بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِمَّا أَن تُلْقِيَ وَإِمَّا أَن نَّكُونَ أَوَّلَ مَن
أَلْقَىٰ ﴿٦٥﴾ قَالَ بَلْ أَلْقُوا ۖ فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ
يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَىٰ ﴿٦٦﴾ ﴾

صَدَقَ اللَّهُ العَظِيمُ

(سورة طه / ٦٥-٦٦)

الإهـــداء

- إلى الأميّ الذي علَّم الأمة ... الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) .

- إلى من سعى في تربيتي وزرع الإيمان والخير في قلبي ونفسي ... أمي وأبي .

- إلى رفيق دربي ... زوجي الحبيب .

- إلى قرة عيني ... أولادي الأعزاء .

- إلى أملي وعوني ومن أشد بهم أزري ... اخوتي الأعزاء .

- إلى الحب الدافئ ونبع الحنان المتدفق ... أخواتي العزيزات .

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا

الباحثة

جمهوريـــــــــة العـــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـة التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قســـم العلوم التربوية والنفسية

أثر إستراتيجية التخيّل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة

رسالة تقدمت بها
إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة ديالى ،
وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (
طرائق تدريس اللغة العربية)

هند مهدي حسن

بإشراف
الأستاذ الدكتور
مثنى علوان محمد الجشعمي

جمادي الأولى ١٤٣٣هـ نيسان
٢٠١٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ **" أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة "** التي قدمتها الطالبة **(هند مهدي حسن)** ، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / /

٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد أننا أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **" أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة "** وقد ناقشنا الطالبة **(هند مهدي حسن)** ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) ، وبتقدير ( ) .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / ٢٠١٢
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / ٢٠١٢
(عضواً)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : أستاذ
الاســـــــم : **د.مثنى علوان محمد**
التاريـــــخ : / / ٢٠١٢
(المشرف)

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / ٢٠١٢
(رئيس اللجنة)

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى .

التوقيع
أ.م.د.نصيف جاسم محمد
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
/ / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ **" أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة "** التي قدمتها الطالبة **(هند مهدي حسن)** ، إلى كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) ، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي :
الاســـــــم :
التاريـــــخ : / / ٢٠١٢

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ **" أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة "** التي قدمتها الطالبة **(هند مهدي حسن)** ، قد جرى باشرافي في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية ، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية (طرائق تدريس اللغة العربية) .

التوقيع
المشرف الأستاذ الدكتور
مثنى علوان محمد الجشعمي
/ / ٢٠١٢

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع
أ.م.د.سلمـــى مجيـــد حميـــد
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / ٢٠١٢

قائمة المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	الآية القرآنية	أ
٢	إقرار المشرف	ب
٣	إقرار الخبير اللغوي	ت
٤	إقرار الخبير العلمي	ث
٥	إقرار لجنة المناقشة	ج
٦	الإهداء	ح
٧	شكر وامتنان	خ
٨	ملخص الرسالة باللغة العربية	د - ر
٩	قائمة المحتويات	ز - ش
	قائمة الأشكال	ش
١٠	قائمة الجداول	ص
١١	قائمة الملاحق	ض
١٢	**الفصل الأول : التعريف بالبحث**	**١ - ٢٧**
١٣	مشكلة البحث	٢ - ٤
١٤	أهمية البحث	٥ - ٢٠
١٥	مرمى البحث	٢١
١٦	فرضية البحث	٢١
١٧	حدود البحث	٢١
١٨	تحديد المصطلحات	٢١ - ٢٧
١٩	**الفصل الثاني : جوانب نظرية ودراسات سابقة**	**٢٨ - ٨٢**
٢٠	أولاً : جوانب نظرية	٢٩ - ٦٢
٢١	١- إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه	٢٩ - ٥٦
٢٢	أ- أدبيات التخيل التعليمي الموجه	٢٩ - ٤٤
٢٣	ب- وجهة نظر العلماء والفلاسفة	٤٤ - ٤٩
٢٤	ج- أهداف إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه	٤٩
٢٥	د- محفزات الخيال	٤٩ - ٥١
٢٦	هـ- لماذا يحب الدماغ التفكير بالصور	٥١ - ٥٣
٢٧	و- التخيل في سبيل تحقيق الأهداف	٥٣
٢٨	ز- خطوات تطبيق إستراتيجية التخيل التعليمي	٥٤ - ٥٦
٢٩	٢- الأداء التعبيري	٥٧ - ٦٢
٣٠	ثانياً : دراسات سابقة	٦٣ - ٧٣
٣١	المحور الأول – الدراسات التي تناولت إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه	٦٣ - ٦٥

٣٢	المحور الثاني – الدراسات التي تناولت الأداء التعبيري	٦٥ - ٧٣
٣٣	أ- دراسات عربية	٦٥ - ٧٠
٣٤	ب- دراسات أجنبية	٧٠ - ٧٣
٣٥	ثالثاً : الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	٧٣ - ٨٢
٣٦	رابعاً : جوانب الإفادة من الدراسات السابقة	٨٢
٣٧	**الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته**	**٨٣ - ١٠٦**
٣٨	منهجية البحث	٨٥
٣٩	التصميم التجريبي	٨٥ - ٨٦
٤٠	مجتمع البحث وعينته	٨٦ - ٨٨
٤١	تكافؤ مجموعتي البحث	٨٨ - ٩٥
٤٢	ضبط المتغيرات الدخيلة	٩٥ - ٩٨
٤٣	تحديد المادة العلمية	٩٩
٤٤	صياغة الأهداف السلوكية	١٠٠
٤٥	إعداد الخطط التدريسية	١٠١
٤٦	أداة البحث	١٠١ - ١٠٤
٤٧	الوسائل الإحصائية	١٠٥ - ١٠٦
٤٨	**الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات**	**١٠٧ - ١١١**
٤٩	أولاً : عرض النتائج	١٠٨ - ١٠٩
٥٠	ثانياً : تفسير النتائج	١٠٩ - ١١٠
٥١	ثالثاً : الاستنتاجات	١١٠
٥٢	رابعاً : التوصيات	١١٠
٥٣	خامساً : المقترحات	١١٠ - ١١١
٥٤	المصادر	١١٢ - ١٢٥
٥٥	المصادر العربية	١١٣ - ١٢٣
٥٦	المصادر الأجنبية	١٢٤ - ١٢٥
٥٧	الملاحق	١٢٦ - ١٦٩

٥٨	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	A - B

قائمة الأشكال

ت	عنوان الأشكال	الصفحة
١	التصميم التجريبي	٨٦

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

ورد في الأثر (من لم يشكر الناس لم يشكر الله) [١]

فبعد شكر الله تعالى يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لأستاذي الفاضل المشرف الأستاذ الدكتور مثنى علوان الجشعمي لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة ، فقد أمدني بوافر علمه وسابق تجربته فجزاه الله تعالى خير الجزاء وأطال في عمره وبارك في جهده .

واعترافاً بالفضل وعرفاناً بالجميل أقدم شكري وامتناني إلى من كان لهم الفضل في الإعانة على إنجاز هذه الرسالة وهم الأستاذ الدكتور سالم نوري والأستاذ الدكتور سعد زاير والأستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الأمير العبيدي والأستاذ المساعد الدكتورة سلمى مجيد حميد والدكتور محمد عبد الوهاب والدكتور خالد العزاوي لما قدموه لي من آراء وتوجيهات ساعدتني على إنجاز هذه الرسالة .

وأتقدم بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة السمنار وإلى الأساتذة الخبراء لما قدموه لي من آراء وتوجيهات أفادت في أغناء هذه الرسالة .

وأخيراً أقدم شكري وامتناني لكل من ساهم بشكل أو بآخر في إنجاز هذه الرسالة وأرجو من الله التوفيق .

الباحثة

---

(١) رواه أبو داود ، في السنن : ٤/٢٥٥ .

أولاً – مشكلة البحث :

تعد مشكلة تدريس التعبير من المشكلات الصعبة في تدريس اللغة العربية بل يمكن أن تعد بحق مشكلة المشاكل بكل ما يتصل بتدريس هذه المادة من اختيار وإعداد وتحرير وتصحيح ، فقد كشفت العديد من الدراسات والأبحاث وهن الطلبة وضعفهم في التعبير الشفهي والتحريري في جميع المراحل الدراسية ، ويولد هذا الضعف في نفوسهم الشعور بالخوف والحيرة ويباعد بينهم وبين اللغة التي يتعلمونها ، وهذا الضعف يؤدي إلى نفور الطلبة من تعلم اللغة وانصرافهم عنها ويأسهم من إتقانها (الجشعمي ، ١٩٩٥ ، ص١٢) .

إذ إن مشكلة ضعف الطلبة تواجه المربين ، وأنها تتضاعف ، لأن التعبير يحتاج إلى مهارات لم تنجح المدرسة في تنميتها تنمية صحيحة ، ولأنهم يصطدمون بعوامل معوقة عديدة مثل ثنائية اللغة وكثافة الصفوف وغياب المنهج وإهمال التصحيح ووضع المدرس كلمة (لوحظ) من غير ملاحظة شيء وقلة الحصص وضعف الربط بين فروع اللغة في التدريس الوظيفي والتساهل في إعداد المدرس وسوء اختيار الموضوعات وفرضها على الطلبة (معروف ، ١٩٨٦ ، ص٢٠٢) . وأن وجدت فهي مركونة على الرفوف .

فضلاً عن قلة عناية المدرسين بالتصحيح وقلة توافر معايير محددة لقياس أداء الطلبة (الخولي ، ١٩٨٤ ، ص١٠٥) .

وكذلك من الأسباب ما يعود إلى الطلبة أنفسهم إذ إن أكثرهم زاهدون في القراءة الحرة منصرفون عما يوجد في عالم المطبوعات (أحمد ، ١٩٨٦ ، ص٥٣٧) .

إذ إن قلة المحصول اللغوي لدى الطالب ، وسيادة العامية من العوامل التي يعزى إليها ضعف الطلبة في مادة التعبير ، إذ إن الطالب يتعامل باللهجة العامية في المجتمع ، فيشعر أن اللغة الفصحى ليست هي لغة الحياة ، وأن هناك بعض المدرسين في المدارس لا ينموّن حصيلة الطلاب اللغوية الفصيحة بعزل التعبير عن بقية فروع اللغة . وكذلك فإن عدد الطلبة الكبير في الصف ، وعدد الحصص الكثيرة الملقاة على عاتق المدرس يحدّان من قدرة المدرس على أداء واجبه في دروس التعبير وغيرها ، وإن من العوامل التي أدّت إلى

ضعف الطلبة في مادة التعبير هي الأسرة التي تربي الأطفال على الانطواء ، فضلاً عن أن بعض الأسر تعيش في بيئة ثقافية فقيرة تعجز عن توفير كتب مناسبة وقصص هادفة لأطفالها ، وتشجيعهم على قراءتها ، حتى يعودوهم شيئاً فشيء حب القراءة والمعرفة (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠١٠ ، ص٢٠٩-٢١٠) .

وإن من أسباب الضعف في مادة التعبير هو اعتماد المدرسين على الطرائق التدريسية العقيمة ، لتكوين اتجاهات مرغوب فيها نحو المادة مما يولد النفور والسأم عند الطلبة (زاير ، ١٩٩٧ ، ص٢٦) .

إذ تجعل طرق التدريس المتبعة في مدارسنا المدرس يستأثر بالحديث ولا يعطي الطالب حظاً من المشاركة ، وكذلك قلة القراءة بالنسبة للطالب فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير ، وإن التعبير لا يجود إلا بكثرة القراءة ، فضلاً عن ذلك قلة الاهتمام بالتعبير الشفوي وقلة تدريب الطلبة وإعانتهم على فهم أدب الإصغاء والاستماع وأدب الحديث وأدب المناقشة وأدب النقد وقلة تخصيص حصص معينة لتنبيه الطلبة وتبصيرهم بمواطن الضعف والخلل في كتاباتهم (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠١٠ ، ص٢١١) .

وكذلك من الأسباب ما يعود إلى قلة كتابة الموضوعات ، فقد يمر عام دراسي ولا يتناول الطلبة سوى موضوع أو موضوعين (الدليمي ، ٢٠٠٥ ، ص٤٤٦) .

وتوجد أسباب أخرى لا تتعلق بالطالب أو المدرس وإنما تتعلق بوقت الدرس أي بعدد الساعات المعطاة لدرس التعبير ، إذ نلاحظ أن نصاب مادة التعبير في الأسبوع هو حصة واحدة فقط أي إنها لا تعامل معاملة فروع اللغة العربية الأخرى ، وهذا يجعل المدرس لا يعير أهمية للحصة المعطاة لها (أحمد ، ١٩٨٦ ، ص١٢) .

ومما تقدم برزت الحاجة الملحة إلى استخدام طرائق وإستراتيجيات حديثة في التدريس تساند الطرائق والإستراتيجيات والأساليب التقليدية التي لا تلبي حاجات الطلبة لنمو متكامل يلائم متغيرات العصر وتهيئهم وتوجيههم للدراسة والتعلم ، لذلك اختارت الباحثة إستراتيجية تدريس حديثة وهي إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه لتدريس مادة التعبير .

إذ يرى ماثيوس (Mathew son , 1999) إن التدريس بالاستراتيجيات الحديثة ومنها التخيل التعليمي الموجه مهمل بصورة ملفتة للنظر ولا يعيره العديد من التربويين اهتمامًا كبيرًا على الرغم من أنه هو القائد الذي يقود الإبداع الفني والعلمي (Mathew son , 1999 , P.33) .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على عدد من مدرسات اللغة العربية في مركز بعقوبة والبالغ عددهن (١٠٠) مدرسة ، وقد توصلت الباحثة إلى أن نسبة (١٠٠%) من المدرسات تؤيد ضعفاً في استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات في مادة اللغة العربية فضلاً عن إحساس الباحثة بهذه المشكلة وخبرتها في مجال التدريس أكثر من (١١) سنة .

