مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية

إعداد

د / ريحاب محمد العبد مصطفى
أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة العريش

المجلد (٨٧) الجزء (الثاني) يوليو ٢٠٢٢م

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ملخص البحث باللغة العربية:

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على نظرية التلمذة المعرفية، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

تتحدَّد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي في بعض مهارات الكتابة الإبداعية، وقصور الطرق التقليدية المتبعة في التدريس في تنمية هذه المهارات مع ظهور أعراض للقلق خلال الممارسات الكتابية.

وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار هذا البحث في مجموعة من الخطوات لعل من أهمها: بناء قائمتين إحداهما بمهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، والأخرى بمظاهر قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ثم تحديد أسس بناء البرنامج القائم على نظرية التلمذة المعرفية، وتحديد مكوناته المتمثلة في أهدافه، ومحتواه، وخطواته، وإجراءاته، وتقويمه، وقد تم قياس فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال بناء اختبار للكتابة الإبداعية، ومقياس قلق الكتابة وضبطهما، واختيار مجموعة من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وتطبيق الاختبار والمقياس عليها قبليًا ثم تطبيق البرنامج على هذه المجموعة ثم تطبيق الاختبار والمقياس عليها بعديًا.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

الكلمات المفتاحية: *برنامج – نظرية التلمذة المعرفية – الكتابة الإبداعية – قلق الكتابة.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

The Effectiveness of a Proposed Program Based on Cognitive Apprenticeship Theory in Developing Creative Writing Skills and Reducing Writing Anxiety Among Middle School Students

Dr. Rehab Mohmed Elabd Mostafa
Associate Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods Faculty of Education - Arish University

Abstract

This study aimed to develop a program based on Cognitive Apprenticeship Theory and measure its effectiveness in developing creative writing skills and reducing writing anxiety among middle school students.

The problem of this study is defined by the weak performance of second-year middle school students in some creative writing skills, coupled with the limitations of traditional teaching methods in developing these skills, and the emergence of anxiety symptoms during writing activities.

To solve this problem, the study followed a series of steps, including: developing two lists, one for creative writing skills and the other for signs of writing anxiety suitable for second-year middle school students. Then, it defined the foundations for building a program based on Cognitive Apprenticeship Theory, determining its components such as goals, content, steps, procedures, and evaluation. The effectiveness of the proposed program based on Cognitive Apprenticeship Theory in developing creative writing skills and reducing writing anxiety was measured through the development of a creative writing test, a writing anxiety scale, and their standardization. A group of second-year middle school students was selected, and the pre-test and pre-scale were applied. After that, the program was implemented with this group, followed by the post-test and post-scale.

The study concluded several findings, the most important of which is the effectiveness of the proposed program based on Cognitive Apprenticeship Theory in developing creative writing skills and reducing writing anxiety among middle school students.

***Key words**: Program, Cognitive Apprenticeship Theory, Creative Writing, Writing Anxiety.*

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

أولاً – المقدمة:

تُعَدّ اللغة أداة الاتصال المثلى في حياة البشر؛ فهي البيئة الفكرية التي تعيش المجتمعات فيها، وحلقة الوصل بين ماضيها، وحاضرها، ومستقبلها، وعامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري، ونقله عبر الأجيال، وهي وسيلة الفرد للاتصال بغيره، وأداته لتبادل المصالح والحاجات، والتعبير عن مشاعره ورغباته، ومن ثم تحقِّيق التفاهم والتوافق مع مجتمعه، كما أنها وسيلة التعلم الأساسية.

وتشتمل اللغة على أربع مهارات هي الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولكل مهارة أهميتها في الحياة إلا أن الكتابة أعظم ما أنتجه العقل البشري، حيث سجل بها الإنسان نشأته وحركته ومسيرته وغايته، وأخذ يبدأ مما سجله منطلقًا لآفاق جديدة، ولم يعد يبدأ كما كان من نقطة الصفر، وهو ما جعل العلماء يؤكدون على أن التاريخ الحقيقي للإنسان بدأ بعد اختراعه للكتابة. (الناقة وحافظ، ٢٠٠٤، ص. ٧)

وتعد الكتابة من الأنشطة الإنسانية العقلية تعقيدًا حيث يشير بازيرمان وآخرون Bazerman et al. (2013) إلى أن الكتابة إحدى الآليات المنظمة لحل المشكلات، كونها تقوم على جمع المعلومات ومعالجتها من خلال توظيف المفاهيم والعلاقات استنادًا للخلفية المعرفية للكاتب، ومتطلبات الموقف الكتابي، وحاجات القارئ من جهة، ومع قيود الكتابة الرسمية من جهة أخرى؛ فهي تتطلب جهدًا متواصلًا، وعملًا جادًا، وتطورًا في المهارات عبر سنوات الخبرة مما يؤدي إلى توفير مساراً للتطور المعرفي. (p.531)

وتكتسب الكتابة أهميتها من كونها المحصلة النهائية لجميع مهارات اللغة الأخرى؛ حيث يتم ترجمة الأفكار والآراء والمعلومات الكامنة في ذهن الكاتب إلى منتج كتابي يتصف بالتماسك والترابط والاتساق، وتتوافر فيه دقة التعبير، والصحة اللغوية والهجائية، وجمال الرسم.

كما أن الكتابة تعد مؤشرًا جيدًا على المستوى اللغوي لممارسها، فمن يجيد الكتابة يجيد بالضرورة القراءة والتحدث والاستماع، كما يعد الخطأ فيها مؤشرًا سلبيًا على مستوى الطالب علميًا وثقافيًا. (شحاتة، ٢٠١٠، ص. ٧٧)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وللكتابة أنواع عديدة، منها الكتابة الإبداعية التي تعتبر من أهمها وأرقاها؛ حيث تتصل بترجمة المشاعر، والإفصاح عن العواطف، وخلجات النفس، وترجمة الإحساسات المختلفة بعبارة منتقاة جيدة النسق ككتابة المقالات، وتأليف القصص، ونظم الشعر. (عبد الباري،٢٠١٤، ص. ١٨٦)

وتتمثل مهارات الكتابة الإبداعية في الطلاقة والمرونة والأصالة والإثراء بالتفاصيل، والحساسية للمشكلات، كما أن للكتابة الإبداعية مهارات عديدة أخرى منها؛ الدقة في وضع علامات الترقيم، والتمييز بين الجيد والرديء من القول، والإفادة بالجميل من التعبيرات والعميق من الأفكار، ويتطلَّب هذا النوع من الكتابة جهدًا كبيرًا من الكاتب حيث يكتب ويعيد الكتابة ويراجع، ويعيد المراجعة أكثر من مرة حتى يصل إلى مستوى الإتقان الذي ينشده، ثم يترك لجمهوره الحكم على هذا العمل، وتقدير مدى جودته. (الكندري وعطا،١٩٩٦، ص.٣٣)

*** تم الالتزام بنظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع (APA style 7th)**

وبذلك فالكتابة الإبداعية ليست ترفًا في العملية التعليمية؛ حيث تكتسب أهميتها من كونها تتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وخيالهم، كما أنها فرصة للكشف عن الموهوبين، وتشجيعهم على الكتابة الأدبية، وتوجيههم إلى ألوان الأدب الجيد، ومن هنا يجب الاهتمام بتوجيه الطلاب إلى التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، فهذا هو المدخل الأساسي لتحفيزهم على الكتابة والإبداع. (مدكور، ٢٠٠٨، ص.٥٣)

وإذا كان للكتابة الإبداعية هذه الأهمية للطلاب عامة، فإنها أكثر أهمية لطلاب المرحلة الإعدادية بشكل خاص؛ ذلك أن هؤلاء الطلاب يمرون بمرحلة المراهقة، ومن خصائص هذه المرحلة أن يميل المراهق إلى التعبير عن نفسه، ويحرص على إثبات ذاته، وتنمو لديه القدرة على التفكير الإبداعي إلى جانب إتقان مهارات اللغة كالقراءة والكتابة. (صادق وأبو حطب،١٩٩٩، ص.٣٧٠)

وتتجلى أهمية الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الإعدادية في أنها تنمي لديهم ملَكة النقد الأدبي والتذوق الفني، وتُمكِّنهم كذلك من التغلب على مشكلاتهم، والتغيرات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الفسيولوجية الطارئة عليهم، وذلك عندما يصوغون مشاعرهم بكلمات مؤثرة، ويُفرّغون شحناتهم النفسية والعاطفية من خلال مقال أو خاطرة، أو قصة قصيرة، أو قصيدة شعرية؛ وبالتالي فهم يصوغون من تلك الآلام والأحزان التي يعانونها أدبًا رفيعًا وراقيًا. (المصري، ٢٠٠٦، ص.١٤١)

فالمرحلة الإعدادية تعد بمثابة واسطة العقد بين المرحلة الابتدائية التي تبنى فيها القدرات العقلية واللغوية الأساسية، والمرحلة الثانوية التي يوجه بعدها الطالب إلى التعليم العالي المناسب لقدراته وإمكاناته؛ ومن ثم فالمرحلة الإعدادية مرحلة لصقل مهارات الكتابة الإبداعية من جانب، ونقطة انطلاق نحو التطوير في المرحلة الثانوية، وما بعدها من جانب آخر؛ لذا كان من الضروري تدريب طلابها على التعبير الصحيح عما يشعرون به ويفكرون فيه، وتنمية ثقافتهم اللغوية وتذوقهم الأدبي. (الصراف وخيال،٢٠١٨، ص.١٣٠)

ونظرًا لأهمية الكتابة بصفة عامة، والكتابة الإبداعية بصفة خاصة فقد أولتها وزارة التربية والتعليم عنايتها، حيث تضمنت أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ضرورة الكشف عن قدرات التلاميذ الإبداعية الأدبية، وذلك من خلال الكتابة في موضوعات متنوعة تعبيرًا عن النفس والمجتمع، فيكتب التلميذ قصة قصيرة مستعينًا بأفكار وتراكيب مقدمة إليه أو يكتب مقالًا قصيرًا أو سيرة ذاتية أو غيرها من المجالات، وأن يحسنوا التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم وأفكارهم في أسلوب واضح وراق فيه التخيل والإبداع. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص.٣٦)

وقد حظِيَت الكتابة الإبداعية في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة باهتمام العديد من البحوث لتنمية مهاراتها وتمكين تلاميذ هذه المرحلة من تلك المهارات منها دراسة الملاح (٢٠١٦)، دراسة حرحش (٢٠١٦)، دراسة علم الدين وميرزاب (2016) Alameddine and Mirzab، دراسة الشمري والهاشمي (٢٠١٧)، دراسة روماه وبدياتي (2017) Rohmah and Widiati، دراسة الصراف وخيال (٢٠١٨)، دراسة ياسين (٢٠١٨)، ودراسة الحوراني (٢٠١٨)، دراسة توك وكانديم Tok and Kandem (2018) ، دراسة سيمنز (2018) Siemens، دراسة تلاحمة (٢٠١٩)،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

دراسة أبو جراد (٢٠١٩)، دراسة نصروآخرون (٢٠١٩)، دراسة بانيجاز ولووي (2019) Banegas and Lowe ، دراسة سالمان (٢٠٢٠)، دراسة العردان(٢٠٢٠)، دراسة هام (2020) Hamm ، دراسة محمود (٢٠٢١)، ودراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٢).

هذا وقد اتفقت تلك الدراسات على ضرورة تهيئة فرص التدريب على أنشطة الكتابة الإبداعية في بيئة تعليمية جاذبة تُحفِّز على الإبداع، وتكون علاقات إيجابية بين الطلاب، وبينهم وبين معلميهم من منطلق أن كل طالب يستطيع أن يكون كاتبًا مبدعًا إذا قرر ذلك، وإذا كانت البيئة تدعم قراره.

وعلى الرغم مما سبق ذكره نجد أن الطلاب يتملكهم القلق والتوتر بل الرهبة من الكتابة الإبداعية ومجالاتها المتنوعة، والاكتفاء بآليات الكتابة، والتي يراد من خلالها إيصال الحد الأدنى للآخرين دونما التعمق في هذا المجال أو ذاك خوفًا من الوقوع في الخطأ والفشل.

وقد اتفقت العديد من الدراسات على ذلك، وأكدت أن قلق الكتابة يمثل عائقًا مؤثرًا في نمو مهارات الكتابة بل قد يصبح عائقًا للنمو الأكاديمي للطلاب على اختلاف مراحلهم العمرية، ومن هذه الدراسات دراسة كوشيك وآخرون (2016) .Cocuk et al، دراسة خفير(2016) Javier ، دراسة جبريل (٢٠١٧)، دراسة فراهيان Farahian (2017)، دراسة عبد العزيز (٢٠١٨)، دراسة جرهام وآخرون .Graham et al (2018) ، دراسة بريكيت (٢٠١٩)، دراسة أبو غزال وآخرون (٢٠١٩)، دراسة سابتي وآخرون(2019) .Sabti et al، دراسة أريندا وأردي (2020) Arindra and Ardi ، ودراسة بلال (٢٠٢١).

فقلق الكتابة هو نوع من أنواع قلق الحالة باعتبار أنه من الممكن تحديده موقفيًا، وهو ناشئ عن المواقف المرتبطة بالممارسات الكتابية، والتي تسبب للطالب الانزعاج، والانفعال كردود أفعال للمواقف الكتابية التي تشتمل على التوتر والخشية، والعصبية، واستثارة الجهاز العصبي، ويكون انزعاجًا وانفعالًا مؤقتًا يتباين في حدته، ويتغير بمرور الوقت، والتمكن من قواعد اللغة وتطبيقها. (جبريل، ٢٠١٧، ص. ٢٣٧)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وعليه فتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة الإعدادية، وخفض قلق الكتابة لديهم يحتاج إلى برامج وأساليب وطرق تدريسية حديثة معتمدة في بنائها على نظريات تربوية، وهو ما سعى إليه هذا البحث حيث يستهدف استقصاء أحد تلك النظريات التي ثبت نجاحها في مجالات مختلفة، وهي نظرية التلمذة المعرفية.

وتستند نظرية التلمذة المعرفية إلى فلسفة البنائية التي تفترض أن الطالب يكوّن معرفته من خلال محاولاته لفهم الخبرات التي يمر بها، وبناءً على ذلك لا يُنظر إلى الطلاب كمستقبلين سلبيين للمعلومات، بل كمتعلمين نشطين يسعون بفاعلية إلى استكشاف المعنى وبنائه. (الجندي، ٢٠٢٠، ص.٨٦)

هذا وتُعد نظرية التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship Theory نموذجًا تعليميًا يهدف إلى تمكين الطلاب من اكتساب المهارات عبر ممارسات واقعية من خلال أنشطة تفاعلية واجتماعية تحاكي ما يجري في سياقات تعلم الحرف والمهن العملية، وتنطوي نظرية التلمذة المعرفية على مجموعة من الأساليب والطرق، تشمل: النمذجة، والتسقيل، والتأمل، والتعبير، والتدريب، والاكتشاف، وتساهم هذه الطرق بفعالية في تحقيق مخرجات تعلم متعددة ضمن إطار المواد الدراسية المختلفة، كما أوضحت نتائج العديد من الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية وتطوير أداء الطلاب، ونمو المهارات المستهدفة، ومنها دراسة الججيح (٢٠١٥)، دراسة باتيس ومورجان Bates and Morgan (2018) ، دراسة جارسيا وآخرون García et al.(2018)، دراسة ميلر ودافيز Miller and Davis (2018) ، دراسة كاظم (٢٠١٩)، دراسة الزهراني وأبورحمة (٢٠١٩)، دراسة ديبرون de Bruin (2019) ، دراسة المطيري وآخرون (٢٠٢٠)، دراسة ووكر وسميث Walker and Smith (2020) ، دراسة جونس وسميث Smith and Jones (2020) ، دراسة أكفان وولش Akhavan and Walsh (2020) ، ودراسة الربيع (٢٠٢١).

كما أشارت تلك الدراسات إلى أن نظرية التلمذة المعرفية تركز بشكل رئيس على التفاعلات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة خاصة في سياق تعليم اللغة، حيث تسهم هذه التفاعلات في تعزيز اكتساب الطلاب للمهارات المختلفة، وتطوير استخدامهم للعمليات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

العقلية العليا، كما يقوم المعلم في هذا السياق بدور الخبير الذي يدعم الطلاب للوصول إلى مستوى الخبرة في بيئة يسودها التعاون، وفي إطار يشجع على الفهم العميق، ومعالجة المعلومات وتمثيلها، وتوليد المعرفة، وبناء مسارات عقلية للوصول إلى الحلول، كما تُولي هذه النظرية أيضًا اهتمامًا بالتطبيق العملي، والتدريب، وبناء مجتمعات ممارسة فعالة.

يتضح مما سبق دور المنحى البنائي في تشكيل نظرية التلمذة المعرفية التي تعد أسلوبًا فعالًا يركز على فهم الطالب بشكل كامل، وضمان اكتسابه المعرفة المطلوبة، بالإضافة إلى تدريبه على استخدامها وتطبيقها، كما تسهم في ترسيخ المعرفة في ذهن الطالب من خلال التأمل، والتوضيح، والتدريب، مع تطوير مهارات التفكير العليا، وتحفيز الدافعية نحو التعلم بشكل عام، والإبداع بشكل خاص.

ثانيًا – الإحساس بمشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الكتابة الإبداعية ، وما يقابل هذه الأهمية من اهتمام سواء من حيث إقرارها كهدف رئيس من أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية أو من خلال اهتمام الباحثين بها قياسًا وتنمية لمجالاتها وفنونها، ومهاراتها المختلفة إلا أنه لوحظ أن هناك ضعفًا في مستوى أداء الطلاب للكتابة الإبداعية ومجالاتها المتنوعة، وافتقارهم لكثير من مهاراتها، وفنياتها الأساسية، وعجزهم عن التعبير عن أحاسيسهم وأفكارهم بلغة أدبية متكاملة من ناحية الجدة، والأصالة مع ضعف الأفكار وقلتها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المرحلة الإعدادية كدراسة الملاح (٢٠١٦)، دراسة حرحش (٢٠١٦)، دراسة علم الدين وميرزاب Alameddine and Mirzab (2016)، دراسة الشمري والهاشمي (٢٠١٧)، دراسة روماه ويدياتي Rohmah and Widiati (2017)، دراسة الصراف وخيال (٢٠١٨)، دراسة ياسين (٢٠١٨)، دراسة الحوراني (٢٠١٨)، دراسة توك وكانديم Tok and Kandem (2018) ، دراسة سيمنز Siemens (2018)، دراسة تلاحمة(٢٠١٩)، دراسة أبو جراد(٢٠١٩)، دراسة نصروآخرون (٢٠١٩)، دراسة بانيجاز ولووي Banegas and Lowe (2019)، دراسة سالمان (٢٠٢٠)، دراسة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

العردان(٢٠٢٠)، دراسة هام Hamm (2020)، دراسة محمود (٢٠٢١)، ودراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٢)، وقد عزى الباحثون ذلك الضعف إلى عوامل مختلفة؛ منها: طرائق التدريس التقليدية التي لا تُحفِّز على الإبداع، وقِلة إشراك المعلمين لطلابهم في تصحيح الأخطاء، بالإضافة لإهمال ميول الطلاب واهتماماتهم، فضلًا عن افتقار المنهج للمحتوى الملائم لتنمية الإبداع سواء على مستوى الأنشطة أو فرص التدريب مما أدى إلى تحول الكتابة الإبداعية لعبء على الطلاب مما زاد معه قلق الفشل في الكتابة، وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وبناء برامج وتطبيق أساليب وطرق تدريسية حديثة تشجع على الإبداع.

هذا وقد قامت الباحثة بإجراء عدة مقابلات مع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء بلغت اثنتي عشرة مقابلة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م ؛ بهدف تعرف واقع مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وكان محور المقابلات هو تعرف كيفية التعامل مع مهارات الكتابة الإبداعية، وكيفية تدريسها، وقد اتفقوا على عدة نقاط يمكن حصرها فيما يلي:

١- عدم وعي المعلمين بمهارات الكتابة الإبداعية، وكيفية تنميتها بشكل كافٍ.

٢- عدم توافر إطار منهجي واضح لتدريس الكتابة الإبداعية، ومن ثم اعتماد المعلمين على اجتهاداتهم الشخصية.

٣- تخصيص حصة واحدة أسبوعيًا للكتابة بنوعيها مما قلص فرص ممارسة أنشطة الكتابة الإبداعية بالمدرسة.

٤- عادة ما يطلب المعلمون من الطلاب الكتابة في المنزل، مما يحد من فرص التوجيه المباشر أثناء الحصة.

٥- فرص تنمية مهارات الطلاب محدودة بسبب قلة الحصص المخصصة، والممارسات التعليمية غير المنظمة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٦- شعور الطلاب بالقلق، وانخفاض الثقة في قدراتهم على الكتابة الإبداعية بسبب غياب الدعم، والتوجيه المناسبين، علاوة على نقص التدريب الكافي على مجالاتها المتعددة.

هذا وقد لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على نماذج متنوعة من اختبارات اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي أن أسئلة التعبير الكتابي تفتقر إلى قياس مهارات الكتابة الإبداعية، حيث تركز هذه الأسئلة بشكل أساسي على الكتابة حول موضوعات مرتبطة بأحداث حياتية أو بعض مجالات الكتابة الوظيفية، دون أن تختبر قدرة الطلاب على كتابة أشكال أدبية مختلفة مثل القصة القصيرة، المقال الأدبي، اليوميات، المذكرات، أو السير الذاتية.

وللتأكد من تلك الملاحظات أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لتعرف مستوى أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارات الكتابة الإبداعية حيث طبقت اختبارًا مبدئيًا على عينة مكونة من (٣٣) طالب بمدرسة الشهيد حمدي العبد للتعليم الأساسي المشتركة، وقد ركز الاختبار (ملحق١) على بعض مهارات الكتابة الإبداعية الآتية:

مهارات الكتابة الإبداعية	المهارات الفرعية للكتابة الإبداعية
الطلاقة	توليد أكبر عدد من العناوين المناسبة
	كتابة أكبر عدد من النهايات المناسبة للموضوع
المرونة	كتابة أحداث فرعية متنوعة ذات علاقة بالموضوع
	كتابة أحداث متدرجة ومترابطة
الأصالة	الربط بين التفاصيل بصورة مبتكرة
	كتابة خاتمة غير مألوفة
الإثراء بالتفاصيل	إثراء الموضوع بتفاصيل تظهر الفكرة العامة للموضوع
	إبراز القيم المتضمنة

وبتصحيح الاختبار، ورصد درجات الطلاب كشفت النتائج عن انخفاض مستوى أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارات الكتابة الإبداعية ككل حيث أظهرت نتائج التطبيق أن (٨٧.٩%) من الطلاب حصلوا على أقل من نصف الدرجة في مهارات الطلاقة المقيسة، كذلك حصل (٧٨,٨%) من الطلاب على أقل من نصف الدرجة في مهارات المرونة، و(٩٠.٩%) من الطلاب حصلوا على أقل من نصف الدرجة في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

مهارات الأصالة، وأخيرًا حصل (٨٤.٨%) من الطلاب على أقل من نصف الدرجة في مهارة الإثراء بالتفاصيل.

وفي ضوء ما تم استعراضه حول أهمية تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية فيمكننا القول بضرورة أن توفر بيئة التعلم مجموعة متنوعة ومرنة من الأنشطة، والمهام القابلة للتطبيق، كما يتطلب الأمر إتاحة فرص متدرجة للتعلم مع التركيز على المران، والممارسات العملية الواقعية من خلال التفاعل الاجتماعي والأنشطة الطلابية، وبناءً على ذلك تبرز الحاجة إلى برنامج يركز على جوهر التدريس، والتعلم الفعلي، ويعزز تمكين الطلاب من تطوير، واستخدام أدواتهم المعرفية في سياقات كتابية حقيقية، ويُمكن تحقيق هذا الهدف من خلال برنامج مقترح قائم على نظرية التلمذة المعرفية.

ومما يقوي الحاجة إلى هذا البحث أنه باستقراء الدراسات والبحوث السابقة في حدود ما اطلعت عليه الباحثة، لوحظ خلو ميدان تعليم الكتابة من أية دراسة عربية تناولت موضوع البحث الحالي.

ثالثًا – تحديد مشكلة البحث:

بنَاءً على ما تقدَّم تتحدَّد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى أداء طلاب الصف الصف الثاني الإعدادي في بعض مهارات الكتابة الإبداعية، وقصور الطرق التقليدية المتبعة في التدريس في تنمية هذه المهارات مع ظهور أعراض للقلق خلال الممارسات الكتابية، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن بناء برنامج مقترح قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٢- ما مظاهر قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٣- ما البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٤- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

٥- ما فاعلية البرنامج القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في خفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

رابعًا - فروض البحث:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارة (الطلاقة) لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارة (المرونة) لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارة (الأصالة) لصالح التطبيق البعدي.

٤- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارة (الإثراء بالتفاصيل) لصالح التطبيق البعدي.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل لصالح التطبيق البعدي.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي، والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح التطبيق القبلي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

خامسًا- حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية:

- تنمية مهارات الكتابة الإبداعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإثراء بالتفاصيل) لطلاب الصف الثاني الإعدادي، والذي توصل إليه البحث بصورة إجرائية.
- مجال (القصة القصيرة) حيث إنه من أكثر مجالات الكتابة الإبداعية المحببة لدى الطلاب، فهو مجال لا حدود فيه للإبداع، وأيضًا بحكم أن مهارات الكتابة الإبداعية يمثلها أي مجال من مجالاتها، كما أن أهداف تعليم الكتابة الإبداعية في هذا الصف قد نصت عليه صراحة.
- مؤشرات قلق الكتابة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، والتي توصل إليها البحث بصورة إجرائية.
- البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، في مجال (القصة القصيرة) والتي توصل إليها البحث بصورة إجرائية.

٢- الحدود البشرية: عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد اختير هذا الصف لأنه يتوسط المرحلة الإعدادية، كما أن طلابه يتوقع إتقانهم للمهارات الأساسية للكتابة بدرجة جيدة مما يؤهلهم لاكتساب مهارات الكتابة الإبداعية.

٣- الحدود المكانية: إحدى مدارس المرحلة الإعدادية بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء.

٤- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢ م.

سادسًا- منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي فيما يتصل بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيراته، وهي نظرية التلمذة المعرفية، مهارات الكتابة الإبداعية، قلق الكتابة، كما أُستخدم المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ وذلك لتعرف فاعلية (المتغير المستقل) وهو البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية على (المتغير التابع) وهو مهارات الكتابة الإبداعية، وقلق الكتابة لدى طلاب الصف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الثاني الإعدادي.

هذا وقد اتبع البحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وهو أحد التصميمات التجريبية التي تُستخدم لتقييم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع باستخدام مجموعة واحدة فقط، وفيه يتم قياس المتغير التابع قبل وبعد تطبيق البرنامج.

سابعًا – مصطلحات البحث:

بعد دراسة الأدبيات المتصلة بمصطلحات هذا البحث تُوصل إلى التحديدات الإجرائية التالية:

١- الفاعلية:

تُعرَّف الفاعلية إجرائيًا في هذا البحث بأنها مقدار التأثير الناتج عن تطبيق البرنامج المقترح القائم على التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ويتم التعبير عنها بحجم التأثير الذي يُحسب باستخدام مربع "إيتا" لقياس حجم تأثير البرنامج المقترح على المتغيرات التابعة.

