برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر

إعداد

د/ ناديه محمود محمد أحمد

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بنات بأسيوط-جامعة الأزهر

برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر

ناديه محمود محمد أحمد

مدرس المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بنات بأسيوط، جامعة الأزهر.

البريد الإلكتروني: nadiamahmoud6@gmail.com

الملخص:

استهدف البحث بناء برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ولتحقيق الهدف السابق أعدت الباحثة قائمة بالمفاهيم البلاغية لعلم البيان وقائمة بمهارات الكتابة الإبداعية في مجال (القصة القصيرة-المقال الأدبي) وعرضت القائمتين على الخبراء والمتخصصين لإقرارهما، وتم بناء اختباري المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، وقامت الباحثة بتطبيقهما على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط جامعة الأزهر كما قامت ببناء البرنامج المقترح القائم على نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين، وطُبق البحث على عينة بلغ عددها (60) طالبة، واعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي وأسفرت نتائج البحث، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المفاهيم البلاغية لصالح التطبيق البعدي في كل مستوى من مستويات اختبار المفاهيم البلاغية على حدة، وفي الاختبار ككل، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي في كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على حدة وفي الاختبار ككل، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تدريس علم البيان في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وأوصت الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية من خلال استخدام نماذج تدريسية متنوعة، كما اقترحت الباحثة إجراء مزيد من الدراسات المماثلة للدراسة الحالية؛ للتعرف على فاعلية البرنامج القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية في المراحل الدراسية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: نموذج سكمان الاستقصائي-نموذج كارين-علم البيان-المفاهيم البلاغية-الكتابة الإبداعية-طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

A proposed program in teaching rhetoric based on the integration of the Sekman and Karen survey models to develop rhetorical concepts and creative writing skills among female students of the Arabic Language department at the Faculty of Education, Al-Azhar University

Nadia Mahmoud Mohamed Ahmed

Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education for Girls (Asyuit), Al-Azhar University.

Email: nadiamahmoud6@gmail.com

Abstract:

The research aimed to build a proposed program in teaching rhetoric based on the integration of the investigative Sckeman and Karen models to develop rhetorical concepts and creative writing skills among female students of the Arabic Language Division at the College of Education. short-literary essay) The two lists were presented to experts and specialists for approval, and tests of rhetorical concepts and creative writing skills were built, and their validity and reliability were verified. The researcher applied them to a group of students of the third year, the Arabic language department, at the Faculty of Education for Girls in Asyut, Al-Azhar University. The research was applied to a sample of (60) female students and the researcher relied on the experimental design of one group with a tribal and remote measurement. A level of the rhetorical concepts test separately, and on the test as a whole, The results also revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the female students in the pre and post application in the creative writing skills test in favor of the post application in each skill of the creative writing skills test separately and in the test as a whole. The results also showed the effectiveness of the proposed program based on the Scheman and Karen investigative models in teaching rhetoric in developing rhetorical concepts and creative writing skills for female students of the Arabic Language Division at the College of Education. The researcher also suggested conducting more studies similar to the current study; To get acquainted with the effectiveness of the program based on the Scheman and Karen investigative models in developing rhetorical concepts and creative writing skills in different academic .

Keywords: Scheman's investigative model, Karen's model, rhetorical concepts, creative writing, students of the Arabic language department at the Faculty of Education.

مقدمة:

البلاغة مرتقى علوم اللغة وأشرفها؛ فالمرتبة الدنيا من الكلام هي التي تبدأ بألفاظ تدل على معانيها المحددة، ثم تتدرج حتى تصل إلى الكلمة الفصيحة والعبارة البليغة، وقد قيل: إذا تكلم المرء بلغة ما فهو يحدد هُويّته الحضارية والإنسانية، وإذا امتلك لغته حدد مركزه في المجتمع.

فالبلاغة هي المرآة التي تعكس مستوى الإبداع الخلاّق الذي وصلت إليه العبقرية العربية منذ العصور الأولى، إذ استمد الفن البلاغي وجوده من سائر الفنون، والعلوم، كالأدب والشعر والنقد واللغة والنحو وغيرها، فنشأ بذلك نشأة متعددة المنابع والروافد، وهذا ما جعل بلاغة العرب تتبوأ مكانة سامقة بين علوم اللغة، وفنون الأدب، وغدت تحتضنها على اعتبار أنها تتجلى من خلال مختلف الأنماط التركيبية، وما يترتب عليها من المعاني والأغراض، والتشكلات النصية التي تؤلف بين مفردات اللغة بطريقة جديدة تثير القارئ. (ماهر عبد الباري، 2014، 130-131).

وللبلاغة دورٌ كبير في تحقيق أهداف اللغة العربية؛ حيث إنها تزود المتعلمين بالأسس الجمالية التي تنمي لديهم القدرة على التذوق، وتمكنهم من التعبير الأدبي تحدثًا وكتابة، كما يناط بها وضوح الأفكار، ومن ثم جذب الناس إليها قراءً ومستمعين، ولذلك يجب تنمية مهارات المتعلم حتى يستطيع استخدام الصور، والأساليب البلاغية، والمحسنات البديعية التي تضفي جمالًا على الكلام، وتوضح الدلالات والمشاعر، فيأتي الكلام فصيحًا مؤثرًا. (شافي المحبوب وآخرون، 2010، 367).

وقد أشار أبو هلال العسكري (1984، 9)، إلى أهمية البلاغة بقوله " أن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ بعد المعرفة بالله -جل وعلا -علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به إعجاز كتاب -الله تعالى-فالإنسان إذا أغفل علم البلاغة، وأخل بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله من حُسن التأليف، وبراعة التركيب، وشحنه به من الإيجاز البديع، والاختصار اللطيف، وضمنه من الحلاوة، وجلله من رونق الطلاوة".

ولعلم البيان أهمية خاصة من بين علوم البلاغة الثلاث حيث إنه يعنى بمعرفة خواص تراكيب الكلام والجمل من جهة إعطائها المعنى، والثاني خواصها حسب وضوح الدلالة وخفائها وثالثًا وجوه تحسين الكلام.

وقد أكد الكثير من العلماء على أهمية علم البيان، ومنهم أبو هلال العسكري، صاحب كتاب الصناعتين؛ فيذكر في الباب الأول من كتابه وموضوعه الإبانة عن موضوع البلاغة وحدودها ويشير إلى أهمية البلاغة، ويقرر أنّ العلم بها ضروري لمعرفة إعجاز القرآن الكريم ولتحسين الذوق الأدبي، والتمييز بين الكلام الجيد والرديء، كما أن معرفة الفصيح والأفصح والرشيق والأرشق من الكلام أمر لا يدرك إلا بالذوق، ولا يمكن إقامة الدلالة عليه، فليس كل من اشتغل بالنحو واللغة والفقه يكون من أهل الذوق وممن يخول لانتقاد الكلام، إنما أهل الذوق هم الذين اشتغلوا بعلم البيان بحق، ولديهم معرفة في كتابة الرسائل والخطب والشعر فأصبحت لديهم دراية وملكة تامة في هذا العلم، فإلى أولئك ينبغي الرجوع في معرفة الكلام وتفاصيله وفضل بعضه على بعض (عبد العزيز عتيق ، 2002، 18-19).

وتؤسس البنية المعرفية لعلم البلاغة عامة، والبيان على مجموعة من التصورات الذهنية المجردة التي تجمعها خاصية محددة وتتجلى أهمية هذه المفاهيم في أنها تعين الطلاب على استحضار الصور البديعة، وربط المعاني المجردة بالمحسوسات وذلك من خلال الصور الخيالية من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز، والتي تعبر عن المعنى وتثير في الذهن ذكريات وتجارب محسوسة، ولعل الغاية الرئيسة لاكتساب هذه المفاهيم تتضح في كونها وسيلة لغاية أسمى؛ هي تربية ملكة الذوق لدى الطلاب وتنميتها وتطويرها لتعينهم على تذوق الأدب والاستمتاع به وتوسع أفقهم الفني وخيالهم الأدبي، وترهف حسهم وتصقل وجدانهم فيستشعروا الجمال ويدركوا مواطن الإبداع (سام عمار، 2002، 219).

والمفاهيم البلاغية تعين على تكوين المواهب الأدبية التي تمتلك أزِمة اللغة، القادرين على التصرف في ألفاظها وتراكيبها وصورها، بحيث ينتجون أدبًا راقيًا قادرًا على التأثير في المتلقين وذلك من خلال استلهام روائع الكلم، وتنمية إحساسهم بقيمة الكلمة في تأدية المعنى المناسب وتنمية قيمة الصورة الأدبية، وما تحمله هذه الصورة من عواطف وحالات نفسية تعبر عن حالة إنسانية خالصة. (ماهر عبد الباري، 2014، 132).

فالمفاهيم تعد جزءًا أساسيًا من أجزاء المعرفة الأساسية، وهدفًا تربويًا مهمًا في مراحل التعليم والتعلم في جميع المجتمعات.

وتنبع أهمية المفاهيم البلاغية من أهمية علم البلاغة حيث إنها تفيد في إصابة المعنى وإدراك الغرض بألفاظ سهلة عذبة مستعملة خالية من التكلف والتصنع؛ بالإضافة إلى دورها المهم في إثراء الحصيلة المعرفية لدى الطلاب بالألفاظ والمعاني وتوسع قدرتهم على توظيف الصور البيانية واستخدامها في أحاديثهم وكتاباتهم.

وتتضح أهمية المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان في تنمية الشعور الأدبي والجمالي لدى الطلاب وقدرتها على تحقيق الإمتاع والإقناع وترقيق الشعور وتهذيب السلوك فضلًا عن دورها في تنمية مهارات التذوق الأدبي حيث، إنها تمده بالوسائل والأدوات التي يستعين بها في تعبيره.

ولأهمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين فقد نالت اهتمام الباحثين حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت تنمية المفاهيم البلاغية، ومن هذه الدراسات: دراسة شافي المحبوب وآخرين (2010)، والتي هدفت إلى تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، ودراسة فاطمة عبد النبي (2012)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس علم البيان لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم ودراسة ماهر عبد الباري (2014)، والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها، ودراسة حسن شحاته وآخرين (2019)، والتي هدفت إلى تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في ضوء نظرية التلقي، ودراسة ماهر عبد الباري (2022)، والتي هدفت إلى

تعرف برنامج قائم على البلاغة القرآنية لتنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس الجمالي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية.

وقد أكدت الدراسات والبحوث السابقة وجود ضعف لدى الطلاب المعلمين في المفاهيم البلاغية وأرجعت هذه الدراسات هذا الضعف إلى استخدام طرق تقليدية في تدريس البلاغة.

كما أكدت دراسة عليوي الطاهر (2010، 292)، أن الأسلوب السائد في تدريس البلاغة قد واجه جملة من الانتقادات والاعتراضات من المهتمين باللغة العربية وطرق تدريسها، فدعوا إلى تجريب نماذج واستراتيجيات حديثة في تدريسها.

كما أوصت دراسة عبد الكريم أبو جاموس ومحمود فندي (2007، 19)، ودراسة أسماء فندي، وإيمان علي (2012، 2)، ودراسة أحمد فوزي (2017، 91)، ودراسة ماهر عبد الباري (2022)، بتجريب برامج ونماذج استراتيجيات تدريسية جديدة في تدريس البلاغة.

ومن الملاحظ اليوم أن الطلاب لم يفهموا وظيفة البلاغة فهم يركزون فقط عن البحث في النصوص عن استعارة أو كناية أو تورية، وغير ذلك من المفاهيم البلاغية، من غير أن يدركوا الغرض الحقيقي من دراسة البلاغة؛ حيث إنها تساعدهم على إنشاء الكلام الجميل فهذه الألوان البلاغية تكسب الكلام قوة وجمالًا وتأثيرًا.

وإذا كانت البلاغة هي تلك القوانين والمعايير التي يُحكم بها على الأدب حسنًا أو قبحًا جمالًا أو رداءة، فإن المهم ليس حفظ تلك القوانين والمعايير، وإنما أن يحس المتعلم بما وراءها فالبلاغة بجميع علومها ليست قوالب صُبَّت فيها قوانين ولكنها إشارات إلى ألوان من التعبير الأدبي الذي يستسيغه الذوق، وتميل إليه النفس وتلك القوانين مستمدة من تتبع الأساليب العربية والموازنة بينها وبين أفكارها ومعانيها (محمد مجاور، 1998، 481-482).

وتهدف البلاغة إلى تنمية القدرات الكتابية الإبداعية لدى الطلاب، وذلك لأن الكتابة أحد الفروع المهمة في اللغة العربية، وهي التي تعبر عن مدى إتقان الطلاب للغة العربية، وتوظيفهم لها ولمهاراتها، وأساليبها في كتاباتهم، وتستمد الكتابة أهميتها من أهمية اللغة في حياة الإنسان عامة، ومن مكانتها المتميزة بين مهارات اللغة خاصة، فهي تسهم في تكوين شخصية المتعلم عندما يستطيع الإفصاح عما يجول في خاطره من مشاعر وأحاسيس، وتطوير مهارات الاتصال لديه، وتنمية قدراته اللغوية، وتطوير أساليب التعبير وتوليد المعاني، وابتكار الأفكار وتخيل الصور.

وتزداد أهمية الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، حيث يسند إليهم بعد تخرجهم مهمة تعليم اللغة العربية وفنونها للناشئة، وتقديمها لهم بأسلوب جذاب ومشوق، وذلك يتوقف على مدى تمكنهم من المهارات اللغوية والتي تعد مهارات الكتابة من أبرزها؛ لأن عدم تمكنهم من مهارات اللغة وضعف إعدادهم سيعود سلبًا على تلاميذهم في تملكهم لهذه المهارات؛ لذا ينبغي الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية لضمان تكوين شخصيات مبدعة، قادرة على توجيه سلوك تلاميذها، وتهذيب وجدانهم، وتنمية الحس المرهف لديهم، وتوجيه قدراتهم الإبداعية وصقلها؛ ليكونوا قادرين على الاندماج في الحياة العملية، وليواجهوا التغيرات السريعة في شتى المجالات مواجهة سليمة.

ولذلك كان من أهداف تعلم اللغة بناء القدرة التعبيرية وجعل التعبير المحصلة النهائية للدراسات اللغوية، فالتعبير يجسد ما اكتسبه الطالب من مفردات وتراكيب ومعلومات وحقائق وهذا يستلزم تآزر المهارات اللغوية جميعها لتحقيق هذا الهدف.

ويشير في هذا الصدد فتحي يونس (2005، 19) مؤكدًا أن الكتابة تمثل أحد أهم المهارات اللغوية؛ فهي المرآة التي يظهر عليها كل عناصر القدرة اللغوية للمتعلم، وهي المقياس الذي لا يخطئ في تحديد القدرات اللغوية والفكرية له. ولما كان الإبداع أحد الاهتمامات الرئيسة للأفراد والمؤسسات التعليمية في ظل المتغيرات العصرية، بدأ الاهتمام بالكتابة يتجه نحو الإبداع، فبرزت الكتابة الإبداعية، وهي من أرقى أنواع التعبير، حيث لا تهتم بنقل المعارف فحسب بل يتم من خلالها تحويل المعرفة وتوليدها وإعادة بنائها وتنظيمها في صورة جديدة.

وتعد الكتابة الإبداعية إحدى أشكال الإبداع المتعددة التي تعد من الأهداف الأساسية التي تسعى التربية إلى تحقيقها فلم يعد ينظر إلى تعلم اللغة على أنها عملية عقلية آلية، وإنما هي عملية تواصلية يمكن تدريب الطلاب على استخدامها دون التقيد بأشكال ثابتة للتعبير اللغوي، وذلك بإطلاق حريتهم في التعبير، ومن هنا تولد مسمى الكتابة الإبداعية. (يوسف قطامي ومريم واللوزي، 2010، 207).

ولقد احتلت القدرات الإبداعية اهتمام علماء التربية، وزاد الاهتمام بدراسة الإبداع في الربع الأخير من القرن الماضي، وتبين نتيجة الدراسات أنه بعد أن كان العلماء يعتقدون أن القدرة على الإبداع تقتصر على عدد قليل من الناس، أصبحوا يسلمون بأن القدرة على الإبداع شائعة بين الناس جميعًا، وأن الفرق بينهم يكمن في مستوى هذه القدرة، وبالتالي يمكن تنميتها.

ويؤكد علي مدكور (2010، 258)، على أهمية تنمية قدرة الطلاب على مهارات الكتابة الإبداعية بما يتطلبه من تنمية القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس، والانفعالات والعواطف، ومشاعر الحزن والفرح، ووصف مظاهر الطبيعة، وكتابة القصة والشعر، والمقالة والخطبة والمسرحية، وتدريب الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعرفة، والمعلومات وارتياد المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع.

فالاهتمام بمهارات الكتابة الإبداعية يساعد في بناء طلاب ذوي قدرات إبداعية تأسر الألباب، بجمال تعبيرها وروعة تصويرها.

يتضح مما سبق مدى الارتباط الوثيق بين البلاغة والكتابة الإبداعية، حيث إن البلاغة تسعى إلى تمكين الطلاب من الكثير من المهارات الضرورية لهم وبالأخص مهارة الكتابة الإبداعية، وتنمية قدراتهم فيها حتى يستطيعوا التعبير عما يجول في خواطرهم بأسلوب شيق وممتع، وحتى يتمكنوا من التواصل مع مجتمعهم، والمحيط الذي يعيشون فيه بشكل أفضل، لأن الكتابة هي وسيلة الاتصال والتواصل مع الآخرين.

وبالرغم من تلك الأهمية فقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود ضعف لدى الطلاب في إنتاج أعمال كتابية إبداعية مثل: دراسة أبو الدهب علي (2008)، والتي أوضحت أن المتابع لأي بيئة صفية في أي مرحلة تعليمية، يجد ضعفًا في مهارات التعبير، وخاصة التعبير الكتابي الإبداعي ويلاحظ نضوب الفكرة، وضحالة المعالجة، وهامشية التعبير، وتقليدية الأداء

اللغوي وشكلانية القالب والإطار، وأوصت دراسته بضرورة تشجيع الطلاب على الكتابة الإبداعية، مع توفير الحوافز المعنوية والجوائز المادية البسيطة للأعمال المتميزة، ودراسة خالد العبيدي (2009)، والتي أشارت إلى أن تدريس التعبير الكتابي الإبداعي بشكله الحالي لا يوفر للمتعلمين جو الإبداع، ولا يهيئ المناخ الملائم للأخذ بأيديهم نحو إتقان أسس الكتابة الصحيحة بجميع متطلباتها الأسلوبية والنحوية والإملائية والإخراجية، ودراسة ريم عبد العظيم (2009) والتي أشارت إلى وجود قصور واضح في تعليم التعبير نجم عنه ضعف الطلاب في مهارات الكتابة عمومًا، ومهارات الكتابة الإبداعية على وجه الخصوص مما أدى إلى ضرورة الاهتمام بتطوير تعليم التعبير بحيث يكون موازيًا لعمليات التفكير ويصبح أداة لتنمية الخيال والإبداع، والحفاظ على جمال اللغة وتذوقها لدى الطلاب، وذلك من خلال البحث عن أساليب ونماذج تدريسية حديثة، ودراسة عبير المحضار (2013)، والتي أوضحت أن الطلاب يعانون من ضعف في مهاراتهم الإبداعية في الكتابة، وظهر هذا الضعف في ضعف قدرة الطالب في توظيف المقدمة للتمهيد للموضوع، وكيفية إبراز الأفكار الرئيسة، وربطها مع بعضها البعض في تسلسل منطقي يؤدي إلى رؤية متكاملة للنص المكتوب، كما أشارت دراسة علي مدكور وآخرين (2016) إلى وجود ضعف وقصور في كتابات الطلاب، ويتجلى ذلك في افتقادهم القدرة على التعبير عن أنفسهم وعن حاجاتهم أو مشكلاتهم بلغة صحيحة، نتيجة قلة ثروتهم اللغوية واضطراب الأفكار وغموضها، وسوء ترتيبها ترتيبًا منطقيًا، وضعف العبارات، وقلة القدرة على التصوير، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، كما أشارت دراسة شفاء محمد (2018) إلى افتقار طلاب كلية التربية لمهارات الكتابة الإبداعية وخلوها مما يميزها بأنها إبداعية، ودراسة رقية علي (2019)، والتي أكدت على أن طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية لديهم قصور في قدراتهم التعبيرية (شفوية أو كتابية) والنحوية والصرفية والبلاغية والتذوقية والإملائية والخطية وغيرها، في حين ينبغي أن يتسم طالب شعبة اللغة العربية وخريجها بطلاقة اللسان والفكر والثقافة الواسعة وأن يكون لديه قدرة على التواصل الفعال باستخدام صوته المعبر وأسلوبه المقنع.

وقد أرجعت هذه الدراسات الضعف في مهارات الكتابة الإبداعية إلى استخدام بعض طرائق التدريس غير الفعالة التي لا تنمي المهارات المطلوبة.

فطريقة التدريس المتبعة في تدريس الكتابة الإبداعية لا تنظر إليها باعتبارها لونًا من التعبير عن الذات وأحاسيسها، بل ينظرون إليها على أنها نوع من القولبة يوضع فيه الطالب رغمًا عنه، وحسب ما حدده المعلم من موضوعات وعناصر يجب الكتابة فيها أو التحدث عنها. (علي مدكور 2008، 228).

وفي ظل ما يشهده العالم من تطور علمي هائل يدفع الإنسان إلى البحث عن أفكار جديدة قادرة على مواجهة متطلبات العصر بما يفرض على التعليم متطلبات أساسية ومهمة، ويصبح من المفروض على المؤسسات التعليمية ألا تنقل المعارف والمهارات فقط، بل تعلم سبل التفكير والإبداع والتعامل مع الحياة بسياقاتها المختلفة، وذلك بتوفير جو دراسي يتيح للطلاب أن يسألوا ويكتشفوا، بحيث تصبح الصفوف أماكن يتطور فيها التعلم بصورة طبيعية وهذا يؤدي إلى فهم الموضوعات لديهم، ومن ثم يتحسن مستوى أدائهم.

فالمناهج الحديثة تؤكد على إعطاء الطلاب الحرية في الكتابة ليصلوا إلى مرحلة الإبداع وتؤكد على تدريس المفاهيم بدلًا من الاهتمام بالحقائق البسيطة والتفاصيل المتشعبة، ولهذا

أصبح تدريس المفاهيم هدفًا رئيسًا في فلسفة التربية الحديثة بدلًا من الحفظ للقوانين العملية، ومن هنا كانت الرغبة كبيرة في تحسين العملية التعليمية من خلال النماذج التدريسية والتي تعطي الاهتمام الأكبر للطالب في الموقف التعليمي.

