فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية تدفق الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية

د. إبراهيم فريج حسين محمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعد بكلية التربية بالعريش.

المستخلص:

استهدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية بعض مهارات تدفق الأفكار لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية وخفض مستوى قلق الكتابة لديهم، ثم الكشف عن نوع العلاقة بين المتغيرين، ولتحقيق ذلك أعد الباحث قائمتين: قائمة خاصة بمهارات تدفق الأفكار، وأخرى لأبعاد قلق الكتابة، كما أعد اختبارًا في التفكير لقياس مستوى التقدم في مهارات تدفق الأفكار مكون من (٣) أسئلة مفتوحة تقيس (١١) مهارة مستهدفة في هذا البحث، ومقياسًا لأبعاد قلق الكتابة مكون من (٣٠) مفردة تقيس (٣) أبعاد وما تفرع منها، ثم تم بناء وحدة المعالجة التجريبية وضبطها ضبطًا علميًا وتطبيقها على عينة مكونة من (١٠٦) طالبًا وطالبة، وكشفت النتائج عن فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات تدفق الأفكار المستهدف تنميتها في هذا البحث؛ فقد جاءت قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبحجم تأثير كبير وفقًا لنتائج معادلة كوهين، كما كشفت أيضًا عن فاعليتها في خفض مستوى قلق الكتابة وبحجم تأثير كبير، وكشفت أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية (عكسية متوسطة) بين مهارات تدفق الأفكار ومستوى قلق الكتابة لدى أفراد عينة البحث؛ حيث بلغت قيمة ر= (-٠.٦١٤)، وأوصى البحث بضرورة تضمين مهارات تدفق الأفكار وكيفية توليدها في برامج إعداد المعلمين بكلية التربية، مع التوصية بضرورة تدريب الطلبة المعلمين على كيفية استخدام إستراتيجية ECRIF في التدريس.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية ECRIF – تدفق الأفكار – قلق الكتابة.

The effectiveness of the ECRIF strategy in developing the flow of ideas and reducing writing anxiety among non-specialist General Diploma students in Arabic language

Abstract: The current research aimed to investigate the effectiveness of the ECRIF strategy in enhancing the flow of idea and skills among non-specialist General Diploma students in Arabic language and reducing their writing anxiety. The research also aimed to explore the relationship between these variables. To achieve these goals, the researcher prepared two lists: one focused on the flow of thoughts skills and another on dimensions of writing anxiety. The researcher also developed a thinking test consisting of three open-ended questions that assessed 11 targeted skills in this study, as well as a scale for dimensions of writing anxiety consisting of 30 items measuring three main dimensions and their subcomponents.

The research then constructed and scientifically validated the experimental unit and applied it to a sample of 106 male and female students. The results revealed the effectiveness of the ECRIF strategy in enhancing the targeted idea generation skills in this study, with a significant level of $p<0.01$ and a large effect size according to Cohen's equation. Additionally, the strategy was found to significantly reduce writing anxiety, also with a large effect size.

Furthermore, the research identified a moderate inverse correlation between idea generation skills and the level of writing anxiety among the research sample, with a correlation coefficient (r) of (-0.614). Based on these findings, the research recommended the inclusion of idea generation skills and how to develop them in teacher preparation programs at the College of Education. The study also recommended training student teachers on how to use the ECRIF strategy in their teaching practices.

Key words: ECRIF Strategy - Idea Generation - Writing Anxiety.

➤ مقدمة:

حظيت مهنة التعليم –دون غيرها من المهن– بالقدر الأكبر من الاحترام والتقدير منذ فجر التاريخ، ويظهر ذلك جليًا لكل قارئ متدبر لصفحاته؛ فلم تنل مهنة من المهن هذا الحظ من العناية والتقدير كما نالته مهنة التعليم؛ فالمعلم هو العصب الحقيقي للعملية التعليمية ومؤشر نجاحها وبدونه لا تتحقق الغاية المنشودة من العملية التعليمية والتربوية وإن تميَّزت مناهجها وتوافرت إمكاناتها المادية، وكلما امتاز المعلم في تلك المهنة كلما كان تأثيره في بناء عقول الناشئة وتصحيح أفكارهم أبقى أثرًا وأعظم عملًا.

ومن هذا المنطلق فقد عنيت وزارتا (التربية والتعليم، والتعليم العالي والبحث العلمي) بالمعلم، وسبل الارتقاء به قبل وأثناء الخدمة من خلال تدريبه على أحدث الاستراتيجيات التدريسية بجانب تقويم برامج إعداده، كما أُعْتُبِر أيضًا أن الإعداد التربوي شرطًا جوهريًا للعمل بمهنة التعليم، بل أقرته وزارة التربية والتعليم شرطًا أساسيًا للتقديم في كافة المسابقات الخاصة بتعيين المعلمين، وخاصة أن المتقدمين لتلك المسابقات تتنوع خلفياتهم المعرفية وتخصصاتهم الأكاديمية والتي ينقصها في كثير من الأحيان الإعداد التربوي؛ لذا اهتمت كليات التربية بتقديم برنامج الدبلوم العام بنظاميه (العام الواحد–العامين) لغير التربويين؛ بهدف تأهيل خريجي الكليات الأكاديمية كالآداب والعلوم والإعلام والحاسب الآلي وغيرها من الكليات تأهيلًا تربويًا بالقدر الذي يؤهلهم للانخراط في مهنة التعليم، وإكسابهم المهارات اللازمة للتدريس في مجال تخصصهم من تخطيط وتنفيذ وتقويم وغيرها من المهارات، وكذلك تحقيق التكامل النفسي والتربوي للقيام بمسئولياته المهنية.

وجاءت إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ لتؤكد على هذا المعنى في محورها السابع الخاص بالتعليم والتدريب التابع للبعد الاجتماعي؛ حيث أكد هذا المحور على ضرورة تنمية الكفاءة الأكاديمية والمهارات الفنية الشاملة والمستدامة للمعلمين، وذلك من خلال تطوير الكفاءات المهنية والتربوية للمعلمين.

وفي هذا الصدد يشير طلَّاب (٢٠٢١، ٩٢-٩٣)[١] إلى أن توافر الكفايات اللغوية والتمكن من مادة التخصص من أهم الكفايات اللازمة لتكوين الخبرة المهنية للمعلم، فبجانب ما يقع على عاتق المعلم من مسئولية لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم والعمل على تحفيزه بهدف إطلاق إمكاناته لأقصى مدى ممكن، والعمل على ترسيخ ثقته بنفسه والاعتزاز بذاته والارتقاء بمستوى التفكير الإبداعي لديه، يقع على عاتقه أيضًا مسئولية إشباع حاجته اللغوية وتمكينه من المهارات اللغوية.

وتمثل المعرفة اللغوية أحد أهم مكونات "معرفة المعلم"، بجانب معرفة المحتوى (CK)، معرفة طرق التدريس (PK)، والمعرفة التكنولوجية (TK)، بل تعد أحد أبرز الأدوات للحكم على مدى جودة أداء المعلم سواء أكان متخصصًا في اللغة العربية أو غير متخصص؛ فالمعلم الكفء يسهم بشكل رئيس في تحقيق الأمن اللغوي لطلابه، وذلك من خلال عمله على إشباع حاجات المتعلمين اللغوية وعلى رأسها الكتابة؛ كونها السبيل الذي يمكن من خلاله الحكم على مستوى فكر وثقافة ووعي المتعلم داخل المجتمع (Pittman, Zhang, Binks, Hudson, & Joshi, 2020, 204).

وعند الحديث عن الأهمية التربوية للكتابة نجد أنفسنا بصدد الحديث عن مكونات الموقف الاتصالي والذي يتضمن جانبين: جانب (الاستقبال) والذي يتضح في مهارتي (الاستماع، القراءة) والتي تُعرف بالمهارات الاستقبالية، وجانب (الإرسال) والذي يتضح في مهارتي (التحدث، والكتابة)، والتي تعرف بالمهارات الإنتاجية.

وكلما كانت كتابة المعلم واضحة وتتناسب مع معتقدات وقيم طلابه، وتخلو حروفها من الأخطاء التي قد تشوش المعنى وتتضمن مجموعة من الأفكار المترابطة والمنظمة وتتسم بالطلاقة؛ كلما تحققت الغاية من الكتابة والتي تهدف إلى تكييف سلوك الفرد وتوجيه بما يتناسب مع سلوكيات المجتمع وتقاليده، وترتقي بمستوى التفكير لديه؛ فهي تلعب دورًا أساسيًا -باعتبارها أحد مهارات اللغة الأربعة- في تكوين المفاهيم، والمدركات الكلية، وتسهم في

[١] يشير التوثيق في هذا البحث إلى (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، رقم الصفحة).

القيام بكثير من العمليات العقلية: كالتحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم، والاستنتاج (فضل الله، ٢٠١٤، ٢٧).

وتمثل الكتابة أحد المهارات المحورية الإنتاجية التي تتطلب معرفة لغوية تتعلق بكيفية توظيف القواعد النحوية والإملائية بشكل صحيح، والقدرة على استحضار الأفكار وعرضها بشكل منطقي، بالإضافة إلى اختيار أفضل الأساليب المناسبة لعرض الأفكار، وتتطلب أيضًا بجانب ما سبق إلمام المتعلم باستراتيجيات التفكير والتحليل التي تساعده على إنتاج فقرة مكتوبة مقنعة للقارئ، وتحقق الغاية من صياغتها.

وفي هذا الصدد أكدت العديد من الدراسات والبحوث والتي منها: دراسة (الرمامنة، الزق، ٢٠١٥)، ودراسة (السباب، ٢٠١٦)، ودراسة (الزهراني، ٢٠١٧)، ودراسة (أبو جراد، ٢٠١٨)، ودراسة (بريكيت،٢٠١٩)، ودراسة (عبد الظاهر، ٢٠٢٠)، ودراسة (Elbahnasy, 2020)، ودراسة (بلال، ٢٠٢١)، ودراسة (الشمري، ٢٠٢٢)، ودراسة (Cahyono, B. Y., Astuti, U. P., & Suryati, N, 2023) إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الطلاقة الإبداعية في الكتابة بشكل عام ومهارة تدفق الأفكار بشكل خاص لدى المعلم والمتعلم؛ فالتقدم في تلك المهارات يتبعه تفوق في مهارات اللغة الأخرى؛ ويصحبه أيضًا تفوقٌ في المواد الدراسية الأخرى، كما أن العناية بها واتباع السبل الصحيحة في تعليمها أو تنميتها لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة؛ تؤدي إلى مسيرة صحيحة في تعلم هذه المواد؛ كونها وعاء المعرفة، ولأن القدرات والمهارات المكتسبة عن طريقها تساعد على نجاح الدراسة في غيرها.

وتُعرف السباب (٢٠٢٣، ٢٤٠: ٢٤٣) تدفق الأفكار بأنها: الحالة التي يتم من خلالها الحصول على أكبر قدر من الأفكار غير المألوفة عند الانغماس في موضوع ما، ويتم التركيز فيها على كم الأفكار التي تم الحصول عليها من خلال التداعي الحر للخواطر والآراء قبل اتخاذ القرار، وليس نوعها.

وبإمعان النظر في هذا التعريف يمكن القول بأن: تدفق الأفكار يختلف من حيث الطبيعة عن طلاقة الأفكار، فالأولى عملية عقلية داخلية، بينما الثانية منتج لغوي وفكري.

علاوة على ذلك فإن تدفق الأفكار تعد أحد المراحل الرئيسة التي تسبق المنتج اللغوي سواء كان منطوقًا أو مكتوبًا، وكلما زادت قدرة المتعلم على استحضار الأفكار بشكل متواصل ومتدفق كلما جاء منتجه اللغوي الكتابي أو المنطوق قويًا وفعالًا في توصيل رسالته.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل كليات التربية على مستوى إعداد المعلمين الملتحقين بالدبلوم العام والمقبلين على ممارسة مهنة التدريس إعدادًا تربويًا وأكاديميًا، إلا أن الواقع يشير إلى تدني مستوى المعرفة اللغوية بشكل عام ومستوى الكتابة لديهم بشكل خاص، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل: دراسة (عبد المنعم، ٢٠١٤)، ودراسة (المليجي، ٢٠١٤)، ودراسة (علي، ٢٠١٥)، ودراسة (المحلاوي، ٢٠١٥)، ودراسة (درويش، ٢٠١٧)، ودراسة (رشيد، ٢٠١٧)، ودراسة (طلّاب، ٢٠٢١)، مؤكدين على افتقار هؤلاء الطلاب المعلمين القدرة على كيفية توليد الأفكار بشكل متدفق وصولًا إلى مرحلة الطلاقة في التعبير عنها، ومؤكدين أيضًا على أهمية مهارات تدفق الأفكار كونها الركيزة الأساسية لنجاح عملية الكتابة ونقطة البدء في صياغة أي موضوع والقدرة على طرحه على الآخرين.

ويرى البحث الحالي أن هناك مجموعة من الأسباب تكمن خلف ذلك القصور الخاص بمهارات تدفق الأفكار لدى أفراد تلك الفئة، ولعل من أبرزها افتقارهم إلى القدرة على استحضار أفكار مرتبطة بالموضوع محل النقاش، وفي حالة تواجدها يصعب عليهم تحويلها إلى عمل مكتوب وعجزهم عن توظيف قدراتهم العقلية واللغوية معًا، هذا بجانب عدم تمرسهم في القراءة والكتابة الأدبية نظرًا لاختلاف طبيعة تخصصاتهم الأكاديمية وخاصة غير المتخصصين في اللغة العربية، بجانب ضعفهم في الإلمام بقواعد النحو والإملاء وخاصة ما يتعلق بحسن الصياغة وخلوها من الأخطاء النحوية والإملائية، ومن ثم تظهر الحاجة إلى استحداث بعض الإجراءات الفكرية التي قد تعين على تنمية مهارات تدفق الأفكار لديهم.

وفي حقيقة الأمر أن افتقار الطالب المعلم غير المتخصص في اللغة العربية لهذا النوع من الإجراءات الفكرية التي تعينه على تدفق الأفكار والتعبير عنها بلغة سليمة، يُشعره بالقلق عند الكتابة، وهذه الحالة التي قد تنتاب الطالب المعلم تعارف عليها العلماء بمصطلح

قلق الكتابة (writing anxiety)، وتزداد تلك الحالة عند معرفة هؤلاء الطلاب المعلمين بأن منتجهم الكتابي سوف يخضع لعملية التقييم من قبل المعلم أو الزملاء.

وفي هذا السياق تشير عبد العزيز (٢٠١٨، ٨٧) إلى أن: "عملية الكتابة عملية نفسية اجتماعية لغوية معقدة، وتتأثر بعدد من المتغيرات النفسية واللغوية والوجدانية، ويعد القلق واحدًا من العوامل التي تعوق أداء المتعلم وعملية التعلم في اللغة، وكلما زاد مستوى قلق الكتابة لدى المتعلمين كلما حصلوا على درجات منخفضة في التعبير الكتابي".

وأشارت دراسة كل من: (Jawas,U. , 2019)، ودراسة (Quvanch, Z., & Si Na, K, 2022)، دراسة (Rasool, U., Qian, J., & Aslam, M. Z, 2023)، ودراسة (Sabir, M. S. A., Sharif, H., & Farooq, H. B, 2023)، إلى أن من أبرز الأسباب التي تقف خلف ظاهرة قلق الكتابة وانتشارها بين قطاع كبير من المتعلمين يعود إلى عدم قدرتهم على توليد الأفكار، وغياب الاستراتيجيات التي قد تعينهم على ذلك الأمر.

وتأسيسًا على ما سبق؛ كان لزامًا مراجعة المداخل والاستراتيجيات والطرق المتبعة من قبل المعلمين في تنمية مهارات تدفق الأفكار لدى المتعلمين، والوقوف على طبيعة تلك الاستراتيجيات، وضرورة دراسة وتجريب بعض الاستراتيجيات الأخرى التي تراعي التكامل بين الجوانب النفسية والمعرفية والوجدانية عند حث المتعلمين على الكتابة، والتي تستهدف زيادة التفكير وتنمية الإبداع لديهم، بما يتضمنه من أبعاد تتعلق بطلاقة الأفكار، وزيادة العمليات الذهنية، وزيادة مهارات التنظيم الذاتي للخبرة في ذهن المتعلم، وإثارة اهتماماته نحو التعلم.

ومن أبرز تلك الاستراتيجيات التي قد تتوافق مع هذه الرؤية والتي طرحت نفسها في الآونة الأخيرة على الساحة التربوية إستراتيجية (ECRIF)، وتتناسق هذه الإستراتيجية مع الهدف الرئيس للعملية التعليمية بمنظورها الحديث؛ حيث يدور الهدف حول هذا المعنى، وهو أن عملية التعليم الحقيقية هي التي تهدف تعليم المتعلمين كيف يُعْملون عقولهم وليس كيف يحصلون على المعلومات.

