أثر أنموذجي كولبرغ وكافاريل المطورين في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة كلية التربية

أ.م.د. سماء تركي داخل

كلية التربية ابن رشد للعلوم التربوية والنفسية/ جامعة بغداد

The effect of the Colberg and Caffarell models in the development of creative writing skills among students of the Faculty of Education

D. Turkish sky inside

Faculty of Education Ibn Rushd\ University of Baghdad

Abstract

The research aimed to identify: the effect of the models of Kolberg and Caffarel developers in the development of creative writing skills in the students of the Faculty of Education, the researcher put three hypotheses in the light of the research goal, the research sample of the students of the Faculty of Education / Ibn Rushd Phase I by intent, The first, which is taught according to the Colberg model, the researcher prepared a questionnaire in which the skills of creative writing were collected from the literature and previous studies. It consisted of (20) skills, in the light of which the creative writing skills were tested. It consisted of 20 academic questions, The Net Ij as follows: There is a statistically significant difference in favor of the first and second experimental group taught by a prototypical (Kolbrg, and Kavarrel) on total control taught by the usual method at the level (0.05).

The result of the second experimental group studied according to the Cavarill model was the first experimental group studied according to the Colberg model at a significance level (0.05).

The result showed that the experimental groups and the second in the post-test were superior to the two groups in the tribal test at the level of significance (0.05).

In the light of the results and interpretation of the research, the researcher concluded a set of conclusions, a number of suggestions, and recommendations that benefit the educational community.

Keywords: Model, Coleberg, Cavarrell, Development, Skills, Writing, Creativity, Students, College of Education.

الملخص

رمى البحث إلى التعرف: أثر أنموذجي كولبرغ وكافاريل المطورين في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة كلية التربية، وضع الباحث ثلاث فرضيات صفرية في ضوء مرمى البحث، تكونت عينة البحث من طلبة كلية التربية/ ابن رشد المرحلة الأولى بنحوٍ قصدي، فكانت ثلاثة مجموعات كانت التجريبية الأولى التي تدرس حسب أنموذج كولبرغ، أعدَّ الباحث استبانة جمعت فيها مهارات الكتابة الإبداعية من الأدبيات والدراسات السابقة، فتكوّنت من (20) مهارة، بنا في ضوئها اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وتكون من (20) سؤالاً مقاليًا، واستعمل الوسائل الاحصائية الملائمة للبحث، وكانت النتائج كما يأتي: يوجد فرق ذو دلالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبية الأولى والثانية التي تدرس حسب أنموذجي (كولبرغ، وكافاريل) على المجموع الضابطة التي تدرس حسب الطريقة الاعتيادية عند مستوى دلالة (0.05).

وكذلك ظهرت نتيجة تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس حسب أنموذج كافاريل على المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس حسب أنموذج كولبرغ عند مستوى دلالة (0.05).

وأظهرت النتيجة تفوق المجموعتين التجريبيتين والثانية في الاختبار البعدي على المجموعتين نفسها في الاختبار القبلي عند مستوى دلالة (0.05).

وفي ضوء النتائج وتفسيرها التي ظهرها البحث، استنتج الباحث مجموعة من الاستنتاجات، ووضع عدد من المقترحات، والتوصيات التي تفيد المجتمع التعليمي.

الكلمات المفتاحية: أنموذج، كولبرغ، كافاريل، تنمية، مهارات، كتابة، إبداع، طلبة، كلية التربية.

الفصل الأول

مشكلة البحث

إنَّ المتفحص في المشكلات التي تواجه المنظومة التعليمية بنحوٍ عام، والطلبة بنحوٍ خاص يجد أنها عدد منها مرتبط بكيفية إيصال الفكرة إلى المتلقي بكلِّ يسر وجودة، فصاحب الفكرة التي يريد إيصالها إما شفهية وإما كتابية يعتمد على إبداعه مستعمل اللغة وسيلةً وأداةً في الاتصال مع الجمهور، وهذا يعتمد على ما يمتلكه من مهارات إبداعية تطرق مسامع وقُرَّاء النَّص، والمطلعّ على كتابات الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة يلحظ ما فيها من ضعف في الكلمات والتراكيب، وما يعتريها من ابتعاد عن فكرة الموضوع الرئيسة، وتشتت الأفكار، وكثرة الاستطرادات، هذا ما لحظهُ الباحث من طريق خبرته في تدريس اللغة العربية، وهذا ما يقودنا إلى إيجاد حلول لربط الكتابة بكلِّ أنواع الإبداع، ووجد الباحث لزامًا عليه أن يضع حلول، ومنها في طرائق التدريس اللغة العربية.

ولا يخفى على المتتبع أنَّ طرائق التدريس التقليدية، تشكل سبباً من أسباب ضعف الطلبة في الكتابة، فنجد المدرس يوجه الطلبة إلى الكتابة عن موضوع ما، ويترك خيار الكتابة للمتعلم، تاركاً طرائق التدريس الحديثة، المستعملة والناجحة في كثير من البلدان المتقدمة. (زاير، وسماء ،2013: 93)

إنَّ إدخال نماذج للتعليم على الكتابة الإبداعية، هي ليست بفكرة جديدة، فقد تجاوزتها عدد من الدول المتقدمة في التعليم، وإن كانت غير مألوفة عند كثير من المدرسين والتدريسيين في مجتمعاتنا، ولعل في ذلك محاولة لإخراج مادة الكتابة الإبداعية من الهلامية، وتداعي الحدود والمقاييس، وإدخالها في أُطر علمية منهجية تدريبية تتحد فيها معالم الأنشطة والعمليات الإبداعية في أطرها الأساسية الأقل، ليتم بناءً على ذلك وضع أهدف تربوية وسلوكية قابلة للقياس في الكتابة الإبداعية (قطامي، واللوزي، 2008: 140).

لذا تمحورت مشكلة البحث حول الإجابة عن التساؤل الآتي: هل هناك أثر لانموذجي كولبرغ وكافاريل المطورين في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة كلية التربية؟

أهمية البحث

تشهدُ البشرية اليوم حربًا عنيفة، وسجالًا محتدمًا بين لغات الدول الكبرى، تضطلع باذلة كلِّ غال ورخيص بمهمة تعميم لغتها وثقافتها في أكثر من بلد ممكن، هذه الهجمة الشرسة التي تحدث بين اللغات، وكأن حال هذه اللغات ما وصل من الاحتدام في الافتراس من اجل البقاء، ففي دول الشمال الأفريقي يتغلغل تيار الفرانكفونية، وفى آسيا لا تفتأ بريطانيا وأمريكا في تعميم اللغة الإنجليزية، فهنالك معاهد ومدارس كثيرة منتشرة في المدن والقرى يتهافت عليها الطلاب، بسبب ما تؤمن الإنجليزية لمتقنها من دخل كريم، ومكانة اجتماعية، وقد أثرت هذه الظاهرة سلبًا في اللغة العربية، إذ قل الراغبون في تعلمها، وكثرت الشائعات حولها من أنها لغة معقدة وعصية على الفهم، وتتشعب مواد اللغة العربية مثل: الصرف، النحو، البيان والبديع، على عكس اللغات الأخرى التي لها قواعد يسيرة تعرف بـ (Grammar)، فيقولون إنَّ هذا يصعب اللغة العربية، ويتناسون أنها محمدة ومنقبة. (زاير، وسماء، 2016: 31)

يرى الباحث أنَّ اتساع فروع اللغة العربية جعلتها أكثر فاعلية وقابلية ومرونة في نتاج المفردات، ممّا أدت إلى نتاجات كتابة متنوعة شعر ونثر، تلئلت معانيه، وأبدعت مصافيه بقدر ما حملته اللغة العربية، وهذه الصفات الإبداعية انعكست على المهارات بكلِّ أنواعها، ومنها الكتابة الإبداعية.

