اِسْتِخْدَامِ نموذج بناء المعرفة المشتركة لِتَنْمِيَةِ مهارات كتابة القصة لَدَى تَلَامِيذِ المَرْحَلَةِ الإِعْدَادِيَّةِ

Using the Common knowledge Construction model to develop story writing skills among middle school students

عبد الله محمد أحمد يوسف[1]، تحت اشراف: أ.م.د/ إحسان عبد الرحيم فهمي[2]، د/ نورا محمد أمين زهران [3]

[1] باحث/ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة العربية –كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس.

[2] أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد –كلية البنات — جامعة عين شمس

[3] مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية – كلية البنات — جامعة عين شمس

المستخلص:

هدف البحث الحالي للكشف عن فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من المرحلة الإعدادية، وقد اختار الباحث عينة البحث مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مكونة من (ستين) تلميذًا بمدرسة (الغريري الإعدادية المشتركة، ومدرسة نوى للتعليم الأساسي) التابعتين لإدارة شبين القناطر محافظة القليوبية، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (مدرسة الغريري الإعدادية المشتركة)، والأخرى ضابطة (مدرسة نوى للتعليم الأساسي)، وقد تم إعداد قائمة بمهارات كتابة القصة، ودليل المعلم وكتاب التلميذ، واختبار لقياس مهارات كتابة القصة، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة ككل وكل مهارة على حدة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة ككل، وكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: كتابة القصة – مهارات كتابة القصة – نموذج بناء المعرفة المشتركة.

Abstract:

This research aims to develop story writing skills among middle school students, according to the Common knowledge Construction model, and measure its effectiveness in developing story writing skills among middle school students

The problem of this research was identified in the weakness of story writing skills among middle school students, and the lack of new models for developing story writing skills, including the Common knowledge Construction model To reach a solution to this problem, this research proceeded according to a set of steps, perhaps the most important of which are: building a list of story writing skills appropriate for second-year middle school students, defining the foundations of the model for building shared knowledge, its stages, goals, the content to be taught (social stories), and educational activities and methods. used, methods of evaluating it, and measuring its effectiveness in developing students' story writing skills, by constructing a test to measure story writing skills, applying the test to the previously selected group, after which the Common knowledge Construction model was applied to the selected experimental group, and then the test was re-applied. Dimensionally on the selected group.

After statistical treatment of the scores of the pre- and post-applications, a number of results were reached, perhaps the most important of which is: the effectiveness of using the Common knowledge Construction model in developing the story writing skills of the research group.

In the end, the research presented a number of recommendations and proposals in light of the results reached.

Keywords: Writing the story, story writing skills, the Common knowledge Construction model.

المقدمة:

تمثل الكتابة حلقة الوصل بين الآباء والأجداد وبين الأبناء والأحفاد، فكل منا يصرف جزءًا كبيرًا من نشاطاته إما كاتبًا مترجمًا لأفكاره ومشاعره من خلال الرموز المكتوبة، بحيث يتمكن من نقلها للآخرين، محققًا مبدأ التفاعل والتواصل والمشاركة، وإما قارئًا لغيره، وهي بذلك تربط الإنسان بماضيه، وتصنع حاضره، وتخطط لمستقبله.

وتحتل الكتابة مكانة بارزة بين مهارات اللغة العربية الأربع، فهي وسيلة من وسائل التواصل الإنساني، ووسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية؛ حيث إنه يتم بواسطتها الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عما لديهم، وتسجيل ما يودون تسجيله من حوادث ووقائع، فهي أداة لحفظ التراث ونقله، وللكتابة دور مهم في حياة الإنسان، فهي أداته لإشباع حاجاته الاتصالية، والفكرية والعاطفية، ولا تقف أهمية الكتابة عند حد توصيل الرسالة فحسب، بل أساس التعليم، والتعلم والتثقيف، والملاحظة السليمة (حسن شحاتة، 2012، 315) [1].

فالكتابة الإبداعية –بصفة خاصة– تعبير عن الرؤى الشخصية وما تحويه من انفعالات، وما تكشف عنه من حساسية خاصة تجاه التجارب الإنسانية بأسلوب أدبي عالٍ؛ للتأثير في نفوس القراء بحيث تصل إلى درجة انفعالهم بها مستوى انفعال أصحاب هذه الأفكار (عبد الرحمن الهاشمي، فائزة فخري، 75،2011–76).

وتحتاج الكتابة الإبداعية إلى قدرة من المتعلم على وضع الكلمات والجمل في تراكيب بلاغية، تأخذ النفس عند الاطلاع عليها، وهذا يتطلب أن تكون هناك بيئة تدريسية تساعد على الإبداع، وتنمي مهارات الاكتشاف، ويتطلب ذلك أيضًا معلمًا ملمًا بالمهارات الإبداعية الخاصة بمجالات الكتابة الإبداعية المناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية الواجب تنميتها لدى التلاميذ، ولقد أكد (محمد إمام، 2013، 255) أنه لكي يستطيع معلم اللغة العربية أن يقوم بدوره في توجيه التلاميذ، فينبغي أن يكون مشجعًا للإبداع، وملمًا بأنواع الكتابة الإبداعية ومهاراتها.

ولقد عرضت الأدبيات في مجال الكتابة الإبداعية وكذلك البحوث والدراسات السابقة مثل: (محمد عفيفي:2008)، و(أماني عبد الحميد،2010) و(داليا عبد الرحمن: 2011) و(محمد إمام: 2013) و(سعيد عبد القادر: 2014)، و(إيناس عائد،2015)، و(إيناس غنيم،2018) و(أحمد السلطان، زينب عمران، وآخرون،2022) و(أحمد عبد الرحيم، وآخرون، 2023) و(السيد عبد العليم، 2023) و(رغدة رشاد، 2023)، مجموعة من المجالات الخاصة بالكتابة الإبداعية والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، وهذه المجالات يمكن إجمالها في: (الوصف، والقصة القصيرة، وكتابة المقالات، وكتابة الكلمات الخاصة بالمناسبات، واليوميات، وكتابة السير الذاتية، والتراجم، وكتابة الآمال والتطلعات، وكتابة الفكاهات، ونثر أبيات الشعر، والمسرحيات، وكتابة الشعر).

والقصة كمجال من مجالات الكتابة الإبداعية لها أهميتها الخاصة؛ نظرًا لما تحققه من أهداف مختلفة، وما لها تأثير في الصغار والكبار على حد سواء، والقصة من أحب ألوان الأدب لدى التلاميذ، وهي فن جميل يمكن أن نحقق من خلاله أهدافًا عديدة بطرق غير مباشرة، وهي تقوم بدور كبير في مجالات الترفيه، والتسلية، والمعرفة، والناحية النفسية والاجتماعية، وتغرس في نفوسهم عادات حسنة، وصفات حميدة إذا أحسن اختيارها، فالأسلوب القصصي بما فيه من تشويق وخيال وربط للأحداث من أقوى الوسائل التي تربط التلاميذ بالكتاب، وتجذبهم إليه، وقد يكون تأثير هذا الأسلوب القصصي في حياتهم أكبر من تأثير العالم الخارجي المحيط به، فهي تضيف إليهم أفكارًا جديدة ورؤى حديثة عن الحياة، تجعلهم يحلقون معها في أجواء الخيال.

والقصة هي مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات،

[1] يلتزم الباحث طريقة التوثيق التالية: (الاسم واللقب مع المؤلف العربي، واللقب فقط مع المؤلف الأجنبي–سنة النشر–رقم الصفحة).

تتباين أساليب عيشها، وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتًا من حيث التأثير والتأثر، وهي تعتمد على مجموعة من الأحداث التي لها عقدة، وحبكة تربطها، وشخصيات أو شخصيات تجسدها، وصراع، وحل، وزمان ومكان تدور فيهما. (راتب عاشور ومحمد مقدادي، 2009، 220)

وعُرفت أيضًا بأنها "حدث يخص فردًا أو جماعة، ويؤكد على معنى بعينه من خلال صراع متنامٍ ينتهي عند إيصال المعنى، في تكثيف واختزال للجمل والعبارات، والمواقف، والشخوص. (مختار أمين 2018، 27).

وتعد القصة من أفضل الوسائل التربوية التي يمكن أن تُدخل معنى معينًا في ذهن المتعلمين؛ فهي بطبيعتها شائقة، بالإضافة إلى كونها واقعية وتطبيقية؛ ومن ثم يتقبل السامع أو القارئ العبرة التي فيها دون جدال كثير أو تردد. والقصة لا تحقق هدفها المنشود بغير الاعتماد على عنصر التشويق الذي يعد أكثر إثارة وجذبًا للقارئ، ولا تتحقق هذه الخاصية إلا مع وجود حبكة أسهمت في بلورتها أحداث مترابطة. (السيد عبد العليم، 2023، 180)

ولكتابة القصة أهمية كبرى عند التلاميذ حيث تنمي مهارات الكتابة، فالقصة تعد مجالًا لتطوير مهارات الكتابة عند التلاميذ، نظرًا لأن التلاميذ يميلون لسماع القصص وكتابتها، كما اكتسبت قيمة في العلاج النفسي، فالتلميذ يجد في الكتابة متنفسًا له لما يمر به من أزمات خلال مراحل حياته، وهي تتيح للتلميذ ابتكار قصص ومواقف ومشاهد خيالية، يستمد موادها من أرض الواقع. (رغدة رشاد، 2023، 503).

وتعد مهارات كتابة القصة من أهم المهارات التي يجب أن يتقنها المتعلم، لكي يتمكن من كتابة قصة جيدة وقد استخلص (سعيد عبد القادر، 2014) بعض مهارات كتابة القصة، وهي ما يلي:

- كتابة مقدمة تمهيدية مثيرة للقصة.
- استخدام ألفاظ تصور الحدث للقارئ كأنه يراه.
- ترتيب الأحداث ترتيبًا منطقيًا.
- كتابة قصة من مجموعة أفكار أو كلمات معطاة.
- إعادة كتابة قصة بعد حذف حدث أو أكثر منها.
- كتابة أكثر من عنوان للقصة.
- كتابة الأحداث الناقصة للقصة.
- كتابة نهايات متعددة للقصة.
- تنوع أسلوب كتابة القصة بين الحوار والسرد.
- كتابة الوصف الداخلي أو الخارجي لبعض شخصيات القصة.
- كتابة قصة انطلاقا من معلومات النص المقروء.
- كتابة التلميذ لمشاعره كما لو كان أحد أبطال القصة.
- إبراز عناصر القصة (الشخصيات – الأحداث – الزمان – المكان – العقدة – الحل)
- كتابة قصة من خلال قصة معطاة.

ونظرًا لأهمية كتابة القصة وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام، سواء من قبل وزارة التربية والتعليم ووضعها لأهداف ومعايير لتنمية مهارات كتابة القصة، أو من قبل الباحثين بهذا المجال، فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه البحوث: (أبو الدهب علي، 2008)، (ماهر عبد الباري، 2010)، (داليا محمد، 2013)، (محمد إمام، 2013)، (سعيد عبد القادر،2014)، (مروة علي، 2017)، (إيناس غنيم، 2018)، (نجوى سلامة، 2018)، (عبير السالم، 2022)، (رغدة رشاد، 2023).

وفي ضوء ما سبق عرضه من بحوث، تتضح أهمية تنمية مهارات كتابة القصة لدى المتعلمين في المراحل الدراسية عامة، وتلاميذ المرحلة الإعدادية خاصة، وذلك لأن كتابة القصة تنمي الإبداع والخيال لدى التلاميذ.

ونظرًا لأهمية كتابة القصة وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين، وانطلاقًا من أن استخدام الاتجاهات الحديثة تساعد على تنمية مهارات كتابة القصة لدى المتعلمين، فمن الضروري

استخدام استراتيجيات ونماذج حديثة لتنمية مهارات كتابة القصة، بسبب التطور السريع الذي يحدث للعلم، فلا بد أن يكون العلم شائقًا وجذابًا للطلاب، ويزيد من التفاعل النشط بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وأنفسهم. ومن هذه النماذج نموذج بناء المعرفة المشتركة الذي يهتم بالمعرفة السابقة للتلاميذ وإكسابهم معارف جديدة في جو من التعاون والألفة واحترام الآخرين، وتبادل الأفكار، وغرس القيم النبيلة التي تعبر عن المجتمع المصري الأصيل.

فيعد نموذج بناء المعرفة المشتركة من النماذج الحديثة، التي أظهرت دورها الفعال في العملية التعليمية، وقد عُرف هذا النموذج من خلال جهود (Ebenezer et al, 2010, 25-47) على أنه هو نموذج للتدريس والتعلم معًا، وتعني المعرفة المشتركة بناء المتعلم المعرفة الجديدة التي تكمن في المحتوى الدراسي والتي تختلف عن المعرفة المستخدمة في الحياة اليومية، وذلك من خلال أربع مراحل متفاعلة، يقوم عليها النموذج وهي: مرحلة الاستكشاف والتصنيف، ومرحلة البناء والتفاوض، ومرحلة الترجمة والتوسع، ومرحلة التأمل والتقييم.

وتُعَرِف كلٌ من (منى الخطيب، وسماح الأشقر، 2013، 69) نموذج بناء المعرفة المشتركة على أنه نموذج تعليمي تعلمي، يقوم علي أفكار النظرية البنائية الاجتماعية؛ حيث يتم التعلم فيه من خلال الحوار والتفاوض والتفاعل الاجتماعي، وعن طريق العمل في المجموعات الصغيرة، ويهدف النموذج إلى إحداث التعلم ذي المعنى القائم على اكتشاف المتعلمين لمعارفهم السابقة، وقيام المعلم بتصنيفها خلال مرحلة الاستكشاف والتصنيف، وبناء المتعلمين للمعرفة الجديدة من خلال ممارسة الأنشطة ثم التفاوض فيما تم بناؤه في أثناء الحديث والمناقشة بين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، من خلال مرحلة البناء والتفاوض، موظفين المعرفة الجديدة التي تم تعلمها خلال مرحلة التوسع والترجمة، ثم تقييم المتعلمين والمعلم لما تم تعلمه خلال مرحلة التأمل والتقييم.

ويُعرف بأنه نموذج تعلمي، يجمع بين أفكار نظرية بياجيه في النمو المعرفي ونظرية فيكوتسكي البنائية الاجتماعية، فيتألف من أربعة مراحل، وهي: (الاستكشاف والتصنيف، والبناء والتفاوض، والترجمة والتوسع، والتأمل والتقييم) وتساعد على بناء المعرفة اجتماعيًا (Bakirci et al, 2017).

وفي ضوء ما سبق يتضح أن نموذج بناء المعرفة المشتركة، يعتمد على بناء المتعلمين للمعرفة الجديدة من خلال أربع مراحل تفاعلية، وهذا ما أكدته بحوث (منى الخطيب، سماح الأشقر، 2013)، (أميمة أحمد، 2016)، (دعاء عبد الظاهر، 2018).

واعتمادًا على ما سبق يتضح أن نموذج بناء المعرفة المشتركة، يشتمل على أربع مراحل تفاعلية وهي:

1) مرحلة الاستكشاف والتصنيف (Exploring and Categorizing):

في هذه المرحلة يصبح المتعلمون على دراية ووعي بمعتقداتهم واتجاهاتهم وأفكارهم ومعارفهم السابقة، والتي تكون متشابهة ومشتركة بين المتعلمين خلال مرحلة عمرية معينة، وذلك باستخدام بعض المهام التي تتعلق بالحياة اليومية أو الظاهرة، وتكون هذه المهام في صورة أنشطة، ويتم تصنيف هذه المعارف إلى أقسام أو فئات. (Ebenezer, et.al, 2010, 29).

2) مرحلة البناء والتفاوض (Constructing and Negotiating):

في هذه المرحلة يتم بناء الموضوعات، والتفاوض عليها من خلال الحديث والمناقشة مع المعلم، وبين التلاميذ بعضهم البعض وتقديم الأنشطة المختلفة. (منى الخطيب، سماح الأشقر،2013،66).

3) مرحلة الترجمة والتوسع (Translating and Extending):

في مرحلة الترجمة والتوسع يحاول المتعلمون إيجاد حلولٍ للمشكلات المجتمعية التي تقابلهم بهدف توسيع نطاقها من أجل الفهم العميق ذي المعنى؛ حيث يمنحون الفرصة

لترجمة ونقل فهمهم للأفكار العلمية إلى السياقات الشخصية والاجتماعية. أي أنه يتم الربط بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا مع بيئة المتعلم الذي يعيش فيها، أي تقديم المحتوى من خلال مواقف أو مشكلات جديدة مختلفة عن التي درسها. (Biernacka , 2006)، (Ebenezer, et. al., 2010)

4) مرحلة التأمل والتقييم (Reflecting and Assessing):

في مرحلة التأمل والتقييم، يتم التقييم بوسائل مختلفة ومتعددة؛ حيث إنه في نموذج بناء المعرفة المشتركة، يسمح للمعلم أن يجيب عن الأسئلة التالية بسهولة وهي: "ما الذي يعرفه المتعلمون؟ وما الذي يريد أن يعرفه المتعلمون؟ وما الذي تعلموه؟" وكذلك يسمح للمتعلم بتأمل التقدم في تعلمه، ومن ثم يستخدم المعلم التقييم البديل المستمر الذي يبدأ من مرحلة الاستكشاف والتصنيف في تعرف المعرفة السابقة وتصنيفها، ويستمر في مرحلة البناء والتفاوض حيث يقف المعلم على درجة فهم المتعلمين للموضوعات من خلال قيام المتعلمين بعملية التفاوض الفعال، وفي مرحلة الترجمة والتوسع حيث يتأكد من مهارة المتعلمين في تطبيق ما تعلموه في حل المشكلات، وفي مرحلة التأمل والتقييم حيث يقدم لهم وسائل التقويم في نهاية الدرس وكذلك التقويم النهائي (Bakirci et al, 2017,50).

وتشير الدراسات والبحوث التربوية إلى إمكانية استخدام مبادئ نموذج بناء المعرفة المشتركة وتطبيقاتها في تدريس المواد المختلفة في مجالات عديدة، لما له من دور فعال في تنمية قدرات المتعلمين على العمل الجماعي والعمل كفريق واحد، ويسمح للمتعلمين بالتفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة ويساعد على تنمية التفكير الإبداعي والتفاوض الفعال إلى جانب تطبيق ما يتعلمونه في حياتهم العلمية والعملية، ومنها بحث كلٍ من: (Biernacka , 2006)، (Ebenezer, et. al., 2010) ، (منى الخطيب، سماح الأشقر، 2013) ، (أميمة أحمد، 2016)، (دعاء عبد الظاهر، 2018)،(إحسان جلاوي، 2020)، (نهال اللاوندي، 2021)، (Duruk&et.,2021).

وفي ضوء مراجعة الأدبيات المتعلقة بنموذج بناء المعرفة المشتركة وطبيعته وأهميته، يتبين أن المتعلم في أثناء كتابته للقصة يحتاج إلى استخدام التفاوض الفعال بينه وبين أعضاء مجموعته لتنمية مهارات كتابة القصة والوقوف على عناصرها الأساسية، وزيادة قدراتهم الكتابية؛ مما يجعلهم قادرين على إنجاز المهام الكتابية الموكلة إليهم.