ولقد شهد القرن الحالي تصاميم لنماذج تعليمية كثيرة بنيت على أسس وفرضيات النظريات السلوكية والمعرفية والاجتماعية والإنسانية، والتي من شأنها تحفيز التفاعل ما بين العلم والطلاب من خلال مراحل منظمة ومتسلسلة بطريقة منطقية، وتعد نماذج التدريس تصورات مجردة تعبر عن شبكة من العلاقات والتفاعلات بين جملة من مكونات الموقف التعليمي في نسق يعكس رؤية فلسفية تسعى لتوضيح نوع التعلم المستهدف في إطارها. (نسرين حبيب، 2012، 66).

ومن هنا تظهر أهمية استخدام النماذج في تدريس المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم البلاغية على نحو خاص ورفع فاعليتها؛ فهي تساعد الطلاب على التعلم والتفكير، وتعلم المفاهيم الأكاديمية، كما تساعدهم على فهم أنفسهم وبيئتهم في إطار تشكله بيئة النموذج ويحدده الهدف من تصميمه، كما تسهم في تطوير المناهج الدراسية من خلال أعداد أدلة عمل استرشاديه، ومن خلال وضع الخطط، وتصميم الدروس وانتقاء الاستراتيجيات وأساليب التدريس المستخدمة في الفصول في ظل رؤية متكاملة. (زيد العدوان ومحمد الحوامدة، 2017، 165).

ونموذجي سكمان الاستقصائي وكارين من النماذج الحديثة في التدريس، المنبثقة عن النظرية البنائية واللذان يهدفان إلى تمكين المتعلمين وإعطائهم الدور الأكبر في العملية التعليمية وجعلهم المحور الرئيس بها، ويمثلان طريقة علمية في البحث والتفكير والتحليل وصولًا إلى الاستنتاجات، فيكون الطالب فيها نقطة الارتكاز للفعاليات من خلال وضعه في موقف يتطلب منه تفكيرًا عميقًا للوصول إلى الأهداف المنشودة، وهذا يساعد في اكتساب المفاهيم البلاغية وتنميتها.

ولقد بُني هذان النموذجان على أن الغاية الأساسية للاستقصاء هي توصيل الطالب للمفهوم الجديد، ويصبح لهذا المفهوم معنى في حياة الطالب؛ إضافة إلى ذلك فإن فلسفة هذان النموذجان تعتمد على تنمية المهارات الإدراكية والإبداعية في البحث ومعالجة المعلومات ومصطلحات المنطق والسببية التي تمكن الطالب من الاستقصاء بطريقة مرنة ومنتجة ولإعطاء الطالب مدخلًا جديًدا للتعلم عن طريقه يستطيع بناء مصطلحات ومفاهيم خلال تحليل الأحداث واكتشاف الصلات بين المتغيرات والمفاهيم وربطها بما هو موجود في بنيته المعرفية.

ويرى سكمان أن نموذج التعليم الاستقصائي يقرر استراتيجيات البحث العلمي الأساسية لدى الطلاب مثل: الملاحظة، جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحديد المتغيرات وضبطها، وصياغة الفرضيات واختبارها، باستنتاج الدلائل ووضع النظريات، كما يعزز الاتجاهات والقيم الضرورية لتطوير التفكير من خلال النشاط الذاتي للمتعلم والمثابرة والتفكير المنطقي وقابلية المعرفة للتغير والتعديل. (محمود الحيلة، 2007، 163).

والاستقصاء طريقة تعلم وعملية بحث عن تفسير لموقف محير، ويعد التعلم بالاستقصاء من بين أكثر الطرائق نجاحًا في تدريس العديد من مواد التعلم في المراحل الدراسية المختلفة؛ لما فيه من فرصة للمتعلم لممارسة الأنشطة العملية، واعتماد الملاحظة المنظمة التي تساعد على

تنمية القدرات العقلية في ضوء تحسس المشكلات وتحديدها، وفرض الفروض التي تسهم في حلها (محسن عطية، 2008، 199).

ويؤكد كل من جيلز وبول مان (Giles, 2008, Polman, 2000)، على أن تدريس المفاهيم بالنموذج الاستقصائي يبني مواقفًا تشبه ما يحصل في البيئة والواقع، مما يجعل التعلم الصفي تعلمًا حقيقيًا يبدأ بالشعور بالحاجة وعدم الاتزان، وصولًا إلى الاستقرار المعرفي، وهذا الشعور غالبًا ما يرتبط بمواقف صعبة تظهر فيها القضايا التي نواجهها في البيئة المحيطة بشكل ديناميكي، ومن ثم تشكل تلك القضايا فرصًا جيدة للتعلم والفهم، والتغلب عليها يعني النجاح وتحقيق الأهداف.

فالغاية الأساسية من نموذج سكمان الاستقصائي هي توصيل الطالب للمفهوم الجديد من خلال البحث وتكوين الأفكار، وبذلك يصبح للمفهوم الجديد معنى في حياة الطالب.

ومن النماذج الحديثة أيضًا نموذج كارين وهو من النماذج التي اجتمعت فيه مجموعة من المميزات التي ترمي إلى معاملة التعليم كعلم يستفيد مما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ ونظريات وتعميمات، وهو خليط من تلك النظريات مجتمعة، كما أنه يضيف إلى التدريس فاعلية أكثر، حيث يستطيع المعلم من خلاله توصيل المادة العلمية، ومراعاة الظروف البيئية للمتعلم، وترتقي بتعلم الطالب بنحو يسير، وتجعله محور العملية التعليمية. (حيدر الموسوي، 2013، 917).

وهو من النماذج التوليفية بمعنى أنه مبني على أفكار نظرية مأخوذة من توجهات فكرية متعددة هي، النظرية السلوكية في التعلم والبنائية لجان بياجيه، والتعلم ذي المعنى لديفيد أوزبل لذلك نجد أن تنفيذ عملية التدريس به يتضمن إجراءات مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة مثل نموذج التدريس المباشر، والنموذج السلوكي التوجهي، ونموذج دورة التعلم، ونموذج المنظم المتقدم، وخريطة المفاهيم، فهو يجمع بين ميزات هذه النماذج مجتمعة في كيان واحد. (سعد زاير، وسماء داخل، 2015، 244).

وقد أكدت العديد من الدراسات فاعلية النموذجين في تنمية العديد من المتغيرات، ومن هذه الدراسات: دراسة محمود عبد الباسط (2016)، والتي أكدت فاعلية نموذج كارين في تنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تنمية مهارات الإرسال اللغوي، ودراسة جنان الجبوري (2017)، والتي أكدت فاعلية أنموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها، ودراسة إيمان طريف (2021)، والتي أكدت فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية.

مما سبق يتضح أهمية استخدام نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية العديد من المتغيرات التعليمية لدى الطلاب، مما حدا بالباحثة لتبني هذين النموذجين حيث أثبتت الدراسات السابقة فاعليتهما في تنمية العديد من المفاهيم وأنواع مختلفة من التفكير والإبداع.

وترى الباحثة أن نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين يمكن أن يكمل كل واحد منهما الآخر في الخطوات والمراحل؛ فالدمج بينهما في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية يقدم نموذجًا تكامليًا بين النماذج الاستقصائية وفق أدوار وخطوات محددة، مما يسهم في تهيئة البيئة التعليمية التعلمية؛ لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية، وهذا ما نادى به

كثير من الباحثين المهتمين بتعليم اللغة العربية بصفة عامة، والمفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية، من تنويع الاستراتيجيات والنماذج التي تساعد في تنمية المفاهيم.

وعلى الرغم مما سبق عرضه وتأكيده حول أهمية علم البيان والمفاهيم المرتبطة به والكتابة الإبداعية، وتنوع الدراسات التي تناولتهما بالبحث؛ إلا أن الواقع يشير إلى وجود مشكلة حقيقية تكمن في طرائق التدريس المتبعة عند تدريسهما، وضعف مستوى الطلاب فيهما.

الإحساس بمشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تدريس علم البيان وتنمية المفاهيم البلاغية المرتبطة به لدى الطالبات المعلمات المتخصصات في اللغة العربية بكلية التربية، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لديهن، فإن الباحثة لاحظت شكوى الطالبات من ضعفهن في البلاغة بوجه عام، وعلم البيان على نحو خاص، وإنهن يفتقدن إلى القدرة على توظيف كثير من فنون علم البيان في النصوص المختلفة كما يعجزن عن صياغة تعبيرات وتراكيب بديعة في كتاباتهن.

وقد نبع الإحساس بمشكلة البحث من عدة مصادر جاءت على النحو التالي:

أ) **نتائج البحوث السابقة:** التي أكدت وجود ضعف عام لدى الطلاب المعلمين في المفاهيم البلاغية، ومن هذه الدراسات: دراسة شافي المحبوب وآخرين (2010)، والتي أكدت وجود ضعف في المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت، ودراسة فاطمة عبد النبي (2012)، والتي أشارت إلى وجود ضعف في المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم، ودراسة ماهر عبد الباري (2014)، والتي أشارت إلى أنه بالرغم من أهمية المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، إلا أن الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية يعانون من ضعف واضح في تحصيل هذه المفاهيم، ومن ضعف امتلاكهم لهذه المفاهيم ودراسة حسن شحاته وآخرين (2019)، حيث أشارت إلى وجود ضعف عام لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في المفاهيم البلاغية، ودراسة ماهر عبد الباري (2022)، والتي أكدت وجود ضعف في المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك ضعفًا ملحوظًا في مستوى أداء الطلاب لمهارات الكتابة الإبداعية، ومن هذه الدراسات: دراسة علي مدكور وآخرين (2016) والتي أشارت إلى وجود ضعف وقصور في كتابات الطلاب، ويتجلى ذلك في افتقادهم القدرة على التعبير عن أنفسهم وعن حاجاتهم أو مشكلاتهم بلغة صحيحة، نتيجة قلة ثروتهم اللغوية واضطراب الأفكار وغموضها، وسوء ترتيبها ترتيبًا منطقيًا، وضعف العبارات، وقلة القدرة على التصوير، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، كما أشارت دراسة شفاء محمد (2018) إلى افتقار طلاب كلية التربية لمهارات الكتابة الإبداعية وخلوها مما يميزها بأنها إبداعية، ودراسة رقية علي (2019)، والتي أكدت على أن طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية لديهم قصور في قدراتهم التعبيرية (شفوية أو كتابية) والنحوية والصرفية والبلاغية والتذوقية والإملائية والخطية وغيرها، في حين ينبغي أن يتسم طالب شعبة اللغة العربية وخريجها بطلاقة اللسان والفكر والثقافة الواسعة، وأن يكون لديه قدرة على التواصل الفعال باستخدام صوته المعبر وأسلوبه المقنع.

وقد أرجعت هذه الدراسات الضعف في مهارات الكتابة الإبداعية إلى استخدام بعض طرائق التدريس غير الفعالة التي لا تنمي المهارات المطلوبة.

وباستقراء الدراسات السابقة اتضح أن هذه الدراسات، أكدت أن هناك ضعفًا واضحًا في المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين، كما أوصت بضرورة اقتراح برامج واستراتيجيات تعمل على تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لديهم.

ب) **الدراسة الاستطلاعية:** حيث استكتبت الباحثة مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية قوامها (20) طالبة، حيث طلبت منهن أن يعبرن عن موقف أو حدث مررن به أو سمعن عنه وترك أثرًا في وجدانهن، وبعد فحص كتاباتهن تبين خلوها من أي كتابة إبداعية، وإنه مجرد سرد للموقف.

كما أعدت الباحثة دراسة استطلاعية وجهت فيها سؤالًا لعينة من الطالبات عددهن (30) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، وذلك بشأن ضعفهن في علم البيان، وضعف توظيفهن لفنونه في كتاباتهن، **وبفحص إجاباتهن تم التوصل إلى الأسباب التالية:**

- 90% ذكرن أنهن يركزن على حفظ المفاهيم البلاغية الخاصة بعلم البيان وحفظ النماذج التطبيقية لكل مفهوم.

- 80% أكدوا تقيدهم بالأمثلة المتضمنة بالكتاب المقرر، والتي لا يخرج عنها اختبار المقرر؛ مما جعل الدراسة للاختبار وليست للتعلم، كما جعل الجانب التطبيقي هو الآخر قائمًا على الحفظ.

- 85% أكدن على نفورهن من محاضرات تدريس علم البيان نظرًا لطغيان الإلقاء على التدريس بعيدًا عن الاستراتيجيات الحديثة في تدريس علم البيان، مما يسبب ملل ونفور الطالبات من الحضور والمتابعة.

وبناءً على ما سبق تبدو بوضوح أهمية إلمام طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بالمفاهيم البلاغية لعلم البيان وبمهارات الكتابة الإبداعية، في ظل متغيرات القرن الحادي والعشرين، حيث لم يعد مقبولًا أن يستخدم الطلاب قوالب معينة يحفظونها عن ظهر قلب، وإنما تبدو الحاجة إلى تنمية قدراتهم على التعبير عن المشاعر والأفكار، والانفعالات بصور مبدعة ومتميزة.

في ضوء ما سبق اتضح ضعف الطالبات المعلمات في المفاهيم البلاغية لعلم البيان ومهارات الكتابة الإبداعية، ويرجع ذلك إلى قصور الأساليب المتبعة والطرق المعتادة في تدريس البلاغة ومهارات الكتابة الإبداعية، مما يدعوا إلى وقفة لتعرف طرق علاج هذه المشكلة، وكيف يمكن التصدي لها؟ لذلك جاءت فكرة الدراسة الحالية كمحاولة لمعرفة فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

تأسيسًا على ما سبق ونتيجة لعدم وجود دراسة سابقة (في حدود علم الباحثة)، هدفت إلى بناء برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؛ فقد نبعت فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في ضعف طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط في المفاهيم البلاغية لعلم البيان، ومهارات الكتابة الإبداعية، وللتصدي لهذه المشكلة يهدف البحث إلى الإجابة عن السؤال التالي:

"ما فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم البيان قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟ ".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1) ما المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

2) ما مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

3) ما البرنامج المقترح في تدريس علم البيان القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

4) ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

5) ما فاعلية البرنامج المقترح في تدريس علم البيان في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟

حدود البحث:

1- طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات جامعة الأزهر بأسيوط ويرجع اختيار هؤلاء الطالبات إلى أنهن يدرسن مقررًا تحت مسمى (علم البيان)، ورغم ذلك تكثر شكواهن من صعوبة هذا العلم وضعف إحساسهن بأهميته، وعدم قدرتهن على تمثل فنونه في الكتابة.

2- المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، وذلك على ضوء آراء المحكمين في قائمة أعدت لهذا الغرض، حيث تم التوصل إلى قائمة مكونة من (32) مفهومًا متعلقًا بفنون علم البيان.

3- نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لأنهما من النماذج الحديثة التي تعتمد على وضع الطالبة في موقف مشكل يتطلب الوصول لحل له، كما أنهما يعتمدان على توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين السمات الدقيقة المميزة لكل مفهوم بياني كل على حدة فضلًا عن دورهما في تشجيع الطالبات على التفكير وإصدار أحكام وقرارات في اختبار المفاهيم البيانية المتسقة مع التفسير الصحيح والعلمي لها.

4- بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة القصيرة والمقال الأدبي اللازمة لهؤلاء الطالبات، وذلك في ضوء آراء المحكمين في قائمة أعدت لهذا الغرض، حيث تم التوصل إلى قائمة مكونة من (30) مهارة مقسمة إلى أربع مهارات رئيسة (الطلاقة-المرونة-الأصالة-الإثراء بالتفاصيل) دون غيرها من مهارات الكتابة الإبداعية لأنها أكثر المهارات الإبداعية شيوعًا كما إنها الأكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث، وخصائص المتعلمين.

5- الكتابة الإبداعية في مجال (القصة القصيرة والمقال الأدبي)، وتم اختيار هذين المجالين دون غيرهما؛ لأن القصة القصيرة من أبرز فنون الكتابة الإبداعية وأقربها إلى نفوس الطلاب في جميع المراحل التعليمية، والمقال الأدبي لأنه من متطلبات المرحلة الجامعية؛ إعداد الطلاب على كيفية كتابة المقالات الأدبية، والكتابة الأكاديمية، بالإضافة إلى أنه الأسلوب المستخدم في معظم الامتحانات لهن.

مصطلحات البحث:

1. نموذج سكمان الاستقصائي:

عرفه محمد جمل (2005، 136): بأنه " تدريب الطلاب، على منهجية البحث في التعليم باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم، من أجل تطوير نظريات أولية غير متوقعة ويستثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة بهدف إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه الطالب نشطًا وفاعلًا.

وعرفه محمد علي (2008، 298) بأنه " تدريب الطلاب على البحث المنهجي من خلال عمليات الاستقصاء، وذلك لتمكينهم من تكوين تعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم، على الرغم من أنه مألوف لديهم".

ويعرف إجرائيًا: مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتبعها عضو هيئة التدريس مع الطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية من خلال تقديم أسئلة مرتبطة بمفاهيم علم البيان تتحدى تفكيرهن وتتطلب الإجابة عنها مما يجعل الطالبات تبحثن عن الإجابة الصحيحة، وجمع المعلومات لحل الأسئلة المقدمة من عضو هيئة التدريس، من خلال ممارسة عملية الاستقصاء والتحقق من المعلومات وفقًا لخطوات محددة.

2. نموذج كارين:

عرفه حسن زيتون (2003، 409): بأنه نموذج تدريسي توليفي يستند إلى نظريات فكرية متعددة هي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، ونظرية التعلم ذي المعنى، وله سبع خطوات ومراحل تدريسية مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة أهمها :نموذج دورة التعلم وخريطة المفاهيم والمنظمات المتقدمة، وهذه المراحل هي: (التقديم-المراجعة-النظرة الكلية الاستقصاءات-التسجيل –الحوار والمناقشة-تنظيم البنية المعرفية-التطبيق-التلخيص) .

وعرفه سعد زايروآخرون (2013، 258) بأنه: أنموذج تركيبي تكاملي متنوع يتألف من أساليب متعددة، مبني على أسس نظرية من التعلم ذي المعني لديفيد أوزبل، والنظرة البنائية لجان بياجيه، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

ويعرف إجرائيًا: بأنه نموذج تدريسي توليفي يجمع بين أفكار النظرية السلوكية والبنائية ونظرية التعلم ذي المعنى وله مجموعة من المراحل يمكن استخدامها في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر.

3. المفاهيم البلاغية:

أولاً: المفهوم: عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز ويشير إلى مجموعة من الأشياء، أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة. (مجدي إبراهيم، 2009، 949).

أما المفهوم البلاغي فقد عرفته (زمزم سكر، 1996، 21): بأنه كل جملة أو عبارة تحمل من المعاني المعبرة، وما يمكن أن تطلق عليه مبحثًا بلاغيا مثل: استعارة، أو كناية، أو جناس أو تقديم وتأخير، أو غيرها من الألوان، أو المباحث البلاغية التي يتم دراستها.

كما عرفه مسعد حليبة (2002، 10)، بأنها كل مصطلح يتعلق بفن القول من بيان ومعان وبديع وله دلالة لفظية تحدد معناه وتبين خصائصه.

ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من المعلومات والمعارف المرتبطة بعلم البيان تدل على معانٍ معينة، والتي تعد مفاهيم لعلم البيان تدرس لطالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية ويكون لكل مفهوم بلاغي مجموعة من الصفات التي تميزه عن بقية المفاهيم، ويمكن تنميته من خلال العمليات العقلية المتمثلة بالتمييز والتجريد ثم التعميم على مواقف جديدة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار المفاهيم البلاغية والتي قامت الباحثة بإعداده لغرض هذا البحث.

4. الكتابة الإبداعية:

عرفها روبن (Rubin, 2000, 22)، بأنها" قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم وانفعالاتهم حول موضوع معين بشكل كتابي من خلال استخدام أخيلتهم، وتستحق أن يبذل لها جهد غير عادي سواء أكان في تنظيمها وإدخالها في مجال الدراسة والبحث، ومن ثم اعتبار خصائصها لإدخالها في مجالات تطبيقية صفية.

كما عرفها ميكافي (Mcvey, 2008, 289) بأنها " نشاط لغوي يعبر من خلاله الكاتب عن مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته، وما يدور في خاطره من أفكار وما يمر به من مواقف وخبرات وذلك بأسلوب أدبي يتسم بجمال التعبير ودقة التصوير وقوة الخيال.

ويعرفها حسن شحاته (2010، 100) بأنها نشاط لغوي يعبر الطالب من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره واستجاباته لمثير ما في شكل كتابي يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة.

ويعرفها أحمد إبراهيم وآخرون (2014، 176) بأنها الأداء التعبيري الكتابي الذي يقوم به الطالب، بحيث يتسم هذا الأداء بالطلاقة اللغوية، والمرونة، والأصالة، والتوسع، وإنتاج الفكر غير التقليدي، ويراعي سلاسة الأفكار وعمقها وحداثتها، ويؤثر في المتلقي تأثيرًا إيجابيًا.

وتعرف إجرائيًا بأنه: قدرة الطالبة المعلمة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية عن التعبير عن أهدافها ومشاعرها وعما يجول في خاطرها من الأفكار التي تتسم بالمرونة والأصالة والطلاقة والإثراء بالتفاصيل في مجالي القصة القصيرة والمقال الأدبي، وصياغة عدد من الجمل المعبرة مع تمثل قواعد اللغة الصحيحة شكلًا ومضمونًا، وبأسلوب يتسم بالجمال والفصاحة في التعبير ودقة الصياغة وتناسق الأفكار وجدتها.

التصميم التجريبي: تم استخدام التصميم التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لسبب وهو أن برنامج البحث الحالي برنامج جديد على الطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربية، ومن ثم فإن أفضل تصميم هو اختيار مجموعة واحدة وقياس مستواها قبل تطبيق البرنامج المقترح، ثم قياس مستواها بعد تطبيق هذا البرنامج، للتحقق من تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال ما يقدمه لكل من:

1- **مخططي البرامج ومطوريها بكليات التربية:** حيث يسهم في تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية من خلال تقديمه برنامجًا تعليميًا مقترحًا في تدريس علم البيان قائمًا على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين وفق مراحل وإجراءات عملية علمية محددة تم التوصل إليها، كما يقدم اختبارين يمكن استخدامهما في قياس كل من المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى هؤلاء الطالبات.

2- **الطالبات المعلمات بكلية التربية:** حيث يقدم البحث برنامجًا تعليميًا متكاملًا في تدريس علم البيان يمكن أن يسهم في تنمية كل من المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى الطالبات المعلمات بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

3- **الباحثين:** يفتح هذا البحث الطريق أمام دراسات أخرى تهدف إلى تدريس علم البيان بشكل خاص، والبلاغة بشكل عام باستخدام نماذج تدريسية أخرى.