إن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطالبات في مادة التعبير دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث محاولة منها في إيجاد الحلول لمعالجة هذه المشكلة والحد منها .

ثانياً – أهمية البحث :

تعد اللغة من أعظم الهبات التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسانية ، فقد ميز الله الإنسان من بين الكائنات لهبة هذه اللغة وتكريمه بها ، فاللغة من أكبر النعم التي أمتن الله بها على الإنسان ، إذ قال الله تعالى في كتابه الكريم ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤ ﴾ (الرحمن : الآية ١-٤) فبدونها يبقى الإنسان بعيداً منفصلاً عن مجتمعه ، ولولاها لضاعت الأمم بأسرها ، فمن المسلم به " إن اللغة هي ظل حياة الأمة والمرآة التي تبدو فيها حال تلك الأمة وما هي عليه من سمو أو ركود وهي الوسيلة الوحيدة التي تسجل بها الأمة علومها وتدون أدبها وتكتب تأريخها وتستوعب نتاج عقول أبنائها في مختلف نواحي النشاط البشري لذلك فهي ألزم لوازم الأمة الحية المستقلة التي تشعر بوجودها وتحس بكرامتها " (الإبراشي ، ١٩٥٨ ، ص٩) .

وتعد اللغة نظامًا من الرموز الصوتية المنطوقة والمكتوبة والمتآلفة في كلمات وألفاظ وجمل وعبارات تستعمل لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة فهي أداة التعبير والاتصال والتفاعل بين المرسل والمستقبل في نطاق إنساني اجتماعي تفاعلي فهي الأفكار والمشاعر والعواطف ، فقد تكلم الإنسان اللغة قبل أن يكتبها ، وأن الطفل يتكلم اللغة قبل أن يستطيع كتابتها وإن كثيراً من الناس في العالم يتكلمون لغة دون أن يستطيعوا كتابتها (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٥) .

واللغة وسيلة التفاهم الاجتماعي تحيا في أحضان المجتمع وتستمد كيانها من عاداته وتقاليده وسلوك أفراده ، تتطور بتطوره فترقى برقيه وتنحط بانحطاطه فهي رابطة أساسية في المجتمع وأحدى مقوماته وبدونها لا يمكن أن يكون هناك مجتمع (الضامن ، ١٩٩٠ ، ص١٠٩) .

وإن الحديث عن اللغة وأهميتها يقودنا للحديث على أهمية اللغة العربية خاصة أن اللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام وتعد من أعظم دعائم القومية العربية التي نعتز بها جميعاً وهي الوعاء الذي يحفظ لنا تراث أمتنا الفكري والحضاري ويربط بين ماضيها وحاضرها

ومستقبلها وهي عنوان الشخصية العربية ودليل وجودها ورمز كيانها ومبعث قوتها واستمراريتها (الكنعان ، ١٩٩٨ ، ص٢٣٢) .

وقد كان العرب شديدي الاعتزاز بلغتهم الجميلة ، حريصين كل الحرص على تقديرها ووصفها في أكرم منزلة وأحسن صورة ، يتجلى هذا الحرص والاعتزاز في عنايتهم بجودة الإلقاء وحسن الحديث ، وفي نفورهم من كل عيب يشوب النطق أو يشوِّه التعبير (شوشة ، ١٩٨٢ ، ص١٣) .

وقد شرّفَها الله سبحانه وتعالى بأن جعلها لغة قرآنه الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢ ﴾ (يوسف : الآية ٢) .

فاللغة لسان العقل وطريق التفكير واللغة والفكر عنصران متداخلان يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به وهذا ما ذكره الوائلي عن (أرسطو) قائلاً : واللغة العربية من أوسع اللغات السامية وأغناها ، وإن العرب أفصح الناس وأبلغهم (الدليمي ، ٢٠٠٤ ، ص١٧) إذ قال سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز : ﴿ وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١٩٢ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ١٩٥ ﴾ (الشعراء : الآية ١٩٢–١٩٥) .

إن اللغة العربية لغة البيان ، وهي لغة مقدسة يحتاج إليها كل مسلم ، ليتمكن من التعبد بها ويتعلم الأحكام ويهتدي إلى التي هي أقوم ، وهي لغة الحديث النبوي الشريف الذي هو جزء من السنة النبوية المطهرة ، وهذه السُنة هي المصدر الثاني للتشريع ، فعليه يجب تعلم العربية للأخذ بسنة النبي محمد ﴿ ﷺ ﴾ . ولغتنا العربية هي لغة الوحي على الرسول الكريم ﴿ ﷺ ﴾ ليخرج الناس من الظلمات إلى النور وهي لغة الضاد وهي حية مقدسة زاخرة حافلة غزيرة بالألفاظ والكلمات وهي لغة التذوق الفني والجمال والإحساس ، فالتعبير هو نشاط لغوي دقيق وممارسته مستمرة وقديرة على السيطرة على اللغة وسيلةً للتفكير والتعبير والاتصال والتفاعل والتفاهم (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٥) .

فضلاً عما تقدم فإن اللغة العربية خالدة خلود القرآن الكريم الذي تحدى العرب ، إذ بلغت حين نزوله أقصى مبلغاً من قوة البيان وفصاحة التعبير ، ومن الأدلة الأخرى على ديمومتها وبقائها إن شِعْرها يصور خلجات النفس وآيات الطبيعة وظواهر المجتمع ، وفي كثرتها تحرر وانطلاق ولين ورقة وأفكار ومعان لا مجرد صيغ وعبارات فهي تساير ركب الحضارة وتتلون بألوان جديدة كالقصة والرواية والمقالة (العياشي ، ١٩٧٧ ، ص٦٤) .

" واللغة العربية من وسائل الارتباط الروحي المهمة ، وتقوية المحبة وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً ، كونها لغة الثقافة والعلم فضلاً عن جمالها الفني ومتانتها ، ويكفي أن البيان العربي هو المظهر اللغوي والمعجزة الآلهية المستمدة من القرآن الكريم " (هلال ، ١٩٨٧ ، ص١٦) .

إن اللغة العربية وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بين فروعها لأن كل فرع منها يصب في المصب الأكبر خدمة اللغة العربية والفروع كلها تتضافر من أجل أن تكون لغة عربية فصيحة عند الكتابة والتحدث فقواعد اللغة العربية هي وسيلة لعصمة اللسان من الخطأ والزلل والمطالعة تزود المتعلم بالثروة اللغوية وتزود المتعلم بالأدب بفروعه كافة الشواهد الأدبية التي تزيد من تأثير اللغة في نفس السامع والبلاغة تفيد المتعلم بالصور البلاغية الرائعة ، أما الإملاء فهو ذلك السبيل الذي يزين الكتابة ويجعلها خالية من الأخطاء الإملائية التي تشوه صورة الكتابة والكاتب والتعبير هو ذلك المصب الذي تصب فيه جميع فروع اللغة العربية وهو غاية اللغة عند الحديث والكتابة لهذا قيل أن فروع اللغة كلها روافد تصب في التعبير ومنهم من قال أن فروع اللغة (خوادم التعبير) (إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٥٣) .

وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن اللغة العربية بدأت رحلة جديدة في الرقي والتقدم نحو الأفضل – بعد إن كانت بين ناظم وواعظ – إلى أن نوَّر الله سبحانه وتعالى الكون بنور الهدى فنزل القرآن الكريم بلسان عربي بليغ يتحدى العرب ببلاغتهم ﴿ فَإِن لَّمْ تَفْعَلُواْ وَلَن تَفْعَلُواْ فَٱتَّقُواْ ٱلنَّارَ ٱلَّتِي وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَٰفِرِينَ ﴿٢٤﴾ ﴾ (سورة البقرة ، ٢٣) . فاللغة العربية تتمتع

بثراء لم نجد له نظيراً في معظم لغات العالم وليس أدل على هذا الثراء من كثرة مفرداتها واتساع في الاستعارة والتمثيل ، وهي وسيلة العربي في التعبير عن مشاعره وأحاسيسه في حالة فرحه وحزنه مادحاً أو هاجياً . لكن عند التدريس ومن أجل تيسر تدريس كل فرع من فروع اللغة العربية قسمت على فروع وهذا التقسيم غير مخل بوحدة اللغة وإنما هدفه هو التبسيط والتيسير والتوضيح وأسباب هذا التقسيم هو أن لكل فرع من فروع اللغة أهدافًا ولكل فرع منها طرائق تدريس فطريقة تدريس التعبير مثلاً تختلف عن طرائق تدريس فروع اللغة الأخرى (إبراهيم ، ١٩٧٣ ، ص٥٣-٥٤) .

ومن فروع اللغة التعبير إذ يعد التعبير فرعاً من فروع اللغة العربية المهمة وأجدرها بالعناية والتنمية ، يشمل التعبير أثنين من مهارات اللغة ، هما الحديث والكتابة ، ويعتمد في امتلاكها على مهارتين اخرتيين هما (الاستماع والقراءة) لذا فدراسة اللغة تتركز فيه ، ولا مغالاة في قولنا أن اللغة نوع من أنواع التعبير (ظافر وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص٢٠٥) .

ومما لاشك فيه إن التعبير هو نشاط لغوي دقيق وممارسة مستمرة ، وقديرة على السيطرة على اللغة بوصفها وسيلة تفكير والتعبير والاتصال والتفاعل والتفاهم (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٥) .

فالتعبير رياضة الذهن ، فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن ، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى أعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها ، والتعبير عنها شفوياً أو الكتابةً (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص٧٧) .

والتعبير وسيلة التفاهم بين الناس ، ووسيلة عرض أفكارهم ومشاعرهم ، وهو ما تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعاً وتسعى إلى تجويده (الطاهر ، ١٩٨٤ ، ص٣٧) .

فهو الثمرة النهائية في الوقت الذي تشكل الفروع الأخرى روافد تشيد بنيانه وتقوم أركانه فهو كالشرايين للجسم تزوده بالدم ليبقى سليماً غير معتل وإتقانه يعد غاية في حد ذاتها (البجه ، ٢٠٠٠ ، ص٣٨١) .

ويعد التعبير المكان الرحب الذي يتسع لكل طريقة وفن ويظهر بواسطتها صائباً متكاملاً فهو صوره حبه ولا يمكن أن يقف عند حدٍ من حدء التطور والمقدرة (مزعل ، ١٩٧٠ ، ص٤٥) .

وهو حاجة علمية وحيوية للإنسان وفرع متداخل في مهاراته اللغوية وفروعها الأخرى كالقواعد النحوية والصرفية والخط والنصوص التعبيرية والبلاغية ومعنى ذلك أن نمو الطالب وتقدمه في أحد هذه الفروع اللغوية ، هو بالتالي تقدمه ونموه في مهارات التعبير (العزاوي ، ٢٠٠٢ ، ص٧) .

قال تعالى ﴿ قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ٢٥ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ٢٦ وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ٢٨ ﴾ (طه : الآية ٢٥–٢٨) . تدل هذه الآية الكريمة على صفوة القول في التعبير اللساني والعرب من الأمم المعروفة بشغفها بمجال التعبير (حمادي ، ١٩٨١ ، ص٢٧) .

فالتعبير حالة إنسانية عامة يشترك فيها أفراد النوع البشري على اختلاف لغاتهم وبيئاتهم ، ومشاربهم ، بل حتى بقية الكائنات تعبر عن حاجاتها بوسائل التعبير التي جبلت عليها ولكنها لا ترتقي بتعبيرها إلى الحالة التي استأثر بها الإنسان إذ وهبه الله تعالى القدرة على التعبير بأرقى صوره (حسن ، ١٩٨٤ ، ص٥٢) .

إذ يعد التعبير عماد الشخص لتحقيق ذاته وشخصيته وتفاعله مع غيره عن طريق ما يرسله من كلام معبر أو ما يكتبه ليفصح في إثنائه عن نفسه ليتمكن من أن يرى رد الفعل عند سامعيه وقارئيه (ظافر ، ١٩٨٤ ، ص٥٤) .

فالتي يجب توافرها لاستمالة القلوب هي الكلمة المؤثرة ، والتعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مفرداً في دراسة التعبير بل أنه يمتد إلى فروع اللغة جميعاً سواء داخل الصف أم خارجه وكذلك يمتد إلى جميع فروع الدراسة الأخرى . فإجابة الطالبة عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير وفي شرح الطالبة بيتاً من الشعر تدريب على التعبير وفي إجابة الطالبة عن أسئلة حول النص في الإملاء يتحقق التعبير ومع ذلك فإن إجادة التعبير والمهارة فيه لا يتحققان إلا بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل وينبغي إلا يتبادر إلى الذهن

أن التعبير يعني مجموعة من المهارات اللغوية التي ينبغي أن يتقنها الطالب ولا يعبر بها عما في نفسه فحسب وإنما التعبير زيادة على ذلك يعنى بالبعد المعرفي وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتم ذلك إلا عن طريق القراءة المستمرة المتنوعة الواعية أي أنه ينبغي أن تسبق عملية القراءة كل عملية تعبير ويتطلب هذا الأمر من المدرسين تحديد موضوع للقراءة أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معين أو الكتابة فيه (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص٧٨) .

وللتعبير ركنان يبنى عليهما :

أولاً – الركن المعنوي : ويتضمن الحقائق والمعلومات والأفكار ومصدرها تجارب الطالب ومجموع قراءاته وإطلاعه ومشاهداته وهو الركن الرئيس للتعبير ولعل في هذا البعد ما يكسب الطالب عند الكتابة الطلاقة اللغوية والمهارات في بناء الفقرات وتبويبها وترتيبها (البجة ، ٢٠٠٠ ، ص٢١٣) .

