Jordan Journal of Applied Science - Humanities Series
Applied Science Private University
2026, Vol 46(2)
e-ISSN: 2708-9126
Research Article

Empowering Creativity: The Impact of Writing Assignments on Ninth Grade Students' Creative Writing Skills

أثر المهمات الكتابية في تحسين أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في مهارات الكتابة الإبداعية

Najah Al-Sardia[1*], Rateb Ashour[1].

[1]Yarmouk University, Irbid, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:
Received 01 May 2023
Accepted 14 Jun 2023
Published 01 Jan 2026

*Corresponding author:
Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Email: 2020230035@ses.yu.edu.jo.

Abstract

The study aimed to identify the impact of written tasks on improving the creative writing skills of ninth-grade female students. Employing a semi-experimental approach, the study utilized a pre-test and post-test as its primary assessment tools. A sample of 30 ninth-grade students from the Northeastern Badia district was selected using accessible random sampling and divided randomly into two groups: an experimental group consisting of 15 students who studied according to the written tasks strategy, and a control group of 15 students who were taught using the traditional method. The study yielded the following results: there were statistically significant differences in the average performance of the two groups on the post-test of creative writing skills, favoring the experimental group attributable to the implementation of the written tasks strategy. This study is significant as it contributes to the understanding of effective teaching strategies in creative writing, particularly for female students in the ninth grade. Additionally, it underscores the potential of written tasks to enhance language skills, providing valuable insights for educators seeking to improve student outcomes in creative writing. Based on these findings, the study recommends conducting additional empirical research on task-based learning approaches and their associated strategies, which aim to enhance students' performance in language skills, including listening, speaking, reading, and writing.

Keywords: Educational Strategies, Creative Writing Skills, Semi-Experimental Study.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف على أثر المهمات الكتابية في تحسين أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في مهارات الكتابة الإبداعية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار قبلي بعدي، طبق على عينة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في لواء البادية الشمالية الشرقية، اختيرت بطريقة عشوائية متيسرة، وقسمت عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (١٥) طالبة درست وفق استراتيجية المهمات الكتابية، ومجموعة ضابطة تكونت من(١٥) طالبة درست وفق الطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة

الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لاستراتيجية المهمات الكتابة، وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من البحوث التجريبية حول مدخل التعلم القائم على المهام، والاستراتيجيات المستندة عليه، التي تهدف إلى تحسين أداء الطلبة في مهارات اللغة: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات التعليمية، مهارات الكتابة الإبداعية، دراسة شبه تجريبية.

١. المقدمة

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

حظي تعليم اللغة العربية بمكانة كبيرة بين القدماء والمحدثين؛ لما لها من دور في حياة الأمة وحفظ تراثها، وما لها من ميزات تجعلها أهلا للعناية والاهتمام، فاللغة العربية هوية الأمة ولسانها، فهي لغة التعامل ووسيلة الاتصال والتفاهم، حيث يجري هذا التواصل من خلال مهارات اللغة الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة.

تتنوع هذه المهارات بين مهارات استقبال، ومهارات إرسال، فمهارات الإرسال هي المهارات اللغوية التي تتصل بقدرة الفرد على صياغة منتج لغوي من خلال مهارتي التحدث والكتابة، أما مهارات الاستقبال هي قدرته على تملك مهارات تلقي المعلومة عن طريق الاستماع أو القراءة (مجاور، ٢٠٠٠؛ المومني وآخرون، ٢٠٠٤).

وتحتل مهارة الكتابة أهمية كبيرة بين المهارات اللغوية الأربع؛ كونها مهارة إنتاجية تمثل انعكاسا لثقافة الإنسان، وفكره، فهي عملية عقلية معقدة، وليست عملا ارتجاليا، يحتاج فيها الكاتب للقيام بمجموعة من العمليات والإجراءات، قبل وأثناء الشروع بها (الخضير، ٢٠١٦).

فالكتابة هي جماع فنون اللغة العربية، وأهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشارا، وهي أداة التعلم والتعليم، حيث تربط مهارة الكتابة بين ما يتعلمه الإنسان من جهة، وخبراته ومعارفه السابقة في عملية بنائية من جهة أخرى (الناقة، ٢٠٠٢).

ولقد درج الباحثون على تصنيف الكتابة وفق رؤى وتصنيفات متعددة، وقد صنفت في ضوء الأداء أو الوظيفة إلى نوعين أساسيين هما: الكتابة الإبداعية، والكتابة الوظيفية (عبد الباري، ٢٠٠٩).

ولكل نوع من هذه الأنواع أهميته الخاصة، غير أن أهمية الكتابة الإبداعية تبرز من كونها مهارة مركبة من مهارات الكتابة ومهارات الإبداع؛ لذلك تحتاج إلى تفكير متقدم، ومعالجات ذهنية أكثر رقيا من التفكير العادي (فضل الله، ٢٠٠٣)، فهي عملية عقلية معقدة ، ونشاط أكاديمي متميز، ومظهر من مظاهر نمو التفكير(خصاونة، ٢٠٠٨)، تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن الأفكار، والأحاسيس، والانفعالات، والعواطف، بلغة أدبية تمتاز بأصالة الفكر، وجمال التعبير، في إطار يبرز خصائص الأسلوب البليغ وفنيات الصياغة البيانية، وينقل أفكار الكاتب وتجاربه ومشاعره إلى الآخرين بطريقة شائقة تحقق المشاركة الوجدانية معه (شحاتة، ٢٠١٠)، فالكتابة الإبداعية تنبع من ذاتية الكاتب نفسه وقدرته على الكتابة، وتعبر عما يحس به من مشاعر وأحاسيس خاصة، وتختلف هذه القدرة من كاتب إلى آخر، اعتمادا على مدى ثقافته واطلاعه (قورة، ٢٠١٣)، ويعد عنصر العاطفة من العناصر المهمة في الكتابة الإبداعية، فهو الباعث عليها، فإذا لم تختلج في نفس الكاتب عاطفة معينة، أو يتحرك في قلبه شعور ما فإنه لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإبداع (الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥).

وتشكل الكتابة الإبداعية مجالا للتدريب على استخدام اللغة، إذ تساعد المتعلمين وتمكنهم من التعبير عن عواطفهم، ومشاعرهم، وانفعالاتهم، وأفكارهم الخاصة، وإيصالها للآخرين بأسلوب أدبي مميز، وتسهم في المحافظة على بلاغة اللغة، وسلامة أسلوبها نحويا ولغويا، وتعمل على تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للمتعلم (تميم، ٢٠٠٧).

ويهدف تعليم الكتابة الإبداعية إلى تمكين المتعلمين من مهاراتها، والتي تصنف إلى مهارات الشكل، وتتضمن كتابة الموضوع في فقرات منتظمة، مع مراعاة الدقة، والنظافة، والترتيب، وقواعد الإملاء والترقيم، ومهارات المضمون، وتتضمن تحديد الموضوع، واختيار عنوان معبر، وكتابة مقدمة مناسبة للموضوع وخاتمة، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية بوضوح، وتنظيمها، وعرضها في ترتيب منطقي، مع مراعاة مناسبة الكلام لمقتضى الحال، وتدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد، وجودة الأسلوب وسلامة المعنى، بالإضافة إلى المرونة، والأصالة، والطلاقة، وهناك مهارات نوعية ترتبط بكل مجال من مجالات الكتابة على حدا (يونس، ٢٠٠١). ويمكن تنمية هذه المهارات، إذا عمل المعلم على تحديد الهدف المطلوب تحقيقه من الكتابة، وتعريف المتعلمون بشكل واف بموضوع الكتابة، ومعايير تقويم الأداء، وتفعيل استراتيجيات تعليم مناسبة، بالإضافة إلى إثارة الدافعية والرغبة في ممارسة هذا النوع من الكتابة، واختيار موضوعات المناسبة (Buhrke, 2000).

