاركيّة مع زملائه، يتخطى في ضوء توجيه معلمه وزملائه جوانب الضعف الكتابي لديه ويطور من مهاراته الكتابيّة نحو الأفضل، فالمناقشة الصفيّة تزود الطلبة بالأفكار والمفردات التي تُعينهم على صوغ أفكارهم، وتجعلهم أكثر استعدادًا لتعلم هذه المهارة اللّغويّة، وعليه فإنّ التوجّه الحديث في تعلم هذه المهارة اللغويّة يتم بالتركيز على مهارة الكتابة بوصفها عمليّة اجتماعيّة تفاعليّة، تمر بمراحل متعدّدة وبصورة مترابطة تبدأ من مرحلة الإعداد والتحضير للكتابة، ثم الصّياغة، ثم المراجعة، ثم النشر، بحيث يُوجّهُ فيها الطالب بالتركيز على تطوير كتابته وإتقانها حتى يصل بها إلى المنتج النهائي المتميز(Brown, 2000؛ Hannell, 2009). ولذا حريٌّ بالمعلم أن يستخدم المناحي الحديثة في تعليمه لهذه المهارة اللّغويّة بحيث ينهض بأداء طلبته الكتابيّ بصورة أفضل ليُوجد منهم كتابًا متميزين.

ويُعدّ المَنحى التّفاعليّ أحد المناحي الحديثة في تعليم مهارة الكتابة، والذي يقوم على فكرة تحويل التعليم من التقليديّ إلى التفاعليّ الذي يرتكز على التفاعل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة فيما بينهم، ثم الطالب مع نفسه، وإتاحة الفرصة للمعلم أن يوظف التقنيات الحديثة التفاعليّة في إثراء عمليّة التعلم في البيئة الصفيّة، فتتحول هذه البيئة من السلبيّة إلى التفاعليّة الإيجابيّة، يكون فيها الطالب محور التّعلم، والمعلم موجهًا ومرشدًا له، ومقيمًا لعملية التعلم، ومساعدًا للطالب على الربط بين ما يتعلمه في الغرفة الصفيّة وحياته، ومجتمعه، واهتماماته، ومنطلقا في تعلمه من استعداداته وقدراته(محمود ومسلم، 2018).

ويعرف براون (Brown, 2000,165) المنحى التفاعليّ بأنّه: " التبادل التعاونيّ للأفكار، والمشاعر بين شخصين أو أكثر ممّا يؤدي إلى علاقة متبادلة بعضهم مع بعض"، وترى مغفرة (2017، 6) أنّ المَنحى التفاعليّ هو: " التعليم المتمركز حول الطلبة الذي يعطيهم المناسبة للقيام بالتفاعل اللغويّ في الأحوال الاتصاليّة".

فتوظيف المَنحى التفاعليّ في التعليم يسمح بتبادل الأفكار والمشاعر بين الطلبة، وهذا التفاعل يؤدي إلى تحقيق التأثير المتبادل فيما بينهم، ممّا يستدعي من الطالب أن يكون في حالة مستمرة من الانتباه والمشاركة حتى يتحقق التواصل اللغويّ الناجح والمثمر، فالتفاعل الناجح أثناء تعلم مهارة الكتابة يجعل منها نشاطًا تعبيريًّا عن المعنى، وبناء للعلاقات الاجتماعيّة والقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين، وينمي لدى الطلبة مهارة ممارسة التفكير النقدي والتحليليّ، وحسن توظيف المفردات والتراكيب النّحويّة والسمات البلاغية والأفكار التي يتعرفون إليها ويكتسبونها في كتاباتهم مع زملائهم ضمن البيئة اللّغويّة الاجتماعية بحيث يتمثلون ما يتعلمونه داخليّا، وعليه فإنّ ذلك يدفع بالطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم أثناء تعلمهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وتعزيز الفهم المتبادل بينهم والتقليل من الإحباط والخجل، ممّا يمنحهم فرصة التعلم بصورة أفضل خاصة إذا ساند ذلك مساعدة المعلم عن طريق تقديم الإرشادات، والتقييم المستمر لعملية التعلم وهذا التّعلم التفاعلي يمكنهم من ممارسة مهارة الكتابة في حياتهم بصورة مستقلة (Barrot, 2015 ؛Lestari, 2015).

وتعلم مهارة الكتابة وفق المَنحى التفاعليّ يُمكن الطالب من التخلص من مشاعر التهديد سواء أكان هذا التهديد مصدره المعلم بوصفه عالمًا في المعرفة ومقيّمًا للطالب، أم الخوف من الوقوع في الخطأ أمام الزملاء، أم من جو التنافس معهم في الغرفة الصفيّة، بالإضافة إلى أنّ طريقة التعلم بصورة تفاعليّة تتيح للطالب ممارسة دور المُعين للمعلم في توجيه أداء زملائه وتقييم أدائهم بصورة واعيّة، ممّا يمنحه فرصة التخلص من الشعور بالاغتراب وعدم الكفاءة في أثناء تعلمه، وهذا يتيح له فرصة تجاوز المشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه، وتنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة التي لا يتسنى له امتلاكها إلّا عن طريق تفاعله مع البيئة الاجتماعيّة، كالشعور بأهميّة العمل الجماعيّ في إنجاز المهمات، وحسن التعامل مع الآخرين، وطرح الأفكار والآراء دون تردد أو خوف، والشعور بالثقة بالذات وإنجازاتها، وامتلاك مهارات التفكير المنطقيّ، والإقبال على التعلم بصورة أفضل، وهذا الأمر ينعكس بصورة إيجابيّة على تعلم الطالب ويؤدي إلى تحسنه (بروان، 1994؛ عثمان ،2020).

وعليه فإنّ توظيف المعلم للمَنحى التفاعليّ في تعليم مهارة الكتابة يسمح للطالب أن يمارس هذه المهارة بصورة طبيعيّة ووظيفيّة ونشطة، موظفًا كفايته التواصليّة مع أقرانه أثناء تعلمه عملية الكتابة، ممّا يتيح له الحريّة في طرح الأفكار وتبادلها معهم، والتدرب على خطوات عملية الكتابة بشكل تفاعليّ آخذًا في الحسبان طبيعة القارئ، وخلفيته الثقافيّة وحاجاته، 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 ذاتيّا(Blinkova, 2018).

وذكر الطوال (2018) أنّ دور المعلم يتمحور حول تنظيم عملية التعلم وتيسيرها، ولكي يحقق المعلم الأهداف التعلمية التعليمية الكتابيّة لدى طلبته ينبغي عليه أن يوفر 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 بحبٍ وشغفٍ، وهذا لا يتسنى إلّا إذا كان لدى معلم اللغة وعي كامل بالمنحى التفاعليّ ومبادئه وكيفية توظيفها عمليا في العملية التعلميّة التعليميّة الكتابيّة.

ونظرًا لأهميّة دور المعلم في تنميّة مهارة الكتابة، والنهوض بأداء طلبته الكتابيّ، وتعزيز شعورهم الإيجابيّ نحو تعلم هذه المهارة اللغويّة، رأى الباحثان ضرورة إجراء دراسة تستكشف درجة وعي معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.

مشكلة الدّراسة

نظرًا لأهميّة مهارة الكتابة في تمكين الطالب من امتلاك المهارات اللغويّة الأخرى، وتمكينه من المعارف والخبرات الخاصة بالعلوم المختلفة، والتواصل مع الآخرين في المواقف التي تتطلب منه التواصل كتابيًّا، إلّا أنّ بعض الطلبة يعانون من ضعف في هذه المهارة اللغويّة، وهذا ما أشارت إليه دراسات كلّ من (Hannell, 2009، سلامة،2018؛ بريكيت،2019؛ جودة ومحمد، 2020)، وقد تمثل هذا الضعف في محدوديّة المعجم الفكريّ واللغويّ لديّهم، وضعفهم في حسن صياغة الجمل المعبرة عن المعاني في ذهنهم، وسوء تنظيم ما يُريدون كتابته من أفكار، واعتمادهم على اللغة العاميّة في كتاباتهم بعيدًا عن اللغة السليمة، وتركيزهم على الجانب الشكليّ دون الاهتمام بالمضمون، وخشيتهم من تدوين أفكارهم على الورق خوفًا من ردة فعل معلمهم وزملائهم حيال تلك الأفكار، وشعورهم بعدم الثقة حيال ما يُكتب، وغياب الجانب الإبداعي في كتاباتهم، وبينت هذه الدّراسات أنّ من أسباب ظهور هذا الضّعف الكتابيّ لدى الطّلبة هو وجود قصور في أداء بعض معلمي اللغة العربيّة التدريسيّ الّذي أثر سلبيا في تحقيق مهارة الكتابة لدى طلبتهم، كإغفالهم تعليم معظم المهارات الكتابية لطلبتهم، وعدم تزويدهم بالتغذية الراجعة حول أدائهم الكتابي بصورة مستمرة، وتركيزهم على الناتج الكتابي أكثر من الاهتمام بتعليم طلبتهم مراحل عملية الكتابة، ودورهم التعليمي في كلّ مرحلة.

وعلى الرغم من جدوى استخدام المَنحى التفاعليّ في تنميّة مهارة الكتابة، وأهميته في مساعدة الطالب في التغلب على ضعفه الكتابي، والتخلص من مشاعر الخوف والتردد حيال ما يكتب، وفقًا لما أشارت إليه نتائج دراسات كلّ من (Idrees, ؛ Barrot, 2015 ؛ Neheed, 2015 ؛ Lestari, 2008 2017؛ خليل، 2019)، إلا أنّ تنمية مهارة الكتابة لدى الطلبة وفقا لهذا المنحى يقع على عاتق المعلم الذي يُسهم أداؤه التدريسيّ الممنهج والمخطط له في

تحسين أداء الطالب الكتابيّ، لذا رأى الباحثان ضرورة إجراء دراسة تستكشف درجة وعي معلمي اللغة العربية للصفوف الأساسية العليا بالمنحى التفاعلي في تدريس الكتابة.