وهو المحتوى الفكري الذي يتكون في نفس الإنسان من المعاني والمدركات التي يريد التعبير عنها . ويستقي الطالب في المدرسة أفكاره من تجاربه ومطالعاته ومحيطه المدرسي والاجتماعي (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٤١) .

ثانياً – الركن اللفظي : وهو المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبر بها عن المعاني والأفكار ويتزود الطالب بهذه العبارات والأساليب مع مرور الزمن نتيجة القراءة والاستماع والممارسة (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٤١) .

كذلك يتضمن الركن اللفظي الأساليب والعبارات في أوعية الأفكار لينهل الطالب من مطالعته الواسعة ويقطف من عيون الأدب وبمقدار اتساع المصادر اللغوية للطالب تكون قدرته على صياغة عبارات قوية رصينة تستوعب أفكاره بوفاء(البجة ، ٢٠٠٠ ، ص٢٨).

والتعبير من الأسس المهمة التي يستند إليها التفوق الدراسي ، وإجادته تعني إجادة الدراسة اللغوية خاصة ، فالشخص الذي يمتلك السيطرة على القدرات التعبيرية ومهاراتها

بإمكانه صياغة العبارات الدقيقة (الحلي ، ١٩٨٢ ، ص٢٠٤) .

ويقسم التعبير من حيث الغرض من استعماله وفق الأهمية السابقة ودوره في تفاعل الفرد مع مجتمعه والتعبير عن أفكاره ومشاعره على :-

١- **التعبير الوظيفي** : يقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية يمر بها الإنسان في حياته ، ويكون هذا التعبير في مواقف ذات قيمة اجتماعية يشعر المتعلم بأن هذا النوع من التعبير سيمارسه عندما يخرج للحياة مثل ، الخطابات والتلخيص ، والتقارير وكتابة المذكرات والملاحظات وغيرها .

٢- **التعبير الإبداعي** : وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي عال ، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين ، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار ، وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيراً يعكس ذاته ويبرز شخصيته .

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب الطلبة على هذين النوعين من التعبير وإعدادهم للمواقف الحياتية المختلفة ، التي تتطلب كلا النوعين (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠١٠ ، ص٢٠٢) .

والتعبير الإبداعي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربة ويحس إحساسه ويتخذ هذا النوع من التعبير أشكالاً شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية أو خطبة أو مسرحية وهذا النوع من التعبير يسمى بـ (التعبير البليغ) ، وأهم ما يميز هذا النوع من التعبير توافر عنصرين مهمين هما (العاطفة ، والأصالة) :-

أولاً – العاطفة : وهي عماد التعبير الإبداعي والباحث عليه فما لم يختلج في نفس المنشئ أو يتحرك في قلبه شعور معين لا يندفع للتعبير ، أو لا ينشط للإفصاح والإبداع ، وإن

توافر عنصر العاطفة في التعبير الإبداعي يؤدي إلى استعمال اللغة الفنية التي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية .

ثانياً – الأصالة : وهي أن يكون التعبير متميزاً لم يسبق إليه قائل ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن الكتابات الأخرى (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص٨٢) .

ويقسم التعبير من حيث الشكل على نوعين :

١- **التعبير الشفوي :** يقصد به التعبير الذي يدعى أحياناً بالمحادثة ، يعبر فيه الإنسان عن نفسه بجمل مرتجله ، من دون أن يكون قد كتبها وهو يعد في هذه الحالة جزءاً مهماً من ممارسة اللغة واستخداماتها وهكذا يكون الهدف الأساس من التعبير الشفهي تمكين المتعلمين من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة البناءة والقدرة على التعبير المؤثر الجميل (الدليمي ، الوائلي ، ٢٠٠٣ ، ص٢٦٧) .

٢- **التعبير التحريري :** يعني قدرة الطلبة على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة خالية من الأخطاء بقدر من الجمال الفني المناسب لهم ، وتعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة وجمع الأفكار وتبويبها وتسلسلها وربطها (البجة ، ١٩٩٩ ، ص٤١٣) .

والتعبير التحريري يعني " مقدرة الطلبة على التعبير عما في أنفسهم بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواه اللغوي وتمرينه على التحرير بأساليب جميلة مناسبة وتعويده الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتثقيف الأفكار وترتيبها وربط بعضها ببعض ، وهو من أنماط النشاط اللغوي الذي لا يستغني عنه الإنسان ، ومجالاته عديدة تتصل بشتى نواحي الحياة واتجاهاتها " (الرحيم ، ١٩٧٩ ، ص١٧) .

ويعد التعبير التحريري من أهم النشاطات اللغوية فمن دونه تندثر الكثير من ثقافات الأمم وتراثها ، ولا يستطيع فرد أو شعب أن يغير ما أنتجته عقول الأمم الأخرى ، ويعد قناة من قنوات الاتصال البشري وأداة من أدواته وبه تتحقق وظيفتان من وظائف اللغة

هما : التعبير عن النفس والاتصال وتسهيل عملية التفكير (البجة ، ٢٠٠٠ ، ص٣١٣) .

فضلاً عن ذلك فإن التعبير الكتابي يمثل ضرورة ملحه خاصة بعد التطور العلمي ، وتعقد الحياة ، وشدة الحاجة إلى التواصل بين الماضي والحاضر ، وبين القريب والبعيد ، إذ يحتل أهمية كبيرة في عملية التواصل ونقل التراث وإطلاع الآخرين على ما تم التوصل إليه ، وبيان الرأي ووجهات النظر فيما يطرحه الآخرون (عطية ، ٢٠٠٦ ، ص٢١٤) .

ويتيح هذا النوع من التعبير للطالب القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه ، في الوقت الذي لا يتيحه التعبير الشفوي لطبيعته التي تستلزم السرعة ، ومن ثم أن ما يسمع عن التعبير الكتابي الخلود لنفسه ، وتصحيح أخطائه لأنه يمتلك نفسه ووقته ، ويزيد التعبير التحريري الصلة بين الطالب وأدوات الكتابة ، وكذلك يتيح للطالب الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللغوية الراقية ، كما يتيح الفرصة للوصول إلى مرحلة الإبداع لتوافر الوقت الكافي لذلك ، فضلاً عن تنمية المهارة الكتابية من جانبيها الخط والإملاء (البجة ، ٢٠٠٠ ، ص٤٦٤) .

وفي التعبير التحريري تظهر القابليات اللغوية والفكرية للطلبة الخجولين أكثر مما عليه في التعبير الشفهي ، نتيجة انعدام المواجهة الفعلية فيه ، أي أن الطلبة يستطيعون أن يعبروا تعبيراً سليماً في التعبير التحريري وذلك لشعورهم بعدم الإحراج من مواجهة الغير (مزعل ، ١٩٦٩ ، ص١٢٩) .

وللتعبير أسس تؤثر في تعبير الطلبة والتي هي عبارة عن مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير الطلبة وتؤثر فيه ، ويتوقف على فهمها وترجمتها إلى عمل نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة وانتقاء الأساليب والطرائق الجيدة لتناولها في الصف وبالتالي يتوقف عليها نجاح الطلبة وتقدمهم في التعبير (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠١٠ ، ص١٩٨) .

وهذه الأسس ثلاثة أنواع :

أ- **الأسس النفسية :** في إثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعمليات عقلية بالغة التعقيد أهمها :

١- عمليتا التحليل والتركيب ؛ ففي الأولى يرجع الطالب إلى ثروته اللغوية ليختار من بينها الألفاظ المؤدية لفكرته وفي الثانية يؤلف الطالب العبارات المطلوبة من تلك الألفاظ المختارة وتتم هاتان العمليتان معاً . وبسرعة ويسر عند المتمكنين من اللغة ، ويتطلبان وقتاً وجهداً عند غيرهم ، وهنا يأتي دور المعلم ليأخذ بيد طلبته برفق ، ويتذكر صعوباتهم في التعبير ، والازدواج اللغوي الذي يعانوه ، وقلة زادهم اللغوي ، وضعف خبراتهم ، بطرائق نظم الجمل وتأليفها على نظام سليم .

٢- تكتسب اللغة بمحاكاة وتقليد للوالدين ، ثم المعلم والأقران في الوسط الاجتماعي والمدرسي ، لذلك على المدرس أن يحرص على سلامة لغته لأن الطلبة لديهم من الاستعدادات الفطرية ما يجعلهم يتأثرون بعوامل البيئة والمدرس هو خير قدوة يقتدي به الطلبة في القول والعمل .

٣- ظاهرة الخجل والتهيّب عند الطلبة وهو خير علاج لها هو تشجيع المدرس لهم وأخذهم باللين والصبر والابتعاد عن الترهيب وتشجيعهم للقضاء على عوامل النقص فيهم .

٤- وجود الدوافع أمر مهم لتنشيط الطلبة ، والمدرس الناجح هو الذي يخلق المواقف التي تحفز الطالب للتعبير لتحقيق غرض يريده ككتابة رسالة حقيقية إلى والده المسافر أو لصديق ، أو كتابة إعلان الترشيح لانتخابات اللجنة الاتحادية وغيرها .

٥- ميل الشاب في مرحلة المراهقة إلى التعبير عما في نفسه والتحدث إلى أقرانه وذويه للتنفيس عن انفعالاته والتعبير عن مشكلاته التي تواجهه في مواقف الحياة المختلفة ثم أن فحوى الكلام وطريقة التعبير أمران مهمان لرضا الفرد عن ذاته ورضا المجتمع عنه ويتعلم الإنسان كلا الأمرين في المدرسة والبيت والمجتمع

(الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٦) .

ب- الأسس اللغوية : هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تعلم التعبير منها:

١- التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي واقتدار الطالب على التحدث بطلاقه تقوي عنده القدرة على الكتابة السليمة فالتعبير في المرحلة الابتدائية والمتوسطة وظيفياً ، ولكن قد يبرز التعبير الإبداعي في أواخر المرحلة المتوسطة ، وفي المرحلة الإعدادية تزداد العناية بالتعبير الإبداعي .

٢- زيادة رصيد الطلبة اللغوي ، عن طريق القراءة والاستماع وحفظ النصوص ويقوم بعض المدرسين بإمداد طلبتهم بالمفردات والتراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني .

٣- الازدواج اللغوي : ويراد به شيوع العامية إلى جانب اللغة الفصحى خارج جدران المدرسة وداخلها ولولا هذا الازدواج لهان على الطالب تعلم الفصحى ولكانت البيئة من حوله خير عون له على تعلمها (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٣٧-٤٨) .

ج- الأسس التربوية :

١- من حق الطالب أن يتمتع بحريته عند التعبير عن أفكاره ، وما يريد قوله وبالأسلوب الذي يختاره ، ولا يجبر على تقليد غيره ولا يحاسب على أفكاره إذا لم يخالف الأدب العام وبإمكان المدرس أن يجعل درس التعبير وسيلة مهمة لتدريب الطلبة على التفكير وإبداء الرأي الحر والتجاوب العقلي المثمر وهذا تدريب على الحياة الديمقراطية .

٢- ألاّ يقتصر التعبير على حصة واحدة أسبوعياً ، فليس للتعبير حصة محددة بل هو نشاط لغوي مستمر ينتهز المدرس كل فرصة ويهيئ له نصيباً في كل حصة ، في مجال دروس اللغة العربية جميعاً القراءة ، والأدب ، والقواعد ، والإملاء ، بل حتى المواد الدراسية الأخرى ، زيادة على وسائل الإعلام في المجتمع .

٣- إن الحديث عن التعبير يفترض حديثاً آخر عن الجمال والذي يجدر البدء به باكراً فإن طريقة تقديم الطالب للموضوع ، وترتيبه وجودة الخط تدل على ذوق الطالب ، وفي هذا إكمال لعملية التربية والتعليم .

٤- يتطلب التعبير قدراً كبيراً من التنظيم في تحديد الأفكار وتسلسلها وترابطها وحسن الابتداء وحسن الختام ، وبالتدريس يكتسب الطلبة مهارة التنظيم التي لها أهميتها في بناء شخصية الفرد وإعداده ليمارس حياته في الإطار الاجتماعي والذي يحتاج إلى التنظيم في كل عمل من الأعمال التي يمكن أن يشارك فيها الفرد في حياته الاجتماعية .

٥- تقويم كتابة الطلبة ينبغي أن يتجاوز التصحيح السطحي فالتقويم وسيلة من خلالها يصلّح المدرس سلوك الطلبة عن طريق إصلاح مادة التعبير .

٦- إن الصعوبة والتعقيد في الكتابة يتطلبان تخطيطاً دقيقاً لكل خطوات التعبير عن الغرض المطلوب (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٤٨-٤٩) .

وترى الباحثة أن العربي كان وما زال يعبر عن مشاعره وخلجات نفسه إذا ما سمع شيئاً قد أثر فيه أو رأى منظراً أثار شجونه وهذا الشاعر العربي امرؤ القيس يصف الليل :-

وليل كموج البحر أرخى سدوله علي بأنواع الهموم ليبتلي

وأصبح التعبير نمطاً جديداً تأطر بنور فصاحة القرآن وبيانه ، إذ فيه ما يجلو صدأ النفوس ويشرح ضيق الصدر بفصاحته وبيانه ، فجاءت ألفاظه في مواقعها ، بريئة من التكلف ، تنهض خير نهوض بما تتطلب المعاني ، فأصبح التعبير بشكل يبهى العقول والأسماع ، متأثراً بالسياق الرفيع والجملة الوجيزة ، واختيار الكلم مطرزاً بأحسن الحلل من الديباجة الفصيحة والتراكيب البليغة موشحاً بجواهر البديع .

وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن للتعبير أهميته التربوية في وصفه الأسلوب الطبيعي للتعامل في الحياة ، إذ إن التعبير يعد غاية أساسية في تعليم اللغة العربية ، ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللسان والقلم وفيه تحقق اللغة وظيفتها في تسهيل عمليات الاتصال بين الجماعة الإنسانية ، فهو يستوعب المهارات اللغوية التي يقوم عليها الاتصال

اللغوي وهي : (الاستماع ، والحديث ، والقراءة ، والكتابة) .

ولتحقيق أهمية التعبير اللغوي لابد من العناية بطريقة التدريس وتيسيرها تبعاً لحاجات الطلبة وميولهم . حيث شُغل المربون قديماً وحديثاً في مواصلة البحث في الطرائق التربوية ، وحديثهم عن هذه الطرائق يستوعب الجزء الأكبر من كتب التربية ، ومن يتتبع تأريخ التفكير التربوي يجده محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة ، ولعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن مهم من أركان التدريس ، فإذا تصورنا إن العملية التعليمية تتطلب مدرساً يلقي الدرس وطالباً يتلقى الدرس ، ومادة يعالجها المدرس مع الطالب ، فإن هناك ركناً رابعاً له أهميته ، وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس . ونجاح التعليم يرتبط – إلى حد كبير – بنجاح الطريقة ، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيراً من قصور المنهج ، وضعف الطالب ، وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم ، وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم ، فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثراً ، وأجل خطراً (إبراهيم ، ١٩٧٠ ، ص٣١) .

لذا فإن عملية اختيار الطريقة الفاعلة في التعليم تعد أساساً مهماً كونها " مجموعة خطوات منظمة متكاملة للوصول إلى الغاية المنشودة في أقل وقت وأيسر جهد من أجل تمكين المتعلم من المشاركة المستمرة في الدرس (سعيد ، ١٩٩٠ ، ص١٢١) .

وهنا يأتي دور المدرس الوسيط بين المنهج والطالب والذي لم يعد دوره مقتصراً على التلقين والتحفيظ ، بل أصبح هو مصمم للأغراض التعليمية والمبرمج لها ، وباستعماله لتقنيات التعلم ولطرائق التدريس المتنوعة سينشر أكبر قدر من التعليم بوقت أقصر وبأفضل طريقة (المياح ، ٢٠٠٦ ، ص٤) .

والمشكلة الرئيسة في طريقة التدريس هي الاختيار ، فالمدرس يجب أن يختار المحتوى وأن يضع التوجيهات ، ثم يختار الإستراتيجية التي بها تتحقق الأهداف ويجب أن يختار المحتوى بما فيه من مادة أو نشاط ووسائل تعليمية ثم يختار التكتيك بما فيه من أساليب (مجاور ، ١٩٨٣ ، ص٨٧) .

وتتبوأ طريقة التدريس في أقوال المدرسين ورجال التعليم وتفكيرهم مكان الصدارة ، فقد ذهب الكثير منهم إلى تفضيل طريقة التدريس على غيرها من أركان العملية التعليمية ، فمنهم من يرى أن منهجاً فقيراً في محتواه ، جيداً في طريقة تدريس أفضل بكثير من منهج غني ، وطريقة تدريس سيئة جامدة ، ومع ذلك فإن المدرس الناجح يمثل الطريقة الناجحة ، لأن معيار التدريس في مهنة التدريس هو : ماذا تستطيع أن تفعل لا ماذا تفعل ، ويقاس نجاح المعلم ليس بمقدار ما يعرف ، بل بمقدار قدرته على جعل غيره يعرف ويعمل ولكن هذا لا يعني إعفاء المدرس من الإلمام بمادته إلماماً جيداً وتستند الطريقة الناجحة أيضاً إلى مراعاة الأهداف التربوية ومراعاة طبيعة المادة ، وطبيعة الموضوعات في تلك المادة ، ومراعاة الوسائل التعليمية ، ومراعاة قدرة الطالب على التكيف والمرونة ، ومراعاة المناخ الصفي (الدليمي ، ٢٠٠٩ ، ص١٢-١٣) .

لقد تطورت طرائق التدريس في الاختصاصات العلمية والأدبية عموماً وتبعاً لذلك تطورت طرائق تدريس اللغة العربية خصوصاً ، وإن اعتماد المدرس طرائق تدريس حديثة في توصيله المادة للطلاب وتشجيعهم على التحدث والكتابة أصبح ضرورة ملحة (كبة ، ٢٠٠٨ ، ص٤٢) .

وإن من الأساليب والطرائق التعليمية المجدية اليوم ، تلك التي تفتح المجال أمام الطلبة للمزيد من المشاركة الفعالة في إكمال الدرس واستخلاص نتائجه ، وتحقيق أهدافه ، وذلك بإثارة استعدادهم وتحفيز مواهبهم ، وتعزيز قدراتهم على التصور والابتكار بهدف المزيد من النمو ، وتمثل طرائق التدريس عنصراً من عناصر المنهاج وللطريق مضمون ، ولها خط تسير عليه ، ولها هدف تسعى لتحقيقه وتختار طريقة التدريس في ضوء الأهداف (العقيل ، ٢٠٠٣ ، ص١٦) .

وإنّ الذي له أثر كبير في تحقيق أهداف المادة هو اختيار الطريقة المناسبة لتدريس المحتوى ، وتختلف الطرائق باختلاف الموضوعات والمواد وبيئة التدريس ، وهناك من يؤيد التسريع في استخدام طرائق التدريس الحديثة مع محتويات المنهج الحالي ، وفريق آخر يرى بأنه

لا يمكن أن تستخدم غير الطرائق التقليدية ، ويرى فريق آخر بتعدد طرائق التدريس لأهميتها التعليمية وفوائدها ، إذ إن استخدام الطرائق التدريسية الحديثة يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة ممكنة (القذافي ، ٢٠٠٠ ، ص٢١) .

إذ إن طريقة التدريس الجيدة هي التي تثير اهتمام الطلاب وتدفعهم للتعلم وتشوقهم للمعرفة ، وتراعي الفروق الفردية ، وتساعد في تحقيق أهداف المنهج ، وأن تدفعهم للمشاركة مع المدرس ، وتتفق مع طبيعة النشاط العقلي للطلاب (عبد السلام ، ٢٠٠٠ ، ص٧٠) .

ونتيجة التطور في مجال طرائق التدريس ظهرت إستراتيجيات حديثة لها أدوار فاعلة في تطوير العملية التعليمية ، ومنها إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه إذ تعتمد هذه الإستراتيجية على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية ، ويحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعونه ، وسيتم توجيه المتعلمين لبناء صور ذهنية غنية بالألوان ، متنوعة الأحجام ، ويتم العمل على التكامل بين الحواس الخمس فيتم دمج الرائحة والمذاق والإحساس بالحرارة والملمس والصوت داخل الصور الذهنية التي يتم بناؤها (Mathewson , 1999 , P.33) .

ويقول (أينشتاين) إن التخيل أهم من المعرفة ، لأن التخيل هو عبارة عن تدفق موجات من الأفكار التي يمكنك رؤيتها أو سماعها أو استشعارها أو تذوقها فنحن نتفاعل عقلياً مع كل شيء عبر الصور ، والصور ليست فقط بصرية ولكنها قد تكون رائحة أو ملمساً أو مذاقاً أو صوتاً بل هي تعبير داخلي عن تجاربك أو أوهامك ، أنه أحد الأساليب التي يقوم من خلالها العقل بتشفير وتخزين المعلومات والتعبير عنها ، وهو الأداة التي تتفاعل بها عقولنا مع أجسادنا ، والشخص العادي يعبر ذهنه قرابة عشرة الاف فكرة في شكل صور يومياً ، ونصف هذه الصور على الأقل ذو طابع سلبي !! (Mathewson , 1999 , P.34) .

ويختلف الإنسان عن سائر المخلوقات كونه يعيش ثلاثة أبعاد فهو يعيش حاضره ويتذكر ماضيه وهذا الماضي أو الحاضر إذا لم يعجبه يقوم بتحريك خياله ويبني ويبدع في هذا الماضي أو الحاضر ليعيش حالة التخيل ومن هذا نقول إن التخيل هو قدرة الفكر على استحضار الأشياء والصور وتركيبها تركيباً حراً في الذهن .

وتكمن أهمية البحث الحالي في :

١- أهمية اللغة العربية بوصفها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم وهي لغة الضاد وهي حية مقدسة زاخرة غزيرة بالألفاظ وهي لغة التذوق الفني والجمال والإحساس .

٢- أهمية التعبير كونه نشاطاً لغوياً دقيقاً وممارسته مستمرة وقديرة على السيطرة على اللغة وسيلة للتفكير والتعبير والاتصال والتفاعل والتفاهم .

٣- قد يسهم هذا البحث في مساعدة المدرسين والمدرسات على استعمال الاستراتيجيات التعليمية الحديثة المناسبة للطلبة .

٤- أهمية استخدام إستراتيجية التخيل حيث إنها تعد طريقة تدريس حديثة نسبياً وتقدم أنموذجاً على كيفية تطبيقها ، حيث تناولت التدريس التخيلي بوصفها طريقة تدريس في مادة التعبير اللغوي .

٥- كونها أول دراسة على حد علم الباحثة تجري في القطر لتجريب إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في تدريس مادة التعبير اللغوي ومعرفة أثرها في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط .

٦- إن هذه الدراسة ترفد المكتبة العراقية بدراسة حديثة تفيد القراء وذوي الاختصاصات التربوية .

ثالثاً – مرمى البحث :

يرمي البحث الحالي إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

رابعاً – فرضية البحث :

إن تحقيق هدف البحث يأتي من خلال التحقق من صحة الفرضية الصفرية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة التعبير على وفق إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن التعبير بالطريقة التقليدية في سلسلة من اختبارات الأداء التعبيري .

خامساً – حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي :

١– طالبات الصف الثاني المتوسط للدراسة النهارية .

٢– الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م .

٣– أحدى المدارس المتوسطة في مركز قضاء بعقوبة ، التابعة لتربية محافظة ديالى .

٤– موضوعات من التعبير .

٥– إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه .

سادساً – تحديد المصطلحات :

أ– الأثر :

الأثر لغة :

بقية الشيء ، والجمع آثار وآثور ، وخرجت في أثر وفي أثرهم : أي بعده وأثر به وتأثر به (ابن منظور ، ١٩٩٥ ، ص٢٨) .

الأثر اصطلاحاً :

يعني النتيجة وهو الحاصل من الشيء ، يعني العلاقة وهو السمة الدالة على الشيء (الشمري ، ٢٠٠٢ ، ص٢٨) .

ب- الإستراتيجية :

في الأصل كلمة يونانية معناها (Strage) وتعني (فن الحرب) أي القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة (أبو رياش وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ص١٨) .

الإستراتيجية اصطلاحاً :

عرفها كل من :

١- **أولفر :** بأنه " مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يتقدم بها الطلبة لتعلم ما يهدف إليه المنهج " (Oliver , 1977 , P.194) .

٢- **شانك :** " خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم تخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين وأهدافهم التعليمية " (Schunk,2000,P.113) .

٣- **الحيلة :** بأنها " مجموعة من القواعد تنطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف معين ، لها خطة موجهة نحو هدف معين " (الحيلة ، ٢٠٠٣ ، ص٧٧) .

٤- **أبو رياش :** " هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة أو سهولة أو متعة وموجهة ذاتياً بنحو أكبر فضلاً عن قابليتها للانتقال إلى مواقف جديدة " (أبو رياش ، ٢٠٠٧ ، ص٢٠٦) .

وتعرفها الباحثة إجرائياً :

مجموعة من الأساليب والإجراءات التعليمية التي تخطط لها الباحثة مسبقاً في ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل وقت وجهد من قبل الباحثة والطالبة .

ج- التخيل التعليمي الموجه :

التخيل لغة :

تخيل الشيء : يشبه وتخيل أنه كذا ، أي تشبه به أو تخايل ويقال مخيلته ، فتخيل الشيء ، الخيال والخيالة ، ما تشبه لك في اليقظة ، كل ما من صور كالظن (ابن منظور ، ١٩٥٥ ، ص٩٣) .

عرفه :

– **الرازي** : "التخيل بالمعنى اللغوي يأتي من أصلها عبر الفعل (خال) بمعنى ظن ، وحسن ، فالتخيل هو الظن ، والاستدلال على الشيء بالشيء " (الرازي ، ١٩٨١ ، ص١٩٦) .

التخيل التعليمي الموجه اصطلاحاً :

عرفه كل من :

١– **بايفيو** : " إنشاء وتكوين حقائق حسية في حال غياب المصدر الطبيعي " (Paivo , 1971 , P.112) .

٢– **كارتر** : " تكوين صور عقلية ، أو رموز تساعد على مواجهة المشكلات والتعامل معها " (أبو سيف ، ٢٠٠٣ ، ص٣٥) .

٣– **كانت** : " قوة روحية تصقل التصورات الموجودة وتربطها ببعضها البعض وتنبت في الفكر ، دون الاستعانة بالعالم الخارجي من تصورات جديدة ليكون منها عرضاً جديداً " (أحمد ، ٢٠٠٦ ، ص٣٥–٣٦) .

٤– **نيل** : " تمثيل لعملية استرجاع المعلومات التي تستلم عن طريق الحواس بصيغ وأشكال جديدة ، يختلف عن حقيقة الأشياء وليس للفرد خبرة بها من قبل " (Niel , 1987 , P.205) .

٥– **سولسو** : " تمثيل عقلي لشيء أو حدث غير موجود ، ويتضمن التعريف العام للصور البصرية ، والصور المتكونة من إحساسات أخرى " (Solso , 2000 , P.440) .

٦– **نشوان** : " نشاط عقلي يمثل تصور الأشياء غير الموجودة استناداً إلى الخبرات الماضية ، وهي تحسن الحاضر ، وتطور المستقبل ، ويتناول الأنشطة الفكرية جميعها للإنسان ،

في مختلف المجالات الإنسانية والعلمية والطبيعية " (نشوان ، ٢٠٠٥ ، ٣٤٦) .