الشعور بمشكلة البحث:

قد نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال مجموعة من المصادر تمثلت فيما يأتي:

أولًا: الخبرة العملية للباحث:

- مارس الباحث تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية خمسة عشر عامًا، واتضح له ضعف تلاميذ هذه المرحلة في مهارات الكتابة الإبداعية وعدم اهتمامهم بها عامة، وكتابة القصة خاصة، بالإضافة إلى عدم معرفتهم لعناصر القصة الفنية التي تميزها عن غيرها من الفنون، وتمثل هذا الضعف في ركاكة الأسلوب، وعدم ترابط الفكر، وعدم وضوح المضمون، والأخطاء الهجائية والإملائية، وعدم استخدام علامات الترقيم بطريقة سليمة، ولذلك لم يتمكنوا من كتابة قصة بطريقة صحيحة، عندما طلب منهم ذلك في حصة التعبير، بعكس الموضوعات الكتابية الأخرى.
- ملاحظة ستة من معلمي اللغة العربية في ست حصص تعبير كتابي في مجال القصة للمرحلة الإعدادية، وذلك في مدرستين بمدينة شبين القناطر، وكانت حصة كتابة القصة تتمثل في: تحديد فكرة القصة من قبل المعلم، ومن ثم يكلف تلاميذه بإكمال هذه القصة، أو إنهائها بما يتناسب مع ما حدده المعلم على السبورة، ويأتون بها في الحصة القادمة، وقد اتضح من خلال الملاحظة ما يلي:

- قلة الاهتمام من قبل المعلمين باستخدام طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة، تسهم في تنمية الكتابة – بصفة عامة– وفي كتابة القصة – بصفة خاصة.
- عدم تدريب التلاميذ على كيفية كتابة قصة وعدم معرفة التلاميذ بمهارات كتابة القصة؛ لذا لوحظ أن إدراك التلاميذ لعناصر القصة ضعيف.
- عدم إتاحة بعض الفرص للتلاميذ لكي يختاروا موضوعات القصص بأنفسهم، والتي يميلون إلى كتابتها، والتعبير عنها.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت وجود ضعف لدى التلاميذ في مهارات الكتابة الإبداعية عامة، وكتابة القصة خاصة، والافتقار إلى وجود نماذج واستراتيجيات حديثة في هذا المجال ومنها:

دراسة (محمود الناقة،2006)، (حسن شحاتة،2010)، وبحث (ماهر عبد الباري، 2010) وبحث (محمد إمام، 2013)، وبحث (سعيد عبد القادر، 2014)، ودراسة (مروة علي، 2017)، ودراسة (إيناس غنيم، 2018)، وبحث (نجوى سلامة، 2018)، ودراسة (عبير صالح، 2022)، ودراسة (زينب عمران، 2022)، ودراسة (رغدة رشاد، 2023). وقدمت هذه البحوث والدراسات برامج متنوعة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية عامة، وتنمية مهارات كتابة القصة خاصة، لما لها من أهمية في غرس الإبداع وحسن التفكير لدى التلاميذ.

كما أشارت بعض الدراسات الأجنبية إلى أن الكتابة الإبداعية مهمشة في المناهج التقليدية وخاصة كتابة القصة، والبحث العلمي في مجال الكتابة الإبداعية، ومن هذه الدراسات ما يلى:

دراسة (Adler – Marion – Robion , 2002)، (Katherine & Jeannine& Gretchen, 2011)، ودراسة (Michael, 2011) (Mehmet,) 2011)

ثالثًا: الدراسة الاستطلاعية التي اشتملت على الإجراءات الآتية:

أ – حضور بعض حصص اللغة العربية، وملاحظة طرق التدريس المتبعة في تعليم التعبير الكتابي، وجد أن معلمي اللغة العربية تتمثل حصة التعبير الكتابي لديهم في كتابة اسم الموضوع ثم كتابة فقرة صغيرة عنه، ويطلب من التلاميذ أن يكتبوا فيه، وليس هناك أي تفاعل بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ وبعضهم البعض، وفى بعض الأحيان يكتب المدرس عنوان الموضوع وفقرة عنه ثم يطلب المعلم منهم كتابة الموضوع في البيت ليتمكن المعلم من حل بعض أسئلة الكتاب المدرسي، مع إهمال كتابة القصة بشكل تام.

ب– عمل اختبار استطلاعي من إعداد الباحث، يقيس بعض مهارات كتابة القصة وطبق الاختبار على مجموعة مكونة من ثلاثين تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي مدرسة الغريري الإعدادية التابعة لإدارة شبين القناطر التعليمية، وهدف إلى التحقق من امتلاك التلاميذ بعض مهارات كتابة القصة واشتمل الاختبار على السؤال التالي: (اكتب قصة تنتهي بهذه العبارة، ...لك الحمد يا ربى أن ميزتني عن الحيوان بنعمة العقل فنجوت). لقياس قدرة التلاميذ في مهارات كتابة القصة، وقد خصصت 25 درجة لهذا السؤال خمس درجات لكل مهارة ومنها (فكرة القصة – شخصيات القصة – البيئة القصصية – حبكة القصة – أسلوب القصة) وبتصحيح الاختبار وحساب الدرجات، وجد الباحث أن (25) تلميذًا أي (75%) من التلاميذ حصلوا على أقل من نصف الدرجة الكلية للاختبار، مما يؤكد وجود ضعف لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات كتابة القصة.

من كل ما سبق تأكد الباحث من الإحساس بمشكلة بحثه، مما يؤكد ضرورة القيام بدراسة علمية لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تحديد المشكلة:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مهارات كتابة القصة، والافتقار إلى استراتيجيات وأساليب حديثة لتنمية هذه المهارات التي يجب أن يتمتع بها تلاميذ المرحلة الإعدادية. ومن ثم يحاول البحث تقديم نموذج جديد لتنمية مهارات كتابة القصة؛ بغية النهوض بمستوى التلاميذ في تلك المهارات، ولعلاج هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

س/ ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

1- ما مهارات كتابة القصة المناسبة واللازمة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
2- ما أسس استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
3- ما التصور المقترح لاستخدام مراحل نموذج بناء المعرفة المشتركة لتنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
4- ما فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على الحدود التالية:

1. مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ وذلك لأن المتعلمين في هذا الصف من المتوقع أن يكونوا قد اكتسبوا العديد من المهارات الكتابية واللغوية، ولديهم القدرات المعرفية والعقلية التي تمثل متطلبات أساسية لتعلم مهارات كتابة القصة، كما أن إتقان تلاميذ هذا الصف لمهارات كتابة القصة يمكنهم من كتابة القصة بصورة جيدة وسليمة، ويتمكنون من كتابة القصة بصورة أعمق وأفضل في الصفوف الدراسية التالية، حيث إن تفكيرهم يتسع ويبدؤون في فهم المجردات وينمو ذوقهم وتنمو لديهم اللغة بصورة تمكنهم من استخدامها استخدامًا سليمًا استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة.
2. بعض مهارات كتابة القصة التي يرى الخبراء أنها مناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية ومنها (فكرة القصة، بيئة القصة، شخصيات القصة، حبكة القصة، أسلوب القصة).
3. تطبيق النموذج على مدرسة الغريري الإعدادية المشتركة (المجموعة التجريبية)، ومدرسة نوى للتعليم الأساسي (المجموعة الضابطة) – إدارة شبين القناطر التعليمية – محافظة القليوبية؛ لكونها موطن الشعور بمشكلة البحث.
4. استغرق التطبيق فصلًا دراسيًا كاملًا، حتى يتسنى تدريب التلاميذ على جميع المهارات المستهدف تنميتها من مهارات كتابة القصة المناسبة لهم.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث المصطلحات الآتية:

نموذج بناء المعرفة المشتركة:

نموذج للتدريس والتعلم معًا، وتعني المعرفة المشتركة أنها بناء المتعلم المعرفة الجديدة التي تكمن في المحتوى الدراسي والتي تختلف عن المعرفة المستخدمة في الحياة اليومية، وذلك من خلال أربع مراحل متفاعلة يقوم عليها النموذج، وهي: مرحلة الاستكشاف والتصنيف، ومرحلة البناء والتفاوض، ومرحلة الترجمة والتوسع، ومرحلة التأمل والتقييم. (Ebenzer, et.al, 2010, 29).

ويُعَرِفُ الباحث نموذج بناء المعرفة المشتركة إجرائيًا بأنه:

عملية اشتراك تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في بناء تعلمهم لكتابة القصة من خلال المعرفة السابقة لهم عن المواضيع التي تنمي مهارات كتابة القصة التي تتضمن مجموعة من القيم الاجتماعية المناسبة لهم، وذلك من خلال عملهم في مجموعات أو فرادى من خلال أربع

مراحل تفاعلية، وهي: (مرحلة الاستكشاف والتصنيف، ومرحلة البناء والتفاوض، ومرحلة الترجمة والتوسع، ومرحلة التقييم).

كتابة القصة:

"عمل أدبي في شكل نثري يحوي عددًا من العناصر الأساسية هي: الشخصيات، والخلفية، والحبكة، والفكرة، وهي أقصر من الرواية، وتتضمن سردًا خياليًا مختصرًا لحادثة واحدة وشخصية رئيسة، وتحوي أحداثًا يتم تضخيم تفاصيلها بحيث يتم تنظيمها بالكامل لتنتج انطباعًا واحدًا". ((Halidjah, 2018, 81).

كتابة القصة في الدراسة الحالية:

هي العملية العقلية الفكرية اللغوية التي تتضمن التعبير عن الأفكار والمشاعر والآراء بأسلوب أدبي في صورة قصة متضمنة بعض القيم الاجتماعية المراد تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكل ذلك يتم في سياق معين عن طريق ترتيب الأفكار وتنظيمها ورسم الشخوص في ذهنه، وتنظيم الأحداث وبيئة القصة، وخلق عقدة تجذب انتباه القارئ، والوصول إلى حل مناسب لها.

منهج البحث:

سوف يُستخدم في ضوء طبيعة البحث منهجان، هما:

1) **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت كتابة القصة وتنمية مهاراتها، وأيضًا الأدبيات والبحوث الخاصة بنموذج بناء المعرفة المشتركة، والتوصل إلى بناء قائمة لمهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي المناسبة لهم، وبناء أدوات البحث، بالإضافة إلى تحليل وتفسير نتائج تطبيق أدوات البحث.
2) **المنهج شبه التجريبي:** وذلك فيما يتعلق بتجربة البحث، وضبط متغيراته، وتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا، وبعد ذلك إجراء المعالجة التجريبية على المجموعة من خلال نموذج بناء المعرفة المشتركة.

أدوات البحث:

تضمن البحث الأدوات التالية:

أدوات التجريب، وتمثلت في:

1) قائمة بمهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
2) كتاب تلميذ الصف الثاني الإعدادي في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة لتنمية مهارات كتابة القصة.
3) دليل المعلم لتدريس دروس القصة وفقًا لنموذج بناء المعرفة المشتركة لتنمية مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

أدوات القياس، وتمثلت في:

1) اختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

فروض البحث:

تم التحقق من صحة الفروض التالية:

1) يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة، لصالح المجموعة التجريبية.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (في كل مهارة على حدة)، لصالح التطبيق البعدي.

أهمية البحث:

يرجى أن يفيد البحث الحالي كلًا من:

1) **التلاميذ:** حيث يساعد في تنمية مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، فهذه المهارات تعد أساسية ويمتد أثرها إلى باقي الصفوف والمراحل التعليمية التالية، فضلًا عن توعية التلاميذ بمفهوم القصة وعناصرها، وعوامل نجاح كتابتها.

2) **المعلمين:** توجيه أنظارهم إلى الاهتمام بمهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كما يقدم البحث دليلًا للمعلم وفقًا لنموذج بناء المعرفة المشترك، وتزويد المعلمين باختبار يقيس مهارات كتابة القصة، يمكن الاسترشاد به في التدريس والتقويم.
3) **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يتم توجيه أنظارهم إلى إمكانية الاستفادة من مهارات كتابة القصة في إعداد أدلة المعلم وأوراق عمل التلاميذ؛ ومن ثم مسايرة الاتجاهات الحديثة في تعليم كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
4) **الباحثين:** حيث يفتح البحث المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث المتعلقة بتنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ، واستخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في مراحل دراسية مختلفة، وفي مجالات دراسية مختلفة.

ثانيًا: الإطار النظري للبحث:

(نموذج بناء المعرفة المشتركة ودوره في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)

يتناول الإطار النظري نبذة مختصرة عن كتابة القصة وكيفية تنمية مهاراتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وفق نموذج بناء المعرفة المشتركة.

وقد تضمن الإطار النظري محورين رئيسيين، هما على النحو التالي:

المحور الأول: كتابة القصة وتنمية مهاراتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

مقدمة:

تعد القصة من أحب ألوان الأدب لدى التلاميذ، وهي فن جميل يمكن أن نحقق من خلاله أهدافًا عديدة بطرق غير مباشرة، وهي تقوم بدور كبير في مجالات الترفيه، والتسلية، والمعرفة، والناحية النفسية والاجتماعية، وتغرس في نفوسهم عادات حسنة، وصفات حميدة إذا أحسن اختيارها، فالأسلوب القصصي بما فيه من تشويق وخيال وربط للأحداث من أقوى الوسائل التي تربط التلميذ بالكتاب، وتجذبه إليه، وقد يكون تأثير هذا الأسلوب القصصي في حياته أكبر من تأثير العالم الخارجي المحيط به، فيهيئ إليه أفكارًا جديدةً ورؤى حديثة عن الحياة، تجعله يحلق معها في أجواء الخيال.

ولما كان من بين أهداف البحث تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذِ الصفِّ الثَّاني الإعداديِّ، كان منَ الضروري التعرضُ لمفهوم القصة، وأهميتها، وأهداف تدريسها، ومهاراتها اللازم توافرها عند التلاميذ، وذلك للوقوف على أساسٍ نظري صحيحٍ، يساعد على تنمية مهارات كتابة القصة، وذلك من خلال تناول ما يلي:

أولًا: مَفْهُوم القصة:

تعد مهارات كتابة القصة من الأمور المهمة لدى المتعلم التي تمكنه من تنمية الثراء الفكري واللغوي والإبداعي عند كتابته لأي قصة، وقد تعددت الآراء والاتجاهات حول مفهوم القصة وتنمية مهاراتها، ولذلك سوف يتم عرض موجز لهذه التعريفات.

- **تُعرف القصة لغويًا بأنها:** القص في اللغة كما عند ابن منظور (1423هـ، 388، ج7) التتبع والسرد والحكاية، وقص الأثر تتبعه؛ أي: نحكي رواية الخبر والأثر، والقاص من يروي القصة على وجهها، أو من يصنعها؛ وقص على خبره: أورده، والقصص بفتح القاف: رواية الخبر، والخبر المقصوص، والقصة جمعها قصص.

وتُعرف أيضًا لغويًا: "مصطلح القصة يعد اشتقاقًا من الفعل (قص)، والقص في الأدب يعني سرد الأحداث وكتابتها". (المعجم الوسيط،124،2005).

- **القصة من الناحية الاصطلاحية:** عُرفت بأنها "مجموعة الخبرات أو الأحداث التي تتعاقب في الزمن وتحمل بعض المعاني التي قد تكون خيالية أو من واقع الأحداث اليومية. (Gelmini, 2004, 105).

وتُعرف القصة بأنها "لون من ألوان النثر الأدبي يتناول جوانب الحياة المختلفة، منها ما هو واقعي ومنها ما هو تمثيلي، تستوفي جوانب العمل الأدبي ومقوماته من فكرة

رئيسية وبناء وحبكة وبيئة زمانية ومكانية وشخصيات، ولغة وأسلوب تتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق". (علي الجمل،2005، 427).

وعُرفت أيضًا بأنها "حدث يخص فردًا أو جماعة، ويؤكد على معنى بعينه من خلال صراع متنام ينتهي عند إيصال المعنى، في تكثيف واختزال للجمل، والعبارات، والمواقف، والشخوص. (مختار أمين 2018، 27).

بينما يُعرفها (Halidjah،2018، 81) بأنها "عمل أدبي في شكل نثري يحوي عددًا من العناصر الأساسية هي: الشخصيات، والخلفية، والحبكة، والفكرة، وهي أقصر من الرواية، وتتضمن سردًا خياليًا مختصرًا لحادثة واحدة وشخصية رئيسة، وتحوي مؤامرة يتم تضخيم تفاصيلها، بحيث يتم تنظيمها بالكامل لتنتج انطباعًا واحدًا".

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف القصة تعريفًا إجرائيًا بأنها: هي مجال من مجالات الكتابة الإبداعية التي تمكن تلميذ الصف الثاني الإعدادي من التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بأسلوب أدبي في صورة قصة متضمنة بعض قيم المجتمع المصري النبيلة المراد تنميتها.

ثانيًا: أسس تعليم القصة:

نظرًا لما للقصة من أهمية في حياة الإنسان سواء كان كبيرًا أم صغيرًا في العمر، فإن هناك مجموعة من الأسس التربوية السليمة، التي على أساسها يقوم التدريب على كتابة القصة، وفيما يلي عرض أهم الأسس اللازمة للتدريب على كتابة القصة: (فتحي يونس، 2001، 461- 463؛ فخري رشيد، 2006، 195؛ أحمد عمر، 2011، 56).

- أن يكون لها هدف تربوي نافع ومفيد، يعكس القيم المرغوب غرسها في التلاميذ، وكذلك السلوك المرغوب فيه.
- أن توحي للتلاميذ بالسلوك الحميد دون وعظ وإرشاد بطريقة مباشرة.
- أن تحتوي على معلومات صحيحة مناسبة للتلاميذ ومستوى تجاربهم.
- أن تكون ملبية لميول التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم حتى تكسبهم قدرة على تذوق التراكيب الأدبية الفنية.
- أن تدور القصة حول حدث يسهل على التلاميذ إدراكه.
- أن تكون لغة القصة سهلة وبسيطة وبها جانب كبير من الإيحاءات، لكي تترك للقارئ فرصة للوصول إلى ما وراء المعنى.
- أن تحتوي القصة على بعض المضامين المناسبة لبعض المواقف أو التي تتفق مع المستوى الإدراكي للتلميذ.
- أن تسير الأحداث على صورة منطقية بحيث تدفع إلى النهاية المنطقية المقنعة.
- أن تعطي للتلميذ فرصة كبيرة للتفكير وإثارة الأسئلة.
- أن تعطي للتلميذ فرصة لمخاطبة وجدانه.
- أن يقرأ التلاميذ أنواعًا مختلفة من القصص، وقد يكون من المفيد هنا أن يوجه المدرسون تلاميذهم إلى قراءة القصص المختلفة التي تنشرها الجرائد اليومية والمجلات، وأن يكون لكل تلميذ سجل مستقل بالقصص التي يقرؤها وآراء النقاد فيها، ورأيه هو فيها.
- أن يحلل هذه القصص تحليلًا شامًلا لشخصياتها، ونمو الأحداث فيها، ومدى نجاح الكاتب أو إخفاقه في أداء ما يود أداءه.
- أن يحدد العناصر الأساسية للقصة بعد التحليل السابق.
- أن يقسم القصة إلى أقسام مختلفة، مثل كتابة المقدمة، وكتابة الأحداث، ووصفها.
- أن يتدرب على كتابة كل قسم في إطار الفكرة العامة للقصة، أو في إطار الحدث الرئيس للقصة.
- أن تعطي الفرصة للتلاميذ لكتابة قصة، ويمكن في البداية أن يتم التدريب على تلخيص قصة من القصص مع بيان عناصرها، ومع بيان الرأي في

أحداثها، ثم تلي ذلك كتابة القصة التي يود التلاميذ أن يكتبوها.

- أن يتم تقويم كتابة القصة في ضوء المعايير الخاصة بكتابة القصة، وفي ضوء المهارات العامة للكتابة.

ومما سبق نستنتج أن أسس تعليم القصة لها أهمية كبيرة في تدريب المعلم للتلاميذ على كتابة القصة، مما يعطي للتلاميذ فرصة كبيرة لإثارة تفكيرهم وتلبي ميول التلاميذ وقدراتهم.