وتأسيسًا على ما سبق، فإنّ مشكلة الدّراسة تتحدد بالسؤالين الآتيين:

- ما درجة وعي معلّمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسيّة العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة؟
- هل تختلف درجة وعي معلّمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسيّة العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ)؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى:

- تحديد درجة وعي معلّمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.
- تحديد أثر المتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ) في درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

أهميّة الدّراسة

تنبع أهميّة الدّراسة الحاليّة من الناحيتين النظريّة والعمليّة على النّحو الآتي:

الأهميّة النّظريّة:

تكمن الأهميّة النّظريّة لهذه الدّراسة بأنّها من أوائل الدّراسات -في حدود علم الباحثين- التي تناولت درجة وعي معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة، وما تضيفه من نتائج وتوصيات تزود القائمين على العمليّة التعلميّة التعليميّة من مؤسسات تربويّة، وتعليميّة، بمدى وعي معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة.

الأهميّة العمليّة:

- تُسهم الدّراسة الحاليّة بتوفير مرجعيّة معرفيّة حول درجة وعيّ معلمي اللغة العربيّة للصّفوف الأساسيّة العليا بالمَنحى التفاعليّ، وكيفيّة توظيفه في تدريس الكتابة، مما يُسهل على المؤسسات المعنية بوضع خططٍ تدريبيّة تعزز وعيَّ معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التفاعليّ، وكيفية توظيفه في تدريس الكتابة للنهوض بمستوى أداء طلبتهم الكتابيّ.
- إمداد مشرفي اللغة العربيّة بصورة واضحة حول درجة وعي معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمنحى التفاعلي في تدريس الكتابة، والجوانب المعرفيّة والوظيفيّة التي يحتاجها معلمو اللغة العربيّة حول هذا المنحى؛ ليتسنى لهم وضع خطة إشرافية تعزز وعي معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة معرفيا ووظيفيا في الميدان التعليمي.
- تمكين صانعي المناهج من مراعاة المَنحى التّفاعليّ عند إعداد الأنشطة الكتابيّة في منهاج اللغة العربيّة.

مصطلحات الدّراسة وتّعريفاتها الإجرائيّة

تتبنى الدّراسة الحاليّة المصطلحات والتّعريفات الإجرائيّة الآتيّة:

- **المَنحى التّفاعليّ**: هو" نهج يهدف إلى تنميّة قدرة المتعلم على استخدام اللّغة في التّواصل الطبيعيّ سواء بالتّفاعل مع الآخرين، أم من خلال تبادل الأفكار، حيث يعكس التّحول من نموذج الاتّصال إلى العمل"(Bakhit, 2019, 103)، ويُعرف المنحى التفاعليّ إجرائيّا بأنّه: مجموعة الأسس والمبادئ التي يُوظفها معلم اللغة العربيّة للمرحلة الأساسية العليا في تدريس الكتابة بصورة تفاعليّة لتحقيق أهداف كتابيّة محددة ومقصودة، وهي تُوظف عن طريق المناقشات والحوارات بين المعلّم والطّلبة، وبين الطّلبة فيما بينهم، وبين الطّلبة والتّكنولوجيا الحديثة، وبين الطّالب ونفسه.
- **وعيّ معلمي اللغة العربيّة**: يُعرف الوعي اصطلاحًا بأنّه: مجموعة الأفكار والمعرفة وحصيلة التجارب التّي شكلت لدى الفرد مفاهيمه حول كلّ ما حوله (الأتربي، 2020)، ويُعرّف وعي معلمي اللغة العربية إجرائيّا بأنّه: درجة معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ، وتوظيفهم له أثناء تدريس مهارة الكتابة، وقيس بأداء عينة الدّراسة على أداتها.

حدود الدّراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدّراسة الحاليّة بما يأتي:

- **الحدود الموضوعيّة**: درجة وعيّ معلّمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.
- **الحدود البشريّة**: معلمو اللغة العربيّة ومعلماتها الذين يدرّسون الصفوف الأساسيّة العليا (من الثامن حتى العاشر الأساسي) في المدارس الحكوميّة.
- **الحدود المكانيّة**: اقتصرت الدّراسة الحالية على مديريّة التربية والتعليم للواء ماركا في عمان.
- **الحدود الزمانيّة**: طُبقت الدّراسة الحاليّة خلال الفصل الدّراسي الثاني من العام 2020م/2021م.

- **محددات الدراسة**: وتتمثل بدرجة الصدق والثبات التي تتمتع بها أداة الدراسة.

الدّراسات السابقة

سيتم عرض أهم الدّراسات السابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، وموقع الدّراسة الحالية منها، وفيما يأتي عرض لها:

هدفت دراسة الصلحات (El-Salahat, 2014) التّعرف إلى أثر استخدام استراتيجيّة 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 التابعة لمديرية شرق غزة، حيث تم اختيارهن قصديًا، وقُسمن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي، حيث استخدم الباحث المنهج التجريبيّ منهجًا للدراسة، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّ الباحث أداتين إحداهما اختبار في مهارة الكتابة، وأخرى استبانة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في التّحصيل الكتابيّ لصالح المجموعة التجريبيّة تُعزى إلى استخدام استراتيجيّة الكتابة التّفاعليّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في اتّجاهات المجموعة التجريبيّة نحو الكتابة مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأمّا دراسة الخالدي والمغربي وساب (2016) فقد هدفت إلى قياس درجة وعي معلمات رياض الأطفال الحكوميّة بمدينة جدة بتنمية الاستعداد للتعبير الكتابي لدى الطفل ما قبل المدرسة، ومن أجل تحقيق هدف الدّراسة أعدت الباحثات أداة تمثلت باستبانة، حيث طُبقت على (298) معلمة ممّن يدرسن الطلبة في الروضات الحكومية في مدينة جدة، وقد تم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية، واستخدم المنهج الوصفي منهجًا للدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تأكيد أهمية ممارسة معلمة الرياض في مجال التخطيط الفعال للأنشطة في الإسهام بتنميّة الاستعداد للتعبير الكتابي للطفل، وأنّ درجة ممارسة معلمة الرياض في مجال تصميم البيئة نادرًا ما يقمن بإثراء البيئة الصفيّة لتنمية استعداد الطفل للتعبير الكتابي.

وأجرى إدريس (Idrees, 2017) دراسة هدفت إلى تقصي فاعليّة المَنحى التّفاعليّ في تعليم الكتابة لدى الطلبة الجامعيين في المملكة العربيّة السّعوديّة، حيث اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبيّ منهجًا للدراسة، وتكونت عينة الدّراسة من (55) طالبًا، وزعوا عشوائيًّا على مجموعتين إحداهما تجريبية ضمت (27) طالبًا، وأخرى ضابطة ضمت (28) طالبًا، وأعدّ الباحث اختبارًا في المهارات الكتابيّة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن تطور في مهارات الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة يُعزى إلى استخدام المَنحى التّفاعليّ في تعليم الكتابة.

وأمّا دراسة الهويمل وبني دومي (2018) فقد هدفت 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 عشوائيّا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ضمت (23) طالبة، وأخرى ضابطة ضمت (21) طالبة، واعتمد التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة، ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحثان اختبارًا في مهارات الكتابة، ومقياسًا للكشف عن اتجاهات الطالبات حول تعلم مهارة الكتابة باستخدام المدونة الإلكترونيّة، وأسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في متوسطات علامات الطالبات على اختبار مهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبيّة، ووجود فرق دال إحصائيّا في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتّجاهات نحو استخدام المدونة على المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة عطاالله وعبابنة (2019) إلى معرفة أثر استراتيجيّة العصف الذهنيّ في تنميّة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصّف التّاسع الأساسيّ في الأردن، وقد تكونت عينة الدّراسة من (120) طالبًا وطالبةً وزعوا على مجموعتين تجريبيّة درست مهارة الكتابة الإبداعيّة وفق استراتيجيّة العصف الذهنيّ، وأخرى ضابطة درست مهارة الكتابة الإبداعيّة وفق الطريقة الاعتيادية، واعتمد التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة، ومن أجل تحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثتان اختبارًا قبليًّا وبعديًّا، وأظهرت نتائج الدّراسة تفوق المجموعة التجريبيّة في مهارات التعبير الكتابيّ الإبداعيّ على المجموعة الضابطة، ووجود فروق بين المجموعتين تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين المجموعتين تُعزى إلى التفاعل بين الاستراتيجيّة والجنس.

وأمّا باجاره (Bajarh, 2019) فقد هدفت دراستها إلى تقصي أثر المَنحى التّفاعليّ في تنميّة مهارة الكتابة لدى المتعلمين ضعاف السمع في المدارس الخاصة للصم في مدينة البنجاب الهنديّة، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحثة اختبارًا في مهارات الكتابة، واعتمدت التصميم شبه التجريبيّ منهجًا للدراسة، وتكونت عينة الدّراسة من (50) طالبًا، وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، حيث أسفرت نتائج الدّراسة عن تحسن في مهارات الكتابة ولصالح المجموعة التجريبيّة.

وتقصت خليل (2019) أثر فاعليّة المدخل التّفاعليّ في تدريس النّصوص الأدبيّة لتنميّة مهارات الكتابة الإقناعيّة لدى طلبة الصّف الثاني الإعدادي في مدينة سوهاج، وقد تكونت عينة الدّراسة من (40) طالبة، وزعن على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمد التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة، ولتحقيق الهدف من الدّراسة أعدّت الباحثة اختبارًا في مهارات الكتابة الإقناعيّة، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0.05) تُعزى إلى استخدام المدخل التّفاعليّ في تنميّة مهارات الكتابة الإقناعيّة، ولصالح المجموعة التجريبيّة.

