فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد
د. عبد الرحيم فتحي محمد إسماعيل
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية – جامعة أسيوط

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التحقق من فاعلية توظيف المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتمثلت العينة في (٦٥) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية (٣١ طالباً وطالبة) درست موضوعات البلاغة وفق إجراءات المدخل التفاوضي، والأخرى ضابطة (٣٤ طالباً وطالبة) درست الموضوعات نفسها وفق الطريقة المعتادة. وظَّف البحث مجموعة من الأدوات والمواد البحثية تمثلت في: قائمة مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، ومقياس أبعاد الذات الأدبية، ودليل المعلم لتدريس موضوعات البلاغة وفق إجراءات المدخل التفاوضي، وكراسة الأنشطة والتدريبات للطلاب، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وبطاقة تقديره. بعد تطبيق تجربة البحث كشفت النتائج عن فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس موضوعات البلاغة لطلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث جاءت النتائج دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح طلاب المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لاختبار الكتابة الإبداعية الواقعية، والدرجة الكلية لأبعاد مقياس الذات الأدبية، وقدَّم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية وفق النتائج التي تم التوصل إليها.

الكلمات المفتاحية: أبعاد الذات الأدبية، تدريس البلاغة، الكتابة الواقعية، المدخل التفاوضي.

The effectiveness of the negotiating approach in teaching rhetoric to develop realistic creative writing skills and literary self-Efficacy dimensions of high school students

Abstract

This research aimed to verify the effectiveness of employing the negotiating approach in teaching rhetoric to develop some realistic creative writing skills and literary self-Efficacy dimensions of first-year high school students. The research used the experimental method, and the sample consisted of (65) male and female students, who were divided into two equal groups, one experimental (31 male and female students) were studied according to the negotiating approach procedures, and the other was control (34 male and female students) who studied the same subjects according to the usual method. The research used a set of research tools: a list of realistic creative writing skills, a literary self-dimensions scale, a teacher's guide, an activity brochure and exercises for students, and a test of realistic creative writing skills. After applying the research experiment, the results indicated the effectiveness of the negotiating approach in teaching rhetoric topics for first-year secondary students. The results were statistically significant at the level (0.01) of the experimental group students in the degree of real creative writing test, the degree of dimensions of the literary self-dimensions scale, and the research presented a set of research recommendations and proposals based on the results.

Key words: literary self-Efficacy dimensions, teaching rhetoric, realistic writing, negotiating approach.

المقدمة:

اللغة العربية كلٌّ متكامل، تمتزج أنظمتها النحوية والصوتية والدلالية والبلاغية معاً لتكوّن ذلك النسيج المنتظم استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، وكل فرع من فروعها له أهميته الخاصة في هذا التنظيم اللغوي العام، ويؤدي دوراً في تحقيق الغاية التكاملية للغة، والتي تتمثل في التعبير السليم بصورتيه الوظيفية والإبداعية.

والبلاغة من العلوم التي اهتم بها العرب والمسلمون منذ وقت مبكر؛ لحاجتهم إليها في معرفة دلالات القرآن الكريم وتفسيره وبيانه. كما تعد البلاغة أحد الفروع اللغوية التي تحتل مكانة متميزة في مقررات تعليم اللغة العربية للطلاب؛ حيث تهدف إلى تنمية قدرتهم على تذوق النصوص الأدبية، والاستمتاع بألوان الأدب وفنونه، وفهم الخصائص الفنية لكل منها، وتمدهم بمعايير الحكم على الإنتاج الأدبي ومقومات الجمال الفني، والإحساس بقيمة الصور التعبيرية ودورها في تأدية المعنى، وهذا يفيدهم في ترقية إنتاجهم اللغوي تحدثاً وكتابةً (دياب وقرقر، ٢٠١٥، ٢٠٤ – ٢٠٥).

ولعلَّ الكتابة الإبداعية بصورتيها الخيالية والواقعية تعد من أهم تطبيقات دروس البلاغة؛ حيث يمكن أن يستثمر الطلاب ما يتعلموه خلال موضوعات البلاغة في تطبيقات الكتابة الإبداعية ومجالاتها، حيث يصفون الأحداث والوقائع والخبرات في سياق أدبي، كما في كتابة القصص السردية، والمقالات، والمذكرات الشخصية، ووصف المواقف والخبرات التي يمرون.

وفي هذا السياق يرى إسماعيل (٢٠١٦، ١٢١) أن الكتابة الإبداعية هي البعد التداولي التطبيقي للبلاغة؛ حيث يعد الغرض الحقيقي من تدريس البلاغة هو مساعدة الطلاب على إنشاء الكلام الجميل، كما أن الألوان البلاغية المختلفة والمتعددة تُكسب الكلام قوة وجمالاً وتأثيراً، وتعلم البلاغة بطريقة تطبيقية من خلال الكتابة الإبداعية الخيالية والواقعية ينمي قدرة الطلاب على صنع أفضل الروائع الأدبية التي تتسم بروعة الأسلوب وفنياته.

ويؤكد الخضري وآخرون (٢٠٢٠، ٣٣٣ – ٣٣٤) أن البلاغة ترتبط بالكتابة الإبداعية لكونها النشاط الذي ينمي من خلاله المتعلمون قدرتهم على انتقاء الألفاظ والتراكيب

والأساليب اللغوية المعبرة، وتنمية المَلَكَة الأدبية لديهم، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تتكامل فيها القدرات العقلية واللغوية العليا لدى الطلاب.

والكتابة الإبداعية الواقعية تختلف عن الكتابة الخيالية في أنها تنطلق من فكرة أو رأي أو شعور خاص لدى الطالب، يتم ترجمته في صورة كتابية حقيقية بعيدة عن الخيال، من خلال التعبير عن المشاعر والأفكار في صورة نص كتابي يتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة والحرية، مثلما يقوم الطالب بكتابة المذكرات أو المقالات الشخصية، أو وصف المواقف والخبرات التي مر بها، أو التعبير عن رأي أو موقف أو قضية أو مبدأ بصورة واقعية بعيدة عن الخيال (سعودي، ٢٠١٧، ١٠١).

ولأهمية تنمية مهارات الكتابة الإبداعية بشقيها الخيالي والواقعي، فقد وظفت الدراسات السابقة مداخل وإستراتيجيات متنوعة بهدف تنميتها لدى الدارسين في المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ فعلى سبيل المثال وظفت دراسة عبد الباري (٢٠١٣) إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية، أما دراسة الأحمدي (٢٠١٤) فتقصت أثر برنامج قائم على برنامج تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، كما استخدمت دراسة حنا (٢٠١٨) إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، ووظفت دراسة الخضري وآخرون (٢٠٢٠) دورة التعلم السباعية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية أيضاً.

ومثلما ينعكس تدريس البلاغة على الكتابة الإبداعية الواقعية وتطبيقاتها، فإنه قد يرتبط أيضاً بمفهوم الذات الأدبية التي تمثل الصورة المُدركة لدى الطلاب عن أنفسهم فيما يتعلق بالاستخدام الأدبي للغة، وذلك من خلال الانطباعات والمعتقدات الذاتية التي ترتبط بقدرتهم على التعامل مع النص الأدبي، وتوظيف البلاغة وأساليبها تحليلاً تطبيقاً، والقدرة على التعبير الإبداعي، ومدى ثقتهم في مهاراتهم الكتابية، ومدى شعورهم بالصعوبة أو الإخفاق في تطبيقها، بل وحكمهم الذاتي على ذواتهم عند تعاملهم مع النص الأدبي.

حيث ترتبط الذات الأدبية وكفاءتها بالبلاغة ارتباطاً وثيقاً؛ فهي تعكس الحكم الذاتي للطلاب على أنفسهم عند كتابتهم لنص أدبي ما، وذلك من حيث امتلاكهم لأدوات الكتابة الأدبية وتمكنهم منها؛ لأن إحساس الكاتب بذاته يعد أحد العوامل المهمة في تفاعله مع النص وتأمله له. وتتضمن الذات الأدبية أبعاداً مختلفة، منها الإحساس بالذات في الكتابة الأدبية، والمثابرة، والتفاعل مع المكتوب، والاتجاه نحوه (عبد الباري، ٢٠١٨ ب، ١٣٨ – ١٣٩).

وبصورة أكثر ترابطية يمكن القول إن تدريب الطلاب على تطبيقات البلاغة بما فيها الكتابة الإبداعية قد يسهم في إزالة رهبتهم من تجربة الكتابة، ويحقق ثقتهم الأدبية بأنفسهم من خلال التعبير الأدبي، وهو ما قد يُعزز بشكل مباشر وغير مباشر أبعاد الذات الأدبية لديهم. ومن ناحية أخرى فإن محاولة تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب قد يسهم في تحسين توقعاتهم حول التقدم في دروس البلاغة والتمكن من مهارات الكتابة الإبداعية التي تعد تطبيقاً عملياً لها؛ ذلك لأن الذات الأدبية تمثل مدى إدراك الطالب لجوانب قوته وضعفه في التعبير الأدبي وتوظيف فنون البلاغة فيه، وتعبر عن توقعاته حول النجاح أو الإخفاق في توظيف العبارة الأدبية المكتوبة وفق أسس بلاغية وذوقية سليمة.

وخلال تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية ينبغي على معلمي اللغة العربية أن يتجاوزوا التصوّر الضيّق الذي يعتمد على تقديم الأساليب البلاغية والأمثلة التراثية المصاحبة لها مجردة من سياقها اللغوي الكلي؛ وذلك بتوجيه اهتمام الطلاب إلى تحليل جوانب النص واكتشاف مدلولاته ومقاصده في إطار دلالاتها الفنية والتذوقية والإبداعية، ثم يبنون بدورهم نصوصاً على منواله، ويعبرون بأسلوب مناسب وفق ما يقتضيه مقام الكفاءة التواصلية، بعيداً عن التعقيدات اللغوية المجردة من معناها (عبد السلام، ٢٠١٧، ١٦٣).

فتدريس البلاغة بحاجة ماسّة إلى توظيف أساليب التعليم التي تقوم على الاستنتاج والتحليل وتجلية ما في النصوص الأدبية من إبداع، من خلال ما يدور بين الطلاب وبين المعلمين من حوار حي ونقاش أدبي، ومشاركة في التحليل والنقد والموازنة والكشف عن الفنون البلاغية (عيسى، ٢٠١٢، ٥٠١).

لذا فإنه قد يكون من الملائم ربط تدريس البلاغة بالمداخل التربوية التي تتناسب مع طبيعة المادة العلمية المقدمة من خلالها، والتي تتطلب التداول والمناقشة والتحاور وتبادل الآراء الأدبية حول ما تحمله النصوص من أوجه البيان والإبداع الأدبي.

وقد يكون المدخل التفاوضي أحد هذه المداخل؛ حيث إن استخدامه في التدريس يتطلب إجراء المناقشات والتفاوضات والاتفاقات بين الطلاب والمعلم بشكل جماعي تعاوني حول ما يحتاجون إليه، ويتفقون على تعلمه، من معارف ومهارات، خاصة في المرحلة الثانوية التي يمتلك فيها الطلاب آليات التحاور والمناقشة والتفاوض حول التعلم، والقدرة على التعبير والاستنتاج وفهم النصوص العميقة والموازنة بينها، وتحليلها ونقدها بصورة أكبر من المراحل التعليمية السابقة.

والمدخل التفاوضي يقوم على مواقف تعليمية يصممها المعلم بهدف حثّ المتعلمين على تقمص دور المفاوضين وإجراء حوارات ومناقشات ومناظرات إيجابية للاتفاق على التعلم الذي يرضي جميع أطراف التفاوض. كما أنه يوفر مفهوماً إيجابياً في التعلم والتدريب عن طريق الاشتراك في المناقشة والتفاوض حول الآراء والقدرة على التأثير في الآخرين (حواس، ٢٠١٩، ٢٤٠).

كما أن إجراءات التدريس باستخدام المدخل التفاوضي تؤكد بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها؛ حيث تقوم فلسفته على أن بناء المعرفة لدى الطلاب يتم من خلال الحوار والمناقشة والتفاوض والخبرة الجماعية، وأن المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى وفق هذا المدخل، فضلاً عن أن عملية التفاوض وما تتضمنه من مناقشات وتبادل الاقتراحات تعزز الروح الإبداعية لدى الطلاب (حسام الدين، ٢٠١٠، ٨٧).

وفي مجال تعليم اللغة العربية أشارت الدراسات السابقة إلى جدوى توظيف المدخل التفاوضي في تعليم المهارات اللغوية في فروع أخرى غير البلاغة؛ فعلى سبيل المثال أثبتت دراسة عطية وأبو لبن (٢٠١٢) فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، كما أكدت دراسة زحافة وآخرون (٢٠١٦) فاعليته في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأوضحت

نتائج دراسة حواس (٢٠١٩) فاعلية تصور قائم على المدخل التفاوضي في علاج العسر الحواري لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية.

ووفقاً لما سبق يمكن توظيف إجراءات المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتحسين الإنتاج الكتابي الإبداعي وتعزيز أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب من خلال البحث الحالي.

مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية فرع البلاغة في الدراسات الأدبية بالمرحلة الثانوية فإن مداخل وطرق التدريس المُوظفة في تدريسه تقوم على الطرق التقليدية المرتبطة بعرض القاعدة البلاغية والأمثلة المعزولة عن سياقها اللغوي، وبذلك يصير تدريس البلاغة أقرب إلى الطابع المسيطر على تعليم دروس النحو.

أكدت ذلك الدراسات السابقة التي تناولت تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية؛ فأشارت دراسة دياب وقرقر (٢٠١٥، ٢٠٦) إلى أن تدريس البلاغة يتم بأسلوب نظري دون تحقيق فرصة تذوق اللغة، فصارت فنون البلاغة بهذه الصورة أشبه بقواعد النحو والصرف جافة خالية من كل جمال، كما أنها أصبحت منعزلة عن دراسة الأدب والنصوص، وهذا ينافي طبيعة البلاغة وأهداف تدريسها.

وأشارت دراسة عبد السلام (٢٠١٧، ١٦٢) إلى أن تدريس البلاغة لا يزال يقتصر على تقديم قوالب جاهزة وأحكام مسبقة للمتعلمين لكي يحفظوها من غير فهم دقيق لمعانيها، أو نقدها وتحليلها، ودون وعي بالبعد الفني لهذه الدراسة الأسلوبية.

وأكدت دراسة عليّ (٢٠١٩، ٢٠) أن طرق تعليم البلاغة المستخدمة في المدرسة الثانوية تفتقر إلى تحقيق الكفاءة التواصلية التعبيرية لدى الطلاب، بسبب جمود وقولبة هذه الطرق التي تعتمد في معظمها على الإلقاء والتلقين، وتحفيظ طلاب المرحلة الثانوية قوالب واصطلاحات وتعبيرات دون فهم دلالة ارتباطها بالنصوص، واستخدام الأمثلة والشواهد المصطنعة والمتكلفة.

وبالتبعية لمظاهر الضعف السابقة فإن تطبيقات الكتابة الإبداعية لا يتم تغطيتها بشكل كاف خلال تدريس البلاغة؛ فانصراف الطلاب إلى استظهار القواعد البلاغية والأمثلة المعزولة عن النصوص يسبب ضعفاً في مهارات الكتابة الإبداعية، خاصة وأن الكتابة الإبداعية ليس لها مقرر تعليمي مستقل، وإنما يتم الاعتماد على موضوعات التعبير كترجمة لما يتم تعلمه في دروس البلاغة.

وقد أكدت ذلك نتائج دراسة عيسى (٢٠١٢) حيث أشارت إلى قلة التطبيقات والأنشطة التي تنمي مهارات الكتابة في ضوء التذوق الأدبي والنقدي؛ إذ تتجه عناية كثير من المعلمين إلى المعلومات البلاغية دون توظيفها في المكتوب، سواء كان واقعياً أو خيالياً.

وأوردت دراسة إسماعيل (٢٠١٦، ١٢٤ – ١٢٥) جُملة من إشكالات تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من خلال دروس البلاغة منها: إهمال تدريس التعبير الكتابي، وتقليدية موضوعاته، وعدم إشراك الطلاب في اختيار الموضوعات، وقلة الأنشطة والتطبيقات الكتابية التي يمارسها الطلاب خلال تدريس موضوعات البلاغة.