٢- البرنامج المقترح:

ويُعرَّف البرنامج المقترح في هذا البحث إجرائيًا بأنه خطة تعليمية مُنظمة تم إعدادها وتصميمها من قِبل الباحثة تعتمد على نظرية التلمذة المعرفية، وتشمل مجموعة من الوحدات التعليمية، والدروس المترابطة التي تهدف إلى تنمية المهارات الفرعية لكل مهارة رئيسة من مهارات الكتابة الإبداعية المتمثلة في مهارات مجال القصة القصيرة، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

٣- نظرية التلمذة المعرفية:

تُعرَّف التلمذة المعرفية إجرائيًا في هذا البحث بأنها نظرية تربوية قائمة على المزج بين أساليب اكتساب المهارات والمعارف التقليدية، والعمليات المعرفية، وفوق المعرفية عبر سلسلة من الأساليب والطرق التدريسية في إطار نموذج متكامل من خلال سياقات حقيقية قائمة على فرص واقعية للتعلم تدار بواسطة المعلم كخبير وميسر للتعلم عبر النمذجة، والتوجيه، والدعم المعرفي حتى يتمكن الطلاب من المهام، ويستقلون في أدائها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٤- التنمية:

تُعرَّف التنمية إجرائيًا بأنها ارتفاع مستوى أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارات الكتابة الإبداعية، والذي يُقاس من خلال زيادة متوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي للبرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، مما يدل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرتبطة بتنمية الكتابة الإبداعية لدى هؤلاء الطلاب.

٥- الكتابة الإبداعية:

تُعرَّف الكتابة الإبداعية إجرائيًا في هذا البحث بأنها تلك الكتابة التي يقوم بها طلاب الصف الثاني الإعدادي تعبيرًا عن أنفسهم، ومشاعرهم، وأفكارهم، وأرائهم بلغة أدبية، وأسلوب راقٍ جميل يتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل في مجال القصة القصيرة.

٦- خفض قلق الكتابة:

ويُعرَّف قلق الكتابة إجرائيًا في هذا البحث بأنه حالة التوتر، والانزعاج التي يمكن أن تسيطر على طلاب الصف الثاني الإعدادي أثناء المواقف المرتبطة بالممارسات الكتابية فتعوق أداءهم الكتابي، وتغلق عليهم الأفكار، وتوقف إنتاجهم وتؤثر على تقييمهم، وتجعلهم يتجنبون المهمات الكتابية، وهي حالة مؤقتة قد تتغير لاحقًا بمرور الوقت، وإتقان مهارات الكتابة الإبداعية، وقواعدها الأساسية.

ثامنًا- أدوات ومواد البحث وإجراءات بنائها:

للإجابة عن أسئلة البحث تم اتباع الإجراءات الآتية:

١- إعداد قائمة مبدئية بمهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وعرضها في صورة استبانة على مجموعة من السادة المحكمين، لضبطها وتعديلها وفقًا لآرائهم العلمية لإعداد القائمة في صورتها النهائية.

٢- إعداد قائمة بمظاهر قلق الكتابة متضمنة المؤشرات الدالة على تلك المظاهر، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين، لضبطها وتعديلها وفقًا لآرائهم العلمية لإعداد القائمة في صورتها النهائية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٣- إعداد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مع اتباع الخطوات العلمية في إعداد الاختبار، بالإضافة لإعداد مفتاح التصحيح الخاص به، وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم، ومن ثَمَّ حساب صدق الاختبار وثباته، والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

٤- إعداد مقياس قلق الكتابة، مع اتباع الخطوات العلمية في إعداد المقاييس، بالإضافة لإعداد مفتاح التصحيح الخاص به، وعرضه على السادة المحكمين وتعديله في ضوء مقترحاتهم، ومن ثَمَّ حساب صدق المقياس وثباته، والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

٥- بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، والمتضمن أوراق عمل الطلاب المصاحبة لتنفيذ البرنامج، بالإضافة لدليل المعلم لتطبيق البرنامج

٦- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية قبليًا على مجموعة البحث، وتصحيحه باستخدام مفتاح التصحيح.

٧- تطبيق مقياس قلق الكتابة قبليًا على مجموعة البحث، وتصحيحه باستخدام مفتاح التصحيح المعد لذلك.

٨- تدريس البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي خلال جدول زمني محدد.

٩- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية بعديًا على مجموعة البحث، وتصحيحه باستخدام مفتاح التصحيح.

١٠- تطبيق مقياس قلق الكتابة بعديًا على مجموعتي البحث، وتصحيحه باستخدام مفتاح التصحيح المعد لذلك.

١١- معالجة البيانات إحصائيًا، والتأكد من صحة فروض البحث، ومن ثَمَّ تحليل النتائج وتفسيرها.

١٢- تقديم التوصيات والمقترحات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

تاسعًا – أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يسهم به في إفادة الفئات الآتية:

١- مخططي المناهج ومطوريها: الاستفادة من البرنامج المقدم في البحث وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية، وإمكانية تضمينه في تخطيط مناهج اللغة العربية، وكيفية بناء الأنشطة التي تساعد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٢- العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية بعامة، وتعليم الكتابة بخاصة: حيث يعد البحث محاولة لاستكمال الجهود المبذولة لتعليم مهارات الكتابة في اللغة العربية، ومحاولة التغلب على صعوبات تعلمها.

٣- معلمي اللغة العربية: حيث يمدُّهم البحث بقائمة بمهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة، علاوة على دليل يوضح لهم كيفية استخدام التلمذة المعرفية في التدريس مما يساعد على تطوير تدريسهم للكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

٤- طلاب الصف الثاني الإعدادي: حيث تُنمي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة.

٥- الباحثين: الاستفادة من أدوات ومواد البحث، والمتمثلة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ومقياس قلق الكتابة، و(دليل المعلم، وأوراق عمل الطلاب) وفقًا للبرنامج المقترح القائم على التلمذة المعرفية، وفتح المجال لمزيد من الدراسات حول نظرية التلمذة المعرفية، وبعض فنون ومجالات الكتابة الإبداعية الأخرى.

عاشرًا- الإطار النظري للدراسة:

يهدف عرض الإطار النظري إلى استخلاص أسس بناء برنامج مقترح قائم على نظرية التلمذة المعرفية، وكذلك استخلاص مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة التي يسعى البرنامج لتنميتها لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ولتحقيق ذلك يتناول الإطار النظري محورين أساسيين هما نظرية التلمذة المعرفية، الكتابة الإبداعية ومهاراتها، ومؤشرات القلق عند أدائها؛ وفيما يلي تبيان موجز لكل محور:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

المحور الأول – نظرية التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship Theory

يتضمن هذا الجزء من البحث المنطلقات الفكرية والفلسفية، والتأصيل النظري لنظرية التلمذة المعرفية مع توضيح مفهومها، وأسسها، ومبادئها، واستراتيجيتها.

١- المنطلقات الفكرية والفلسفية لنظرية التلمذة المعرفية.

في أواخر الثمانينات أجرى براون وزملاؤه Brown et al. (1989) دراسة رصدوا فيها عيوب التعليم المهني التقليدي، حيث أشاروا إلى أن ما يتعلمه الطلاب نظريًا منفصل عن واقع التطبيق العملي، وللتغلب على هذه المشكلات قاموا بتوظيف العناصر الأساسية للتلمذة المهنية التقليدية كالعرض demonstration، والتدريب coaching، والدعامات المعرفية scaffolding، وطوروا التلمذة المهنية التقليدية القائمة على التعلم من خلال التكرار مع الاهتمام بتطوير القدرات المعرفية، ومن ثم اقترحوا رسميًا عام ١٩٨٩م نظرية التلمذة المعرفية، والتي تعنى بتمكين الطلاب من إدراك واكتساب المعرفة التنفيذية المتخصصة، مع إكسابهم عدد من الميزات، والقدرات بما في ذلك التعلم المواقفي situated learning، والتوضيح demonstration، والتفسير explanation، والتأمل reflection، والتعبير articulation، والاستكشاف exploration.

هذا وقد أكد براون وآخرون Brown et al. (1989) على اعتبار التلمذة المعرفية نموذجًا تعليميًا يحول التلمذة المهنية التقليدية من "التدريس" إلى "التعلم" حيث يتم تدريب الطالب على مهارات ما تحت إشراف مدربه بحيث يستطيع المتدرب ملاحظتها بسهولة ويسر، ويستمر التدريب على المهارات الأدائية تحت إشرافه وتوجيهه حتى يتمكن الطالب من تلك المهارات. (p.32)

وبذلك فإن التلمذة المعرفية تدعم انتقال الطالب من المستوى الأقل خبرة وكفاءة إلى المستوى الأعلى بمساعدة خبير، والذي يضمن التركيز على المهارات المعرفية بدلًا من المهارات الجسدية physical skills، وهي بذلك تسعى لتطوير العمليات الذهنية لديه، وتحول التعلم تدريجيًا من التعلم بالتكرار إلى التعلم بالموقف، حيث تساعده بشكل فعال

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

على اكتساب المهارات المعرفية المتقدمة، ونقل المعرفة. (Brown et al. 1989, p. 456)

ويشير لاف ووينجر Lave and Wenger (1991) إلى أن جوهر التلمذة المعرفية كطريقة للتعلم هو مفهومي التعلم المواقفي situatedness والمشاركة المحيطية المشروعة legitimate peripheral participation حيث يحدث التعلم المواقفي من خلال التواجد الفعلي في بيئة تشاركية واقعية تقوم على تعزيز التعلم، ومن ثم الانتقال للتعلم من خلال موقف آخر، وعلى ذلك يصبح التعلم نشاطًا موقفيًا ينمو عبر المواقف أثناء الممارسات الاجتماعية والثقافية حتى يصبح التعلم، واكتساب المهارات جزءًا أصيلًا من الحديث والعلاقة القائمة بين الطلاب الجدد، والممارسين القدامى بل يصبح متضمناً في أنشطتهم، وممارستهم اليومية داخل إطار العمل وخارجه. (p.96)

وترى الباحثة أنه لفهم نظرية التلمذة المعرفية فهمًا وافيًا فلابد من معرفة العلاقة الحيوية بين أربعة مفاهيم أساسية تمثل منطلقًا فكريًا لنظرية التلمذة المعرفية، وهي:

- النظرية الاجتماعية–الثقافية للتعلم (Socio–cultural Theory of Learning).
- التلمذة المهنية التقليدية (Traditional Apprenticeship)
- نظرية التعلم المواقفي (Situated learning Theory)
- منطقة النمو التقاربي لفيجوتسكي (Vygotsky's Zone of Proximal Development " ZPD")

والشكل التالي يبين طبيعة التداخل المعرفي بين الخلفيات الفكرية لنظرية التلمذة المعرفية كما تم رصدها من الدراسات والأدبيات ذات العلاقة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

شكل رقم (١)

المنطلقات الفلسفية لنظرية التلمذة المعرفية (من تصميم الباحثة)

وبالنظر للشكل السابق يلاحظ أن النظرية الاجتماعية–الثقافية للتعلم Socio–cultural Theory of Learning بمثابة المظلة الكبرى للمفاهيم المرتبطة بنظرية التلمذة المعرفية حيث يصف علم الاجتماع الثقافي مجموعة متنوعة من المواقف النظرية التي تنسب إلى المعرفة والتعلم طابعًا اجتماعيًا متأصلًا، فوفقًا لدريسكول (2000) Driscoll فإنه يمكن من خلال هذه النظرية تقديم تفسيرًا معقدًا، وديناميكيًا للتطور المعرفي الذي يُعترف به الآن كنظرية عملية للتعلم والتدريس في الأدبيات التعليمية، وتكنولوجيات المعلومات. (p.9)

وقد أشار فيجوتسكي Vygotsky (1987) إلى أن التفاعل الاجتماعي، والثقافي بمثابة أدوات تشكيل للعديد من الصفات العقلية للأفراد؛ فالخصائص الاجتماعية، وأساليب الاتصال، والسمات الشخصية، والقدرات المعرفية، والأساليب اللغوية، والخلفية الأكاديمية كلها خصائص فردية تنشأ وتتطور من التفاعل الاجتماعي والثقافي. (p.33)

وهو ما أكد عليه جرينو وآخرون Greeno et al. (1996) من كون المعرفة تتم في سياقين ثقافي ومادي، ولكن المعنى الحقيقي للتعلم يتم نتيجة الأنشطة الاجتماعية من خلال أدواتها الخاصة كاللغة، والأنظمة الاجتماعية والأعراف المتفق عليها، والتي تلعب دورًا مركزيًا في تطور المعرفة والتعلم وتناقلهم عبر الأجيال. (p.15)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

هذا ولا يمكن فهم نظرية التلمذة المعرفية دون تعرف جذورها المرتبطة بمفهوم التلمذة المهنية التقليدية Traditional Apprenticeship حيث كان المهنيون الخبراء في عدة مجالات يدربون المبتدئين تحت إشرافهم ويعلمونهم من خلال التدريب، حيث يقوم الحدادون أو الخياطون أو الحرفيون بتعليم المتدربين من خلال عملية العرض المباشر من قبل الخبير، ومتابعة متأنية من المتدرب يكون فيها قادرًا على ملاحظة عمليات العمل، والمشاركة في المهمات من البداية إلى النهاية، كما يقدم المهني الخبير التشجيع والتصحيح الدائم، ويراقب المتدرب حتى يتمكن من القيام بتلك المهام دون مساعدة أو إشراف مع توفير فرصًا للمتدرب لتطوير الأداء عبر مهمات أكثر تعقيدًا ثم يلي ذلك نقل الصلاحيات للمتدرب بالتدريج لتنفيذ مهام أكبر مع المساعدة، والتوجيه الدوري حتى يصل لحد من التمكن، والقدرة على نقل مهاراته إلى الآخرين فيما يعرف بدورة التلمذة الصناعية المهنية التقليدية.(Collins et al., 2004, p.7)

وانطلاقًا من مفهوم التلمذة المهنية التقليدية ظهرت نظرية التعلم المواقفي (Situated learning Theory) كنظرية تفسر اكتساب الفرد للمهارات المهنية خلال التدريب المهني بواسطة قيادة تشاركية نظامية حيث يركز التعلم المواقفي على العلاقة بين التعلم، والموقف الاجتماعي الذي يحدث فيه، وقد اعتبر كل من لاف ووينجر(1991) Lave and Wenger أن عملية التعلم هي مشاركة في العالم الاجتماعي حيث يصبح فيه الطلاب الجدد جزءًا من مجتمع الممارسة التعليمية، ويتحركون نحو المشاركة الكاملة فيها، كما أنهم يندمجون في محيطهم الاجتماعي الجديد، ويختبرون نظامه من خلال تفاعلات مستمرة تعيد تشكيل هويتهم، وقد أشارا إلى أن للتعلم المواقفي أساليب تربوية مختلفة تتضمن نشاطًا تجريبيًا وواقعيًا، كالورش والمعامل المستخدمة كفصول دراسية، وكذلك لعب الأدوار في بيئة العالم الحقيقي، والتدريب العسكري، والرحلات الميدانية في التعليم الزراعي، ودراسات الحفريات الأثرية، والتدريب أثناء العمل بما في ذلك التلمذة الصناعية، والتدريب الرياضي، وممارسة الموسيقى والفنون، كل ذلك بمثابة تعلم واقعي حيث إن الممارسات والإجراءات الدقيقة للتعلم تتم في البيئة الحقيقية باستخدام المعدات أو الأدوات. (p.40)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

هذا وترتبط نظرية التعلم المواقفي ارتباطًا وثيقًا بالإطار الفكري لنظرية فيجوتسكي Vygotsky 1896-1934 عن التعلم الاجتماعي Socio-cultural Theory، ومفهومه عن منطقة النمو القريبة Zone Of Proximal Development (ZPD) حيث تشير هذه النظرية إلى أن التعلم يحدث من خلال المشاركة مع الآخرين، وأن تفاعل الطلاب مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة يؤثر في طريقة تفكيرهم، فقد عرف فيجوتسكي Vygotsky (1978) منطقة النمو القريبة بأنها المسافة بين مستوى التطور الفعلي الذى ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة، وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه شخص كبير أو التعاون مع أقران (p.86)

حيث ميز فيجوتسكي بين منطقتين أساسيتين للنمو المعرفي: الأولى هي منطقة التطور الفعلي، وهي تعبر عن الأداء المستقل الذي يعرفه المتعلم، ويمكنه القيام به منفردا دون دعم أو تدخل من الآخرين، وعرفها بأنها حدود منطقة مستوى النمو الحالي (Zone of Current Development – ZCD) وفي هذه المنطقة يتحدد التطور الفعلي بما يمكن للطالب أن يفعله دون مساعدة من شخص خبير أو معلم.

أما المنطقة الثانية فهي منطقة التطور المحتمل للتعلم، وهي المنطقة التي يمكن أن يتمكن فيها الطالب من حل المشكلات تحت إشراف خبير أو بالتعاون مع أقران أكثر معرفة، في إشارة لوجود فجوة بين ما يمكن أن يفعله بدون مساعدة، وبين ما يمكنه أن يفعله تحت إشراف أشخاص (كبار السن، أو أحد الوالدين، أو المعلم، أو أحد الأقران).

ويشير هارلاند Harland (2003) إلى أن منطقة النمو القريبة (ZPD) غير ثابتة بل تتسم بالديناميكية الدائمة، حيث تختلف باختلاف مستوى النمو المعرفي أو باختلاف الأوقات أثناء عملية اكتساب المعارف، كما تختلف مناطق النمو وتتفاوت في المساحة من طفل لآخر، فالبعض يحتاج إلى مساعدة كبيرة لإنجاز مكاسب صغيرة في التعلم، والبعض الآخر يحتاجون مساعدة قليلة لإنجاز مكاسب ضخمة، كما يتفاوت حجم المنطقة لنفس الطفل من مستوى لآخر أو في الأوقات المختلفة في عملية التعلم. (p.265)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

كما أكد شايكلين Chaiklin (2002) على ذلك "بأن ما ينجزه الطفل اليوم بمساعدة الآخرين سيتمكن من فعله غدًا بشكل مستقل" (p.3) أي أن التعلم الذي يتطلب اليوم مساعدة الآخرين في إطار منطقة النمو القريب للطفل يصبح غدًا معرفة أصيلة لديه، كما أن مستوى الدعم يقل بالتدريج، فمستوى الأداء المساعد يتغير مع تطور الطفل؛ وبذلك يصبح قادرًا على التعلم أكثر فأكثر للمفاهيم والمهارات المعقدة، فما يقوم به الطفل بالمساعدة أمس يقوم به مستقلًا دون الحاجة للأداء المساعد لاحقًا، وهذه الدورة تتكرر حتى يمتلك الطفل المعرفة والمهارات المطلوبة.

٢- مفهوم التلمذة المعرفية:

أطلق كل من براون وآخرون Brown et al. (1989) مفهوم التلمذة المعرفية على نموذج مقترح بديلًا عن التلمذة التقليدية داخل الفصل الدراسي، وقد أشاروا إلى إنه نموذج للتعليم قائم على التدريب المهني، ولكنه يشتمل على عناصر من التعليم المدرسي. (p. 453)

هذا وقد عرف براون وآخرون Brown et al. (1989) التلمذة المعرفية على أنها "التعلم من خلال الخبرة الموجهة للمهارات، والعمليات المعرفية، وما وراء المعرفية، وليس الجسدية" (p.456)

بينما عرفها باتل وراسل Patel and Russell (2002) بأنها "أداة تعليمية" تهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التي تهتم بالعمليات المعرفية من تحليل وتفسير، واتخاذ القرار حيث يتطلب تطوير هذه المهارات عملية تعليمية متطورة لأن الكثير من عملياتها غير مرئية من الخارج بل تجري داخل العقل البشري. (p.524)

أما دينين وبرنر Dennen and Burner (2008) فقد عرفا التلمذة المعرفية بأنها "عملية يتعلم من خلالها الطلاب من شخص أكثر خبرة عن طريق المهارات والعمليات المعرفية، وما وراء المعرفية" (p. 426)

ويعرف البحث الحالي التلمذة المعرفية بأنها نظرية تربوية قائمة على المزج بين أساليب اكتساب المهارات والمعارف التقليدية، والعمليات المعرفية، وفوق المعرفية عبر سلسلة من الأساليب والطرق التدريسية في إطار نموذج متكامل من خلال سياقات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

حقيقية قائمة على فرص واقعية للتعلم تدار بواسطة المعلم كخبير وميسر للتعلم عبر النمذجة، والتوجيه، والدعم المعرفي حتى يتمكن الطلاب من المهام، ويستقلون في أدائها.

من التعريف السابق أصبح من الضرورة بمكان وضع الحدود الفاصلة بين التلمذة المعرفية، والتلمذة التقليدية، وقد بين ذلك كل من كاش وآخرون Cash et al. (1997, p.31)، وغفالي Ghefaili (2003, p.9)، وكولينز وآخرون Collins et al. (2006, pp.48-49) حيث تناولوا أوجه المقارنة كاملة كما في الجدول التالي:

وجه المقارنة	التلمذة التقليدية	التلمذة المعرفية
طبيعة المهام	بسيطة يمكن ملاحظتها بسهولة	معقدة تعتمد على حل المشكلات
نوع التعلم	فردي	تعاوني جماعي
طبيعة المهام	مهارات بدنية، وعمليات تشغيلية	عمليات معرفية، وفوق معرفية
تنفيذ المهام	من خلال الملاحظة	من خلال التفكير والمنطق
آليات حدوث التعلم	من خلال الأداء البدني والمحسوسات	من خلال التفكير المنطقي والتعميم
أساليب التعلم	النمذجة / التدريب / التسقيل	النمذجة/ التدريب/ التسقيل/ التعبير/ التأمل/ الاكتشاف
مكان التعلم	يحدث التعلم في مكان العمل	يحدث التعلم خارج مكان العمل
اكتساب المهارات	يتحدد بواسطة المهام	يتحدد بواسطة النتائج

٣- أهداف التلمذة المعرفية:

أشار هاركنس وآخرون Harknes et al. (2001) إلى أن التلمذة المعرفية تهدف إلى جعل عمليات التفكير وحل المشكلات مرئية، ويسهل الوصول إليها من قِبل الطلاب، وتتمثل أهداف التلمذة المعرفية فيما يلي:(P.2)

أ- إظهار عمليات التفكير، واتخاذ القرارات التي يقوم بها الخبراء، والتي عادة ما تكون مبهمة من خلال ملاحظة الطلاب لتفكير الخبراء أثناء العمل مما يساعدهم على فهم كيفية تطبيق المعرفة في سياقات الحياة الواقعية .

ب- توفير فرص موجهة للطلاب لدعم وتطوير المهارات المعقدة، مثل حل المشكلات، والتفكير النقدي، والإبداع في سياقات حقيقية مما يساعدهم على الانتقال من التعلم السطحي إلى تطوير كفاءات واقعية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ج- تعزيز الوعي الذاتي (ما وراء المعرفة) كونها تشجع الطلاب على التأمل في عمليات تفكيرهم الخاصة مما يساعدهم على إدراك كيفية تعلمهم واتخاذ قراراتهم، وهذا يعزز من قدرتهم على التنظيم الذاتي، وتمكينهم من تكييف استراتيجياتهم في سياقات متنوعة.

د- توفير الدعم التدريجي، والتقليل منه بمرور الوقت حيث يوفر المعلمون الدعم (التوجيه) خلال مراحل التعلم الأولى ويقومون بتقليله تدريجيًا مع تقدم الطلاب في مهاراتهم (التقليل التدريجي) هذا السحب التدريجي (التلاشي) للدعم يعزز استقلالية الطالب وثقته بنفسه.

هـ- تشجيع التعلم التعاوني، حيث تعزز التلمذة المعرفية التعاون بين الطلاب مما يمكّنهم من تبادل المعرفة، ومواجهة التحديات المعقدة معًا، والتعلم من بعضهم البعض.

و- تطوير مهارات قابلة للتطبيق من خلال التعلم في سياقات واقعية يكتسب الطلاب مهارات يمكن نقلها بسهولة إلى مواقف جديدة وغير مألوفة، وهو أمر حاسم للتكيف في البيئات الديناميكية.

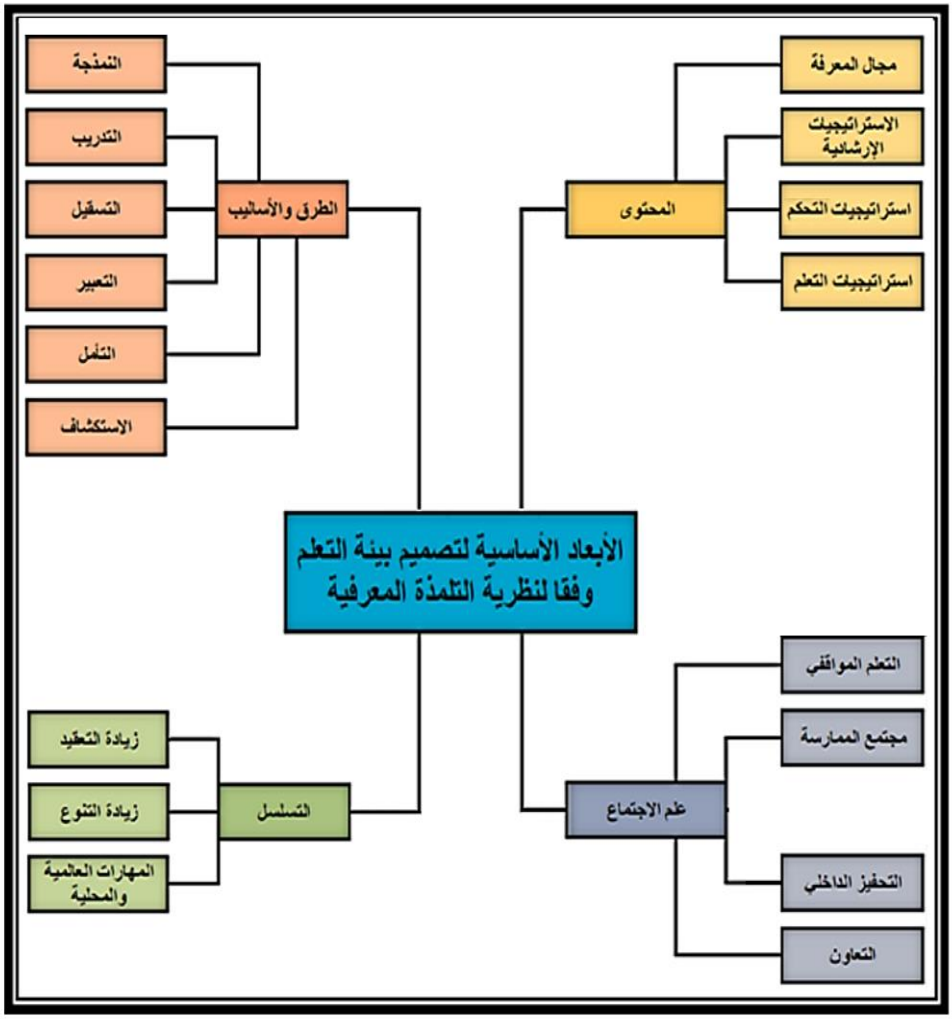
ز- بناء المعرفة المتخصصة والعامة، تؤكد التلمذة المعرفية على اكتساب المعرفة المتخصصة (المهارات الخاصة بمجال معين) والمعرفة العامة (التفكير النقدي، وحل المشكلات القابلة للتطبيق عبر سياقات مختلفة)

٤- الأبعاد الأساسية لتصميم بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية:

يشير كولينز وآخرون Collins et al. (1991) إلى أن التدريب المهني القائم على التلمذة المعرفية هو طريقة تدريس تُستخدم لتعزيز التعلم الفردي أثناء العمل مع خبير (معلم رئيس) لحل مهام واقعية في العالم الحقيقي حيث يتم تصميم المهام للطلاب لمراقبتها من قبل الخبير طوال مدة التدريب المهني، يستخدم الخبير نهجًا متماسكًا من خلال تقديم الكثير من الدعم والتدريب في البداية ثم ينخفض مستوى الدعم مع اكتساب المتدرب للألفة والكفاءة في المهمة، وقد أشاروا أنه كي يتحقق ذلك فإن بيئة التعلم ينبغي أن تتسم بثماني عشرة سمة خاصة ضمن أربعة أبعاد أساسية تمثل لبنات بناء بيئة التعلم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الفعالة، وهي (المحتوى – والطرق والأساليب – والتسلسل – وعلم الاجتماع) وقد جمع الشكل التالي الأبعاد الأساسية لتصميم بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية.