ومن غايات الكتابة الإبداعية تمكين المتعلمين من التأثير في نفوس القراء؛ ليصلوا في انفعالهم إلى مستوى يقارب انفعال صاحب المنتج الكتابي، وتحقيق الكفاية اللغوية عند مستعملي اللغة، وكذلك المساعدة في تطوير القدرات الكتابية، وتجاوز الطرق التقليدية في الكتابة، والإسهام في الرقي باللغة وتنميتها (Christopher, 2002). ولتحقيق هذه الغايات عمد المختصون في تدريس اللغة على استخدام العديد من مداخل تعليم اللغة الحديثة بشكل عام، ومدخل تعليم اللغة القائم على المهمات بشكل خاص، والذي يساعد المتعلم على المشاركة الفعّالة في التعلم، ويثير دافعيته إليه، حيث يجعله أمام مهمة يحتاج في تنفيذها إلى اللغة، فهو يوفر فرص التفاعل الإيجابي بين المتعلمين في ظل وجود معلم مرشد، ومتعلم يطبق، ويقوم نفسه بنفسه، وبيئة صفية تتميز بالإيجابية في ظل شروط خاصة بالمهمة (الهاشمي، ٢٠١١). فالمهمة تعكس خطة عمل واضحة الخطوات والإجراءات والمخرجات ذات صلة بالطلبة ومواقفهم اليومية (Ergul, 2004). حيث عرفها اليس (Ellis, 2003) بأنها خطة عمل تتطلب من المتعلمين معالجة اللغة عمليا؛ لتحقيق مخرج يمكن تقويمه، في ضوء ما إذا كان المحتوى المقصود نقل بشكل صحيح أو مناسب، وبذاك تستدعي المهمة الانتباه إلى المعنى، واستخدام لغة المتعلمين الخاصة، حتى وإن كانت المهمة مصممة لاستخدام صيغ لغوية محددة، وتهدف المهمة إلى تمثيل مباشر أو غير مباشر للطريقة التي تستخدم بها اللغة في الواقع، باستخدام مهارات اللغة الاستقبالية والإنتاجية، الكتابية والشفهية إضافة إلى العمليات المعرفية.

وتصنف المهمات إلى مهمات مثيرة للتحدي الذاتي التي تعمل على خلق نوع من التحدي، أو التنافس الذاتي (الداخلي) والذي ينافس فيه المتعلم ذاته، لذلك عادة ما يطلق عليه البنية اللاتنافسية (Ryan & Pihtrich, 1997)، ومهمات مثيرة للتنافس والتي توفر نوع من التنافس بين القدرة، والكفاءة الأكاديمية بين متعلم وآخر، أو بين مجموعة وأخرى حول الأداء الأفضل، ويتضمن التقويم الذاتي للقدرة في ضوء قدرة الآخرين (محفوظ، ١٩٩٣).

ويعد تعليم اللغة المعتمد على المهمات أمرا بالغ الأهمية، ليس فقط كأداة لتكوين المتعلمين للبيانات، بل هو وسيلة للتعلم بحد ذاته (Adams, 2006). فهو تعلم يقوم أساسا على نشاط صفي أو تدريب له هدف معين، يتحقق من خلال التفاعل بين المشاركين، له آلية بناء، وتفاعل متتابع، مع التركيز على المعنى، يتطلب الفهم، والمعالجة، وإنتاج اللغة المستهدفة (شفوية، كتابية) منهم، كما لو كانوا يؤدون مجموعة من خطط العمل (Lee, 2000)، وقد وضح مرعي والحيلة (٢٠٠٢) أن المهارات يمكن تعلمها بالتقليد للأداء والتدريب الكافي، إلى جانب المعرفة بالمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتعلقة فيها، فالمهارة تتكون من مكونات معرفية، ومكونات وجدانية، وأدائية، والمتعلمون بحاجة لإدراك هذه المكونات لكل مهارة للوصول إلى اكتسابها وتطويرها؛ لبلوغ حد الإتقان المرتبط بالسرعة والدقة في الإداء.

وتعليم اللغة من خلال المهمات يتم بتقسيم العمل إلى مجموعة من المهمات وتحليل هذه المهمات وتصنيفها حسب الأهداف والمحتوى والأنشطة، وظروف المكان والزمان، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، فقد تُعنى المهمة بتحقيق هدفا تعليميا لمقرر دراسي، أو لوحدة دراسية، أو لدرس واحد، وقد تعنى بعنصر من عناصر المحتوى التعليمي، أو مفهوم، أو مهارة، نسعى إلى تحليله بشكل مفصل للمتعلمين (دمياطي، ٢٠١٢). وهذا يتطلب تحديد الهدف منها، وتوفير بيئة غنية ومثيرة، واختيار مهمات مشوقة تستدعي الانتباه، وتتضمن تحدي مناسب لقدرات المتعلمين، يتخللها طرح أسئلة، وتعزيز للإنجاز (الفار، ٢٠٠٢).

ويقدم التعلم القائم على المهمات حلولا عملية وعلمية لمشكلات تعلم اللغة بشقيها الشفوي والكتابي بما يمتاز به من مزايا من أبرزها: تقديم الوحدات اللغوية الجديدة وفق سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذات قيمة في حياة المتعلم، وتوظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بطريقة متصلة سابقة مع لاحقة، مع الحرص على تنوع طرائق عرض المحتوى الجديد وأساليبه، بشكل يسمح لكل متعلم أن يجني فائدة منه، ويتيح له فرصة كافية لممارسة فعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف المعلم(الدليمي والوائلي، ٢٠٠٥) بحيث يتمكن المتعلمين من إظهار أقصى درجات الاستجابة لديهم من خلال تعليمهم كيف يتعلمون (Sanchez, 2004).

وللمهمات التعليمية دور كبير وبارز كأسلوب قوي في تعليم اللغة الشفوية والمكتوبة، وهذا ما اكسبه أهمية كبيرة لدى الباحثين في مجال تعليم وتعلم اللغات منذ العقد الأخير من القرن العشرين، وقد أثار مدخل التعلم القائم على المهمات مناقشات علمية زادت من البحوث النظرية حوله، إلا أن البحوث التجريبية لم تلق نفس الاهتمام وخاصة في المجال العربي، فهناك ندرة في تطبيقه في مجال تعلم اللغة، بوصفه مدخلا من المداخل الحديثة في مجال تعليم اللغة (أبو لبن، ٢٠١٢).

الكتابة الإبداعية

يعد الإبداع نشاط عقليا هادفا، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول لم تكن معروفة سابقا، يمتاز بالشمول والتعقيد، واحتوائه على عناصر انفعالية وأخلاقية تشكل حالة ذهنية مميزة (جروان، ٢٠١٢). ويتخذ الإبداع أشكالا متعددة، ويعد الإبداع اللغوي أحد هذه الأشكال، والذي يحتاج إلى التنمية المستمرة، وتعد هذه التنمية هدفا أساسيا من الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فلم يعد ينظر إلى تعليم اللغة على أنه عملية عقلية آلية تتقيد بأشكال ثابته للتعبير اللغوي، وإنما تركز على الوظيفة الذهنية للغة، من خلال إطلاق حرية التعبير اللغوي، وتنمية الإبداع (باظة، ٢٠٠٥).

وترتبط الكتابة الإبداعية بالإبداع، من حيث تضمينها أهدافه، ومهارته، ومراحله، فالكتابة هي أيضا عملية عقلية معقدة، تتطلب معالجة عالية المستوى، ونشاطا ذهنيا، يمكن أن تأخذ شكل الإبداع، يعبر فيها الفرد عن أفكاره، وانفعالاته، وتجاربه، بأسلوب فيه طلاقة، وأصالة، ومرونة، وتوسع (العلي، ٢٠٢١).

وبهذا تعد الكتابة الإبداعية أحد مجالات الإبداع المهمة، والذي يتناول فيه الكاتب موضوعات متنوعة ومتعددة، يخلق من هذه الموضوعات كيانا إبداعيا كاملا، وموضوعات تعبر عن النفس، وتهدف إلى التأثير في القارئ وتحقق المتعة عنده (عبد الباري، ٢٠١٠). ويحتاج إتقان هذا اللون من الكتابة إلى استعدادات خاصة، وقدرات لغوية وذهنية عليا، وفكر يقظ قادر على متابعة الحدث، وتقديمه بشكل دقيق، حيث تتطلب الكتابة الإبداعية مجموعة من السمات التي يجب توفرها في الكاتب ليصبح مبدعا، من أبرزها أن يمتلك قدرا عاليا من الثقافة، والقدرة على بيان وجهة نظره في موضوع الكتابة (حداد، ٢٠٠٢). فالكاتب المبدع هو القادر على تذليل الفكرة وإيصالها إلى المتلقي، بتوجيه من مشاعره التي ينطلق منها عمله الكتابي، والتي قد تكون صادرة عن مواقف شخصية أو إنسانية عامة (عبيد، ٢٠٠٨).

مفهوم الكتابة الإبداعية

عند تتبع الأدب النظري السابق يجد الباحث العديد من التعريفات للكتابة الإبداعية، ويرجع هذا التعدد نظرا لاختلاف وجهات النظر حول هذا المفهوم، حيث يعرفه كل منهم بحسب منظوره الخاص للكتابة والإبداع، والعلاقة التي تربط الكتابة في الإبداع؛ لذلك عمد الباحثان على ذكر مجموعة من تعريفات العلماء لهذا المفهوم وهي:

يرى يونس وآخرون (٢٠٠١) أن الكتابة الإبداعية "هي التعبير عن الأفكار والخواطر النفيسة، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة".