الخلفية النظرية للبحث:

أولًا: المفاهيم البلاغية (مفهومها-أهميتها-مراحل تعلمها)

مفهوم المفاهيم البلاغية:

من بين التعريفات التي قدمت للمفاهيم البلاغية ما يأتي:

- صورة عقلية ناتجة من المصطلح ذي التعريف المتضمن لمجموع الصفات والخصائص المتعلقة بفن القول من بيانٍ ومعانٍ وبديع، والمتعلقة بتركيب الصور وبنائها ومراعاة مقتضى الحال وما يرتبط به من محسنات لفظية ومعنوية (أحمد عبده عوض، 1989، 21).

- كل مصطلح يتعلق بفن القول وله دلالة لفظية تحدد معناه وتبين خصائصه بحيث يكون جامعًا مانعًا (فوزي عبد القادر، 1995، 70).

- مجموعة من التصورات العقلية ذات الدلالة اللفظية المتفق عليها بين أهل البلاغة، وتعبر هذه التصورات العقلية وتلك الدلالات عن مبحث بلاغي معين من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز (ماهر عبد الباري، 2022، 19).

أهمية المفاهيم البلاغية:

أكد كل من أبي هلال العسكري (395هـ، 7)، وميشيل عطا (2001، 55)، وجودت الركابي (2002، 207)، وإبراهيم عطا (2006، 96)، وراتب قاسم عاشور ومحمد الحوامدة (2010، 157)، ومحمود السيد (2011، 650-651)، وحسن شحاته وآخرون (2019، 316-317)، **إن تعليم المفاهيم البلاغية للطلاب المعلمين له أهمية بمكان حيث إنها تفيدهم في:**

- تعرف أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، وقد عد أبو هلال العسكري تعلم البلاغة من الأهمية بمكان حيث يعرف بها إعجاز كتاب الله تعالى الناطق بالحق، ومن أغفل تعلمها لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله به من حسن التأليف، وبراعة التركيب، وما شحنه به من الإيجاز البديع، والاختصار اللطيف، وضمنه من الحلاوة، وجلله من رونق الطلاوة، مع سهولة كلمه وجزالتها وعذوبتها وسلاستها إلى غير ذلك من محاسنه التي عجز الخلق عنها وتحيرت عقولهم فيها.

- تنمية التذوق الأدبي وإرهاف أحاسيسهم ومشاعرهم واقدراهم على فهم الأدب فهمًا دقيقًا لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص.

- تمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرؤون من الأثار الأدبية الرائعة وتمكنهم من إنشاء الكلام الجيد بمحاكاة النماذج البلاغية التي يجيدونها.

- تمكينهم من قراءة وتخير الروائع من الأدب والاستمتاع به واقدراهم على المفاضلة بين الأدباء والموازنة بين الأثار الأدبية بعد تدريبهم على أن الفكرة الواحدة تؤدى بطرق مختلفة وأساليب متباينة في التعبير.

- تربية الإحساس لديهم بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعني المناسب.

- تبصيرهم بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام، وجودة الأساليب من حيث الوضوح والقوة والجمال وروعة التصوير ودقة التفكير وحسن التعبير وبراعة الخيال

- تمكينهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع.

مراحل تعلم المفاهيم البلاغية:

أكد كلٌ من محمد الطيطي (2004، 54)، وجودت سعادة وجمال يوسف (2006، 36) وزكريا الشربيني ويسرية صادق (2006، 43) **أن عملية تعلم المفاهيم تمر بمرحلتين، هما :**

- **المرحلة الأولى (البنائية):** هي عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص الفاصلة لفئة المثيرات، وتندمج هذه الخصائص في الصورة التمثيلية للمفهوم، وهي صورة ينميها الطلاب من خبرتهم العقلية بالمثيرات، ويمكنهم من استدعاؤها حتى ولو لم توجد أمثلة واقعية، وتعُد هذه الصورة

معنى المفهوم الحقيقي، إلا أن الطلاب في هذه المرحلة لا يستطيعون تنمية المفهوم على الرغم من أنهم قد تعلموه.

- **المرحلة الثانية (الدلالية):** في هذه المرحلة يتعلم الطلاب ماهية المفهوم، وهو نوع من التعليم التمثيلي، حيث يتعلم الطلاب أن الرمز المنطوق أو المكتوب يمثل المفهوم الذي اكتسبوه بالعقل في المرحلة الأولى، وهنا يدرك الطلاب التساوي في المعنى بين الكلمة والصورة التمثيلية وفي هذه الحالة تكتسب كلمة المفهوم المعنى الدلالي، وهذه المرحلة تقابل التعلم التمثيلي أو الصوري، وهو من أنواع التعلم بالتلقي.

وتشير الباحثة إلى أن نجاح تعلم الطلاب للمفاهيم البلاغية يقوم على أساس تقديم أمثلة في البداية من خلال الآيات والأحاديث والنصوص الأدبية، وعليهم أن يستدلوا على قاعدة المفهوم واستنباطها، وفيها يتم إعطاء الطلاب المفهوم المراد تعلمه، ثم يتبعه تقديم أمثلة أخرى للمفهوم على أنه من الضروري أن يكون التعريف متسمًا بالدقة والوضوح، ومتضمنًا الخصائص التي يتميز بها، وحينما يقدم المفهوم والأمثلة تلزم الإشارة إلى الخصائص التي يحتويها المفهوم مع مطابقتها بالأمثلة من خلال ما سبق اعتمد البحث الحالي المفاهيم البلاغية المراد تنميتها والمناسبة للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر.

ثانيًا: الكتابة الإبداعية: مفهومها-أهميتها-مهاراتها-مجالاتها-طبيعة الكتابة الإبداعية وخصائص طلاب المرحلة الجامعية:

تعد الكتابة الإبداعية ممارسة فعلية للقدرات العقلية واللغوية وتنمية لها؛ لكونها تتطلب إعمال العقل وذهنية المعالجة وعمقها وحُسن تناول الموضوع، فالكتابة الإبداعية تتطلب التمكن من أداءات لغوية كثيرة تتصل بكل فنون اللغة وفي الوقت ذاته تتطلب القيام بعمليات فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة وتراكمية تبدأ قبل البدء في الكتابة وتستمر أثنائها وتنتهي بعد انتهاء الكتابة، ويتطلب ذلك تدريب الطلاب على ممارسة إجراءات هذه العملية الذهنية في جميع مراحلها المختلفة من إجراءات قبل الكتابة؛ والتي تستدعي استمطار الأفكار والحوار والمناقشة لبلورة القصور العقلي واستدعاء اللغة الملائمة وصياغتها صياغة مؤثرة ، ثم عملية الإنتاج وإجراءاتها والتي تستهدف بناء العمل الكتابي الإبداعي فكريًا ولغويًا والتركيز على صياغة الجملة وانتقائها وكتابة الفقرة الدالة على الفكرة المقصودة ومن ثم إنتاج النص، وبناءً على ذلك يصبح من الضروري القيام بخطوة المراجعة في ختام عملية الكتابة الإبداعية (علي الحديبي ، 2012، 183).

مفهوم الكتابة الإبداعية:

عرف سمير عبد الوهاب (1999، 27) الكتابة الإبداعية بأنها: العملية التي يمكن للطالب من خلالها أن يعبر بسهولة وطلاقة عما يدور في عقله من أفكار وآراء، وما يدور في قلبه من خلجات بلغة تتسم بالجدة المرونة، ودقة التعبير وجمال التركيب وروعة الأداء مع المحافظة على فنيات الأسلوب الأدبي البليغ الذي يؤثر في المتلقي.

وعرفها محمود الناقة (2006، 93)، بأنها التعبير الذي يفرّغ فيه الكاتب مشاعره وأحاسيسه وعواطفه، وتجاربه وأفكاره المبتكرة، وآراءه الجديدة وخواطره البديعة في أسلوب لغوي راق جميل وبطريقة جذابة.

كما عرفها علي مدكور (2008، 85) بأنها: لون من ألوان الكتابة بأسلوب أدبي راق تعتمد على إخراج المكتوب بشكل جمالي من حيث المضمون والشكل؛ فالمضمون يتمثل في أن يكتب الطالب الموضوع مستخدمًا ألوان البيان مما يجذب انتباه القارئ ويستثير ذهنه، ومن حيث الشكل فالكتابة تخرج الموضوع خاليًا من الأخطاء اللغوية والإملائية معتمدًا على جمال الخط مما يساعد القارئ على فهم الموضوع واستيعابه.

وعرفها علي قورة وآخرون (2013، 33)، بأنها القدرة على التعبير عن المشاعر والأحاسيس واستخدام اللغة البيانية وفنيات الصياغة الأدبية البليغة، وصياغة الفكرة بعمق وجدة وإصالة والإبداع في عرضها وفي إظهار الصور البيانية المتخيلة، وبناء الصور اللفظية، وتشمل كل مراحل الكتابة بدءً من الفكرة وانتهاءً بالشكل التنظيمي لما تم إنشاؤه عقلا.

في حين عرفها ماهر عبد الباري (2014، 186)، بأنها "ترجمة المشاعر، والإفصاح عن العواطف، وخلجات النّفس، وترجمة الإحساسات المختلفة بعبارة منتقاة اللّفظ، جيدة النّسق ككتابة المقالات، وتأليف القصص، ونظم الشّعر".

نستخلص من التعريفات السابقة: أن الكتابة الإبداعية لون من ألوان الكتابة، وعملية من عملياتها تستهدف إقدار المتعلم على التعبير عن أفكاره ومشاعره، وما يجول بخاطره من معان بأسلوب يتسم بأصالة الأفكار ومرونة في التعبير، وطلاقة الألفاظ المستخدمة في التعبير عن حالة شعورية معينة، مع الإثراء بالتفاصيل في نسق جيد، وحُلة بيانية بارعة، وإحساس مرهف.

أهمية الكتابة الإبداعية:

الكتابة في جوهرها إبداع، فالمتعلم عندما يحول الأفكار والمشاعر إلى كلمات وجمل فهو يبحث في مفرداته اللغوية ويطوعها ليصوغها في جمل وتراكيب معبرًا بها عن فكرته في نص كتابي جديد يبهر القارئ، فهو بذلك قد أنتج شيئًا جديدًا من عناصر موجودة؛ لذا يعد مبدعًا، كما أن الكتابة لا توصف بأنها إبداعية إلا إذا ظهر الإبداع في اختيار الموضوع واحتوائه على أفكار تتصف بالجدة والعمق والمرونة في عرض الأفكار وتسلسلها، وتوظيف الخيال والتراكيب اللغوية دون أخطاء.

وتعد الكتابة الإبداعية إحدى المطالب الحيوية للإبداع في جميع مراحل التعليم، **وذلك لأهميتها في الجوانب التالية (رشدي طعيمة، 2004، 217-218):**

- تمكين الطلاب من التكيف النفسي وتحقيق المتعة الشخصية من خلال التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم حيث إن هذا الطالب يتميز بالصدق العاطفي والشعوري تجاه كل ما يراه العقل وتدركه الحواس.
- إشباع ميول الطلاب واتجاهاتهم.
- تكسب الطلاب الثقة بالنفس والشعور بالرضا.
- تسهم في التمرن على استكمال اللغة كأداة للتعبير الجيد الذي يمتاز بالطلاقة والأصالة كما يتم من خلالها صقل المواهب الأدبية.

- تمكن الطلاب من قواعد اللغة في الكتابة مثل: القواعد الهجائية، وبناء الجمل والشكل والإتيان بالصور البلاغية المعبرة.
- تمكن الطلاب من الكشف عن أنفسهم أمام زملائهم وبالتالي يستطيعون تكوين مفهوم واقعي عن ذاتهم كما تتيح لهم الفرصة للتعلم تبعًا لأسلوبهم الخاص والتعبير بها عن ذاتهم.
- تعد الكتابة الإبداعية ذات قيمة اجتماعية يضمن من خلالها أن ينال الطلاب تقدير المجتمع ويحظوا باهتمامه.

نستخلص مما سبق أن الكتابة الإبداعية مهمة للطلاب في جميع المراحل التعليمية، وتزداد أهميتها في المرحلة الجامعية نظرًا لما تتميز به هذه المرحلة من متطلبات، واحتياج للتعبير عما يجول في الخاطر من أفكار ومشاعر بأسلوب يجذب الألباب ويثير المشاعر والأحاسيس وما يختلج في خلجات النفس.

كما يتضح أن للكتابة الإبداعية أهميتها، التي تكمن في قدرتها على تمكين الطالب من مهارات اللغة وتوظيفها بشكل جيد، فيستخدم لغة بسيطة معبرة ذات صياغة واضحة، وتحسن طرق تفكيره ، وتزيد من قدرته على التفكير، وتمكنه من التعبير عن الأفكار والمشاعر الذاتية بشكل ملائم، فيتذوق الألوان الشعرية والنثرية، كما تزيد من قدرته على استخدام التعبيرات التي تجعل الكتابة مثيرة وحيوية فيؤثر في نفوس الآخرين، ويستميلهم لمشاركته وجدانيًا، ويدفعهم إلى تأييده في رأيه، ويمكن من خلالها اكتشاف الطلاب ذوي المواهب اللغوية في كتابة النثر والشعر وتشجيعهم على الكتابة في مجالاتها المختلفة، كما تصقل مهاراتهم بتوجيههم نحو القراءة في ألوان الأدب الجيد، وتشجعهم على القراءة النقدية للأعمال الأدبية المتنوعة فتتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو تذوقها، وتمكنهم من كيفية تغيير كتاباتهم وإعادة صياغة المحتوي في قوالب أدبية جديدة.

مهارات الكتابة الإبداعية:

الكتابة الإبداعية لون من الوان الكتابة إتقانها يحتاج إلى استعدادات خاصة وقدرات لغوية وعقلية عليا؛ فضلاً عن ذلك فهي تتطلب من الكاتب المامه الجيد من المنظوم والمنثور كما يحتاج إلى فكر يقظ قادر على متابعة الحدث وتفهمه وتقييمه وتقديمه بشكل دقيق وجيد والكاتب كي يبدع يحتاج إلى حرية ممتدة يستطيع من خلال أجوائها أن يعبر عما يجول في خاطره بحرية والإبداع في الكتابة هو إثراء وخصوبة وإمتاع في عالم الكلمة والفكر والكاتب المبدع هو القادر على تذليل الفكرة وتطويعها وإيصال رسالته إلى القارئ تحركه مشاعره التي ينطلق منها في عمله الأدبي، وقد تكون هذه المشاعر صادرة عن مواقف شخصية أو إنسانية أو عامة تبث الروح المؤثرة في القارئ ، وتجعله مقتنعًا إن توفرت له عناصر الحجة والإقناع والمنطق.

وقد أشار كل من وليد صوافطة (2008، 55)، وحسين زيتون (2003، 168) إلى أنه يوجد أربع مهارات للكتابة الإبداعية تتضمن مجموعة من المؤشرات السّلوكية الدّالة عليها وهي:

أولا: الطّلاقة (Fluency) وتعني قدرة الطّلبة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار، أو المفردات، أو البدائل عند الاستجابة لمثير معين، والسّرعة والسّهولة في توليدها، والطّلاقة عملية تذكر

واستدعاء لمعلومات وخبرات سبق تعلمها، وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع ومن أمثلتها: الطّلاقة اللفظية وتتمثل بإنتاج أكبر عدد من الألفاظ، والطّلاقة الفكرية وتتمثل بإنتاج أكبر عدد من الأفكار حول موضوع معين.

ثانيا: المرونة(Flexibility) ويقصد بها القدرة على تنويع الأفكار، والتحول من فكرة إلى أخرى عند التّعرض لمثير معين، والقدرة على تحويل مسار التّفكير حول موضوع معين.

ثالثا: الأصالة (Originality) وهي من أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع وتعني التّميز والتّفرد في التّفكير للتّوصل إلى ما هو غريب وغير مألوف، والأصالة لا تنسجم مع تكرار الحلول التّقليدية؛ لأنها تهدف إلى دفع الفرد لتقديم استجابات جديدة غير مألوفة، لم يفكر بها أحد.

رابعا: التّوسع (Elaboration) وتعني القدرة على تقديم إضافات، وتفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة معينة، من شأنها أن تساعد في تطويرها وإغنائها، وتشير هذه المهارة إلى البناء على المعلومات المقدمة، والإمداد في اتجاهات جديدة حول الموضوع، والقدرة على إنتاج علاقات وتنظيمات وإدخالها في علاقات جديدة، والقدرة على إعادة تنظيم النّص وتغيير شكله الأدبي.

وترى الباحثة أنه على الرغم من التداخل الذي تفرضه طبيعة اللغة بشكل عام كوسيلة لحفظ الإبداعات، ونقلها في كافة المجالات الأدبية عن طريق تدوينها؛ فهي مادة هذا الإبداع وجماله ومرآة خياله فلا خيال إلا باللغة ولا جمال إلا باللغة.

مجالات الكتابة الإبداعية وفنونها:

تتخذ الكتابة الإبداعية مجالات متعددة، يستطيع الطلاب أن يعبروا من خلالها عن عواطفهم ومشاعرهم، وتتمثل تلك المجالات في كتابة المقالات الأدبية وتأليف القصص والمسرحيات وتدوين المذكرات الشخصية ونظم الأشعار، لكن الباحثة اقتصرت في بحثها هذا على فنين فقط، هما: المقال الأدبي والقصة القصيرة؛ لأنهما من أكثر الفنون شيوعًا في حياة الطلاب.

(أ) القصة القصيرة:

القصة هي سرد نثري موجز يعبر به القاص عن فكرة واحدة وحدث واحد، وشخصية واحدة وتحمل شحنات انفعالية واحدة أو مجموعة من الشحنات الانفعالية التي أثارها موقف معين (ماهر عبد الباري، 2010، 203)، أو هي حكاية تقص بصورة مشوقة تساعد على تقريب المفاهيم التي تهتم بها التربية وتبرزها بصورة شخوص إنسانية أو حيوانية (بشاير العطروزي، 2018، 170).

أو شكل من أشكال الأدب الفني الشائق يسرد فيها الكاتب مجموعة من الأحداث تدور في زمان ومكان محددين بين مجموعة من الشخصيات، **ولها مقومات وعناصر فنية.**

1-الخصائص الفنية للقصة القصيرة:

للقصة القصيرة مجموعة من الخصائص الفنية، تتمثل في (سعيد عبد المعز، 2006، 31):

- تعبر عن موقف واحد عند الفرد أو جانب من حياته ولا تعبر عن حياته كاملة.

- تتميز بوحدة الانطباع أو الأثر، أي توظيف كل مفردة من مفرداتها على مستوى الحدث والشخصية والحوار حتى الوصول إلى نهايتها.
- تتميز بقصرها وسهولة أسلوبها ووضوح معناها.
- تشيع فيها الحركة والحياة والمفاجآت المثيرة.
- متسلسلة الحوادث، ومتماسكة الأجزاء، ومحبوكة الأطراف، ومثيرة، ومشوقة.
- لها مغزى خلقي وفكري واجتماعي.

2-مقومات القصة القصيرة:

تقوم القصة القصيرة على مجموعة من العناصر والأسس الفنية، أشار إليها رهام الصراف ومحمد خيال (2018، 158-160)، والتي تتمثل في:

أ-الفكرة: فلكل قصة جيدة هدف يحاول الكاتب عرضه، وهو الدرس أو العبرة التي يريد تعليمها للآخرين، فالفكرة هي ما يستخلصه القارئ من مجمل قراءاته للقصة، وما أراد المؤلف أن ينقله للقارئ من خلال القصة، وينبغي أن تكون القصة الجيدة أفكارها واضحة، وجيدة، وطريفة ومترابطة، ومرتبة.

ب-الشخصيات: هي كافة الكائنات التي يستخدمها المؤلف، وتدور بينها أحداث القصة، سواء أكانت شخصيات واقعية أو خيالية، وللشخصيات نوعان: رئيسة أو ثانوية.

ج-بيئة القصة: يقصد بها زمان القصة، ومكانها، والجو الذي تقع فيه الأحداث، فالبيئة عامل مؤثر في الأحداث، وفي الشخصيات، وفي الموضوع.

د-حبكة القصة: وهي سلسلة الأحداث التي يتم التركيز فيها على الأسباب التي تؤدي إلى النتائج، ويتم فيها ترابط الحوادث والشخصيات ارتباطًا منطقيًا، وتشمل: العقدة والحكاية والحل.

هـ-أسلوب القصة: الأسلوب هو طريقة اختيار الكلمات وترتيبها للتعبير بصورة واضحة، وقوية، وجميلة بقصد الإيضاح والتأثير، ومن العناصر التي تميز أسلوب القصة الجيدة هي: الوضوح والقوة والجمال.

مما سبق يتضح أن للقصة القصيرة مقومات أساسية ينبغي أن تبنى في ضوئها، والتي تميزها عن أي عمل أدبي آخر، وتتمثل في:

1-الفكرة: وهي أولى خطوات صياغة القصة، ويطلق عليها قلب القصة، ويعد عثور الكاتب على الفكرة الجيدة بمثابة عثوره على كنز ثمين، فالفكرة الجيدة تضمن جذب انتباه القارئ وتحفيزه على قراءة القصة.

2-البناء والحبكة الفنية: بعد أن تتضح الفكرة وتستقر في ذهن الكاتب فإن عليه أن يبني أحداث قصته ويحكم بناءها بطريقة منطقية، فتترابط الأحداث من بداية القصة حتى نهايتها، وتعرض بشكل متسلسل ومتتابع وجذاب، **وتشمل:**

- **المقدمة:** وفيها تمهيد لأحداث القصة، وتكون مشوقة وجذابة لتحفز القارئ على قراءتها.

- **العقدة:** وهي المشكلة التي تظهر في أحداث القصة، وتبلغ ذروتها فيظهر الصراع بين الشخصيات.

- **الحل:** ويمثل نهاية القصة، حيث تتدرج أحداثها وتتضح، ويأتي حل المشكلة بشكل منطقي ومقنع للقارئ.

3-الشخصيات: وهم الأفراد الذين تدور حولهم أحداث القصة، وتمثل الشخصيات العمود الفقري للقصة، وعلى الكاتب رسم شخصيات قصته بعناية ووضوح.

4-السرد: ويقصد به طريقة عرض الأحداث وترتيبها زمنيًا، بأسلوب لغوي متسلسل يوصل القارئ إلى العقدة ثم الحل، بما يظهر الحبكة الفنية.

5-الحوار: وهو الحديث الذي يدور بين الشخصيات معبرًا عن أحداث القصة.

6-بيئة القصة: يقصد ببيئة القصة الوسط الذي دارت فيه الأحداث، وتشمل مكان وزمان حدوث القصة.

(ب) المقال الأدبي:

المقال هو قطعة إنشائية نثرية معتدلة الطول، جيدة العرض، سريعة المعالجة، حسنة الصياغة نابعة من ذاتية كاتبها، يعبر بها الطالب عما يحسه بدقة من وجهة نظره، منشدة لطموحاته مظهرة لخيالاته وإحساساته (لمياء عمر وآخران،2017، 166)، وتعرفه رهام الصراف ومحمد خيال (2018، 160) بأنه أحد أنواع الكتابة الإبداعية التي يعبر بها الكاتب عن مشاعره وأفكاره وتأملاته، وينقلها إلى القارئ.