وسعت دراسة الحوامدة (2019) إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وتصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليمي، ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث مقياس المعتقدات حول الكتابة والذي طوره وايت وبرونينغ (white&Bruning,2005)، ومقياس فاعليّة الأداء

التعليمي(TSES) الذي طوره تشانن- موران وهوي(Tschannen-Moran&Hoy,2001)، وتكونت عينة الدّراسة من (81) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مديرية التربيّة والتّعليم للواء بني عبيد، وقد تم اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة، وطُبق المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدّراسة، وأسفرت نتائج الدّراسة أنّ معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة على فقرات المقياس مجتمعة وعلى مجال المعتقدات التحويليّة جاءت ضعيفة، في حين أنّ مجال المعتقدات النقليّة جاءت متوسطة، بالإضافة إلى انّ معلمي اللغة العربية يرون انّ فاعليّة أدائهم بشكل عام أقل من المتوسط، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين معتقدات معلمي اللغة العربيّة حول الكتابة وتصور المعلمين لفاعليّة أدائهم التعليمي.

وأجرت الحسن وقزاقزة والحوامدة (2020) دراسة هدفت منها الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن أهميّة مجالات الكتابة الوظيفيّة، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدت الباحثة استبانة بمجالات الكتابة الوظيفيّة، واستخدم المنهج الوصفي منهجًا للدّراسة، وتكونت عينة الدّراسة من (106) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة العليا في منطقة قصبة إربد، وقد اختيروا بالطريقة العشوائيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق غير دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات المعلمين لمجالات الكتابة الوظيفيّة المناسبة لطلبة المرحلة الأساسيّة العليا تُعزى لمتغيريّ الجنس، والمؤهل العلمي، ووجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي تقديرات المعلمين لمجالات الكتابة الوظيفيّة المناسبة لطلبة المرحلة الأساسيّة العليا تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين الأكثر خبرة.

وهدفت دراسة الرحامنة والحوامدة (2020) إلى الكشف عن مستوى تنور معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة مفهوم الكتابة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ودرجة تقديراتهم لممارساتهم في تدريس الكتابة، ولتحقيق أهداف الدّراسة، تم بناء اختبار لقياس تنور المعلمين مفهوم الكتابة ومبادئ تعلمها وتعليمها، واستبانة لقياس درجة تقديرات المعلمين لممارساتهم التعليميّة في تدريس الكتابة، وتم توزيع الأداتين على عينة تكونت من (205) من معلمي اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في مدينة السلط، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائيّة الطبقيّة، حيث اعتمد المنهج الوصفي المسحي منهجًا للدّراسة، وأسفرت نتائج الدّراسة إلى أنّ مستوى تنور المعلمين مفهوم الكتابة ومبادئ تعلمها وتعليمها كان دون المتوسط، وأسفرت النتائج أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابيّة لمستوى التنور بين المعلمين تُعزى إلى متغيريّ المؤهل العلمي والخبرة التعليميّة ولصالح حملة الدّراسات العليا، وذوي الخبرة التعليميّة الأعلى، في حين أظهرت النتائج أيضًا أنّ درجة تقديرات المعلمين لممارساتهم جاءت متوسطة، وأنّ هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة تقدير المعلمين لممارساتهم تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة ولصالح حملة الدّراسات العليا، وحملة البكالوريوس.

وهدفت دراسة مجيد ومحمد (Majed and Muhammad, 2020) التعرف إلى فاعليّة استراتيجيّة الكتابة التّفاعليّة في تدريس الكتابة لطلاب الصّفوف الإعداديّة وتحسين اتّجاهاتهم نحوها، وقد اعتمد المنهج التجريبيّ منهجًا للدراسة، وتكونت عينة الدّراسة من (64) طالبًا من طلبة الصف السابع من مدينة الطوز في محافظة صلاح الدين العراقيّة، وزعوا بالتساوي على مجموعتين إحداهما تجريبيّة، وأخرى ضابطة، ولتحقيق هدف الدّراسة أعدّت الباحثتان أداتين تمثلتا باختبار واستبانة، وقد أسفرت نتائج الدّراسة عن وجود فرق دالّ إحصائيًّا بين متوسط تحصيل الطّلبة في المجموعة التجريبيّة في مهارة الكتابة قياسًا مع المجموعة الضابطة يُعزى إلى استخدام استراتيجيّة الكتابة التّفاعليّة، ووجود فرق دالّ إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعديّ لمقياس الاتّجاهات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أكدت الدّراسات السابقة أهميّة المَنحى التّفاعليّ في تنميّة مهارة الكتابة كدراسة إدريس(Idrees, 2017)، ودراسة خليل(2019)، ودراسة باجاره(Bajarh, 2019)، في حين أكدت الدّراسات السابقة التي اعتمدت الاستراتيجيّات التدريسيّة المستندة إلى المَنحى التّفاعليّ على فاعليتها في تنميّة مهارة الكتابة كدراسة الصلحات(El-Salahat, 2014)، ودراسة عطاالله وعبابنة(2019)، ودراسة مجيد ومحمد (Majed and Muhammad,2020)، بالإضافة إلى دراسة الهويمل وبني دومي (2018) الّتي أكدت فاعلية استخدام مدونة إلكترونيّة مستندة إلى مبادئ المنحى التفاعلي في تنمية مهارة الكتابة، واتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في تناول المَنحى التّفاعليّ وأهميته في تنمية مهارة الكتابة.

واختلفت الدّراسة الحاليّة من حيث الهدف مع دراسة الخالدي والمغربي وساب (2016) والتي هدفت إلى قياس درجة وعي معلمات رياض الأطفال الحكوميّة بمدينة جدة بتنمية الاستعداد للتعبير الكتابي لدى الطفل ما قبل المدرسة، ودراسة الحوامدة (2019) الّتي هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة و تصوّراتهم لفاعليّة أدائهم التعليمي، ودراسة الحسن وقزاقزة والحوامدة (2020) الّتي هدفت إلى الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن أهميّة مجالات الكتابة الوظيفيّة، ودراسة الرّحامنة والحوامدة (2020) الّتي هدفت إلى الكشف عن مستوى تنور معلمي اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة مفهوم الكتابة ومبادئ تعلمها وتعليمها، ودرجة تقديراتهم لممارساتهم في تدريس الكتابة، في حين هدفت الدّراسة الحالية الكشف عن درجة وعي معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسيّة العليا بالمنحى التفاعلي في تدريس الكتابة.

واتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهجية المتبعة في تحقيق أهداف الدّراسة مع دراسات كلّ من (الخالدي والمغربي وساب،2016؛ والحوامدة (2019)؛ والحسن وقزاقزة والحوامدة (2020)؛ والرّحامنة والحوامدة (2020))، فقد اعتمدت المنهج الوصفي منهجًا للدراسة، في حين اختلفت من

حيث المنهجية المتبعة مع دراسة الصلحات (El-Salahat, 2014)، ودراسة مجيد ومحمد (Majed and Muhammad, 2020) واللّتان اعتمدتا المنهج التجريبي، أمّا دراسة إدريس (Idrees, 2017)، ودراسة الهويمل وبني دومي (2018)، ودراسة باجاره (Bajarh, 2019)، ودراسة خليل (2019)، ودراسة عطاالله وعبابنة (2019)، فقد اعتمدت التصميم شبه التجريبي منهجًا للدراسة.

واتفقت الدّراسة الحالية في طبيعة المجتمع المستهدف -مجتمع معلمي اللغة العربيّة- مع دراسات كلّ من (الخالدي والمغربي وساب،2016؛ والحوامدة (2019)؛ والحسن وقزاقزة والحوامدة (2020)؛ والرحامنة والحوامدة (2020))، في حين طُبقت الدّراسات السابقة على طلبة المدارس بمراحل تعليميّة مختلفة كدراسات كلّ من (El-Salahat, 2014؛ خليل ،2019؛ Bajarh, 2019؛ Majed and Muhammad, 2020)، أمّا دراسة إدريس (Idrees, 2017)، ودراسة الهويمل وبني دومي(2018) فقد طُبقتا على طلبة جامعيين.

وتميزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة بأنّها من أولى الدّراسات العلميّة- في حدود علم الباحثين- الّتي تناولت درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

الطريقة والإجراءات

تضمنت الطريقة والإجراءات توضيحًا لمنهجية الدّراسة، ومجتمع الدّراسة وعدده، وحجم عينة الدّراسة، وكيفية إعداد أداة الدّراسة والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان الإجراءات المستخدمة لجمع البيانات والمعالجة الإحصائيّة المستخدمة.

منهجية الدّراسة

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي المسحي منهجًا للدّراسة؛ وذلك نظرًا لمناسبته في تحقيق هدف الدّراسة، والإجابة عن سؤالها.

مجتمع الدّراسة

تألّف مجتمع الدّراسة من معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها ممّن يُدرّسون الصّفوف الأساسيّة العليا (الثامن، والتاسع، والعاشر) للفصل الدّراسي الثاني من عام 2021/2020م، حيث بلغ عددهم (312) معلمًا ومعلمة ممّن هم على رأس عملهم في المدارس الحكوميّة التابعة لمديريّة التربيّة والتعليم للواء ماركا في عمان/الأردن، وذلك وفقًا لما جاء في الكشوفات من قسم التّخطيط التابع لمديريّة التربيّة والتعليم للواء ماركا في عمان / الأردن.