وممّا لا شك فيه أنَّ أيَّ مجتمع يحتاج إلى كتابة العلوم والمعارف المختلفة وتدوينها، كما تتطلبه المهن الرسمية والأهلية، والأعمال العامة والخاصة، يزاد على ذلك أنَّ الكتابة كانت لها الأثر الرئيس في تسجيل التراث الإنسانيّ، وحفظه عبر الأجيال المختلفة إلى يومنا الراهن، وتعدُّ الكتابة إلى جانب ما ذكرناه عنصراً من عناصر التقدير والاحترام للمبدعين في هذا المجال، ولا يخفى على أحد ما لهؤلاء الموهوبين من أثر بالغ في الحياة السياسية، والتوجيه والإرشاد، والإعلان والدعاية، وتوافر المتعة الأدبية والجمالية لما يقرأون. (البجة، 2010: 212)

تؤدي الكتابـة الإبداعية في العملية التعليميـة دورًا بارزًا في بلورة فكر الطالب، إذ إنَّ الكتابة يلازمه منذ دخوله حقل التربية والتعليم حتى نهاية مراحل حياته، إذ يُعدُّ أنَّ الإنسان بنحوٍ عام أمام طريقتين: إما الدراسـة المستمرة في الجامعة (الدراسات العليا)، وإما الحياة العملية، فكلٌّ من هاتين الطريقتين تحتاج إلى الكتابة بنوعيـها: الوظيفيّة والإبداعيّة. (الخزاعلة وآخرون، 2011: 302)

ويرى الباحث أنّ الكتابة الإبداعية منتهى المهارات اللغوية، فإذا كان التعبير عملية الافصاح عن المشاعر والاحاسيس، وتجمع في طياتها المهارات اللغوية الأخرى للوصول إليها؛ فإنَّ الكتابة الإبداعية هي الراعي للتعبير بكلِّ ألوانه إن كانت هذه الكتابة امتزجت فيها الاحاسيس والمشاعر، أو من غيرها، وهذه صفة تتصف فيها الكتابة بنحوٍ عام، وهذا النوع من البحوث تحتاج إلى طرائق تدريس متنوعة وعالية المستوى لتحقيق غاية التعليم.

والتربية الحديثة في توجيهها لتحديث التدريس قد أعطت اهتماماً كبيراً لاستعمال أساليب وطرائق تتفق مع تطور القدرات الفكرية للطالب، وتؤدي إلى تطوير مهاراته وقدراته العقلية، وليس ذلك هو ما ترمي إليه طريقة تدريس اللغة العربية فحسب، بل يكمن المرمى في تنمية الاتجاه نحو التأمل والبحث والاستقصاء.(Hudgin, 1986:53))

وهذا يعني أنّ بناء النماذج التدريسية والاعتماد عليها في التدريس، جاء من منطلق أنَّ التدريس لم يُعدُّ فناً فحسب كما كان يعتقد إلى وقت قريب، بل أصبح علمًا، بمعنى أنه يتطلب معرفة منظمة بأصوله وأساليبه، واستراتيجياته، وكيفية التخطيط له، ليحقق أهدافاً محددة، وبدرجة عالية من الإتقان، وكيفية الحفاظ على تفاعل نشط مع المتعلم، وقياس تقدمه نحو تحقيق أهدافه، والتعرف إلى فاعلية عملية التعليم من اجل تحسين ممارستها في المستقبل، وتحقيق التعلم لدى الأفراد. (دروزه، 1995: 6-7)

ومن هذه النماذج المطورة التي تضفي لعملية التعليم التحسين والجودة أنموذجي (كولبرغ وكافاريل) المطورين على يد (زاير، وسماء، 2016: 161-165)، إذ إنهما مبنيان على النظرية البنائية؛ لأنهما يستعملان المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة، تمتد في اتجاهات جديدة تقتضي التنظيم، والتركيب، والتحليل، والتوسيع، لإكمال البناء الجديد على أساس المعلومات المعطاة إلى التعلم التي يمكن دمجها بالخبرات السابقة عند الطلبة. (ابراهيم، 2011: 215)

ودور المدرس في الأنموذجين يختلف اختلافاً كبيراً عن دورهِ في التعليم التقليديّ، فهو يختار المواد التعليمية بعناية فائقة، ويُشرك المتعلمين بنحوٍ فعّال، ويشجعهم على بناء معرفتهم الخاصة من طريق تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم، فهو يشجع على التعلم، فيبحث الطلبة عن المعلومات بأنفسهم، ممّا يجعل التعلم عندَّهم أفضل؛ لأنَّ الاحتفاظ يكون أكبر، والفهم أعمق، فالمدرّس يقدم المعلومات، ويطور الأساليب التي تدعم تعلم الطلبة وتستجيب لمطالبهم، وتهيء لهم بيئة اجتماعية تفاعلية في الصف، وتعزز التعلم من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء.(ياسين، وزينب، 2012: 31)، وهذا يعطي للمتعلم أمكانية الاستمتاع بما يقوم به، من اكتساب المعرفة، وتنظيمها بما يلائم قدراته العقلية.

يعد التعلم المنظم ذاتيًا عملية بنائية نشطة من خلال تنمية مهارات الكتابة الابداعية عند طلبة الكلية، إذ يفيد التعليم المنظم ذاتيًا في تدريب الطلبة على صياغة الأفكار والمشاعر صياغة جيدة من خلال التخطيط الذاتيّ وتقوية الجهد الابداعي لتحقيق معايير الشخصية والجودة في الكتابة. (Zimmerman&Bandura,1994:84)

مرميا البحث

1. معرفة أثر أنموذج كولبرغ المطور في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة كلية التربية.
2. معرفة أثر أنموذج كافاريل المطور في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة كليات التربية.

وضع الباحث ثلاث فرضيات صفرية للإجابة عن مرميي البحث:

1." لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلبة للمجموعات الثلاثة، التجريبية الأولى التي تدرس بأنموذج (كولبرغ)، والتجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج (كافاريل)، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة الصف الأول كلية.

2. "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق أنموذج كولبرغ المطور في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الابداعية، ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق أنموذج كولبرغ المطور في الاختبار البعديّ في مهارات الكتابة الإبداعية".
3. "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين يدرسون على وفق أنموذج كافاريل المطور في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الإبداعية، ومتوسط درجات الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق أنموذج كافريل المطور في الاختبار البعديّ في مهارات الكتابة الإبداعية".

حدود البحث

1- كليات التربية النهارية في بغداد للعام الدراسيّ (2017 – 2018).
2- طلبة الصف الأول أقسام اللغة العربية، للعام الدراسيّ (2017 – 2018).
3- موضوعات مادة الانشاء والتعبير المقرر تدريسه للعام الدراسيّ (2017 – 2018).
4- فصل دراسيّ كامل (2017- 2018).

تحديد المصطلحات

1. الأنموذج لغةً: الأُنْمُوذَجُ: المِثَالُ الذي يُعْمَلُ عليه الشيء كالنَّمُوذَج، (ج) نَمَاذِج (مصطفى وآخرون، 2006: 31).

الأنموذج اصطلاحاً: عرَّفه كلٌّ من:

أ. **أبو جادو:** "عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية" (أبو جادو، 2008: 75)

ب. **زاير وسماء:** " خطة تعليمية مبنية على أسس نظرية نفسية قد طُبقت على مجتمع ما، تضفي للمتعلم الخبرات والامكانيات العقلية الفاعلة داخل المجتمع التعليمي، وتساعده على التمكن من الوصول إلى اعلى مستويات الفهم.(زاير وسماء، 2014: 138)

الأنموذج نظرياً: مجموعة الخطوات الفاعلة المرتبة والمتناسقة التي يتخذها المدرس داخل غرفة الصف لتحقيق الأهداف والغايات التعليمية المتنوعة.

الأنموذج اجرائياً: الخطوات التدريسية المتبعة من المدرِّس داخل غرفة الصف، لتمكن الطلاب من تحقيق غاياتهم التعليمة.

2. أنموذج كولبرغ المطور:

أ. **زاير وسماء:** مجموعة الخطوات التي تنشر جو التسامح وحرية التعبير عن الرأي، وتنمي الابداع عند الفرد بنحوٍ أفضل من الظروف التقليدية.**(زاير وسماء، 2016: 165)**

أنموذج كولبرغ نظريًا: مجموعة الخطوات المبنية على أسس النظرية البنائية التي تعطي للمتعلم الحرية الكاملة للإبداع وجعله محور العملية التعليمية، وتتكون من سبعة خطوات تبدأ قبول الموقف يثير التحدي وتنتهي تنفيذ الفكرة.

أنموذج كولبرغ نظريًا: خطوات تدريسية تطبيقية مبنية على أسس تثير الإبداع والقدرات عند الطلاب (عينة البحث التجريبية) من تنمية مهاراتهم في الكتابة الإبداعية لطلبة الصف الأول كلية.

3. أنموذج كافاريل المطور:

أ. **زاير وسماء:** مجموعة الخطوات التي تتيح البدائل التعليمية وتنوعها، لتقديم الخبرات التعليمية من طريق كم الأفكار المتناولة، وأسبقية ترتيب عرضها بناءً على عدة عوامل، منها: السلوك المدخلي، وطبيعة المحتوى، ونواتج التعليم المرجوة (زاير وسماء، 2016: 161)

أنموذج كافاريل نظريًا: أنموذج تعليمي مبني على أسس النظرية البنائية والتي تبنى على أن التعلم السابق يفيد في تعلم لاحق، ويحتوي في مضامينه اشكال وجداول وإمكانات مادية ومقاييس واختبارات تكوينية متلازمة وخطواته.

