فاعلية استخدام نموذج سكامبير لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية

The effectiveness of using the Scamper model for teaching English in developing creative expression skills among basic stage students

الباحث: تيسير عبد الله علي القطيشات

الأستاذ الدكتور أحمد حسن العياصرة/ المشرف الرئيس

الدكتور سالم صالح إبنيان/ المشرف المشارك

وزارة التعليم العالي الأردنية

تاريخ الاستلام: 2023/11/6 تاريخ القبول: 2023 /11/18 تاريخ النشر: 2023/12/15

الملخص:

سعت الدارسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج سكامبير لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتألفت عينة الدراسة من (67) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي من مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بصيرا في محافظة الطفيلة، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019، وتم تعيين شعبة تشتمل على (32) طالباً كمجموعة تجريبية، وأخرى مؤلفة من (35) طالباً كمجموعةٍ ضابطةٍ بالطريقة العشوائية، ولبلوغ أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم اختباري مهارات التعبير الإبداعية و مهارات المحادثة الإبداعية. إلى جانب ذلك، تم تصميم دليل لاستخدام نموذج سكامبير في تدريس الوحدة الأولى "Starting Out" من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي "Action Pack 10"، وتم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها. بالإضافة إلى ذلك تم تدريس الوحدة الأولى "Starting Out" باستخدام نموذج سكامبير للمجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية، وخلصت الدراسة إلى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طلاب الصف العاشر الأساسي لاختباري الكتابة الإبداعية والتحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام نموذج سكامبير)، وأوصت الدراسة استخدام نموذج سكامبير في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية لجميع الصفوف فضلا عن إعطاء المشرفين التربويين دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية حول توظيف نموذج سكامبير في تدريس مبحث اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: نموذج سكامبير، مهارات التعبير الإبداعي، تدريس اللغة الإنجليزية، طلبة المرحلة الأساسية.

Abstract:

The current study sought to identify the effectiveness of using the SCAMPER model to teach English in developing the skills of creative expression among elementary school students, and the study sample consisted of (67) students from the tenth grade of basic school from Al-Qadisiyah Secondary School for Boys affiliated to the Education Directorate of Basira District in Tafila Governorate During the first semester of the academic year 2019/2020, a department was appointed that included (32) students as an experimental group, and another consisting of (35) students as a control group in the random way, and to achieve the objectives of the study, the researcher designed two tests of creative expression skills and creative conversation skills. In addition, a guide was designed to use the scamper model in teaching the first unit "Starting Out" of the tenth grade English language book "Action Pack 10", and the validity and reliability of the study tools were verified. In addition, the first unit "Starting Out" was taught using the SCAMPER model for the experimental group, while the control group studied the same unit in the usual way, and the study concluded that there were statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the performance of the tenth grade students of the basic writing tests. Creative and creative speaking in the English language after the method variable (teaching using the scamper model), and the study recommended the use of the scamper model in teaching English language skills to all grades as well as giving educational supervisors training courses for English language teachers on employing the SCAMPER model in teaching English language research.

Key words: Scamper Model, Creative Expression Skills, English Language Teaching, Basic Stage Students.

المقدمة":

تعتبر اللغة الإنجليزية إحدى اللغات العالمية التي لاقت نمو سريعا وتطورا ملحوظا في القرن الحادي والعشرين فضلا عن الإقبال الكبير على تعلمها، إذ أصبحت اللغة الأولى في غالبية المؤسسات والمؤسسات وأبرزها المؤسسات التعليمية. علاوة على ذلك، تزايد التوجه والاهتمام والطلب على تعلم اللغة الإنجليزية في السنوات الأخيرة الأمر الذي أدى إلى ارتفاع مستوى الاهتمام بدراسة النماذج المستخدمة من قبل الطالب عند تعلمه لمهارات اللغة الإنجليزية كالاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث وفهم تلك المهارات وصقلها لديه، وتعتبر مهارات التعبير أحد أهم المهارات الواجب توافرها لدى أي فرد لما له من دور كبير في توضيح أراء الأفراد وتوجههم الفكري ومبادئه وما يمتلكه من مواهب وقدرات، إلا أن التوجه الحديث يركز على الأبداع في التفكير والتعبير أو ما يدعى بالتعبير الإبداعي باعتباره وسيلة تجذب القارئ والمستمع بشكل أفضل.

ويعتبر التعبير الإبداعي (حماد ونصار، 2002: 16) بأنه " فن أدبي نثري، يترجم فيه الكاتب حقيقة إحساسه تجاه الأشياء من حوله، ويعكس لنا فلسفة معينة في الفكر، والمعتقد، من خلال الكتابة في موضوع معين، يدور حول فكرة ما، بأسلوب أدبي متميز يكشف عن موهبة فنية في الكتابة، وسيطرة واضحة على اللغة، وينبئ بمستقبل زاهر"، ويضاف إلى ذلك أنه لا بأس من اعتبار التعبير الإبداعي هو التعبير الذي غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار.

وأشارت العديد من الدراسات إلى إن وجود الضعف والإخفاق والأخطاء لدى الطلبة في مهارات التعبير الإبداعي، استدعى ظهور استراتيجيات ونماذج فعالة في تدريس اللغة الإنجليزية بشكل عام ومهارات التفكير الإبداعي بشكل خاص، ومن هذه النماذج نموذج سكامبير، والذي يعتبر واحداً من أهم النماذج التي تعنى بتطوير الأفكار وتوليدها، والذي طوره بوب ايفيرلي (Bob Everle) في عام (1971).

وأشارت دراسة (هاني، 2013: 231) "إلى أن بداية ظهور سكامبير كانت عندما اقترح "ألكس أوسبون " قائمة توليد الأفكار، وتتضمن هذه القائمة الكلمات أو المهارات التي تشكل حروفها الأولى كلمة سكامبير "scamper" ويعتبر "بوب ايفيرلي" صاحب فكرة سكامبير، وهو تطوير الأفكار وتحسينها والخروج منها بفكرة جديدة بمجموعة من الخطوات للتغيير في معطيات منتج ما، وإعادة تشكيل العلاقة، وخطوات سكامبير تساعد في النظر إلى الأشياء وتغييرها بطريقة إبداعية، أو ابتكار أداة بطريقة إبداعية، أو إيجاد حل لمشكلتك بأسلوب إبداعي، ونموذج سكامبير أداة من أدوات التفكير تعتمد الأسئلة الموجهة التي تسفر عادة عن أفكار جديدة.

مشكلة البحث

بين العديد من أساتذة اللغة الإنجليزية في المدارس الأردنية وجود ضعف في مهارات اللغة الإنجليزية الأربعة لدى الطلبة ودارسي اللغة الإنجليزية بشكل عام وخاصة في مهارتي المحادثة والكتابة، ونظرا لأهمية اللغة الإنجليزية وضرورة إتقان مهاراتها فقد توجب البحث عن سبب هذا الضعف وطرق العلاج، ولمس الباحث أثناء خبرته في تدريس اللغة الإنجليزية ضعفا في مهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام وفي مهارتي الكتابة والمحادثة بشكل خاص، ومن الممكن أن يعزى ذلك إلى أن طرق تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس تقليدية، والطلبة لا ينخرطون في العملية التعليمية التعلمية بشكل نشط (زيتون، 2010)، وأشارت العديد من الدراسات كدراسة عبد القادر وإسماعيل، (2015)، ودراسة كيليكر وهيرمان (Celikler and Harman, 2015) إلى وجود ضعف في مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة المدارس والجامعات، مما أوجب الحاجة إلى هذه الدراسة للكشف عن أثر نموذج سكامبير لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

أهمية البحث

تنبثق أهمية الدراســـة من دورها في اســـتخدام منحى حديثا في تدريس اللغة الإنجليزية بطريقة تتوافق مع التوجهات العالمية لتدريس اللغة الإنجليزية، وتقديم مقياسيين لقياس مهارتي التحدث والكتابة في اللغة الإنجليزية يتفقان مع الخصـائص السيكومترية قد يستفيد منها الباحثون بالدراسات اللاحقة. إلى جانب ذلك، تناولت طلبة مرحلة مهمة وهي المرحلة الأساسية، وبالذات الصف العاشر الأسـاسـي، والذي يعتبر نقطة انتقال للتعليم الثانوي بكافة فروعه. علاوة على ذلك، تفيد هذه الدراسـة في تعزيز مهارات معلمي اللغة الإنجليزية التدريسـية، وتسـاعد هذه الدراسـة المشـرفين التربويين لمادة اللغة الإنجليزية في التركيز على المهارات الواجب تطويرها في تدريس مهارة المحادثة والكتابة الإبداعية، فضـلا عن دور هذه الدراسـة في تضـمين مبادئ النموذج في المناهج عند تطويرها للقائمين على بناء منهاج اللغة الإنجليزية.

أسئلة البحث وفرضياتها

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما فاعلية استخدام نموذج سكامبير في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟
2. ما فاعلية استخدام نموذج سكامبير في تنمية مهارات المحادثة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟

في ضوء سؤالي الدراسة يمكن صياغة الفرضيتين التاليتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوســـطي علامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية تعزى إلى طريقة التدريس (استخدام نموذج سكامبير، الطريقة الاعتيادية).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسـطي المجموعتين التجريبية والضـابطة في اختبار المحادثة الإبداعية في اللغة الإنجليزية تعزى إلى طريقة التدريس (استخدام نموذج سكامبير، الطريقة الاعتيادية).

المصطلحات الإجرائية

نموذج ســكامبير: إحدى اســتراتيجيات تنمية التفكير، والمتكون من منهجية علمية، ومبادئ إبداعية، وجملة من الأســئلة الإرشــادية، وتعليمات وأمثلة يتم توظيفها في تطوير الأفكار أو الأشياء أو ابتكار حلول إبداعية للمشكلات بصورة غير مألوفة (رمضان، 79 2014:)، ويعرف إجرائيا: على أنه جملة من الأدوات والاسـتراتيجيات المسـتخدم من قبل طلبة المرحلة الأسـاسـية عند التعامل مع الموقف اللغوي أو التعبير الإبداعي، ويرتكز على مجموعة من الاستراتيجيات المنظمة وهي: التكيف، والدمج، والاستبدال والملاءمة، والتطوير، وإعادة الترتيب، والحذف، والاستخدام المغاير.