وتمر هذه الإستراتيجية بخمس خطوات متتالية كما ذكرها عزت (٢٠٢٣، ٥٥١)، وهي: اللقاء أو العرض Encounter ويرمز لها بالحرف (E)، ثم خطوة التوضيح Clarify

ويرمز لها بالرمز (C)، ثم تأتي الخطوة الثالثة وهي التذكر Remember ويرمز لها بالرمز (R)، ثم الخطوة الرابعة وهي استيعاب صفة جديدة Internalize ويرمز لها بالرمز (I)، ثم تأتي الخطوة الخامسة والأخيرة وهي الطلاقة Fluency.

وبإمعان النظر في تلك المراحل التي تتضمنها تلك الإستراتيجية نجد أنها من الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين، بجانب مساعدتهم على تنظيم مخزونهم المعرفي بشكل يسمح باستدعائه دون عناء، كما أنها تضع المتعلم في مواقف تعينه على إدارة أفكاره بفاعلية ومنطقية، وتوفر له الفرص للنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة يسهل معها الربط بين المعارف القديمة والجديدة (Ekman, Fletcher, Giota, Eriksson, Thomas, & Baath, 2022, 16).

وعلى ضوء المعطيات السابقة، يرى البحث الحالي أن استخدام إستراتيجية (ECRIF) قد يسهم في تنمية بعض مهارات تدفق الأفكار والحد من قلق الكتابة لدى الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام نظام العام الواحد من غير المتخصصين في اللغة العربية.

➢مشكلة البحث:

١- **الإحساس بالمشكلة:** نبع إحساس الباحث بالمشكلة من خلال عدة مصادر أبرزها:

أ- الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث في ميدان تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام، والمهتمة بمجال تنمية المعرفة اللغوية ومهارات التفكير بشكل خاص، والتي أشار عدد منها إلى ضرورة العناية بفئة الطلاب المقبلين على ممارسة مهنة التعليم من غير التربويين؛ مؤكدين على ضعفهم في مهارات اللغة وضرورة الاهتمام بتنمية تلك المهارات وما يتفرع منها من مهارات لديهم، ومن تلك الدراسات: دراسة (عبد المنعم،٢٠١٤)، ودراسة (المليجي، ٢٠١٤)، ودراسة (علي، ٢٠١٥)، ودراسة (المحلاوي، ٢٠١٥)، ودراسة (السباب، ٢٠١٦)، ودراسة (طلاب، ٢٠٢١).

ب- ما أسفرت عنه نتائج المناقشات المفتوحة التي أجرها الباحث أثناء عقد المقابلات الشخصية لقبول طلاب الدبلوم العام في الأعوام الجامعية (٢٠٢٠-٢٠٢١م، ٢٠٢١-٢٠٢٢م، ٢٠٢٢-٢٠٢٣م) على التوالي، والتي كشفت تدني مستوى المعرفة

اللغوية لدى هؤلاء الطلاب بشكل ملحوظ، وخاصة ما يتعلق بقدرتهم على اختيار ألفاظ تناسب الموقف، وافتقارهم القدرة على التعبير بشكل منطقي ومتسلسل عن أفكارهم، بالإضافة إلى كثرة الأخطاء الإملائية والتي ظهرت عند قيامهم بملء استمارات المقابلة الشخصية، مؤكدين أن علاقتهم بدراسة اللغة العربية قد انتهت بانتهاء المرحلة الثانوية، ونادرًا ما تم دراسة مقرر خاص باللغة العربية في برامجهم الدراسية بكلياتهم المتنوعة كالتجارة والعلوم وكليات ومعاهد الحاسب الآلي، بينما أشار بعضهم أنهم تعرضوا لدراسة مقرر لغة عربية تحت مسمى (مقرر ثقافي لغة عربية) أثناء دراسته الجامعية كمتطلب جامعة، وأن طبيعة محتوى هذا المقرر في غالب الأمر كان ينصب على سرد المعلومات الخاصة بالحقائب التاريخية للشعر العربي، بجانب التعرض لبعض الموضوعات التي تتناول اللغة العربية من حيث المفهوم والخصائص دون التركيز على ممارسة مهارات اللغة بشكل تطبيقي، وأنهم يشعرون بالتوتر والقلق عند خوضهم تجربة التعبير الكتابي باستخدام اللغة العربية الفصحى؛ لذا يفضلون الامتحانات بنظام (MCQ) عن غيره من نظم الامتحانات.

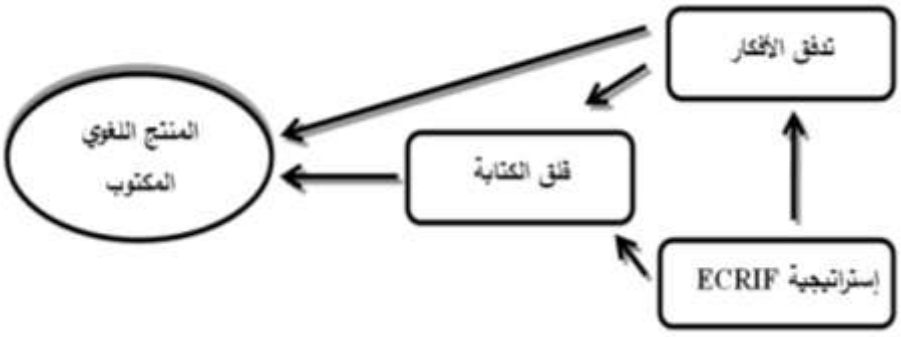
ج- ما أسفرت عنه نتائج تحليل إجابات بعض الطلاب –طلاب الدبلوم العام الواحد–غير المتخصصين في اللغة العربية بلغ عددهم (٩٨) طالبًا وطالبة في اختبار مقرر (طرق التدريس)؛ كونه يتضمن أسئلة مفتوحة لا تتطلب حفظ إجابات محددة، ولكنها تطلب من الطالب المعلم كيفية توظيف إستراتيجية تدريسية ما في مجال تخصصه بشكل إجرائي؛ وتم تحليل إجاباتهم في ضوء جانبين، هما: (المحتوى والفكر- اللغة والأسلوب) كمعيارين للحكم على مستوى جودة المنتج الكتابي لهؤلاء الطلاب، وأسفرت نتائج التحليل عن ضعف واضح في مهارات كلا الجانبين، وجاء من أبرزها: التعبير باستخدام ألفاظ عامة وغير دقيقة، استخدام مفردات لا تعبر عن المعنى المقصود، الافتقار إلى الربط بين الأفكار والفقرات والجمل، كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية أثناء الكتابة، افتقاره إلى نظام الفقرات بحيث تحمل كل فقرة فكرة تامة،

الضعف في توظيف علامات الترقيم في حالة تواجدها، وغيرها من المؤشرات الدالة على ضعفهم بشكل ملحوظ في مهارات الكتابة بشكل عام.

٢- تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف عدد كبير من الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام نظام العام الواحد بكلية التربية جامعة العريش من غير المتخصصين في اللغة العربية في مهارات استخدام اللغة العربية بشكل عام، وضعف مستواهم في مهارات تدفق الأفكار بشكل خاص، الأمر الذي قد يتسبب في حدوث فجوة في الاتصال اللغوي بينهم وبين طلابهم مستقبلًا؛ مما يعوقهم في تأدية متطلبات عملهم بنجاح، بجانب شعورهم بالقلق والارتباك عند تعرضهم لمواقف تتطلب منهم الكتابة؛ خوفًا من الوقوع في الخطأ أمام الطلاب أو أقرانهم المعلمين أو جهات التقييم والمتابعة بالمدرسة أو الإدارة التعليمية أو المديرية مستقبلًا؛ الأمر الذي يؤثر بالسلب على ثقتهم بأنفسهم ويزيد من مستوى قلق الكتابة لديهم، ويرى البحث الحالي أنه من الممكن الحد من هذا الضعف من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة مثل إستراتيجية ECRIF، كونها أحد الاستراتيجيات التي تؤكد على العلاقة التلازمية بين اللغة والتفكير.

ويمكن التمثيل للعلاقات السببية بين متغيرات البحث الحالي من خلال النموذج المقترح التالي:



شكل (١) نموذج نظري مقترح لطبيعة العلاقات السببية لمتغيرات البحث من إعداد الباحث

مما حدا بالباحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية ECRIF في تنمية بعض مهارات تدفق الأفكار لدى طلاب الدبلوم العام نظام العام الواحد وخفض مستوى قلق الكتابة لديهم؛ وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات تدفق الأفكار اللازم توافرها لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟
٢. ما أبعاد قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟
٣. ما صورة برنامج مقترح قائم على إستراتيجية ECRIF لتنمية مهارات تدفق الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟
٤. ما فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات تدفق الأفكار لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟
٥. ما فاعلية إستراتيجية ECRIF في خفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟
٦. ما نوع العلاقة الارتباطية بين مهارات تدفق الأفكار ومستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟

➢ أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية بعض مهارات تدفق الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية.

➢ **أهمية البحث:** قد يفيد البحث الحالي في:

- تقديم قائمة بمهارات تدفق الأفكار اللازم توافرها لطلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية.
- تقديم قائمة بأبعاد قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام.

- تقديم اختبار في التفكير يمكن الاستعانة به للكشف عن مستوى تدفق الأفكار لدى طلاب الدراسات العليا.
- تقديم مقياس لتحديد مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام.
- تقديم وحدة معالجة تجريبية قائمة على إستراتيجية ECRIF لتنمية مهارات تدفق الأفكار لدى المتعلمين في ضوء احتياجاتهم.
- فتح المجال أمام دراسات تربوية أخرى من خلال مقترحات جديدة تتعلق بتوظيف إستراتيجية ECRIF في تنمية أشكال تدفق الأفكار لدى المتعلمين في مراحل تعليمية متنوعة.

➢مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات التالية:

- **إستراتيجية (ECRIF): يعرفها البحث الحالي إجرائيًا:** استراتيجية تعليمية مكونة من خمسة مراحل متتالية، وهي: (اللقاء أو العرض–التوضيح–التذكر–الاستيعاب–الطلاقة)، تهدف إلى تعزيز فهم طلاب الدبلوم العام غير المتخصص في اللغة العربية ومشاركتهم الفعالة من خلال تنفيذهم مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة لكل مرحلة من المراحل الخمس؛ بهدف تنمية مستوى تدفق الأفكار لديهم، وتشجيعهم على التفكير الناقد والتواصل، ولا يجوز لهم تجاهل أي خطوة من الخطوات الخمس أو تقديم إحداها على الأخرى.
- **تدفق الأفكار: يُعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها:** عملية عقلية تهدف إلى الإنتاجية الإبداعية لحل مشكلة ما، يمر بها طالب الدبلوم العام عندما يفكر وينتج أفكارًا جديدة غير مألوفة أو متوقعة بشكل متدفق دون توقف أو خوف، ويتم الربط بين تلك الأفكار بشكل متسلسل ومتكامل؛ تمهيدًا لترتيبها واختيار أفضلها قبل اتخاذ القرار، ويقدر مستوى تدفق الأفكار في هذا البحث من خلال تقدير استجابة الطالب على اختبار التفكير المعد لذلك.

- **قلق الكتابة: يعرفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه:** حالة من الانفعال والانزعاج المؤقت نتيجة الخوف من الفشل في الكتابة والتي تنتاب بعض الطلاب بالدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية، وتتباين حدتها وفقًا لدرجة تمكن الطالب من مهارات اللغة وقواعد تطبيقها، وتقاس هذه الحالة من خلال تقدير استجابة الطالب على مقياس قلق الكتابة المعد لذلك في هذا البحث.

➢ فروض البحث:

حاول البحث اختبار الفروض التالية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الخاص بقياس (تدفق الأفكار) لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح التطبيق القبلي.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين تنمية مهارات تدفق الأفكار وانخفاض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية

➢ حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- **الحدود المكانية:** جامعة العريش–كلية التربية– الدبلوم العام نظام العام الواحد، ومبرر ذلك: أهمية هذه المرحلة في إعداد المعلمين المقبلين على ممارسة مهنة التعليم من غير التربويين، وتقديم الحد الأدنى من الكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التعليم في ظل تباين مستوى إعدادهم الأكاديمي والثقافي واللغوي.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٢–٢٠٢٣.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على الموضوعات التالية: مهارات تدفق الأفكار المتمثلة في أبعاد: (كم الأفكار، جودة الأفكار، تكرار الأفكار، تواصل الأفكار،

التنظيم الزمني للأفكار)، وبعض أبعاد قلق الكتابة المتمثلة في: (القلق الزمني، قلق المحتوى، القلق الاجتماعي).

➢منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي؛ لإعداد وتطبيق إستراتيجية ECRIF، وبيان فاعليتها، وما تطلبه ذلك من ضبط العينة، والقياسات القبلية والبعدية، وإجراءات التنفيذ، واستخلاص النتائج، ورصد مدى فاعليتها.

➢ أدبيات البحث:

نالت الكتابة باعتبارها أحد أبرز فنون اللغة الحظ الأوفر من قبل اهتمام الباحثين على اختلاف تخصصاتهم؛ كونها أفضل ما أنتجه العقل البشري ومعها بدأ التاريخ الحقيقي للإنسانية، فهي أحد الركائز الأساسية لحفظ تراث الأمم من الضياع، بجانب كونها أحد وسائل التعليم والتعلم، وبها يُحصِّل الفرد معارفه بجانب فنون اللغة الأخرى.

وقد فطن الصحابة –رضوان الله عليهم– منذ فجر الإسلام إلى أهمية الكتابة، وخاصة بعد واقعة اليمامة التي مات فيها خلق كثير من حملة القرآن الكريم؛ الأمر الذي دفعهم لجمع القرآن من صدور الصحابة الثقات وتدوينه، فحفظ البنان أبقى من حفظ الجنان؛ لذا فقد انبرى علماء العربية بتنوع تخصصاتهم إلى تدوين علومهم؛ انطلاقًا من أهمية الكتابة على مر العصور، وخير دليل على أهمية الكتابة أن أقسم الله بها في قوله تعالى: "ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ" (سورة القلم، آية:١)، وسبحانه لا يقسم إلا بعظيم؛ فهي الأداة الحقيقة التي يمكن من خلالها أن نتعرف على تراث الأمم السابقة والتبحر في ثقافاتها المتنوعة، كما أنها أيضًا تعد أحد أبرز الوسائل التي يستخدمها الفرد لفهم نفسه وفهم ما يدور حوله.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة وما تتضمنه من مهارات فرعية نجد أن واقع تنميتها يعاني قدرًا من الإهمال وخاصة ما يتعلق بالقدرة على كيفية توليد الأفكار وتدفقها وصولًا إلى مرحلة طلاقة الأفكار، كونها الركيزة الأساسية لنجاح عملية الكتابة ونقطة البدء في صياغة أي موضوع.

ومن ثم ينظر البحث الحالي إلى الكتابة على أنها نشاط مزدوج ومركب من أمرين (عملية–ناتج)، فالكتابة كمنتج لغوي فكري، تسبقها مجموعة من العمليات العقلية الفكرية المتسلسلة والمترابطة إذا ما تم العناية بها بشكل جيد وفعال؛ سوف يترتب عليها جودة المنتج اللغوي سواء كان منطوقًا أو مكتوبًا، وفي حالة التعسر فيها يشعر المتعلم بحالة من القلق المصاحبة لعملية الكتابة، ويأتي على رأس تلك العمليات عملية تدفق الأفكار باعتبارها أحد الركائز الأساسية لبناء المنتج اللغوي، وفيما يلي تفصيل لتلك العملية وأهميتها:

أولًا– تدفق الأفكار.

أ– مفهوم تدفق الأفكار:

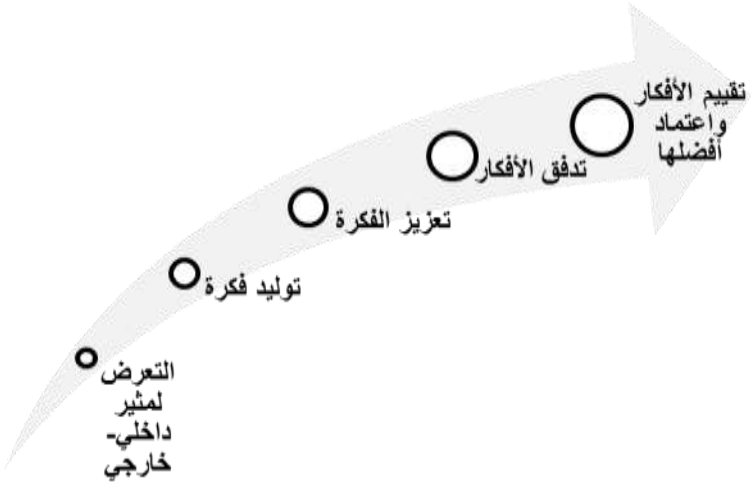
أظهر الفلاسفة والحكماء منذ القدم اهتمامًا ملحوظًا بالعقل؛ في محاولة لفهم موضوعه أثناء عملية التفكير، والتي أطلق عليه الفيلسوف اليوناني القديم بلاتون مصطلح (الفكرة Idea)، ومنذ ظهور هذا المصطلح –والذي أصبح فيما بعد جزءًا من التراث الفلسفي– تعددت التعريفات التي تناولته؛ اعتمادًا على أن الفكرة نتاج النشاط الفكري الذي يدفعنا لاكتشاف كل جديد، ولعل من أبرز الفلاسفة الذين اهتموا بدراسة العقل وطبيعة المعرفة من حيث كونها فطرية أم إجرائية، هو الفيلسوف الصيني(وانغ يانغ مينغ) الذي ولد في نهاية القرن الخامس عشر والذي يعد من رواد مدرسة العقل الكونفيشوسية الجديدة في مطلع القرن السادس عشر؛ حيث أشار عند تعريفه للفكرة بقوله: "إن سيد الجسم هو العقل، وما يتولد عن العقل هو الأفكار، ومادة الفكر هي المعرفة، والمواقع التي تستقر عليها الأفكار هي الأشياء".