كما توصلت نتائج دراسة سعودي (٢٠١٧) إلى ضعف مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بسبب إهمال تطبيقات الكتابة أو فرض موضوعات محددة وتقليدية على الطلاب.

وفي مقابلة غير مقننة أجريت مع خمسة معلمين للغة العربية بالصف الأول الثانوي، اتفقت آراؤهم جميعاً على أن تدريس موضوعات البلاغة في الفصل الدراسي الأول للصف الأول الثانوي (حيث يتحدد البحث الحالي بموضوعات البلاغة في هذا الفصل) يتسم بما يأتي من مظاهر:

ارتباك الطلاب خلال تعلم دروس البلاغة في بداية الصف الأول الثانوي؛ لتعاملهم مع مفاهيم بلاغية منهجية مختلفة عما تم التدرب عليه في المرحلتين الابتدائية والإعدادية.

تدريس البلاغة يتم بطريقة تقديم القاعدة والأمثلة وحل التمارين دون الاعتماد على نصوص تكاملية في الشرح؛ ففي موضوع التشبيه مثلاً يتعرف الطلاب مكونات التشبيه،

وأنواعه، وأمثلة عليه، بغض النظر عن استجلاء البعد التذوقي الجمالي المقصود من هذه التعبيرات وبعدها التطبيقي في الاستخدام اللغوي.

ندرة الاعتماد على تطبيقات كتابية إبداعية خلال تدريس البلاغة، وتم تبرير ذلك بضيق الوقت المحدد لتدريسها، وأن الاختبارات تقيس الجانب المعرفي الذي يرتبط باستخراج الصور البلاغية وذكر مسماها وتحديد ومكوناتها، ولا تتطلب تطبيقات كتابية إبداعية.

وفي جانب آخر أوصت دراسة عبد الله (٢٠٢٠، ٢٥) بضرورة اهتمام معلمي اللغة العربية بالمتغيرات النفسية خلال التدريس، ومنها كفاءة الذات القرائية والكتابية والأدبية واللغوية بشكل عام، وذلك نظراً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من إهمال هذا الجانب خلال تعليم اللغة العربية، خاصة وأن تنمية هذه المتغيرات يترتب عليه تعزيز دافعية تعلم اللغة واكتساب مهاراتها لدى الطلاب.

كما أن نتائج دراسة عبدالباري (٢٠١٨ أ، ٣٥) أكدت ضعف الاهتمام بالجوانب النفسية المرتبطة بتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية خلال تدريس النصوص الأدبية بشكل خاص، بل وعدم ربط تلك الأبعاد بتدريس الأدب وفنونه بشكل مقصود أو غير مقصود.

وبذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقصور الاهتمام بأبعاد الذات الأدبية خلال تدريس موضوعات البلاغة، وقد يكون مرد ذلك إلى اعتماد أساليب تدريس البلاغة التقليدية على الجانب النظري لفنونها دون التركيز على النواحي التطبيقية العملية، مما قد يؤدي إلى تعلم البلاغة كقواعد ومظاهر منفصلة عن اللغة، وهذا يؤكد الحاجة إلى توظيف المداخل المناسبة لتحقيق تدريس تفاعلي للبلاغة بالمرحلة الثانوية، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال استخدام المدخل التفاوضي.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟

ما أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ما صورة محتوى موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء المدخل التفاوضي وإجراءات تدريسها؟

ما فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ما فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

هدف البحث: هدفَ هذا البحث إلى التحقق من فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي على النحو المُبيَّن في إجراءاته.

أهمية البحث:

قد تتمثل الأهمية النظرية والعَمَلية لهذا البحث فيما يأتي:

أولاً: يقدم البحث خلفية أدبية عن المدخل التفاوضي وإمكانية توظيفه في تدريس موضوعات البلاغة بالمرحلة الثانوية، بهدف تطوير المهارات الإنتاجية في مجال الكتابة الإبداعية لدى الطلاب.

ثانياً: يتناول البحث متغيراً بحثياً مهماً وهو أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهو بعد لم تتناوله الدراسات السابقة بكثرة في مجال التربية اللغوية في حدود علم الباحث.

ثالثاً: قد يوجه البحث نظر القائمين على إعداد محتوى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية إلى توظيف المداخل الحديثة كالمدخل التفاوضي في تدريس الموضوعات الدراسية، وإدماج ذلك في أنشطة التعلم بكتب اللغة العربية.

رابعاً: تقدم مواد البحث الحالي وأدواته إجراءات تفاعلية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تدريس البلاغة وفق المدخل التفاوضي، بعيداً عن الطرق التقليدية المعتادة في تدريس هذه الموضوعات.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

أولاً: المدخل التفاوضي: المدخل في التدريس لا يُعادل الطريقة أو الإستراتيجية؛ بل يختلف عنهما من حيث الشمولية والاتساع؛ لذا، لا يصح تعريفه بأنه إجراءات تدريسية مباشرة يقوم بها المعلم والطلاب داخل حجرة الدراسة، ولكن يمكن القول إنه مدخل أو مظلة تنطلق منها هذه الإجراءات التدريسية وأنشطتها.

وقد ذكر الناقة (٢٠٠٩، ٥١١ – ٥١٢) أن المدخل في التدريس يتحدد بنقاط ثلاث: وصف طبيعة المادة التي ستدرس، ووصف ما ينبغي على التربويين أن يتخذوه من أساليب وإجراءات وفنيات لتدريس هذه المادة، ووصف طبيعة من سيتعلمون المادة وخصائصهم، بحيث يستطيع المعلم من خلال معرفته بكل ذلك أن يكوِّن تصوراً أو رؤية لكيفية تدريس هذه المادة بشكل فعال، أي تحديد كيف سيدخل إلى تدريس هذه المادة من خلال منظور تربوي علمي صحيح.

ويعرَّف المدخل التفاوضي إجرائياً بأنه وصف لما ينبغي أن يكون عليه تدريس موضوعات البلاغة بالصف الأول الثانوي، من خلال منظور تربوي يقوم على المناقشة والتفاعل والتفاوض وتبادل الآراء والمقترحات بحرية تامة، ودون فرض من المعلم للمعارف والمهارات والتطبيقات البلاغية التي يتم تعلمها بهدف التوصل إلى اتفاق جماعي حول التعلم، على أن يتمثل أطراف هذا التفاعل والتفاوض في: المعلم والمتعلمين من جانب، والمتعلمين بعضهم البعض من جانب آخر.

ثانياً: الكتابة الإبداعية الواقعية: يقصد بها إجرائياً النشاط اللغوي المكتوب الذي يعبر من خلاله طلاب الصف الأول الثانوي عن المواقف والأحداث والخبرات والمشاعر بصورة واقعية بعيدة عن الخيال، من خلال إنتاج كتابي يتصف بطلاقة الأفكار وتنوعها وأصالتها ودقة التعبير وجماله، وفق أسلوب بلاغي واضح. وتقاس مهاراتها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عليها في اختبار الكتابة الإبداعية الواقعية المعد لغرض البحث الحالي.

ثالثاً: الذات الأدبية: تعرف إجرائياً بأنها الانطباعات والمعتقدات التي يدركها طلاب الصف الأول الثانوي نحو قدراتهم ومهاراتهم اللغوية المرتبطة بالكتابة الإبداعية الواقعية

وتوظيف الأساليب البلاغية فيها، وذلك وفق ما يعتقدونه عن أنفسهم من جوانب القوة والضعف في مهاراتهم الكتابية الإبداعية، والنجاح والإخفاق المتوقع فيها، ونوع الاتجاه نحوها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أبعاد الذات الأدبية المعد في هذا البحث.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بما يأتي:

أولاً: الحدود الموضوعية: موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بالفصل الدراسي الأول وهي: الحقيقة والمجاز، والتشبيه وأركانه وأنواعه، والاستعارة المكنية، والاستعارة التصريحية، بالإضافة إلى موضوعين تمهيديين أضافهما الباحث، كما تحدد البحث بمهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية محل البحث، والتي تم التوصل إليها وفقاً للوزن النسبي لآراء المحكمين، ومجالات الكتابة الإبداعية الواقعية التالية: (المذكرات الشخصية واليوميات – المقال الشخصي – القصة القصيرة).

ثانياً: الحدود البشرية: مجموعة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ حيث يمثل طلاب هذا الصف بداية المرحلة الثانوية، وفيه يبدأ الطلاب دراسة موضوعات البلاغة كمحتوى مستقل، من حيث المفاهيم والقواعد والتطبيقات البلاغية، بخلاف المراحل التعليمية السابقة التي لم يكن بها توصيف محدد لموضوعات البلاغة.

ثالثاً: الحدود المكانية: مدرسة الكودية الثانوية المشتركة، التابعة لإدارة ديروط التعليمة بمحافظة أسيوط.

رابعاً: الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م.

أدوات البحث ومواده:

لتحقيق هدف البحث الحالي تم إعداد الأدوات والمواد الآتية:

قائمة مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي.

مقياس أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لطلاب الصف الأول الثانوي.

بطاقة تقدير اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لطلاب الصف الأول الثانوي.

دليل المعلم لتدريس محتوى موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.

كراسة التدريبات والأنشطة للطلاب.

الإطار النظري للبحث:

وفقا لمتغيرات البحث الحالي وطبيعة هدفه وإجراءاته البحثية فقد اشتمل الإطار النظري له على أربعة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية: الأهداف، والأهمية، والطرق، وأبرز التحديات:

للبلاغة مكانة رفيعة بين فروع اللغة العربية؛ نظراً لصلتها الوثيقة بالقرآن الكريم والسنة النبوية، تلك الصلة جعلت البلاغة أداة لفهم معاني القرآن والحديث وبيان خصائصهما الأسلوبية وإدراك إعجازهما البياني، إضافة إلى صلتها الوثيقة بالأدب العربي وفنونه المختلفة، ووظيفتها في كشف معانيه وأفكاره وتلمس نواحي الجمال فيه، كما أن البلاغة تعد معياراً مهماً من معايير تحليل النص الأدبي والحكم عليه (عسيري، ٢٠١٣، ١٥٣).

والبلاغة تمثل فن التعبير عن المعاني التي يحس بها المتحدث أو الكاتب في صورة واضحة وعبارات فصيحة مؤثرة في النفس، مع ملاءمة الكلام للموقف الذي قيل فيه والأشخاص الذين تتم مخاطبتهم، فهي تمثل فن مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

وقد عرّف الخطيب القزويني كما ورد في عبد الحميد (٢٠٠٧، ١٧٩) البلاغة بأنها "فن القول، وتُعْرف في الكلام بأنها مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته، وتعرف بلاغة المتكلم بأنها ملكة يقتدر بها على تأليف كلام بليغ".

ولكي يجعل الكاتب أو المتحدث لغته قادرة على التأثير والإقناع، لا بد له من الاستعانة بالبلاغة والإفادة من علومها المختلفة: المعاني والبيان والبديع، ولكي يتذوق القارئ العمل الأدبي ويتحسس كل ما أراد المتحدث أو الكاتب نقله إليه من عواطف وأفكار لا بد له من

معرفة الوسائل التي أتاحت للأديب ذلك، وهكذا فإن البلاغة تزود القارئ بمعرفة الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره وتساعده على أن يتذوق النصوص الأدبية (علي، ٢٠١٩، ١٩).

أولاً: أهداف تدريس البلاغة، وأهميتها بالمرحلة الثانوية:

هناك ضرورة لتعليم موضوعات البلاغة وتطبيقاتها على مستوى المرحلة الثانوية؛ لكونها جزءاً مهماً من علوم اللغة العربية وفنونها من جانب، ولأن تعليمها يمثل عنصراً رئيساً في صناعة مهارات الطلاب الإبداعية تحدثاً وكتابةً، وتزويدهم بالأسس الجمالية التي يقوم عليها النص الأدبي، إلا أنه ينبغي الأخذ في الاعتبار أن تعليم البلاغة ليس هدفاً في ذاته، بل إن تعلمها شرط أساسي لفهم واستيعاب وتذوق وإنتاج الأعمال والألوان الأدبية (إسماعيل، ٢٠١٦، ١١٩).

وتبرز أهمية موضوعات البلاغة في المرحلة الثانوية من أهداف تدريسها؛ حيث يهدف تدريس البلاغة في هذه المرحلة إلى ما يأتي (إسماعيل، ٢٠١٦، ١٢١)، (علي، ٢٠١٩، ١٩):

تعرف علوم البلاغة: البيان والمعاني والبديع، والمفاهيم البلاغية وإدراكها بشكل صحيح.

الوقوف على أسرار الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم والسنة النبوية.

وصل الطلاب بتراثهم الأدبي بما يشتمل عليه من قيم جمالية، واجتماعية، وظروف تاريخية.

إدراك ما في الأدب من معانٍ وأفكار سامية، وتذوق ما به من جمال وطرافة واقتدار الكاتب.

إدراك الخصائص الفنية والإبداعية للنصوص الأدبية وتقويم هذه النصوص تقويماً فنياً وفق معايير بلاغية.

تكوين ملكة النقد بتعرف مواطن القوة والضعف في النصوص الأدبية.

تبصير الطلاب بأنواع الأساليب المختلفة، وكيف تُؤدَّى الفكرة الواحدة بطرق متنوعة في وضوح الدلالة عن طريق الحقيقة والمجاز.

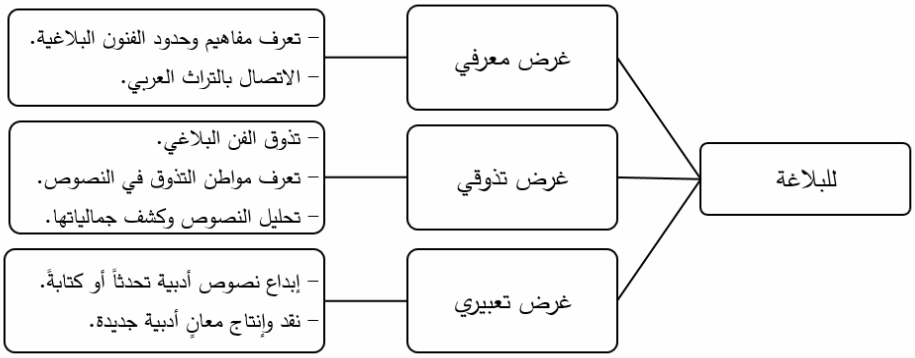
إدراك الطالب للصلة الوثيقة بين الأدب والنقد والبلاغة والعلاقة بينهم.

إكساب الطلاب القدرة على الإنتاج الأدبي المتميز تحدثاً وكتابةً.

تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب، وتقوية ملكاتهم الذوقية السليمة.

تمكين الطلاب من إنشاء الكلام الجيد؛ من خلال محاكاة الأنماط البلاغية الجيدة.

وبصورة أخرى أجمل حني (٢٠١٦، ٢٢) ما ترمي إليه دروس البلاغة في المرحلة الثانوية من خلال الأغراض الممثلة في شكل (١) الآتي:



شكل (١) أغراض تدريس موضوعات البلاغة بالمرحلة الثانوية (حني، ٢٠١٦، ٢٢)

ثانيا: صعوبات في تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية:

يواجه تطبيق الأهداف التعليمية السابقة مجموعة من التحديات في تدريس البلاغة، خاصة فيما يتعلق بجزء الغرض الإنتاجي التعبيري وما يتعلق بإنتاج النصوص الإبداعية تحدثاً وكتابة، وما يرتبط بها من جوانب تذوقيه تحليلية للنصوص، بعيداً عن العبارات النمطية التقليدية التي يستخدمها الطلاب في وصف تذوقهم الأدبي.

وفي هذا الإطار أوردت الدراسات والأدبيات السابقة مثل الوائلي (٢٠٠٤)، سليمان (٢٠١١)، مزعاش (٢٠١٢) مجموعة من الصعوبات التي تؤثر سلباً على تدريس موضوعات البلاغة في المرحلة الثانوية، وذلك على النحو الآتي:

تدريس البلاغة بعيداً عن السياق الكلي للغة، وعزل دروسها عن النصوص الأدبية.

الاهتمام بالمصطلحات والتقسيمات والتفريعات والاستدلال المنطقي والعقلي على حساب تكوين الذوق والجمال الفني.

الاعتماد على الأمثلة المصنوعة والجمل المقتضبة لا على النصوص.