التعبير الإبداعي: التعبير المبتكر الصـادر عن خبرة واطلاع، والمتسـم بإتقان أسـلوبه وعمق فكرته، وجودة صـياغته، وخصـب خياله، وإفادته كافة فروع اللغة (الهاشـمي، 1983: 276)، وحددت الدراسـة الحالية مهارات التعبير الإبداعي في هذه الدراسـة بمهارتين أســاســيتين، وهما: مهارة المحادثة الإبداعية والتي تعرف إجرائيا على أنه العلامة التي ســيحصــل عليها الطالب في اختبار مهارة التحدث الإبداعية في اللغة الإنجليزية الذي سيعده الباحث لهذه الغاية، ومهارة الكتابة الإبداعية والتي تعرف إجرائيا بأنها العلامة التي سيحصل عليها الطالب في اختبار مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية الذي سيعده الباحث لهذه الغاية.

المرحلة الأساسية: هي مرحلة في سلم التعليم العام في الأردن تمتد من الصـف الأول الأسـاسـي إلى الصـف العاشـر الأسـاسـي، وقد حددت في هذه الدراسة بالصف العاشر الأساسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعد عملية التفكير الإبداعي الذي يوصل الفرد إلى الإبداع من أرقى الأنشطة الإنسانية، والموجه إلى التقدم العلمي، الذي يؤدي إلى تطور المجتمعات ورفعتها بين الأمم، والتفكير الإبداعي تفكير تباعدي يؤدي إلى الوصـول إلى نتاجات لم تكن موجودة مسـبقا، وهذا في جميع مجالات الحياة العلمية والأدبية والتكنولوجيا (الرابغي، 2014). وتعتبر مهمة تطوير الإبداع عند الأفراد من أهم أهداف المؤسسات التربوية المختصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية (سعادة، 2015).

يشهد عصرنا الحالي ثورة وتطورات متسارعة في الجانب العلمي والتكنولوجي فضلا عن التطور الكبير في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، الأمر الذي أدى إلى تدفق كبير في المعرفة، والذي رمى بظلاله على عملية التطور في مجال التعليم والتعلم، إلى جانب مواجهة المدارس إلى العديد التحديات التي تتطلب منها التغيير في أساليب تقديم المعرفة، وتنمية قدرات الطلبة، والاهتمام بالطالب وتنمية قدراته ومهاراته ومداركه لمواكبة هذه التحديات من خلال مجموعة من الاسـتراتيجيات الحديثة والفعالة المتبعة في عملية التدريس وبشكل خاص الاستراتيجيات التي تنمي قدرات الطالب.

ومن اسـتراتيجيات التدريس التي تسـاعد الطلاب على تنمية قدراتهم الإبداعية نموذج سـكامبير الذي يعتبر جزءًا لا يتجزأ من اسـتراتيجيات التدريب على الإبداع ومن نماذج التدريس الفعالة (Nilsson and Lindmark, 2014)، كما أظهرت الدراسات أن هذه الاسـتراتيجية يمكن أن تسـاعد الطلاب على أن يكونوا أكثر إبداعا ومعرفة وأفضـل في حل المشـكلات (Celikler and Harman, 2015)، ويوصـف نموذج SCAMPER بأنه برنامج إجرائي يسـاعد في تطوير التفكير الإبداعي من خلال الخيال، وذلك باستخدام طريقة التفكير المتباعد، والذي يشمل مجموعة من (20) لعبة تختلف في محتوياتها وتركز على التدريب على الإبداع عبر أسـلوب مضـحك و التي تهدف إلى تدريس التفكير والتفكير الإبداعي. وبالتالي، بناء مواقف إيجابية تجاه التفكير والخيال، والإبداع وتطوير الخيال للمعلمين(Gladding and Henderson, 2013)).

أولا: استراتيجية (SCAMPER)

ظهرت اسـتراتيجية سـكامبير عام 1971 في الولايات المتحدة الأمريكية، على يد العالم بوب إيبريل (Bob Eberel) وقد مرت هذه الاسـتراتيجية في عدة مراحل كانت أولها انتاج قائمة توليد الأفكار على يد أليكس أوسـبورن (Alex Osborn) عام 1963، وقد قدم أوسـبورن (75) سـؤالاً محفزاً ومثيرا للأفكار، وفي عام 1970 قام فرانك ويليامز (Williams and Frank) وزملاؤه باستخدام بعض الأساليب التي تهدف إلى تحفيز التعبير الإبداعي عند الأطفال، وكانت هذه الاستراتيجيات تعتمد على بعدين أساسين هي العمليات المعرفية (الأصالة والمرونة والطلاقة والميل إلى التفصيلات) والعمليات العاطفية (حب الاستطلاع، والاستعداد للتعامل مع المخاطر، وتفضيل التعقيد، والحدس). واستفاد إيبريل من جميع الخبرات التي سبقته خاصة قائمة توليد الأفكار حيث قام بتعريف كل كلمة بشكل إجرائي بحيث أصبح لديه نموذج سماه سكامبير (SCAMPER) (الكيومية، 2015).

ويعتبر نموذج سكامبير من النماذج المستخدمة لتوليد الأفكار، والتي تساعد الطالب على النظر إلى الأشياء بطريقة مختلفة، وغير مألوفة، ومن الأنشـطة التي يمارسـها المتعلم ويمكنه إظهار إبداعه فيها الكتابة، التي يضـع فيها الطالب أفكارا جديدة وغير مألوفة (آل ثنيان، 2015)، ويعتمد نموذج سـكامبير على فكرة أن كل شـيء جديد يكون تعديلًا لشـيء موجود بالفعل، كما يمكن اعتبارها على أنها استراتيجية لحل المشكلات الإبداعية والتي تتيح للمستخدمين التحرر من أنماط التفكير الجامدة والمحدودة والعمل بطرق مختلفة (Moreno et al, 2014)

ويعرف الهيلات (2015: 321) كلمة سكامبير (SCAMPER) اصـطلاحيا بأنها "المرح، والمتعة، والانطلاق نحو النشـاط عن رغبة ونشاط، وهي تشير إلى سرعة الاستجابة لتطوير شيء ما أو فكرة، وهو يجدد من طاقة الطلبة ويجعلهم أكثر حماسا للتعلم، أما مفاهيميا فهي "مجموعة من الأدوات التي تسـاعد الطلاب على توليد الأفكار الجديدة، من خلال الأدوات للوصـول إلى منتجات

وحلول إبداعية للمشكلات". كما عرفها أبو سيف ومقابلة (2017: 291)، من ناحية أخرى عرفها العبسي (2014: 52) بأنها "أداة من أدوات التفكير وتطوير الأفكار، والتي تعتمد على الأسئلة الموجهة التي عادة ما تنتج أفكار جديدةً، وكلمة (SCAMPER) مختصرة من حروف أوائل كلمات الأداة، فكل حرف يرمز إلى إحدى نموذج سكامبير العشر التي يمكن اختصارها في سبع خطوات أو استراتيجيات"

ويعرف الباحث سكامبير بأنه نموذج تعليمي يهدف إلى تنمية خيال الطلاب وإكسابهم مهارات التفكير الإبداعي من طرح مجموعة من الأسئلة التي تثير تفكيرهم وخيالهم، كما أنها تتضمن مجموعة من الألعاب المرحة التي تتطلب تفكيرا غير مألوف، فتجمع بين اللعب، والمرح، والتفكير.

ويعرف نموذج سكامبير على أنها طريقة لحل المشكلات، من خلال توليد عدد كبير من الأفكار الإبداعية، من خلال قائمة من الأسئلة المحفزة للأفكار بهدف اقتراح بعض الإضافات أو التعديلات لشيء موجود بالفعل (Motyl and Flippi, 2014)، كما عرفها صالح (2015: 23) بأنها "مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تحفيز الأفكار وتتضمن التبديل والربط والتكييف والتجميع والتعديل والحذف والاسترجاع أو إعادة الترتيب".

كما يعد نموذج سكامبير احد أساليب العصف الذهني العملي والممتع، الذي يرتبط مع طريقة المناقشة، مما يضمن تنفيذ الطريقة من خلال التطبيق العملي، وقد نشأ هذا الأسلوب في البداية لتعزيز إبداع الطلاب، ووفقاً لهذا النموذج يتم اختيار موضوع أو شيء ثم تغييره، وتطويره من خلال العصف الذهني، كما يمكن توظيف القصص الشائعة المعروفة للجميع. ولتنفيذ نموذج سكامبير، يتم توجيه الأسئلة إلى الطالب وهذه الأسئلة تشجع الطالب على التفكير بطريقة لم يكن يعرفها من قبل فتعتبر هذه كقوة محفزة للطالب بالتفكير بطرائق متنوعة، كما تتيح لهم تنمية تفكيرهم، وتميز تفكيرهم بالمرونة بعيدا عن النمطية، وهذا النموذج يساعد الطلاب على تطوير الأفكار، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة مواضيع مهمة، وهي: أن هذا النموذج وسيلة لتنمية تفكيرنا، وأنها تهتم بالإبداع المنظم والانتقال من الصواب إلى الخطأ، وتوظيف المرونة والتدفق، كما أنها تعزز مهارات الطلاب الفكرية (Toraman and Altun, 2013).

ومن الممكن استخدام الأسئلة التي يتم إنشاؤها بواسطة سكامبير لمعالجة العديد من أنواع المشاكل ولا يتعين على الطلاب الجلوس وانتظار ظهور الأفكار في رؤوسهم، ولكن يمكنهم استخدام أسئلة SCAMPER للمساعدة في طرح الأفكار، كما يمكن استخدام سكامبير لتعديل ورسم مخططات القصة أو إنشاء أفكار لمشاريع فنية ثلاثية الأبعاد أو مخاطبة المدرسة أو المجتمع لتوفير مجموعة من الأدوات التي تمكن الطلاب من استخدامها عندما يكافحون للعثور على فكرة أو لتحسين الأفكار التي لديهم (Starko, 2014 :157).