أنموذج كافاريل اجرائيًا: مجموعة الخطوات التي يتبعها المدرس داخل غرفة الصف لتحقيق مرمى البحث والارتقاء بالمتعلمين(عينة البحث التجريبية) من تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلبة الصف الأول كلية.

4.الكتابة الإبداعية: أصطلاحًا: عرفها كل من:

أ. قطامي واللوزي: "مـجمل الـمهارات الكتابية اللغوية والإبداعية الفكرية التي يستطيع الطالب استثمارها للكتابة بطريقة مبتكرة، وبلغة غنية". (قطامي واللوزي، 2008: 14)

ب. الخوالدة: "عملية ذهنية عقلية محكمة البناء، يقوم بها، الفرد تحتاج إلى التخطيط والمراجعة والتأمل قبل البدء في عملية الكتابة وفي أثنائها وبعدها، للإفصاح عما يجول في النفس من أفكار ومشاعر".(الخوالدة، 2012: 127)

الكتابة الإبداعية إجرائيًا: مجموعة المهارات اللغوية المرتبطة بالإبداع التي تستهدف طلبة الصف الأول من كلية التربية، لتزيد من قدراتهم في الإنتاج من خلال نماذج التدريس التطبيقية.

الكتابة الإبداعية نظريًا: القدرات الذهنية عالية المستوى، ترتبط بنتاجات العقل اللغوية من طلاقة ومرونة وأصالة للافكار المنتجة التي ترفد الطلبة بحل مشاكلهم الكتابية.

5.الصف الأول كلية إجرائيًا: المرحلة الدراسية التي يقبل بها الطلبة من حملة شهادة الدراسة الإعدادية، وأولى المرحلة الكلية، وتشمل الصفوف الأربعة ليكونوا الطلبة مهيئين لممارسة مهنة التدريس في المدارس.

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

المحور الأول/ جوانب نظرية

بما أنَّ الحديث قد يطول عن النظرية البنائية والتعليم المسند إليها، وكذلك كثرة الدراسات المؤلفات التي كتبت عن النظرية، أرتأى الباحث أن يتحدث عن الأنموذجين بنحوٍ مباشر، ويفصل في خطواتهما بنحوٍ مختزل، ومن غير اسهاب؛ لكي يعطي الباحث التصور الواضح عن الأنموذجين، كونهما مطورين عند كل من المؤلفين (زاير، سماء، 2016).

أنموذج كولبرغ المطور

أكدت الدراسات الحديثة أنَّ الجوَّ المتسامح في المدرسة وفي الصف، وحرية التعبير في الرأي، تنمي الإبداع عند الفرد على نحوٍ أفضل من الظروف التقليدية، واشار (تورانس) إلى أهمية المدرس أو المربي في إظهار الإبداع، وأنَّة أي إثارة للطفل المبدع أو الاستهزاء به يضعف من عزيمته، وتضعف سرعة الإبداع عنده، ويتكون أنموذج كولبرغ من سبع مراحل، يفسر بوساطتها العملية الإبداعية، والمراحل هي:

1.قبول الموقف كموقف يثير التحديّ: قال بياجيه: إنَّ الهدف الرئيس للتربية هو خلق أفراد قادرين على فعل أشياء جديدة، لا تكراراً لما فعلته الأجيال المنصرمة، وخلق أفراد يتميزون بالتفكير الذي ينمي الإبداع والاكتشاف، وقال جيلفرود: إنّ التفكير الإبداعي أصبح مفتاح التربية في أكمل معانيها وأصبح مفتاحاً لحلَّ معظم المشكلات المستعصية. (حمادات،2009: 283)، وهذا التحدي والموقف التعليمي يضفي نشاط داخل غرفة الصف.

2.التحليل من أجل اكتشاف عالم المشكلة: عملية تفاعلية تدور بين المدّرس والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليميّ تعلميّ معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها، وتحليلها، وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها، واتخاذ القرارات بشأنها،

والمناقشة المقصودة هنا، هي(المناقشة الموجهة) التي تهدف الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضًا من طريق الطلبة، فهي تركز في موضوع معين، من أجل الوصول إلى قرار(وحدة تطوير طرائق التدريس، 1992: 64)

3. **تعريف النقاط الأساسية ووضع الأهداف:** تساعد الاهداف المدرسَ على تحديد ظروف التعلم الملائمة لمختلف المهارات التي ينبغي على المتعلم تعلمها، وهذا يعني أنَّ مسؤولية المدرس أكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية، فهي تشمل أيضًا تصنيف هذه الأهداف إلى الفئات السلوكية التي تنتمي إليها (أبو حطب، 1996: 106)، بعد أن تم تحديد العناصر الرئيسة يمكن تطبيقها، تظهر ملامح الأهداف التي ستتحقق داخل غرفة الصف، والتي يمكن تطبيقها.
4. **التصور لتوليد آراء وبدائل:** وتُعدُّ هذه الخطوة من الأنموذج التي يمارس فيها المتعلمون عمليات عقلية وأدائية على وفق الخطوات المنهجية العلمية العامة، وهي تحديد المشكلة، وجمع بيانات عنها، وتصنيفها، وتبويبها، واستقراؤها، ووضع فرضيات حولها واختيار ما هو منطقيّ منها، واختبار هذه الفرضيات أو تجريبها، واستدلال النتيجة، ومن ثم التعميم بعد مناقشة هذه الفرضيات للوصول إلى الحل الصالح لحلِّ المشكلة المعروضة. (ابو رياش وغسان،2008: 74)
5. **اختبار البدائل والآراء:** تباين الآراء وحرية اختيار البدائل أضحت من المهمات التي يمكن للمؤسسة التعليمية أن تدرب الطلبة عليها وهي كيف يتعلمون بمفردهم ويبدون آرائهم، وبمساعدة يسيرة من المدرس، ولعل العمل على يبنى عليه الأنموذج الحديث يثير التفكير، وتشجع العمل الذاتيّ، يُعدُّ من الأهداف الأساسية للمدرسة الحديثة، ويتطلب ذلك التخطيط الدقيق، وبناء المهارة بنحو منتظم.(دونالد وآخرون،2003:87)
6. **التطبيق وإعطاء معنى ماديّ للفكرة:** هنا يمكن توسيع البنى المعرفية من خلال الأفكار التي طرحت برسم أو بشكل أو مخطط يمكن أن يضعه المتعلم ليجعل من المعلومة أكثر ترسخًا في الذهن.
7. **التطبيق ومراجعة الفكرة مرة أخرى:** تنتهي محاور المحاضرة عندما يتم التطبيق، وتسد الثغرات الموجودة في المحتوى أو المعلومة التي لم تتضح معالمها عند المتعلم، ويمكن إعادة النظر فيها من التدريسي.

أنموذج كافاريل المطور:

يعتمد أنموذج كافاريل على تعدد البدائل التعليمية المتاحة وتنويعها، لتقديم الخبرات للمتعلمين من طريق كمية الأفكار المتناولة، وأسبقية ترتيب عرضها، بناءً على عدة من العوامل، منها: السلوك المدخليّ، وطبيعة المحتوى المقدم، ونواتج التعليم المرجوة.

وفي ضوء هذا تحدد الأفكار الأساسية للبرنامج، والقواعد الرئيسة لعملية التخطيط التعليمي، وتقديم خبرات التعلم التي تتلاءم وطبيعة المحتوى وخصائص المتعلمين، والخلفية المعرفية لديهم، وتحديد الأشكال والجداول، وحاجات كلّ من المعلم والمتعلم ومصادر التعلم، والامكانات المادية والبشرية المتاحة لتصميم البرنامج، وكذلك تحديد مقاييس الأداء القبلية والتتابعية والنهائية، وتوضح الخطوات الآتية ما يحتويه الأنموذج:

1. **تحديد الأفكار الرئيسة:** يحدد التدريسي بالحديث عن أهمية الكتابة بنحوٍ عام، ويُذكّر الطلبة بالدرس السابق من طريق الحديث بنحوٍ مختصر عن عناصرهِ، ومن ثم يربط الدرس السابق بالدرس اللاحق، ويبيّن للطلاب الميادين التي يمكن أن نختار منها موضوعات التعبير ،وفي درس التعبير، ولاسيما الشفويّ منه، ويمكن أن يمنح التدريسي الطلبة فرصة المشاركة في تحديد الأفكار الرئيسة، لتشجيعهم عن الحديث حول الموضوع المختار (الدليميّ،2009: 216).
2. **تقديم الخبرات:** أعدّ (بياجيه) للتفكير وظيفتان أساسيتان، هما:

1. التنظيم: ترتيب الافكار والسلوكيات في نظام مترابط ومتماسك على وفق تراكيب ومبانٍ (صور ذهنية) تمثل الأنظمة التي نستطيع في ضوئها التفاعل مع العالم من حولنا.
2. التكييف: نزعة الفرد نحو التكييف والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها، ويقوم التكييف على عمليتين متكاملتين، هما:

- التمثيل: فهم الاشياء الجديدة من طريق ملائمتها مع معارفنا السابقة، واستعمال الصور الذهنية التي نمتلكها لفهم الأحداث من حولنا.