ويعرفها الدليمي والوائلي (٢٠٠٥) بأنها" فن أداته الكلمة، وعندما نقول فنا نعني أن هناك إبداعا يقوم بها الأديب في مجال الكتابة، الإبداع الذي يجمع دلالة الكلمة إلى جمالها وما يتبطّن فيها من إحساس مرهف أملاه تذوق الكلمة والشعور بتأثيرها".

أما مدكور يرى (٢٠٠٩) أنها" كل نثر يشتمل على جمال الأداء في الفكرة، وحسن صياغة في الأسلوب، تظهر معه قدرات ومهارات الكاتب الخاصة والتي تميزه عن غيره".

أهمية الكتابة الإبداعية

تعد الكتابة الإبداعية من أرقى أنواع التعبير الكتابي، ومن أهم الأنشطة اللغوية التي تتيح للمتعلم الفرصة لتعبير عما في نفسه من مشاعر وأفكار، وما يمر به من خبرات، حيث تمكنه من التعبير عن انفعالاته وأفكاره الخاصة، ونقلها إلى الآخرين في إطار أدبي، يتميز بجمال التعبير ورقي الأسلوب (شحاته، ٢٠١٠). وهي من أهم أشكال التواصل اللغوي، ومن أبرز غايات تعلم اللغة؛ نظرا لما لها من دور مؤثر في التدريب على استخدام اللغة، وإثارة حماس المتعلمين، واستخدام اللغة بشكل محكم عند الكتابة عن المواضيع التي تهمهم بصورة جاذبة للتأثير في القارئ (عبيد، ٢٠٠٨).

وتبرز أهمية الكتابة الإبداعية لما لها من دور فعال في المحافظة على اللغة، من حيث بلاغة الأسلوب، وصحة الصياغة (لغويا ونحويا) وقوة التراكيب، وتخير الألفاظ (شحاته، ٢٠١٠). بالإضافة إلى أثرها في نمو شخصية المتعلم، من خلال تحقيق المتعة النفسية له، وتقليل الاضطراب وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي، وصقل مواهبه في كافة ألوان الكتابة الإبداعية ومجالاتها (الوائلي، ٢٠٠٤؛ شحاته، ٢٠١٠).

وتزداد أهمية الكتابة الإبداعية للمتعلمين مع تقدم المراحل الدراسية، فهي انعكاس لمستوى النضج العقلي، والنفسي، والجسدي، والوجداني، النضج الذي يسهم في تنمية قدرتهم على التفاعل مع المجتمع؛ لتحقيق أهدافه (عمراوي،

٢٠٠٨). ومن مظاهر أهميتها تكاملها مع فروع اللغة، فهي ليست معزولة عنها، فتقدم المتعلم في فروع اللغة ينعكس على أدائه في الكتابة الإبداعية (شحاته، ٢٠٠٠). فالنص الإبداعي هو رؤية لقضية ما أو تصور معين يوظف فيه الكاتب خياله، وقدرته على تكوين علاقات بين المعلومات التي يمتلكها وأفكاره وأحاسيسه (حداد، ٢٠٠٢).

مهارات الكتابة الإبداعية

يرى (السرور، ٢٠٠٥) و (الصلاحات، ٢٠٠٨) أن مهارات الكتابة الإبداعية هي نفس المهارات التي حددها تورانس كقدرات عقلية للتفكير الإبداعي، وهي الطلاقة، وتعني القدة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الأفكار، والأصالة وهي القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار شائعة ومقبولة لها ارتباطات بعيدة بالموقف المثير، والمرونة وتعني القدرة على التفكير بطرق مختلفة، وإنتاج أفكار متنوعة، والنظر للموضوع من أبعاد مختلفة، والتوسع وهو الوصول إلى افتراضات تكميلية تؤدي إلى زيادة جديدة.

ويتفق (العتوم، ٢٠١٧) و (أبو النصر، ٢٠٠٧) و (جروان، ٢٠١٢) و(عبد الباري، ٢٠١٠) و(عصر، ٢٠٠٠) أن مهارات الكتابة الإبداعية هي:

الطلاقة: وهي الجانب الكمي في الإبداع، والقدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار، أو البدائل، والسرعة والسهولة في توليدها، والقدرة على استدعاء المعلومات المخزنة في الذاكرة في مدة زمنية محددة، وتتضمن اكتشاف حلول أو التوصل إلى بدائل لحل مشكلة ما، وتصنف الطلاقة إلى عدة أنواع منها:

- الطلاقة اللفظية: وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ.
- الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعنى: وهي القدرة علة إنتاج عدة أفكار مرتبة بموقف معين، تمتاز بالتنوع والسرعة في إطار متطلبات محددة مسبقا.
- طلاقة التداعي أو الطلاقة الترابطية: وهي القدرة على إنتاج عدد من الألفاظ تتوافر فيها شروط ترتبط بالمعنى أو بالكلمات محل الاهتمام.
- الطلاقة التعبيرية: وهي القدرة على صياغة التراكيب اللغوية في عبارات مفيدة، والقدرة على تنظيم الكلمات في فقرات أو جمل.

الأصالة: هي القدرة على إنتاج استجابات أصيلة، قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وهي الجدة والتفرد في القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار بعيدة عن الشيوع، فكلما قلة درجة شيوع الفكرة زادت أصالتها.

المرونة: وهي القدرة على تنويع الأفكار وتوليدها على نحو غير متوقع عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المثير أو متطلبات الموقف، وتبني أنماط ذهنية غير محددة قابلة للتغيير والتبديل، وقد تكون المرونة مرونة تلقائية وتعني سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة التي ترتبط بموقف، أو مرونة تكييفيه وهي حرية الذهن في الحركة بالتعديل أو التغيير في مشكلة ما أو موقف؛ لإعطاء حلول مختلفة حولها، وهي القدرة على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل المشكلات المحددة.

الإسهاب: هو القدرة على تحديد التفاصيل التي تسهم في تنمية فكرة معينة، والبناء على أساس المعلومات المعطاة والمتوفرة لتكملة موضوع ما حتى يصبح أكثر تفصيلا، والقدرة على إضافات جديدة لفكرة معينة، وإعادة التنظيم وإضافة شيء جديد.

التعلم القائم على المهمات الكتابية

ينبثق التعلم القائم على المهمات الكتابية عن مدخل التعلم القائم على المهمات التعليمية، والذي تعود بداياته إلى التعلم التجريبي، الذي أرسى مبادئه جون ديوي في القرن التاسع عشر، حيث بين كيفية ممارسة تجارب الحياة الحقيقية داخل الغرفة الصفية لحدوث التعلم، والتحول من التعلم النظري المجرد إلى المشاركة الفاعلة في الأنشطة العملية؛ لتعزيز التعلم، والذي نتج عنه بعد ذلك استراتيجية الاتصال في القرن العشرين، والتي تهدف إلى استخدام التعلم التجريبي في التعليم والتعلم اللغوي، والذي أطلق عليه لاحقا تعليم اللغة التواصلية، والذي يجمع بين المنهج التجريبي والواقعي، وقد كان يستخدم لتعليم اللغة الثانية أو الأجنبية (Ahmed & Bidih, 2016).

وهذا ما يؤكده براند (Branden, 2006) أن مصطلح المهمة هو تطور للباحثين في اكتساب اللغة الثانية في نهايات القرن العشرين، كردة فعل على تعليم اللغة المعتمد على المعلم، والذي يركز على الشكل اللغوي، الأمر الذي دعا لونج (Long, 1985) وبرابهو (Prabhu, 1987) والعديد من المهتمين في تعليم اللغة وتعلمها إلى اعتماد مدخل في تعليم اللغة يمارس فيه المتعلمون مهمات وظيفية حقيقية.

في ذلك الوقت كان مصطلح المهمة قد بدأ في الظهور، والذي ارتبط بمشروع بانجولر لبرابهو (Prabhu) بين عامي (١٩٧٩ و١٩٨٤) حيث استخدم فيه برابهو مصطلح المهمة والذي يدل على نوع محدد من الأنشطة الصفية التي تركز على المعنى والعمل والإنجاز بدلا من التركيز على المحتوى لبناء الكفاءة اللغوية، من خلال إيجاد ظروف تسمح للمتعلمين ممارسة مواقف لغوية ذات معنى (Sanchez, 2004). أما في القرن الحادي والعشرين بدأت تظهر مؤلفات خاصة مثل: (Lee, 2000) و (Elis, 2003) و(Nuhan, 2006) تضم كل ما كتب في مجال التعليم والتعلم اللغوي القائم على المهمة، وتؤسس لاستخدامه في تعلم اللغة (Branden, 2006).