وفي هذا الصدد يشير جي (٢٠١٦، ٣٤–٣٦) إلى أن أبرز المصطلحات المرتبطة بالفكرة وتكوينها مصطلح تدفق الأفكار، والذي يقصد به: قدرة العقل الواعي على الربط بين تشكيلة من المثيرات (صور، نصوص، أفكار...إلخ)، والتي تم تحريضها بواسطة مثير قد يكون خارجيًا أو داخليًا في المنطقة التي تسمى بالقشرة الخارجية للمخ، وتشترك أجزاء مختلفة من المخ في هذه العملية بحسب العوامل المتضمنة فيها، بما في ذلك اللغة، ودرجة الاندماج العاطفي فيها، ودرجة الانتباه، والرغبة في السعي وراء الشيء الجديد؛ بهدف تكوين أنماط وترابطات جديدة وترجمتها في صورة أفكار منطوقة أو مكتوبة بشكل متدفق.

وأشار شاف وليم (Chafe, 2017, 93-94) إلى أن عملية تدفق الأفكار تُعد أحد المراحل الأولية غير المرئية لعملية التفكير؛ حيث يتم خلالها توليد الأفكار وتنظيمها ثم الانتقال إلى تحليلها وتصنيفها وصولًا لمرحلة المفاضلة بينها بهدف التعبير عنها إما بلغة منطوقة أو مكتوبة.

ومن ثم يمكن القول بأن مصطلح تدفق الأفكار هو مصطلح يستخدم لوصف العملية العقلية التي يمر بها الإنسان عندما يفكر في أمر ما وينتج أفكارًا جديدة ومتواصلة بشكل متدفق دون انقطاع، وأهم ما يميز تلك العملية أنها عملية إنتاجية وإبداعية؛ حيث ينشأ من خلالها أفكار جديدة وغير متوقعة ويتم ترابطها بشكل متسلسل ومتكامل.

ويمكن تمثيل العملية العقلية التي يمر بها الإنسان لينتج أفكارًا بشكل متدفق من خلال الرسم التوضيحي التالي:



شكل (٢) عملية إنتاج الفكرة من إعداد الباحث

ويشير الشكل السابق إلى أن المنتج اللغوي يمثل فكرة في عقل الفرد يتم التعبير عنها إما بلغة منطوقة أو مكتوبة، وتبدأ عملية إنتاج الفكرة عند تعرض الفرد لمثير خارجي من خلال حواسه، أو داخلي من خلال ما يعتمل في نفسه، وينتج عن ذلك التعرض توليد فكرة، وعند تعرض الفرد المفكر للتعزيز الإيجابي دون تقييم لتلك الفكرة أو نقدها؛ يندفع إلى إنتاج أفكار أخرى بشكل متدفق وخاصة إذا كان التركيز في هذه المرحلة على الكم وليس الكيف،

وبعد الانتهاء من طرح الأفكار يتم الانتقال إلى مرحلة مناقشة الأفكار وإصدار الحكم عليها بهدف اعتماد أفضلها، وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كانت الفكرة تتسم بالأصالة والمرونة وتم صياغتها بأسلوب راق؛ كلما أصبحت محل اهتمام وتقدير من قبل القراء وإن تقادم عليها الزمن.

ب- أهمية عملية تدفق الأفكار:

تستمد عملية تدفق الأفكار أهميتها الحقيقية من مكانتها في عملية إنتاج العمل الكتابي؛ فمن المعلوم أن العمل الكتابي يمر عند إنتاجه بثلاث مراحل أساسية، وهي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الفعلية، ثم مرحلة ما بعد الكتابة.

وتعد عملية تدفق الأفكار أحد العمليات الأساسية التي تتم داخل العقل قبل الشروع في عملية الكتابة نفسها، ويحق لنا القول إن نجاح المتعلم في عملية الكتابة معقود بنجاحه في توليد أكبر قدر من الأفكار.

وفي هذا الصدد يشير صوان (٢٠٢١، ٣) إلى أهمية مرحلة ما قبل الكتابة بما تتضمنه من عمليات ودورها في إنتاج نص كتابي متماسك ومنظم بشكل جيد، وإنه من الخطأ أن يُنظر إلى مرحلة ما قبل الكتابة على أنها عبء أو مضيعة للوقت؛ بل يجب ترسيخ أهميتها لدى المتعلم والمعلم في توجيه التفكير والقدرة على المنافسة الكتابية مع أقرانه، ويؤكد أيضًا على ضرورة تدريب المتعلمين على تقنيات ما قبل الكتابة وأنه من الممكن اعتماد أحد الإستراتيجيات الأربعة التالية عند التفكير في الكتابة، وهي:

- إستراتيجية العصف الذهني (Brainstorming).
- إستراتيجية الكتابة الحرة (Freewriting).
- إستراتيجية العنقدة (Clustering).
- إستراتيجية الاستجواب (Questioning).

وأكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية العناية بمهارات تدفق الأفكار مثل دراسة (السباب، ٢٠١٦)، والتي أكدت على فاعلية برنامج سكامبر في تنمية مهارات تدفق الأفكار عند مستوى (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى الطلاب المعلمين، وكذلك دراسة

(السباب، ٢٠٢٣) والتي سعت لتنمية مهارات تدفق الأفكار الإبداعية غير المألوفة لدى طلاب الفنون الجميلة من خلال برنامج قائم على مهارات المواهب المتعددة، مؤكدة أيضًا على أهمية مهارات تدفق الأفكار في نجاح أي منتج لغوي قد يكون منطوقًا أو مكتوبًا، بل أيضًا في صناعة الصورة.

ويشير محمد، أحمد، أحمد (٢٠١٨، ٣٢٨-٣٢٩) إلى أن الاهتمام بتنمية مهارات تدفق الأفكار باعتبارها أحد مهارات التفكير التفاعلي يحقق مجموعة من الفوائد التربوية والتي يمكن ملاحظتها عند المتعلم؛ حيث يؤدي ارتفاع مستوى تمكن المتعلم من مهارات تدفق الأفكار إلى إحساسه بالثقة بالنفس وخاصة أن يشعر بأنه أصبح قادرًا على عرض آرائه بلغة واضحة وبأكثر من طريقة، كما أنها تعزز لديه حس الموضوعية والبعد عن الذاتية بجانب إيمانه بأهمية العمل الجماعي واحترام الرأي الآخر.

ويذكر جولمان (٢٠١٠، ١٣٧-١٤٠) إلى أن حالة التدفق تعد شرطًا مسبقًا لحدوث عملية التعلم بشكل فعال؛ فالطلاب الذين يصلون إلى حالة من التدفق الذهني يكون تحصيلهم أفضل للمقررات الدراسية، كما يحققون أفضل النتائج، مشيرًا إلى أن حالة التدفق الذهني تقع في المنطقة الشعورية بين الملل والقلق؛ ففي حالة انغماس المتعلم في عملية التعلم وزيادة التركيز من المعلم على أدائه يكون مستوى العطاء لديه أكثر من العادي، وفي بعض الأحيان يشعر بالخوف نتيجة التركيز الزائد عليه أو عدم ثقته في الوصول إلى المستوى المتوقع منه، الأمر الذي قد يصيبه بحالة من التوتر، وفي حالة أن يكون الاهتمام والطلب عليه بسيطًا يشعر في بعض الأحيان بحالة من الملل، ومن ثم فإنه من المفيد الوصول بالمتعلم لمرحلة التدفق من خلال تصميم أنشطة تكون أعلى من قدراته قليلًا حتى تدفعه للتحدي، وتزيد من دافعيته في الأداء ليكون في صورة مثلى.

ج- معوقات تدفق الافكار:

يشير إبراهيم (٢٠٠٦، ١٦) إلى أن الحكم على جودة الأفكار يتم وفقًا لمعيارين هما: القدرة على الإتيان باستجابة محددة، والزمن المستغرق للقيام بتلك الاستجابات.

وبإمعان النظر في هذين المعيارين نجد أن استجابة المتعلم مرهونة بتوافر مجموعة من المحفزات الإيجابية والمعززات الحسية والمعنوية؛ لذا فقد استهدفت بعض الدراسات والبحوث تحديد أبرز المعوقات التي قد تحد من التفكير أو أحد عملياته الضمنية، وأبرز تلك الدراسات دراسة (الصباغ، الشحي، ٢٠١٨، ٤٢-٤٣)، والتي أسفرت عن عدد من المعوقات منها ما يلي:

- **معوقات بيئية:** ومن أبرز أشكالها زيادة عدد المتعلمين في الفصل؛ حيث يزيد ذلك من نسبة الضجيج والمشتتات التي تؤثر بالسلب على تدفق الأفكار لدى المتعلم.
- **معوقات حسية:** كأن تقتصر عملية استثارة المتعلم على حاسة واحدة فقط أثناء تفكيره، الأمر الذي قد يؤدي إلى ضيق الأفق الفكرية لديه.
- **معوقات نفسية:** كأن يتأثر المتعلم بالصراع ما بين الأنا والأنا العليا، الأمر الذي يؤثر سلبًا على التفكير ويعيق الفكر الإبداعي.
- **معوقات فكرية:** كاعتماده على أفكار مسبقة وغير صحيحة؛ الأمر الذي يؤدي إلى حلول أو طرح غير صحيح أو منقوص.
- **معوقات إدراكية:** ويقصد بها الافتقار إلى النظرة الشمولية للمشكلة والتعرف على وجهات النظر المختلفة ومبرراتها، الأمر الذي يؤثر بالسلب على الإدراك الجيد للمشكلة وحلها.
- **معوقات انفعالية:** كأن يهتم المتعلم بنقد أفكار غيره والحكم عليها بدلًا من توليدها وتطويرها.
- **معوقات تعبيرية:** كافتقاره للرصيد اللغوي الذي يؤهله للتعبير عن أفكاره دون خوف أو تردد، بالإضافة إلى قدرته عن التعبير بأكثر من أسلوب أو صياغة.

وفي حقيقة الأمر أن هذه المعوقات بجانب الخوف من الانتقاد والتشتت وعدم التركيز وقلة الاهتمام وقلة الخبرة المعرفية والقيود الاجتماعية والثقافية المحيطة بالمتعلم إن توفر بعضها أو جاءت مجتمعة؛ فإنها تحد من عملية التفكير بشكل عام وعملية توليد الأفكار وتدفقها بشكل خاص، ومن ثم قد يُحْجِم المتعلم عن المشاركة أو أنه قد يصاب بقلق الحديث

أمام الآخرين في حالة استخدامه للغة الشفهية أو أنه يصاب بقلق الكتابة عند استخدامه للغة المكتوبة، وفيما يلي عرض لمصطلح قلق الكتابة عند المتعلمين.

ثانيًا: قلق الكتابة.

برز مصطلح قلق الكتابة في مجال تعليم وتعلم اللغات منذ تسعينات القرن الماضي، وعلى الرغم من أهميته إلا أنه لم ينل القدر الكافي من الاهتمام مقارنة ببقية المصطلحات المرتبطة بفنون اللغة الأربعة وما يتفرع منها، ويظهر ذلك جليًا على صعيد مستوى البحث العلمي من جانب، وتطوير المناهج الدراسية وإستراتيجيات تدريسها وكذلك الخطط العلاجية من جانب آخر، وفيما يلي نلقي الضوء على قلق الكتابة من حيث المفهوم والأسباب وطرق العلاج والوقاية منه.

أ- مفهوم قلق الكتابة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم قلق الكتابة، ولعل من أبرز تلك التعريفات تعريف تشنغ واي (Cheng, Y, 2004, 314) بأنه: حالة من الخوف والشعور بالتوتر من عملية الكتابة، ويتضمن ثلاثة أبعاد أساسية، هي:

- **القلق الجسدي:** ويشير هذا البعد إلى التأثيرات الفسيولوجية للقلق من الكتابة، مثل: العصبية، والتوتر.
- **القلق المعرفي:** ويشير هذا البعد إلى الجانب المعرفي لقلق الكتابة كالانشغال بمستوى الأداء والمقارنة مع الآخرين، والانشغال بتقييم ونظرة الآخرين له.
- **سلوك التجنب:** ويشير هذا البعد إلى الجانب السلوكي لقلق الكتابة كالانسحاب والتسويف في إتمام مهام الكتابة.

ويعرفه بدوي (٢٠١٦، ٤٣) بأنه: "اضطراب يتسبب في تقليل قدرة الفرد على الكتابة عن المعدل الطبيعي، مع الأخذ بعدَّة عوامل أخرى، بما في ذلك عمر الفرد وتعليمه وخلفيته ومقياس ذكائه.

ب- أسباب قلق الكتابة.

على الرغم من اتجاه العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة لدراسة قلق الكتابة إلا أنه من الصعب إرجاع قلق الكتابة إلى سبب محدد دون غيره، ويعتقد أن هناك تفاعلًا بين العوامل الجسدية والنفسية والبيئية، وقد أشارت العديد من الدراسات مثل: دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨)، ودراسة (Aunurrahman, A, 2019)، ودراسة (Yavuz, F., Ozdemir, E., & Celik, O, 2020)، ودراسة (Quvanch, Z., & Si Na, K, 2022)، ودراسة (Rasool, U., Qian, J., & Aslam, M. Z, 2023)، ودراسة (Sabir, M. S. A., Sharif, H., & Farooq, H. B, 2023) إلى أن من الأسباب التي قد تكون خلف ظاهرة قلق الكتابة عند المتعلمين، ما يلي:

- قلة الثقة بالنفس.
- القلق من التقييم.
- الضعف في استحضار أفكار والتعبير عنها.
- الافتقار للإستراتيجيات التي تعين على توليد الأفكار والتدريب عليها.
- ضعف القدرة اللغوية.
- عدم الاعتياد على التعبير عن أنفسهم.
- اضطرابات فسيولوجية تتعلق بارتفاع وانخفاض بعض الهرمونات قد يؤثر على اضطراب التعلم.
- عدم فهم مهام الكتابة.
- المرور بتجربة سيئة في الكتابة قبل ذلك.

ثالثًا: إستراتيجية ECRIF.

أ- مفهوم إستراتيجية ECRIF:

ظهر مصطلح إستراتيجية ECRIF لأول مرة في الكتاب المعنون: "فهم التعليم من خلال التعلم" للمؤلفين (جوش كورزويل، ماري شول)، والصادر في الفترة ما بين ٢٠٠٥-

٢٠٠٦م، وتمثلت الفكرة الرئيسة لهذا الكتاب في إعادة النظر إلى عملية تعلم اللغة المتبعة من قبل الغالبية العظمى من معلمي اللغة في أنحاء العالم، ومن ثم ألقى المؤلفان الضوء على كيفية حدوث عملية التعلم الداخلية التي يمر بها المتعلمون عند تعلمهم اللغة، لا إلى ما يقوم به المعلم في الموقف التعليمي، ومن ثم يقع على عاتق المعلم تصميم الدرس وفقًا لهذه الرؤية، وتوقع ما يمكن أن يقوم به المتعلم في الموقف التعليمي.

وتعد هذه النظرة نقلة نوعية في تفكير أساتذة تعليم اللغة؛ كونها تقوم على تبني طرق تفكير جديدة عند دراستها لعملية التفكير في عملية التعليم والتعلم، بجانب إعطاء الفرصة للمعلم بأن يضع نفسه محل المتعلم ويتعرف أكثر على أنماط تفكيرهم وأفضل الأساليب التي تعينهم على الانخراط بشكل كامل داخل عملية التعلم، ومن ثم يمكن القول بأن: إستراتيجية ECRIF هي إطار فكري ومرآة تعيين المعلمين على رؤية ما يجري في فصولهم من حيث ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله عند تعليم اللغة (Briones, 2022, 4-6).

وبإمعان النظر فيما سبق نجد أن إستراتيجية ECRIF تنتمي إلى مجموعة الإستراتيجيات التي تهتم بالبحث في كيفية حدوث التعلم داخل عقل المتعلم، ومن ثم فهي تعتمد في إطارها الفكري على استثارة فكر المتعلم ذهنيًا بهدف توليد أكبر قدر من الأفكار تمهيدًا لإعادة النظر فيها واختيار أفضلها ثم ترتيبها بهدف التعبير عنها بسلاسة لغوية.