- المواءمة: تعديل فهم الفرد مع المعلومات الجديدة التي لا يستطيع تفسيرها أو تصنيفها في ضوء ما يعرفه، فيضطر إلى تغيير صورة ذهنية سابقة للاستجابة للموقف الجديد، ومن أجل ذلك، فإنَّ النمو العقليّ للفرد كما يراه بياجيه عبارة عن اختلال التوازن واستعادته في أثناء التفاعل مع بيئتهِ المحيطة، من طريق استعمال عمليتي:(التمثيل والمواءمة) بنحوٍ متكامل (سلامة، وآخرون ،2009: 205-207).

3.تحديد الاشكال والجداول: أشكال تخطيطية تربط المفاهيم بعضها ببعض من طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات الربط بين المفهوم وأجزائهِ، وتساعد المخططات المفاهيمية على اكتشاف المعلومات والمفاهيم والعلاقات بين الموضوع الرئيس وعناصرهِ(المسعوديّ،2013: 87). وتترتب المفاهيم بشكل هرمي، تشغل المفاهيم الكبرى المناطق العليا في الهرم، وتمثل المفاهيم الفرعية المناطق الدنيا، وعندما يقدم المدّرس المادة العلمية للطلاب بشكل مفاهيميّ تسلسليّ، فإنَّ ذلك ينسجم مع طبيعة عقل الطلاب، ومن ثم يسهل عليه استيعاب المادة الدراسية، فالأساس الفلسفيّ لخريطة المفاهيم هو جعل المفاهيم عنصراً رئيساً في بناء المعرفة، وإنَّ افضل نظريات التعلم التركيز في المفاهيم بوصفها أساساً يُبنى عليها الطلاب معانيهم (البنية المعرفية)، ويرى أوزبل أنَّ البنية المعرفية منظمة بشكل هرمي متسلسل، تكون الأفكار الأكثر شمولية في قمة الهرم وتتفرع منها الأفكار الأقل شمولية، والأكثر تميزاً، بحيث ترتبط كلُّ فكرة بالأخرى التي هي أعلى منها، وإيجاد علاقات وروابط بين المعلومات الجديدة، التي تقدم للمتعلم وما تتوافر عنده من معلومات في ذاكرته، وفي حالة عدم توافر معرفة سابقة، فإنَّ عملية الربط مع المعلومات الجديدة لن تتم؛ لذا المدرس الذي يقدم المعلومات الجديدة من دون امتلاك الطلاب للخلفية المعرفيّة الملائمة سوف يسهم في زيادة الاضطراب المعرفيّ للطلاب، وقلة استيعابهم للمادة (الجنابيّ،2011: 74).

4.تحديد حاجات المتعلم والامكانات: تكتب على السبورة ليعتمدها الطلاب، بوصفها منطلقات فكرية، ويفترض أن تُعرض العناصر بطريقة واضحة، من حيثُ الفكرة واللغة، فعلى المدرس أن يتجنب التعبيرات الفلسفية في صياغة عناصر أو محاور الموضوع، التي تشكل الموضوع كله (الدليميّ، وسعاد، 2005: 212).

5.مقاييس الأداء القبلية والبعدية: التدريس عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم، وبيئة المتعلم التي يهيئها المعلم في الموقف التعليمي والأسئلة جزء من فعاليات التقويم، ومن إجراءاته، فالمعلم يعمل على جمع متطلبات المتعلمين ويثبتها من خلال استكشاف قدرات المتعلمين، والتعرف على بيئتهم الثقافية، وتحديد مواطن القوة والضعف في المنهج، وهذه المتطلبات الثلاثة تحدد نوع المشكلة الموجودة للحد منها وإيجاد سبل العلاج لها، وهذه المقاييس تثبت أين وصلت عملية التعليم عند الطلبة. (صالح، وسماء، 2018: 211)

6.طرائق التنسيق بين الاحداث: عملية التنسيق تفاعلية تدور بين التدّريسي والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليميّ تعلميّ معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها، وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها، وهنا يتم تنسيق الاجابات وتحديد ملامح حل المشكلة.

المحور الثاني/ دراسات سابقة

1. **حافظ وجمال**

أُجريت الدراسة في مصر رمت تعرف إلى: فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى المرحلة الثانوية. استعمل الباحثان المنهج الوصفيّ والتجريبيّ في إعداد الدراسة، وفي ضوء مرمى الدراسة وضع الباحثان فرضيتين بديلتين، وتكونت عينة الدراسة من (40) تجريبية، و(46) ضابطة، كافأ الباحثان بين المجموعتين بمجموعة من من المتغيرات، وأعدَّا أداة الاختبار في ضوء عدد من مهارات الكتابة الإبداعية التي عرضت على مجموعة من الخبراء والمحكمين، واستعملا الوسائل الاحصائية الملائمة للدراسة والوسيلة الاحصائية (spss) لاستخراج ابرز النتائج: يوجد فرق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة

(0.01) لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة الابداعية الذين يدرسون في برنامج التعلم المنظم ذاتيًا، على المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية للاختبار البعدي. (حافظ وجمال، 2006: 1-30)

2. دراسة الصوص ومحمد

أجريت الدراسة في الأردن رمت إلى معرفة: أثر برنامج حاسوبي في تطوير مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسيّ، ولتحقق من البحث، وضع الباحثان أربع فرضيات صفرية للتحقق من مرمى البحث، وحدد الباحثان التصميم التجريبيّ ذي الضبط الجزئيّ لتحقيق البحث، وتمثلت عينة البحث مجموعة تجريبية (28) الذين يدرسون بالبرنامج الحاسوبي، والمجموعة الضابطة (30) الذين يدرسون بالطريقة التقليدية، وضع الباحثان قائمة مهارات الكتابة الإبداعية (مقالية، وقصصية، وحوار)، وبعد عرضها على المتخصصين، أصبحت القائمة مهارات جاهزة لبناء الاختبار، واستعمل الباحثان تحليل التباين لمعرفة نتائج البحث، وما يتوصل إليه، وقد أوضحت النتيجة بوجود فرق ذي دلالة احصائية للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لصالح المجموعة التجريبية.(الصوص، ومحمد، 2010: 12)

3. أحمد 2013

أجريت الدراسة في العراق، ورمت الدراسة تعرف إلى: أثر أنموذج رينزولي (R.D.I.M) في الكتابة الإبداعية والتفكير التأمليّ عند طالبات الصف الخامس الإعداديّ للمتميزات، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين دراسيتين منتظمتين في ثانوية الاعتزاز للبنات، وقسمت العينة البالغ عددها (60) طالبة على مجموعتين، الأولى تجريبية، وعددها (30) طالبة، والأخرى ضابطة، وعددها (30) طالبة، ولتحقيق هدف الدراسة، وضعت الباحثة فرضيتين صفريتين، واعتمدت الباحثة على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي، وكافأت في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوبا بالأشهر، والتحصيل الدراسيّ للأبوين، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية للعام السابق، ودرجات الاختبار القبليّ للتفكير التأمليّ، ودرجات القدرة اللغوية)، واستعملت الباحثة أداة موحدة لقياس الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي عند طالبات مجموعتي البحث، وعرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المتخصصين في طرائق التدريس والتربية والقياس والتقويم، وطبقت الباحثة الاختبار على مجموعتي البحث في نهاية التجربة.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)، في الكتابة الإبداعية، إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن مادة التعبير بأنموذج رينزولي على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن الكتابة الإبداعية بالطريقة التقليدية.(أحمد، 2013: 1-2)

موازنة بين الدراسات السابقة والحالية:

1. أجريت الدراسات السابقة في مواطن متعددة، منها (العراق، ومصر، والأردن) أما البحث الحالي، فقد أُجريت في العراق.
2. اختلفت الدراسات السابقة في المتغير المستقل، فدراسة حافظ وجمال (2006)، فاعلية برنامج التعلم المنظم ذاتيًا، ودراسة الصوص ومحمد (2010) بناء برنامج محوسب، ودراسة أحمد (2013) أثر أنموذج رينزولي، والبحث الحالي اختلف في المتغير المستقل وهما: كولبرغ، وكافاريل المطورين.
3. تشابهت الدراسات السابقة في ما بينها في اختيار المتغير التابع وهي تنمية المهارات الكتابة الإبداعية مع البحث الحالي.
4. استعملت الدراسات السابقة والحالي التصميم التجريبيّ ذي الضبط الجزئيّ، والفرضيات الصفرية في اتمام الدراسات، واستعمال الوسائل الاحصائية متشابهة إلا دراسة (الصوص، ومحمد:2010) اتفقت مع البحث الحالي استعمل تحليل التباين.
5. اجمعت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في نتيجة البحث، التي نصت على وجود فرق ذي دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية مهارات كتابة الإبداعية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً/ منهج البحث:

المنهج الملائم لتحقيق مرميي البحث هو المنهج شبه تجريبيّ، إذ إنّ البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكميّ للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبيّ ليس مجرد عرض لحوادث الماضي، أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات، والسيطرة عليها في المواقف التجريبية، ويتسم المنهج التجريبيّ بالقدرة على التحكم في العوامل المختلفة المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها.(عبد الرحمن وزنكنة، 2007:487)، واعتمد الباحث على المنهج التجريبيّ؛ لأنَّه المنهج الملائم، لتحقيق أهداف بحثه، وفرضياته.

ثانياً/ التصميم التجريبي:

إن اختيار التصميم التجريبيّ خطوة أُولى تقع على عاتق الباحث عند إجرائهِ تجربة علمية، إذ إنَّ سلامة التصميم وصحته ضمان أساسيّ، للوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبيّ على طبيعة المشكلة، وعلى ظروف العينة، ومن الصعب أَنَّ تجد تصميماً تجريبياً مثالياً يمكن تطبيقه أو استعمالهُ لجميع أنواع البحوث التجريبية، فإنَّ لكلِّ تجربةٍ خصوصيتها، وظروفها؛ لذا يواجه الباحث تحديًا، ويحتاج إلى مهارة عالية، في اختيار التصميم الملائم لبحثه (الجابريّ، وداود،2013 ، ص103)، لذلك اعتمد الباحث على أحد التصاميم التجريبيّة ذات الضبط الجزئيّ الذي يتلاءم وظروف بحثه، وهو تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعديّ، فجاء على الشكل (1) يمثل ذلك:

شكل (1) التصميم التجريبي

المجموعة		المتغير المستقل	المتغير التابع	
التجريبية الأولى	اختبار قبلي للمهارات	كولبراغ	مهارات الكتابة الابداعية	اختبار بعدي
التجريبية الثانية		كافاريل		
الضابطة		------		

ثالثاً/ مجتمع البحث وعينته:

ولما كان مجتمع البحث كليات التربية، اختار الباحث مدينة بغداد وكلياتها عينة للبحث، فاختار كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد بنحوٍ قصديّ، كونها الكلية التي تنتمي إليها وإبداء الادارة المتمثلة برئاسة القسم تعاونها، وكذلك التدريسين، وكان قسم اللغة العربية في الكلية نفسها يحتوي على ثلاثة شعب، فاختار الباحث شعبة (أ) ومجموع طلابها (32) لتكون التجريبية الأولى التي تدرس بأنموذج كولبرغ، وشعبة(ب) مجموع طلابها (34)؛ لتكون التجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج كافاريل، وشعبة (ج) مجموع طلابها (34) لتكون الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية، بعد استبعاد الطلبة الراسبين والمنقطعين.

رابعاً/ تكافؤ مجموعات البحث الثلاث:

حرص الباحث قبل بدء التجربة على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث إحصائياً، في متغيرات قد تؤثر في نتائج البحث، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمنيّ للطلاب محسوباً بالشهور، والتحصيل الدراسيّ للآباء والأمهات، واختبار الذكاء، والاختبار القبلي، وبعد التحليل الاحصائي واستعمال (تحليل التباين، ومربع كاي) ووجد الباحث أنَّ المجموعات الثلاثة متكافئة في جميع المتغيرات آنفة الذكر.

خامسًا/ ضبط المتغيرات الدخيلة:

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج؛ فإنَّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبيّ يدركون تماماً الصعوبات التي يواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها؛ لأنَّ الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة، تتداخل فيها العوامل وتتشابك.(الرشيدي، 2000: 107)، حاول الباحث ضبط المتغيرات الدخيلة، ومنها:

الاندثار التجريبي، والنضج، والحوادث المصاحبة، وأدوات القياس، وأخرها أثر الإجراءات التجريبية التي حاول الباحث الحد من أثر هذا العامل في سير التجربة، تمثل ذلك في:

أ- **سرية التجربة:** حرص الباحث على سرية التجربة وساعده على ذلك، أن مَن دّرس المجموعات الثلاث هو تدريسي المادة نفسه، بعد أنت تم الاتفاق معه، وحسب الخطط المرسومة للتجربة، وكون الباحث تدريسي في نفس القسم، كان هناك تعاون في ذلك الشأن.

ب- **المادة الدراسية:** كانت المادة الدراسية المحددة للتجربة موحدة لمجموعات البحث الثلاث، وهي موضوعات مادة التعبير والانشاء للصف الأول كلية/ قسم اللغة العربية.

ب- **توزيع الحصص:** سيطر الباحث على أثر هذا العامل في التجربة من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعات البحث الثلاث فقد كان الباحث يدرس حصص اسبوعيًا، بمعدل حصتين لكل مجموعة، إذ اتفق الباحث مع إدارة القسم على تنظيم جدول توزيع حصص مادة التعبير والإنشاء الاثنين والثلاثاء، وبعد ثلاثة محاضرات غير في وقت المجموعات، لكي لا يؤثر ذلك في سير التجربة.

ت-**مدة التجربة:** كانت مدة التجربة متساوية لطلبة مجموعات البحث الثلاث، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق 2017/11/14 وانتهت في يوم الاثنين الموافق 2018/1/20.

سادسًا/ متطلبات البحث:

1-**تحديد المادة العلمية:** حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة، وهي موضوعات مادة التعبير والانشاء.

2-**صياغة الاهداف السلوكية:** إنَّ تحديد الأهداف التعليمية ووضوحها يعد خطوة أساسية في العملية التعليمية، إذ إنَّ وضوحها، وتحديدها يساعد على اختيار المواد الدراسية، وطرائق التدريس، والوسائل المناسبة لهذه الأهداف.(الغريباويّ، 2000:6)، صاغ الباحث الأهداف من أجل الخطط فقط.

3-**إعداد الخطط التدريسية:** يقصد بالخطة التدريسية: "العنوان الذي يعطى إلى الشرح الموجز لكلِّ ما يراد انجازه في الصف، والوسائل المعينة التي تستعمل لهذا الغرض بوصفها نتيجة لما يحدث من الفعاليات في أثناء عرض المادة".(الدليمي، 1999: 271)، أعدَّ الباحث خططًا لسبعة موضوعات من مادة التعبير والانشاء، وتم توزيعها على الخبراء والمتخصصين، كما في ملحق (1)، وصيغت في حالتها النهائية، كما في ملحق (2).

سابعاً/ أعداد اداة البحث:

1، اختار الباحث مهارات الكتابة الإبداعية والتي كانت (25) بصياغتها الأولية، تم جمعها من مصادر ودراسات، وادبيات، ومؤلفات في القياس والتقويم، وبعد عرضها على الخبراء والمحكمين أصبح عددها (20) مهارة، كما في الملحق (3).

2. اختار الباحث المحتوى أو المقارب للمحتوى الذي يمكن أن تصاغ منه فقرات الاختبار، حتى لا تكون المادة والمفردات غريبة وغير مألوفة للطلبة، أو يكون السؤال أعلى من قدراتهم العقلية.