وترى الباحثة أنه فن من الفنون الأدبية النثرية ينقل فيه الكاتب أفكاره ومشاعره الخاصة بأسلوب أدبي بليغ وألفاظ جزلة قوية، وله مقومات وخصائص.

1-الخصائص الفنية للمقال الأدبي:

يذكر ماهر عبد الباري (2010، 225-226) بعض السمات والخصائص المميزة للمقال عن غيره من الفنون الأدبية، وتتمثل في:

- **الوحدة العضوية:** أن يتحقق في المقال تكوينه الفني من توافر المقدمة والعرض والخاتمة وأن يكون بين هذه العناصر ترابط وانسجام حتى تبدو الوحدة العضوية مكتملة، وأن يعرض الكاتب أفكاره في تسلسل منطقي ليقنع القارئ بما يقول.

- **العرض الشائق:** ينبغي أن يشعر القارئ نحو المقالة وكاتبها أنه تجاه حديث ممتع لبق يستهويه بحسن عرضه، وأنه ليس أمام واعظ يعظه ويوجهه، فالمهم في كتابة المقال هو طريقة كاتبها في عرض ما يتأمله أو يشعر به.

- **الإقناع:** تهدف المقالة إلى إقناع القارئ وهذا الإقناع إنما يأتي من سلامة الأفكار ودقتها ووضوحها، كما أنه ينبع من طريقة الكاتب في عرضه لوجهة نظره، علاوة على صدق ما يقوله.

- **الإيجاز:** فالمقالة تتميز بالقصر وتجنب الإطالة والبعد عن التوغل في عرض التفصيلات، بحيث لا تكون المقالة ثرثرة وكلامًا لا يخرج منه القارئ بنتيجة مقنعة أو مفيدة، كما أن هذا الإيجاز يتطلب القصد في التعبير حتى لا يضيع مع المقالة وقت القارئ والكاتب معًا.

- **الذاتية:** فالموضوعات التي يكتبها الكاتب أو الأديب نوعان: موضوعات ذاتية شخصية ترتبط بحياته وظروفه، وموضوعات تتجاوز حدود هذه الذاتية إلى آفاق أرحب وأوسع، فيتناول فيها موضوعات إنسانية واجتماعية وعلمية وسياسية، وهو في كل هذه الموضوعات لا يستطيع أن يخفي مشاعره وآراءه الذاتية.

- **النثرية:** فالمقال أحد فنون النثر وذلك لغلبة التفكير عليه، وإن كان يغلب على بعض المقالات طلاوة التعبير، والصورة الفنية، والإيقاع الموسيقي، والعاطفة، والخيال فكل هذه العناصر مسخرة لخدمة الفكرة التي يريدها الكاتب.

- **الأسلوب:** فأسلوب المقالة يتنوع بتنوع موضوعها، ويتنوع كذلك بتنوع كاتبها ووسيلة نشره.

2-مقومات كتابة المقال الأدبي:

يتألف المقال الأدبي من مقومات أو عناصر أساسية، أشار إليها رهام الصراف ومحمد خيال (2018، 160-161)، وتتمثل في:

- **المقدمة:** والهدف منها تهيئة الأذهان، وفيها يذكر الكاتب التعريف بالموضوع، والهدف منه، ويبين الفكرة الأساسية للمقال.

- **المضمون أو العرض:** وهو صلب المقال وجوهره، ويشغل مساحة أكبر من المقدمة والخاتمة، وفيه يكون الحديث عن الفكر الفرعية للمقال، وهو يبدأ بنهاية المقدمة التي مهدت له، حيث يأخذ الكاتب في معالجة الموضوع بعرض ما لديه من فِكرٍ وخواطر، بالطريقة التي يراها مؤثرة في قارئه ومقنعة له بشتى الوسائل، من براهين وأدلة وشواهد.

- **الخاتمة:** وهي ثمرة المقال ونهايته، فلا بد أن تكون نتيجة طبيعية للمقدمة والعرض، واضحة وملخصة للعناصر الرئيسة.

مما سبق يتضح أن المقال الأدبي يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي:

- **مقدمة ممهدة للموضوع ومهيئة لذهن القارئ**، وينبغي أن تكون مرتبطة بالموضوع وموجزة وجاذبة ومشوقة لتجذب القارئ وتدفعه على مواصلة قراءة المقال.

- **عرض:** يبرز فيه الكاتب ما لديه من أفكار مدعومًا بالأدلة على صحة وجهة نظره، منوعًا في أسلوبه ليشد القارئ ويجذبه لإتمام القراءة، ويراعى في العرض التسلسل المنطقي للأفكار، واستخدام الأسلوب الإنشائي لإثارة وتنشيط ذهن القارئ.

- **خاتمة:** موجزة ينهي بها الكاتب مقالته من خلال إلقاء الضوء على أهم النقاط التي وردت بالمقال، وينبغي أن تكون مرتبطة بالمقال، ملخصة لأهم النقاط التي وردت بالمقال، وأن يتم اختيار مفرداتها بدقة للوصول بإيجاز للهدف من المقال.

طبيعة الكتابة الإبداعية وخصائص طلاب المرحلة الجامعية:

تعد الكتابة الإبداعية أرقى أنواع الكتابة، حيث يعبر الطالب عن أفكاره وانفعالاته ويتفاعل مع الآخرين، ويتواصل مع مجتمعه، ويشعر بمشكلاته ويسهم في حل قضاياه، وتقترن الكتابة الإبداعية بالتفكير الإبداعي، كما يعد الاهتمام بها كأحد جوانب الإبداع أمرًا تتطلبه طبيعة العصر، فقد أصبح الإبداع من الضرورات الملحة في العصر الحاضر، فلم يعد ترفًا فكريًا، بل أصبح ضرورة تفرضها تحديات هذا العصر الذي يعرف بالعصر المعلوماتي، حيث تتدفق فيه المعلومات والمعارف بشكل سريع.

فاللغة هي مادة الإبداع ومرآة خياله فلا خيال إلا باللغة، ولا جمال إلا باللغة، فالإبداع كامن في اللغة نفسها (أحمد النعيمي وآخران، 2016، 98)، وتعد الكتابة الإبداعية من أهم مجالات الإبداع في اللغة، فهي مظهر من مظاهر الإبداع اللغوي، حيث يظهر الإبداع في الكتابة في أصالة الأفكار وعمقها، ومدى ارتباطها بالموضوع، وروعة أساليب التعبير عنها ومرونتها في عرضها وإبراز الصور البيانية والخيال.

فعندما يطلب من الطالب الكتابة عن موضوع ما يقع في نطاق خبراته فإنه يحلل أفكاره، ويجمع ما لديه من حصيلة لغوية ومخزون فكري، لينتقي ويصوغ من تلك المفردات والتراكيب جملًا جديدة تعبر عن الفكرة التي يود نقلها للقارئ، بأسلوب لغوي سليم يتسم بقوة المعنى وأصالة الفكرة ودقة التصوير، فهو يستخدم قدرته على الإبداع اللغوي.

ويؤكد أحمد النعيمي وآخرون (2016، 96-97)، أن الاهتمام بالكتابة الإبداعية يعني الاهتمام بمهارات اللغة العربية جميعها، لأن الكتابة تظهر فيها المهارات ذات الصلة بالفنون الثلاثة الأخرى: الاستماع، والتحدث، والقراءة، وفي عملية الكتابة تنشيط للذهن، كما يحتاج إتقان مهاراتها إلى استعدادات خاصة، وقدرات لغوية وعقلية عليا، وتتطلب من الكاتب الإلمام الجيد بالنصوص الأدبية شعرًا أو نثرًا، وكذلك تحتاج إلى فكر يقظ قادر على متابعة الحدث وتفهمه وتقييمه وتقديمه بشكل دقيق وجيد، كما يجب التأكيد على ضرورة الاهتمام بالكتابة الإبداعية والعناية بتعليمها وتنمية مهاراتها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، فهم يمتلكون من الخصائص النفسية والفكرية واللغوية والاجتماعية، ما يشجع على تعلمها واكتساب مهاراتها.

وقد اقتصر البحث الحالي على تناول فني (القصة القصيرة-المقال الأدبي) باعتبارهما من أهم المجالات التي يمكن من خلالهما تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المرحلة الجامعية لمناسبتهما لميول واحتياجات الطالبات، ورغبتهن في التعبير عما يدور بخلدهن، والتنفيس عن مشاعرهن بأسلوب أدبي يتسم بقوة الخيال وعمق التفكير وأصالة التعبير، علاوة على تركيز محتوى معظم الامتحانات على فن المقال الأدبي أكثر من غيره في هذه المرحلة؛ لذا فهن يميلن إلى المجالات الكتابية الإبداعية التي تتسع فيها الإبداعات ولا تقيدها معايير الشكل، وتدريبهن على مهارات هذين المجالين يستطعن أن يصلن إلى مستوى مناسب من الإبداع الأدبي.

وانطلاقًا من الدور المهم الذي يحتله المعلم في العملية التعليمية في تنمية المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات الكتابة الإبداعية على نحو خاص فإن ذلك يتطلب منه تطبيق استراتيجيات ونماذج تدريسية جديدة ومتنوعة في تدريس الكتابة الإبداعية تسهم في خلق

الدافعية لدى الطلاب وتدربهم على توليد الأفكار، وتخطي الصعوبات التي تحد من إنتاج الأفكار والتعبير عنها، ومن النماذج التدريسية الحديثة نموذجي سكمان وكارين.

نموذج سكمان الاستقصائي:

طور هذا النموذج ريتشارد سكمان 1962، وذلك بغرض استخدام الطلاب عمليات البحث والتقصي العلمي للظواهر وممارسة إجراءات شبيهه إلى حد ما بالإجراءات التي يستخدمها العلماء للحصول على المعرفة، وتنظيمها وتوليد الفروض والنظريات (رضى إسماعيل، 2016، 154).

ويرى سكمان أن عملية الاستقصاء تتيح للطلاب الفرصة لتكوين الفرضيات وجمع المعلومات لاختبارها، بعد أن يكونوا قد شاهدوا موقفًا يتحدى فرضياتهم، ويصل الطلاب للمعلومات عن طريق المناقشة بالسؤال والجواب.

وعليه فقد ظهر هذا النوع من التعلم بحيث يتعرض الطالب لوضع مشكل يستثير انتباهه ورغبته في المعرفة وتزيد لديه الدافعية لحل المشكلة، مما قد يستدعي من الطالب التفاعل مع المعلم في حوار مفتوح حول طبيعة المفهوم وخصائصه على شكل أسئلة محددة يطرحها المعلم على الطلاب وإجابات محددة يدلي بها المعلم ذاته الذي يوجه الحوار على نحو ييسر على الطلاب إنتاج المفاهيم، وعلى المعلم خلق البيئة التعليمية المناسبة بما يتلاءم مع المادة التعليمية؛ ولكي يحقق ذلك فلا بد أن يقوم بعرض المفهوم في صورة مشكلة غير واضحة تثير اهتمام الطلاب وتدفعهم للبحث عن تفسير وشرح المفهوم (علي الشعيلي، 2005، 109).

ويفترض سكمان في نموذجه أن الطلاب:

- يستطيعوا التعلم بأنفسهم مستقلين لما لديهم من خبرات وأساليب واستراتيجيات للتوصل إلى المعرفة التي يحتاجونها.
- يحتاجوا إلى مساعدات يقدمها المعلم بهدف استثمار خبراتهم السابقة لممارسة وإجراء التساؤل والتقصي.
- يستطيعوا السير بالطريقة الاستقصائية التي يمارسها العلماء في التفكير في القضايا وتفسيرها تفسيرا علميا.
- الإنسان بطبيعته محب للاستطلاع ومدفوع للاستكشاف، ولذا ينبغي على المعلم تزويد طلابه بتوجيهات وتعليمات محددة تجعلهم أكثر فاعلية وقدرة على اكتشاف مجالات جديدة ومتنوعة.
- أن حب الاستطلاع والتساؤل يمكن تطويره لدي الطلاب في أي مرحلة عمرية لما يوجد لديهم من استعداد طبيعي لذلك.
- أن عملية التساؤل والتقصي يمكن استخدامها في تحقيق نتاجات التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية وليست مقتصرة على ناتج دون غيره.

- تقبل آراء الآخرين، حيث يرى سكمان إمكانية تسهيل تطوير المعرفة بتقبل مساعدات الآخرين وأفكارهم ووجهات نظرهم وبذلك يكون المتعلم أكثر قدرة على التعلم والنمو المعرفي (محمد السيد علي، 2008، 299).

تعريف نموذج سكمان الاستقصائي:

عرفه ميشيل عطا الله (2001، 298-299): بأنه، أسلوب تدريس يتعرض فيه الطلاب لموقف معضل يتحدى عقولهم، حيث يتاح للطلاب تكوين الفرضيات وجمع المعلومات لاختبارها، ويقودهم المعلم للحكم على معقولية فرضياتهم دون شرح أو تفسير من جانبه.

وعرفه محمد جمل (2005، 136): بأنه، تدريب الطلاب على منهجية البحث في التعليم باستخدام أسلوب التساؤل الذي يثيره المعلم من أجل تطوير نظريات أولية غير متوقعة ويستثير خبراتهم السابقة من خلال طرح خبرات معاكسة بهدف إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه الطالب نشيطًا وفاعلًا.

كما عرفه محمد علي (2008، 298): بأنه، تدريب الطلاب على البحث المنهجي من خلال عمليات الاستقصاء، وذلك لتمكينهم من تكوين التعميمات حول حدث غير متوقع يثير دهشتهم على الرغم من أنه مألوف لديهم.

وعرفه رضى إسماعيل (2016، 145)، بأنه مجموعة من الإجراءات التي يتبعها المعلم بوضع الطلاب أمام موقف مشكل يتحدى تفكيرهم من أجل جمع المعلومات التي يحتاجونها لتفسير الموقف المشكل الذي يواجههم.

نستخلص من التعريفات السابقة أن نموذج سكمان من النماذج الاستقصائية التي تتضمن مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمتتابعة والتي ينفذها المعلم مع طلابه للوصول لحل المشكلة التي يفرضها الموقف التعليمي وتتطلب خطوات محددة لحلها.

أهداف نموذج سكمان الاستقصائي:

حدد كل من عبد الله سعيدي وسليمان البلوشي (2009، 216-218) أهداف نموذج سكمان الاستقصائي فيما يلي:

- تنمية قدرات حل المشكلات: فمن خلال عرض مشكلة على المتعلمين يبدأ الطلاب في التفكير في حل المشكلة، ويبدؤون بطرح أسئلة نعم أو لا على أمل أن يقودهم إحداها إلى طريق واضح لحل المشكلة.
- تنمية القدرة على التساؤل: حيث يتيح نموذج سكمان الاستقصائي الفرصة للطلاب للتساؤل مرارًا وتكرارًا بهدف الوصول إلى تفسير للظاهرة أو المشكلة موضع البحث.
- صياغة الفرضيات: من خلال تساؤلات الطلاب المتتالية فإنهم يطرحون فرضيات متنوعة للظاهرة ويصوغون هذه الفرضيات على شكل أسئلة، ثم يتأكدون من مدى صحتها.
- طرح الأسئلة السابرة: مهارة تحتاج لمستوى عالٍ من الذكاء والفطنة، حيث يتم التدرج في صياغتها، وطرحها في صورة تؤدي في النهاية للوصول إلى الفهم الصحيح أو حل المشكلة.

- تنمية الفضول: عندما يواجه الطلاب مشكلة فإنهم يشعرون بنوع من الحيرة وعدم الاتزان المعرفي من أجل إشباع فضولهم والوصول إلى حالة الاتزان.
- زيادة الدافعية: فإعطاء الطلاب الفرصة لإدارة تعلمهم بأنفسهم يجعل الموقف التعليمي أكثر متعة وتشويقًا، وهما من العناصر الأساسية للعملية التعليمية.
- تنمية التفكير الإبداعي: حيث إن صياغة المشكلة والتفكير في حل لها يجعل الطلاب يمارسون عمليات التفكير الإبداعي من حيث الطلاقة والمرونة والأصالة.

وبالرغم مما يمكن تحقيقه من خلال النموذج، فقد ذكر كل من عبد الله خطابية وفاضل عبيدات (2006، 185)، إنه يعتريه بعض الصعوبات عند استخدامه ومنها:

- صعوبة بناء الموقف التعليمي من قبل المعلم في ضوء خطوات تنفيذ هذا النموذج لأنه سيطبق شيئًا مختلفًا عن السلوك التدريسي المعتاد، ولكن بعد فترة بسيطة سيكون قادرًا على إضفاء المتعة والفائدة على كل صف.
- حاجته إلى معرفة متعمقة من المعلم بمادة الموضوع، وإلى جودة في الأسئلة التي يطرحها الطلاب والتعاون بين أفراد الموقف التعليمي جميعا.
- حاجته إلى وقت طويل للإعداد والتنفيذ.
- حاجته إلى تنظيم وقت التدريس بشكل يختلف عما هو معتاد لدى المعلمين والطلاب.
- قد يسبب إحباط للطلاب إذا لم يتوصلوا لحل المشكلة.

شروط استخدام نموذج سكمان الاستقصائي في التعليم:

حدد سكمان بعض الشروط التي يجب مراعاتها عند استخدام النموذج في التعليم، هي كما يلي:

- اختيار موضوع يستثر اهتمام الطلاب ويدفهم للتساؤل والبحث عن فهم وتفسير وتكوين المفاهيم.
- يجب أن تكون الظاهرة المستهدفة بالتعليم على درجة من الأهمية والغموض بحيث تستثير دهشة الطلاب مما يدفعهم للبحث عن المعلومات والوصول إلى حالة من الاتزان المعرفي.
- يجب أن تبدأ الأسئلة بهل بحيث يجيب عنها المعلم بنعم أو لا، ويجيب السؤال عن توضيح وفهم الموضوع.
- يجب أن تدور مناقشة بين المعلم والطلاب بما يمكن الطلاب من تحديد الحقائق وإدراك العلاقات واستخلاص المبادئ وتكوين التعميمات.

خطوات نموذج سكمان الاستقصائي:

حدد ميشيل عطا الله (2001، 270-271) خطوات النموذج في الخطوات التالية:

- الموقف المحير: يثير المعلم موقفا حقيقيا يتم فيه مواجهة الطلاب بموقف مشكل أو محير يتحدى فرضياتهم بدرجة مقبولة.

- التزود بالمعلومات يسمح المعلم للطلاب بطرح أسئلة قصيرة الإجابة من نوع أسئلة هل حتى يزودهم بقدر بسيط من المعلومات تساعد على بناء فرضياتهم وفي الوقت نفسه لا تفسد المناخ الاستقصائي.
- صياغة الفرضيات: يطلب المعلم من الطلاب تقديم فرضياتهم وهي جمل علمية قد تكون إجابات محتملة لحل أشكال الموقف المحير.
- يناقش المعلم مع الطلاب الفرضيات والهدف هنا استيفاء الفرضيات المقبولة أو رفض الفرضيات غير المقبولة ويستخدم المعلم والطلاب هنا المنطق العلمي.
- يجرب المعلم اختبارات علمية عديدة للحكم على الفرضيات فتقبل الفرضية الصحيحة وتسقط الفرضية الخاطئة.
- يطبق الطلاب ما توصلوا إليه في مواقف جديدة.

كما حدد مصطفى أبورومية (2012، 44): خطوان النموذج على النحو التالي:

- يعرض المعلم الموضوع على شكل مشكلة محيرة، حيث يعطي المعلم الطلاب الحد الأدنى من المعلومات عن المشكلة المحيرة حتى يلموا ببعض تفاصيل الموضوع، وليس كلها لأن إعطاء مزيد من التفاصيل في الموضوع يعني الحد من تفكير الطلاب.
- يطرح الطلاب أسئلة وتكون إجابتها (بنعم أو لا)، بحيث تتعلق هذه الأسئلة بالمشكلة وتكشف أبعاد الموضوع، وتوضيح جوانبه المختلفة دون اقتراح حلول لها في هذه المرحلة.
- يناقش الطلاب الأفكار التي توصلوا إليها وذلك بأن يقدموا بحثا مكتبيا أو أي نوع من البحث لجمع معلومات إضافية تمكنهم من الوصول إلى تفسيرات
- يلتقي المعلم بالطلاب ويقود المناقشة ويقوم المعلم بمساعدة الطلاب على تقديم تفسيرات مكتملة للحدث والتحقق من صحة تلك التفسيرات.

كما حدد عبد الله سعيدي وسليمان البلوشي (2009، 219-221): خطوات نموذج سكمان في:

- شرح الطريقة للمتعلمين وتحديد ما هو مطلوب فعله منهم.
- تقسيم المتعلمين إلى مجموعتين مجموعة العارضين للتجارب ومجموعة المستكشفين.
- التفكير في الحدث المتناقض حيث يطلب المعلم من الطلاب العارضين التفكير في تجارب معينة تعتبر حدثا متناقضا حول الموضوع الذي تم دراسته.
- تصميم الحدث المتناقض أو المشكلة بإعطاء الطلاب العارضين عدة أيام لتصميم تجاربهم وجمع الأدوات اللازمة
- تحضير أوراق العمل التي تتضمن التجارب التي تم الاتفاق عليها، ويقوم الطلاب بكتابة الاستنتاجات التي توصلوا إليها.
- تجهيز الأدوات لعرض التجربة وتجهيزها

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة والبدء بسلسلة أسئلة (بنعم أو لا) حتى الوصول إلى التفسير أو الحل ثم كتابته في ورقة العمل.
- غلق الأنشطة وتتم مناقشتها من قبل بقية الطلاب
- تقييم المجموعات وتتم المفاضلة بينهم بعدد وصحة الحلول التي توصلوا إليها.

ومما سبق حددت الباحثة خطوات نموذج سكمان الاستقصائي في تعلم المفاهيم البلاغية:

- **مواجهة الموقف المشكل (التمهيد أو المقدمة):** يتم عرض العنوان الرئيس والمقدمة للمفهوم البلاغي المراد تعلمه، لتكون الثقافة العلمية المناسبة للمفهوم أو الموضوع ويقوم المعلم بعرض موضوع الدراسة ويبين للطلبة الإجراءات والتساؤلات التي يجب استخدامها في بحث ومعالجة المفهوم البلاغي، ويتم ذلك بتحديد العبارات التعليمية ونمط الأسئلة وعليه أن يراعي الاستعدادات المدخلة للطلبة عند اختيار المفهوم أو الظاهرة ومراحل نموهم المعرفي.
- **عرض موقف مثير (أو أسئلة) يثير ذهن الطلبة ويتحدى تفكيرهم:** ويمكن أن يكون المثير: حدث يثير حب الاستطلاع، أو مشاهدة تتحدى التفكير، أو فجوة في البيانات تشجع الرغبة في تقديم تفسيرات، أو مشاهدة أو ملاحظة عابرة أو حدثا يمكن تقديمه عن طريق تجربة.
- **جمع المعلومات وتكوين فرضيات تنجح في تفسير الموقف المثير:** يقوم الطلبة بوسائل مختلفة بجمع المعلومات التي تتعلق بالمشكلة ومناقشة مدى تعلقها بالموضوع وذلك عن طريق أسئلة متعدد يطرحها المعلم، فيكوّن الطلبة الفرضيات التي هي احتمالات مسبقة أو حلول مقترحة أو إجابات أولية لسؤال أو مشكلة موضوع البحث.
- **اختبار صحة الافتراض والتحقق من صحة المعلومات:** تعد أسئلة الطلبة فرضيات مبدئية تحتمل الصواب والخطأ وذلك عن طريق التجريب أو تجميع الأدلة والبراهين وتنظيمها وتحليلها ومناقشتها للتوصل إلى الفرضية الصحيحة.
- **التوصل إلى الاستنتاج أو التعميم:** ويربط البعض هذه المرحلة بمرحلة التفسير حيث يقدم الطلبة تفسيرات لموضوع البحث وتتضمن وضع القرار المناسب إما في قبول الفرضية أو رفضها حسب ما توفر من أدلة وبراهين.