ويتضمن نموذج سكامبير (20) لعبة للطالب ولعبتين ينفذ المدرب إحداهما للتدريب، وهي (الحسيني، 2013): لعبة الآيس كريم، لعبة الجلي الأصفر، أما الألعاب العشرين فهي: صندوق الكرتون: وهي تتكون من خمسة أجزاء، وحديقة الحيوان الجديدة: وتتكون من أربعة أجزاء، والكعكة المحلاة (الدونات): وتتكون من أربعة أجزاء، وألعاب الحيوانات: وتتكون من أربعة أجزاء، والعيدان: تتكون من أربعة أجزاء، وكعكة الحروف الأبجدية: تتكون من أربعة أجزاء، وأشياء جنونية: تتكون من أربعة أجزاء، والمصباح الكهربائي: تتكون من أربعة أجزاء، وماذا ستجد في العالم: تتكون من أربعة أجزاء، واستخدامات غير عادية: تتكون من أربعة أجزاء، واليوم الثامن في الأسبوع: تتكون من أربعة أجزاء، وكل ما حولك ينقلب رأسا على عقب: تتكون من أربعة أجزاء، والأكياس الورقية: تتكون من أربعة أجزاء، وقط وكلب وحصان وخفاش: وتتكون من أربعة أجزاء، والعرض الذهني: تتكون من أربعة أجزاء، واقفز قبل أن تنظر (افعل قبل أن تفكر)، ومعقول: وتتكون من أربعة أجزاء، وغرفة المستقبل: تتكون من أربعة أجزاء، والرجل الآلي: تتكون من أربعة أجزاء، وأديب العام 2070- 1491هـ : تتكون من خمسة أجزاء.

كما أن هناك مجموعة من التعليمات ينبغي أن يلتزم بها المعلم للحصـــول على نتائج مرضـــية ومن هذه التعليمات (القمش والجوالدة، 2016): يشارك في اللعبة شخصان، طفل صغير من ثلاث سنوات فأكبر وشاب يقوم بدور المدرب، ونحتاج في برنامج ســكامبير (35) شــخصــا، وإعطاء الوقت الكافي للطلاب لتنفيذ تعليمات المعلم من خلال الوقفات الكثيرة أثناء اللعب، وتوفير جو مفعم بالنشــاط والحيوية والحماس، يظهر فيه المعلم الحب ولحماس والتوقعات الإيجابية، حتى يحصــل المعلم على النجاح وتحقيق الأهداف، و إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن الخيال الإبداعي خلال تنفيذ الأنشطة والألعاب في برنامج سكامبير.

وتكمن أهمية توظيف اســـتراتيجية ســـكامبير في التدريس بأنها في إنشـــاء العديد من الأفكار المتوقعة من عملية التفكير الإبداعي، وتناسـب مسـتويات مختلفة من أعمار الطلاب، ويمكن اسـتخدام وسـائل متنوعة لتنفيذها، صـور وأفلام وغيرها، كما يوفر نموذج سكامبير بيئة ممتعة للتفكير الإبداعي(Idek, 2016)، وفي نموذج سكامبير يكون دور الطالب والمعلم ليس دورًا تقليديًا؛ لا يستمع للمعلم فقط ويجيب على الأسئلة في الصف، إذ يصبح الطالب باحثًا عن المعرفة يقوم باستبدال المعلومات ودمجها وتعديلها واستخدامها في الاستخدامات الأخرى ويحذف المعلومات ويعيد ترتيبها لإنتاج أفكار إبداعية وجديدة.

يمكن تلخيص دور المتعلم والمعلم فيما يأتي(حسين، 2017): دور الطالب، هو: يبحث عن المعلومات وقد يكون مصدرها، ويشـارك بكفاءة في تقديم الأفكار، وينقل خبراته إلى مواقف مماثلة، ويختار نموذج سـكامبير المناسـبة لإلقاء الضـوء على المشـكلة بطريقة مبتكرة، ويناقش الأفكار الجديدة مع المعلم والطلاب لطرح الأســـئلة على معلمه، ويتعلم قبول وجهات نظر وحلول الآخرين، وينتج أكبر عدد من التفسـيرات الإبداعية التي يمكنه الوصـول إليها، أما دور المعلم، فهو: يصـنف المعلم الأهداف التي يجب على الطلاب تحقيقها، ويعرض الصعوبة أو الموقف التي تحفز أدمغة المتعلمين للبحث، ويوجه الطلاب من خلال شرح نموذج سكامبير ثم الأسـئلة التوجيهية المرتبطة بها، ويقدم الجو المناسـب في الفصـل للعمل التعاوني والمناقشـة، ويجيب على الأسـئلة التي يطرحها الطلاب، و يدير الوقت لتحقيق أهداف الدرس، ويقدم ملاحظات للطلاب في كل خطوة من خطوات الدرس، ويقوم بتقييم الإجابات المقدمة من الطلاب وفقًا للمعايير المعروفة للطلاب، ويمنح الطلاب ثقة بالنفس ويشجعهم على تقديم الأفكار الإبداعية.

أهداف نموذج سكامبير

ويسعى نموذج سكامبير إلى تحقيق عدة أهداف منها (قطامي، 2015):

- خلق اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو التفكير والخيال والإبداع، وتعلمها من خلال تبسيط المعاني وجذب الطالب لها، واستثمار قدرات الطلاب.
- تنمية قدرة الطلاب على التخيل، والقدرة الإبداعية.
- تنمية مهارات التفكير لدى الطالب بشكل عام، والتفكير الإبداعي المنتج بشكل خاص.
- تهيئة الطلاب للقيام بمهام تتطلب إبداع، ومهارات تفكير إبداعي.
- تمكين الطلاب من ممارسة أساليب توليد الأفكار، من خلال الألعاب والأنشطة التي يقدمها برنامج سكامبير.
- الحفاظ على انتباه الطلاب فترات أطول من المعتاد، ومساعدتهم على التعاون وبث روح الجماعة فيهم.
- تحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم وحبهم للاســـتطلاع، وتحمل المخاطر، والميل للأمور المعقدة، ذات التحدي، وتنمية الحدس لدى الطلاب.
- مســـاعدة الطلاب على نقل خبراتهم وتعميم ما توصـــلوا إليه في المواقف الحياتية المختلفة، كون هذه الخبرات تم اكتســـابها في سياقات متعددة.
- تنمية الطموح لدى الطلاب، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقدير الذات لديهم.

مراحل تطبيق استراتيجية سكامبير

ويرى أمبو سعيدي (2018) أن عملية التدريس باستخدام نموذج سكامبير تمر بالمراحل الآتية:

1- التمهيد: وفيها يتحقق المعلم من الخبرات السابقة لدى الطلاب، قبل طرح الموضوع أو المشكلة موضوع الدرس.

2- تحديد المشكلة: ويستخدم المعلم أكثر من طريقة لذلك كعرض فيلم، أو بطاقات علمية أو صورة، أو غيرها.

3- إعادة صياغة المشكلة بطريقة واضحة: يكلف المعلم المجموعات بوصف المجموعة بعبارة واضحة ودقيقة.

4- عرض الافكار والحلول: وهذ الجزء هو أهم جزء في النموذج، وتعتمد على تقديم القائمة " قائمة سكامبير " للطلاب والتي تساعدهم على استخدام الأسئلة المحفزة لتوليد الأفكار الجديدة، واستثارة التفكير.

5- استعراض الأفكار وتنقيحها: تقوم المجموعات المكونة من الطلبة بعرض الأفكار التي توصلوا إليها بعد كتابتها على قائمة سكامبير، ويوم المعلم بتقسيم السبورة حسب المجموعات ويعبأ الأفكار المتميزة الخاصة بالمجموعة في قسمها المحدد، وتسجل هذه الأفكار دون نقاش.

6- تطوير الأفكار: يختار المعلم والطلبة الفكرة المتميزة ويتم مناقشتها من أجل تطويرها وجعلها فكرة يمكن تطبيقها.

في حين يرى سيرات (Serrat, 2013) أن التدريس باستخدام استراتيجية سكامبير يأخذ اتجاهين هما:

الاتجاه الأول:

1- تحديد المشكلة المستهدفة: حيث يحدد المعلم المشكلة أو المنتج المطلوب للطلاب. يستخدم الوسائل السمعية والبصرية والمطبوعة لضمان فهم الطلاب للمشكلة.

2- إعادة بناء المشكلة: يتم إعادة تشكيل المشكلة بطريقة قابلة للحل.

3- تقديم الحلول والأفكار: في هذه الخطوة، يعرض المعلم للطلاب نموذج سكامبير والأسئلة ذات الصلة. يخلق الطلاب أفكارًا جديدة مختلفة بحرية لحل المشكلة. يؤكد المعلم للطلاب أنهم لا يحتاجون إلى استخدام نموذج سكامبير، بل عليهم استخدام الاستراتيجيات المناسبة لهذا النشاط فقط.

4- تقييم الحلول والأفكار: يطلب المعلم من الطلاب كتابة الأفكار، والحلول الجديدة للمشكلة ويختار الأفضل وفقًا لمعايير معروفة من قبل الطلاب (الأصالة – التكلفة – قابلية التطبيق – القبول الاجتماعي). ويكون الحل المناسب هو الذي يتم اختياره، ويتم تحديد الخطوات وتقديم التقييم.

الاتجاه الثاني:

1- يقوم المعلم بإلقاء الضوء على نموذج سكامبير للطلاب لتشجيعهم على ابتكار أفكار جديدة ومبتكرة. كما يوضح الأسئلة التوجيهية المستخدمة في كل استراتيجية.

2- يعطي المعلم الطلاب النص للقراءة والفهم بعناية ومن ثم ابتكار أفكار جديدة.

3- يختار الطلاب أيًا من نموذج سكامبير ويشجعهم المدرب على كتابة جميع الأفكار الإبداعية التي يصلون إليها. يتم اختيار استراتيجية أخرى ويتم تكرار نفس الخطوات.

يقوم المعلم بمراجعة قائمة الأفكار الجديدة التي تم إنشاؤها بواسطة الطلاب لتحديد استجابة الطلاب للاستراتيجية.

محددات تطبيق استراتيجية سكامبير

رغم أهمية هذه الاستراتيجية في التعليم وخاصة الإبداع إلا أنها تواجه بعض العقبات التي حددها صقر (Sager, 2017):

1- افتقار المعلمون والطلاب إلى وجود دليل تعليمي يساعدهم على تنفيذ إنموذج سكامبير بشكل صحيح في العملية التعليمية.