ثالثًا: أَهْدَافُ تَدْرِيسِ كتابة القصة:

تتعدد وتتنوع الأهداف التربوية للقصة، فهي تهدف أحيانًا إلى نشر وبث القيم والنظريات الأخلاقية، وتارة أخرى تخدم النظريات العلمية، وآونة أخرى من أجل التسلية والترفيه، ومهما كان الهدف منها، فإن هناك نتيجة واحدة هي أنه كلما ازدادت القصص، زاد إدخال المتعة والبهجة والفرح لقلوب المتعلمين.

وبالرجوع إلى الأدبيات التربوية، نجد أن للقصة الكثير من الأهداف التي يمكن تحقيقها تربويًا من خلال إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات المختلفة، من خلال تقسيمها إلى جوانب معرفية، وجوانب مهارية، وجوانب وجدانية كما يلي: (حسن شحاتة 2008، 200؛ علي مدكور،2009، 201؛ نجلاء أحمد، 2010، 42؛ ووزارة التربية والتعليم 2012: 2013؛ وجيه المرسي، 2016، 143؛ مختار أمين 2018، 55؛ محمد حسين، محمد همام 2023، 937)

أ – **الجانب المعرفي:**

- تعريف التلاميذ بالشخصيات الأدبية والتاريخية والدينية والسياسية والجغرافية، من خلال قصص البطولات والقصص التاريخية والجغرافية.
- توسيع آفاق التلميذ، وجعله إنسانًا متميزًا عن طريق إطلاعه على القصص.
- تنمية الحصيلة اللغوية للتلاميذ؛ لأن القصة تزود التلاميذ بالمفردات والتراكيب والعبارات الجديدة، وتنمي ما لديه من مهارات استماع.
- تزويد التلاميذ بخبرات جديدة وتنمية معارفهم وإكسابهم العديد من الحقائق والخبرات والمعلومات.
- المساعدة في إحداث وعي تعليمي وتثقيفي، لما تتضمنه من قيم وأخلاق وعادات وتقاليد مثل: الأمانة، والتضحية، والصدق، وغيرها.
- تنمية المفاهيم الأساسية والحقائق والمعلومات التي تشتمل عليها القصة.
- إدراك العلاقة بين المفاهيم التي تتضمنها القصة والبيئة والقدرة على التعبير عنها.

ب – **الجانب المهاري:**

- تدريب التلاميذ على التعبير بمختلف أنواعه.
- تنمية روح النقد والتقويم عند التلاميذ، والقدرة على التمييز بين الجيد والرديء وإبداء الرأي.
- تنمية دقة الملاحظة والتركيز والانتباه لدى التلاميذ، والتفكير وربط الأسباب بالنتائج.
- تنمية مهارات حل المشكلات ومهارات جمع المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها.
- تنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين مثل التفسير والتحليل والتصنيف والمقارنة وربط الأسباب بالنتائج وإصدار الأحكام.
- تساعد على اكتساب مهارات اللغات المختلفة.
- تنمية القدرة على ابتكار أساليب جديدة لمواجهة المواقف الحياتية.
- تنمية مهارة التفكير الصحيح، والانطلاق الحر في التعبير، والتوسع في الأفكار، وتعود التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتنظيمها في كل متكامل.
- تدريب التلاميذ على الطلاقة الفكرية واللفظية والتعبيرية.
- تعبير التلميذ عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره في أسلوب واضح ومؤثر فيه التخيل والإبداع.

ج – **الجانب الوجداني:**

- تسلية التلاميذ وإمتاعهم، وملء فراغهم وتنمية مواهبهم.

- إكساب التلاميذ الأساليب السلوكية السليمة في حياتهم اليومية.
- أخذ العظة من القصة، فالله عز وجل أمر رسله أن يبلغوا الناس قصص الأمم السابقة؛ ليأخذوا منها العبر فقال تعالى: (فَاقصُص القَصَص لَعَلهُم يَتَفكرون) (الأعراف: 176)
- إشباع الجانب الوجداني لدى التلاميذ، لأنها تعمل على مساعدة التلميذ، كي يفهم ويفسر السلوك الإنساني تفسيرًا سليمًا.
- تعليم التلميذ الدور الاجتماعي الملائم لجنسه مع احترام الجنس الآخر.
- إشباع وتنمية خيال التلاميذ، حيث تتيح القصة للتلاميذ أن يتخطوا بعدي الزمان والمكان.
- المساعدة في تكوين الضمير لدى التلميذ وتنمية ثقته بنفسه وتعزيز شعوره بالأمن والطمأنينة.
- السمو بوجدان التلميذ وعواطفه.
- توجيه سلوك التلميذ والمساعدة على النمو السليم من جميع الجوانب: نفسيًا، واجتماعيًا وعقليًا ولغويًا.
- الإسهام في النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي، وتخليص التلاميذ من الانفعالات الضارة كالعنف والعدوان وغيره.
- الإسهام في تنمية الذوق الجمالي، والابتكار، والإبداع لدى التلاميذ.
- إثارة شغف التلاميذ وإرضاء ميل الإنسان الطبيعي إلى القصص، وإدخال السرور على نفوسهم وإمتاع روحهم، ومن ثم يتركز انتباههم إلى المعلومات التي تقدم إليهم.
- إشعار التلاميذ بالاستمتاع عند الوصول إلى حل العقدة في القصة، ولا شك أن ذلك يساعد على جذب الانتباه بما يساعد على نجاح العملية التربوية.
- تنمية اتجاهات المتعلمين ومهاراتهم الاجتماعية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل بكل أنواعه وخاصة العمل اليدوي.

ومن خلال ما سبق يُستنتج أن القصة تعمل على بث أهداف تربوية لدى المتعلمين لخلق إنسان متكامل لديه قدرة على مواجهة المشكلات التي تقابله بمختلف أنواعها، وتنمي لديه القيم بمختلف أنواعها؛ وذلك لدورها وقدرتها على الإقناع العقلي عن طريق المشاركة الوجدانية.

رابعًا: أَهَمِّيَّةُ كتابة القصة:

تعد القصة من أقرب أجناس الأدب للمتعلمين، ومن أحبها إلى نفوسهم، ويظهر ذلك من خلال إقبالهم عليها، وإصغائهم لها، وتفاعلهم مع أحداثها، كما أن توجيه المتعلمين من خلال القصة التربوية، له أثر قوي في تفكيرهم.

وتُعد القصة فرصة للمتعلمين للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، ويؤدي ذلك إلى نمو شخصيتهم، وتكاملها، وتكشف عن الموهوبين منهم، وكذلك تساعد المتعلمين على توسيع خيالهم، وتنمية وجدانهم؛ فالقصة تعد أقرب الفنون الأدبية إلى نفوس البشر سواء أكانوا صغارًا أم كبارًا، وهي تمثل عاملًا تربويًا مهمًا في تعليم اللغة العربية، وفي ترقية الوجدان، وتهذيب المشاعر؛ وذلك بما تمد به المتعلمين من أساليب لغوية، وما تنطوي عليه في مغزاها من مُثُل واتجاهات تسعى لغرس قيم الخير والجمال، وتعد أكثر ألوان الأدب شيوعًا وتأثيرًا، كما أنها أكثر الألوان إنتاجًا وانتشارًا في معظم البلدان العربية (نضال أبو صبحة، 2010، 58)

وقد ذكر بعض التربويين بعض جوانب أهمية القصة على النحو التالي: (علي الجمل، 2005، 428؛ عبد الله علوان 2007، 38؛ مهند زايد وفاطمة السعدي،2007، 77؛ نهال حمدي، 2008، 204؛ Halidjah،2018، 89؛ مختار أمين 2018، 75؛ محمد حسين، محمد همام، 2023، 937).

- تُعود المتعلم الانتباه الذي يعينه على حسن الفهم وتحصيل المعرفة.
- تُدرب المتعلم على حسن الاستماع، وحسن الاستماع أساس حسن الفهم، وحسن الفهم أساس حسن الكلام،

والتعبير عما يجول في النفس من الأحاسيس والأفكار.

- تثير شوق المتعلمين إلى التعلم وتحبب إليهم المدرسة وتوثق الصلة بينهم وبين معلميهم، وبذلك يكون أساس التعليم الرغبة والمحبة لا الخوف والرهبة.
- تزيد من خبرات المتعلمين وتنمي معارفهم العامة لأنها قالب يُصاغ فيه الكثير من الحقائق والمعلومات والتجارب والخبرات.
- تُهذب روح المتعلمين وتربي ذوقهم وتُقوم سلوكهم لما لها من تأثير عن طريق الإيحاء والتوجيه إلى المُثل العليا.
- تدرب التلاميذ على إجادة التعبير وحسن الإلقاء عن طريق إعادة سردها والإجابة عن الأسئلة المرتبطة بها.
- تزيد من ثروة المتعلمين اللغوية، وتغرس في نفوسهم حب القراءة، والميل إلى الاطلاع.
- تعتبر القصة متعة وتسلية للمتعلمين جميعهم، واستجمامًا لقوى العقل والجسم؛ وتحديًا لهم لما تشتمل عليه من جمال الفكرة، وروعة الخيال، وحسن العرض، والأداء.
- تُصقل مواهب المتعلمين، وتنمي قدرتهم على التخيل، والإبداع، وتذوق الأعمال الأدبية المختلفة.
- تسهم في نمو شخصيات المتعلمين وتكاملها، وتعزز الثقة لديهم بأنفسهم.
- تلعب القصة دورًا في تحقيق الأهداف سواء كانت أهدافًا معرفية أو مهارية أو وجدانية.
- تزود المتعلمين بقدر كبير من المعلومات والحقائق بطريقة مشوقة تجعلهم يقبلون على دراستها، مما ينمي لديهم الميل نحو المادة وحب الاستطلاع وتنمي لديهم العديد من المهارات، وإدراك العلاقات بين أشخاصها وتحليل مواقفها، كما تسهم القصة في تنمية القيم لدى التلاميذ، وتزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق، وتوسع دائرة ثقافتهم.
- تغرس القيم والمبادئ التربوية السليمة لديهم.
- تنمي التفكير الإبداعي والابتكاري لدى من عندهم ميل واستعداد للإبداع الفني والابتكار.
- تنمي الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين، مما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشتى مظاهر الجمال في الكون والطبيعة.
- نقل تجارب الآخرين وخبراتهم في الحياة للتلاميذ، للاستفادة منهم في حياتهم العملية.
- تعود المتعلمين على طرق حل المشكلات وهذا أساسي في الابتكار.
- تغرس كثيرًا من القيم النبيلة في نفوس المتعلمين.
- تنمي قدرت المتعلمين على الخيال.

ومن خلال ما سبق نجد أن للقصة أهمية تربوية كبيرة في بناء جيل مبدع له خلفيته الثقافية، ملم بالمعارف العامة، ويتحلى بالقيم والأخلاق الحميدة.

خامسًا: مهارات كتابة القصة:

تعد القصة من أهم فنون الكتابة الإبداعية، وهي محببة لدى الكثير من التلاميذ، كما أن فيها من عوامل الإثارة ما يدفعهم إلى الكتابة فيها، حيث تثير القصة بأفكارها، وصراع شخصياتها، وتعقد أحداثها، وتصويرها للعواطف والأحاسيس، والكثير من الانفعالات لدى التلاميذ، وتشجعهم على الكتابة فيها.

فكتابة القصة تدل على مستوى تفكير صاحبها، وتبين مشاعره الكامنة، ومدى سلامة اللغة لديه، ومقدار الحصيلة اللغوية التي يمتلكها، ومدى التمكن من مهارات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة وتنسيق الشكل، وغيرها من المهارات التي ترتبط بالقصة وأسلوب كتابتها.

وتحتاج كتابة القصة إلى مجموعة من المهارات من أهمها: (محمود الناقة، 2007، 93- 99؛ فايزة عوض،139،2009؛ محمد إمام، 2013، 255-256؛ تهاويل سايج، وراتب عاشور، 2014؛ محمد الرويلي،2019؛ منى عادل،2021؛ حنان شحاتة، 2022؛ محمد حمدان، محمد سقلي، 2023؛ أحمد عبد الرحيم، 2023)

- كتابة مقدمة مناسبة وشائقة، تجذب القارئ ومرتبطة بمغزى القصة وفكرتها.
- تنظم الأحداث وفق تسلسلها وترابطها، من خلال عرض أحداث القصة وفق الترتيب الزمني المنطقي باستخدام الألفاظ الرابطة المناسبة.
- تفعيل أدوار الشخصيات في القصة بشكل مناسب من خلال اختيار الشخصيات المناسبة لموضوع القصة، وتوصيف دور كل منها بما يناسب أحداث القصة ويخدم مغزاها وفكرتها.
- بناء بيئة مناسبة لأحداث القصة ومجرياتها، وذلك من خلال تحديد المكان المناسب لمجريات أحداثها، وتوظيف عامل الزمان وفقًا لمجريات هذه الأحداث.
- بناء عقدة أو مشكلة مرتبطة بفكرة القصة وموضوعها، ويتم ذلك من خلال تقديم مشكلة تتضمن حلًا، وربط الشخصية المحورية بمشكلة القصة وعقدتها.
- تأليف نهاية مثيرة لمجريات أحداث القصة، ويتم ذلك من خلال تقديم حلول مقنعة لمشكلة القصة ومرتبطة بعقدتها.
- إقناع القارئ بمجريات القصة من خلال تقديم تبريرات مقنعة لأحداثها، واستخدام أسلوب التدليل والتفصيل لإقناع القارئ بحدث معين.
- استخدام مفردات وتعبيرات لغوية مناسبة، وتوظيف الحوار القصصي توظيفًا صحيحًا.
- الالتزام بالكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء النحوية والإملائية.
- توظيف علامات الترقيم بشكل يتناسب مع الأنماط اللغوية المستخدمة والمعاني المطروحة.

بينما اتخذت دراسة (خالد **العبيدي، 2009**) شكلًا آخر في تقسيم مهارات كتابة القصة، حيث اكتفت بالمهارات الخاصة بعناصر القصة، وأدرجت تحت كل محور رئيس بعض المهارات الفرعية، وذلك على النحو التالي:

❖ المحور الأول: **فكرة القصة**، وتتضمن ما يلي:

- تحديد نوع القصة (خيالية أو واقعية).
- اختيار عنوان جذاب للقصة.
- التركيز على فكرة القصة المحورية.
- ارتباط القصة بحياة التلميذ وواقع مجتمعه.
- تضمين أوجه تعلم مختلفة في القصة (قيم، اتجاهات، معلومات، حقائق).

❖ المحور الثاني: **بيئة القصة** (الزمانية والمكانية)، وتشمل ما يلي:

- وضوح البيئة الزمانية والمكانية للقصة.
- مناسبة البيئة الزمانية والمكانية لطبيعة أحداث القصة.

❖ المحور الثالث: **حبكة القصة**، وتتمثل فيما يلي:

- اختيار البداية الشائقة للقصة.
- جودة العقدة في القصة.
- بناء القصة على عقدة أساسية واحدة.
- التركيز على الحدث الأساسي في القصة أكثر من الأحداث الفرعية.
- اختيار النهاية الملائمة للقصة.

❖ المحور الرابع: **شخصيات القصة**، وتتمثل في:

- تحديد شخصيات القصة (الرئيسة والثانوية).
- مناسبة الشخصيات للقصة.
- تسمية شخصيات القصة.
- إبراز شخصيات القصة بصورة مقنعة.

❖ المحور الخامس: **أسلوب القصة**، ويشمل:

- استخدام الحوار المنطقي في القصة.
- الجمع بين أسلوب الحوار والسرد.
- استخدام اللغة العربية الفصحى البسيطة.
- استخدام بعض الأساليب البلاغية البسيطة.
- خلو القصة من الأخطاء الإملائية والنحوية.
- توظيف علامات الترقيم.

ويستنتج مما سبق أن القصة لا تخلو مما يلي:

- صياغة مقدمة للقصة تمهد للأحداث.
- تحديد شخصيات القصة الرئيسة والثانوية.
- وصف بيئة القصة الزمانية والمكانية.
- إبراز حبكة القصة من أحداث وعقدة وحل.

- جودة أسلوب القصة الذي يعبر عن جميع عناصر القصة.

ومن خلال ما سبق يمكن التأكيد على ضرورة الاعتماد على تلك الأسس في أثناء تدريب التلاميذ على كتابة القصة، حيث إن قراءة القصص ومناقشتها تُسهمان في تعريف التلاميذ شكل القصة ومكوناتها، ومعرفة طريقة سرد الأحداث، وكيفية رسم الشخصيات ومكانها في القصة، ومعرفة شكل نهاية القصة؛ مما يُسهم في تمكن التلاميذ من كتابة القصة، مع مراعاة التدرج في كتابة القصة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب. ولا بد من تشجيع التلاميذ، وربط موضوعات القصة بمشكلاتهم؛ مما يثير اهتماماتهم ويسهم في تكوين الرغبة نحو الكتابة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ لكتابة القصة، ولا بد من تقويم كتابة القصة لدى التلاميذ في ضوء المعايير الخاصة بكتابة القصة، وفي ضوء المهارات العامة للكتابة، وذلك لتقوية كتابات التلاميذ، ومتابعة مدى تحسن كتاباتهم القصصية؛ لإنتاج قصص جيدة من جميع النواحي.

وفي ضوء ما تم عرضه في المحور الأول يمكن الوقوف على مجموعة من العناصر التي يتضح من خلالها مدى استفادة البحث من هذا المحور، ومنها:

- الوقوف على العناصر البنائية للقصة، بما يسهم في تدريب التلاميذ على مراعاة تلك العناصر في أثناء استخدام كل نوع منها في أثناء دراستهم للقصة والتمييز بينها وفق النموذج المقترح، وبما يتيح للتلاميذ التمكن من هذه العناصر عند القيام بكتابتها.
- استنتاج الخصائص الفنية للقصة، بما يُسهل اختيار القصة الجيدة التي تلبى احتياجاتهم، وتغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوبة.
- التوصل إلى مهارات كتابة القصة، التي سوف يسترشد بها الباحث عند بناء قائمة مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- التعرف على الأسس التربوية اللازمة في تدريس القصة؛ مما يسهم في مراعاة هذه الأسس، بما يسهم في مساعدة التلاميذ على التدريب على كتابة القصة في ضوء هذه الأسس.

وبعد الانتهاء من عرض المحور الأول، والذي تضمن الحديث عن القصة، وضرورة تنمية مهارات كتابتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، كان من الضروري البحث عن إحدى نظريات التعلم والنماذج المناسبة لتدريس كتابة القصة، بما يُمكن من تنميتها لدى التلاميذ، ومن هذه النماذج (نموذج بناء المعرفة المشتركة) وهو أحد نماذج النظرية البنائية، لذلك سوف يتناول المحور التالي الحديث عن هذا النموذج ويوضح دوره في تنمية مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

المحور الثاني: نموذج بناء المعرفة المشتركة ودوره في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في العملية التعليمية:

مقدمة

يهدف هذا المحور إلى التعرض لأحد أهم النماذج التربوية الحديثة التي تساعد في تنمية مهارات كتابة القصة لدى المتعلمين، وتقديم خبرات تساعدُ المتعلمين على كتابة القصة بصورة إيجابية فعالة، ومن خلاله يتم تحديد مجموعة من الوحدات يتم تدريسها عن طريق أربع مراحل تربوية تفاعلية.