3.صياغة فقرات الاختبار: بعد إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، صاغ الباحث سؤال لكلِّ مهارة، وأصبح عدد الأسئلة (20) سؤالاً، بإتباع من الاختبارات الكتابية المقالية: وفي هذا النوع يجيب عنها السؤال المطروح بحسب ما يمتلكون من معلومات عن المادة، ومدى فهمه لها، وقدرتهم على تطبيقها، وعليه التعبير بلغتهم الخاصة، والسبب في صياغة الباحث فقرات اختبارية مقالية، لما لهذا النوع من الاختبارات من القدرة على قياس المستويات العقلية العليا، التي لا تستطيع الاختبارات الموضوعية قياسها، وبالنتيجة لا تصل إلى الهدف المراد تحقيقه (جامل، 2000:176-178)، وتم عرضها على الخبراء والمحكمين من تخصص طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق(1)، فلم يطرأ عليها إلا تغيير طفيف تم تعديله.

4. صياغة تعليمات الاختبار وتوزيع الدرجة: بعد التثبت من صلاحية فقرات الاختبار وصدقها، ليتم تقديمه للعينة الاستطلاعية، فضمت تعليمات الاختبار معلومات عامة والهدف منه، وعدد فقراته وتوزيع الدرجات لكلِّ سؤال، فخصصت (5) درجات لكلِّ

سؤال؛ لأنَّ المهارات مختلفة في أنواعها، ولا ينبغي للباحث تغليب نوع على آخر، ولما كان عدد أسئلة الاختبار (20) سؤالاً، مُلحق (3)، فتصبح درجة الاختبار الكلية (100) درجة.

5. محكات التصحيح واحتساب الدرجة: ومن أجل تطبيق الموضوعية في التصحيح، أطلع الباحث على مجموعة من محكات التصحيح، ولم يجد ما يلاءم المهارات المحددة جميعها، لذا شرع بإعداد محكات موضوعية بنفسه؛ لتصحيح إجابات الطلبة في مهارات الكتابة الإبداعية، فنالت قبول المتخصصين والمحكمين في تخصص طرائق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، مُلحق (3)، سائراً في توزيع الدرجات بالنحو الآتي: (0–5) على وفق التدرج المنطقيّ مع مراعاة محاولات الطلاب في الإجابة بحدود التوزيع المخصص للدرجات؛ لضمان إبعاد الذاتية والتوزيع العادل للدرجات في الأسئلة جميعها، سواء كانت الاستجابة من اختيار الطالب للخيارات أم إجابته للأسئلة المقالية الموجزة، مُلحق (3) يوضح ذلك.

ثامنًا: صدق الاختبار:

مدى قدرة أداة القياس على قياس ما وضعت لقياسه، ويعتمد الصدق على عوامل متعددة، منها الغرض، والمجتمع الأصليّ، وموقف القياس، والجو المحيط بعملية القياس، فربما يوصف اختبار بأنه صادق في موقف، بينما يفقد هذه الصفة في موقف آخر؛ لذا على الباحث أن يُحسن اختيار أداة القياس في بحثه؛ لأنه سيترتب على هذا الاختبار درجة الثقة التي ستتمتع بها النتائج (زيتون، 2004: 77).

واختار الباحث الصدق الظاهريّ في إشارة إلى مدى قياس الاختبار لما وضع له من طريق توافق تقديرات الخبراء والمتخصصين، ملحق (1) على درجة قياس الاختبار لمهارات الكتابة الإبداعية.

واعتمد الباحث نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المتخصصين والمحكمين بشأن صلاحية السؤال حداً أدنى لقبوله ضمن الاختبار، فكان عدد أسئلة الاختبار بشكله النهائي (20) سؤالاً مُلحق (3)، وبذلك تمكن الباحث التثبت من الصدق الظاهري لأسئلة الاختبار وصلاحيتها.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

وللتثبت من وضوح أسئلة الاختبار وتعليماته، والوقت المستغرق في الإجابة عنه، طبّق الباحث الاختبار يوم الأحد الموافق 2017/12/3، على عينة استطلاعية بلغت (33) من طلبة الصف الأول، في كلية التربية الجامعة المستنصرية، من عينة التحليل الاحصائي نفسه، حاسباً متوسط زمن الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التعبير الوظيفيّ من طريق تسجيل الوقت على ورقة إجابة كلّ طالب عند انتهائه من الإجابة، باستعمال معادلة رياضية في استخراج زمن الإجابة*، فكان متوسط زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار (47) دقيقة.

تطبيق التحليل الإحصائي لأسئلة الاختبار:

والتحليل الإحصائي لأسئلة الاختبار عملية فحص واختبار استجابات الأفراد عن كل سؤال من أسئلة الاختبار، وتتضمن هذه العملية معرفة مدى صعوبة أو سهولة كل سؤال ومدى فعاليتها أو قدرتها في التميز بين الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، كما يمكن الكشف عن مدى فعالية البدائل الخاطئة في أسئلة الاختبار، ولا سيما في أسئلة اختبار الاختيار من متعدد(العجيلي وآخرون، 2001: 67).

ومن أجل الخروج باختبار فعّال يقيس مهارات الكتابة الإبداعية قياساً دقيقاً، ومعرفة مستوى صعوبة كلِّ فقرة وقوة تمييزها، وفعالية بدائلها، طبّق الباحث الاختبار على عينة تحليل احصائيّ مؤلفة من (100) من طلبة الصف الأول، كلية التربية الجامع المستنصرية، في يوم الأحد الموافق 2017/12/3، من مجتمع البحث نفسه، بواقع ثلاث شعب، بمساعدة الملاك التدريسي في تنفيذ الاختبار، ويعدُّ هذا الحجم ملائماً؛ لأن الاختبار يتكون من (20) سؤالاً، وبرأي المتخصصين في التحليل الإحصائي ينبغي أن يكون (5–10) أفراد لكلِّ سؤال من أسئلة الاختبار لتقليل أثر الصدفة، وبعد الانتهاء من تصحيح الإجابات، رتّبَ الباحث درجات الطلاب

تنازلياً، ثم اختار نسبة (27%) من المجموعة العليا، ومثلها من المجموعة الدنيا في الدرجات، بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين لدراسة خصائص أسئلة الاختبار عندما تبلغ المجموعة الكلية (100) من الطلبة (العجيلي وآخرون، 2001: 69)، فأصبح عدد المجموعة العليا والدنيا (54) من الطلبة، وجرى تصحيح أسئلة الاختبار على وفق معيار للتصحيح من إعداد الباحث؛ لضمان الموضوعية في توزيع الدرجات، ومن ثم أُجريت التحليلات الإحصائية على النحو الآتي:

1. صعوبة أسئلة الاختبار:

واعتمد الباحث المدى على (0.20–0.80) معياراً لقبول الفقرات، إذ يُشير المتخصصون إلى أنَّه يمكن الحصول على انتشار جيد لنتائج الاختبار إذا تراوحت مستويات صعوبة فقراته ما بين (0.20–0.80) (الإنترنت، ghassan:2012)، وبعد حساب معامل الصعوبة لكلِّ سؤال من الأسئلة الاختبارية، اتضح أنَّها تتراوح بين (0.21 ـ 0.71)، ويستدل من هذا أنَّ الأسئلة الاختبارية جميعها تُعدُّ مقبولةً، وصالحةً للتطبيق.

2.تمييز أسئلة الاختبار:

ومن الخصائص الأخرى المهمة التي ينبغي لها أن تتوافر في مفردات الاختبار مرجعية الجماعة أو المعيار قوة التمييز، ونعني بذلك مدى إمكانية قياس الفروق الفردية بوساطة مفردات هذه الاختبارات، فإذا اختبرنا مجموعة من الطلاب باختبار تحصيلي، ووجدنا أن عدد الطلاب الضعفاء مساوياً لعدد الطلاب الأقوياء الذين أجابوا إجابة صحيحة عن إحدى مفردات الاختبار، فإن هذه المفردة لا تصلح لقياس الفروق الفردية، إذ إنها لم تميز مطلقاً بين مجموعتي الطلبة.(علام، 2000: 277)

وبعد حساب قوة تمييز كل سؤال من أسئلة الاختبار، وجد الباحث أنها تتراوح بين (0.32 –0،79)، وفي ضوء ذلك قدم (Ebel) معياراً لمقارنة القوة التمييزية، إذ يعدُّ فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر. (العجيلي وآخرون، 2001:71)

2. ثبات الاختبار:

واستعمل الباحث طريقة ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات في أسئلة الاختبار؛ لأنها الطريقة الملائمة في حساب ثبات الأوزان المستعملة في البحوث التجريبيّة، ومقاييس الاتجاه، إذ يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل فقرة. (أبو علام، 2006: 474)

واعتمد الباحث في حساب الثبات على درجات عينة التحليل الإحصائي، بواقع (54) من الطلبة، فكانت قيمة معامل ثبات الاختبار (0،82)، وهو ثبات يمكن من طريقه الاعتماد على الأداة؛ لتحقيق أغراض البحث، فإذا أريد استعمال نتائج القياس، لاتخاذ قرار حول مجموعة أو حتى لأغراض بحثية، فإن معامل الثبات (0.50–0.60) وأكثر يكون مقبولاً. (آري، 2013:312).

