فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الجامعية

د. أمامة محمد الشنقيطي /أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

استلام البحث: ٢٠٢٠/١٢/٦ قبول النشر: ٢٠٢١/١/٧ تاريخ النشر : ٢٠٢١/٧/١

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الجامعية ، وتم توظيف المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت معالجة المحتوى التعليمي لمقرر أخلاقيات مهنة التدريس (نهج ٤٠١م) ضمن خطة برنامج إعداد معلمة الصفوف الأولية باستخدام برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) ، وتم بناء أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار التحصيل الدراسي لمهارات الكتابة الإبداعية، واختبار التفكير التأملي، كما تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ قوامها (٦٦) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة ؛ بواقع (٣٣) طالبة للمجموعة التجريبية و(٣٣) طالبة للمجموعة الضابطة، كما تم تطبيق اختبار التحصيل الدراسي لمهارات الكتابة الإبداعية واختبار التفكير التأملي قبل وبعد تنفيذ تجربة الدراسة، وكشفت نتائج تحليل التباين المصاحب(ANCOVA)عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجموعات عينة الدراسة في كل من الأداتين؛ لصالح المجموعة التجريبية، وتم إيجاد حجم الأثر عن طريق مربع إيتا (η^2)، وكان حجم الأثر كبيراً في كل من الأداتين، ولصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً في التطبيق البعدي بين التحصيل الدراسي لمهارات الكتابة الإبداعية ومهارات التفكير التأملي للمجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بإثراء البرامج الأكاديمية في الجامعات من خلال النماذج والاستراتيجيات التدريسية الحديثة لتحقيق نواتج تعلم المقرر بالتزامن مع تنمية مهارات الطلاب الجامعيين ، واقترحت العديد من البحوث العلمية في مجال توظيف نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات لغوية متنوعة وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريسي – نموذج مكارثي (4MAT)– الكتابة الإبداعية – التفكير التأملي .

The Effectiveness of A Teaching Program Based on the Mccarthy Model (4MAT) in Developing Creative Writing Skills and Reflective Thinking Among University Students

Omamah M. Alshankyty
Associate Professor of Arabic Curriculum and Teaching Methodology
Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of using the McCarthy Model (4MAT) for developing creative writing skills and reflective thinking among undergraduate students. The quasi-experimental approach was adopted. In order to achieve the study objective, the educational content of Teaching Ethics (Approach 401), as the plan for the primary grades teacher preparation program was dealt with by using a teaching program based on the McCarthy Model (4MAT). The study which was done had been based on the academic achievement test for creative writing skills, and the reflective thinking test. The validity and reliability of the study tools were also confirmed. The study was applied to a sample consisting of (66) students. 33 students were from the experimental group and 33 students were from the control group, and the academic achievement test for creative writing skills and a reflective thinking test was applied before and after the implementation of the study experiment. The results of (ANCOVA) revealed the existence of statistically significant differences between the averages of study groups in both tools in favor of the experimental group. and the effectiveness was large in each of the two tools in favor of the experimental group. The study recommended enriching academic programs in universities through modern teaching models and strategies to achieve curricula learning outcomes in line with developing undergraduate students' skills. Several scientific researches have been suggested in the field of employing the McCarthy Model (4MAT) in developing various languages.

Keywords: teaching program, mccarthy model (4mat), creative writing, reflective thinking

الفصل الأول:التعريف بالدراسة.

يركز الفصل الحالي على مشكلة الدراسة ،ويحدد أسئلتها ،وفروضها، وأهميتها ، وحدودها ، ومصطلحاتها على النحو الآتي :

أولا : مشكلة الدِّراسة:

اتفق التربويون واللُّغَوِيّون على أن تعليم اللغة العربية يستهدف تكامل فنونها داخليًّا وخارجيًّا، بمعنى أن القصور في جانب منها يعني قصورًا في الأداء اللُّغَوِيّ والأداء الفكري للمتعلم (سويلم، ٢٠٢٠ ، ص١٣).

والكتابة فن من فنون اللغة الرئيسة الهادفة إلى إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي وفق نظام مصطلح عليه من خلال أشكال ترتبط مع بعضها البعض ، يدل كل شكل من هذه الأشكال على صوت لغوي ؛ بعرض نقل الأفكار والآراء والمشاعر إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال (جابر، ٢٠٠٢، ص٢٩).

ترتبط الكتابة الإبداعية بالتعبير عن المشاعر والذات في صورة قصة أو مقالة، أو قصيدة شعرية، وتتميز بلغتها الأدبية واستخدام المحسنات اللفظية؛ من أجل التأثير في نفس المستمع أو القارئ (يونس، ٢٠١٠، ص٣٣). وتعمل على مشاركة الطلاب في قضايا مجتمعهم، وتساعدهم على إجراء الحوار وتبادل الآراء والأفكار، والتعاون في حل المشكلات، ومناقشتها، ومحاولة علاجها (رزق، ٢٠١٩، ص١١٢). كما ترجع أهمية بتنمية الكتابة الإبداعية إلى عدة عوامل من أهمها: المساهمة في تنمية مهارات حياتية متعددة لدى الطلاب كالانضباط، احترام الوقت، استمرارية التعلم، التعامل مع الآخرين، تطوير الذات

(عبد الهادي ،٢٠١٩، ص١١٦).

ويعاني طلاب المرحلة الجامعية من ضعف ملموس في امتلاك مهارات الكتابة الإبداعية، لعل أحد أسبابه يكمن في واقع التدريس التقليدي، وعدم الربط بحاجات الطلاب، وعدم مشاركتهم النقاش حول أهمية الكتابة الإبداعية في حياتهم المهنية مستقبلا.(طه،٢٠١١ ، ص٣٠٨)

من جانب آخر تعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ من الاتجاهات التربوية الحديثة التي انبثق عنها عدد من النماذج التدريسية الحديثة والإستراتيجيات، ومن أبرزها: نموذج مكارثي(4MAT) ، الذي يقوم على إثارة الدافعية الداخلية عند المتعلم ضمن دورة تعلم طبيعية تتكون من أربع مراحل تراعي تفضيلات الهيمنة الدماغية؛ مما يجعل التعلم ممتعًا، ويصبح المتعلم فاعلًا ونشيطًا؛ مما يعزز بقاء أثر التعلم

(قطامي والمشاعلة،٢٠٠٧، ص١٤٦).

ولقد حددت مكارثي McCarthey (١٩٩٠م) أربعة أنماط للمتعلمين في نموذجها، النمط الأول: المتعلم التخيلي والسؤال الرئيس لديه: (لماذا؟)، أما النمط الثاني فهو: المتعلم التحليلي والسؤال الرئيس لديه: (ماذا؟)، والنمط الثالث هو: المتعلم المتشابه الإحساس، والسؤال الرئيس لديه: (كيف؟)، أمّا النمط الرابع والأخير فهو: المتعلم الحركي ، والسؤال الرئيس لديه: (ماذا لو؟) (الناجي،٢٠١١، ص٨٩).

يستند أنموذج مكارثي إلى التعلم المعرفي، ويقوم على مسارين هما: إدراك الخبرة، ومعالجة الخبرة، ويوصف بأنه: حلقة دائرية من ثماني خطوات تتبع أربع مراحل لتقديم المعلومات، المرحلة الأولى هي: الملاحظة التأملية وتتضمن (الربط والدمج)، والمرحلة الثانية هي: بلورة المفهوم وتتضمن (التصور والإخبار)، والمرحلة الثالثة هي: التجريب النشط وتتضمن (التطبيق والتوسع) والمرحلة الرابعة هي: الخبرات المادية المحسوسة وتتضمن (التنقية والأداء) (فتح الله ،٢٠١٥، ص٥٨ ؛ عياش وزهران ،٢٠١٣، ص١٦٥). وكل مرحلة مما سبق تتم في أحد جانبي الدماغ، كما يتم تقديم المفاهيم العلمية والمعارف المتنوعة بالاعتماد على تكامل عمل نصفي الدماغ سعيًا إلى تحقيق النمو في العمليات العقلية التي تتم فيهما بشكل متوازن، لكي يقابل التنوع في أنماط التعلم والتفكير لدى المتعلمين(عزام،٢٠١٦، ص٢٠٥).

ومما لاجدال فيه أن التعليم من أجل التفكير من غايات التربية الحديثة، إلا أن هذه الغاية تصطدم بالواقع عند التطبيق في أغلب الأحيان ؛ لأن النظام التربوي الحالي لا يقدم الخبرات اللازمة لممارسة مهارات التفكير (جروان ، ٢٠٠٧ ، ص٤٥).

وأثبت تعليم الطلاب التفكير التأملي فاعليته ؛ لاعتماده على الموضوعية والسببية في تحليل المواقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة وتقويمها والتحقق من صحتها، والوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل (إبراهيم،٢٠٠٥، ص٤٤٦).

وتتركز مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور لدى طالبات المرحلة الجامعية في مهارات الكتابة الإبداعية، فقد لاحظت الباحثة أثناء تدريسها المقررات النظرية والعملية التي تتطلب مهارات كتابية من الطالبات شيوع الضعف والخطأ في كتاباتهن، كما تؤكد توصيات البحوث والدِّراسات السّابقة وجود ضعف في مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب والطالبات وغياب إستراتيجيات التدريس الملائمة لتنمية المهارات الكتابية ، وقد كشفت بعض الدراسات أن فرص تنمية مهارات الكتابة الإبداعية غير كافية، كدراسة أماني طه (٢٠١٩)، والزهراني (٢٠١٧)، والنعيمي (٢٠١٧)، وبريكت (٢٠١٤)، والحديبي (٢٠١٢)، وأوصت تلك الدراسات مجتمعة بضرورة بناء برامج تدريسية وتدريبية تعنى بتنمية مهارات الكتابة لدى طلاب الجامعات .

كما تناولت العديد من الدراسات قياس فاعلية أنموذج مكارثي (4MAT) في تنمية العديد من المتغيرات مثل: دراسة عبجل (٢٠١٠)، ودراسة عباس ومغير وجواد (٢٠١٣)، ودراسة أحمد (٢٠١٥)، ودراسة فتح الله (٢٠١٥)، ودراسة غزال (٢٠١٦)، ودراسة الحربي (٢٠١٧) ودراسة عبدالوهاب (٢٠١٨)، ودراسة المرحبي (٢٠١٩) والحربي (٢٠٢٠)؛ واتفقت نتائجها على فعالية التدريس وفق هذا النموذج وتفوق الطلاب الذين درسوا به على الطلاب الذين درسوا بطرائق أخرى، وأوصت مجتمعة باستخدامه في مواقف تعلم مختلفة ومقررات ومجالات متعددة.كما تناولت دراسات عديدة أهمية تنمية التفكير التأملي كدراسة: الحافظي (٢٠١٩) وأمحيدش(٢٠٢٠)، وسمارة (٢٠٢٠).

وبناء على ما سبق ذكره تبين أن الحاجة قائمة لتجريب نموذج مكارثي(4MAT) في مجال تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي.

وتتمحور الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الجامعية؟

ويتفرع منه السؤالين الآتيين:

١. ما صورة برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي 4MAT)) في إكساب الطالبة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي؟
٢. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي 4MAT)) في إكساب الطالبة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي؟

فروض الدراسة :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي درست باستخدام نموذج مكارثي(4MAT) في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي درست باستخدام نموذج مكارثي(4MAT))على اختبار التفكير التأملي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.
٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية وبين درجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

ثانيا: أهمية الدراسة.

يمكن أن تُسهم الدراسة الحالية في إفادة العديد من الفئات المعنية بعملية تعليم اللغة العربية وتعلمها على النحو الآتي:

١. إثراء ميدان تعليم مهارات اللغة العربية بالبرنامج التدريبي القائم على نموذج مكارثي (4MAT)، حيث يمكن الاسترشاد به عند تصميم مناهج اللغة العربية وتطويرها.
٢. تفعيل دور الطالبات ليصبحن محور العمليّة التعليميّة، من خلال تقديم برنامج تدريبي ينمي مهارات الكتابة الإبداعية لديهن مراعيا أنماط تعلمهن أثناء تطبيق البرنامج القائم على نموذج مكارثي .(4MAT)
٣. لفت نظر الباحثين لإجراء دراسات وبحوث تتناول فاعلية برنامج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات لغوية متنوعة وفي مراحل التعليم المختلفة.

٤. تقدم الدراسة الحالية اختبارا تحصيليا لمهارات الكتابة الإبداعية ومقياساً للتفكير التأملي قد يفيد التربويين وأعضاء هيئة التدريس مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.

ثالثا: حدود الدِّراسة.

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدِّراسة على مهارات الكتابة الإبداعية المناسبة للطالبة الجامعية، وانحصرت في مهارات الكتابة الإبداعية لفن القصة. أما مهارات التفكير فقد اقتصرت على (الوصول إلى استنتاجات، الكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، و وضع حلول مقترحة.)

٢. الحدود المكانية: جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن – كلية التربية .

٣. الحدود البشرية : طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة الطالبات المسجلات في مقرر أخلاقيات مهنة التدريس الشعبتين: DK2-DK3.

٤. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدِّراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

رابعا: مصطلحات الدراسة.

١. الفاعلية :(Effectiveness)

الفاعلية هي القدرة على التأثير الملموس وبلوغ النتائج وتحقيق المستهدف (اللقاني، والجمل،٢٠٠٣م،ص٩).

وتعريف الفاعلية إجرائيًّا أنها: قدرة البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) في إكساب مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي، ويستدل على ذلك من خلال الاختبارين المعدّين لهذا الغرض.