ونظرًا لأهمية نموذج بناء المعرفة المشتركة كأحد نماذج النظرية البنائية، فسوف يتناول هذا المحور الحديث عن النقاط التالية:

أولاً- مَفْهُوم نموذج بناء المعرفة المشتركة:

هو نموذج تعليمي تعلمي، يقوم علي أفكار النظرية البنائية الاجتماعية؛ حيث يتم التعلم فيه من خلال الحوار والتفاوض والتفاعل الاجتماعي وعن طريق العمل في المجموعات الصغيرة، ويهدف النموذج إلى إحداث التعلم ذي المعنى القائم على اكتشاف المتعلمين لمعارفهم السابقة، وقيام المعلم بتصنيفها خلال مرحلة الاستكشاف والتصنيف، وبناء المتعلمين للمعرفة الجديدة من خلال ممارسة الأنشطة ثم التفاوض فيما تم بنائه في أثناء الحديث والمناقشة بين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم

من خلال مرحلة البناء والتفاوض، موظفين المعرفة الجديدة التي تم تعلمها خلال مرحلة التوسع والترجمة، ثم تقييم المتعلمين والمعلم لما تم تعلمه خلال مرحلة التأمل والتقييم. (أميمة أحمد، 2016، 342)

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية اشتراك تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في بناء تعلمهم لمهارات كتابة القصة، وذلك من خلال عملهم في مجموعات من خلال أربع مراحل تفاعلية، وهي: مرحلة الاستكشاف والتصنيف، ومرحلة البناء والتفاوض، ومرحلة الترجمة والتوسع، ومرحلة التأمل والتقييم.

ثانيًا: أهمية نموذج بناء المعرفة المشتركة:

ونظرًا لأهمية نموذج بناء المعرفة المشتركة ودوره في العملية التعليمية كأحد نماذج النظرية البنائية، فقد تناولته العديد من الدراسات والبحوث بالبحث والدراسة في مراحل تعليمية متعددة، بما يؤكد الدور الحيوي الذي من الممكن أن يلعبه في تنمية العملية التعليمية، وذلك على النحو التالي:

- فقد أكدت بعض البحوث دوره في تنمية الثقافة العلمية كما في دراسة بيرناكا (Biernacka 2006)
- كما أكدت دراسات وبحوث أخرى أنه فعال بدرجة كبيرة في تنمية المفاهيم إلى جانب بعض المهارات، مثل: الكتابة والرسم والتحدث والمناقشة، ويساعد في تنمية التعلم العميق، وهذا ما أكدته دراسة إيبنزر وآخرين (Ebenezer, Chacko &Immanuel, 2009)
- كما أكدت دراسات وبحوث أخرى دوره في تنمية التحصيل والفهم للتلاميذ، كما في دراسة إيبنزر (Ebenezer, et. al., 2010) ، ودراسة (نهال اللاوندي، 2021).
- وإلى جانب ذلك فقد أهتم النموذج بتنمية أنواع التفكير المختلفة مثل التفكير الناقد والتفكير التوليدي،والتفكير التأملي، كما في دراسة (مني الخطيب وسماح الأشقر، 2013)، ودراسة (أميمة أحمد، 2016)، ودراسة (نهال اللاوندي، 2021).
- وإلى جانب دوره في تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي بالمشكلات البيئية، كما في دراسة (دعاء عبد الظاهر،2018).
- وإلى جانب دوره في تنمية مهارات الجدل العلمي.

وبذلك تتضح أهمية نموذج بناء المعرفة المشتركة، حيث إنه:

- يساعد على تنمية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- يساعد على تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية.
- يساعد على تنمية الثقافة العلمية.
- يساعد على تنمية بعض المهارات مثل الكتابة والرسم والتحدث والمناقشة.
- يساعد في تنمية التعلم العميق.
- يعتبر نموذج بناء المعرفة المشتركة محفزًا علي التعلم ويجعل التعلم ممتعًا.
- يساعد النموذج في تنمية التفكير مثل التفكير التوليدي، والتفكير الناقد، وهذا من متطلبات كتابة القصة.
- يساعد في تصحيح بعض المفاهيم العلمية الخاطئة، وتنمية اتخاذ القرار والوعي بالمشكلات البيئية.
- نموذج بناء المعرفة المشتركة يؤدي إلي التعلم ذا المعني.

ثالثًا أسس نموذج بناء المعرفة المشتركة: (Ebenezer,et.al.,2010,33)، (Iyibil,u2011)، (Bayar,2019)، (Caymaz&Aydin,2021)، (Duruk&et al.,2021) يتكون نموذج بناء المعرفة المشتركة من مجموعة من الأسس التي يجب أن يتم مراعاتها عند استخدام هذا النموذج في العملية التعليمية وهي كما يلي:

أ- المعرفة السابقة" Prior Knowledge":

تؤكد البنائية على أن معرفة المتعلم السابقة، تعد شرطًا أساسيًا لبناء المعنى لأن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته السابقة يؤدي إلى التعلم ذي المعنى؛ فقد يعدل المتعلم الأفكار الموجودة لديه بالفعل أو يضيف اليها

أفكارًا جديدة أو يعيد تنظيم الأفكار الموجودة لديه في الأبنية المعرفية، وذلك يوجه انتباه المعلمين إلى أهمية تحديد المعرفة السابقة المشتركة بين المتعلمين التي يمكن أن تكون خط القاعدة والتي يمكن للمعلمين الانطلاق منها لتنمية موضوع ما لدى المتعلمين(Iyibil, U. 2011,1)، وهذا ما أكدته دراسة تايبر جهين وآخرين (Tiberghien, et al., 2014) التي أكدت على أهمية المعلومات السابقة لدى متعلمي الصف العاشر في تعليم الفيزياء، وهذا ما أكدته دراسة(أميمة أحمد، 2016).

ب- **دور اللغة:**

تعد اللغة الأداة النفسية الثقافية الأكثر أهمية التي لها دور رئيس في إحداث النمو المعرفي باعتبارها وسيطًا للتفكير؛ حيث تسهم في تنظيم النشاط العقلي للمتعلم، وتنتقل بها الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، لذا ينبغي أن يشمل التدريس التعلم الحديث أي تعلم الاتصال باللغة، واشتراك المتعلمين في المناقشات الجماعية؛ لتحفيزهم علي فهم المحتوي وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة ليهيسفوري وآخرين (Lehesvuori, et al., 2013) التي أكدت على أهمية تعدد أغراض وجودة الديالوج " المحادثة في التعلم ذي المعنى للعلوم والطرق المتمركزة حول المتعلم وتنوع وسائل الاتصال، ودراسة فيرا وكيللي (Vieira, & Kelly, 2014,36) والمشار إليه في دراسة (أميمة أحمد، 2016، 343) التي أوصت بأهمية تنمية فهم المعلمين لبنية النشاط الذي يمكن أن يسهموا به في أشكال أو أنماط الحديث الفعال في تعلم الفيزياء.

ج-حيز النمو الممكن والتفاعل الاجتماعي:

عرف حيز النمو الممكن " Zone of Proximal Development" بواسطة فيجوتسكىVygotsky على أنه المسافة أو الفرق بين " مستوى النمو الواقعي،" كما يحدد من خلال حل المشكلات باستقلالية، و" مستوى النمو الكامن" كما يحدد من خلال حل المشكلات تحت إرشاد شخص راشد أكثر خبرة (المعلم- الوالدين) أو بالتعاون مع أقران أكثر قدرة، أي أنه الفرق بين ما يستطيع أن ينجزه المتعلم بمفرده، وما يستطيع أن ينجزه حين يتولاه بالرعاية شخص أكثر خبرة " معلم مستنير" لذا ينبغي أن يكون الشخص الخبير حساسًا للمعلومات والمهارات الموجودة بالفعل داخل حيز النمو الممكن بحيث يقدم دعائم التعلم المناسبة ويكون حساسًا لإنجازات المتعلم ومستوى نموه حتى يتم قيادته إلى إنجازات تالية.(317- 328 Wass, R., Harland, T. & Mercer, A. 2011) والمشار إليه في (أميمة أحمد، 2016).

وبالتركيز علي طبيعة حيز النمو الممكن، يلاحظ أن المتعلمين يتعلمون من خلال التفاعل الاجتماعي؛ فالمعرفة الشخصية والمهارات تظهر أولًا على المستوى الاجتماعي (المستوى السيكولوجي الخارجي) خلال التفاعل بين المتعلم والشخص الخبير، ثم يتم استدخالها على المستوى الفردي (المستوى السيكولوجي الداخلي)، أي أن التعلم والنمو داخل حيز النمو الممكن ناتجان للتفاعل الاجتماعي (Mcleod, A. 2012).

د-التفاوض:

يعد التفاوض من أهم المهارات الاجتماعية، وهو عملية اتصال بين طرفين أو أكثر (معلم ومتعلمين) أو (متعلم ومتعلم) بشأن الوصول إلى معنى مشترك لموضوع ما، وبإعطاء المتعلمين الفرصة للحديث خلال التفاوض لبناء عناصر، وأسس هذا الموضوع في المنهج، يتم التحرك بالمناهج من كونها هيكلًا ثابتًا لبنية العلم إلى مناهج حياتية فيها يمنح التعلم المتعلمين التواصل مع الحياة الواقعية وتوظيف ما يتعلمونه فيها (Price, J. 2012,4)، وللمعلم دور مهم في ممارسة المتعلمين لمهارات التفاوض؛ حيث يتمثل دور المعلم في نمذجة مهارات التفاوض أمام المتعلمين، التي تتمثل في مهارات بدأ الحوار، وطرح الأسئلة والأفكار، الاستماع الفعال، دحض فكرة أو إظهار أخرى وتقديم المبررات للأفكار واحترام وجهات النظر المختلفة.(Yoon, S.; Bennett, W.; Mendez, C.& Hand, B.(2010,31-64)

والتفاوض من الأشياء المهمة التي تلعب دورًا في التعلم، وتحدث داخل البيئة الاجتماعية، التي يتم فيها الوصول إلى إجماع واتفاق في الرأي حول موضوع ما، وعملية التفاوض تساعد في اختيار الطريقة المناسبة للتعليم والتعلم، كما تساعد في تطوير بيئة التعليم داخل الفصول الدراسية، ولكي يحدث التفاعل والاتفاق بين التلاميذ بعضهم ببعض، ينبغي على المعلم أن يوجه للتلاميذ أسئلة بدلًا من أن يدرس لهم. فالإجابة عن هذه الأسئلة سوف تتيح للتلاميذ العمل في مجموعات واستخدام لغتهم الخاصة في المناقشة.

وبذلك يتم التعلم في ضوء هذا النموذج من خلال الحوار والتفاوض والتفاعل الاجتماعي، وعن طريق العمل في المجموعات الصغيرة، ويهدف النموذج إلى إحداث التعلم ذي المعنى القائم على اكتشاف المتعلمين لمعارفهم السابقة المرتبطة بالموضوع المستهدف، وقيام المعلم بتصنيفها خلال مرحلة الاستكشاف والتصنيف، وبناء المتعلمين للعناصر الأساسية الخاصة بهذا الموضوع من خلال ممارسة الأنشطة، ثم التفاوض، فيما تم بناؤه أثناء الحديث، والمناقشة بين بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم من خلال مرحلة البناء والتفاوض، والمشاركة في حل مشكلة أو قضية موظفين العناصر والأسس التي تم تعلمها خلال مرحلة التوسع والترجمة، ثم تقييم المتعلمين والمعلم لما تم تعلمه خلال مرحلة التأمل والتقييم.

رابعًا: مراحل نموذج بناء المعرفة المشتركة: (Ebenezer,j ,Et, Al,2009,6)، (Ebenezer, et.al, 2010, 29)، (منى الخطيب، سماح الأشقر،2013،66)،(دعاء عبد الظاهر، 2018، 54)، (Bayar,2019)، (Caymaz&Aydin,2021)، (Duruk&et al.,2021)، (نهال اللاوندي، 2021).

ويُمكن توضيح كل مرحلة من مراحل النموذج على النحو التالي:

1. مرحلة الاستكشاف والتصنيف Exploring and Categorizing:

في مرحلة الاستكشاف والتصنيف يصبح المتعلمون على دراية ووعي بمعتقداتهم واتجاهاتهم وأفكارهم ومعارفهم السابقة، التي تكون متشابهة ومشتركة بين المتعلمين خلال مرحلة عمرية معينة، وذلك باستخدام بعض المهام التي تتعلق بالحياة اليومية أو موضوع ما وتكون هذه المهام في صورة أنشطة، وتهدف أيضًا هذه المرحلة إلى استخدام فكرة تصوير الظواهر، كأداة لانتقاء الخبرات الذاتية لكل تلميذ وما لديهم من معلومات بالموضوع من خلال (الرسم- التخطيط- الكتابة- عمل جداول- أو خرائط)، ويقوم المتعلمون باستكشاف أفكارهم من خلال أنشطة ومهام بسيطة. **(Ebenezer, et.al.,2010,33)**، ويتم تشجيع الأفكار المتعددة للمتعلمين دون الحكم على صحتها أو خطئها، ومن خلال هذه الأفكار يستطيع المعلم التعرف على أفكار المتعلمين، التي على أساسها يقوم المعلم بتصنيف هذه الأفكار إلى أقسام أو تصنيفات، كما أنها مؤشر للمعلم لكيفية التخطيط للدرس، واختيار الأنشطة الملائمة. (Biernacka , 2006)

ويتخلص دورا المعلم والتعلم في هذه المرحلة فيما يلي:

- ❖ **دور المعلم:** طرح الأسئلة، تقديم اختبار قبلي مختصر، تدريب المتعلمين علي إستراتيجية التساؤل الذاتي، السماح للمتعلمين بالتفكير بصوت مرتفع، عدم القيام بأية محاولة للتعليق على استجابات المتعلمين، تصنيف المعرفة السابقة بعد تعرفها.
- ❖ **دور المتعلم:** الاستجابة لفظيًا أو كتابيًا من خلال " الكتابة أو الرسم أو عمل جداول أو خرائط"، التساؤل الذاتي، التلخيص، التفكير بصوت مرتفع خلال المناقشة الجماعية، تعرف معارفهم السابقة عن القصة وأهم مهاراتها والقيم الاجتماعية المستهدف تنميتها. **(دعاء عبد الظاهر،2018، 32)**

2. مرحلة البناء والتفاوض:

في مرحلة البناء والتفاوض يتعلم المتعلمون محتوى جديدًا لوحدة معينة، وفي هذه المرحلة يتاح للمتعلمين العديد من الفرص؛ ليروا كيف يُبنى العلم من خلال التفاعلات الاجتماعية في أثناء القيام بالأنشطة المختلفة، وتهدف أيضًا هذه المرحلة إلى بناء وتكوين أفكار جديدة، التي تتم من خلال الحديث والمناقشة بين المعلم والمتعلم، وكذلك بين المتعلمين بعضهم البعض، حيث يسجلون أفكارهم ذات الصلة بالموضوع، ويفترضون الحلول المتعددة ويفسرونها ويفكرون فيما يفكرون، وتقدم الأنشطة في هذه المرحلة، ويمكن عمل مجموعات تعاونية صغيرة، حيث يقوم المتعلمون بتقديم التنبؤات حول المخرج التعليمي، ثم يتعاون مع غيرهم بمناقشة أفكارهم ثم من خلال ملاحظة المتعلمين للشرح والعروض الخاصة بالمعلم يتم مقارنة هذه النتائج مع تنبؤاتهم، ومحاولة تفسير وشرح أهم المهارات التي لاحظوها، ويقدم المتعلمون تفسيراتهم لما لاحظوه، ويتم مناقشتها.**(Iyibil, u.2011)**

وفي هذه المرحلة يتلخص دورا المعلم والمتعلم فيما يلي:

- ❖ **دور المعلم:** يركز انتباه المتعلمين نحو مهارات القصة وجوانب تعلمها المستهدفة من خلال طرح الأسئلة، وتقديم نموذج للتفاوض العلمي الذي ينبغي أن يمارسه المتعلمون خلال التفاعلات الاجتماعية مع المعلم وبعضهم البعض، ذلك بعد إجراء الأنشطة للتحقق من صحة ما تم بناؤه، ويقود المناقشة الجماعية التفاوضية للفصل ككل.
- ❖ **دور المتعلم:** يقوم بعملية تكوين الأفكار لموضوع محدد من خلال التفاعل الاجتماعي بين أفراد كل مجموعة على حدة، واستخدام مهارات التفاوض بين المجموعات بعد انتهاء المجموعات من إجراء الأنشطة، واستخدام إستراتيجيتي التلخيص والتفسير، وذلك للتفاوض من خلال تقديم الحجج والأدلة على صحة ما تم بناؤه.

3. مرحلة الترجمة والتوسع Translating and Extending:

في مرحلة الترجمة والتوسع يحاول المتعلمون تحديد الحلول لكل الموضوعات التي تقابلهم بما تم تعلمه من موضوعات بهدف توسيع نطاقها من أجل الفهم العميق ذي المعنى؛ حيث يمنحون الفرصة لترجمة ونقل فهمهم إلى السياقات الشخصية والاجتماعية. أي أنه يتم الربط بين العلم والمجتمع مع بيئة المتعلم التي يعيش فيها، أي تقديم المحتوى من خلال مواقف جديدة مختلفة عن التي درسها.(Bayar,2019,5)

ويتلخص دورا المعلم والمتعلم فيما يلي:

- ❖ **دور المعلم:** توفير مواقف ومشكلات التي تتحدى المتعلمين، ليطبقوا ما تعلموه.
- ❖ **دور المتعلم:** التأمل في الموضوعات والتفكير فيها، للوصول إلى المهارات المطلوبة.

4. مرحلة التأمل والتقييم Reflecting and Assessing:

في مرحلة التأمل والتقييم يتم تأمل فهم المتعلمين؛ حيث إنه في نموذج بناء المعرفة المشتركة، يسمح للمعلم أن يجيب عن الأسئلة التالية بسهولة وهي " ما الذي يعرفه المتعلمون؟" ما الذي أريد أن يعرفه المتعلمون؟ وما الذي تعلموه؟" وكذلك يسمح للمتعلم بتأمل التقدم في تعلمه، ومن ثم يستخدم المعلم التقييم البديل المستمر، الذي يبدأ من مرحلة الاستكشاف والتصنيف في تعرف المعرفة السابقة وتصنيفها، ويستمر في مرحلة البناء والتفاوض، حيث يقف المعلم على درجة فهم المتعلمين للموضوع من خلال قيام المتعلمين بعملية التفاوض، وفي مرحلة الترجمة والتوسع، حيث يتأكد من مهارة المتعلمين في تطبيق ما تعلموه في هذا الموضوع، وفي مرحلة التأمل والتقييم، حيث يقدم لهم وسائل التقويم في نهاية الدرس، وكذلك التقويم النهائي. **(نهال اللاوندي، 2021).**

ويتلخص دورا المعلم والمتعلم في الآتي:

- ❖ **دور المعلم:** القيام بعملية التأمل من خلال أساليب التقييم المختلفة في جميع مراحل النموذج.

❖ **دور المتعلم:** تنفيذ الأنشطة التأملية والتقويمية في جميع مراحل النموذج.

وتشير الدراسات والبحوث التربوية إلى إمكانية استخدام مبادئ نموذج بناء المعرفة المشتركة وتطبيقاتها في تدريس المواد المختلفة في مجالات عديدة، لما له من دور فعال في تنمية قدرات المتعلمين على العمل الجماعي والعمل كفريق واحد، ويسمح للمتعلمين بالتفكير المرن والتفكير الأكثر أصالة ويساعد على تنمية التفكير الإبداعي والتفاوض الفعال إلى جانب تطبيق ما يتعلمونه في حياتهم العلمية والعملية، ومنها بحث كل من: (Biernacka , 2006)، (Ebenezer, et. al., 2010) ، (منى الخطيب، سماح الأشقر، 2013) ، (أميمة أحمد، 2016) ، (دعاء عبد الظاهر، 2018) ، (Bayar,2019) ، (Caymaz&Aydin,2020) ، (Duruk&et al.,2021) ، (نهال اللاوندي، 2021).

