مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد السابع والثلاثون، العدد الرابع، 2022.
hptt: 10.35682/0062-037-004-003

أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهنّ نحوها

رشا محمّد الحوراني *
محمّد فؤاد الحوامدة**
كامل علي العتوم***

ملخص

هدفت الدّراسة الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهنّ نحوها. وقد اختير أفراد الدّراسة بالطّريقة المتيسّرة من طالبات الصّفّ السّابع في المدرسة النّموذجيّة لجامعة اليرموك، ووزّعت مجموعتا الدّراسة عشوائيًّا فتكوّنت المجموعة التّجريبيّة من طالبات الشّعبة (أ) وعددهنّ (30) طالبة، فيما تكوّنت المجموعة الضّابطة من طالبات الشّعبة (ج) وعددهنّ (30) طالبة. ولتحقيق أهداف الدّراسة أُعدّ اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة، الّذي تكوّن من (26) سؤالًا، اشتملت على أربع مهارات للكتابة الإبداعيّة، وتضمّنت كلّ مهارة مجموعة من المؤشّرات الأدائيّة الدّالة عليها، وأعِدّ مقياس للاتّجاه، تضمّن (20) فقرة لقياس اتّجاه الطالبات نحو الكتابة الإبداعيّة، وجرى التحقّق من صدق الأداتين وثباتهما. وبعد إجراء الدّراسة وتطبيق الاختبار (قبليًّا وبعديًّا) جرى جمع البيانات وإجراء التّحليلات الإحصائيّة المناسبة، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) بين الوسطين الحسابيّين للأداء البعديّ لأفراد الدّراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، وعلى كلّ مهارة من مهارات اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) منفردة، يعزى لمتغيّر المجموعة ولصالح أداء أفراد المجموعة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي. وأظهرت النّتائج تأثيرًا (قويًّا جدًّا) للبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي في اتّجاهات طالبات المجموعة التّجريبيّة نحو الكتابة الإبداعيّة. وعلى ضوء النّتائج خلُصت الدّراسة إلى مجموعة من التّوصيات، منها: دعوة القائمين على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلى استخدام البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي، في تدريس مهارات الكتابة الإبداعيّة.

الكلمات الدالة: مهارات الكتابة الإبداعيّة، أنموذج ماير وسالوفي، الصّفّ السّابع الأساسيّ، الاتّجاهات.

المدرسة النموذجية، جامعة اليرموك.
كلية التربية، جامعة اليرموك.
كلية العلوم التربوية، جامعة جرش.

تاريخ تقديم البحث: 2019/8/3م. تاريخ قبول البحث: 2019/12/8م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2022 م.

Effect of an Instructional Program Based on Mayer and Salovey's Model on Improving of Creative Writing Skills among Female Students of the Seventh Grade and their Attitudes toward it

Rasha Al Hurani*

rashahurani1@gmail.com

Mohammad Fu'ad Al Hawamdeh

Kamil Ali Otoum

Abstract

The current study investigates the effects of an instructional program based on Mayer and Salovey's model on the development of creative writing skills among female students of the 7th grade and their attitudes towards such skills. The study was conducted on four section from the female students of 7th grade at the Model School/ Yarmouk University. The study sample was randomly distributed into two groups: The experimental group, which consisted of (30) female students from section (A) of the 7th grade, and the control group, which consisted of (30) female students from section (C) of the 7th grade. In order to achieve the purpose of the study, a test of creative writing skills has been developed. The test consisted of (26) questions including four creative writing skills, each of which has a set of evident performance indicators, and a scale of attitudes has been developed, the scale consisted of (20) statements to measure the student's attitude toward creative writing. Validity and stability of the tools have been confirmed. After conducting the study and applying the pre-test and post-test, the researchers has collected data and statistically analyzed them. The result showed that there are statistically significant differences at the statistical value level (α= 0.05) between the two averages of performance of the Seventh grade female students' sample in the post-test of the entire creative writing skills, as well as each creative writing skill included in the study (fluency, flexibility, originality and Elaboration) attributed to the group variable in favor of experimental group individuals who were taught through an educational program based on Mayer and Salovey's model. Furthermore, the results showed that such an instructional program has strongly affected the attitudes experimental group's female students towards creative writing. On the basis of these findings, the study concludes with a set of recommendations, which included training and qualifying teachers of the Arabic language about the way to develop creative writing skills among students using Mayer and Salovey's model.

Keywords: Creative writing skills, Mayer and Salovey's Model, Seventh grade, Attitudes.

* Model School, Yarmouk University.
** College of Education, Yarmouk University.
*** College of Educational Sciences, University of Jerash.
Received: 3/8/2019. Accepted: 8/12/2019.
© All rights reserved to Mutah University, Karak, Hashemite Kingdom of Jordan, 2022.

مُقدّمة:

اللغة العربيّة هُويّة الأمّة ووعاء فكرها وثقافتها، ووسيلة التّعبير والتّواصل الإنسانيّ. لذا فقد اهتمّ التربويون بتعليم اللغة وتعلّمها وتنمية مهاراتها، في كلّ المراحل التعليميّة؛ بحيث يصل المتعلّم لمستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخدامًا ناجحًا استماعًا وتحدّثًا وقراءة وكتابة.

ويحتلّ التعبير الكتابي في تعليم فنون اللغة ومهاراتها مقامًا بالغ الأهمية؛ إذ يعدّ ثمرة الثقافة الأدبيّة واللغويّة. والكتابة ضرورة من ضرورات الحياة، وبها ينماز الإنسان عن غيره، فهي وسيلة الاتّصال والتّعبير عن المعاني والأفكار، ونقل المعرفة وقضاء الحاجات. والكتابة نشاط إنسانيّ، تتضمّن ما يدور في النّفس والوجدان، محكومة بالعاطفة، يوجّهها العمل وينظّمها. ويرى عاشور والحوامدة (Ashour, & Al-hawamdeh, 2009) أنّ الكتابة وسيلة تكشف عن شخصية المتعلم وميوله ومواهبه.

وتظهر أهميّة الكتابة في حياة الطّالب من خلال إعطائه الفرصة والمجال لإعمال الرّؤية والخيال، وانتقاء المفردات، وبناء التّراكيب والجمل، وإنشاء الأساليب، وترتيب الأفكار وتنظيمها (Al Hashimi, & Azzawi, 2011 ؛Fahumi, 2002). فالأعمال الكتابيّة ذات طبيعة خلّاقة تستدعي إعمال الذهن، وعمق المعالجة، وحسن التناول للموضوع أو المشـــكلة مدار الكتابة (Zamel, 1992).

تعدّدت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكتابة، وهذا يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العمليّة التعليميّة، فقد نظر إليها الباحثون من زوايا متعدّدة. فالكتابة عمليّة معقّدة تتمّ في مراحل متسلسلة، يوظّف فيها الكاتب لغته، من خلال التّعمّق في الأفكار المكتسبة، الّتي يعيد صوغها بما تتضمّنه من معلومات، وأدلّة، وتنظيم للأفكار إلى أن يقدّم للقارئ ما أراد التّعبير عنه بوضوح (Khun & Udall, 2003). والكتابة عمليّة ذات خطوات متتالية يتبع بعضها بعضًا، تترابط في حزمة واحدة تمرّ بمراحل متعدّدة حتّى يعبّر الفرد عن انفعالاته، وأفكاره، وينقلها إلى القارئ بأسلوب جديد مبتكر (Younis, 2007, 79)، يحسّ من خلاله أنّه نقل المعنى واضحًا إلى القارئ. ويتّفق ذلك مع رؤية هيداجي (Hedage, 2005) الذي يرى أن الكتابة عمليّة نابعة من وجدان الإنسان وعاطفته. وتتطلّب مهارة الكتابة تدريب المتعلّمين على ممارسة عمليّاتها ومراحلها، وأشكالها، وتطوير اتّجاهاتهم نحوها.

وتعرّف الكتابة أيضًا على أنّها عمل عقليّ شعوريّ لفظيّ، يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها، ووضعها على الورق وفق قواعد اللغة وقوانينها (Madkour, 2007, 229). ويرى طعيمة (Tuaimah, 2006, 189) أنّ الكتابة نشاط اتّصالي، وعمليّة يقوم بها الفرد بتحويل الرّموز من خطاب شفويّ إلى نصّ مطبوع؛ بهدف إيصال رسالة إلى القارئ. وأشار الهاشمي والعزاوي (AlHashimi, & Azzawi, 2011) إلى أنّ الكتابة تعكس شعور الفرد وانفعاله وما في نفسه بحيث تتّضح شخصيته في مواقف الكتابة.

يُستخلص ممّا سبق، أنّه بالرّغم من تعدّد تعريفات الكتابة وتنوّعها، إلّا أنّها في جملتها تشير إلى أنّ الكتابة عمليّة إنتاجيّة عقليّة معقّدة، يقوم بها الفرد بنقل المعاني والأفكار إلى المتلقّي، بل تجاوزت ذلك إلى التّعبير عن مكنونات النّفس والمشاعر والأحاسيس بأسلوب أدبيّ شائق مبتكر.

ومن جهة أخرى، تُصنّف الكتابة بناء على الغرض منها إلى نوعين، هما: الكتابة الوظيفيّة، والكتابة الإبداعيّة. وإذا كانت الكتابة الوظيفيّة تُستخدم في المعاملات اليوميّة، وقضاء حاجات النّاس، وتسهيل أمورهم الحياتيّة، فإنّ الكتابة الإبداعيّة يتمّ فيها إنتاج أعمال تتّسم بالإبداع والابتكار، يعبّر فيها الكاتب عن أفكاره وخواطره النّفسيّة بأسلوب أدبيّ شائق؛ بقصد التّأثير في نفوس القرّاء(Ammar, 2002). فالكتابة الإبداعية تظهر فيها ذاتيّة الكاتب وشخصيّته في تقديم أفكاره، والتّعبير عن أحاسيسه وانفعالاته، موظّفًا خياله في التّعبير عن أفكاره ومشاعره في قوالب جديدة (Asr, 2000). من هنا، يرى الباحثون أنّه لا بدّ من تعليم الكتابة بنوعيها، فتعليم الكتابة بشكل عامّ والكتابة الإبداعيّة بشكل خاصّ يتطلّب رعاية الطّلبة وتحفيزهم على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وتؤدّي إلى صقل مواهبهم الأدبيّة وتنميتها.

وتعرّف الكتابة الإبداعيّة بأنّها عمليّة إنتاج نصّ مكتوب، يمكن من خلاله مراجعة الفكرة الأساسيّة وتطويرها (Allan, 2003, 62)، وتعدّ الكتابة الإبداعيّة أسلوبًا من أساليب حلّ المشكلة، تتطلّب من الكاتب تنظيم أفكاره، وإيجاد العلاقات فيما بينها؛ بهدف تلبية احتياجات القارئ.

ويفصح الكاتب في الكتابة الإبداعيّة عن عواطفه، وخلجات نفسه، ويترجم إحساساته بعبارات منتقاة جيّدة النّسَق، بليغة الصّياغة، مستوفية الصّحة والسّلامة نحويًّا وصرفيًّا؛ حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالًا ذا أثر فاعل ومثير (Madkour, 2007, 81). وقد ذهب لاوسن (Lawson, 1990) إلى أنّ الكتابة الإبداعيّة عمليّة ذهنيّة مركّبة تتكوّن من تحرّكات

منظّمة؛ من حيث تكريس الكاتب كلّ خبراته ومعارفه لخلق نصّ جديد ومراجعة المادّة المكتوبة، وتوليد الأفكار وتنظيمها.

من خلال النّظر في التّعريفات السّابقة تظهر أهميّة الكتابة الإبداعيّة في حياة الطّالب العامّة وفي مراحل التّعليم على وجه الخصوص، ولا سيّما أنّها تتيح للطّالب فرصة التّعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، ليس فقط من خلال نقلها للمتلقّي، وإنّما من خلال العمل على تطوير هذه الأفكار وقدراتهم على صياغتها وتقديمها في قوالب لفظيّة جديدة. إضافة إلى ذلك دورها في تنمية خيال الطّلبة والكشف عن الطّلبة الموهوبين والمبدعين، وتدريب الطّلبة العاديّين على إنتاج نصّ إبداعيّ.