عينة الدّراسة

تكونت عينة الدّراسة من (282) معلمًا ومعلمة، حيث بلغ عدد معلمي اللغة العربية (89) معلمًا، وعدد معلمات اللغة العربيّة (193) معلمة، وقد أخذ مجتمع الدّراسة كاملًا باستثناء العينة الاستطلاعيّة، و بلغ عددها (30) معلمًا ومعلمة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدّراسة وفقًا لمتغيراتها التّصنيفيّة (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ).

الجدول (1) توزيع عينة الدّراسة وفقا لمتغيراتها التصنيفيّة

المتغير التصنيفيّ	مستوى المتغير	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	89	%31.6
	أنثى	193	%68.4
	المجموع	282	%100
الخبرة	أقل من (5) سنوات	39	%13.8
	من (5- 10) سنوات	79	%28
	أكثر من (10) سنوات	164	%58.2
	المجموع	282	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	225	%79.8
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	37	%13.1
	دراسات عليا	20	%7.1
	المجموع	**282**	**%100**

أداة الدّراسة

هدفت الدّراسة الحاليّة استكشاف درجة وعيّ معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدّراسة أعدّ الباحثان أداة لقياس درجة وعيّ معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، وفيما يأتي توضيح لهذه الأداة:

مقياس درجة وعي معلّمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ

أعدّ الباحثان مقياسًا لتحديد درجة وعيّ معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ- وذلك بالرّجوع إلى الأدب التّربويّ والدّراسات السابقة خاصة (Brown,2000؛ إبراهيم والسايح،2010؛2012, Wahyuni ؛ Lestari,2015؛ خليل، 2019؛ عثمان،2020) - وتألّف المقياس في صورته الأوليّة من (33) فقرة، وفقًا لمقياس ليكرت الخماسيّ (أوافق بدرجة كبيرة جدًّا، وأوافق بدرجة كبيرة، وأوافق بدرجة متوسطة، وأوافق بدرجة قليلة، ولا أوافق)، وقد أعطيت الدّرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ووزعت فقرات المقياس على مجّالين هما:

- مجال درجة معرفة معلّمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، والذي مثلته الفقرات (1- 18).
- ومجال درجة توظيف معلمي اللّغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، والذي مثلته الفقرات (19- 33).

صدق مقياس درجة وعي معلّمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ

عُرضت الأداة بصورتها الأوليّة على (13) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنيّة، وأكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلمين، ومشرفي اللغة العربيّة في وزارة التّربية والتّعليم، ومعلمي اللغة العربيّة؛ وذلك للتّأكد من صدق الأداة، والوقوف على آرائهم ومقترحاتهم حول فقرات الأداة من حيث: شموليتها، وصحة محتواها علميًّا ولغويًّا، ومدى مناسبتّها 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، وقد أعيدت صياغة الفقرات(28، 29، 30، 31) من المجال الوظيفيّ لغويّا في ضوء آراء بعض المحكمين، والفقرة (20) من المجال نفسه، والتي نصت على " أنوّع من الأنشطة والمهمات التشاركيّة الكتابيّة التي تُفعل دور المتعلم وأحدد الوقت المناسب لكلّ مهمة أو نشاط" بحيث جزئت إلى فقرتين، وقد أجريت التعديلات المطلوبة، وأصبحت الأداة تتكون من (34) فقرة.

ثبات مقياس درجة وعيّ معلّمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ

للتأكد من ثبات أداة الدّراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعيّة اختيرت من مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وقد بلغ عددها (30) معلمًا ومعلمة، وتم حساب معامل كرو نباخ ألفا (Alpha Coefficient) لقياس الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.952) وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف الدّراسة، وقد حذفت الفقرة رقم (12) من مجال معرفة معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، والتي نصت على "يتم تدريس مهارة الكتابة عن طريق التواصل اللّغوي التّلقائيّ"؛ وذلك لأنّ معامل ارتباطها قليل إذ بلغ (0.103)، وعليه أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتألف من (33) فقرة. ويوضح الجدول (2) قيم معاملات الثبات للمجالات الفرعيّة ومعامل الثبات الكليّ للأداة:

الجدول (2) معاملات الثبات لمقياس درجة وعيّ معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ

المجال	معامل الثبات	عدد الفقرات
معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة	0.898	17
توظيف معلمي اللغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة	0.946	16
الوعي الكليّ للمنَحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة	0.952	33

متغيرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة الحاليّة على المتغيرات التاليّة:

أولا: المتغيرات التصنيفيّة، وهي:

- الجنس، وله فئتان: ذكر وأنثى.
- الخبرة، ولها ثلاثة مستويات وهي: أقل من (5) سنوات، ومن (5- 10) سنوات، وأكثر من عشر سنوات.
- المؤهل العلميّ، وله ثلاثة مستويات وهي: بكالوريوس، وبكالوريوس ودبلوم عالٍ، ودراسات عليا (ماجستير ودكتوراة).

ثانيا: المتغير التابع وهو:

وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

إجراءات الدّراسة

لتحقيق هدف الدّراسة الحاليّة، تم القيام بعدة إجراءات تتمثل بـ:

- بناء أداة الدّراسة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربويّ والدّراسات السابقة.
- التأكد من صدق أداة الدّراسة، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التغيرات المطلوبة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

- الحصول على الموافقة الرّسميّة من مديريّة التربيّة والتعليم للواء ماركا في عمان/ الأردن؛ وذلك لتسهيل مهمة الباحثين في التأكد من مجتمع الدّراسة، وتطبيق أداة الدّراسة على العينة الاستطلاعيّة، ثمّ عينة الدّراسة.
- مراجعة قسم التخطيط في مديريّة التربيّة والتعليم للواء ماركا، وأخذ كشوفات بأسماء المدارس الحكوميّة التابعة لها، والمناطق التي تتواجد فيها، وأسماء مديريها وهواتفهم الخلويّة.
- مراجعة مديري المدارس الحكوميّة والتأكد من عدد مجتمع الدّراسة؛ وذلك وفقًا للتشكيلات المدرسيّة، والجدول الدراسيّ التابع لكلّ مدرسة من المدارس الحكوميّة المعنية في مجتمع الدّراسة؛ سواء أكان وجهًا لوجه، أم عبر التواصل الهاتفي؛ وذلك نظرًا لقرارات وزارة التربيّة والتعليم في ظل جائحة كورونا التي أنهت خدمة بعض معلمي اللغة العربيّة (معلمي الإضافي).
- إعداد أداة الدّراسة إلكترونيًّا عن طريق استخدام تطبيق (Google forms).
- اختيار العينة الاستطلاعيّة من مجتمع الدّراسة، وتطبيق أداة الدّراسة عليها؛ للتأكد من ثباتها.
- تطبيق أداة الدّراسة على عينة الدّراسة إلكترونيًّا، وذلك عن طريق التواصل مع مديري المدارس الحكوميّة هاتفيا وعمل مجموعات عن طريق استخدام تطبيق (Whats up) والتواصل مع معلمي اللغة العربيّة المعنيين بالدّراسة، وتوزيع أداة الدّراسة عليهم، وجمع البيانات الخاصة باستجاباتهم وتفريغها في الحاسوب.
- إجراء التحليلات الإحصائيّة اللازمة للبيانات، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة (SPSS).
- عرض نتائج الدّراسة المتعلقة بالإجابة عن سؤالها ومناقشتها، واقتراح التّوصيات في ضوئها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدّراسة الأول حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والدرجة لاستجابات معلمي اللغة العربيّة عن فقرات أداة الدّراسة، والمجالات الفرعيّة والكليّة.

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

وللحكم على درجة وعي معلمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تم تحديد درجة الوعي وفقا لقيمة المتوسط الحسابيّ وتصنيفها إلى ثلاث درجات؛ مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، وذلك على النحو الآتي:

- الفقرة الّتي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1) إلى (2.33)، فإنّها تشير إلى أنّ درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة منخفضة.
- الفقرة الّتي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34) إلى (3.66)، فإنّها تشير إلى أنّ درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة متوسطة.
- الفقرة الّتي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.67) إلى (5.00)، فإنّها تشير إلى أنّ درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مرتفعة.

نتائج الدّراسة

فيما يأتي عرض لنتائج الدّراسة بحسب ترتيب سؤالها:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدّراسة الحاليّة، والذي ينصّ على: "ما درجة وعي معلّمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة، ومجالاته الفرعية، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3) المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات مقياس درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة، ومجالاته الفرعية

المجال الفرعي	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	الدّرجة
مجال معرفة معلّمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة	4.07	0.537	2	مرتفعة
مجال توظيف معلّمي اللّغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة	4.34	0.523	1	مرتفعة
وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة	4.202	0.489	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أنّ درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.202)، وبانحراف معياري (0.489)، وقد جاء وعيهم بمجال توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة في المرتبة الأولى، فقد بلغ متوسطه الحسابي (4.34)، وبانحراف معياري (0.523)، وهي درجة تقييم مرتفعة، في حين جاء في المرتبة الثانيّة مجال المعرفة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.07)، وبانحراف معياري (0.537)، وهي درجة تقييم مرتفعة.

ويوضح الجدولان (4، 5) المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات مجالي أداة الدّراسة (مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة):

أولا: مجال معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، وقد تضمن هذا المجال (17) فقرة، وقد حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات هذا المجال، والرتبة والدّرجة التقييمية، والجدول (4) يوضح هذه النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على مجال معرفة معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مرتبة تنازليًا.