شكل رقم (٢)

الأبعاد الأساسية لتصميم بيئة التعلم وفقاً لنظرية التلمذة المعرفية

هذا وقد رصد كولنز وزملاؤه Collins et al. (1991) تلك الأبعاد بحيث تصبح معيارًا موحدًا عند اختيار التلمذة المعرفية كآلية تطبيقية في ميدان البحث التربوي، والجدول التالي يبين ذلك. (P.177)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الأبعاد الأساسية لتصميم بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية	
المحتوى (Content) ويشير إلى أنماط المعارف اللازمة لإكساب الخبرات، وتتضمن الحقائق والأفكار الواقعية بالإضافة إلى مهارات حل المشكلات، ويشتمل المحتوى نوعين من المعرفة هي المعرفة الصريحة المتخصصة، والمعرفة الاستراتيجية، وفيما يلي أنواع المعارف المتضمنة في المحتوى:	
مجال المعرفة	وتتضمن المفاهيم، والحقائق، والإجراءات المحددة المرتبطة بمجال المعرفة.
الاستراتيجيات الإرشادية	تقنيات قابلة للتطبيق بشكل عام لإنجاز المهام.
استراتيجيات التحكم	الأساليب العامة لتوجيه عملية الحل.
استراتيجيات التعلم	المعرفة حول كيفية تعلم المفاهيم، والحقائق، والإجراءات الجديدة.

الأساليب (Methods) وتعنى بسبل تعزيز وتنمية الخبرات، وتشتمل على العديد من الطرق والاستراتيجيات التي تشجع استكشاف واستقلال الطلاب، ومنها ما يلي:	
النمذجة (Modeling)	يقوم المعلم بأداء المهمة حتى يتمكن الطلاب من الملاحظة.
التدريب (Coaching)	يقوم المعلم بالمراقبة، والتيسير، والتوجيه أثناء قيام الطلاب بأداء المهمة.
التسقيل (Scaffolding)	توفير الدعم لمساعدة الطالب مع نقل المسؤولية التدريجي لأداء المهمة.
التعبير (Articulation)	يشجع المعلم الطلاب على التعبير عن معارفهم وأفكارهم.
التأمل (Reflection)	يمكِّن المعلم الطلاب من مقارنة أدائهم بأداء الآخرين.
الاستكشاف (Exploration)	يدعو المعلم الطلاب إلى طرح وحل مشكلاتهم بأنفسهم.

التسلسل (SEQUENCING) ويقصد بهذا البعد طرق ترتيب وتتابع الأنشطة، والمهام التعليمية، وتتضمن مهام الدعم والعمل على زيادة صعوبة المهارات تدريجيًا.	
زيادة التعقيد (Increasing complexity)	ترتيب المهام لزيادة الصعوبة تدريجيًا
زيادة التنوع (Increasing diversity)	السماح بالممارسة في مجموعة متنوعة من المواقف للتأكيد على التطبيق الواسع.
المهارات العالمية والمحلية (Global to local skills)	التركيز على تصور المهمة بأكملها قبل تنفيذ الأجزاء

علم الاجتماع (Sociology) يهتم هذا البعد بالخصائص الاجتماعية لبيئات التعلم.	
التعلم الواقعي (Situated learning)	يتعلم الطلاب في سياق العمل على مهام واقعية.
مجتمعات الممارسة (Community of practice)	التواصل حول الطرق المختلفة لإنجاز المهام ذات المغزى.
التحفيز الداخلي (Intrinsic motivation)	يضع الطلاب أهدافًا شخصية للبحث عن المهارات والحلول
التعاون (Cooperation)	يعمل الطلاب معًا لتحقيق أهدافهم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

من الجدول السابق يتضح أن هناك ترابطاً واضحاً بين الأبعاد الأساسية لتصميم بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية حيث يظهر جليًا العلاقات القائمة على نقل الخبرة من خلال التوجيه والإرشاد عبر استراتيجيات التحكم والتعلم في بعد المحتوى، وكذلك بعد التسلسل فيما يرتبط بزيادة التنوع والتعقد، والبعد الاجتماعي الذي يتم فيه التعلم، وهو ما ارتبط بحزمة التدريس الخاصة بالتلمذة المعرفية، والمتضمنة ستة أساليب جميعها قائمة على البعد الاجتماعي للتعلم وفيما يلي تبيان ذلك.

٥- أساليب التدريس في بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية:

يشير كولنز وزملاؤه Collins et al. (1991) إلى أن أساليب التدريس في بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية ينبغي أن تكون مصممة بحيث تتيح للطلاب الفرصة لمراقبة الاستراتيجيات الخبيرة، والانخراط فيها وتوظيفها أو اكتشافها في سياق معين، ومن شأن هذا النهج أن يمكن الطلاب من رؤية كيفية دمج هذه الاستراتيجيات مع معرفتهم الواقعية والمفاهيمية، وكيفية استخدامهم لمجموعة متنوعة من الموارد في البيئة الاجتماعية والفيزيائية، وقد تبنوا في عرضهم لهذه الأساليب ست من طرق التدريس هي (النمذجة – والتدريب – والتسقيل – والتعبير – والتأمل – والاستكشاف) وقد قسمت طرق التدريس الست بدورها إلى ثلاث مجموعات هي كما يلي: (P.178-179)

– المجموعات الأولى، وتضم ثلاث طرق هي (النمذجة والتدريب والتسقيل) وتمثل جوهر التدريب المعرفي، وهي مصممة لاكساب الطلاب مجموعة متكاملة من المهارات من خلال عمليات الملاحظة والممارسة الموجهة.

– أما المجموعة الثانية فتضم طريقتين هما (التعبير والتأمل) والذي تم تصميمهما لمساعدة الطلاب على تركيز ملاحظاتهم للوصول الواعي لحل المشكلات، والتمكن من استراتيجيات حل المشكلات الخاصة بهم.

– والطريقة الأخيرة (الاستكشاف) تهدف إلى تشجيع استقلالية الطالب ليس فقط في تنفيذ عمليات حل المشكلات الخبيرة، ولكن أيضًا في تحديد أو صياغة المشكلات التي يتعين حلها.

وفيما يلي عرضًا مختصرًا للطرق الست وفق نظرية التلمذة المعرفية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

أ- النمذجة Modelling

تتضمن النمذجة قيام الخبير بأداء مهمة ما حتى يتمكن الطلاب من ملاحظة أدائه، وبناء نموذج مفاهيمي للعمليات المعرفية المطلوبة لإنجازها، حيث يتطلب ذلك إخراج العمليات المعرفية الداخلية الصريحة، والعمليات الضمنية كالعمليات التجريبية، والتحكمية التي يطبق بها الخبراء معرفتهم المفاهيمية، والإجرائية الأساسية إلى العلن حتى يتمكن الطلاب من ملاحظة، وتنفيذ، وممارسة المهارات المطلوبة.

ويسهم توفير نموذج مفاهيمي في نجاح تدريس المهارات المعقدة دون اللجوء إلى ممارسة طويلة لمهارات فرعية معزولة في المجالات المعرفية، كما يمكن للطلاب رؤية عملية حل المشكلات، وتعرف الطرق المختلفة لاستكشاف الأخطاء وإصلاحها، وملاحظة ما يحدث، ولماذا تحدث الأشياء بالطريقة التي تحدث بها.

هذا وقد تناول جوناسن Jonassen (1999) نوعين من النمذجة أولهما النمذجة السلوكية، والتي تظهر للطالب كيفية خطوات حل مشكلة، أما الثاني فهي النمذجة المعرفية، والتي تشرح عمليات التفكير لحل المشكلة. (p.217)

ويشير كينج King (1999) إلى أن النمذجة تتطلب سلسلة من الإجراءات بداية من نمذجة أداء المعلم للمهمة حتى يتمكن الطلاب من الملاحظة، وخلال ذلك يعبر عن الأفكار بصوت مرتفع موضحًا الأساس المنطقي للعمليات، ومفسرًا الأسباب التي تجعل الأمور تحدث بهذه الطريقة مع عرض كيفية التعامل مع الصعوبات التي يمكن أن تواجه الطلاب خلال إنجاز المهمة، وقد يقوم المعلم بأداء المهمة في سياقات مختلفة ليسهل نقل التعلم مع تشجيع الطلاب للتفكير كالخبراء، حتي يصل إلى ما يعرف بالنقطة الحرجة، والتي عندها يمكن للطالب بناء نموذج مفاهيمي بصورة مستقلة للعمليات المطلوبة لإنجاز مهمة سبق، وقد تابع نموذج لها. (p.91)

ب-التدريب Coaching

يمثل التدريب آلية لإكساب المعارف والمهارات حيث يقدم المعلم أو الخبير التوجيه، والإشراف على عمل المبتدئين بطرق تساعد على دعم تطوير المهارات والمعارف؛ فالتدريب عملية مختلطة دقيقة يقوم فيها المعلم بدور المعد، والمدرب، والمصحح،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ويساعد على توضيح ما هو ضمني ليصبح أكثر وضوحًا من خلال تزويدهم بالتلميحات والمساعدة، والتدخل للتصحيح، ومن ثم التأكد من إتقان المهمة.

ويتم التدريب من خلال مجموعة واسعة من الأنشطة تتضمن اختيار المهام، وتقديم التلميحات والتسقيل، وتقييم أداء الطلاب، وتشخيص أنواع المشكلات التي يواجهونها، وتحفيزهم، وتقديم التغذية الراجعة والتعليقات، وتنظيم طرق القيام بالأشياء، والعمل على نقاط ضعف معينة.

ويرى جوزديال Guzdial (1995) أن التدريب هو عملية مساعدة الطالب على إتقان مهمة من خلال مجموعة واسعة من الأنشطة تتحدد في اختيار المهام، وتقديم التلميحات والسقالات، وتقييم أنشطة المتدربين، وتشخيص أنواع المشكلات التي يواجهونها.(P.22)

ويشير روبرتس Roberts (2000)إلى أن هناك ثماني سمات للتدريب تظهر بشكل شائع ومتداول، وهي أنه عملية مخططة قائم على العلاقة النشطة، ويمثل عملية مساعدة، ويعتمد على عملية التدريس والتعلم، ويرتبط بالممارسة التأملية، ويتضمن عملية التطوير الوظيفي والشخصي، كما أنه عملية رسمية، ويتم بمعرفة متخصص قد يكون هو نفسه الذي أعده من قبل.(p. 151)

ويذكر بيرتون وآخرون Burton et al. (1999, p. 149) أن هناك أربعة أهداف يجب على المدرب تحقيقها هي:

- التأكد من اكتساب المهارات الفرعية المناسبة.
- تصميم التمارين المناسبة، وتوفير التكنولوجيا المطلوبة.
- متابعة أداء الطالب بما يفيد تسليط الضوء على المشكلات.
- تقديم شرح وتعليمات واضحة.

ج-التسقيل Scaffolding

تناول براون وزملاؤه Brown et al. (1989)مفهوم "الأداء المدعوم" أو "assisted performance" الذي يمثل جوهر التسقيل Scaffolding التي أسس لها فيوجيتسكي استنادًا لمفهوم منطقة النمو القريبة zone of proximal development

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

والتي تم تطويرها لتشمل ثلاث عمليات متكاملة هي الدعم التدريجي scaffolding، والنمذجة modelling، والتلاشي التدريجي fading، والتي صُممت لمساعدة المعلمين في دعم الطلاب للمشاركة في أنشطة تتجاوز قليلًا مستوى كفاءتهم الحالي. (p.457)

أما ساوير Sawyer (2006) فيصف السقالات بأنها شكل من أشكال التفاعل الحواري الذي يساعد الطالب في الوصول إلى المعرفة من خلال العمل التعاوني، ويتم تقديم التوجيهات بطرق تناسب احتياجاته الحالية، وتدعم تطوير قدراته الذاتية، ويمثل التدرج في إزالة السقالات أساسًا لعملية التسقيل حيث يتم تقليل الدعم المقدم للطلاب تدريجيًا حتى يصبحوا قادرين على التعامل مع المهام بأنفسهم لضمان فاعلية هذا النهج ينبغي تعديل السقالات باستمرار لتتناسب مع مستوى تعلم الطالب مما يسهم في تعزيز استقلاليته، وبناء معرفته الذاتية بشكل فعّال. (p.5)

وقد صنف لينسكي ونيرستهايمر Lenski and Nierstheimer (2002) السقالات إلى نوعين أساسيين بناءً على مصدر الدافع للدعم؛ هما السقالات التوجيهية، والتي تعتمد على نهج يركز على المعلم حيث يوفر المعلم استراتيجيات تعليمية مصممة لتدريس محتوى محدد مما يسمح للطلاب بتلقي التوجيهات التي تسهم في تحقيق أهداف التعليم، والثانية هي السقالات الداعمة، والتي تعتمد على تمكين الطالب من بناء المعرفة بالتعاون مع الآخرين حيث يتم تكييف التعليمات لتلائم احتياجاته الخاصة بما يتناسب مع قدراته واهتماماته. (p.128)

وأشار إنكينبرج Enkenberg (2001) إلى عدة أنماط شائعة لتطبيق السقالات التعليمية فيما يلي:(p. 503)

- الدعم الفردي من الخبراء: ويشمل إشراف معلم أو مرشد يوجه الطالب بشكل شخصي، ويقدم له إرشادات خاصة بقدراته واحتياجاته.
- المخططات الرسومية: وتتضمن الخرائط الذهنية، ومخططات التدفق التي تساعد الطالب في فهم المفاهيم الصعبة عبر تصورها بشكل مرئي وتبسيطي.
- التلميحات والتذكير: من خلال تقديم تلميحات خفيفة أو تنبيهات، يتم توجيه الطلاب للبقاء في المسار الصحيح أثناء تنفيذ المهمة دون تقديم الحل مباشرة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

– توفير الموارد والمناقشات المفتوحة: وتشمل إتاحة مصادر تعليمية إضافية مثل مقاطع الفيديو أو الكتب، بجانب المحادثات المفتوحة التي تتيح للطلاب تبادل الأفكار، وطرح الأسئلة.

– المحاكاة والسيناريوهات: حيث يتم إدخال الطلاب في تجارب محاكاة أو سيناريوهات عملية تقترب من الواقع، مما يمنحهم فرصة لتطبيق ما تعلموه، ويزيد من تفاعلهم وثقتهم في مواجهة مواقف واقعية.

كما أشارا بن وستيفنس Bean and Stevens (2002) إلى أنه بعد تقديم الدعم المكثف تأتي مرحلة التلاشي التدريجي (Fading) حيث يبدأ المعلم بسحب دعمه ببطء مانحًا الطالب مزيدًا من المسؤولية والاستقلالية في أداء المهمة، وهذه العملية تُبنى على قدرة الطالب على التعامل مع المهام بشكل مستقل تدريجيًا مما يعزز شعوره بالكفاءة الذاتية ويُحسن من مهاراته.(p. 209)

د- التأمل Reflection

يعد التأمل (Reflection) أداة أساسية لتعزيز التعلم العميق، وتطوير القدرات المعرفية، ويعتمد التأمل على تمكين الطلاب من مقارنة أدائهم لعمليات حل المشكلات بعمليات يقوم بها خبير أو طلاب آخرون مما يسهم في تكوين نموذج معرفي داخلي للخبرة سواءً من خلال أقرانهم أو المعلم أو نموذج معرفي داخلي يمثل الخبرة المطلوبة مما يعزز وعيهم بمستواهم المعرفي، ويساعدهم في تحسين مهاراتهم المعرفية، ويسهم في تعميق فهمهم وتطوير قدراتهم، ويتضمن هذا تشجيعهم على مراجعة وتقييم أدائهم، ومقارنة نتائجهم مع أداء الآخرين، بما في ذلك مقارنة أدائهم السابق وأداء الخبراء مما يثري عملية التعلم، ويوفر بيئة تعليمية تشاركية تساهم في تحسين الأداء العام.

وعند تصميم نشاط تعليمي يعتمد على التأمل في الفصل الدراسي فمن الضروري تضمين الخطوات التطبيقية التالية في سياق التلمذة المعرفية: (Sawyer, 2006, p. 12)

– ملاحظة وتقييم الأداء: ويتم فيها تحفيز الطالب على ملاحظة المهارات أو الخطوات التي قام بها الخبير مع تقييم ما قام به هو، وفي هذه المرحلة يمكن أن يساعد الموجه أو

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

المعلم في توضيح العناصر الأساسية للأداء ومساعدته على فهم الأمور التي قام بها بشكل صحيح، وتلك التي تحتاج إلى تحسين.

- التفكير في الاستراتيجيات المستخدمة: حيث يساعد التأمل في التفكير في الاستراتيجيات المعرفية التي تم تطبيقها في الموقف التعليمي، حيث قد يشمل ذلك تحليل الخطوات التي اتخذها المتعلم لتحقيق النتيجة، وتحديد مدى فعاليتها، وكيفية استخدامها بشكل أفضل في المستقبل.
- الاستجابة للتوجيه والإرشاد: في التلمذة المعرفية يقدم المعلم أو الموجه توجيهات أو ملاحظات بنّاءة تساعد الطالب على تحسين أدائه، وعند استخدام التأمل ينظر الطالب إلى هذه التوجيهات كفرصة لفهم أساليب جديدة وتحسين مهاراته.
- التعلم من الأخطاء والتحديات: رؤية الأخطاء أو التحديات كفرص للتعلم، ويُشجَّع الطالب على التأمل في كيفية تحسين الأداء من خلال التفكير في سبب وقوع تلك الأخطاء أو سبب مواجهة التحديات، ويمكنه تعزيز قدرته على مواجهة مواقف مشابهة مستقبلًا.
- التخطيط للخطوات التالية: بعد التأمل في تجربة معينة يتعاون الطالب مع الموجه لتحديد خطوات تحسين الأداء المستقبلي، ويساعد هذا التخطيط على تحقيق الأهداف التعليمية والمعرفية بشكل أكثر فاعلية.
- المراجعة الذاتية المستمرة: يصبح التأمل جزءًا دائمًا من عملية التعلّم لدى الطالب حيث يقوم بمراجعة أدائه وتطوير استراتيجيات جديدة بناءً على تجاربه السابقة، والنصائح التي تلقاها تعزز هذه المراجعة المستمرة التعلم العميق، وتساعد في بناء مهارات التعلّم الذاتي.

إذا فإن التأمل وتحليل الأداء هما جزآن أساسيان في عملية التلمذة المعرفية حيث يستطيع الطالب تقييم وتحسين مهاراته ومعارفه من خلال التفكير المتأني، ومراجعة أدائه هذا الأسلوب يعزز التعلم العميق خاصة عندما يكون الطالب قادرًا على مقارنة أفكاره وأدائه مع معلمه أو الخبراء في المجال، وهناك عدد من الأدوات التي يمكن من خلالها تحقيق ذلك مثل المناقشات غير الرسمية أو الرسمية التي تتيح تبادل الأفكار والنقاش

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

حول الموضوعات ما يعزز الفهم المشترك، ويوفر رؤى جديدة، وكذلك المنتديات عبر الإنترنت التي يمكن أن تساعد في توثيق تقدمه وأفكاره، وتتيح مراجعتها لاحقًا لتحليل التطور الشخصي، ومنها لقطات الفيديو للأداء، وخاصة في المجالات التي تتطلب ملاحظة التفاصيل الدقيقة، وتقييمها لتحسين الأداء، جميع هذه الوسائل تدعم عملية التفكير التأملي، وتعزز من قدراته على التعلم الذاتي، وتحقيق التقدم في مجاله. (Enkenberg, 2001, p. 505)

هـ- الاستكشاف Exploration

الاستكشاف في التلمذة المعرفية هو أسلوب تعليمي يعزز استقلالية الطلاب، ويشجعهم على اكتساب المهارات والمعرفة من خلال التفاعل المباشر مع المشكلات، وتطبيق الحلول بأنفسهم، ويعتبر الاستكشاف في هذا السياق جزءًا أساسيًا من عملية التلمذة المعرفية حيث يُمكّن الطلاب من اكتساب فهم أعمق وأكثر شمولاً لموضوعات الدراسة من خلال التجربة والملاحظة. (Collins, 2006, p. 52)

في إطار التلمذة المعرفية يقوم المعلم بتوجيه الطلاب، ومساعدتهم على استكشاف حلول للمشاكل بأنفسهم مع تزويدهم بالأدوات والموارد اللازمة، ويعتمد هذا الأسلوب على مبدأ تعلم الطالب بشكل مستقل من خلال:

- طرح الأسئلة التي تشجع الطلاب على التفكير النقدي، وتحديد المشكلات التي يحتاجون إلى حلها.
- التجربة والخطأ التي تمكن الطلاب من اختبار فرضياتهم، واستكشاف حلول متنوعة للمشكلات.
- التغذية الراجعة التي تقدم من المعلم أو من الأقران لمساعدة الطلاب في تحسين عمليات تفكيرهم.
- استقلالية التعلم، والتي تحفز الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية الخاصة، ومراجعة أهدافهم أثناء التعلم عندما يكتشفون اهتمامات جديدة.

وبذلك فإن الاستكشاف يساهم في تعزيز التعلم الذاتي مما يسمح للطلاب بتوسيع فهمهم للمادة بشكل تدريجي، وأكثر عمقًا من خلال التفاعل مع الأفكار، كما يساهم في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

تنمية مهارات حل المشكلات، والاستقلالية في التفكير، كما أن هذه الطريقة تؤكد على أن المعرفة لا تُكتسب فقط من خلال التعليم التقليدي بل من خلال التجربة الشخصية والقدرة على استكشاف حلول واكتساب الخبرات العملية. (Enkenberg, 2001, p. 506)

وتؤكد Sue Berrman (2012) على أهمية التلمذة المعرفية بطرقها الست السابقة في تصميم وتنفيذ الأنشطة في الفصول الدراسية كونها تساعد على خلق بيئة تعلم التدريب المهني المعرفي، والانتقال بالطالب من مرحلة الفهم إلى مرحلة التطبيق في مواقف حياتية واقعية مع تركيزها على مبدأ أن الطالب هو محور التعلم، واكتسابه المعرفة أثناء تصميمها لبيئات التعلم فيمارس العمل بيده، ويكتشف المعرفة بنفسه مع اهتمامها بشكل جدي بالجانب العملي، والتدريب الذي يؤدي إلى تطوير المهارات العقلية والمعرفية .(p.23)

خلاصة القول إن نظرية التلمذة المعرفية تدعم الطلاب لتطوير الخبرات، والاستقلالية، والقدرة على التكيف اللازمة لمواجهة التحديات في العالم الحقيقي من خلال الموازنة بين التدريب العملي، والتأمل، والدعم المتناقص بعد تمكنهم ونمو مهاراتهم حتى الوصول لمرحلة الاستقلال التام عن توجيهات الخبير.

وفي ضوء ماتم عرضه عن نظرية التلمذة المعرفية، ومنطلقاتها الفكرية والفلسفية، وأساليب واستراتيجيات وطرق التدريس في بيئة التعلم وفقًا لنظرية التلمذة المعرفية يمكن القول إنه يمكن الاعتماد على نظرية التلمذة المعرفية عند بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي.

المحور الثاني- الكتابة الإبداعية: مهاراتها، والقلق عند أدائها.

يهدف عرض محور الكتابة الإبداعية إلى تحديد الأسس التي يمكن الاستناد عليها عند بناء البرنامج المقترح القائم على التلمذة المعرفية، وهي تلك الأسس المرتبطة بطبيعة الكتابة الإبداعية، ولتحقيق هذا الهدف ستعرض البحث مفهوم الكتابة الإبداعية وأهميتها، وأهداف تدريسها، ومهاراتها، ومجالاتها وفنونها، وفيما يلي تبيان ذلك:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

١- **مفهوم الكتابة الإبداعية وأهميتها:**

اعتبر بودن Boden (2001) الإبداع مكون أصيل في كل إنسان، ولكن التحدي يكمن في اكتشافه والاستفادة منه، وللتمكن من ذلك هناك العديد من العوامل الأساسية التي ينبغي التركيز عليها، مثل الفضول، الشغف، العزم، الوعي، الطاقة، الحساسية، القدرة على الاستماع بانتباه، والملاحظة الدقيقة للعالم من حولنا، وقد عرف الإبداع بأنه مهارة توليد أفكار جديدة تكون مفاجئة، مفهومة، ذات قيمة، ويُعتبر الإبداع عنصرًا أساسيًا للابتكار، والتجديد، وضمان الاستمرارية في مختلف المجالات.(p. 95)

وعليه فقد أشار هيدج Hedge (2005) إلى أن الكتابة الإبداعية من أصعب مهارات الإبداع نظرًا لطبيعتها المعقدة، وعدَّد المهارات اللازمة لاستخدام اللغة المكتوبة بشكل فعَّال حيث إنها تنطوي على مجموعة واسعة من القدرات مثل استخدام المهارات المعرفية، والعاطفية، والاجتماعية، والنفسية الحركية، كما تتطلب أنشطة الكتابة أيضًا مهارات عديدة تتراوح من المستوى الأدنى (التهجئة، النطق، واختيار الكلمات) إلى المهارات المعقدة للغاية مثل التخطيط وهيكلة النص جنبًا إلى جنب مع توليد الأفكار وتنظيمها. (p.23)

وهو ما يؤكد عليه لاركن Larkin (2009) بأن الكتابة الإبداعية ليست مجرد شغف بل هي مهارة عميقة تتطلب الممارسة المستمرة، والوعي بعمليات الكتابة، واتباع أساليب فعَّالة تُسهم في إنتاج نصوص متميزة، ويُعتبر تعليم الكتابة الإبداعية دعوة للطلاب لاستخدام خيالهم وتوظيفه في الكتابة، ويُسهم في تعزيز جوانب متعددة من الكتابة من خلال العمليات الإبداعية المختلفة. (p.151)

ويعرف شاربلز Sharples (2013) الكتابة الإبداعية بأنها نوع من الكتابة يتميز بالأصالة، والطابع الشخصي مع التركيز على الجوانب الجمالية والعاطفية بدلًا من الأغراض العملية البحتة، وتتميز بتفاعل مرن مع اللغة، وتتجاوز القواعد الصارمة والمعايير الموحدة، وتعتمد على الحدس، والملاحظة الذاتية الدقيقة، والخيال، والذكريات الشخصية مما يجعلها عملية لإعادة خلق التجارب العاطفية داخل العقل. (p.128)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وتعرفها الصراف وخيال (٢٠١٨) بأنها نوع من الكتابة التي يعبر فيها التلميذ عما يدور في عقله من آراء وأفكار، وما يدور في قلبه ووجدانه من مشاعر وأحاسيس مع مراعاة أصالة الأفكار وعمقها وجدتها، وأصالة أساليب التعبير عنها، والإبداع في عرضها، وفي إبراز الصور المتخيلة، وبناء الصور اللفظية، كما أنها تشمل كل مراحل الكتابة بدءًا بالفكرة، وانتقاء الألفاظ، وانتهاء بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه عقلا، ومن مجالات كتابة المقالة، والقصة القصيرة، ونظم الشعر، وكتابة المسرحيات، ووصف مشاهد من الحياة. (ص.١٣٧)

كما عرفها كابلان Kaplan (2019) بأنها نوع من الكتابة التي تهدف إلى التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة فنية مبتكرة بدلًا من الالتزام بالقواعد الجامدة أو الأساليب التقليدية، وتتميز بالحرية والتجديد، حيث تمنح الكاتب مساحة للتعبير بأسلوبه الخاص، وباستخدام الخيال والصور البلاغية. (p.141)

يتضح مما سبق أن تنوُّع تعريفات الكتابة الإبداعية مقترن بتنوع المضامين اللغوية والثقافية والاجتماعية، وكذلك الرؤى المتباينة لطبيعتها ومهاراتها، ويعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها تلك الكتابة التي يقوم بها طلاب الصف الثاني الإعدادي تعبيرًا عن أنفسهم، ومشاعرهم، وأفكارهم، وأرائهم بلغة أدبية، وأسلوب راقٍ جميل يتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل في مجال القصة القصيرة.