الأساس النظري

في الوقت الذي كان ينظر إلى المتعلمين على أنهم متلقين سلبيين، كان يقتصر دور معلم اللغة على تطبيق النظريات التربوية، وعلى أنشطة وممارسات تعليمية محددة، مما انعكس على التحصيل بشكل عام، واللغوي بشكل خاص، وقد أدى هذا إلى ظهور أساليب تعليم جديدة، من أبرزها التعلم القائم على المهمات التعليمية (Al Nashash, 2007).

حيث يرتكز التعلم القائم على المهمات التعليمية على النظرية البنائية، والتي تقوم على مبدأ بناء المتعلم المعرفة بنفسه، من خلال العمل وفق مهمات حقيقية، يقوم فيها بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لديه، لحدوث التعلم واكتساب المهارات. ويعد تعليم اللغة وفق مدخل تعليم اللغة القائم على المهمات التعليمية من الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة في القرن الحادي والعشرين، يندرج تحت التعلم وفق معنى (جلال، ٢٠١٧).

مفهوم التعلم القائم على المهمات الكتابية

انطلاقا من كون استراتيجية المهمات الكتابية هي أحد الاستراتيجيات المتولدة عن مدخل التعلم القائم على المهمات التعليمية، فقد عمد الباحثان على توضيح مفهوم التعلم القائم على المهمات التعليمية من وجهة نظر العلماء في هذا المجال كالآتي.

يرى براندر (Branden, 2006) أن التعلم القائم على المهمات التعليمية " نشاط يقوم به المتعلم للوصول إلى هدف محدد".

ويعرفه لي (Lee, 2000) بأنه" التعلم الذي يقوم على نشاط صفي أو تدريب له غرض معين يتم الحصول عليه عن طريق التفاعل بين المشاركين فيه وله آلية بناء وتفاعل متتابع مع التركيز على المعنى مما يتطلب من المتعلمين الفهم والمعالجة وإنتاج اللغة المستهدفة كما لو كانوا يؤدون مجموعة من خطط العمل".

أما بيجت (Bygate, 2001) يرى بأنه " التعلم الذي يقوم على نشاط يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا اللغة مع التركيز على المعنى لتحقيق هدف ما".

أهمية التعلم القائم على المهمات الكتابية

تبرز أهمية التعلم القائم على المهمات الكتابية من كونه استراتيجية بنائية، تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، من خلال تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وتعزيز الدافعية للإنجاز، وتزيد من الانتباه والتركيز، وذلك بتوفر بيئة تعلم أكثر ثراء من خلال التنوع في المحتوى وطبيعة المهمات، وتوفير فرص للمتعلمين لممارسة تعلمهم بأنفسهم، والاهتمام بالعمليات العقلية التي يوظفها المتعلم أثناء تعلمه عن طريق معالجة الخبرات التعليمية وربطها بتعلمه، الأمر الذي يسهم في تحسين عمليات الفهم واكتساب المفردات والتراكيب بسهولة ويسر (Ultanir, 2012).

افتراضات التعلم القائم على المهمات التعليمية

يورد (قطامي، ٢٠١٤) مجموعة من الافتراضات التي يعتمد عليها التعلم القائم على المهمات كاستراتيجية تعلم بنائية لجعل التعلم ذات معنى، ومن أبرز هذه الافتراضات هو:

- المتعلم هو محور العملية التعليمية، فهو نشط وفعال في تعلمه.
- التعلم بنائي ويكون أما باسترجاع المخزون بالبنية العقلية وربطه بالتعلم الجديد، فيعمل على تعديل البنية المعرفية السابقة، أو بناء خبرات تعلمية جديدة، أو إعادة ترتيب للأبنية الموجودة.
- التعلم عملية هادفة ونشطة ومستمرة، يجري ضمن سياق اجتماعي.
- تصحيح المفاهيم الخاطئة يتم قبل البدء في التعلم الجديد.
- الاهتمام في أداء المتعلم والعمليات العقلية المستخدمة للوصول إلى تحقيق الهدف.

العلاقة بين المهمات الكتابية والكتابة الإبداعية

ترتبط استراتيجية المهمات الكتابية بمدخل التعلم القائم على المهمات التعليمية، والذي يعد من المداخل الحديثة في تعليم اللغة، والذي أثبت فاعليته في هذ المجال، فهو نظام شامل للتعلم والتعليم، يهتم بجميع عناصر العملية التعليمية، ويصلح لجميع مجالات التعلم اللغوي، يتماشى مع احتياجات المتعلم، واهتماماته، ومستوى مهاراته اللغوية، يهتم بالنتائج والأداء، ويستخدم كوسيلة لتسهيل التعلم، ويتسم بالمرونة، من خلال تمكين المعلم من التخطيط والتنفيذ بطريقة تصب في تحقيق الأهداف، وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، يقوم بالتعلم بنفسه، ويتاح له الوقت المناسب للقيام بالمهمة، مما يضفي على التعلم نوع من النشاط، والدافعية للإنجاز، بينما يلعب المعلم دور الموجه والمرشد من خلال مساعدة المتعلمين على فهم المهام، وتجزئة الصعبة منها، وبيان ما هو متوقع منهم بعد أداء المهمة، وتوفير المصادر اللازمة لإنجازها، والمتابعة.

وانطلاقا من كون الإبداع يمكن اكتسابه والتدريب عليه، وتنمية مهاراته، عمد الباحثان على الربط بين التعلم القائم على المهمات الكتابية، وتحسين أداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية، خاصة وأن فرص الإبداع ضعيفة في ظروف صفية عادية أو بيئة تعليمية تقليدية، لكن من خلال استخدام استراتيجية المهمات الكتابية يستطيع المعلم تحويل البيئة التعليمية التقليدية إلى بيئة ملائمة للإبداع داخل الغرفة الصفية، تعمل على تنمية الإبداع ومهاراته ومن ضمنها مهارات الكتابة الإبداعية، والتي تعد أحد مجالات الإبداع الواسعة.

وبمراجعة الأدب السابق، وجد الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، فقد أجرت دمياطي (٢٠١٢) دراسة هدفت تعرف مدى فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول ثانوي ومقارنة أثر استخدامها بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيل، وطبقة الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية الثالثة بالمدينة المنورة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: ضابطة تكونت من (٣٠) طالبة، وتجريبية تكونت من (٣٠) طالبة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم.

وأجرت الخميس (٢٠٢٠) دراسة هدفت تعرف أثر استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في إكساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا تم اختيارهم قصديا من مدارس الكلية العلمية الإسلامية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٥) طالبا، ومجموعة ضابطة تكون من (٣٥) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطي أداء مجموعتي الدراسة على التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى سيف (٢٠٢٠) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات تعلم القواعد النحوية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار قبلي واختبار بعدي، وتكونت عينة الدراسة من(٦٠) طالبا من طلاب من الصف الثاني الإعدادي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (٣٠) طالبا، ومجموعة ضابطة تكون من (٣٠) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسطي أداء مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرت أرديكا (Ardika, 2021) دراسة هدفت تعرف أثر تطبيق تعلم اللغة القائم على المهام في المشروع والمهمة الإبداعية لتحسين مهارات الكتابة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت أداة الدراسة من اختبار قبلي وبعدي، وطبقة الدراسة على عينة مكونة من مجموعتين اختيرت بطريقة عنقودية، تكونت كل مجموعة من (٥) أفراد، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى سيد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج قائم على مدخل تعليم اللغة المرتكز إلى المهام لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدم المنهج التجريبي، وطبق اختبار قبلي وبعدي على عينة مكونة من (١٣) طالب وطالبة من طلبة الصف السادس، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المرتكز على مدخل المهام في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