وتُعدّ الكتابة الإبداعيّة أرقى مستويات الكتابة؛ لأنّ الكاتب يقوم بعمليّة ذهنيّة معقّدة، مثل: التأويل، وتوليد الأفكار الّتي تتّسم بالجِدّة والتّفرّد، وتوظيف معارفه اللّغوية بأسلوب يتّسم بالجدّة والتّأثير (Oxerman, 1994). ويشير الباحثون إلى أنّ مهارات الكتابة الإبداعيّة يمكن تنميتها وقياسها، وهي: أولاً- الطّلاقة (Fluency): وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الّتي تنتمي إلى مجال ما، والقدرة على تدعيم الأفكار بشواهد لغويّة، وتتّضح الطّلاقة بالسّرعة والسّهولة الّتي يستطيع بها المبدع إنتاج أفكار إبداعيّة في وحدة زمنيّة ثابتة. وتتضمّن الطّلاقة طلاقة الطّالب الفكريّة الّتي تتمثّل في قدرته على إنتاج أفكار متنوّعة بسرعة في ضوء ما يُطلب إليه، والطّلاقة التّرابطيّة الّتي تبرز في قدرة الطّالب على ذكر كلمة مرادفة أو مقابلة لكلمة بعينها، والطّلاقة اللفظيّة وتعني القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات الّتي تتوفّر فيها مجموعة من الشّروط في بنائها وتركيبها، كأن يُطلب توليد كلمات تنتهي أو تبدأ بحرف معين، أو تقديم كلمات على وزن معين (Jarwan, 2007). وثانيًا- المرونة (Flexilibity): وتعرف بالقدرة على توليد أفكار متنوّعة، وتحوّل التّفكير من نمط إلى نمط آخر، والتّفكير باتّجاهات مختلفة لإيجاد حلول للمشكلات. وثالثًا- الأصالة (Originality): وتعني القدرة على إنتاج أفكار أصيلة قليلة التّكرار، ككتابة الطّالب قصّة غير عاديّة، أو تقديم حلول غير مسبوقة لمشكلة ما، أو براعته في استخدام اللّغة وقواعدها. ورابعًا- التّوسّع (Elaboration): وتعني القدرة على تقديم تفاصيل تسهم في تنمية فكرة بعينها، وتشير هذه المهارة إلى البناء على أساس معلومات مقدّمة، أو قدرة المتعلّم على تقديم إضافات جديدة لفكرة معيّنة، كأن يكتب أفكارًا متعدّدة لقصّة واحدة، أو يضيف شخصيّات لعمل قصصيّ، أو يكتب

عناوين متعدّدة مرتبطة بموضـــوع ما، أو اســـتثارة معاني مرتبطة بموضـــوع الكتابـــة (Lavonne & Jerry, 1995 ؛Jarwan, 2007).

من هنا، وانطلاقًا من الدّور المهمّ الّذي يحتلّه المعلّم في العمليّة التعلّميّة التّعليميّة في تنمية المهارات اللّغوية بشكل عامّ، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّلبة بشكل خاصّ، فإنّ ذلك يتطلّب منه استخدام استراتيجيّات جديدة ومتنوّعة في تدريس الكتابة الإبداعيّة، التي أثبتت نتائج البحوث والدراسات التربويّة المتخصّصة أثرها الإيجابيّ المتميّز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة. ولا سيّما أن تعلّم الكتابة الإبداعيّة يتيح للطّالب فرصة لتقدير الجماعة، ويساعده في التّعبير عن الأفكار وانتقاء الألفاظ؛ لذا يجدر بالمعلّم تقديم خبرات للطّلبة تمكّنهم من توظيف ما يلحظونه من تفاصيل، وعواطف، وأفكار، وآراء، ومعارف بأسلوب جديد (Christopher, 2002). وللكتابة الإبداعيّة أيضًا أثر إيجابيّ في تنمية الانفعال؛ لأنّها تسهم في إدارة العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر، وهذا بدوره يسهّل الوعي بالقدرات الانفعاليّة (Almahmud, 2008).

فقد ظهرت الإرهاصة الأولى للذّكاء الانفعاليّ في ثمانينيّات القرن الماضي في معرض حديث ثورندايك عن الذّكاء الاجتماعيّ (Grow, 1998). وقد ظهر مفهوم الذّكاء الانفعالـيّ (Emotional Intelligence) في بدايات (1990) لدى ماير وسالوفي، في مقالتهما العلميّة الّتي تضمّنت أوّل تعريف للذّكاء الانفعاليّ، وقد بيّنا أنّ الذّكاء الانفعاليّ قدرة الفرد على مراقبة مشاعره، وانفعالاته الذّاتيّة، وانفعالات الآخرين، والتّمييز بين هذه الانفعالات، واستخدامها في تفكيره وسلوكه (Mayer & Salovey, 1990). في حين عرّف بار أون (Bar-On, 1997) الذّكاء الانفعاليّ على أنّه قدرة الفرد على فهم مشاعره والتّعبير عنها، وقدرته على تقييم ذاته، وفهم الطّريقة الّتي يشعر بها الآخرون، ممّا يمكّنه من إقامة علاقات إيجابيّة معهم. وذهب إلى أنّ الأفراد الأذكياء عاطفيًّا يتّصفون بالتّفاؤل، والمرونة، وحلّ المشكلات، والتّحكّم، وإثبات آرائهم وأفكارهم.

وتوالت بعد ذلك الأبحاث والدراسات والكتب الّتي تتناول مفهوم الذّكاء الانفعاليّ، في مقدمتها كتاب غولمان "الذكاء العاطفي" (1995) الّذي أشار فيه إلى إمكانية تدريب الأفراد على مهارات الذّكاء الانفعاليّ حتّى يكونوا قادرين على تفهّم مشاعرهم ومشاعر الآخرين والتّواصل معهم. ويرى غولمان (Goleman, 2000) أنّ الذّكاء الانفعاليّ القدرة على تحفيز الفرد في مواجهة المواقف، وتنظيم انفعالاته ومشاعره، إضافة إلى قدرته على التّعاطف والشّعور بالأمل، ويتضمّن قدرات ومهارات أساسيّة يمكن تعليمها للأفراد وتنميتها لديهم.

فقد دعا ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) إلى ضرورة التّدريب على مهارات الذّكاء الانفعاليّ؛ لأنّ اكتساب الفرد لمهاراته يجعله أكثر تكيّفًا مع حياته، ويزيد من فاعليّة نجاحه في الحياة الاجتماعيّة والأكاديميّة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة رزق الله (Rizkallah, 2006) أنّ مهارات الذكاء الانفعاليّ تزيد من قدرة الفرد على تحسين مستوى تحصيله.

وقد وضع العلماء والباحثون نماذج لتفسير الذّكاء الانفعاليّ، أهمها: الأنموذج المختلط لغولمان (Goleman Model) ويتكوّن من خمس مهارات، هي: معرفة انفعالات الذّات، وإدارتها، وحفز الذّات وتشجيعها، والوقوف على انفعالات الآخرين وتعرّفها، والتّواصل مع الآخرين (Goleman, 2005). والأنموذج المختلط لبار أون (Bar-On Model)، ويتكوّن من خمس مهارات، هي: الكفاءة الشّخصيّة، والكفاءة الاجتماعيّة، وإدارة الضّغوط، والتّكيّف، والمزاج العام (Bar-On, 1997). وأنموذج القدرات لماير وسالوفي (Mayer & Salovey Model)، وقد اعتمد الباحثون أنموذج القدرات لماير وسالوفي (Mayer & Salovey Model) لتحقيق أهداف الدراسة.

ويتكوّن أنموذج القدرات لماير وسالوفي من أربعة محاور، هي: أولاً- إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها، ويعني قدرة الفرد على الإصغاء إلى انفعالاته وأحاسيسه، وفهمها والتّعبير عنها، إضافة إلى قدرته على نقد انفعالات الآخرين المُعبّر عنها في النّتاجات الأدبيّة والفنيّة (Mayer, Salovey & Caruso, 2002) ويتضمّن هذا المحور تعلّم الطّلّاب تحديد انفعالاتهم والتّمييز بينها ومراقبتها بدقّة. والتّعرّف إلى انفعالات الآخرين وفهمها. والتّعبير عن الانفعالات بدقّة والتّعبير عن الحاجات ذات الصّلة. والتّمييز بين الانفعالات. ثانيًا- توظيف الانفعالات لتسهيل التّفكير، ويُقصد به الكيفيّة الّتي تؤثّر بها الانفعالات في آليّات التّفكير، فإمّا أن تعيق التّفكير أو تيسّره. ويتضمّن هذا المحور توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمّة: وذلك من خلال توجيه انفعالات الفرد نحو التّغيّرات المهمّة في حياته، وكأنّها تقدّم إشارات لحدوث تغيّر في الشّخص أو في بيئته، وهذه الانفعالات تقوم بتشكيل التّفكير وتحسينه. وتوليد الانفعالات الّتي تساعد على إصدار الأحكام، أي أنّ الفرد يقوم بإنتاج الانفعالات، ومعالجتها، وتفحصّها حتّى تصبح أكثر فهمًا. حيث يمكن أن يتبيّن الفرد وجهات نظر متعدّدة حسب حالته الانفعاليّة، فحالته الإيجابيّة تجعله أكثر ميلًا إلى التّفكير الإيجابيّ المتفائل، والعكس بالعكس (Salovey & Mayer, 1997). أما المحور الثالث

فيتمثل في فهم الانفعالات وتحليلها (توظيف المعرفة الانفعاليّة)، ويقصد به المعالجة المعرفيّة للانفعالات الّتي تظهر في ثراء المفردات الّتي تعبّر عن الانفعالات والعلاقات بينها، وفي تنمية قدرة الفرد على التّعبير، ففهم المعلومات الانفعاليّة وكيفية ترابطها وتكاملها يساعد في تقدير معاني تلك الانفعالات (Mayer et al., 2002)، ويتضمّن هذا المحور تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين التّصنيفات، فيميّز المتعلم بين المشاعر المتشابهة، كالحبّ والإعجاب. وتفسير المعاني الّتي تعبّر عنها الانفعالات، وتقتضي معرفة الفرد معنى كلّ انفعال وأثره في العلاقات مع الآخرين. وفهم الانفعالات المركّبة، وإدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها. رابعًا- إدارة الانفعالات والتّأمّل الواعي لها، ويتضمّن الانفتاح على المشاعر السارّة وغير السّارة وتقبّلها. وتحديد الانفعالات المرغوبة الّتي يمكن تقبلها، إضافة إلى انتباه الفرد لانفعاله، وكيفيّة رؤيته لحالته الانفعالية؛ من حيث وضوحها، وتقبلها، وتأثيرها فيه، وهذا ما يسمّى بـ "ما وراء الخبرة الانفعاليّة" (Salovey & Mayer, 1997).

وفي حدود اطلاع الباحثينَ لم يجدوا أيّة دراسة أو بحث في مجال استخدام أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ في تعليم مهارات اللغة العربيّة بشكل عام، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية بشكل خاص، وهناك أبحاث ودراسات في موضوعات أخرى، وإن غالبية الأبحاث والدّراسات تناولت أنموذج ماير وسالوفي في لغات أخرى، فقد هدفت دراسة ونغ وسكوت وبيرني (Wing, Schutte & Byrne, 2006) تقصّي أثر التّدريس بالذّكاء الانفعاليّ في تطوير مهارات الكتابة، وقد طبّقت الدّراسة على (175) طالبًا من الطّلبة الجامعيّين في بريطانيا. وقد توصّلت الدراسة إلى أنّ تنظيم الانفعالات، والتّدرّب على أنشطة الذّكاء الانفعاليّ نمّى مهارات الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبيّة.

وأجرى داريلا ولوجان (Dardella & Logan, 2007) دراسة هدفت تحديد العلاقة بين الذّكاء الانفعاليّ ومهارة الطّلبة في الكتابة، وكيفيّة استخدام الطّلبة ذكاءهم الانفعاليّ في تسيير كتابتهم وتوجيهها حتى يتمّوا عمليّة الكتابة، وقد استخدم الباحثان اختبار الذّكاء الانفعاليّ (The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) (MSCEIT) لماير وسالوفي وكاروسو لقياس قدرة طلبة مدرسة في أمريكا، وأفضت الدّراسة إلى أنّ تعليم مهارات الذّكاء الانفعاليّ ينمّي مهارات الطّلّاب الكتابيّة، وأنّ هناك أثرًا ودورًا كبيرًا يؤديه الذّكاء الانفعاليّ في عمليّات الكتابة ولا سيما إذا استخدمت هذه الانفعالات في توجيه الكتابة. وقد أظهرت نتائج دراسة آبدلرزابور (Abdolrezapour, 2012) الّتي هدفت الكشف عن أثر الذّكاء الانفعاليّ في أداء

الطّلبة الكتابيّ في مركز لتعليم اللّغة في إيران، أنّ تدريب الطّلبة وفق الذّكاء الانفعاليّ جعلهم أكثر فاعليّة في ساعات الدّرس، وحسّن من علاقة المعلّم بطلّابه وجعلها أكثر إنسانيّة، وجعل الطّلاب أكثر اندماجًا عند استخدام الاستراتيجيّات الاجتماعيّة الفعّالة.