هذا وتتمثل أهمية الكتابة الإبداعية في منح الطلاب فرصة لاستعمال مهارات اللغة للتعبير عن النفس والمشاعر والأفكار والخيالات، حيث يشير شولتز Schultz (2001) إلى أن الكتابة الإبداعية تعتبر واحدة من أعلى مستويات الكتابة، ويُوصى بتدريسها على امتداد المراحل التعليمية، كما أن تقديمها كمادة مستقلة يحظى بتقدير واسع في المؤسسات الأكاديمية؛ فالكتابة الإبداعية ليست مجرد وسيلة لتحسين مهارات الكتابة بل أداة شاملة لدعم الطلاب وتطويرهم على المستوى الأكاديمي والشخصي كونها تدعم تطوير مهارات التحدث والقراءة، كما أنها تمكن الطلاب من فحص هويتهم وإدراكها، وتوظيف كل ما يمتلكون من أدوات للتعبير عن أغراضهم التي حددوها للكتابة، علاوة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

على أنها تقدم فرصًا متعددة للتخصص في أشكال مختلفة مثل الشعر، النثر، الروايات، المسرحيات، والسيناريوهات مما يدعم التنوع الإبداعي. (p.95)

ويؤكد مالي (2015) Maleyعلى أن الكتابة الإبداعية تمثل أداة فعالة لتطوير أداء الطلاب حيث تمزج بين الخيال الفكري، والتعبير اللغوي مما يعزز التفكير المبتكر، ويتيح لهم تقديم أفكار فريدة تشمل التعبير عن الذات مع تعزيز الثقة، وتنمية التفكير المتباين، وقد لخص أهمية الكتابة الإبداعية فيما يلي: (p.8)

- تعزيز وتطوير الثروة اللغوية على مختلف مستويات وأنواع، ومجالات الكتابة.
- تقديم فرصة للطلاب للاستمتاع بالممارسات اللغوية كجزء من عملية إنتاج النصوص.
- تنشيط وظائف الدماغ الأيمن المرتبطة بالمشاعر، والحدس، والموسيقى.
- تحسين احترام الذات، وزيادة الثقة بالنفس لدى الطلاب، وزيادة رضا الطلاب عن العملية التعليمية.
- تعزيز روح التعاون بين الطلاب، وتطوير تماسك المجموعة وتعزيز استقلاليتهم كمتعلمين.
- إشباع ميول الطلاب وحاجاتهم مع خلق توقعات إيجابية للنجاح لديهم.
- كسر الروتين التعليمي بجعل الأنشطة أكثر جذبًا وابتكارًا.
- تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب، وإرهاف حاسّة الجمال فيهم.

كما أكد برانت وآخرون Barnet et al. (1997) على أن الكتابة الإبداعية تتميز بقدرتها العلاجية إذ يمكنها التخفيف من حدة الاكتئاب، وتقليل التفكير المفرط، كما تسهم في تحسين الصورة الذاتية، وتنظيم الأفكار والمشاعر، فكل طالب يحمل "كتابًا بداخله" يتضمن أحلامًا وأفكارًا، وآمالًا ومخاوف، وقدر من الخيال، ومع ذلك فإن ما يفتقر إليه الكثيرون هو المهارات والمعرفة اللازمة لتحويل تلك الأفكار إلى قصة تثير اهتمام الآخرين، وهنا يأتي دور التدريب الذي يسمح للطلاب أن يُبدعوا بوضع الكلمات على الورق، ويحيون اللغة لتنبض بالحياة. (p.17)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٢- مجالات الكتابة الإبداعية:

يشير ستيلار Stillar (2013) إلى أن هناك تصورًا ضيقًا حول مجالات الكتابة الإبداعية وقصرها على الأعمال الأدبية الفنية كالشعر، والقصص إلا أنه يعتبر أن كل نص يجذب القارئ، ولو كان أكاديميًا فهو إبداعيًا، ولكنه في النهاية اتفق مع معظم الباحثين في أن الكتابة الإبداعية تكون أكثر اتصالًا بالقصائد، والقصص الطويلة والقصيرة، والرسائل، واليوميات، والسير الذاتية، والمقالات الأدبية الفنية، ومذكرات الرحلات. (p.167)

هذا وتتعدد مجالات وفنون الكتابة الإبداعية التي يعبر من خلالها الطلاب عن مشاعرهم، وعواطفهم، وتجاربهم الصادرة من مواقف شخصية، أو إنسانية عامة، وتتمثل مجالات الكتابة الإبداعية كما ذكر كل من (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥، ص.٦٥؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٤، ص.٩٣؛ مدكور، ٢٠٠٨، ص.٢٧٩؛ وعبدالباري، ٢٠١٤، ص.٢٤٩) في كتابة المقالات، والقصص، والمسرحيات، واليوميات، والمذكرات الشخصية، والكتابة عن الآمال والتطلعات، وكتابة الطرفة الأدبية، والتراجم، ونظم الشعر، والوصف.

ولقد اقتصر البحث الحالي على مجال (القصة القصيرة) باعتباره أحد المجالات التي تُنمَّى من خلالها مهارات الكتابة الإبداعية؛ لذا سيتم تبيان طبيعتها، ومفهومها، وعناصرها، وأهميتها التربوية بالتفصيل فيما يلي:

أ- مجال القصة القصيرة:

تختلف القصة كأحد فنون النثر اختلافًا واضحًا عن مجالات الكتابة الإبداعية الأخرى كالشعر، والمسرح، والمقال والخطبة من حيث إن القصة تقدم معادلًا موضوعيًا للحياة وفقًا لنظرية الناقد الأمريكي الشهير ت. س. إليوت. (محمد، وعبد المجيد، ٢٠٠٥، ص. ١٢٥)

ويتمايز الفن القصصي في عدد من الأشكال، والصور فيقسمه المختصون من الأدباء من حيث المظهر إلى رواية وقصة، وقصة قصيرة، وأقصوصة، وحكاية غير أن

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

هذا التقسيم يعتبر تقسيمًا شكليًا إذا ما تم الاتفاق على أن هذه الأشكال تجمعها اللغة، وينتجها الإنسان. (أحمد،٢٠١٦، ص. ٣٨)

وتنقسم القصة من حيث مصدر مادتها، وموضوعها إلى قصص واقعية، وخيالية، وتتنوع كذلك ما بين قصص المغامرات، والقصص الشعبية، والفكاهية، وقصص الحيوان، والقصص الاجتماعية، والدينية، وقصص الإيهام والخيال، والقصص العلمية، والتاريخية. (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥، ص. ٤٥٨)

كما تنقسم حسب حجمها إلى ثلاثة أنواع هي: القصة القصيرة، والقصة، والرواية، وتعد القصة القصيرة أحدث هذه الأنواع ظهورًا، وأكثرها انتشارًا، ويرجع ذلك لصغر حجمها، كما أنها لا تحتاج لزمن طويل في قراءتها أو سماعها، فضلًا عن عدم حاجتها إلى مساحة واسعة في الصحف والمجلات، وبما أن هذا العصر هو عصر السرعة، فالقصة القصيرة تعد من أفضل الأنواع مناسبة لهذا العصر. (عبدالباري، ٢٠١٤، ص ص. ٢٠٠- ٢٠٣)

وقد عرف طعيمة ومناع (٢٠٠٠) القصة القصيرة بأنها سرد نثري يقصد الإمتاع أو التثقيف تروي أحداثاً وقعت لشخصيات واقعية أو خيالية، وتشتمل القصة عادة مجموعة من الأحداث التي تدور حول مشكلة تتعقد إلى أن تصل في النهاية إلى حد ما. (ص.٢١٧)

كما عرفها عبد الباري (٢٠١٤) بأنها سرد نثري موجز يعبر به القاص عن فكرة واحدة، وحدث واحد، وشخصية واحدة، وتحمل شحنات انفعالية واحدة أو مجموعة من الشحنات الانفعالية أثارها موقف معين. (ص.٢٠٣)

يتضح من التعريفات السابقة للقصة القصيرة أنها فن يقوم على التركيز والتكثيف بأن تكون ذات عقدة واحدة، وشخصية واحدة، أو شخصيات قليلة، كما تتناول جانبًا واحدًا من جوانب الحياة بغرض إبراز الفكرة.

وللقصة القصيرة عدة مقومات وعناصر تتكامل فيما بينها لإحداث الأثر المنشود، وقد رصدها كل من (الشاروني، ٢٠٠٢؛ البجة، ٢٠٠٧؛ عبدالباري، ٢٠١٤؛ الكناني، ٢٠١٥) وهي كالآتي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- الحدث: وهو العنصر الأهم في كتابة القصة، والمادة الخام التي تُبنى عليها، ويجب أن يكون متماسك البناء مكثفًا، محكمًا، وهو مجموعة من الوقائع الجزئية المرتبطة والمنتظمة على نحوٍ خاص.

- الأسلوب: وهو ما يصوغ الكاتب فنه على شكله سواء أكان نثرًا أم شعرًا، وهو أيضًا: نقل الحدث من صورته الواقعية إلى صورته اللغوية، فالأسلوب عنصر مهم وفعال من عناصر بناء القصة حيث يلعب دورًا مهمًا في تقبُّل القارئ للقصة من خلال الجذب والتشويق.

- البيئة: وهي الوسط الذي تدور فيه أحداث القصة، والمجال الرحب الذي يضم الحدث بجميع جوانبه، الشخصيات، والمؤثرات، والعوامل. أي: إنها مسرح للحدث دون أن يعني ذلك الأرضية فقط لأنها تُوجِّه تَطوُّر الأحداث فهي المكان الفاعل والمؤثِّر.

- الحكاية: وهي عبارة عن مجموعة أحداث مُرتَّبة ترتيبًا سببيًّا تنتهي إلى نتيجة طبيعية لهذه الأحداث، وتدور هذه الأحداث حول موضوع عام وهو التجربة الإنسانية.

- الشخصيات: عن طريقها تجري الأحداث والوقائع، وهي العمود الفقري للقصة، ولابد أن يسند لكل شخصية الدور الذي يلائمها في الحياة، وهناك شخصية لا تتفاعل مع الأحداث، وتأخذ نمطًا واحدًا من التصرفات فتسمى الشخصية الجاهزة أو الثابتة، وهناك شخصية لا تظهر بوضوح لأول وهلة، وإنما تتضح مع سير الأحداث، وتسمى الشخصية النامية أو المتطورة، وينبغي رسم أبعاد كل شخصية بدقة، وهذه الأبعاد ثلاثة هي: الجانب الخارجي، ويشمل المظهر العام، والسلوك الخارجي للشخصية، والجانب الداخلي، ويشمل الأحوال النفسية والفكرية للسلوك الناتج عنها، والجانب الاجتماعي، ويشمل المركز الذي تشغله الشخصية في المجتمع، وظروفها الاجتماعية بوجه عام.

- العقدة: ويُقصد بها وصول الحدث إلى نقطة متأزمة نتيجة بناء الأحداث بعضها على بعض بحيث يقع القارئ أو السامع في قلق وتلهُّف متحفزًا إلى معرفة النتيجة، ومن ثم فإنها تتطلب حلًّا، ويُشترط في العقدة أن يكون ثمة خيط رئيس تختلط به عِدّة خيوط تؤدي معًا إلى إظهار العقدة وتعميقها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

والجدير بالذكر أن تدريب الطلاب على كتابة القصة في سياق التكليفات دون معرفة بنائها، وعناصر هذا البناء بمثابة جهد مهدر، وتضييع للوقت دون فائدة.

وللقصة القصيرة عددًا من الخصائص والسمات الفنية تتمثل في الآتي: (على ،٢٠٠٦، ص.٣١؛ عبدالباري، ٢٠١٣، ص ص. ٢٠٣-٢٠٥)

- القصة القصيرة تُبرز موقفًا واحدًا أو حدثًا معينًا من حياة الفرد، دون التطرق إلى حياة الشخص بشكل كامل، والموقف المختار يكون محور اهتمام الكاتب.
- كل عناصر القصة من أحداث، وشخصيات، وحوار، وسرد يخدم هدفًا محددًا، ويترك أثرًا موحدًا يتبلور مع تطور الأحداث.
- يتميز النص بقصره حيث يُركز الكاتب على زاوية معينة لتقديمها بتركيز وإيجاز مما يعزز تأثيرها.
- لحظة التنوير هي اللحظة الحاسمة التي تنكشف فيها خيوط الحدث، وتتضح معالم القصة، وعادةً ما تكون متصلة مباشرة بنهاية القصة.
- تمتاز القصة القصيرة بالحيوية، والتسلسل السريع للأحداث، وغالبًا ما تحتوي على مفاجآت مثيرة.
- القصة القصيرة تعتمد على تسلسل منطقي ومترابط بين الأحداث، مع حبكة واضحة ومتماسكة.
- تنتهي القصة عند اكتمال الحدث، وتكون النهاية مترابطة بشكل عضوي مع بدايتها لضمان اتساق القصة.
- القصة القصيرة تهدف غالبًا إلى إيصال قيمة، أو فكرة أخلاقية، اجتماعية، أو فكرية تُثري القارئ.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الخصائص أو السمات التي تميز القصة القصيرة عن غيرها لا تكفي وحدها بل لابد من الاعتناء بالعناصر التي تتكون منها القصة مثل رسم الشخصيات، والحدث، والعقدة والحل، واللغة، والحوار، والسرد، وهو ما يعبر عنه بالشكل الفني للقصة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ب-أهمية القصة القصيرة لطلاب المرحلة الإعدادية:

تعد القصة القصيرة من أقرب مجالات الكتابة الإبداعية لنفوس الطلاب في جميع مراحل التعليم؛ وذلك لما للقصة من أهمية تربوية كبيرة، ومن ذلك ما ذكره العبيدي (٢٠٠٩) أنه عندما يُترك للطالب الحرية في كتابة القصة فهو بذلك يُعطى فرصة حقيقية أكبر لتجسيد الشخصيات التي يريدها، ويفصل في الأحداث من رؤيته هو، وما تُحدّثه به نفسه، ومن خلال خياله الخصب، فيتجلَّى بذلك الإبداع المكنون في نفسه. (ص.٣٣)

إن التدريب على كتابة القصة يهدف إلى اكتشاف الموهوبين، وتنمية مواهبهم وصقلها، وتزويدهم بالمقومات الأساسية لكتابتها، ووفقاً لكامكاراستي Chamcharatsri (2009) فإن الطلاب يميلون إلى الاستمتاع بالقصة، والتفاعل مع أحداثها حيث يجدون الفرصة للاندماج مع الشخصيات، وتحقيق أحلامهم عبر خيالهم الواسع، وتتميز القصة بلغتها الجميلة، وأسلوبها الممتع الذي يجمع بين التشويق، ولذة السرد إلى جانب الحكمة في بناء الأحداث وتصعيد وتيرتها، كما تضفي حركات الشخصيات حياة وحيوية على القصة مع تفنن في إثارة الخيال بطريقة إبداعية، وتبلغ القصة ذروتها في مفاجآت مثيرة تُحل بها العُقد مما يترك أثرًا عميقًا في أذهان الطلاب. (p.11)

وفي السياق ذاته ذكر البجة (٢٠٠٧) أن القصة القصيرة تُعَدّ من أقوى عوامل جذب الطالب بطريقة طبيعية، وأكثرها جذبًا إلى حوادثها ومعانيها لما تتمتع به من استثارة، وحفز للمشاعر الداخلية فتُملِي عليه جوّ الحكاية بما فيها من أحداث، ووقائع مثيرة تجعله يُقبل عليها بكامل وعيه.

كل ذلك يُبرز أثر التدريب على كتابة القصة، ودوره في تعزيز مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب، فمن خلال هذا التدريب يتمكن الطلاب من تحديد أفكار القصة، وصياغتها بأسلوب فني يضمن جدة الأفكار وأصالتها، كما يُنمِّي لديهم الطلاقة الفكرية، ويحثهم على إثراء القصة بالتفاصيل التي تُبرز فكرتها العامة، يُضاف إلى ذلك تعزيز ترابط الأفكار وتسلسلها بأسلوب منطقي ومترابط بما يحقق المغزى، أو الهدف النهائي من القصة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٣- مهارات الكتابة الإبداعية:

يقصد بمهارات الكتابة الإبداعية مجموعة من الفنيات الكتابية التي يجب أن تتوفر في فنون الكتابة الإبداعية على اختلاف أنواعها، والتي تُعَدّ في تكاملها مع المهارات النوعية الخاصة شرطًا من شروط الكتابة الإبداعية في كل فن على حِدَة، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبارات محددة سلفًا عن طريق التعرف إلى المهارة، والتدريب عليها كتابةً. (شحاتة، ٢٠٠٤، ص.١٢٢)

هذا وقد قدم العديد من الباحثين تصنيفات مختلفة لمهارات الكتابة الإبداعية حيث قسمت عوض (٢٠٠٠) مهارات الكتابة الإبداعية إلى قسمين هما: مهارات الشكل، ومهارات المضمون. (ص.٦٤٣)

بينما صنفها كل من خصاونة (٢٠٠٨)، وأبو سعدة (٢٠٠٨)، وعبد العظيم (٢٠٠٩) إلى مهارات عامة، ومهارات فنية خاصة في مجالات يندرج تحت كل مجال عدد من المهارات الرئيسة، أما الشوابكة (٢٠١٥) فصنفت مهارات الكتابة الإبداعية إلى أربع مهارات رئيسة، هي الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والتوسع، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة ثلاثة مؤشرات سلوكية.

واتفق كل من سايج (٢٠١٤)، وأبو جراد (٢٠١٧) على تصنيف مهارات الكتابة الإبداعية إلى ست مهارات رئيسة، هي مهارة تنظيم المحتوى، والأصالة، والطلاقة، والمرونة، والإفاضة، وسلامة آليات الكتاب، ويندرج تحت كل مهارة رئيسة مهارات فرعية.

وقد حددت العديد من الأدبيات والدراسات المهارات العامة للكتابة الإبداعية حيث يندرج تحت كل منها مهارات فرعية، ومؤشرات أدائية: (العويضي،٢٠٠٩؛ الفيلكاوي، ٢٠١١؛ عبدالباري، ٢٠١٣؛ الأحمدي، ٢٠١٤؛ بريكيت، ٢٠١٤؛ أبو لبن، ٢٠١٦؛ الزهراني، ٢٠١٧؛ النعيمي وآخرون، ٢٠١٧؛ الصراف وخيال،٢٠١٨؛ طه، ٢٠١٩؛ العتيبي،٢٠١٩؛ نصر، ٢٠١٩؛ سالمان،٢٠٢٠؛ العردان، ٢٠٢٠؛ وإبراهيم وآخرون، ٢٠٢٢) وفيما يلي رصد لمهارات الكتابة الإبداعية الرئيسة، وما ينطوي تحتها من مهارات فرعية:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

أ- مهارة الطلاقة:

وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الإبداعية، أي القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة، والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها.

ومن مهاراتها الكتابية:

- كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين لموضوع محدد.
- كتابة أكبر عدد من الأفكار الرئيسة لموضوع ما.
- كتابة أكبر عدد من أوجه الشبه والاختلاف بين الفكرتين.
- تقسيم الفكرة الرئيسة لأكبر عدد ممكن من الأفكار الفرعية في موضوع معين.
- كتابة أكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محدد.
- كتابة أكبر عدد من الصور والأخيلة.
- كتابة مقدمات متعددة لنهاية واحدة.
- كتابة أكبر عدد من النتائج المترتبة على موقف، أو مشكلة ما.
- كتابة أكبر عدد من العقد القصصية لقصة لها بداية ونهاية محددة.
- كتابة أكبر عدد من النهايات المنطقية.

ب- مهارة المرونة:

تعني حرية الحركة في معالجة الموضوع برمته أصلًا وفرعًا، والانتقال من الفرع إلى الفرع الآخر، ومن الجمل الاسمية إلى الجمل الفعلية، ومن الخبر إلى الإنشاء.

ومن مهاراتها الكتابية:

- التنوع في الأفكار المطروحة، وترتيبها في تسلسل منطقي مرتبط بالموضوع.
- التنوع في استخدام الجمل التي تعبر عن المعنى الواحد.
- كتابة أدلة وشواهد متنوعة حول فكرة ما.
- تقديم تفسيرات، أو مبررات لفكرة معينة.
- الانتقال من فكرة لأخرى بشكل متسلسل ومترابط.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- تفسير موقف معين، أو مشكلة بوجهتي نظر مختلفتين.
- المزاوجة بين أسلوبي الخبر والإنشاء.
- كتابة نهايات متعددة لبداية واحدة، وبدايات متعددة لنهاية واحدة.
- إمكانية تغيير الأفكار، والأحداث عند الحاجة.
- كتابة صور وأخيلة متنوعة.
- كتابة حلول متنوعة ومختلفة لمشكلة معينة أثناء كتابة الموضوع.

ج- مهارة الأصالة:

وتعني هذه المهارة بجدة الأفكار والتعبيرات، وعدم شيوع المعاني، وطرافة الصور البلاغية، وإيجاد علاقات جديدة بين عناصر الموضوع.

ومن مهاراتها الكتابية:

- اختيار عنوان غير مألوف للموضوع.
- تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة ما.
- كتابة أفكار مبتكرة بعيدة عن المألوف.
- إعادة صياغة النص، أو بعض منه بقوالب أدبية جديدة.
- كتابة مقدمة غير مألوفة.
- كتابة نهايات جديدة، وغير مألوفة.
- توظيف الجمل المجازية لتعميق المعنى.
- التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بألفاظ وتراكيب غير مكررة.

د- مهارة الإثراء بالتفاصيل:

وتعني هذه المهارة بإضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل مشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها أو إغنائها وتنفيذها.

ومن مهاراتها الكتابية:

- استخدام الصور الخيالية دون تكلف.
- تنوع الشواهد من القرآن والسنة، والأدب العربي.
- توسيع الأفكار الثانوية، وزيادة تفضيلاتها أثناء الكتابة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- تقديم أمثلة موضحة للفكرة.
- إضافة شخصيات تعين في تجويد العمل القصصي.
- إضافة التفاصيل على الأشياء التي يعرضها لتوضيحها للقارئ.
- التعقيب على كل سبب بالنتائج المترتبة عليه.
- تضمين النص القصصي بالعديد من المشكلات الثانوية التي تبرز الحبكة الفنية للقصة.

والجدير بالذكر أن تلك المهارات تعد بمثابة المعيار الذي تُقوم في ضوئه الكتابات، والحكم عليها بأنها كتابات إبداعية أو أنها كتابات عادية. (عبدالباري،٢٠١٤، ص.١٥٧)

وفي ضوء ما تم عرضه سابقًا من تصنيفات لمهارات الكتابة الإبداعية فقد تم اشتقاق قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية المتصلة بمجال القصة القصيرة في صورتها الأولية (ملحق٢) تمهيدًا للخروج بالقائمة النهائية.

٤- متطلبات تنمية مهارات الكتابة الإبداعية:

يهدف تعليم الكتابة الإبداعية إلى أكثر من مجرد دعم وتسهيل التعلم؛ فهو يوفر أيضًا طرقًا وفرصًا بديلة لتنمية المهارات الخاصة بكل مجال من مجالات الكتابة الإبداعية وفق متطلبات مواقف التعليم المختلفة، ويرى توماس Thomas (2010) أنه لتنمية مهارات الكتابة ينبغي على الطلاب البدء بقراءة أعمال الآخرين لفهم الأساليب المختلفة والاستلهام منها، وعلى المعلمين تزويد الطلاب بقوائم قراءة متنوعة وجذابة لتكون مرجعًا غنيًا ومحفزًا، وتُعد الكتابة مهارة تتطلب ممارسة مستمرة، وتكرارًا مثلما يتدرب الموسيقيون على حركاتهم باستمرار حتى يتقنوها. (p.14)

وقد اقترح هاماند Hamand (2014) أربع سمات أساسية تمثل مؤشرًا لتطوير أداء الطلاب، وبناء قدراتهم في الكتابة الإبداعية، واعتبرها أساسيات ضرورية تدل على كفاءة الكتابة الإبداعية لديهم وهي:(p.62)

أ- تطبيق مهارات الكتابة المناسبة لمجموعة متنوعة من المهام، والأنواع، والمجالات الكتابية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ب- تنظيم النصوص المكتوبة بشكل مترابط، ومتماسك، وقابل للقراءة والفهم.

ج- إنتاج أعمالهم الخاصة في الكتابة الإبداعية سواء كانت خيالية أو توثيقية.

د- تطور قدراتهم على نقد وتحليل عدة أنواع من الكتابة.

وبناءً على ما سبق اقترحت أنديرا Indira (2017) عدة متطلبات ينبغي على كل معلم اعتمادها لتحفيز الطلاب على الكتابة الإبداعية، وتشمل ما يلي: (p.427)

أ- توضيح خطوات عملية الكتابة، وإجراءاتها وآلياتها بشكل دقيق لضمان فهم الطلاب لها.

ب- التأكيد على الطلاب ممارسة الكتابة الإبداعية في مختلف المواد الدراسية لتطوير مهاراتهم، وتعزيز إبداعهم.

ج- تقديم نماذج لمقالات في المجالات الدراسية المستهدفة مما يتيح للطلاب فهم توقعات الكتابة الإبداعية.

د- تكرار مهام الكتابة لدعم الفهم، وإزالة الحيرة واللبس أحيانًا بسبب تنوع المتطلبات بين الموضوعات فمن المهم تكرار عملية الكتابة باستمرار لتعزيز استيعابهم لها.

هـ- تشجيع التقييم الذاتي، وتوجيه الطلاب لتحمل مسؤولية تقييم أعمالهم ومراجعتها بأنفسهم مما يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويسهم في تقدمهم المستقبلي.

و- تقديم تغذية راجعة بنّاءة مكتوبة وشفوية حول أخطاء الطلاب مما يساعدهم على فهم الأخطاء وتصحيحها بفعالية، ويسهم في تحسين كفاءتهم، وتحقيق أهدافهم الكتابية.

٥- قلق الكتابة.

تعرف ظاهرة القلق بعدة تعريفات تجمع بين الجوانب النفسية، والفسيولوجية، والسلوكية مع التركيز على الشعور بعدم الارتياح والخوف غير المُحدَّد، والذي عادةً ما يكون غير متناسب مع السياق المُثير للمخاوف، وقد عرف وينبرغر Weinberger (2001) القلق بأنه حالة انفعالية غير سارة تنتج عن شعور الفرد بتهديد أو خوف لا يستطيع تحديده بدقة، وغالبًا يكون هذا الخوف غير متناسب مع الموقف. (p.1248)

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

كما يعرف جوزيف وآخرون Joseph et al. (2015) بأنه حالة نفسية وفسيولوجية تتألف من تفاعل بين العناصر الإدراكية، والجسدية، والسلوكية مما يُنتج شعورًا غير سار يرتبط بعدم الارتياح والخوف أو التردد.

ويشير كوشيك وآخرون Cocuk et al. (2016) إلى أن القلق حالة نفسية ملازمة للإنسان في جوانب حياته المختلفة، ويظهر بأشكال عدة منه القلق الموضوعي، ويتمثل في رد فعل تجاه خطر خارجي متوقع، أو محسوس كالقلق من الاختبارات مثلًا، وقد يكون قلق عصابيًا يرتبط بخوف غامض لا يستطيع الفرد تحديد سببه، أو ينشأ كرد فعل لخطر داخلي مرتبط بغريزة معينة، وأخيرًا القلق الذاتي، وينتج عن صراع داخلي بين الأنا، والأنا الأعلى عندما تخالف الأنا القيم والمعايير الاجتماعية، ويترتب على ذلك مشاعر كالخجل، والخزي، والشعور بالذنب، والقلق بأنواعه المتعددة أحيانًا يصبح محفزًا ودافعاً لتحقيق الطموحات، والإنجازات بدلًا من أن يكون عائقًا.

أ- مفهوم قلق الكتابة:

يرتبط القلق عمومًا بالعصبية والخشية والشك بالذات والخوف من الفشل فيرتبط لدى فئات الطلاب بالخوف من الفشل التعليمي بشكل عام وأحيانا يصبح ملازما لهم من المراحل الأولى للتعليم فقد نجد أن ضعف الأداء اللغوي وعدم شعور الطلبة بالمتعة في تعلم اللغة، ومن أكثر أنواع القلق انتشارًا بين تلك الفئات هو قلق الكتابة والذي يرتبط بتجنب المهمات والمواقف التي تتطلب الكتابة، وخاصة المصحوبة باحتمالية التقييم، حيث يميل الطالب للقلق من مهمات تتطلب الكتابة. (Tuncay & Uzunboylu, 2010, p.143).