يلحظ من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن أثر مدخل المهام في تحسين أداء الطلبة في تنمية مفاهيم البلاغة، وإكسابهم مهارات التعبير الكتابي، وتنمية مهارات تعلم القواعد النحوية، وتحسين مهارات الكتابة، ومدى فعاليته في علاج صعوبات القراءة، وتلتقي الدراسة الحالية مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة؛ إلا أنها امتازت عنها في متغيرتها، حيث تناولت المهمات الكتابية متغيرا مستقلا للوقوف على مدى أثره في أداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية، وقد لاحظ الباحثان أن الدراسات السابقة، والتي قامت على المهام أن طبيعة المهام كانت غير مخصصة تشمل المهمات الكتابية وغير الكتابية، أما الدراسة الحالية كانت أكثر تخصيصا، فقد اعتمدت بشكل رئيسي على المهمات الكتابية، وذلك يتناسب مع الكتابة الإبداعية، والتي تعد من ميزاتها أيضا، فبحسب علم الباحثين لا يوجد دراسة تجمع بين المهمات الكتابية والكتابة الإبداعية.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد تعلم الكتابة أمر بالغ الأهمية، فهي من المهارات الإنتاجية التي تلازم الإنسان طيلة حياته، حتى بعد الانتهاء من فترة الدراسة، إلا أن الطلبة يعانون من ضعف واضح في الكتابة بشكل عام، والكتابة الإبداعية بشكل خاص، وتبرز مظاهر هذا الضعف من خلال الصعوبة التي يجدها الطلبة في كتابة مقدمة للموضوع، وصعوبة في كتابة الجمل الرئيسة والجمل الداعمة، وعرض الأفكار بطرقة سليمة، وكتابة خاتمة مناسبة للموضوع، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء عملهما مدرسة للغة العربية، بالإضافة إلى ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات والتي تؤكد ضعف الطلبة في الكتابة بشكل عام، والإبداعية بشكل خاص مثل: دراسة الخصاونة (٢٠٠٥)، ودراسة الشرفات (٢٠٠٧)، ودراسة الشوابكة (٢٠١٥)، ولمعالجة هذا الضعف أو التقليل منه قدر الإمكان؛ ظهرت العديد من الاستراتيجيات، والمداخل الحديثة التي تساعد الطلبة على التمكن من مهارات الكتابة الإبداعية، من أبرزها مدخل التعلم القائم على المهام، والذي اثبت فاعليته في التعليم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة خميس (٢٠٢٠) ودراسة سيف (٢٠٢٠) والسيد (٢٠٢٢) وبناء على توصيات بعض الدراسات أجرى الباحثان هذه الدراسة مثل دراسة الهاشمي،(٢٠١١).

٢,١ أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر المهمات الكتابية في تحسين أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في مهارات الكتابة الإبداعية؟

وينبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة ومنفردة تعزى إلى طريقة التدريس (المهمات الكتابية، الطريقة الاعتيادية).

٣. أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدّراسة في الجوانب الآتية:

١. **الجانب النظريّ:** توجه معلمي اللغة العربية إلى فاعلية التعلم القائم على المهام بشكل عام والتعلم القائم على المهمات الكتابية بشكل خاص.

٢. **الجانب العمليّ:**

- تسهم الدراسة في تحسين أداء طالبات الصف التاسع الأساسي في مهارات الكتابة الإبداعية من خلال استخدام التعلم القائم على المهام الكتابية.
- تمثل الدراسة مرجعية للدراسات المستقبلية، واستفادة الباحثين من الطريقة والإجراءات والأدوات المستخدمة.

٤. التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على التعريفات الآتية:

المهمات الكتابية إجرائيا

هي أنشطة كتابية تعليمية معدة مسبقا، يكلف بها الطلبة (عينة الدراسة) بشكل فري أو جماعي، ترتبط بتحقيق هدف أو أكثر تحت إشراف المعلم، تهدف إلى تحسين أداء عينة الدراسة في مهارات الكتابة الإبداعية.

الكتابة الإبداعية إجرائيا

هي نشاط لغوي كتابي يتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإسهاب، تعبر من خلاله الطالبات (عينة الدراسة) عن مشاعرهن وأحاسيسهن حول موضوع معين بسهولة ودقة وإتقان.

٥. حدود ومحددات الدراسة

تنحصر حدود الدراسة الحالية بالآتي:

- **الحد البشري**: طالبات الصف التاسع الأساسي.
- **الحد المكاني**: المدارس التابعة لمديرية التربية للواء البادية الشمالية الشرقية.
- **الحد الزماني**: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣.
- **الحد الموضوعي**: المهمات الكتابية، مهارات الكتابة الإبداعية (مهارة كتابة القصة القصيرة، مهارة كتابة المقالة).
- تحديد تعميم نتائج الدراسة الحالية بمدى صدق وثبات أداة الدراسة، بالإضافة إلى تطبيقها على مجتمع مشابه للمجتمع الذي طبقت عليه الدراسة.

٦. الطريقة والإجراءات

٦,١ منهج الدّراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لملائمته لأهداف الدراسة.

٦,٢ متغيرات الدراسة

١. **المتغير المستقل**: طريقة التدريس ولها فئتين هما: (استراتيجية المهمات الكتابية، الطريقة التقليدية).

٢. **المتغير التابع:** مهارات الكتابة الإبداعية (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والإسهاب).

٦,٣ أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، من مدرستين من مدارس لواء البادية الشمالية الشرقية، اختيرت بطريقة عشوائية متيسرة، وهي: مدرسة طيبة المساعيد الأساسية للبنات، ومدرسة روضة الأميرة بسمة الثانوية للبنات في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ وتم اختيار شعبة من كل مدرسة، جرى تعيين إحداهما عشوائيًا لتكون المجموعة التجريبية وتكونت من (١٥) طالبة، والأخرى ضابطة وتكونت من (١٥) طالبة.

٦,٤ أداة الدّراسة

اختبار مهارات الكتابة الإبداعية

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان أداة الدراسة وهي اختبار الكتابة الإبداعية، وقد أفاد الباحثان في إعدادها من الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة الشرفات (٢٠٠٧) محارمة (٢٠١٢) والهويمل (٢٠١٩) والعلي (٢٠٢١).

صدق الاختبار

الصدق الظاهري

عُرضت الصورة الأولية لقائمة مهارات الكتابة الإبداعية، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، ودليل المعلمة، واختبار الكتابة الإبداعية على (١٢) متخصصا في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية، والعربية، وعدد من مشرفي ومعلمي اللغة العربية في وزارة التّربية والتّعليم؛ لإبداء رأيهم فيه من حيث مدى مناسبة قائمة المهارات لطالبات الصف التاسع، ومدى مناسبة المؤشرات السلوكية الخاصة بكل مهارة من مهارات كتابة القصة القصيرة، والمقالة، ومدى مناسبة موضوع الاختبار، وتمثيله للمهارات، وإبداء أية ملحوظات أو مقترحات، سواء بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات على قائمة مهارات الكتابة الإبداعية ومؤشراتها السلوكية ، وتم الأخذ بآراء المحكّمين ومقترحاتهم، وتعديل القائمة في ضوء هذه الملاحظات لتصبح في صورتها النهائية، وقد تم اعتمادها لبناء بطاقة التصحيح. وبعد اتفاق المحكمين على مناسبة موضوعات الاختبار المقترحة، اعتمد الامتحان بصورته النهائية.

صدق البناء

للتحقق من صدق البناء للاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٧) طالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج أفراد الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المؤشر والدرجة الكلية للمهارة، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المؤشر والدرجة الكلية للاختبار، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة المؤشر والدرجة الكلية للمهارة (Corrected item-total correlation). وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة المؤشر والدرجة الكلية للمهارة قد تراوحت بين (٠,٨١) و(٠,٨٥) للأصالة، وبين (٠,٧٩) و(٠,٨٨) للطلاقة، وبين (٠,٧٨) و(٠,٩٢) للمرونة، وبين (٠,٨٨) و(٠,٩٦) للإسهاب، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٤٤) و(٠,٨٧)، وجميعها ذات دلالة إحصائية (P<.٠٥)، وأعلى من علامة القطع (٠,٣٥)، مما يشير إلى صدق بناء اختبار مهارات الكتابة الإبداعية.

وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة المؤشر والدرجة الكلية للمهارة بين (٠,٦٠) و(٠,٦٣) للأصالة، وبين (٠,٦٣) و(٠,٧٩) للطلاقة، وبين (٠,٤٥) و(٠,٨٢) للمرونة، وبين (٠,٧٦) و(٠,٨٧) للإسهاب، وجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٣٠)، مما يشير إلى صدق بناء الاختبار.

ثبات الاختبار

وللتحقق من ثبات الاختبار، تم حساب معاملات كرو نباخ ألفا (الاتساق الداخلي) للمهارات الأربع، وللاختبار ككل، وحساب درجة التوافق بين المقدرين (ثبات المقدرين)، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرو نباخ ألفا) للأصالة (٠,٧٨)، وللطلاقة (٠,٨٧)، وللمرونة (٠,٧٦)، وللإسهاب (٠,٨٨)، و(٠,٩١) للمقياس الكلي، وبلغ معامل ثبات المقدرين للأصالة (٠,٨٧)، وللطلاقة (٠,٨٥)، وللمرونة (٠,٨٠)، وللإسهاب (٠,٨٩)، و(٠,٨٨) للمقياس الكلي، ولجميعها أعلى من علامة القطع (٠,٧٠). وهذا يؤشر إلى ثبات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية.