2 – صعوبة تطبيق نموذج سكامبير في الصفوف الدراسية المزدحمة.

3- يخشى المعلمون فقدان السيطرة على الفصل الدراسي أو التعرض للانتقادات لتدريسهم استراتيجية غير معتادة مثل نموذج سكامبير.

4- الافتقار إلى بيئة تعليمية حرة وآمنة تساعد على توليد الأفكار.

التعبير الإبداعي:

لاحظ الباحثون في مجال التعليم أن الطرق التقليدية في التدريس تقف عاجزة أمام تحديات العصر الحديث، وهذا يستدعي من القائمين على التعليم توظيف استراتيجيات تواكب هذه التغيرات، من أجل التقدم في مجالات الحياة على اختلافها، وتوظيف استراتيجيات وبرامج تعمل على تنمية التفكير الإبداعي، وقد بينت الدراسات أنه من الممكن تطوير القدرات الإبداعية عند الطلاب بطرق مباشرة من خلال البرامج المتخصصة في تنمية الإبداع، أو من خلال استخدام أساليب وطرق تعليمية ضمن المناهج المقررة، ففي الحالتين لا بد من العمل على تنمية الإبداع عند الطلاب، ليصبحوا قادرين على استثمار طاقاتهم وقدراتهم العقلية لإبداع الأفكار الجديدة، التي تتصف بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتفاصيل وغيرها من مهارات التفكير الإبداعي (محمد وأحمد، 2016).

ومهارة التعبير تمكن الطلاب من التعبير عن أفكارهم من خلال مهارات التحدث والكتابة، وهي المهارات السردية المستخدمة في الصفوف، لذلك، ينبغي أن يكون الهدف بأنشطة التحدث والكتابة تحسين مهارة الإبداع وكشف الأفكار الإبداعية. ومن أنواع الكتابة التي يتم تناولها في المناهج هي الكتابة الإبداعية، والكتابة الإبداعية هي نشاط إعادة بناء المعرفة الحالية والمفاهيم والأصوات والصور والأحلام في الذاكرة وربطها مع بعضها البعض، وبالتالي إنشاء قطعة جديدة من الكتابة؛ يتم فيها نقل مشاعر الفرد وأفكاره حول شيء ما على الورق، ويتم ذلك بحرية، من خلال الخيال بناءً على نهج العملية الذي يشيع استخدامه في الأدب (Bayat, 2014).

كما يلعب التعبير سواء التحدث أو الكتابة دورا هاما في تيسير عملية التخزين في الذاكرة طويلة المدى، فنلاحظ الأطفال دائمي التحدث إلى معلميهم أو والديهم عن الخبرات التي حدثت معهم، أو تحدث حاليا، وهذا يعزز ذاكرتهم طويلة المدى، ويستطيع التعبير اللفظي عند الصغار والكبار على السواء أن يأخذ شكل التفسير الذاتي، حيث يتحدث الطلاب لأنفسهم لمحاولة فهم المواد التعليمية، فعندما يقرأون مادة تعليمية يقومون بإعادة صياغتها ليظهروا ما تم فهمه وتحديد الأمور التي لم يفهموها، وهذا يساعدهم على التذكر، وكذلك التعبير الكتابي، فعند كتابة وتلخيص المادة التي تم تعلمها يصل الطالب إلى الفهم العميق، الذي يربط التعلم الجديد ببنيته المعرفية، ويقوم بتحليلها وتفسيرها، ليصلوا إلى تعلم قائم على المعنى (آرمورد، 2016).

ومن العوامل التي تساعد في رفع كفاءة الطلاب في التعبير (حلس، 2017):

- تشجيع الطلاب على التحدث والكتابة داخل غرفة الصف.
- أن يتيح المعلم الفرصة للطالب باختيار الموضوع الذي يرغب بالتحدث أو الكتابة فيه.
- أن يوفر المعلم جوا من الحرية تتيح للطالب طرح أفكاره دون خوف أو تردد.
- أن يجعل المعلم جميع الحصص فرصة للطالب للتحدث والتعبير عن رأيه والنقاش بين الطلاب.
- أن يختار المعلم مواضيع للتعبير تناسب قدرات الطلاب وحاجاتهم ورغباتهم وتثير فضولهم.
- أن يوظف المعلم المكتبة بشكل فاعل لتنمية الثروة اللغوية للطلاب من خلال القراءة الموجهة والحرة.
-

- **الكتابة الإبداعية**

يتم تعريف مهارات الكتابة الإبداعية على أنها قدرات مختارة، تسهل على الطلاب إعداد أفكارهم في كلمات خلال نوع هادف ومنطقي يدعم أربعة مجالات للكتابة الإبداعية على وجه التحديد، وهي: المرونة، والتطوير، والكفاءة، والطلاقة (Karuri, 2012: 77)، وتعرف الكتابة الإبداعية على أنها نشاط كتابي يقوم على الخروج عن المألوف دون انحراف عن القيم المعروفة، وتوليد أفكار جديدة مختلفة عن أفكار الآخرين، وذلك باستخدام الخيال الحر للوصول إلى كتابة مطلقة، متصفة بالأصالة، لإبداع نواتج كتابية مؤثرة؛ فالكتابة الإبداعية عملية معقدة تنطوي على الإمكانيات الإبداعية للكاتب، التي تجعله يدخل فضاءً تخيليا داخل النص، فيصبح المنتج جزءًا من الكاتب أو قطعة منه (Jones, 2014: 34).

وهنالك "مقومات تعتمد عليها الكتابة الإبداعية تجعل من السهل تمييزها عن الكتابة العادية وهذه المقومات ترتبط ارتباطا وثيقا بمقومات الإبداع، وهي" (عبد الباري، 2014: 158):

أولاً: الطلاقة: وهي تتمثل في عدد الأفكار التي يوردها الطالب في كتاباته، وتكون ملائمة لبيئته، واقعية بعيدة عن الخرافات، والطلاقة أنواع منها الطلاقة الفكرية وتدل على عدد الأفكار المتنوعة التي ينتجها الطالب بسرعة وفق الأهداف المحددة مسبقا، وطلاقة التداعي أو الطلاقة الترابطية وتدل على عدد الكلمات المرتبطة بالكلمة محل الموضوع، والطلاقة التعبيرية وهي القدرة على تنظيم المفردات في جمل وفقرات، والطلاقة اللفظية وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد من المفردات ضمن شروط معينة.

ثانياً: المرونة: وتمثل القدرة على تغيير التفكير في اتجاهات مختلفة، وهي نوعان المرونة التلقائية: وهي تغيير اتجاه التفكير لإيجاد حلول متنوعة ومختلفة للمواقف بشكل تلقائي وسريع، والمرونة التكيفية: وهي القدرة على التغيير والتعديل في الموقف لإيجاد حلول مختلفة للمشكلة، وترتبط المرونة بالتفكير التباعدي.

ثالثاً: الأصالة: وتمثل إنتاج الطالب للأفكار الأصيلة قليلة التكرار غير الشائعة، وهي لا ترتبط بالكم كالطلاقة، وتتمثل في الكتابة بوضع المتعلم لعناوين غير شائعة بين الطلاب، وإنتاجه لأفكار لم ترد في كتابات زملائه، ويستخدم الكلمات والتعابير بصورة غير تقليدية، ويربط بين أفكاره بشكل جديد.

رابعاً: الإثراء بالتفاصيل: وهو القدرة على التوسع في الموضوع فهو يبني على القاعدة المعطاة ليصبح الموضوع أكثر تفصيلاً، والتوسع في أكثر من اتجاه، ليصبح العمل كاملا ومفصلاً، ويظهر ذلك في الكتابة من خلال كتابة أكثر من فكرة لقصة واحدة، يضيف شخصيات تساعد في تجويد الكتابة القصصية، يضيف أبعادا لمفهوم بسيط، ويكتب عناوين متعددة لموضوع ما، ويضع مشكلات إضافية في قصصه والتي تبرز الحبكة القصصية.

ويعاني الطلاب من ضعف في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي يتمثل في المظاهر الآتية (السويفي، 2015):

- تركيز الطلاب على مهارات الشكل في الكتابة الإبداعية وعدم التركيز على مضمونها.
- عدم توظيف الطلاب لما يمتلكونه من معارف وخبرات.
- ضعف استخدام مهارات التفكير العليا المتمثلة في التحليل والتركيب والتقويم وفق مستويات بلوم في كتاباتهم.
- شح الأفكار وضعفها وعدم وضوحها، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية.
- عدم توظيف الألوان الأدبية والصور البلاغية والتمييز بينها.

- **التحدث الإبداعي**

لا يقل التعبير اللفظي أهمية عن التعبير الكتابي فهو يهدف إلى تنمية قدرات الطلاب في التحدث بلغة سليمة، ومفهومة خالية من الغموض، والتعقيد، وأن يتحدث الطالب بطلاقة في الموضوعات المختلفة، وفي المواقف الحياتية، ليعبر عن مشاعره وأحاسيسه، وعن ميوله، ورغباته، واحتياجاته، وهذا يتطلب من المعلمين بذل الجهد، في تدريب الطلاب على ممارسة التعبير اللفظي، وإتاحة الفرصة لهم لممارسته في مواقف حقيقية، وأن يكون المعلم مدركا لأهمية هذا النوع من التعبير وأهمية تمكين الطلاب من مهاراته، الرئيسية والفرعية، خاصة التلوين الصوتي، ونوعية وكمية المادة المنتجة حول موضوع التحدث، فهذا النوع من التعبير له دور كبير في صقل شخصية الطالب، وتوازنها، وقدرته على التفكير فيما يقول حتى يكون مؤثرا في المستمعين، وأن يكون الطالب والمعلم على دراية بمهارات التحدث وتضمينها في برامج إعداد المعلمين ومناهج التدريس، فعلى المعلم أن يدركها جيدا ليستطيع إكسابها للطلاب، من خلال استراتيجيات تدريس فعالة (الخليفة، 2011).