دور المعلم في نموذج سكمان الاستقصائي:

أشار رضى إسماعيل (2016، 159)، إلى أن للمعلم مجموعة من الأدوار في نموذج سكمان الاستقصائي، هي كما يلي:

- يختار المشكلة أو الموقف الذي يستثير دهشة وحيرة الطلاب ويدفعهم للبحث والتقصي للوصول إلى حلول للمشكلات.
- يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم ويتيح لهم الفرصة للتعامل مع الخبرات المختلفة والتأمل العميق في أفكارهم
- يوجه أسئلة للطلاب من خلال إجابته (بنعم أو لا) وبالتالي لا يقوم بأية توضيحات للمشكلة موضوع الدراسة

- يقوم بضبط البيئة الصفية والمجموعات لكي تولد نقاشات استقصائية ويتحول الصف الدراسي إلى بيئة مفتوحة للنقاش والأخذ والرد بين المعلم وطلابه.

دور الطلاب في نموذج سكمان الاستقصائي:

أشار محمد رضا البغدادي (2003، 441)، إلى الأدوار التي يجب أن يقوم بها الطلاب في ضوء نموذج سكمان الاستقصائي، وهي:

- المشاركة الإيجابية النشطة في الموقف التعليمي بالتفكير والتحليل وإيجاد العلاقات وفرض الفروض، وتنظيم البيانات بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة، مع إلقاء المزيد منها لإثراء عملية المشاركة.

- للطالب دور في تعليم نفسه ذاتيًا؛ فالاستقصاء والمناقشة الاستقصائية تمكن الطالب من التوصل للمفهوم واستخدام التفكير الإبداعي في الاستنتاج وتمييز وتقويم المفاهيم.

- يطرح العديد من الأسئلة التي تبدأ بهل.

- يجمع المعلومات حول المفهوم المراد تعلمه.

- يستخدم الأساليب المختلفة التي تساعده في تمييز المفهوم وتطبيقه.

- يتوصل إلى المفاهيم المراد تعلمها.

- يطبق المفهوم الذي تم تعلمه في مواقف مختلفة.

نموذج كارين:

يعد من النماذج التي اجتمعت فيه كل المميزات التي ترمي إلى معاملة التدريس كعلم استفاد مما توصلت إليه الدراسات والأبحاث في سيكولوجية التعلم ونظرياته من مبادئ وتعميمات ونظريات، وهو خليط من تلك النظريات التي اجتمعت في هذا الأنموذج ليضيف إلى عملية التدريس فاعلية أكثر يستطيع المعلم من خلاله إيصال المادة العلمية، وقد يطلق عليه في الأدبيات العربية أنموذج كارين للتعلم المعرفي إذ يعد من النماذج التوليفية المبنية على نظريات تربوية متعددة.

وهو نموذج تكاملي تركيبي متنوع تم تطويره على يد آرثر كارين (1993)، ويستند هذا النموذج في تكوينه إلى أسس نظرية أوزبل وبياجيه، ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين مثل (المنظم المتقدم، خريطة المفاهيم) من نظرية أوزبل، ودورة التعلم من نظرية بياجيه في اطار تكاملي تركيبي واحد يتلاءم مع ظروف الموقف التعليمي ويتكون النموذج من تسع خطوات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيبًا منطقيًا توجه الممارسات التدريسية داخل قاعة الدرس (حيدر كاظم، 2012، 923).

تعريف نموذج كارين:

عرفه حسن زيتون (2003، 409): بأنه نموذج تدريسي توليفي يستند إلى نظريات فكرية متعددة هي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية، ونظرية التعلم ذي المعنى، وله سبع خطوات ومراحل تدريسية مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة أهمها :نموذج دورة التعلم، وخريطة

المفاهيم والمنظمات المتقدمة، وهذه المراحل هي :التقديم-المراجعة-النظرة الكلية الاستقصاءات-التسجيل –الحوار والمناقشة-تنظيم البنية المعرفية-التطبيق-التلخيص) .

ونموذج كارين من النماذج التركيبية التكاملية المتنوعة؛ حيث تم تطويره على يد آرثر كارين، (Arther Carin)، ويجتمع في هذا النموذج مميزات الفلسفات الفكرية الثلاث السلوكية البنائية التعلم ذو المعنى، ويجمع مميزات النماذج المنبثقة من هذه النظريات والفلسفات أمثال المنظم المتقدم، خريطة المفاهيم، دورة التعلم (Carin, 1993. 63).

الفلسفة التي يستند إليها نموذج كارين:

يستند نموذج كارين إلى نظريات توليفية ثلاث هي : النظرية السلوكية، والنظرية البنائية ونظرية التعلم ذي المعنى، وهو بذلك نتاج فلسفات تربوية ثلاث؛ مما جعله يجمع محاسن ومميزات نظريات وفلسفات ونماذج متعددة هي: (نموذج التدريس المباشر، وهو نموذج سلوكي التوجه)، (ونموذج دورة التعلم وهو نموذج بنائي التوجه)، (ونموذجي المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم نموذجان مطوران عن نظرية التعلم ذي المعنى)، وبالتالي فنموذج كارين نموذج توليفي يجمع في طياته ميزات ومراحل هذه النماذج، وأساسه الفلسفي ثلاث نظريات تربوية (حسن زيتون، 2003، 409).

ويتكون نموذج كارين من تسعة مراحل يتم من خلالها تنفيذ الدرس، وهي كالآتي:

1- التقديم: حيث يبدأ المعلم الدرس بمقدمة تشتمل على عنوان الدرس وأهدافه وما يتوقع منهم تعلمه في نقاط موجزة، وتحديد أنشطة الدرس، كل هذا بهدف دمج الطلاب في التعلم.

2- **المراجعة:** ويتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات والمهارات التي سبق للطلاب تعلمها في مراحل دراسية مسبقة وتكون لازمة لهم لتعلم موضوع الدرس الجديد، ويكون ذلك من خلال طرح عدد محدود من الأسئلة الشفهية على الطلاب حول هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهم ومن ثم تكون حاضرة في أذهانهم وتسهل عليهم تعلم الموضوع الجديد بسهولة.

3- **النظرة الكلية:** وفيها يعرض المعلم محتوى الدرس بشكل عام يصوغ هذا المحتوى في شكل منظم متقدم أو ينشط ما لدى الطلاب من أفكار مبدئية أولية حول موضوع الدرس. أو يطرح سؤالاً أو مشكلة ما يطلب حلولاً لها من خلال العصف الذهني (طرح مجموعة أسئلة سريعاً مع اخذ أي إجابات من الطلاب بغض النظر عن صحتها أو خطأها).

4- (النشاطات): وتشبه هذه المرحلة كثيراً مرحلة الاستكشاف إذ يقوم الطلاب بملاحظات وتجارب يتعاملون من خلالها مع الأشياء والظواهر بشكل حسي مباشر بغرض اختيار صحة ما لديهم من أفكار أو البحث عن حل لسؤال أو مشكلة جديدة عليهم.

5- **التسجيل (التمثيل):** وفيها يسجل الطلاب ما تم التوصل إليه من نتائج خلال مرحلة الاستقصاءات والأنشطة، ويتم تمثيل هذه النتائج في صورة رسوم، خرائط مفاهيم لوحات قوائم، جداول، تقارير مكتوبة وغيرها.

6- الحوار(المناقشة): إذ تتم فيها مناقشة النتائج التي سجلها الطلاب في المرحلة السابقة من خلال طرح المعلم مجموعة من الأسئلة، والغرض من الحوار المناقشة هو إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم وطرح جميع ما يمتلكوه من تصورات قبلية حول موضوع الدرس وتنمية قدرتهم على التفاعل مع بعضهم وتبادل الأفكار فيما بينهم وليس الغرض منها تسميع الطلاب للمعلومات.

7- **تنظيم البنية المعرفية:** وفيها يقوم المعلم بنفسه ببلورة ما تم التوصل إليه من أفكار واستنتاجات من قبل الطلاب في المرحلة السابقة (الحوار والمناقشة) وتنظيمها وتبيان ما بينها من علاقات ومن ثم صياغتها وعرضها على الطلاب في صورة فقرات نثرية أو في صورة خريطة مفاهيم مثلاً كما يقوم بمناقشة ما لديهم من فهم خاطئ ومحاولة تعديله صوب الفهم الصحيح.

8- **التطبيق:** وفيه يمارس الطلاب أحد الأنشطة التطبيقية الجديدة التي يتطلب التعامل معها لتوظيف ما لديه من معرفة في مواقف جديدة، ويتطلب الأمر عند تنفيذ هذه المرحلة مرور المتعلم بكل من المراحل السابقة. ولعل الغرض من هذه المرحلة هو توسيع فهم الطلاب لما تعلموه من معلومات ومساعدتهم على حل مشكلات أو أسئلة جديدة

9- **التلخيص والغلق:** في هذه المرحلة يتم تقديم مختصر عام لما تعلمه في الدرس من نتائج وتفسير وخلاصة ومفاهيم شاملة، تلك التي تناولها في مرحلة تنظيم البنية المعرفية وما تم التوصل إليه منها في مرحلة التطبيق. (حسن زيتون، 2009، 409-416).

وقد قامت الباحثة في هذا البحث بالدمج بين خطوات النموذجين في مجموعة من الخطوات الإجرائية والتي تمت تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية من خلالها، وتم توضيح ذلك بالتفصيل في خطوات بناء البرنامج المقترح.

فرضا البحث: سعى البحث الحالي إلى اختبار صحة الفرضيين التاليين:

1- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية في كل مستوى من مستويات الاختبار، وفي الاختبار ككل لصالح القياس البعدي.

2- يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية في كل مهارة من مهارات الاختبار، وفي الاختبار ككل لصالح القياس البعدي.

بناء البرنامج لتدريس علم البيان باستخدام نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين:

تم بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

(1): تحديد أهداف البرنامج:

هدف البرنامج إلى تدريس علم البيان باستخدام الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين، ثم قياس أثرهما في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط؛ ومن ثم تم تحديد قائمة بالمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، كما تم تحديد مهارات الكتابة الإبداعية، وقد اعتمدت الباحثة في بناء القائمتين على الدراسات السابقة التي هدفت إلى تنمية المفاهيم البلاغية، ومهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب ، وهو ما سبق توضيحه في الجزء النظري، وتم وضع هاتين القائمتين في صورة استبانة وعرضها على المحكمين؛ لتحديد مناسبة قائمة المفاهيم وقائمة مهارات الكتابة الإبداعية للطالبات، وسلامة الصياغة اللغوية فضلًا عن مقترحات أخرى بالإضافة أو الحذف أو التعديل، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات، وتم إجراء هذه التعديلات، ومن ثم أصبحت القائمتان في صورتهما النهائية.

(2): تحديد محتوى البرنامج ومكوناته:

تكون البرنامج من مقدمة توضح فلسفة البرنامج، وأهدافه العامة التي يسعى لتحقيقها وإجراءات الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين ودورهما في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الإبداعية، والأساس العلمي لهما، ثم خلصت الباحثة لمجموعة من الإجراءات التوليفية النابعة من كلا النموذجين، ولقد تكون البرنامج من أربع وحدات تدريسية هي: الوحدة الأولى : التشبيه-مفهومه-أركانه وأقسامه، وتضمنت هذه الوحدة ثلاثة موضوعات هي: الموضوع الأول: مفهوم التشبيه وأركانه، والموضوع الثاني: أقسام التشبيه، والموضوع الثالث: أنواع التشبيه الوحدة الثانية: الاستعارة مفهومها وأقسامها، وتكونت الوحدة من موضوعين هما: الأول: مفهوم الاستعارة وأركانها، والثاني أنواع الاستعارة، الوحدة الثالثة: المجاز المرسل وعلاقاته، واشتملت الوحدة على موضوع واحد هو المجاز المرسل مفهومه وعلاقاته، وأخيرًا الوحدة الرابعة: الكناية وأقسامها، واشتملت الوحدة على موضوع واحد هو: مفهوم الكناية وأنواعها، ولقد وضعت الباحثة خطة زمنية لتدريس هذه الوحدات الأربع؛ ست عشرة محاضرة على أن يخصص لتدريس كل موضوع من هذه الموضوعات محاضرتان: تكون أولاها محاضرة نظرية عن طبيعة المفهوم وسماته الرئيسة والمميزة له، والثانية محاضرة تطبيقية للمفهوم البلاغي.

وقد تكون البرنامج من كتاب الطالبة/المعلمة في تدريس المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، ودليل عضو هيئة التدريس ويعرض مراحل وإجراءات التدريس من خلال الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين وقد اشتمل الدليل على قسمين نظري وتطبيقي.

(3): مراحل وإجراءات الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تدريس علم البيان:

يتم تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية من خلال الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي كما يتضح من الخطوات التالية:

أولًا: مرحلة التخطيط: ويتم فيها الإعداد لتدريس موضوعات علم البيان بتحديد الأهداف الإجرائية السلوكية المطلوب تحقيقها، وتجهيز أوراق العمل المتضمنة الأنشطة وأدوار الطالبات واختيار الوسائل والمصادر التعليمية.

ثانيا: مرحلة التنفيذ: وتمثل الجانب التطبيقي لتدريس موضوعات علم البيان، وتتضمن الخطوات الإجرائية التالية:

المرحلة الأولى: المقدمة والتمهيد: تهيئة وتنشيط الطالبات وحثهن على المشاركة الإيجابية الفعالة, وذلك من خلال استرجاع ما لديهن من معلومات وخبرات سابقة, والعمل على ربطها بالمعلومات الجديدة مع مراعاة أدراك العلاقة بينهما وبيان أوجه التشابه والإختلاف وذلك من خلال:

- طرح سؤال تمهيدى على الطالبات يساعدهن على التهيئة لاستقبال الدرس الجديد حيث تزداد لديهن الدافعية نحو التعلم .
- مناقشة الطالبات في السؤال واستدراجهن في سرد الخبرات السابقة المتعلقة بموضوع الدرس.
- التوصل إلى موضوع الدرس وتركيز إنتباههن إليه.

- حيث يبدأ عضو هيئة التدريس موضوع الدرس بمقدمة تشتمل على عنوان الدرس وأهدافه وما يتوقع منهن تعلمه في نقاط موجزة، وتحديد أنشطة الدرس، كل هذا بهدف دمج الطالبات في التعلم.

المرحلة الثانية: عرض موقف مثير (أو أسئلة) يثير ذهن الطالبات ويتحدى تفكيرهن: ويمكن أن يكون المثير: حدث يثير حب الاستطلاع، أو مشاهدة تتحدى التفكير، أو فجوة في البيانات تشجع الرغبة في تقديم تفسيرات، أو مشاهدة أو ملاحظة عابرة أو حدثا يمكن تقديمه عن طريق تجربة.

المرحلة الثالثة: المراجعة: ويتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات والمهارات التي سبق للطالبات تعلمها في مراحل دراسية مسبقة وتكون لازمة لهن لتعلم موضوع الدرس الجديد، ويكون ذلك من خلال طرح عدد محدود من الأسئلة الشفهية على الطالبات حول هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهن ومن ثم تكون حاضرة في أذهانهن وتسهل عليهن تعلم الموضوع الجديد بسهولة.

المرحلة الرابعة :(النشاطات): وتشبه هذه المرحلة كثيراً مرحلة الاستكشاف إذ تقوم الطالبات بملاحظات وتجارب يتعاملن من خلالها مع الأشياء والظواهر بشكل حسي مباشر بغرض اختيار صحة ما لديهن من أفكار أو البحث عن حل لسؤال أو مشكلة جديدة علهن.

المرحلة الخامسة: تنظيم البنية المعرفية: وفيها يقوم عضو هيئة التدريس بنفسه ببلورة ما تم التوصل إليه من أفكار واستنتاجات من قبل الطالبات في المرحلة السابقة (الحوار والمناقشة) وتنظيمها وتوضيح ما بينها من علاقات، ومن ثم صياغتها وعرضها على الطالبات في صورة فقرات نثرية أو في صورة خريطة مفاهيم مثلاً كما يقوم بمناقشة ما لديهن من فهم خاطئ ومحاولة تعديله صوب الفهم الصحيح.

المرحلة السادسة: الحوار(المناقشة): إذ تتم فيها مناقشة النتائج التي سجلتها الطالبات في المرحلة السابقة من خلال طرح عضو هيئة التدريس مجموعة من الأسئلة، والغرض من الحوار المناقشة هو إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن أفكارهن وطرح جميع ما يمتلكنه من تصورات قبلية حول موضوع الدرس وتنمية قدرتهن على التفاعل مع بعضهن وتبادل الأفكار فيما بينهن وليس الغرض منها تسميع الطالبات للمعلومات.

المرحلة السابعة: النظرة الكلية: وفيها يعرض عضو هيئة التدريس محتوى الدرس بشكل عام يصوغ هذا المحتوى في شكل منظم متأخر أو ينشط ما لدى الطالبات من أفكار مبدئية أولية حول موضوع الدرس، أو يطرح سؤالاً أو مشكلة ما يطلب حلولاً لها من خلال العصف الذهني (طرح مجموعة أسئلة سريعاً مع اخذ أي إجابات من الطالبات بغض النظر عن صحتها أو خطأها).

ثالثًا: مرحلة التقويم: ويستخدم التقويم التكويني المتزامن مع كل مرحلة من مراحل التنفيذ من خلال التعزيز وتقديم التغذية الراجعة وملاحظة الطالبات بالإضافة إلى التقويم الختامي بعد الانتهاء من دراسة الموضوع والمتمثل في نشاطات التقويم والواجبات المنزلية، وكذلك التقويم الذاتي من جانب الطالبات.

(4): الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

اشتمل البرنامج على الأنشطة التالية:

أ- **أنشطة بلاغة علم البيان** وتعتمد على قيام الطالبات بتحديد المفهوم البلاغي لعلم البيان في النص، واستنتاج أثره البلاغي، والكتابة الإبداعية باستخدام المفهوم البلاغي الذي تم تحديده.
ب- **أنشطة البحث والاستقصاء** وتعتمد على قيام الطالبات بالبحث عما يلزم من المفاهيم البلاغية المحددة لهن والآتيان بأكبر عدد من الشواهد من القرآن والسنة والشعر.
ت- **أنشطة أطلق العنان لكتابتك الإبداعية** باستخدام المفاهيم البلاغية البيانية: وتعتمد على قيام الطالبات بإنتاج كتابات إبداعية من إبداعهن ويمكن للطالبات مقارنة كتابتهن مع بعضهن البعض وعمل مسابقات بينهن لاستخراج أفضل الكتابات الإبداعية باستخدام المفهوم البلاغي البياني.

(5): تقويم أداء الطالبات في البرنامج:

استخدم البحث أنواع التقويم المختلفة عند تقديم محتوى البرنامج؛ حيث تم توظيف التقويم القبلي والتكويني والبعدي، ذلك كما يلي:

- **التقويم التمهيدي (القبلي):** عن طريق تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية واختبار مهارات الكتابة الإبداعية بهدف الوقوف على مستوى الطالبات (مجموعة البحث)
- **التقويم التكويني (المرحلي):** كان مصاحبًا لعملية تعليم وتعلم المفاهيم المستهدفة، وهدف إلى تحديد مدى تقدم الطالبات نحو إتقان تلك المفاهيم التي صيغت في صورة أهداف إجرائية، وقد تم ذلك من خلال تطبيقات الأنشطة والمهام المتضمنة في كل موضوع من موضوعات البرنامج.
- **التقويم البعدي (الختامي):** تم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج عن طريق تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية واختبار مهارات الكتابة الإبداعية بهدف تعرف ما حققه البرنامج من الأهداف التي أُعد من أجل تحقيقها.

وقد تم عرض البرنامج بجزأيه: كتاب الطالبة/المعلمة، ودليل عضو هيئة التدريس على بعض المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس والبلاغة والنقد، لاستطلاع آرائهم حول وضوح أهدافه ومناسبة محتواه، وأنشطته وتقويمه، وصحته العلمية، ووضوح إجراءات التدريس بالدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين وقد أشار المحكمون إلى دقة البرنامج ووضوح إجراءاته وصلاحيته للتطبيق (ملحق 8-9).

الإجراءات الميدانية للبحث: وتمثلت فيما يلي:

أولًا- أداوت البحث :

للتعرف على مستوى المفاهيم البلاغية لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، ولقياس مستوى أدائهن في مهارات الكتابة الإبداعية، قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: قائمة المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان، اختبار المفاهيم البلاغية، قائمة مهارات الكتابة الإبداعية، اختبار الكتابة الإبداعية، وبطاقة الأداء المتدرج لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وفيما يلي عرض لكيفية بناء كل أداة من الأدوات السابقة:

أولًا: قائمة المفاهيم البلاغية:

استهدفت القائمة تحديد المفاهيم البلاغية لعلم البيان لطالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط، وتكونت القائمة في صورتها الأولية من أربع مفاهيم رئيسة اندرج تحتها مجموعة من المفاهيم الفرعية، عددها (32) مفهومًا، واستندت الباحثة في تحديدها لهذه المفاهيم على المصادر التالية: الدراسات السابقة المرتبطة بتحديد المفاهيم البلاغية وتنميتها، والأدبيات المرتبطة بالمفاهيم البلاغية لعلم البيان، وأهداف تعليم علوم البلاغة في برنامج إعداد الطالب المعلم تخصص اللغة العربية، وتوصيف مقرر علم البيان لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر.