ويرى ودرو Woodrow (2011) أن القصور في تطوير مهارات الطلاب، ومتطلباتهم الأكاديمية المتنامية، وغياب الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في سلوكهم اللغوي المكتوب، والتي تشمل اكتساب مهارات كتابية تساعدهم على تحقيق النجاح في المواد الدراسية واجتياز الاختبارات، وكذلك التغافل عن دور الكتابة في تعزيز التواصل الاجتماعي، والقدرة على التفاعل مع البيئة التعليمية كل ذلك قد يكون سببًا في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

تدني مهاراتهم الكتابية، ويجعل الكتابة عملية شكلية تخالف طبيعتها الإبداعية. (p.513)

والكتابة كعملية عقلية وجدانية متشعبة تخرج ثمرات الإبداع الفكري حول الموضوعات، والقضايا المختلفة فيصيغ الطالب كتاباته عبر المهارات العقلية واليدوية وفق قواعد منضبطة للسلامة اللغوية، والتنظيم الفكري، ووضوح المعنى، وجمال العبارات، وهذا كله لا يمكن أن يتم عفو الخاطر دون تدريب وصقل للمهارات، وترتيب للأفكار، وبدن ذلك يجد الطالب صعوبة في توليد الأفكار ذات الصلة بالموضوع أو معالجة المعلومات في سياقات وظيفية، ومن ثم تنشأ عنده حالة شعورية انفعالية يصحبها التوتر، وعدم الراحة نتيجة توقعه للإخفاق والفشل أثناء عملية الكتابة (Lee & Krashen, 2002, p.533) .

ويعرف بدوي وحسيني (٢٠١٦) قلق الكتابة بأنه اضطراب يتسبب في تقليل القدرة الشخص على الكتابة عن المعدل الطبيعي، مع الأخذ بعدة عوامل كعمر الفرد، وتعليمه وخلفيته، ومقياس ذكائه بشكل عام. (ص. ٤٣)

كما عرفه بريكيت (٢٠١٩) بأنه حالة شعورية انفعالية يشعر بها الطالب، وينشأ عنها القلق، والتوتر، والانزعاج نتيجة توقعه لحالات الفشل أثناء عملية الكتابة. (ص. ٧)

ويعرف البحث الحالي قلق الكتابة إجرائيا بأنه حالة التوتر والانزعاج التي يمكن أن تسيطر على طلاب الصف الثاني الإعدادي أثناء المواقف المرتبطة بالممارسات الكتابية فتعيق أداءهم الكتابي، وتغلق عليهم الأفكار، وتوقف إنتاجهم الكتابي، وتؤثر على تقييمهم وتجعلهم يتجنبون المهمات الكتابية، وهي حالة مؤقتة قد تتغير لاحقًا بمرور الوقت، وإتقان مهارات الكتابة وقواعدها الأساسية.

ب-أبعاد قلق الكتابة:

ذكر شنج Cheng (2004) أن قلق الكتابة له ثلاثة أبعاد رئيسة هي: (p.314)

- القلق الجسدي (Somatic Anxiety) الذي يتمثل في زيادة الاستثارة الفسيولوجية أثناء أداء المهام الكتابية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- السلوك التجنبي (Avoidance Behavior) والذي يتضمن الميل إلى تجنب الكتابة أو تأجيل المهام الكتابي.
- القلق المعرفي (Cognitive Anxiety) والذي يتعلق بالإدراك الذاتي للقلق، والخوف من التقييم السلبي للأعمال الكتابية من قبل الآخرين مثل المعلمين والزملاء.

هذا وقد حدد بويك Boice (1993) مظاهر قلق الكتابة، والتي اشتملت على العديد من الجوانب النفسية والسلوكية التي تظهر عند الطلاب عند مواجهة مهام الكتابة، ومنها: (p.22)

- **الخوف من الفشل:**
  - القلق بشأن جودة المحتوى أو قدرته على تلبية المعايير المطلوبة.
  - الشعور بعدم الكفاءة في التعبير عن الأفكار بشكل صحيح.
- **الخوف من النقد:**
  - التردد في الكتابة خوفًا من التقييم السلبي من الآخرين.
  - التفكير المستمر في ردود أفعال القراء.
- **صعوبة البدء:**
  - الإحساس بالإرهاق من البدء في الكتابة نتيجة الشعور بعدم وجود فكرة مناسبة أو وضوح الهدف.
  - الميل إلى التسويف والتأجيل المتكرر.
- **التوتر الجسدي والنفسي:**
  - ظهور أعراض جسدية مثل التعرق، التوتر، وتسارع ضربات القلب أثناء الكتابة.
  - التفكير الزائد، والإرهاق الذهني.
- **النقد الذاتي المفرط:**
  - الشعور بعدم الرضا عن الأفكار أو الأسلوب حتى مع بذل الجهد.
  - التعديل المتكرر للنصوص دون الوصول إلى مستوى مُرضٍ.
- **الافتقار للطلاقة:**
  - التوقف المتكرر أثناء الكتابة نتيجة صعوبة صياغة الجمل أو نقل الأفكار.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- ضيق في تدفق الأفكار، وانعدام الإلهام.

▪ **الشعور بعدم التنظيم:**

- صعوبة في ترتيب الأفكار، أو تنسيق النصوص بطريقة منطقية.
- الخوف من ضياع الأفكار أثناء الكتابة.

▪ **الخوف من القواعد واللغة:**

- التوتر بشأن الالتزام بالقواعد النحوية والإملائية بشكل دقيق.
- قلق من استخدام لغة ضعيفة، أو تعبيرات غير ملائمة.

كما يرى ويلتز Wiltse (2000) أن من أكثر العوامل المؤثرة في ارتفاع قلق الكتابة لدى الطلاب تتمثل في النقاط التالية: (p.33)

- ضعف الثقة بالنفس، والشعور بعدم الكفاءة والخوف من ارتكاب الأخطاء مما يجعلهم يترددون في التعبير عن أفكارهم بحرية.
- ضعف المهارات الأساسية مثل عدم التمكن من قواعد الإملاء والنحو، وصعوبة اختيار الكلمات المناسبة، أو توظيف أدوات الربط بين الأفكار والجمل.
- الضغوط الأكاديمية، وتزايد التوقعات من المعلمين والأهل لتحقيق أداء مثالي في الكتابة يزيد من شعورهم بالقلق
- الخوف من النقد وقلق الطلاب من ردود فعل المعلمين أو الزملاء قد يجعلهم مترددين في تقديم أعمالهم الكتابية.
- الافتقار للتدريب، والتوجيه، وغياب الدعم الكافي في تنمية مهارات الكتابة من خلال أساليب تدريبية ممنهجة يساهم في تعميق الفجوة لديهم.
- الموضوعات غير الملائمة، وتكليف الطلاب بموضوعات لا تتناسب مع مستواهم العمري، أو الدراسي يسبب شعورًا بالعجز والارتباك.
- التجارب السلبية السابقة، والتعرض للفشل، أو النقد اللاذع في محاولات سابقة قد يترك أثرًا نفسيًا سلبيًا يعيق تطور مهارات الكتابة.
- قلة التحفيز والتشجيع، وغياب الدعم الإيجابي، والتقدير لمحاولات الكتابة مهما كانت بسيطة يؤدي إلى فقدان الرغبة في الكتابة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ج- العلاقة بين تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وخفض قلق الكتابة.

تشير العديد من الدراسات إلى العلاقة الوثيقة بين تنمية مهارات الكتابة، وخفض قلق الكتابة؛ حيث يؤدي تنمية مهارات الكتابة الإبداعية إلى خفض مشاعر القلق لدى الطلاب بشكل كبير، وخاصة إذا كان هناك حرص على معالجة مظاهر ومؤشرات القلق خلال إجراءات تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وهو ما أكدته دراسة كوشيك وآخرون Cocuk et al. (2016) ، دراسة خفير Javier (2016) ، دراسة جبريل (٢٠١٧)، دراسة فراهيان Farahian (2017)، دراسة عبد العزيز (٢٠١٨)، دراسة جرهام وآخرون Graham et al. (2018) ، دراسة بريكيت (٢٠١٩)، دراسة أبو غزال وآخرون (٢٠١٩)، دراسة سابتي وآخرون Sabti et al. (2019)، دراسة أريندا وأردي Arindra and Ardi (2020) ، ودراسة بلال (٢٠٢١).

كما اتفقت هذه الدراسات فيما بينها على أن تنمية مهارات الكتابة الإبداعية بشكل خاص يسهم بشكل كبير في خفض قلق الكتابة من خلال عدة نواحي، ويمكن إجمال ذلك في النقاط التالية:

- الممارسات المستمرة للكتابة الإبداعية تُساعد الطلاب على تحسين قدراتهم، مما يُعزز شعورهم بالكفاءة والثقة بالنفس في أدائهم الكتابي.
- تتيح الكتابة الإبداعية للطلاب فرصة التعبير عن أنفسهم بحرية بعيداً عن القوالب التقليدية، مما يُخفف الضغط والقلق الناتج عن الالتزام بقواعد صارمة.
- برامج الكتابة الإبداعية غالبًا ما تتضمن ممارسات تفاعلية تدعم الطلاب من خلال تقديم ملاحظات إيجابية وبناءة، مما يُساعد في تقليل شعور القلق والإحباط.
- تعمل الكتابة الإبداعية على إثارة الحافز الداخلي للطلاب، وتعزيز حب الاستكشاف، والابتكار لديهم مما يُحوّل عملية الكتابة من عبء نفسي إلى نشاط ممتع.

يتضح من العرض السابق أنه بالرغم من تداخل العديد من العوامل التي قد تؤثر سلبًا على قدرة الطلاب على الكتابة الإبداعية إلا أن قلق الكتابة قد يكون أكثرها تأثيرًا على تنمية مهاراتهم مما يتطلب من المعلمين تبني طرق وأساليب لدعم الطلاب، وتقليل قلق الكتابة لديهم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وهو ما يعزز الحاجة إلى اعتماد التلمذة المعرفية كأساس لبرنامج يهدف لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية كونها تمثل إطارًا تعليميًا يركز على التعلم المعرفي الموجه، والذي يتضمن نماذج تطبيقية، وإرشادات مباشرة من خلال النمذجة، والتدريب، والدعم، والتوجيه؛ مما يعزز شعور الطلاب بالسيطرة على عملية الكتابة ومهاراتها، ويقلل من قلقهم تجاهها، كما توفر بيئة تعليمية داعمة من خلال التوجيه التدريجي، والتغذية الراجعة المتكررة؛ مما يساعد الطلاب على تحسين أدائهم الكتابي تدريجيًا، ومثل هذه البيئة تقلل من الضغوط التي قد يواجهها الطلاب في أداء المهام الكتابية، وعادة ما يُظهر الطلاب نمواً واضحًا في مهاراتهم الإبداعية عندما يتم تقديم الأنشطة الكتابية في سياق يشجع التعاون، والتأمل الذاتي؛ مما يؤدي بدوره إلى خفض مستويات القلق الكتابي.

- **بناء أدوات البحث، ومواده التعليمية:**

وتشمل ما يلي:

أولًا – قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

١- الهدف من القائمة:

يهدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، والتي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى هؤلاء الطلاب.

٢- مصادر بناء القائمة:

اعتمد البحث الحالي في بناء هذه القائمة على عدة مصادر منها:

- الأدبيات، والدراسات، والبحوث العربية والأجنبية التي عنيت بالكتابة الإبداعية ومهاراتها مثل؛ حرحش (٢٠١٦)، دراسة علم الدين وميرزاب (٢٠١٦) Alameddine and Mirzab، دراسة الشمري والهاشمي (٢٠١٧)، دراسة روماه ويدياتي Rohmah and Widiati (٢٠١٧)، دراسة الصراف وخيال (٢٠١٨)، ودراسة ياسين (٢٠١٨)، دراسة الحوراني (٢٠١٨)، دراسة توك وكانديم Tok and Kandem (٢٠١٨)، دراسة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

سيمنز Siemens(٢٠١٨)، دراسة تلاحمة (٢٠١٩)، دراسة أبو جراد (٢٠١٩)، دراسة نصروآخرون (٢٠١٩)، دراسة بانيجاز ولووي Banegas and Lowe (٢٠١٩) ، دراسة سالمان (٢٠٢٠)، دراسة العردان(٢٠٢٠)، دراسة هام Hamm (٢٠٢٠) ، دراسة محمود (٢٠٢١)، ودراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٢)..

– طبيعة نمو الطلاب في المرحلة الإعدادية، وخصائصهم وحاجاتهم.

وقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية (ملحق٢) بهذه المهارات، وتضم ثلاثون مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصية القصيرة، حيث وضعت هذه القائمة المبدئية في صورة استبانة (ملحق٣) حيث ضم عمودها الأول مهارات الكتابة الإبداعية الرئيسة، وهي مهارات (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والثراء بالتفاصيل)، أما العمود الثاني، والموسوم بمهارات مجال "القصة القصيرة"، ويندرج تحته المهارات الفرعية المناسبة لمجال القصة القصيرة بعد تصنيفها وفقًا لطبيعة المهارة الرئيسة لمهارات الكتابة الإبداعية، وبجوار كل مهارة ثلاثة أنهر رئيسة:

الأول تحت بند مدى انتماء المهارة لمجال القصة القصيرة، وقد قُسم إلى عمودين كُتب في أولها "تنتمي" والثاني "لا تنتمي"، والنهر الثاني تحت بند مدى انتماء المهارات لمهارات الكتابة الإبداعية الرئيسة، وقد قُسم إلى عمودين كُتب في أولها "تنتمي"، والثاني "لا تنتمي"، والنهر الثالث تحت بند مدى مناسبة المهارة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد قُسم إلى عمودين كُتب في أولها "مناسبة"، والثاني "غير مناسبة"

كما أضيف عمودًا تم عنونته بالملاحظات ليسهل إضافة أي ملاحظات خاصة بالمهارات، كما أتيح للسادة المحكمين حذف أو إضافة أو تعديل أي مهارة من وجهة نظرهم.

٣– ضبط القائمة:

عرضت هذه الاستبانة على مجموعة من متخصصي مناهج تعليم اللغة العربية، وطرق تدريسها (ملحق٤) لإبداء آرائهم فيها من حيث مناسبتها لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وكذلك إبداء الرأي في صياغتها، وقد رأى السادة المحكمون ما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

أ- **تعديل صياغة المهارات الآتية:**

- (ابتكار عنوان مميز للقصة) إلى (كتابة عنوان مميز وغير مألوف للقصة).
- (صياغة وجود فكرة عامة جديدة للقصة) إلى (إيجاد فكرة عامة جديدة للقصة).
- (يربط بين أحداث القصة بصورة جديدة) إلى (الربط بين أحداث القصة بصورة جديدة).
- (كتابة أكبر قدر ممكن من العناوين للقصة) إلى (توليد أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للقصة).
- (توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار الفرعية) إلى (كتابة أكبر عدد من الأفكار الثانوية المرتبطة بموضوع القصة).
- (كتابة أحداث متعددة ومتنوعة) إلى (كتابة أحداث فرعية متنوعة ذات علاقة بالقصة).
- (إدخال شخصيات ثانوية تدعم الأحداث) إلى (تضمين القصة شخصيات ثانوية تدعم الأحداث وتسهم في تطويرها).
- (بروز عقدة القصة بشكل تدريجي) إلى (كتابة أحداث متدرجة مترابطة تنتهي إلى حل عقدة القصة).
- (تتابُع الحوار وسلاسته) إلى (المزاوجة بين نوعي الحوار).
- (البحث عن المعلومات التي توصل إلى حل عقدة القصة) إلى (كتابة أحداث متدرجة مترابطة تنتهي بحل عقدة القصة) وتُنقل إلى "المرونة".
- (ذكر تفاصيل الوسط) إلى (ذكر تفاصيل البيئة).

ب-مهارة (كتابة نهايات متعددة لبداية واحدة وبدايات متعددة لنهاية واحدة) تُفصل وتُعدَّل الصياغة إلى (كتابة أكبر عدد من النهايات المناسبة لأحداث القصة) وتنقل إلى "الطلاقة".

ج-نقل (تنوُّع الجمل والعبارات التي تعبر عن أحداث القصة) من "الطلاقة" إلى "المرونة" وتغيير صياغتها إلى (التنوع في صياغة جمل إنشائية وخبرية تُعبِّر عن أحداث القصة).

د- إضافة (وضوح القيم التي تتحلى بها شخصيات القصة) إلى "الإثراء بالتفاصيل".

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٤- القائمة النهائية لمهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي، وبعد أن قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها سلفًا، فإن البحث بذلك يكون قد انتهى إلى الصورة النهائية لمهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، والتي حظيت بوزن نسبي ٨٠% فأكثر من آراء السادة المحكمين، ومن ثم أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق٥) تضم سبع عشرة مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة تمثل أهدافًا للبرنامج.

ثانيًا- قائمة بمظاهر ومؤشرات قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي:

١- الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد مظاهر، ومؤشرات قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي تمهيدًا لاستخدامها في بناء مقياس قلق الكتابة.

٢- مصادر بناء قائمة مظاهر ومؤشرات قلق الكتابة:

تم الرجوع إلى مجموعة من البحوث والدراسات المختصة بدراسة قلق الكتابة عند الفئات المختلفة مثل دراسة كوشيك وآخرون Cocuk et al. (2016)، دراسة خفير Javier (2016)، دراسة جبريل (٢٠١٧)، دراسة فراهيان Farahian (2017)، دراسة عبد العزيز (٢٠١٨)، دراسة جرهام وآخرون Graham et al. (2018)، دراسة بريكيت (٢٠١٩)، دراسة أبو غزال وآخرون (٢٠١٩)، دراسة سابتي وآخرون Sabti et al. (2019)، دراسة أريندا وأردي Arindra and Ardi (2020)، ودراسة بلال (٢٠٢١)

٣- محتوى القائمة في صورتها المبدئية:

بعد الانتهاء من تحليل ما سبق ذكره من البحوث والدراسات تم حصر مظاهر ومؤشرات قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ووضعها في قائمة مبدئية تكونت من (٢٤) مؤشراً موزعين على (٨) مظاهر أساسية هي:

قلق الفشل (٣) مؤشرات. قلق النقد (٣) مؤشرات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

قلق البداية (٣) مؤشرات. القلق الجسدي والنفسي (٣) مؤشرات.
قلق الثقة بالنفس (٣) مؤشرات. قلق التقليدية (٣) مؤشرات.
قلق أخطاء التنظيم (٣) مؤشرات. قلق الأخطاء اللغوية (٣) مؤشرات.

بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية لقائمة مظاهر قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (ملحق٦) تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها، وعلم النفس والصحة النفسية (ملحق٤)، وذلك لاستطلاع آرائهم عن مدى مناسبتها لطلاب الصف الثاني الإعدادي، بالإضافة لمدى دقة صياغة المظاهر الرئيسة لقلق الكتابة، وما يتفرع عنها من مؤشرات، وإثراء القائمة بمقترحاتهم بالإضافة أو التعديل أو الحذف، وكانت أبرز تعديلاتهم على النحو التالي:

- تعديل عبارة (القلق بشأن جودة المحتوى أو قدرته على تلبية المعايير المطلوبة) إلى (الشعور بضعف جودة المحتوى المكتوب عما هو مطلوب)
- تقسيم عبارة (الإحساس بالإرهاق عند البدء في الكتابة نتيجة الشعور بعدم وجود فكرة مناسبة أو وضوح الهدف) إلى (الشعور بالإرهاق الجسدي عند البدء في الكتابة)، و (الشعور بالتوتر عند ترتيب الأفكار)
- تعديل عبارة (ظهور أعراض جسدية مثل التعرق، التوتر، وتسارع ضربات القلب أثناء الكتابة) إلى (الشعور بتسارع بدقات القلب، والتعرق أثناء الكتابة)
- تعديل عبارة (التفكير الزائد، والإرهاق الذهني) إلى (الشعور بالإرهاق الذهني عند الاستمرار في الكتابة)
- تعديل عبارة (الشعور بعدم الرضا عن الأفكار أو الأسلوب حتى مع بذل الجهد) إلى (الشعور بعدم الرضا عن النص المكتوب)
- تعديل عبارة (الصعوبة في ترتيب الأفكار أو تنسيق النصوص بطريقة منطقية) إلى (الشعور بأخطاء في تنظيم وتنسيق النص المكتوب)

وفي ضوء ما سبق تم تعديل القائمة لتأخذ صورتها النهائية (ملحق ٧) مكوّنة من أربعة وعشرين مؤشرًا تعبّر عن ثمانية مظاهر لقلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ثالثًا- اختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

تم إعداد وضبط اختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي باتباع الخطوات الآتية:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف بناء اختبار مهارات الكتابة الإبداعية إلى الحكم على مدى نمو مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقياس أدائهم فيها.

٢- مصادر إعداد الاختبار :

اعتمد البحث الحالي في بناء الاختبار على المصادر الآتية:

- البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي عنيت بالكتابة الإبداعية، وبتنمية مهاراتها مثل دراسة حرحش (٢٠١٦)، دراسة علم الدين وميرزاب (2016) Alameddine and Mirzab، دراسة الشمري والهاشمي (٢٠١٧)، دراسة روماه وديياتي (2017) Rohmah and Widiati، دراسة الصراف وخيال (٢٠١٨)، ودراسة ياسين (٢٠١٨)، دراسة الحوراني (٢٠١٨)، دراسة توك وكانديم Tok and Kandem (2018)، دراسة سيمنز (2018)Siemens، دراسة تلاحمة (٢٠١٩)، دراسة أبو جراد (٢٠١٩)، دراسة نصروآخرون (٢٠١٩)، دراسة بانيجاز ولووي Banegas and Lowe (2019) ، دراسة سالمان (٢٠٢٠)، دراسة العردان(٢٠٢٠)، دراسة هام Hamm (2020) ، دراسة محمود (٢٠٢١)، ودراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٢).
- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مجال القصة القصيرة، والتي تم التوصل إليها مسبقًا بصورة إجرائية، وحظِيَت بنسبة ٨٠% باتفاق المحكمين، وعددهم (١٧) مهارة من مهارات مجال القصة القصيرة تم تصنيفهم تحت مهارات الكتابة الإبداعية الرئيسة (ملحق٥).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٣-تحديد محتوى الاختبار:

تم تحديد محتوى اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي وفقًا للخطوات الآتية:

أ- اختيار المحتوى القصصي الذي يقوم عليه الاختبار:

تم اختيار المحتوى القصصي الذي يقوم عليه الاختبار بحيث يراعي المرحلة العمرية للطلاب، ويكون قادرًا على استثارة التفكير والخيال لديهم، وأن يكون ذا قيمة اجتماعية تعالج قضايا أخلاقية مثل الأمانة، ومساعدة الآخرين، وذا صبغة تربوية تُنمِّي القيم العليا الحميدة مثل علو الهمة والطموح، وأتى متنوعًا بين النصوص والصور لتكون جاذبة مشوقة للطلاب محفزة للخيال والإبداع.

ب-صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة المفردات بأسلوب يتسم بلغة بسيطة وواضحة مع التدرج في عرض الأسئلة ذات الفقرات المتعددة، والتي تحتمل إجابات قصيرة إلى الأسئلة التي تحتمل إجابات مطولة، وتمثلت أسئلة الاختبار في خمسة أسئلة ذات إجابات مفتوحة لتقيس مستوى أداء الطلاب لمهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة المستهدفة.

ج-الأبعاد الرئيسة للاختبار:

تحدَّدَت الأبعاد الأساسية للاختبار في مهارات مجال القصة القصيرة مصنفة وفقًا لمهارات الكتابة الإبداعية الرئيسة، كما تتضح من الجدول (١).

جدول (١) الأبعاد الرئيسة لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية

المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
الطلاقة	(٤) مهارات
المرونة	(٥) مهارات
الأصالة	(٤) مهارات
الإثراء بالتفاصيل	(٤) مهارات
المجموع الكلي	**(١٧) مهارة فرعية**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

يوضح الجدول (١) الأبعاد الرئيسة للاختبار التي قيست بعدد من الأسئلة، وتم الاعتماد في معالجتها الإحصائية على الدرجة الموزونة، وذلك بوزن كل درجة خام وفقًا لعدد الأسئلة التي دخلت في حساب كل مهارة، وقد وزعت المفردات الاختبارية بحيث يتم قياس كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة في ثلاثة مواضع مختلفة، والجدول التالي يبين مواصفات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	الوزن النسبي للمفردات	المفردات التي تقيسها	الدرجات
الطلاقة	توليد أكبر عدد من العناوين المناسبة للقصة.	٣	٥.٨٨	١ * ٧ * ١٤	٩
	توليد أكبر عدد من الأفكار الثانوية المرتبطة بموضوع القصة.	٣	٥.٨٨	٩ * ١٦ * ١٧	٩
	كتابة أكبر عدد من العقد القصصية لبداية ونهاية محددة.	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	كتابة أكبر عدد من النهايات المناسبة لأحداث القصة.	٣	٥.٨٨	٦ * ١٢ * ١٥	٩
مجموع الدرجات (٣٦) درجة					
المرونة	كتابة أحداث فرعية متنوعة تُبرز عقدة القصة	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	تضمين القصة شخصيات ثانوية تدعم الأحداث وتسهم في تطويرها	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	التنوع في استخدام الجمل الخبرية والإنشائية في القصة	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	كتابة أحداث متدرجة مترابطة تنتهي بحل عقدة القصة	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	المزاوجة بين نوعي الحوار	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
مجموع الدرجات (٤٥) درجة					
الأصالة	كتابة عنوان مميز وغير مألوف للقصة	٣	٥.٨٨	١ * ٧ * ١٧	٩
	إيجاد فكرة عامة جديدة للقصة	٣	٥.٨٨	٢ * ٨ * ١٧	٩
	الربط بين أحداث القصة بصورة جديدة	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	كتابة خاتمة غير مألوفة	٣	٥.٨٨	١٢ * ١٣ * ١٧	٩

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

مجموع الدرجات (٣٦) درجة					
الإثراء بالتفاصيل	إثراء القصة بتفاصيل تجلي الفكرة العامة للقصة	٣	٥.٨٨	١٣ * ١٦ * ١٧	٩
	إبراز أبعاد شخصيات القصة	٣	٥.٨٨	٤ * ١٠ * ١٣	٩
	وضوح القيم التي تتحلى بها شخصيات القصة	٣	٥.٨٨	٣ * ٩ * ١٧	٩
	كتابة تفاصيل البيئة التي تدور فيها أحداث القصة	٣	٥.٨٨	٥ * ١١ * ١٧	٩
مجموع الدرجات (٣٦) درجة					

من الجدول (٢) نجد أن الاختبار يقيس (١٧) مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة في (٥١) موضع مختلف إما بمفردة اختبارية مباشرة، أو ضمن سؤال تتطلب إجابته أداء مجموعة من مهارات الكتابة الإبداعية، والمجموع الكلي لدرجات الاختبار بلغ (١٥٣) درجة.

د- صياغة تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار لتكون في أبسط صورة، وتضمَّنَت التعليمات الآتية:

- كتابة البيانات الخاصة، وحددت بجدول يتضمن اسم الطالبة، واسم المدرسة، والصف، والتاريخ.
- قراءة الأسئلة، والاستفسار عمَّا يصعب فهمه.
- الحرص على السلامة اللغوية، ووضوح الخط.
- الإجابة عن أسئلة الاختبار كافة.
- إشعار الطلاب بأن درجة الاختبار تستخدم لأغراض البحث العلمي، وليس لها علاقة بنتيجة الطالب.

٤- إعداد بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

يعد اختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي في هذا البحث من الاختبارات التي ربما يخضع فيها التصحيح إلى حكم المصحح، ومدى رؤيته الذاتية للنص المقدم، ويعتمد في تقويمها على مدى التزام الطالب

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

بمعايير التقويم التي غالبًا ما يخضع تفسيرها لاعتبارات غير موضوعية، بينما التقويم الموضوعي ينبغي أن يتم من خلال تصميم موازين وصفية لكي يكون التصحيح منظمًا ومتسقًا، فمحكات تقدير الأداء ينبغي العناية بإعدادها لكي تُبين ما يشتمل عليه مستوى الأداء الحقيقي للطالب.