التعريف النظري للتخيل :

اعتمدت الباحثة على فكرة المنظر المعرفي Niel (١٩٨٧) ، وقد ثبتت الباحثة تعريفه .

التخيل التعليمي الموجه :

عرفه كل من :

١- **ميرك :** بأنها " تتطلب وجود قائدٍ أو موجه (كالمدرب مثلاً) يقوم بتوجيه المتعلم غير عملية تفكير من خلال محفزات كالكلمات والأصوات لتساعد المتعلم على بناء صور ذهنية للمواقف والأحداث التي تقرأ عليه " (Myrick , 1993 , P.62) .

٢- **قطامي :** وهي " استحضار صور متخيلة للخبرات التي يراد تعلمها عن وعي وقصد " (قطامي ، ١٩٩٨ ، ص١٧٥) .

٣- **انيرلا :** بأنها " طريقة فعالة لجعل المتعلم يتواصل مع ملكة الخيال التي جميعنا يمتلكها لكننا نهملها في أحيان كثيرة " (Annarella , 1999 , P.434) .

التعريف الإجرائي للباحثة :

هي مجموعة من الإجراءات العملية التي تقوم بها المدرسة بتوجيه الطالبات عبر عملية تفكير إذ تقرأ بقراءة سيناريو معد مسبقاً ويحتوي على كلمات أو أصوات تعمل عمل المحفزات لتساعد الطالبة على بناء صور ذهنية للمواقف أو الأحداث التي تقرأ عنه .

د- الأداء التعبيري :

الأداء في اللغة :

وهو أدى للأمانة منه ، ويقال تأديت إلى فلان من حقه إذا أديته وفضيته ، ويقال أدى فلان ما عليه أداء وتأدية وتأدى إليه الخبر أي انتهى (أبن منظور ، ١٩٩٥ ، ص١٠١) .

الأداء اصطلاحاً :

عرفه كل من :

١- **صالح** : بأنه " مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين وتكون قابلة للقياس " (صالح ، ب.ت ، ص١٠) .

٢- **عبد الله** : بأنه " عملية يتم من خلالها تحديد كفاءة العاملين ومدى إسهامهم في إنجاز الأعمال المنوطة بهم " (عبد الله ، ١٩٨٥ ، ص٤٦) .

التعبير :

التعبير لغة :

عبرت الكتاب أعبره ، إذا تدبرته في نفسك ولم ترفع به صوتك وعبرت الرؤيا تعبيراً ، فسرتها ، وعبّرت عن فلان أيضاً إذا تكلمت عنه . واللسان يعبر عمّا في الضمير ، وتعبير الدراهم وزنها جملة بعد التفاريق واستعبرت فلاناً لرؤياتي ، أي قصصتها عليه ليعبرها (معلوف ، ١٩٥٤ ، ص٤٥) .

وعبَر ، عبر الرؤيا يعبرها تعبيراً ، وعبارة وعبرها فسرها وأخبر بما يؤول واستعبره إياها تعبيرها (أبن منظور ، ١٩٩٥ ، ص١٣) .

التعبير اصطلاحاً :

عرفه كل من :

١- **مجاور** : بأنه " إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره بوضوح وتسلسل ، بحيث تمكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده الكاتب "
(مجاور ، ١٩٦٩ ، ص٢٢٢) .

٢- **الناصف** : بأنه " وسيلة الاتصال والتعامل والتفاهم بين البشر "
(الناصف ، ١٩٧٢ ، ص٩١) .

٣- **كود** : بأنه " اختيار الأفكار وترتيبها وتنميتها والتعبير عنها بصيغ مناسبة كلاماً أو كتابة " (Good , 1973 , P.116) .

٤- **أبو مغلي** : بأنه " ترقق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب فيصور ما يحس به أو ما

يفكر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه " (أبو مغلي ، ١٩٨٦ ، ص٥٢) .

الأداء التعبيري :

عرفه كل من :

١- **دمعة :** بأنه " وسيلة الإنسان الأولى للإفصاح بوساطة اللغة عما يدور في خلده من أحاسيس ومدركات للاتصال بالمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه "
(دمعة ، ١٩٧٧ ، ص٣٩) .

٢- **الجشعمي :** بأنه " الانجاز اللغوي الكتابي لأفراد عينة البحث في التعبير عما في خواطرهم من أفكار ومشاعر حول موضوع التعبير المختار في الدرس بأسلوب سليم خال من الأخطاء اللغوية ويتسم بجودة الصياغة وقوة التأثير
(الجشعمي ، ١٩٩٥ ، ص١٥) .

٣- **الوائلي :** بأنه " إنجاز الأفراد اللغوي والكتابي عند التعبير عن الموضوعات المختارة في درس التعبير ، بأسلوب سليم وأفكار واضحة ويعبر عنه بالدرجات التي يحصل عليها في الاختبارات المتسلسلة ، وتقاس على وفق محكات التصحيح المعتمدة "
(الوائلي ، ١٩٩٨ ، ص٣١) .

٤- **الهاشمي :** بأنه " الإنجاز اللغوي الكتابي للطلبة عند التعبير عن الموضوع المختار في درس التعبير للإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم بأسلوب سليم ، ويقاس هذا الإنجاز على وفق المعيار المعد لأغراض البحث " (الهاشمي ، ٢٠٠٥ ، ص٢٩) .

التعريف الإجرائي للباحثة :

الإنجاز اللغوي والكتابي للطالبات (عينة البحث) إذ تستعمل الطالبة ما لديها من ثروة لغوية وقدرات عقلية لكي تعكس ما يجول في أفكارها ومشاعرها ومكنونات نفسها وحاجاتها . تحريرياً وبأسلوب سليم وواضح يمكن قياسه والحكم عليه وفق المعيار المعد لأغراض البحث .

هـ- المرحلة المتوسطة :

هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الإعدادية ، ومدتها ثلاث سنوات ، وهي مكملة لما يدرسه الطالب في المرحلة الابتدائية وتزوده بالمعلومات بشكل أوسع مما درسه في اللغة والثقافة العامة (جمهورية العراق ، ١٩٩٦ ، ص٣) .

أولاً / جوانب نظرية :

١- إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه :

أ- أدبيات التخيل التعليمي :

١- مفهوم التخيل :

تشير تعريفات علم النفس للتخيل على أنه " عملية نشطة في تكوين الصور ، والتصورات الجديدة وتمثيلها في عمليات (الدمج والتركيب) وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية " فمن خلال هذا الامتزاج ينتج مركب جديد هو المنتج (الخيالي الإبداعي) وهناك من يقول أنه صورة عقلية أصلية تأتي بأفكار متتابعة وبحرية وتتسم بالمرونة ، وكذلك يشير المعنى اللغوي للتخيل بأنه : تشبيه وتصور في مخيلة الفرد ، وهو تخيل الشيء ، وتمثل صورته كما في التخيل التمثيلي مثلاً نقول تخيلنا الشيء ، فتخيل لي ، فالتخيل أذن قوة مصورة أو قوة ممثلة تريك صور الأشياء الغائبة فيتخيل لك أنها حاضرة (سعودي ، ١٩٩٣ ، ص٢٦٦) .

ونجد في دائرة معارف ولكيكسون ، أن مصطلح Image جاء من الأصل اللاتيني Imago وتعني الصورة ، والصورة عبارة عن تخيل لما قد تم إدراكه في شكل محدود ، وهي كذلك عبارة عن تسجيل العقل ، ضمن هذا التعريف نجد أن الصورة المتكونة في الخيال لابد من أن تكون حسية في البداية ثم إدراكية ثم خيالية ، وأن مصدر تلك الصور الخيالية إما يكون بسبب رؤية أو استرجاع أو لمس أو شم أو ذوق ، والواقع بمضاد الصور الحسية الخمس لابد من أن يشكل نسيجاً من الخيال ، فإن أي تخيل لابد أن يتم تصنيعه من الصور الحسية الإدراكية الأولية فالتخيل العقلي مستحيل الحدوث بدون الإحساس ، إذ تنتقل المعلومات من الواقع عن طريق الحواس إلى الجهاز العصبي ، ولاسيما العشرة الدماغية ، فالخيال هو صورة الأشياء والعمليات الواقعية التي لا يعتمدها الناس في لحظتها ، إلا أنه قد استعملها من قبل ، وإن أصل الخيال يكون في الصور الحسية والصور الإدراكية التي تمثل المدخلات الخام . ومنها يتكون نسيج الخيال . وأنه صورة ثانوية أخرى وتتم معالجة تلك

المواد الثانوية في ضوء التفاعل بين مصادرها الأساسية (عبد الوهاب ، ١٩٩٣ ، ص١٩-٢٠) .

وقد اتفق (صليبا) ١٩٨١ مع الرأي السابق إذ أنه يرى أن الصور الخيالية هي نسخة من الإحساس ، فقد اثبت العلماء أن هناك صوراً بصرية وسمعية (ناشئة عن الحس الباطني) مصوراً حركية (صليبا ، ١٩٨١ ، ص٣٤٣) .

فضلاً عمّا تقدم فإن الخيال هو نشاط نفسي يحدث من خلال عمليات التركيب والدمج بين مكونات الذاكرة وبين الصور العقلية التي تشكلت من قبل من خلال الخبرات الماضية ويكون من خلال ذلك أشكال جديدة غير مألوفة (شاكر ، ١٩٩٣ ، ص١١٦-١١٧) .

فقد ساعد التخيل على الوصول إلى حقائق لم يكن من الممكن إدراكها عن طريق الحواس ، فمن غيره لم يستطع الإنسان أن يستوعب وقائع التأريخ ، أو يفهم الفنون والعلوم والآداب ولولا التخيل لم يكن بوسع الإنسان أن يتأمل ويرسم الخطط والتصاميم الجديدة لمختلف جوانب الحياة ، لاسيما له الفضل الكبير في بلورة الأفكار وظهور المكتشفات والمخترعات ، وقد وفر للإنسان اختيار غايات ووضع احتمالات لتحقيقها (الهيتي ، ١٩٨٨ ، ص٤٧٨) .

٢- التمييز بين التخيل وبعض المصطلحات الأخرى والقريبة منه :

توجد هنالك العديد من المصطلحات القريبة والمتداخلة مع مصطلح التخيل ، مما يؤدي في أحيان كثيرة إلى عدم التميز بينها وبينه ، ومن هذه المصطلحات :

أ- الصورة Image

ب- الصورة العقلية Mental Inmfe

ج- التصور Imagery

د- الخيال Fantasy

هـ- التخيل Imagination

فالصورة مصطلح مشتق من كلمة لاتينية تعني المحكاة (Mitation) ومعظم المصطلحات واستخداماتها السيكولوجية القديمة والحديثة لهذا المصطلح تدور حول المعنى نفسه ، ومن ثم توجد معان متقاربة مع هذا المعنى مثل : التشابه ، النسخ ، إعادة الإنتاج ، الصورة الأخرى ، وغيره (شاكر ، ٢٠٠٥ ، ص١٨-١٩) .

هنالك عدة معان للصورة :

١- الصورة البصرية Optical Image

هي أكثر الاستخدامات العيانية الملموسة المحسوسة للمصطلح ويشير هذا الاستخدام بشكل خاص إلى انعكاس موضوع ما على مرآة ، أو عدسات أو غير ذلك من الأدوات البصرية .

٢- الصورة الشبكية Retinal Image

هي الصورة لموضوع ما ينعكس على شبكية العين ، عندما ينكسر الشيء على جهاز الإبصار بشكل ملائم .

٣- الصورة العقلية Mental Image

هي الصورة التي تتكون في الدماغ ، وهي ليست صورة حرفية أو صورة طبق الأصل للخبرة الأساسية فحسب ، ولكن هذه الصورة تبدو كما كانت الصورة المطابقة للأصل ، وهذا يعني إنها عملية تفكيك الصورة .

وتعد الصور العقلية عملية معرفية تنشط عندما يمتلك الشخص صورة عقلية مماثلة للمشهد الخاص الموجود في العالم الواقعي وهي صورة قابلة للتحكم ، وإنها ليست مقصورة على التمثيلات البصرية .

ويتفق معظم علماء النفس على أن للصورة العقلية أنواعاً عديدة منها : الصورة العقلية البصرية ، الصورة العقلية اللمسية ، الصور العقلية الشمية ، الصور العقلية الذوقية ، والصور العقلية الحركية (بركات ، ١٩٩٤ ، ص٢٢٠) .

وتعرف الصور العقلية المدركة بأنها " نوع من التصور " أو الإدراك الذاتي الذي يحتفظ

فيه بالواقع ، والذي يكونه الشخص ، أو يبينه حيال شيء ، أو شخص ، أو موضوع ذي دلالة بالنسبة له ، وهذا التعريف يربط بين الصورة العقلية وعملية التصور العقلي إذ يعد الصورة نوعاً أو شكلاً من أشكال التصور أو الإدراك الشخصي (أبو سيف ، ٢٠٠٣ ، ص١٧٥) .

وهناك تنوعات وتباينات مهمة في استخدام لمصطلح الصور بعضها يرتبط بالصور الإدراكية الخارجية ، أو الصور العقلية الداخلية ، أو الصور التي تجمع بين الداخل والخارج ، والصورة بالمعنى التقني والآلي وحتى الرقمي أنواعاً عديدة .

وفيما يلي أمثلة لهذه الصور :

١- **الصور البصرية** : وهي أكثر الاستخدامات العيانية الملموسة المحسوسة .

٢- **صورة بوصفها تعبير عن التمثيل العقلي للخبرة الحسية أو إعادة إنتاج لها** ، فداخل المدرسة البنائية في علم النفس عدّت الصورة أحد المكونات الثلاثة الفرعية للوعي أو الشعور والمكونان الآخران هما الإحساسات والانفعالات (أو العواطف) .