وفي ضوء مراجعة الأدبيات المتعلقة بنموذج بناء المعرفة المشتركة وطبيعته وأهميته، يتبين أن المتعلم في أثناء كتابته للقصة يحتاج إلى استخدام العمل الجماعي، واستخدام المناقشات الجماعية، والتفاوض الفعال بينه وبين أعضاء مجموعته، للتمكن من أهم مهارات كتابة القصة والوقوف على عناصرها الأساسية، وزيادة قدراته الكتابية؛ مما يجعله قادرًا على إنجاز المهام الكتابية الموكلة إليه.

- **استخدام مراحل نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة، ويتلخص ذلك في المراحل التالية:**

1) مرحلة الاستكشاف والتصنيف (Exploring and Categorizing):

يتم في هذه المرحلة التخطيط لتدريس مهارات كتابة القصة، وجذب انتباه التلاميذ لتعلمها، وإثارة أذهانهم وتحفيزهم نحو تعلم مهارات كتابة القصة، وتهيئتهم لموضوعه، لكي يتمكن التلاميذ من استدعاء معارفهم السابقة، التي تكون متشابهة ومشتركة بين المتعلمين خلال مرحلة عمرية معينة، وذلك من خلال (الرسم– التخطيط– الكتابة– عمل جداول– أو خرائط) ويقوم المتعلمون باستكشاف أفكارهم من خلال أنشطة ومهام بسيطة، أو من خلال الأسئلة مفتوحة النهاية حول القصة، ويتم تشجيع الأفكار المتعددة للمتعلمين دون الحكم على صحتها أو خطئها، ومن خلال هذه الأفكار يستطيع المعلم التعرف على أفكار المتعلمين نحو القصة، التي على أساسها يقوم المعلم بتصنيف هذه الأفكار إلى أقسام أو تصنيفات، كما أنها مؤشر للمعلم لكيفية التخطيط للدرس، واختيار الأنشطة الملائمة، ويمكن توظيف بعض طرائق التدريس المناسبة لهذه المرحلة ومنها (استراتيجية التساؤل الذاتي – KWL – الحوار والمناقشة) وذلك يتم وفق الإجراءات التالية:

- تعريف التلاميذ بالأهداف المراد تحقيقها من خلال الدرس.
- تعريف التلاميذ بالمهارات المستهدف تنميتها من خلال الدرس.
- طرح بعض الأسئلة المبدئية المرتبطة بكتابة القصة التي تثير أذهان التلاميذ لتعلمها.
- إعطاء الفرصة للتلاميذ حتى يسأل كل طالب نفسه عددًا من الأسئلة المتعلقة بما يكتسبه ويتعلمه من خلال الدرس، التي يكون من بينها:
  - ما الذي يعرفه عن مهارات كتابة القصة؟
  - ماذا يفعل ليعرف عن القصة؟
  - ماذا أريد أن أعرف عن مهارات القصة؟
  - ما يريد أن يتعلمه عن مهارات كتابة القصة؟
- يقوم المعلم بإعطاء جدول للتلاميذ يُوظِّفُ من خلاله طريقة (KWL)، ويطلب منهم أن يكملوه، وعن طريق الحوار والمناقشة بين المعلم والتلاميذ يتمكنون من استرجاع خبراتهم السابقة المتعلقة بالقصة.
- طرح قصة تمهيدية، لكي يتحفز التلاميذ على التعلم.
- عرض بعض أنواع للقصص وجعل التلاميذ يتعرفون على أنواعها، وعناصر بنائها.

- تزويد التلاميذ ببعض التوجيهات والإرشادات التي تساعدهم على التفاعل مع القصص، لإنجاز أهداف التعلم الموضوعة مسبقًا.

2) مرحلة البناء والتفاوض: (Constructing and Negotiating)

في مرحلة البناء والتفاوض، يتعلم المتعلمون محتوى القصة بتحليلها، بما يعين المتعلمين على التعرف على عناصرها ومحتوياتها، وتفسير ما تتضمنه من عناصر، بما تمكن المتعلمين من المهارات اللازمة لكتابة القصة، ويتحقق ذلك بتوظيف بعض طرائق التدريس المناسبة لهذه المرحلة ومنها (استراتيجية: تنبأ – فسر – لاحظ – فسر) ويتم ذلك باتباع الإجراءات التالية:

- توجيه المتعلمين إلى قراءة القصص قراءة أولية، تمكنهم من تحديد بعض عناصر القصة بصورة مبدئية.
- تقسيم الفصل إلى مجموعات عمل تعاونية، وذلك بهدف تحديد أهم عناصر القصة، والتعرف على مهارات كتابة القصة اللازم تعلمها؛ لكي يتمكن المتعلمون من تعلمها.
- ويقوم المعلم بتوجيه المناقشات بين المجموعات بصورة تفاوضية، تقدم كل مجموعة الحجة والدليل على أفكارها.
- تقدم الأنشطة في هذه المرحلة لتحقيق مستوى أعمق لفهم ومشاركة المتعلمين، ولتحسين التعلم في مجموعات صغيرة، حيث يقوم المتعلمون بتقديم التنبؤات حول مهارات القصة المختلفة، ثم يتعاونون مع غيرهم بمناقشة أفكارهم، ثم من خلال ملاحظة المتعلمين للشرح والعروض العملية تتم مقارنة هذه النتائج مع تنبؤاتهم، ومحاولة تفسير وشرح عناصر القصة ومهارات كتابتها التي لاحظوها.

3) مرحلة الترجمة والتوسع Translating and Extending:

في مرحلة الترجمة والتوسع، يبدأ المتعلمون بتحليل القصص المعطاة لهم وتحديد عناصر بنائها، وأهم المهارات التي تحتوي عليها القصة، وتحديد القيم المتضمنة في هذه القصص، ويتم في هذه المرحلة توظيف وتطبيق المهارات وما تعلمه من مهارات لكتابة القصة، وذلك عن طريق عدد من الأنشطة التي تعمل على ربط ما تعلمه في المراحل السابقة من مهارات لكتابة القصة بالمعرفة السابقة لديهم، وذلك يتم من خلال اتباع الإجراءات التالية:

- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة قصة قصيرة أو اختيار عنوان قصة ما أو تكملة قصة تحتاج إلى نهاية أو بداية.
- يطلب المعلم من التلاميذ كتابة قصة من مخيلته؛ لإدراك ما الذي تعلمه التلميذ من مهارات لكي يستطيع كتابة القصة بصورة جيدة.
- التأمل في مهارات كتابة القصة والتفكير فيها، وتطبيقها في كتابة قصة متكاملة أو تحديد عناصر بناء القصة.

4) مرحلة التأمل والتقييم Reflecting and Assessing:

يتم في هذه المرحلة التأكيد على التمكن من مهارات كتابة القصة، والتعرف على نقاط الضعف لدى التلاميذ والعمل على معالجتها، ويتم ذلك باتباع الإجراءات التالية:

- في مرحلة التأمل والتقييم يتم تأمل فهم المتعلمين؛ حيث إنه في نموذج بناء المعرفة المشتركة يسمح للمعلم أن يجيب عن الأسئلة التالية بسهولة وهي: "ما الذي تعلمه المتعلمون؟ وما الذي أريد أن يعرفه المتعلمون بعد تعلمهم هذا؟".
- يسمح للمتعلم بتأمل التقدم في تعلمه، ومن ثم يستخدم المعلم التقييم البديل المستمر الذي يبدأ من مرحلة الاستكشاف والتصنيف في تعرف المعرفة السابقة وتصنيفها، ويستمر في مرحلة البناء والتفاوض، حيث يقف المعلم على درجة فهم المتعلمين لمهارات كتابة القصة، من خلال قيام المتعلمين بعملية التفاوض، والمناقشات المختلفة بينهم.

- في مرحلة الترجمة والتوسع، يتأكد المعلم من مهارة المتعلمين في تطبيق ما تعلموه من مهارات كتابة القصة.
- في مرحلة التأمل والتقييم يقدم المعلم لهم وسائل التقويم في نهاية الدرس وكذلك التقويم النهائي.

ويتلخص دورا المعلم والمتعلم في الآتي:

❖ دور المعلم: القيام بعملية التأمل من خلال أساليب التقييم المختلفة في جميع مراحل النموذج.

❖ دور المتعلم: تنفيذ الأنشطة التأملية والتقييمية في جميع مراحل النموذج.

من خلال العرض السابق لنموذج بناء المعرفة المشتركة ومراحله كأحد نماذج البنائية وكيفية التدريس به يرى الباحث أن نموذج بناء المعرفة المشتركة يعد من النماذج المناسبة لتعلم كتابة القصة نظراً لما يلي:

- أن مجال كتابة القصة مجال مرتبط بحياة المتعلم اليومية ومشكلاته الواقعية، وبناء عليه يُمكن صياغة مهام التعلم في صورة حياتية واقعية، وهذا من متطلبات النموذج المستخدم.
- أن المهام (موضوعات أو مشكلات) التعلم في مجال كتابة القصة مشكلات مقترحة النهاية أي أن كل مشكلة تتضمن العديد من الحلول والاقتراحات والاستنتاجات ولا تقتصر على حل وحيد فقط، وهذا أيضًا من متطلبات النموذج.
- أن بيئة التعلم في مجال كتابة القصة من المجالات التي تساعد وتمكن المتعلمين من المشاركة الفعالة في إنجاز المهام المطلوبة.
- أن مجال كتابة القصة من المجالات التي تهدف إلى إحداث النمو المتكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم (مهاري، معرفي، وجداني)، وهذا يتفق مع طبيعة النموذج المستخدم، كما أنه يهدف إلى تنمية مستويات عليا من التفكير فكتابة القصة ليست مجالاً للحفظ والتذكر فقط، وأيضاً هذا يتفق مع ما يحدث في أثناء استخدام هذا النموذج، فالمهام والمجموعات المتعاونة والمشاركة تسهم في تنمية مستويات عليا من التفكير.
- مجال كتابة القصة مجال خصب لتنمية المهارات الاجتماعية المختلفة، والنموذج المستخدم يحقق أهداف كتابة القصة في هذا الجانب، فالمتعلمين في مراحل النموذج يكتسبون العديد من المهارات الاجتماعية مثل: القيادة، وتحمل المسئولية، والحوار وحسن الحديث، وتقبل النقد والتعاون...إلخ.

ويرى الباحث أن هناك مجموعة من المميزات التي تعود على المتعلم بالفائدة في ضوء استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس كتابة القصة:

- زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم لوجود المجموعات المتعاونة، مهام تدعوهم للتفكير.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو كتابة القصة.
- يحمس المتعلمين للإجابة عن الأنشطة المختلفة بأفضل صورة ممكنة.
- يحمس المتعلمين لمعرفة المزيد من المعلومات حول مهارات الكتابة القصصية.
- يساعد هذا النموذج المتعلمين على إظهار ما لديهم من معلومات مرتبطة بالقصة والموضوعات المطروحة للكتابة.
- يساعد في التعرف على المعرفة السابقة عند المتعلمين وتصحيحها.
- ابتعاد الدروس عن الملل والروتين الموجود في الطريقة التقليدية.

ومن خلال ما عُرض من إطار نظري متعلق بمتغيرات البحث الحالي، أمكن التوصل إلى مجموعة من الأسس التالية:

عند إعداد دروس التصور المقترح لكتابة القصة باستخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة، يجب مراعاة الأسس النفسية والتربوية والمعرفية للنموذج، وهذه الأسس هي:

1. اختيار قصص بحيث تكون مناسبة لمستوى النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والنفسي لدى التلاميذ.
2. تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات كتابة القصة، والالتزام بها عند كتابة أي قصة من القصص.
3. تتضمن القصص قيمًا وقضايا تمس واقع حياتهم، حتى يتفاعل معها المتعلمون ويقبلوا على دراستها والكتابة فيها، فمن الضروري مراعاة الموضوعات المقدمة للتلاميذ وخصائصها ومحتواها، بحيث يتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ.
4. تشجيع المتعلمين على التفكير والبحث وتوليد الأفكار من خلال الأنشطة الإثرائية التي تقدم لهم.
5. تشجيع المتعلمين على اختيار الموضوعات المناسبة التي يرغبون الكتابة فيها من خلال طرح مجموعة من الموضوعات على التلاميذ، واختيار التلميذ للموضوع الذي يرغب الكتابة فيه.
6. الاهتمام بتنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلمين كالتعاون، والمشاركة، واحترام الآخرين، وتحمل المسئولية، من خلال ما يقدم لهم من قصص.
7. الاهتمام عند تدريس كتابة القصة بجانب القيم الاجتماعية المرغوب تنميتها لدى التلاميذ.
8. الاهتمام عند تدريس تلك الموضوعات على استنباط بعض المعايير القيمية التي يمكن في ضوئها التعبير عن القيم التي تتضح للتلاميذ بحرية.
9. تدريب المتعلمين على احترام آراء الآخرين، بحيث يعبر كل متعلم عن رأيه بحرية تامة داخل الصف، ودون الخوف من النقد أو التجريح من جانب الآخرين، مما يساعد على إدراك أهمية احترام آراء الآخرين، حتى لو كانت معارضة لرأيه.
10. استخدام أنشطة تعليمية وتدريبات متعددة ومتنوعة في أثناء وعقب كل درس، وجعلها جذابة وممتعة، تقوم على إيجابية المتعلم، وتجعله على قدر عال من الفهم والاستقلالية.
11. تشجيع المتعلمين على ممارسة مهارات كتابة القصة من خلال أنشطة تشجع المتعلمين على التفاعل والتعاون مع بعضهم البعض.
12. توفير بيئة تعلم الحرية في التعبير عن الرأي وتقبل النقد، واحترام آراء الآخرين.
13. تشجيع المتعلمين على توظيف مهارات كتابة القصة في الحياة بصفة عامة، مما يزيد قدرتهم على اكتساب هذه المهارات في كتابة القصص بأنواعها المختلفة.
14. التأكيد على بناء المعرفة الجديدة والفهم العميق، حتى يكتسبوا هذه المهارات ويمارسوها في حياتهم بصورة فعالة وهذا من أهداف نموذج بناء المعرفة، ومتطلبات كتابة القصة.
15. جعل الموقف التدريسي يحدث بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم، ومن ثم فالجميع لهم دور في المشاركة الحقيقية، ويكون الطالب فيه مشاركًا في مسئولية إدارة الصف.
16. توفير عنصر الحركة والمتعة والتشويق في التعلم.
17. مراعاة جانبي الإثارة والتشويق، عند تقديم القصة.
18. تشجيع التلاميذ على كتابة القصة من خلال الأنشطة والتدريبات المقدمة لهم والمتضمنة في كتاب التلميذ.
19. التركيز في القصة المقدمة على المفردات والتراكيب اللغوية.
20. العمل في مجموعات صغيرة، وتنمية التفاوض الفعال بين تلاميذ المجموعة، وبين المجموعات بعضها ببعض.

وفي ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري يمكن الوقوف على مجموعة من العناصر التي يتضح من خلالها مدى استفادة البحث من الإطار النظري، ومنها:

- تحديدُ المراحل الإجرائية لنموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس كتابة القصة ومهاراتها، والتي تتمثلُ في: (مرحلة الاستكشاف والتصنيف – مرحلة البناء والتفاوض – مرحلة الترجمة والتوسع– مرحلة التأمل والتقييم)، والتي تساعد في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصفِّ الثَّاني الإعداديّ.

- نموذج بناء المعرفة المشتركة يمثل أحد نماذج النَّظرية البنائية الحديثةِ، وتعمل على إحداث تغيير في العملية التعليمية، وهذا التغييرُ يكونُ باقي الأثر في البنية المعرفية لدى التلاميذ.
- التعرفُ على دور كل من المعلم، والمتعلم عند استخدام النموذج، بما يساعد في تحديد دور كل منهم عند تطبيق البحث.
- تحديدُ العلاقة بين نموذج بناء المعرفة المشتركة وتنمية مهارات كتابة القصة، بما يؤكد العلاقة الوثيقة بين متغيرات البحث الحالي.
- التعرفُ على الأسس الفلسفية والتَّربوية التي تؤكد أهمية تقديم خبرات الحياة الحقيقية للتلاميذ، والربط بين خبرات التلاميذ السابقة وبين المعلومات الجديدة والمعارف المراد تعلمها.
- التعرفُ على طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكيف يمكن قراءة الخصائص عند تدريس كتابة القصة، بما يساعد في تحقيق أهداف البحث.
- استخدامُ وتطويع خُطُوات نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصفِّ الثَّاني الإعداديّ.
- التعرف على أسس استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة للاستفادة منها في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

الدراسة التجريبية: أدواتها وإجراءاتها:

لبناء أدوات البحث وتطبيقها؛ قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية:

أولًا: إجراءات بناء أدوات البحث:

إعداد قائمة بمهارات كتابة القصة:

يتناول فيما يلي الإجراءات التي اتبعت في بناء قائمة بمهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وصولًا إلى صورتها النهائية.

(أ) تحديد الهدف من القائمة:

كان الهدف من إعداد القائمة هو: تحديد مهارات كتابة القصة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؛ حتى يتم تنميتها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال نموذج بناء المعرفة المشتركة المنبثق من النظرية البنائية.

(ب) تحديد مصادر بناء القائمة:

تم اعتماد الباحث في بناء هذه القائمة على المصادر التالية:

1- البحوث والدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت كتابة القصة.
2- الأدبيات المتعلقة بطرائق تدريس اللغة العربية.
3- الاطلاع على المعايير القومية لتعليم الكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.
4- مراجعة أهداف تعليم التعبير الكتابي بالمرحلة الإعدادية.
5- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية العقلية والنفسية وطبيعة نموها.
6- أهداف تعليم التعبير الكتابي للمرحلة الإعدادية، وكذلك المعايير القومية لتعليم الكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية.

(ج) إعداد محتوى القائمة في صورته الأولية[1]

بعد أن تم الرجوع للمصادر السابقة، والتوصل إلى عدد من مهارات كتابة القصة للمرحلة الإعدادية تم وضع القائمة في صورتها الأولية، متضمنة ثلاثين مهارة فرعية، تتفرع من خمسة محاور رئيسة، وهي: (فكرة القصة – شخصيات القصة – البيئة القصصية – حبكة القصة – وأسلوب القصة).

(د) ضبط القائمة:

لضبط قائمة المهارات والتأكد من صدقها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم عشرة محكمين من المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، ومدرسي مادة اللغة العربية[2] وقد عُرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة، وطلب منهم الاطلاع على المهارات الواردة في هذه الاستبانة، وذلك لإبداء آرائهم حول الآتي:

[1]) ملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين وتوصيفهم.

1. مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
2. مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارة الرئيسة.
3. تعديل صياغة المهارة في حال عدم الوضوح.
4. إضافة أو حذف ما يرونه من مهارات.
5. كتابة مقترحات أمام كل مهارة إذا تطلب ذلك.

وبعد تجميع القائمة من السادة المحكمين، ومعرفة اقتراحاتهم تجاهها، قام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، بالإضافة إلى رؤية الباحث، واطلاعه على الدراسات والبحوث السابقة التي تدور حول القصة، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على خمسة محاور رئيسة، يندرج تحتها خمس عشرة مهارة فرعية.[3]

ثانيًا: إعداد اختبار مهارات كتابة القصة: وقد مر إعداد اختبار مهارات كتابة القصة بالإجراءات التالية:

1) **تحديد الهدف من إعداد الاختبار:**

هدف هذا الاختبار بيان فاعلية هذا النموذج في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي (المجموعة التجريبية) التي تم التوصل إليها.