وهدفت دراسة هنسن وليجراند (Hansenne & Legrand, 2012) الكشف عن أثر الذّكاء الانفعاليّ في مهارات التّفكير الإبداعيّ لدى طلاب المرحلة الابتدائيّة في بلجيكا. وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (73) طالبًا. وقد استخدم الباحثان اختبار (Torrance) لتقييم أداء الطّلبة في المهمّات الإبداعيّة، ومقياس الذّكاء الانفعاليّ (TEIQUE). وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّه يتمّ تحفيز السّلوكيّات الإبداعيّة عن طريق تدريب الطّلبة على مهارات الذّكاء الانفعاليّ. أمّا دراسة القاسمي وبهجت وكارجر (Gasemi, Behjat & Karger, 2013) فقد هدفت تقصّي العلاقة بين الذّكاء الانفعاليّ ومهارات الكتابة، حيث طُبّقت على (50) طالبًا في إيران، من خلال تعرّضهم إلى اختبار مبنيّ على استبانة للذّكاء العاطفيّ واختباري كتابة قبليّ وبعديّ. وقد أشارت النّتائج إلى أنّه عندما نعلّم الطلاب الكتابة، أو الجدال والدفاع فإنّهم يصبحون محفّزين على استخدام معلومات تتضمّن انفعالات وعواطف، والأخيرة بدورها تؤثّر في اتّخاذ القرارات. كما أشارت النتائج إلى أنّهم يصبحون أكثر قدرة على إدارة العواطف والانفعالات أثناء الكتابة؛ لأنّها تتيح لهم فرصة التّعبير عنها.

وقد أشارت الدّراسة الّتي أجرتها محمّدي وإزادبانا (Mohammadi & Izadpana, 2018) إلى أثر كلّ من الذّكاء الانفعاليّ والقدرة العقليّة في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة كلغة أجنبيّة، وطبّقت الدّراسة على مجموعتين من الذّكور والإناث في المستوى المتوسّط والمتقدّم لتعليم اللّغة الإنجليزيّة في مركز دولي في إيران. وقد أظهرت النّتائج وجود علاقة بين الذّكاء الانفعاليّ والكفاءة في الكتابة بين مجموعني الذّكور والإناث، وأنّ للذّكاء الانفعاليّ أثرًا واضحًا في تنظيم الانفعالات، ومهارة الطّلبة في الكتابة، وأنّ توليد أيّ انفعال إيجابيّ يحسّن من مهارات الطّلبة الكتابيّة.

يلحظ بمراجعة نتائج الدّراسات السّابقة الأثر الإيجابيّ لتدريب الطّلبة على مهارات الذّكاء الانفعاليّ في تنمية مهارات الكتابة والتّعبير الإبداعيّ، وضرورة تضمين المناهج وتوعية المعلّمين والتّربويّين بأهميّة تدريب الطّلبة على فهم انفعالاتهم وإدارتها، واستخدامها في تسهيل التّفكير وإدارة انفعالات الذّات والآخرين (Mohammadi & Izadpana, 2018; Wing, et al., 2006; Abdolrezapour, 2012).

وقد أفاد الباحثون من الدّراسات السّابقة في بلورة المشكلة وفي تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة، والمحاور الّتي قام عليها البرنامج التّعليميّ المقترح، وبناء أدوات الدّراسة. وإنّ ما تميّزت به الدّراسة الحاليّة فيتمثّل في أنّها تناولت بناء برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ، والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوها، وهو ما لم تتناوله دراسة سابقة في البيئة الأردنيّة بخاصّة، والبيئة العربيّة بعامّة –في حدود اطلاع الباحثين–، إضافة إلى تركيزها على تنمية مهارات الطّالبات في الكتابة الإبداعيّة.

وفي المقابل، إنّ تحسين أيّ مهارة يتطلّب العمل على تنمية اتّجاهات الطّلبة نحوها؛ وذلك لأنّ تنمية الاتّجاه الإيجابيّ من الأهداف الأساسيّة للعمليّة التّربويّة في مختلف المراحل التّعليميّة، ولا تقلّ أهمية عن اكتساب المعرفة العلميّة، بل إنّ كثيرًا من التّربويّين ذهبوا إلى أنّ تنمية الاتّجاه الإيجابيّ يعدّ من الأهداف الرئيسة للتربية (Jaafara, 2018).

ويُعدّ مفهوم الاتّجاه من أكثر المفاهيم ثراءً في علم النّفس؛ لأنّ الأفراد لا بدّ أن يكوّنوا اتّجاهات نحو المواقف أو الأفراد أو الموضوعات، وقد اهتمّ الباحثون بالكشف عنها وقياسها سواء أكانت إيجابيّة أم سلبيّة (Pennington, 1994). وتؤكد هكيل (Hukill, 2006) أنّ هناك علاقة وثيقة بين اتّجاهات الطلبة نحو الكتابة وجودة أدائهم الكتابيّ. وأشـــار المخزوميّ (Almakhzumi, 2001) أيضًا أنّ الاتّجاهات مكتسبة؛ إذ إنّ الاتّجاه السّلبيّ يمكن تغييره إلى إيجابيّ، والاتّجاه الإيجابيّ يمكن تنميته إذا ما توافرت الظّروف لذلك.

من هنا، إنّ تعلّم الاتّجاه محكوم بأمرين، أوّلهما: درجة نجاح الطالب في موضوع ما وتفاعله معه؛ فالطّالب الّذي يتقن الكتابة يكوّن في الغالب اتّجاها إيجابيًّا نحوها، وثانيهما: سلوكات المحيطين بالفرد الّتي تؤثّر في اتّجاهاته نحوهم (Williams, 2012).

أمّا الاتّجاه نحو الكتابة فهو التّصرّف العاطفيّ المتضمّن لشعور الكاتب أثناء أدائه الكتابيّ المتراوح بين سعادته واستيائه، وقد ذهب بعض الباحثين إلى أنّ النّجاح في الأداء الكتابيّ يقود الفرد إلى تكوين اتّجاه إيجابيّ نحو الكتابة، بينما الضّغوط الّتي يواجهها الكاتب أثناء الكتابة تسهم في تكوين اتّجاه سلبيّ لديه نحوها (Graham, 2007; Cunningham, 2008). وأنّ اتّجاه الكاتب نحو الكتابة يؤثّر في مضمون إنتاجه الكتابيّ وعمليّاتها، فالأفراد ذوو الاتّجاه الايجابيّ أكثر ميلاً

للتّخطيط إلى كتاباتهم، ولبذل الجهد والمثابرة ووضع الأهداف الّتي تشكّل تحدّيًا لهم، كما أنّهم أكثر ثقة بنجاحهم (Graham, 2007).

ويرى التّربويّون أنّ تنمية الاتّجاهات لم تلقَ اهتمامًا كافيًا في مجال اللّغة، ولعلّ السّبب في ذلك هو التّفاوت في وجهات النّظر حول تحديد الأهداف الوجدانيّة وتحديد مضمونها، وانخفاض القدرة على معرفة أثرها في فترة قصيرة (Nashwati, 2003). فقد أظهرت نتائج دراسة ويسبرغ وشرِفر وديفالكو (Weissberg, Shriver, & Defalco, 1997) أن التدريب على الذّكاء الانفعاليّ قد أسهم في تحسين سلوك المتعلمين واتّجاهاتهم، وقدرتهم على التّعبير عن ذواتهم وانفعالاتهم، وحلّ المشكلات الّتي تواجههم بفاعليّة، والتّحكّم بانفعالاتهم، وتحسين تحصيلهم.

ويؤثّر في تنمية الاتّجاهات نحو الكتابة مجموعة من العوامل كطبيعة التّعلّم المدرسيّ، ومدى اهتمام الأقران، وطبيعة النّشاط الكتابيّ المقدّم له، ومدى اهتمام المدرّسين وفاعليّة الاستراتيجيّات الّتي يستخدمونها (Jaafara, 2018). وهذا ما أكدته نتائج الدراسات، فقد أظهرت نتائج دراسة بِنك وغرينان (Behnke & Greenan, 2011) وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الذّكاء الانفعاليّ واتّجاهات الطلبة في جامعة بوردو، جرى تدريبهم باستخدام أنموذج بار أون في الذّكاء الانفعاليّ نحو التدريس المعتمد على الحاسوب. وأظهرت نتائج دراسة ديميرزين وبورفيز (Demirezen & Pourfeiz, 2015) وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين الذّكاء الانفعاليّ واتّجاهات الطّلبة في قسم تعليم اللّغة الإنجليزيّة في أنقرة نحو اللّغة الأجنبيّة. أمّا دراسة اديجبوييجا وأيدو (Adegboyega & Idowu, 2016) فقد أظهرت أثر الذّكاء الانفعالي في اتّجاهات الطّلبة الجامعيين في نيجيريا نحو الاختبارات، إضافة إلى أثر الذّكاء الانفعاليّ في نموّ اتّجاهات الطّلبة نحو مواقف التّعلّم والإنجاز.

تأسيسًا على ما سبق، جاءت هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع واتّجاهاتهن نحوها.

مشكلة الدّراسة وسؤالاها:

أظهرت كثير من الدّراسات وجود ضعف واضح لدى الطّلبة في مهارات الكتابة عامّة، ومهارات الكتابة الإبداعيّة خاصّة، ممّا انعكس سلبًا على تحصيلهم في الموادّ الأخرى، وعلى الرّغم من اهتمام المختصّين والباحثين بمهارة الكتابة الإبداعيّة، إلّا أنّه لا يزال يُلحظ ضعف في هذه

المهارة، وهــذا ما ذهبت إليه الدّراســات (Almahmud, 2008; Almnswr, 2011; Allawziu, 2005).

وقد أكّدت دراسات عدّة أهميّة تنمية مهارات الطّلبة في الكتابة الإبداعيّة باستخدام برامج واستراتيجيّات متنوّعة، من شأنها تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّلبة واتّجاهاتهم نحوهــا (Mohammadi & Izadpana, 2018; Faulden, Al-Hawamdeh, & Ashour, 2013; 2009; Graham, 2008).

في ضوء ما لمسه الباحثون – خلال عملهم في التدريس– أنّ هناك ضعفًا واضحًا في أداء الطّالبات في موضوعات الكتابة بعامّة، وموضوعات الكتابة الإبداعيّة على وجه الخصوص، كما لوحظت اتّجاهات الطّالبات السّلبيّة نحو حصص الكتابة. حاول الباحثون بناء برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي، من شأنه أن يوفّر للطّالبات فرصًا للتّدرّب على ممارسة الكتابة الإبداعيّة وتحسين مهاراتها لديهنّ، من خــلال مجموعة من الأنــشطة والتّدريبات المتنوّعة، والكشف عن أثــره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة واتّجاهات الطّالبات نحوها. حيث تؤكد هكــيل (Hukill, 2006) أنّ هناك علاقة وثيقة بين اتّجاهات الطلبة نحو الكتابة وجودة أدائهم الكتابيّ. ويرى غراهام (Graham, 2007) أيضًا أنّ اتّجاه الكاتب نحو الكتابة يؤثّر في مضمون إنتاجه الكتابيّ وعمليّاتها.

من هنا، يمكن أن تتحدّد مشكلة الدّراسة في الإجابة عن السّؤالين الآتيين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، وعليها مجتمعة تُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) بين المتوسّطين الحسابيّين القبليّ والبعديّ لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ؟

هدف الدّراسة:

هدفت الدّراسة الحاليّة بناء برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي، والكشف عن أثره في تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ، والتّأثير في اتّجاهات الطّالبات نحوها. وهدفت الدراسة تقديم برنامج تعليميّ مقترح يمكن للمعلّمين الإفادة منه في تدريس الكتابة بعامّة، والكتابة الإبداعيّة بخاصّة؛ بهدف الاسهام في تحسين تعليم مهارات الكتابة الإبداعيّة؛ تلبية لما نادت به الدّراسات والأبحاث واستجابة للشكوى من ضعف الطلبة في مهارة الكتابة.

أهميّة الدّراسة:

تستمد الدّراسة الحاليّة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتأتي أيضًا استجابة للاتّجاهات الحديثة في ميدان تعليم الكتابة وتعلّمها، الّتي تنادي بضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات وبرامج تنمّي مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوها، وذلك من خلال إجراء مجموعة من الأنشطة التّدريبيّة الملائمة، وتتبع أهميّة الدّراسة الحاليّة من أمور عدّة، أوّلها: تقديم البرنامج مجموعة من الأنشطة والتدريبات؛ لتنمية الكتابة الإبداعيّة، ولفت انتباه المعلّمين إلى ضرورة استخدام استراتيجيات جديدة في تدريس الكتابة الإبداعيّة، إضافة إلى تعميق الوعي لدى الطّالبات بضرورة التّدرّب على مهارات الكتابة الإبداعيّة؛ بهدف تنميتها وعلاج الضّعف في مهارة الكتابة عامّة، ومهارة الكتابة الإبداعيّة على وجه الخصوص.

ويُتوقّع أن تسهم هذه الدّراسة في تعريف معلّمي اللّغة العربيّة بأهميّة تطبيق برنامج تعليميّ قائم على أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ، واستراتيجيّات تدريسه، وأساليب تقويمه، ونشاطاته في حصص الكتابة لمساعدة الطلبة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة واتّجاهاتهم نحوها. ومن المؤمّل أن تفتح هذه الدّراسة آفاقًا جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدّراسات الميدانيّة في الأردن، الّتي يمكن أن تتناول مدى فاعليّة البرنامج التعّليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي في تنمية المهارات اللّغوية الأخرى، وعلى المراحل الدّراسيّة المختلفة.