- ضبط قائمة المفاهيم البلاغية:

قامت الباحثة بعرض قائمة المفاهيم البلاغية في صورتها الأولية على نخبة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها ملحق (1)، وطلبت الباحثة من هؤلاء الخبراء إبداء الرأي وذلك بوضع علامة (✓) بما يعبر عن رأيهم حول مدى كفاية المفاهيم المرتبطة بعلم البيان لطالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة الأزهر، ومدى مناسبة كل مفهوم من المفاهيم البيانية للطالبات، وأهمية كل مفهوم من هذه المفاهيم لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية والتحقق من سلامة التعريف الإجرائي للمفاهيم المتصلة بعلم البيان، ثم إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لمزيد من ضبط القائمة، كما قامت الباحثة بحساب الوزن النسبي لقائمة المفاهيم الباغية، وذلك للاحتكام إليها في استبعاد بعضها، ولقد حددت الباحثة معيارًا لاختيار المفاهيم البلاغية التي سيتم في ضوئها بناء اختبار المفاهيم البلاغية، وهي المفاهيم التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من 85% إلى 100%، ولقد اتفق السادة المحكمون على أهمية جميع المفاهيم الواردة في القائمة دون حذف، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية، **ملحق (2)**.

ثانيًا: بناء اختبار المفاهيم البلاغية لعلم البيان:

تتطلب طبيعة البحث الحالي تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، لذا قامت الباحثة ببناء اختبار المفاهيم البلاغية، وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من اختبار المفاهيم البلاغية:

صمم هذا الاختبار لقياس مدى تحصيل الطالبات للمفاهيم البلاغية لعلم البيان خلال الفصل الدراسي الثاني قبل تطبيق التدريس باستخدام البرنامج القائم على الدمج، ومعرفة التطور الحاصل في مستوى الطالبات فيما يتعلق بتنمية المفاهيم البلاغية بعد تطبيق التدريس باستخدام البرنامج.

2- مصادر بناء اختبار المفاهيم البلاغية: تمثلت مصادر بناء الاختبار فيما يلي:

- الدراسات والبحوث السابقة التي أعدت اختبارات في المفاهيم البلاغية للاستفادة من الإجراءات التي اتبعتها في بناء الاختبار.

- الأدبيات التربوية المرتبطة ببناء الاختبارات وقياسها.
- قائمة المفاهيم البلاغية اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية التي تم تحديدها.

3- الصورة الأولية للاختبار:

تم إعداد الاختبار في صورته الأولية وقد اشتمل على (سبعين) سؤالًا، وتنوعت الأسئلة ما بين (الاختيار من متعدد، وتصويب الخطأ، وتعريف المفهوم-والإتيان بمثال للمفهوم من القرآن والشعر)، تناولت المفاهيم البلاغية التي أظهرتها قائمة المفاهيم والمكونة من (32) مفهومًا وروعي في الاختبار ما يلي:

- أن يتناسب مع مستوى الطالبات من حيث اللغة والأسلوب والمضمون.

- أن يكون الاختبار صالحًا لقياس المفاهيم البلاغية موضع القياس.

4- صياغة تعليمات اختبار المفاهيم البلاغية:

بعد الانتهاء من تصميم اختبار المفاهيم البلاغية؛ تم كتابة مقدمة توضح للطالبات الهدف من الاختبار، ثم صياغة مجموعة من التعليمات الواجب عليهن الالتزام بها أثناء أداء الاختبار، وقد روعي أن تكون صياغتها واضحة ومحددة.

5- ضبط اختبار المفاهيم البلاغية:

لضبط الاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وطلب منهم إبداء آرائهم فيما يلي:

- مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المفاهيم البلاغية.
- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى طالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية.
- تعديل صوغ الأسئلة التي تتطلب التعديل.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- إبداء أية ملاحظات أخرى.

وقد تمثلت المقترحات التي أبداها السادة المحكَّمون في تعديل بعض الأسئلة، وتم إجراء التعديلات المتعلقة باللغة والصياغة في بعض المفردات.

6- تصحيح الاختبار: قامت الباحثة بإعداد مفتاح لتصحيح الاختبار ملحق (4).

7- **تقدير درجة التصحيح للاختبار:** اشتمل الاختبار في صورته النهائية على سبعين مفردة خُصص للإجابة عن كل مفردة من مفردات الاختبار درجة واحدة من درجات الاختبار الكلي والتي بلغت (70) درجة.

8- التجربة الاستطلاعية لاختبار المفاهيم البلاغية:

بعد ضبط الاختبار تم تجريبه على عينة استطلاعية قوامها (ثلاثون) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية، وتم اختيارها خارج مجموعة الدراسة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى تحديد زمن الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وحساب صدقه وثباته.

(أ) تحديد زمن اختبار المفاهيم البلاغية: تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عن طريق تسجيل الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن مفردات الاختبار والذي بلغ (45) دقيقة، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة، والذي بلغ (55) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار، ووجد أنه (50) دقيقة.

(ب) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار المفاهيم البلاغية:

تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز للاختبار باستخدام معادلة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز (أمين سليمان، 2009، 515).

والجدول التالي يوضح قيم معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار المفاهيم البلاغية.

جدول رقم (1)

قيم معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار المفاهيم البلاغية.

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	تابع رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
.1	53.33	46.67	0.33	.37	0.47	0.53	0.67
.2	46.67	53.33	0.53	.38	0.43	0.57	0.33
.3	0.60	0.40	0.26	.39	0.33	0.67	0.67
.4	66.67	33.33	0.23	.40	0.27	0.73	0.53
.5	73.33	26.67	0.33	.41	0.47	0.53	0.53
.6	73.33	26.63	0.22	.42	0.27	0.73	0.40
.7	66.67	33.33	0.40	.43	0.43	0.57	0.47
.8	53.33	46.67	0.26	.44	46.67	53.33	0.67
.9	66.67	33.33	0.26	.45	43.33	56.67	0.33
.10	43.33	56.67	0.33	.46	43.33	56.67	0.26
.11	46.67	53.33	0.40	.47	43.33	56.67	0.33
.12	0.50	0.50	0.47	.48	43.33	56.67	0.67
.13	0.40	0.60	0.27	.49	43.33	56.67	0.67

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	تابع رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
.14	43.33	56.67	0.47	.50	0.40	0.60	0.26
.15	0.70	0.30	0.46	.51	36.67	63.33	0.46
.16	36.67	63.33	0.33	.52	43.33	56.67	0.67
.17	0.47	0.53	0.40	.53	0.50	0.50	0.46
.18	0.37	0.63	0.47	.54	46.67	53.33	0.33
.19	0.43	0.57	0.33	.55	0.40	0.60	0.33
.20	43.33	56.67	0.47	.56	43.33	56.67	0.66
.21	36.67	63.33	0.33	.57	36.67	63.33	0.70
.22	46.67	53.33	0.26	.58	53.33	46.67	0.33
.23	0.43	0.57	0.48	.59	46.67	53.33	0.23
.24	0.37	0.63	0.33	.60	46.67	53.33	0.40
.25	0.50	0.50	0.23	.61	0.40	0.60	0.44
.26	0.467	0.533	0.400	.62	46.67	53.33	0.66
.27	0.50	0.50	0.33	.63	0.50	0.50	0.60
.28	0.43	0.57	0.60	.64	36.67	63.33	0.20
.29	0.53	0.47	0.27	.65	53.33	46.67	0.40
.30	0.37	0.63	0.47	.66	46.67	53.33	0.27
.31	0.23	0.77	0.20	.67	53.33	46.67	0.40
.32	0.43	0.57	0.33	.68	0.40	0.60	0.40
.33	0.43	0.57	0.47	.69	46.67	53.33	0.40
.34	0.27	0.73	0.40	.70	43.33	56.67	0.33
.35	0.43	0.57	0.47				
.36	0.37	0.63	0.33				

يتضح من الجدول رقم (1)، أن معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار المفاهيم البلاغية تراوحت بين (30.00 إلى 63.3)، مما يدل على أن أسئلة الاختبار كانت متدرجة في الصعوبة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.27) إلى (0.60)، مما يدل على أن أسئلة الاختبار لها قدرة جيدة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في اختبار المفاهيم البلاغية.

(ت) صدق الاتساق الداخلي: ويقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار، ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

وللتحقق من الاتساق الداخلي للاختبار، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل سؤال من أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية لكل مستوى من المستويات التي يقيسها الاختبار، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط مفردات اختبار المفاهيم البلاغية مع درجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (2)

يوضح قيم معامل ارتباط فقرات اختبار المفاهيم البلاغية مع درجة البعد الذي تنتمي إليه:

المستويات	الأسئلة	الارتباط بالمستوى	تابع الأبعاد	الأسئلة	الارتباط بالمستوى	تابع الأبعاد	الأسئلة	الارتباط بالمستوى	تابع الأبعاد	الأسئلة	الارتباط بالمستوى
التعريف	43	**0.583	التمييز	1	**0.533	التطبيق	2	**0.493	التقويم	19	*0.386
	44	**0.667		3	**0.703		6	**0.505		26	*0.431
	45	**0.603		4	**0.703		10	*0.427		27	*0.397
	46	**0.603		5	**0.647		11	*0.427		28	**0.471
	47	**0.551		7	**0.573		12	**0.625		29	**0.488
	48	**0.551		8	**0.669		13	**0.650		30	**0.727
	49	**0.471		9	**0.715		14	**0.625		31	**0.417
	50	**0.580		15	*0.428		21	**0.705		32	**0.591
	51	**0.583		16	**0.569		22	**0.591		33	*0.397
	52	**0.667		17	**0.569		25	**0.486		34	**0.542
	53	**0.667		18	**0.670		59	**0.508		35	**0.554
	54	**0.603		20	**0.670		60	*0.413		36	**0.600
	55	**0.603		23	*0.443		61	*0.452		37	**0.571
	56	**0.389		24	*0.506		62	**0.480		38	**0.727

المستويات الأسئلة	الارتباط بالمستوى	تابع الأبعاد	الأسئلة	الارتباط بالمستوي	تابع الأبعاد	الأسئلة	الارتباط بالمستوي	تابع الأبعاد	الأسئلة	الارتباط بالمستوى
	*0.449		57	**0.465		63			39	*0.362
	*0.449		58	**0.749		64			40	**0.472
	**0.885		59	**0.551		65			41	**0.539
				**0.518		66			42	**0.770
				**0.508		67			43	**0.554
				*0.385		68				
				**0.493		69				
				*0.427		70				

** دال عند مستوي 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط مفردات اختبار المفاهيم البلاغية مع درجة المستوى الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (0.01)، أو مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الصدق الداخلي، وصلاحيته للتطبيق على أفراد العينة.

(ث) حساب صدق الاختبار من خلال الصدق التكويني:

قامت الباحثة بحساب معامل صدق الاختبار، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=30) على مستويات اختبار المفاهيم البلاغية؛ وذلك لاعتبار أن كل مستوى من مستويات الاختبار يمكن أن يكون محكًا خارجيًا للمستويات الأخرى ويوضح الجدول التالي قيم الارتباط بين مستويات الاختبار.

جدول (3)

يوضح قيم معاملات الارتباط بين مستويات اختبار المفاهيم البلاغية (ن=30)

مستويات اختبار المفاهيم البلاغية	التعريف	التمييز	التطبيق	التقويم
التعريف	------	**0838	**0.794	*0.386
التمييز	**0.838	-------	**0848	*0.386
التطبيق	**0.794	**0.848	------	*0.386
التقويم	*0.345	*0.386	**0.541	---------

** دال عند مستوي 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الارتباط بين مستويات اختبار المفاهيم البلاغية دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على ارتباط مستوياته ببعضها ويشير إلى أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الصدق الداخلي، وصلاحيته للتطبيق على أفراد العينة.

كما قامت الباحثة بحساب الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين السؤال، والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (4)

يوضح معاملات الارتباط بين السؤال والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	تابع رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
.1	**0.489	.36	*0.397
.2	**0.538	.37	**0.600
.3	**0.603	.38	**0.491
.4	**0.603	.39	**0.554
.5	**0.529	.40	** 0.770.
.6	**0.617	.41	*0.362
.7	**0.508	.42	*0.362
.8	**0.700	.43	**0.521
.9	**0.770	.44	**0.510
.10	**0.617	.45	*0.452
.11	**0.508	.46	**0.588
.12	**0.486	.47	**0.588
.13	**0.591	.48	*0.452
.14	**0.705	.49	**0.533
.15	**0.482	.50	**0.521
.16	*0.452	.51	**0.521
.17	*0.452	.52	**0.510

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	تابع رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
.18	**0.588	.53	**0.482
.19	*0.452	.54	*0.429
.20	**0.533	.55	*0.438
.21	**0.518	.56	*0.429
.22	**0.551	.57	*0.449
.23	*0.443	.58	**0.885
.24	*0.452	.59	*0.429
.25	**0.749	.60	**0.464
.26	**0.676	.61	**0.726
.27	*0.432	.62	**0.493
.28	**0.471	.63	**0.650
.29	*0.396	.64	**0.650
.30	**0.591	.65	**0.625
.31	**0.571	.66	**0.427
.32	**0.542	.67	**0.505
.33	**0.472	.68	*0.427
.34	**0.539	.69	*0.425
.35	**0.554	.70	**0.645

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل سؤال من أسئلة اختبار المفاهيم البلاغية، والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى (0.01)، ومستوى (0.05)، وهذا يدل على ارتباط أسئلته ببعضها؛ مما يشير إلى أن الاختبار يتسم بدرجة جيدة من الصدق الداخلي وصلاحيته للتطبيق على أفراد العينة.

(ج) ثبات الاختبار: يشير الثبات إلى الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد على اختبار ما، ومعنى ثبات الدرجة أن المفحوص يحصل عليها في كل مرة يختبر فيها سواء بالاختبار نفسه أو بصورة مكافأة له تقيس الخاصية نفسها (صفوت فرج، 2012، 295).

وقد تم حساب ثبات الاختبار بما يلي:

- **معادلة ألفا كرونباخ:**

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات اختبار المفاهيم البلاغية بطريقة ألفا كرونباخ العامة للثبات (صفوت فرج، 2012، 334).

وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (0.951)، وهي دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على أن اختبار المفاهيم البلاغية يتسم بدرجة عالية من الثبات، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط لدرجات كل مستوى من مستويات اختبار المفاهيم البلاغية مع الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (5)

يوضح قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمستويات اختبار المفاهيم البلاغية

مستويات اختبار المفاهيم البلاغية	معامل ألفا كرونباخ
التعريف	**0.783**
التمييز	**0.775**
التطبيق	**0.736**
التقويم	**0.831**
الدرجة الكلية للاختبار	**0.847**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لدرجات كل مستوى من مستويات الاختبار مع الدرجة الكلية تتراوح بين (0.74-0.85)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، كما يتضح أن تقدير ثبات اختبار المفاهيم ككل بحساب معامل ألفا كرو نباخ لمستويات الاختبار ككل بلغت (0.847)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على أن اختبار المفاهيم البلاغية يتسم بدرجة عالية من الثبات، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية، **ملحق (3).**

ثالثا: إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية:

فيما يلي توضيح للخطوات التي اتبعت أثناء إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المستهدف تنميتها لدى الطالبات/المعلمات، وتشتمل هذه الخطوات على ما يلي:

- تحديد الهدف من إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية.
- مصادر إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية.

- إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها الأولية.
- تحكيم قائمة مهارات الكتابة الإبداعية.
- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها النهائية.

ويتم توضيح هذه الخطوات بالتفصيل في السطور القادمة، هي كالتالي:

1- تحديد الهدف من إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية:

تمثل الهدف من إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في تحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط، وذلك لتنميتها لديهن من خلال البرنامج المقترح القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين.

2- مصادر إعداد القائمة:

تم الاعتماد في بناء القائمة واشتقاق مادتها على مجموعة من المصادر:

- مراجعة الكتب والأدبيات التي تناولت تدريس التعبير الكتابي والكتابة الإبداعية.

- مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية.

- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، والتي أعدتها الباحثة، وأقرها السادة المحكمون.

3- إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها الأولية:

من خلال الرجوع إلى المصادر السابقة، تم التوصل إلى عدد من مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة للطالبات/المعلمات في صورتها الأولية، وتم الاستفادة من هذه المهارات في إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية، وقد اشتملت القائمة على ثلاثين مهارة فرعية تندرج تحت المهارات الرئيسة، هي (الطلاقة-المرونة-الأصالة-إثراء التفاصيل).

4- تحكيم قائمة مهارات الكتابة الإبداعية:

بعد التوصل إلى قائمة مهارات الكتابة الإبداعية في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة العربية وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها، وذلك بهدف التوصل إلى شكلها النهائي، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالحذف والإضافة والتعديل.

وقد طُلب من السادة المحكمين الاطلاع على المهارات الواردة بالقائمة وإبداء الرأي فيما يلي:

1- مناسبة كل مهارة رئيسة وفرعية من مهارات الكتابة الإبداعية لطالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط.

2- مدى اتساق كل مهارة فرعية مع المهارة الرئيسة المنبثقة منها.

3- مدى صحة الصياغة العلمية واللغوية لكل مهارة.

4- الاستفادة من خبراتهم في حذف وتعديل وإضافة أي مقترحات جديدة.

5- تعديل قائمة مهارات الكتابة الإبداعية وفقًا لنتائج التحكيم:

اتفق المحكمون على صلاحية قائمة مهارات الكتابة الإبداعية، وقد أشاروا ببعض التعديلات، وتم تعديل القائمة في ضوء تعديلاتهم، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية، تحتوي على أربع مهارات رئيسة، اندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية، والتي هدف البحث إلى تنميتها، **ملحق (5)**

رابعًا: اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

تتطلب طبيعة البحث الحالي تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، لذا قامت الباحثة ببناء اختبار في مهارات الكتابة الإبداعية، وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط من توظيف مهارات الكتابة الإبداعية قبل تطبيق التدريس باستخدام البرنامج القائم على الدمج، ومعرفة التطور الحاصل في مستوى الطالبات فيما يتعلق بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية بعد تطبيق التدريس باستخدام البرنامج القائم على الدمج.

2- مصادر بناء اختبار مهارات الكتابة الإبداعية: تمثلت مصادر بناء الاختبار فيما يلي:

- الدراسات والبحوث السابقة التي أعدت اختبارات في مهارات الكتابة الإبداعية للاستفادة من الإجراءات التي اتبعتها في بناء الاختبار.
- الأدبيات التربوية المرتبطة ببناء الاختبارات وقياسها.
- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية التي تم تحديدها.

3- الصورة الأولية للاختبار:

تمت صياغة الاختبار ليحتوي على موضوعين (مقال أدبي، وقصة قصيرة)، وُطلب من الطالبة أن تكتب فيهما؛ لقياس مهارات الكتابة الإبداعية، وذلك لتحقيق التكافؤ بين الطالبات في الكتابة.

4- صياغة تعليمات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

بعد الانتهاء من تصميم اختبار مهارات الكتابة الإبداعية؛ تم كتابة مقدمة توضح للطالبات الهدف من الاختبار، ثم صياغة مجموعة من التعليمات الواجب عليهن الالتزام بها أثناء أداء الاختبار، وقد روعي أن تكون صياغتها واضحة ومحددة.

5- ضبط اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

صدق المحكمين: تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية، وذلك لإبداء الرأي في صلاحية الاختبار لقياس مهارات الكتابة الإبداعية في مجال (المقال الأدبي-القصة القصيرة)، من حيث وضوح تعليماته للطالبات، وصحة مفرداته من الناحيتين العلمية واللغوية ومناسبة موضوعات الكتابة الإبداعية لمستوى طالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية، وقد تم إعداد الصورة النهائية للاختبار في ضوء ملحوظاتهم، وبذلك أصبح الاختبار صالحًا للتجريب الاستطلاعي لحساب صدقه وثباته.

6- التجربة الاستطلاعية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

بعد إعداد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في صورته الأولية، وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (ثلاثون) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية خارج مجموعة الدراسة، وكان الهدف من التطبيق الاستطلاعي للاختبار: حساب زمن تطبيق الاختبار-والتأكد من صدق الاختبار وثباته.

(أ) تحديد زمن تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

في ضوء التجربة الاستطلاعية تم حساب الزمن اللازم للتطبيق عن طريق حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أسرع وأبطأ طالبة للإجابة عن الاختبار، وقد وجد أنه يساوي (90) دقيقة.

(ب) ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معالة ألفا كرو نباخ، وكان (0.84) مما يشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات. **ملحق (6)**

خامسًا: بطاقة الأداء المتدرج لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

حتى تتمكن الباحثة من تقييم أداء طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية لمهارات الكتابة الإبداعية بموضوعية أعدت بطاقة لتصحيح الاختبار، تم بناؤها وفقًا للخطوات التالية:

أ-الهدف من بطاقة الأداء المتدرج: استهدفت البطاقة تصحيح اختبار مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية، والحكم على أدائهن للمهارات المقيسة بطريقة محددة وواضحة، وتتسم بالموضوعية.

ب-مصادر بناء بطاقة الأداء المتدرج: استعانت الباحثة في بناء البطاقة بما يلي:

- مراجعة الكتب والأدبيات التي تناولت تدريس التعبير الكتابي والكتابة الإبداعية.

- مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية.

- قائمة مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، والتي أعدتها الباحثة، وأقرها السادة المحكمون.

ج- وصف بطاقة الأداء المتدرج: تم تحديد التقدير الكمي للمهارة الفرعية في مقياس ثلاثي متدرج (مرتفع-متوسط-منخفض) وذلك على المستوى الرأسي أمام كل مهارة، وقد أُعطيت تلك المستويات

السابقة الدرجات التالية بالترتيب ثلاثة أعمدة كتبت فيها (3، 2، 1)، وعلى الملاحظ أن يضع علامة (✓) تحت الرقم الذي يدل على أداء الطالبة للمهارة الفرعية، وتدل الدرجة المرتفعة في البطاقة على أداء الطالبة لهذه المهارات الفرعية أداءً فاعلًا، وتدل الدرجة المنخفضة في البطاقة على عدم أداء الطالبة لهذه المهارة أداءً فاعلًا، بحيث تُعطى الطالبة ثلاث درجات في حالة وجود المهارة بدرجة مرتفعة، وتُعطى درجتان في حالة وجود المهارة بدرجة متوسطة، وتُعطى درجة واحدة في حالة عدم أداء المهارة وبالتالي تصبح الدرجة النهائية لبطاقة الأداء المتدرج (90)، والدرجة الدنيا لها (30) درجة.

هـ-ضبط بطاقة الأداء المتدرج:

- **صدق بطاقة الأداء المتدرج:** للتحقق من صدق بطاقة الأداء المتدرج في مهارات الكتابة الإبداعية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ بهدف الحكم على صلاحيتها، ووضوحها وصحتها اللغوية، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

- **ثبات بطاقة الأداء المتدرج:** للتأكد من ثبات بطاقة الأداء المتدرج لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، قامت الباحثة وإحدى زميلاتها، بتصحيح أوراق إجابات العينة الاستطلاعية التي أجرى عليها الاختبار، وتم رصد الدرجات التي حصلت عليها الطالبات في الاختبار لحساب معامل الاتفاق بين المصححين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وبلغ معامل الاتفاق بين المصححين لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية (0,86)، وهي نسبة جيدة وتدل على معدل ثبات مرتفع لبطاقة الأداء المتدرج، وهذا يشير إلى صلاحيتها للتطبيق. **ملحق (7).**

تطبيق البرنامج المقترح في تدريس علم البيان:

1- **اختيار مجموعة البحث:** تكونت مجموعة البحث من (60) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط، وقد تم اختيارهن بناء على رغبتهن الذاتية في الالتحاق بالبرنامج بعد توضيح فكرته وأهدافه من قبل الباحثة.