٢. البرنامج التدريسي :(The Teaching Program)

عرّفه الكسباني (٢٠١٠) بأنه: مخطط إرشادي يقترح مجموعة من الإجراءات المنظمة؛ لتحديد الموضوعات وتوجيه تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم، بما يحقق أهدافها المعرفية، والنفس حركية والوجدانية (ص١١٧).

والتعريف الإجرائي للبرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي(4MAT) في هذه الدراسة أنه: مجموعة من المواقف التعليمية والممارسات التربوية التي يتم التخطيط والإعداد لها سابقًا في ضوء نموذج مكارثي (4MAT) لإكساب الطالبات الجامعيات مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي، حيث تتناول جوانب مختلفة من الأنشطة، مع مراعاة التنوع والتناغم والتكامل والترابط بين مجالات التعلم المختلفة، حيث تكون الطالبات مشاركات إيجابيات في ممارسة هذه المواقف، من أجل إكسابهنَّ مهارات الكتابة الإبداعية.

٣. نموذج مكارثي :(McCarthy Model)

عرّفت عياش وزهران (٢٠١٣) نموذج مكارثي بأنه "نموذج تربوي بنائي يضع جانبي الدماغ الأيمن والأيسر في الاعتبار حينما يسير في ثمان خطوات هي : الربط، والحضور، والصورة، والإخبار، والتطبيق، والتوسيع، والتنقية، والأداء، ويرتكز على التحفيز؛ لإتقان المفاهيم وتطبيقاتها العملية (ص١٦٤).

والتعريف الإجرائي لنموذج مكارثي (4MAT) أنه: دورة للتعلم تستهدف إكساب طالبات المرحلة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي اللازمة لهنَّ؛ عبر خطوات نموذج مكارثي الثماني:

(الربط والحضور والصورة والإخبار والتطبيق والتوسيع والتنقية والأداء).

٤. الكتابة الإبداعية :

تعرف الكتابة الإبداعية بأنها: كتابة الفكر الجميل بأسلوب جميل، من خلال التعبير عن الأفكار والمشاعر والانفعالات، أو وصف مظاهر الطبيعة، وحياة البشر، وكتابة الشعر، والقصة، والمقالة، والخطابة، والمسرحية (مدكور،٢٠٠٨،ص٢٠٨).

وتعرّف الدراسة الحالية الكتابة الإبداعية بأنها: التعبير الإبداعي الذي يتيح للطالبة أن تعبر عن نفسها وأفكارها، ومشاعرها، أو وصف الأمور من حولها، بأسلوب أدبي يتميز بأصالة الفكرة ووضوحها، وجمال التعبير، وروعة التصوير، وإحكام الصياغة، وصحة الكتابة. ويُقاس هذا التصور إجرائيًّا من خلال اختبار الكتابة الإبداعية الذي أعدَّته الباحثة.

٥. التفكير التأملي:

عرفه سمارة (٢٠٢٠م) بأنه: نوع من التفكير يساعد الطالب على الاستبصار وإدراك المواقف المختلفة، بتحليل عناصرها، ودراسة الحلول الممكنة وتقويمها، والتحقق من صحتها (ص٢٢٤)

وهو في الدراسة الحالية: نوع من التفكير يرتبط بوعي الطالبة وممارسة التأمل المعتمد على الاستبصار والتحليل؛ بما يكشف المغالطات، ويمكن من التفسير والاستنتاج، ثم حل المشكلة.

الفصل الثاني :الخلفية النظرية للدراسة.

يتناول الفصل الثاني من فصول هذه الدراسة الإطار النظري لمحاورها الرئيسة وهي : الكتابة الإبداعية ،ونموذج مكارثي (4MAT)، والذكاء التأملي .كما يعرج بإيجاز على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمحاور الرئيسة فيعرضها ،ويعلق على مواطن الاستفادة منها ، وذلك على النحو الآتي :

أولا : الإطار النظري .

١. الكتابة الإبداعية .

تعتبر الكتابة نوع من أنواع الأداء المتميز المتصف بالإبداع والابتكار الذي يمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره، ويظهر قدرته على الكتابة بحرفية وإتقان (بريكيت، ٢٠١٤، ص١٩٠).

والكتابة الإبداعية مهارة اتصال لغوي يتم بها تحويل الأفكار والتجارب، والخبرات الخاصة والمشاعر والأحاسيس في فقرات صحيحة لغوياً تتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة، والمرونة، والأصالة،إلى جمل وعبارات مدونة ، بحيث تتسم معانيها وأفكارها بالابتكار والجدة والمرونة، والطلاقة، مراعياً قواعد الدقة والوضوح والسرعة والجمال، وتمثل نظاماً ذا معنى تعبر بالثراء والتنوع . كما ذكر كل من: (خضير ،٢٠١٢ ، ص٢٠)

(الحديبي ،٢٠١٢، ص١٩٦)

وقد ذكر كل من: (Kazdin,2000,p 288)، و (عبد الوهاب، ٢٠١٢، ص٢٦٦)، و

(Bizzaro, 2004, p292) (قطامي ، ٢٠٠٤ ،ص ص ٥٢- ٥٣) (مدكور، ٢٠٠٨، ص٢٧٧)،

و(عبد العظيم، ٢٠٠٩، ص ص٧٣-٧٤) أن أهمية الكتابة الإبداعية تتمثل في تنمية ثروة المتعلمين اللغوية، ومنحهم فرصة لاستعمال مهارات اللغة للتعبير عن النفس والمشاعر والأفكار والخيالات، و تقليل الاضطرابات النفسية وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للفرد، وتنمية قدرة المتعلمين على الملاحظة والاختبار، والتمييز، والتتابع، والربط، والاكتشاف، وإضفاءالحماسة والثقة، ومساعدتهم على الاستمتاع بالآثار الأدبية الرفيعة.

وقد حدد كل من: (خصاونة ، ٢٠٠٨ ، ص٢٨) وأبو سعده (٢٠٠٨، ص٦٩)، وعبد العظيم

(٢٠٠٩ ، ص٧٩)، مهارات الكتابة الإبداعية بين مهارات عامة، ومهارات فنية خاصة في مجالات يندرج تحت كل مجال عدد من المهارات الرئيسة.

واتفق كل من العويضي (٢٠٠٩، ص١٦٤)، والفيلكاوي (٢٠١١، ص٧٨)، وبريكيت (٢٠١٤، ص١٩٩)، والزهراني (٢٠١٧، ص١٨٢)، والنعيمي (٢٠١٧، ص ص ٩٨-٩٩) ، وطه (٢٠١٩، ص١٤٣) على تحديد مهارات عامة للكتابة الإبداعية يندرج تحت كل منها مهارات فرعية، ومؤشرات أدائية، وهي كالتالي:

أولاً: مهارة الطلاقة وتتمثل: في توظيف مفردة معينة في أكبر عدد من الجمل المفيدة، وتقديم أكبر عدد من الأفكار المرتبطة بموضوع الكتابة، وكتابة ألفاظ مترادفة في الموضوع، وكتابة أكبر عدد من أوجه الشبه والاختلاف بين الفكرتين.

ثانياً: مهارة المرونة وتتثمل في: الربط بين المقدمة والعرض والخاتمة بروابط مناسبة

للسياق والمعنى، ترتيب الأفكار وتسلسلها، الربط بين الجمل بأدوات ربط مناسبة، تقديم تفسيرات أو مبررات لفكرة معينة، استخدام ألفاظ واضحة خالية من التعقيد.
ثالثاً: مهارة الأصالة وتتمثل في: كتابة أفكار مبتكرة بعيدة عن المألوف، الربط بين أفكار الموضوع بصورة جديدة،الالتزام بالموضوع،كتابة مقدمة شائعة غير مألوفة.
رابعاً: مهارة الإثراء بالتفاصيل وتتمثل في: استخدام الصور الخيالية دون تكلف، وتنوع الشواهد من القرآن والسنة والأدب العربي، وتوسيع الأفكار الثانوية وزيادة تفصيلاتها أثناء الكتابة، وتقديم أمثلة موضحة للفكرة.

وتتعدد مجالات وأشكال الكتابة الإبداعية التي يعبر من خلالها المتعلمون عن مشاعرهم، وعواطفهم، وتجاربهم الصادرة من مواقف شخصية، أو إنسانية عامة، وتتمثل مجالات الكتابة الإبداعية كما ذكر كل من (عبد الهادي،٢٠٠٥، ص٦٥؛ الناقة، ٢٠٠٦ ، ص٩٣؛ مدكور، ٢٠٠٨، ص٢٧٩) فيما يلي:

كتابة المقالات، والقصص، والمسرحيات، واليوميات والمذكرات الشخصية، والكتابة عن الآمال والتطلعات، وكتابة الطرفة الأدبية والتراجم، ومنها نظم الشعر، والوصف.

ويضيف عاصي (٢٠١٢م، ص٥٣) على ما سبق: سرد الأخبار بأسلوب خاص، وكتابة الخواطر، والكلمات الترحيبية والتأبين والتكريم.

واقتصرت الدراسة الحالية على مجال القصة القصيرة، إذ يعتبر المجال الأنسب لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الطالبات المرحلة الجامعية، حيث إن مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية زاخرة به، كما أنه يمثل أكثر فنون الكتابة الإبداعية شيوعا في المرحلة الثانوية التي تعد المرحلة الأقرب إلى مرحلة الدراسة الحالية للطالبات، كما يعتبر من المجالات المحببة لدى الطالبات في المرحلة الجامعية ومن ثم فالطالبات بحاجة إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية الخاصة بهذا المجال.

وقد عرف طعمية ومناع (٢٠٠٠) القصة القصيرة بأنها: سرد نثري يقصد الإمتاع أو التثقيف تروي أحداثاً وقعت لشخصيات واقعية أو خيالية، وتشتمل القصة عادة مجموعة من الأحداث التي تدور حول مشكلة تتعقد إلى أن تصل في النهاية إلى حد ما (ص٢١٧).

ويضيف أندرسون (٢٠٠٠) بأن للقصة القصيرة مقوماتها وقواعدها الخاصة، فهي تسلط ضوءاً قوياً على هدف محدد أو فكرة معينة (ص٢). كما أن لها عناصرها المكونة لها والتي تتكامل فيما بينها؛ لإحداث الأثر المنشود وهي :

١. الفكرة: هي مغزى القصة، وتتمثّل قيمتها فيما تكشف عنه من أوجه الحياة والسلوك الإنساني. ولا يشير إليها الكاتب مباشرة بل تتسرّب إلى عقولنا من خلال الأحداث والشخصيات.
٢. الحادثة: هي سلسلة الأحداث والوقائع الجزئية التي يرويها الكاتب مرّتبة مترابطة على نسق خاص يجذب القارئ إليها فيتتبّعها في شغف.

٣. الشخصيات: وهي التي ترتبط بالأحداث وتتفاعل معها، وينبغي أن تكون مماثلة لمن نصادفهم في حياتنا، وحيّة تتحرّك وتتكلّم، مرسومة بدّقة، من حيث مظهرها العام، وحالتها النفسية والاجتماعية؛ حتى يقتنع بها القارئ، ويتعاطف معها. ويختلف عدد الشخصيات تبعاً لنوع القصة من رواية وقصة قصيرة. وهناك ما يسمى بالشخصيات الرئيسة التي تكون محورّاً لأحداث القصة، والشخصيات الثانوية التي تكمل الأحداث، وتظهر وتختفي تبعاً لما تقتضيه المواقف. كذلك قد تكون الشخصية في القصة جاهزة، أي لا يحدث في تكوينها أيّ تغيّر وتطوّر، وقد تكون نامية تتطوّر وتنمو مع الأحداث ويكتمل نموّها بتمام القصة .

٤. الحوار: تحتاج بعض المواقف إلى الحوار بين الشخصيات؛ ممّا يكسبها حيوية وواقعية؛ بشرط ألاّ يكون الحوار لمجرّد الحشو، بل يؤدي وظيفته من الكشف عن صفات الشخصية وتطوير الحدث.

٥. الزمان والمكان: كلّ حادثة لابدّ أن تقع في مكان وزمان محددّين، ومن ثم ينبغي أن ترتبط الأحداث بظروف وعادات ومبادئ ومعالم خاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما.

٦. طريقة العرض: وهي تصوير الأحداث بواسطة اللغة؛ بحيث تجعل القارئ يتخيّل هذه الأحداث وكأنّه يراها. وهناك طريقتان لعرض القصة :

أ- طريقة السرد المباشر: بأن يروي الكاتب ما يحدث لشخصيات القصة.

ب- طريقة السرد الذاتي بضمير المتكلم: بأن يتحدث الكاتب على لسان بطل القصة .

٧. البناء: أو الحبكة وهو التأليف بين الشخصيات والأحداث في نسق معيّن، وفي تسلسل طبيعي منطقي حتى تصل القصة إلى نهايتها. وهناك طرق مختلفة للبناء من أكثرها تشويقاً أن تعرض الأحداث بتسلسل أخّاذ بحيث يؤدي بعضها إلى بعض، وتتّجه شيئاً فشيئاً إلى التشابك والتعقيد ، حتى تصل إلى الذروة أو العقدة التي تتطّلب الحلّ فتسير الأحداث في اتجاه وصولاً إلى النهاية .