التّعريفات الإجرائيّة:

1- البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على أنموذج ماير وسالوفي: يُقصد به في الدّراسة الحاليّة مجموعة الأنشطة والمواقف والمهمّات الّتي تمرّ بها طالبات الصّفّ السّابع، من خلال تطبيق محاور الذّكاء الانفعاليّ المتمثّلة في إدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات لتسهيل التّفكير،

وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات. ويتضمّن كلّ محور مجموعة من المهارات الفرعيّة والإجراءات والنّشاطات التّدريبيّة والاستراتيجيّات التدريسيّة، واستراتيجيات التّقويم، ويتكوّن من:

- محور إدراك الانفعالات: ويُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: التّعرّف على الانفعالات الذّاتيّة، والتّعرّف على انفعالات الآخرين، والتّعبير عن الانفعالات، والتّمييز بين الانفعالات الصّادقة وغير الصّادقة.

- محور استخدام الانفعالات لتسهيل التّفكير: يُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: تركيز الانتباه على المعلومات المهمّة والتّعبير عنها، وتوليد انفعالات تساعد على إصدار الأحكام والتّعبير عنها، والتّعبير عن وجهات النّظر المتعدّدة في الانفعالات، والتّعبير عن الحالات الانفعالية وتقلّباتها.

- محور فهم الانفعالات وتحليلها: ويُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: تصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين هذه التّصنيفات، وتوضيح المعاني الّتي تعبر عنها هذه الانفعالات، والتّعبير عن الانفعالات المركّبة، وإدراك الانفعالات وتسلسلها.

- محور إدارة الانفعالات: يُقصد به في هذه الدّراسة مجموعة الإجراءات والأنشطة الّتي تمرّ بها الطّالبات، وتتمثّل في الخطوات الآتية: الانفتاح على المشاعر السارّة وغير السارّة، والتّعبير عن الانفعالات الّتي يمكن الاندماج فيها، والتّعبير عن علاقة هذه الانفعالات بالطّالبة نفسها، والتّعبير عن الانفعالات السارّة وتعزيزها وتهدئة الانفعالات السلبيّة.

2- مهارات الكتابة الإبداعيّة: مجموعة من المهارات الكتابيّة المستهدفة في الدّراسة تتطلّب مجموعة من القدرات العقليّة والمهارات اللغويّة، تجعل الطالبة قادرة على انتقاء الألفاظ المناسبة، وبناء الجمل، وتقديمها ضمن فقرات متناسقة، وتتضمّن مهارات (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، ويُعبّر عنها بالعلامة التي تحصل عليها الطّالبة في اختبار الكتابة الإبداعيّة المعدّ لهذه الغاية.

3- الطّريقة الاعتياديّة: هي الطّريقة الّتي يتّبعها المعلّم في تدريس الكتابة الإبداعيّة وفقًا لما هو موجود في كتاب اللّغة العربيّة ودليل المعلّم للصّفّ السّابع الأساسيّ، والمقرّر من قبل وزارة التّربية والتّعليم.

4- الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة: يُقصد به في هذه الدّراسة موقف كل طالبة في المجموعة التّجريبيّة نحو الكتابة الإبداعيّة، ويُعبّر عنه بالتدريج الّذي تختاره على كل فقرة من فقرات مقياس الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة المعدّ لهذه الغاية.

حدود الدّراسة ومحدّداتها:

يمكن تعميم نتائج الدِّراسة في ضوء حدود الدراسة ومحدّداتها الآتية:

- اقتصرت هذه الدّراسة على عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ في المدرسة النّموذجيّة لجامعة اليرموك، في الفصل الدّراسيّ الثّاني من العام الدّراسيّ (2017/ 2018).
- اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة المعتمدة في هذه الدّراسة المتمثّلة في: (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع). وقد تضمّنت كلّ مهارة من هذه المهارات مجموعة من المؤشّرات الأدائيّة الدّالّة عليها، وما تحقّق له من مؤشرات صدق وثبات.
- يتحدّد تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع الدراسة.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين؛ لمعرفة فاعليّة البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على أنموذج ماير وسالوفي في الذّكاء الانفعاليّ في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طلبة الصف السابع الأساسيّ.

أفراد الدّراسة:

بلغ عدد أفراد الدّراسة (60) طالبة بواقع شعبتين من ثلاث شعب لطالبات الصّفّ السّابع المدرسة النّموذجيّة لجامعة اليرموك اختيرتا بطريقة عشوائيّة، في الفصل الثّاني من العامّ الدراسي (2017– 2018). واعتُمدت إحدى الشُّعبتين مجموعة تجريبيّة شعبة (أ)، بلغ عددها (30) طالبة، دُرّبت على مهارات الكتابة الإبداعيّة وفق البرنامج التّعليميّ المقترح، والأخرى ضابطة شعبة (ج)،

بلغ عددها (30) طالبةً، دُرّست بالطّريقة الاعتياديّة. وقد اختيرت المدرسة بالطّريقة المتيسّرة؛ لعمل أحد الباحثين في المدرسة نفسها، وسهولة الوصول إليها، والتّشابه في الظّروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة والجغرافيّة للطّالبات في المدرسة ذاتها.

أداتا الدّراسة:

أولاً- اختبار الكتابة الإبداعيّة

بني اختبار الكتابة الإبداعيّة وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة بالرجوع إلى الإطار العامّ والنّتاجات العامّة والخاصّة للمرحلة الأساسيّة العليا، وكتاب اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع الأساسيّ، ودليل المعلّم؛ للوقوف على نتاجات منهاج اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع بعامّة ونتاجات مهارة الكتابة الإبداعيّة لهذا الصّفّ بخاصّة. وبالاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة الّتي تناولت الكتابة بعامّة والكتابة الإبداعيّة بخاصّة كدراسة (Alsuws, & Almahmud, 2008; Fadl Allah, 2003 Al-Hawamdeh, & Ashour, 2013 ،Almnswr, 2011; Altwalbh, 2010;)، حيث أفاد الباحثون منها في إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعيّة، وصنّفتها في أربع مهارات رئيسة، تتضمّن كل منها جملة من المهارات الفرعيّة المتمثّلة بالمؤشّرات الأدائيّة المكوّنة من (17) مهارة فرعيّة في صورتها الأوّليّة. وكانت المهارات الرئيسة: (الطّلاقة والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) وقد تكوّن الاختبار في صورته الأوّليّة من (26) سؤالًا مقاليًّا موزّعة على نصّين نثريّين (وصيّة، ومقالة).
2. اختيار المحتوى التّعليميّ الّذي بُنيَت عليه فقرات الاختبار من مجموعة نصوص متكافئة لضمان ملاءمتها لطالبات الصّفّ السّابع.
3. بُنِيت فقرات الاختبار بدلالة المؤشّرات الأدائيّة لمهارات الكتابة الإبداعيّة مدار البحث، وقد بلغت في صورتها النهائيّة خمس عشرة مهارة، حيث مُثِّلت كلّ مهارة بعدد من الفقرات، وقد اشتملت المهارة الأولى – الطلاقة – على الفقرات (1، 2، 3، 4، 13، 14، 15، 16)، واشتملت المهارة الثّانية – المرونة – على الفقرات (5، 6، 7، 17، 18، 21)، فيما اشتملت المهارة الثّالثة – الأصالة – على الفقرات (8، 9، 18، 20، 21، 22)، واشتملت المهارة الرابعة – التّوسّع –

على الفقرات (10، 11، 12، 19، 23، 24، 25، 26) وقد تم ذلك وفق قائمة بمهارات الكتابة الإبداعيّة والمؤشرات الأدائيّة الدالّة عليها.

صدق الاختبار:

للتّحقّق من صدق اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة والمؤشّرات الدّالّة عليها، عُرض في صورته الأوّليّة على هيئة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، وعدد من المشرفين التّربويّين. وقد طُلب إليهم الاطّلاع على الاختبار، وإبداء الرأي فيه من حيث وضوح تعليمات الاختبار وإرشاداته، وملاءمة موضوعات الكتابة لطالبات الصّفّ السّابع، والدّقّة اللّغوية في صياغة الأسئلة، وإجراء أيّ تعديل بالحذف أو بالإضافة أو بغيرها، وقد أُخذ بملاحظات السّادة المحكّمين الّتي اشتملت على (إضافة جملة من خبرتك غير مطروحة في النّصّ) إلى السؤال: (اكتبي فقرة قصيرة من ثلاثة أسطر تحاولين من خلالها إضافة وصايا من خبرتك)، واستبدال (أعيدي صياغة العبارة الآتية بصورة أخرى) بالسؤال (أعيدي كتابة العبارة الآتية بطريقة أدبيّة أخرى)، واستبدال كلمة (العلاقة) بكلمة (الارتباط). وبعد الاطّلاع على الملحوظات الّتي أبداها معظم المحكّمين على الاختبار أُجريَت التّعديلات اللازمة؛ ليخرج الاختبار بصورته النّهائية.

ثبات تصحيح الاختبار:

للتّحقّق من ثبات الاختبار بحيث يكون هناك توافق في النّتائج بين المصحّحتين، طُبّق على عيّنة استطلاعيّة من خارج أفراد الدّراسة بتاريخ 2018/3/1، مكوّنة من (20) طالبة من طالبات الصّفّ السّابع. وذلك لحساب معامل الثّبات للتّقديرات فيما بين المصحّحتين لكلّ المهارات، وقد صُحّح الاختبار وفق معيار التّصحيح المُعدّ لأغراض الدّراسة، حيث قام كل مصحّح بتصحيح الاختبار منفرداً، ورصد درجات الطّالبات في سجل خاصّ، حيث أصبح لكل طالبة درجتان. ثم أُخذت المتوسّطات الحسابيّة للعلامتين لكلّ طالبة، ووضعت علامتها النّهائيّة في سجلّ خاصّ، والجدول (1) يظهر معامل ثبات التوافق بين المصحّحين لكل مهارة من مهارات اختبار الكتابة الإبداعيّة.

جدول (1) معامل ثبات التوافق بين المصحّحين لمهارات اختبار الكتابة

المهارة	عدد الفقرات	معاملات ثبات التوافق بين المصححين
الطلاقة	7	%75
المرونة	6	%77
الأصالة	6	%76.3
التّوسّع	7	%76.3

معيار التّصحيح:

بعد تحديد مهارات الكتابة الإبداعيّة بصورتها النهائيّة، أعدّ معيار لتصحيح إجابات الطّالبات عن كلّ سؤال من الأسئلة الإنشائيّة، وذلك بعد الاطّلاع على البحوث والدّراسات والأدب النّظري الّذي تناول تقويم المهارات الكتابيّة (Al Hashimi, & Azzawi, Atiah, 2006; Asr, 2000 ;Al-Hawamdeh, & Ashour, 2013; 2011). وقد صمّم معيار التّصحيح على شكل سلّم تقدير عددي لكلّ سؤال، حيث يقابل كلّ مؤشّر أدائيّ تدريجاً يعبّر عن مستوى أداء الطّالبة عن كلّ مهارة فرعيّة. واشتمل معيار التّصحيح على تدريج رباعيّ و ثلاثيّ، وثنائيّ، حيث يمثّل بالأرقـــام (4، 3، 2) الدّرجة القصوى للمهارة في كلّ تدريج منها، وتعطى الطّالبة الدّرجة القصوى إذا أتقنت المهارة، وتقلّ علامتها في التّدريج بما يتلاءم مع أدائها عن كلّ مهارة فرعيّة. حيث كانت الدّرجة الكلّيّة لكلّ نصّ (40) وللنصّين (80) درجة. وحدّدت الدّرجة لكلّ مهارة حسب أهميّتها. وقد عُرض معيار التّصحيح على مجموعة من المحكّمين للتّحقّق من صياغة المعيار، ومدى ملاءمته، وارتباطه بالمؤشرات الأدائيّة لكلّ مهارة، وإبداء ملاحظاتهم حذفًا، أو إضافة، أو تعديلاً. وقد أخذ بآراء المحكّمين حتى خرج معيار التّصحيح بصورته النهائية بعد التعديل.

وقد جرى تصحيح أوراق اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة (القبليّ والبعديّ) مرتين، مرّة من أحد الباحثين، ومرّة من معلّمة اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع، حيث قام أحد الباحثين ممّن درّس المجموعة التّجريبيّة بتصحيح أوراق الاختبار، وقامت أيضًا المعلّمة التي تدرّس المجموعة الضّابطة بتصحيح أوراق الاختبار. وبعد الانتهاء من التّصحيح، فُرّغت العلامات في سجلّ خاصّ، حيث أصبح لكلّ طالبة علامتان: علامة وضعها أحد الباحثين، وعلامة وضعتها المعلّمة الأخرى، وحُسِب المتوسّط

الحسابيّ للعلامتين لكلّ طالبة، ورُصِدت الدّرجة لكلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة، والمهارات مجتمعة ثمّ فرّغت الدّرجات النّهائية في جداول، وعولِجت إحصائيًّا.