أي أنها تعتمد على فلسفة البناء الذاتي للمتعلم؛ حيث يتم تعزيز القدرات الذاتية للمتعلم بهدف إنشاء معرفة جديدة وفهم جديد للمواد التعليمية، وتزيد من قدرة المتعلم على التفكير بشكل نشط، كما ترتقي بمستوى مهارات التفكير الناقد والإبداعي لديه.

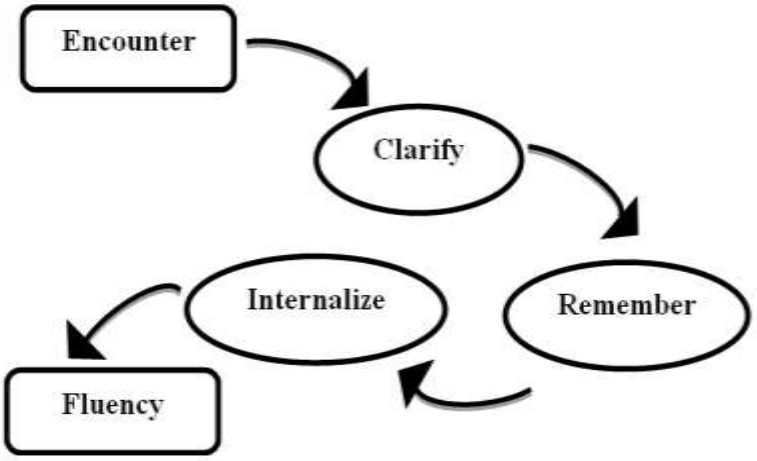
وعرفها عزت (٢٠٢٣، ٥٥١) بأنها: "إستراتيجية المراحل التعليمية الخمسة؛ حيث تقف على خمس مراحل لتعلُّم الطلاب، وهي: اللقاء، التوضيح، التذكر، الاستيعاب، الطلاقة".

وفي هذا الصدد يشير كل من أبي عمشة (أبريل، ٢٠٢٠)، (مزيد، ٢٠١٧) أن أوجه الاستفادة من هذه الإستراتيجية يمكن ملاحظته من عدة جوانب أبرزها: تمثل هذه الإستراتيجية إطارًا مرجعيًا يمكن الرجوع له لفهم عملية التعلم، كما تُعين المعلم بشكل جيد على التخطيط المسبق للمواقف التعليمية اللغوية، بالإضافة إلى إعطاء مساحة أكبر للمعلم عند تصميم

أنشطة تعليمية تتناسب مع طبيعة أنماط المتعلمين واختيار أفضل أساليب التعلم الفعالة التي يمكن استغلالها لتحقيق الغاية من العملية التعليمية، كما تتيح الفرصة لمتابعة وملاحظة أنشطة المتعلم ومن ثم تتنوع أشكال التغذية الراجعة للمتعلم.

ب- مراحل إستراتيجية ECRIF:

ذكر كل من داليكران، سيميري سي (Dalkıran, B., & Semerci, Ç, 2020, 8) أن هذه الإستراتيجية عند بنائها من قِبل (جوش كورزويل، ماري شول)، تم الإشارة إلى أنها إستراتيجية تمر بمجموعة من الإجراءات والخطوات المتتالية والمحددة، يكون الهدف منها الوصول إلى مستوى الطلاقة في نهاية الأمر لدى المتعلم، وهذه المراحل هي: اللقاء أو العرض Encounter، التوضيح Clarify، التذكر Remember، استيعاب صفة جديدة Internalize، الطلاقة Fluency.



شكل (٣) خطوات إستراتيجية ECRIF من إعداد الباحث

ويشير كل من سيمبا تيبان (Simba Tipan, 2023, 12)، السلام (AlSaleem, B, 2018, 72) إلى أن المقصود بتلك الخطوات ما يلي:

- **مرحلة اللقاء أو العرض أو المواجهة:** وتمثل هذه المرحلة (المدخلات)، وفيها يتعرض المتعلم لمشكلة أو موقف يتطلب استخدام اللغة؛ حيث يسمع أو يشاهد

محتوى تعليميًا جديدًا في غالب الأمر لا يعرف جزءًا كبيرًا منه، مما يدفعه لطرح التساؤل الذاتي (ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئًا؟).

- **مرحلة التوضيح:** وتشمل هذه المرحلة توفير بعض التفسيرات والأمثلة المقاربة بغرض توضيح المفاهيم اللغوية الجديدة وإدراك الهيكل اللغوي المقصود، تمهيدًا لاستعمال المعاني الجديدة بعد التحقق من فهمها.
- **مرحلة التذكر:** وتهدف هذه المرحلة لوضع المتعلم في مواقف تدفعه إلى ممارسة أنشطة لغوية تساعده على نقل المعلومات من الذاكرة المؤقتة قريبة المدى إلى الذاكرة بعيدة المدى.
- **مرحلة الاستيعاب:** وتهدف هذه المرحلة إلى تطبيق المعرفة اللغوية الجديدة بشكل تفاعلي في سياقات لغوية جديدة ومهام لغوية تتطلب إنتاج اللغة بشكل منطوق أو مكتوب، وتدفع المتعلم إلى الربط بين ما يتعلمه وما يعيشه في الواقع، وتقدم له التغذية الراجعة.
- **مرحلة الطلاقة:** تهدف هذه المرحلة إلى دفع المتعلم إلى استخدام اللغة بطلاقة ودقة في مختلف المواقف الاتصالية، من خلال دفعهم إلى استعمال اللغة في سياقات لغوية جديدة.

في ضوء ما سبق يمكن القول بأن فلسفة إستراتيجية ECRIF تعتمد في المقام الأول على حث المتعلم إلى إعادة بناء الفكرة أو الحدث أو الموضوع وفقًا للتغيرات الجديدة التي تطرأ على بنيته المعرفية تجاه الموضوع محل النقاش أو الدراسة، كما أنها تتناسب مع طبيعة اللغة التي تتطلب من المتعلمين التفكير بشكل متشعب ومستجد، كما يمكن من خلالها تطوير الحدس اللغوي بناء على آليات الحذف والإضافة والتطوير والتعديل التي تقوم عليها.

ج- مميزات إستراتيجية ECRIF:

شهد مجال تعليم وتعلم اللغة في الآونة الأخيرة تطورًا هائلاً فيما يتعلق بصياغة المحتوى اللغوي، وطرق التدريس التي تهدف توفير بيئة تعلم نشطة قائمة على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وإعمال عقل المتعلم والانتقال من ثقافة الحفظ إلى ثقافة

الممارسة التي تمكن المتعلم من توظيف ما تعلمه في مواقف حياتية مختلفة، بجانب تنويع أساليب التقويم وأدواته، ومن تلك الإستراتيجيات التي تحقق هذه الرؤية إستراتيجية ECRIF.

في هذا الصدد يشير غافيلانيس بيلاتاسيج (Gavilanes Pilatasig, G, 2022, 12:15)إلى بعض مميزات استخدام إستراتيجية ECRIF حيث تساعد هذه الاستراتيجية على التالي:

- تعزز مبدأ المشاركة الفعالة للمتعلمين.
- تحقق فهمًا معرفيًا كبيرًا للموضوع محل الدراسة.
- تعزز التفكير الاستدلالي.
- تكييف الأنشطة الصفية وفقًا لاحتياجات المتعلمين.
- تشجع المتعلم على الاستقصاء والاكتشاف.
- تعمل على تصحيح بعض المفاهيم والمعلومات اللغوية لدى المتعلمين.
- توسع من قاعدة مدركات المتعلمين وثقافتهم العامة.
- تعزز فرص الطلاقة اللغوية.

ويرى البحث الحالي أن هناك مجموعة من العوامل قد تؤثر على جودة الأداء اللغوي أثناء استخدام تلك الإستراتيجية، وخاصة تلك العوامل التي تتعلق بالمتعلم نفسه، والتي من أبرزها:

- **درجة الاندماج:** ويقصد بها هنا درجة اهتمام المتعلم بالموضوع محل النقاش، فكلما تقاربت أفكار المتعلم نحو فهم طبيعة الموضوع؛ كلما زاد مقدار التفاعل والاندماج نحو دراسة الموضوع.
- **مستوى الثقة:** ويقصد به هنا مستوى دافعية المتعلم وإقدامه على طرح الحلول السريعة دون خوف أو تردد، بما يحقق له الشعور بالمنافسة داخل الصف ويشعر بأنه يسير في الاتجاه الصحيح لحل المشكلة، بينما قد يحدث عكس ذلك في حالة انخفاض مستوى الثقة لدى المتعلم فيدفعه ذلك إلى تأجيل ما لديه من حلول وأفكار إبداعية مخافة النقد من المعلم والأقران.

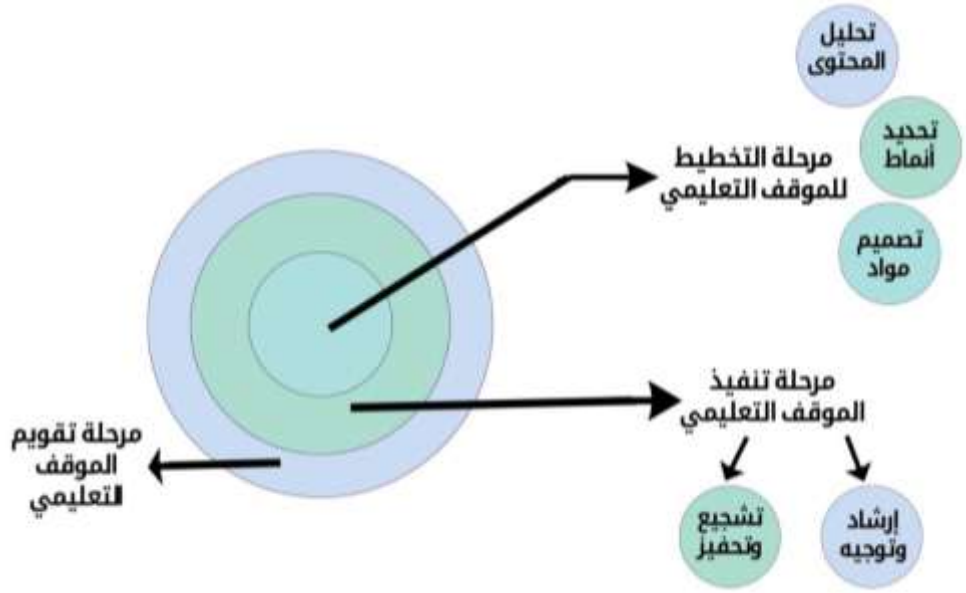
د- **دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية ECRIF:**

يتأثر دور المعلم في إستراتيجية ECRIF بطبيعة الفلسفة التي تستند إليها تلك الإستراتيجية، والتي تؤكد أهمية التعلم النشط واعتباره ثورة تربوية تعليمية؛ كونه حوَّل دور المعلم من المركز الذي يقوم بكل شيء إلى التوجيه والتيسير والمراقبة والتدخل وتصحيح المسار، ومن ثم أصبح نجاح المعلم يعتمد في المقام الأول على صناعة بيئة تعليمية تقوم على الود والاحترام المتبادل، بجانب تعزيز التعلم التشاركي بين المتعلمين دون الخلل بتحقيق الأهداف المنشودة، ودفع المتعلمين إلى اكتشاف المعارف والمعلومات معتمدين على خطوات التفكير المنطقي والناقد.

أي أن الهدف الرئيس من استخدام تلك الإستراتيجية يكمن في توفير أدوات حقيقية تعين المعلم على تتبع أداء المتعلمين وملاحظة أنماط تفكيرهم وتصميم أفضل الأنشطة التي تتناسب مع تلك الأنماط؛ بهدف استثارتها والحد من العبء المعرفي الذي قد يقع على المتعلمين عند إتباع نمط أو أسلوب واحد في عرض المعلومات.

وفي هذا الصدد يشير مونيوز سالجويرو (Muñoz Salguero, 2023, 26-32)، أن نجاح استخدام إستراتيجية ECRIF في التدريس يتوقف في المقام الأول على وعي المعلم بدوره الرئيس في اختيار أفضل الأنشطة والمهام الصفية التي تتناسب مع الظروف المحيطة بالموقف التعليمي وقدرات المتعلمين، بجانب قدرته على تكوين سياقات اجتماعية حقيقية داخل الصف وخارجه، بالإضافة إلى قدرته على تقدير مستوى التعزيز المناسب لأداء كل متعلم.

ويرى البحث الحالي أنه من الممكن تحديد دور المعلم والمتعلم في تلك الإستراتيجية من خلال تقسيم الموقف التعليمي إلى ثلاث مراحل رئيسة تتضمن مراحل فرعية، وهي:



شكل (٤) دور المعلم والمتعلم وفقًا لمكونات الموقف التعليمي من إعداد الباحث

وفيما يلي عرض لتلك المراحل ودور المعلم والمتعلم في كل مرحلة:

١- **مرحلة التخطيط للموقف التعليمي:** في هذه المرحلة يقوم المعلم بتحليل المنهج والمواد التعليمية المستهدف دراستها بهدف انتقاء النصوص المناسبة وتحويلها إلى مهام تتوافق مع طبيعة إستراتيجية ECRIF التي تتطلب في المقام الأول استثارة المتعلم لغويًا ووضعه في حالة تساؤل ذاتي (ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئًا؟)، وهذه الخطوة تتطلب تصميم أوراق عمل وأنشطة تفرض على المعلم أن يكون ملمًا بأنماط المتعلمين في الفصل؛ حيث يقع على عاتقه في هذه المرحلة أيضًا إعداد بيئة داعمة تزيد من دافعية المتعلمين.

٢- **مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي:** وتنقسم هذه المرحلة إلى جزأين، الأول إرشادي: وفي هذا الجزء يقوم المعلم بشرح خطوات الإستراتيجية للمتعلمين، موضحًا المقصود بكل مرحلة وكيفية تنفيذها والانتهاء منها، ثم يأتي الجزء الثاني: وفي هذا الجزء يقوم المعلم بتشجيع المتعلمين على التعلم وتحفيزهم بشكل مستمر، وينتقل دوره للمراقب الذي يقوم بمراقبة أداء المتعلمين عند تنفيذ المهام ويتدخل في الوقت المناسب

لتنشيط المتعلمين عند شعوره بقلة دافعيتهم، مستحضرًا في ذهنه أن الغاية من تنفيذ تلك المراحل الوصل إلى مرحلة الطلاقة.

ولفهم طبيعة دور المعلم بشكل أوضح في تلك المرحلة؛ يمكن النظر إلى أوجه الدعم التي يقدمها في كل مرحلة من المراحل الخمس لتلك الإستراتيجية، والمتمثلة فيما يلي (عزت، ٢٠٢٣، ٥٥٧-٥٧٨):

- **مرحلة العرض أو المواجهة:** في هذه المرحلة يطلق المعلم العنان للمتعلمين للحديث حول الموضوع محل الدراسة؛ بهدف استدعاء خبراتهم المعرفية السابقة نحو هذا الموضوع والتأكد من فهمهم للمعنى العام للموضوع وفهم السياق، ويمكنه في تلك المرحلة تقديم مجموعة من الأنشطة التي تهدف لملء الفجوات المعرفية لديهم، كالأنشطة التي تقوم على العصف الذهني ووصف الصور واستكمال حوارات، واختيار أفضل الإجابات عن سؤال مطروح...إلخ.
- **مرحلة التوضيح:** في هذه المرحلة يسعى المعلم لاكتشاف ما يمتلكه المتعلمون من معارف نحو الموضوع محل الدراسة، ودفعهم إلى تحمل مسئولية تعلمهم، مع إعطاء الفرصة لاستمطار الأفكار من أفواه المتعلمين، وحثهم على استخدام بعض المعاجم والقواميس.
- **مرحلة التذكر:** في هذه المرحلة يعطي المعلم قدر أكبر من الاهتمام للمشكلات التي واجهت المتعلمين والعمل على تقديم التغذية الراجعة لكل متعلم بشكل فردي، وقد يدفع المتعلمين في هذه المرحلة بأن يختبر بعضهم بعضًا.
- **مرحلة الاستيعاب:** يستهدف المعلم في هذه المرحلة تحفيز المتعلمين على استعمال المفردات الجديدة في حديثهم وكتاباتهم، مستخدمًا أنشطة لغوية تعين على ذلك.
- **مرحلة الطلاقة:** في هذه المرحلة يمنح المعلم كل متعلم الفرصة الحقيقية لممارسة ما تعلمه من معلومات لغوية جديدة من خلال منحه مهمات لغوية تواصلية ذات معنى لهم، وتجدر الإشارة هنا أن المعلم لا يصحح إخطاءهم بشكل فوري حتى لا يصيبهم

بالإحباط أو يحد من تدفق الألفاظ، ولكنه يترك لهم الفرصة للانطلاق في الحديث أو الكتابة.

٣- **مرحلة تقويم الموقف التعليمي:** في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، ومن ثم لا بد أن تتنوع أساليب تقويمه فيلجأ إلى مراقبة التقدم وتقييم الأداء بشكل مستمر.