(أبو سعدة ،٢٠٠٨، ٤٣-ص ص٤٥؛الزهراني وآخران ٢٠٠٨ ، ص ص٨٩ – ٩٤)

وتتميز القصة بكونها ذات مغزى أخلاقي وفكري واجتماعي ،لا تعبر عن حياة الفرد كاملة، وتوظيفها لكل مفردة من مفرداتها لتحقيق وحدة الانطباع والأثر،كما تتميز بقصرها وسهولة أسلوبها ، كما تشيع فيها الحركة والحياة ،ولها نهاية محددة، ومن سماتها أنها متسلسلة الأحداث ومتماسكة الأجزاء ومحبوكة الأطراف ومشوقة لها(العنزي ،٢٠١٥م، ص٤٦).

وقد اقتصرت الدراسة الحالية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، واختارت القصة لتكون المجال المستهدف بتنمية مهاراتها المناسبة لطالبات المرحلة الجامعية باستخدام البرنامج التدريبي القائم على نموذج مكارثي.

٢. إستراتيجية مكارثي . (4MAT)

ورغم تعدد البحوث العربية التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية بهدف تنميتها أو تشخيصها أو إثبات فعالية استراتيجيات مختلفة في إكسابها للطلاب في مراحل التعليم المختلفة، إلا أنه على حد علم الباحثة ليس هناك

بحث عربي يتناول فعالية إستراتيجية مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، مع كونها إستراتيجية حديثة أثبتت فعاليتها في إكساب المفاهيم اللغوية أو العلمية .

ويستند نموذج مكارثي(4MAT) على إعادة البحث في مجالات التربية، وعلم النفس، وعلم الأعصاب والإدارة، ويقوم على إثارة الدافعية الداخلية عند المتعلمين وتحفيزهم باستمرار، ضمن دورة تعلم طبيعية تتكون من أربع مراحل، تراعي تفضيلات الهيمنة الدماغية لدى المتعلم في جميع أجزائها؛ مما يجعل التعلم بالنسبة له ممتعًا ومريحًا، ويصبح المتعلم فاعلًا ونشيطًا طوال الوقت، وهذا أدعى لبقاء أثر التعلم

(قطامي والمشاعلة،٢٠٠٧، ص١٤٦)؛ . (McCarthy,1990,p31)

ويوجز قطامي (٢٠١٦م) نموذج مكارثي (4MAT) في أنه: "خطة تعليم قائمة على الجمع بين أنماط التعلم وطرق التعليم بجانبي الدماغ" (ص١٧٦).

بينما عرّفه دواير Dwyer (١٩٩٣) بأنه: "دورة تعليمية ذات ثماني خطوات، تتعامل مع أربعة أنماط للمتعلمين، وتفضيلاتهم بوظائف جانبي الدماغ الأيمن والأيسر" (ص١٥).

وقد أسهمت عدد من النظريات في نشأة نموذج مكارثي (4MAT)، أولها: نظرية الخبرة والتفرد بالتعلم، لديوي(Dewey) التي تدعو إلى مبدأ الفعالية والاستمرارية؛ عن طريق ربط الخبرة الحالية بالخبرة السابقة بما يتصل بالخبرة اللاحقة، وقد أسهمت نظرية جون ديوي في تشكيل نموذج مكارثي (4MAT)حيث أكدت مكارثي أن هذا النظام يركز على أهمية تقديم الخبرات التي تساعد المتعلم على الانسجام مع نفسه والبيئة، وذلك من خلال الخطوات الثمانية لنظام (4MAT) (عبيد،٢٠١٦،ص ص ٦٢ – ٦٣) ؛ .(McCarthy,1996, p32

وثانيه: نظرية التعلم التجريبي لكولب (Kolb) التي قدمها في ١٩٨٤م، والتي تؤكد أن الخبرة هي مصدر التعلم والنمو المعرفي والمهني، وأن تكامل عناصر دورة التعلم: الخبرة المباشرة، الملاحظة التأملية، تكوين المفهوم المجرد، التجريب النشط؛ يؤدي إلى فاعلية التعلم (سعادة،٢٠١٤،ص٣٣٤).

وتنقسم مراحل عملية التعلم التجريبي عند كولب (Kolb) إلى أربعة مراحل : الأولى منها هي (التجرِبة المادية): التي يتم فيها إدراك الخبرة من خلال الحواس، ثم الثانية: التفكير وتكوين المفهوم المجرد: و يتم إدراك الخبرة من خلال التعامل مع الأشياء والرموز ، واستخدام التحليل التنظيمي والتفكير الانعكاسي. ثم المرحلة الثالثة: المراقبة والملاحظة التأملية: وفيها تتم معالجة الخبرة في هذه المرحلة من خلال الملاحظة والمراقبة والموضوعية؛ من أجل اتخاذ قرارات، وأخيرا المرحلة الرابعة: الإنجاز أو التجريب العملي: حيث تتم معالجة الخبرة عمليًّا عن طريق الانغماس فيها، والقيام بتجارِب شخصية.

(McCarthy and McCarhtyK,2006,p17)؛ (Johns,2001,p6).

والنظرية الثالثة المؤثرة في نموذج مكارثي (4MAT) هي نظرية النمو والتنمية الشخصية ليونغ (Jung) مؤسس علم النفس التحليلي، الذي أسهمت نظريته في تكوين السياق الداخلي للفورمات (4MAT)؛ من حيث دراسة أنماط الشخصية المتعلقة بعمليتي التعليم والتعلم

(Lippitt؛ McCarthy and Germain and ,p10,2006 ،١٩٩٧، ص١٥).

وكان لنظرية النصفين الكرويين لسبيري (Sperry) و نظرية التحكم النصفي لتورانس (Torrance) أثر في تفسير الفروق الوظيفية في جانبي الدماغ، فالجانب الأيسر للدماغ تحليلي مختص بمعالجة المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل بشكل خطي تتابعي، وهذا الجانب فعّال في معالجة المعلومات اللفظية، أما الجانب الأيمن الذي تجمع فيه الأجزاء، فهو تركيبي يعالج المعلومات بشكل متزامن، فعّال في الأمور ذات الطبيعة البصرية والمكانية ، وأيضا تعد نظرية تورانس Torrance الرائدة في تفسير وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر أو كليهما معًا، وهو أول من استعمل مصطلح أنماط التعلم السائدة دماغيًّا والمرتبطة بمعالجات المعلومات في أواخر السبعينيات (النعيمي، ٢٠١٦،ص ص ٦٥-٦٦)؛

(نوفل والريماوي، ٢٠٠٨م،ص ص ٩٣-٩٥).

ثم طرح هيرمان (Hermann) نظرية الدماغ الكلي؛ حيث قسم كل جانب من الدماغ إلى قسمين تشمل أربعة أنماط للتفكير؛ أولها: عمليات التفكير في الجانب الأيسر (Left Mode Thinking Processes) وتنقسم إلى :الجزء الأيسر العلوي(A): الذي يفضل العمل مع الحقائق وتحليلها وتقييمها، ويعالج المشكلات بطريقة منطقية دقيقة بعيدًا عن العاطفة. ثم الجزء الأيسر السفلي (B) و يفضل إنجاز المهمات في الوقت المحدد، ويميل إلى تنظيم الحقائق وترتيبها. وثاني الأنماط: هو عمليات التفكير في الجانب الأيمن

(Right Mode Thinking Processes) وهو أيضا ينقسم إلى الجزء الأيمن السفلي (C) الذي يفضل التفاعل مع المجتمع، و يميل إلى الحقائق والتجارِب التي لها جذور عاطفية، ويتعامل مع اللغة الرمزية، ويعالج المشكلات بطريقة عاطفية. وأخيرا الجزء الأيمن العلوي (D)، ويفضل التغيير وتجريب الأشياء الجديدة، كما يستمتع بالمخاطر والتحديات، ولديه حساسية للمشكلات الجديدة، وقدرة على إعادة ترتيب الأفكار بطرائق وتراكيب غير مألوفة، ويوجد علاقات وروابط بين الحاضر والمستقبل، وهو لا يميل إلى عمل الأشياء بالطريقة نفسها دائمًا، كما أنه يرى الصورة الكلية دون التدقيق في التفاصيل، ويستمتع بعمل أشياء عديدة في الوقت نفسه، ولديه خيال ويبحث عن بدائل ليقتنع، وهو أيضا لا يتفق مع القوانين، ويستند إلى الإحساس والعاطفة في مواجهة المشكلات (الهيلات، ٢٠١٥، ص ص٥١-٥٢).

واستنادا إلى ما سبق فقد حددت مكارثي McCarthey (١٩٩٠) أربعة أنماط للمتعلمين في نموذجها الذي يستند إلى التعلم المعرفي، النمط الأول: المتعلم التخيلي imaginative ، والسؤال الرئيس لديه: (لماذا؟)، أما النمط الثاني فهو: المتعلم التحليلي Analytic، والسؤال الرئيس لديه: (ماذا؟)، والنمط الثالث هو: المتعلم المتشابه الإحساس common sense، والسؤال الرئيس لديه: (كيف؟)، أمّا النمط الرابع والأخير فهو: المتعلم الحركي Dynamic، والسؤال الرئيس لديه: (ماذا لو؟) (الناجي،٢٠١١، ص ٨٩)؛ (عياش وزهران ،٢٠١٣، ص١٦٥)

وخلاصة الأمر أن نموذج مكارثي (4MAT)استفاد من النظريات الآتية: نظرية ديوي في تقديم الخبرات التي تساعد المتعلم على التوافق مع نفسه، والتفكير والعمل في العملية التعليمية.ونظرية كولب في تطوير الهيكل

الخارجي المتمثل في البعدين الرئيسين وهما: بُعد الإدراك وبُعد المعالجة. ثم نظرية يونغ في تعرف الأساليب التي وضعها للشخصية وهي: العاطفي، والتفكيري والحسي والحدسي. ويليها نظرية تورانس في تعرف وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر، وتضمينها ذلك في نموذج مكارثي (4MAT) مع الأنماط التعلمية.ثم نظرية روجرز سبيري في تقسيم كل ربع في دورة التعلم إلى قسمين للاهتمام بجانبي الدماغ الأيمن والأيسر بشكل متكامل. وأخيرا نظرية هيرمان في الوظائف التي وضعها لكل ربع في الدماغ ودمجها في خصائص كل نمط تعلمي.

وترتكز معايير التعلم في نموذج مكارثي (4MAT) على إثارة اهتمام المتعلم بالموضوع التعليمي من خلال وضع أسئلة للمناقشة، طرح قصص وقضايا للعصف الذهني، و مساعدته على إدراك الحقائق والمفاهيم من خلال: اقتراح مراجع للقراءة الذاتية، وزيارة المكتبة والبحث حول الموضوع المطروح، ومقابلة مختصين بالموضوع، وكذلك دعمه في توظيف ما تم تعلمه من خلال الأنشطة: رسم لوحات توضيحية، تمارين يقوم بحلها. والأهم أن تتم مساعدته على الاستكشاف والإبداع وتحليل المعلومات، وذلك من خلال: المشاريع، كتابة التقارير، الأنشطة الجماعية، وغيرها. ومن أهم المعايير مراعاة المعلمين لأنماط المتعلمين، وتنمية مهارة التخطيط والغرضية (وجود غرض من الأنشطة والممارسات التعليمية) لدى المعلمين، وتنمية اتجاهات المعلمين نحو التنوع في أساليب واستراتيجيات التدريس. (داود وآخرون ، ٢٠١٧، ص ٩٣)، (عزام،٢٠١٦، ص ٢٠٥)

وتضم دورة التعلم في نموذج مكارثي (4MAT) مسارين: الأول إدراك الخبرة، الذي يميل فيه المتعلمون إلى استخدام الحواس والمشاعر مع الخبرة المباشرة، ثم ينتقلون إلى المفهوم المجرد، لأنهم يحللون الأحداث ويختبرون الأجزاء، ويقومون بالبحث في منطقية الخبرة. أما المسار الثاني فهو معالجة الخبرة وهنا يتجه المتعلم مباشرة إلى التجريب، والمراقبة ومحاولة التفسير قبل التصرف. (McCarthy, 1987, p9)؛

(p3 ,2000, McCarthy)

٣. التفكير التأملي:

اتفق كثير من التربويين على أهمية تعليم التفكير التأملي بينهم عبد الحميد (١٩٩٧ ،ص١١)، وجروان(١٩٩٩، ص١٥)، وهميلو وفراي (Humelo,D. & Ferrai,M ,1999, p48)، وميوبورن (Mewborn, 1999, p318)، وحصروا أهميته في جعل المتعلم باحثا عن الحلول الإبداعية للمواقف المشكلة عليه، ودمج الخبرات السابقة واستثمارها في التعامل مع المواقف الجديدة، واستخدام التأمل والسببية لإيجاد بدائل كحلول للمشكلات القائمة، واندماج العقل فيما يتعلمه المتعلم.

وتكمن أهمية ممارسة التفكير التأملي في كونها تكسب الشخص القدرة على بناء منظومة معرفية مترابطة الخبرات وتفعيلها في مهام جديدة، والقدرة على التعمق في الأمور،ومقارنة المتناقضات وترتيبها

(عبداللطيف، ٢٠١٩ ، ص٧٠١). ويعد التفكير التأملي متطلبا أساسيا ومرحلة ضرورية في معظم عمليات التفكير، فالاستقصاء والتفكير الناقد وحل المشكلات تتضمن تفكيرا تأمليا في محاولة فهم الموقف والكشف عن جوانب الخطأ والضعف، والبحث عن حلول منطقية. ويعتبره البعض من مهارات التفكير الناقد
(وليم وعزو،٢٠٠٣، ص١٢)، بينما يرى فان (Phan,2009,p931) أن التفكير الناقد أعلى مستويات التفكير التأملي؛ لأنه تفكير ذاتي عميق حول قضية أو ظاهرة فيها نوع من الصراع يقود إلى الاستبصار؛ من خلال تحليل الموقف المشكل، واقتراح الحلول المناسبة في ضوء أدلة وبراهين ترجح الحل المقترح
(الحارثي ،٢٠١١، ص٩٨) ؛(عبد الهادي وأبو حشيش،٢٠١١ ، ص٦٠) .