ويعتمد التعبير اللفظي الإبداعي على مهارة التحدث، التي تعد من المهارات اللغوية التي تعتمد على ثقافة المتحدث في إنتاج المعنى، وإيصاله إلى السامع. ويرى معظم التربويين ضرورة الاهتمام بمهارات الإنتاج اللغوي (التحدث، والكتابة)، لما لها من أهمية كبرى في التعليم؛ ولأنها تمثل الجانب الوظيفي من اللغة، في صياغة الأفكار، وإخراجها بكلمات معبرة عن المعنى شكلا، ومضمونًا (Argawati and Suryani, 2017).

ويرى مقابلة وبطاح (2015: 342) أن مهارات التحدث تمثل "الأداءات اللّغوية التي يمارسها الطلاب في أثناء التحدث؛ ليأتي حديثهم واضحا معبرا متسلسلا منظّما مضبوطًا بالقواعد اللّغوية"، وتتعدد مهارات التحدث باختلاف الباحثين في مهارات اللغة العربية؛ ورغم هذا الاختلاف فإن هذه المهارات تدور في فلك واحد: الإطار الخارجي لعملية التحدث، والجوهر الداخلي لعملية إنتاج التحدث. ومن هذه المهارات (الحلاق، 2018: 158):

- الإلقاء الجيد، ويتمثل في التلوين الصوتي ولغة الجسد التي تضفي على الكلمات الروح وتبين معانيها بشكل أفضل.
- نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.
- ترتيب الأفكار وإعدادها ذهنيا في تسلسل منطقي يجذب المستمع لمتابعة الحديث حتى نهايته، وعرض الأفكار مرتبة من البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل.
- الالتزام بالضبط النحوي والصرفي، لما لها من تأثير على المعنى.
- توظيف المفردات اللغوية لأن الألفاظ قوالب المعاني، فاللفظ الواحد قد يحمل أكثر من معنى، وما يوضح هذه المعاني هو سياق الكلام.
- التأثير القوي في السامعين والقدرة إثارتهم، وجذب انتباههم من خلال العرض الجذاب، وسلامة التعبير والفاعل مع الأداء وتوظيف الجسم والفاعل ليشعر المستمع أن المتحدث مقتنع بما يقول.

ويمكن التمييز بين نوعين من التحدث هما: التحدث التوليدي والتحدث الإبداعي، ففي التحدث التوليدي يقوم الطلاب باستنساخ أشكال اللغة والحديث المقدم من المعلمين أو بعض النماذج المسموعة، أما في اللغة الإبداعية فلا يقوم الطلاب باستخدام معاني الآخرين، لكنهم يخلقون معانيهم الخاصة، وكلتا المهارتين ضرورية لتطوير مهارات التحدث، ويفضل الطلاب التحدث التوليدي لأنه أكثر أمانا وأقل أخطاءً، ولذا ينبغي على المعلمين توفير جوا مريحا بعيدا عن التهديد وآمنا للطالب لينخرطوا بالمهمات التي تتطلب إبداعا في التحدث (Nunan, 2015).

وقد طور بيكر وروز (Becker and Roos, 2016) منهجًا للتحدث الإبداعي بهدف تشجيع استخدام اللغة المنتجة في غرفة الصف للطلاب الصغار، ويمر هذا المنحى بالمستويات الآتية:

المستوى الأول: يقوم على استخدام اللغة الإنجليزية، وهو دمج الأنشطة التي تعزز استخدام اللغة الإنجليزية، والتي تعتبر أساسًا مهمًا للتحدث الإبداعي. وفي هذا المستوى، يستخدم الطلاب تعبيرات ثابتة من أجل أن تكون قادرة على التواصل بنجاح. ويتم توجيه الأنشطة وكذلك ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمدخلات المقدمة في غرفة الصف، ويشجع فيها بشكل أساسي على التقليد ويتضمنون بالتالي قول الأناشيد والهتافات وغناء الأغاني وإعادة سرد القصص أو أجزاء من القصص والتمثيل النصي والتحدث عن الحوارات ولعب الأدوار والرسومات. وتشمل أيضًا أنشطة التحدث الأخرى مثل أنشطة فجوة المعلومات الموجهة، حيث يتم توفير اللغة المستخدمة بالكامل. تعتبر الأنشطة الموجهة محفزة للغاية لأنها تتيح للطلاب التحدث بشكل حاسم والمشاركة الفعالة كمستوى مبتدئ.

المستوى الثاني: استخدام اللغة الإبداعية: يسمح للطلاب بممارسة السيطرة "على ثروتهم اللغوية الفردية، ويصف" التحكم الممارس "على أنه" إظهار السيطرة على المهارات حيث تكون إمكانية ارتكاب الأخطاء موجودة دائمًا، لكن مع توفر الدعم اللازم، ويكون الهدف الرئيسي من ممارسة الرقابة هو دعم تخصيص اللغة المستهدفة. " فتعلم مهارة ليس مجرد سلوك (مثل الممارسة) أو عملية عقلية (مثل إعادة الهيكلة). فجوهر فكرة نقل السيطرة هو فكرة أن جوانب المهارة مناسبة، والتخصيص له "دلالات حول الاستيلاء على ملكية شيء ما، و" صنع شيء ما "، من أجل تسهيل عملية التخصيص، يتعين على المتعلمين أن يقوموا بشكل مستقل بالجمع بين التعبيرات الثابتة والجمع بينها بشكل إبداعي، ولكن لا يزال بإمكانهم الاعتماد على الدعم من خلال توفير سقالات جزئية في شكل عبارات يتم توفيرها لهم، تشمل الأمثلة على هذه الأنشطة ألعاب التخمين النصية جزئيًا وأنشطة فجوة المعلومات، والهيكل العظمي للقصص والأغاني التي تم تحديدها، والهتافات أو القوافي.

المستوى الثالث: استخدام اللغة الإنجليزية والإبداعية: تعمل الأنشطة في المستوى الثالث على تشجيع استخدام اللغة بطريقة إبداعية، ومنتجة، وتتحدى الطلاب لاستخدام الأدوات اللغوية الفردية المتاحة لهم في سياق ذي معنى، وهذا يعني أنهم أحرار في الاعتماد على التعبيرات المكتسبة عن بُعد، للجمع بينهما بطريقة إبداعية أو استخدام اللغة بطريقة إبداعية بالكامل لإيجاد طرقهم الخاصة للتعبير عن المعنى. تشمل الأنشطة المحتملة أنشطة فجوة المعلومات غير النصية مثل مهام فروق الصورة، ومهام فجوة الرأي، ورواية القصص غير النصية، وممارسة الأدوار، ومهام الارتجال. تتطلب جميع الأنشطة في هذا المستوى من الطلاب "تنظيم مهاراتهم المكتسبة حديثًا ونشرها دون مساعدة". كما يتعين عليهم التفاعل بشكل تلقائي مع أقرانهم واستعادة الهياكل اللغوية المناسبة والتعامل مع عدم القدرة على التنبؤ، والتوقع، والتخطيط للمستقبل. لذلك، واجه الطلاب تحديًا في الأداء بشكل مستقل ويمكنهم تجربة درجة عالية جدًا من الاستقلال الذاتي. يمكن بسهولة تعديل الأنشطة النصية جزئيًا من المستوى الثاني عن طريق إزالة الدعم لجعلها مناسبة للمستوى الثالث، ويساعد تقليل الدعم وحرية استخدام اللغة في المستوى الثالث على وجود أخطاء. في هذا السياق، من المهم "رؤية الأخطاء كدليل على تقدم الطلاب، بمعنى أنها تظهر أن المتعلمين يبذلون محاولات مبتكرة لاستخدام اللغة بما يتجاوز ما تم تدريسه" وقد تم التأكيد على أن الطلاب بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على "تجربة الحكم الذاتي" وتجربة اللغة، ولكن يجب أيضًا تزويدهم بفعالية ووضوح وكذلك سرية وحساسة بالتغذية الراجعة "لتحسين الأداء اللاحق". لذلك، يجب دائمًا تقديم التعليقات بعد تنفيذ الأنشطة في المستوى الثالث. بدلاً من التصحيح العلني، الذي يمكن أن يكون مثبطًا للهمم ومثبطًا للغاية، قد تكون التعليقات التي تركز على التحسين مفيدة للغاية.

ومن النصائح المقدمة لتحسين مهارات التعبير الشفهي الإبداعية (Virginia and Beverly, 2016):

- تشجيع المحادثة: فكل تفاعل اجتماعي يمنح الطلاب فرصة جديدة لممارسة اللغة. وأن يقوم المعلم بتقديم الإرشادات لبعض الطلاب لتشجيعهم المشاركة في المحادثات، وإثارة التفاعل في الصف كلما استطاع. وطرح أسئلة، وإعادة صياغة إجابات الطلاب.
- عمل الهيكل النموذجي النحوي: لا يجوز للطلاب استخدام بناء الجملة الشفهي الكامل في خطاب غير رسمي، لكن المعلم يشجعهم على القيام بذلك عندما يكونون في غرفة الصف. وقد يستخدم الطلاب بناء الجملة المجزأة، فيوجهه المعلم باستخدام نموذج بناء جملة كاملة مرة أخرى. وهذا يبني مهارات اللغة الشفوية.
- الحفاظ على اتصال العين: الانخراط في اتصال العين مع الطلاب أثناء التدريس وتشجيعهم على فعل الشيء نفسه. وهذا يساعد على الحفاظ على قياس انتباه جمهورهم وضبط لغتهم أو تنظيم خطابهم. هذا سيساعدهم على فهمهم بشكل أفضل، والتواصل بشكل أكثر وضوحًا، وتفسير الإشارات غير اللفظية بنجاح عن وضوحهم.
- تذكير الطلاب بالتحدث بصوت عالٍ والتعبير بوضوح: اطلب من الطلاب أن يشعروا بالعضلات المستخدمة في الكلام أثناء التحدث وذكّرهم بأن الكلام الواضح والصاخب أمر ضروري لجذب انتباه المجموعة وإبلاغ معلوماتهم وآرائهم بفعالية.
- شرح التفاصيل الدقيقة للنغمة: فمن المحتمل أن يكون الطلاب قد مروا بمشكلات في الملعب تتعلق بالنغمة؛ تكون حالات سوء الفهم شائعة عندما يستخدم الطلاب الأصوات الخارجية بصوت عالٍ. ذكّر طلابك كيف أن نغمة الصوت – التي تتضمن درجة الصوت والحجم والسرعة والإيقاع – يمكن أن تغير معنى ما يقوله المتحدث. في كثير من الأحيان.
- حضور مهارات الاستماع: تأكد من أن طلابك يستمعون باستخدام إشارات ثابتة لجذب انتباههم. يمكنك استخدام عبارة مثل "حان وقت الاستماع" لتزويد الطلاب بتذكير. قد يستفيد بعض الطلاب أيضًا من رسائل التذكير المكتوبة المنشورة بشكل بارز على الحائط.