ضعف التدريبات البلاغية وعدم إشعار الطلاب بأهميتها في تنمية التذوق البلاغي.

تقليدية طرق التدريس المستخدمة في تدريس البلاغة.

تدريس البلاغة العربية يعتمد المنحى التصنيفي الذي ساد في كتابات النقاد، وهذا الطرح غالباً لا يراعي اهتمامات المتعلمين.

تدريس البلاغة بطريقة متفرقة جعل من تدريسها مجرد مصطلحات وأمثلة من أجل الحفظ والاستظهار.

تركيز الجهد على شرح المصطلحات والتعاريف، مما يطغى على التدريب والتذوق وإعمال التفكير وتحليل الشواهد وإبراز مواطن الجمال فيها.

مناط اهتمام المعلمين يكون على حفظ المصطلح البلاغي والتدريب عليه دون تذوق الجمال البلاغي، أو تدريب المتعلمين على الإنتاج اللغوي.

ثالثاً: أبرز طرق تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية:

يستخدم معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية طرقاً تدريسية تدور في معظمها حول تقديم الأمثلة والقاعدة البلاغية بشكل معزول عن النصوص، وهذا في حد ذاته جعل من طرق التدريس أحد معوقات تعليم البلاغة في هذه المرحلة، وكما اتضح في مشكلة البحث الحالي فإن معظم هذه الطرق يدور حول الأساليب التي تُستخدم في تدريس قواعد اللغة العربية؛ وبالتالي فقد تحول تدريس البلاغة من تطبيقات إبداعية في النصوص الأدبية تذوقاً ونقداً وتحليلاً وإنتاجاً إلى حفظ واستظهار القواعد البلاغية والأمثلة التراثية التي تنطبق عليها.

وفي هذا الصدد أورد كل من الدليمي والوائلي (٢٠٠٥، ٩٠)، الهاشمي والعزاوي (٢٠٠٥، ١٨٧)، (مزعاش، ٢٠١٢، ١٨١) أبرز طرق تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية على النحو الآتي:

(أ) الطريقة الاستنباطية القياسية: وتقوم على عرض القاعدة البلاغية، ثم توضيحها بالأمثلة، لتأتي التطبيقات والتدريبات عليها فيما بعد قياساً على القاعدة.

(ب) الطريقة الاستقرائية (الاستنتاجية): وهي الطريقة القائمة على عرض الأمثلة ومناقشتها ثم استقراء القاعدة من أفواه الطلبة. وتعتمد على الإتيان بالأمثلة المتنوعة متعددة المصادر، وبعد مناقشتها يتم استقراء ما تشمل عليه من قاعدة بلاغية، ثم تأتي التمرينات والتطبيقات لتثبتها.

(ج) الطريقة المعدلة: وهذه الطريقة تنطلق من النص الأدبي باعتبار أن اللغة ينبغي أن يتم تعلمها بشكل تكاملي بعيداً عن الأمثلة المجزأة المبتورة، ومن خلالها تتم قراءة النص وتحليله وفهمه، ثم تحديد الصور البلاغية وما فيها من الخصائص، ثم يتبع ذلك استنباط المصطلح البلاغي، والتطبيق، إلا أن هذه الطريقة لا تُستخدم بشكل واسع نظراً لأنها تتطلب مجهوداً في التدريس.

إن تدريس البلاغة بحاجة إلى مراجعة على ضوء وظيفتها التي تتجاوز تذوق الجمال في النماذج التقليدية المتداولة في كتب البلاغة، وهو ما يخالف كونها فطرية في الكلام العربي، ويبعدها عن قضيتي مطابقة الكلام لمقتضى الحال، ولكل مقام مقال. وفي الوقت نفسه لا يمكن إغفال التطورات الحادثة في علوم اللغة كعلم اللغة الاجتماعي الذي يقدم إطاراً عملياً لاستخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، ويدرس الخيارات المتاحة أمام مرسل اللغة؛ ليتحقق الغرض من التواصل اللغوي (سليمان، ٢٠١١، ١١٢ – ١١٣).

ومن ثمَّ يأتي البحث الحالي ساعياً من حيث أهدافه ومتغيراته إلى توظيف مدخل تدريسي تفاعلي وهو المدخل التفاوضي، لتدريس موضوعات البلاغة بهدف تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في جانبها الواقعي، وكذلك لتحسين أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المحور الثاني: المدخل التفاوضي وتدريس البلاغة:

المدخل التدريسي هو وصف لطبيعة المادة التي سيتم تدريسها، وفي الوقت ذاته يمثل وصفاً لما ينبغي على التربويين أن يتخذوه من طرائق وإستراتيجيات وأساليب وإجراءات وفنيات لتدريس هذه المادة في ضوء طبيعتها، كما أن المدخل في الوقت ذاته وصف لطبيعة من سيتعلمون المادة وخصائصهم وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم، وتحديد

للإمكانات الزمانية والمكانية والمادية والتكنولوجية المتاحة لتدريس المادة وتعلمها (الناقة، ٢٠٠٩، ٥١١).

ونظراً لأن تحقيق البلاغة لأهداف التواصل اللغوي الإبداعي لدى الطلاب يتطلب تطبيق الاتجاهات الحديثة عند تدريسها، ولما لأهمية تعليم موضوعات البلاغة العربية وأثرها الواضح في الإنتاج اللغوي للطلاب تحدثاً وكتابة، فإنه ينبغي توظيف مداخل وطرق وإستراتيجيات وأساليب حديثة في تدريس البلاغة، خاصة وأن هذا الفرع من فروع اللغة لم يلقَ اهتماماً كبيراً بالبحث والدراسة، كما أن معظم الأساليب المستخدمة في تعليمها تعد تقليدية.

أولاً: المقصود بالمدخل التفاوضي:

يعد المدخل التفاوضي أحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية التي تؤكد بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي، وأن التعلم الناجح يحدث من خلال إتاحة الفرصة لربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة من خلال التفاعل الاجتماعي القائم على المشاركة والتعاون، واستثمار المواقف الحقيقية في التعلم (أبو الحسن، ٢٠١٨، ٢٣).

ووفق إجراءات هذا المدخل في التدريس يُترك للمتعلمين فرصة التفاعل حول ما سيتم تعلمه، وتحمل المسؤولية عما يتخذونه من قرارات، من خلال التفاوض حول ما يريدون تعلمه، ومن ثم التوصل إلى نقاط التقاء مشتركة، مع تأكيد إيجابية المتعلم ونشاطه وإشباع رغباته خلال التعلم، وذلك في جو اجتماعي تعاوني تسوده العلاقات الإنسانية لتحقيق مصلحة المتعلم.

وبالتالي فإن فلسفة التعلم وفق هذا المدخل ترجع إلى عدم فرض رأي معين أو وجهة نظر خاصة في التعلم، بل تعتمد على ترك الحرية للمتعلمين في التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم عن طريق المحاورة والمجادلة والمناقشة مع أطراف عديدة تتمثل في المعلم وجماعات الأقران، وهذا يعمل على تفعيل دور المتعلم وإيجابيته في وضع الأهداف وتنظيم المحتوى وتشجيع الوعي بالذات واتخاذ القرار (Victor & Douglas, 2008, 448).

ويُعرف المدخل التفاوضي بأنه "التفاوضات الإجرائية التي تتم بين المعلم والمتعلمين، وتتضمن المناقشة والحوار فيما بينهم جميعاً بشأن الدروس والموضوعات المستهدفة من التعلم، ثم صياغتها في شكل مهام واضحة يقومون بأدائها، وذلك بمحض إرادتهم دون فرضها عليهم من قبل المعلم" (أبو الحسن، ٢٠١٨، ٢٤).

والأسلوب الأمثل للتفاوض هو ما يطلق عليه "الوصول إلى الاتفاق" على أساس أن التفاوض عملية مشتركة بين الجميع؛ حيث يجب على أطراف التفاوض عدم التركيز على مصالحهم بقدر أكبر من الحفاظ على مصالح المجموعة ككل خلال التعلم (زهران، ٢٠١٣، ١٠٣).

وبذلك فإن المرتكز الرئيس الذي يقوم عليه المدخل التفاوضي هو المناقشة والتعاون وتبادل الآراء والمقترحات بين أطراف التعلم (المعلم والمتعلمون من جانب، والمتعلمون معاً من جانب آخر) حول الموضوعات والأهداف التي ينبغي تعلمها، دون فرض من المعلم، بحيث يمكن الوصول إلى اتفاق يرضي جميع الأطراف حول الأهداف والمعارف والمهارات التي يتم تعلمها.

ثانياً: أوجه أهمية المدخل التفاوضي في التدريس:

المدخل التفاوضي من المداخل المهمة في التدريس؛ لأنه ينطلق من نشاط المشاركين وتوظيف المعرفة السابقة لديهم، ويجعلهم أكثر فاعلية في المواقف التعليمية من خلال التشارك في الآراء والمناقشات والتفاوض حول ما يتم تعلمه من مهارات (Leach et al., 2008, P 474).

وتتمثل أهمية توظيف المدخل التفاوضي في عملية التدريس فيما يأتي (عوض، ٢٠٠٩، ٥٥؛ أبو الحسن، ٢٠١٨، ٢٥، حواس ٢٠١٩، ٢٤٣):

المبادئ التربوية التي يقوم عليها هذا المدخل تنطلق من أن المعرفة السابقة للمتعلمين والتفاوض والمناقشة والحوار وحرية التعلم والعمل الجمعي وعدم فرض مهارات بعينها في التعلم ونشاط المتعلمين وتفاعلهم خلال التعلم، تعد شروطاً أساسية في التعلم.

إجراءات المدخل التفاوضي تتيح للمعلم والمتعلم ترتيب المعارف والمفاهيم في بداية كل درس لتعرف ما لدى الطلاب من معرفة مسبقة.

التفاوض وما يتضمنه من مناقشات وتبادل الآراء يقوي الروح النقدية لدى الطلاب، وبالتالي يقلل من احتمال أن تضللهم الاستدلالات والاستنتاجات الزائفة التي قد يتعرضون لها خلال التعلم.

تأكيد بناء المعرفة وليس إعادة إنتاجها وتقديم حلول للمشكلات التعليمية.

تيسير التعلم وتهيئة بيئة تعلم جذابة من أجل التفاوض.

تبني الاتجاه الجماعي في التعلم الذي يقوم على توليد الأفكار وتشجيع الإبداع وتقدير الذات الأكاديمية.

التفاوض حول التعلم ينمي الاستقلالية والثقة في النفس لدى الطلاب.

المعلم يقوم بدور المرشد والموجه والميسر والمنظم للتعلم.

ثالثاً: مراحل التدريس وفقاً للمدخل التفاوضي، ودور المعلم والمتعلمين فيها:

أوضحت الأدبيات أن إجراءات التدريس وفق المدخل التفاوضي وأدوار كل من المعلم والمتعلمين تتم وفق النحو الآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة الاندماج والتخطيط:

حيث يتم توضيح الموضوع أو الموضوعات مجال التفاوض، وفي هذه المرحلة يدرك المتعلمون الموضوعات المستهدف دراستها ويتم تحديد الأهداف، وقواعد التفاوض، ومصادر التعلم، ويُحدد زمن التعلم، والخطوات التي يسيرون فيها لإنجاز المتوقع منهم في كل مهمة من المهام التعليمية سواء أكان سيؤديها المتعلم بمفرده أم في شكل تعلم تعاوني، وهذا يستلزم توفير جو من الديمقراطية والحب والتسامح بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين فيما بينهم، ويفضل أن يختار المتعلمون رئيساً للجلسة يدير الحوار بالتعاون مع المعلم (حسن، ٢٠٠٥، ١١٠).

ويتمثل دور الطلاب في هذه المرحلة فيما يلي: تعرف الموضوع الذي سيدرس وأهدافه، وزمنه، ومصادر التعلم فيه، وتكوين مجموعات التعلم. أما دور المعلم فيتمثل في: عرض الموضوعات على المتعلمين ومناقشتهم فيها، وتحديد أهداف التعلم، وتحديد مسؤوليات المجموعات، ومقارنة أهداف التعلم بأهداف المتعلمين وتبادل الآراء حولها (حسام الدين، ٢٠١٠، ٨٥).

المرحلة الثانية: مرحلة الاستكشاف والعرض:

وفيها يكتشف المتعلمون المسار الذي سيتحركون فيه عبر موضوعات التعلم، ويندمجون في التفاوض والمناقشة وتبادل الآراء حول التعلم وفق قواعد التفاوض المعلنة في المرحلة السابقة، ويحددون الخطوات الممكنة التي يسيرون فيها لإنجاز المتوقع منهم. ويتمثل دور الطلاب في هذه المرحلة في: التفاوض والمناقشة حول التعلم، والتعاون فيما بينهم لإنجاز المهام التعليمية (قراءات – كتابة تقارير – تقديم ملخصات – مقالات...)، ومناقشة ما تم إنجازه مع المعلم. أما دور المعلم فهو إدارة التفاوض ومناقشة المتعلمين فيما تم إنجازه والاستماع إلى آرائهم وتشجيعهم على التعبير بحرية عن أفكارهم (حسام الدين، ٢٠١٠، ٨٥ – ٨٦).

المرحلة الثالثة: مرحلة التأمل والتقييم:

وفيها يتأكد الطلاب من بلوغهم النتائج المستهدفة، من خلال التقويم الذاتي وتقويم الأقران وتنفيذ التطبيقات الإثرائية على موضوع التعلم. ويتلخص دور الطالب وفق هذه المرحلة في: عمل تقويم ذاتي للتأكد من بلوغ النتائج المستهدفة، وإعداد قائمة بالمفاهيم والمصطلحات والمهارات التي تم تعلمها، وعرض المهام التي تم إنجازها. أما دور المعلم فهو تقييم المهام التي تم إنجازها من جانب المتعلمين، وهذه الخطوة تتطلب من المعلم تكليف المتعلمين بمهام أخرى ومناقشة المتعلمين في المفاهيم والمهارات التي تم تعلمها (حواس، ٢٠١٩، ٢٤٤).

وفي البحث الحالي يمكن استنباط مراحل تدريس موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي والتي ينبغي أن يتبعها معلم اللغة العربية، وتتمثل في الخطوات الآتية:

مرحلة التخطيط والإعداد: وفيها يعرض المعلم موضوع الدرس، ويحدد الأهداف والمهارات والقيم المراد التعلم في ضوئها، ويشجع الطلاب على التفاوض والمشاركة، وتحديد الأجزاء التي سيتم التفاوض والتحاور حولها، وتوضيح قواعد التفاوض وزمنه، وتوزيع الأدوار بين المجموعات والأفراد بداخلها.

مرحلة العرض والتفاوض: وفيها تقوم مجموعات التعلم بإدارة التفاوض والحوار والمناقشة حول محتوى موضوعات البلاغة وتطبيقاتها، وترتيب المقترحات وفقاً لأهميتها، والتوصل من خلال النقاش مع الأقران والمعلم إلى المعارف والمهارات ذات الاهتمام والفائدة للمجموعات، وتناولها بالشرح والتحليل والتطبيق وفق إرشادات المعلم وتوجيهه.

مرحلة التقييم والمراجعة: وفيها تقوم المجموعات مع المعلم بمراجعة نواتج التعلم وإجراء مزيد من التطبيقات والتمارين حول ما تم الاتفاق على تعلمه، وتعزيز الإيجابيات، وتقييم عمل كل مجموعة.

واستكمالاً للخطوات السابقة فإن هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يراعيها معلم اللغة العربية عند تطبيق إجراءات المدخل التفاوضي في موضوعات البلاغة، وذلك كما يأتي:

يجب ألا تخرج جلسة التفاوض عن مسارها المحدد وفق قواعد التفاوض عندما تبدأ المناقشات.

ترك الحرية للمتعلمين في التفاوض حول المعارف والمهارات والتطبيقات المراد تعلمها، على ألا يؤثر ذلك سلباً على الهدف العام من تدريس كل موضوع.

النظر للمتعلم على أنه مفاوض من حقه استخدام إستراتيجيات الإقناع والمساومة حول تعلمه وحول ما يدخل في دائرة اهتمامه خلال التعلم، وذلك لتنمية الاستقلالية والثقة لديه.

ترتيب المعارف والمفاهيم في بداية كل موضوع لتعرف ما لدى المتدربين من معرفة سابقة.