2- التطبيق القبلي لأدوات القياس ونتائجه:

تم تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية، ومهارات الكتابة الإبداعية على طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط قبل بدء التدريس باستخدام البرنامج وذلك على النحو التالي:

- تطبيق اختبار المفاهيم البلاغية، ومهارات الكتابة الإبداعية:

تم التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية على مجموعة البحث من الطالبات لتحديد مستوى الطالبات قبل بدء التدريس باستخدام البرنامج وذلك يومي (1/2/مارس 2022)، وتم تحليل نتائج التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم البلاغية، ومهارات الكتابة الإبداعية، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" الجدولية والمحسوبة، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية.

- تطبيق البرنامج لتنمية المفاهيم البلاغية، ومهارات الكتابة الإبداعية على طالبات الفرقة الثالثة:

تم التطبيق الميداني للبرنامج يوم الخميس 3 مارس 2022م، واستمر التطبيق الميداني ثمانية أسابيع بواقع محاضرتين أسبوعيا، (السبت والأحد من كل أسبوع)، وقد قامت الباحثة بتطبيق البرنامج، وتم الانتهاء من تطبيق البرنامج يوم الثلاثاء 2022/4/26م، ويوضح الجدول التالي الخطة الزمنية لتطبيق لقاءات البرنامج.

جدول رقم (6)

الخطة الزمنية لتطبيق برنامج تدريس علم البيان على مجموعة البحث:

م	عنوان اللقاء	اليوم	التاريخ
تمهيد	تعريف بتجربة البحث وأهدافه	الخميس	3 مارس 2022
الوحدة الأولى: التشبيه مفهومه- أركانه وأقسامه	الموضوع الأول: مفهوم التشبيه وأركانه.	السبت/الأحد	5 / 6مارس 2022
	الموضوع الثاني: أقسام التشبيه	السبت/الأحد	13/12 مارس2022م
	الموضوع الثالث: أنواع التشبيه	السبت /الأحد	20/19 مارس2022م
الوحدة الثانية: الاستعارة مفهومها وأقسامها	الموضوع الأول: مفهوم الاستعارة وأركانها	السبت/ الأحد	27/26مارس2022م
	الموضوع الثاني: أنواع الاستعارة	السبت / الأحد	10/9 أبريل2022م
الوحدة الثالثة: المجاز المرسل وعلاقاته.	المجاز المرسل مفهومه وعلاقاته	السبت/ الأحد	17/16أبريل2022م
الوحدة الرابعة: الكناية وأقسامها	مفهوم الكناية وأنواعها	السبت/الأحد	24/22أبريل 2022م
مراجعة عامة	تدريبات عامة على البرنامج	الثلاثاء	26 أبريل 2022م

3- التطبيق البعدي لأدوات القياس

تم التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية، ومهارات الكتابة الإبداعية تطبيقًا بعديًا على الطالبات مجموعة البحث، وذلك يوم الأربعاء الموافق 2022/4/27م لقياس فاعلية البرنامج

المقترح في تدريس علم البيان القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بنات بأسيوط، وتم رصد الدرجات وتسجيلها تمهيدًا لمعالجتها إحصائيا والحصول على نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها.

نتائج البحث وتفسيرها وتوصياته ومقترحاته:

1- نتائج البحث وتفسيرها:

فيما يلي عرض نتائج البحث من خلال الإجابة عن أسئلته:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد المفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان ووضعها في قائمة أولية، وعرضها في صورة استبانة على المحكمين؛ ومن ثم تم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الكتابة الإبداعية، ووضعها في قائمة أولية، وعرضها في صورة استبانة على المحكمين؛ ومن ثم تم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما البرنامج المقترح في تدريس علم البيان القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أهداف البرنامج ومحتواه ومكوناته ومراحل وإجراءات التدريس التي بني عليها القائمة على نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين، كما تم تحديد الأنشطة والوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذه وأساليب تقويم الطالبات، وقد سبق تفصيل ذلك أثناء عرض بناء البرنامج.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات شعبة اللغة العربية بكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال. **تم**

أولًا: عرض نتائج طالبات مجموعة البحث في اختبار المفاهيم البلاغية ككل كل مهارة على حدة.

ثانيًا: قياس فاعلية البرنامج القائم على الدمج في تنمية المفاهيم البلاغية.

أولًا: عرض نتائج طالبات مجموعة البحث في اختبار المفاهيم البلاغية ككل كل مهارة على حدة.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية ككل،

وفي كل مهارة فرعية على حدة كما تم حساب قيمة "ت" (t-test)، وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها الإحصائية بين هذه المتوسطات، ويوضح الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (7)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي-البعدي لاختبار المفاهيم البلاغية

مستويات الاختبار	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
تعريف المفهوم	6.62	4.851	14.85	2.493	59	2.660	11.032	0.01
تمييز المفهوم	4.32	2.332	12.37	1.288			24.871	
تطبيق المفهوم	5.62	3.258	18.65	1.947			28.861	
تقويم المفهوم	5.63	2.194	15.47	1.935			26.156	
اختبار المفاهيم البلاغية	22.18	8.412	61.07	5.695			30.382	

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية لصالح التطبيق البعدي، حيث كان متوسط درجات التطبيق القبلي في مستوى **"تعريف المفهوم" (6.62)**، وبانحراف معياري قدره (4.851)، بينما كان متوسط درجات التطبيق البعدي (14.58)، وبانحراف معياري قدره (2.493)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (11.032)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، ويوضح أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يشير إلى أنها دالة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات التطبيق القبلي في مستوى **"تمييز المفهوم"** (4.32)، وبانحراف معياري قدره (2.332)، بينما كان متوسط درجات التطبيق البعدي (12.37)، وبانحراف معياري قدره (1.288)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (24.871)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، ويوضح أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يشير إلى أنها دالة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات التطبيق القبلي في مستوى **"تطبيق المفهوم"** (5.62)، وبانحراف معياري قدره (3.258)، بينما كان متوسط درجات التطبيق البعدي (18.65)، وبانحراف معياري قدره (1.947)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة

(28.861)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، ويوضح أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يشير إلى أنها دالة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات التطبيق القبلي في مستوى **"تقويم المفهوم"** (5.63)، وبانحراف معياري قدره (2.194)، بينما كان متوسط درجات التطبيق البعدي (15.47)، وبانحراف معياري قدره (1.935)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (26.156)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، ويوضح أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يشير إلى أنها دالة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات التطبيق القبلي في مستوى **"اختبار المفاهيم البلاغية"** (22.18)، وبانحراف معياري قدره (8.412)، بينما كان متوسط درجات التطبيق البعدي (61.07)، وبانحراف معياري قدره (5.695)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (30.382)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، ويوضح أنها أكبر من قيمة "ت" الجدولية، مما يشير إلى أنها دالة، مما يعني أن البرنامج القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين كان له تأثير إيجابي في تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطالبات.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض البحثي، والذي نص على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم البلاغية ككل وفي كل مستوى على حدة لصالح التطبيق البعدي.

ثانيًا: قياس فاعلية البرنامج القائم على الدمج في تنمية مفاهيم علم البيان.

- اختبار المفاهيم البلاغية:

لقياس فاعلية البرنامج القائم على الدمج، تم استخدام معادلة **الكسب المعدل لبلاك (Blake)**، والذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر- 1)؛ فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية الأدوات نهائيًا، مما يعني أن الطالبات لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (50%) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعدى (1.2)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن الأدوات حققت فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (1.2) فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج القائم على الدمج قد حقق فاعلية كبيرة. (عبد الله المحرزي، 2003، 154).

ويوضح الجدول التالي رقم (8)، دلالة الكسب المعدل للمجموعة في اختبار المفاهيم البلاغية ككل وفي كل مستوى على حدة

جدول رقم (8)

- دلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث في اختبار المفاهيم البلاغية ككل، وكل مستوى على حدة

بيانات المستوى	المتوسط قبليًا	المتوسط بعديًا	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
تعريف المفهوم	6.62	14.85	17	1.28	عالية
تمييز المفهوم	4.32	12.37	14	1.41	عالية
تطبيق المفهوم	5.62	18.65	21	1.47	عالية
تقويم المفهوم	5.63	15.47	18	1.34	عالية
اختبار المفاهيم البلاغية	22.18	61.07	70	1.38	عالية

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تراوحت بين: (1.21-1.43)، وهي جميعها عالية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على الدمج في تنمية المفاهيم البلاغية (تعريف المفهوم-تمييز المفهوم-تطبيق المفهوم-تقويم المفهوم-الاختبار ككل).

تفسير النتائج المتعلقة بتطبيق البرنامج القائم على الدمج بين وأثره على تنمية المفاهيم البلاغية

وتعزو الباحثة النتيجة السابقة إلى كل مما يلي:

- طريقة التدريس باستخدام الدمج بين نموذجين من نماذج التدريس الحديثة التي تركز على الاتجاهات الحديثة في التدريس كتنمية القدرة على حل المشكلات، والقدرة على التساؤل وصياغة الفرضيات، وطرح الأسئلة السابرة من خلال إتاحة الفرصة للطالبات للبحث عن المفاهيم البلاغية واكتشافها واستقصائها بأنفسهن مما يؤدي إلى تنمية المفاهيم البلاغية لديهن بشكل متسلسل ومنطقي.
- المفاهيم البلاغية التي تم تدريسها باستخدام الدمج بين النموذجين من المفاهيم التي يصلح تدريسها باستخدام النماذج الاستقصائية أكثر من الطريقة المعتادة؛ فهي من الأساليب الحديثة التي لم تكن في خبرة الطالبات مما جعلهن أكثر تفاعلا مع عملية التدريس، وزاد رغبتهن في التعلم مما ساعد على تنمية المفاهيم البلاغية لديهن.
- البيئة التعليمية التي وفرها البرنامج المقترح باستخدام الدمج بين النموذجين من حرية وتقبل الآراء وعدم التوبيخ على الأخطاء؛ أسهم في تعبير الطالبات عن أراءهن بكل حرية ومناقشتها أمام زميلاتهن والتفاعل مع الموقف التعليمي، وإثراءه بالآراء المختلفة مما أدى إلى أن يتولد لديهن شعورًا بقدرتهن على الحوار وحل الأسئلة وإنجاز المهمات التعليمية، وهذا بدوره يعمل على تنمية الثقة بالنفس، وبالتالي رفع مستوى تنمية المفاهيم البلاغية لديهن.

- استعمال النماذج في تدريس المفاهيم البلاغية لعلم البيان أكد ما جاءت به أدبيات وطرائق التدريس التي تنادي بضرورة استعمال النماذج التدريسية الحديثة لأنها تسهم في ترسيخ المفاهيم في أذهان الطالبات وتزيد من رغبتهن في طلب المعرفة
- تضمين إجراءات التطبيق الاعتماد على الأمثلة الصحيحة التي تتضمن المفهوم البياني الصحيح.
- التدريس على وفق البرنامج القائم على الدمج جعل من الطالبات قادرات على الربط بين ما لديهن من مخزون مفاهيمي، والمعلومات الجديدة وبين المفاهيم البيانية (الرئيسة والفرعية) للموضوع الواحد أو الموضوع مع الموضوعات الأخرى، وربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة.
- إن علوم البلاغة في العموم هي مفاهيم، وخطوات البرنامج تساعد على تنمية المفاهيم وخاصة المفاهيم البلاغية.
- التدريس على وفق البرنامج القائم على الدمج كون عند الطالبات الرؤية الشاملة للموضوع عن طريق ربط المفاهيم ببعضها البعض، وبما سبقت دراسته وإبراز العلاقات بين المفاهيم الموجودة وجعلهن في موقف إيجابي متفاعلا مع الدرس مما ساعدهن على تنمية تفكيرهن والإصغاء الجيد للموضوع، والرغبة في التفاعل معه.
- التدريس بالبرنامج يعمل على ترتيب المفاهيم وتدرجها وإبراز العلاقات بينها وهذا سهل عليهن تنمية المفاهيم البلاغية.
- تحديد البرنامج لأهداف كل موضوع من موضوعات علم البيان، ساعدت على اختيار الأنشطة التعليمية التي تحقق الأهداف، وتؤدي إلى تحسين نوعية التتابع التعليمي والإجراءات ووضوح الأهداف لدى الطالبات أدى إلى تحقيق نتائج أفضل.
- إتاحة الفرصة للطالبات للاطلاع على الموضوع وقراءته، وذلك من خلال إرساله في صورة ملف بصيغة (PDF) قبل موعد التطبيق بفترة زمنية كافية، حيث قامت الطالبات بعمل مجموعات للمناقشة في الموضوع والإجابة المبدئية عن أنشطته، وتحديد ما غمض فيه استعدادا للتفاعل المنظم بينهن في الموعد المحدد للتطبيق مما خلق نوعًا من المنافسة المطلوبة بين المجموعات، كما هيأ الطالبات للتعلم ومعايشة اللقاءات قبل موعد تطبيقها ومحاولة إجابة أنشطتها وأسئلة تقويمها.
- تنوع أسئلة التقويم لقياس مدى تحقيق الأهداف الإجرائية المحددة لكل لقاء.
- مناسبة موعد تطبيق البرنامج حيث تم تحديدها بالتنسيق معهن، وبناء على رغبتهن مما أسهم في ارتفاع نسب حضورهن للقاءات البرنامج.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجيات ونماذج وبرامج متنوعة لتنمية المفاهيم البلاغية في المرحلة الجامعية، ومن هذه الدراسات: دراسة شافي المحبوب وآخرين (2010)، ودراسة فاطمة عبد النبي (2012)، ودراسة ماهر عبد الباري (2014)، ودراسة حسن شحاته وآخرين (2019)، ودراسة محمد محمود (2020) ودراسة ماهر عبد الباري (2022).

فاعلية البرنامج القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، والذي ينص على "ما فاعلية البرنامج القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات شعبة اللغة العربية؟" تم:

أولاً: عرض نتائج طالبات مجموعة البحث في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل وكل مهارة على حدة.

ثانيًا: قياس فاعلية البرنامج القائم على الدمج في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

أولًا: عرض نتائج طالبات مجموعة البحث في اختبار مهارات الكتابة الابداعية ككل، وكل مهارة على حدة.

بعد أن تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية قبليا-بعديًا، وتم رصد درجات الطالبات؛ قامت الباحثة بحساب الفروق باستخدام اختبار "ت" (t-test)، للعينات المترابطة للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي -البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل، كل مهارة على حدة، وتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي رقم(9).

جدول رقم (9)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي-البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية

مهارات الكتابة الإبداعية	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
الطلاقة	10.07	1.784	24.18	1.546	59	2.660	45.142	0.01
المرونة	10.97	2.980	20.67	1.410			23.542	
الأصالة	7.45	1.978	18.13	1.157			38.472	
الإثراء بالتفاصيل	6.10	2.039	15.47	1.016			32.179	
الاختبار ككل	34.58	5.036	78.45	3.864			49.528	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي- البعدي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "**الطلاقة**" لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت

قيمة "ت" المحسوبة (45.142)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" المحسوبة، مما يشير إلى أنها دالة، كما يتضح من الجدول ارتفاع متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "الطلاقة" لصالح التطبيق البعدي مقارنة بمتوسطات الطالبات في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي " للطلاقة" (24.18)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (10.07).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي- البعدي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "**المرونة**" لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (23.542)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" المحسوبة، مما يشير إلى أنها دالة، كما يتضح من الجدول ارتفاع متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "المرونة" لصالح التطبيق البعدي مقارنة بمتوسطات الطالبات في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي " للمرونة"(20.67)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (10.97).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي- البعدي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "**الأصالة**" لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (38.472)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" المحسوبة، مما يشير إلى أنها دالة، كما يتضح من الجدول ارتفاع متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "الأصالة" لصالح التطبيق البعدي مقارنة بمتوسطات الطالبات في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي " للأصالة"(18.13)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (7.45).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي- البعدي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات "**الإثراء بالتفاصيل**" لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (32.179)، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (59) تساوي (2.660) لمستوى دلالة (0.01)، وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" المحسوبة، مما يشير إلى أنها دالة، كما يتضح من الجدول ارتفاع متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية في مهارات " الإثراء بالتفاصيل " لصالح التطبيق البعدي مقارنة بمتوسطات الطالبات في التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي " الإثراء بالتفاصيل "(15.47)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (6.10).

- كما بلغ متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي "**لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل**" (78.45)، في حين بلغ متوسط درجات التطبيق القبلي (34.58)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة بلغت (49.528)، للدرجة الكلية وهي أكبر من الجدولية عند مستوى (0.01) مما يدل على تفوق الطالبات في التطبيق البعدي، مما يعني أن البرنامج القائم على الدمج بين

نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين كان له تأثير إيجابي في تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية لديهن.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض البحثي، والذي نص على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات مجموعة البحث في التطبيق القبلي-البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

ثانيًا: قياس فاعلية البرنامج القائم على الدمج في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية:

اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

لقياس فاعلية البرنامج القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية، تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Blake)، (عبد الله المحرزي، 2003، 154).

ويوضح الجدول التالي رقم (10)، دلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية

جدول رقم (10)

دلالة الكسب المعدل لمجموعة الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل، كل مهارة على حدة

بيانات المهارة	المتوسط قبليًا	المتوسط بعديًا	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	الدلالة
الطلاقة	10.07	24.18	27	1.36	عالية
المرونة	10.97	20.67	24	1.15	عالية
الأصالة	7.45	18.13	21	1.30	عالية
الإثراء بالتفاصيل	6.10	15.47	18	1.31	عالية
الاختبار ككل	34.58	78.45	90	1.28	عالية

يتضح من الجدول رقم (34)، أن نسبة الكسب المعدل تراوحت بين:(1.20-1.57) وجميعها عالية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الفرقة الثالثة في مهارات (الطلاقة-المرونة-الأصالة-الإثراء بالتفاصيل-اختبار مهارات الكتابة الإبداعية ككل).

تفسير النتائج المتعلقة بتطبيق البرنامج القائم على الدمج وأثره على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية:

وترجع الباحثة تفوق الطالبات في التطبيق البعدي عن التطبيق القبلي في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، بعد استخدام البرنامج إلى الأسباب التالية:

- البيئة التعليمية التي وفرها نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين من حرية وتقبل آراء الطالبات، وتشجعهن على الكتابة؛ أسهم في تعبير الطالبات عن آرائهن ومناقشتها أمام زميلاتهن والتفاعل مع الموقف التعليمي، وإثراءه بالآراء المختلفة، وتقبل آراء زملائهن أدى إلى أن يتولد لديهن شعورا بقدرتهن على الكتابة الإبداعية وحل الأنشطة وإنجاز المهمات التعليمية وهذا بدوره يعمل على الثقة بالنفس، وبالتالي تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.
- نماذج المفاهيم البلاغية والصور البيانية المتنوعة المقدمة طوال لقاءات البرنامج من القرآن الكريم والشعر العربي والحكم والأقوال المأثورة والتي تم تحليلها، واستخراج الصور البيانية المختلفة منها، وتوضيح المرادفات الغامضة، وشرح النصوص المختلفة مما ساعد الطالبات على الإحساس بجمال علم البيان في تلك النماذج وشجعهن على إنشاء كتابات إبداعية من إبداعهن على شاكلة تلك الصور البيانية.
- قناعة الطالبات بأن النجاح في كتابة تعبيرات تشتمل على صور بيانية بلاغية هو النجاح الحقيقي الذي يعكس تعلم المفاهيم البلاغية، ومن ثم حرصت الطالبات على المشاركة والتفاعل في كتابة قصص قصيرة ومقالات أدبية إبداعية.
- الأنشطة المقدمة في كتاب الطالبة المعلمة، والتي أسهمت في إثارة الإبداع لدى الطالبات وتشجيعهن على إطلاق الخيال في كتابتهن الإبداعية، مما أدى إلى استفادة الطالبات من المفاهيم البلاغية التي قدمت لهن في البرنامج وإثراء كتابتهن الإبداعية من خلال الأنشطة المقدمة لهن.

وقد اتفقت النتيجة السابقة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية استخدام استراتيجيات ونماذج وبرامج متنوعة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية في المرحلة الجامعية، ومن هذه الدراسات: ودراسة أبو الدهب علي (2008)، ودراسة خالد العبيدي (2009)، ودراسة ريم عبد العظيم (2009)، ودراسة عبير المحضار (2013)، ودراسة شفاء محمد (2018)، ودراسة رقية علي (2019)، ودراسة إيمان بن طريف (2021)، ودراسة ماهر عبد الباري (2022).

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحثة توصي بما يلي:

- الإفادة من البرنامج المقدم في هذا البحث في تدريس علم البيان للطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية.
- توجيه الجهود البحثية نحو تجريب نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تدريس علمي البديع والمعاني خاصة، وعلوم اللغة العربية عامة.
- عقد ورش عمل لتدريب الطلاب المعلمين المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية على توظيف نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في التدريس.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والتوصيات السابق بيانها؛ فإن الباحثة تقترح إجراء البحوث والدراسات التالية:

- برنامج مقترح في تدريس علم البديع قائم على الدمج بين نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الحجاجية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- برنامج مقترح لتدريس القراءة التحليلية باستخدام نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين في تنمية القدرة اللغوية ومهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على نموذجي سكمان الاستقصائي وكارين لتنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

مراجع البحث

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم محمد عطا (2006): **المرجع في تدريس اللغة العربية**. ط2.القاهرة: مطابع آمون.

أبو الدهب البدري علي (2008): فعالية استخدام الرسوم الكاريكاتورية في تدريس التعبير في تنمية الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المؤتمر العلمي العشرون. - مناهج التعليم والهوية الثقافية-**. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد (1). في الفترة من 30-31 يوليو.

أبو هلال العسكري الحسن عبد الله ت395هـ (1986): **كتاب الصناعتين الكتابة والشعر**. تحقيق على محمد البخاري ومحمد أبو الفضل إبراهيم. بيروت: المكتبة العصرية.

أحمد رياض فوزي (2017): مدى تمكن طلبة الصف الحادي عشر من المفاهيم البلاغية وتوظيفهم لها في التعبير الكتابي. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد عبده عوض (1989): مستويات تحصيل طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والبلاغية وعلاقتها بالتمكن من العلاقات النحوية والبلاغية، **رسالة ماجستير**. كلية التربية جامعة طنطا.