وصحح الباحث الاختبار بنفسه، وجرى ذلك خارج حجرة الصف على وفق محكات التصحيح المذكورة آنفاً، فيبدأ بقراءة الإجابة قراءة متأنية، ويحدد الدرجة على وفق توزيع الدرجات للأسئلة الموضوعة، ومن ثم تُجمع درجات الأسئلة لاستخراج الدرجة النهائية للاختبار والمحددة بمستوى (صفر) كحد أدنى، و(100) درجة كحد أعلى لمستوى الإجابة.

ولاستخراج ثبات تصحيح الاختبار على وفق محكات التصحيح المعتمدة في هذا البحث، سحب الباحث (30) إجابة بصورة عشوائية من إجابات عينة التحليل الإحصائي لأسئلة لاختبار، وباشر في تصحيحها، متفقاً مع "مصحح آخر"[1] دربها التصحيح على وفق المحكات المحددة، لاستخرج ثبات تصحيح الاختبار من طريق استعمال معامل ارتباط بيرسون، ويعدُّ الارتباط فيه عالياً إذا تراوح بين (0.80–0.95)، وبعد معالجة النتائج إحصائياً، بلغت قيمة معامل الارتباط بين تصحيح الباحث و"المصحح الأخر" (0.82) وهي ملائمة لثبات تصحيح الاختبار.

وبعد الانتهاء من إجراءات تصميم أداة البحث المختارة، وتحقق صدقها، وثباتها في قياس مهارات التعبير الوظيفيّ، يشير الباحث إلى أنَّه بالإمكان تطبيق التجربة، والخوض في تنفيذها، بعد التثبت من صلاحية الأداة وسلامتها.

1. د نعمة دهش فرحان.

تاسعاً / تطبيق التجربة وإجراءاتها:

1. بدأ الباحث بتطبيق التجربة على طلبة مجموعات البحث (التجريبيّة والضابطة) في كلية التربية ابن رشد/ جامعة بغداد يوم الثلاثاء (2017/11/14) لاطلاعهم على مهارات الكتابة الإبداعية.
2. وبعد انتهاء مدة التجربة، طبّق الباحث الاختبار البعديّ، على طلبة مجموعات البحث (التجريبيّة والضابطة) يوم الأثنين (2017/1/20)، مع إعطاء مدة ملائمة لمراجعة المادة، والتهيؤ للاختبار، وساعد الباحث في الإشراف على تطبيق الاختبار استاذ المادة [1] في القسم نفسه، بعد إعطائه التعليمات الخاصة بالاختبار.

عاشرًا/ الوسائل الإحصائية وتقنياتها:

1. **تحليل التباين الأحادي**
2. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson)**
3. **مربع كاي (كا2) (Chi Square)**
4. **معادلة ألفا – كرونباخ (Alpha–Cronbach)**

واستعان الباحث بتقنيات الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS)؛ للتثبت من نتائج البحث، بوصفها من البرمجيات المهمة التي تسهم في معالجة البيانات باستعمال الحاسوب، من حيث إدخال البيانات، وحفظها، واستعادتها، وتحليلها، بطريقة آلية، تتسم بالسرعة والدقة، من غير الحاجة إلى المعالجة اليدوية التي تتطلب من الباحث وقتاً طويلاً **(عباس وآخرون، 2007: 339)**.

الفصل الرابع

نتائج البحث، وتفسيرها، واستنتاجاتها، ومقترحاتها، وتوصياتها

نتائج البحث حسب فرضيات البحث الثلاثة، وهي:

1. " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلبة للمجموعات الثلاثة، التجريبية الأولى التي تدرس بأنموذج (كولبرغ) المطور، والتجريبية الثانية التي تدرس بأنموذج (كافاريل) المطور، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة الصف الأول كلية.

وقد تحققَ الباحث من صحة فرضيات البحث، بعد أن صحح إجابات طلبة مجموعات البحث (التجريبيتين والضابطة) في الاختبار البعديّ على وفق المحكات التي وضعها في تقييم استجاباتهم للمهارات، تبيّن الآتي:

انَّ نتيجة درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية الذين درسوا حسب أنموذج كولبرغ وكافاريل المطورين، أعلى من نتيجة درجات الذين درسوا بالمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وباستعمال تحليل التباين الأحادي في معرفة دلالة الفرق الإحصائي بين مجموعات البحث، ظهر أن هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) دالة احصائيًا لصالح التجريبية الأولى والثانية، على المجموعة الضابطة، وكما مبين بالجدول (1) الآتي:

1. د نعمة دهش فرحان

جدول (1) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاثة في اختبار تنمية مهارات الكتابة الابداعية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية والضابطة

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	القيمة الفائية		مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
			المحسوبة	الجدولية		
بين المجموعات	10056.786	2	35.546	3.185	0.05	دالة
داخل المجموعات	13155.954	93				
الكلي	23212.740	95				

وبعد استخراج المتوسطات والانحراف المعياري للمجموعات الثلاثة أتضح تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة، وكذلك أظهرت النتيجة تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي تُدرس بأنموذج (كافاريل) المطور على المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس بأنموذج (كولبرغ) المطور، وكما في جدول (2):

جدول (2) الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لدرجات الطلبة في اختبار تنمية مهارات الكتابة الإبداعية للمجموعتين التجريبية الأولى والثانية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد أفراد العينة
التجريبية (1)	55.666	13.128	32
التجريبية (2)	69.303	8.769	34
الضابطة	45.156	13.805	34

2."لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى الذين لم يتعرضوا للمتغير المستقل بعد في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الإبداعية، ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا المادة على وفق أنموذج (كولبرغ) المطور في الاختبار البعديّ في مهارات الكتابة الإبداعية".

أظهرت النتيجة يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وعند استعمال اختبار التائي لعينتين مترابطتين، كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق أنموذج (كولبرغ) المطور في متوسط الدرجات والانحراف المعياري للاختبار البعديّ في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وكما مبين في الجدول (3) الآتي:

جدول (3) الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والقيمة التائية لدرجات في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية للمجموعة التجريبية الأولى القبلي والبعديّ.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية القبلي	32	40.727	12.950	5.283	2	62	دالة إحصائياً
التجريبية البعدي	32	55.666	13.128				

3."لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات الطلبة الذين لم يتعرضوا للمتغير المستقل بعد في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الابداعية، ومتوسط درجات الطلبة الذين درسوا المادة على وفق أنموذج (كافريل) المطور في الاختبار البعدي في مهارات الكتابة الابداعية".

أظهرت النتيجة يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، عند استعمال اختبار التائي لعينتين مترابطتين، كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية الثانية للاختبار البعديّ، الذين درسوا على وفق أنموذج (كافاريل) المطور في متوسط الدرجات والانحراف المعياري للاختبار البعديّ لمهارات الكتابة الإبداعية، وكما مبين في الجدول (3) الآتي:

جدول (3) الوسط الحسابيّ والانحراف المعياريّ والقيمة التائية لدرجات التلاميذ في اختبار مهارات الكتابة الابداعية للمجموعة التجريبية الثانية القبلي والبعدي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة عند (0.05)
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية القبلي	34	39.818	15.314	9.595	2	62	دالة إحصائياً
التجريبية البعدي	34	69.303	8.769				

تفسير النتيجة

بعد عرض النتائج وتحليلها إحصائياً، أظهرت تلك النتائج تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة، وتفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية التجريبيـة، ويعزى هذا التفوق إلى الآتي:

1. كان للأنموذجين المطورين الأثر الواضح في تنوع المهام والمهارات في تجميع المعلومات وصياغتها، فضلاً عن توافر مصادر متعددة للمادة التعليمية.
2. التعامل مع مادة التعبير والانشاء بأسلوب جديد، وبنحوٍ غير تقليدي، خاصة لطلبة الكلية، وهذا ما أعطى شعوراً عند الطلبة بأهمية اللغة، ومهارات الكتابة الإبداعية في حياتهم اليومية.
3. إنَّ انتشار المصادر التعليمية بنحوٍ متوافر، والزام الطلبة بالمشاركة الفاعلة لكلا الأنموذجين، ساعد الطلبة على الاعتماد على التعلم الذاتيّ والتعمق فيما هو جديد ومختلف.
4. ساعد الأنموذجين بنحوٍ واضح على تثبيت المعلومات، وممارسة المهارات، واستعمالها في موضوعات أخرى، وهذا ما أكدته النظرية البنائية، والتعلم ذو معنى الذي أثبت جدارته في إبقاء المعلومات لمدة أطول.
5. كان لأنموذج كافاريل الأثر الأكبر فيما أظهرته النتيجة بتفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى والضابطة؛ لما يحتوي في مضامينه من اشكال، وخرائط مفاهيمية، جعلت العقل أكثر إدراكًا للمهارات.
6. شحذ أنموذج كافاريل همم المتعلمين، وسبر أغوار عقولهم من خلال المشاركة والاختبارات القبلية والبعدية المتضمنة في خطواته، ممّا جعل الطلبة في تفكير دائم لإيجاد الحلول.
7. إن خطوات أنموذج كافاريل المتضمنة خرائط مفاهيمية المسندة إلى نظرية أوزبل، جعلته يتفوق بالنتيجة على المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى.