ثانيًا– مقياس الاتجاه نحو الكتابة:

بُني مقياس الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة بالرّجوع إلى الإطار العامّ والنّتاجات العامّة والخاصّة في اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع؛ للوقوف على الأهداف الوجدانيّة في كتاب اللّغة العربيّة. وبالاطّلاع على الأدب النّظري والدّراسات السّابقة الّتي تناولت الاتّجاهات نحو الكتابة بعامّة والكتابة الإبداعية بخاصّة كدراسة (Graham, 2007; Cunningham, 2008) حيث أفاد الباحثون منها في الوقوف على أهمّ المعايير التي يتضمّنها مقياس الاتّجاه نحو الكتابة الإبداعيّة، وإعداد قائمة خاصّة. وتصنيفها في (25) فقرة، يقابل كلّ فقرة منها تدريج خماسيّ (بدرجة كبيرة جدًا، بدرجة كبيرة، بدرجة محايدة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدًا) لتعبّر الطّالبة عن اتّجاهها نحو كلّ فقرة من فقرات مقياس الاتّجاه نحو الكتابة.

صدق مقياس الاتّجاه:

للتّحقّق من صدق مقياس الاتّجاه، عُرِض في صورته الأوليّة على لجنة من المحكّمين، وطُلب إليهم الاطّلاع على المقياس وإبداء الرأي فيه من حيث: مدى وضوح صياغة الفقرات، ومدى ارتباط فقرات المقياس بالاتّجاه نحو الكتابة، وإبداء أي آراء أو ملحوظات حول الفقرات، بالحذف أو الإضافة أو التّعديل، وبعد الاطّلاع على هذه الملحوظات أجريت التّعديلات اللازمة ليخرج مقياس الاتّجاه نحو الكتابة بصورته النّهائيّة مكوّنة من (20) فقرة.

ثبات مقياس الاتّجاه:

للتّحقّق من ثبات مقياس الاتّجاه طُبّق على عيّنة استطلاعيّة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20) طالبة، من طالبات الصّفّ السّابع، حيث أدخلت استجاباتهن على المقياس إلى الحاسوب لمعالجتها إحصائيًّا، حُسبَ معامل الاتساق الداخليّ لفقرات المقياس، وقد بلغت قيم معامل الاتساق الداخليّ لفقرات المقياس مجتمعة (0.85) وهي قيمة مقبولة تربويًّا لأغراض الدّراسة.

البرنامج التعليميّ المقترح:

أسس البرنامج

يقوم البرنامج التّعليميّ المقترح في هذه الدّراسة على نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Slovey, 1997)، في الذّكاء الانفعاليّ، وتتضمن أربعة محاور رئيسة، يشتمل كلّ محور من المحاور على مجموعة من المهارات ومؤشّراتها الأدائيّة، وتمثّل هذه المحاور الأسس والافتراضات الّتي يقوم عليها البرنامج، وهي:

1. تتكوّن قدرة إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها كتابيًّا من القدرات الفرعية الآتية: القدرة على التعّبير عن الانفعالات من خلال الحركات أو ملامح الوجه أو الإشارات، والقدرة على التّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الواردة في الموقف التّعليميّ المتضمّن نصًّا، أو صورة، أو أداء تمثيليًّا، والتّعبير عن الحاجات المتعلّقة بالمشاعر، والتّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الصّادقة وغير الصّادقة.
2. تتضمّن قدرة التّعبير الكتابيّ عن الانفعالات الّتي تسهّل التّفكير: الانتباه إلى المعلومات والانفعالات المهمّة والتّعبير عنها كتابيًّا، وتوليد الانفعالات الّتي تساعد على إصدار الأحكام والتّعبير عنها كتابيًّا، والتّعبير عن وجهات النّظر المتعدّدة في الانفعالات كتابيًّا، والتّعبير عن الانفعالات وتطورها وتقلّبها كتابيًّا.
3. تتضمّن القدرة على فهم الانفعالات وتحليلها والتّعبير عنها كتابيًّا القدرات الفرعيّة التّالية: تعيين الانفعالات الواردة في النّصوص، وإدراك العلاقات بينها وبين تصنيفاتها من خلال أنشطة كتابيّة، والتّعبير عن مسبّبات الانفعالات المركّبة كتابيًّا، وكتابة الانفعالات والتّعبير عن تطورها وتسلسلها.
4. تتضمّن القدرة على إدارة الانفعالات القدرات الفرعيّة الآتية، أولها: الانفتاح على المشاعر السّارّة وغير السّارّة وتقبّلها والتّعبير عنها كتابيًّا، والتّعبير عن الانفعالات الّتي يمكن أن يندمج فيها الطّالب وتلك الّتي يتجنّبها، والتّعبير عن الانفعالات السّارّة وتعزيزها وتهدئة الانفعالات السّلبيّة.

حيث تمّ تعليم الطّلبة نصوصًا مختارة من نصوص القراءة الواردة في كتاب اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع، ومعالجتها بأنشطة لغويّة وأدائيّة، بقصد إكساب الطّلبة محاور هذا البرنامج، وما تقوم عليه المحاور من مهارات ومؤشرات أدائيّة؛ بهدف تحسين مهارات الكتابة الإبداعيّة واتّجاهات الطّالبات نحوها.

أهداف البرنامج التّعليميّ المقترح:

من المتوقّع بعد تطبيق هذا البرنامج أن يحقّق الأهداف الآتية:

1. تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات.
2. تنمية اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة الإبداعية.
3. تدعيم العلاقة الارتباطيّة بين الاتّجاه الإيجابيّ والمهارة في الكتابة الإبداعيّة.
4. الارتقاء بتدريب الطّالبات على إنتاج أفكار إبداعيّة تتّسم بالطّلاقة والمرونة والأصالة والتّوسّع.
5. تنمية قدرة الطّالبات على التّعبير عن الانفعالات وإدراكها، والتّمييز بين الصّادق منها والمزيّف كتابةً.
6. إكساب الطّالبات مهارة الانتباه إلى المعلومات، والانفعالات المهمّة، والتّعبير عن أحكامهن على الانفعالات المتقلّبة.
7. تنمية قدرة الطّالبات على فهم الانفعالات وتحليلها من خلال إدماجهنّ في أنشطة كتابيّة، تمكّنهن من تصنيف الانفعالات، وإدراك العلاقة بين التّصنيفات، والتّعبير عن المعاني الّتي تعبّر عنها الانفعالات، وتنمية قدرتهن على فهم الانفعالات المركّبة وتطوّرها وتسلسلها.
8. تنمية وعي الطّالبات بأنّ الكتابة الإبداعية وسيلة تُتيح لهنّ التّعبير عن المشاعر السّارّة الّتي يفضّلن المرور بها، واستبعاد المشاعر الّتي يُحجمن عنها، وأنّها وسيلة لإدارة الانفعالات الذّاتية، والتّواصل مع الآخرين، وتهدئة الانفعالات السّلبيّة، وتعزيز السّارّة منها.

المحتويات التّعليميّة للبرنامج التّعليميّ المقترح:

1. موضوعات نصوص القراءة الواردة في الوحدات الدّراسيّة من مقرّر الفصل الدّراسي الثّاني في كتاب اللّغة العربيّة للصّفّ السّابع، وهي أربعة موضوعات: الحاكورة (قصّة قصيرة)، في ملعب كرة القدم (نصّ شعريّ)، إبداعات علميّة (مقالة علميّة)، فضل الصداقة (قصّة)، واختيرت هذه الموضوعات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات واتّجاهاتهنّ نحوها.

2. الأنشطة التّعليميّة التّعلميّة المرتبطة بالبرنامج التّعليميّ المقترح، وتتضمّن التّدريبات اللّغوية والذّهنية والكتابيّة الّتي تتيح فرص التّدرّب بشكل إيجابيّ مع المادّة المقروءة، عبر تنفيذ نشاطات كتابيّة مرتبطة بمضامين النّصوص، بهدف تحسين فهم الطّالبات، وتطوير قدراتهن الكتابيّة للتّعبير عن مشاعرهنّ وانفعالاتهنّ.

محاور البرنامج المقترح ومهاراته:

1. إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها: ويركّز هذا المحور على أربع مهارات متمثّلة في:
   - القدرة على التّعبير عن الانفعالات من خلال الحركات أو ملامح الوجه أو الإشارات.
   - القدرة على التّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الواردة في النّصّ القرائيّ أو صورة مرفقة أو فيديو وثائقيّ قصير.
   - القدرة على التّعبير عن الحاجات المرتبطة بالانفعالات.
   - القدرة على التّعبير كتابيًّا عن الانفعالات الصّادقة وغير الصّادقة.
2. استخدام الانفعالات لتسهيل عمليّة التّفكير: ويتناول هذا المحور المهارات الفرعيّة الآتية:
   - الانتباه إلى المعلومات والانفعالات المهمّة والتّعبير عنها كتابيًّا.
   - توليد انفعالات تساعد على إصدار الأحكام والتّعبير عنها.
   - التّعبير عن وجهات النّظر المتعدّدة في الانفعال.
   - التّعبير عن الحالات الانفعاليّة وتقلّبها كتابيًّا.
3. فهم الانفعالات، وتحليلها، وتتحقّق بالمهارات الفرعيّة الآتية:
   - تعيين الانفعالات وتصنيفها وإدراك العلاقة بين التّصنيفات.
   - التّعبير عن المعاني الّتي ترتبط بها الانفعالات المركّبة.
   - إدراك الانفعالات وتطوّرها وتسلسلها.
4. إدارة الانفعالات: وتشمل المهارات الفرعيّة الآتية:
   - الانفتاح على المشاعر السّارّة وغير السّارّة.
   - التّعبير عن الانفعالات الّتي يمكن الاندماج فيها.
   - التّعبير عن الانفعالات السّارّة وتهدئة الانفعالات السّلبيّة.

استراتيجيّات التّدريس:

تتحدّد طرائق التّدريس في ضوء أسس بناء البرنامج، وأهدافه، حيث تناسب طبيعة البرنامج، ومهارات الكتابة الإبداعيّة الّتي يسعى البرنامج لتنميتها لدى طالبات الصّفّ السّابع، وقد تنوّعت استراتيجيّات التّدريس المستخدمة في تنفيذ أنشطة البرنامج، مثل: الحوار والمناقشة الّتي تلي تنفيذ الأنشطة القصصيّة، والعصف الذّهنيّ، والسّرد القصصيّ، والعمل في مجموعات.

الوسائل والأدوات التّعليميّة:

استخدم عدد من الأدوات، مثل: جهاز عرض Data، فيديوهات وثائقيّة، تمثيل مواقف، سبورة، وأقلام ملونة، وصور مرفقة.

استراتيجيّات تقويم الأعمال الكتابيّة:

لمعرفة مدى التّحسّن الذّي طرأ على أداء الطّالبات في مهارات الكتابة الإبداعيّة، تمّ استخدام استراتيجيّات التّقويم الواقعي: استراتيجيّة التّقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجيّة مراجعة الذّات، واستراتيجيّة القلم والورقة، والأدوات: سلّم التقدير، وقائمة الشطب، والاختبارات القصيرة.

تحكيم البرنامج:

عُرض البرنامج بصورته الأوّليّة المشتملة على المهمّات والمواقف والأسئلة على مجموعة من المحكّمين في مناهج اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها وعلم النّفس التّربويّ، وذلك للأخذ بلمحوظاتهم وآرائهم فيما يتعلّق بمدى وضوح البرنامج، ومدى ملاءمة المحتوى لمهارات الذّكاء الانفعاليّ والمؤشّرات الأدائيّة لكلّ مهارة، ومدى ملاءمة المحتوى الّذي يقوم عليه البرنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة والاتّجاهات نحوها، ومدى كفاية الزّمن المخصّص لكلّ مهمّة.

وقد قدّم المحكّمون بعض الملاحظات الّتي تركّزت حول تعديل الزّمن اللازم لإنجاز المهمّات الكتابيّة، وتعديل بعض المؤشّرات السّلوكية لتتناسب مع الهدف ومع تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة. وقد أُخذ بملحوظات المحكّمين وآرائهم، ليخرج البرنامج التّعليميّ بصورته النّهائيّة الّتي طُبّق وفقًا لها.

متغيّرات الدّراسة:

تناولت الدّراسة الحاليّة المتغيّرات الآتية:

أولًا: المتغيّر المستقلّ (البرنامج التّعليميّ) وله مستويان:

- البرنامج التّعليميّ المقترح القائم على أنموذج ماير وسالوفي.
- البرنامج الاعتياديّ.

ثانيًا: المتغيّران التّابعان:

- مهـارات الكتابـة الإبداعيّـة، واشـتملت علـى (الطّلاقـة، والمرونـة، والأصـالة، والتّوسّـع) لدى طالبات الصّفّ السّابع.
- اتّجاهات طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ نحو الكتابة الإبداعيّة.