العناية بالأنشطة والتدريبات والممارسات التطبيقية لتعميق خبرات المتدربين وتنمية قدراتهم على التفاوض.

وتأكيداً لأهمية استخدام المدخل التفاوضي وإجراءاته في التدريس فقد أشارت الدراسات السابقة إلى فاعلية توظيفه في التدريس والتدريب في تخصصات مختلفة، منها على سبيل المثال دراسة زحافة وآخرون (٢٠١٦) التي أكدت فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأكدت أن البرنامج القائم على المدخل التفاوضي قد أثر تأثيراً إيجابياً في تنمية مهاراتهم المستهدفة. كما أشارت دراسة أبو الحسن (٢٠١٨) إلى فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس مادة الفلسفة لتنمية بعض مهارات التنوير العقلي واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، وأثبتت دراسة حواس (٢٠١٩) فاعلية تصور قائم على المدخل التفاوضي في علاج العسر الحواري لدى طالبات السنة التحضيرية.

ونظراً لأنه –في حدود علم الباحث– لم تستخدم أية دراسة سابقة المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة، فإن البحث الحالي سعى إلى التأكد من فاعلية توظيفه في هذا الفرع المهم من فروع اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

المحور الثالث: الكتابة الإبداعية: المفهوم، والتصنيف، والخصائص، والمهارات، وعلاقتها بدراسة البلاغة:

أولاً: المقصود بالكتابة الإبداعية:

جودة التعبير الكتابي تعني حسن التفكير، وسلامة اللغة، وعمق المعرفة، ونقاء الذوق، ولذلك فإن الأداء الكتابي المتقن دليل على التمكن من أداءات كثيرة تتصل بتنظيم الأفكار، وعرض المعلومات، واستخدام اللغة، والتعبير الكتابي أداء لغوي جوهره معلومات

وأفكار، وآراء ومشاعر، وظاهره حروف مرسومة، وعلامات محددة (فضل الله، ٢٠٠٨، ١٥).

وتقوم الكتابة الإبداعية على التعبير عن المشاعر والعواطف الإنسانية، والابتكار في الفكرة والمعاني، وتعدد الصور الجمالية والألفاظ الموحية، وهي تبدأ فطرية وتنمو بالتدريب وكثرة الاطلاع والتثقيف حيث تخضع للتغيير والتطوير، ومن أهم مجالاتها كتابة القصة والمسرحية والتراجم والسير والشعر والروايات (شحاتة، ٢٠١٠، ٨٢).

وعلى هذا الأساس يتم تعريف الكتابة الإبداعية بأنها التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة، مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات والتراجم ونَظم الشعر (مدكور، ٢٠٠٠، ٨٥).

وتُعرف أيضا بأنها نشاط لغوي يعبر فيه الطالب عن مشاعره وانفعالاته، وعما يجول في ذهنه من أفكار وتصورات، وما يمر به من مواقف وتجارب وخبرات، وذلك بأسلوب يتسم بجمال التعبير، وحسن الصياغة، ودقة التصوير مع براعة الخيال (٢٩٢, Mcvey, 2008).

ثانياً: تصنيف الكتابة الإبداعية:

وفقا لكل من السيد (٢٠٠٧) وسعودي (٢٠١٧) فإن الكتابة الإبداعية يتم تصنيفها إلى:

الكتابة الإبداعية الخيالية: وترتبط بمشاعر الكاتب وانطباعاته حول مواقف غير واقعية أو من صنع الخيال، حيث يصطنع الكاتب الأحداث ويضفي عليها مشاعره في سياق غير حقيقي، ويقصد بها الإنتاج الكتابي الذي يعتمد على الخيال، وتتعدد مجالات هذا النوع من الكتابة بين القصة والرواية والمسرحية الخيالية.

الكتابة الإبداعية الواقعية: وترتبط بمواقف حقيقية يمر بها الكاتب ويقوم بوصفها والتعبير عنها وفق مشاعر دقيقة تتسم بالصدق ومحاولة التأثير في القارئ وإقناعه باتجاه ما، أو تحفيزه لتعديل رأيه أو لاتخاذ موقف حول إحدى القضايا. وينتج عنها نص كتابي يعتمد على خبرات الكاتب والمواقف الحياتية التي يمر بها، وتتمثل مجالاتها في المقالات والسير الذاتية والمذكرات الشخصية والقصة الواقعية.

وسمات الكتابة الواقعية وخصائصها تختلف عن الكتابة الخيالية في منشأ العمل الأدبي وليس في فنياته وأدواته، ففي الحالتين ينبغي أن يتصف المنتج المكتوب بعوامل الطلاقة والمرونة والأصالة الإبداعية، إلا أن منشأ العمل وفكرته إذا كان مبنياً على الخيال فإن ذلك يعد تطبيقاً للكتابة الإبداعية الخيالية، وإذا كان العمل ترجمة للواقع وما يلامسه الطالب في حياته كان ذلك تطبيقاً وتمثيلاً للكتابة الإبداعية الواقعية.

ثالثاً: خصائص الكتابة الإبداعية الواقعية:

تستمد الكتابة الواقعية أدواتها وفنياتها من الأدب الواقعي الذي يعبر عن علاقة الإنسان بما يحيط به، وتتمثل خصائص الكتابة الإبداعية الواقعية وفقاً لكل من بيرقدار (٢٠١١) وسعودي (٢٠١٧، ١٠٣) فيما يأتي:

الكتابة الإبداعية الواقعية تنطلق من الواقع الاجتماعي والطبيعي، من خلال الإنسان وصراعه مع هذا الواقع، فالكاتب ينزل إلى الواقع ويستمد منه موضوعاته وحوادثه وأشخاصه، ويصرف النظر عما سوى ذلك من المثاليات والخياليات.

الكتابة الإبداعية الواقعية تعتمد على الصدق وتوظيف الشخصيات والأحداث والمواقف الحقيقة.

الكتابة الإبداعية الواقعية تعتمد على التشويق من خلال الاعتماد على مواقف تشابه حياة القراء وتقريب المسافة بين الكاتب والقارئ.

الكتابة الإبداعية الواقعية تعتني بالتفصيلات الدقيقة والثانوية مما يتعلق بوصف الملامح والأصوات والألبسة والألوان والحركات والأشياء إمعاناً في تصوير الواقع.

تقوم الكتابة الإبداعية الواقعية على حياديّة الكاتب التي تعني العرض والتحليل وفق واقع الشخصية بشكل موضوعي لا وفق معتقدات الكاتب ومواقفه الخاصة، فالكاتب الواقعي مجرد شاهد يدلي بشهادته حسب منطق الحوادث، ولكن هذا لا يعني أن الكاتب غير مبال بما يجري حوله، بل يعني أنه لا يريد أن يفرض آراءه وميولَهُ على القارئ.

تقوم الكتابة الإبداعية الواقعية على تحريض الفكر وشحذ الإرادة وتقوية الشخصية وإشعار القارئ بأنه مسؤول عن مصيره ومصير مجتمعه ومشارك للكاتب في البحث عن الأسباب والدوافع وإيجاد الحلول.

الكاتب من خلال الكتابة الإبداعية الواقعية لا يعرض الظاهرة أو المشكلة مجردة، بل يبحث عن سببها ويوجه النظر إليه ليصل بالقارئ إلى القوانين المحركة للمجتمع.

رابعاً: مجالات الكتابة الإبداعية الواقعية بالمرحلة الثانوية:

تحتل الكتابة الإبداعية الواقعية مكانة مهمة في المرحلة الثانوية؛ حيث أشار الكندري (٢٠١٨) إلى أن الطلاب في هذه المرحلة قد وصلوا إلى مستوى لغوي يستطيعون من خلاله أن يعالجوا الموضوعات النقدية والمعنوية، كالاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية، إلى غير ذلك، ويمكن القول إن الغالبية العظمى من موضوعات التعبير التي تدرس في المرحلة الثانوية تصنف تحت هذا النوع من الكتابة.

وتتعدد مجالات الكتابة الإبداعية الواقعية من حيث الشكل والمضمون وخطوات البناء، ومن هذه المجالات: كتابة المقال والقصة القصيرة والشعر والمسرحية والخاطرة والمذكرات الشخصية واليوميات والوصف والخطب.

وتتحدد مجالات تطبيقات الكتابة الإبداعية في البحث الحالي بكتابة المذكرات الشخصية واليوميات – المقال الشخصي – القصة القصيرة، بوصفها أكثر المجالات مناسبةً للكتابة الإبداعية الواقعية، ولكونها تلائم طبيعة التطبيقات والتمارين والأنشطة المصممة في ضوء البحث الحالي.

خامساً: مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية:

تناولت الدراسات السابقة مهارات الكتابة الإبداعية بأنماطها المختلفة، وقد تم تصنيف هذه المهارات في ضوء القدرات العامة للإبداع اللغوي وهي (الطلاقة والمرونة والأصالة والتوسع)، وفيما يلي أمثلة لهذه المهارات كما وردت في بعض الدراسات الحديثة:

أوردت دراسة سعودي (٢٠١٧، ١٠٤) مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية على النحو الآتي:

– تحديد الهدف من كتابة النص الإبداعي. – اختيار الفكرة الرئيسة للنص من خلال الخبرة الحياتية للطالب. – جمع البيانات والمعلومات حول ما ستتم كتابته. – اختيار الشكل الفني المناسب للكتابة (المقالة – القصة – الخاطرة – المذكرات الشخصية .....)	– توليد أفكار فرعية من الفكرة الرئيسة. – تحديد نوع الجمهور المستهدف من النص. – صياغة عنوان مناسب للنص الإبداعي. – انتقاء المفردات المناسبة. – استخدام الصور الإبداعية المعبرة عن فكرة النص. – توظيف الموسيقى اللفظية للتأثير في نفس القارئ.

وحددتها دراسة سلامة (٢٠١٨، ٦٩) بما يأتي:

– إعطاء أكثر عدد من الأفكار في وحدة زمنية معينة. – إعطاء أكثر عدد من العناوين المناسبة. – القدرة على تنظيم الكلمات والعبارات في جمل. – استخدام أكثر عدد من الجمل باستخدام كلمة معينة. – كتابة قصة قصيرة مكتملة العناصر حول موضوع معين.	– كتابة أفكار متنوعة حول موقف أو مشكلة معينة. – كتابة استخدامات متنوعة لشكل ما. – اختيار عنوان جديد ومناسب لموضوع ما. – تكوين خاتمة مميزة لقصة أو حدث ما. – التعبير عن حدث شخصي بطريقة مميزة وغير شائعة.

وحددتها دراسة (الحوراني، ٢٠١٨، ١١٤) بما يلي من مهارات:

– إنتاج أكبر عدد من الأفكار في وقت محدد. – إعادة تشكيل المعلومات للوصول إلى ترابطات وبناء علاقات جديدة. – التفرد في كتابة عناوين لم يكتبها الآخرون. – استخدام الصور الفنية المعبرة عن الموضوع.	– تقديم الأدلة المنطقية حول المكتوب. – تنوع الأساليب اللغوية المعبرة عن الموضوع. – إضافة عناصر جديدة للموضوع تسهم في تجويد العمل الكتابي. – مراعاة تنوع الأسلوب ووضوحه.

وفي البحث الحالي، ووفقا لطبيعة مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية ومجالاتها حددها الباحث بمجموعة من المهارات الكتابية وفق ما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة وآراء المختصين، وتم وضع هذه المهارات في قائمة نهائية بعد اتفاق المحكمين بشكل نهائي عليها وفق الأوزان النسبية المحددة في البحث الحالي، كما يتضح في جزء إجراءات البحث.

سادساً: مردود تدريس موضوعات البلاغة على الكتابة الإبداعية الواقعية:

تعد الكتابة الإبداعية ومجالاتها ترجمة للتطبيقات البلاغية التي يدرسها الطلاب؛ فالأساليب البلاغية التي تُشتق من البيان والمعاني والبديع تمثل الأدوات الفنية التي تقوم عليها الصورة البلاغية في النص الإبداعي المكتوب، ولا بد من صقل هذه الأساليب بالدراسة والتطبيق لدى الطلاب لكي يمكنهم التمكن من إنتاج أدبي واقعي مميز.

والصلة بين التعبير الأدبي والبلاغة وثيقة؛ فالبلاغة أداة صقل الأسلوب الأدبي الذي يتبعه الأديب، وهي الفن الذي ينمي ذوق الأديب ويذكي حسه، ويغذي فكره ويزوده بالوسائل والأساليب البلاغية التي تمكنه من التعبير البليغ في الكتابة والتأليف بصورة من الإبداع والجمال.

بل إن البعض ذهب بشكل أكثر تحديداً إلى أن البلاغة أو الدراسات البلاغية لها دلالتان رئيستان تتمثلان في الآتي (مزعاش، ٢٠١٢، ١٧٨):

الأولى: القدرة على التعبير من خلال عملية الإبداع التي يشتمل الكلام فيها على قيم وعناصر فنية وجمالية وهي دلالة وصفية تقوم على فصاحة اللسان والقدرة على البيان.

الثانية: مجموعة المباحث والأصول والمقاييس والقواعد المتعلقة بفن الكلمة على المستوى الجمالي، وهي التي شكلت ما يعرف بعلم البلاغة.

وبالتالي فالكتابة الإبداعية تمثل نشاطاً أدبياً يعكس توظيف الأساليب البلاغية، ويقوم فيها الطالب بإنتاج عمل أدبي متميز، أو بتعبير آخر هي العملية التي يمكن للطالب من خلالها التعبير بسهولة وطلاقة عما يدور بخلده من آراء أو تصورات، وما يدور في قلبه ووجدانه من مشاعر وأحاسيس بلغة تتسم بالجدة والمرونة، ودقة التعبير، وجمال التركيب وروعة الأداء، مع المحافظة على الأسلوب الأدبي البليغ والصور البيانية المعبرة عن المضمون، بما يحقق متعة فنية جمالية لدى المستمع والقارئ (Harper , 2010. X).

وفي السياق ذاته يؤكد كل من أبو سيف ومقابلة (٢٠١٧، ٢٩١) أن الكتابة الإبداعية فن أدبي يعتمد على الحس البلاغي من خلال اعتماد الأسلوب الأدبي المنظم في تقديم أفكار تتسم بالجمال والوضوح ودقة التصوير وبراعة الخيال، من خلال الاعتماد على عنصرين مهمين هما الأصالة وقوة العاطفة، وهو ما يمثل انعكاساً لفنون البلاغة في المكتوب.

المحور الرابع: أبعاد الذات الأدبية: المفهوم، والأهمية، والأبعاد، وعلاقتها بالبلاغة والكتابة الإبداعية:

أولاً: المقصود بالذات الأدبية:

الذات الأكاديمية بشكل عام تمثل المنهج أو الطريقة التي يمكن من خلالها فهم جوانب السلوك المعرفي لدى الفرد، ودافعيته للتعلم، وما يرتبط بها من انفعالات، كما أنها تعبر عن التصورات الذاتية أو معتقدات الفرد عن مدى قدرته على التعلم أو أداء المهام التعليمية المطلوبة منه وفق محددات معينة (Shi, 2018, 728).

وتعد كفاءة الذات الأكاديمية ضرورة للأداء الأكاديمي الجيد، وترتبط ارتباطاً موجباً بمستوى التحصيل لدى الطلاب، فالطلاب مرتفعو الكفاءة الذاتية الأكاديمية يتسمون

بالقدرة على المشاركة بإيجابية في الأنشطة التعليمية، ولديهم القدرة على بذل مزيد من الجهد في أثناء عملية التعلم، ويبحثون عن خبرات التعلم التي تمثل تحدياً لديهم، ويتعاملون بفاعلية مع المشتتات، ولديهم مثابرة على مواجهة الصعوبات التي تقابلهم، كما أنهم يتغلبون بسرعة على مشاعر الفشل، ويحققون مزيداً من الأهداف في أثناء تعلمهم (Erlich & Darlene, 2011).

وتنبثق من الذات الأكاديمية مفاهيم متعددة منها مفهوم الذات اللغوية التي تمثل مدى انطباع الطلاب عن قدراتهم ومهاراتهم في اللغة العربية ككل متكامل، وثقتهم عند التعامل باللغة في المواقف التعليمية والاجتماعية، وإدراك النجاح أو الإخفاق المتوقع منهم في المهارات اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.