لذا فقد اعتمد البحث إعداد بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي لتصحيح الاختبار، وقد تكونت من جميع مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة المحددة سلفًا، والبالغة (١٧) مهارة تنطوي تحت (٤) مهارات رئيسة هي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الإثراء بالتفاصيل)

وحرصًا من الباحثة على صدق الأداة فقد قامت بعدة اجراءات هي كما يأتي:

أ- توصيف مهارات الكتابة الإبداعية الرئيسة في مجال القصة القصيرة (ملحق ٨)، وما ينطوي تحتها من مهارات فرعية توصيفًا إجرائيًا يضمن وحدة المفاهيم عند تقدير الأداء.

ب-توصيف مستويات تقدير الأداء لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي (ملحق ٩) ليتم تقدير أداء الطلاب تقديرًا موضوعيًّا في كل مهارة من خلال وصف محدد للأداء، والدرجة المقابلة لهذا المستوى من الأداء، حيث تم تخصيص (٣) درجات لكل مهارة بالمستوى المتدرج على النحو التالي: (ثلاث درجات للأداء المكتمل، ودرجتان للأداء الأقل، ودرجة واحدة للأداء الأدنى)، تُعطى وفقًا لتحقق مستوى الأداء المستهدف لتنمية المهارة .

ج-بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي (ملحق ١٠) وهي استمارة تخصص لكل طالب لرصد درجات أدائه لكل مهارة في كل موضع من مواضع تكرار المهارة في الاختبار على مقياس من ثلاث درجات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٥-ضبط اختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

لضبط اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، تم اتباع الخطوات الآتية:

أ- حساب صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

يقصد بصدق الاختبار أن يقيس ما وضع لقياسه، ومن خلال استعراض جدول مواصفات الاختبار، والوزن النسبي لكل مفردة من مفرداته، وبالنظر إلى مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي يتضح أن الاختبار قد قاس المهارات التي وضع من أجل قياسها، وللتأكد من صدق الاختبار عرضت صورته الأولية (ملحق ١١) على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق٤) ، بالإضافة لبطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي للتأكد من صلاحيتهما للتطبيق، وطُلب منهم إبداء آرائهم حول ما يأتي:

- مدى مناسبة المفردة الاختبارية للمهارة التي تقيسها.
- مدى مناسبة بطاقة تقدير الأداء لتقييم الاختبار.
- الصحة اللغوية للمفردة الاختبارية، وبطاقة تقدير الاداء.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- التعديلات المقترحة للمفردة الاختبارية في حال عدم مناسبتها.

وقد استقبلت الباحثة آراء السادة المحكمين في الاختبار وتوجيهاتهم، وأجرت التعديلات التي تفضلوا بالإشارة إليها، وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة (ملحق١٢)، وكذلك بطاقة تقدير الأداء لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وبذلك تحقَّقَت الباحثة من صدق الاختبار، وتحقَّق الهدف منه.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٦- التجربة الاستطلاعية لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

بعد إجراء التعديلات التي طلبها السادة المحكمون على مفردات الاختبار، تم تطبيقه استطلاعيًا بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.
- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه طلاب الصف الثاني الإعدادي أثناء الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- حساب معاملات صدق الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة عشوائية عددها (٣١) طالبًا من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الخفير عيد سلامة للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وذلك في يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/١٠/١٣م.

٧- نتائج التطبيق الاستطلاعي لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف الثاني الإعدادي:

بعد تطبيق الاختبار استطلاعيًا، وتصحيحه أسفرت النتائج عن ملائمة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار لطلاب الصف الثاني الإعدادي، وكذلك وضوح تعليمات الاختبار، بالإضافة إلى تحديد زمن الاختبار والذي تم تحديده بالمعادلة التالية: (خطاب، ٢٠٠١، ص. ٢٣٤)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول تلميذ ينهي الإجابة عن الاختبار + زمن آخر تلميذ ينهي الإجابة عنه}}{٢}$$

وقد تحدد زمن الاختبار وهو ٨٠ دقيقة من خلال التجربة الاستطلاعية؛ حيث كان زمن أول طالب أجاب عن الاختبار = ٦٠ دقيقة، وزمن آخر طالب = ١٠٠ دقيقة.

كما تم استخدام نتائج الاختبار فيما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

أ- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة، والدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول (٣):

مهارات الطلاقة			مهارات الأصالة		
١	**٠.٤٨٨	*٠.٣٢٦	١٠	**٠.٥٢٠	**٠.٤٠٦
٢	**٠.٦٥٤	*٠.٣٨٩	١١	**٠.٤٤٧	*٠.٣٣١
٣	**٠.٥٦٦	**٠.٤٩٢	١٢	*٠.٣٨٣	*٠.٣٢٩
٤	**٠.٦٩٠	*٠.٣٤٩	١٣	**٠.٧٤٠	**٠.٥٥٩
مهارات المرونة			مهارات الإثراء بالتفاصيل		
٥	**٠.٦٠٣	**٠.٤٥٥	١٤	**٠.٥٦٥	**٠.٤٦٣
٦	*٠.٣٩١	**٠.٣٠١	١٥	**٠.٦٩٩	**٠.٤٨٧
٧	**٠.٦٩٧	**٠.٥٠٣	١٦	**٠.٥٧٩	**٠.٥٢١
٨	**٠.٦٧١	**٠.٤٩٦	١٧	**٠.٤١٢	*٠.٣٣٧
٩	**٠.٦٦٢	**٠.٤٢٨			
*** دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل.**			** دالة عند مستوى ٠.٠١ فأقل.		

من الجدول (٣) يتضح أن جميع فقرات الاختبار دالة عند مستوى (٠.٠١)، وبعضها دال عند مستوى (٠.٠٥)، وعلى ذلك يتضح أن جميع الفقرات المكونة للاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعله صالحًا للتطبيق.

ب-حساب معامل الثبات للاختبار:

للتحقق من ثبات مفردات الاختبار تم استخدام معامل (ألفا كرونباج) بطريقة التطبيق، وإعادة التطبيق حيث قامت الباحثة بالتطبيق على العينة الاستطلاعية، وبعد شهر قامت بالتطبيق مرة أخرى على العينة نفسها، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٤):

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

جدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار الكتابة الإبداعية

البعد	عدد البنود	معامل ثبات التطبيق الأول	معامل ثبات التطبيق الثاني	معامل الارتباط
معامل الثبات الكلي	١٧	٠.٧٩٦	٠.٨٨١	٠.٩٠٣

من خلال النتائج الموضَّحة أعلاه يتضح أن معامل الثبات ألفا كرونباخ بلغ في التطبيق الأول (٠.٧٩٦)، وفي التطبيق الثاني (٠.٨٨١)، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠.٩٠٣)، وهي قيم ثبات مقبولة توضِّح صلاحية الاختبار للتطبيق.

كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار من خلال استخدام معادلة سبيرمان وبراون: (خطاب، ٢٠٠١، ص.٢١٠)

$$\text{رأأ} = \frac{\text{ن ر}}{\text{١ + (ن − ١) ر}}$$

حيث (رأأ) ترمز إلى معامل ثبات الاختبار، و(ن) عدد أجزاء الاختبار، و(ر) معامل ارتباط أي جزأين للاختبار، وقسم الاختبار إلى جزأين متكافئين: جزء للأسئلة الفردية، وجزء للأسئلة الزوجية، ومن ثم أصبح معامل ثبات الاختبار (رأأ) = (٠.٩١) ومن هنا يتضح أن للاختبار درجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه.

ج- حساب معامل ثبات بطاقة التصحيح:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التصحيح من خلال تصحيح اختبار العينة الاستطلاعية مرتين بفارق زمني مقداره (أسبوع)، وتم حساب معامل الثبات وفق معادلة (كوبر) بناءً على المعادلة التالية:

(خطاب، ٢٠٠١، ص.٢١٣)

$$\text{معامل الثبات أو (الاتفاق)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

جدول (٥) نتائج حساب الثبات بطريقة إعادة التصحيح

عناصر التحليل	عدد مرات التحليل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	معامل الثبات%
مهارات الطلاقة	٢٤٠	٢٠٨	٣٢	%٨٦.٧
مهارات المرونة	٣٠٠	٢٧٤	٢٦	%٩١.٣
مهارات الأصالة	٢٤٠	٢١٣	٢٧	%٨٨.٨
مهارات الإثراء بالتفاصيل	٢٤٠	٢١٥	٢٥	%٨٩.٦
جميع المهارات	١٠٢٠	٩١٠	١١٠	%٨٩.٢

من الجدول (٥) يتضح أن معامل ثبات عملية التحليل لمهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل بلغ (٨٦.٧%، ٩١.٣%، و٨٨.٨%، و٨٩.٦%) على التوالي، كما بلغ معامل الاتفاق الكلي (٨٩.٢%)، وهي نسبة عالية يمكن الوثوق بها مما يؤكد على صلاحية أداة البحث للتطبيق الميداني.

د- حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

يهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار إلى تقدير مدى سهولة أو صعوبة هذه المفردات، ومن ثَمَّ حذف المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددها البحث الحالي هي ٨٠%) وكذلك حذف المفردات التي يقل معامل سهولتها عن نسبة محددة (النسبة التي حددها البحث الحالي هي ٢٠%)

ويحسب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار بحساب المتوسط الحسابي لعدد الإجابات الصحيحة على هذه المفردة بالنسبة إلى العدد الكلي للإجابة الصحيحة والخاطئة معًا، وتعد العلاقة بين معامل السهولة ومعامل الصعوبة علاقة عكسية فإذا كان معامل السهولة لإحدى مفردات الاختبار يساوي ٨٠% فإن معامل الصعوبة لهذه المفردة يساوي ٢٠%، ولحساب معامل السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار تم استخدام المعادلة التالية: (البهي، ٢٠١٤، ص. ٤٤٩)

$$\text{معامل السهولة لمفردة من مفردات الاختبار} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة}}$$

وباستخدام المعادلة السابقة على مفردات الاختبار اتضح أن معاملات الصعوبة تمتد ما بين ٢٩% – ٦٥% بمتوسط قدره ٤٧%، وهو يشير إلى أن معاملات صعوبة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

مفردات الاختبار متوسطة بشكل عام، وهو ما يتفق مع الغرض الذي وضع الاختبار لأجله، وبذلك تأكدت الباحثة أن الاختبار أصبح صالحًا للتطبيق.

رابعًا- مقياس قلق الكتابة:

استلزم بناء مقياس قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي اتباع مجموعة من الخطوات وصولًا إلى صورته النهائية، وتمثلت تلك الخطوات فيما يلي:

١- **تحديد الهدف من المقياس:** حيث هدف المقياس إلى الوقوف على مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، بالإضافة إلى تعرف فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

٢- **مصادر بناء المقياس:** تم اعتماد قائمة مظاهر قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (ملحق٧) التي تم الوصول لها إجرائياً لبناء مقياس قلق الكتابة، كما تم الرجوع إلى عدد من الدراسات والبحوث المهتمة بقياس مستوى قلق الكتابة وعلاجه عند الطلاب في مراحل عمرية مختلفة بشكل عام، والتي من دراسة كوشيك وآخرون Cocuk et al. (2016) ، ودراسة خفير Javier (2016) ، ودراسة جبريل (٢٠١٧)، ودراسة فراهيان Farahian (2017) ، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٨)، ودراسة جرهام وآخرون Graham et al. (2018) ، ودراسة بريكيت (٢٠١٩)، ودراسة أبوغزال وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة سابتي وآخرون Sabti et al. (2019)، ودراسة أريندا وأردي Arindra and Ardi (2020) ، ودراسة بلال (٢٠٢١).

٣- **وصف مقياس قلق الكتابة صورته المبدئية:** تمت الصياغة المبدئية لمقياس قلق الكتابة (ملحق ١٣) في ثمانية محاور تمثل مظاهر القلق لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، ويندرج أسفل كل محور ثلاثة من المؤشرات الخاصة الدالة على كل محور، ومبرر ذلك تحليل مدى تأثير كل مؤشر على كل مظهر من مظاهر قلق الكتابة، والتدخل بشكل فعال في تحسينه من خلال البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وبذلك فقد اشتمل المقياس في صورته المبدئية على أربعة وعشرين مؤشرًا، تقابلها أربعة بدائل تمثل درجة تطابق العبارة على الطالب، وهي (ينطبق تمامًا – ينطبق كثيرًا – ينطبق أحيانًا – لا ينطبق) بحيث تكون متدرجة على الترتيب (١.٢.٣.٤) للعبارة التي تقيس مستويات القلق المرتفعة، والترتيب (٤.٣.٢.١) للعبارات التي تقيس مستويات القلق المنخفضة، علمًا بأن عبارات المقياس ليس بينها استجابات صحيحة أو خاطئة.

٤- **صدق مقياس القلق الكتابة:** تم عرض المقياس بصورته الأولية على السادة المحكمين تخصص المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والصحة النفسية (ملحق٤) بهدف حساب صدقه، والتأكد من سلامة محتواه العلمي، ومناسبته للهدف المصمم من أجله، بالإضافة إلى السلامة اللغوية، وحسن الصياغة، وتم تعديل المقياس في ضوء آرائهم، وكانت أبرز تعديلاتهم تتعلق بالصياغة بتوحيد استخدام كلمة قلق عند وصف مظاهر القلق مع تنويع الأفعال في صياغة المؤشرات الخاصة بالمحاور، وبناءً على ما أشار إليه السادة المحكمون من تعديلات فقد أصبح المقياس مكونًا من أربعة وعشرين مؤشرًا تندرج تحت ثمانية من مظاهر قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وبلغت النهاية العظمى للمقياس (٩٦) درجة.

٥- **التجربة الاستطلاعية لمقياس القلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.**

تم تجريب المقياس استطلاعيًا على عينة عشوائية عددها (٣١) طالبًا من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الخفير عيد سلامة للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وذلك في يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١٠/١٤م بهدف تحديد نسبة ثبات المقياس، وحساب زمن الإجابة عليه، بالإضافة لحساب الاتساق الداخلي لتقدير الصدق الارتباطي، وبعد ملاحظة زمن التطبيق، وتصحيح المقياس فقد أسفرت نتائج التجربة عما يلي:

أ- تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التناسق الداخلي "معامل ألفا كرونباخ"، وبلغت نسبة معامل الثبات (٠,٨٦)، وهو معامل ثبات مناسب يدل على صلاحية المقياس، وجاهزيته للتطبيق.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ب- قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي (الصدق الارتباطي) باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة في المقياس والدرجة الكلية له، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة، والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائيًا مما يدل على صدق عبارات المقياس، وقدرته على تحقيق الهدف الذي وضع من أجله.

ج- تم حساب زمن الاستجابة لمقياس قلق الكتابة من خلال حساب متوسطات زمن استجابة كل طالب على حدة ثم تم حساب مجموع الزمن الذي استغرقه كل الطلاب، وقسمته على عددهم، وكان المتوسط العام لزمن الإجابة عن جميع مفردات المقياس (٣١) دقيقة، ومن ثم تم اعتماد الزمن المناسب لتطبيق المقياس (٤٠) دقيقة، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على عينة البحث (ملحق ١٤).

خامسًا – بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية:

لما كان الهدف من البحث الحالي تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي من خلال برنامج مقترح قائم على نظرية التلمذة المعرفية فقد تطلَّب تحقيق ذلك مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي عُنيت بإعداد البرامج، والتي تم الاستفادة منها في خطوات وإجراءات بناء البرنامج المقترح وتحديد أسسه وأهدافه، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسات التي عُنيت بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية تم بناء هذا البرنامج، باتّباع الخطوات الآتية:

١- المنطلقات الفكرية للبرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج من طبيعة اللغة العربية، وفنونها الأساسية، وأهدافها المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وعلى تنوع الأنشطة، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم باعتبار الطالب محور العملية التعليمية، كما يقوم البرنامج على أسس فكرية تنطلق من فلسفة نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٢- تحديد مكونات البرنامج:

يتطلب إعداد مكونات البرنامج تحديد ما يلي:

أ- الأهداف العامة للبرنامج:

تتمثل الأهداف العامة للبرنامج في المخرجات التي يتوقع تحقيقها بنهاية دراسة البرنامج، وقد هدف البرنامج إلى تحقيق عددٍ من الأهداف العامة هي:

- تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.
- خفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ب-الأهداف الخاصة للبرنامج:

الأهداف الخاصة للبرنامج المقترح تعبر عن النواتج التي يتوقع من الطالب التوصل إليها بعد الانتهاء من دراسة كل درس، وتمثلت الأهداف الخاصة في الأهداف الإجرائية التي تعكس مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة، ومظاهر القلق الكتابي لكل درس من دروس البرنامج، وقد تم عرض هذه الأهداف في مقدمة كل درس على حدة.

ج-تحديد محتوى البرنامج:

وقد تم اختيار المحتوى متماشيًا مع إجراءات نظرية التلمذة المعرفية بحيث صمم البرنامج ليتضمن أنشطة وخبرات يمر بها الطالب سواء أكانت هذه الخبرات معلومات ومعارف يكتسبها الطلاب، أم أنشطة يمارسونها، أم مواقف يعيشونها ليكتسبوا من وراء ذلك ما يهدف إليه البرنامج.

كما تم اختيار محتوى البرنامج بعناية من مصادر متنوعة، وتمت صياغة الدروس بشكل يتناسب مع مستوى طلاب الصف الثاني الإعدادي، يتكون البرنامج المقترح من أربع وحدات تشمل اثني عشر درسًا، يركز كل منها على تنمية مهارتين من مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة مع التركيز على تعزيز الوعي بمظهرين من مظاهر القلق الكتابي، والتدريب على استراتيجيات التعامل معهما.

كما التزم البرنامج بصياغة لغوية سليمة خالية من الأخطاء بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم وطبيعتهم، وقد رُوعي في تصميمه تعزيز استمرار إيجابية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الطالب، باعتبار ذلك جزءًا أساسيًا من فلسفة البرنامج وركيزة من ركائز نظرية التلمذة المعرفية.

لذا فقد تم التركيز على جعل الطالب عنصرًا فعالًا ونشطًا في عملية التعلم، كما يتضمن البرنامج مجموعة متنوعة من الأنشطة الكتابية، والمهمات غير التقليدية في كل درس بهدف تدريب الطلاب على المهارات المستهدفة وتنميتها بطرق مبتكرة ومشوقة.

د- تحديد خطوات وإجراءات تدريس البرنامج:

تتحدد إجراءات تدريس البرنامج في توظيف خطوات نظرية التلمذة المعرفية لتدريس البرنامج المقترح كما يلي:

- **الخطوة الأولى- النمذجة:**

تتضمن هذه الخطوة مجموعة من الإجراءات التي ينفذها المعلم، وتهدف إلى تقديم نماذج حية للكتابة الإبداعية للطلاب بما يشمل خطوات التفكير الإبداعي، وكيفية تنظيم الأفكار، وهذا يساعد الطلاب على فهم الآليات الإبداعية المطلوبة، واتباع نهج مشابه، وتشمل ما يلي:

- **الشرح والتوضيح:** حيث يقوم المعلم بشرح كيفية تنفيذ مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة، مع توضيح آليات التفكير التي تساعد في إتمام المهام الكتابية بشكل صحيح، مع استعراض العمليات والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف من تلك المهمات.
- **ترجمة الأفكار إلى كلمات:** وفيها يعبر المعلم عن الأفكار والإجراءات اللازمة لتنفيذ المهمات الكتابية بصيغة واضحة ومبسطة مما يسهل على الطلاب فهم المهارات المطلوبة لإتمام المهمات المطلوبة.
- **التفكير بصوت مرتفع:** ويستخدم المعلم التفكير بصوت مرتفع أثناء عرض المهام الكتابية مما يمكن الطلاب من متابعة الخطوات، واستيعاب طرق التفكير المستخدمة لتنفيذ المهمة.
- **تطبيق عملي واضح:** حيث يقدم المعلم نموذجًا عمليًا لتنفيذ المهمة الكتابية بحيث يلاحظ الطلاب التطبيق الفعلي للمهارة ويفهمونها بشكل أعمق.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- **الخطوة الثانية– التدريب:**

تهدف هذه الخطوة إلى تعزيز مهارات الطلاب بتطبيق ما تم تعلمه في الخطوة الأولى (النمذجة) من خلال تنفيذ مهمات تدريبية على مهارات الكتابة الإبداعية تحت إشراف المعلم، الذي يوفر مراقبة مستمرة خلال ممارسات الطلاب مما يتيح تصحيح الأخطاء، وتعزيز الأفكار الإبداعية، وتساعد هذه الخطوة في بناء الثقة بالنفس، وتقليل التردد في الاستمرار في الكتابة، وتشمل الإجراءات التالية:

- **وضع خطة وتوزيع المهمات:** وهنا يقوم المعلم بإعداد خطة واضحة تشمل اختيار المهمات الكتابية المناسبة، وتوزيعها على الطلاب بما يتناسب مع قدراتهم، واحتياجاتهم التعليمية.
- **تقديم التلميحات والتغذية الراجعة:** حيث يقدم المعلم التلميحات الإرشادية اللازمة أثناء تنفيذ الطلاب للمهمات الكتابية مع توفير تغذية راجعة مستمرة تساعدهم على تحسين أدائهم، وفهم نقاط القوة والضعف.
- **التدريب على مكونات جديدة:** وهنا يُشرك المعلم الطلاب في أنشطة صفية أو لا صفية تهدف إلى اكتساب مكونات معرفية جديدة أو تطوير مهارات كتابية محددة تتعلق بفنيات كتابة القصة.
- **المراقبة والمتابعة:** حيث يراقب المعلم أداء الطلاب بشكل دقيق للتأكد من أنهم يلتزمون بالمهمة الكتابية المطلوبة مع منحهم مساحة من الحرية للاستكشاف، وحل المشكلات بصورة مستقلة مما يعزز التفكير الإبداعي، وتطوير الذات، ويدعم الثقة بالنفس.

- **الخطوة الثالثة– التسقيل:**

يتم في هذه الخطوة تزويد الطلاب بمهمات كتابية متدرجة تشمل فنيات القصة القصيرة، وتتراوح بين الكتابة البسيطة والمعقدة، مع تقديم دعم مؤقت للطلاب أثناء إنجازهم للمهمات الكتابية بما يتناسب مع مستوى تقدمهم، وكلما اجتازوا مرحلة، وتمكنوا من مهاراتها يتم تقليل هذا الدعم تدريجيًا حتى يتلاشى تمامًا، ويصبح أدائهم مستقلًا.

وبذلك فإن هذا الانتقال التدريجي يتيح للطلاب تنمية مهاراتهم، وتطوير أساليبهم في الكتابة الإبداعية، وتشمل هذه الخطوة الإجراءات التالية:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- **المساعدة الوقتية:** يتم هنا تقديم الدعم اللازم للطالب بما يمكنه من أداء المهمات الكتابية بشكل صحيح، ويتم تقليل مستوى هذه المساعدة تدريجيًا كلما تقدم الطالب في اكتساب المهارات، وتمكن منها.
- **الدعم التعاوني:** حيث يتم توفير المساعدة من خلال التفاعل التشاركي بين الطالب والمعلم (الشخص الخبير)، أو بين الطالب وزملائه الأكثر خبرة أو مهارة مما يعزز التعاون، والتعلم الجماعي.
- **الإلغاء التدريجي للدعم:** وهنا يتم سحب الدعم تدريجيًا بمجرد أن يتقن الطالب أو المجموعة المهمة الكتابية المحددة بحيث يصبح قادرًا على أدائها بشكل مستقل تمامًا.
- **تقديم أنشطة داعمة:** حيث يوفر المعلم أنشطة ومهمات الكتابية تهدف إلى تعزيز فهم الطالب لطبيعة المهارات مما يساعده على تحقيق مستوى كافٍ من الإلمام يسمح له بأداء المهام التالية بشكل منفرد.
- **الاستقلالية في الأداء:** يكون الهدف النهائي هو تمكين الطالب من إعادة تنفيذ المهمة الكتابية بشكل مستقل تمامًا دون الحاجة إلى أي مساعدة مما يعكس إتقانه لها.

- **الخطوة الرابعة– التعبير:**

تهدف هذه الخطوة إلى تمكين الطلاب من التعبير عن أفكارهم بوضوح، واستعراض ما تعلموه بطرق إبداعية ومتنوعة، وتشجيعهم على مراجعة أعمالهم وتقويمها ذاتيًا مما ينمي القدرة على التفكير النقدي، ويعزز مهارات الكتابة الإبداعية عبر سلسلة مستمرة من مراجعة الأداء لتنمية تلك المهارات وإتقانها، وتشمل هذه الخطوة الإجراءات التالية:

- **التعبير الواضح والمتنوع:** حيث يُتاح لكل مجموعة من المجموعات فرصة للتعبير عن أفكارها بوضوح باستخدام وسائل متعددة، مثل التعبير الشفهي والكتابي، أثناء إنجاز المهمة الكتابية.
- **تشجيع النقاش والمشاركة:** يُحفَّز الطلاب على التعبير عن أفكارهم أثناء القيام بمعالجة الأفكار المقترحة للقصص القصيرة المطروحة، والعمل في مجموعات، ومناقشة فنيات صياغة تلك الأفكار، وتقديم أمثلة ونماذج، والدفاع عن الأفكار التي اكتسبوها من خلال

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

بيئة التعلم، أي أن يعبروا بوضوح عن الحالة الشعورية اللازمة للإبداع القصصي، وصياغة تلك الحالة في عبارات منضبطة المبنى والمعنى.

- **تمثيل نواتج التعلم:** حيث يُعبر الطلاب بوضوح عن نتائج ما اكتسبوه من مهارات خاصة بالكتابة الإبداعية أو فنيات خاصة بكتابة القصة القصيرة بما يعكس استيعاب وفهم وتمكن من لما تعلموه خلال العملية التعليمية.
- **الإبداع في التطبيق:** وهنا يُتوقع من الطلاب ترجمة ما تدربوا عليه، وذلك بكتابة قصة مكتملة العناصر تعكس أداءهم، ومدى قدرتهم على تطبيق المهارات التي تم تنميتها لديهم خلال الخطوات السابقة.

- **الخطوة الخامسة– التأمل:**

تهدف هذه الخطوة إلى تعزيز وعي الطلاب بمستوى أدائهم الكتابي مما يساعدهم على مراجعته؛ فالتأمل نشاط يقوم فيه الطالب بإعادة النظر في أدائه أو تجربته التعليمية السابقة من خلال تحليل نقاط القوة والضعف، وتحديد مدى التقدم الذي أحرزه، وذلك من خلال عملية تحليلية يقارن فيها أداءه الحالي بمعايير مثالية أو خبرات سابقة، ومن ثم يكتب تأملات حول ذلك بشفافية مما يساعده على تنمية مهاراته، فمثلًا قد تتطلب مهمة كتابية إثراء القصة بتفاصيل تجلي الفكرة العامة لها ، ومن ثم يُطلب منه مراجعة عمله بتمعن، من خلال الإجابة عن أسئلة مثل:

- ما الأجزاء التي كانت واضحة وقوية؟
- ما الأجزاء التي تحتاج لإثرائها بتفاصيل أكثر؟
- ما الأخطاء التي التي وقعت بها؟

والإجابة عن مثل هذه التساؤلات تساعد الطالب على تعزيز مهاراته الكتابية، وتطوير استراتيجياتها المستقبلية، وتشمل هذه الإجراءات التالية:

- **مراجعة الجهود، وتحليل الأداء:** وهنا يُمكن للطلاب من مراجعة الجهود التي بذلوها لإكمال المهمة الكتابية، وتحليل أدائهم بدقة مما يساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- **المقارنة مع الأقران والخبراء:** حيث يقارن الطلاب بين ما كتبوه، وبين إنتاج أقرانهم كما يقارنوا عملهم بعمل المعلم الخبير مما يتيح لهم تحليل ما تم تعلمه، واكتشاف الفجوات التي يمكن تحسينها.
- **تسجيل الخبرات التعليمية:** وهنا يقوم الطلاب بتوثيق تأملاتهم حول الكتابات التي من إنتاجهم أو من إنتاج أقرانهم بشكل يومي في سجلات خاصة، مما يُمكنهم من الرجوع إليها لاحقًا لتأمل عمليات تعلمهم.
- **إعادة بناء المعرفة:** يساعد التأمل الطلاب على إعادة بناء ما تعلموه سابقًا، وربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة مع إضفاء معانٍ جديدة على المواقف التعليمية التي مروا بها.