وعن دور المتعلم في تلك الإستراتيجية، فيتطلب منه أن يكون:

أ. **متعلمًا نشطًا:** فنجاح الإستراتيجية يتوقف على نشاط المتعلم ومدى إقباله على التعلم؛ فمن المعلوم أن المعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط، والمتعلم النشط يملك الرغبة في خوض النقاشات والحوارات، ويستطيع أن يصوغ أفكار تنبؤية ويسعى إلى تفسيرها، ويتقبل وجهات نظر الآخرين والانتفاع منها.

ب. **متعلمًا اجتماعيًا:** ويقصد بالمتعلم الاجتماعي هنا، هو ذلك المتعلم الذي يكتسب معرفته من خلال الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين، وكلما زاد التواصل الاجتماعي مع زملائه كلما أصبح قادرًا على خوض الأحاديث بقدر أكبر من الثقة بالنفس.

ج. **متعلمًا إبداعيًا:** ويقصد بذلك أن يكون المتعلم لديه القدرة على فهم المعرفة والتعبير عنها بأنماط لغوية مختلفة، وألا يعتمد على حفظ المعلومة وتخزينها في الذاكرة فقط.

تعقيب عام على المحاور:

أشارت بعض الدراسات والبحوث إلى تدني مستوى الطلاب الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام والذي يؤهلهم للالتحاق بمهنة التدريس في مستوى الكتابة بشكل عام كدراسة (طلاب، ٢٠٢١)؛ الأمر الذي قد يُلازمه أيضًا شعورهم بالقلق عند الكتابة، وخاصة عند تعرضهم للمواقف الاختبارية التي تتطلب إبداعهم الكتابي دون التقيَّد بمعلومات محفوظة مسبقًا في أذهانهم، كما أكدت أيضًا على أن واقع تنميتها يعاني قدرًا من الإهمال، وخاصة ما يتعلق بتدريب المتعلم على كيفية توليد الأفكار وتدفقها وصولًا إلى مرحلة طلاقة الأفكار، وخاصة أنها الركيزة الأساسية لنجاح عملية الكتابة ونقطة البدء في صياغة أي موضوع.

والناظر إلى واقع حصص التعبير والاهتمام بها من قبل المعلم يجدها لا تتجاوز حصة أسبوعيًا، بل نجد في كثير من الأحيان ما يلجأ المعلم لتدريس موضوعات أخرى كالقراءة أو قواعد النحو بدلًا منها بزعم أن الكم المعرفي لهذه الفروع كبير ويحتاج إلى وقت أكبر من المحدد له في الجدول المدرسي، كما أن موضوعات التعبير يمكن تنفيذها في المنزل في صورة مهمات تعليمية؛ مما دفع المتعلمين لحفظ بعض المقدمات والجمل الثابتة التي يمكن توظيفها في أي موضوع، دون التطرق إلى أفكار جديدة تتسم بالأصالة والحداثة بغية الحصول على درجة متقدمة في التعبير، ويرى البحث الحالي أن هذا الأمر قد انعكس بالسلب على مستوى طلاقة الأفكار وتدفقها لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

كما أكدت أيضًا بعض الدراسات على أن نجاح المعلم الراغب في الالتحاق بمهنة التدريس وممارستها مرهون بمدى إلمامه بمعرفة المحتوى (CK)، والمعرفة بطرائق التدريس المناسبة لطبيعة هذا المحتوى (PK)، وكذلك المعرفة التكنولوجية المناسبة (TK)، بجانب الإلمام بالمعرفة اللغوية السليمة، والمتتبع للبحوث والدراسات التي اهتمت بمعرفة المعلم يجدها قد أولت العناية لمجال المعرفة بطرق التدريس (PK) على حساب مجال معرفة المحتوى (CK)، وهذا يتفق مع ما ذكرته المحلاوي (٢٠١٥، ١٦٥) بقولها: "إن الأبحاث المهتمة ببرامج إعداد المعلم لم تركز على (كيف ننمي معرفة المعلم بالمحتوى؟)؛ بقدر ما ركزت على جوانب أخرى متعلقة بالتعلم والتدريس مثل: التغيرات في أدوار المعلمين وتصوراتهم، ومعرفتهم بخصائص متعلميهم، أو المنهج، وإستراتيجيات التدريس".

من هنا بات واضحًا أن الهدف الرئيس لبرامج إعداد المعلمين يسعى إلى زيادة التفكير وتنمية الإبداع لدى المتعلم بما يتضمنه من أبعاد تتعلق بالطلاقة والمرونة والأصالة، وزيادة العمليات الذهنية لديه، وزيادة مهارات التنظيم الذاتي للخبرة في ذهنه، وتمكينه من المعرفة اللغوية والمعرفة بالمحتوى وطرق التدريس المناسبة وأيضًا مستوى التمكن الرقمي لديه، ومن أبرز تلك الإستراتيجيات التي تتفق مع طبيعة هذا الهدف إستراتيجية ECRIF والتي قد تلعبًا دورًا مهمًا في تنمية مهارات تدفق الأفكار لدى الطلاب المعلمين ببرامج الدبلوم العام والحد من ظاهرة قلق الكتابة لديهم.

➢ **الإجراءات التجريبية البحث:**

اشتملت إجراءات البحث على ما يلي:

- إعداد قائمتين إحداهما خاصة بمهارات طلاقة الأفكار اللازم توافرها لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية، والأخرى خاصة برصد أبعاد قلق الكتابة لديهم.
- إعداد وحدة المعالجة التجريبية القائمة على إستراتيجية ECRIF لتنمية مهارات تدفق الأفكار لدى المتعلمين.
- إعداد اختبار (مواقف التفكير) الخاص بقياس مهارات تدفق الأفكار.
- إعداد مقياس قلق الكتابة لطلاب الدراسات العليا (برنامج الدبلوم العام).
- القيام بتجربة البحث للكشف عن فاعلية وحدة المعالجة التجريبية القائمة على إستراتيجية ECRIF على تنمية مهارات تدفق الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة، ومعرفة نوع العلاقة الارتباطية بين المتغيرين التابعين (تدفق الأفكار – قلق الكتابة).

وفيما يلي عرض لتلك الإجراءات:

❖ **أ- إعداد قائمة مهارات تدفق الأفكار في الكتابة:**

مر بناء تلك القائمة بمجموعة من الخطوات المنهجية اللازمة لذلك، وهي:

- **تحديد هدف القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات تدفق الأفكار اللازم توافرها لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؛ بهدف تنميتها من خلال إستراتيجية ECRIF.
- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم الرجوع إلى مجموعة من الدراسات والبحوث المرتبطة بتدفق الأفكار، وكذلك أيضًا الأدبيات المهتمة بعمليات الكتابة، وتوليد وبناء الأفكار، والتدفق الذهني، وما تتضمنه من مهارات رئيسة وفرعية، مثل: دراسة (السباب، ٢٠٢٣)، ودراسة (الصباغ، الشحي، ٢٠١٨)، دراسة (السباب، ٢٠١٦).

- **محتوى القائمة في صورتها المبدئية:** بعد الانتهاء من قراءة وتحليل ما سبق من كتابات ودراسات وبحوث، تم حصر مهارات تدفق الأفكار الخاصة بالكتابة ووضعها في قائمة مبدئية: تكونت (١٣) مهارة فرعية موزعة على (٦) محاور هي:
  - المحور الأول: كم الأفكار، وتضمن (٣) مهارة.
  - المحور الثاني: جودة الأفكار، وتضمن (٢) مهارة.
  - المحور الثالث: تكرار الأفكار، وتضمن (٢) مهارة.
  - المحور الرابع: تواصل الأفكار، وتضمن (٢) مهارة.
  - المحور الخامس: التنظيم الزمني للأفكار، وتضمن (٢) مهارة.
  - المحور السادس: انسيابية الأفكار، وتضمن (٢) مهارة.
- **صدق القائمة:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها، بلغ عددهم (٩) محكمين، وذلك لاستطلاع آرائهم في قائمة المهارات من حيث: مدى صحة المحاور الرئيسة ودرجة انتماء المهارات الفرعية لكل محور يقابلها، بالإضافة إلى مدى مناسبة تلك المهارات لطلاب الدبلوم العام المقبلين على ممارسة مهنة التدريس، بجانب الحكم على سلامة الصياغة اللغوية لتلك المهارات، مع إمكانية إضافة وتعديل حذف ما يرونه مناسبًا؛ وأشار المحكمون إلى أهمية تلك المهارات في قياس مستوى تدفق الأفكار لدى المتعلمين، وأكدوا أيضًا على ضرورة حذف المحور السادس والخاص بانسيابية الأفكار؛ ومبرر ذلك تكرار محتواه مع المحور الرابع الخاص بتواصل الأفكار وصعوبة الفصل بين مهاراتهم الفرعية عند القياس.
- **القائمة في صورتها النهائية:** بعد الانتهاء من عملية التحكيم وإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين تكونت القائمة النهائية من مهارات تدفق الأفكار من (٥) محاور رئيسة يتفرع منها (١١) مهارة فرعية.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) القائمة النهائية لمهارات تدفق الأفكار

م	المحور	المهارات
١	**كم الأفكار**	١. القدرة على إنتاج عدد كبير ومتنوع من الأفكار المتعلقة بالموضوع المعطى. ٢. تقديم أفكار فريدة ومبتكرة. ٣. تقديم جوانب مختلفة للموضوع بطريقة تظهر مرونته وتنوع تفكيره.
٢	**جودة الأفكار**	١. الأفكار ذات جودة عالية. ٢. التنوع في تقديم المعلومات المتعلقة بالموضوع.
٣	**تكرار الأفكار**	١. الأفكار متنوعة ولا يتم تكرارها بشكل مفرط. ٢. القدرة على تقديم جوانب مبتكرة للموضوع.
٤	**تواصل الأفكار**	١. الأفكار مترابطة ومتناغمة بشكل جيد. ٢. الانتقال بين الأفكار بطريقة طبيعية وسلسة.
٥	**التنظيم الزمني للأفكار**	١. التعبير عن الأفكار بسرعة وبطريقة منظمة في ضوء الوقت المحدد. ٢. القدرة على تنظيم الأفكار بطريقة متسقة دون التأثير على جودة النص أو التركيز.
	الإجمالي	**(١١) مهارة**

وبهذه الإجراءات يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نصه: ما مهارات تدفق الأفكار اللازم توافرها لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟

❖ **ب- قائمة أبعاد قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام:**

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما أبعاد قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟

استلزم بناء قائمة خاصة بأبعاد قلق الكتابة، وقد مر بناء تلك القائمة بمجموعة من الخطوات تمثلت فيما يلي:

- **تحديد هدف القائمة:** هدفت القائمة إلى تحديد أبعاد قلق الكتابة عند طلاب الدبلوم العام؛ تمهيدًا لاستخدامها في بناء مقياس قلق الكتابة.
- **مصادر بناء القائمة:** تم الرجوع إلى مجموعة من البحوث والدراسات المختصة بدراسة قلق الكتابة عند الفئات المختلفة، مثل: دراسة (الجبوري، الحسيني، ٢٠٢٢)، ودراسة (بلال، ٢٠٢١)، ودراسة (بريكيت، ٢٠١٩).
- **محتوى القائمة في صورتها المبدئية:** بعد الانتهاء من تحليل ما سبق ذكره من البحوث والدراسات، تم حصر أبعاد قلق الكتابة لطلاب الدبلوم العام ووضعها في قائمة مبدئية: تكونت من (٢٤) مفردة موزعة على (٣) أبعاد هي:
  - البعد الأول: القلق الزمني ويشمل: (٨) عبارات.
  - البعد الثاني: قلق المحتوى ويشمل: (٨) عبارات.
  - البعد الثالث: القلق الاجتماعي ويشمل: (٨) عبارات.
- **حساب صدق القائمة:** بعد الانتهاء من إعداد الصورة المبدئية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية وآدابها وعلم النفس والصحة النفسية، وبلغ عددهم (١٣) محكمًا، وذلك لاستطلاع آرائهم في القائمة فيما تتضمنه القائمة من أبعاد رئيسة وما يتفرع منها ومدى دقتها العلمية، وإثراء القائمة بمقترحاتهم بالإضافة أو التعديل أو الحذف، وتم تعديل القائمة في ضوء آرائهم، وكانت أبرز تعديلاتهم على النحو التالي:

إضافة بعض العبارات مثل:

- أشعر بالضغط بسبب الحاجة إلى إيجاد أفكار مبتكرة وجذابة للكتابة.
- أشعر بالقلق بشأن استخدام اللغة الصحيحة في كتاباتي.
- أشعر بالقلق بشأن تجنب الأخطاء الإملائية والنحوية في كتاباتي.
- أشعر بالضغط عندما يحتاج زملائي إلى قراءة ومراجعة كتاباتي.
- يجعلني الضغط الاجتماعي غير قادر على التعبير بحرية عن الأفكار.

- أشعر بالتوتر بشأن الاختيار بين المعلومات والأفكار الكثيرة وتقديمها بشكل منظم.

– أصبحت القائمة مكونة من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: المحور الزمني ويتضمن (٩) عبارات، محور المحتوى ويتضمن (١٣) عبارة، المحور الاجتماعي ويتضمن (٨) عبارات.

– **القائمة في صورتها النهائية:** بعد الانتهاء من عملية التحكيم وإجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين تكونت القائمة النهائية من ثلاثة أبعاد رئيسة و(٣٠) مفردة.

❖ **ج– تصميم البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية ECRIF لتنمية مهارات تدفق الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية، ودليل المعلم الجامعي لتنفيذها.**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نصه: "ما صورة البرنامج القائم على إستراتيجية ECRIF لتنمية مهارات طلاقة الأفكار وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟".

استلزم ذلك إعداد برنامج يتضمن: الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم المتبعة، كما استلزم أيضًا إعداد دليل للمعلم الجامعي يوضح آلية توظيف إستراتيجية ECRIF عند تدريس محتوى البرنامج المقترح، وفقًا للخطوات التالية:

١. إعداد البرنامج المقترح:

مر إعداد البرنامج بالمراحل التالية:

- **تحديد مبررات بناء البرنامج:** تم تحديد مبررات البرنامج في ضوء ما أكدته الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بعمليات الكتابة بشكل عام وعملية تدفق الأفكار بشكل خاص من خلال استخدام الاستراتيجيات والطرق التي قد تؤدي إلى استثارة العمليات العقلية، بالإضافة إلى الحاجة الملحة إلى ضرورة الحد من ظاهرة قلق الكتابة عند طلاب الدبلوم المعلمين المقبلين على ممارسة مهنة التدريس.

- **تحديد الهدف العام للبرنامج:** انبثق الهدف العام للبرنامج من الأهداف العامة لإستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠م في محورها السابع الخاص بالتعليم والتدريب التابع للبعد الاجتماعي، والذي يؤكد على ضرورة تنمية الكفاءة الأكاديمية والمهارات الفنية الشاملة والمستدامة للمعلمين، ويأتي على رأس تلك الكفاءات المهنية الكفاءة اللغوية اللازمة لتكوين الخبرة المهنية للمعلم، ومن ثم تم صياغة الهدف العام للبرنامج، وتفرع منه مجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية في المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية، وتم عرضها في بداية البرنامج.
- **تحديد محتوى البرنامج:** تم اختيار المحتوى العلمي للبرنامج بما يحقق الخلفية النظرية عن الكتابة ومتطلبات التمكن منها، والتأكيد على أهمية عملية تدفق الأفكار عند الشروع في صياغة المنتج اللغوي، مع الإشارة إلى أبعاد عملية تدفق الكتابة التي تم التوصل إليها من خلال القائمة التي تم التوصل إليها مسبقًا في هذا البحث، ثم التطرق لبعض القضايا المعاصرة التي فرضت نفسها على المجتمع والتي تتناسب مع اهتمامات وحاجات عينة البحث الحالي، والاتساق والترابط المعرفي للمحتوى المقدم، مراعيًا السلامة اللغوية وصحة المحتوى واستخدام لغة بسيطة متدرجة بما يتناسب مع مستوى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية، مستعينًا ببعض المراجع والكتب الخاصة بكيفية تنظيم وعرض محتوى البرنامج من حيث توافر الجوانب التربوية والفنية عند تصميم الموضوعات، مراعيًا خطوات إستراتيجية ECRIF، ولمزيد من الموضوعية عند اختيار تلك الموضوعات؛ تم عرض قائمة بأبرز الموضوعات التي تتناسب مع اهتمامات وميول عينة البحث على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين لاختيار أنسبها لعينة البحث الحالي، ومن ثم تم حساب نسب الاتفاق بينهم واختيار أعلاها، وعليه تكونت موضوعات البرنامج من (٧) موضوعات هي: (فنيات الكتابة ومتطلبات التفوق فيها، تحديات وفرص التعليم عن بُعد في الجامعات، مستقبل مهنة التدريس وتحديات تدريس الأجيال القادمة، التحديات النفسية والعاطفية التي تواجه الشباب الجامعي وأثره على نجاحهم التعليمي، مهارات التواصل والقيادة لمعلمي المستقبل، تكنولوجيا الذكاء

الاصطناعي وتأثيرها على دور المعلم في الفصل، التحديات الأخلاقية للذكاء الاصطناعي)، وخُصص لكل لقاء (٤) ساعات، بإجمالي (٢٨) ساعة.