٣- **الصورة الذهنية (في الدماغ)** وهي في درجة أعلى من مجرد إعادة البناء للخبرة الحسية فهي ليست مجرد صور حرفية من الخبرة الأساسية لكن تتضمن الصورة عملية بناء وتركيب مثلاً تخيل وحيد القرن يقود دراجة بخارية وهي صورة لا يمكن أن تكون نسخة أو خبرة واقعية رتبت من قبل وبما إنها في الدماغ فهي قابلة للتكيف أو التحكم ، فهي ليست مقصورة على التمثيلات البصرية فقط بل التمثيلات السمعية ، أو اللمسية ، أو الشمية ، ... الخ) ، هذا النمط من الاستخدام يشمل مصطلحًا آخر شديد الصلة به حتى من الناحية الايتومولوجية (العلم الذي يهتم بأصل الكلمات أو تأريخها) إلا وهو مصطلح الخيال .

٤- **هناك صور تشير إلى الاتجاه العام نحو بعض المؤسسات أو الأفراد** مثل (صورة الصين في أذهان الشعوب الغربية ، وصورة الشرق في أذهان الغربيين وهو ما يسمى بعلم النفس بـ (صورة الذات) و (صورة الآخر) .

٥- **عناصر الأحلام** صور أيضاً بكل ما تشمله هذه الأحلام من تكثيف للأزمنة والأمكنة والأشخاص والأحداث .

٦- **التخيل** " **Fantasy** " ويشير المصطلح إلى نشاط غير محكوم أو غير متحكم فيه ولا يمكن توجيهه بواسطة الفرد بديلاً للواقع وهو يرتبط بـ (أحلام اليقظة) باعتبار التخيل له صفة لا شعورية وأن أحلام اليقظة لها صفة شعورية غالية على صفاتها اللاشعورية .

٧- **صور الخيال** " **Imaginary Images** " فالخيال هو القدرة العقلية النشيطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة ويشير إلى عملية الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية والصور التي يتم تكوينها وتشكيلها من خلال ذلك هي تركيبات جديدة فالخيال هنا إبداعي وبنائي ويضم عمليات التنظيم والتحويل العقلية ويشمل خطط المستقبل للازمنه الثلاثة(الماضي والحاضر والمستقبل) وينتج عن ذلك مركب جديد هو (منتج خيالي وإبداعي متميز) .

٨- **الصور اللاحقة** هي الصور التي تحدث عند حاسة الأبصار بعد انتهاء منبه حسي معين .

٩- **الصور الارتسامية** وهي نوع من الصور الشبيه بالإدراك وتستمر مدة أطول من الصور اللاحقة ولا تتطلب تركيز النظر والانتباه من المكثف .

١٠- **صور الذاكرة** وهي نوع من التفكير المألوف في الحياة اليومية وفيه استدعاء في أحداث من الماضي أو فيه عمليات التفكير التي تحدث في الوقت الحاضر وتوقع الأحداث في المستقبل .

١١- **الصور الرقمية** وهي صور معززة بالكمبيوتر وتستمد القيمة الخاصة بالصور الرقمية من دورها كمعلومة ، وبوصفها صوراً يسهل الوصول إليها على موقع الانترنت أو إنزالها .

١٢- **الصور الفوتوغرافية** ، وهي الصور التي تلتقط بواسطة آلات التصوير المعروفة .

١٣- **الصور المتحركة** في التلفزيون والسينما .

١٤- **الصور الافتراضية أو الواقع الافتراضي** وهو مصطلح صاغه عالم الكمبيوتر " جاردن لاينر " وهي الطريقة التي يشعر بها مستخدمو الكومبيوتر بينما هم يعايشون العوالم التي يقوم الكومبيوتر بتخليقها في العلم ، وفي ألعاب الكومبيوتر فأن أنظمة العالم الافتراضي تمزج بين طرائق التصوير والصوت والأنظمة الحسية الخاصة بالكومبيوتر (شاكر ، ١٩٨٧ ، ص٢٤٠-٢٤١) .

أما مفهوم التخيل Imagination ، فهو يشير إلى إعادة تشكيل الإدراكات السابقة من خلال إيجاد الصور أو الأفكار الجديدة لها ، فكأنه يستعيد الصور والأفكار ، أو المدركات القديمة وما إليها كما هي ، بل ينشئها إنشاءً جديداً مبدعاً يتسم بإمكانية التحقق ، مع أصالتها إذ لم تكن شائعة أو معروفة من قبل (طه ، ١٩٩٣ ، ص١٨٥) .

أما مفهوم الخيال Fantasy ، فيشير هذا المصطلح إلى نشاط غير متحكم فيه ، وأمر لا يمكن توجيهه بوساطة الفرد الذي ينغمس فيه كبديل للواقع ، وهو يرتبط بأحلام اليقظة ويفضل بعضهم أن يميز بين الخيال وأحلام اليقظة ، كون الخيال له صفة لا شعورية غالباً ، وأن أحلام اليقظة لها صفة شعورية غالباً على صفاتها اللاشعورية (شاكر ، ٢٠٠٥ ، ص٢٠) .

إن (الفنتازيا) هي الخيال الجامح الذي لا يتوقف عند حدود موضوعاته ، ويمكن أن تتحقق في أي زمان ومكان ، فهي اختراق لكل حدود الأزمنة والأمكنة ، بموضوعات سارة وتمثل نوعاً من تحقيق الرغبات ولكنها قليلة الارتباط بالواقع ، إذ إنها محققة للرغبات والأهواء وقد ترتبط أحياناً بخيالات مرضية ، فالتخيل يقوم بوظيفة تكيفية نحو التعامل مع الواقع بينما يعكس الفانتازي التعبير الذاتي عن الاحتياجات والصراعات والأماني ويقوم الفانتازي أيضاً بوظيفة تكيفية في ضوء إسهامه في تحقيق التوازن النفسي الشخصي للفرد ، بالمعنى الفرويدي ، ففي حين أن التخيل يولد أفكاراً إبداعية ، نجد الفانتازي يولد توهمات الوعي (ستيرنبرغ ، ٢٠٠٥ ، ص٤١٥) .

٣- خصائص التخيل العقلي :-

لم يتوصل علم النفس حتى الآن إلى تحديد خصائص ظاهرة للتخيل ولم تتمكن أدوات العلم من رؤية عملية التخيل داخل إنسان ، لذلك لابد من استخدام العقل لتحليل هذه العملية والوصول إلى الخصائص التي تميز عملية التخيل ، على المستوى التجريبي ، وأجرى علماء دراسات عديدة لمعرفة الفروق بين تصور شيء ما ، وبين الرؤية الفعلية للشيء ، ولعل أشهر من قام بذلك العالم " شامبر وريزبيرج " (Chamber & Reisberg) عام (١٩٨٥) ، إذ كان يعرض الأشكال على المفحوصين ثم يطلب تصور الشكل ، وكان المفحوصون يعطون وقتاً كافياً فقط عندما طلب منهم تفسير الصورة قبل أن يتم حجبها عنهم ، ولكن يطلب منهم أن يحاولوا إيجاد تفسير آخر للصورة بعد حجبها ، وأما المفحوصون غير القادرين على ذلك فكان يطلب منهم أن يرسموا الصورة على ورقة ويحاولوا إعادة تفسيرها ، وأن هذه الظروف ساعدتهم على النجاح في هذه المهمة ، ولعل هذا ما يشير إلى أن التصور العقلي أو الصور العقلية تختلف عن الصور الطبيعية في أن كلاً منها يخضع لتفسير معين . أما من حيث المستوى الفيزيولوجي ، فقد قام عدد من العلماء أشهرهم " كوسلين " (Kosslyn) ، والبرت (Alport) ، وتومبسون (Thompson) ، ومالكوفيك (Maljkovic) ، وويز (Weise) ، وهاملتون (Hamilton) ، ورواج (Rauch) ، وبونانو (Buonanno) بإجراء موازنة بين التخيل والإدراك من خلال عرض حروف معينة ثم القيام بعملية التخيل ، وقام الباحثون بقياس النشاط الموجود في منطقة البصر باستخدام طريقة (PET) أي جهاز انبعاث البوزقيرون ، إذ يستطيع هذا الجهاز أن يكشف الفروق أو التباين في العنصر المشع النشط ، وقد وجدوا بالفعل نشاطاً مرتفعاً في اللحاء البصري (Visual Cortex) ، خلال عملية التخيل ، وكان هذا النشاط أكثر ارتفاعاً ، لأن عملية التخيل تتضمن جهداً أكبر في تكوين التمثيل البصري (أندرسون ، ٢٠٠٧ ، ص١٦٩-١٧٠) .

للتخيل مجموعة من الخصائص الزمانية والمكانية يمكن تلخيصها فيما يلي :-

١- الخصائص الزمانية الأولية :-

أ- تقوية انعكاس التتالي لأزمنة الأحداث التي دخلت بها الصور الحسية والإدراكية ، فعلى مستوى التخيل يستطيع استحضار أحداث تمت على مدى فترات زمنية طويلة في زمن قصير ، وهذا يفسر مرحلة الإلهام التي يصل إليها الباحث لحل مشكلة معينة كان قد تابعها في فترات زمنية طويلة ، ولكنه فجأة يأتي بعلاقة أصيلة ، أو يتخيل شيئاً جديداً بسرعة مذهلة وكل ذلك لا يحدث إلا بسبب تقوية انعكاس تتالي الأحداث في بعد الزمن .

ب- الخاصية الزمنية الثانية تظهر في طول المدة الزمنية التي تستغرقها كلتا العمليتين فالدقيقة أو الساعة التي تستغرقها عملية الإدراك تختلف قيمتها وتفسيرها قياساً لعملية التخيل التي تتزاحم في إثنائها الأفكار والعلاقات المرتبطة بمشكلة علمية محددة .

ج- التأني الزمني ، أو التتالي السريع والخاطف للأحداث ، وكأنها جميعاً تتم في اللحظة نفسها .

٢- الخصائص المكانية الثانوية :-

يشير " فيكر " (Veker) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص المكانية تحدث إثناء عملية التخيل وهي :-

أ- تتحول الأشكال الهندسية جميعها التي نعرفها في الواقع إلى جداول بيولوجية ، إذ يتم إلغاء الحواجز بين المربع والمستطيل والدائرة لتطويعها لخدمة فرض علمي محدد .

ب- تسقط المقادير المطلقة للأشياء ، إذ إن هذه الخاصية تفسر لنا كيف ظهرت المسجلات الصغيرة الحجم ، وكيف ظهرت بحوث العالم الدقيقة ، إذ إن خاصية التخيل هي التي جعلت العالم ينتقل من النظام الشامل إلى النظام الفرعي أو الدقيق ، فعلى ذلك فإن الأشياء والظواهر بمقاديرها المطلقة قد تشكل عائقاً أمام ظهور الاكتشافات العلمية ، ولذلك يجب تجاهلها على مستوى التخيل .

ج- ومن الخصائص المكانية أنه ينفصل الشكل عن الأرضية ، ويظهر الإدراك الذي يتطلب وجود علاقة بين الشكل والأرضية ، لذلك فإن العالم عندما يصل إلى فرض علمي دقيق فإن تركيزه دائماً يكون على الاهتمام بالعناصر الأساسية والأشكال الرئيسة بدون أرضيات .

د- تتكون صور الأحداث تماماً ، كالصقر الذي ينظر من علو شاهق ليرى فريسته ، فالعالم ينظر إلى مشكلته من عقل ، وكأنها بانوراما العقل ، فيحيط على الفكرة أو العلاقة أو الظاهرة ، وينتهي إلى اكتشاف معين (عبد الوهاب ، ٢٠٠٢ ، ص١٤٩-١٥٠) .

٤- أنواع التخيل :-

للتخيل أنواع عديدة منها : التخيل الإيهامي ، والخيال المتخيل ، فالأخير يكون من وحي الخيال واقعي أو غير موضوعي ، وهناك نوع آخر للتخيل يدعى (الفنتازيا) . وتطلق عليه مدرسة التحليل النفسي اصطلاح " Phantasy " . وتؤكد المدرسة بأن للخيال وظيفة نفسية ، وتؤكد على وجود أنواع للتخيل منها ما يلي :-

- الخيال الهروبي Escapist Imagination
- الخيال التوقعي Expectatron Imagination
- الخيال الجمالي Aesthetic Imagination
- الخيال التكيفي Adaptive
- الخيال الانفعالي Constiuctive Imagination
- الخيال الإبداعي Creative Imagination
- الخيال ألاسترجاعي Reporductive Imagination
- الكذب الخيالي Imaginative – Lying
- الخيال العلاجي Thearpy Imagination

(العيسوي ، ١٩٨٨ ، ص٢٧٨)

وكذلك فإن التخيل مرتبط بالقدرة على التفكير ألابتكاري ، إذ يعد عمليةً عقلية ذات تأثير على الطبيعة للتنبؤ بوجود هذه القدرة ومع الممارسة الطويلة يكتسب الفرد التوقع للعديد من المشكلات وقبل حدوثها ، مما يهيئ الفرد للتوافق مع نفسه ومع بيئته ، والتخيل بهذا المعنى يشمل أنواعاً عدة منها :-

١- **التخيل الاسترجاعي** : للصور الذهنية السابقة .

٢- **التخيل الإنشائي أو التكويني** : وهو عملية تكوين الخبرات السابقة .

٣- **التخيل الابتكاري** : وهذه إضافة جديدة للتركيب البنائي السابق الذي ينتج عنه تنظيمٌ جديدٌ ابتكاريٌ .

(عبد الرحمن وهشام ، ١٩٩٦ ، ص١-١٤)

ويشير " صليبا " (١٩٧١) إلى وجود أنواع للتخيل منها :

- التخيل المبدع ، التخيل التمثيلي ، التخيل الوهمي ، التخيل العملي والتخيل الفني .