- **الخطوة السادسة– الاستكشاف:**

تهدف هذه الخطوة إلى تعزيز مهارات البحث والتقصي لدى الطلاب؛ فإجرائيًا الاستكشاف عملية يتم فيها تشجيع الطالب على البحث عن حلول جديدة أو معلومات إضافية بدون توجيه مباشر مما يعزز التفكير المستقل والإبداع.

فمثلًا قد توجه الطالب لاستكشاف وإيجاد فكرة عامة جديدة للقصة دون تلقي شرح مسبق من المعلم مع السماح له باستخدام الموارد المتاحة كالمعاجم أو المناقشات الجماعية للوصول إلى تفسيره الخاص، وبذلك يستطيع الطالب ممارسة استقلاليته من خلال البحث والاستقصاء لبناء المعارف الجديدة، وتشمل هذه الخطوة الإجراءات التالية:

- **تشجيع البحث والتقصي:** وهنا يُحفَّز الطلاب على الانخراط في عمليات البحث والاستقصاء لاكتساب مهارات كتابية جديدة، وتوسيع مدى قدراتهم على الإبداع مما يساعدهم على تنمية فهم أعمق ومستدام.
- **محاكاة أساليب الخبراء:** وفيها يتم تشجيع الطلاب على تطبيق استراتيجيات، وعمليات، ومهارات استخدمها الخبراء في مهمات كتابية مشابهة مما يتيح لهم تجربة طرق جديدة لفهم الموضوعات، واكتشاف أفضل الأساليب لصياغة الأفكار وربطها فيما بينها.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- **التعلم بالاكتشاف:** حيث ينخرط الطلاب في عملية اكتشاف النتائج بأنفسهم من خلال تقييم صحة انتاجهم الكتابي، والتفاعل مع متطلبات كل مهمة كتابية، وتكوين تصور مبكر لمتطلبات المهام الجديدة.
- **الاعتماد على الذات:** وهنا يُمنح الطلاب الفرصة لتطبيق المعرفة والمهارات بشكل مستقل مما يعزز من ثقتهم بقدراتهم، ويؤكد أهمية التعلم الذاتي، والتفكير النقدي.

هـ-تحديد الأنشطة والوسائط التعليمية المستخدمة:

تمثل الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج عنصرًا رئيسًا من عناصر الموقف التعليمي فهي جزء لا يتجزأ من البرنامج لما لها من دور حيوي في تحقيق أهدافه، وقد تم اختيار الأنشطة التعليمية وفق مجموعة من المعايير العلمية على النحو التالي:

- تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
- أن تتوافق الأنشطة مع مستوى طلاب الصف الثاني الإعدادي من حيث طبيعتها ومحتواها.
- أن تتسم الأنشطة بالتنوع لتلائم المستويات المختلفة للطلاب بما يضمن تحقيق فاعلية التعلم لجميع الفئات.
- أن تمتاز الأنشطة بوضوح خطوات تنفيذها مما يسهل تطبيقها من قبل المعلم والطلاب.
- صُممت الأنشطة لتأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الفردية بين الطلاب من حيث القدرات والميول.
- تشمل الأنشطة أساليب تنفيذ متنوعة تتراوح بين العمل الفردي والجماعي مما يعزز التعاون، والتعلم الذاتي.
- تحتوي الأنشطة على مهام إثرائية تهدف إلى توسيع مدارك الطلاب، وتنمية معارفهم.

بناءً على المعايير السابقة يهدف البرنامج إلى تحقيق أهدافه التعليمية من خلال مجموعة من الأنشطة التي تُنفذ داخل الصف الدراسي وخارجه، وتشمل:

- أوراق عمل متنوعة تعد خصيصًا لتدريب الطلاب على المهارات المستهدفة.
- مهام تعاونية يشارك الطلاب في إعدادها لتعزيز روح العمل الجماعي.
- أنشطة فردية، وجماعية تراعي تنمية المهارات الذاتية، والتعاونية على حد سواء.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- **كما تتحدد الوسائط التعليمية المستخدمة في البرنامج فيما يلي:**

- السبورة الذكية لعرض أوراق العمل والأنشطة، والتدريبات على الطلاب.
- جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت، ومتصل بجهاز عرض المعلومات (Data Show) للبحث عن المعلومات أو الاستدلال بكتابات وأفكار الخبراء.

و- تحديد أساليب وأدوات التقويم المستخدمة في البرنامج:

تمثل أساليب وأدوات التقويم المستخدمة في البرنامج عنصرًا أساسيًا في الموقف التعليمي فهي جزء مكمل للبرنامج يلعب دورًا مهمًا في تحقيق أهدافه التعليمية، وقد تم اختيار هذه الأساليب والأدوات وفق مجموعة من المعايير العلمية لضمان فعاليتها وكفاءتها على النحو التالي:

- تم تصميم أساليب وأدوات التقويم لتتماشى مع الأهداف التعليمية المحددة في البرنامج.
- تنوع أدوات التقويم لتغطي مستويات الطلاب مع ضمان سهولة تطبيقها في المواقف التعليمية المختلفة.
- تم اختيار أدوات التقويم لتناسب مستوى طلاب الصف الثاني الإعدادي من حيث الصياغة والصعوبة.
- تطبيق أنواع التقويم الثلاثة (التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي).
- تراعي أساليب التقويم الاختلافات الفردية بين الطلاب في القدرات، والميول، والاحتياجات.
- وضوح إجراءات التقويم لدى الطلاب مما يساعدهم على فهم متطلبات التقييم، والاستعداد له بفعالية.
- قياس مستويات الأداء الكتابي الإبداعي المختلفة، وكذلك مستوي القلق الكتابي لدى الطلاب.

وبناءً على المعايير السابقة، تم تحديد أساليب وأدوات التقويم في البرنامج على النحو التالي:

- **التقويم القبلي:** يتم تطبيق أدوات البحث لتحديد المستوى القبلي للطلاب قبل بدء البرنامج، وتشمل اختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة لطلاب الصف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الثاني الإعدادي، وكذلك مقياس القلق الكتابي، فضلا عن التقويم المبدئي في بداية كل درس من دروس البرنامج.

- **التقويم التكويني:** ويتم في جميع مراحل تدريس البرنامج، ويستمر طوال فترة التدريس، ويتضمن ما يلي:

- التقويم الذاتي :حيث يقوم الطلاب بتقييم أدائهم بأنفسهم.
- الواجبات المنزلية: لتقييم مدى قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية.
- أسئلة التقويم الخاصة بكل درس: لتقييم مدى استيعاب الطلاب لمحتوى الدرس بشكل دوري.
- ملف الإنجاز: الذي يحتوي على جميع الأعمال والأنشطة التي قام بها الطلاب بما في ذلك المعلومات والأفكار، والمهارات، والاتجاهات التي اكتسبوها خلال فترة البرنامج.

- **التقويم البعدي (الختامي):** ويتم بعد الانتهاء من دراسة البرنامج بهدف معرفة مدى فاعلية البرنامج في تنمية الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة المستهدفة، وكذلك خفض قلق الكتابة لدي مجموعة البحث، ويتضمن التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة، ومقياس القلق الكتابي لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

ز- إعداد أوراق عمل الطلاب المصاحبة لتنفيذ البرنامج:

هدفت أوراق عمل الطلاب (ملحق١٥) إلى مساعدتهم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة، وقد رُوعى عند إعدادها الأسس التالية:

تحديد الأهداف بصورة إجرائية. تحديد محتوى الدروس.

تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب. تحديد التدريبات المناسبة.

وطُلِب فيها من الطلاب:

قراءة أهداف كل درس. قراءة محتوى الدرس.

الإجابة عن الأنشطة التعليمية والتدريبات الموجودة في كل درس بدقة مع المعلم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ح- بناء دليل المعلم لتنفيذ البرنامج:

هدف دليل المعلم (ملحق١٦) إلى تقديم إرشادات وتوجيهات لمعلم اللغة العربية للصف الثاني الإعدادي لتدريس البرنامج المقترح الذي يقدمه هذا البحث لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد روعي عند إعداد هذا الدليل ما يلي:

- تحديد الأهداف بصورة إجرائية.
- تحديد إجراءات التدريس باستخدام نظرية التلمذة المعرفية.
- تحديد الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلاب أثناء التدريس.
- تحديد الوسائط التعليمية المناسبة.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة.

وقد تضمن هذا الدليل ما يلي:

أهداف البرنامج: وتتضمن مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة، ومؤشرات القلق الكتابي.

- المحتوى التدريسي: ويتضمن دروس تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، والجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.
- خطوات تدريس البرنامج وإجراءاته باستخدام نظرية التلمذة المعرفية.
- الوسائط والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة في تدريس البرنامج.
- تخطيط لدروس البرنامج.

- **تطبيق أدوات البحث- ويشمل ما يلي:**

أولًا- التصميم التجريبي المستخدم في البحث:

استخدم البحث الحالي في تطبيق برنامجه تصميمًا تجريبيًا يعتمد على المجموعة الواحدة، ويتم تحديد فاعلية البرنامج من خلال مقارنة القياسات القبلية، والبعدية حيث درست هذه المجموعة برنامجًا مقترحًا قائمًا على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، وقد تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية بمجال القصة القصيرة، بالإضافة إلى مقياس قلق الكتابة على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

طلاب الصف الثاني الإعدادي قبل تدريس البرنامج وبعده؛ بهدف قياس مدى نمو مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة، وكذلك مدى انخفاض قلق الكتابة لدى الطلاب (المتغير التابع) نتيجة للبرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية (المتغير المستقل).

ثانيًا- اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد الخفير عيد سلامة للتعليم الأساسي بإدارة العريش التعليمية بمحافظة شمال سيناء، وكان عددهم بعد استبعاد الطلاب الذين تكرر غيابهم (٢٧) طالبًا، وقد حرصت الباحثة على ألا تكون عينة البحث من الطلاب الذين أجريت عليهم التجربة الاستطلاعية.

ثالثًا- ضبط متغيرات تجربة البحث:

للتأكد من فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية الذي قدمه البحث الحالي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي كان لابد من ضبط المتغيرات الدخيلة للتجربة، والتأكد من تجانس المجموعة التجريبية، وقد كان القيد الوحيد هو العمر الزمني حيث تأكدت الباحثة أن أعمار الطلاب في بداية التجربة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢١م/٢٠٢٢م – تراوحت بين اثنتي عشرة سنة وستة أشهر، وثلاث عشرة سنة، وبضبط هذا المتغير يتحقق التكافؤ الخاص بالعمر الزمني.

رابعًا- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ومقياس قلق الكتابة:

يهدف التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثاني الإعدادي، ومقياس قلق الكتابة السابق إعدادهما إلى تحديد مدى تحقق مهارات الكتابة الإبداعية، وكذلك تعرف مستويات القلق الكتابي لدى طلاب مجموعة البحث قبل تطبيق البرنامج، أي تحديد نقطة البداية عند مجموعة البحث، هذا وقد طُبق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على طلاب الصف الثاني الإعدادي عينة البحث يوم الأربعاء الموافق١٧/١١/٢٠٢١م، وقد خصص للاختبار (٨٠) دقيقة، كما طُبق مقياس قلق الكتابة على عينة البحث يوم الخميس الموافق١٨/١١/٢٠٢١م، وقد خصص للمقياس (٤٠) دقيقة.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

خامسًا- تدريس البرنامج:

تم تدريس البرنامج خلال الفترة من الأحد الموافق ٢٠٢١/١١/٢١م حتى الثلاثاء الموافق ٢٠٢٢/١/١١ م لمدة شهر ونصف، والجدول التالي يوضح الزمن المخصص لتنفيذ البرنامج القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الصف الثاني الإعدادي:

جدول (٦) يوضح الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج

الوحدة	عدد المهارات	عدد الحصص
الوحدة الأولي	أربع مهارات للكتابة الإبداعية، ست مؤشرات للقلق الكتابي	ثلاث حصص
الوحدة الثانية	أربع مهارات للكتابة الإبداعية، ست مؤشرات للقلق الكتابي	ثلاث حصص
الوحدة الثالث	أربع مهارات للكتابة الإبداعية، ست مؤشرات للقلق الكتابي	ثلاث حصص
الوحدة الرابعة	خمس مهارات للكتابة الإبداعية، ست مؤشرات للقلق الكتابي	ثلاث حصص
أربع وحدات	سبع عشرة مهارة للكتابة الإبداعية، وأربعة وعشرين مؤشرًا للقلق الكتابي	اثنتي عشر حصة

سادسًا -التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج الذي استغرق ستة أسابيع، تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية بعديًا يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٢/١/١٢م، وذلك لتحديد مدى نمو مهارات الكتابة الإبداعية لديهم، وكذلك طُبق مقياس قلق الكتابة تطبيقًا بعديًا على عينة البحث يوم الخميس الموافق ٢٠٢٢/١/١٣م لقياس مدى انخفاض قلق الكتابة لدى عينة البحث، ومن ثم تحديد فاعلية البرنامج المقترح الذي يقدمه هذ البحث في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

سابعًا-أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمد هذا البحث في معالجة النتائج على الأساليب الإحصائية الملائمة لطبيعة تلك، وهي:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)؛ لحساب ثبات أدوات البحث.

٣- معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث.

٤- معامل كوبر لحساب ثبات بطاقة التصحيح.

٥- اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Statistics)؛ بهدف تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات مجموعة البحث بالنسبة للتطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث.

٦- معادلة مربع إيتا ($\eta 2$) (Eta Squared) لتحديد حجم تأثير المتغيّر المستقل (البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية) على المتغيّر التابع (مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي) لدى عينة البحث وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معادلة حجم الأثر (مربع إيتا)} = \frac{\text{ت٢}}{\text{ت٢ + درجات الحرية}}$$

فإذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي (٠.٠١) أو أقل فذلك حجم أثر صغير، أقل من (٠.٠٦) فذلك حجم أثر متوسط، وإذا كانت (٠.١٤) فأكبر فذلك حجم أثر كبير، كما في الجدول الآتي: (كامل، ٢٠٢٢، ص.٨)

جدول (٧) تفسير قيم معامل إيتا لحجم الأثر للمعالجة التجريبية

قيمة مربع إيتا (η^2)	التفسير
≤٠.٠١	**حجم أثر صغير**
< ٠.٠٦	**حجم أثر متوسط**
> ٠.١٤	**حجم أثر كبير**

٧- معادلة بلاك (Black) لحساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- **نتائج البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتوصياته، ومقترحاته:**

يهدف هذا المحور إلى عرض النتائج التي توصل إليها هذا البحث، وتفسيرها، ومناقشتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات كما يلي:

أولًا – نتائج البحث:

يعرض هذا البحث نتائجه من خلال الإجابة عن أسئلته كما يلي:

١- الإجابة عن السؤال الأول- والذي نصه: ما مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص قائمة أولية بمهارات الكتابة الإبداعية المرتبطة بمجال القصة القصيرة اللازمة لطلاب الصف الثاني الإعدادي من خلال دراسة: البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات، والكتابات التربوية التي تناولت الكتابة الإبداعية ومهاراتها، ومن ثم تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكّمين، وفي ضوء توجيهاتهم، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي، فإن البحث انتهى إلى قائمة نهائية بمهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بمجال القصة القصيرة المناسبة لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

٢- الإجابة عن السؤال الثاني- والذي نصه: ما مظاهر قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص قائمة أولية بمظاهر ومؤشرات القلق الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي من خلال دراسة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات التربوية التي تناولت قلق الكتابة ومظاهره، وأبعاده، ومؤشراته، ومن ثم تم عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكّمين، وفي ضوء توجيهاتهم، وما خلصت إليه نتائج التحليل الإحصائي فإن البحث انتهى إلى قائمة نهائية بمظاهر قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٣- الإجابة عن السؤال الثالث- والذي نصه: ما البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء البرنامج من خلال دراسة طبيعة كل من: الكتابة الإبداعية ومهاراتها، والقلق الكتابي ومظاهره، بالإضافة للمنطلقات الفكرية لنظرية التلمذة المعرفية، ومن ثم تم تحديد: أهداف البرنامج المقترح، ومحتواه، وطرق تدريسه، وأنشطته، ووسائطه التعليمية، وأساليب تقويمه.

٤- الإجابة عن السؤال الرابع- والذي نصه: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

للإجابة عن هذا السؤال، وتَعرُّف فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؛ قامت الباحثة بصياغة الفروض التالية، والتحقق من صحتها:

الفرض الأول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة (الطلاقة) لصالح التطبيق البعدي.

ولتعرُّف ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة لصالح التطبيق البعدي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وكانت النتائج كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

جدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة

المهارة الرئيسة	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوي الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير
مهارة الطلاقة	التطبيق القبلي	٢٧	١٢.٥٢	٠.٧٥٣	٢٦	-٦١,٩٢٠	*٠.٠٠ دالة	دالة	٠.٩٨٧ كبير
	التطبيق البعدي		٢٩.٧٠	١.٢٣٥					

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

شكل (٣) متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة

بالنظر إلى الجدول والشكل البياني السابقَيْن يتّضح ارتفاع متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارة (الطلاقة) مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي للاختبار في مهارة (الطلاقة) (٢٩,٧٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٢,٥٢)، وقد بلغت قيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدي (-٦١,٩٢٠)، عند درجة حرية (٢٦)، وهي قيمة دالة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

إحصائيًّا عند مستوى دلالة (∝ ≤٠,٠٥) فأقل مما يوضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (∝ ≤٠.٠٥) فأقل بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في مهارة (الطلاقة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الأول، وقبوله بشكل كامل.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في مهارة (الطلاقة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (٠,٩٨٧)، وهي قيمة تدل على نسبة كبيرة من الفروق في متوسطات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي تُعزى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، ودوره في تنمية مهارة الطلاقة.

ويُبيِّن الجدول التالي حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (الطلاقة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake) التي تشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية البرنامج المقترح في التدريس نهائيًّا؛ مما يعني أن الطلاب لم تتمكنَّ من بلوغ نسبة (٥٠%) من الكسب المتوقَّع، أما إذا زادت نسبة الكسب على الواحد الصحيح، ولم تتعدَّ (١.٢) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بالبرنامج المقترح حقَّق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدَّت نسبة الكسب (١.٢) فهذا يعنى أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس بالبرنامج المقترح قد حقَّق فاعلية عالية، وقد حُسِبت نسبة الكسب من المعادلة التالية:

نسبة الكسب المعدل =[(ص− س) / (د− س)]+[(ص− س) / د] (هريدي، ٢٠١٧، ص١٥٧)

حيث ص: متوسط درجة الاختبار البعدي.

س: متوسط درجة الاختبار القبلي. د: الدرجة العظمى للاختبار.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

جدول (٩) حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (الطلاقة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك

المهارة الرئيسة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة الطلاقة	١٢.٥٢	٢٩.٧٠	٣٦	١.٢١

يتضح من الجدول (٩) أن نسبة الكسب المعدل لمهارة (الطلاقة) بلغت (١.٢١)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة (الطلاقة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

وتُعزى هذه النتيجة لما تضمَّنَه البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية من تنوع المهام الكتابية والأنشطة التي طُرحت في البرنامج جعلت الطلاب يشاركون بشكل إيجابي وفعال ومرن في تنفيذ المهام سواء أكانت فردية، أم جماعية، مما كان له الأثر الفعال في تنمية قدرتهم على تبادل الأفكار والخبرات، وإنتاج التساؤلات، وتوليد أكبر عدد من العناوين والأفكار الثانوية، والعقد القصصية، والنهايات المناسبة للقصة؛ مما أسهم في تَطوُّر أداء الطلاب في مهارة الطلاقة، كما كان للتأمل والاستكشاف والتسقيل دورٌ مؤثرٌ في تنمية مهارة الطلاقة؛ كونها دعمت قدرة الطلاب على تمييز أدائهم ومقارنته، وتنفيذ مهام كتابية مختلفة عن السابقة، والعمل على مواجهتها باستقلالية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الججيح (٢٠١٥)، دراسة جارسيا وآخرون(2018) .García et al، دراسة كاظم (٢٠١٩)، دراسة ديبرون de Bruin (2019)، دراسة ووكر وسميث(2020) Walker and Smith، ودراسة أكفان وولش Akhavan and Walsh (2020).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الفرض الثاني: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة لصالح التطبيق البعدي.

ولتعرُّف ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة لتعرُّف البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة (المرونة) لصالح التطبيق البعدي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة (المرونة)

المهارة الرئيسة	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوي الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير
مهارة المرونة	التطبيق القبلي	٢٧	١٥.٦٧	٠.٨٧٧	٢٦	-٤٦.٩٠٤	*٠.٠٠ دالة	دالة	٠.٩٨٣ كبير
	التطبيق البعدي		٣٧.٧٠	٢.٢٣٣					

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

شكل (٤) متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

بالنظر إلى الجدول والشكل البياني السابقَيْن يتضح ارتفاع متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارة (المرونة) مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي للاختبار في مهارة المرونة (٣٧,٧٠) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٥.٦٧)، وقد بلغت قيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدي (-٤٦.٩٠٧) عند درجة حرية (٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥ ≥ ∝) فأقل؛ مما يوضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠٥ ≥ ∝) فأقل بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار في مهارة (المرونة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثاني، وقبوله بشكل كامل.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في مهارة (المرونة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (٠,٩٨٣)، وهي قيمة تدل على نسبة كبيرة من الفروق في متوسطات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي تُعزى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، ودوره الفاعل في تنمية مهارة المرونة.

ويُبيِّن الجدول التالي حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (المرونة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake):

جدول (١١) حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (المرونة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك

المهارة الرئيسة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة المرونة	١٥.٦٧	٣٧.٧٠	٤٥	١.٢٤

يتضح من الجدول (١١) أن نسبة الكسب المعدل لمهارة (المرونة) بلغت (١.٢٤)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة المرونة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن التلمذة المعرفية ساعدت على توفير بيئة تعليمية تبعث على التفكير، وحرية الحركة في تنمية المهارة الكتابية أصلًا وفرعًا، والانتقال من مهارة إلى مهارة أخرى بسلاسة، كالتنويع في استخدام الجمل الخبرية والإنشائية، والمزاوجة بين نوعي الحوار في القصة، وكتابة أحداث فرعية متنوعة تُبرز عقدة القصة، بالإضافة لما حققه البرنامج المقترح من تفاعل ومشاركة بين الطلاب في أداء المهمات الكتابية بطريقة محببة لديهم، وهذا التعاون والتفاعل أدى إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، وتحقيق الأهداف المرجوّة من كل درس؛ مما أسهم في تنمية مهارة المرونة، كما كان لاستخدام النمذجة والتدريب والتفسير في عرض الدروس، وتنفيذ الأنشطة المتضمنة بها أثر كبير في دعم تعلم الطلاب، وتحفيز الإبداع لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من باتيس ومورجان Bates and Morgan (2018)، ودراسة ميلر ودافيز Miller and Davis (2018)، ودراسة الزهراني وأبورحمة (٢٠١٩)، ودراسة المطيري وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة جونس وسميث Smith and Jones (2020)، ودراسة الربيع (٢٠٢١).

الفرض الثالث: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة لصالح التطبيق البعدي.

ولتعرُّف ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة (الأصالة) لصالح التطبيق البعدي؛ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وكانت النتائج كما يلي:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة (الأصالة)

المهارة الرئيسة	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوي الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير
مهارة الأصالة	التطبيق القبلي	٢٧	١٢.٧٤	٠.٧١٢	٢٦	-٣٧.٤٢٤	*٠.٠٠٠ دالة	دالة	٠.٩٧٩ كبير
	التطبيق البعدي		٢٩.٩٦	٢.٠٦٦					

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

شكل (٥) متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الأصالة

بالنظر إلى الجدول والشكل البياني السابقَيْن يتضح ارتفاع متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارة (الأصالة) مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي للاختبار في مهارة (الأصالة) (٢٩.٩٦) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٢.٧٤)، وقد بلغت قيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدي (-٣٧.٤٢٤) عند درجة حرية (٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) فأقل مما يوضح وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (∝ ≤٠.٠٥) فأقل بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار في مهارة (الأصالة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الثالث، وقبوله بشكل كامل.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في مهارة (الأصالة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (٠,٩٧٩)، وهي قيمة تدل على نسبة كبيرة من الفروق في متوسطات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي تُعزى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، ودوره الفاعل في تنمية مهارة الأصالة.

ويُبيِّن الجدول التالي حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (الأصالة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake).

جدول (١٣) حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (الأصالة) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك

المهارة الرئيسة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة الأصالة	١٢.٧٤	٢٩.٩٦	٣٦	١.٢٢

يتضح من الجدول (١٣) أن نسبة الكسب المعدل لمهارة (الأصالة) بلغت (١.٢٢)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة الأصالة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية قد ساعد الطلاب على التخطيط قبل تنفيذ المهمات الكتابية المتضمنة بالدروس، ومن ثم التدقيق لتنفيذ تلك المهمات؛ مما عزز وعيهم وطريقة تفكيرهم أثناء تنفيذها، والتي تم اختيارها بدقة لتكون لدى الطلاب الحرية في إثرائها بالتفاصيل والتوسع في أحداثها، كما

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وفر البرنامج القائم على التلمذة المعرفية بيئة بنائية معرفية تساعد الطلاب على إدراك العلاقات، وتسمح لهم بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وتطويرها بحيث يتمكن الطالب من تقمُّص شخصيات القصة، والتعبير عنها بتفاصيلها؛ مما أسهم في تنمية مهارة الإثراء بالتفاصيل لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من باتيس ومورجان Bates and Morgan (2018)، ودراسة جارسيا وآخرون García et al. (2018)، ودراسة كاظم (٢٠١٩)، ودراسة ديبرون de Bruin (2019)، ودراسة ووكر وسميث Walker and Smith (2020)، ودراسة الربيع (٢٠٢١).

الفرض الرابع: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الإثراء بالتفاصيل لصالح التطبيق البعدي.

ولتعرُّف ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة (الإثراء بالتفاصيل) لصالح التطبيق البعدي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة (الإثراء بالتفاصيل)

المهارة الرئيسة	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوي الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير
مهارة الإثراء بالتفاصيل	التطبيق القبلي	٢٧	١٢.٩٦	٠.٨٠٨	٢٦	-٣٨.٤٨٥	٠.٠٠٠* دالة	دالة	٠.٩٨١ كبير
	التطبيق البعدي		٣٠.٢٢	٢.٠٢٥					

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥)**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

شكل (٦) متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية في مهارة الإثراء بالتفاصيل

بالنظر إلى الجدول والشكل البياني السابقَيْن يتضح ارتفاع متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في مهارة (الإثراء بالتفاصيل) مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي للاختبار في مهارة (الإثراء بالتفاصيل) (٣٠.٢٢) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (١٢.٩٦)، وقد بلغت قيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدي (-٣٨.٤٨٥) عند درجة حرية (٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥ ≥ ∝) فأقل مما يوضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥ ≥ ∝) فأقل بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار عند مهارة (الإثراء بالتفاصيل) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الرابع، وقبوله بشكل كامل.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في مهارة (الإثراء بالتفاصيل) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (٠,٩٨١)، وهي قيمة تدل على نسبة كبيرة من الفروق في متوسطات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي تُعزى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، ودوره الفاعل في تنمية مهارة (الإثراء بالتفاصيل).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ويُبيِّن الجدول التالي حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (الإثراء بالتفاصيل) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake).