- **تحديد أنشطة البرنامج:** اعتمد الباحث على مجموعة متنوعة من الأنشطة كالأنشطة الاستهلالية لإثارة المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو دراسة موضوعات البرنامج والانخراط فيها، وكذلك الأنشطة البنائية التعليمية، بجانب الأنشطة الإثرائية والختامية بما يحقق الغاية المنشودة من استخدام الأنشطة، وقد صممت نماذج من أوراق العمل في صورة موضوعات تعبيرية تتضمن مجموعة الخبرات التعليمية التي خُطط لها مسبقًا ومراعيًا خطوات إستراتيجية ECRIF؛ بهدف تنمية مهارات تدفق الأفكار والحد من ظاهرة قلق الكتابة لدى أفراد عينة البحث.
- **تقويم البرنامج:** اعتمد الباحث على التقويم بمراحله الثلاثة: القبلي، في بداية كل لقاء؛ بهدف الوقوف على ما لديهم من خبرات سابقة عن الموضوع محل النقاش، والتقويم التكويني على مدار اللقاء من خلال طرح الأسئلة؛ للكشف عن مدى ما تحقق من أهداف في كل جزء من أجزاء اللقاء، بجانب تفعيل وضمان المشاركة الإيجابية من الطلاب في الموقف التعليمي، ثم التقويم الختامي في نهاية كل لقاء، وكذلك بعد الانتهاء من تدريس البرنامج ككل.
- **ضبط البرنامج وتحكيمه:** تم عرض البرنامج بصورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية، للتأكد من:
  - مدى اتساق المحتوى العلمي للبرنامج مع الأهداف المرجوة، ومدى الصحة العلمية لهذا المحتوى.
  - مدى ملاءمة تنظيم المحتوى وصياغته لمستوى طلاب الدبلوم العام المقبلين على ممارسة مهنة التدريس.
  - مدى ملاءمة الأنشطة المقترحة في البرنامج لخطوات إستراتيجية ECRIF.
  - مدى ملاءمة أساليب التقويم في الحكم على مدى ما تحقق من أهداف.

وفي ضوء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات، تم إجراء التعديلات اللازمة للمحتوى؛ ليصبح البرنامج في صورته النهائية جاهزًا للتنفيذ.

٢- **دليل المعلم الجامعي:**

وتم مراعاة ما يلي أثناء إعداده:

أ- **الهدف من الدليل:** هو توضيح الخطوات التي قد يهتدي بها المعلم الجامعي عند قيامه بتدريس لقاءات البرنامج؛ بهدف تنمية مهارات تدفق الأفكار، باستخدام إستراتيجية ECRIF.

ب-**محتوى الدليل:** ينقسم إلى جزأين كما يلي:

أولًا: الجانب النظري، وتضمن:

- مقدمة توضح للمعلم الجامعي أهمية تدريب طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية على مهارات تدفق الأفكار، والأسباب الكامنة خلف ظاهرة قلق الكتابة لديهم.
- إظهار مواطن الضعف لدى الطلاب في تلك المهارات، من خلال الرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة.
- عرض قائمة بمهارات تدفق الأفكار اللازم توافرها لدى طلاب الدبلوم العام.
- عرض قائمة بأبعاد ظاهرة قلق الكتابة والأسباب الكامنة خلفها.
- مقدمة عن ماهية إستراتيجية ECRIF، والأسس التي تقوم عليها، والخطوات الواجب مراعاتها عند استخدامها في التدريس.

ثانيًا: الجانب التطبيقي، وتضمن:

- عرض لخطوات إستراتيجية ECRIF التفصيلية، والتي يجب على المعلم الجامعي اتباعها مع الطلاب داخل قاعة التدريس أثناء استخدام الإستراتيجية؛ بغرض تنمية مهارات تدفق الأفكار لديهم.
- إرشادات تنفيذ كل ورقة عمل مع توضيح دور كل من المعلم والمتعلم أثناء التنفيذ.

- ملحق يتضمن: اختبار مهارات التفكير لقياس مستوى مهارات تدفق الأفكار، ومقياس قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام.

ج- **عرض الدليل على المحكمين:** بعد الانتهاء من إعداد الدليل في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عددهم (٩) محكمين، للوقوف على مدى صحة الدليل من الناحية العلمية، ومناسبة إجراءاته لمحتوى وزمن تنفيذ كل لقاء، وفي ضوء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات وتنفيذها أصبح الدليل في صورته النهاية.

❖ **اختبار (مواقف التفكير) الخاص بقياس مهارات تدفق الأفكار.**

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي نصه: "ما فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات تدفق الأفكار لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟".

استلزم ذلك بناء اختبار تفكير لقياس مستوى التقدم في مهارات تدفق الأفكار وفقًا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن أفراد عينة البحث من مهارات تدفق الأفكار قبليًا وبعديًا، وذلك من أجل الوقوف على فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية هذه المهارات.
- **الصياغة الأولية لمفردات الاختبار:** قام الباحث بتصميم اختبار مواقف التفكير الخاص بقياس تدفق الأفكار على هيئة أسئلة مفتوحة تتطلب من المتعلم التفكير بشكل إبداعي وتوفير الفرصة ليعبر عما يجول بخاطره من أفكار مهما كانت غريبة وغير منطقية، وتكون الاختبار في صورته الأولية من (١٠) أسئلة يقوم الطالب بالإجابة عنها بعد القراءة والتأمل والتفكير.
- **بطاقة تقدير مستوى الأداء المتدرج (Rubric) في مهارات تدفق الأفكار:** هدفت البطاقة إلى وصف مستويات أداء المتعلمين بالدبلوم العام غير المتخصصين في

اللغة العربية على اختبار مواقف التفكير، ومن ثم تقدير أداء كل متعلم على ضوء هذه المستويات، وذلك لقياس أداء هؤلاء المتعلمين في المهارات المستهدفة في البحث الحالي.

- **توصيف مستويات تقدير أداء المتعلم في كل مهارة أدائية:** تم تحديد أسلوب تسجيل تقدير أداء المتعلم في الاختبار وفقًا لمستويات الأداء: (متميز – جيد – مرض – غير مرض)، حيث تأخذ هذه المستويات الدرجات التالية بالترتيب: (٤ – ٣ – ٢ – ١)، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لتسجيل أداء كل متعلم، بحيث يسجل فيها القائم بالتقدير الدرجة أو العلامة التي تشير لمستوى أداء المتعلم على كل مهارة، وذلك في المكان المخصص للتقدير وفقًا للمستويات الأربعة المذكورة.
- **حساب صدق الاختبار:** بعد إعداد وتصميم الشكل المبدئي للاختبار تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في تخصص مناهج وطرق التدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بلغ عددهم (٩) محكمين، للوقوف على مدى صدق الاختبار ومدى مناسبة المفردات المتضمنة بالاختبار لقياس المهارات المحددة، وكان للسادة المحكمين مجموعة من التعديلات في بنود الاختبار، منها تعديلات خاصة بصياغة الأسئلة كأن يتم وضع المتعلم في مواقف حياتية تتطلب منه التفكير أو مشكلات تحتاج إلى حلول إبداعية غير تقليدية، ومنها تعديل خاصة بالحذف؛ فقد اتفق (٧) محكمين على ضرورة حذف عدد من الأسئلة ليتراوح متوسط عدد الأسئلة ما بين (٣ –٥) أسئلة تستلزم التفكير بشكل إبداعي، ومبرر ذلك زيادة مساحة التركيز لدى المتعلم والحد من ظاهرة التشتت وتجنب تكرار أفكار أسئلة الاختبار، بجانب التأكيد على استخدام الصور كمثير بصري أثناء صياغة السؤال، وقد تم تعديل أسئلة الاختبار في ضوء آراء وتوجيهات السادة المحكمين ليتكون من (٥) أسئلة مفتوحة اختيارية، يختار الطالب (٣) أسئلة للإجابة عنها، وبلغت الدرجة العظمى للاختبار (١٣٢) درجة؛ حيث خصص لكل سؤال (٤٤) درجة.

- **حساب ثبات الاختبار وتقدير زمن الاستجابة:** بعد عرض الاختبار على السادة المحكمين وعمل التعديلات المقترحة، تم تجريب الاختبار مبدئيًا على مجموعة استطلاعية قوامها (١٧) طالبًا وطالبة من غير أفراد عينة البحث يوم الأحد الموافق ١٣ من شعبان ١٤٤٤هـ- ٥ مارس ٢٠٢٣م؛ للتحقق من مدى فهم الطلاب للأسئلة وعدم وجود أي مشكلات مرتبطة بتطبيق الاختبار، وكذلك حساب ثبات الاختبار وتقدير زمن الاستجابة، وبلغت نسبة معامل ألفا كرونباخ (٠,٧١) وهي نسبة تدل على قبول ثبات الاختبار، ولتقدير الزمن المناسب لإجابة الطلبة على أسئلة الاختبار؛ تم حساب متوسط زمن استجابة الطلاب بعد أن تم رصد وتسجيل استجابة كل طالب انتهى من الإجابة عن مفردات الاختبار منفردًا، ثم تلى ذلك جمع إجمالي الزمن المستغرق، ثم قسمته على عدد أفراد العينة الاستطلاعية وبلغ المتوسط (٤١) دقيقة تقريبًا، ومن ثم تم تحديد زمن الاختبار ليكون (٤٥) دقيقة.
- **الصورة النهائية للاختبار:** أمكن تصميم الاختبار في صورته النهائية بعد عرضه على المحكمين وتعديله في ضوء آرائهم، وتحددت الخصائص النهائية لهذا الاختبار في التالي:

- تضمن الاختبار مجموعة من التعليمات موجهة للطالب قبل الشروع في الإجابة.
- بلغ عدد أسئلة الاختبار (٥) أسئلة مفتوحة يختار الطالب (٣) أسئلة فقط يُقاس من خلالها مستوى التقدم في (١١) مهارة مستهدفة في هذا البحث، لتصبح الدرجة النهائية للاختبار (١٣٢) درجة.

❖ **هـ- مقياس قلق الكتابة.**

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي نصه: "ما فاعلية إستراتيجية ECRIF في خفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟".

استلزم بناء مقياس قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام اتباع مجموعة من الخطوات وصولًا إلى صورته النهائية، وتمثلت تلك الخطوات فيما يلي:

- تم الرجوع إلى بعض الدراسات والبحوث المهتمة بقياس مستوى قلق الكتابة وعلاجه عند المتعلمين في مراحل عمرية مختلفة بشكل عام، والمتعلمين بالمرحلة الجامعية والدراسات العليا بشكل خاص، والتي من أبرزها: دراسة (عبد العزيز، ٢٠١٨)، ودراسة (الجبوري، الحسيني، ٢٠٢٢).
- تم تحديد الهدف من المقياس؛ حيث هدف المقياس إلى الوقوف على مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية.
- تمت الصياغة المبدئية لعبارات المقياس على شكل محاور يندرج أسفلها مجموعة من العبارات الخاصة بكل محور منها، ومبرر ذلك تحليل مدى تأثير كل عامل على قلق الكتابة والتدخل بشكل فعال في تحسينه، وتكون المقياس من (٣) محاور رئيسة هي:

- **المحور الزمني:** ويهتم هذا المحور بقياس مستوى القلق بسبب الضغط الزمني الذي قد يتعرض له المتعلم.
- **محور المحتوى:** ويهتم هذا المحور بالكشف عن مستوى القلق المتعلق بمحتوى الكتابة نفسه.
- **المحور الاجتماعي:** ويهتم هذا المحور برصد العوامل التي قد تؤثر على مستوى قلق الكتابة لدى المتعلم والمتعلقة بتقدير الأخرين للمنتج الكتابي.

واشتمل المقياس في صورته المبدئية على (٢٤) عبارة، تقابلها أربعة بدائل تمثل درجة تطابق العبارة على المتعلم، وهى: (ينطبق تمامًا – ينطبق كثيرًا – ينطبق أحيانًا – لا ينطبق).

- تم عرض المقياس بصورته الأولية على بعض السادة المحكمين تخصص (المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس، والصحة النفسية)؛ بهدف حساب صدقه، والتأكد من سلامة محتواه العلمي، ومناسبته للهدف المصمم من أجله، بالإضافة إلى السلامة اللغوية وحسن الصياغة، وتم تعديل المقياس في ضوء آرائهم، وكانت أبرز تعديلاتهم تتعلق بالصياغة وتنويع الأفعال.

- أصبح المقياس مكونًا من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور: المحور الزمني ويتضمن (٩) عبارات، محور المحتوى ويتضمن (١٣) عبارة، المحور الاجتماعي ويتضمن (٨) عبارات، وبلغت النهاية العظمى للمقياس (١٢٠) درجة.
- تم تجريب المقياس على مجموعة من طلاب الدبلوم العام من غير عينة البحث بلغ عددها (١٧) طالبًا وطالبة؛ بهدف تحديد نسبة ثبات المقياس وحساب زمن الإجابة عليه.
- تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا كرونباخ"، وبلغت نسبة معامل الثبات (٠,٨١) وهو معامل ثبات مناسب.
- تم حساب زمن الاستجابة على مقياس قلق الكتابة، من خلال حساب متوسطات زمن استجابة كل طلاب على حدةٍ، ثم تم حساب مجموع الزمن الذي استغرقه كل الطلاب وقسمته على عددهم وذلك يوم الأحد الموافق ١٣ من شعبان ١٤٤٤هـ- ٥ مارس ٢٠٢٣م، وكان متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات الاختبار(٤٢) دقيقة، ومن ثم تم اعتماد الزمن المناسب لتطبيق المقياس ٤٥ دقيقة، وبذلك أصبح المقياس صالحًا للتطبيق على عينة البحث.

❖ هـ- تجربة البحث.

- **اختيار عينة البحث ووصفها:** وقع الاختيار على طلاب الدبلوم العام من غير المتخصصين في اللغة العربية والبالغ عددهم (١١٣) طالبًا وطالبة للعام الجامعي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وجاءت تخصصاتهم كما يلي[٢]: تخصص الرياضيات وعددهم (٣٤) طالبًا وطالبة، تخصص المواد الاجتماعية وعددهم (٥٤) طالبًا وطالبة، تخصص العلوم (١٦) طالبًا وطالبة، تخصص اللغة الإنجليزية (٩) طلاب، وبعد التحدث معهم عن

[٢] يتم توزيع الطلاب في الدبلوم العام على تلك التخصصات السابقة بناء على التخصص الأكاديمي لدرجة البكالوريوس أو الليسانس لكل طالب، حيث يتم توزيعهم لأقرب تخصص يناسب طبيعة مؤهلهم الجامعي، مثال: خريج كلية التجارة يتم توزيعه على تخصص الرياضيات باعتباره الأقرب لطبيعة دراسته الأكاديمية.

الهدف من البحث وأهميته، أبدى غالبيتهم الرغبة في المشاركة، واعتذر عن المشاركة (٧) طلاب من تخصص المواد الاجتماعية؛ لعدم انتظامهم في حضور المحاضرات، وأصبحت عينة البحث مكونه من (١٠٦) طالبًا وطالبة، وتخصصاتهم هي: تخصص الرياضيات وعددهم (٣٤) طالبًا وطالبة، تخصص المواد الاجتماعية وعددهم (٤٧) طالبًا وطالبة، تخصص العلوم (١٦) طالبًا وطالبة، تخصص اللغة الإنجليزية (٩) طلاب.

- **التطبيق القبلي لأدوات القياس:** طُبقت أدوات القياس على عينة البحث قبليًا؛ بهدف الوقوف على المستوى الأوليّ لأفراد المجموعة في المهارات المستهدفة، وكذلك للمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التعرض لوحدة المعالجة التجريبية المقترحة وبعدها يوم الأحد الموافق ٢٧ من شعبان ١٤٤٤هـ- ١٩ مارس ٢٠٢٣م.
- **تطبيق وحدة المعالجة التجريبية على عينة البحث:** تم تطبيق الإستراتيجية على أفراد عينة البحث بهدف تنمية مهارات تدفق الأفكار المحددة بالبحث الحالي في الفترة ما بين ٢١ مارس ٢٠٢٣م حتى ٢ مايو ٢٠٢٣م بواقع لقاء واحد في الأسبوع لمدة ٤ ساعات.
- **التطبيق البعدي لأدوات القياس:** بنهاية التطبيق تم تطبيق أدوات القياس بعديًا يوم الأربعاء الموافق ١٣ من شوال ١٤٤٤هـ- ٣ مايو ٢٠٢٣م؛ للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال المعالجات الإحصائية.
- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** اعتمد الباحث برنامج SPSS لحساب قيمة ت المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية؛ بهدف الكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف التفكير الخاص بتحديد مستوى تدفق الأفكار لدى أفراد عينة البحث، بالإضافة إلى مقياس قلق الكتابة، كما استخدم البحث الحالي معامل الارتباط بيرسون لبيان نوع العلاقة بين المتغيرات، ومعادلة كوهين لحساب حجم التأثير.