المعالجات الإحصائيّة:

وللإجابة عن سؤالي الدراسة، فقد قام الباحثون باستخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، وتحليل التّباين الأحاديّ المصاحب (One Way ANCOVA)، وتحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (One Way MANCOVA). ومربع ايتا (Eta Square) واختبار ت (t-test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها، وينصّ السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α =0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء أفراد الدراسة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة منفردة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) وعليها مجتمعة تُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؟"

وللإجابة عن هذا السّؤال جرى أوّلًا: تحديد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة المتمثّلة في (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، وثانيًا: تحديد دلالة الفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على اختبار الكتابة الإبداعيّة البعديّ مجتمعة تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، وفيما يأتي عرض لذلك:

أولاً- مهارات الكتابة الإبداعيّة وتضمّ (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)

حُسِبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على فقرات الاختبار لكلّ مهارة من مهارات الاختبار القبليّ والبعديّ، وذلك تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، والجدول (2) يوضّح ذلك.

جدول (2) المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة الدراسة على فقرات الاختبار لكلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة القبليّة والبعديّة، تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتيادي، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

المهارة	طريقة التّدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ			
		المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسط الحسابيّ المُعدل	الخطأ المعياريّ
الطّلاقة	الاعتياديّة	9.90	3.44	10.23	3.01	10.47	0.49
	البرنامج التّعليميّ المقترح	10.37	3.02	18.77	3.35	18.53	0.49
	الكليّ	10.13	3.22	14.50	5.34		
المرونة	الاعتياديّة	8.30	1.66	8.57	2.21	8.70	0.32
	البرنامج التّعليميّ المقترح	9.13	2.24	12.80	1.94	12.67	0.32
	الكليّ	8.72	2.00	10.68	2.97		
الأصالة	الاعتياديّة	7.43	1.91	6.67	1.63	6.76	0.29
	البرنامج التّعليميّ المقترح	6.93	1.93	11.23	1.98	11.14	0.29
	الكليّ	7.18	1.92	8.95	2.92		
التّوسّع	الاعتياديّة	9.83	2.95	9.67	1.92	9.71	0.42
	البرنامج التّعليميّ المقترح	10.47	3.00	17.47	2.57	17.43	0.42
	الكليّ	10.15	2.97	13.57	4.53		

يتبيّن من الجدول (2) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة البعديّ، وذلك وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي). وبهدف عزل (حذف) الفروق القبليّة في أداء عينة الدراسة على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة، وكذلك لمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظّاهريّة وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؛ فقد استخدم تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب (One Way MANCOVA)، والجدول (3) يوضّح ذلك.

جدول (3) نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المتعدّد المصاحب للمتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في الاختبار وعلى كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة البعديّ، وحسب متغيّري: طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

مصدر التّباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الطّلاقة القبلي)	الطلاقة	53.186	1	53.186	7.984	0.007	0.129
	المرونة	0.697	1	0.697	0.242	0.625	0.004
	الأصالة	8.648	1	8.648	3.605	0.063	0.063
	التوسع	3.276	1	3.276	0.682	0.413	0.012
المصاحب (المرونة القبليّ)	الطلاقة	14.639	1	14.639	2.198	0.144	0.039
	المرونة	9.686	1	9.686	3.358	0.072	0.059
	الأصالة	0.360	1	0.360	0.150	0.700	0.003
	التوسع	0.594	1	0.594	0.124	0.726	0.002
المصاحب (الأصالة القبليّ)	الطلاقة	2.725	1	2.725	0.409	0.525	0.008
	المرونة	5.334	1	5.334	1.849	0.180	0.033
	الأصالة	0.717	1	0.717	0.299	0.587	0.006
	التوسع	3.604	1	3.604	0.750	0.390	0.014
المصاحب (التوسع القبليّ)	الطلاقة	17.698	1	17.698	2.657	0.109	0.047
	المرونة	19.327	1	19.327	6.700	0.012	0.110
	الأصالة	15.128	1	15.128	6.306	0.015	0.105
	التوسع	4.830	1	4.830	1.006	0.320	0.018

مصدر التّباين	المهارة الأداء البعديّ	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
طريقة التّدريس Hotelling's 572Trace=5. الدّلالة الإحصائيّة = 0.000*	الطلاقة	828.695	1	828.695	*124.398	0.000	0.697
	المرونة	201.779	1	201.779	*69.950	0.000	0.564
	الأصالة	244.288	1	244.288	*101.831	0.000	0.653
	التوسع	762.289	1	762.289	*158.710	0.000	0.746
الخطأ	الطلاقة	359.728	54	6.662			
	المرونة	155.769	54	2.885			
	الأصالة	129.544	54	2.399			
	التوسع	259.363	54	4.803			
المجموع	الطلاقة	1681.000	59				
	المرونة	518.983	59				
	الأصالة	502.850	59				
	التوسع	1210.733	59				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين الجدول (3) يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة البعديّ على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) يُعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، حيث كانت قيم الدّلالة الإحصائيّة لكلّ مهارة من المهارات أقلّ من مستوى الدّلالة الإحصائيّة (α= 0.05)، ومن المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة في جدول(2) يتبيّن وجود فرق دالّ احصائيًّا في مهارة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع) بين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ) وبين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، ولصالح أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي).

ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) في كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة (الطّلاقة، والمرونة، والأصالة، والتّوسّع)، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (3) – أنّه يساوي على التّرتيب (0.697، 0.564، 0.653، 0.746)، وهذا يعني أنّ متغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) يفسّر على التّرتيب حوالي (69.7%، 56.4%، 65.3%، 74.6%) من التّباين في المتوسّط الحسابيّ لأداء عيّنة الدراسة (طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ) على كلّ مهارة من مهارات الكتابة الإبداعيّة المعتمدة في الدّراسة، ويُستدلّ من هذه النّتائج على فاعليّة البرنامج التّعليميّ المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة.

ثانيًا– اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة

حُسِبت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة الدراسة (طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ) على فقرات اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة القبليّة والبعديّة لها، تبعًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، والجدول (4) يبيّن ذلك:

جدول (4) المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لأداء عيّنة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة القبليّ والبعديّ، تبعًا لمتغير طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

طريقة التدريس	الأداء القبليّ		الأداء البعديّ	
	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاعتياديّة	35.46	7.15	35.14	5.74
البرنامج التّعليميّ المقترح	36.90	7.20	60.27	7.78
الكليّ	36.18	7.13	47.71	14.03

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ظاهريّة بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة البعديّ، وذلك وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، وبهدف عزل (حذف) الفروق في أداء عيّنة من طالبات الصّفّ السّابع الأساسيّ على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة القبليّ، وكذلك لمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لتلك الفروق الظّاهريّة وفقًا لمتغيّر طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)؛ فقد استُخدم تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب (One Way ANCOVA)، والجدول (5) يوضّح ذلك.

جدول (5) نتائج تحليل التّباين الأحاديّ المصاحب للمتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة البعديّ، وحسب متغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ المقترح)

مصدر التّباين	مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المصاحب (الاختبار القبليّ)	1476.294	1	1476.294	68.008	0.000	0.544
طريقة التّدريس	8357.351	1	8357.351	*384.995	0.000	0.871
الخطأ	1237.339	57	21.708			
المجموع	11619.650	59				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

وبالنّظر إلى نتائج تحليل التّباين في الجدول (5) يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لأداء عيّنة الدراسة البعديّ على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، يعزى لمتغيّر طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، حيث كانت قيم الدّلالة الإحصائيّة للاختبار ككلّ أقل من قيمة الدلالة الإحصائية (α =0.05)، ومن المتوسّطات الحسابيّة جدول(5) يتبيّن وجود فرق دالّ إحصائيًّا على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة بين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ) وبين أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي)، ولصالح

أداء الطّالبات اللّواتي خضعن للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي).

ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس (البرنامج الاعتياديّ، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، تمّ إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، فقد وجد – من الجدول (5) – أنّه يساوي (0.871): وهذا يعني أنّ متغيّر طريقة التّدريس (الاعتياديّة، والبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) يفسّر على التّرتيب حواليّ (87.1%) من التّباين في المتوسّط الحسابيّ لأداء عيّنة الدراسة على اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة المعتمدة في الدّراسة. يُستدلّ من هذه النّتائج على فاعليّة البرنامج التّعليميّ المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة، من حيث محاوره، ومهاراته، وأساليبه، وأنشطته المتنوّعة، وتفعيل دور الطّالب ومشاركته فيه.

ويمكن أن يعزى التّقدّم في مستوى كتابات الطّالبات إلى الخصائص الّتي امتاز بها البرنامج القائم على أنموذج ماير وسالوفي، فقد أثّرت إيجابًا في تنمية مهارات الطّالبات في الكتابة الإبداعيّة، فالكتابة الإبداعيّة وَفق هذا البرنامج تُعدّ عمليّة عقليّة انفعاليّة لغويّة أدائيّة، تتضمّن كثيرًا من العمليّات المتسلسلة المترابطة، ولا سيّما أنّه من الممكن مقابلة المحاور الأربعة الّتي اشتمل عليها البرنامج من إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتسهيل عملية التّفكير، وفهم الانفعالات وتحليلها، وإدارة الانفعالات وما تتضمّنه من أنشطة وتدريبات بعمليّات الكتابة الرّئيسة: التّخطيط والتّأليف الأوّليّ والمراجعة والتّصحيح والنّشر (Almahmud, 2008)، فيعلّم البرنامج الطّالبة كيف تتفاعل مع الموضوعات قيد الكتابة، وكيف تعبّر عن مشاعرها وانفعالاتها، وكيف توظّف انفعالاتها في تقديم المعلومات بطريقة جاذبة للقارئ، إضافة إلى قدرتها على إدارة انفعالاتها وتعزيزها من خلال الكتابة الإبداعيّة. مع الأخذ بالاعتبار أنّ "الكتابة الإبداعيّة عمليّة مركّبة، تتكوّن من خطوات متتالية متتابعة، تمرّ بمراحل متعدّدة حتّى يعبّر الفرد عن انفعالاته وأفكاره وينقلها إلى القارئ بأسلوب جديد" (Younis, 2007, 79).

ويمكن أن يعزى هذا التّحسّن أيضًا إلى استراتيجيّات التّدريس الّتي تضمّنها البرنامج التّعليمي المقترح، عملت على تفعيل دور الطّالبات في المواقف الصّفيّة، وتوفير البيئة التّعليميّة التّعلميّة النّشطة؛ وهذا بدوره شجّعهنّ على تنفيذ الأنشطة والتّدريبات الّتي تضمّنها البرنامج التّعليميّ المقترح،

ونمّى مهاراتهنّ في الكتابة الإبداعيّة. ويؤكد بار أون (Bar-On, 1997) أن ذلك يحفّز الطلبة على الإبداع والابتكار وحلّ المشكلات الّتي تواجههم في أثناء الكتابة.

ويمكن أن يعزى التّقدّم في مهارات الكتابة الإبداعيّة إلى إجراءات التّدريس المتّبعة في البرنامج التّعليميّ المقترح، حيث سارت المعلّمة مع الطّالبات بخطوات منظّمة متسلسلة في أثناء التّدريب على الكتابة الإبداعيّة، ابتداءً من إدراك الانفعالات وتقييمها والتّعبير عنها، وتوظيف هذه الانفعالات في تسهيل عمليّة التّفكير في الموضوع المطروح، وفهم الانفعالات وتحليلها، وإدارتها من خلال الكتابة، وانتهاءً بتقويم الأعمال الكتابيّة وتقديم التّغذيّة الرّاجعة التصحيحيّة؛ ممّا عزّز أداء الطّالبات في اختبار مهارات الكتابة الإبداعيّة مجتمعة، إضافة إلى ما قدّم من توجيهات وإرشادات، وأساليب تعزيز ملائمة أثناء ممارسة الكتابة وبعد الانتهاء منها. وبذلك يتّضح أنّ البرنامج التّعليميّ بخطواته وإجراءاته، وأنشطته وتدريباته، أتاح للطّالبات الاجتهاد، وحفّز الدّافعية لديهنّ لتطوير أدائهنّ وصولًا إلى إنتاج عمل كتابيّ إبداعيّ مُتقن.

ويمكن أن يعزى تفوّق أداء طالبات المجموعة التّجريبيّة في مهارة الطّلاقة إلى الخصائص الّتي امتاز بها البرنامج التّعليميّ المقترح وما اشتمل عليه من أنشطة، والاختيار المناسب للنّصوص المقرّر تدريسها في دروس الكتابة وتحليلها، إضافة إلى المحاور الّتي تضمّنها البرنامج الّتي تتطلّب تسمية المشاعر، وتحديد المفردات والعبارات المرتبطة بها، وتوليد انفعالات إزاءها والتعبير عنها؛ ممّا ساعد في توليد المفردات، والمرادفات، والأضداد، واستخدامها في أكبر عدد من الجمل ذات المعنى، وذلك أسهم بدوره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى الطّالبات لصالح المجموعة التّجريبيّة.