2) **مصادر إعداد مفردات الاختبار:**

تم الرجوع إلى عدد من المصادر، ومنها (الدراسات السابقة التي تعرضت لمهارات كتابة القصة، وقائمة مهارات كتابة القصة التي توصل إليها البحث في صورته النهائية، وأساليب حساب الصدق والثبات للاختبار، في ضوء ما يلي:

- قائمة مهارات كتابة القصة، تم الاستعانة بمجموعة من الدراسات السابقة ومنها: دراسة (خالد العبيدي، 2009 تهاويل سايج، وراتب عاشور، 2014؛ محمد الرويلي،2019؛ منى عادل،2021؛ أحمد علي، 2021؛ حنان شحاتة، 2022؛ محمد حمدان، محمد سقلي، 2023).
- البحوث والدراسات العربية السابقة التي تناولت القصة واختبارات مهاراتها، ومنها ما يلي: (عبد المنعم عبد العال،2003؛ علي مدكور، 2009؛ محمود إسماعيل، 2011؛ مختار أمين 2018).
- خصائص تلاميذ المرحلة الإعدادية وطبيعة الاختبارات التي تصمم لتلاميذ هذه المرحلة.

3) **وصف الاختبار في صورته الأولية:**

تضمن الاختبار في صورته الأولية ما يلي:

- صفحة الغلاف: مدون عليها عنوان الاختبار، وبيانات الباحث ولجنة الإشراف.
- صفحة المقدمة: مدون عليها الهدف من الاختبار، والتعليمات التي يجب على التلميذ اتباعها عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، والدرجة العظمى للاختبار مع بيان أن درجات هذا الاختبار لا تؤثر في درجاته في مادة اللغة العربية.
- مفردات الاختبار: إن مهارات كتابة القصة المراد تنميتها تتمثل في خمس عشرة مهارة، وقد روعي في هذا الاختبار قياس كل مهارة مرتين، وقد تضمَّن الاختبار ثلاثين سؤالًا، حيث تنوعت الأسئلة ما بين تخيل قصة مناسبة لعنوان أو فكرة محددة، ومن ثم كتابة مقدمة لها واضحة أو أحداث مناسبة لعنوان أو فكرة ما، أو كتابة عنوان مناسب لأحداث قصة معطاة، أو استكمال هذه الأحداث أو إضافة تفاصيل عليها أو إكمالها بعقدة وحل مناسبين، مع مراعاة استخدام أسلوبي السرد والحوار وعلامات الترقيم المناسبة، أو تخيل قصة ما، ومن ثم كتابة أحداثها مراعيًا القواعد النحوية، أو كتابة شخصيات رئيسة، وثانوية مناسبة لها، أو وصف أبعاد شخصية محورية، أو كتابة زمان ومكان مناسبين لأحداث قصة ما، أو ترتيب قصة أحداثها غير مرتبة، مع كتابة قصة كاملة بكل مهاراتها في النهاية للتأكيد على إتقان جميع المهارات.

4) **إعداد معيار تصحيح الاختبار ومهارات كتابة القصة:**

[3].ملحق (2) القائمة النهائية لمهارات كتابة القصة.

يهدف البحث الحالي من بنائه إلى تقويم أداء التلاميذ في كتابة القصة، من خلال مجموعة من المعايير العلمية الثابتة مشتقة من المهارات المراد تنميتها، والتي لا تخضع لذاتية المصحح.

ويتكون المعيار من ثلاثة مستويات، ما عدا مهارتي علامات الترقيم والقواعد النحوية والدرجة الكلية لأعلى مستوى (3)، وتتسلسل هذه المستويات ليحصل التلاميذ على درجة (1) في أدنى مستوى، وفيما يلي توضيح ذلك:

المستوى الأول: جيد، والدرجة (3).

المستوى الثاني: مقبول، والدرجة (2).

المستوى الثالث: ضعيف، والدرجة (1).

أما المعيار الذي يخص القواعد النحوية وعلامات الترقيم يتكون من (4) مستويات والدرجة الكلية لأعلى مستوى (4) وتتسلسل هذه المستويات ليحصل التلاميذ على درجة (1) في أدنى مستوى، وفيما يلي توضيح ذلك:

- المستوى الأول: جيد جداً، والدرجة (4).
- المستوى الثاني: جيد، والدرجة (3).
- المستوى الثالث: مقبول، والدرجة (2).
- المستوى الرابع: ضعيف، والدرجة (1).

ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات معايير خاصة للمهارة المراد قياسها، وفي ضوء هذه المعايير يتم وضع الدرجة المستحقة للتلاميذ.

حيث يحصل التلميذ على درجة (1) أدنى مستوى إذا لم يبد المهارة بالشكل المطلوب، أما إذا أبدى المهارة بالشكل المطلوب مع وجود بعض القصور يحصل على درجة (2)، وإذا أبدى المهارة بالشكل المطلوب بطريقة جيدة وواضحة يحصل على درجة (3) أعلى مستوى.

وفيما يخص مهارتي القواعد النحوية وعلامات الترقيم، إذا زادت الأخطاء في كتابته القصصية على أربعة يحصل التلميذ على درجة (1) أدنى مستوى، أما إذا كانت كتابته لا تحتوي على الكثير من الأخطاء فيما لا يزيد عن أربعة أخطاء يحصل على درجة (2).

أما إذا كانت الأخطاء في كتابة التلميذ لا تزيد على خطأين يحصل على درجة (3)، وفي حال عدم احتواء الكتابة على أخطاء يحصل التلميذ على درجة (4) أعلى مستوى، مع العلم أن الدرجة النهائية للاختبار (120) درجة.

وفيما يتعلق بكيفية التصحيح، وفق آراء المصحح (الباحث) قراءة أعمال التلاميذ كلها مرة واحدة قراءة متأنية؛ للتعرف على المستوى العام لكتابات التلاميذ القصصية، ثم قراءة قائمة المعايير؛ للتعرف على طريقة تقدير الدرجات، ثم يقرأ الباحث كتابات التلاميذ مرة ثانية؛ لتسجل الدرجة التي يستحقها التلميذ في دليل التصحيح في كل معيار أمام مستوى الأداء المناسب، ومن ثم تسجل الدرجات في الكشف النهائي الخاص برصد الدرجات، وذلك في التطبيقين القبلي والبعدي.

5) **صدق الاختبار:**

قد اعتمد البحث الحالي في التحقق من صدق الاختبار على تحكيم عدد من الخبراء والمتخصصين، وقد تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم فيما يلي:

- مدى كفاية التعليمات المقدمة للتلاميذ.
- مدى مناسبة القصص لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- مدى مناسبة مفردات الاختبار لهدفه ولتلميذ الصف الثاني الإعدادي.
- عرض أية ملاحظات أخرى يمكن أن تسهم في جعل الاختبار في صورة أفضل.

وقد أبدى المحكمون عدة ملاحظات أفادت الباحث في صياغة الصورة النهائية للاختبار، وقد تمثلت فيما يأتي:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- مناسبة القصص لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- وضوح أسئلة الاختبار وموضوعاته وملاءمتها لهدف الاختبار.
- الدقة في صياغة عبارات وموضوعات الاختبار.

- ملاحظة عدم مناسبة طول الاختبار لقدرات تلميذ المرحلة الإعدادية.

6) **وصف أسئلة الاختبار في صورته النهائية:**

قد وضع الباحث ملاحظة المحكمين في عين الاعتبار، والتي تمثلت في عدم مناسبة الاختبار لقدرات تلميذ المرحلة الإعدادية من ناحية الطول، وبناء عليه تم تعديل الاختبار، والذي تمثل في قياس كل مهارة مرتين في شكلين مختلفين: الشكل الأول: تم قياس كل مهارة على حدة بشكل منفصل عن باقي المهارات الأخرى، أما الشكل الثاني: فتم في صورة سؤال واحد مقالي يجمع كل المهارات المراد تنميتها، والتي تمثل في كتابة قصة في موضوع يختاره التلميذ مع مراعاة المهارات جميعها؛ وذلك تلافيًا لطول الاختبار، فضلًا عن ضمان قياس المهارة بشكل متقن ودقيق، حيث إن مهارات كتابة القصة يتم تعلمها بطريقة شاملة؛ مما يجعلها مترابطة، فكان من الضروري قياسها بطريقة مترابطة ومتكاملة.

7) **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وضبطه، تم تجربته استطلاعيًا على مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددهم ثلاثون تلميذًا بمدرسة نوى للتعليم الأساسي التابعة لإدارة شبين القناطر التابعة لمحافظة القليوبية، وذلك يوم الأحد الموافق 15 فبراير 2023م، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى:

- التحقق من وضوح تعليمات الاختبار.
- تحديد أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلاميذ عند التطبيق.
- حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

وقد تم التوصل إلى ما يلي:

التحقق من وضوح تعليمات الاختبار، وقد تأكد الباحث من وضوح تعليمات الاختبار، حيث لم تصدر أية تعليقات من قبل التلاميذ على تعليمات الاختبار الموضوعة.

حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار: قام الباحث بتحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار وفق الإجراءات التالية:

- تم تسجيل وقت البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار، ووقت الانتهاء من الإجابة بالنسبة لكل تلميذ على حدة؛ حيث طلب من كل تلميذ تسليم ورقة إجابته فور الانتهاء من الإجابة، وقام الباحث بتسجيل الوقت الذي استغرقه كل تلميذ في الإجابة عن الاختبار على ورقة إجابته، ثم تم جمع الزمن الذي استغرقه جميع التلاميذ في الاختبار؛ وذلك للتوصل إلى متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد تم التوصل إلى الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، حيث اتضح أن متوسط الإجابة عن أسئلة الاختبار (مائة وعشرون دقيقة)، أي ما يساوي ساعتين.

حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة (إعادة الاختبار) على المجموعة نفسها يوم الأحد الموافق 29 فبراير 2023م، أي بفاصل زمني مدته أسبوعان، وقد تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام برنامج (SPSS)، ويتمثل حساب ثبات الاختبار في الآتي:

أولًا: الثبات: وتم التحقق من بعض مؤشرات الثبات ومنها:

1- **الاتساق الداخلي لاختبار مهارات كتابة القصة:** تم التحقق من الاتساق الداخلي لاختبار مهارات كتابة القصة عن طريق إيجاد معامل الارتباط – (بيرسون) بين كل مفردة من مفردات الاختبار، والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.75- 0.87) وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، والنتائج يوضحها الجدول التالي: تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (1) يوضح الاتساق الداخلي لاختبار مهارات كتابة القصة (ن = 30)

البعد	معامل الارتباط
فكرة القصة	**85.0**
شخصيات القصة	**81.0**
بيئة القصة	**83.0**
حبكة القصة	**80.0**
أسلوب القصة	**0.79**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2- ثبات الاختبار بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

- تراوحت معاملات الثبات للمهارات الرئيسة بين (0.75- 0.87)، فقد بلغ معامل الثبات البعد الأول 0.80، والمهارة الثانية 0.75، والمهارة الثالثة 0.79، والمهارة الرابعة 0.84، والمهارة الخامسة 0.82، مما يدل على تمتع الاختبار بجميع مهاراته بدرجة مرتفعة من الثبات، كما بلغ معامل الثبات للاختبار ككل 0.87 وهي قيمة مرتفعة مما يشير إلى ثبات الاختبار ككل.

قام الباحث بحساب ثبات اختبار مهارات كتابة القصة بطريقة ثبات المقدرين، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (2) يوضح معاملات الثبات لاختبار مهارات كتابة القصة

البعد	معامل ألفا كرونباخ
فكرة القصة	**80.0**
شخصيات القصة	**75.0**
بيئة القصة	**79.0**
حبكة القصة	**84.0**
أسلوب القصة	**82.0**
الدرجة الكلية للاختبار	**87.0**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات الاختبار.

ثانيًا: صدق الاختبار:

قام الباحث بحساب معامل الصدق الذاتي، وذلك بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد توصلت إلى أن معامل الصدق بلغ (0.990)، وهو معامل صدق مناسب لتطبيق الاختبار.

حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

- تم حساب معامل السهولة والصعوبة للأسئلة المقالية عن طريق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة = عدد الدرجات المحصلة على السؤال

عدد التلاميذ x درجة السؤال

(صلاح مراد وأمين سليمان، 2002، 211)

وبحساب معامل السهولة بواسطة هذه المعادلة، تبين أنها تتراوح ما بين (0.15 – 0.85) فإذا قلت عن (0.15) لكل مفردة تتسم بالصعوبة الشديدة، وإذا زادت على (0.85) لكل مفردة تتسم بالسهولة الشديدة.

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار ما بين (0.44 – 0.78)، وهي معاملات صعوبة مناسبة، وذلك يؤكد مناسبة الأسئلة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي من حيث سهولتها وصعوبتها.

وبذلك يصبح الاختبار صالحًا للتطبيق على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في صورته النهائية، وذلك بعد التأكد من صدقه وثباته، وحساب الزمن المناسب لتطبيقه، وكذلك حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

وبذلك تم ضبط الاختبار ووضعه في صورته النهائية [4]، والجدول التالي يوضح مواصفات اختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي:

[4] ملحق (4) اختبار مهارات كتابة القصة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

مواصفات اختبار مهارات كتابة القصة جدول (3)

م	المهارات	الأسئلة المقيسة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي	الدرجة
1	**اختيار العنوان المناسب الذي يعبر عن مضمون القصة.**	السؤال الأول – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
2	**كتابة مقدمة شائقة وجاذبة للقصة.**	السؤال الرابع – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
3	**إبراز الشخصية المحورية في القصة.**	السؤال الرابع – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
4	**تسمية شخصيات القصة، وبيان دور كل منها.**	السؤال الثالث – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
5	**وضوح الشخصية الرئيسة (البطل) والشخصيات الثانوية.**	السؤال الثاني – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
6	**تحديد نوع البيئة الزمانية لأحداث القصة.**	السؤال الأول – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
7	**تحديد نوع البيئة المكانية لأحداث القصة.**	السؤال السادس – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
8	**ارتباط أحداث القصة بفكرتها الرئيسة.**	السؤال السابع – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
9	**يزود القصة بالتفاصيل المناسبة التي تجلي الفكرة العامة لها.**	السؤال الثالث – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
10	**ظهور العقدة بعد تسلسل منطقي من الأحداث.**	السؤال الخامس – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
11	**ختم القصة بحل مناسب لعقدة القصة.**	السؤال السابع – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
12	**استخدام علامات الترقيم المناسبة.**	السؤال الخامس – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
13	**التنوع في الأسلوب بين السرد المباشر والحوار، وبين المتكلم والمخاطب.**	السؤال الخامس – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
14	**تجنب الأخطاء الإملائية.**	السؤال الأول – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
15	**تجنب الأخطاء النحوية.**	السؤال السادس – الجزء الثاني من الأسئلة.	2	%6.66	8
	المجموع		30	%100	120

ثانيًا: ب: إعداد دليل المعلم وكتاب التلميذ :

وقد تم تدريس كتابة القصة في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال دليل المعلم وكتاب التلميذ كما يلي :

❖ **أولًا: إعداد دليل المعلم :**

تم إعداد دليل المعلم من خلال الخطوات التالية :

1. **تحديد الهدف من إعداد دليل المعلم :**

تم إعداد دليل المعلم؛ بهدف إرشاد المعلم إلى كيفية تدريس دروس القصة في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة؛ وذلك لتنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ .

2. **تحديد محتوى دليل المعلم :**

- يشتمل محتوى دليل المعلم على مجموعة من الدروس المعدة وفق نموذج بناء المعرفة المشتركة، والذي يتضمن جانبين؛ هما :
- الجانب النظري: ويتضمن: مقدمة للدليل، والأهداف العامة والإجرائية والأنشطة التعليمية، والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم، ومجموعة من الإرشادات والتوجيهات للمعلم، والخطة الزمنية للتدريس.

3. **الجانب الإجرائي للدليل :**

- ثم تلا المقدمة عرض خطة السير في تدريس كل درس من الدروس التي تم تحديدها في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة، وقد تضمن كل درس من الدروس ما يلي :
- الأهداف الإجرائية الخاصة بكل درس .
- زمن تدريس كل درس من دروس القصة .
- مجموعة من القصص الاجتماعية المختارة.
- الوسائل التعليمية التي يُمكن الاستعانة بها عند تدريس كل درس .
- الأنشطة التعليمية التي يُكلف بها التلميذ .
- أساليب التقويم التي أُعدت لقياس ما حققه التلميذ في كل درس .

4. **ضبط دليل المعلم :**

بعد الانتهاء من إعداد الدروس التي يتضمنها الدليل، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك للتعرف على مدى كفاءته في تحقيق الأهداف الموضوعة، وقد تم أخذ آرائهم حول النقاط التالية :

- مدى مناسبة الأهداف التعليمية لمحتوى كل درس من الدروس المعدة .
- مدى مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة لطبيعة كل درس من الدروس .
- مدى مناسبة زمن التدريس لطبيعة كل درس .
- مدى مناسبة أسئلة التقويم لقياس مدى تحقق أهداف كل درس .
- وقد تم حصر آراء السادة المحكمين في البنود التالية :
- مناسبة الأهداف التعليمية لمحتوى كل درس من الدروس المعدة .
- مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة لطبيعة كل درس من الدروس .
- مناسبة زمن التدريس لطبيعة كل درس .
- مناسبة أسئلة التقويم لقياس مدى تحقق أهداف كل درس .
- وقد تم تعديل ما رأى السادة المحكمون تعديله، وبذلك يصبح الدليل جاهزًا للتطبيق .

❖ **ثانيًا: إعداد كتاب التلميذ:**

تم إعداد كتاب التلميذ وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من إعداد كتاب التلميذ:

تم إعداد كتاب التلميذ بهدف ممارسة الأنشطة التدريبية المختلفة لتنمية مهارات كتابة القصة؛ بما يساعد التلاميذ على اكتساب مهاراتها والتمكن منها، وذلك في ضوء أسس ومبادئ نموذج بناء المعرفة المشتركة.

2- تحديد محتوى كتاب التلميذ:

اشتمل المحتوى على (الأهداف الإجرائية السلوكية، المهارات المراد تنميتها في كل درس، مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ، مجموعة من الأنشطة الإثرائية، وتم تقسيم كتاب التلميذ إلى ثلاث وحدات، حيث تختص كل وحدة بمجموعة من المهارات التي تم تحديدها في قائمة مهارات كتابة القصة النهائية من قبل، فكانت الوحدة الأولى

بعنوان: **(فكرة القصة وشخصياتها)**، في حين كانت الوحدة الثانية بعنوان: **(الحبكة والبيئة القصصية)**، في حين كانت الوحدة الثالثة بعنوان: **(أسلوب القصة)**.

3- ضبط كتاب التلميذ:

بعد الانتهاء من إعداد كتاب التلميذ، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم، وتم حصر آراء السادة المحكمين، وتم تعديل ما رأى السادة المحكمون تعديله، وبذلك أصبح كتاب التلميذ في صورته النهائية.

4- التجربة الاستطلاعية لدليل المعلم وكتاب التلميذ:

للتأكد من صلاحية دليل المعلم وكتاب التلميذ، تم تجريبهما استطلاعيًا قبل التطبيق الفعلي لهما، حيث قام الباحث بتدريس الدرس الأول والثاني من الوحدة الأولى الخاصة بفكرة القصة وشخصياتها وتوظيف القواعد النحوية في القصة، ومن الوحدة الثانية الخاصة بمهارات حبكة القصة كما هو معد في دليل المعلم وكتاب التلميذ الخاصين بهذا البحث، وذلك لمجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، غير مجموعة البحث (عددهم 30) من التلاميذ بمدرسة **نوى للتعليم الأساسي التابعة لإدارة شبين القناطر لمحافظة القليوبية في الفصل الدراسي الثاني، من الفترة 12 مارس 2023م إلى 22 مارس 2023م؛ وذلك للتأكد من الآتي:**

- مدى مناسبة زمن تدريس القصة وفق نموذج بناء المعرفة المشتركة لطبيعة كل درس.
- مدى إمكانية تنفيذ كل درس في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة كما أعد لها.
- مدى مناسبة المهمات الكتابية للتلاميذ، ووضوحها بالنسبة لهم.
- مدى مناسبة الأنشطة للموضوعات القصصية، ولطبيعة تلميذ الصف الثاني الإعدادي.

وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يلي:

أن تدريس الدرس الأول والثاني في الوحدة الأولى والتي بعنوان (فكرة القصة وشخصياتها الفنية) يحتاج إلى وقت إضافي نظرًا لعدم وجود خلفية جيدة للتلاميذ بالقصة، وأنواعها، وكيفية كتابتها، وذلك فيما يتعلق بالدرس الأول، أما فيما يتعلق بالدرس الثاني فقد تضمن مهارتين، كل مهارة فيهما تحتاج إلى وقت وجهد، ولمعالجة ذلك قام الباحث بزيادة عدد الحصص إلى ثلاث حصص بعد أن كانت حصتين، هذا إضافةً إلى أنه تم الإبقاء على الزمن المخصص لتدريس الدرس الثالث في الوحدة نفسها، وهو ثلاث حصص، أما الوحدة الثانية فقد تم زيادة حصص دروسها إلى ثلاث حصص بعد أن كانت حصتين، باستثناء الدرس الثاني حيث تم إبقاء الزمن المحدد لتدريسه، أما الوحدة الثالثة فقد تم الإبقاء على الزمن المخصص لتدريس الدروس بها.

وبعد إجراء التعديلات السابقة، أصبح دليل المعلم[5] وكتاب التلميذ[6] في صورتهما النهائية، وصالحين للاستخدام.

ثانيًا: التطبيق الميداني وإجراءاته:

يستدعي الحديث عن التطبيق الميداني لأدوات البحث ذكر مجموعة البحث ووصفها، وتطبيق اختبار مهارات كتابة القصة قبليًا وبعديًا، وبين التطبيقين تمر مجموعة البحث بتدريس القصة في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة، وفقًا للخطة الزمنية الموضوعة، وفي النهاية تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث، وفيما يلي بيان لهذه الخطوات:

1- اختيار مجموعتي البحث:

تم اختيار مدرسة من بين المدارس الإعدادية التابعة لإدارة شبين القناطر بمحافظة القليوبية، وهي مدرسة الغريري الإعدادية المشتركة (المجموعة التجريبية)، ومدرسة نوى للتعليم الأساسي (المجموعة الضابطة)، وقد تم اختيار فصل من فصول الصف الثاني الإعدادي، بواقع فصل في كل مدرسة يمثل أحد الفصلين المجموعة الضابطة، والآخر المجموعة التجريبية، وقد بلغ عدد تلاميذ المجموعة الضابطة (30) ثلاثين تلميذًا، كما بلغ عدد تلاميذ المجموعة التجريبية (30) ثلاثين تلميذًا، ومن ثم

[5]. ملحق (8) دليل المعلم لتدريس مهارات كتابة القصة وفقًا لنموذج بناء المعرفة المشتركة.

[6]. ملحق (7) كتاب تلميذ الصف الثاني الإعدادي لتنمية مهارات كتابة القصة في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة.

يكون المجموع الكلي لمجموعة البحث ستين تلميذًا، وقد روعي عند اختيار مجموعتي البحث ما يلي:

1) أن يكون متوسط عمر التلميذ ما بين (14-15) عامًا.
2) استبعاد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في جميع المواد الدراسية، وقد تبين ذلك من درجات التلاميذ في اختبار الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022-2023م.

2- تطبيق اختبار مهارات كتابة القصة قبليًا:

تم التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لتحديد مستوى أداء التلاميذ في تلك المهارات، يوم الأحد الموافق 15 من فبراير لعام 2023 م.

هذا وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين، عولجت البيانات إحصائيًا باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS).

3- تدريس الموضوعات المقترحة في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار مهارات كتابة القصة، تم البدء في التدريس في ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة لتلاميذ المجموعة التجريبية، في نفس الوقت لم تتعرض المجموعة الضابطة لنموذج بناء المعرفة المشتركة، وفضل الباحث أن يقوم بنفسه بالتدريس للمجموعة التجريبية؛ حرصًا منه على سير تدريس القصة وفقًا للخطوات المحددة وفق نموذج بناء المعرفة المشتركة، ومراعاة الملاحظات التي تبدو داخل الفصل في أثناء العملية التعليمية، كما أن بناء المعرفة المشتركة يعد خبرة جديدة تحتاج إلى الدقة.

- وقد قام الباحث بعمل جلسة تمهيدية لتلاميذ المجموعة التجريبية، تم فيها تعريفهم بمتغيرات البحث وأهمية كل متغير منهما، كما تم توضيح المهارات المراد تنميتها، وتم البدء في التدريس للمجموعة التجريبية يوم الاثنين الموافق 23 من فبراير 2023 م، وانتهى يوم الخميس الموافق 20 من أبريل 2023 م، بواقع أربع حصص أسبوعيًا، باستثناء ثلاثة دروس تم تدريسها بواقع ثلاث حصص، بإجمالي (24) حصة، كما موضح في جدول (10) المتعلق بالخطة الزمنية.

جدول رقم (10) الخطة الزمنية لتدريس القصة وفقًا لنموذج بناء المعرفة المشتركة:

الوحدة	موضوع الوحدة	عناوين الدروس	عدد الفترات[7]
الأولى	فكرة القصة وشخصياتها.	- التعاون سر الحياة. - وفاء الأصدقاء. - صديقي سر سعادتي	3 3 3
الثانية	الحبكة والبيئة القصصية.	- جزاء الصدقة. - بر الوالدين كنز ثمين.	3 3
الثالثة	أسلوب القصة ومراجعة على جميع المهارات	- الحياة دقائق وثوانٍ. - ساعد غيرك. - السلطان والمنصور	3 3 3
المجموع	3	8	24

[7] الزمن المحدد للفترة الواحدة 90 دقيقة.

وقد لاحظ الباحث في أثناء تدريس القصة للمجموعة التجريبية على ضوء نموذج بناء المعرفة المشتركة مجموعة من الملاحظات، وهي كالتالي:

- في بداية التطبيق كان التلاميذ لا يبدون اهتمامًا بالحصة، ولكن في أثناء سير التطبيق، ومع المهارات التي تم تدريبهم عليها كل مرة، والأنشطة التعليمية التي أثارت انتباههم، بدأوا ينتبهون للحصة وما يتم تدريسه فيها، وقد تأكد ذلك للباحث، من خلال زيادة اهتمام التلاميذ بتنفيذ المهمات الكتابية والأنشطة المنزلية التي يكلفون بها.
- في بداية الأمر اتضح عدم اهتمام التلاميذ وعدم الرغبة في تجربة شيء جديد، والاستخفاف بعملية التفاوض، ولكن مع مرور الوقت تغير ذلك الشعور، وهذا كان واضحًا من خلال ما يلي:

- اهتمامهم بالمهمات الكتابية والأنشطة في أثناء العملية التعليمية.
- الاهتمام بالأنشطة المنزلية.
- حديثهم عن هذا العمل للآخرين بسعادة وحماسة، وقد تبين ذلك للباحث من خلال الحديث مع إدارة المدرسة والمعلم الأول للغة العربية.
- اجتهاد التلاميذ في البحث عن أفضل القصص؛ حتى أنهم كانوا يعطونها للمعلم بكل حماسة وسرور، علمًا بأن هذه المهمة غير مطلوبة من قبل المعلم، وقد كانت رغبة منهم.
- كانت تبدو على ملامحهم الفرحة والإثارة والاستعداد عند دخول المعلم الفصل.
- وقد تم تجهيز بعض اللوحات من قبل المعلم، وتركها في الفصل إلى حين استخدامها في أثناء العملية التعليمية وفق نموذج بناء المعرفة المشتركة؛ وذلك تهيئة للمناخ التعليمي لاستخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة، وإثارة انتباه التلاميذ لتجريب شيء مختلف وجديد، ومع الوقت فوجئ المعلم عند دخوله الفصل بأن التلاميذ قد جهزوا كل شيء من أنفسهم؛ وهذا يؤكد استجابتهم لنموذج بناء المعرفة المشتركة، فضلًا عن أهمية هذه الخطوة في إثارة التلاميذ والإسهام في ميل التلاميذ إلى العملية التعليمية، وهذه خطوة أساسية في استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة.
- أصبح التلاميذ يتحسنون في العملية التفاوضية وتوليد الأفكار المبدعة نحو مهارات كتابة القصة؛ وقد لوحظ ذلك من خلال مناقشاتهم الأنشطة بكل تفاصيلها وبجميع حواسهم، هذا بالإضافة إلى المهمات الكتابية القائمة لتدريبهم على كتابة القصة من خلال نموذج بناء المعرفة المشتركة، وما يبدون في هذه المهمات من كتابات متميزة تكشف عن تفكيرهم المبدع وخيالهم الواسع، وهذا يسهم في زيادة الثقة بهذه الخبرة الجديدة.

4. **المعالجة الإحصائية:** وفقًا لطبيعة التصميم التجريبي وحجم مجموعة البحث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات:

تم إدخال البيانات عن طريق استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (Statistical Package For The Social Sciences) أو اختصارًا (SPSS) من أجل تحليلها والحصول على النتائج وقد استعملت الأساليب الإحصائية التالية:

1- اختبار" ت"(t.test) للعينات المرتبطة: للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ **المجموعة** التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (ككل) وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

2- اختبار" ت"(t.test) للعينات المستقلة: للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات كتابة القصة وذلك باستخدام برنامج (SPSS).

3- معامل الارتباط لبيرسون: لحساب الاتساق الداخلي.

4- معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات.

5- معامل الكسب لبلاك: لمعرفة حجم فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع "اختبار مهارات كتابة القصة ."

6- مربع إيتا: لمعرفة حجم تأثير نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة.

نتائج البحث: تحليلها وتفسيرها:

يمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة البحث وفروضه والمتعلقة بمدى فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والكشف عن حجم تأثير نموذج بناء المعرفة المشتركة وأثره في تنمية بعض مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مما يساعد على التحقق من صحة فروض البحث.

وفي سبيل ذلك تم إجراء المعالجات الإحصائية وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات القياس على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية. Statistical package for social sciences (SPSS)، ومن ثمَّ مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء فروع البحث، والإطار النظري، والدراسات السابقة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات القصة (ككل) في التطبيق البعدي للاختبار لدى المجموعتين التجريبية والضابطة:

(أ) تم تحديد متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة ككل، والانحراف المعياري لكل منهما، وتحديد الفرق بين المتوسطين وحساب قيمة "ت" واستخراج دلالتها باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent samples t–Test وهذا ما يتم عرضه في الجدول (4)

جدول (4) يوضح الفرق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة في القياس البعدي

البعد	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا [8]	حجم التأثير
الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة	ضابطة	30	35.60	5.24	39.49	دالة عند 0.01	94.0	كبير
	تجريبية	30	94.50	6.27				

[8] قد رأى كيس **Kiess 1989** (في صلاح أحمد مراد: **248**) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي **0.01** فإنها تكون ضعيفة في المتغير التابع، وإذا كانت تساوي **0.06** فإنها تكون متوسطة، وإذا كانت تساوي **0.15** فإنها تكون مرتفعة.

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (ككل) مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (94.50) بانحراف معياري (6.27)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (35.60) بانحراف معياري (5.24)، وهذا يعني أنه بفارق قدره (58.90)، وعند حساب الدلالة تبين من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (39.49)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية تبين أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01)، بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات كتابة القصة –ككل– لصالح المتوسط الأعلى وهو للمجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة –ككل– لديهم.

- ارتفاع نسبة تأثير نموذج بناء المعرفة المشتركة في مهارات كتابة القصة –ككل– حيث كان حجم التأثير كبيرًا، وهذه القيمة تخطت الواحد الصحيح؛ مما يدل على أن نموذج بناء المعرفة المشتركة له فاعلية مرتفعة لدى تلاميذ مجموعة البحث.
- فيتضح مما سبق أن للبرنامج فاعلية في تمكين طلاب المجموعة التجريبية من مهارات كتابة القصة ككل، حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في متوسط الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الأول من فروض البحث ونصه:

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة – ككل – لصالح المجموعة التجريبية".

(ب) تم تحديد متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة ككل، والانحراف المعياري لكل منهما، وتحديد الفرق بين المتوسطين وحساب قيمة "ت" واستخراج دلالتها باستخدام اختبار "ت" وهذا ما يتم عرضه في الجدول رقم (5).

جدول (5) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (ككل)

البعد	القياس	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مربع إيتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية لمهارات كتابة القصة	قبلي	30	31.37	6.91	37.15	دالة عند 0.01	1.91	95.0	كبير
	بعدى	30	94.50	6.27					

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (ككل) مقارنة بمتوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (94.50) بانحراف معياري (6.27)، في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (31.3) بانحراف معياري (6.91)، وعند حساب الدلالة تبين من الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (37.15)، وبمقارنتها بقيمة (ت) الجدولية تبين أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01)، بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات كتابة القصة – ككل– لصالح المتوسط الأعلى وهو للقياس البعدي؛ مما يعني أن استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة لدى المجموعة التجريبية كان له دور فاعل ومؤثر في تنمية مهارات كتابة القصة– ككل– لديهم. **وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الثاني من فروض البحث، والذي ينص على:**

"يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات كتابة القصة – ككل – لصالح التطبيق البعدي".

2. **فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة على تنمية بعض مهارات القصة (كل مهارة على حدة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسين**

القبلي والبعدي في اختبار مهارات كتابة القصة – في كل مهارة على حدة:

تم تحديد متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة القصة (كل مهارة على حدة)، والانحراف المعياري لكل منهما، وتحديد الفرق بين المتوسطين وحساب قيمة "ت" واستخراج دلالتها باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent samples t–Test وهذا ما يتم عرضه في الجدول (6)

قيمة" ت "لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات كتابة القصة – في كل مهارة على حدة:

جدول (6) يوضح الفرق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (في كل مهارة على حدة) في القياس البعدي.

المهارة	المجموعة	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية لفكرة القصة	ضابطة	30	4.4	1.19	26.31	دالة عند 0.01	90.0	كبير
	تجريبية	30	12.67	1.24				
الدرجة الكلية لشخصيات القصة	ضابطة	30	7.83	1.64	27.78	دالة عند 0.01	0.91	كبير
	تجريبية	30	18.83	1.42				
الدرجة الكلية لبيئة القصة	ضابطة	30	4.43	1.07	29.14	دالة عند 0.01	0.92	كبير
	تجريبية	30	12.87	1.17				
الدرجة الكلية لحبكة القصة	ضابطة	30	9.3	2.64	23.33	دالة عند 0.01	0.89	كبير
	تجريبية	30	25.1	2.6				
الدرجة الكلية لأسلوب القصة	ضابطة	30	9.63	1.97	30.08	دالة عند 0.01	93.0	كبير
	تجريبية	30	25.03	1.99				

يتضح من الجدول السابق ارتفاع درجات المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، مما يؤكد وجود فاعلية لنموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة (كل مهارة على حدة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات كتابة القصة – في كل مهارة على حدة.

- **فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة (كل مهارة فرعية على حدة) لدى طلاب المجموعة التجريبية:**

– تم تحديد متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات كتابة القصة – في كل مهارة على حدة، والانحراف المعياري، وكذلك تحديد الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للاختبار في كل مهارة على حدة، وحساب قيمة "ت" واستخراج دلالتها باستخدام اختبار "ت" ويتم عرض ذلك في الجدول (7):

جدول (7) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالتها بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة في القياسين القبلي والبعدي.

البعد	القياس	ن	المتوسط م	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مربع إيتا	حجم التأثير
الدرجة الكلية لفكرة القصة	قبلي	30	3.8	1.13	29.71	دالة عند 0.01	1.87	90.0	كبير
	بعدي	30	12.67	1.24					
الدرجة الكلية لشخصيات القصة	قبلي	30	6.17	1.97	26.11	دالة عند 0.01	1.85	0.88	كبير
	بعدي	30	18.83	1.42					
الدرجة الكلية لبيئة القصة	قبلي	30	3.87	1.17	29.68	دالة عند 0.01	1.87	90.0	كبير
	بعدي	30	12.87	1.17					
الدرجة الكلية لحبكة القصة	قبلي	30	8.83	2.93	21.99	دالة عند 0.01	1.75	85.0	كبير
	بعدي	30	25.1	2.6					
الدرجة الكلية لأسلوب القصة	قبلي	30	8.7	2.42	30.67	دالة عند 0.01	1.88	92.0	كبير
	بعدي	30	25.03	1.99					

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج فاعلية في تمكين تلاميذ المجموعة التجريبية من كل مهارة على حدة، حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية في جميع مهارات كتابة القصة لصالح القياس البعدي، حيث كانت جميع قيم "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

وبناءً على ما سبق من مقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة من ناحية، ومقارنتها بأدائها في القياس القبلي والبعدي والتي نتجت عنها: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات كتابة القصة (ككل) وفي (كل مهارة على حدة) في القياس البعدي من خلال استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة، ويعزو الباحث هذا التفوق إلى فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات كتابة القصة؛ وذلك للأسباب الآتية:

- خطوات نموذج بناء المعرفة المشتركة قائمة على إثارة التفكير والتفاوض بين التلاميذ؛ مما أسهم في جعل التلميذ أكثر انتباهًا وتركيزًا في أثناء استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة، والتدريب على كتابة القصة، فضلًا عن أن تركيز النموذج على تقديم الخبرة والسلوك المشجع على التفاوض – قد أسهم في تحسن عملية كتابة القصة.
- التفاوض باعتباره قائمًا على إعمال العقل؛ فهذا أسهم في زيادة قدرة التلميذ على التفكير المثمر الإبداعي، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، من خلال ما أوصت به من استخدام التفاوض في التدريس باعتباره يسهم في تنمية المهارات الإبداعية والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ، ومن هذه الدراسات: دراسة (أبو المجد الشوربجي ونايف الحربي،2013)، ودراسة (graham,etal2014,136) (سامية عبد الله، وخلف طلبة، 2021).
- تركيز النموذج على اختيار القصص المناسبة لطبيعة أعمار التلاميذ في أثناء التدريب على كتابة القصة، وكذلك تشجيعهم من خلال نشر أعمالهم القصصية المتميزة في الفصل ومناقشتها أمام الجميع والمكافأة عليها، واستخدام الوسائل التعليمية المعينة من بطاقات وفيديو وصور، وقصص مكتبية ملائمة، هذا كله أسهم في زيادة التحفيز، والدافعية، وإثارة التلاميذ لإطلاق العنان لأفكارهم، وخيالاتهم؛ مما أسهم في تنمية مهارات كتابة القصة.
- الأسس التي تم عرضها من قبل سواء عند التخطيط للدروس أو تنفيذها، فضلًا عما تم تقديمه من معرفة نظرية للتلاميذ عن القصة، وعناصرها الفنية في أثناء التدريب على كتابة القصة وفق نموذج بناء المعرفة المشتركة؛ هذا أسهم في تنمية مهارات كتابة القصة.