الدراسات السابقة

أجرى الحداد وحسن (2014) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية مبنية على التخيل في تحسين مهارات التغبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت، تكونت عينة الدراسة من (44) طالبا من الصف العاشر في الكويت تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين مجموعة تجريبية تم تدريسها إستراتيجية مبنية على التخيل ومجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، استخدم فيها اختبار الكتابة الإبداعية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد المجموعتين على اختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عاشور والشوابكة (2015) دراسة التي هدفت استقصاء أثر إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (69) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة القادسية الأساسية في الأردن، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية من (35) طالبة تم تدريسهن بطريقة حل المشكلات، ومجموعة ضابطة تكونت من (34) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، استخدم الباحثان اختبار القراءة الإبداعية واختبار الكتابة الإبداعية لحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج المجموعتين على جميع مهارات القراءة الإبداعية وعلى الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس كما بينت وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط استجابات المجموعتين على اختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس.

وفي دراسة أجرتها آل ثنيان (2015) التي هدفت إلى تحسين مهارة توليد الأفكار أثناء التعبير الكتابي باستخدام نموذج سكامبر العشر لدى طالبات الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (31) طالبة من مختلف التخصصات في كليات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في السعودية، استخدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، استخدم اختبار كتابي وبطاقة ملاحظة الأداء الكتابي كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الباحثة البرنامج التدريبي ومن ثم الاختبار البعدي، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج العينة على الاختبارين القبلي والبعدي وبطاقة ملاحظة الأداء لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج.

ودراسة أجراها عبد القادر وإسماعيل (2015) هدفت إلى التعرف إلى فاعلية نموذج سكامبر في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي وتطويرها لدى هؤلاء التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا موهوبا لغوياً من الصف الثاني الإعدادي، في مدرسة الكودية في اسيوط مصر، استخدم الباحثان مقياس مهارات الأداء اللغوي الإبداعي كأداة لتحقيق الدراسة, استخدم المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة قبلي بعدي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط استجابات أفراد العينة على الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وأجرى الحارثي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج سكامبر في تنمية حصيلة مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (60) طالب من طلبة الصف الأول المتوسط في مدينة مكة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية من (30) طالب تم تدريسهم وفق برنامج سكامبر ومجموعة ضابطة من (30) طالب تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، استخدم الباحث اختبار المفردات التحصيلي كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط نتائج المجموعتين على اختبار المفردات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى أبو لبن (2016) دراسة سعى من خلالها تعرف فاعلية نموذج سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (68) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة «أبشواي الملق الثانوية" بإدارة قطور التعليمية مديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية، قسموا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تم تدريسها بنموذج سكامبر ومجموعة ضابطة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية،تكونت أدوات الدراسة من: مقياس التذوق الأدبي، واختبار التعبير الكتابي الإبداعي. وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: اثبات فاعلية إستراتيجيةاسكامبر في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وفي دراسة آيديك (Idek, 2016) التي هدفت إلى معرفة أثر نموذج سكامبر في التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة، تكونت العينة من (12) طالبا من الصف الثاني عشر ثانوي في ماليزيا حيث تم تطبيق نموذج سكامبر على العينة التي قسمت إلى مجموعتين مجموعة لكتابة الشعر ومجموعة لكتابة القصة، تكونت أداة البحث من اختبار مهارات التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة، واستخدم المنهج ما قبل التجريبي ذا المجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين نتائج المجموعتين على الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

وفي دراسة فهمي وقورة وحسان (2017) التي هدفت الكشف عن أثر برنامج مستند إلى نموذج سكامبر في تدريس القصة على تطوير مهارات التحدث الإبداعية، تكونت العينة من (60) طالبا من الصف السادس في مدرسة فخر الدقهلية للغات في مدينة المنصورة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية من (30) طالب تم تدريسهم باستخدام نموذج سكامبر، ومجموعة ضابطة من (30) طالب تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، استخدم مقياس مهارات التحدث الإبداعية كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات نتائج المجموعتين على مقياس مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

بينما سعت دراسة خطاطبة وطراونة (2018) الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج رينزولي التعليمي وإستراتيجية سكامبر على تطوير مهارة كتابة الإنشاء باللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبا وطالبة من

الصف العاشر الأساسي من مدرسة جامعة مؤتة النموذجية، تم تقسيمهم إلى اربع مجموعات مجموعتين ذكور كل منها من (20) طالب ومجموعتين إناث من (20) طالبة، تم تدريس مجموعتي الذكور واحدة باستخدام نموذج رينزولي وواحدة بإستراتيجية سكامبر وكذلك مجموعات الإناث، وتم تطبيق موضوعين في الإنشاء لقياس كتابة الإنشاء في اللغة الانجليزية، قبلي وبعدي كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات المجموعات الأربع على المواضيع الإنشائية للتطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وأنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس.

كما هدفت دراسة القضاة (2018) هذه الدراسة إلى تحديد تأثير استخدام نموذج سكامبر في تدريس مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية؛ لتحسين مستوى مهارات الكتابة لطلاب الصف التاسع في مدارس وادي السير في الأردن. تكونت العينة من (468) طالبا وطالبة من مدارس واد السير في الأردن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية من (240) طالبا وطالبة تم تدريسهم بإستراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة تم تدريسهم وفق الطريقة الاعتيادية، استخدمت الباحثة اختبار الكتابة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلاب في مهارات الكتابة ، لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الاختلافات بين الجنسين في أدائهم في الكتابة لصالح الإناث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة جزئياً من حيث العينة مع دراسة (فهمي وقورة وحسان,2017) أما من حيث مكان تنفيذ الدراسة "المملكة الأردنية الهاشمية", فقد تشابهت هذه الدراسة مع دراسات (خطاطبة وطراونة، 2018؛ القضاة، 2018؛), و جميع الدراسات المتعلقة بإستراتيجية سكامبر استخدمت المنهج شبه التجريبي وكانت فيها الإستراتيجية متغيراً مستقلاً أما المتغير التابع فتشابه مع هذه الدراسة جزئيا من حيث تناول التعبير الكتابي الإبداعي في الدراسات الآتية (عبد القادر واسماعيل، 2015؛ أبو لبن، 2016؛ فهمي وقورة وحسان، 2017؛ خطاطبة وطراونة، 2018؛ القضاة، 2018) في حين كان التفكير الإبداعي متغيرا تابعا في بقية الدراسات، جميع الدراسات التي بحثت في أثر إستراتيجية سكامبر في مهارات التعبير الإبداعي بينت أن له أثر في تحسينها، وقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات الدراسة الوحيدة التي طورت نموذج سكامبر في ضوء مهارتي الكتابة والتحث في اللغة الإنجليزية, وأفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وإعداد برنامج يستند إلى إستراتيجية سكامبر، ومقياس التعبير الإبداعي بشقيه الكتابي واللفظي، وكيفية بناء أدوات الدراسة، وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، إذ جرى تعيين أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين؛ مجموعة تجريبية درست باستخدام نموذج سكامبير في تدريس اللغة الإنجليزية، ومجموعة ضابطة درست اللغة الإنجليزية بالطرائق الاعتيادية، وجرى قياس أثر استخدام أثر ذلك في المتغيرات التابعة بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تطبيقاً قبلياً وبعدياً، فحصت الدراسة أثر استخدام متغير تجريبي مستقل (استخدام نموذج سكامبير والطريقة الاعتيادية في تدريس اللغة الإنجليزية) في متغيرين تابعين: (الكتابة الإبداعية، والمحادثة الإبداعية) وذلك كما يأتي:

EG	Q1	Q2	X	Q1	Q2
CG	Q1	Q2		Q1	Q2

دلالة الرموز:

EG : المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

Q1 : اختبار الكتابة الإبداعية (قبلي، وبعدي).

Q2 : اختبار المحادثة الإبداعية (قبلي، وبعدي).

X : المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام نموذج سكامبير).

مجتمع البحث وعينته

تكون أفراد الدراسة من (67) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا في محافظة الطفيلة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019، وجرى التعيين العشوائي لشعبتي الصف العاشر الأساسي في هذه الدراسة في مجموعتين، فقد جرى اختيار الشعبة (ج) المكونة من (32) طالباً كمجموعة تجريبية، والشعبة (أ) المكونة من (35) طالباً كمجموعة ضابطة، وتُركت الشعبة (ب) المكونة من (33) لغايات التحقق من ثبات أدوات الدراسة.

أداتا الدراسة

تم جمع البيانات بأداتين وهما:

أولاً: اختبار الكتابة الإبداعية

جرى بناء هذا الاختبار على شكل اختبار من النوع المقالي، حيث يطلب من الطالب أن يكتب إعلاناً إبداعياً لجلب الزبائن، ثم يكتب وصفاً لاختراع سيكون في المستقبل، وأخيراً يكتب الطالب رسالة يطلب فيها التعيين في عمل يحبه مبيناً الأسباب التي تؤهله لذلك العمل، وقد بُني اختبار الكتابة الإبداعي بعد تحليل الوحدة الأولى "Starting Out" من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي، واستخلاص المواضيع التي تتناولها هذه الوحدة، واختيار مواضيع مشابهة لها؛ وذلك للتأكد من أن الطالب يمتلك المصطلحات والمفردات التي تساعده في الكتابة الإبداعية عند الإجابة عن أسئلة اختبار الكتابة الإبداعي

ثانياً: اختبار المحادثة الإبداعية

بُني اختبار المحادثة الإبداعي على شكل فقرات تطلب من طالب الصف العاشر الأساسي التحدث في موضوعات باللغة الإنجليزية، وقد جرى مراعاة التدرج في صعوبة هذه الموضوعات، إذ يطلب السؤال الأول من الطالب التحدث عن مهنته في المستقبل، ويطلب السؤال الثاني من الطالب محاورة صديق له وإقناعه بمهنة الطب، وأخيراً يتحدث الطالب عن منتج مفضل لديه، ويبين الاسم وسبب حبه للمنتج وكيف يمكن لهذ المنتج أن يتطور في المستقبل، وقد بُني اختبار المحادثة الإبداعي بعد تحليل الوحدة الأولى "Starting Out" من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي، واستخلاص المواضيع التي تتناولها هذه الوحدة، واختيار موضوعات مشابهة لها؛ وذلك للتأكد من أن الطالب يمتلك المصطلحات والمفردات التي تساعده في المحادثة الإبداعية عند الإجابة عن أسئلة اختبار المحادثة الإبداعية.