ويعد مفهوم الذات اللغوي من المتغيرات المهمة في العملية التعليمية، لما له من دور كبير في اكتساب الدارس الثقة بقدراته اللغوية، وجعله أكثر إيجابية في تعلم اللغة العربية، وتحقيق الإنجاز اللغوي، وكلما كان المتعلم أكثر إدراكاً بمفهوم ذاته اللغوي، أدى ذلك إلى تحسين التحصيل لديه (الدقس والعابد، ٢٠١٦، ١٠٥١).

وتتعدد جوانب مفهوم الذات اللغوية لتشمل أبعاد الذات القرائية والنحوية والأدبية وغيرها، وتعد الذات الأدبية جزءاً رئيساً من الذات اللغوية، وترتبط بفاعلية المتعلم في تعامله مع النص الأدبي وما يحيط به من مظاهر بلاغية، شعوراً وفهماً وتحليلاً (عبد الباري، ٢٠١٨ ب، ١٣٦).

وتُعرف الذات الأدبية بأنها معتقدات وانطباعات الطلاب عما يمتلكونه من قدرات وإمكانات لغوية عند التعامل مع النص الأدبي، ووعيهم بجوانب ضعفهم وقوتهم في فهم هذه النصوص، ومشاعرهم تجاهها، وحكمهم الذاتي على ذواتهم عند قراءتهم لنص أدبي (عبد الباري أ، ٢٠١٨، ٥٧).

وتعرف في البحث الحالي بأنها الانطباعات والمعتقدات التي يدركها طلاب الصف الأول الثانوي نحو قدراتهم ومهاراتهم اللغوية المرتبطة بالكتابة الإبداعية الواقعية وتوظيف

الأساليب البلاغية فيها، وذلك وفق ما يعتقدونه عن أنفسهم من نواحي القوة والضعف في مهاراتهم الكتابية الإبداعية، والنجاح والإخفاق المتوقع فيها، ونوع الاتجاه نحوها.

ووفقاً لما سبق يمكن استنباط أن مفهوم الذات الأدبية في هذا البحث يرتبط بما يأتي:

تعد أبعاد الذات الأدبية جزءاً من مفهوم أشمل وهو مفهوم الذات اللغوية.

الكفاءة في الذات الأدبية ترتبط بالفاعلية في التعامل مع النصوص الأدبية التي يتعامل معها الطلاب خلال دراسة موضوعات البلاغة.

الكفاءة في الذات الأدبية ترتبط بالفاعلية في الكتابة الإبداعية الواقعية والتمكن من مهاراتها خلال التطبيقات البلاغية التي يتناولها الطلاب.

تتضمن أبعاد الذات الأدبية انطباعات الطلاب وتقديرهم الشخصي لقدراتهم الأدبية في الكتابة الإبداعية وما يترتب عليها من نقد وتقييم لإنتاجهم، وكذلك تكوين اتجاهات إيجابية نحو التطبيقات البلاغية المتمثلة في فنون الكتابة الإبداعية الواقعية التي يقومون بها.

ثانياً: أهمية تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب:

تتمثل أهمية تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب في جعلهم يطورون من قدراتهم اللغوية المرتبطة بالتعامل مع النصوص الأدبية استماعاً وقراءةً وتحدثاً وكتابةً، كما أن كفاءة الذات الأدبية من شأنها أن ترفع مستوى الطلاب في التفاعل بصورة إيجابية مع المقروء والمكتوب، وتزيد من دافعيتهم وإيجابيتهم وجهدهم المبذول خلال التعامل مع النصوص، كما تدفعهم للتغلب على الصعوبات التي تواجههم خلال القراءة والكتابة الأدبية (عبد الله، ٢٠٢٠، ٢٣).

يضاف إلى ما سبق أن كفاءة الذات في القراءة والكتابة الأدبية تؤدي إلى زيادة ثقة الطلاب وقدرتهم على تحقيق مهارات الكتابة بشكل جيد، حتى ولو كانت المهمات الكتابية التي يقومون بها على درجة كبيرة من الصعوبة، فارتفاع كفاءة الذات القرائية والكتابية يجعل المتعلمين يتغلبون على ما يواجهونه من صعوبات تتعلق بالمحتوى الكتابي، ويدفعهم ذلك إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة خلال التعلم Prat-Sala & Redford. (2012).

وبشأن طلاب المرحلة الثانوية فإن تنمية أبعاد الذات الأدبية لديهم قد يسهم في تحسين توقعاتهم حول التقدم في دروس البلاغة والتمكن من مهارات الكتابة الإبداعية، فالذات الأدبية تمثل مدى إدراك الطالب لجوانب قوته وضعفه في التعبير الأدبي وتوظيف فنون البلاغة فيه، وتعبر عن إحساس الطالب بذاته الأدبية وتوقعاته حول النجاح أو الفشل في توظيف العبارة الأدبية المكتوبة.

وعلى ذلك فإن الاهتمام بتنمية أبعاد الذات اللغوية خلال تدريس موضوعات البلاغة قد يحسن من الاتجاه المدرك لدى طلاب المرحلة الثانوية حول الموضوعات التي يتم تعلمها، بالإضافة إلى تغلب الطلاب على رهبتهم وخوفهم من اقتحام مجال الكتابة الأدبية التي تحتاج إلى مهارات مُركبة، كما يجعلهم يتقبلون النقد الموجه إلى كتاباتهم بثقة، والعمل على تطوير مستواهم بإيجابية ومثابرة.

ثالثاً: أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

وجد الباحث ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الذات الأدبية؛ حيث لم يتم التوصل –في حدود علم الباحث– إلا إلى دراسة عبد الباري (٢٠١٨ أ) التي استهدفت علاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك باستخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على مراقبة الفهم، وأظهرت نتائجها فاعلية الإستراتيجية في تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وبمراجعة الأدبيات والدراسات التي تناولت مفهوم الذات اللغوية والقرائية بشكل عام مثل عبد العظيم (٢٠١٢) وعبد الباري (٢٠١٨ أ) وعبد الله (٢٠٢٠) يمكن استنباط أبعاد الذات الأدبية وفق حدود البحث الحالي فيما يأتي:

(أ) الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية: ويرتبط هذا البعد بالكتابة بثقة وشمول وجدة، وإدراك الطالب لنقاط القوة والضعف في كتابته، والتعبير وفق أداء لغوي يقترب من المثالي، واستخدام الألفاظ والعبارات والأساليب البلاغية وتوظيفها بصورة دقيقة، ومدى توقع الطالب لأدائه في المنتج الكتابي الإبداعي.

(ب) الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية: ويرتبط هذا البعد بالشعور بمدى الصعوبة التي يواجهها الطالب خلال الكتابة الإبداعية، وتوقع الإخفاق فيها، وعدم التمكن من فنياتها وأدواتها، والتعسر في ترجمة الأفكار إلى منتج كتابي، أو الصعوبة في الوصف والتعبير عن الشعور.

(ج) المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية: ويرتبط هذا البعد بمدى رغبة الطالب وعزمه على الاستمرار في الكتابة الإبداعية واستكمال التعلم حول فنياتها وأدواتها رغم ما يواجهه من صعوبات، كما يرتبط هذا البعد أيضا بمدى تفضيل أو عدم تفضيل القيام بالأنشطة المرتبطة بالكتابة الإبداعية، ومدى الرغبة في الاستمرار في ذلك من عدمه.

رابعاً: مردود تعليم موضوعات البلاغة وتطبيقات الكتابة الإبداعية على أبعاد الذات الأدبية:

تعد المتغيرات النفسية والوجدانية أحد الجوانب التي تعاني المنظومة التربوية من تهميشها في العلمية التعليمية؛ لذا فإن هناك ضرورة إلى توجيه جزء من عملية التدريس إلى التركيز على مثل هذه المتغيرات.

وخلال تعليم اللغة العربية يمكن استثمار أكثر من فرع في التركيز على المتغيرات الوجدانية لدى الطلاب، ومنها فرع البلاغة وما يرتبط به من تطبيقات ونصوص أدبية، وما يحيط بها من تجارب نفسية ووجدانية وعاطفة مصاحبة لكل نص، وما يرتبط به من جوانب بلاغية في اللفظ والعبارة والأسلوب.

ويرى الباحث أن أثر تعليم موضوعات البلاغة والتدرب على تطبيقات الكتابة الإبداعية على تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية قد يتمثل في جوانب متعددة، منها أن ممارسة التدريب على فنيات البلاغة وتطبيقاتها في الكتابة الإبداعية يجعل الطلاب يتجرؤون على كتابة النص الأدبي الإبداعي، وبالتالي يحاولون اكتشاف مواهبهم في الكتابة بأنفسهم، مما يزيد لديهم الثقة في ذواتهم، ويقلص لديهم الرهبة والخوف من

عملية الكتابة الإبداعية، بل ويجعلهم يثابرون للتغلب على الصعوبات التي تواجههم خلالها، ويحرصون على تحقيق مزيد من التعلم حول أدواتها وفنياتها.

وقد أشار عبد الباري (٢٠١٨ ب، ١٣٩) إلى أن إحساس الكاتب وتفاعله مع النص الذي يقوم بكتابته ينبع من مدى تذوقه العام لما اطلع عليه من قراءات أدبية وما اكتسبه من معرفة بلاغية، وما يشعر به في نفسه من خلال التأمل النفسي للذات وأحوال المجتمع، وكل ذلك يظهر في الإنتاج الكتابي الإبداعي لدى الطالب لكونه مُنشئاً للنص الأدبي ومُبدعاً له.

كما أن تحقيق الكفاءة في أبعاد الذات الأدبية يؤثر في الطريقة المعرفية التي يفكر بها الطلاب حول النص الأدبي المكتوب أو المقروء، مما يدفع الطلاب إلى تطوير أفكارهم الكتابية، وربطها بالواقع وأحداثه بصورة أعمق، ويجعلهم ينتجون نصوصاً كتابية ذات تأثير في القارئ، لكونها تحمل أفكاراً ذات قيمة، وتقدم بأسلوب أدبي مؤثر.

ووفقا لما سبق عرضه من أدبيات في المحاور الأربعة السابقة، فقد أفاد البحث الحالي في إجراءات تصميم الأدوات والمواد البحثية، واستكمال الإجراءات التجريبية، خاصة فيما يتعلق بالإفادة مما ورد في الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها في مجال تعليم البلاغة ومفاهيمها وتطبيقات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الإجراءات التجريبية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي في إجراءاته من خلال التصميم القائم على مجموعتين؛ إحداهما تجريبية درست موضوعات البلاغة وفق إجراءات المدخل التفاوضي، والأخرى ضابطة درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة، وذلك بعد التحقق من إجراءات تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربته.

ثانياً: المجتمع والعينة:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة الكودية الثانوية المشتركة بإدارة ديروط التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بأسيوط، في الفصل

الأول من العام الدراسي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ والبالغ عددهم (١٨٤) طالباً وطالبة، وتمثلت عينة البحث في (٦٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٣١) طالباً وطالبة، وبلغ عدد المجموعة الضابطة (٣٤) طالباً وطالبة.

ثالثاً: إعداد أدوات البحث ومواده:

(أ) تحديد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية:

الهدف من إعداد القائمة: تمثل الهدف من إعداد القائمة في تحديد مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي عينة البحث.

مصادر إعداد القائمة: اعتمد الباحث على مجموعة من المصادر عند إعداد القائمة، منها الإطار النظري للبحث، وبعض الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية بمجالاتها المختلفة في المرحلة الثانوية على وجه التحديد، مثل: عبد الباري (٢٠١٣)، سعودي (٢٠١٧)، حنا (٢٠١٨)، عليّ (٢٠١٩)، الخضري وآخرون (٢٠٢٠)، كما تم أخذ رأي بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في صوغ المهارات خلال مرحلة الإعداد الأوليّ للقائمة.

صوغ القائمة في صورتها الأولية وضبطها: حرص الباحث على أن تُشتق جميع المهارات الفرعية للقائمة من الجوانب الإبداعية لعملية الكتابة الأدبية، والمتمثلة في (الطلاقة والمرونة والأصالة)، وفي ضوء هذه الجوانب واتساقاً معها صيغت المهارات الرئيسة والفرعية للقائمة، وتمثلت المهارات الرئيسة في: (مهارات التنظيم والبناء– مهارات الأسلوب والتصوير والفكر – مهارات آليات الكتابة)، وانبثق عن هذه المهارات الرئيسة عدد من المهارات الفرعية الأدائية، ثم تم عرض القائمة على (٥) محكمين* في

* ملحق رقم (٧).

تخصص المناهج وطرق تعليم اللغة العربية؛ لبيان آرائهم حول مدى مناسبة المهارات للطلاب، وتحديد درجة أهمية كل مهارة وفق الوزن النسبي، وإضافة أو حذف بعض المهارات. ووفقا لآراء المحكمين وتعديلاتهم اعتمد الباحث المهارات التي وصل وزنها النسبي إلى (٨٠%) فأكثر، وذلك من خلال حساب الوزن النسبي لكل مهارة فرعية باستخدام المعادلة الآتية:

ك١×٣ + ك٢×٢ + ك٣×١ × ١٠٠ / القيمة العظمى للوزن النسبي

حيث: (ك١) تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة جداً) – (ك٢) تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة) – (ك٣) تكرارات الموافقة على البديل (مهارة مهمة إلى حد ما) – القيمة العظمى للوزن النسبي تساوي (عدد المحكمين × ٣).

الصورة النهائية للقائمة*: وفقا لتعديلات المحكمين والأوزان النسبية للمهارات، تضمنت القائمة في صورتها النهائية (٣) مهارات رئيسة، اندرجت تحتها (١٧) مهارة فرعية للكتابة الإبداعية الواقعية، وذلك على النحو المبين في جدول (١).

جدول (١) مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأوزانها النسبية في صورتها النهائية (ن = ٥)

المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	درجة الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي
		مهمة جداً	مهمة	مهمة إلى حد ما		
التنظيم والبناء	يتخير مشهداً واقعياً من الحياة للتعبير عنه.	٥	–	–	١٥	١٠٠%
	يضع عنوانا معبراً للنص.	٥	–	–	١٥	١٠٠%

* ملحق رقم (١).

	يولد أفكاراً فرعية من الفكرة الرئيسة للنص.	٤	١	–	١٤	%٩٣,٣٣
	يقسم النص إلى عناصره الأساسية من تقديم وعرض وخاتمة.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
الأسلوب والتصوير والفكر	يبدأ النص بتقديم غير تقليدي.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
	يوظف ألفاظاً مناسبة للحالة الشعورية في النص.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
	يستخدم صوراً بلاغية مبتكرة ومناسبة لموضوع النص.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
	يعدد الأفكار وينوعها خلال الكتابة.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
	يوظف التشبيهات المناسبة لحالته الشعورية في النص.	٤	–	–	١٢	%٨٠
	يوظف الموسيقى اللغوية المناسبة في النص.	٣	١	١	١٢	%٨٠
	يصف المشاهد الواقعية وصفاً صادقاً ودقيقاً.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
	يعالج النص فكرة أو قضية واقعية من الحياة.	٤	١	–	١٤	%٩٣,٣٣
	ينتقل من فكرة إلى أخرى بشكل متسلسل ومترابط.	٤	١	–	١٤	%٩٣,٣٣
	يختم النص بخاتمة غير تقليدية.	٥	–	–	١٥	%١٠٠

آليات الكتابة	يوظف أدوات الكتابة الضابطة للغة النص (نحو – إملاء).	٤	١	–	١٤	%٩٣,٣٣
	يستخدم نظام الفقرات.	٥	–	–	١٥	%١٠٠
	يكتب بخط جيد.	٣	١	١	١٢	%٨٠

(ب) إعداد مقياس أبعاد الذات الأدبية:

الهدف من إعداد المقياس: هدفَ هذا المقياس إلى تحديد مستوى أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

تحديد أبعاد المقياس في صورتها الأولية: اعتمد الباحث في بناء المقياس وتحديد أبعاده على الإطار النظري الوارد في هذا البحث، ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت أبعاد الذات اللغوية كالذات القرائية والأدبية مثل: عبد العظيم (٢٠١٢) وعبد الباري (٢٠١٨ أ) وعليّ (٢٠١٩) وعبد الله (٢٠٢٠)، ووفقا لطبيعة عينة البحث الحالي تم تحديد أبعاد الذات الأدبية الرئيسة كما يأتي:

البعد الأول: الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية.