وتتطلب عملية التفكير التأملي داخل الصف العديد من الإجراءات التي حددها كل من سكراج (١٩٩٥،ص٧٤)، وفان زي وروبرتز (VanZee&Roberts,2001)، وبولارد (Pollard,2002,p5) وتجملها الباحثة في إعداد مهام تعليمية ترتبط بواقع المتعلمين وتتضمن معلومات مصاغة بشكل غامض؛ لتشجيع المتعلمين على التفكير التأملي خلال قيامهم بالأنشطة، وتناول عدد قليل من الموضوعات، وتغطيتها بعمق، وعرض الدرس عرضاً منطقياً مترابطاً، ومنح المتعلمين وقتاً كافياً ومناسباً للإجابة عن الأسئلة المطلوبة المثيرة للتفكير، وإتاحة الفرصة للقيام بعملية البحث والتأمل والاستقصاء، والتحليل لكافة المعلومات؛ لتحديد طبيعة الموقف المشكل وأبعاده، وتوفير بيئة تعلم مشجعة وحافزة للتفكير والتأمل، واستخدام الدعم والحوافز، والاهتمام بالمناقشات الجماعية، وتدوين كل ما يطرحه المتعلمون من أسباب وافتراضات وتفسيرات واستنتاجات.وقد حاولت الباحثة في الدراسة الحالية أن تأخذ بهذه الإجراءات– قدر المستطاع– أثناء بناء وتصميم البرنامج التدريسي.

وتكمن أهمية تنمية مهارات التفكير التأملي في كونه يتضمن العديد من خمس مهارات عقلية لازمة لتحسن التعلم، والتي حددها عدد من الباحثين، من بينهم هاتون وسميث (Halton &Smith,1995, p36)، وويست (Weast,1996,p190)، ويوست وسنتنر (Sentner,2000, p44) &Yost، و(وليم وعزو،٢٠٠٣، ٣)، و (عثمان ،٢٠١٧، ص ص٢٩–٣٠) وهي:

١. الملاحظة والرؤية البصرية: وتتطلب القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف على مكوناتها، واكتشاف العلاقات بينها سواء أكان ذلك من خلال المشكلة أو من خلال إعطاء شكل أو رسم يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.
٢. الكشف عن المغالطات: ويستدعي تحديد الفجوات في المشكلة، والكشف عن العلاقات غير الصحيحة أو الخطوات الخاطئة في حل المشكلة أو إنجاز المهمة.
٣. الوصول إلى استنتاجات: وتعني التوصل إلى علاقة منطقية ذات علاقة بمضمون المشكلة تساعد في التوصل إلى نتائج مناسبة.
٤. إعطاء تفسيرات مقنعة: القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على المعلومات السابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.

٥. وضع حلول مقترحة: القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية للمشكلة المطروحة.

وهذه المهارات هي التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية في بناء مقياس التفكير التأملي.

ثانيا : الدراسات السابقة .

١. الدراسات في محور الكتابة الإبداعية.

لقد أجريت العديد من الدراسات عالميا وعربيا ومحليا في مجال الكتابة الإبداعية، ومن الدراسات المحلية دراسة أماني طه (٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة غير الصفية ومبادئ التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة بالصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة، وأظهرت فاعلية البرنامج المطبق في تنمية الكتابة الإبداعية والتفكير التحليلي لدى الطالبات، وأوصت بتعهد مهارت الكتابة الإبداعية. وشهد عام (٢٠١٧) عدة دراسات محلية منها: دراسة الشمري بهدف التعرف على أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على أنموذج جنسن للتعليم المستند إلى الدماغ في تحسين الكتابة الناقدة والإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختباري الكتابة الناقدة والكتابة الإبداعية لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أجرى الزهراني دراسة للتحقق من فاعلية برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا، وبعد تطبيق اختبار الكتابة الإبداعية أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبة. أما دراسة الحربي (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً، وأظهرت نتائج اختباري الاستيعاب القرائي الإبداعي والكتابة الإبداعية تفوق طلاب المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات العربية المطبقة على طلاب المرحلة الجامعية دراسة النعيمي (٢٠١٧) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح قائم على تكامل فنون اللغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالعراق، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على مجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح طلاب وطالبات المجموعة التجريبية.

وفي مصر أجرى الحديبي (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتم استخدام المنهج التجريبي

القائم على مجموعة واحدة. وطبق الباحث على عينة الدراسة –وعددهم (١١) طالباً من الناطقين باللغة الروسية ويتعلمون اللغة العربية – اختبار مهارات الكتابة الإبداعية. وقد أظهرت فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط ٢. الدراسات في محور نموذج مكارثي .(4MAT)

حظي نموذج مكارثي (4MAT) على اهتمام بحثي في دول عربية عديدة وتقتصر الباحثة على الدراسات السعودية ذات العلاقة، وأكثر تلك الدراسات حداثة دراسة نوف الحربي (٢٠٢٠) التي استهدفت تعرف فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في إكساب المفاهيم النَّحْوِيّة المتضمنة في مقرر لغتي الجميلة للصّف السّادس الابتدائي، وأوصت بتطبيق نموذج مكارثي في تنمية المهارات اللغوية عامة. وشهد عام (٢٠١٩) تطبيق دراسة المرحبي لقياس فاعلية تدريس وَحْدَة في الكيمياء باستخدام نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة القنفذة ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وقبل ذلك بعام طبق الحربي دراسة لقياس فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية في تنمية مهارات حل المشكلات ونواتج التعلم؛ لدى طلاب جامعة القصيم، وتم تطبيق أداتي القياس على ثمانين طالبا، وكشفت نتائج هذا البحث عن فاعلية نموذج مكارثي في تنمية مهارات حل المشكلات، واكتساب نواتج التعلم في مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية. وفي عام (٢٠١٧) أجرت الحربي سعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية عمليات العلم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط برياض الخبراء، وكشفت نتائجها عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية؛ ما عدا عملية

(استخدام الأرقام)؛ فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية فيها، وأوصت بتوظيف نموذج مكارثي في تدريس العلوم.

كما طبق فتح الله (٢٠١٥) دراسة لمعرفة أثر التدريس بنموذجي ويتلي ومكارثي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية على (٩٦) طالبًا، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس الدافعية نحو تعلم الفيزياء، كما أظهرت وجود فروق بين المجموعتين اللتين درستا بنموذجي ويتلي ومكارثي في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لصالح مجموعة نموذج مكارثي.

٣. الدراسات في محور الذكاء التأملي.

نظراً لأهمية تنمية مهارات التفكير من خلال تدريس مقررات التدريس المختلفة، ولأهمية التفكير التأملي في تحسين التحصيل وتنمية القدرة على أداء المهمات الدراسية والحياتية فقد استهدفته العديد من الدراسات السابقة، والتي من بينها دراسة سمارة (٢٠٢٠) الهادفة إلى الكشف عن مستوى الاستقصاء العلمي لدى طالبات جامعة حائل وعلاقته بتفكيرهن التأملي، وقد بلغت عينة الدراسة (٨٠) طالبة طبق عليهن مقياس الاستقصاء العلمي

ومقياس التفكير التأملي (مقياس ايزنك وولسون). وأظهرت النتائج أن مستوى الاستقصاء العلمي لدى طالبات العينة أقل من الدرجة المحك بشكل عام وعلى كل مهارة من مهاراته؛ بينما تمتلك عينة الدراسة مستوى كبير من مهارات التفكير التأملي. وفي عام ذات العام طبقت صالحة امحيدش برنامجا تدريبيا يستند إلى مهارات التفكير التأملي للكشف عن فاعليته في تنمية الحكمة لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد. وتكونت العينة من (١١٧) طالبة من كليتي الآداب والتربية، وتم استخدام مقياس تطور الحكمة من إعداد براون وغريني (Brown and Greene,2006)لتحقيق أغراض الدراسة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى الطالبات. وشهد عام (٢٠١٩) ثلاث دراسات : الأولى أجراها الحافظي للكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الكلية التقنية، وطُبق على ٣٠ طالبا في مدينة جدة. وكشفت نتائج الدارسة عن فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي. والثانية أجرتها أفراح عبداللطيف يهدف البحث الى التعرف على اثر استخدام النموذج (Rs4) في تحصيل مادة علم النفس التربوي والتفكير التأملي في معهد الفنون الجميلة

طبق الاختبار التحصيلي واختبار التفكير التأملي على (٦٠ طالبًا) ،وكشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج (Rs 4) في التحصيل والتفكير التأملي. أما الدراسة الثالثة والأكثر صلة بالدراسة الحالية فهي دراسة العصيمي التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية مكارثي (4MAT) في تدريس العلوم في تصحيح المفاهيم البديلة والتفكير التأملي والقيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط. وطبق عليهم: اختبار المفاهيم البديلة، اختبار التفكير التأملي، وقياس القيم العلمية.وكشفت الدراسة عن فاعلية استراتيجية مكارثي (MAT٤)في تصحيح المفاهيم البديلة وتنمية التفكير التأملي .

التعليق على الدراسات السابقة .

يلاحظ في ضوء استعراض الدراسات السابقة محليا وعربيا وأجنبيا الآتي :

١. التعليق على دراسات المحور الأول(الكتابة الإبداعية):

١- هدفت دراسات المحور الأول إلى التحقق من فاعلية استخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية في تنمية الكتابة الإبداعية، وإن تنوعت اللغات في هذه الدراسات ما بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية، واعتمدت جميع دراسات المحور الأول على استخدام الكتابة الإبداعية كمتغير تابع، وتنوعت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسات ما بين التعلم النشط

(الحديبي ٢٠١٢م، الحربي٢٠١٣م)، ، واستراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة

(عطوة ٢٠١١م)، وتألف الأشتات (عبدالباري ٢٠١٣م)، واستراتيجية سكامبر (أبولبن ٢٠١٩م)، وتوليد الأفكار (أبوسيف ٢٠١٧م)، والتعلم المستند إلى الدماغ (الشمري ٢٠١٧م)، وبرنامج قائم على عادات العقل

(الزهراني ٢٠١٧م)، والتعليم التوليدي (سعودي ٢٠١٧م)، والتعلم بالتعاقد (الصراف وخيال ٢٠١٨م).

٢. و اعتمدت جميع دراسات المحور الأول على استخدام المنهج التجريبي أو شبه التجريبي.

٣. بالنسبة للتصميمات التجريبية: فقد تنوعت الدراسات ما بين تصميم المجموعة الواحدة مع إجراء التطبيق القبلي والبعدي (مثل دراسة كل من: الحديبي ٢٠١٢م، عبدالباري ٢٠١٣م)، وتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة (مثل دراسة كل من: أبولبن ٢٠١٩م، النعيمي ٢٠١٧م).

٤. وقد اختيرت العينات من فئات عمرية مختلفة ، إلا أن الدراسة الوحيدة التي تتفق مع الدراسة الحالية في العينة هي دراسة دراسة النعيمي (٢٠١٧م) .

٥. بالنسبة للنتائج أظهرت نتائج جميع دراسات المحور الأول فاعلية الاستراتيجيات التدريسية المختلفة في تنمية الكتابة الإبداعية، حيث ظهرت فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية والضابطة في هذه الدراسات في التطبيق البعدي؛ لصالح المجموعات التجريبية.

ب : التعليق على دراسات المحور الثاني (نموذج مكارثي).

١.تناولت الدراسات السابقة التي استطاعت الباحثة الحصول عليها نموذج مكارثي الفورمات (٤ MAT) في مواد دراسية مختلفة، مما يوضح إمكانية استخدامه في تدريس المواد الأخرى؛ لذلك أرادت الباحثة قياس أثره في تنمية مهارات الكتابة الابداعية.

٢.يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها اتسمت بالتنوع في مجتمع الدراسة، وطبقت على مراحل دراسية وعمرية مختلفة، مما يوضح إمكانية تطبيقها وتعميم نتائجها على جميع المراحل، ومنها المرحلة الجامعية .

٣.تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة بما يخدم الدراسة ومتغيراتها، إلا أن معظمها اشتمل على اختبار تحصيلي، وهذا يناسب المنهج التجريبي، واتفقت مع دراسة عبجل (٢٠١٠م)، ودراسة أحمد (٢٠١١م)، دراسة أوفيز (Ovez،٢٠١٢)، ودراسة توبا (Tuba، ٢٠١٢)، ودراسة سينفت

(Senft،٢٠١٢)، دراسة النعيمي(٢٠١٤)، ودراسة غزال (٢٠١٦م)، ودراسة الحربي (٢٠١٧م)، ودراسة الصرايرة (٢٠١٨م)، ودراسة الدعجة (٢٠١٨م)، ودراسة الحربي (٢٠١٨م)، ودراسة عبد الوهاب (٢٠١٨م)، ودراسة المرحبي (٢٠١٩م).

١.أكدت نتائج الدراسات السابقة فاعلية نموذج مكارثي الفورمات (MAT٤)) في تحسين التعلم، وأكدت ضرورة استخدامها في عملية التدريس، مما يعني اتفاقها مع الدِّراسة الحالية في الهدف رغم اختلافها في المتغير التابع.