– وبالنظر إلى مراحل نموذج بناء المعرفة المشتركة ودورها في تنمية مهارات كتابة القصة لدى التلاميذ، فالمرحلة الأولى "مرحلة الاكتشاف والتصنيف" منحت التلاميذ الفرصة لتحديد أهداف واضحة ودقيقة للقصة، ووضع تلك الأهداف موضع الاهتمام سعيًا لتحقيقها، وطرحت عددًا من الأسئلة التمهيدية عليهم لتنشيط معرفتهم السابقة بالقصة، بالإضافة إلى منحهم الفرصة إلى تنظيم بيئة التعلم، وتقديم عدد من الصور والقصص التي تنشط الذاكرة لديهم، وإدخالهم في استكشاف المعرفة السابقة لديهم عن القصة، وتصنيفها لكي يتم معرفة ماذا لديهم من معارف ومعلومات عن القصة وتصنيفها، وكل ذلك كان مدخلًا لغرس الثقة بنفوسهم، وحثهم على تحقيق الأهداف التي تم وضعها من قبل، والتمكن من مهارات كتابة القصة وعناصرها.

– وجاءت في المرحلة الثانية للنموذج "البناء والتفاوض" والتي منحت للتلاميذ الفرصة للتعرف على عناصر القصة المختلفة ومحتوياتها والتفاوض عليها من قبل التلاميذ ومعلمهم والتلاميذ وبعضهم البعض، وذلك من خلال عدد من الأسئلة التي تم توجيهها إليهم ضمن الأنشطة المعروضة عليهم.

– أما المرحلة الثالثة "مرحلة الترجمة والتوسع" منحت الفرصة للتلاميذ ربط ما تعلموه بالبيئة التي يعيشون فيها واستخلاص قصص من واقع الحياة ودمج شخصيات خيالية أو حقيقية بها، وجعلت التلاميذ يطرحون عددًا من القصص وتخيل أحداث ومواقف تصلح لأن تكون قصة، ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتشجيع التلاميذ وكتابة جميع الأفكار والقصص التي تخيلوها، ثم مناقشتهم فيها واختيار الأنسب، ثم عرض مكونات وعناصر القصة الجيدة عليهم ليعيدوا التفكير فيها من جديد، وفي هذه المرحلة يتكون لدى التلاميذ أساس علمي لبناء هيكل صحيح لقصة جيدة، ويتم فيها عرض مجموعة من الأنشطة التي تمكنهم من التعلم ذي المعنى في هذه المرحلة.

– وجاءت المرحلة الرابعة والأخيرة "مرحلة التأمل والتقييم" فجاءت لتعين التلاميذ على زيادة ضبطهن الذاتي لأنفسهن وتقويم أدائهن خلال عملية تعلم مهارات كتابة القصة والتعرف على جوانب القوة والضعف لديهن، ومحاولة التغلب على جوانب الضعف مستقبلًا لتحقيق أعلى أداء عند كتابة القصة بصورة جيدة، من خلال التفاوض بينهن وبين المعلم، وبين بعضهن البعض فالتفاوض طريقة فعالة في الحكم على مدى نجاح أو فشل أي عمل، فكتابة القصة تحتاج في النهاية إلى شخص يقومها ويحدد مواطن القوة والضعف فيها، لتحقيق الهدف المنشود منها، وهو تمكن التلميذ من كتابة القصة بمهارة وبطريقة صحيحة.

– تضمنت كل مرحلة من مراحل تدريس كتابة القصة العديد من الأنشطة الفردية والجماعية والوسائط التعليمية المتنوعة، والتي ساعدت على تحفيز التلاميذ على أداء المهام الموكلة إليهم، والتمكن من مهارات كتابة القصة بدقة ومهارة.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج البحوث التي عنيت باستخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس فروع اللغة المختلفة، ومنها بحث كل من (منى الخطيب، سماح الأشقر، 2013)، (أميمة أحمد، 2016)، (دعاء عبد الظاهر، 2018)، (إحسان جلاوي، 2020)، (نهال اللاوندي، 2021).

وكذلك تتفق مع نتائج البحوث التي أكدت أهمية تنمية مهارات كتابة القصة، واستخدام المداخل والاستراتيجيات والنظريات والنماذج التي تحث على تفاعل التلاميذ وإعمال مهاراتهم وقدراتهم في تنمية تلك المهارات، ومنها بحث كل من (ماهر عبد الباري، 2010)، (محمد إمام، 2013)، (سعيد عبد القادر،2014)، (مروة علي، 2017)، (إيناس غنيم، 2018)، (نجوى سلامة، 2018)، (عبير صالح، 2022)، (رغدة رشاد، 2023).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تدريب التلاميذ على استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة؛ بما يسهم في إعمال العقل، وإضفاء المتعة على العملية التعليمية؛ مما يساعد في تحسين العملية التعليمية.
- الاستفادة من المحتوى التدريسي القائم على نموذج بناء المعرفة المشتركة، والعمل على تنفيذه؛ بهدف إكساب تلاميذ المرحلة الإعدادية مهارات كتابة القصة المناسبة لهم.
- الاستعانة بقائمة مهارات كتابة القصة التي تم إعدادها في إرشاد معلمي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية إلى مهارات كتابة القصة المناسبة واللازمة لهؤلاء التلاميذ.
- إعداد أدلة لإرشاد معلمي اللغة العربية، وتدريبهم على استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس بقية فروع اللغة العربية.
- توجيه نظر القائمين على تدريس اللغة العربية إلى أهمية الكتابة الإبداعية، خاصة مجال القصة، وضرورة العمل على تنميتها لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية.

- توجيه نظر واضعي المنهج إلى ضرورة تضمين نموذج بناء المعرفة المشتركة في إعداد الدروس.

مقترحات البحث:

يقدم هذا البحث مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى، ومنها:

- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية أنواع التفكير المختلفة في مراحل دراسية مختلفة، وفي فروع لغوية مختلفة؟
- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس القراءة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية القيم الأخلاقية والجمالية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المقالات والخواطر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟
- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة لتنمية المفاهيم البلاغية للنصوص الأدبية للمرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة لتنمية مهارات النحو الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

1. ابن منظور (2000): **لسان العرب، ج 7، بيروت،** دار صادر للطبع والنشر.
2. أبو الدهب البدري علي (2008): **فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،** المؤتمر العلمي العشرون، مناهج التعليم والهوية الثقافية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، 30-31 يوليو.
3. أبو المجد إبراهيم الشوربجي، ونايف بن محمد الحربي (2013): **إعداد مقياس مقنن لمهارات**
4. **التفاوض باستخدام أسلوب التقرير الذاتي.** دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق.) العدد80.
5. أحمد أسامة صلاح عبد المقصود عمر (2011): **"تضمين البعد البيئي في قصص اللغة العربية لتنمية أخلاقيات البيئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"،** رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
6. أحمد صالح علي (2021): برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات كتابة القصة القصيرة في اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، العدد (4)، 2- 36.
7. إحسان حميد عبد فرح حسن جلاوي (2020): أثر **نموذج بناء المعرفة المشتركة في مهارات الجدل العلمي لدى طالبات الصف الرابع العلمي،** كلية التربية، جامعة القادسية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد46، المجلد 1.
8. السيد محمود عبد العليم (2023): **برنامج قائم على القصص النبوي لتنمية فنون الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد 122- إبريل 2023.
9. أحمد فتحي علي عبد الرحيم، وآخرون (2023): **فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات كتابة القصة والتفكير الإبداعي** لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين، كلية التربية جامعة الأزهر.
10. أحمد يحيى السلطان، زينب عمران، وآخرون (2022): **الكتابة الإبداعية عند طلبة أقسام اللغة العربية في كلية التربية للعلوم الإنسانية،** مجلة ديالي للبحوث الإنسانية.
11. أماني حلمي عبد الحميد (2010): " **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهم لقراءتها** بالمملكة العربية السعودية" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 165، ج2.
12. أميمة محمد عفيفي أحمد (2016): **فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في الفيزياء** لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية، 2016، العدد73
13. إيناس صالح إبراهيم عائد (2015): "فاعلية برنامج قصصي لدراسة استجابات طفل الروضة نحو المواقف الانفعالية في القصة من خلال الرسم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
14. إيناس علي غنيم (2018): استخدام التعلم بالتعاقد في تنمية مهارات كتابة القصة والوعي بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
15. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (2009): **وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى اللغة العربية** للتعليم قبل الجامعي، وزارة التربية والتعليم.
16. المعجم الوجيز (2005): معجم اللغة العربية، القاهرة، مجمع اللغة العربية.

17. تهاويل عطا الله سايج، راتب قاسم محمد عاشور (2014): أثر استراتيجية الألعاب اللغوية وسرد القصة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن (رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة.
18. حسن شحاتة (2010): **المرجع في الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع**، القاهرة، دار العالم.
19. حنان أحمد محمد متولي شحاتة (2022): استخدام التعلم التشاركي في تنمية مهارات كتابة القصة القصيرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة – العدد 118- إبريل 2022.
20. خالد خاطر سعيد العبيدي (2009): فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
21. داليا مصطفى عبد الرحمن (2011): "فاعلية برنامج لتدريب الطالبة/ المعلمة على فنية كتابة القصة التعليمية لطفل الروضة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
22. دعاء إسماعيل عبد الظاهر (2018): فاعلية توظيف نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي بالمشكلات البيئية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
23. راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي (2009): **المهارات القرائية والكتابية** (طرائق تدريسها واستراتيجياتها)، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
24. رغدة شوقي رشاد (2023): **تنمية مهارات الكتابة الإبداعية** لدى تلميذات المرحلة الإعدادية باستخدام فنية "دي بونو" مجلة كلية التربية ببنها العدد135 يوليو ج3.
25. سامية محمد محمود عبد الله، خلف عبد المعطي طلبة (2021): برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى تلاميذ المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية، مجلة التربية، العدد45، الجزء الأول، جامعة عين شمس.
26. سعيد عبد الحميد عبد القادر (2014): استراتيجيات توليفية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
27. سماح فاروق المرسي الأشقر ومنى فيصل الخطيب (2013): استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد192.
28. عادل حسن سعيد الغامدي (2013): فاعلية برنامج باستخدام القصص القائمة على استراتيجيتي التخيل وحل المشكلات في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المتفوقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
29. عبير بنت صالح السالم (2022): فاعلية برنامج في الأنشطة الصفية قائم على توجه العمليات المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 39، 138-158.
30. عبد الله علوان (2007): تربية الأولاد في الإسلام، الجزء الثاني الطبعة 33، الغورية، دار السلام.
31. عبد الرحمن عيد الهاشمي (2011): **التعبير فلسفته واقع تدريسه أساليب تصحيحه**. الأردن. دار التوزيع والنشر والتوزيع.
32. عبد المنعم سيد عبد العال (2003): **طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة**، مكتبة دار غريب.

33. علي أحمد الجمل (2005): **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين**، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
34. علي أحمد مدكور (2009): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة، دار الشواف.
35. علي عزاري جلهوم (2008): فاعلية استخدام التعلم النشط في تدريس الأدب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد السابع والستون، مايو. على تنمية بعض القيم السياسية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 158، ج1.
36. فايزة السيد محمد عوض (2009): مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد السادس عشر، كلية التربية، جامعة عين شمس.
37. فتحي يونس (2001): استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.
38. فخري رشيد خضر (2006): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، عمان، دار المسيرة.
39. ماهر شعبان عبد الباري (2010): الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجلات والمهارات والأنشطة والتقويم، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
40. محمد حامد إسماعيل إمام (2013): فعالية برنامج قائم على المدخل الإيحائي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
41. محمد حسين علي حمدان، محمد همام هادي سقلي (2023): برنامج قائم على التصور العقلي المدعوم بالأنشطة الإثرائية لتنمية مهارات كتابة القصة والتفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا، كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي، مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية.
42. محمد عفيفي (2008): التعبير والأنشطة التربوية، القاهرة.
43. محمد ناصر طاهر الرويلي (2019): أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة.
44. محمود الضبع (2009): أدب الأطفال بين التراث والمعلومات، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
45. محمود حسن إسماعيل (2011): **المرجع في أدب الأطفال**، ط3، القاهرة، دار الفكر العربي.
46. محمود كامل الناقة (2007): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام**، كلية التربية، جامعة عين شمس.
47. محمود كامل الناقة (2006): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته**، بنها مؤسسة الإخلاص.
48. محمد ناصر طاهر الرويلي (2019): أثر استراتيجية الكتابة التفاعلية في تحسين مهارات كتابة القصة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامع اليرموك). قاعدة معلومات دار المنظومة: 988844.
49. مختار أمين (2018): **فن كتابة القصة القصيرة ونصوص تطبيقية**، طبعة دار المختار للنشر والتوزيع.
50. مروة مصطفى علي (2017): برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية واستراتيجيات التخيل في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمياط.
51. منى محمد عادل (2014): "فاعلية المدخل الكلي للغة في تنمية الأداء الكتابي في اللغة العربية لدى

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

52. منى محمد عادل (2021): تحديد مهارات كتابة القصة اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان، (27)، 129.

53. منى فيصل الخطيب، سماح فاروق الأشقر (2013): استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كلية البنات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 192، 2013م، جامعة عين شمس.

54. مهند زايد وفاطمة السعدي (2007): **فن الكتابة والتعبير**، الطبعة الأولى، مكتبة الرسالة.

55. نجلاء محمد علي أحمد (2010): **فن الكتابة في أدب الأطفال**، الإسكندرية، دار ماهي.

56. نجوى سليمان عوض سلامة (2018): استخدام استراتيجية التخيل الحر فى تنمية بعض مهارات كتابة القصة والوعي القصصي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

57. نضال حسين أبو صبحة (2010): أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي (رسالة ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

58. نهال حمدي مصطفى (2008): فعالية برنامج قصص مقترح لتنمية بعض القدرات التعبيرية لدى طفل الروضة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

59. نهال محمد جمال سعد اللاوندي (2021): فاعلية نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية العدد114، أبريل 2021.

60. هدى مصطفى إمام وأسامة محمد عبد المجيد (2005): برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام أسلوب العصف الذهني لدى التلاميذ الموهوبين لغويا وأثره على ما وراء الفهم القرائي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد الخمسون، ديسمبر.

61. وجيه المرسي أبو لبن وآخرون (2016): **طرق تدريس اللغة العربية**، ميت غمر، مكتبة الزهراء.

62. وزارة التربية والتعليم (2012): **كتاب تقويم الطالب**، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Alder, M.: (2002): The Role of Play in Writing Development: A Study of four High School Creative Writing Classes, PhD Thesis, State University of New York at Albany, Dis. Abs.In t, vol. 63, no.01, Section: A, Page:117
2. Aloud to Children, Journal of Education Research, Vol. 88, No.94, pl-24. Mehmet, T (2011): The Effect of Creative Writing on the Story Writing Skill, Educational Sciences: Theory and Practice, Journal Articles; Reports Research, Vol. 11, No. 2, pp.933-939.
3. Bakirci,H. & Cepni, S.(2016). The influence of the Common Knowledge construction Model on Middle school Sixth Grade Students Critical Thinking Skills: A Case of Light and Sound Unit, **Journal of The Faculty of Education**, Vol. 17, No.3, PP.185-202.
4. Bayar, M. (2019) The Effects of common Knowledge construction Model on Science Process skills and academic Achievement of secondary school Students on solar system and eclipse.**Online Science Education Journal**, Vol.4, No. 1, pp. 4-19.
5. Biernacka, B.(2006): Developing Scientific Literacy of Grade Five Students: A teacher – Researcher Collaborative Effort, Unpublished ph., D. dissertation, University Manitaba, PP. 12.
6. Bizarro, P. (2004): Research and Reflection in English Studies: the Special Case of Creative Writing, **College English**, vol. 66, No.03, Jan.
7. Caymaz, B. & Aydin, A. (2020). The Effects of common Knowledge construction Model –Based Instruction on 7th Grade Students Academic Achievement and Their Views about the Nature of Science in the Electrical Energy Unit at Schools of Different socio-economic Levels, **International Journal of Science and Mathematics Education**, Vol.19, pp.233-265.
8. Duruk, U., Akgun, A. &Gungormez, H. (2021). Exploring the Impact of common Knowledge construction Model on Students Understandings of Heat Transfer, **International Journal of Curriculum and Instruction**, Vol. 13, No. 1, pp.114-135.
9. Ebenezer, J., Chacko, S., & Kaya, O. (2006): The common Knowledge construction Model for Science Teaching: Influence on Students Achievement, Conceptual Development, and Attitudes. Annual

Model, **Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES)**, DokuzEylul University Institute, Izmir, Turkey ISSN 1308-8971, PP. 1.

15. Graham, J. L.; Lawrence, L., & Requejo, H. w. (2014). **Inventive negotiation**: Getting beyond yesm USA: Palgrave Macmillan.
16. Gelmini, Guilia (2004): Collabor Active Inter Faces for Childerens Storytelling, the university of not Tingham.
17. Katherine, D, W & Jeannine, P & Gretchen, B, B (2011): SuggestChoose-Plan-Compose: A strategy to Help Students Learn to Write, **Reading Teacher**, Vol. 64, No. 6, pp.451-455.
18. Lehesvuori, S.; Viiri, J.; Puttonen, H.; Moate, J.&Helaakosk, J. (2013): Visualizing Communication Structures **In Science Classroom: Tracing Cumulativity In Teacher-Ide. J RST**, 50(8) October, 912-939.
19. Mcleod, A. (2012): Zone Of Proximal Development, Retrieved From Www. Simply Psychology.Org\ Zone- Of- Proximal – Development.Html 19\8\2015.
20. Michael, D (2011): Ask, Reflect, Text: Illustrating Story Plans with Conference of the National Association for Research in science Teaching (NARST), San Francisco.
10. Ebenezer, J., Chacko, S. Imanuel, N. (2009): The Common Knowledge construction Model for Teaching and Learning Science Application in the 107 ashin Context. 21 Annual Ethnographic & Qualitative Research Conference, Ohio, USA.
11. Ebenezer, J., et.al. (2009): Classroom Experience with the Common Knowledge construction Model: A Phenom graphic Study of Teachers and students, Awareness: 21 Annual Ethnographic &Qualitative Research Conference, Ohio, USA.
12. Ebenezer, J., et.al. (2010): The Effects of common Knowledge construction Model Sequence of Lessons on Science Achievement and Relational Conceptual Change, **Journal of Research in Science Teaching**, 47(1) pp25-46.
13. Halidjah,S.(2018):Implemention of Process Approach in learning Write A Short Story , jp2d **jurnal Penelitian Pendidikan Dasar** UNTAN,1(2) , 81-91
14. Iyibil, U. (2011): A New Approach for Teaching Energy Concept: The Common Knowledge Construction

Art, **Journal of Research in Childhood Education**, Vol. 25, No. 4, pp.376-389.

21. Price, J. (2012): Transcending The Conventional Science Curriculum: Supporting Students In The Negotiation Of Meaning And Finding Their Place In Science. Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy, Lynch School Of Education, Boston College, PP. 4.
22. Graham, J. L.; Lawrence, L., & Requejo, H. w. (2014). **Inventive negotiation: Getting beyond yesm USA**: Palgrave Macmillan.
23. Tiberghien, A., Cross, D.&Sensevy, G. (2014): The Evolution of Classroom **Physics Knowledge in Relation to Certainty and Uncertainty**, JRST, 51(7) September, 930-961.
24. Vieira, R.& Kelly, G. (2014): Multi-Level Discourse Analysis In A Physics Teaching Methods Course From The Psychological Perspective Of Activity Theory, **International Journal Of Science Education**, -36(16), 2694-2718.
25. Wass, R., Harland, T. & Mercer, A. (2011): Scaffolding Critical Thinking In The Zone Of Proximal Development, **Higher Education Research & Development**, 30(30), 317-328, PP. 318.
26. Yoon, S.; Bennett, W.; Mendez, C.& Hand, B. (2010): Setting Up Conditions For Negotiation In Science. Teaching Science, 56(3), PP. 51.