البعد الثاني: الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية.

البعد الثالث: المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية.

واندرجت تحت الأبعاد الثلاثة السابقة مجموعة من الأبعاد الفرعية تمت صياغتها جميعاً في صورة عبارات موجبة، مع مراعاة أن البعد الثاني "الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية" يتم النظر إليه في تفسير النتائج المتوصل إليها بطريقة عكسية؛ حيث إنه من المحتمل أن تقل درجة هذه الصعوبات بعد تطبيق تجربة البحث ولا تزيد.

صدق المقياس: عُرض المقياس في صورته الأولية على (٧) محكمين* (٥) منهم في تخصص مناهج اللغة العربية، و(٢) في تخصص علم النفس التربوي؛ وذلك لتحديد درجة أهمية كل بعد من أبعاد المقياس، وأوزانها النسبية، ومدى مناسبة الأبعاد الرئيسة

* ملحق رقم (٧).

والفرعية للطلاب عينة البحث، ومدى اتساق الأبعاد الفرعية مع كل بعد رئيس، وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات. وبعد الأخذ بتعديلات التحكيم اعتمد الباحث الأبعاد الفرعية التي وصل وزنها النسبي إلى ٨٠% فأكثر، وذلك وفق معادلة حساب الوزن النسبي السابق عرضها. وفي ضوء ذلك تكوَّن المقياس من (٣) أبعاد رئيسة و(٤٢) بعداً فرعياً، تمهيداً للتجريب الاستطلاعي لحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وحساب ثباته وزمن تطبيقه، والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): أبعاد مقياس الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأوزانها (ن = ٧)

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية	درجة الأهمية			القيمة العظمى	الوزن النسبي
		مهم جداً	مهم	مهم إلى حد ما		
الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية	أكتب في ضوء الموضوعات التي تعد ذات أهمية لي.	٥	١	١	١٨	%٨٥,٧١
	أعرف لماذا أكتب والهدف من كتاباتي.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أشعر بسلاسة في بتدفق الأفكار أثناء الكتاب الأدبية.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	لديّ ثقة بمهاراتي اللغوية	٦	١	–	٢٠	%٩٥,٢٣

	المستخدمة في الكتابة.					
	أستخدم عبارات تامة للتعبير عن أفكاري.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	يمكنني توظيف صور أدبية متنوعة ومعبرة وجديدة خلال الكتابة.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	الكتابة الأدبية تجعلني أشعر بأنني أقوم بعمل ذي قيمة.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	الكتابة الأدبية تشعرني أنني مميزاً.	٥	١	١	١٨	%٨٥,٧١
	أعبر عن مشاعري كتابياً بشكل جيد.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أثق فيما أكتبه ولا أخشى النقد الذي سيوجه إليه من الجمهور.	٤	٢	١	١٧	%٨٠,٩٥
	أتوقع أن ما أكتبه سيلاقي استحسان المعلم والزملاء.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أشعر بأنني سأكون كاتباً مميزاً في يوم ما.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أشعر بأن كتاباتي تقترب من جودة كتابات الأدباء البارزين.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أعي نقاط القوة في أسلوبي عندما أكتب.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أعجب بالنصوص التي كتبتها عندما أقوم بمراجعتها.	٦	١	–	٢٠	%٩٥,٢٣
الصعوبة	لا أفضل الاشتراك في تطبيقات	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠

في الكتابة الأدبية الإبداعية	الكتابة الإبداعية في دروس التعبير.					
	الكتابة الأدبية الإبداعية عمل شاق.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أجد صعوبة بالغة في التمكن من فنيات وآليات الكتابة الإبداعية.	٤	٢	١	١٧	%٨٠,٩٥
	أشعر بحبسة كتابية وانقطاع في أفكاري عندما أقوم بالتعبير الأدبي.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أتوقف عن استكمال كتابة النص إذا شعرت بضحالة في أفكاري.	٦	١	–	٢٠	%٩٥,٢٣
	أجد صعوبة في التوصل لصور أدبية تعبر عن أفكاري.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أتوقع الفشل عند التعبير الكتابي لوصف مشاعري.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	لا يمكنني استخدام الاقتباسات والاستشهادات خلال الكتابة الأدبية.	٥	١	١	١٨	%٨٥,٧١
	أجد صعوبة في وصف أفكاري ومشاعري بشكل مكتوب.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أشعر بالملل خلال الكتابة الأدبية.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أكرر الأخطاء نفسها عند كتابة نصوص أدبية مختلفة.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	استخدم العامية أحيانا في كتاباتي.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أشعر أن الكتابة الأدبية عمل يقوم به الموهوبون فقط.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أخطائي الإملائية والنحوية متعددة	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠

	خلال الكتابة الأدبية.					
المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية	أسعى للاشتراك في جماعة الأدب أو نادي أدب المدرسة.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أفضل ممارسة الأنشطة الخاصة بالكتابة الإبداعية.	٥	١	١	١٨	%٨٥,٧١
	أدوِّن ملحوظاتي حول الموضوعات التي تثيرني لأكتب عنها لاحقاً.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	لا أخجل من عرض كتاباتي على المعلم والزملاء لتقييمها.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	ما أكتبه سيكون له تأثير إيجابي في الآخرين.	٤	٢	١	١٧	%٨٠,٩٥
	يمكن أن تصبح الكتابة الأدبية جزءاً أساسياً من حياتي.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أكتب لأقدم إفادة للآخرين من خلال أفكاري.	٦	١	–	٢٠	%٩٥,٢٣
	أكمل النص الأدبي الذي بدأته ولا أتوقف حتى إتمامه.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	أستطيع إعادة صياغة ما كتبت لإخراجه بصورة أفضل.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	لدي الاستعداد إلى نشر كتاباتي على مواقع الإنترنت.	٧	٠	٠	٢١	%١٠٠
	يمكنني نشر كتاباتي الأدبية مستقبلاً في كتاب مطبوع.	٤	٢	١	١٧	%٨٠,٩٥

	أتوقع أن أدائي الكتابي سيتحسن أكثر مع الممارسة والتطبيق.	٦	١	–	٢٠	%٩٥,٢٣
	أرغب في التعلم أكثر وأكثر حول مهارات الكتابة الأدبية.	٦	١	–	٢٠	%٩٥,٢٣

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم تطبيق مقياس الذات الأدبية استطلاعياً على ٣٥ طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي من غير عينة البحث الأساسية، وقد عُرض المقياس على الطلاب في ضوء بنود الاستجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي أمام كل بعد فرعي على النحو الآتي:

موافق بشدة (٥) – موافق (٤) – موافق إلى حد ما (٣) – غير موافق (٢) – غير موافق بشدة (١)

وفي ضوء نتيجة التجريب الاستطلاعي تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس؛ حيث يعطي حساب الاتساق الداخلي مؤشراً عن أن البنود الداخلية له تجتمع لتقيس الظاهرة نفسها، فهو بطريقة إحصائية يعكس تجانس المقياس الداخلي، وتم حساب ذلك من خلال الحصول على العلاقة الارتباطية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من العبارات الفرعية مع المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه داخل المقياس، وقد جاءت جميع العبارات داخل كل بعد عند درجة ارتباط دالة وموجبة، مما يؤكد الاتساق الداخلي لعبارات المقياس مع أبعادها، كما يوضح جدول (٣).

جدول (٣) العلاقة الارتباطية بين كل عبارة فرعية بالمقياس مع المجموع الكلي للبعد

عبارات البعد الأول	الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البعد الثاني	الارتباط	مستوى الدلالة	عبارات البعد الثالث	الارتباط	مستوى الدلالة
١	0.508	٠,٠١	١	0.584	٠,٠١	١	0.598	٠,٠١
٢	0.796	٠,٠١	٢	0.597	٠,٠١	٢	0.652	٠,٠١

٣	0.678	٠,٠١	٣	0.725	٠,٠١	٣	0.741	٠,٠١
٤	0.654	٠,٠١	٤	0.685	٠,٠١	٤	0.507	٠,٠١
٥	0.534	٠,٠١	٥	0.548	٠,٠١	٥	0.625	٠,٠١
٦	0.735	٠,٠١	٦	0.605	٠,٠١	٦	0.532	٠,٠١
٧	0.435	٠,٠١	٧	0.499	٠,٠١	٧	0.596	٠,٠١
٨	0.563	٠,٠١	٨	0.547	٠,٠١	٨	0.712	٠,٠١
٩	0.603	٠,٠١	٩	0.514	٠,٠١	٩	0.551	٠,٠١
١٠	0.723	٠,٠١	١٠	0.658	٠,٠١	١٠	0.726	٠,٠١
١١	0.532	٠,٠١	١١	0.785	٠,٠١	١١	0.517	٠,٠١
١٢	0.748	٠,٠١	١٢	0.487	٠,٠١	١٢	0.484	٠,٠١
13	0.634	٠,٠١	13	0.671	٠,٠١	13	0.623	٠,٠١
14	0.6258	٠,٠١	14	0.634	٠,٠١	-	-	-
15	0.798	٠,٠١	-	-	-	-	-	-

كما تم التحقق من اتساق درجة كل بعد على حدة مع المجموع الكلي للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت قيمة العلاقة للأبعاد الثلاثة على التوالي: (٠,٦٧٧، ٠,٧١٨، ٠,٥٣٦)، بدلالة موجبة عند مستوى ٠,٠١ لجميع الأبعاد، وهو ما يؤكد اتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث جاء معامل ثبات أبعاد مقياس الذات الأدبية للأبعاد الثلاثة على التوالي (٠,٧٨٦، ٠,٨٩٢، ٠,٧٧٨) وللمقياس ككل (٠,٨٠٧). وتشير هذه المعاملات إلى درجة ثبات مقبولة إحصائياً.

زمن تطبيق المقياس: لتحديد زمن تطبيق المقياس تم اعتماد متوسط الزمن المستغرق من أسرع طالب في الاستجابة، والزمن المستغرق من أبطأ طالب، وبالتالي تم تقدير زمن تطبيق المقياس بـ (٢٠) دقيقة.

طريقة تصحيح المقياس وصورته النهائية*: يتم وضع الدرجات لبنود المقياس في ضوء مقياس ليكرت الخماسي المتدرج: موافق بشدة (٥) – موافق (٤) – موافق إلى حد ما (٣) – غير موافق (٢) – غير موافق بشدة (١)، وبذلك تحددت النهاية العظمى للمقياس بـ (٢١٠) درجة، والنهاية الصغرى بـ (٤٢) درجة. ووفق الإجراءات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية.

(ج) إعداد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية:

الهدف من إعداد الاختبار: تم إعداد هذا الاختبار بهدف قياس مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تم الاعتماد في مصادر بنائه على قائمة مهارات الكتابة الإبداعية التي تم إعدادها في البحث الحالي، وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية والتي سبق عرضها في جزء إعداد القائمة، وفي ضوء ذلك تم إعداد الصورة الأولية للاختبار.

وصف الصورة الأولية للاختبار ومكوناته: تألفت الصورة الأولية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية من (٣) أجزاء تطبيقية؛ يمثل كل جزء منها مجالاً من مجالات الكتابة الإبداعية المحددة في البحث الحالي وهي: (المذكرات الشخصية واليوميات – المقال الشخصي – القصة القصيرة)، على أن تظهر في أجزاء الاختبار جميع تطبيقات المهارات التي وردت في القائمة لكي يتم التمكن من قياسها، وبذلك لا توجد أسئلة فرعية للاختبار داخل هذه الأجزاء الثلاثة، ويُترك للطالب الإبداع في كتابة كل مجال من المجالات الثلاثة، ويتم تقدير درجات التمكن من المهارات المستهدفة وفق بطاقة التصحيح المعدة لذلك.

* ملحق رقم (٢).

بطاقة تقدير درجات الاختبار: لتحديد طريقة تصحيح الاختبار تم إعداد بطاقة تقدير الدرجات وفق المهارات الفرعية للكتابة الإبداعية الواقعية التي وردت في القائمة، ووفق بطاقة تقدير الدرجات تكون الدرجة العظمى للاختبار (٥١) درجة، والدرجة الصغرى (١٧) درجة. وكان توصيف بطاقة التقدير وفقاً لكل مهارة فرعية على النحو المبين في جدول (٤).

جدول (٤) توصيف بطاقة تقدير درجات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية

مستوى الأداء/المهارات	أداء مبدع (٣ درجات)	أداء متميز (درجتان)	أداء متطور (درجة واحدة)
المهارات الفرعية	مستوى: الإتقان والإجادة في المهارة	مستوى: الأداء المُرضي في تطبيق المهارة	مستوى: الأداء النامي في تطبيق المهارة

ضبط اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وبطاقة تقديره:

صدق الاختبار: عُرض الاختبار وبطاقة التقدير على (٥) محكمين (الذين حكموا قائمة المهارات أنفسهم) لإبداء الرأي في مناسبة المجالات الكتابية وموضوعاتها لمستوى الطلاب، ومدى تضمنها لجميع المهارات الأدائية التي وردت في القائمة، وكذلك لإبداء الرأي في بطاقة تقدير الدرجات، ونظراً لأن الاختبار والبطاقة تم بناؤهما في ضوء قائمة المهارات المحكمة من قبل فلم يُشر المحكمون إلى تعديلات جوهرية، وقد قام الباحث بإجراء ما طلبه المحكمون من تعديلات طفيفة بعد مناقشتهم في أسبابها.

ثبات المقياس وحساب زمن تطبيقه: تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية عددها (١٥) طالباً من غير الطلاب عينة البحث الأساسية، ومن خلال التجريب الاستطلاعي تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ ألفا وبلغ (٠,٧٨١)، وهي درجة ثبات مقبولة إحصائياً، كما تم تحديد زمن الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للزمن الذي استغرقه أسرع طالب، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في الإجابة عن مجالات الاختبار، حيث

تم تحديد زمن الاختبار بساعة ونص، حيث خُصصت نصف ساعة تقريباً لكل مجال كتابي داخل الاختبار.

الصورة النهائية للاختبار*: بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته، وتحديد زمنه وطريقة تصحيحه، أصبح في صورته النهائية يشتمل على ثلاثة أجزاء؛ يمثل الجزء الأول منها المذكرات الشخصية واليوميات، ويمثل الجزء الثاني المقال الشخصي، ويمثل الجزء الثالث القصة القصيرة. كما اشتمل الاختبار في صورته النهائية على تعليمات المطبق وتعليمات الطالب.

(د) إعداد دليل المعلم وكراسة الأنشطة والتدريبات وضبطهما:

تم إعداد دليل المعلم بهدف تقديم الإرشادات والتوجيهات لمعلم اللغة العربية لتدريس موضوعات البلاغة المحددة في ضوء المعالجة التربوية القائمة على المدخل التفاوضي، بهدف تنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

واشتمل الدليل على مجموعة من العناصر تمثلت فيما يأتي:

مقدمة الدليل.

الهدف العام من إعداد الدليل، وأهميته للمعلم.

توضيح المصطلحات والمفاهيم الأساسية، ومهارات الكتابة الأدبية الواقعية، وأبعاد الذات الأدبية.

خطوات تدريس موضوعات البلاغة وفق المدخل التفاوضي.

الأسس التي ينبغي أن يراعيها معلم اللغة العربية عند تطبيق إجراءات المدخل التفاوضي في موضوعات البلاغة.

الخطة الزمنية لتدريس موضوعات البلاغة المحددة، وهي على النحو التالي: (الحقيقة والمجاز، والتشبيه وأركانه وأنواعه، والاستعارة المكنية، والاستعارة التصريحية)، وقد

* ملحق رقم (٣) الاختبار، وملحق رقم (٤) بطاقة التقدير.

تمت إضافة موضوعين تمهيديين تمثلا في: تقديم عام لمفاهيم البلاغة وتقديم عام لتطبيقات الكتابة الإبداعية الواقعية، كما أضيف داخل محتوى هذه الدروس تطبيقات نظرية وعملية حول مجالات الكتابة التالية: (المذكرات الشخصية واليوميات – المقال الشخصي – القصة القصيرة).

وسائل التعليم والتعلم المقترحة.

طرق التدريس المقترحة في ضوء المدخل التفاوضي.

أساليب التقويم المقترحة في ضوء المدخل التفاوضي.