جدول (١٥) حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارة (الإثراء بالتفاصيل) لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك

المهارة الرئيسة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
مهارة الإثراء بالتفاصيل	١٢.٩٦	٣٠.٢٢	٣٦	١.٢٣

يتضح من الجدول (١٥) أن نسبة الكسب المعدل لمهارة الإثراء بالتفاصيل بلغت (١.٢٣)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك وهي (١.٢)؛ مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية مهارة الإثراء بالتفاصيل لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية حرص على إعطاء الطلاب الدور البارز في عملية التعلم من خلال القيام بعمليات مختلفة للتفكير، والنقاش، وإبداء الرأي، وتنظيم الأفكار، وأفسح المجال أمامهم للتأمل، والتساؤل، وربط الأفكار بعضها ببعض، وهذا أسهم في تنمية مهارات متعددة لديهم ككتابة عنوان مميز وغير مألوف للقصة، والربط بين أحداثها بصورة جديدة، وكتابة خاتمة غير مألوفة؛ فالتلمذة المعرفية ساعدت على دعم الرغبة في الخروج عن المألوف، وخاصة مع الأنشطة ذات النهايات المفتوحة التي تضمَّنتها الدروس، كما ساعدت البيئة التعليمية التفاعلية والحافزة للتلمذة المعرفية على إتاحة الحرية للطلاب في الإبداع.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الججيج (٢٠١٥)، ودراسة باتيس ومورجان Bates and Morgan (2018)، ودراسة ميلر ودافيز Miller and Davis (2018)، ودراسة كاظم (٢٠١٩)، ودراسة الزهراني وأبورحمة (٢٠١٩)، ودراسة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

المطيري وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة ووكر وسميث Walker and Smith (2020)، ودراسة أكفان وولش Akhavan and Walsh (2020)، ودراسة الربيع (٢٠٢١).

الفرض الخامس: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ككل لصالح التطبيق البعدي.

ولتعرُّف ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ككل لصالح التطبيق البعدي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية ككل

	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوي الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير
الدرجة الكلية للاختبار	التطبيق القبلي	٢٧	٥٣.٨٩	٢.٢٥٩	٢٦	-٦٤.٢٥٥	٠.٠٠٠* دالة	دالة	٠.٩٨٩ كبير
	التطبيق البعدي		١٢٧.٥٩	٤.٨٧٠					

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

شكل (٦) متوسطات درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل

بالنظر إلى الجدول والشكل البياني السابقَيْن يتضح ارتفاع متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في كل مهارات الكتابة الإبداعية مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي للاختبار في الاختبار ككل (١٢٧.٥٩) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٥٣.٨٩)، وقد بلغت قيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدي (-٦٤.٢٥٥) عند درجة حرية (٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (∝≤٠.٠٥) فأقل مما يوضح وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (∝ ≤٠.٠٥) فأقل بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض الخامس، وقبوله بشكل كامل.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في جميع مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (٠,٩٨٩)، وهي قيمة تدل على نسبة كبيرة من الفروق في متوسطات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي تُعزى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، ودوره الفاعل في مهارات الكتابة الإبداعية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ويُبيّن الجدول التالي حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية جميع مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake).

جدول (١٧) حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية جميع مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك

المهارات الرئيسة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
جميع مهارات الاختبار ككل	٥٣.٨٩	١٢٧.٥٨	١٥٣	١.٢٣

يتضح من الجدول (١٧) أن نسبة الكسب المعدل لمهارات الاختبار ككل بلغت (١.٢٣)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك، وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية بدرجة كبيرة في تنمية جميع مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ويُعزى ذلك إلى أن البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية وفَّر للطلاب مشاركة حقيقية في عملية التعلم نظرًا لأن الطلاب في الموقف التعليمي الذي يوفره البرنامج يُصبحون طرفًا نَشِطًا في التعلم، وممارسة المهارات من خلال الأنشطة المقدَّمة، بالإضافة إلى أن البرنامج دفعهم إلى البحث حول الحقائق والعلاقات بين الأحداث، كما دعمت الأنشطة الختامية التي تم تقديمها نهاية كلِّ درس تَعرُّف مدى تقدُّم الطلاب في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية التي سعى البرنامج إلى تنميتها، ومن ثم إتقانهم للمهارات بالمستوى المطلوب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من الججيح (٢٠١٥)، ودراسة باتيس ومورجان(2018) Bates and Morgan، ودراسة جارسيا وآخرون García et al. (2018)، ودراسة ميلرودافيز (2018) Miller and Davis، ودراسة كاظم (٢٠١٩)، ودراسة الزهراني وأبورحمة (٢٠١٩)، ودراسة ديبرون (2019) de Bruin، ودراسة المطيري وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة ووكر وسميث (2020) Walker and Smith،

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

ودراسة جونس وسميث Smith and Jones (2020)، ودراسة أكفان وولش Akhavan and Walsh (2020) ، ودراسة الربيع (٢٠٢١)

٥- الإجابة عن السؤال الخامس- والذي نصه: ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في خفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي؟

للإجابة عن هذا السؤال فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي قامت الباحثة بصياغة الفرض التالي، والتحقق من صحته:

الفرض السادس: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) فأقل بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح التطبيق القبلي.

ولتعرُّف ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝ ≤٠.٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح التطبيق القبلي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار (ت) وحجم التأثير (مربع إيتا) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة

	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة مستوي الدلالة	الدلالة عند مستوى ٠.٠٥	حجم التأثير
الدرجة الكلية للمقياس	التطبيق البعدي	٢٧	٣٣.٨٩	٢.٢٥٩	٢٦	-٦٤.٢٥٥	*٠.٠٠ دالة	دالة	٠.٩٦٣ كبير
	التطبيق القبلي		٨٧.٥٩	٤.٨٧٠					

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥).**

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح انخفاض متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في كل مظاهر قلق

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

الكتابة مقارنة بنتائج التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي لمقياس قلق الكتابة (٣٣.٨٩) بينما بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (٨٧.٥٩)، وقد بلغت قيمة (ت) بين القياسين القبلي والبعدي (-٦٤.٢٥٥) عند درجة حرية (٢٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (∝≤٠.٠٥) فأقل؛ مما يوضح وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (∝ ≤٠.٠٥) فأقل بين متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح التطبيق القبلي، ومن ثم تم التحقق من صحة الفرض السادس، وقبوله بشكل كامل.

وقد بلغت قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا في جميع مؤشرات قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي (٠.٩٦٣)، وهي قيمة تدل على نسبة كبيرة من الفروق في متوسطات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي تُعزى لاستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية، ودوره خفض قلق الكتابة.

ويُبيِّن الجدول التالي حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في خفض جميع مؤشرات قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake).

جدول (١٩) حساب فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية في خفض جميع مؤشرات قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي بواسطة معادلة الكسب المعدل لبلاك

	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك
جميع مؤشرات قلق الكتابة	٨٧.٥٩	٣٣.٨٩	٩٦	١.٢٢

يتضح من الجدول (١٩) أن نسبة الكسب المعدل لمؤشرات قلق الكتابة بلغت (١.٢٢)، وهي قيمة أكبر من النسبة التي حدَّدَها بلاك، وهي (١.٢) مما يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية بدرجة كبيرة في خفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية قد ساعد على إعطاء الطلاب الثقة بالنفس، وسمح لهم باستثمار طاقاتهم الفعلية وتشجيعهم، وتنمية القدرة لديهم على تنظيم أفكارهم، وتقييم أدائهم الكتابي مما شجع الطلاب الذين يعانون من قلق الكتابة، وساعد على تحسين أدائهم بعدما أتاح لهم الفرصة لتقييم الذات، وتقبل الآراء، والمشاركة، والتعاون بين الطلاب، كما ساعد على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وكسر حاجز الخوف والقلق من الكتابة الذي يعاني منه أغلب الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة كوشيك وآخرون (2016) Cocuk et al.، ودراسة جبريل (٢٠١٧)، ودراسة فراهيان (2017) Farahian، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٨)، ودراسة جرهام وآخرون (2018) Graham et al.، ودراسة بريكيت (٢٠١٩)، ودراسة أبو غزال وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة سابتي وآخرون(2019) Sabti et al.، ودراسة أريندا وأردي (2020) Arindra & Ardi، ودراسة بلال (٢٠٢١).

ثانيًا- تعقيب على نتائج البحث:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث أن البرنامج المقترح القائم على نظرية التلمذة المعرفية له فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، وقد ظهر ذلك من خلال ارتفاع متوسطات درجات الطلاب في القياس البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية مقارنة بالقياس القبلي للاختبار ذاته، ويمكن القول إن البرنامج تضمن إطارًا تعليميًا ركز على التعلم العملي الموجه، مما جعله أداة فعّالة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية وخفض قلق الكتابة.

فمن خلال البرنامج قدم المعلم نماذج تطبيقية يحتذى بها، كما قدم إرشادات مباشرة مكنت الطلاب من ممارسة فنيات الكتابة المختلفة من خلال النمذجة والتسقيل والتدريب، حتى يكتسب الطلاب تصورات عملية حول كيفية صياغة الأفكار، وتنظيم النصوص، واستخدام أساليب إبداعية، مما يعزز شعورهم بالسيطرة على عملية الكتابة ويقلل من

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

قلقهم تجاهها، إضافةً إلى ذلك، وفرت التلمذة المعرفية بيئة تعليمية داعمة من خلال التوجيه التدريجي والتغذية الراجعة المتكررة، مما ساعد الطلاب على تحسين أدائهم الكتابي تدريجيًا، في سياق بيئة تعليمية تتسم بالود والتعاون، ومثل هذه البيئة قللت من الضغوط التي قد يواجهها الطلاب في أداء المهام الكتابية، حيث شعروا بأن لديهم دعمًا مستمرًا من معلميهم وأقرانهم، كما أظهر الطلاب نمواً واضحًا في مهاراتهم الإبداعية عندما تم تقديم الأنشطة الكتابية في سياق شجع التعاون والتأمل الذاتي، مما أدى بدوره إلى خفض مستويات القلق الكتابي.

كما أن البرنامج القائم على التلمذة المعرفية تضمن أنشطة متنوعة حفزت الطلاب على ممارسة الكتابة من خلال تحديات متدرجة، بدأت بمهمات بسيطة وصولاً إلى كتابة نصوص معقدة، هذه الممارسة التدريجية أتاحت للطلاب التركيز على تطوير أفكارهم وصقل أسلوبهم دون الشعور بالضغط، مع مرور الوقت، مما أدى إلى زيادة الثقة بالنفس والقدرة على الكتابة الإبداعية، وهو ما انعكس إيجابياً على تقليل قلق الكتابة وتحقيق إنجازات ملموسة في مهارات الكتابة الإبداعية.

ثالثًا- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج فإنه يوصي بما يلي:

١- تضمين محتوى منهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام موضوعات، وأنشطة قائمة على نظرية التلمذة المعرفية تركز على النمذجة التطبيقية، والتوجيه التدريجي لتنمية المهارات في فنون اللغة المختلفة.

٢- تصميم مهام وأنشطة تعليمية تقدم معالجة واضحة لمهارات الكتابة الإبداعية تُتيح للطلاب فرصًا لتطوير خيالهم وأسلوبهم في التعبير الكتابي من خلال أساليب مختلفة مثل سرد القصص، وكتابة المقالات الإبداعية، أو التمارين التفاعلية التي تعزز التفكير النقدي.

٣- مراجعة مقررات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لتضمينها مهارات الكتابة الإبداعية المستخلصة من البحث مع إعادة النظر في البرامج التقليدية المقدمة للطلاب في مختلف

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

المراحل التعليمية، واستبدالها ببرامج تراعي تنمية قدراتهم على الكتابة الإبداعية من خلال توجيههم لتطوير أسلوبهم الشخصي، وتعزيز قدرتهم على التعبير عن أفكارهم بحرية وإبداع.

٤- تصميم أنشطة تعليمية تراعي خفض قلق الكتابة لدى الطلاب من خلال تقديم نماذج إبداعية ملهمة مع توفير دعم نفسي مستمر، وتعزيز الثقة بالنفس أثناء الكتابة.

٥- إعادة النظر في مصفوفة المدى والتتابع للمرحلة الإعدادية بحيث تتدرج أنشطة الكتابة الإبداعية من البسيطة إلى المعقدة مع التركيز على تطبيق مهارات التلمذة المعرفية، مثل الممارسة الموجهة، والتغذية الراجعة البناءة.

٦- دمج أدوات التكنولوجيا الحديثة في تعليم الكتابة الإبداعية، مثل استخدام التطبيقات الرقمية التي تساعد الطلاب على الكتابة الإبداعية بطريقة محفزة وجذابة.

٧- إعداد دليل شامل للمعلمين حول كيفية تطبيق نظرية التلمذة المعرفية في تعليم اللغة العربية يشمل أمثلة عملية وخطط دروس تفصيلية.

٨- عقد ورش عمل لمعلمي اللغة العربية حول تطبيق نظرية التلمذة المعرفية لتطوير أساليب تدريسهم بما يسهم في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية، وتقليل قلق الكتابة لدى الطلاب.

رابعًا- مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، وما خلص إليه من توصيات يقترح البحث:

١- فاعلية برنامج قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الكتابة التأملية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٢- فاعلية برنامج إثرائي قائم على القراءة الحرة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٣- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية لتدريس الكتابة الإبداعية، وخفض قلق الكتابة لدى طلابهم في ضوء نظرية التلمذة المعرفية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

٤- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في تدريس الكتابة الإبداعية في ضوء مداخل تدريسية حديثة.

٥-فاعلية برنامج قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الاستدلال النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٦-فاعلية برنامج قائم على نظرية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

المراجع العربية

- إبراهيم، أحمد سيد، طلبة، أماني حامد، وعبد الحليم، أمل علي. (٢٠٢٢). القراءة الاستراتيجية التشاركية ودورها في تنمية مهارات التفكير التحليلي والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٨ (٤)، ٢٨٢-٣١١.
- أبو جراد، محمد عبد السلام. (٢٠١٧). *فاعلية برنامجي سكامبر وقبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال أحمد. (١٩٩٩). *علم النفس التربوي* (ط٦).الأنجلو المصرية.
- أبو سعدة، فيصل حسين. (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج مقترح بأسلوب المناقشة لتطوير بعض مهارات القصة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.
- أبو غزال، معاوية محمود، هياجنة، وليد سليمان، وخضير، رائد محمود. (٢٠١٩). قلق الكتابة لدى الطلبة المراهقين وعلاقته باستراتيجيات الكتابة فوق المعرفية والفاعلية الذاتية الكتابية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٠ (٣)، ٥٩-٩٤.
- أبو لبن، وجيه المرسي. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧١)، ٢٥١-٢٩٥.
- أحمد، علاء الدين عبد القادر. (٢٠١٦). *برنامج قائم على قصص الخيال الأدبي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قناة السويس.
- الأحمدي، مريم محمد. (٢٠١٤). فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على برنامج تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (١)، ٤٨٧-٥٢١.

- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٧). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية* (ط.٢). دار الفكر للنشر والتوزيع.
- بدوي، منير، وحسيني، أبو بكر. (٢٠١٦). ضعف الإنتاج الكتابي عند الطلبة في مرحلة التعليم التربوي. *مجلة الأثر*، ١٥(٢٦)، ١٠٥ – ١١٢.
- بريكيت، أكرم محمد. (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلميذ الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٣(١١)، ١٩٠-٢٢١.
- بريكيت، أكرم محمد (٢٠١٩). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على الاتجاهات الحديثة لتعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ١-٣٥.
- بلال، أماني عبد المنعم عبد الله. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .*المجلة التربوية*، ٨٣، ١-٢٢.
- البهي، فؤاد. (٢٠١٤). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري* (ط.٤). دار الفكر العربي.
- تلاحمة، آيات محمد. (٢٠١٩). *أثر استراتيجية (POSSE) في تنمية الاستيعاب القرائي والكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف السابع* الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.
- جبريل، منى مصطفى. (٢٠١٧). فعالية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٧٣ (٣)، ٢٢٨ – ٢٦٠.
- الجحيج، حنان عبد الهادي. (٢٠١٥). *أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الرابع الإعدادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.
- الجندي، حسن عوض. (٢٠٢٠). استخدام نموذج التلمذة المعرفية لتنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية والنزعة الرياضياتية المنتجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣ (٧)، ٨٢-١٥٨.
- حرحش، صفوت توفيق هنداوي. (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية وأثره على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلابهم. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، ٣٥ (٤/١٧٠)، ٣٦٩-٤٠٥.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٨٧) يوليو ٢٠٢٢م

- الحوراني، رشا محمد. (٢٠١٨). *أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحوها* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- خصاونة، رعد مصطفى. (٢٠٠٨). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. عالم الكتب الحديث.
- خطاب، علي ماهر. (٢٠٠١). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. الأنجلو المصرية.
- الدليمي، طه علي، والوائلي، سعاد عبد الكريم. (٢٠٠٩). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عالم الكتب الحديث.
- الربيع، حنان ونيس. (٢٠٢١). دور معلمات اللغة العربية في تنمية الاستطلاع المعرفي باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الجوف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٢)، ٢٤-٤٧.
- الزهراني، محمد سعيد، وأبو رحمة، إياد حسين. (٢٠١٩). فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على التلمذة المعرفية في تنمية المفاهيم النحوية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. *المجلة التربوية*، ٦٨ ، ٤٩١-٥٥٦.
- الزهراني، مرضي غرم الله. (٢٠١٧). برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٢٤)، ١٥٩-٢١٠.
- سالمان، أسامة كمال الدين. (٢٠٢٠). استخدام القراءة التصويرية في تنمية التخيل والبرهنة الإبداعية في الكتابة لدى الموهوبين لغويًا بالمرحلة الإعدادية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٤٧)، ٤٤- ٩٣.
- سايج، تهاويل عطا الله. (٢٠١٤). *أثر استراتيجيتي الألعاب اللغوية وسرد القصة في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الشاروني، يعقوب إسحاق. (٢٠٠٢). *مستقبل أدب وثقافة الطفل*. جمعية الرعاية المتكاملة، القاهرة.
- شحاتة، حسن سيد. (٢٠٠٤) . *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق* (ط. ٦). الدار المصرية اللبنانية.
- شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٠). *المرجع في فنون الكتابة لتشكيل العقل المبدع* . دار العالم العربي.

- الشمري، وليد طراد، والهاشمي، عبد الرحمن عبد. (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج جنسن للتعليم المستند إلى الدماغ في تحسين الكتابة الإبداعية لدى الطلاب في السعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، *٧* (٢١)، ١٣٩-١٥٠.
- الصراف، رهام ماهر، وخيال، محمد نجيب. (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٩٩)، ١٢٥-٢١٦.
- طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، السيد أحمد. (٢٠٠٠). *تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب*. دار الفكر العربي.
- طه، أماني عمر. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة غير الصفية ومبادئ التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ام القرى.
- عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية تآلف الاشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *رسالة الخليج العربي*، *٣٤* (١٣٠)، ٥٥ – ٨٨.
- عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٤). *الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد العزيز، أسماء حمزة. (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها واستراتيجياتها والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *٢٨* (٩٩)، ٨٥-١٦٢.
- عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٩٤) ، ٣٢- ١١٢.
- عبد الهادي، نبيل أحمد، أبو حشيش، عبد العزيز، وبسندي، خالد عبد الكريم. (٢٠٠٥). *مهارات في اللغة والتفكير* (ط.٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العبيدي، خالد خاطر. (٢٠٠٩). *فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- العتيبي، هاني بن مسري. (٢٠١٩). *أنموذج مقترح قائم على التفكير المتشعب في تدريس النصوص الأدبية وأثره على تنمية مهارات التذوق الأدبي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

- العردان، سلطان عبد الله. (٢٠٢٠). فعالية استراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة حائل. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٤)، ٤٥-٩٨.
- علي، سعيد عبد المعز. (٢٠٠٦). *القصة وأثرها في تربية الطفل*. عالم الكتب.
- العويضي، وفاء حافظ عشيش. (٢٠٠٦). برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير الإبداعي أثناء نظم الشعر في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (١١٩)، ١٤٤- ١٧٤.
- الفيلكاوي، ليلى عبد الهادي. (٢٠١١). *فاعلية برنامج إثرائي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والخيال لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليج العربي.
- كاظم، شيماء عطية. (٢٠١٩). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الثاني متوسط. *مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (٢)*، ١٨٣-٢٢٢.
- كامل، أحمد عبدالبديع. (٢٠٢٢). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية .*المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات*، ٢ (٣)، ١-٣٠.
- الكناني، محسن ناصر. (٢٠١٥). *سحر القصة والحكاية: البحث عن النسخ الصاعد في نصوص حكائية ونصوص قصصية للأطفال*. دار المحرر الأدبي.
- الكندري، عبد الله عبد الرحمن، وعطا، إبراهيم محمد. (١٩٩٦). *تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- محمد، هدى مصطفى، وعبد المجيد، أسامة محمد. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغويًا وأثره على ما وراء الفهم القرائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٥٠)، ١٢٤-١٧٣.
- محمود، عبد الرازق مختار. (٢٠٢١) .فاعلية استخدام السياقية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (٣)، ١٠٦-١٦٨.
- مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٨). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
- المصري، يوسف سعيد. (٢٠٠٦). *فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

- المطيري، أحمد عيسى، السعدي، الغول السعدي، وإبراهيم، أحمد سيد. (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، ٣ (٣)، ٣٥-٨١.
- الملاح، محمد ثروت. (٢٠١٦). *فعالية برنامج مقترح قائم على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٤). *تعليم اللغة العربية مداخله، وفنياته-الجزء الثاني*. مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- نصر، معاطي محمد، فراج، هاني عبد الله، وسليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١٩). أثر التدريس القائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١٥)، ١٠٩-١٢٧.
- النعيمي، أحمد محمد، الزيني، محمد السيد، والبدري، المهدي علي. (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على تكامل فنون اللغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالعراق. *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٨٩)، ٨٥-١١٧.
- هريدي، مصطفى محمد. (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً: نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٠ (١)، ١٥٠-١٧٥.
- ياسين، هاين. (٢٠١٨). *استراتيجية التخيل وأثرها في تحسين قدرتي الكتابة الإبداعية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالجزائر* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد لمين دباعين سطيف٢.

المراجع الأجنبية

- Alameddine, M. M., & Mirza, H. S. (2016). Teaching academic writing for advanced level grade 10 English. *Procedia*, *232*, 209–216.
- Arindra, M., & Ardi, P. (2020). The correlation between students' writing anxiety and the use of writing assessment rubrics. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, *13*(1), 76–93.
- Aziz Ghefaili. (2003). Cognitive apprenticeship technology and the contextualization of learning environment. *Journal of Education Computing and Online Learning*, *4*(1), 1–27.
- Banegas, D. L., & Lowe, R. J. (2019). *Creative writing for publication: An action research study of motivation, engagement, and learner outcomes*. International Journal of English Language Teaching, 56(2), 403-420.
- Barnet, S., Borto, E. W., & Cain, E. W. (1997). *An introduction to literature* (11th ed.). New York: Longman.

- Bazerman, C., Simon, K., Ewing, P., & Pieng, P. (2013). Domain-specific cognitive development through writing tasks in a teacher education program. *Pragmatics & Cognition, 21*(3), 530–551.
- Boice, R. (1993). Writing blocks and tacit knowledge. *The Journal of Higher Education, 64*(1), 19–54.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18*(1), 32–42.
- Burton, R., Brown, J. S., & Fischer, G. (1999). Skiing as a model of instruction. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Development in social context* (pp. 139–150). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cash, J. R., Behrmann, M. B., Stadt, R. W., & Daniels, H. M. (1997). Effectiveness of cognitive apprenticeship instructional methods in college automotive technology classrooms. *Journal of Industrial Teacher Education, 34*(2), 29–49.
- Chamcharatsri, P. B. (2009). Negotiating identity from autoethnography: Second language writers' perspectives. *The Asian EFL Journal: Professional Teaching Articles, 38*, 3–19.
- Chaiklin, S. (2002). Developmental teaching in secondary schools. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 167–180). Oxford.
- Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing, 13*, 313–335.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of* the *learning sciences* (pp. 47–60). Cambridge University Press.
- Collins, A., Hawkins, J., & Carver, S. M. (1991). A cognitive apprenticeship for disadvantaged students. In B. Means, C. Chelemer, & M. S. Knapp (Eds.), *Teaching advanced skills to at-risk*
- Collins A, Brown J, & Holum A. (2004). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. Retrieved from
- Cocuk, H. E., Yelken, T. & Ozer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. Eurasian *Journal of Educational Research, 63*:335-352.
- Dennen, V., & Burner, K. (2008). The cognitive apprenticeship model in educational practice. In J. Spector, M. Merrill, J. Merrienboer, & M. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 425–439). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

- Enkenberg, J. (2001). Instructional design and emerging models in higher education. *Computers in Human Behavior, 17*, 495–506.
- Farahian, M. (2017). Developing and validating a metacognitive writing questionnaire for EFL learners. *Issues in Educational Research, 27*, 736–750.
- Graham, S., Daley, S. G., Aitken, A. A., Harris, K. R., & Robinson, K. H. (2018). Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? *Journal of Research in Reading, 41*(4), 642-656. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. In R. C. Calfee & D. C. Berliner (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46).
- Guzdial, M. (1995). Software-realized scaffolding to facilitate programming for science learning. *Interactive Learning Environments, 4*(1), 1–44.
- Hamand, M. (2014). *Creative writing exercises for dummies*. West Sussex, UK: John Wiley and Sons.
- Hamm, J. (2020). *Swift Structures: A practical approach to teaching secondary creative writing*. Educational Leadership Review, 48(3), 62-78.
- Harland, T. (2003). Vygotsky's zone of proximal development and problem-based learning: Linking a theoretical concept with practice through action research. *Teaching in Higher Education, 8*(2), 263–272.
- Harknes, T., Porter, C., & Hettich, D. (2001). Articulation and reflection. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Retrieved from http://eplett.coe.uga.edu.
- Hedge, T. (2005). *Writing: Resource book for teachers* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Indira, P. (2017). Developing writing skills in the context of teaching English as a second language for professional course students. *Research Journal of English Language & Literature, 5*(5), 426–429.
- Javier, A. B. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies, 14*, 7–45.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215–239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology, 10*, 140–147.
- King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 87–115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenski, S. D., & Nierstheimer, S. L. (2002). Strategy instruction from a sociocognitive perspective. *Reading Psychology, 23*(2), 127–143.
- Maley, A. (2015). Overview: Creativity – the what, the why and the how. In A. Maley & N. Peachey (Eds.), *Creativity in the English language classroom* (pp. 6–13). British Council.
- Patel, A. K., & Russell, D. (2002). Implementing cognitive apprenticeship and conversation theory in interactive web-based learning systems. In N. Callaos, M. Loutfi, & M. Justan (Eds.), *Sixth Multi-Conference on Systemics and Informatics* (pp. 523–528). Orlando, FL: International Institute of Informatics and Systemics.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring, 8*(2), 145–170.
- Rohmah, N. G., & Widiati, U. (2017). Adding a different taste: EFL teachers' experiences with collaborative writing. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 4*(8), 151–167.
- Sawyer, A. (2012). The social and academic development of African American students in higher education. African American Review, 41(2), 317–329.
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open, 9*(4), 1–13.
- Schultz, J. M. (2001). Toward a pedagogy of creative writing in a foreign language. In G. Brauer (Ed.), *Pedagogy of language learning in higher education: An introduction* (pp. 93–108). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Siemens, G. (2018). *Connectivist and constructivist approaches to teaching creative writing in a blended learning environment*. Journal of Educational Methods, 32(4), 112-130.
- Thomas, B. W. (2010). *The everything creative writing book* (2nd ed.). Everything Publishing.
- Tok, S., & Kandem, A. (2015). Examining the effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions, and attitude to English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174*, 1635–1642.
- Tuncay, N., & Uzunboylu, H. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 5*, 142–150.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*. New York, NY: Plenum Press.

- Wiltse, E. M. (2000). The effects of motivation and anxiety on college students' use of instructor comments. Unpublished doctoral dissertation, The University of Wyoming, Laramie. Retrieved from
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System, 39*, 510–522.
- Weinberger, D. R. (2001). Anxiety at the frontier of molecular medicine. *The New England Journal of Medicine, 344*, 1247–1296.
- Zhang, X., He, J., & Qi, Y. (2019). Cognitive apprenticeship theory's effects on online learning courses. In M. Tijus, A. Meen, & H. Chang (Eds.), *Educational innovations and applications* (pp. 329–337