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الرتبة	الدرجة
يُعدّ المعلّم موجهًا وميسّرًا ومقيّمًا في أثناء تدريس مهارة الكتابة	4.42	0.752	1	مرتفعة
يتطلّب توظيف المَنحى التّفاعليّ موقفًا تعلّميًا يسوده الودُّ والاحترام في أثناء تدريس مهارة الكتابة	4.29	0.793	2	مرتفعة
يزيد توظيف المَنحى التّفاعليّ ثقة المتعلّم بنفسه وبأدائه الكتابيّ	4.28	0.803	3	مرتفعة
يرتكز المَنحى التّفاعليّ على التّفاعل الإيجابيّ بين المعلم والطلبة من جهة، والطلبة فيما بينهم من جهة ثانية، والطالب مع نفسه من جهة ثالثة	4.22	0.864	4	مرتفعة
يتطلّب المَنحى التّفاعليّ التّنويع في تقديم المثيرات اللّغويّة عند تدريس مهارة الكتابة	4.18	0.733	5	مرتفعة
يهتمّ المَنحى التّفاعليّ بإطلاق حريّة التفكير والتعبير بعيدًا عن الخوف والتّردّد في أثناء تدريس مهارة الكتابة	4.15	0.842	6	مرتفعة
يتمّ تعلّم مهارة الكتابة داخل الغرفة الصّفيّة وخارجها	4.14	0.893	7	مرتفعة
يتطلب المَنحى التّفاعليّ توافر الكفايات التّواصليّة اللغويّة في الموقف التّعليميّ الكتابيّ	4.11	0.808	8	مرتفعة
يُعدّ المتّعلم محور الموقف التّعلمي في أثناء تدريس مهارة الكتابة	4.10	0.891	9	مرتفعة
يُنمّي المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مهارة التفكير الناقد لدى الطّلبة	4.09	0.912	10	مرتفعة
يستند المَنحى التّفاعليّ إلى تفعيل الوظائف الذّهنيّة في ظلّ أنشطة لغويّة كتابيّة تشاركيّة	4.06	0.798	11	مرتفعة
يسهم توظيف المَنحى التّفاعليّ في جعل المتعلم مسؤولا عن تعلمه اللغويّ الكتابيّ	3.96	0.876	12	مرتفعة
يركز المَنحى التّفاعليّ على خبرات المتعلم واحتياجاته وميوله واهتماماته عند تدريس مهارة الكتابة	3.95	0.907	13	مرتفعة
يُعد المَنحى التّفاعليّ من المناحي الحديثة في تدريس الكتابة	3.93	0.867	14	مرتفعة
يجري تعلم الطلبة لمهارة الكتابة وفق مستويين اجتماعيّ وفرديّ	3.84	0.880	15	مرتفعة
يستند المَنحى التّفاعليّ إلى تفعيل استراتيجيّة تقويم الأقران في أثناء تعلّم الطلبة مهارة الكتابة	3.83	0.942	16	مرتفعة
يستند المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة إلى النّظريّة الاجتماعيّة	3.62	0.918	17	متوسطة
الدرجة الكليّة	**4.068**	**0.537**	-	**مرتفعة**

يظهر من الجدول (4) حصول مجال معرفة معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة على تقييم مرتفع، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.068)، وبانحراف معياري (0.537)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات المجال المعرفيّ ما بين (4.42- 3.62). وحصلت (16) فقرة على تقييم مرتفع، في حين حصلت فقرة واحدة على تقييم متوسط، وحصلت الفقرة "يُعدّ المعلّم موجهًا وميسّرًا ومقيّمًا في أثناء تدريس مهارة الكتابة" على المرتبة الأولى، إذ بلغ متوسطها الحسابيّ (4.42) وبانحراف معياري (0.752)، وبدرجة تقييم مرتفعة، في حين جاءت الفقرة "يتطلب توظيف المَنحى التّفاعليّ موقفًا تعلميًا يسوده الودُّ والاحترام في أثناء تدريس مهارة الكتابة" في المرتبة الثانية من حيث درجة التقييم، إذ بلغ متوسطها الحسابيّ (4.29) وبانحراف معياري (0.793)، وبدرجة تقييم مرتفعة، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة "يزيد توظيف المَنحى التّفاعليّ ثقة المتعلم بنفسه وبأدائه الكتابيّ"، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.28) وبانحراف معياري (0.803)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

بينما حلّت الفقرة "يستند المَنحى التّفاعليّ إلى تفعيل استراتيجيّة تقويم الأقران في أثناء تعلم الطلبة مهارة الكتابة" في المرتبة قبل الأخيرة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.83) وبانحراف معياري (0.942)، وبدرجة تقييم مرتفعة، في حين جاءت الفقرة " يستند المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة إلى النّظريّة الاجتماعيّة" في المرتبة الأخيرة، إذ حصلت على أقل متوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (0.918)، وبدرجة تقييم متوسطة.

ثانيًا: مجال توظيف معلمي اللغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، وقد تضمن هذا المجال (16) فقرة، وقد حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات هذا المجال، والرّتبة والدّرجة التقييميّة، والجدول (5) يوضح هذه النتائج:

الجدول (5) المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على مجال توظيف معلمي اللّغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة مرتبة تنازليًا

الفقرة	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	الدّرجة
أشعر طلبتي بأنني أحترم آراءهم وأقدّرها	4.59	0.666	1	مرتفعة
أوجه طلبتي إلى سلوكيات اجتماعيّة صحيحة	4.55	0.725	2	مرتفعة
أدرّب طلبتي على ممارسة الحوار الهادف	4.51	0.702	3	مرتفعة
أسمح لطلبتي بقراءة أعمالهم الكتابيّة أمام أقرانهم	4.48	0.727	4	مرتفعة
أمنح طلبتي حرية التعبير عن أفكارهم	4.44	0.720	5	مرتفعة
أهيّئ لطلبتي بيئة تعلميّة اجتماعيّة تفاعليّة يسودها الودُّ والاحترام قبل تدرسي مهارة الكتابة	4.43	0.709	6	مرتفعة
أحدّد الوقت المناسب لكل مهمّة كتابيّة أو نشاط تعلّمي كتابيّ	4.38	0.756	7	مرتفعة
أشجّع المناقشة والاستفسار والتّساؤل بين الطّلبة في أثناء تعلّمهم مهارة الكتابة	4.34	0.776	8	مرتفعة
أنوّع الأنشطة والمهمات التّشاركيّة الكتابيّة التي تُفعّل دور المتعلّم	4.32	0.730	9	مرتفعة
أشرك الطّلبة جميعهم من غير استثناء في أثناء تعلّمهم مهارة الكتابة	4.32	0.817	9	مرتفعة
أنوّع المثيرات في أثناء تدريسي مهارة الكتابة لتحفيز طلبتي وزيادة دافعيتهم للتّفاعل مع أقرانهم	4.28	0.758	10	مرتفعة
أراعي ميول الطلبة وخبراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم حتى ينخرطوا في التّعلم التّفاعليّ الكتابيّ	4.28	0.746	10	مرتفعة
أمنح طلبتي الوقت الكافي للتفاعل مع أقرانهم في أثناء تعلمهم مهارة الكتابة	4.23	0.763	11	مرتفعة
أعطي طلبتي فرصة التّفاوض مع بعضهم بعضًا عند اختيار الموضوع الكتابي	4.19	0.833	12	مرتفعة
أنوّع من الاستراتيجيّات التدريسية التّفاعليّة (التّعلّم التّعاونيّ، ولعب الأدوار، والعصف الذهني وغيرها) عند تدريس مهارة الكتابة في كلّ حصّة صفيّة	4.16	0.861	13	مرتفعة
أجعل لطلبتي الدّور الكبير في تقديم التّغذية الرّاجعة حول أداء زملائهم الكتابيّ.	4.04	0.914	14	مرتفعة
الدرجة الكليّة	**4.34**	**0.523**	-	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (5) حصول مجال توظيف معلمي اللغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة على درجة تقييم مرتفعة، حيث بلغ متوسطه الحسابي (4.34)، وبانحراف معياريّ (0.523). وقد تراوحت المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات المجال الوظيفي ما بين (4.04 - 4.59)، وقد حصلت الفقرة "أشعر طلبتي بأنني أحترم آراءهم وأقدّرها" على أعلى تقييم، إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.59) وبانحراف معياري (0.666) وبدرجة تقييم مرتفعة، في حين جاءت في المرتبة الثانيّة من حيث درجة التقييم الفقرة "أوجه طلبتي إلى سلوكيات اجتماعيّة صحيحة" إذ بلغ متوسطها الحسابي (4.55)، وبانحراف معياري(0.725)، وحصلت الفقرة "أدرّب طلبتي على ممارسة الحوار الهادف" على المرتبة الثالثة، فقد بلغ

متوسطها الحسابي (4.51)، وبانحراف معياري(0.702)، وبدرجة تقييم مرتفعة.

وحصلت الفقرتان "أنوّع من الأنشطة والمهمات التّشاركيّة الكتابيّة التي تُفعِّل دور المتعلم" و" أشرك الطلبة جميعهم من غير استثناء في أثناء تعلمهم مهارة الكتابة" على المرتبة نفسها، فقد بلغ متوسطهما الحسابي (4.32) وبدرجة تقييم مرتفعة، في حين حصلت الفقرتان " أنوّع المثيرات في أثناء تدريسي مهارة الكتابة لتحفيز طلبتي وزيادة دافعيتهم للتّفاعل مع أقرانهم" و" أراعي ميول الطلبة وخبراتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم حتى ينخرطوا في التّعلم التّفاعليّ الكتابيّ" على المرتبة نفسها، فقد بلغ متوسطهما الحسابي (4.28) وبدرجة تقييم مرتفعة.