٢.اتفقت الدِّراسة الحالية مع دراسة الحربي ٢٠٢٠ في تخصيص المتغير التابع في مجال اللغة العربية، وتختلف عنها في المهارات اللغوية المستهدفة .

ج- التعليق على دراسات المحور الثالث (التفكير التأملي).

١. اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المرحلة العمرية للعينة ، ما عدا دراسة العصيمي (٢٠١٩) التي طبقت على طلاب المرحلة المتوسطة .

٢. استخدمت بعض الدراسات مقاييس مقننة كدراسة امحيدش (٢٠٢٠) ، بينما اتفقت بعضها مع الدراسة الحالية في بناء اختبار للتفكير التأملي كدراسة الحافظي (٢٠١٩).

٣. أقرب الدراسات السابقة في هذا المحور للدراسة الحالية هي دراسة العصيمي (٢٠١٩) التي اتفقت معها في المتغير المستقل ، وكذلك في أحد المتغيرات التابعة .

٤. وجهت دراسة العصيمي (٢٠١٩) فروض الدراسة نحو الموجب ؛ لما كشفت عنه من أثر لنموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات التفكير التأملي .

الفصل الثالث : منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

يحدد الفصل الحالي إجراءات الدراسة من حيث : منهجيتها ، ومتغيراتها ،وتصميمها ، ومجتمعها ، وعينتها ، وبناء أدواتها .كما يبين إجراءات ضبط التجربة والتطبيق الميداني على النحو الآتي :

١. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن والبالغ عددهن (٢٣١) طالبة من الطالبات المسجلات في مقرر أخلاقيات مهنة التدريس (نهج٤٠١) والبالغ عددها (١٠) شعب في العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

٢. عينة الدراسة: تحددت عينة الدراسة في الطالبات المسجلات في الشعبة (Dk4) وعددهن (٦٦) طالبة :حيث يشكل نصف عدد أفراد عينة الدراسة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريسي، والنصف الآخر المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وقد تم اختيار أفراد العينة لكل مجموعة بطريقة عشوائية، في حين تم اختيار الشعبة بطريقة قصدية؛ وذلك لسهولة تطبيق البرنامج كون الباحثة أستاذة المقرر للشعبة (Dk4) ،وتم تطبيق الاختبار القبلي في مهارات التعبير الكتابي أداة الدراسة للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق ،تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ،كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأداء المجموعتين على الاختبار القبلي

الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الجزء الأول	الضابطة	20.18	4.405	-0.028	0.978
	التجريبية	20.21	4.491		
الجزء الثاني	الضابطة	17.64	3.798	0.033	0.974
	التجريبية	17.61	3.605		
الاختبار الكلي	الضابطة	37.82	6.366	0.000	1.000
	التجريبية	37.82	6.659		

يبين الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات أداء طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على اختبار التعبير الكتابي القبلي، حيث جاءت المتوسطات الحسابية

للمجموعات التجريبية والضابطة متساوية، وهذا يعني أن أداء الطالبات في القدرة على التعبير الكتابي متكافئة، وأن نقطة البداية لدى كل مجموعة هي ذاتها تقريبا لدى المجموعة الأخرى.

٣. منهج الدراسة : هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية ؛حيث تقوم على تطبيق برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي على مجموعة تجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة ذات المحتوى بطريقة المحاضرة العادية.

٤. بناء مواد و أدوات الدراسة.

٤-١- اختبار الكتابة الابداعية: وقد تكون من جزأين: الجزء الأول على شكل أسئلة تقيس مدى معرفة الطالبات بمهارات الكتابة الإبداعية (مجال القصة)، وقد تكون من عشر فقرات، بحيث تقيس كل فقرة مهارة معينة، والجزء الثاني يتناول جانبا تطبيقيا تكلّف فيه الطالبات كتابة قصة وفق نموذج مكارثي في موضوع من موضوعات المقرر المطروحة، وقد كانت أربعة موضوعات من موضوعات المقرر وهي : (مقومات أخلاقيات المهنة ، الأخلاق المهنية المحمودة ، الأخلاق المذمومة ، الضوابط الشرعية لأخلاقيات المهنة).

إجراءات بناء الاختبار: تم الاطلاع على البحوث والدراسات والأدب التربوي ونتائج الدراسات ذات الصلة، و الاختبارات والمقاييس التي تناولت مهارات الكتابة بأنواعها ،ثم بناء قائمة أولية في مهارات الكتابة الإبداعية (مجال القصة) والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

صدق الاختبار: تم عرض فقرات الاختبار في صورتها الأولية على المختصين، وطلب إليهم إبداء آرائهم في الاختبار من حيث: ملاءمة المحتوى لأهداف الاختبار، ولمهارات القصة موضع القياس، وتقديم ملاحظاتهم حول مدى شمولية هذه المهارات للقدرة الكتابية الإبداعية التي ينبغي أن تتوافر لدى الطالبات الجامعيات. ثم ملاءمة الاستجابات المحتملة لطبيعة المهارة من حيث التنويع، وعدم التكرار، والشمولية لأبعاد المهارة ومستوياتها. تقديم ملاحظاتهم حول صحة الإجابة النموذجية للاختبار. ثم تم إجراء التعديلات اللازمة التي تمثلت في ملاحظات بسيطة . ويعد هذا الإجراء بمثابة الصدق المنطقي وصدق المحتوى .

ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار بجزأيه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة من غير أفراد عينة الدراسة، بلغ عددها (٢٥) طالبة ، للتحقق من عدم وجود صعوبات تعترض سير عملية الإجابة، و تحديد زمن الإجابة عن كل جزء من الاختبار ثم أعيد تطبيق الاختبار نفسه على العينة ذاتها بعد مضي(١٤) يوما، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيق الأول، ونتائج التطبيق الثاني على الجزأين الأول والثاني إذ بلغ معامل الارتباط للجزء الأول (٨٣،) ومعامل الارتباط للجزء الثاني(٠.٨٥) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

٤-٢- اختبار التفكير التأملي :

بنت الباحثة اختبار التفكير التأملي لقياس بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة ، ثم تحديد هدف الاختبار وهو : قياس مهارات الطالبات في (الرؤية البصرية ، الكشف عن المغالطات

، الوصول إلي استنتاجات ،إعطاء تفسيرات مقنعة، وضع حلول مقترحة في ضوء معطيات البرنامج التدريسي). وتلا ذلك إعداد فقرات الاختبار بما يتناسب مع مهارات التفكير التأملي الخمس السابقة من نوع الاختيار من متعدد. وقد تم تحديد وزن وأهمية كل عبارة من عبارات اختبار التفكير التأملي، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول(٢)

مهارات التفكير التأملي

المهارة	عدد الأسئلة في المهارة	النسبة المؤية
١- الرؤية البصرية.	18	18%
٢- الكشف عن المغالطات.	19	19%
٢- الوصول إلى استنتاجات.	22	22%
٤- إعطاء تفسيرات مقنعة.	20	20%
وضع حلول مقترحة.	21	21%
المجموع	100	100%

١. بناء اختبار التفكير التأملي حسب جدول المواصفات، وقد تكوَّن الاختبار في صورته المبدئية من(١٠٠) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، ثم قياس صدق الاختبار بعرضه على المحكمين من ذوي الاختصاص، ثم تم التعديل وفقاً لملاحظاتهم، ولم يطرأ تعديل على عدد الفقرات.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي:وهو يشير إلى درجة ارتباط الفقرة أو البند بالدرجة الكلية، للاختبار وفق معامل الارتباط بمعادلة بيرسون، وأظهرت المعالجة الإحصائية أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات اختبار التفكير التأملي مع الدرجة الكلية للاختبار تراوحن ما بين(٠.٥٨ – ٠.٧٣)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) فأقل، وهذا يشير إلى صدق المقياس. وأخيرا تم تجريب الاختبار في صورته الأولية على نفس العينة الاستطلاعية ، وأظهر التجريب أن قيمة معامل الفا كرونباخ للثبات بلغت (٠.٨٨)، وبلغت بطريقة التجزئة النصفية لجتمان(٠.٧٣)، وبلغت بمعادلتي سبيرمان براون وكيودر ريتشاردسون (٠.٧٤)، وجميع هذه القيم متقاربة ومرتفعة، وتشير إلى تمتع مقياس التفكير التأملي بدرجة عالية من الثبات.

– حساب الزمن اللازم للإجابة عليه، من خلال تسجيل الفرق بين الوقت الذي استغرقته أول وآخر طالبة في الإجابة عليه؛ حيث بلغ معدل الزمن اللازم لأداء لاختبار(٣٠) دقيقة.

– حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز، وقد تم قبول المفردات التي كان معامل سهولتها أكثر من(٠.٣) وأقل من(٠.٨)، وبناء على معامل الصعوبة والسهولة تم حذف أربع فقرات من الاختبار، فأصبحت عدد فقرات الاختبار(٩٦) مفردة، وبعد حساب معامل التميز تم قبول المفردات التي معامل تميزها من(٠.٤) فأكثر، وبناء

على معامل التمييز تم حذف فقرة من فقرات الاختبار، وتعديل الاختبار في ضوء نتائج التحليل؛ فأصبحت عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية(٩٤) فقرة

- تطبيق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبل وبعد التجريب، ثم تصحيح الاختبار؛ بتحديد درجة واحدة لكل فقرة من فقراته؛ لتصبح الدرجة النهائية للاختبار(٩٤) درجة.

٤-٣- البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي: هو مجموعة من المواقف التعليمية والممارسات التربوية التي يتم التخطيط والإعداد لها مسبقًا في ضوء نموذج مكارثي (4MAT) لإكساب طالبات المرحلة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي ، وتعتمد على باقة متنوعة من الأنشطة المتصفة بالتنوع والتناغم والتكامل والترابط بين مجالات التعلم المختلفة، مع مراعاة الدور الإيجابي للطالبات في الأنشطة ، ويتم تقويمهن بالاعتماد على أنماط التقويم المتنوعة ،ومن أهمها :التقويم التكويني و التقويم الختامي، من خلال تطبيق اختبار بعدي يتميز بالصدق والثبات، وهو الاختبار القبلي ذاته الذي أعدته الباحثة لأغراض الدراسة.

تحديدأهداف البرنامج: يسعى البرنامج بشكل رئيس إلى تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية ،من خلال توفير فرص تعليمية أكثر مناسبة لمساعدتهن على إتقان المهارات وتوظيفها في كتاباتهم المرتبطة بمفردات المقرر ؛من خلال الاعتماد على البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) ومهارات التفكير التأملي . وكذلك فمن المتوقع بعد تطبيق هذا البرنامج وتنفيذ تدريباته ونشاطاته أن يحقق النتاجات التعليمية التعلمية الآتية:أن تمتلك الطالبات المعرفة النظرية المرتبطة بمهارات الكتابة الإبداعية (فن القصة). استنادا إلى نموذج ماكارثي .وأن تتقن الطالبات مهارات الكتابة فن القصة، واستخدامها من خلال فرص تدريبية قائمة على نموذج ماكارثي .وكذلك أن تكتسب الطالبات القدرة على التعبير عن المواقف والأشخاص والمشاعر والأفكار الضمنية استنادا إلى نموذج ماكارثي .ثم أخيرا أن توظف الطالبات مهارات التفكير التأملي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية –استنادا إلى نموذج ماكارثي – بصورة صحيحة وفاعلة.

بناء محتوى البرنامج : حيث تم تحديد في الموضوعات المناسبة من وجهة نظر الباحثة ؛ لخبرتها في تدريس المقرر ، وحددت أربعة موضوعات هي (مقومات أخلاقيات المهنة ، الأخلاق المهنية المحمودة ، الأخلاق المذمومة ، الضوابط الشرعية لأخلاقيات المهنة)،وتم تحديد مايلي :

أ- مهارات الكتابة الإبداعية المتعلقة بكل عنصر من عناصر القصة وهي :

١. اختيار الفكرة المنبثقة من الموضوعات (مقومات أخلاقيات المهنة ، الأخلاق المهنية المحمودة ، الأخلاق المذمومة ، الضوابط الشرعية لأخلاقيات المهنة) بطريقة غير مباشرة من خلال الأحداث والشخصيات.
٢. رواية الأحداث في تسلسل جاذب للقارئ ، ومعزز لهدف القصة .
٣. رسم شخصيات بدقة لتعبر بواقعية عن موضوع من موضوعات المقرر المستهدفة .

٤. بناء حوار متقن يؤدي يعتمد في محتواه على مضامين المحاضرات في الموضوعات المقررة ، بحيث يعكس الحوار المحتوى بدقة وموضوعية مع تحقيق وظيفة الحوار في الكشف عن صفات الشخصية وتطوير الحدث .

٥. رسم الأحداث بصورة تعكس عادات معالم خاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما.

٦. تصوير الأحداث بواسطة اللغة؛ بحيث تجعل القارئ يتخيّل هذه الأحداث وكأنّه يراها من خلال طريقة السرد المباشر ،أو طريقة السرد الذاتي .

٧. إحداث التأليف بين الشخصيات والأحداث في تسلسل طبيعي منطقي حتى تصل القصة إلى نهايتها .

ب- **مهارات التفكير التأملي** وهي :

(الرؤية البصرية ، والوصول إلى استنتاجات، الكشف عن المغالطات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، و وضع حلول مقترحة.)