➢ **نتائج البحث وتفسيرها:**

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات البحث تطبيقًا قبليًا وبعديًا تم رصد نتائج الطلاب ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة مستعينًا ببرنامج (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن باقي أسئلة البحث واختبار فروضه، وفيما يلي عرض لتلك النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

❖ **أولاً: عرض نتائج البحث.**

(أ)- النتائج المتعلقة باختبار مواقف التفكير الخاص بقياس مهارات تدفق الأفكار:

لبيان فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية بعض مهارات تدفق الأفكار لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؟؛ تم التحقق من صحة الفرض الذي نصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مواقف التفكير الخاص بقياس (تدفق الأفكار) لصالح التطبيق البعدي"، من خلال الكشف عن قيمة (ت)، وكوهين (Cohen's d) لحساب حجم التأثير، وأسفرت النتائج عما يلي:

جدول (٢)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في اختبار التفكير الخاص بقياس مهارات تدفق الأفكار حيث بلغ عدد أفراد عينة البحث (ن=١٠٦)

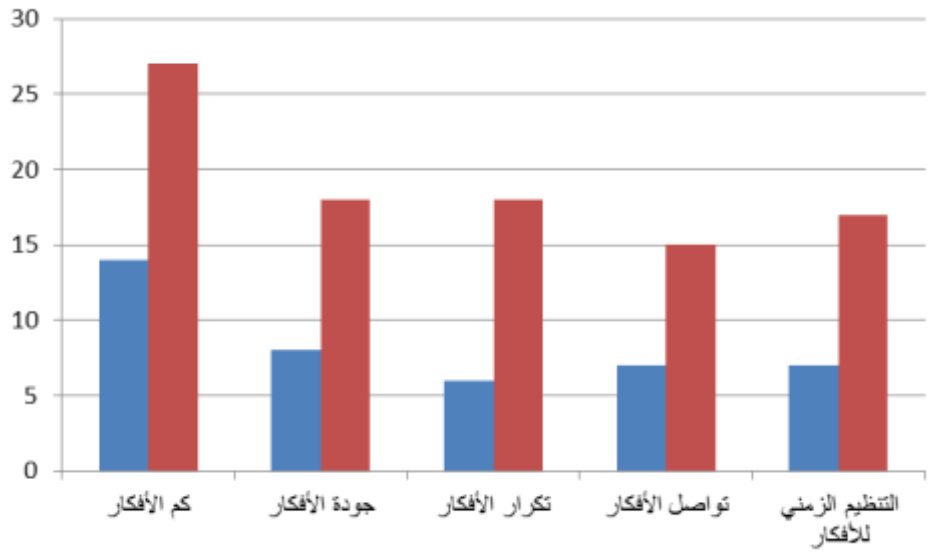
المحور	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير كوهين d	مستوى حجم التأثير
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
كم الأفكار	١٤	٢٦.٨	١.٥	٣.١	٣٨.٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	٥.٢	كبير
جودة الأفكار	٧.٩	١٨.١	١.٥	٢.٨	٣٢.٨٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	٤.٥	كبير
تكرار الأفكار	٦.١	١٨	١.٣	٣	٣٧.٢٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	٥.١	كبير

تواصل الأفكار	٧.٣	١٥.٥	١.٢	٢	٣٥.٧١	دالة عند مستوى ٠.٠١	٤.٩	كبير
التنظيم الزمني للأفكار	٧.٤	١٧.٦	١.٣	٠.٩	٦٧.٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١	٩.٢	كبير
الإجمالي	٤٢.٧	٩٥.٩	٣.٣	٦	٨٠.١٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	١١	كبير

بناءً على نتائج الجدول السابق، يتضح وجود فارق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مواقف التفكير لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات الاختبار في التطبيق القبلي (٤٢.٦) مع انحراف معياري قدره (٣.٣)، بينما وصل في التطبيق البعدي إلى (٩٥.٩) مع انحراف معياري قدره (٦) من أصل النهاية الكلية للاختبار والبالغة (١٣٢) درجة، واستنادًا إلى هذه البيانات، بلغ الفارق العام بين متوسط درجات الاختبارين (٥٣.٣) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم تم حساب قيمة "ت" للفارق بين المتوسطين وبلغت قيمتها (٨٠.١٨)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى تحسن مهارات تدفق الأفكار المستهدفة في البحث الحالي.

ولمزيد من ضبط النتائج تم حساب حجم تأثير إستراتيجية ECRIF على مهارات تدفق الأفكار من خلال استخدام معادلة كوهين (Cohen's d)، وبلغت قيمة(d) = (١١) لجميع المهارات المستهدفة، وهي قيمة تدل على معامل تأثير كبير لوحدة المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث الحالي.

وتراوحت قيمة (d) للمهارات الفرعية ما بين ٤.٥ و ٩.٢، وهي قيم تشير أيضًا إلى تأثير قوي لإستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات تدفق الأفكار، ويمكن ملاحظة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي من خلال الشكل التالي:



شكل (٥) فرق المتوسطات للمفاهيم الرئيسة في اختبار مواقف التفكير

ويتضح من الشكل السابق أن أعلى فرق متوسطات درجات بين التطبيقين القبلي والبعدي جاء في المهارات الخاصة بكم الأفكار بفارق بلغت قيمته (١٢.٨)، بينما جاءت في المرتبة الثانية من حيث أعلى فرق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي المهارات الخاصة بتكرار الأفكار بلغت قيمته (١١.٨)، بينما تساوت في المرتبة الثالثة والرابعة المهارات الخاصة بجودة الأفكار والتنظيم الزمني للأفكار بفارق بلغت قيمته (١٠.٢)، في حين حلت في المرتبة الخامسة المهارات الخاصة بتواصل الأفكار بفارق بلغت قيمته (٨.٢)، ومن ثم تم قبول الفرض الأول للبحث، والذي نصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الخاص بقياس (تدفق الأفكار) لصالح التطبيق البعدي.

(ب)- النتائج المتعلقة بتطبيق مقياس قلق الكتابة:

لبيان فاعلية إستراتيجية ECRIF في خفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية لدى أفراد عينة البحث؛ تم التأكد من صحة الفرض

الذي نصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح التطبيق القبلي"، ولتحقيق ذلك تم حساب الفرق بين متوسط درجات العينة على مقياس الثقة قبليًا وبعديًا ثم الكشف عن قيمة (ت)، والتي تشير إلي فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في خفض مستوى قلق الكتابة لدى أفراد عينة البحث من عدمها، وأسفرت النتائج عما يلي:

جدول (٣)

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث في مقياس قلق الكتابة حيث بلغ عدد أفراد العينة (ن=١٠٦)

المحور	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ت	الدلالة	حجم التأثير كوهينd	مستوى حجم التأثير
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي				
القلق المرتبط بالزمن	٢٨.٥٦	١٤.٤٧	٢.٤	١.٩	٤٦.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	٦.٤	كبير
القلق المرتبط بالمحتوى	٤٧.٣٧	٢٧.٢٢	٢.٥	٣.٥	٤٧.٦٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	٦.٥	كبير
القلق الاجتماعي	٢٨.٧٣	١٥.٨٦	١.٤	٢.٦	٤٤.٣٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	٥.٩	كبير
الإجمالي	١٠٤.٦٦	٥٧.٥٥	٣.٨	٤.٥٣	٨١.٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	١١.٤	كبير

يتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس قلق الكتابة لصالح

التطبيق القبلي؛ فقد انخفض متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للمقياس مقارنة بدرجاتهم في التطبيق القبلي بفارق سالب بلغت قيمته (٤٧.١١) درجة، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمتها (٨١.٦)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى انخفاض واضح في مستوى قلق الكتابة لدى أفراد عينة البحث.

ولمزيد من ضبط النتائج تم حساب حجم تأثير إستراتيجية ECRIF على خفض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين من خلال استخدام معادلة كوهين (Cohen's d)، وبلغت قيمة(d) = (١١,٤) لجميع المحاور المستهدفة في المقياس، وهي قيمة تدل على معامل تأثير كبير لوحدة المعالجة التجريبية الخاصة بالبحث الحالي في خفض مستوى قلق الكتابة.

وتراوحت قيمة (d) للمحاور الفرعية ما بين ٥.٩ و ٦.٥، وهي قيم تشير أيضًا إلى تأثير قوي لإستراتيجية ECRIF في خفض مستوى قلق الكتابة.

(ج)- النتائج المتعلقة بالكشف عن العلاقة بين مستوى التقدم في مهارات تدفق الأفكار ومستوى قلق الكتابة:

لبيان نوع العلاقة بين تنمية مهارات تدفق الأفكار ومستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية؛ تم التحقق من صحة الفرض الذي نصه: "توجد علاقة ارتباطية سالبة بين تنمية مهارات تدفق الأفكار وانخفاض مستوى قلق الكتابة لدى طلاب الدبلوم العام غير المتخصصين في اللغة العربية"، من خلال الكشف عن معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث في اختبار التفكير الخاص بمهارات تدفق الأفكار ومقياس قلق الكتابة، بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (- ٠,٦١٤)، وهي نسبة تدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة من النوع (المتوسط) أي أنه كلما زاد تمكن الطلاب من مهارات تدفق الأفكار كلما انخفض مستوى قلق الكتابة لديهم، ومن ثم تم قبول الفرض السابق.

❖ **ثانيًا: تفسير نتائج البحث:** فيما يلي مناقشة وتفسير لنتائج البحث التي تم التوصل إليها، وهي:

(أ)- تفسير النتائج المتعلقة بتطبيق اختبار التفكير الخاص بمهارات تدفق الأفكار.

أشارت النتائج إلى فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات تدفق الأفكار المستهدفة في البحث، ويعزو البحث الحالي هذه الفاعلية إلى مجموعة من العوامل، يمكن توضيحها فيما يلي:

- ساعدت إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات تدفق الأفكار بشكل عام؛ كونها وفرت إطارًا هادفًا لتنمية مهارات التفكير وتعزيزه لدى المتعلمين بشكل متسلسل ومنظم، ويرجع السبب في ذلك إلى تسلسل مراحلها، واستهداف كل مرحلة من مراحلها مجموعة محددة من مهارات التفكير والتفاعل معها.
- تضمنت إستراتيجية ECRIF مرحلتين أساسيتين وهما: التوضيح Clarify، واستيعاب صفة جديدة Internalize؛ قد أسهم في زيادة السعة العقلية للمتعلم من خلال توجيهه بشكل مستمر إلى كيفية تحسين جودة أفكاره العامة، وذلك من خلال تدريب المتعلم على كيفية التفسير الدقيق للأفكار ودمجها في فهمه الشخصي.
- أسهمت مراحل إستراتيجية ECRIF في توفير بيئة لغوية آمنة للمتعلمين دفعتهم إلى التعبير عن أفكارهم بطريقة واضحة وسلسة دون قيد أو خوف.
- بإمعان النظر في فلسفة إستراتيجية ECRIF نجد أن قوتها الحقيقية يكمن في تواجد جوانب متعددة من التفكير مثل تكرار الأفكار وتواصلها وجودتها وتنظيمها، بجانب استهدافها تنمية تلك الجوانب بشكل متوازن دون الاهتمام بجانب على حساب آخر؛ قد أسهم في تطوير مستوى تفكير المتعلمين من جوانب متعددة ومتكاملة.
- وفرت إستراتيجية ECRIF فرصًا حقيقية ومتنوعة للتدريب المستمر على استثارة التفكير وإعطاء الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة بفنونها المختلفة بشكل منطقي ومنظم.

- أسهمت إستراتيجية ECRIF في إثراء البيئة الصفية من خلال تقديم التعزيز المستمر والحث على المشاركة المستمرة؛ الأمر الذي أدى إلى تطوير تفكير المتعلمين وتحفيزهم لتوليد أفكار جديدة والتأكد من صحتها.
- وفرت إستراتيجية ECRIF مجموعة من الأنشطة المتنوعة ما بين التعليمية والإثرائية والتقويمية دفعت المتعلمين إلى الاستفادة القصوى من الأفكار التي يولدونها وصياغتها بأفضل أسلوب.
- زيادة التركيز على الجانب التطبيقي لاستخدام اللغة في مراحل الإستراتيجية المختلفة؛ أسهم في توفير فرصة حقيقة لكل متعلم لتطبيق وتنمية مهاراته على مدى الوقت؛ الأمر الذي أدى إلى تحسن دائم في مهارات التفكير.
- أظهرت النتائج فرقًا واضحًا في أداء المتعلمين في مختلف مهارات تدفق الأفكار، وجاء الفرق الأكبر في المتوسطات يتعلق بالمهارات الخاصة بـ "كم الأفكار"، حيث بلغ فرق المتوسط (١٢.٨)، ويُرجع البحث الحالي ذلك إلى أن مرحلة اللقاء Encounter تشجع المتعلمين على التفاعل مع الأفكار بشكل مكثف وتوليد مجموعة متنوعة منها. هذا التنوع المكثف يؤدي إلى زيادة عدد الأفكار المطروحة وتنوعها، وخاصة أن تلك المرحلة تدفع المتعلم لطرح التساؤل الذاتي (ما هذا؟ أنا لا أعرف عنه شيئًا؟) على نفسه.
- جاءت مهارات "تكرار الأفكار" في المرتبة الثانية من حيث التقدم بفارق بلغت قيمته (١١.٨)، وهي نسبة قريبة من فرق المتوسطات في المرتبة الأولى؛ ويعزو الباحث ذلك التقدم إلى اشتمال إستراتيجية ECRIF على مرحلة التوضيح Clarify؛ حيث تضع تلك المرحلة المتعلم في مواقف تتطلب منه فهم الأفكار وتوضيحها بشكل أعمق وأوسع، من خلال تصويب وتحسين توصيف الأفكار، ومن ثم يتجنب تكرار الأفكار السابقة بناءً على التحسينات والإضافات التي قام بها.

- أسهمت إستراتيجية ECRIF في رفع مستوى التحليل والفهم العميق للأفكار؛ الأمر الذي مكن المتعلم من التعرف على الأفكار المتشابهة وتجنب تكرارها بشكل غير ضروري أو مبرر.
- تساوت في المرتبة الثالثة والرابعة المهارات الخاصة بجودة الأفكار والتنظيم الزمني للأفكار بفارق بلغت قيمته (١٠.٢)، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى ما تضمنته مرحلة التوضيح (Clarify) من خطوات فرعية أسهمت في تعزيز دقة وتوضيح الأفكار مما يؤدي إلى تطوير الأفكار وجعلها أكثر جودة وتفصيلًا، بجانب تضمن مرحلتي التذكر والاستيعاب في استراتيجية ECRIF التدريب على استخدام مهارات التحليل والتصفية، ومن ثم يستطيع المتعلم التركيز على تحليل الأفكار واختيار الأفكار ذات الجودة العالية، ثم تأتي مرحلة الطلاقة لتشجع المتعلم على تنظيم وترتيب أفكاره بشكل منطقي ومنظم مراعيًا الوقت المتاح لذلك دون إهدار للوقت.
- جاءت مهارات "تواصل الأفكار" في المرتبة الأخيرة من حيث التقدم وفقًا للفرق بين المتوسطات والذي بلغت قيمته (٨.٢)، ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى أنه قد يرجع إلى بعض التحديات في ترجمة وتوضيح الأفكار بشكل فعّال لدى بعض أفراد عينة البحث يعود لاختلاف مستوى المعرفة اللغوية لديهم نظرًا لتنوع إعدادهم الأكاديمي، وهذا يتطلب مزيدًا من التدريب والتمرين بواسطة استراتيجية ECRIF.

(ب)- تفسير النتائج المتعلقة بتطبيق مقياس قلق الكتابة.

كشفت النتائج عن انخفاض متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للمقياس مقارنة بدرجاتهم في التطبيق القبلي بفارق سالب بلغت قيمته (٤٧.١١) درجة، وجاءت قيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث بلغت قيمتها (٨١.٦)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى انخفاض واضح في مستوى قلق الكتابة بأبعاده الثلاثة لدى أفراد عينة البحث، والمتمثلة في: (القلق المرتبط بالزمن، قلق المحتوى، القلق الاجتماعي).

ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى مجموعة من الأسباب أسهمت إستراتيجية ECRIF في تحقيقها، هي:

- **توفير هيكل زمني:** أسهمت إستراتيجية ECRIF في توفير هيكل زمني واضح المعالم يرتبط بمراحل عملية الكتابة مثل التخطيط والكتابة والمراجعة، ومن ثم يسهل للمتعلم التحكم في الزمن وتحديد زمن خاص لكل مرحلة؛ وقد يؤدي هذا التوزيع المنهجي لعملية الكتابة أن يقلل من القلق الناجم عن الضغط الزمني.
- **تقليل الشعور بالعجز:** من المعلوم أن الشعور بأن الوقت غير كافٍ لإتمام عملية الكتابة بشكل جيد يؤدي إلى زيادة القلق أثناء عملية الكتابة، وعند استخدام إستراتيجية ECRIF في التدريس يدرك الطلاب بالدبلوم العام أن لديهم خطة وأدوات لكيفية التعامل مع تحديات الوقت، مما يقلل من الشعور بالعجز.
- **وضوح الهدف:** يبدأ استخدام إستراتيجية ECRIF بتحديد الهدف من الكتابة والغرض من ورائها. هذا التوجيه المبكر يساعد المتعلم على تحديد نقاط البداية والنهاية الملائمة للموضوع، ومن ثم يقلل هذا الوضوح من القلق الناجم عن عدم التأكد من ما إذا كانوا يعبرون عن المحتوى بشكل صحيح أم لا.
- **التحليل والتفصيل:** تتضمن إستراتيجية ECRIF مرحلة مهمة تسمى مرحلة التوضيح، وتدفع هذه المرحلة لتحليل الموضوع الكتابي وفهمه بشكل أفضل قبل الشروع في عملية الكتابة. هذا التحليل يمكن أن يقلل من القلق بشأن عدم القدرة على تغطية جوانب المحتوى بشكل كامل أو صحيح.
- **الفهم العميق:** تتضمن إستراتيجية ECRIF أيضًا مرحلة تتعلق بالتركيز تهتم بتكوين فهم أعمق للموضوع محل الكتابة والمفاهيم المرتبطة به، وكلما زادت درجة الفهم العميق للموضوع كلما قل القلق المرتبط بعدم وجود محتوى كافٍ أو ملائم للكتابة.
- **المراجعة والتحسين:** تهتم مرحلة الاستيعاب بإستراتيجية ECRIF بعمليتي المراجعة والتحسين وكيفية الدمج بين المعلومات وعرضها بشكل جيد عند الكتابة. هذا الاهتمام والتركيز على تحسين المحتوى يمكن أن يقلل من القلق المرتبط بجودة العبارات والأفكار.

- **التحضير والثقة:** تسهم إستراتيجية ECRIF في تدريب المتعلمين على كيفية التحضير الجيد والمسبق لعملية الكتابة بخطوات محددة، هذا التحضير يزيد من ثقة الطالب بالدبلوم العام بقدرته على التعامل مع الموضوع وتنظيم الأفكار بشكل مناسب، وبما أن القلق الاجتماعي قد ينشأ من مخاوف التعبير أمام الآخرين؛ فإن التحضير المسبق يساعد في تخفيف هذه المخاوف.

- **التواصل الفعال:** تتضمن إستراتيجية ECRIF مرحلة الطلاقة وهي مرحلة تدرب المتعلم على تطوير مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين من خلال الكتابة، مما يقلل الخوف من الانفصالية أو العزلة، أي أن إستراتيجية ECRIF تعمل على تقديم هيكل وأدوات للتعامل مع القلق الاجتماعي من خلال الكتابة، من خلال التركيز على التحضير والتفصيل وتحقيق التواصل الفعّال.

(ج)- تفسير النتائج المتعلقة بنوع العلاقة بين درجة التقدم في مهارات تدفق الأفكار وانخفاض مستوى قلق الكتابة.

كشفت النتائج أن معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة البحث في اختبار التفكير الخاص بمهارات تدفق الأفكار ومقياس قلق الكتابة بلغت قيمته ر= (- ٠,٦١٤)، وهي نسبة تدل على وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة من النوع (المتوسط) أي أنه كلما زاد تمكن الطلاب من مهارات تدفق الأفكار كلما انخفض مستوى قلق الكتابة لديهم.

ويُرجع الباحث السبب خلف تلك العلاقة العكسية إلى ما يلي:

- **الثقة والتركيز:** فكلما زاد تمكن المتعلم من مهارات تدفق الأفكار؛ زادت قدرته على التعبير عما يجول بخاطره بقدر من الثقة وبدون توقف، وعندما يمتلك الطالب تلك القدرة على التعبير بسلاسة وبدون تردد، من الممكن أن يقلل من مستويات القلق والتوتر المرتبطة بعملية الكتابة.

- **التحكم في الأفكار:** فكلما زاد مستوى التقدم في مهارات تدفق الأفكار؛ زادت قدرة الطالب بالدبلوم العام على تنظيم أفكاره وترتيبها بطريقة منطقية، ومن ثم يمكن القول أن هذا التنظيم والقدرة على التحكم في الأفكار يمكن أن يخفض مستوى القلق الذي ينتج عن الشعور بالارتباك والفوضى أثناء عملية الكتابة.

- **التجربة والتكرار:** قد يؤدي التدريب المتكرر لمهارات تدفق الأفكار وكيفية استثارتها أثناء التخطيط لعملية الكتابة إلى زيادة ثقة الطالب بالدبلوم العام بقدرته على التعبير عن أفكاره بكل أريحيه دون قيود، ومن ثم قد يقلل هذا الشعور بالثقة من مستوى القلق والتوتر أثناء الكتابة.
- **تقدم المعرفة اللغوية:** فعندما يتقن الطالب مهارات تدفق الأفكار؛ تزيد قدرته على استخدام اللغة بأساليبها المتنوعة بسهولة ويسر، ومن ثم فإن هذا التحسن في المعرفة اللغوية لدى الطالب يمكن أن تحد من القلق المرتبط بالمخاوف الخاصة باستخدام اللغة بشكل غير صحيح.
- **تقليل التفكير الزائد:** يؤدي التدريب المتكرر على مهارات تدفق الأفكار إلى التقدم فيها، ومن ثم يقل التفكير الزائد والتدقيق المفرط أثناء الكتابة؛ مما يحد من مستوى القلق المرتبط بالأداء الكتابي.

➤ **توصيات البحث ومقترحاته:**

بعد عرض النتائج، وفي ضوء ما تقدم يوصي البحث الحالي بما يلي:

- إضافة بعض الأهداف الخاصة بتنمية مهارات تدفق الأفكار لمقررات برامج إعداد معلمي اللغة العربية، مع إبراز دور إستراتيجيات التدريس التي تهتم بالتفكير الإبداعي في خفض قلق الكتابة لدى المتعلمين.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية والثانوية لكيفية استخدام إستراتيجية ECRIF في تدريس موضوعات التعبير.
- تطبيق مقياس قلق الكتابة على الملتحقين بكليات التربية بالتزامن مع اختبارات القبول أو عقد المقابلات الشخصية للملتحقين بكليات التربية، وعقد برامج علاجية مكثفة لخفض قلق الكتابة لديهم.

واستكمالًا لما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي وتوصياته؛ يقترح الباحث مجموعة من الموضوعات التي يمكن تناولها بالبحث والدراسة ومنها:

- فاعلية إستراتيجية ECRIF في تحسين القدرة على التواصل وخفض القلق الأكاديمي لدى المتعلمين ذوي اضطراب التواصل بفصول الدمج.
- فاعلية إستراتيجية ECRIF في تعزيز التفكير الناقد والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية.
- فاعلية إستراتيجية ECRIF في تنمية مهارات الخطاب الأكاديمي لدى باحثي الماجستير والدكتوراه بكليات التربية.
- أثر التكامل بين إستراتيجيتي ECRIF و SQ4R في تنمية بعض مهارات التلخيص الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية.
- وحدة مقترحة قائمة على الدمج بين إستراتيجيتي ECRIF و المحاكاة التفاوضية في علاج عسر الحوار لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية.

➢ قائمة المراجع:

أولا- المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). *المنهج التربوي وتعليم التفكير*، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو جراد، محمد عبد السلام.(٢٠١٨). فاعلية برنامج قبعات التفكير الست في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف التاسع في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية والدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، مج(٢٦)، ع(٢)، ٥٦٨-٥٩٠.
- أبو عمشة، خالد حسين. (٢٠٢٠). دليل الشراكة اللغوية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بغيرها ومتعلميها، متاح على https://www.uatfnns.com/wp-content/uploads/
- بريكيت، أكرم بن محمد. (٢٠١٩). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على الاتجاهات الحديثة لتعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى، مج(١١)، ع(١)، ١-٣٥.
- بلال، أماني عبد المنعم. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض قلق الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج(٨٣)، ١٣٦٣-١٤١٦.
- الجبوري، كريم فخر؛ الحسيني، بشرى حسين. (٢٠٢٢). استراتيجيات الكتابة فوق المعرفية وعلاقتها بقلق الكتابة لدى طلاب الدراسات العليا، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، مج(٢٣)، ع(٣)، ١-١٧.
- جولمان، دانييل. (٢٠١٠) *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلى الجبالي، الرياض: مكتبة جرير.
- جي، سائر بصمة. (٢٠١٦). *مصادر الأفكار المبتكرة دليل المبدعين لمنابع الأفكار القوية*، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية
- درويش، سلوى محمد. (٢٠١٧). فاعلية الذات لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية نظام العام الواحد وعلاقتها بجودة الأداء، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، مج (٣٢)، ع(٣)، ١-٤٨.
- رشيد، رائدة محمد. (٢٠١٧). وجهة نظر الطالبات الملتحقات ببرنامج الدبلوم العام في التربية بدافعيتهن للإنجاز وفق تخصصاتهن الأكاديمية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج(٣٣)، ع(١)، ٢٤١-٣٧٨.
- الرمامنة، هيام صلاح، الزق، أحمد يحيى. (٢٠١٥). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير طلاقة الأفكار لدى أطفال الروضة الرمامنة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الأردنية، عمان.

- الزهراني، سرحان ظافر. (٢٠١٧). الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بمحافظة القنفذة في ضوء بعض التغيرات، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع(١٨)، ج(١٢)، ٢٢٣-٢٤٨.
- السباب، أزهار محمد. (٢٠١٦). أثر برنامج سكامبر في تنمية تدفق الأفكار لدى طلبة معهد إعداد المعلمين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع(١١٩)، ٣٣٧-٣٩٣.
- السباب، أزهار محمد. (٢٠٢٣). أثر برنامج تربوي وفق مهارات المواهب المتعددة في تنمية تدفق الأفكار الإبداعية الغير مألوفة لدى طلبة الفنون الجميلة، *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، ع(٢٠)، ج(٣)، ٢٣٥-٢٦١.
- الشمري، متعب بن خلف. (٢٠٢٢). تقييم مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في ضوء معايير تعلم اللغة العربية، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع(٢٨)، ٥١١-٥٤٦.
- الصباغ، الشحي. (٢٠١٨). أساليب العصف الذهني وأثرها في مواجهة معوقات التفكير الإبداعي، *مجلة الفكر الشرطي*، القيادة العامة لشرطة الشارقة، مج(٢٧)، ع(١٠٧)، ١٩-٥٦.
- صوان، فرج محمد. (٢٠٢١). أهمية مرحلة ما قبل الكتابة لتعلم الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، متاح على الرابط http://academiworld.org
- طلاب، خلف عبد المعطي. (٢٠٢١). برنامج تعليم مدمج قائم على تجهيز المعلومات لعلاج الاخطاء اللغوية في كتابات طلاب الدبلوم العام شعبة اللغة العربية بكلية الدراسات العليا للتربية-جامعة القاهرة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع(٢٢)، ج(١٢)، ٩١-١٣٧.
- عبد الظاهر، أحمد عبد الظاهر. (٢٠٢٠). مهارات الكتاب الابتكارية المناسبة وإجراءات تدريسها لطلاب مرحلة التعليم الثانوي بجمهورية مصر العربية، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مج(٤٤)، ع(١)، ١٥-٦٦.
- عبد العزيز، أسماء حمزة. (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين قلق الكتابة والفاعلية الذاتية المدركة فيها واستراتيجياتها والأداء الكتابي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدي طلاب كلية التربية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج(٢٨)، ع(٩٩)، ٨٥-١٦٢.

- عبد المنعم، خالد عبد العظيم. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات كيجان في علاج بعض الأخطاء الإملائية لدى طلاب الدبلوم التربوي بالجامعة العربية المفتوحة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ع(٥١)، ١٤٩-١٨٢.
- عزت، السيد. (٢٠٢٣). إستراتيجية ECRIF سبيلاً إلى استكناه تعليم اللغة الهدف وتحسينها من خلال التعلم (دراسة نظرية تطبيقية)، مؤتمر اللغة العربية الدولي السادس بالشارقة فبراير ٢٠٢٣م، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ٥٥١-٥٦٣.
- علي، نصر الدين خضري. (٢٠١٥). تصور مقترح لمقرر في اللغة العربية للدراسين غير المتخصصين في اللغة العربية الملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء احتياجاتهم اللغوية، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، كلية التربية، ع(١٦٤)، ج(٢)، ٢٦٩-٣٠٠.
- فضل الله، محمد رجب.(٢٠١٤).*المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- المحلاوي، نجلاء أحمد. (٢٠١٥). استقصاء مستوى المعرفة اللغوية اللازمة لتدريس اللغة العربية في التعليم العام لدى طلاب الدبلوم العام في كلية التربية جامعة الإسكندرية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ع(٦٣)، ١٦٣-١٩٥.
- محمد، محمد جمال؛ أحمد، سامية جمال؛ أحمد، علاء الدين أحمد. (٢٠١٨). تنمية مهارات التفكير التفاعلي: ضرورة حتمية لمواجهة تحديات عصر الرقمنة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسوان، ع(٣٣)، ٣١٧-٣٣٢.
- مزيد، سوسن خليل. (٢٠١٧). فاعلية توظيف إستراتيجيتي ECRIF و PPP، في تعلم طلبة الصف الخامس للمفردات واحتفاظهم بها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، مخطوط، غزة.
- المليجي، علاء أحمد محمد. (٢٠١٤). فاعية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات النقد الأدبي التطبيقي والاتجاه نحوه لدى طلاب الدبلوم العام في التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع(١٤٩)، ٢٤٩-٢٨٩.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

- AlSaleem, B. I. A. (2018). The effect of ECRIF strategy on EFL seventh graders' vocabulary learning and retention.
- Aunurrahman, A. (2019). Exploring writing anxiety of the EFL university students in Pontianak Indonesia. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, *4*(1), 109-119.

- Briones Cedeño, K. I. (2022). *The ECRIF framework as a planning tool to foster oral interaction* (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2022.).
- Cahyono, B. Y., Astuti, U. P., & Suryati, N. (2023). Online Writing Instruction in Indonesia: Causes of anxiety problems and strategies of solutions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *13*(1), 31-40.
- Chafe, W. (2017). Language and the flow of thought. *The new psychology of language*, 93-111.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of second language writing*, *13*(4), 313-335.
- Dalkıran, B., & Semerci, Ç. (2020). The Effect of ECRIF Taxonomy in Foreign Language Teaching on Academic Achievement. *Advances in Language and Literary Studies*, *11*(4), 7-12.
- Ekman, R., Fletcher, A., Giota, J., Eriksson, A., Thomas, B., & Bååthe, F. (2022). A Flourishing Brain in the 21st Century: A Scoping Review of the Impact of Developing Good Habits for Mind, Brain, Well-Being, and Learning. *Mind, Brain, and Education*, *16*(1), 13-23.
- Gavilanes Pilatasig, G. M. (2022). *Peer teaching program using ecrif and pdp frameworks to improve speaking and listening skills in the first level of the pedagogic English major at the technical University of Cotopaxi* (Bachelor's thesis, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)).
- Jawas, U. (2019). Writing Anxiety among Indonesian EFL Students: Factors and Strategies. *International Journal of Instruction*, *12*(4), 733-746.
- Muñoz Salguero, A. E. (2023). *Implementation of ECRIF framework to improve speaking skills in a1 level students at Instituto Tecnológico T´ Sachila in Santo Domingo 2021* (Bachelor's thesis).
- Pittman, R. T., Zhang, S., Binks-Cantrell, E., Hudson, A., & Joshi, R. M. (2020). Teachers' knowledge about language constructs related to literacy skills and student achievement in low socio-economic status schools. *Dyslexia*, *26*(2), 200-219.
- Quvanch, Z., & Si Na, K. (2022). Evaluating Afghanistan University students' writing anxiety in English class: An empirical research. *Cogent Education*, *9*(1), 2040697.
- Rasool, U., Qian, J., & Aslam, M. Z. (2023). An investigation of foreign language writing anxiety and its reasons among pre-service EFL teachers in Pakistan. *Frontiers in Psychology*, *13*, 947867.

- Sabir, M. S. A., Sharif, H., & Farooq, H. B. (2023). Writing Anxiety and Intrinsic Motivation in English as a Foreign Language of Undergraduates in Pakistan. *Journal of Positive School Psychology*, 1925-1939.
- Simba Tipan, D. D. (2023). *The ecrif methodological framework (encounter, clarify, remember, internalize, fluency) for the development of a1 grammar level among eighth graders* (Bachelor's thesis).
- Yavuz, F., Ozdemir, E., & Celik, O. (2020). The Effect of Online Gamification on EFL Learners' Writing Anxiety Levels: A Process-Based Approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *12*(2), 62-70.