أحمد محمد حسن النعيمي ومحمد السيد متولي الزيني والمهدي علي البدري (2016): فاعلية برنامج مقترح قائم على تكامل فنون اللغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالعراق. **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. 189. يوليو. ص ص 86 – 117.

أسماء كاظم فندي وإيمان حسن علي (2012): أثر استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. **مجلة الفتح العراقية**. العدد (50). ص ص1-46.

أمين علي محمد سليمان (2009): **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إيمان أحمد بن طريف (2021): أثر برنامج تعليمي مستند إلى نموذج سكمان الاستقصائي لتحسين مهارات الكتابة في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة الكرك. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**. العدد (191). الجزء (2). يوليو. ص ص 331-354.

بشاير سليمان العطروزي (2018). الفانتزيا أثر برنامج قائم على القصة والدراما في تنمية الطلاقة اللغوية والإبداع الفني لدى طفل الروضة: تجربة ميدانية. **مجلة القراءة والمعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. 202. ص ص.163-206.

جنان مزهر لفته الجبوري (2017): أثر استعمال أنموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية للبنات. الجامعة العراقية. المجلد (6). الجزء (1). ص ص 277 – 302.

جودت أحمد سعادة، وجمال يعقوب اليوسف (2006): **تدريس المفاهيم (اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**. ط3. بيروت: دار الجبيل.

حسن حسين زيتون **(٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس-رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم.** القاهرة: عالم الكتب.

حسن زيتون(2003)**. تعليم الفكر**. القاهرة: عالم الكتب.

حسن سيد شحاته وعلي سعد جاب الله وسلوى حسن محمد بصل ورجاء مصطفى السيد جبر (2019): تنمية المفاهيم البلاغية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في ضوء نظرية التلقي. **مجلة كلية التربية ببنها**. المجلد (30). العدد (119). يوليو. ص ص 301-340.

حيدر زامل كاظم الموسوي (2012): فاعلية أنموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي. **مجلة الأستاذ**. العدد (200). ص ص913-945.

خالد خاطر العبيدي (2009): فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط**. رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة أم القرى.

راتب قاسم عاشور وعمرو خلف جميل الشوابكة (2015): أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**. المجلد (3). يناير. ص ص153-186.

رضى السيد شعبان إسماعيل (2016): فاعلية نموذج سكمان الاستقصائي في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. العدد (71). مارس. ص ص 137-190.

رهام ماهر الصراف ومحمد ماجد خيال (2018): برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس .199. مايو. ص ص 125 – 216.

ريم أحمد عبد العظيم (2009): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة القراءة والمعرفة**. العدد (94). سبتمبر. ص ص32-112.

زكريا الشربيني، ويسرية صادق(2006)**: نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح وتجارب الطفل ما قبل المدرسة**. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

زهور كاظم مناتي (2011): أثر أنموذج دانيال ودرا يفر في اكتساب المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. **مجلة كلية التربية الأساسية بالعراق**. المجلد (16). العدد (69). ص ص 297-326.

زيد سلمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة (2017): **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**. ط4. عمان: دار المسيرة.

سام عمار (2002): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. دمشق: مؤسسة الرسالة.

سعد علي زاير وسماء تركي داخل (2015): **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. عمان: الدار المنهجية.

سعد علي زاير وسماء تركي داخل وعمار جبار عيسى ومنير راشد فيصل(2013) **الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ونماذج وأساليب وبرامج**. بغداد: دار المرتضى.

سعيد عبد المعز(2006). **القصة وأثرها في تربية الطفل**. القاهرة: دار الفكر العربي.

سمير عبد الوهاب أحمد (1999): فعالية برنامج لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في الشعر. **مؤتمر إعلام دمياط**. كلية التربية جامعة المنصورة.

شافي فهد شافي المحبوب (2010): تنمية المفاهيم البلاغية البديعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**. كلية التربية بحلوان. المجلد (16). العدد(3). يوليو. ص ص365-391.

شفاء محمد حسين محمد (2018). فاعلية برنامج قائم على الخرائط الذهنية الرقمية لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.

صفوت فرج (2012): **القياس النفسي**. ط7. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد العزيز عتيق (2002): **علم البيان**. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عبد الكريم أبو جاموس ومحمود فندي العبد الله (2007)، مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم البلاغية وقدرتهم على توظيفها في التعبير الكتابي. **مجلة العلوم الإنسانية**. الجزائر. العدد (28). ديسمبر. ص ص5-25.

عبد الله خميس امبو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي (2009): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**. عمان: دار المسيرة.

عبد الله محمد خطابية وفاضل علي عبيدات (2006): أثر استخدام طريقة سوخمان الاستقصائية في التحصيل الآني والمؤجل في مادة العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي. **مجلة العلوم التربوية**. المجلد (33). العدد (1).

عبير بنت محمد أبو بكر المحضار (2013): أثر مدونة إلكترونية مقترحة على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. ***المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد***. الرياض. السعودية.

على أحمد مدكور (2008): **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي ص ص228 - 240.

علي بن هويشل الشعيلي (2005): أثر استخدام طريقة سكمان الاستقصائية على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية**. العدد (7). يناير.

علي عبد السميع قورة ووجيه المرسي أبو لبن ومحمود عبد الحافظ خلف الله (2013): **اتجاهات حديثة في تعليم التعبير.** السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

عليوي عبد الله الطاهر (2010): **تدريس اللغة العربية وفقًا لأحدث الطرائق التربوية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فاضل ناهي عبد عون(2002): تقويم تدريس مادة البلاغة في المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة القادسية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. **مجلة جامعة القادسية**. العدد(4). المجلد (3).

فاطمة حسني عطا عبد النبي (2012): فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس علم البيان لتنمية المفاهيم البلاغية ومهارات التذوق الأدبي لدى الطالب المعلم. **مجلة كلية التربية بالسويس**. المجلد (5). العدد (6). أكتوبر.

فوزي عبد القادر (1995): أثر التكامل بين المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية. **رسالة دكتوراه**. كلية التربية. جامعة الأزهر بالقاهرة.

لمياء عبد الموجود السيد عمر وسيد محمد سنجي وسيد فهمي مكاوي (2017): استخدام الويكي في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية**. رابطة التربويين العرب. 8. ص ص 159-174.

ماهر شعبان عبد الباري (2014): **الكتابة الوظيفية والإبداعية**. عمان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

ماهر شعبان عبد الباري (2014): برنامج لتصويب التصورات الخطأ للمفاهيم البلاغية المرتبطة بعلم البيان لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببنها. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. العدد (35). ص ص130-170.

ماهر شعبان عبد الباري (2021): برنامج قائم على البلاغة القرآنية لتنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس الجمالي لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. **مجلة كلية التربية جامعة بنها**. العدد (128). الجزء (1).

مجدي عزيز إبراهيم (2009): **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

محسن علي عطية (2008): **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد أحمد عيسى (2012): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعلمها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. المجلد (13). العدد(1). ص ص 495-527.

محمد السيد علي (2008): **التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد جهاد جمل (2005): **العمليات الذهنية ومهارات التفكير**. العين: دار الكتاب الجامعي.

محمد حمد الطيطي (2004): **البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

محمد رضا البغدادي (2003): **تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمد زرقان الفرخ (2005): **الواضح في البلاغة العربية (المعاني، البيان، البديع)**. ط4. القاهرة: عالم الطباعة.

محمد صلاح الدين مجاور (١٩٩٨): **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة: دار الفكر العربي

محمد فاروق حمدي محمود (2020): برنامج في تدريس البديع قائم على مدخل تحليل الخطاب لتنمية التذوق البلاغي والإبداع اللغوي لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. المجلد (14). العدد(1). يوليو. ص ص 323-370.

محمد محمود الحيلة (2007): **تصميم التعليم نظرية وممارسة**. عمان: دار المسيرة.

محمود أحمد السيد (2011): **في طرائق تدريس اللغة العربية**. منشورات جامعة دمشق كلية التربية.

محمود كامل الناقة (2006): **تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته**. القاهرة: مؤسسة الإخلاص.

محمود كامل الناقة وسعد محمد السعيد (2003): استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المؤتمر العلمي الخامس عشر**. (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد (2). دار الضيافة.عين شمس. في الفترة من (21-22) يوليو.

محمود هلال عبد الباسط (2016): برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.** العدد (170). الجزء (3). أكتوبر. ص ص185-228.

مسعد محمد إبراهيم حليبة (2002): فعالية دورة التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. **رسالة ماجستير**. كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.

مصطفى محمد أبو رومية (2012): أثر استخدام استراتيجية سكمان في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الحادي عشر أدبي. **رسالة ماجستير.** كلية التربية الجامعة الإسلامية.

ميشيل كامل عطا الله (2001): **طرق وأساليب تدريس العلوم**. عمان: دار المسيرة

نسرين عبد الله حبيب (2012): أثر أنموذج ثيلين في تحصيل مادة العلوم واستبقائه لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **رسالة ماجستير**. كلية التربية. جامعة بغداد.

وليد صوافطة (2008): **تنمية مهارات التّفكير الإبداعي**. عمان: دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع.

يوسف قطامي ومريم اللوزي (2008): **الكتابة الإبداعية للموهوبين النموذج والتطبيق**. عمان: دار وائل.

ثانيًا: المراجع العربية مترجمة للغة الإنجليزية:

Ibrahim Mohamed Atta (2006): Reference in teaching Arabic. 2nd edition, Cairo: Amoun Press.

Abu Dahab Al-Badri Ali (2008): The effectiveness of using cartoons in teaching expression in developing critical writing and creative writing among middle school students. Twentieth Scientific Conference. Education curricula and cultural identity. The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. Volume (1). From July 30-31.

Abu Hilal Al-Askari Al-Hassan Abdullah T. 395 AH (1986): The Book of Two Industries, Writing and Poetry. Investigation of Muhammad al-Bukhari and Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim. Beirut: Modern Library.

Ahmed Riyad Fawzi (2017): The extent to which eleventh grade students are able to understand rhetorical concepts and employ them in written expression. Master Thesis. Faculty of Education. The Islamic University of Gaza.

Ahmed Abdo Awad (1989): High school students' achievement levels of grammatical and rhetorical concepts and their relationship to mastery of grammatical and rhetorical relations, master's thesis. Faculty of Education, Tanta University.

Ahmed Muhammad Hassan Al-Nuaimi, Muhammad Al-Sayed Metwally Al-Zaini, and Al-Mahdi Ali Al-Badri (2016): The effectiveness of a proposed program based on the integration of language arts in developing creative writing skills among student teachers at the College of Education in Iraq. Reading and Knowledge Journal. The Egyptian Association for Reading and Knowledge. Faculty of Education. Ain-Shams University. 189. July. pp. 86-117.

Asma Kazem Fendi and Iman Hassan Ali (2012): The effect of using concept maps on the acquisition of rhetorical concepts among middle school students. Al-Fateh Iraqi Journal. Issue (50). pp. 1-46.

Amin Ali Muhammad Suleiman (2009): Measurement and Evaluation in the Human Sciences, Its Foundations, Tools and Applications. Cairo: Modern Book House.

Iman Ahmed bin Tarif (2021): The effect of an educational program based on the Skman survey model to improve writing skills in Arabic language among third-grade students in Karak Governorate. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University. Issue (191). Part 2). July. pp. 331-354.

Bashayer Suleiman Al-Atrouzy (2018). Fantasia The effect of a program based on story and drama on the development of language fluency and artistic creativity among kindergarten children: a field experiment. Reading and Knowledge Journal. The Egyptian Association for Reading and Knowledge. Faculty of Education. Ain-Shams University. 202. pp. 163-206.

Jinan Mezher Lafta Al-Jubouri (2017): The effect of using the Karen model on the achievement of the subject “Methods of Teaching and Acquisition of Islamic Education” among undergraduate students. Journal of the College of Education for Girls. Iraqi University. Volume (6). Part (1). pp. 277-302.

Jawdat Ahmed Saadeh, and Jamal Yaqoub Al-Youssef (2006): Teaching Concepts (Arabic Language, Mathematics, Science and Social Education. 3rd Edition. Beirut: Dar Al-Jubail.

Hassan Hussein Zaytoun (2003): Teaching Strategies - A Contemporary View of Teaching and Learning Methods. Cairo: World of Books.

Hassan Zeitoun (2003). Teaching thought. Cairo: World of Books.

Hassan Sayed Shehata, Ali Saad Jaballah, Salwa Hassan Muhammad Basal, and Raja Mustafa Al-Sayed Jabr (2019): Developing rhetorical concepts among student teachers in the Arabic Language Division of the College of Education in light of the reception theory. Journal of the College of Education in Benha. Volume (30). Issue (119). July. pp. 301-340.

Haider Zamil Kazem Al-Musawi (2012): The effectiveness of Karen's model in acquiring rhetorical concepts among fifth-grade literary students. Prof. Journal. Issue (200). pp. 913-945.

Khaled Khater Al-Obeidi (2009): The effectiveness of activities based on writing processes in developing story-writing skills among first-grade middle school students. Ph.D. Faculty of Education. Umm Al Qura University.

Rateb Qassem Ashour and Amr Khalaf Jamil Al-Shawabkeh (2015): The impact of problem-solving strategy on improving creative reading and creative writing skills among seventh grade female students in Jordan. Journal of Al-Quds Open University for educational and psychological research and studies. Volume (3). January. pp. 153-186.

Mr. Radha Shaaban Ismail (2016): The effectiveness of the Skman survey model in teaching geography on developing achievement and problem-solving skills of second-grade preparatory students. Arabic studies in education and psychology. Issue (71). March. pp. 137-190.

Reham Maher Al-Sarraf and Muhammad Majid Khayal (2018): A proposed program based on contractual learning to develop some creative writing skills among middle school students. Reading and Knowledge Journal. The Egyptian Association for Reading and Knowledge. Faculty of Education. Ain Shams University. 199. mayo. pp. 125-216.

Reem Ahmed Abdel Azim (2009): The effectiveness of a program based on divergent thinking strategies in developing creative writing skills and some habits of mind among middle school

students. Reading and Knowledge Journal. Issue (94). September. P. 32-112.

Zakaria El-Sherbiny, Yusriya Sadiq (2006): The development of scientific concepts for children, a proposed program and the experiences of the pre-school child. i3. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi for publication and distribution.

Zohoor Kazem Manati (2011): The impact of the model of Daniel and Dra Yaver on the acquisition of rhetorical concepts among fifth grade literary students. Journal of the College of Basic Education in Iraq. Volume (16). Issue (69). pp. 297-326.

Zaid Salman Al-Adwan and Muhammad Fouad Al-Hawamdeh (2017): Teaching design between theory and practice. i4. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

Sam Ammar (2002): Modern trends in teaching Arabic. Damascus: Al-Resala Foundation.

Saad Ali Zayer and Sama Turki Dakhil (2015): Modern trends in teaching Arabic. Amman: The methodological house for publication and distribution.

Saad Ali Zayer, Sama Turki Dakhil, Ammar Jabbar Issa, and Mounir Rashid Faisal (2013) The Comprehensive Encyclopedia of Strategies, Methods, Models, Methods, and Programs. Baghdad: Dar Al-Mortada.

Saeed Abdel Moez (2006). The story and its impact on the upbringing of the child. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Samir Abdel-Wahhab Ahmed (1999): The effectiveness of a program to develop creative writing skills among secondary school students gifted in poetry. Damietta Media Conference. Faculty of Education, Mansoura University.

Shafi Fahad Shafi Al Mahboub (2010): Developing creative rhetorical concepts among students of the College of Basic Education in Kuwait, using the cooperative learning strategy. Journal of educational and social studies. Faculty of Education, Helwan. Volume (16). Issue (3). July. pp. 365-391.

Shifaa Muhammad Hussein Muhammad (2018). The effectiveness of a program based on digital mental maps to develop some creative reading and writing skills among students of the Arabic Language Division at the College of Education. Ph.D. Qena College of Education. South Valley University.

Safwat Farag (2012): Psychometrics. 7th edition. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Abdul-Aziz Ateeq (2002): The science of eloquence. Beirut: Arab Renaissance House for printing and publishing.

Abdel Karim Abu Jamous and Mahmoud Fendi Al-Abdullah (2007), The extent to which high school students in Jordan possess rhetorical concepts and their ability to employ them in written expression. Humanities Journal. Algeria. Issue (28). Dec. pp. 5-25.

Abdullah Khamis Ambo Saidi and Suleiman bin Muhammad Al-Balushi (2009): Methods of Teaching Science, Concepts and Practical Applications. Amman: Dar Al Masirah.

Abdullah Muhammad Khattabiya and Fadel Ali Obeidat (2006): The effect of using the Sukhman survey method on immediate and delayed achievement in science for seventh grade students. Journal of Educational Sciences. Volume (33). Issue (1).

Abeer Bint Muhammad Abu Bakr Al-Mihdhar (2013): The impact of a proposed electronic blog on the development of creative writing skills among secondary school students. The third international conference on e-learning and distance education. Riyadh. Saudi Arabia.

Ali Ahmed Madkour (2008): Teaching Arabic Language Arts. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, pp. 228-240.

Ali Abdel Samie Qura, Wajih Al Morsi, Abu Laban, and Mahmoud Abdel Hafez Khalaf Allah (2013): Modern trends in teaching expression. Saudi Arabia: King Fahd National Library.

Aliwi Abdullah Al-Taher (2010): Teaching the Arabic language according to the latest educational methods. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

Fadel Nahi Abd Aoun (2002): Evaluating the teaching of rhetoric in secondary and preparatory schools in Al-Qadisiyah Governorate from the point of view of male and female teachers. Al-Qadisiyah University Journal. Issue (4). Volume (3).

Fatima Hosni Atta Abdel Nabi (2012): The effectiveness of using the constructive learning model in teaching rhetoric to develop rhetorical concepts and literary appreciation skills of the student teacher. Journal of the College of Education in Suez. Volume (5). Issue (6). October.

Fawzi Abdel-Qader (1995): The effect of integration between grammatical, morphological and rhetorical concepts on the achievement of Al-Azhar secondary school students, their literary taste and their attitudes towards the Arabic language. Ph.D. Faculty of Education. Al-Azhar University in Cairo.

Lamia Abdel-Mawgoud Al-Sayed Omar, Sayed Muhammad Sanji, and Sayed Fahmy Makkawi (2017): The use of wikis in developing literary essay writing skills in the Arabic language among secondary school students. Arab research journal in the fields of specific education. Arab Educators Association. 8. pp. 159-174.

Maher Shaaban Abdel Bari (2014): Functional and Creative Writing. Amman: Dar Al Masirah for publishing and distribution.

Maher Shaaban Abdel Bari (2014): A program to correct misperceptions of rhetorical concepts related to rhetorical science among students of the Arabic Language Division at the Faculty of Education in Benha. International Journal of Educational Research. Issue (35). pp. 130-170.

Maher Shaaban Abdel Bari (2021): A program based on Quranic rhetoric to develop rhetorical concepts and dimensions of aesthetic sense among student teachers majoring in Arabic. Journal of the Faculty of Education, Benha University. Issue (128). Part (1).

Majdi Aziz Ibrahim (2009): A Dictionary of Teaching and Learning Terms and Concepts. Cairo: World of Books.

Mohsen Ali Attia (2008): Modern Strategies in Effective Teaching. Jordan: Dar Safa for publication and distribution.

Muhammad Ahmed Issa (2012): The effectiveness of a proposed training program in developing language teaching skills among student teachers in the light of modern trends to learn it. Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume (13). Issue (1). pp. 495-527.

Muhammad Al-Sayed Ali (2008): Teaching Models and Applications in Science, Mathematics, Arabic Language and Social Studies. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Muhammad Jihad Jamal (2005): Mental Processes and Thinking Skills. Al-Ain: University Book House.

Muhammad Hamad Al-Taiti (2004): The cognitive structure for the acquisition, learning and teaching of concepts. Jordan: Dar Al-Amal for publication and distribution.

Muhammad Reda Al-Baghdadi (2003): History of Science and Philosophy of Scientific Education. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Muhammad Zarqan Al-Farkh (2005): The Obvious in Arabic Rhetoric (The Meanings, the Statement, the Badi'). i4. Cairo: World of Print.

Muhammad Salah Al-Din Mujawir (1998): Teaching Arabic at the secondary level. Cairo: Dar Al-Fikr .

Muhammad Farouk Hamdi Mahmoud (2020): A program in teaching Al-Badi' is based on the introduction of discourse analysis to develop rhetorical appreciation and linguistic creativity for students of the Arabic Language Division at the College of Education. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. Volume (14). Issue (1). July. pp. 323-370.

Muhammad Mahmoud Al-Haila (2007): Education Design Theory and Practice. Amman: Dar Al Masirah.

Mahmoud Ahmed Al-Sayed (2011): In methods of teaching the Arabic language. Publications of the University of Damascus, Faculty of Education.

Mahmoud Kamel Al-Naqa (2006): Teaching the Arabic Language: Its Introductions and Techniques. Cairo: Al-Ikhlas Foundation.

Mahmoud Kamel Al-Naqa and Saad Muhammad Al-Saeed (2003): Using the brainstorming method in teaching rhetoric and its impact on developing creative thinking and creative writing among secondary school students. Fifteenth Scientific Conference. (Educational curricula and preparation for contemporary life). The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. Volume (2). Guest house. Ain Shams. From (21-22) July.

Mahmoud Hilal Abdel Basset (2016): A proposed program based on the Karen model to develop spelling health skills and its impact on the development of linguistic communication skills among first-grade preparatory students. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University. Issue (170). Part (3). October. P. 185-228.

Mosaad Muhammad Ibrahim Haliba (2002): The effectiveness of the learning cycle in developing rhetorical concepts among first-grade secondary students from Al-Azhar. Master Thesis. College of Education in Arish. Suez Canal University.

Mustafa Muhammad Abu Roumieh (2012): The effect of using the Skman strategy in developing some mathematical thinking skills among eleventh grade literary students. Master Thesis. College of Education, Islamic University.

Michel Kamel Atallah (2001): Methods and Methods of Teaching Science. Amman: Dar Al Masirah

Walid Sawafta (2008): Developing creative thinking skills. Amman: Dar Al Thaqafa for publishing and distribution.

Youssef Qatami and Maryam Al-Lawzi (2008): Creative Writing for the Gifted, Model and Application. Amman: Dar Wael.

ثالثًا: المراجع الأجنبية

Carin A.A.(1993): **Teaching Science Through Discovery** , seventh Edition New york , Macmillan publishing company.

Giles, R, R. (2008): Narrative inquiry: a formative stop on the rood to culturally relevant practice. ***Paper*** **presented at Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education.** Hilton New Orleans Riverside. New Orleans, LA.

Mcvey, D. (2008): Why All Writing is Creative Writing. **Innovations in Education and Teaching International**. (45). (3). 289-294.

Rubin, D. (2000): **Teaching Elementary Language Arts**: A Balanced Approach. Boston: A Pearson Education Company.