إلا أن (ريبو) يقسم التخيل إلى نوعين هما :

- التخيل الانفعالي .
- التخيل التصويري أو التشكيلي .

أما التصنيف العادي والذي يميز أنواعاً للتخيل بحسب موضوعاته ومواده فهي :

- التخيل الفني ، التخيل العلمي ، التخيل المالي ، التخيل الفلسفي ، التخيل في الحياة الأخلاقية ، التخيل في الحياة العملية .

(صليبا ، ١٩٧١ ، ص٤٥٧-٤٥٨)

ويؤكد محمد (٢٠٠٤) إلى وجود أنواع عديدة للتخيل أهمها :

١- **تخيل ما هو موجود في الواقع الموضوعي ، لكن لم يدركه الإنسان سابقاً** مثل تخيل غابة الأمازون .

٢- **تخيل للسلف والأحداث الماضية التاريخية** مثل (تخيل شخصية خالد بن الوليد ، فرعون) .
٣- **تخيل أشياء غير موجودة بالواقع الموضوعي** مثل (تخيل الأساطير والخرافات) .
٤- **تخيل ما سيكون مستقبلاً** مثل (تخيل نماذج البيوت في مرحلة التأسيس) .
٥- **التخيل الإرادي** : هو مقدرة الفرد على بناء نماذج ، أو إنتاج شيء معين مثل (تخيل المهندس المعماري ، رسم بيت حقيقي فتتخيله أولاً على الورق) .
٦- **التخيل اللاإرادي** : فيه يتم تشكيل نماذج بدون قصد ، أو لا إرادية مثل (تخيل سحابة غريبة الشكل في السماء إذ تتخيلها وجه إنسان أو حيوان .
٧- **التخيل الإبداعي** : هو إعادة تكوين أشياء جديدة غير مألوفة سابقاً .
٨- **التخيل الإنعاشي** : هو مقدرة الفرد على تخيل ما يتعلمه من خلال رسم نماذج ذهنية للمادة النظرية التي يدرسها .

(محمد ، ٢٠٠٤ ، ص١٩٠-١٩٢)

ويصنف عبد الوهاب (٢٠٠٢) في ضوء البحوث والدراسات التي أجريت في مجال السلوك الخيالي عملية التخيل تصنيفاً على النحو الآتي :-

١- **التخيل الإنشائي** : يتمثل في مقدرة التفكير على إعادة التركيب بصورة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية أو خبرات وأحداث سابقة ، أو ما يتنبأ به الفرد بالمستقبل ، ويتم هذا السلوك بوصفه هدفاً في حد ذاته .
٢- **تخيل يتوقعه الفرد لأحداث المستقبل ، يرتبط بهدف معين** ، فالتخيل يتناول تحقيق الأهداف .
٣- **تخيل وهمي ، لتحقيق الأهواء والميول** ، فالتخيل هنا سلبي ، إذ يمزج تخيلاته السابقة دون اختبار مثل (أحلام النوم وأحلام اليقظة) .

٤- **التخيل المتمثل في الصور الذهنية** ، فهو يقع بين الإدراك الحسي والتفكير العقلي .
(عبد الوهاب ، ٢٠٠٢ ، ص١٧٦)

وأشار " فرانك بارون " إلى ما يسمى بالتخيل الإبداعي الذي هو أرفع مستويات التخيل ، ويشير إلى أربعة أنواع من التخيل هي :

١- التخيل ذو البعد الواحد :

وهو أن يتمكن الشخص من التخيل من خلال بيئته (منزل ، شجرة) دون إضافة إلى ما يمكن أن يحسه بالحواس الإنسانية المعروفة .

٢- التخيل ذو البعدين :

هو تخيل يعتمد على الجمع بين العناصر المتباعدة ، ولكنه ما زال يعتمد على ما يمكن أن ندركه بالحواس أيضاً .

٣- التخيل ذو الأبعاد الثلاثة :

هو ذلك النوع من التخيل الذي يعتمد على (الرمز) كما يحدث حين ينظر في السحب أشكالاً فنية .

٤- التخيل ذو الأبعاد الأربعة :

وهو ذلك التخيل الذي يعيد بناء الواقع بناءً جديداً معتمداً على عناصره القديمة ، فضلاً عن الرمز ، ثم يتأتى بعد ذلك دور النبوءة والسمو فوق الواقع ، ليشهد المبدع فيه وهو يبدع عالماً جديداً ليس له علاقة بعالم الواقع .

(حتوره ، ١٩٩٧ ، ص٧١) .

وإن من التخيل ما هو (إبداعي) ومنه ما هو (تقليدي) فالفرق بينهما يكمن بأن الأول يستحضر الفرد فيه صوراً خيالية لم يسبق تكوينها أما التخيل الثاني ، فيستحضر الفرد فيه التخيلات التي يبدعها الآخرون ، فالطفل الذي يقرأ قصة يمارس فيها (التخيل التقليدي) لأنه

يرسم تخيلات الكاتب التي تحملها القصة عبر مخيلته ، وإن ما يتجاوز الخيال الإبتكاري والتقليدي ومن هذه التخيلات يعد في الغالب توهماً .

(الهيتي ، ١٩٨٨ ، ص٨٢)

٥- مراحل التخيل :

يرى بياجيه أن الصور العقلية تنمو متأخرة بعض الشيء وذلك لأنها لا تقوم جميعاً على الإدراك الحسي ، ولكنها تقوم على التقليد ويميز بياجيه بين الصور الثابتة ، والتي يرى أنها تميز الطفل قبل سن السابعة أو الثامنة وبين الصور الحركية التي تنمو بعد هذا السن ، ويرى بياجيه أن الأطفال قبل سن السابعة أو الثامنة لا يستطيعون تخيل المراحل التي تتضمنها التحولات التي تحدث بين الحالات كتحول الحالة من وضع طولاني إلى وضع أفقي وعندما يفهمون مثل هذه العملية سوف يكونون قادرين على تمثيلها داخلياً وتنمو بمقتضى تلك الصور التوقعية ، والتي من شأنها أن تساعد على نمو التفكير لدى الأطفال ، وتمثل الصور العقلية ذروة البناء العقلي الذي يعد بمثابة نسقاً متماسكاً من التمثيلات الداخلية وذلك خلال مدة زمنية (تيرنرج ، ١٩٩٢ ، ص١٢١-١٢٢) .

وبسبب الدور الكبير الذي يلعبه التخيل في حياة الطفل ، فقد وجدت أصنافٌ لمراحل الطفولة مستندة إلى التخيل وهذه المراحل هي :

١- مرحلة الطفولة : وتتضمن :

المرحلة الأولى :

وهي المرحلة الممتدة من (٣-٥) سنوات ، وتسمى مرحلة الواقعية والخيال المحدودة بالبيئة ، ويكون خيال الطفل في هذه المرحلة حاداً إيهامياً ، ولكنه محدود في إطار البيئة التي يعيش فيها .

المرحلة الثانية :

وهي المرحلة الممتدة من (٦–٨) سنوات ، وتسمى مرحلة الخيال المنطلق ، وفي بدء هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتحول من التخيل المحدود بالبيئة متجاوزاً النوع الإيهامي إلى النوع الإبداعي ، أو التركيبي الموجه إلى هدف عملي ويتميز الطفل في هذه المرحلة بسرعة نمو تخيله وبشدة ولعه بالقصص الخيالية التي تخرج في مضامينها عن محيطه وعالمه .

المرحلة الثالثة :

وهي المرحلة الممتدة من (٨–١٢) سنة وتسمى بمرحلة البطولة إذ ينتقل الطفل من مرحلة الواقعية والخيال المنطلق إلى مرحلة أقرب إلى الواقع ، إذ يبتعد عن التخيل الجامح ويهتم بالحقائق وتستهوي الطفل في هذه المرحلة قصص الشجاعة والمخاطرة والمغامرة ، وسير المكتشفين ، وتستهويه أيضاً القراءات العلمية وكتب المعلومات .

المرحلة الرابعة :

وهي المرحلة الممتدة من (١٢–١٥) سنة وتسمى مرحلة المثالية وهي مرحلة دقيقة وحساسة ، وتتميز هذه المرحلة بسعة خيال الطفل إذ يمزج الطفل بها بين التزيين والزخرفة (الهيتي ، ١٩٨٨ ، ص٨٤–٨٨) .

٢– مرحلة المراهقة والشباب :

وفيها يفكر الشاب بمستقبله حيث تعد هذه المرحلة مرحلة الآمال وأحلام اليقظة ، فهو يميز بين الحقيقة والخيال ، لكنه يتلذذ برؤية المستقبل مملوءاً بالأماني التي يسعى دائماً لتحقيقها فمن الواجب تشجيع الشباب على ذلك لكن دون مغالاة وتزويدهم بالمثل الأعلى في الأخلاق والآداب وسرد وعرض القصص لهم التي تتحدث عن مناهل التأريخ والأدب الروائي الممثل لأخلاق الشجعان كي يتذوقوا جمال الفن ويدركوا قيم الأعمال ويتخذ كل منهم مثلاً يقتدي به لتحقيق غاية محمودة يسعى إلى تحقيقها دائماً .

٣- مرحلة الرجولة والرشد :

وفيها يتهذب الخيال ، فهو يتصل في هذه المرحلة بالحياة العملية ، كما وأنه يتوجه نحو " الجد والعمل المنتج ، ففيه تذهب أوهام الطفولة وتنقضي أحلام الشباب ، ويهبط الإنسان من عالم الخيال السماوي إلى عالم الحقيقة الأرضي ، فيظهر لدينا رجل الفن والمبتكر والمصلح الاجتماعي ورجل السياسة ... الخ .

فتصبح أوهام الطفولة ، وأحلام الشباب غرضاً محسوساً يسعى الرجل الكامل النمو لتحقيقها ، فعلى المربي أن يحد من خيال الطفل وأحلام الشباب التي ينتفع بها الرجل ، حينما يصبح عضواً في المجتمع وهو يؤدي له الحقوق ويطالبه بالواجبات (عبيدات وسهيلة ، ٢٠٠٧ ، ص١٦٠) .

وقد تناولت البحوث والدراسات التخيل في مراحل عمر الإنسان المختلفة (مرحلة الطفولة المتأخرة ، مرحلة المراهقة المتوسطة ، ومرحلة الشباب ومرحلة الشيخوخة) .

وعلى الرغم من ذلك فإن معظم الدراسات التي أجريت توصلت إلى نتائج متناقضة ، فبعضها وجد علاقة إيجابية ، والآخر وجد علاقة سلبية ، وهناك دراسات توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التخيل والعمر الزمني ، بمعنى أنه كلما زاد العمر كلما ارتقى التخيل (Doro & et.al , 2005 , P : 410-411) .

٦- وظائف التخيل :

١- يعد التخيل عوناً للذاكرة ، فالإنسان الذي يمتلك قدرة على التخيل البصري والسمعي تكون لديه القدرة العالية على التذكر بسهولة .

٢- التخيل يخدم الإبداع وحل المشكلات في استخدام العقل ، فالمهندس يصعب عليه الرسم الهندسي على الورق لما لم يتخيله قبل أن يضعه على أرض الواقع .

٣- يعد التخيل أساساً للكثير من الفنون كالرسم والشعر والأدب والنحت والفنون كافة .

٤- يعد التخيل وظيفة مهمة في توافق الفرد ، والتوافق الفعال غير مختلف دائماً ، لذا يلجأ الفرد إلى التعويض بالحد الطبيعي عن طريق التخيل وسد ما يحتاج إليه .

وانطلاقاً من ذلك فإن التخيل يمكن أن يسهم في تحقيق الوظائف الآتية :

١- تسهيل عملية تخزين المعلومات بالذاكرة والاحتفاظ بها لمدة أطول .

٢- تسهيل عملية التذكر للمعلومات واسترجاعها بشكل أسرع .

٣- تسهيل عملية ربط المعلومات معا في الذاكرة .

(الزغلول ، والزغلول ، ٢٠٠٣ ، ص١٩٩)

ب- وجهة نظر العلماء والفلاسفة :

١- التخيل في الفكر الإسلامي :

ترددت آراء المفكرين والفلاسفة المسلمين على أن التخيل متعلق بالجهاز العصبي والدماغ ، وقد عملوا على إقامة الدليل في أن كل شيء يتراءى في الإنسان من صور الأحلام في الإرشادات وأن النائم يتخيل وأعضاؤه قد تطبع تحريكه من تخيله ، ولاسيما في حالة اليقظة والنوم .

إذ تمكن (أبن سينا) من طرح انموذجه المتميز بثنائية قوى الاستقبال الحفظ ، والمقترنة بالقوة المتخيلة عن الحواس الباطنية ، وعليه قسم القوى المدركة عند الإنسان إلى خمس قوى هي : القوة الخيالية / القوة الوهمية / القوة المتخيلة / القوة الحافظة / قوة الذاكرة . ويشير (أبن سينا) إلى أن الحواس الباطنية فيها ما يأتي :

- **الحس المشترك** : يستقبل الصور المحسوسة من العالم الخارجي فالقوة المصورة ، أو الخيال يحفظ هذه الصور .
- **القوة الوهمية** : تستقبل المعاني التي يتم حفظها في الذاكرة .
- **القوة المتخيلة** : نشاطها عشوائي وغير موجه بذاته ، ودون وعي كونها فعالة بالفطرة ولا تتوقف عن العمل ، وتستثمر بصورة الإعلام عند النوم ، وهي تعمل كقوة مفكرة

لا بوصفها قوة متخيلة .

ومن ملاحظات ابن سينا الجديرة بالاعتبار ما أورده في تعريف القوة المتخيلة ، إذ ذكر أن من شأنها أن تركب بعض ما في الخيال مع بعض وأن تفصل بعضها عن بعض ، وهذه الوظيفة المنسوبة للوعي التخيلي ستعود للظهور بتآلف زائد عند النقاد والفلاسفة من ذوي النزعات (الرومانتيكية) وهو ما عبر عنه بأن الخيال ينشر ويبدد ويفكك ويعيد بناء العناصر من جديد (الكردي ، ١٩٨٠ ، ص٢٠٣-٢٠٤) .