أمّا تفوّق أداء الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة في مهارة المرونة، فيرجع من وجهة نظر الباحثين إلى مجموعة الأنشطة، والتّدريبات الكتابيّة، واستراتيجيّات التّدريس الّتي تضمّنها البرنامج، الّتي ركّزت على توجيه انتباه الطّالبات إلى المعلومات المهمّة والتّعبير عنها، والتّعبير عن وجهات النّظر التي تكوّنها الطّالبات إزاء هذه المعلومات، وإصدار الأحكام عليها وتكوين المواقف تجاهها، وملاحظة الانفعالات الواردة في النّصوص المختارة وتقلّبها والتعبير عن ذلك عبر أنشطة كتابيّة؛ ممّا أتاح الفرصة أمام الطّالبات للاندماج في النّصوص المقدّمة كما لو كُنّ كاتبات لها، وإقدارهن على كتابة عناوين جاذبة وملائمة للنّصوص، واستبدال ببعض الأفكار أفكارًا أخرى أكثر ملاءمة بحسب رأيهنّ، وإقدارهنّ على اقتراح نهايات أو حلول أخرى للموضوعات قيد المناقشة والدّرس،

بالإضافة إلى تحويل الأفكار من شكل لغويّ إلى آخر عبر أنشطة كتابيّة متعدّدة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة زِناسني لوبارت (Zenasni & Lubart, 2002).

أمّا التحسّن في مهارة الأصالة الّذي حقّقته الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة فقد يُعزى إلى طريقة معالجة النّصوص والموضوعات الّتي اشتمل عليها البرنامج، وما صاحبها من عَرْضٍ للصّور والفيديوهات الوثائقيّة الملائمة، إضافة إلى الأنشطة التّعليميّة وتصنيفها حسب طبيعتها، ثمّ التّعبير عمّا تشير إليه الانفعالات المركّبة، وملاحظة تسلسل الانفعالات للشّخصيات الواردة في النّصوص أو تسلسل انفعالات الطّالبة إزاء المعلومات الواردة في النّصوص، والتّعبير عن ذلك كتابيًّا، ممّا كان له أثر في تنمية قدرات الطّالبات في إضافة أفكار جديدة أصيلة غير مسبوقة إلى النّصوص، والنّظر إلى المعلومات الواردة في النّصوص بنظرات جديدة، بالإضافة إلى قيامهنّ ببناء علاقات جديدة بين المعلومات والأفكار الواردة في النّصوص، كما أسهم ذلك في كتابتهنّ حلولًا إبداعيّة للمشكلات الّتي طُرِحت عليهنّ ذات العلاقة بمضامين النّصوص اللّواتي تناولْنها بالدّرس وَفق البرنامج.

أمّا تفوّق أداء الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة في مهارة (التّوسّع)، فقد يُعزى إلى ما اشتمل عليه البرنامج من أنشطة وتطبيقات ومواقف، كان لها أثر في زيادة فاعليّة الطّالبات وتفاعلهنّ مع الموضوعات المطروحة، إضافة إلى التّغذيّة الرّاجعة التصحيحيّة المستمرّة من المعلمة في أثناء تنفيذ البرنامج، وإتاحة الفرصة أمام الطّالبات للتّعبير كتابيًّا عن انفعالاتهنّ الإيجابيّة والسّلبيّة إزاء موضوعات النّصوص ومضامينها، وتقييمهنّ للانفعالات الواردة في النّصوص، وتعزيز انفعالاتهنّ الإيجابيّة والتّقليل من انفعالاتهنّ السّلبيّة؛ ممّا كان له أثر في حفز الطّالبات ومحاولتهنّ إبراز قدراتهنّ الإبداعيّة الكتابيّة برفد الأفكار الرّئيسة بأفكار فرعيّة ملائمة، وإعادة صياغة بعض الفقرات بإضافة معلومات جديدة، إضافة إلى إعطاء مزيد من التّفاصيل حول الشّخصيات والأحداث والعناصر الّتي وردت في النّصوص المختلفة، إضافة إلى أثر البرنامج في خلق جوٍّ من المنافسة الإبداعيّة لديهنّ، وهذا ما أكّده كلٌّ من(Gasemi, et al., 2013; Sancehez, et al., 2011).

وقد اتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة داردِيلّا ولوجان (Dardella & Logan, 2007) الّتي أظهرت فاعليّة استخدام أنموذج ماير وسالوفي في تعلّم مهارات الكتابة لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج دراستهما أهميّة الذّكاء الانفعاليّ في المهامّ الكتابيّة الّتي تتطلّب حلّ مشكلة ما أو تكوين موقف تجاه حدث ما، أو إصدار حكم، أو استخدام

اللغة الأدبيّة في التّعبير عن فكرة ما، أو إنهاء النّصوص بطريقة مختلفة، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة الحالية أيضًا. واتّفقت مع نتائج دراسة وِنغ وآخرين (Wing, et al., 2006) الّتي أظهرت أنّ تنظيم الانفعالات والتدرّب على أنشطة مصاحبة لمهارات الذّكاء الانفعاليّ أسهم في تنمية مهارات الكتابة؛ لما اشتمل عليه من تنويع في استراتيجيّات التّدريس، وتضمين المواقف الصّفيّة أنشطة قائمة على الذّكاء الانفعاليّ وتوظيفها في تدريب الطّلبة على الكتابة. كما اتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة قاسمي وآخرين (Gasemi, et al., 2013) الّتي أظهرت أنّ الطّلبة الّذين يتعلّمون الكتابة، أو الجدال، يصبحون محفّزين على استخدام معلومات تتضمّن انفعالات وعواطف، وبذلك يصبحون أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم أثناء الكتابة؛ لأنّها تتيح لهم فرصة التّعبير عنها. واتّفقت نتائج هذه الدّراسة أيضًا مع نتائج دراسة أبدولريزابور (Abdolrezapour, 2012) في أنّ تدريب الطّلبة وفق الذّكاء الانفعاليّ طوّر مهاراتهم في الكتابة. ونتائج دراسة محمّدي و إزادبانا (Mohammadi & Izadpana, 2018) أن للذّكاء الانفعاليّ أثرًا واضحًا في تنظيم الانفعالات ومهارة الطّلبة في الكتابة، وأنّ توليد أيّ انفعال إيجابيّ يحسّن من مهارات الطّلبة الكتابيّة. واتّفقت نتائج الدّراسة الحاليّة مع نتائج دراسة هنسن وليجراند (Hansenne & Legrand, 2012) الّتي أظهرت أنّ تدريب الطّلبة على مهارات الذّكاء الانفعاليّ يسهم في تحفيز السّلوكيّات الإبداعيّة لديهم. ومع النّتائج الّتي أظهرتها نتائج دراسة زِناسني ولوبارت (Zenasni & Lubart, 2002) أنّ العاطفة الإيجابيّة لدى الطّلبة تعزّز أداءهم في المهامّ الإبداعيّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها، وينص السؤال على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسّطين الحسابيّين القبليّ والبعديّ لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ؟"

وللإجابة عن هذا السّؤال حُسب المتوسطان الحسابيّان القبليّ والبعديّ، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد عيّنة الدراسة (المجموعة التّجريبيّة) الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ، الجدول (6) يوضّح ذلك.

جدول (6) المتوسّطان الحسابيّان القبليّ والبعديّ، والانحرافان المعياريّان لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ

الأداء القبليّ		الأداء البعديّ
المتوسّط الحسابيّ	3.10	3.55
الانحراف المعياريّ	0.33	0.30

يتبيّن من الجدول (6) وجود فرق ظاهريّ بين المتوسّط الحسابيّ القبليّ (3.10) والمتوسّط الحسابيّ البعديّ (3.55) لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ، ولمعرفة الدّلالة الإحصائيّة لهذا الفرق الظّاهري (الأثر)؛ استخدم اختبار (ت) (t-test) لمجموعتين مترابطتين، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للمتوسّطين الحسابيّين القبليّ والبعديّ، لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليمي القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ

	الأداء القبليّ	الأداء البعديّ	قيمة ت	درجة الحريّة	الدّلالة الإحصائيّة	حجم الأثر
المتوسّط الحسابيّ	3.10	3.55	*8.436	29	0.000	1.54
الانحراف المعياريّ	0.33	0.30				

يتبيّن من الجدول (7) وجود دلالة إحصائيّة بين المتوسّط الحسابيّ القبليّ والمتوسّط الحسابيّ البعديّ لأداء أفراد العيّنة التّجريبيّة الّتي خضع أفرادها للتّدريس باستخدام طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على مقياس الاتّجاهات ككلّ، ولإيجاد فاعليّة طريقة التّدريس (البرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي) على اتّجاهات الطّالبات نحوها، حُسِب حجم الأثر Effect Size الّذي بلغت قيمته (1.54) الّذي يدلّ على تأثير (قويّ جدًا) للبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج ماير وسالوفي على اتّجاهات الطّالبات نحوها.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أسباب تتعلّق بالبرنامج التّعليميّ القائم على أنموذج مايرو سالوفي في الذّكاء الانفعاليّ، من حيث تدرّج البرنامج في الأنشطة الّتي يتضمّنها والّتي قامت طالبات المجموعة التّجريبيّة بأدائها أثناء التجربة، من خلال المرور بمحاور الذّكاء الانفعاليّ وَفق أنموذج ماير وسالوفي، الّتي أتاحت للطّالبات التّعبير عن انفعالاتهنّ كتابةً ومن خلال حركات الوجه والإشارات، والتّعبير عن حاجاتهنّ المنبثقة عن هذه الانفعالات، وتوليد الانفعالات الّتي تساعد على إصدار الأحكام، وتكوين وجهات نظر متعددة حول الانفعالات وتسلسلها وتقلّبها، إضافة إلى التّعبير عن الانفعالات المركّبة وتسلسلها، واندماج الطّالبة بالانفعالات الّتي تتطلّبها المواقف التّعليميّة التعلّميّة، والتّعبير عن الانفعالات السّارّة وتعزيزها، والتّعبير عن الانفعالات السّلبيّة وتهدئتها؛ ممّا أسهم في خفض قلق الطالبات وتخوّفهن من ممارسة الكتابة، وتكوين اتّجاهات إيجابيّة لدى الطّالبات في المجموعة التّجريبيّة نحو الكتابة. إضافة إلى النتائج التي حققتها في تعلّم مهارات الكتابة الإبداعيّة ساهمت في تكوين اتجاهات إيجابية نحوها، ويؤكد ويليامز (Williams, 2012) أن درجة نجاح المتعلم في موضوع ما وتفاعله معه تؤثّر في اتّجاهاته نحوه. وهذا ما أكدته نتائج دراسة آبدلرزابور (Abdolrezapour, 2012) أن التدريب على الذكاء الانفعالي حسّن من علاقة المعلّم بطلّابه وجعلها أكثر إنسانيّة، وجعل الطّلاب أكثر اندماجًا عند استخدام الاستراتيجيّات الاجتماعيّة الفعّالة.

وأظهرت نتائج دراسة زناسني ولوبارت (Zenasni & Lubart, 2002) أنّ تطوّر انفعالات الفرد يؤثّر إيجابًا على الإبداع في مهاراته الأربع: الأصالة، والمرونة والطّلاقة والتّوسّع، ولا سيّما إذا كانت المهمّة الإبداعيّة تسمح للأفراد بالتّعبير عن انفعالاتهم وعواطفهم وما يدور في نفوسهم. ويؤكد ذلك أيضًا نتائج دراسة هنسن وليجراند (Hansenne & Legrand, 2012).

ويمكن أن تدلّ هذه النّتيجة على أنّ البرنامج التّعليميّ المقترح كان فاعلاً ومؤثرًا في تنمية اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة من خلال إجراءاته، ونشاطاته واستراتيجياته، ودور المعلمة والطالبات، وتركيزه على الجانب الوجداني في التّعلّم، وإتاحة الفرصة أمام الطّالبات للتّعبير عن ذواتهنّ، وانفعالاتهنّ، وأفكارهنّ بطريقتهنّ الخاصّة، ويأتي هذا منسجمًا مع الوظيفة التّعبيريّة للاتّجاه الّتي أكّدها المعايطة (Al-Ma'aitah, 2000) حيث تبيّن أنّ الوظيفة التّعبيريّة تظهر من خلال تبنّي الطّلبة لمجموعة من الاتّجاهات الّتي تفسح المجال أمامهم للتّعبير عن ذواتهم بطرائقهم الخاصّة، والاستجابة للمتغيّرات من حولهم.

ويعزى نموّ اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة الإبداعيّة إلى وضوح المكوّن الانفعاليّ في التّدريس إضافة إلى المكوّن المعرفيّ. وما تضمّنه المقياس الّذي أعدّه الباحثون حول اتّجاهات الطّالبات نحو الكتابة الإبداعيّة من ربط بين مفهوم الانفعال والاتّجاهات نحو الكتابة الإبداعيّة. إضافة إلى أنّ تطوير مهارات الذّكاء الانفعاليّ يمكن أن يسهم في تكوين الاتّجاه الإيجابيّ نحو الكتابة، ولا سيّما أنّ النجاح في مواقف التّعلّم يتطلّب نضجًا انفعاليًّا إضافة إلى النّضج المعرفيّ. إضافة إلى أنّ نجاح الطّالبات في المهمّات الكتابيّة، وقدرتهنّ على إنتاج أعمال كتابيّة أكثر إتقانًا يعبّرن فيها عن حالة داخليّة لفظيًّا، يرتبطان بشعور الفرد أو عاطفته تجاه حقيقة أو موقف ما، وهذا ما أكّدته نتائج دراسة هكيل (Hukill, 2006) أن هناك علاقة بين اتّجاهات الطّلبة نحو الكتابة وجودة أدائهم الكتابيّ.

وتتّفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج الدّراسة الّتي أجراها غراهام (Graham, 2007) من حيث إنّ الاتّجاه نحو الكتابة يتطلّب تدريبًا للطّلبة على إدارة انفعالاتهم والتّعبير عنها، وتتّفق النتائج أيضًا مع نتائج دراسة نصر (Nasr, 2003) الّتي أكّدت أنّ الاتّجاهات الإيجابيّة نحو الكتابة تتأثّر بكفاءة طرائق التّدريس وتنويعها، وتركيز المعلّمين في مواقف التّعلّم على الجانب المعرفيّ والانفعاليّ.

التّوصيات:

في ضوء النّتائج الّتي توصّلت إليها الدّراسة يوصي الباحثون بالآتي:

- توجيه اهتمام القائمين على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إلى استخدام البرنامج التّعليميّ المقترح، بإجراءاته، واستراتيجيّات تدريسه، وأساليب تقويمه، ونشاطاته التّدريبية، في تدريس مهارات الكتابة الإبداعيّة.

- عقد دورات تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة لتعريفهم بمفهوم الذّكاء الانفعاليّ، وتدريبهم على إجراءات تطبيقه داخل الغرفة الصّفيّة. وبيان دوره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة.
- توجيه اهتمام القائمين على تخطيط مناهج اللّغة العربيّة وكتبها في وزارة التّربيّة والتّعليم في الأردنّ إلى الجانب الانفعاليّ، أثناء بناء دروس الكتابة؛ باعتماد خطوات منظّمة، ونشاطات تدريبيّة، واستراتيجيّات تدريس، ومهامّ كتابيّة، واستراتيجيّات تقويم تسهم في علاج الضّعف الحاصل في مهارة الكتابة الإبداعيّة، وتؤدي دورًا في تنمية الاتّجاه نحوها.
- الدعوة إلى إجراء مزيد من البحوث الّتي تبحث أثر الذّكاء الانفعاليّ في المهارات اللّغويّة الأخرى، وفي المراحل الدّراسيّة المختلفة.

المراجع

جروان، فتحي. (2007). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. عمّان: دار المسيرة.

الجعافرة، عبد السلام. (2018). الكتابة الوظيفيّة. عمان: دار الخليج.

الحوامدة، محمد وعاشور، راتب. (2013). فاعليّة نموذج فورست (Forest) في رواية القصّة في تنمية مهارات التعبير الكتابيّ لدى طلبة الصف الثالث الأساسيّ في محافظة إربد. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 13(3): 65-93 .

رزق الله، راندا. (2006). فاعلية برنامج التنمية مهارات الذكاء العاطفيّ. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.

الصوص، سمير والطوالبة، محمد. (2010). أثر برنامج حاسوبيّ في تطوير مهارة الكتابة الإبداعيّة في اللغة العربيّة لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ في عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس، 8(1): 12-43 .

طعيمة، رشدي. (2006). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث .

عصر، حسني. (2000). فنون اللغة العربيّة، تعليمها وتقويم وتعلّمها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة .

عطية، محسن. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة. عمان: دار الشروق .

عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة. بيروت: مؤسسة الرسالة .

فضل الله، محمد. (2003). عمليات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها. القاهرة: دار عالم الكتب.

فهمي، إحسان. (2002). فعالية استخدام الأنشطة في مرحلة ما قبل الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابيّ والتفكير الإبداعيّ لدى طالبات الصف الثالث الثانويّة. مجلة القراءة والمعرفة، (19): 26–106.

اللوزي، مريم. (2005). بناء برنامج تدريبي وفق نموذج ويليام جوردون لتنمية مهارات الكتابة الابداعيّة باللغة العربيّة لطلبة الصف العاشر الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربيّة، عمان: الأردن .

المحمود، أميرة. (2008). بناء برنامج تعليميّ قائم على أساس كورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعيّة لدى طالبات الصف التاسع. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن .

المخزومي، ناصر. (2001). اتجاهات المعلمين في اقليم جنوب الأردن نحو اللغة العربيّة وتدريسها في ضوء خبراتهم وجنسهم. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة والنفسيّة، 17 (1): 127–150.

مدكور، علي. (2007). تدريس فنون اللغة العربيّة. الكويت: مكتبة الفلاح.

المعايطة، خليل. (2000). علم النفس الاجتماعيّ. عمان: دار الفكر.

المنصور، عثمان. (2011). بناء برنامج تعليميّ في اللغة العربيّة لتحسين مهارات التعبير الإبداعيّ لدى طلاب الصف التاسع. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن.

نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربويّ. بيروت: مؤسسة الرسالة.

نصر، حمدان. (2003). اتجاهات معلمي اللغة العربيّة في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكامليّ في التدريس وعلاقة ذلك بعدد المتغيرات ذات الصلة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 19(1): 71–110.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2011). الكتابة الفنيّة: مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. عمان: مؤسسة الوراق .

يونس، فتحي. (2007). الكفاءة اللغويّة في الكتابة الأكاديميّة باللغة العربيّة. القاهرة: جامعة عين شمس.

References:

Abdolrezapour, P. (2012). The Relationship Between Emotional Intelligence on Learner's writing Performance. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70, 331-339.

Adegboyega, L., & Idowu, A. (2016). Relation Between Emotional Intelligence and Attitudes Toward Examinations. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 5(1), 85-93.

Al Hashimi, A., & Azzawi, F. (2011). Figurative Writing: the Concept, the Importance, the Skills, the Application. Amman: Al warraq Foundation.

Al-Hawamdeh, M., & Ashour, R. (2013). The efficiency of Forest's storytelling model in developing the written expression skills of the Grade Three students in Irbid. Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(3), 65-93.

Allan, K. (2003). Critical Thinking Thoughtful Writing: A rhetoric With Reading, First Edition Honghton Miffli Company, University of New York.

Allawziu, M. (2005). Building a training program based on William model for Gordon,s for the development of Arabic language creative writing skills for 10th students. Unpublished Dissertation, Amman Arab University, Amman.

Al-Ma'aitah, K. (2000). Social Psychology. Amman : Dar Al Fikr.

Almahmud, A. (2008). Building an instructional cort- Based program and investigating its effect an developing creative writing skills ninthe basic- Grade famele students. Unpublished Dissertation, Yarmouk University, Irbid.

Almakhzumi, N. (2001). Teachers' Attitudes in South Jordan Province towards Arabic Language and its Methods of Teaching in Light of their Experiences and Gender. Damascus University Journal for Educational Sciences, 17(1), 127-150.

Almnswr, E. (2011). Building an Arabic Educational Program to Improve the Skills of Creative Expression for ninthe Graders in Jordan. Unpublished Dissertation, Yarmouk University, Irbid.

Alsuws, S., & Altwalbh, M. (2010). The effect of computer-assisted instructional programon developing arabic creative writing skill of the basic ninth graders in amman. Arab Universities Journal for Education and Psychology, 8(1), 12-43.

Ammar, S.(2002). Contemporary Approaches in Teaching Arabic Language. Beirut: Al resalah Foundation.

Ashour, R. & Al-hawamdeh, M. (2009). Arabic Language Rhetoric and Methods of Teaching: Theory and Practice. Irbid: Alam Al Kutob Al Hadeeth.

Asr, H. (2000). Arabic Language Rhetoric, Teaching, Evaluation and Learning. Cairo: Al Anglo Al Misriah Library.

Atiah, M. (2006). Al Kafi in Methods of Teaching Arabic Language. Amman: Dar Al Shorouqe.

Bar-On, R. (1997). Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health System.

Behnke, C., & Greenan, J. (2011). The Relation Between Emotional Intelligence and Attitudes Toward Computer-Based Instruction. Journal of Career and Technical Education, 26(1), 62-85.

Christopher, K. (2002). Why we should Teach Creative Writing. The English Teacher, 3(5), 35-50.

Cunningham, D.(2008). Literacy Environment Quality in Pre-school and Children Attitudes Toward Reading and Writing. Literacy Teaching and Learning, 12(2), 19-36.

Dardella, A., & Logan, S. (2007). Using a Theory of Emotional Intelligence to Teach Basic Writers at 2 Years College. Pro Quest Dissertation Publishing, University of Meryland, USA.

Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Emotional Intelligence Towards Foreign Language Learning. Procedia Social and Behavioral Sciences, 186, 416-423.

Fadl Allah, M.(2003). Functional Writing Processes and its Application: Teaching and Evaluation. Cairo: Dar Alam Al-Kutob.

Fahumi, A. (2002). The Effectiveness of Using Activities at the Pre-writing Stage for Developing Expressive Skills and Creative Thinking of Third Secondary Female Students. Journal of Reading and Knowledge, (19), 26-106.

Faulden, T. (2009). Expressive Writing: Case Studies of Secondary Graders creativity of work. Dissertation Abstract International, 50(21), A347l56.

Gasemi, H., Behjat, F., & Karger, A. (2013). The Relationship between EI and Writing Improvement of Iranian Students. International Journal for Linguistics, 15(5), 35-50.

Goleman, D. (2000). Ways to Raise a Boy's Emotional Intelligence Elementary and Elementary and Early Childhood Education. US: California.

Goleman, D. (2005). Emotional Intelligence. New York: Batman Books.

Graham, S. (2007). The Structional Relationship Between Writing Attitudes and Writing Achievement in First and Third Grade Students. Contemporary Educational and Psychlogy, 32(2), 516-536.

Grow, G. (1998). Howard Grander Multiple Intelligences. Educational Research, 15 (3), 337-344.

Hansenne, N., & Legrand, J. (2012). Creativity, Emotional Intelligence, and School Performance in Children. International Journal of Educational Research, 14(19), 222-228.

Hedage, T. (2005). Writing. (2nd edition) Oxford University Press: NewYork.

Hukill, L. (2006). Exploring Ways to Improve the Quality of Primary Students Written Pieces and Their Attitudes Toward Writing. Contemporary Educational Psychology, 32(2), 501-505.

Jaafara, A. (2018). Functional writing. Amman: dar alkhalij.

Jarwan, f. (2007). Teaching Thinking: Concepts and Applications. Amman: dar almasira

Khun, D., & Udall, W. (2003). The Development of Speaking Skill. Child Development, 74(5), 145-160.

Lavonne, M., & Jerry, R. (1995). Creative Writing. Text Book Company.

Lawson, B. (1990). How Designers Thinking: The Design Process Demys. Oxford Butter Worth-Heimeman.

Madkour, A.(2007). Arabic Language Rhetoric Teaching Methods. Kuwait: Al Falah Library.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: Acomponent of Emotional Intelligence. Journal of Personality, 57, 772-781.

Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-34). New York: Harper Collins.

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Mayer- Salovey- Caruso Emotional Indigence Test (MSCIT). Users Manual, New York: HNS.

Mohammadi, Z., & Izadpanah, S. (2018). The Effect of Emotional Intelligence and Gender on Writing Proficiency of Iranian EFL Learners. Journal of Language Teaching and Research, 9(1), 164-174.

Nashwati, A. (2003). Educational Psychology. Beirut: Al resalah Foundation.

Nasr, h. (2003). Arabic Teachers' Attitudes in Oman towards Using the Integrative Approach in Teaching and its Relation with Related Variables. Journal of Faculty of Education,Assiut University, 19(1), 71-110.

Oxerman, J. (1994). The Effect of Thinking a Loud During Reading on Students Comprehension of More or Less Coherent Text. Reading Research Quarterly, 29, 352-367.

Pennington, M. (1994). English and Chinese in Hongkong: Pre-language Attitudes. World English, 13(1), 2-5.

Rizkallah, R. (2006). The effectiveness of training program for developing the emotional intelligence skills for sixth school pupils. Unpublished Dissertation, The University of Damascus, Syria.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence Imagination, Cognition and Presonality. Psychology and Health, 9(5), 185-211.

Sancehez, M., Hernandez, J., Gonzalez, J., Baty, M., & Petrides, V. (2011). Motivation and Emotion. Official Journal of the Study of Motivation, 34(1), 1-15.

Tuaimah, R. (2006). Language Skills: The Levels, Methods of Teaching, Level of Difficulty. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi

Weissberg, R., Shriver, T., & Defalco, K. (1997). Creating a District Wide Social Development Project. Educational Leadership, 54, 37-39.

Williams, H. (2012). Third Grade Students Writing Attitudes, Self Efficacy Beliefs, and Achievement. University of Maryland.

Wing, J., Schutte, N., & Byrne, B. (2006). The Effect of Positive Writing on Emotional Intelligence and Life Satisfaction. Wiley Periodicals, Imc. Clin psycho, 62, 1291-1296.

Younis, F.(2007). Language Competency in Arabic Academic Writing. Cairo: Ein Shams University.

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

Zenasni, F., & Lubart, T. (2002). Effects of Mood States on Creativity. Current Psychology Letters, 3(8), 33-35.