وجاءت الفقرة" أنوّع من الاستراتيجيّات التدريسية التّفاعليّة (التّعلّم التّعاونيّ، ولعب الأدوار، والعصف الذهني وغيرها) عند تدريس مهارة الكتابة في كلّ حصّة صفيّة" في المرتبة قبل الأخيرة، حيث بلغ متوسطها الحسابي(4.16) وبانحراف معياري(0.861)، وبدرجة تقييم مرتفعة، في حين جاءت الفقرة" أجعل لطلبتي الدّور الكبير في تقديم التّغذية الرّاجعة حول أداء زملائهم الكتابيّ" في المرتبة الأخيرة، فقد بلغ متوسطها الحسابي (4.04)، وبانحراف معياري(0.914) وبدرجة تقييم مرتفعة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينصّ على "هل تختلف درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)؟".

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدّراسة، تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة، واستخدم تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة عن فقرات مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تبعًا للمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، وتحليل التباين المتعدد (Multi -way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات مجالي أداة الدّراسة تبعًا للمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)، وفيما يأتي توضيح للنتائج:

لمعرفة الاختلاف في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا لاختلاف المتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)، تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات الأداة تبعًا لكلّ متغير، والجدول (6) موضح لذلك:

الجدول (6) المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعيارية لدرجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا للمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير التصنيفي	مستوى المتغير	عدد الأفراد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	89	4.13	0.520
	أنثى	193	4.23	0.472
	الدرجة الكليّة	**282**	**4.20**	**0.489**
الخبرة	أقل من (5) سنوات	39	4.16	0.538
	من (5-10) سنوات	79	4.24	0.458
	أكثر من (10) سنوات	164	4.19	0.492
	الدرجة الكليّة	**282**	**4.20**	**0.489**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	225	4.17	0.491
	بكالوريوس ودبلوم عالٍ	37	4.34	0.467
	دراسات عليا (ماجستير، ودكتوراة)	20	4.29	0.460
	الدرجة الكليّة	**282**	**4.20**	**0.486**

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة حول درجة وعيهم بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تُعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ. ولمعرفة فيما إذا

كانت هذه الفروق الظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (α=0.05)، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA)، والجدول (7) يوضح هذه النتائج:

الجدول (7) نتائج تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) بين المتوسطات الحسابيّة لدرجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا للمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

المتغير التصنيفي	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	0.917	1	0.917	3.89	*0.049
الخبرة	0.174	2	0.087	0.369	0.692
المؤهل العلمي	1.36	2	0.682	2.897	0.057
الخطأ	64.99	276	0.235		
المجموع	67.195				

*ذات دلالة إحصائيّة عند (α=0.05)

تشير النتائج الموضحة في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.23) وبانحراف معياري (0.47)، مقابل الذكور بمتوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.52)، وتشير النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير الخبرة، حيث إنّ قيمة (ف) لمتغير الخبرة هي(0.369) ودلالتها عند قيمة الدلالة الإحصائية (α= 0.692)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

وتشير النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث إنّ قيمة (ف) له هي (2.897)، وهي دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.057)، وهذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05).

ولمعرفة أثر كلّ من المتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ) في استجابات عينة الدّراسة على كلّ مجال من مجالات مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة، تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ مجال من مجالات هذا المقياس، والجدول (8) موضح للنتائج:

الجدول (8) المتوسطات الحسابيّة والانحر افات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على مجالات مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التفاعلي في تدريس الكتابة تبعًا للمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي)

المتغير التصنيفي	مستوى المتغير	المجال الفرعي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	المعرفي	89	4.033	0.544
		الوظيفي	89	4.238	0.571
	أنثى	المعرفي	193	4.084	0.534
		الوظيفي	193	4.394	0.492
	المجموع	**المعرفي**	**282**	**4.068**	**0.537**
		الوظيفي	**282**	**4.345**	**0.523**
الخبرة	أقل من (5) سنوات	المعرفي	39	4.028	0.584
		الوظيفي	39	4.304	0.552
	من (5-10) سنوات	المعرفي	79	4.099	0.532
		الوظيفي	79	4.394	0.498
	أكثر من (10) سنوات	المعرفي	164	4.062	0.530
		الوظيفي	164	4.33	0.528
	المجموع	**المعرفي**	**282**	**4.068**	**0.537**
		الوظيفي	**282**	**4.345**	**0.523**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المعرفي	225	4.035	0.527
		الوظيفي	225	4.316	0.538
	بكالوريوس ودبلوم عال	المعرفي	37	4.236	0.550

المتغير التصنيفي	مستوى المتغير	المجال الفرعي	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		الوظيفي	37	4.456	0.4618
	دراسات عليا (ماجستير ودكتوراة)	المعرفي	20	4.132	0.582
		الوظيفي	20	4.465	0.4177
	المجموع	**المعرفي**	**282**	**4.068**	**0.537**
		الوظيفي	**282**	**4.345**	**0.523**

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدّراسة حول درجة وعيهم على كلّ مجال من مجالات مقياس الوعي بالمَنحى التّفاعلي في تدريس الكتابة تُعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهريّة بين المتوسطات الحسابيّة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Multi -way ANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9) نتائج تحليل التباين المتعدد(Multi -way ANOVA) بين المتوسطات الحسابيّة لاستجابات عينة الدراسة على كلّ مجال من مجالات مقياس درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تبعًا للمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ)

المتغير التصنيفي	المجال الفرعي	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	درجة معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	0.295	1	0.295	1.024	0.313
	درجة توظيف معلمي اللغة العربيّة للمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	1.963	1	1.963	7.346	0.007
الخبرة	درجة معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	0.106	2	0.053	0.184	0.832
	درجة توظيف معلمي اللغة العربيّة للمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	0.282	2	0.141	0.527	0.591
المؤهل العلمي	درجة معرفة معلمي اللغة العربية بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة	1.496	2	0.748	2.600	0.076
	درجة توظيف معلمي اللغة العربية للمَنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	1.336	2	0.668	2.501	0.084
الخطأ	درجة معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	79.39	276	0.288		
	درجة توظيف معلمي اللغة العربيّة للمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	73.74	276	0.267		
المجموع	درجة معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	81.18	281			
	درجة توظيف معلمي اللغة العربيّة للمنحى التفاعليّ في تدريس الكتابة	76.87	281			

تشير النتائج في الجدول (9) إلى:

أولا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ لمجال «توظيف معلمي اللّغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى إلى اختلاف جنس عينة الدّراسة، ولصالح الإناث، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.007)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، أي أنّ المعلمات أكثر وعيًّا من المعلمين في مجال توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

ثانيًا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ لمجال «معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى إلى اختلاف جنس عينة الدّراسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.313)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، أي

أنّه لا يوجد فرق بين درجة وعي المعلمات والمعلمين في مجال معرفة المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة.

ثالثا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ لمجال «معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى إلى اختلاف خبرة عينة الدّراسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.832)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، أي أنّه لا يوجد فرق بين درجة وعي المعلمات والمعلمين في مجال معرفة المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة بالرغم من اختلاف خبراتهم.

رابعًا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ لمجال «توظيف معلمي اللغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى إلى اختلاف خبرة عينة الدّراسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.591)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، أي أنّه لا يوجد فرق بين درجة وعي المعلمات والمعلمين في مجال توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة بالرغم من اختلاف خبراتهم.

خامسًا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ لمجال «معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلميّ لأفراد عينة الدّراسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.076) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، أي أنّه لا يوجد فرق بين درجة وعي المعلمات والمعلمين في مجال معرفة المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية.

سادسًا: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ لمجال «توظيف معلمي اللّغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي لأفراد عينة الدّراسة، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.084)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، أي أنّه لا يوجد فرق بين درجة وعي المعلمات والمعلمين في مجال توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة بالرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والذي ينصّ على: "ما درجة وعي معلّمي اللغة العربيّة للصفوف الأساسية العليا بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة؟".

كشفت نتائج الدّراسة الحاليّة المتعلقة بهذا السؤال إلى أنّ درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة بشكل كليّ جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للوعي الكليّ (4.202)، وبانحراف معياري (0.489)، وقد جاء وعيهم بالمجال الوظيفي مرتفعًا، وفي المرتبة الأولى من حيث درجة التقييم مقارنة بالمجال المعرفي، إذ بلغ متوسطه الحسابي(4.34)، وبانحراف معياري (0.523)، وحصلت فقراته جميعها على درجة مرتفعة، فقد حصلت الفقرات " أشعر طلبتي بأنني أحترم آراءهم وأقدّرها" و " أوجه طلبتي إلى سلوكيات اجتماعيّة صحيحة " و" أدرّب طلبتي على ممارسة الحوار الهادف " على أعلى درجة تقييم على التوالي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ معلمي اللغّة العربيّة على درجة عاليّة من الكفايّة التدريسيّة، وحُسن فهم للتعليم التّفاعليّ، وكيفية تطبيقه داخل الغرفة الصفيّة بما يخدم العمليّة التعلميّة التعليميّة، وحُسن تنظيم لعمليّة التعلم بأسلوب يُفعّل دور الطالب معرفيًّا واجتماعيًّا، وهذا ينسجم مع مبادئ النظريّة البنائيّة الاجتماعيّة التي تُركز على أهميّة تفعيل دور الطالب في بناء معرفته، واكتسابه للخبرات ضمن بيئة اجتماعيّة تمكنه من حُسن تمثل المعرفة والبناء عليها.

ويمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى الدّورات التي تَعقدها وزارة التربيّة والتعليم لتأهيل معلمي اللّغة العربيّة (دورة المعلمين الجدد)، التي أصبح الالتحاق بها إجباريًّا، حيث يتلقى معلم اللغة العربيّة دروسًا حول استراتيجيّات التدريس الحديثة، والتعلم النشط، وكيفيّة إدارة الغرفة الصفيّة تفاعليًا بحيث يكون فيها المعلم مرشدًا وموجهًا، وذلك بخضوع المعلم لدروس بواقع (155) ساعة تدريبية، يخضع بعدها المعلم لاختبار حول ما تعلمه، ثم زيارات إشرافيّة من قسم الإشراف؛ للتأكد من فهم المعلم لما تم تعلمه، وحسن تطبيقه. فأدوار المعلم في تعليم مهارة الكتابة وفقًا للمنحى التفاعلي تتطلب منه أن يكون داعمًا لتعلم طلبته، ومرشدًا وموجهًا لهم في أثناء تعلمهم مهارة الكتابة، ومديرًا للموقف التعليميّ من حيث الزمن وتوزيع المهمات التعلميّة، وميسرًا لعملية التعلم والتعليم، ومخططا للدرس الكتابي، وموظفًا للاستراتيجيات التدريسيّة التفاعليّة في تعليم مهارة الكتابة، واستراتيجيات التقويم الحقيقي للتأكد من تحقق الأهداف التعلميّة الكتابيّة (سعادة، 2006؛ Xhemajli, 2016).

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى الدّورات التي تعقدها وزارة التربيّة والتعليم، والتي عُدّ الحصول على شهادة بها شرطا أساسيًا في الترقيّة والانتقال من رتبة إلى أخرى مثل: شهادة قيادة الحاسوب (ICDL)، وشهادة دورة إنتل للتعليم نحو المستقبل، وهذه الدورة مرتبطة بكفايات التدريس التّفاعليّ وتوظيف التكنولوجيا في خدمة التعليم، والتي مكنت معلم اللغة العربيّة من حسن توظيف التكنولوجيا بما يخدم تعلم الطلبة للمهارات اللغويّة تفاعليًا، والشهادة التي يُحصّلها المعلم نتيجة التحاقه ببرنامج التنمية المهنيّة المستدامة لمديري المدارس والمعلمين في أثناء الخدمة (ERSP)، حيث إنّ التحاق المعلم بهذا البرنامج يُسهم في ترقية أدائه التدريسيّ أثناء خدمته نحو الأفضل، ويزوده بالمعارف والمهارات التي تعينه على أن يكون معلمًا ناجحًا داخل الغرفة الصفيّة وخارجها. فدور المعلم وفقًا للمنحى التفاعلي يتطلب منه أن يُلم بالتكنولوجيا الحديثة وكيفية استغلالها بصورة إيجابيّة في تنميّة

مهارة الكتابة لدى طلبته، بحيث يتواصل معهم، ويتفاعل ويمنحهم فرصة تبادل الأفكار، وإذكاء روح المناقشة باستخدام الحاسوب والبرمجيات الحديثة كالتفاعل والكتابة باستخدام المدونات الإلكترونيّة، والبريد الإلكترونيّ، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ، بحيث ينبه طلبته إلى أهمية استغلال التّكنولوجيا بصورة جيدة، وبما يفيد تعلمهم الكتابيّ (سعادة، 2006).

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى حصول بعض معلمي اللغة العربيّة على شهادات جامعية سواء من كليات العلوم التربوية، وهي الكليات التي تُؤهل المعلم للميدان، وتكسبه الكفايات التربويّة والتدريسيّة والشخصيّة التي تمكنه من تعليم طلبته بصورة فاعلة، أم بالالتحاق ببرنامج الدبلوم المهني لإعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة (الذي كان يعقد سابقا في أكاديميّة الملكة رانيا لتدريب المعلمين)، والذي أصبح يعقد في الجامعات الأردنية وبالتنسيق مع وزارة التربيّة والتعليم، حيث يخضع المعلم فيه إلى تدريب عملي مكثف، ومساقات نظرية ممنهجة؛ لتأهيله لقيادة الموقف التعليمي بصورة جيدة فور تخرجه، بالإضافة إلى الخبرة الميدانية التدريسيّة التي يتطور فيها أسلوب المعلم واستراتيجياته التدريسيّة وفكره، من حيث اكتساب الخبرات عن طريق الاطلاع على خبرات زملائه ممّن يُدّرسون المبحث نفسه، وهذا الاطلاع يتم بصورة منظمة، وضمن جدول تضعه الإدارة المدرسيّة لتطوير مهارات المعلم ضمن المحيط المدرسيّ الذي يوجد فيه أو خارجه، وبما يخدم تعلم الطلبة ويحقق الأهداف التعلميّة المرجوة.

أمّا المجال المعرفي فقد أخذ المرتبة الثانيّة من حيث درجة التقييم، إذ بلغ متوسطه الحسابي (4.07)، وبانحراف معياري (0.537)، وهي درجة مرتفعة، وقد تُعزى هذه النتيجة كما أشرنا سابقًا إلى أنّ معلمي اللغة العربيّة على درجة عاليّة من المعرفة النظريّة بالتعليم التّفاعليّ، وهذه المعرفة قد اكتسبها معلمو اللغة العربيّة ومعلماتها إمّا عن طريق الدّورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم لتأهيل معلمي اللغة العربيّة الجدد لمهنة التعليم، أوعن طريق التأهيل الذي يحصل عليه المعلم من الكليات التربويّة الجامعيّة، والتي ترفد فكره بالمعرفة الكاملة عن منهج اللغة العربيّة ومكوناته، والتدريس ومهاراته، والإدارة الصفيّة بالإضافة إلى وسائل التواصل الاجتماعي والشابكة العنكبوتيّة التي سهلت على المعلم الاطلاع على كلّ ما يُستجد فيما يتعلق بمجال عمله من حيث المعرفة النّظريّة.

وحصلت الفقرات " يُعدّ المعلّم موجهًا وميسّرًا ومقيّمًا في أثناء تدريس مهارة الكتابة" و" يتطلب توظيف المَنحى التّفاعليّ موقفًا تعلميًا يسوده الودُّ والاحترام أثناء تدريس مهارة الكتابة" و" يزيد توظيف المَنحى التّفاعليّ ثقة المتعلّم بنفسه وبأدائه الكتابيّ" على أعلى تقييم على التوالي، وهذا ينسجم مع مبادئ المَنحى التّفاعليّ في تدريس مهارة الكتابة، حيث يتطلب توظيف هذا المنحى في تعليم مهارة الكتابة موقفًا تعليميًا يسوده الودُّ والاحترام والعلاقة الاجتماعية الجيدة بين المعلم وطلبته، بحيث يدعم المعلم تعلم طلبته وييسره، ويفعل دورهم في أثناء تعلمهم، ويثني على أدائهم، وهذه الأساليب المتبعة من المعلم تسهم في زيادة ثقة طلبته بأنفسهم وبأدائهم الكتابي، فبيئة التعلم اللغويّ التفاعليّة هي البيئة التي يكون فيها المعلمون وطلبتهم في حالة من الارتياح، وهذا الارتياح والاهتمام المتبادل بين المعلم وطلبته يسمح للطلبة تعلم مهارات الحوار الجيد، وحسن مناقشة المعاني، والإقدام على التعلم دون خوف أو تردد (ريفرز، د.ت).

وجاءت الفقرة "يستند المَنحى التّفاعليّ إلى تفعيل استراتيجيّة تقويم الأقران في أثناء تعلم الطلبة مهارة الكتابة" في المرتبة قبل الأخيرة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.83) وبانحراف معياري (0.942)، وبدرجة تقييم مرتفعة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تمتع بعض معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها بدرجة معرفة عالية باستراتيجيّة تقويم الأقران، وكيفية توظيفها في التأكد من تحقق الأهداف التعلميّة الكتابيّة، وهذا ما أشارت إليه الدّرجة التقييميّة المرتفعة للفقرة " أجعل لطلبتي الدّور الكبير في تقديم التّغذية الرّاجعة حول أداء زملائهم الكتابيّ " من المجال الوظيفي، والذي بلغ متوسطها الحسابي (4.04)، وبانحراف معياري(0.914) وبدرجة تقييم مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا واضحًا لوجود وعي لدى بعض معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها حول أهميّة تقويم الأقران في تحقيق الفهم المشترك لدى زملائهم حول الخبرات المتعلمة، وتنمية مهارة الكتابة في ضوء توجهات المعلم، وهذه الخبرة بحيال استراتيجيّة تقويم الأقران قد تلقاها بعض معلمي اللغة العربيّة من الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم الحقيقي، أو تزويدهم بالمعرفة عنها عن طريق مراجعة موقع وزارة التربيّة والتعليم الذي يعرض مادة نظريّة حول استراتيجيات التقويم الحقيقي، وكيفيّة توظيفها في التأكد من تنميّة المهارات اللغويّة. فتوظيف المنحى التفاعليّ في تعليم الكتابة يُركز على أهميّة التغذيّة الراجعة في الارتقاء بمهارة الكتابة لدى الطلبة، فسماح المعلم لطالبه بأخذ التغذيّة الراجعة من زملائه على أي جانب من جوانب عمليّة الكتابة، والمحتوى، والتنظيم واللغة، والسماح له بتبادل الأعمال الكتابيّة بينه وبين زملائه، والتعليق عليها كتابيًا؛ يُمكن الطالب من الاطلاع على أخطائه الكتابيّة وتصويبها، وعدم تكرارها، وهذا التقييم يتم في ضوء معايير ومؤشرات يُحددها المعلم، وهذا الأمر يفرض عليه أن يُلم باستراتيجيات التقويم الحقيقي وخاصة استراتيجية تقويم الأقران، وذلك لأنّ الدور الذي يقوم به الأقران يسمح لهم أن يوسعوا مشاركتهم، ويضيف لهم أدورًا أخرى كقُرّاء ومستشارين، ويزيد من فهمهم لعمليّة الكتابة، فيصبحون أكثر استقلاليّة في تعلمها(Lestari, 2015).