٦,٥ إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تم إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.
- إعداد أداة الدراسة وهي: الاختبار القبلي البعدي لقياس إداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية.

- إعداد بطاقة التصحيح لاختبار الكتابة الإبداعية وفق المقياس الخماسي.
- تم إعداد كتيب مهمات الطالبة، حيث قامت الباحثة بإعداد كتيب لكل طالبة من الطالبات عينة الدراسة، تضمن المهمات الكتابية المطلوب من الطالبات تنفيذها لتحسين إداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية.
- إعداد دليل المعلمة، والذي يتضمن المهمات الكتابية، وخطوات تنفيذها، والهدف من كل مهمة، والجدول الزمني لتطبيق المهمات الخاصة بمهارة الكتابة الإبداعية.
- عرض الصورة الأولية لقائمة مهارات الكتابة الإبداعية، والأداة، ودليل المعلمة على مجموعة من المحكمين، والمختصّين، والأخذ برأيهم وإجراء التعديلات اللازمة، وإعداد الصورة النهائية لقائمة المهارات، والأداة، ودليل المعلمة.
- تحديد أفراد الدّراسة.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعيّة مكونة من (١٧) طالبة؛ لاستخلاص الخصائص السيكو مترية للاختبار.
- تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية قبليًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تطبيق الدراسة على المجموعة التجريبية وتدريس المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية في الفترة ما بين ٢٠٢٣/٢/٦ – ٢٠٢٣/٤/٦.
- تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية بعد انتهاء مدة التجربة.
- استخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٦,٦ المعالجة الإحصائية

لإعطاء صورة واضحة عن أداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية وفقًا لطريقة التدريس، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة، ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع مجتمعة (الكلي) وفقا لطريقة التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (One-Way ANCOVA).

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (التركيبة الخطية) وفقًا لطريقة التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (One-Way MANCOVA).

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

حُسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والإسهاب) مجتمعة، وفقًا لمتغير طريقة التدريس (المهمات الكتابية، الطريقة الاعتياديّة)، وجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع مجتمعة وفقًا لمتغير طريقة التدريس

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		*الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	*الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٢٤	٢٠,٢٧	٧,٥٦	٤٧,٦٧	١٠,١٦
الضابطة	٢٥	٢٠,١٣	١٠,٧٢	٣٢,٧٣	١٢,٣٠
الكلي	٤٩	٢٠,٢٠	٩,١١	٤٠,٢٠	١٣,٤٤

*العلامة القصوى للكتابة الإبداعية (٦٥)

JJOAS المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية Jordan Journal of Applied Science https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v46i2.3

يلاحظ من جدول (١) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع مجتمعة، لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان الوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة (٣٢,٧٣)، في حين كان الوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية (٤٧,٦٧)، ولاختبار الدلالة الإحصائية للفرق الظاهري في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقًا لطريقة التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب(One- Way ANCOVA) ، وجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة بعد ضبط أثر الأداء القبلي وفقا لطريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	Fقيمة	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
الأداء القبلي	١٨,٢٨٦	١,٠٠٠	١٨,٢٨٦	٠,١٣٩	٠,٧١٢	٠,٠٠٥
طريقة التدريس	١٦٦٩,٨٤٠	١,٠٠٠	١٦٦٩,٨٤٠	١٢,٧١٥	٠,٠٠١	٠,٣٢٠
الخطأ	٣٥٤٥,٩٨١	٢٧,٠٠٠	١٣١,٣٣٣			
الكلي المعدل	٥٢٣٦,٨٠٠	٢٩,٠٠٠				

يُلاحظ من جدول (٢) وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع مجتمعةً، لصالح المجموعة التجريبية، يعزى إلى طريقة التدريس، وتشير قيمة مربع إيتا (٠,٣٢٠) إلى أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته (٣٢,٠٪) من تباين الأداء في مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة، وللمقارنة بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة، حسب الوسطان الحسابيان المعدلان، والانحرافان المعياريان، والخطآن المعياريان وفقا لطريقة التدريس قبل ضبط الفروق القبلية، وبعده، وجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): الوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان والخطآن المعياريان للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة قبل ضبط الفروق القبلية وبعدها

المتغيّر التابع	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة	التجريبية	٤٧,٦٧	١٠,١٦	٤٧,٦٦	٢,٩٥٩
	الضابطة	٣٢,٧٣	١٢,٣٠	٣٢,٧٤	٢,٩٥٩

يُلاحظ من جدول (٣) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية الست مجتمعةً، لصالح المجموعة التجريبيّة. وحسب نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في جدول (٢)، فإن للمهمات الكتابية أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع مجتمعة.

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (منفردة)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس، وجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤): الأوساط الحسابيّة والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة القبلي والبعدي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع منفردة

مهارات الكتابة الإبداعية	الدرجة القصوى	المجموعة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأصالة	١٥	التجريبية	٤,٨٧	١,٩٦	١٠,٦٧	٢,٤٤
		الضابطة	٤,٧٣	٢,٤٣	٧,٠٧	٣,٠٦
		الكلي	٤,٨٠	٢,١٧	٨,٨٧	٣,٢٨
الطلاقة	٢٠	التجريبية	٦,٢٠	٢,٤٠	١٤,٣٣	٣,١٥
		الضابطة	٦,١٣	٣,٣٤	٩,٩٣	٤,٠٦
		الكلي	٦,١٧	٢,٨٥	١٢,١٣	٤,٢٢

المرونة	١٥	التجريبية	٤,٦٠	١,٧٦	١٠,٧٣	٢,٥٥
		الضابطة	٤,٦٠	٢,٥٠	٧,٥٣	٣,٠٠
		الكلي	٤,٦٠	٢,١٣	٩,١٣	٣,١٨
الإسهاب	١٥	التجريبية	٤,٦٠	١,٨٤	١١,٩٣	٢,٧١
		الضابطة	٤,٦٧	٢,٤٧	٨,٢٠	٢,٦٠
		الكلي	٤,٦٣	٢,١٤	١٠,٠٧	٣,٢٣

يُلاحظ من جدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية (منفردة)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارة الأصالة، و(١٤,٣٣) في مهارة الطلاقة، و(١٠,٧٣) في مهارة المرونة، و(١١,٩٣) في مهارة الإسهاب، في حين كان متوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة (١٠,٠٠) في (٧,٠٧) في مهارة الأصالة، و(٩,٩٣) في مهارة الطلاقة، و(٧,٥٣) في مهارة المرونة، و(٨,٢٠) في مهارة الإسهاب.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي بعد ضبط أثر الأداء القبلي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع، وفقًا لمتغير طريقة التدريس، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (One-Way MANCOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥): اختبار (Hotelling's Trace) لأثر طريقة التدريس في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع

المتغير	القيمة	Fقيمة	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
طريقة التدريس	٠,٦٣٢	٣,٣٢٠	٤,٠٠٠	٢١,٠٠٠	٣٠,٠٠٠	٠,٣٨٧

يُلاحظ من جدول (٥) وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير طريقة التدريس في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع، وفقًا لمتغير طريقة التدريس، وتشير قيمة مربع إيتا (٠,٣٨٧) إلى أن متغير طريقة التدريس يفسر ما نسبته (٣٨,٧٪) من تباين الأداء في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع. ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (منفردة) وفقًا لمتغير طريقة التدريس بعد ضبط أثر الأداء القبلي، أجري تحليل التباين الأحادي المصاحب (Tests of between-subjects effects)، وجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في أداء أفراد الدراسة البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع، بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	مهارات الكتابة الإبداعية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F) الإحصائي	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
الأصالة - مصاحب	الأصالة	٣,٣٣٦	١	٣,٣٣٦	٠,٣٨٨	٠,٥٣٩	٠,٠١٦
الطلاقة - مصاحب	الطلاقة	٥,٤٤٦	١	٥,٤٤٦	٠,٣٦٩	٠,٥٤٩	٠,٠١٥
المرونة - مصاحب	المرونة	٠,١٧٥	١	٠,١٧٥	٠,٠٢٢	٠,٨٨٢	٠,٠٠١
الإسهاب - مصاحب	الإسهاب	٣,٩٥٣	١	٣,٩٥٣	٠,٥٦١	٠,٤٦١	٠,٠٢٣
الطريقة	الأصالة	٩٨,٦٨٥	١	٩٨,٦٨٥	١١,٤٨٢	٠,٠٠٢	٠,٣٢٤
	الطلاقة	١٥٠,٦٧	١	١٥٠,٦٧	١٠,١٩٧	٠,٠٠٤	٠,٢٩٨
	المرونة	٧٨,٦١٧	١	٧٨,٦١٧	١٠,٠٤٩	٠,٠٠٤	٠,٢٩٥
	الإسهاب	١٠٠,٩٣١	١	١٠٠,٩٣١	١٤,٣٢٦	٠,٠٠١	٠,٣٧٤
الخطأ	الأصالة	٢٠٦,٢٦٧	٢٤	٨,٥٩٤			
	الطلاقة	٣٥٤,٦١٤	٢٤	١٤,٧٧٦			

https://doi.org/10.35192/jjoas-h.v46i2.3
CC BY

	المرونة	١٨٧,٧٥٧	٢٤	٧,٨٢٣
	الإسهاب	١٦٩,٠٨٧	٢٤	٧,٠٤٥
الكلي المعدّل	الأصالة	٣١١,٤٦٧	٢٩	
	الطلاقة	٥١٥,٤٦٧	٢٩	
	المرونة	٢٩٣,٤٦٧	٢٩	
	الإسهاب	٣٠١,٨٦٧	٢٩	