الاستنتاجات:

على وفق نتائج البحث وتفسيرها، استنتج الباحث ما يأتي:

1. إنَّ التدريس باستعمال أنموذجي كولبرغ وكافاريل المطورين جعل الطلبة يتعلمون مهارات الكتابة الإبداعية بنحوٍ سهلٍ وممتعٍ.
2. إعطاء الطلبة دورًا في عملية التدريس، ممّا جعلهم أكثر جرأة، كما فَعّلت الطريقة مهاراتهم العليا في التفكير، مراعيةً فروقهم الفردية في التعليم.
3. إنَّ العمل بالاستكشاف والتقصي يُزيد من الدافعية للتعلم، واستثارة ذهن الطلبة، فيكسبهم كماً من المعلومات المتنوعة في أثناء المحاضرة.
4. الأثر الواضح الذي يتركه الأنموذجان في التفاعل المستمر ما بين التدريسي والطلبة، والطلبة أنفسهم.

5. إن الخطوات الفاعلة لأنموذج كافاريل، وتنظيم المعلومات جعلت الصف الدراسي أكثر قدرة في تنمية مهاراتهم، من الطريقة والأنموذج التجريبي الأول المستعمل.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته، يرفع الباحث توصياته فيما يأتي:

1. جعل أنموذجي كافاريل وكولبرغ معتمد في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية عند طلبة الصف الأول كلية.
2. تدريب تدريسي المادة العلمية من قسم اللغة العربية على الأنموذجين الحديثين؛ لما لهما من أثرٍ في تنمية الكتابة الإبداعية.
3. التركيز في استعمال مهارات الكتابة الإبداعية وتنميتها، لتعليم مادة التعبير والانشاء.
4. دفع الطلبة نحو التعلم الذاتيّ، وجعلهم محوراً في العملية التعليمية بالاعتماد على مهارات التفكير المتنوعة.
5. دمج مهارات الكتابة الإبداعية في مادة التعبير والانشاء، ليتسنى تطبيق الأنموذجين، والارتقاء أكثر بمستوى الطلبة.

المقترحات:

من أجل إجراء دراسات وبحوث في هذا المجال، يضع الباحث جملة من المقترحات ترمي إلى:

1. إجراء دراسة مشابهة للأنموذجين على مراحل عمرية مختلفة (المتوسط، والإعدادية).
2. إجراء دراسة مماثلة للأنموذجين في فروع اللغة العربية الأُخر كـ(القواعد، والأدب، والأملاء، والبلاغة، والنقد).
3. إجراء دراسة موازنة بين الأنموذجين، ونماذج تدريسيّة أخرى، لتعرّف أفضليتها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

المصادر العربية

- ابراهيم، صفاء محمد محمود: **مهارات التفكير في اللغة العربية**،ط2، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر،2011.
- أبو جادو، صالح محمد علي: **علم النفس التربوي**، دار المسير، عمان، 2008.
- ابو حطب، فؤاد، وآمال صادق: **علم النفس التربوي**، ط5، القاهرة، مكتبة الانجلو، المصرية، 1996.
- ابو رياش، حسين محمد، وغسان يوسف قطيط، **حل المشكلات**، دار وائل، عمان، 2008م.
- أبو علام، رجاء محمود: **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2006.
- آري، دونالد، وآخرون: **مقدمة للبحث في التربية**، ترجمة سعد الحسينيّ، دار المسيرة، عمان، 2013.
- الانترنت، قطيط، غسان يوسف: **حوسبة التقويم الصفي**، مقولات تربوية، دار الثقافة، شبكة المعلومات العالمية، عمان، 2012. /http://www.**ghassan**-ktait.com
- البجّة، عبد الفتاح حسن: **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، الطبعة الثالثة، دار الكتاب الجامعي، العين، 2010.
- بيمان، جلال أحمد: اثر أنموذج رينزولي (M،R.D.I) في الكتابة الإبداعية والتفكير التأمليّ عند طالبات الصف الخامس الإعداديّ للمتميزات، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2013.
- الجابريّ، كاظم كريم رضا، وداود عبد السلام صبري: **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2013.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام: **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، ط2، دار المناهج، عمان، 2000.
- الجنابيّ، طارق كامل داود: **خرائط المفاهيم والأسلوب المتمركز حول المشكلة وأثرهمافي تحصيل المفاهيم الاحيائية وتنمية حب الاستطلاع العلمي**، دار صفاء، عمان، 2011.
- حافظ، وحيد السيد، وجمال سليمان عطية: فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، المجلد السادس عشر (68)، مصر، 2006.
- حمادات، محمد حسن محمد: **منظومة التعليم واساليب تدريس**، دار الحامد، عمان، 2009.

- الخزاعلة، محمد سلمان، وآخرون: **الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي**، دار صفاء، عمان، 2011.
- خوالدة، اكرم صالح محمود: **التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي**، دار الحامد، عمان، 2012.
- دروزه، أفنان نظير: **علم التصميم القلم والنظرية والقياس والتقويم**، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، العدد4، 1995.
- الدليمي، طه حسين، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: **أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية**، دار الشروق، عمان، 2005.
- الدليمي، كامل محمود نجم، وطه علي حسين: **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الكتب، بغداد، 1999.
- دونالد، أورليخ وريتشارد، كالاهان وروبرت، هاردر، ترجمة عبد الله أبو نبعة: **استراتيجيات التعليم و الدليل نحو تدريس أفضل**، مكتبة الفلاح، الكويت، 2003.
- الرشيدي، بشير صالح: **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة**، دار الكتاب الحديث، 2000.
- زيتون، كمال عبد الحميد: **منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي**، عالم الكتب، القاهرة، 2004.
- سلامة،عادل ابو العز، وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة، عمان، 2009.
- عباس، محمد خليل، وآخرون: **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، عمان، 2007.
- عبد الرحمن، أنور حسين، عدنان حقي زنكنة: **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، بغداد ، 2007م.
- العجيلي، صباح حسين، وفاهم حسين، وحسين ربيع: **مبادئ القياس والتقويم التربوي**، مكتب أحمد الدباغ، بغداد، 2001.
- علام، صلاح الدين محمود: **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- قطامي، يوسف، مريم موسى اللوزي، **الكتابة الابداعية للموهوبين النموذج والتطبيقي**، دار وائل، عمان، 2008.
- قطامي، يوسف، ومريم موسى اللوزي، **الكتابة الابداعية للموهوبين النموذج والتطبيق**، دار وائل، عمان، 2008.
- الصوص، سمير عبد السلام، ومحمد عبد الرحمن الطوالبة: أثر برنامج حاسوبي في تطوير مهارات الكتابة الابداعية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، المجلد العاشر، عدد1، الاردن، 2010.
- المسعودي، محمد حميد مهدي: **طرائق تدريس الجغرافيا**، دار الرضوان، عمان، 2013.
- مصطفى، ابراهيم، أحمد حسن الزيات، و حامد عبد القادر ومحمد علي النجار: **المعجم المحيط**، دار الدعوة، ط5، طهران، 2006.
- وحدة تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي: **الكتاب المنهجي لدورات التأهيل التربوي**، جامعة بغداد، دار الحكمة، بغداد، 1992.
- ياسين، واثق عبد الكريم، وزينب حمزة راجي: **المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية**، دار الكتب والوثائق، بغداد، 2012.

المصادر الاجنبية:

- Hudgins , Bryce: " **Problem solving in the classroom** " Journal for research in math. education , Vol. 6 , No. 2, A 1986.
- Zimmerman, B&Bandura: Impact of self regulatory Influences on writing Course Attainment, American Educational Research journal,A 1994.