بعد تحديد مهارات الكتابة الإبداعية ومهارات التفكير التأملي تم اختيار محتوى البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) ، والذي يتمثل في (٤) مفاهيم تضمنها مقرر "أخلاقيات مهنة التدريس نهج ٤٠١ " وتم إعادة تصميم المحتوى وفق خطوات البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) ، مع مراعاة مناسبة المحتوى لحاجات الطالبات، وميولهنَّ، وقدراتهنَّ، وربطه بالأهداف العامة للبرنامج.

ج- خطوات إعداد المحاضرات وفق نموذج مكارثي(4MAT) ،وتحديد الاستراتيجيات والأدوات المناسبة لها:

تم إعداد المحاضرات وفق نموذج مكارثي 4MAT)) المكون من أربع مراحل :

- مرحلة الملاحظة التأملية: والتي توفر فيها الباحثة للطالبات فرصة الانتقال من الخبرات المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأملية، وذلك من خلال اكتشاف الأفكار وربطها بمعارفهن السابقة ،و مساعدتهن على تحديد قيمة الموضوع بالنسبة لهن .
- مرحلة تشكيل المفهوم المجرد: وتقوم الباحثة في هذه المرحلة بتزويد الطالبات بالمعرفة اللازمة لتحليل المعلومات ثم تكوين المفاهيم وتنظيمها حول (محتوى المحاضرة ، عناصر الكتابة الإبداعية ، مهارات التفكير التأملي المستهدفة).
- مرحلة التجريب النشط: ويتم في هذه المرحلة تدريب الطالبات على المهارات الكتابية التي تعلمنها في أنشطة فردية أو جماعية ، مع الإشراف والمتابعة والتوجيه.
- مرحلة التجريب المحسوس: ويتم في هذه المرحلة بناء في مواقف قصصية إبداعية تنطلق من المحتويات العلمية للمحاضرة ، وتعكس فيها عناصر القصة أهداف المحاضرة الحالية ، من خلال توفير الأنشطة التي تساعد الطالبات على ذلك.

تحديد أساليب التقويم: تم تحديد المهمات التعليمية بشكل يحدد أدوار المجموعات التعاونية والطالبات داخل كل مجموعة،ومراقبة المجموعات التعاونية لتقييم عملها ، كما تم استخدام أوراق عمل من تصميم الباحثة قائمة

على خطوات نموذج مكارثي تتعلق بالتدريبات والنشاطات المقترحة تبين النشاط والهدف منه، والإجراءات المتوقعة من الطالبات القيام بها لتحقيق الهدف؛ لتدوين انتاج الطالبات عليها ، وتقييمه وفق سلم تقدير محدد مسبقا .

تحكيم البرنامج : وللتثبت من صدق البرنامج التعليمي المقترح ،وأنه يحقق نواتج التعلم المرجوة ، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية ، وعدد آخر من المتخصصين في علم النفس التربوي ؛حيث طلب إليهم قراءة البرنامج، وإبداء الرأي حول محتواه من أنشطة وأساليب تقويم ووسائل معينة ، والحكم على مناسبة الأنشطة المصممة لنموذج مكارثي ،و على مدى ارتباط هذه النشاطات والتدريبات بمهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي ، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها،وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم ومقترحاتهم .

إجراءات تنفيذ البرنامج : استغرق زمن تنفيذ البرنامج التدريسي أداة الدراسة وتطبيقه على طالبات المجموعة التجريبية خمسة أسابيع ضمن الفصل الدراسي الأول . وقد تولت الباحثة تنفيذ البرنامج ، وفي أثناء تطبيقه حرصت على توضيح نواتج التعلم المستهدفة للمجموعة التجريبية ، وخصصت محاضرة مدتها ثلاث ساعات لتزويد الطلبات بإطار نظري شامل عن نموذج مكارثي (4MAT)، وعناصر فن القصة ،ومهارات التفكير التأملي ،ومستلزمات تطبيق المهارات ودمجها في النص المكتوب ، والمؤشرات السلوكية الدالة على امتلاك المهارات، ثم تم تحديد المجموعات التعاونية بطريقة عشوائية ، حيث استخدمت الباحثة القرعة من خلال بطاقات ملونة ثم جمع الطالبات اللاتي يحملن ذات اللون في مجموعة واحدة ، واستمرت المجموعات التعاونية دون تغيير طوال فترة التطبيق . وقد تكونت كل مجموعة تعاونية من (٤) طالبات ، تمثل كل طالبة منهن نمطا من أنماط المتعلمين وفق دورة التعلم عند مكارثي كما ذكرها جابر وقرعان(٢٠٠٤م، ص ص ٣٨-٣٩)، وتم توضيح خصائص كل نمط وأدواره والنواتج المتوقعة منه ، وتفصيل ذلك كما يلي :

المتعلم التخيلي: السؤال الأساسي الذي يطرحه (لماذا؟)، ومهمته هي (خلق الاهتمام) يتم وضع هذه الخطوة قيد التطبيق من خلال جعل الدروس ذات معنى لحياة المتعلمين ومناقشتهم بما يعرفونه عن الموضوع، وبما يرغبون في معرفته عنه. ولتحقيق أهدافه فإنه يستخدم الصور والأشكال والنماذج والخريطة الذهنية، والعصف الذهني، والمناقشة.

المتعلم التحليلي: والسؤال الذي يطرحه هو (ماذا؟) ومهمته هي (إيجاد الحقائق) ،وتستدعي البحث عن مصادر مختلفة للمعرفة تتجاوز الكتاب المقرر ، ولتحقيق أهدافه فإنه يستخدم البحث في الكتب والانترنت، ومقابلة الخبراء.

المتعلم المنطقي: والسؤال الذي يثيره هو (كيف؟) ، ومهمته في المجموعة هي (توظيف ما تم تعلمه) من خلال دعم أفراد المجموعة في خلق التمازج بين المحتوى العلمي للمحاضرة والقدرة على تصويره في قوالب قصصية إبداعية، وتطوير محاولات المجموعة المبدئية من خلال النقاش والبناء .

المتعلم الديناميكي: والسؤال الذي يطرحه هم (ماذا لو؟) . ومهمته في المجموعة هي

(وضع كل الأشياء معًا وتحليلها ومشاركة المعرفة)، وقد تكون المشاركة شفهية أو كتابية ، كما يعمل على اقتراح أفكار وتطبيقات جديدة، وعمل تقارير ، ويعمد كذلك إلى الحوار المفتوح .

وقامت الباحثة بالتأكيد من مشاركة كل الطالبات، وإتاحة الفرصة لهن للممارسة العملية . وفي أثناء الملاحظة تزود الباحثة الطالبات بتغذية راجعة من خلال ما يدور بينهن من حوارات، ومناقشات، وتعليقات.

ثم تم إجراء اختبار بعدي بعد الانتهاء من تطبيق إجراءات الدراسة. وبعده تم تصحيح الاختبار البعدي وفقا لمعايير التصحيح التي اعتمدت في الدراسة.

أساليب التقويم: للتحقق من مدى فاعلية البرنامج ، وتحقق أهدافه، وتقدير مدى التحسن الذي طرأ على أداء الطالبات في مهارات الكتابة الإبداعية وفق نموذج مكارثي (4MAT) ، لجأت الباحثة إلى استخدام التقويم التكويني(البنائي) من خلال :تقديم المساعدة والتغذية الراجعة للطالبات حول مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي التي تم إنجازها أثناء التدريب. وكذلك تدوين ملاحظات حول مستوى التقدم في أداء الطالبات في صحائف ملاحظة محددة ومصممة لكل مهمة من مهمات الكتابة الإبداعية ومهارة من مهارات التفكير التأملي طيلة مدّة التدريب. كما تم الاتفاق حول معايير تقييم التكليفات الأسبوعية المتصلة بالنشاطات الخاصة بكل مهارة.

واقتصر التقويم النهائي (الختامي) على إعادة تطبيق الاختبار القبلي في مهارات الكتابة الإبداعية وفق نموذج مكارثي، ومقارنة نتائج الاختبار البعدي بنتائج الاختبار القبلي لمعرفة مدى التحسن.

وتكون الباحثة فيما سبق عرضه قد أجابت على السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه : ما صورة برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في إكساب الطالبة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي؟

تصحيح الاختبار البعدي للبرنامج : ما يتعلق بالجزء الأول من الاختبار فقد تم تصحيح استجابات الطلبات بأن حددت الاستجابات النموذجية المحتملة لكل سؤال من أسئلة الدراسة التي أقرها المحكمون واعتمدت في تقويم صحة الاستجابة. وأيضا خُصص لكل فقرة من فقرات الاختبار(٥) علامات، بحيث تعطى العلامة لكل فقرة حسب مطابقتها للاستجابة المعتمدة، وقناعة المصحح بها، وبهذا تكون العلامة الكلية للاختبار (٥٠).

أما مايتعلق بالجزء الثاني من الاختبار فقد صححت الباحثة القصص التي كتبها الطالبات ،و اعتمدت في بطاقات التفريغ خمس درجات لكل مهارة لتصبح العلامة الكلية من (٥٠) علامة؛ وبذلك أصبحت درجات اختبار الكتابة الإبداعية بجزأيه هي (١٠٠)درجة .

أما الطريقة التي استخدمت في حساب معامل ثبات التحليل في هذه الدراسة فهي إعادة التحليل من أكثر من شخص، حيث قامت الباحثة بتصحيح وتحليل (١٠) قصص من إنتاج الطالبات ، ثم تفريغ النتائج على بطاقات التفريغ المعدة لهذا الغرض .ثم قامت إحدى أعضاء هيئة التدريس ممن تدرس ذات المقرر بتصحيح الموضوعات نفسها، وتفريغ النتائج على البطاقات، وتم إيجاد معامل الارتباط بين تحليل الباحث، وتحليل المدرسين الآخرين حسب معادلة(هولستي) لقياس معامل الثبات في دراسات تحليل المحتوى، حيث بلغ معامل ثبات التحليل(٨٢.٢)، وهذا يدل على ثبات جيد لأغراض هذه الدراسة .

٥. أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل الفاكرنباخ والتجزئة النصفية ومعامل السهولة ومعامل التمييز للتأكد من الصدق والثبات، كما تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين للتأكد من التكافؤ لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وتم استخدام تحليل التباين المصاحب للتأكد من الفرضين الأول والثاني واستخدم معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الفرض الثالث.

الفصل الرابع :عرض نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

يعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها بناء على عمليات الإجابة عن أسئلة الدراسة ،وتحري قبول فروضها ،ثم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات ،ثم الخلوص إلى الاستنتاجات الأكثر أهمية ووضوحا ، ثم تقديم التوصيات والمقترحات .

وقد سعت الدّراسة للإجابة عن سؤالين نص السؤال الأول منهما على: ما صورة برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في إكساب الطالبة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي؟ وقد تمت الإجابة عن السؤال الأول فيما سبق عرضه .

١. نتائج السؤال الثاني :

نص السؤال الأول على ما يأتي: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) في إكساب الطالبة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تحققت الباحثة من فروض الدراسة الثلاثة .

أ- الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي درست باستخدام نموذج مكارثي ٤MAT)) في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يأتي :

جدول(٣)

قيم الوسط الحسابي العادي والمعدلة للمتغير التابع (مهارات الكتابة الإبداعية) لكل مجموعة من المجموعات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
الضابطة	33	42.24	7.211	42.242
التجريبية	33	96.94	2.193	96.939

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة المتوسط الحسابي المعدلة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية للمجموعة التجريبية يساوي (٩٦.٩٤)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، والذي بلغ (٤٢.٢٤). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة–التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية هي فروق ذات دلالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث إنّ هذا التصميم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي. وقد تم إجراء بعض عمليات التحقق المبدئية للتأكد من عدم مخالفة الافتراضات الطبيعية والخطية وتجانس التباينات وتجانس درجات ميل الانحدار والقياس الموثوق فيه للمتغير المصاحب.

جدول(٤)

تحليل التباين المصاحب لتوضيح دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب	384.661	1	384.661	16.908	0.000	0.212
الأثر التجريبي	49364.015	1	49364.015	2169.804	0.000	0.972

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

- قيمة (ف) للمتغير المصاحب في الاختبار القبلي تساوي (١٦.٩٠٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهو أقل من (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التجربة (الاختبار القبلي)، وبالرغم من ذلك فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي عن طريق استخدام تحليل التباين المصاحب لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (الضابطة – التجريبية) تساوي (٢١٦٩.٨٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية، مما يعني وجود أثر إيجابي للمتغير المستقل في زيادة درجات اختبار الكتابة الإبداعية.
- حجم الأثر للمعالجة التجريبية على درجات اختبار الكتابة الإبداعية يساوي (٠.٩٧٢)، وهذه القيمة تشير – وفقا لمعيار كوهين – إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية؛ لذلك يرفض الفرض الصفري الأول ويقبل بديله؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية بعد ضبط أثر التطبيق القبلي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أثر البرنامج التدريسي قد ساهم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى المجموعة التجريبية؛ نظراً لما تميز به إعمال لأنماط التعلم وفق نموذج مكارثي ، ونتيجة لدعم الذاتية والاستقلال لدى الطالبات ، والتركز على حاجاتهن واهتماماتهن ، وتقديم التعزيز الفوري والتغذية الراجعة؛ مما جعل مناخ التعلم أكثر جاذبية، كما أن نتائج هذه الفرضية تتفق مع نتائج دراسة كل من دراسة نوف الحربي

(٢٠٢٠) ،ودراسة المرحبي (٢٠١٩) ،ودراسة الحربي(٢٠١٨) ، ودراسة الحربي (٢٠١٧م) ،ودراسة فتح الله (٢٠١٥م) ، والتي أسفرت في مجملها عن فاعلية نموذج مكارثي (MAT٤) في تنمية مهارات المتعلمين في مجالات متعددة. ب- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) والتجريبية (التي درست باستخدام نموذج مكارثي (4MAT))على اختبار التفكير التأملي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بما يأتي :

جدول(٥)

قيم الوسط الحسابي العادي والمعدلة للمتغير التابع (اختبار التفكير التأملي) لكل مجموعة من المجموعات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل
الضابطة	33	32.97	7.585	33.428
التجريبية	33	91.27	2.589	90.814

تشير نتائج الجدول السابق إلى أن قيمة المتوسط الحسابي المعدلة لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي للمجموعة التجريبية يساوي (٩٠.٨١)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، وهو (٣٣.٤٣). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة-التجريبية)لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي هي فروق ذات دلالة إحصائية، قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين المصاحب، حيث إنّ هذا التصميم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي.