محتوى موضوعات البلاغة وأهدافها وإجراءات تدريسها التفصيلية وفق المدخل التفاوضي.

المصادر التي تم الاعتماد عليها عند إعداد الدليل.

كما أعدّ الباحث كراسة الأنشطة والتدريبات الخاصة بالطلاب، وقد تضمنت الكراسة مقدمة للطلاب توضح الهدف من إعدادها، وأهداف التعلم في كل موضوع، وتطبيقات عملية على موضوعات البلاغة المقررة، وعلى مجالات الكتابة الإبداعية الواقعية المحددة بالبحث وهي: (المذكرات الشخصية واليوميات – المقال الشخصي – القصة القصيرة)؛ بحيث تتيح الأنشطة والتدريبات المُدرجة بها فرصة تدريب الطلاب على ممارسة الكتابة ومهاراتها في ضوء موضوعات البلاغة المدروسة، مما قد يعزز ثقتهم الأدبية بأنفسهم مع تكرار ممارسة الأنشطة والتدريبات.

ولضبط دليل المعلم وكراسة الأنشطة والتدريبات تم عرضهما على (٥) محكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي بشأن وضوح الهدف من إعدادهما، والمحتوى وإجراءات التدريس، ومدى مناسبة التطبيقات والأنشطة وأساليب التقويم المقترحة، ومدى توافق إجراءات المدخل التفاوضي في معالجة الموضوعات، وعملاً بآرائهم ومناقشتهم فيها أصبح الدليل والكراسة في صورتيهما النهائية جاهزين للتطبيق*.

* ملحق رقم (٥) دليل المعلم، وملحق رقم (٦) كراسة الأنشطة والتدريبات.

رابعاً: تطبيق تجربة البحث:

(أ) التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث:

بعد اختيار عينة البحث على النحو الموضح في جزء المجتمع والعينة، وقبل إجراء التطبيق الميداني تم التحقق من تكافؤ مجموعتي البحث، وقد اعتمد الباحث على عدد من المتغيرات منها: اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وأن جميع الطلاب ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، والتأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية، وأبعاد الذات الأدبية قبلياً، وذلك عن طريق التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات الطلاب على اختبار الكتابة الإبداعية ومقياس أبعاد الذات الأدبية في التطبيق القبلي على عينة البحث. والجدولان (٥) و(٦) يوضحان نتائج اختبار "ت" ودلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على الاختبار والمقياس قبلياً.

جدول (٥): الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية

المهارات الرئيسة	عدد الطلاب	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة "ت"*	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التنظيم والبناء	٦٥	٦,٣٦	١,٣٣	٦,٣٥	١,١٨	٦٣	0.40	غير دالة
الأسلوب والتصوير والفكر		١٦,٠٤	٢,٠٠	١٥,٢٢	١,٧٦		٠,٧٣	غير دالة
آليات الكتابة		٥,٤١	٠,٥٠	٥,١٧	٠,٦٦		١,٦١	غير دالة
إجمالي الاختبار		٢٧,٨٢	٥,٤٩	٢٦,٧٥	٥,٨٨		٠,٧٦	غير دالة

إجمالي الاختبار		٢٧,٨٢	٥,٤٩	٢٦,٧٥	٥,٨٨		٠,٧٦	غير دالة

جدول (٦): الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس أبعاد الذات الأدبية

الأبعاد الرئيسة	عدد الطلاب	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية	٦٥	٢٩,٠٠	٤,٣٥	٢٩,١٦	٥,٠٥	٦٣	٠,١٣	غير دالة
الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية		٥٤,٣٨	٢,٧٤	٥٥,٠٦	٣,٢٠		٠,٩٢	غير دالة
المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية		٣٠,٥٦	٣,١٤	٣٠,٣٥	٤,٤٨		٠,٢١	غير دالة

إجمالي المقياس		١١٣,٩٤	١٤,٢٢	١١٤,٥٧	١٤,٦٢		٠,١٧	غير دالة

يتضح من الجدولين (٥) و(٦) أن قيم "ت" غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية، ومقياس أبعاد الذات الأدبية، حيث بلغت قيمة "ت" لإجمالي الاختبار والمقياس على التوالي (٠,٧٦) و(٠,١٧)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية.

(ب) زمن تطبيق تجربة البحث:

بعد التحقق من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ وخُصصت ثلاثة لقاءات لكل أسبوع خلال شهر نوفمبر، بواقع اثني عشر لقاءً تضمنت ستة موضوعات تدريسية، وقد خُصص لتطبيق الاختبار والمقياس لقاءان مستقلان قبل بدء التدريس وبعد الانتهاء منه، وقام بالتدريس للمجموعة التجريبية أحد معلمي اللغة العربية بالمدرسة، وقام بالتدريس للمجموعة الضابطة معلم آخر بالمدرسة نفسها، وكلاهما من خريجي كلية التربية، ولهما خبرة تدريسية متقاربة. وقد قام الباحث بتقديم جميع أشكال الدعم لهما خلال فترة التطبيق.

(ج) نتائج البحث:

من خلال الإجراءات السابقة للبحث الحالي تمت الإجابة عن الأسئلة من الأول إلى الثالث؛ وذلك بتحديد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية، وأبعاد الذات الأدبية، وإجراءات إعداد دليل المعلم وكراسة الأنشطة لتوضيح صورة محتوى موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي بالفصل الدراسي الأول في ضوء المدخل التفاوضي وإجراءات تدريسها.

ولاستكمال الإجابة عن أسئلة البحث تمت معالجة النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق تجربة البحث من خلال عدد من الأساليب باستخدام برنامج SPSS وتمثلت في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لحساب الفروق بين العينات

المستقلة، كما تم الاعتماد على معادلة الكسب المعدل لـ Blake لقياس مدى فاعلية استخدام المدخل التفاوضي لتدريس البلاغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

نتائج اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية:

للإجابة عن سؤال البحث الرابع الذي ينص على: "ما فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" تم استخدام اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطات القياس في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والتطبيقين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك على النحو الموضح في الجدولين (٧) و(٨).

جدول (٧): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية

المهارات الرئيسة	عدد الطلاب	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الدلالة	اتجاه الفروق
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التنظيم والبناء	٣١	٦,٣٥	١,١٨	١٠,١٨	١,٠٢	٤,١٦	٠,٠١	القياس البعدي
الأسلوب والتصوير والفكر		١٥,٢٢	١,٧٦	٢٧,٧٨	١,٥٩	٧,٩٦	٠,٠١	القياس البعدي
آليات الكتابة		٥,١٧	٠,٦٦	٨,٠٥	٢,٢٣	٥,٨١	٠,٠١	القياس البعدي
الدرجة الكلية		٢٦,٧٥	٥,٨٨	٤٦,٠١	٣,٠٤	١٢,٥٦	٠,٠١	القياس البعدي

للاختبار								

توضح نتائج جدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاختبار عند مستوى (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدي؛ حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية للاختبار (١٢,٥٦)، وهذا يدل على تحسن الأداء وارتفاع مستوى مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق تجربة البحث.

جدول (٨): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعديين على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية

المهارات الرئيسة	عدد الطلاب	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (ت)	الدلالة	اتجاه الفروق
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التنظيم والبناء	٦٥	٧,١٤	٠,٩٧	١٠,١٨	١,٠٢	٣,٧٦	٠,٠١	المجموعة التجريبية
الأسلوب والتصوير والفكر		١٦,١٥	٠,١٣	٢٧,٧٨	١,٥٩	٨,١٧	٠,٠١	المجموعة التجريبية
آليات الكتابة		٦,٠٠	٠,٥١	٨,٠٥	٢,٢٣	٤,٥٨	٠,٠١	المجموعة التجريبية
الدرجة الكلية للاختبار		٢٩,٣٠	٢,٠٢	٤٦,٠١	٣,٠٤	٨,٥٣	٠,٠١	المجموعة التجريبية

يتبين من جدول (٨) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين التجريبية الضابطة في القياسين البعديين على اختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك في المهارات الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار؛ حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (٨,٥٣)، مما يؤكد تحسن مستوى مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا موضوعات البلاغة وفق المدخل التفاوضي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

وللتحقق من فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى الطلاب، تم حساب نسبة الكسب المعدل لـ Blake لاختبار الفاعلية وبيان مدى التحسن الناتج عن تطبيق تجربة البحث، وذلك من خلال المعادلة الآتية: (ص – س / د – س) + (ص – س / د) حيث:

الكسب الخام = ص – س. والكسب المتوقع = د – س.

ص = المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس البعدي.

س = المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس القبلي.

د = الدرجة النهائية العظمى للاختبار.

وتكون هناك فاعلية وفقاً لمعادلة Blake إذا تراوحت نسبة الكسب المعدل بين (٠ – ٢) بحيث لا تقل قيمتها عن (١) وإذا كانت القيمة أكبر من الواحد تكون الفاعلية مرتفعة، والجدول (٩) يوضح نسبة الكسب المعدل.

جدول (٩): نسبة الكسب المعدل لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى المجموعة التجريبية

المجموعة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للاختبار	نسبة الكسب المعدل
المجموعة	٢٦,٧٥	٤٦,٠١	٥١	١,١١٨

التجريبية				

يوضح الجدول رقم (٩) نسبة الكسب المعدل لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية، والتي بلغت (١,١١٨) مما يشير إلى فاعلية استخدام المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق إجراءات المدخل.

نتائج مقياس أبعاد الذات الأدبية:

للإجابة عن سؤال البحث الخامس الذي ينص على: "ما فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" تم استخدام اختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطات القياس في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والتطبيقين البعديين للمجموعتين الضابطة والتجريبية، على النحو الموضح في الجدولين (١٠) و (١١).

جدول (١٠): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذات الأدبية

الأبعاد الرئيسة	عدد الطلاب	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	الدلالة	اتجاه الفروق
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية	٣١	٢٩,١٦	٥,٠٥	٥٧,٢٨	٣,٢٨	٩,٢٢	٠,٠١	القياس البعدي
الصعوبة في		٥٥,٠٦	٣,٢٠	٢٩,٥٦	٦,٠٥	٧,٢٦	٠,٠١	القياس القبلي

الكتابة الأدبية الإبداعية								
المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية		٣٠,٣٥	٤,٤٨	٥٤,١٨	٣,٨٦	١٢,٥٨	٠,٠١	القياس البعدي
إجمالي المقياس		١١٤,٥٧	١٤,٦٢	١٤١,٠٢	٧,٦٥	١٤,٩٧	٠,٠١	القياس البعدي

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذات الأدبية الفرعية وعلى المقياس ككل عند مستوى (٠,٠١)، وجاء اتجاه الفروق لصالح القياس البعدي في البعدين الأول والثالث، ولصالح القياس القبلي في البعد الثاني، وبلغت قيمة "ت" الكلية (١٤,٩٧) وهو ما يؤكد تحسن مستوى أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق تجربة البحث في البعدين الأول والثالث. وفيما يتعلق بالبعد الثاني " الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية" فقد تم حساب الفروق بين المتوسطين القبلي والبعدي بطريقة عكسية؛ حيث يلاحظ أن الفروق جاءت لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط القياس القبلي، وهو ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين تؤكد انخفاض مستوى الصعوبة لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق تجربة البحث.

جدول (١١): قيمة "ت" ودلالتها للفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية الضابطة في القياسين البعديين على أبعاد مقياس الذات الأدبية

الأبعاد	عدد	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	قيمة	الدلالة	اتجاه

		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية	٦٥	٢٩,٠٠	٤,٣٥	٥٧,٢٨	٣,٢٨	٧,٦٣	٠,٠١	المجموعة التجريبية
الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية		٥٤,٣٨	٢,٧٤	٢٩,٥٦	٦,٠٥	٩,٨٢	٠,٠١	المجموعة الضابطة
المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية		٣٠,٥٦	٣,١٤	٥٤,١٨	٣,٨٦	٨,٢٤	٠,٠١	المجموعة التجريبية
إجمالي المقياس		١١٣,٩٤	١٤,٢٢٤٢	١٤١,٠٢	٧,٦٥	١٣,٥٤	٠,٠١	المجموعة التجريبية

توضح النتائج في جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي القياسين البعديين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الذات الأدبية الفرعية، وعلى درجة المقياس ككل؛ حيث بلغت قيمة "ت" لإجمالي المقياس (١٣,٥٤)، وجاء اتجاه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في البعدين الأول والثالث،

وهو ما يشير إلى تحسن هذين البعدين لدى طلاب المجموعة التجريبية. وبشأن البعد الثاني "الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية" تم حساب الفروق بين المتوسطين القبلي والبعدي بطريقة عكسية، وجاءت الفروق لصالح المجموعة الضابطة، وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى الصعوبة في هذا البعد لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا موضوعات البلاغة وفق المدخل التفاوضي.

وللتحقق من مدى فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب وفق النتائج السابقة، تم حساب نسبة الكسب المعدل لـــ Blake وقد تم حساب نسبة الكسب للبعدين الأول والثالث على حدة؛ حتى لا تتأثر نسبة الكسب بالبعد الثاني" الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية" الذي جاءت الفروق فيه لصالح القياس القبلي، وتم حساب نسبة الكسب لهذا البعد على حدة، وكانت النتيجة كما يتضح من جدول (١٢).

جدول (١٢): نسبة الكسب المعدل لأبعاد مقياس الذات الأدبية لدى طلاب المجموعة التجريبية

المجموعة	البعد	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للأبعاد	النهاية العظمى للمقياس	نسبة الكسب المعدل
المجموعة التجريبية	الأول والثالث	٥٩,٥١	١١١,٤٦	١٤٠	٢١٠	١,٠١
المجموعة التجريبية	الثاني	٥٥,٠٦	٢٩,٥٦	٧٠		٠,٩٩

بحساب نسبة الكسب المعدل لـــ Blakeلبيان نسبة الفاعلية في أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المجموعة التجريبية كما يبين جدول (١٢) اتضح أنها بلغت في مجموع البعدين الأول والثالث "الإحساس بالذات الأدبية في الكتابة الإبداعية" و "المثابرة والتفاعل والاتجاه نحو الكتابة الإبداعية" (١,٠١)، وفي البعد الثاني "الصعوبة في الكتابة الأدبية الإبداعية"

(٠,٩٩)، وهي تشير إلى نسبة فاعلية متوسطة وليست مرتفعة، إلا أن هذه النسبة وإن كانت متوسطة فإنها تشير إلى فاعلية تدريس البلاغة وفق المدخل التفاوضي في تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وهذه النتيجة تعد منطقية وفقاً للمتغير البحثي الذي نتجت عنه وهو أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب؛ حيث إن المتغيرات النفسية غالباً ما يتم تحسينها ببطء لدى الطلاب؛ لأنها تتعلق بالجوانب الوجدانية للتعلم وليس الجوانب المعرفية التي يمكن التأثير فيها بشكل أسرع.

(د) تفسير نتائج البحث:

أشارت نتائج البحث الإجمالية إلى فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ويمكن إرجاع النتائج التي تم التوصل إليها إلى عدد من المبررات على النحو الآتي:

المعالجة التربوية المتبعة في التدريس وفق المدخل التفاوضي؛ حيث انطلقت معالجة موضوعات البلاغة المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي من توظيف مدخل غير تقليدي يغاير الصورة النمطية التي اعتاد الطلاب والمعلمون عليها، والتي كانت تدور حول التناول المعزول للبلاغة عن التطبيقات اللغوية، وبالتالي فقد كان هناك دور واضح لاتباع إجراءات التفاوض والمناقشة والاتفاق والتعاون خلال التدريس في التوصل لنتائج البحث.

واستكمالاً للنقطة السابقة فإن التوصل للنتائج بصورتها الحالية تأثر أيضاً بالفلسفة التي تُبنى عليها إجراءات المدخل التفاوضي في التدريس، والتي تقوم على بنائية التعلم وفق معارف الطلاب السابقة، والتركيز على أفضل مستوى للتعلم يمكن أن يصل إليه الطالب وفق الاتفاق الناتج عن تفاوضه حول التعلم، وتشجيع المناقشة والتحاور والتفاعل حول ما يتم تعلمه، وجعل دور الطالب أكثر تشاركية وفاعلية ودافعية في التعلم، وقد اتضح ذلك في جميع خطوات التدريس وفق المدخل التفاوضي، ابتداءً من مرحلة التخطيط والإعداد التي يتعرف فيها الطلاب قواعد التفاوض ويوزعون فيها أدوارهم، مروراً بمرحلة العرض والتفاوض التي يقوم فيها الطلاب بإدارة والحوار والمناقشة حول محتوى

موضوعات البلاغة وتطبيقاتها، وتناولها بالشرح والتطبيق، وانتهاءً بمرحلة التقويم والمراجعة التي تتضمن مزيداً من التطبيقات وفق نواتج التعلم.