أمّا الفقرة "يستند المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة إلى النّظريّة الاجتماعيّة" فقد حصلت على أقل درجة من حيث التقييم، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.62)، وبانحراف معياري (0.918)، وهي درجة تقدير متوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم تشكل فهم واضح لدى بعض معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها حول النظريّة التعلميّة التي يستند إليها المنحى التّفاعليّ، وهذا يشير إلى أنّ الدورات التي تُعطى لمعلمي اللغة العربيّة لا تتطرق إلى

النظريات التعلميّة، وهذا ما لمسته الباحثة حول استفسارات بعض معلمي اللغة العربيّة في أثناء إجابتهم عن فقرات أداة الدّراسة " مقياس وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ" حول المَنحى التّفاعليّ والنظريّة الاجتماعيّة، وعليه ينبغي على المعلم التوسع في قراءته حول نظريات التعلم وخاصة النظرية الاجتماعيّة، وكيفيّة التدريس في ضوء مبادئ هذه النظريّة، والمناحي الحديثة في تدريس اللغة العربيّة، والاستفادة من خبرة مشرفي اللغة العربيّة، وحملة الشهادات العليا في علم تدريس اللغة العربيّة، والأبحاث العلميّة في ذلك.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينصّ على: "هل تختلف درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة باختلاف متغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلميّ)؟".

وفيما يلي عرض لمناقشة النتائج المتعلقة بهذا السؤال، وبحسب ترتيب متغيراتها:

أولا: النتائج المتعلقة بمتغير الجنس: أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.23)، وبانحراف معياري (0.47)، مقابل الذكور بمتوسط حسابي (4.13)، وبانحراف معياري (0.52)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حماس المعلمات، وشغفهن إلى تنميّة أدائهن التدريسيّ، عن طريق الاطلاع على خبرات الآخرين في تدريس مهارة الكتابة، والتوسع المعرفي فيما يتعلق بمجال عملهن، والمعلمات قد يكن الأكثر التحاقا بالدورات التدريبيّة التي تُقدمها وزارة التربية والتعليم لكافة منتسبيها وفقا لرغبتهن الخاصة بالالتحاق بها، والتقدم في السلم الرتبي، بالإضافة إلى أنّ المعلمات قد يكن الأكثر استخدامًا للتكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعيّ واللواتي يتلقين عن طريق استخدامه المعرفة والخبرة التي تُسهم في رفد خبراتهن اللغويّة والأكاديميّة والتدريسيّة .

وأسفرت نتائج الدّراسة أيضًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمنحى التفاعلي لمجال «توظيف معلمي اللغة العربيّة للمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى لاختلاف جنس عينة الدّراسة، ولصالح الإناث، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.39)، وبانحراف معياري (0.492)، مقابل الذكور بمتوسط الحسابي(4.24)، وبانحراف معياري (0.571)، أي أنّ وعي المعلمات بمجال توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة أفضل قياسًا مع المعلمين، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص معلمات اللغة العربيّة على الاستفادة من الدّورات التدريبيّة، وحُسن توظيف ما يتعلمنه في تحسين أدائهن التعليمي، بالإضافة إلى الاهتمام المتواصل والمتابعة الجادة التي تقوم بها الإدارة المدرسيّة، والتي تدفع بالمعلمة أن تُظهر تميزها داخل الغرفة الصفيّة، بحيث تكون على مهارة عالية من حسن تنظيم الغرفة الصفيّة تفاعليّا، وتنويع الاستراتيجيّات التدريسيّة التّفاعليّة التي تثير تفاعل طلبتها نحو التّعلم والمثابرة، وتحقيق الأهداف التعلميّة، بالإضافة إلى امتثال المعلمة للتوجيهات التي تُقدم لها من مشرفي اللغة العربيّة في زياراتهم الميدانيّة، بحيث تُحسّن من أدائها التدريسيّ نحو الأفضل، بالإضافة إلى المتابعة المستمرة من المعلمة الداعمة داخل المدرسة التي تتمثل مهمتها بمتابعة أداء المعلمات، وبالتنسيق مع قسم الإشراف؛ للنهوض بأدائهن نحو الأحسن.

وأظهرت نتائج الدّراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعلي لمجال «معرفة معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة» تُعزى لاختلاف جنس عينة الدّراسة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى دورة المعلمين الجدد التدريبيّة التي يلتحق بها معلمو اللغة العربيّة ومعلماتها جميعهم، وبالمستوى نفسه ولكلا الجنسين، دون الفصل بينهما في طبيعة المعرفة المقدمة لهم، بالإضافة إلى إنهائهم للمساقات الجامعيّة المتعلقة بتأهيل معلمي اللغة العربيّة للخدمة ولكلا الجنسين دون تمييز بينهما، وتوفر المعرفة على الشّبكة العنكبوتيّة حول التعليم التّفاعليّ، أتاح للجميع الاطلاع على محتواه دون استثناء.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بمتغير الخبرة: أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللّغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة- سواء أكانت درجة الوعي بالمجال المعرفيّ أم الوظيفيّ- تُعزى إلى متغير الخبرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين والمعلمات على اختلاف فئات سنوات خبراتهم التدريسيّة على وعي بالمَنحى التّفاعليّ وكيفيّة توظيفه في تدريس الكتابة، وقد يعود ذلك للمعرفة التي اكتسبها معلمو اللغة العربيّة ومعلماتها حديثي التعيين حول علم أصول التدريس، والتعلم النشط التّفاعليّ، وحصولهم على درجة متكافئة من الخبرة العمليّة والتدريب والتأهيل سواء عن طريق الالتحاق بالدّورات التدريبيّة التي تعقدها وزارة التربيّة والتعليم لمعلميها، أم عن طريق ما يكتسبونه من التحاقهم ببرامج تأهيل المعلم قبل الخدمة من كليات التربيّة بحيث تمكّن هؤلاء المعلمون من مواكبة زملائهم أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التعليم.

ثالثا: النتائج المتعلقة بمتغير المؤهل العلميّ: أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α=0.05) في درجة وعي معلمي اللغة العربيّة بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة تُعزى إلى متغير المؤهل العلميّ - سواء أكانت درجة الوعي بالمجال المعرفيّ أم الوظيفيّ- فمعلمو اللغة العربيّة ومعلماتها على درجة من الوعي بالمَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة على اختلاف مؤهلاتهم العلميّة، وقد يُعزى ذلك إلى درجة التأهيل المعرفيّ والوظيفيّ التي حصل عليها معلمو اللغة العربيّة من حملة شهادة البكالوريوس؛ ليلحقوا بركب زملائهم المعلمين أصحاب المؤهلات التربويّة، والشهادات الجامعيّة العليا، وهذا يشير إلى أنّ ما تعلمونه من خبرة لم تختلف عن تلك الخبرة التي تلقاها أصحاب المؤهلات العلميّة والتربويّة، وبالإضافة ربما إلى

حرصهم على البحث عمّا يُستجد في مجال تدريس مهارة الكتابة.

التوصيات

بناء على نتائج الدّراسة، يوصي الباحثان بـ:

- زيادة وعي معلمي اللغة العربيّة (الذكور) بكيفية توظيف المَنحى التّفاعليّ في تدريس الكتابة- حيث إنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة بين درجة وعي معلمات اللغة العربيّة بتوظيف المنحى التفاعلي في تدريس الكتابة مقارنةً بدرجة وعي المعلمين-، وذلك عن طريق عقد الدّورات التدريبية، وتكثيف الزيارات الإشرافية.
- زيادة الناحية المعرفية لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها حول النظرية الاجتماعية التي يستند إليها المنحى التفاعليّ ومراعاتها عند عقد الدورات التدريبية.
- تعزيز الناحيّة المعرفية والوظيفيّة لدى معلمي اللغة العربيّة ومعلماتها حول استراتيجيّة تقويم الأقران، وأهميتها في تعليم مهارة الكتابة وفقا للمنحى التفاعلي عند عقد الدّورات التدريبيّة، والزيارات الإشرافيّة.

المقترحات

بناء على نتائج الدّراسة، يقترح الباحثان:

- مراعاة المنحى التفاعلي في إعداد مناهج اللغة العربية وأدلتها من حيث مبادئه، وكيفية توظيفه في تنمية مهارة الكتابة، والأنشطة الكتابية التي تنسجم ومبادئه، وطرائق التدريس المستندة إليه، وكيفيّة تقويم تعلم الطلبة وفقًا له.
- إجراء دراسات علميّة تقيس مدى توظيف معلمي اللغة العربيّة للمنحى التّفاعليّ في تعليم الكتابة واقعيًا.

References

Bajarh, B. (2019). Teaching written english through interactive approach: An intervention for hearing impaired learners. *Language in India*, 19(9), 139-149.

Barrot, J. (2015). A sociocognitive-transformative approach to teaching writing. *Indonesian journal of applied linguistics*, 4(2), 113-122.

Blinkova, L. (2018). Interactive approach to teaching writing.

Brown, D. (2000). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy second edition*. NY: longman.

El-Salahat, H. (2014). *The effectiveness of using interactive writing strategy on developing writing skills among 7th graders and their attitudes towards writing. UNnpublished master's degree*, The Islamic university of Gaza.

Hannell, G. (2009). *Spotlight on writing a teacher's toolkit of instant writing activities*. Britain: Routledge.

Idrees, M. (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.

Lestari, L. (2015). The interactional approach to the teaching of writing and its 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.

Naheed, F. (2015). Interactive approach in English language learning and its impact on developing language skills. *The dialogue*, 10(1), 94-101.

Wahyuni, E. (2012). Creative writing poem using interactive activity. *Journal humanity*, 6(1), 21-27.

Xhemajli, A. (2016). The role of the teacher in interactive teaching. *International journal of cognitive research in science engineering and education*, 4(1), 31-38.