وقد تم إجراء بعض عمليات التحقق المبدئية للتأكد من عدم مخالفة الافتراضات الطبيعية والخطية وتجانس التباينات وتجانس درجات ميل الانحدار والقياس الموثوق فيه للمتغير المصاحب.

جدول (٦)

تحليل التباين المصاحب لتوضيح دلالة الفرق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب	765.540	1	765.540	37.388	0.000	0.372
الأثر التجريبي	53370.242	1	53370.242	2606.504	0.000	0.976

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يأتي:

- قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (٣٧.٣٨٨)، عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يعني وجود فروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التجربة (الاختبار القبلي)، وبالرغم من ذلك فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي عن طريق استخدام تحليل التباين المصاحب لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (الضابطة –التجريبية) تساوي (٢٦٠٦.٥٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) فأقل؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لمجموعتي الدراسة؛ بعد ضبط أثر التطبيق القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني وجود أثر إيجابي للمتغير المستقل في زيادة درجات اختبار التفكير التأملي.
- حجم الأثر للمعالجة التجريبية (البرنامج التدريسي) على درجات مقياس مهارات التفكير التأملي يساوي (٠.٩٧٦)، وهذه القيمة تشير – وفقا لمعيار كوهين – إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية على درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي. لذلك يرفض الفرض الصفري الثاني، ويقبل بديله؛ أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة، في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي؛ بعد ضبط أثر التطبيق القبلي؛ لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام المجموعة التجريبية للبرنامج التدريسي وما تضمنه من نشاطات صممت وفق نموذج مكارثي (MAT٤) قد حقق مستوى عالياً من التفكير؛ من خلال المشاركة الفعالة للطالبات في المواقف التعليمية المتعددة التي وفرها البرنامج التدريسي، ووفر ترتيب المجموعات التعاونية وتحديد أدوار الطالبات فيها وفق نموذج مكارثي (MAT٤) فرص متميزة للمشاركة الفعالة، والتواصل الإيجابي، وتبادل الآراء بينهن، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة العصيمي (٢٠١٩) التي كشفت عن أثر استخدام استراتيجية مكارثي(MAT٤) لتدريس العلوم في تصويب التصورات البديلة والتفكير التأملي لدى الطلاب .

ج- الفرض الثالث: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية وبين درجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية وبين درجاتهن في اختبار التفكير التأملي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (٧)

العلاقة الارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية وبين درجاتهن في اختبار التفكير التأملي

	المتغير الثاني: درجات مهارات التفكير التأملي	
المتغير الأول	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
درجات مهارات الكتابة الإبداعية	0.939	0.000

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (٠.٩٨٩)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\leq \alpha$ ٠.٠٥)، وتشير إلى أن زيادة درجات مهارات الكتابة الإبداعية يصاحبها زيادة درجات مهارات التفكير التأملي. يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (٠.٩٣٩)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\leq \alpha$ ٠.٠٥)، وتشير إلى أنه توجد علاقة بين درجات مهارات الكتابة الإبداعية ودرجات مهارات التفكير التأملي. وبالتالي فإن نتائج هذا الفرض تقودنا إلى رفض الفرض الصفري الثالث وقبول بديله ، وهو توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية وبين درجاتهن في اختبار التفكير التأملي.

من خلال الفرض الأول والثاني والثالث تمت الإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على: (فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي الفورمات (MAT٤) في إكساب الطالبة الجامعية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج تدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) قد هيأ فرصا تحفز التعلم، وتساعد طالبات المجموعة التجريبية على اكتساب المعارف وتنمية مهارات التفكير التأملي؛ من خلال قدرتهن على التجسيد الإبداعي للمضامين الفكرية والقيم التي يعكسها المحتوى في أحداث وشخصيات وحوار ،وهذا بدوره ينمي التفكير التأملي من خلال ممارسة مهارات عقلية متعددة، كالتحليل، والشرح ، والتفسير، والاستنباط ، وهذا بدوره أدى إلى تنمية مهارات التفكير التأملي .

٢. الاستنتاجات:

- كشفت النتائج أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (الضابطة – التجريبية) تساوي (٢١٦٩.٨٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني وجود أثر إيجابي للمتغير المستقل في زيادة درجات اختبار الكتابة الإبداعية.
- كما كشفت المعالجة الإحصائية للبيانات أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين

- (الضابطة –التجريبية) تساوي (٢٦٠٦.٥٠٤) عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) فأقل؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني وجود أثر إيجابي للمتغير المستقل في زيادة درجات اختبار التفكير التأملي.
- وفي مجال البحث عن وجود علاقة ارتباطية بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية وبين درجاتهن في اختبار التفكير التأملي؛ كشفت النتائج أن قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (٠.٩٨٩)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\leq \alpha$ ٠.٠٥)، وتشير إلى أن زيادة درجات مهارات الكتابة الإبداعية يصاحبها زيادة درجات مهارات التفكير التأملي؛ مما يؤكد وجود علاقة الطردية بين درجات مهارات الكتابة الإبداعية ودرجات مهارات التفكير التأملي.
- تؤكد النتائج أن البرنامج التدريسي القائم على نموذج مكارثي (4MAT) ذو أثر إيجابي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتفكير التأملي لدى طالبات المرحلة الجامعية .

٣. التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يأتي:

١. الإفادة من برنامج الدِّراسة القائم على نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ؛ نظرًا لما ثبت من فاعليته .

٢. الإفادة من تصميم المحاضرات في المرحلة الجامعية وفق نموذج مكارثي (4MAT) في التخطيط والتصميم ، وتنظيم مراحل المحاضرة، وتنوع الأهداف والأنشطة وفق هذا النموذج.

٣. إثراء البرامج الأكاديمية في الجامعات من خلال النماذج والاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، لتحقيق نواتج تعلم المقرر بالتزامن مع تنمية مهارات الطلاب الجامعيين .

٤. توفير المُناخ التربوي الداعم للطالبات، الذي يتميزُ بالتقبل والتشجيع والتعزيز، وتقدير إنتاجيتهن.

٥. مراعاة أنماط الطالبات وفقا لنموذج مكارثى (4MAT)، وذلك بتهيئة الخبرات التى تتناسب وكل طالبة.

٦. ربط تدريس المقررات بتنمية التفكير، لاسيما التفكير التأملي؛ من خلال الاهتمام بتنمية مهاراته أثناء تطوير وتنفيذ المحاضرات.

Recommendations:

Based on the previous results, the study recommends the following:

1. Make use of the 4MAT-based study program in developing creative writing skills as a result of its proven effectiveness.
2. Make use of McCarthy Model (4MAT) in planning, designing and organizing the stages of the lecture, and diversifying lectures goals and activities according to this model.
3. Enriching academic programs in universities through using current teaching strategies, to achieve course learning outcomes in conjunction with developing the skills of university students.
4. Providing a supportive educational climate for female students, which is characterized by acceptance, encouragement and reinforcement, and appreciation of their productivity.
5. Taking into account the types of students according to the McCarthy Model (4MAT), by creating experiences that suit each student.
6. Linking the teaching of courses with the enhancement of thinking skills, especially reflective thinking, through developing related thinking skills during the planning and implementation of lectures.

٤. المقترحات:

في ضوء نتائج الدِّراسة الحالية وتوصياتها، يُقترح إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

١. فاعلية برنامج قائم على نموذج مكارثي (4MAT) في إكساب المفاهيم البلاغية (البديع ، المعاني ، البيان) لطالبات المرحلة الجامعية .

٢. الكشف عن أثر دمج نموذج مكارثى (4MAT) مع طرائق ونماذج تدريسية أخرى لتنمية المهارات اللغوية

٣. دراسة العلاقة بين مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس القائمين على تعليم اللغة العربية اللغة العربية من كفايات تدريس المهارات اللغوية ، ومستوى إتقان الطالبات لها .

٤. فاعلية برنامج قائم على نموذج مكارثي (4MAT) لتنمية بعض مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات المرحلة الجامعية .

Suggestions:

In light of the results of the current study and its recommendations, the following studies and research are proposed:

1. The effectiveness of a program based on the McCarthy Model (4MAT) in undergraduate students' acquisition of rhetorical concepts (albadee'a, Almaa'ani, Albayan).
2. Exploring the effect of merging the McCarthy model (4MAT) with other teaching methods and models for developing language skills.
3. Study the relationship between Arabic teaching staff members competencies of teaching language skills, and the level of students' proficiency in them.
4. The effectiveness of a program based on the McCarthy Model (4MAT) for developing some functional writing skills for undergraduate students.

المصادر العربية وأجنبية:

١. إبراهيم؛ مجدي عزيز. (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوي تعريفه – طبيعته – مهارته – تنميته – أنماطه. القاهرة، مصر: عالم الكتب.

٢. أبو سعده ، فيصل حسين محمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترَح بأسلوب المناقشة لتطوير بعض مهارات القصة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي .(رسالة ماجستير غير منشورة). غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

٣. أبو سيف، آلاء محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن .(رسالة دكتوراه غير منشورة). الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.

٤. أبو لبن، وجيه. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس،.(1)71 ،. .295-251

٥. أحمد؛ زينب عزيز؛ ومحمد؛ بان محمود. (٢٠١٥). أثر أنموذجي الفورمات (4MAT)و كيس caseفي الدافعية العقلية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء . مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٢٢)، ٨٧ -١١١.

٦. الحارثي ؛ حصه بنت حسن حاسن. (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي، والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

٧. الحافظي؛ فهد بن سليم سالم. (٢٠١٩). تصميم برنامج تعليمي قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Blackboard) وقياس فاعليته في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الكلية التقنية في مدينة جدة. تكنولوجيا التربية : دراسات وبحوث. ع. ٣٩ ،أبريل ٢٠١٩،ص ص ١٧٤-١١٩ ، أبريل ٢٠١٩. ص ص. ١١٩-١٧٤ تم استرجاعه من . search.shamaa.org

٨. الحديبي؛ علي بن عبد المحسن. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المملكة العربية السعودية: مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي،٣(٢)،١٧٧-٢٣٨.

٩. الحربي؛ منى رويبح. (٢٠١٧). فاعلية استخدام نموذج مكارثي في تنمية عمليات العلم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية. بريدة: جامعة القصيم.

١٠.الحربي؛ نوف عبيد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريسي قائم على نموذج مكارثي الفورمات (4MAT) في إكساب المفاهيم النَّحْوِيّة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة القصيم.

١١.الزهراني ، مرضي بن غرم الله. (٢٠١٧). برنامج قائم على عادات العقل لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر: ٢٢٤، ١٥٩- ٢١٠.

١٢.الشمري، وليد طراد. (٢٠١٧). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على أنموذج جنسن للتعلم المستند إلى الدماغ في تحسين الكتابة الناقدة والإبداعية لدى الطلبة في السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الأردن: كلية التربية، جامعة اليرموك.

١٣.الصراف، رهام ماهر؛ خيال، محمد ماجد. (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مصر: مجلة القراءة والمعرفة،١٩٩ ، ١٢٥ – ٢١٦.

١٤.العصيمي؛ خالد بن حمود بن محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية مكارثي (4MAT) لتدريس العلوم في تصويب التصورات البديلة وتنمية التفكير التأملي والقيم العلمية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط . مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج. ١٠، ع. ٢، ج. ١، أبريل ٢٠١٩. ص ص. ٢١٩-٢٨٠ تم استرجاعه من . search.shamaa.org

١٥.العنزي، ثاني سويد. (٢٠١٥). أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك.

١٦.العويضي، وفاء بنت حافظ بن عشيش. (٢٠٠٦). برنامج مقترح قائم على مهارات التفكير الإبداعي أثناء نظم الشعر في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية . مصر: دراسات في المناهج وطرق التدريس،١١٩ ، ١٤٤- ١٧٤.

١٧.الفيلكاوي، ليلى عبد الهادي علي. (٢٠١١). فاعلية برنامج إثرائي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والخيال لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت.(رسالة ماجستير غير منشورة). البحرين: كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

١٨.الكسباني؛ محمد. (٢٠١٠). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر.

١٩.المرحبي؛ عبد العزيز علي إبراهيم. (٢٠١٩). فاعلية تدريس وَحْدَة في الكيمياء باستخدام نموذج مكارثي4MAT في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول ثانوي. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢١٢)، ٤.