وفي إطار هذه النتيجة تحديداً فإن هناك عدداً من الدراسات التي اتفقت مع نتائج البحث الحالي، وأكدت أن قيام إجراءات المدخل التفاوضي على المناقشات والتحاور وتوسيع مساحة المشاركة لطلاب المرحلة الثانوية في التعلم حقق نتائج إيجابية حول متغيرات بحثية مختلفة، ومنها دراسات عطية وأبو لبن (٢٠١٢) زهران (٢٠١٣) وزحافة وآخرون (٢٠١٦) وحواس (٢٠١٩).

ومن جانب آخر فإن نتائج البحث الحالي ترجع إلى الربط بين تدريس البلاغة وتطبيقات الكتابة الإبداعية الواقعية؛ حيث إن موضوعات البلاغة تعد جسراً يصل مهارات اللغة الأدبية بتطبيقاتها الكتابية الإبداعية؛ وقد حرص الباحث خلال إعداد دليل المعلم وكراسة الأنشطة والتدريبات على أن يتم تدعيم الموضوعات البلاغية بتطبيقات كتابية متنوعة بين كتابة المذكرات الشخصية والمقالات والقصص، بحيث تسمح للطلاب بالتعبير الإبداعي وفق ما تعلموه وتناقشوا وتفاوضوا حوله، مما عزز لديهم ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

كما أن طبيعة التطبيقات الخاصة بالكتابة الإبداعية التي تم توظيفها خلال تطبيق البحث انطلقت من إطار واقعي (الكتابة الواقعية)، وبالتالي جاءت هذه التطبيقات في إطار اهتمامات الطلاب وانطلاقاً من الحياة التي يعايشونها، فتُركت لهم الفرصة للكتابة عن الأحداث والوقائع والخبرات الواقعية التي يمرون بها أو يشعرون بضرورة التعبير عنها في إطار مجتمعي واقعي، الأمر الذي أسهم في إقبال الطلاب على الكتابة وتطبيق ما تعلموه، وأدى إلى نتيجة إيجابية في هذا الجانب.

وبشأن هذه النتيجة على وجه التحديد، فقد اتفقت مع البحث الحالي دراسات كل من عبدالباري (٢٠١٣) وسعودي (٢٠١٧) والحوراني (٢٠١٨) والخضري وآخرون (٢٠٢٠) في أن تحسن مهارات الطلاب في الكتابة الإبداعية يتم بصورة أفضل إذا ما أُحسن توظيف التطبيقات والمجالات الكتابية التي تنبع من اهتمامهم وواقع حياتهم، ولا

يكون هدفها الرئيس هو اختبار الطالب في آليات الكتابة بقدر ما يكون هدفها ترك الفرصة للتعبير الإبداعي.

وفي جانب نتيجة أبعاد الذات الأدبية فقد تضمنت التطبيقات الكتابية المُدرجة بدروس البلاغة وكراسة الأنشطة والتدريبات بعض الإرشادات الداعمة للطلاب حول أهمية مهارات الكتابة الإبداعية، وضرورتها، ودورها في ترجمة مكنونات النفس، وخدمة المجتمع، ومناقشة قضاياه وظواهره، وضرورة الاستمرار والتقدم في الكتابة الإبداعية، الأمر الذي جعلهم يشعرون بقيمة الإنتاج الكتابي الإبداعي ومردوده على المجتمع، وذلك أعطاهم ثقة في قدرتهم على إنتاج نصوص أدبية جيدة، ووعيهم بأن الكتابة الإبداعية تتطلب ممارسة عملية، وهو ما أسهم في تحسن انطباعاتهم الذاتية حول قدرتهم على الكتابة الإبداعية بشكل عام.

كما أن إجراءات المدخل التفاوضي في التدريس ارتكزت على تحسين انطباعات الطلاب حول قدراتهم اللغوية خلال التفاوض والمناقشة والاشتراك في الأنشطة اللغوية التفاعلية، وهو ما عزز ثقتهم بقدرتهم اللغوية ودعم أبعاد الذات الأدبية لديهم خلال تطبيق البحث، وبذلك فقد ارتبطت النتائج التي تم التوصل إليها في جزء أبعاد الذات الأدبية بالإجراءات التدريسية المتبعة خلال التطبيق؛ حيث تطلبت تنمية أبعاد الذات الأدبية لدى الطلاب أن يتم التعلم وفق إجراءات تدعم دافعيتهم وتعزز الثقة الذاتية لديهم، وتجعلهم يتغلبون على الصعوبات التي تواجههم أثناء الكتابة الإبداعية؛ وفي سبيل ذلك فقد انطلقت إجراءات التدريس وفق المدخل التفاوضي من مناخ حر داعم للتعلم وحرية التعبير عن الأفكار، يضاف إلى ذلك أن إجراءات التفاوض ذاتها خلال التعلم أسهمت في تنمية الاستقلالية والثقة في النفس لدى الطلاب خلال الكتابة الإبداعية، وتحقيق قدر مناسب من المثابرة والتفاعل والاتجاه الإيجابي نحوها، وذلك أثر بشكل مباشر في التوصل إلى نتائج البحث في صورتها الحالية.

يضاف إلى ما سبق أن تفاعل طلاب المرحلة الثانوية خلال تعلم البلاغة، وإقبالهم على التطبيق والتدريب وفق المدخل التفاوضي، وإيجابيتهم ودافعيتهم الملحوظة خلال تطبيق الدراسة الميدانية للبحث، قد أثرى التعلم، وأسهم في التوصل إلى نتائج البحث الحالية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قام الباحث بتقديم التوصيات الآتية:

نظراً لأن نتائج البحث أشارت إلى تحسن مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية لدى الطلاب من خلال تطبيقات المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة، فقد تكون هناك ضرورة لربط تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية بتطبيقات الكتابة الإبداعية والنصوص الأدبية وفق المداخل الحديثة، وليس فصل تعلمها عن سياقها التكاملي؛ فتعليم البلاغة ليس غاية بقدر ما هو وسيلة لتوظيف أساليب البيان فيما يُنتجه الطلاب من نصوص أدبية مكتوبة.

أشارت نتائج البحث إلى فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة وعليه يتم التوصية بتضمين أساليب تدريسية حديثة في تعليم البلاغة بالمرحلة الثانوية؛ حيث إن هذا الفرع من علوم اللغة يعاني –كما أشارت الدراسات السابقة– من جمود وتقليدية في مداخل وطرق وأساليب التعليم والتعلم، بل وفي معظم الأوقات يتم تعليمه بطريق القاعدة والأمثلة كما في النحو.

أوضحت النتائج أهمية ترك مساحة تفاعلية للطلاب خلال تطبيق إجراءات المدخل التفاوضي، وعليه يوصى بإتاحة الفرصة لطلاب المرحلة الثانوية في التعبير عن آرائهم حول تعلم موضوعات البلاغة والأمثلة التطبيقية الواردة فيها، وضرورة مناقشتهم وتفاوضهم حول طبيعة هذه الأمثلة والتطبيقات وبيان مدى نجاعتها ومردودها الحياتي عليهم، حيث إن كثيراً من هذه الأمثلة أصبحت قوالب لغوية بعيدة عن حياة الطلاب وتعبيراتهم وواقعهم.

نظراً لفاعلية برنامج الدراسة الحالي في تدريس البلاغة، فيوصى بإعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في تعليم دروس البلاغة وتطبيقاتها في المرحلة الثانوية، بحيث تقوم هذه البرامج على مداخل وإستراتيجيات حديثة.

أشارت النتائج إلى دور أبعاد الذات الأدبية في تنمية تطبيقات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب، وعليه يوصى بالاهتمام بالجانب الوجداني النفسي في تعليم البلاغة العربية، وأن يراعي المعلمون في تدريس البلاغة العربية ضرورة تنمية جوانب التذوق البلاغي لدى

الطلاب، وتدعيم الذات الأدبية وثقتهم الإبداعية بأنفسهم خلال التدريس وتنفيذ الأنشطة التعليمية.

مقترحات البحث:

إعداد برنامج في الأدب العربي قائم على المدخل التفاوضي لتنمية التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

التحقق من فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية مهارات النقد الأدبي والتفكير الناقد في موضوعات الأدب العربي.

تنمية أبعاد الذات الأدبية من خلال دراسة نصوص الأدب العربي في ضوء برنامج قائم على تطبيقات الكتابة الإبداعية.

قياس فاعلية المدخل التفاوضي في قواعد اللغة العربية لتنمية مهارات النحو الوظيفي ومهارات الفهم العميق في النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أبو الحسن، أحمد إبراهيم (٢٠١٨). فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس مادة الفلسفة لتنمية بعض مهارات التنوير العقلي واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ع٣٥: ١٣ -٥٢.

أبو سيف، آلاء محمد؛ مقابلة، نصر محمد (٢٠١٧). أثر إستراتيجية توليد الأفكار سكامبر في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة، مج٢٥، ع٣: ٢٨٩ - ٣٠٦.

الأحمدي، مريم بنت محمد (٢٠١٤). فاعلية استخدام برنامج مقترح قائم على برنامج تعليم التفكير (المواهب غير المحدودة) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج١٥، ع١: ٤٨٧ – ٥٢١.

إسماعيل، بليغ حمدي (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية المهام المجزأة JIGSAW في تدريس البلاغة في اكتساب المفاهيم البلاغية والكتابة التعبيرية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالتعليم الأزهري. المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مج٣١، ع١٢١: ١١٧ – ١٦٨.

بيرقدار، قحطان (٢٠١١). خصائص المذهب الواقعي (الواقعية الأصلية – الأم). موقع شبكة الألوكة. تاريخ الاسترجاع ٢٠١٩/١١/١٠، على الرابط: https://cutt.us/etbxo

حسام الدين، ليلى عبد الله (٢٠١٠). فاعلية المدخل التفاوضي في تنمية طبيعة العلم وتقدير العلماء لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ع١٥٤: ٦٨ – ١٠٩.

حسن، ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٥). أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٠٠: ٨٨ – ١٥٠.

حنا، كريستين زاهر (٢٠١٨). إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع١٩٥: ١ – ٤٦.

حني، عبد اللطيف (٢٠١٦). طرق تعليمية علوم البلاغة العربية وأثرها في المهارات اللغوية للمتعلم بين الواقع والمأمول. مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف، مخبر تعليمية اللغات وتحليل الخطاب، ع٦: ١٤ – ٢٤.

حواس، نجلاء يوسف (٢٠١٩). تصور مقترح قائم على أسلوب المدخل التفاوضي لعلاج العسر الحواري لطالبات السنة التحضيرية بقسم اللغة العربية كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٥، ع١١: ٢٣٣ – ٢٥٧.

الحوراني، رشا محمد (٢٠١٨). أثر برنامج تعليمي قائم على أنموذج ماير وسالوفي في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع واتجاهاتهن نحوها. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك.

الخضري، ياسر؛ نصر، معاطي؛ سليمان، محمود (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع٢٢١: ٣٣١ – ٣٦٧.

الدقس، نزار منصور؛ العابد، عدنان (٢٠١٦). أثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج٤٣ (ملحق): ١٠٤٩ – ١٠٦٨.

الدليمي، طه علي حسين؛ الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٥). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دياب، دياب عيد، وقرقر، سهير خضر (٢٠١٥). فاعلية أنموذج إديلسون في تنمية بعض المفاهيم البلاغية المقررة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع٦٠: ٢٠٣ – ٢٤٦.

زحافة، أحلام؛ فهمي، إحسان؛ عبد العظيم، ريم (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٧، ج١: ٣٣١ – ٣٥٠.

زهران، هناء حامد (٢٠١٣). أثر استخدام المدخل التفاوضي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج١٩، ع١: ٨٧-١٢٨.

سعودي، علاء الدين حسن (٢٠١٧). إستراتيجية قائمة على التعلم التوليدي لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتنظيم الذاتي لتعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ع٢١٨: ٩١ - ١٢٧.

سلامة، إيمان سلامة (٢٠١٨). أثر القصص الرقمية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١١). برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٧٢: ١٠٩ - ١٥٥.

السيد، جمعة السيد (٢٠٠٧). فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

شحاتة، حسن (٢٠١٠). المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٣). فاعلية إستراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج س٣٤، ع١٣٠: ٥٥ - ٨٨.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٨ أ). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على إستراتيجيات مراقبة الفهم لعلاج الضعف في مهارات فهم النص الأدبي وتنمية أبعاد الذات الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج٢٩، ع١١٦: ٤٦ - ٩٦.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٨ ب). التذوق الأدبي: مداخل نظرية ونماذج تطبيقية. الدمام: مكتبة المتنبي.

عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية على التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس ٦٤: ١٧٠-٢٠٦.

عبد السلام، رشيدة أيت (٢٠١٧). ممارسات ديداكتيكية لتدريس البلاغة. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ع١٠: ١٦٢ – ١٨١.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٢). إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج، ع١٨٤: ١٤٦ – ١٩٤.

عبد الله، سامية محمد محمود (٢٠٢٠). إستراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية بعض مهارات القراءة التحليلية وكفاءة الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٢٢١: ١٥ – ١١٨.

عسيري، فاطمة شعبان (٢٠١٣). فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع١٣٩: ١٥١ – ١٧٦.

عطية، جمال؛ أبو لبن، وجيه (٢٠١٢). برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج٢٣، ع٩١: ٣٩٣-٤٣٦.

علي، عبير أحمد (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع٢١٥: ١٥ – ١٠٧.

عوض، فايزة السيد (٢٠٠٩). مداخل وإستراتيجيات حديثة في تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية. القاهرة: الجزيرة للطباعة والنشر.

عيسى، محمد أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مج١٣، ع١: ٤٩٥ – ٥٢٧.

فضل الله، محمد رجب (٢٠٠٨). عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقات تعليمها وتقويمها. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

الكندري (٢٠١٨) تعريف وأهمية الكتابة الإبداعية في المرحلة الثانوية. تاريخ الاسترجاع ٢٠١٩/١٢/٢، على الرابط: https://cutt.us/ec1PN

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠). تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي.

مزعاش، مراد (٢٠١٢). مشكلات تعليمية البلاغة العربية. مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار قسنطينة، ع١٢: ١٧٧ – ١٨٦.

الناقة، محمود كامل (٢٠٠٩). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، مج٢: ٤٩٦ – ٥٣٥.

الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي؛ العزاوي، فائزة محمد (٢٠٠٥). تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

Erlich, R. & Darlene, F. (2011). Developing Self-Efficacy and Self-Regulated Learning in Academic Planning: Applying Social Cognitive Theory in Academic Advising to Assess Student Learning Outcomes. Ph.D., Oregon State University.

Harper, G. (2010). on Creative Writing: New Writing Viewpoint. London: Short Run Press Ltd.

Leach, A., Bricker, S. & Philip, B. (2008). Conceptualizations of Argumentation from Science Studies and the Leering Sciences and Their Implications for the Practices of Science Education. Science Education, 92(3): 473-490

Mcvey, D. (2008). Why All Writing Is Creative Writing Interventions. Educational and Teaching International. 45(3): 289-294.

Prat-Sala, M. & Redford, P. (2012): Writing Essays: Does Self-Efficacy Matter? The Relationship between Self-Efficacy in Reading and In Writing and Undergraduate Students' Performance in Essay Writing. Educational Psychology. 32(1).

Shi, H. (2018). English Language Learners Strategy Use and Self-Efficacy Beliefs in English Language Learning. Journal of International Student, 8(2): 724 – 741.

Victor, S. & Douglas, B. (2008). Assessment of the Ways Students Generate Arguments in Science Education: Current Perspectives and Recommendation for Future Directions, Science Education, 92(3): 447 - 472.