صدق أداتا الدراسة وثباتهما

للتحقق من صدق اختبار الكتابة الإبداعية واختبار المحادثة الإبداعية جرى عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس، والمتخصصين في مجال المناهج وأساليب التدريس، ومشرفي اللغة الإنجليزية، بقصد الإفادة من خبراتهم وإبداء الملاحظات والمقترحات حول أسئلة الاختبار، وجرى تعديل صياغة بعض الأسئلة، وتغيير بعض الضمائر لتعود مباشرة على الطالب، وتعديل علامات أسئلة الاختبار، فخرج اختبار الكتابة الإبداعية بصورته النهائية مكوناً من (3) أسئلة مقالية، كما تم بناء أداة تتضمن

مؤشرات للمحادثة الإبداعية بحيث كانت تطبق هذه الأداة خلال تحدث الطالب كتقويم حقيقي لمهارات المحادثة الإبداعية، وقد تضمنت هذه الأداة مؤشرات خاصة بكل سؤال من أسئلة اختبار المحادثة الإبداعية.

ثبات أداتا الدراسة

تم التحقق من ثبات اختبار الكتابة الإبداعية بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (33) طالباً من طلاب الشعبة (ب) الصف العاشر الأساسي في مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا في محافظة الطفيلة، جرى استخلاص معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين التطبيقين، وقد بلغ (0.87)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة، وقام الباحث بتصوير عشر أوراق من أوراق العينة الاستطلاعية قبل تصحيحها، ثم قام بتصحيح أوراق العينة الاستطلاعية، وبعد عشرة أيام قام الباحث بتصحيح الأوراق المصورة، وأجرى مقارنة بين التصحيحين باستخدام معادلة هولستي؛ لتقدير ثبات التصحيح، من خلال حساب درجات الاتفاق والاختلاف بين التصحيحين، وقد بلغ معامل ثبات هولستي (0.87)، وهو معامل ثبات مناسب لهذه الدراسة.

كما تم التحقق من صدق اختبار المحادثة الإبداعية من خلال الطلب لمعلمي اللغة الإنجليزية في مدرسة القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا في محافظة الطفيلة بتطبيق أداة مؤشرات المحادثة الإبداعية على ثلاثة طلاب من طلبة الصف العاشر الأساسي أثناء إجابتهم لاختبار المحادثة الإبداعية، ثم جرى تطبيق مقارنة تقييم المعلمين باستخدام معادلة هولستي؛ لتقدير ثبات التصحيح، وقد بلغ معامل ثبات هولستي (83.0)، وهو معامل ثبات مناسب لهذه الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الكتابة الإبداعية

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الكتابة الإبداعية، وكانت النتائج كما في الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار الكتابة الإبداعية

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.39	0.55
2	0.45	0.61
3	0.53	0.61

يتبين من الجدول (1) أن معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار الكتابة الإبداعية قد تراوحت ما بين (0.55–0.61)، وتراوحت معاملات التمييز لها بين (0.39–0.53).

دليل استخدام نموذج سكامبير في تدريس اللغة الإنجليزية

تضمن الدليل إطاراً نظرياً حول نموذج سكامبير، كما تضمن الدليل إرشادات للتطبيق، وخطة دراسية وصحائف عمل يوظفها معلم اللغة الإنجليزية خلال التدريس على وفق نموذج سكامبير.

صدق الدليل

تم التحقق من صدق دليل استخدام نموذج سكامبير بعرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية وبعض مشرفي اللغة الإنجليزية، ملحق (4)، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما فاعلية استخدام نموذج سكامبير في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال واختبار الفرضية الصفرية المرتبطة به، جرى جمع البيانات اللازمة حول مستوى الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بتطبيق اختبار الكتابة الإبداعية قبلياً وبعدياً، ثم جرى حساب المتوسطات ال–حسابية والانحرافات المعيارية والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	32	23.28	4.78	33.94	6.06
المجموعة الضابطة	35	26.40	2.84	27.83	5.54

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في التطبيق القبلي على اختبار الكتابة الإبداعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة الضابطة (26.40) بانحراف معياري (2.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة التجريبية (23.28) بانحراف معياري (4.78)، كما يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق في المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في المجموعة التجريبية على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي عن المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة التجريبية (33.94) بانحراف معياري (6.06)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (27.83) بانحراف معياري (5.54).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (One- Way ANCOVA). ويظهر الجدول (3) نتائج هذا التحليل.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين المشترك (One- Way ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	100.930		100.930	3.103	0.083	0.046
طريقة التدريس	724.760		724.760	22.280	0.000	0.258
الخطأ	2081.916	64	32.530			
المجموع	2806.687	66				

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي ، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (22.280) بمستوى دلالة (α = 0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تدل على أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا تعزى إلى طريقة التدريس.

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطلاب البعدية على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير التدريس باستخدام نموذج سكامبير تم استخراج المتوسطات الحسابية والأخطاء المعيارية، ويبين جدول (4) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف العاشر الأساسي على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف العاشر الأساسي على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	34.46	.05
الضابطة	27.35	.00

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (4) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (7.11)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي (34.46) بانحراف معياري (1.05)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي (27.35) بانحراف معياري (1.00). مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) لاستخدام نموذج سكامبير في تحسين مستوى

الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج سكامبير أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

ويتبين أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً، فقد بلغت قيمة مربع إيتا (Eta Square) (25.8)، مما يعني أن ما نسبته (25.8 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي جاء نتيجة للتدريس باستخدام نموذج سكامبير.

وتعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي تتمتع بها نموذج سكامبير، فهي تقوم على تنمية الخيال وإجراء معالجات ذهنية خلال الكتابة باللغة الإنجليزية، وحث الطلاب على التفكير وتوليد أكبر كم من الأفكار التي يمكن الكتابة حولها، وهذا ما جعل طلاب الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية يوظفون مهارات تفكير عليا تنسجم مع الكتابة الإبداعية، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن مهارة الكتابة الإبداعية تتطلب من المعلم استخدام نماذج تدريسية واستراتيجيات محببة تجذب الطلبة، ففي استخدام نموذج سكامبير يمرح الطلبة، وتتولد أفكار غريبة، كما أن المعلم يستمتع بتدريس الطلبة من خلال استخدام نموذج سكامبير، ويؤكد (Kustati and Yuhardi, 2014) على وجهة النظر هذه، إذ يرى أن معلمي اللغة الثانية بحاجة إلى استراتيجيات ونماذج تدريسية تتجاوز التركيز على النحو والإملاء وعلامات الترقيم إلى الانطلاق في كتابة أفكار تتسم بالجدة والتنوع والمتعة.

وكما تعزى هذه النتيجة إلى أن التعبير الكتابي الإبداعي مهارة لغوية أساسية أكثر صعوبة من المهارات اللغوية الأخرى، وتحتاج لدعم المعلم لطلبته، وتشجيعهم على الكتابة، ففي نموذج سكامبير كان الطلبة يكتبون في بيئة اجتماعية معززة لهم، ومشجعة لهم على الكتابة، وأن الكتابة الإبداعية تحتاج بيئة تعطي الطلبة فرصًا مختلفة للتعبير عن أفكارهم وقدراتهم في الكتابة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة القضاة (2018) التي أظهرت فاعلية استخدام نموذج سكامبير في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية، ودراسة لدك (Idek, 2016) التي أظهرت فاعلية نموذج سكامبير في التفكير الناقد والإبداعي في الكتابة، ودراسة أبو لبن (2016) التي أظهرت فاعلية فاعلية نموذج سكامبير في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما فاعلية استخدام نموذج سكامبير في تنمية مهارات التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم جمع البيانات حول مستوى التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحدث الإبداعي قبلياً وبعدياً، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلاب القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية

المجموعة	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

المجموعة التجريبية	32	24.28	3.85	35.75	4.09
المجموعة الضابطة	35	26.29	3.16	29.37	3.96
المجموع	67	25.33	3.62	32.42	5.12

يتبين من الجدول (5) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات طلاب الصف العاشر الأساسي في المجموعة الضابطة على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية القبلي عن المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة الضابطة (26.29) بانحراف معياري (3.16)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة التجريبية (24.28) بانحراف معياري (3.85).

كما يلاحظ من الجدول (5) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطلاب في المجموعة التجريبية على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي عن المتوسط الحسابي للطلاب في المجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي في اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي لطلاب المجموعة التجريبية (35.75) بانحراف معياري (4.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة (29.37) بانحراف معياري (3.96).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (One- Way ANCOVA). ويظهر الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين المشترك (One- Way ANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية

صدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	0.165	1	0.165	0.010	0.921	0.000
طريقة التدريس	521.650	1	521.650	37.819	0.000	0.371
الخطأ	052.007	64	6.438			
المجموع	732.299	66				

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طلاب الصف العاشر الأساسي اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام نموذج سكامبير)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (37.819) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$) وهي قيمة دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تدل على وجود أثر لاستخدام نموذج سكامبير في تحسين مستوى التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة

القادسية الثانوية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بصيرا في محافظة الطفيلة، ويتبين أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً، فقد بلغت قيمة مربع إيتا (Eta Square) (37.1)، مما يعني أن ما نسبته (37.1 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي جاء نتيجة للتدريس باستخدام نموذج سكامبير.