٢٠.الناجي؛ عبدالسلام. (٢٠١١). برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكارثي لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية في مدينة الرياض.رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

٢١.الناقة، محمود كامل. (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية مداخله، وفنياته، الجزء الثاني. بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة كالنشر.
٢٢.النعيمي؛ حمدية محسن. (٢٠١٧). أثر نموذج مكارثي في تحصيل تلميذات المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية– وزارة التربية، ٧ (٢٧)، ٥٥–٨٠.
٢٣.النعيمي؛ سناء مالو. (٢٠١٦). أنماط التعلم والإبداع الجاد في التعليم. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
٢٤.الهيلات؛ مصطفى قسيم. (٢٠١٥). مقياس هيرمان لأنماط التفكير. عمّان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
٢٥.أمحيدش؛ صالحة أحمد. (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التأملي في تنمية الحكمة لدى طالبات جامعة الملك خالد بمدينة أبها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. ٢٨، ع. ٣، مايو ٢٠٢٠. ص ص. ٤٢٧–٤٤٩.
٢٦.أندرسون، أنريكي. (٢٠٠٠). القصة القصيرة: النظرية والتقنية. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
٢٧.بريكيت، أكرم بن محمد. (٢٠١٤). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلميذ الصف السادس الابتدائي. الأردن: المجلة التربوية الدولية المتخصصة،١١(٣٣) ،١٩٠– ٢٢١.
٢٨.جابر؛ جابر عبد الحميد. (١٤٢٦). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٩.جابر؛ وليد أحمد. (٢٠٠٢). تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية. عمّان: دار الفكر.
٣٠.جروان؛ فتحي عبد الرحمن. (١٩٩٩م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط١. العين: دار الكتاب الجامعي.
٣١.خصاونة، رعد مصطفى. (٢٠٠٨). أسس تعليم الكتابة الإبداعية. ط ١. إربد: عالم الكتاب الحديث .
٣٢.خضير؛ رائد. (٢٠١٩). أثر استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية . . المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج. ١٥، ع. ١، كانون الثاني ٢٠١٩. ص ص. ١–١٦.
٣٣.داود؛ أحمد عيسى؛ والعدوان؛ زيد سليمان؛ وقطاوي؛ محمد إبراهيم. (٢٠١٧). استراتيجيات معاصرة في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣٤.رزق؛ سحر فوزي عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج في اللغة العربية قائم على التدريس المتمايز في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لتلميذات المرحلة الإعدادية (دكتوراه). مصر: جامعة المنيا كلية التربية.
٣٥.سعادة؛ جودت أحمد. (٢٠١٤). التعليم الخبراتي أو التجريبي. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
٣٦.سكراج؛ فرانسيس. (١٩٩٥). إثراء عملية التفكير التأملي، ترجمة: عبد العزيز عبد الوهاب البابطين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٧.سمارة؛ هتوف. (٢٠٢٠). الاستقصاء العلمي لدى طالبات جامعة حائل وعلاقته بتفكيرهن التأملي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. ٢٨، ع. ٣، مايو ٢٠٢٠. ص ص. ٢٢١-٢٤٢ ٢٤٢ تم استرجاعه من . search.shamaa.org

٣٨.سويلم؛ إيمان عبده عطية إبراهيم. (٢٠٢٠). (٢٠٢٠). فاعلية المحتوى التكيفي بالوسائط التشاركية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب كلية التربية ،ماجستير. مصر: جامعة المنصورة كلية التربية.

٣٩.طعيمة، رشدي أحمد؛ ومناع، السيد أحمد. (٢٠٠٠). تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة: دار الفكر العربي.

٤٠.طه ؛ أماني عمر. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة غير الصفية ومبادئ التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة أبداعية والتفكير التحليلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ام القرى.

٤١.طه ؛ أماني محمد عمر. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الأنشطة غير الصفية ومبادئ التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة .رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى ،كلية التربية .

٤٢.عاصي، عماد محمد. (٢٠١٢). أثر استخدام مواقع الانترنت الثقافية على التعبير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني عشر في شمال قطاع غزة.(رسالة ماجستير غير منشورة). غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

٤٣.عباس؛ أميرة؛ ومغير؛ عباس حسين؛ وجواد؛ ابتسام. (٢٠١٣). أثر استخدام أنموذجي مكارثي وميرل-تينسون في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (١١)، ١٧٩-٢٢٥.

٤٤.عبجل؛ منى خليفة. (٢٠١٠). أثر استعمال أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة ديالي. (٤٣).

٤٥.عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية تآلف الاشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المملكة العربية السعودية: رسالة الخليج العربي، ٣٤ (١٣٠)، ٥٥ – ٨٨. .

٤٦.عبد الحميد؛ جابر. (١٩٨٥). سيكولوجية التعليم. القاهرة: النهضة العربية للطباعة والنشر.

٤٧.عبد الحميد؛ عبد الله عبد الحميد. (١٩٩٧). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية،الطبعة الأولى. الكويت: مكتبة الفلاح.

٤٨.عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مصر: مجلة القراءة والمعرفة،٩٤ ، ٣٢-٢١٢.

٤٩.عبد اللطيف؛ أفراح جلال. (٢٠١٩). أثر أنموذج (4Rs) في تحصيل مادة علم النفس التربوي لدى طالبات معهد الفنون الجميلة وتفكيرهن التأملي . مجلة كلية التربية. ع. ٣٥، أيار ٢٠١٩. ص ص. ٦٩٥-٧٢٢ تم استرجاعه من search.shamaa.org.

٥٠.عبد الله؛ عبد الرحمن أحمد. (٢٠٠٢). مفهوم القياس والتقويم وعلاقتهما بعملية التعليم والتعلم. مركز البحوث التربوية، كلية المعلمين في حائل، (٣) ، ١٣٥-١٥٢.

٥١.عبد الهادي؛ محمد العزازى علي. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المفاهيم البلاغية وأثره في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية (دكتوراه). مصر: جامعة الزقازيق كلية التربية.

٥٢.عبد الهادي؛ نبيل و أبو حشيش ؛ عبد العزيز و سندي؛ خالد. (٢٠٠٣). مهارات في اللغة و التفكير. عمان : دار المسيرة للنشر و الطباعة و التوزيع.

٥٣.عبد الوهاب؛ محمد عبد الوهاب محمود. (٢٠١٨). استخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٥(١٩) ، ص ص٣٤٣-٣٧١.

٥٤.عبيد؛ صفاء. (٢٠١٦). فلسفة التربية عند جون ديوي. رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

٥٥.عبيد؛ صفاء. (٢٠١٦). فلسفة التربية عند جون ديوي. رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

٥٦.عثمان ؛ محمد أحمد. (٢٠١٧). أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والاحتفاظ بها لدى طالب الصف الثامن الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة .

٥٧.عزام؛ محمود رمضان. (٢٠١٦). فاعلية استخدام نموذج مكارثي (4MAT) في تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في إكسابهم المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لديهم. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢٩(١)، ١٩٦-٢٤٧.

٥٨.عطوة، عبد الفتاح محمد عبد الفتاح. (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مصر: مجلة القراءة والمعرفة.(١٢٠) ٣٩ -٤٨.

٥٩.عياش؛ آمال؛ وزهران؛ أمل. (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج الفورمات (4MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها. . فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،١ (٤)، ١٥٩-١٨٢.

٦٠.غزال؛ رولا شريف. (٢٠١٦). أثر توظيف نظام الفورمات (MAT٤) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير العلمي بمادة العلوم العامة لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة غزة.

٦١.فتح الله؛ مندور عبدالسلام. (٢٠١٥). أثر التدريس بنموذجي ويتلي ومكارثي لدورة التعلم الطبيعية (4MAT) في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والدافعية نحو تعلم مادة الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية. مصر: مجلة التربية العلمية، ١٨(٣)،٥٧-١٠٤.

٦٢.قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. عمّان: دار الفكر.

٦٣.قطامي؛ يوسف. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. ط٢. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٦٤.قطامي؛ يوسف؛ والمشاعلة؛ مجدي. (٢٠٠٧). الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ. عمّان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

٦٥.مدكور؛ علي أحمد. (١٤٢٣). تدريس فنون اللغة العربية، الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٦.مناع؛ محمد السيد. (٢٠٠٨). فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، جامعة حلوان. مجلة كلية التربية، العدد:٣٩،المجلد:٢، ص ص٣٤٠-٣٧٧.

٦٧.نوفل؛ محمد بكر؛ والريماوي؛ محمد عودة. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦٨.وليم؛ عبيد ، عزو ؛ عفانة. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي. العين: مكتبة الفلاح.

٦٩.يونس ؛ فتحي علي. (٢٠١٠). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية :

1. Coyne Michael و ، D & others. (2007). Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Leabus. Ohio.
2. Dwyer و ، Karen Kanga. (1993). Using the 4MAT System Learning Styles Model To Teach Persuasive Speaking in the Basic Speech Course ED366016.
3. Halton و ، D N. & Smith. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. Teaching & teacher Education. Vol.11, pp.13-18.
4. Humelo و ، M D. & Ferrai. (1999). The Problem-based learning Tutorial: cultivating higher order Thinking skills. journal for the Education of the Gifted, 20(4).401-422.
5. Joan ،N and Susan و ، N. (2009). Assessing the Impact of the 4MAT Teaching Model A Cross Multiple Disciplines In Higher Education. College Teaching, V.58, Iss 1. .
6. Johns و ، K. (2001). Going Around the Circle Again Exploring Kolb's Theory of Growth and Development. National Council of Juvenile and Family Court Judges, Reno, NV.
7. Mark.W Feld Hausen. (1996). The Effects of self-instruction on students Achievement in United states History. D.A.I, Vol.41 .no. 1. july.
8. McCarthy ،& McCarthy B و ، D. (2013). Teaching around the 4MAT cycle: Designing instruction for diverse learners with diverse learning styles. Thousand Oaks, CA: Corwin Press...
9. McCarthy ،and McCarthy B و ، D. (2006). Teaching Around the 4MAT Cycle. About Learning Inc. Wauconda, I Illinois.

10. McCarthy ،B ،Germain ،C & Lippitt و ، L. (2006). The 4MAT Research Guide. About Learning Inc. Wauconda, Illinois.

11. McCarthy و ، B. (1980). The 4MAT System. EXCEL, Inc. Barrington, IL.

12. McCarthy و ، B. (1987). The 4MAT System Teaching to Learning Styles with Right Left Mode Techniques. Barrington: EXCEL, Inc.

13. McCarthy و ، B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools. Educational Leadership 48 (2), 31-37.

14. McCarthy و ، B. (1996). About Learning. About Learning Inc. Wauconda , I llinois.

15. McCarthy و ، B. (2000). About Teaching. 4MAT in the Classroom. About Learning Inc. Wauconda , I Illinois.

16. Mewborn و ، D. (1999). Reflective Thinking Among Prservice Elementary Mathematics Teachers. Journal for Research in Mathematics Education. Vol.30. No.3, pp316-341.

17. Moor ،J.W. & Charles و ، J.C. (2005). The Use of negative instances in the Learning of Grammatical Concepts. Psychology the schools, 8, (1), pp.8- 29.

18. O'Neill و ، Jeanine. (2012). Engage the Triners Guide to Learning styles. Virginia: Peiffer.

19. Ovez و ، F. (2012). The effect of the 4MAT on students algebra achievements and Level of reaching attainments. Int. Contemp. Math. Sciences, 45(7).

20. Phan و ، H p. (2009). Reflective thinking, Effort, persistence, Disorganization and Academic performance . Meditational psychology,7(3),927-952.

21. Pollard و ، A. (2002). Reading for Reflective Teaching. London: Continuum.E.

22. Scott و ، H.V. (1994). A Serious Look at the 4MAT Model. ERIC Document Reproduction Service NO.ED 383654.

23. Senft و ، Joan Nicoll. (2012). Assessing the Impact of 4MAT for College. Central Connecticut State University. Institute for Learning Styles Journal, Volume 1.

24. Tuba و ، Filiz. (2012). The Effect of the 4MAT Model on Student's Algebra Achievements and Level of Reaching Attainments. Balikesir University, Education Faculty of Necatibey Elementary Mathematics Education Department, Balikesir and 10100. Turkey.

25. Uyangor و ، S. (2012). "The effectiveness of the 4MAT teaching model upon student achievement and attitude levels". International Journal of Research Studies in Education, V. 1, N. 2, June.

26. Van Zee ،Roberts و ، D. (2001). Using Pedagogical Inquires as A Basis for Learning to Teach :Prospective Teachers' Reflections upon Positive Science Learning Experiences Science Education. International Journal of Science Education, Vol.85,No.5,pp.733-757.

27. Weast و ، D. (1996). Alternative Teaching Stategies: the case for Critical Thinking Teaching Sociology. Vol.24, pp.189-249.

28. Weber ،P & Weber و ، F. (2003). Using 4MAT to Improve Student Presentations, Educational Leadership,.48, (2), 1-12.

29. Westbrook و ، s. S.& Roger. (1991). An Analysis of Relationship between students-Invented Hypotheses and the development of Reflective Thinking Strategies. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching .

30. White ،Wilkerson K و ، R. (2013). Effects of the 4MAT System of Instruction on Students' Achievement, Retention, and Attitudes. The Elementary School Journal, 88(4), 358-368.

31. Yost ،D. & Sentner و ، S. (2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implication for Teacher Education Programming in the 21 st Century. Journal of Teacher Education.Vol.1, No.1, pp.39-50.