يُلاحظ من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لأداء المجموعة التجريبية، والضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (منفردة)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس، لصالح المجموعة التجريبية، وتشير قيم مربع إيتا (٠,٣٢٤، ٠,٢٩٨، ٠,٢٩٥، ٠,٣٧٥) إلى أن طريقة التدريس تفسر ما نسبته ٣٢,٤٪، ٢٩,٨٪، ٢٩,٥٪، ٣٧,٤٪ من تباين الأداء في مهارات: الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والإسهاب، على التوالي.

وللمقارنة بين وسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية الأربع، حسبت الأوساط الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية وفقا لطريقة التدريس قبل ضبط الفروق القبلية وبعده، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧): الأوساط الحسابية المعدلة، والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية الأربع، قبل ضبط الفروق القبلية وبعده

مهارات الكتابة الإبداعية	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الأصالة	التجريبية	١٠,٦٧	٢,٤٤	١٠,٧٠	.٧٦١
	الضابطة	٧,٠٧	٣,٠٦	٧,٠٤	.٧٦١
الطلاقة	التجريبية	١٤,٣٣	٣,١٥	١٤,٤٠	.٩٩٧
	الضابطة	٩,٩٣	٤,٠٦	٩,٨٧	.٩٩٧
المرونة	التجريبية	١٠,٧٣	٢,٥٥	١٠,٧٧	.٧٢٦
	الضابطة	٧,٥٣	٣,٠٠	٧,٥٠	.٧٢٦
الإسهاب	التجريبية	١١,٩٣	٢,٧١	١١,٩٢	.٦٨٩
	الضابطة	٨,٢٠	٢,٦٠	٨,٢١	.٦٨٩

يُلاحظ من جدول (٧) وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (منفردة)، لصالح المجموعة التجريبيّة. وحسب نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في جدول (٦)، فإن للمهمات الكتابية أثرًا دالًا إحصائيًا في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية الأربع (منفردة). وعليه، تم رفض الفرضية الصفرية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة ومنفردة تعزى إلى طريقة التدريس (المهمات الكتابية، الطريقة الاعتيادية)، وبالتاي دعم الفرضية البديلة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية مجتمعة ومنفردة تعزى إلى طريقة التدريس (المهمات الكتابية).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لما تحتويه استراتيجية المهمات الكتابية من ميزات من أهمها: تزود استراتيجية المهمات الكتابية الطالبات بجانبين: جانب نظري، ويتضمن معلومات حول المهمة المراد إنجازها مثل: طبيعة المهمة، وطريقة أدائها، ومعلومات حول مهارات الكتابة الإبداعية مثل: التعريف، الخصائص، العناصر، والأنواع، بالإضافة لما يحتويه موضوع النص النموذج، والمناقشة بين المعلمة والطالبات من معلومات، تثري حصيلة الطالبات الفكرية من خلال تزويدهن بأفكار عن المهمة، والموضوع، والمهارة المراد التدريب عليها، وحصيلة الطالبات اللغوية، وذلك بتزويدهن بالعديد من الأساليب اللغوية، والألفاظ والتراكيب المتنوعة، وجانب تطبيقي عملي يتيح للطالبات الفرصة لممارسة الكتابة الإبداعية، والتدريب بشكل فعلي على مهاراتها (الأصالة، الطلاقة، المرونة، التوسع) حيث تضمنت المهمات الكتابية تدريبات تهدف إلى تحسين أداء الطالبات في هذه المهارات، بالإضافة إلى مهارات تنظيم المحتوى، وسلامة آلية الكتابة، هذا ويعد التعزيز، وإثارة الدافعية أحد مقومات

النجاح لهذه الاستراتيجية، وبهذا تعد استراتيجية المهمات الكتابة استراتيجية متكاملة تهتم بالجانب النظري، والتطبيقي، والجانب الوجداني.

وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات المرنة، والتي تتيح المجال للمعلمة بتجزئة المهمات الكبيرة والصعبة إلى أجزاء ومهمات صغيرة، وهذا يتيح للطالبات المجال للتدريب على أجزاء المهارة ومن ثم المهارة الكلية، مما يثير دافعيتهن وحماسهن نحو الإنجاز والتقدم، فكلما نجحن في إنجاز مهمة خلق لهن دافع للانتقال للمهمة التي تليها، مما يساهم في إرساء هذه الأجزاء في أذهانهن، الأمر الذي سهل على الطالبات إتقان المهارة المطلوبة. كما تخدم هذه الاستراتيجية الطالبات الخجولات، وبطيئات التعلم من خلال منحهن الفرصة في التعبير عن الموضوع كتابة على الورق، لتفريغ أفكارهن وما يدور في أذهانهن نحو الموضوع، ومن خلال منحهن الوقت الكافي لإنجاز المهمة، وإمكانية تجزئتها. ومن ميزاتها أنها تقدم المهمات على شكل أنشطة إثرائية تدريبية، وقد ساهم هذا على أن تعرف الطالبات مواطن الضعف لديهن، وتعمل مع المعلمة لمعالجتها، ومواطن القوة لتعزيزها، فهذه الاستراتيجية هي وسيلة وليست غاية، تهدف لتسهيل تعلم الطالبات مهارات الكتابة الإبداعية، وبما أنه تعد الكتابة الإبداعية إحدى مجالات الإبداع، والذي يمكن تنمية مهاراته من خلال الممارسة والتدريب، ومن خلال التدريب والممارسة الذي تضمنته استراتيجية المهمات الكتابية لمهارات الكتابة الإبداعية(الطلاقة، الأصالة، المرونة، التوسع)، اسهم ذلك في تحسين أداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة نجاحها في ذلك.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من الخميس (٢٠٢٠)، وسيف (٢٠٢٠)، وأرديكا (Ardika, 2021)، والسيد (٢٠٢٢)، على فعالية استخدام مدخل التعلم القائم على المهمات التعليمية واستراتيجياته في تعليم مهارات اللغة، وفروعها.

٨. التوصيات

١. إجراء المزيد من البحوث التجريبية حول مدخل التعلم القائم على المهام، والاستراتيجيات المستندة عليه، التي تهدف إلى تحسين أداء الطلبة في مهارات اللغة: الاستماع، التحدث، القراء، الكتابة.

٢. إجراء دراسات مناظرة للدراسة الحالية في ضوء استراتيجية المهمات الكتابة، تهدف إلى تحسين أداء الطلبة في مهارات الكتابة الوظيفية.

الشكر والتقدير

نتوجه بخالص الشكر إلى المراجعين ورئيس التحرير على تعليقاتهم القيّمة على المسودة الأولية لهذه الورقة البحثية. كما نعرب عن تقديرنا لمشاركة طالبات الصف التاسع الأساسي الذين ساهموا في هذه الدراسة، ونشكر مدارس لواء البادية الشمالية الشرقية على تسهيل عملية جمع البيانات. جميع الأخطاء أو أوجه القصور المتبقية هي مسؤوليتنا بالكامل.