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطلاب البعدية على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية تبعاً لمتغير التدريس باستخدام نموذج سكامبير تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية، ويبين جدول (7) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف العاشر الأساسي على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طلاب الصف العاشر الأساسي على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي

المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
التجريبية	35.74	0.73
الضابطة	29.39	0.70

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (6) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (6.35)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي (35.74) بانحراف معياري (0.73)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي (29.39) بانحراف معياري (0.70). مما يدل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام نموذج سكامبير في تحسين مستوى التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج سكامبير أكثر من طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن توظيف نموذج سكامبير جعل الطلبة يتلاعبون بالكلمات وبالأفكار، ويعدلوا بعضها، ويقلبون بعض الأفكار، ويربطون بعضها لإنتاج أفكار غريبة، وهي إجراءات تنمي مهارة التحدث الإبداعي، إضافة إلى ذلك فإن نموذج سكامبير يساعد في تطوير الطلاقة والمرونة والأصالة لدى الطلبة، وهي مهارات التفكير الإبداعي اللازمة للمحادثة الإبداعية، إذ عمل نموذج سكامبير على تنمية هذه المهارات من خلال ما يوفره من طرق للتلاعب بالألفاظ والأفكار، وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من فهمي وقورة وحسان (2017) التي أظهرت فاعلية برنامج مستند إلى نموذج سكامبير في تدريس القصة على تطوير مهارات التحدث الإبداعية، ودراسة عبد القادر وإسماعيل (2015) التي أظهرت فاعلية نموذج سكامبير في تنمية مهارات الأداء اللغوي الإبداعي وتطويرها.

الاستنتاجات

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الأتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في أداء طلاب الصف العاشر الأساسي في اختبار الكتابة الإبداعية في اللغة الإنجليزية البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام نموذج سكامبير).

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طلاب الصف العاشر الأساسي اختبار التحدث الإبداعي في اللغة الإنجليزية البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام نموذج سكامبير)

التوصيات:

يوصي الباحث في ضوء نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

1- استخدام نموذج سكامبير في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية لجميع الصفوف.

2- إعطاء المشرفين التربويين دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية حول توظيف نموذج سكامبير في تدريس مبحث اللغة الإنجليزية.

3- إدراج مصممي مناهج اللغة الإنجليزية لأنشطة تتطلب توظيف نموذج سكامبير في مباحث اللغة الإنجليزية.

4- اعتماد دليل نموذج سكامبير المرفق في هذه الدراسة في تدريس طلبة الصف العاشر الأساسي لمبحث اللغة الإنجليزية لتحسين مستوى الكتابة الإبداعية والتحدث لديهم.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو سيف، ألاء ومقابلة، نصر (2017). أثر إستراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن. **مجلة للعلوم التربوية والنفسية (الجامعة الإسلامية بغزة)**، 25(3)، 289- 306.

أبو لبن، وجيه (2016).فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طاب الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. المملكة العربية السعودية، (71)،251 – 295.

آرمورد، جين (2016). **التعلم الإنساني**. (ترجمة: فاضل خشاوي، مفيد حواشين، نبيلة دودين). عمان: دار الفكر ناشرون موزعون.

آل ثنيان، هند (2015). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، 16(1)، 435-473.

أمبو سعيدي، عبد الله (2018). **التدريس مداخله – نماذجه – استراتيجياته (مع الأمثلة التطبيقية)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بلال، أماني (2019). فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد. **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، 2(8)، 86- 114.

جروان، فتحي (2016). **الموهبة والتفوق** . ط7، عمان: دارالفكرللطباعة والنشروالتوزيع.

الحارثي، سعد (2015). **تأثيراستخدام إستراتيجية سكامبر في تطوير مفردات اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط فيمكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حسين، أحمد (2017). تأثير استخدام إستراتيجية سكامبر على تطويرتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية وبعض عادات العقل. **دار المنظومة**، (192) ، 249-287.

الحسيني، عبد الناصر (2013). **برنامج سكامبر ألعاب وأنشطة خيالية لتنمية الإبداع**. عمان: دار الفكر.

الحلاق، علي (2018). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. ط2. عمان: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الخليفة، حسن (2011). مهارات تدريس التعبير الشفهي اللازمة للطلاب المعلمين وطلاب الدبلوم التربوي المتخصص في اللغة العربية بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تقويمية مقارنة. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، (122)، 19- 74.

السويفي، وائل (2015). فاعلية استخدام إستراتيجية دوائر الأدب في تدريس القراءة ذات الموضوع الواحد في تنمية الكتابة الإبداعية والوعي الروائي لدى طالب الصف الأول الثانوي. **المجلة التربوية**، 29(114)، 479- 527.

صالح، صالح (2015). فاعلية إستراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، 26(103)، 173- 242.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2014). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ط4**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الباري، ماهر (2014). **الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد القادر، عبد الرازق وإسماعيل، عبد الرحيم (2015). فاعلية نموذج سكامبر (SCAMPER) في تنمية الأداء اللغوي الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين لغويا بالمرحلة الإعدادية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية/ جامعة الإمارات العربية المتحدة**، 3(37)، 256- 302.

العبسي، محمد (2014). **طرق تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطية، محسن (2015). **التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

فهمي، غادة وقورة، علي وحسان، سماح (2017). أثر برنامج مستند إلى نموذج سكامبر في تدريس القصة على تطوير مهارات التحدث الإبداعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. **مجلة البحوث في المناهج والتدريس والتكنولوجيا التعليمية**، 3(4)، 11- 35.

القضاة، فاطمة (2018). فاعلية استخدام إستراتيجية توليد الأفكار (SCAMPER) على تحسين مهارات الكتابة لطلاب الصف التاسع الابتدائي في مدارس وادي السير في الأردن. **مجلة التعليم والممارسة**، 9(25)، 53- 59.

قطامي، نايفة (2015). **مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**، ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القمش، مصطفى والجوالدة، فؤاد (2016). **تعليم التفكير**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكيومي، إيمان (2015). **أثر إستراتيجية سكامبر في اكتساب مهارات حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

محمد، علي وأحمد، إبراهيم (2016). أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس مقرر الصحة واللياقة على تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الإنجاز الأكاديمي. **العلم والحركة والصحة**، 16(2)، 209- 215.

مقابلة، نصر وبطاح، عبد الله (2015). تأثير إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية البعضمهارات التحدث للصف التاسع الأساسي في الأردن. **مجلة القدس للبحوث والدراسات التربوية والنفسية** ، 2 (37)،329-361.

الهيلات، مصطفى (2015). **برنامج (SCAMPER) لتنمية التفكير الإبداعي النظرية والتطبيق**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

المراجع الأجنبية

Argawati, N., & Suryani, L. (2017). Teaching writing using think-pair-share viewed from students' level of risk taking. **English Review**: **Journal of English Education,** 6(1), 109-116.

Bayat, N. (2014). The effect of the Process Writing Approach on writing success and anxiety. **Educational Sciences: Theory & Practice,** 14(3), 1133-1141

Becker, C. & Roos, J. (2016). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. **Education Inquiry**, 7 (1), 9-26.

Çelikler, D. & Harman, G. (2015). The effect of the SCAMPER technique in raising awareness regarding the collection and utilization of solid waste**. Journal of Education and Practice**, 6(10), 149-159.

Gladding, S. & Henderson, D. (2013). Creativity and family counseling: The SCAMPER model as a template for promoting creative processes. **The Family Journal**, 8, 245–249

Idek, S. (2016). Measuring the Application of SCAMPER Technique in Facilitating Creative and Critical Thinking in Composing Short Stories and Poems. **Malaysian Journal of Higher Order Thinking Skills in Education**, (2), 27- 62.

Jones, R.(2014). Writerly dynamics and culturally situated authentic human existence in Amalia Kahana-Carmon's theory of creative writing. **Culture & Psychology** , 20(1), 118–144.

Karuri, A. (2012). **Sample Reason Paper on Developing Creative Writing Skills English** .Premium writing service. U.K

Kustati, M., &Yuhardi. (2014). The effect of the Peer-Review Technique on students' writing ability. **Studies in English Language and Education**, 1(2), 71-81

Kustati, M., &Yuhardi. (2014). The effect of the Peer-Review Technique on students' writing ability. **Studies in English Language and Education**, 1(2), 71-81.

Moreno, M., Yang, A., Hernández, A. & Wood, K. (2014). Creativity In Transactional Design Problems: Non-Intuitive Findings Of An Expert Study Using Scamper. **Human Behavior And Design**, volume, issucs 569- 579.

Motyl, B. &Filippi , S.(2014).**Comparison of creativity enhancement and idea generation methods in engineering design training in M. Kurosu (Ed) human- computer Interaction.** part 1 HC ll 2014 , LNCS8510,Switzerland : springer

Nilsson, A. & Lindmark, O. (2014). **A method for Turning Needs to Ideas and Requirements for Innovative Products.** (Master's thesis). Luleå University of Technology Institute of Economics, Technical ochsamhälle.

Nunan, D. (2015). **Teaching English to Speakers of Other Languages**: An Introduction. Routledge

Parilasanti, N., Suarnajaya, W. & Marjohan, A. (2014) the effect of R.A.F.T strategy and anxiety upon writing competency of the seventh grade students of SMP Negeri 3 Mengwi in academic year 2013/2014. **e- Journal Program Pascasarjana Universities**, (2), 1-9.

Sager, N. (2017). **The Effectiveness Of a Program Based on Scamper Model In Developing Critical Thinking in Science and Life Among Fourth Graders in Gaza**. (Unpublished MA Thesis), Islamic University, Gaza

Serrat, O. (2017). **The SCAMPER Technique**. **In Knowledge Solutions Knowledge Solutions**,Tools, Springer Singapore, (pp. 311-314).

Starko, A. (2014). **Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight**. 5th edition. Routledge, New York, NY 10017.

Toraman, S. & Altun, S. (2013). Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the 7th grade course unit " Human and Environment" An exemplary case study. **Mevlana International Journal of Education**, 3(4), 166- 185.

Virginia W. & Beverly J. (2016). **Dyslexia Dysgraphia, OWL, LD and Dyscalculia Lessons from science and teaching**, Second Edition. PAUL. H. Brookes Publishing Co, Baltimore, USA.

Yunus, M. (2018). Pros and cons of using ICT in teaching ESL reading and writing. **International education studies**, 6(7), 119