الإقرارات الأخلاقية

تم إجراء هذه الدراسة وفقًا لمبادئ إعلان هلسنكي (١٩٦٤)، وحصلت على موافقة لجنة البحث والأخلاقيات في وزارة التربية والتعليم، الأردن. وقد تم الالتزام بالمبادئ الأخلاقية التالية أثناء تنفيذ البحث:

- مبدأ الموافقة الطوعية (تم الحصول على الموافقة المستنيرة من الجهات المعنية في مديرية تربية وتعليم لواء البادية الشمالية الشرقية).
- مبدأ تقليل المخاطر على المشاركين.
- مبدأ السرية.
- مبدأ إبلاغ المشاركين بمحتوى وأهداف البحث.
- مبدأ التوثيق الإلزامي لمراحل ونتائج البحث.
- مبدأ موثوقية الأدوات المنهجية المستخدمة في البحث.
- مبدأ صلاحية معالجة البيانات البحثية.

بيان توافر البيانات

تتوفر مجموعات البيانات التي تم جمعها وتحليلها خلال هذه الدراسة عند الطلب من الباحثين.

التمويل

لم يتم تلقي أي تمويل لإجراء هذا البحث.

تضارب المصالح

يؤكد الباحثان عدم وجود أي تضارب في المصالح.

مساهمة الباحثين

- قام كل من نجاح السردية وراتب عاشور بوضع تصور الدراسة وتصميمها، بالإضافة إلى جمع البيانات وتحليلها.
- تمَّ كتابة المسودة الأولى للمقال بواسطة نجاح السردية وراتب عاشور.
- قام الباحثان بمراجعة النصوص وتحريرها، واعتمدا النسخة النهائية للنشر.

الموافقة على النشر

يوافق الباحثان على تقديم هذه الورقة البحثية للنشر، وهما بانتظار قرار هيئة التحرير بعد عملية التحكيم، ويوافقان على نشرها في حال قبولها. كما يؤكدان أن هذا العمل لم يُنشر سابقًا ولم يُقدَّم إلى أي مجلة أخرى للنظر في نشره.

المراجع

أبو لبن، وجيه .(٢٠١٢) .استراتيجيات التدريس وفق مدخل المهام .*الموقع التربوي للدكتور وجيه أبو لبن* . https://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/402237

أبو النصر، حمزة .(٢٠٠٧) .*الشامل في التعليم والتعلم والتدريس* .مكتبة الإيمان.

أحمد، سيف .(٢٠٢٠) .فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء مدخل التعلم القائم على المهام في تنمية مهارات تعلم القواعد النحوية والوعي بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*المجلة التربوية*، (٧٨)، ٤١٩-٤٥٨.

الباظة، آمال .(٢٠٠٥) .*التفوق العقلي والإبداع والموهبة* .مكتبة الأنجلو المصرية.

تميم، راجح .(٢٠٠٧) .*الكتابة الإبداعية* .دار الكتاب.

جروان، فتحي .(٢٠١٢) .*الموهبة والإبداع والتفوق* (ط. ٤). دار الفكر.

جلال، عبد السميع .(٢٠١٧) .*فاعلية مدخل المهام في تنمية مهارات الفهم القرآني لدى الطلاب الناطقين بغير العربية الدارسين بالأزهر* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

حدّاد، نبيل .(٢٠٠٢) .*في الكتابة الصحفية: السمات – المهارات – الأشكال – القضايا* .أمانة عمان.

الخضير، رائد .(٢٠١٦) .أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٢ (١)، ٤٥-٥٨.

خصاونة .(٢٠٠٨) .*أسس تعليم الكتابة الإبداعية* .عالم الكتاب الحديث.

الخصاونة، رعد .(٢٠٠٥) .*أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

الخميس، نسرين .(٢٠٢٠) .أثر استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المهمات التعليمية في اكتساب مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الدليمي، الوائلي .(٢٠٠٥) *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية* .عالم الكتب.
)ملاحظة: يرجى تزويدي بالاسمين الكاملين لاستكمال التنسيق بدقة(.

دمياطي، وجيه .(٢٠١٢) .*فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.

السرور، ناديا .(٢٠٠٥) .*تعليم التفكير في المنهج المدرسي* .دار وائل.

الشرفات، عائشة .(٢٠٠٧) .*أثر استراتيجيتي العصف الذهني وتألف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحوها* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الشوابكة، عروب .(٢٠١٥) .*أثر استراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

شحاته، حسن .(٢٠٠٠) .*أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي* .الدار المصرية اللبنانية.

شحاته، حسن .(٢٠١٠) .*المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع* .دار العالم العربي.

الصلاحات، نجلاء .(٢٠٠٨) .*المهارات الدراسية: واقع وطموح* (ط. ١). دار أسامة.

عصر، حسني .(٢٠٠٠) .*فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويمها وتعلمها)* .مكتبة الأنجلو المصرية.

عبيد، محمد .(٢٠٠٨) .*أسرار الكتابة الإبداعية: عبد الرحمن الربيعي والنص المتعدد* .عالم الكتب الحديث.

عمراوي، أحمد .(٢٠٠٨) .*الكتابة الإبداعية والمتخيل الشعري للتلاميذ* .مطبعة الأمنية.

عبد الباري، ماهر .(٢٠٠٩) .*الكتابة الوظيفية والإبداعية* .دار المسيرة.

عبد الباري، ماهر .(٢٠١٠) .*الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة والتقويم* .دار المسيرة.

العتوم، عدنان .(٢٠١٧) .*علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق* (ط. ٧). دار المسيرة.

العلي، فاطمة .(٢٠٢١) .*دور استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

الفار، إبراهيم .(٢٠٠٢) .*استخدام الحاسوب في التعليم* .دار الفكر.

فضل الله، محمد رجب .(٢٠٠٣) .*الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية* .عالم الكتب.

قورة، علي وأبو لبن، وجيه وخلف الله، محمود .(٢٠١٣) .*اتجاهات حديثة في تعليم التعبير* .مؤسسة الانتشار العربي.

قطامي، يوسف .(٢٠١٤) .*المرجع في تعليم التفكير* .دار المسيرة.

محفوظ، سهير .(١٩٩٣) .الفروق الفردية في التوجيهات الدافعية للإنجاز وعلاقتها بطلب العون الأكاديمي .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، .(٥)

مجاور، محمد .(٢٠٠٠) .*تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية* .دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد .(٢٠٠٢) .*المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها وعملياتها* .دار المسيرة.

المومني، قاسم والدرابسة، محمود والراميني، عرسان والهدروسي، سالم .(٢٠٠٤) .*فن الكتابة والتعبير* .عالم الكتب.

مدكور، علي .(٢٠٠٩) .*تدريس فنون اللغة العربية: النظرية والتطبيق* .دار المسيرة.

محارمة، سهام .(٢٠١٢) .*فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية والذكاء اللغوي لدى الطلبة* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

الناقة، محمود .(٢٠٠٢) .*تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنياته* .جامعة عين شمس.

الهاشمي، عبد الله .(٢٠١١) .مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة: أسسه النظرية والتطبيقية. *المؤتمر الدولي الثاني للغات*، الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

الهويمل، محمد .(٢٠١٩) .*درجة امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمهارات الكتابة* الإبداعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.

الوائلي، سعاد .(٢٠٠٤) .*طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق* .دار الشروق.

يونس، فتحي .(٢٠٠١) .*استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية* .الكتاب الحديث.

يونس، فتحي والناقة، محمود وعلي، أحمد .(٢٠٠١) .*أساسيات تعليم اللغة العربية* (ط. ٣). دار الثقافة.

References

Adams, C., & Pierce, R. (2006). *The Handbook of Secondary Gifted Education*. Prufrock.

Ahmed, R., & Bidin, S. (2016). The effect of task-based language teaching on writing skills of EFL learners in Malaysia. *Open Journal of Modern Linguistics*, *6*, 207–218.

Nashash, A. (2007). *Designing a task-based program and measuring its effect on oral and written communicative skills among Jordanian EFL secondary students* [Unpublished PhD thesis]. Amman Arab University.

Ardika, W. (2021). The implementation of task-based language teaching on project and creative tasks to improve writing skill. *Elementary Education Online*, *20*(5), 67–72.

Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. Cambridge University Press.

Buhrke, L. (2000). Improving fourth-grade students' writing skills and attitudes. *TESOL Quarterly*, *25*(3), 525–530.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning and testing*. Longman.

Christopher, K. (2002). Why we should teach creative writing. *English Teacher*, *5*(3).

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and application on students of Anadolu University Turkish online. *Journal of Distance Education*, 2–5.

Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. McGraw-Hill.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asian context: Defining "task." *Asian EFL Journal*, *8*(3). http://www.asian-efl-journal.com/sept-06-dn.php

Prabhu, N. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press.

Ryan, A., & Pintrich, P. (1997). Should I ask for help? Seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, *89*(2), 329–344.

Sanchez, A. (2004). The task-based in language teaching. *IJES*, *4*(1), 39–71.

Ultanir, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, *5*(2), 195–212.