أما الفارابي : فقد أكد أن التخيل هو قوة تحفظ رسوم المحسوسات بعد غياب المنبهات الحسية . واهتم ببيان عناصر الإحساس وتشريح الدماغ وتحديد الأعصاب .

وقد أوضح (الرازي) أن التخيل هو الظن ، والاستدلال على الشيء بالشيء (الرازي ، ١٩٨١ ، ص٢٠) .

وقد لخص (أبن رشد) مذهب الفيلسوف اليوناني (أرسطو طاليس) في التخيل في الحاس والمحسوس ، إذ إن الوعي يمر بمراتب خمس أولها جسماني كثير القشر وهي الصورة المحسوسة خارج النفس ، والثانية وجود هذه الصورة في الحس المشترك ... وهو أول مراتب الروحانية ، والثالثة وجود الصور في القوى المتخيلة وهو أكثر روحانية من الأولى ، والرابعة وجودها في القوى المميزة ، والخامسة وجودها في القوى الذاكرة وهي أكثر روحانية ، فإنها تقبل لباب ما ميزته الثلاث وصفته من القشر (عبد الغفار ، ١٩٩٦ ، ص٣٣٧) .

أما (الجرجاني) فقد حلل التخيل على أنه لا يتجزأ من العمل الفني ، وتحدث عن تكوينه ووجوده ، فلهذا يكون الشعر كلاماً وتخيلاً فهو مخيل عنده (الجرجاني ، ١٩٦٩ ، ص١٨) .

وقد جعل (القرطاجي) التخيل قوام الشعر ، والآمناع قوام الخطابة ومن أمثلة ذلك حديثه عن أنحاء التخيل الأربعة وهي (المعنى ، والأسلوب ، واللفظ ، والوزن) فقد أراد أن يحدد خاصية أساسية للتخيل تتمثل في تخيل المجردات ، وتجسيد المعاني بإبرازها في

الصور المحسوسة (القرطاجي ، ١٩٦٦ ، ص١٨) .

(القرطاجي ، ١٩٦٦ ، ص١٨)

٢- التخيل في تراث المذاهب الأوربية :

إن دراسة التخيل في تراث المذاهب الأوربية أدى إلى ظهور عدة اتجاهات مردة إلى تعدد تيارات رئيسة تتمثل في المذهب المادي والروحي .

فقد أكد (أرسطو طاليس) بقوله أن التخيل العقلي يمكن إحالته إلى الإحساس فهو حركة ناشئة عن الإحساس والإدراك الذي هو أصل التخيل ، وأن التخيل عملية ديناميكية .

أما التخيل عند (أفلاطون) ، فهو رسم في النفس للأشياء المدركة بالحس إذ تصبح موضوعاته مادة للتفكير ، فالتخيل عنده يؤدي وظيفتين هما :

- استعادة صور المحسوسات .
- استخدام الصور المحسوسة في التفكير . ويرى أن التخيل هو وظيفة العقل والجسد .

(عاطف ، ١٩٨٤ ، ص٢٠-٢١)

أما (ديفيد هيوم) ، فقد أشار إلى أن علاقة التخيل بالإدراك تعتمد على فكرة التداعي ، والتي تؤدي إلى تصورات ترابطية تتحرك في نطاق فيزيائي يحلل العمليات السيكولوجية ، ثم يردها إلى الجهاز العصبي ، ولم يكتف (هيوم) بعد الصور والأفكار نسخ للانطباعات الأصلية عن أعضاء الحس فقط ، بل عد الخيال قاصراً إذا ما قورن بالحس الخالص ، وهو قصور جعله يؤكد على قدرتنا في تخيل محسوسات جديدة .

أما (ديكارت) ، فالتخيل عنده قوة يعيد بها الصور ، ويحفظ الأشكال غير مدركة للمعاني ، وتؤلف الأحكام من خلالها ، وهي تتعلق بحركة الجسد والإحساسات ، ثم ترفع إلى القوة الصنوبرية فتولد الأفكار المصطنعة . من غير أن يكون هناك مؤثر خارجي وتسمى هذه الأفكار بالأفكار الوهمية (صليبا ، ١٩٧١ ، ص٤٥٠) .

٣- التخيل عن وجهة نظر المدرسة الترابطية :

تعد المدرسة الترابطية التحليلية من أكثر مدارس علم النفس اهتماماً بموضوع التخيل ، حيث ساد سلطانها في القرنين (١٨-١٩) والتي ذهبت في التحليل إلى حد التشويه للحياة النفسية وإعطائها صورة استاتيكية (آلية) ، فقد اعترت الإحساسات البسيطة والمختلفة للعناصر الأولية ، والتي تكون ظواهر الإدراك جميعها ، ففي تحليلها للعمليات التي فيها عناصر تتألف من الصور العقلية والتي سميت بـ (الذرات النفسية) ، وإن لكل إحساس صورة تقابله فهي صادقة لكنها أقل وضوحاً ، وأن النتيجة المنطقية تؤكد على أنه بمقدار ما موجود من إحساسات توجد الصور العقلية لتكوين التخيل ، فإن هناك صوراً حسية ، وسمعية ، وبصرية ، وذوقية ، وشمية ، ولمسية ، وحركية ، أما عوامل تركيب الصور العقلية فقد حضرت في قوانين التداعي الأولية الشهيرة بـ (تضاد ، تشابه ، تجاوز) (مراد ، ١٩٦٩ ، ص٢٦٢) .

٤- التخيل من وجهة نظر المدرسة السلوكية :

فقد أكد السلوكيون على أهمية التخيل بوصفه يرشد العقل ويوجهه من خلال ترجمة الحاجات إلى صور عقلية خاصة بإرضاء تلك الحاجات فالرغبات الشعورية هي عبارة عن تمثيلات داخلية خاصة للمواقف ولعل أشهر نظرياتها نظرية الرجل الآلي والميكانيكي (Sommerholf , 1990 , P : 179) .

٥- التخيل من وجهة نظر علماء النفس الاجتماعي :

للتخيل نصيبٌ كبيرٌ من اهتمام علماء النفس الاجتماعي أمثال (كاثيمان) و (ميلر) و (شيرمان) و (كافينيسكي) ، فقد أشاروا إلى أن التخيل هو استنتاج الوقائع المضادة ودوره في امتصاص الحالات العاطفية ، وفي تنظيم السلوك المستقبلي ، حيث أكد معظم علمائها أن التخيل يمكن أن يكون مفيداً ، ذلك لأنه يخاطب المهتمين في التنظيم الذاتي

، ومعرفة إدارة التأثير ، أو الحالات العاطفية والقابلية على التخطيط وحل المشكلات (Taylor etal , 1998 , P : 431) .

٦- التخيل من وجهة نظر المدرسة المعرفية :

كان التخيل يمثل جل اهتمام الباحثين والمنظرين في المدرسة المعرفية فأكثر الاهتمام يكون في التجريب والاختبار ، وبينت المدرسة المعرفية أن الفرد هو تركيب غير مفسر من نسيجين مختلفين غير قابلين للملاءمة وهما العقل والمادة ، وبطريقة مجهولة يتفاعل أحدهما مع الآخر فالوظائف النفسية تحدث في حيز العقل ، مع أن التخيل يكون تشبيه العقل لإحساسات الجسد (Kessel et.al , 1972 , P : 149) .

إذ أشارت كاتينا (Khatena , 1972) ، إلى أن وظيفة التخيل تعد بمثابة عملية كيميائية لمعالجة عقلية إذ تتفاعل فيه القوى الفكرية والانفعالية ، وتسهم في تنشيط التنبيه والطاقة وخلق العمل الإبداعي (Khatena , 1972 , P : 99) .

وإن عملية التخيل التعليمي هي عملية تعتمد على مجموعة من المهارات التي تدعمها ، فالعملية الأساسية للتخيل هي الإدراك بصورة خاصة فضلاً عن ذلك فإنها مجموعة من المهارات والخبرات العملية التي يستطيع الفرد من خلالها استخدام عملية تخيله في أهداف معينة (Doro etal , 2005 , P : 410-411) .

ويصف ميرك وميرك (Myrick & Myrick 1993) إستراتيجية التخيل الموجه بأنها تتطلب وجود قائد أو موجه يقوم بتوجيه المتعلم عبر عملية تفكير ، حيث يقوم هذا القائد بقراءة سيناريو معد مسبقاً ويحتوي على كلمات أو أصوات تعمل عمل المحفزات لتساعد المتعلم على بناء صور ذهنية للمواقف أو الأحداث التي تقرأ عليه (Myrik , 1993 , P : 65) .

هناك أربعة أنواع معروفة للتخيل الموجه : التخيل الموجه المعرفي والتخيل الموجه الوجداني ، والتخيل الموجه الناقل ، والتخيل الموجه الاسترخائي ، وسيتم التركيز في هذا

البحث على التخيل الموجه المعرفي المستخدم في الفصول الدراسية .

ج- أهداف إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه :

١- تنمية قدرات التخيل ثلاثي الأبعاد والتفكير الفراغي .

٢- تقريب المفاهيم المجردة ، والعمليات الدقيقة للظواهر المختلفة .

٣- الدخول في عوالم الذرات والجزيئات ودقائق تكوين المادة .

٤- زيادة قدراتهم على التفكير في كثير من الظواهر بنظرة عميقة والبحث عن تفسير مبني العلاقات بين التكوينات الدقيقة للمادة .

٥- متعة حقيقية للمتعلمين يتم تطبيقها من مدة لأخرى لتضفي نوعاً من التغير .

٦- تنمية قدرات ما وراء المعرفة ، كالتحكم في الانتباه والتركيز والتفكير في التفكير .

٧- تمرين المتعلمين على صفاء الذهن وتبديد القلق .

٨- إثراء الصور الذهنية للمتعلمين والتي تعد أساساً لعملية توليد الأفكار الإبداعية .

٩- المساعدة على صفاء الذهن وتبديد القلق .

١٠- تغير الروتين الصفي .

١١- تنمية الذكاءات المتعددة ، كالذكاء البصري الفراغي والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي والذكاء الحركي والذكاء الذاتي والذكاء الاجتماعي .

(أبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص٣٢٤-٣٢٥)

د- محفزات الخيال :

يرى والكر وولسون (Walker & Wilson , 1991) إن الناس يعايشون الخيال في ثلاث صور :

١- بصورة عفوية تلقائية : وأفضل مثال على ذلك هو عندما تستمع إلى أحدهم في المذياع ، فقد يقفز دماغك إلى تكوين صورة ذهنية لذلك الشخص ، صورة تفصيلية لوجهه وحجمه

وعمره وربما لون بشرته ، ويبدأ دماغك بالاحتفاظ بهذه الصورة واسترجاعها كلما استمعت إلى ذلك الشخص في المذياع ، أو كلما تذكرت كلماته .

٢- عن طريق التحفيز والاستثارة : ويحدث ذلك عندما تتعرض لمثير تم تصميمه ليستثير فيك صوراً معينة ، ومن أنواع هذه المثيرات القصص والروايات ، فالقصة أو الرواية تعرض تفصيلات دقيقة تحفز الدماغ على تكوين صور ذهنية لما يستمع له ، فإذا كانت فإنك تبدأ بتخيل ذلك السوق ومحلاته التجارية وتجاره ورواده وبضاعته وأرضيته وحتى ألوانه وربما حرارة الجو في ذلك الوقت وذلك بالكيفية التي يحكيها الكاتب والتي أراد لك أن تتخيلها .

٣- التوجيه الذاتي الداخلي لتوليد الأفكار الإبداعية : لعلك تتذكر عندما تعترضك مشكلة ما ، سواء أكانت واقعية ، أو معروضة عليك في اختبار تحريري أو شفهي ، فإنك وإثناء تفكيرك في حل لها ، فإنك تتجول بتفكيرك شمالاً ويساراً ، وتقلب كل الاحتمالات والحلول وتحاول تخيل نهاية لكل احتمال من هذه الاحتمالات ، محاولاً الوصول إلى الاحتمال أو الحل الذي يحل تلك المشكلة ، أو على الأقل الحل الذي يتسبب في أقل الأضرار ، وعلى الرغم من أن المشكلة خارجية كمثير ، إلا أن عملية ابتكار حلول لها والتفكير في هذه الحلول ، وتخيل نهايات لها ، هي بتوجيه ذاتي داخلي من الشخص نفسه .

ويرى دينس (Denis , 1991) إن التخيل له أثر كبير في بداية عملية حل المشكلات ، ثم يبدأ التفكير في التحول إلى صورة لغوية أكثر تجريداً في المراحل النهائية من عملية حل المشكلات ، والناس ليسوا سواسية ، فالبعض يعتمد على الصور الذهنية في التفكير في حلول المشكلات ، بينما يتبع البعض الآخر طريقة تفكيرية تعتمد على الإستراتيجيات اللغوية ، وعلى ما يبدو فإن هذا يتوقف على قدرات التخيل والتفكير الفراغي لدى الأفراد ، ويعتمد أيضاً على طبيعة المشكلة ونوعية الشبكات الفعلية التي تستثيرها ،

وفيما يلي بيان لاستخدام التخيل في حل المشكلات اليومية والأخرى التخصصية :

أ- حل المشكلات اليومية : إنك عندما تمر بأزمة مالية وبعد أن أغلقت كل الأبواب في وجهك ، يخطر ببالك أن تقابل أحد معارفك لتقترض منه ، وتبدأ في حياكة وتخيل سيناريو لما سيدور بينكما من حديث ومقدمات إلى أن تفاتحه في موضوع الاقتراض ثم تتخيل الكلام الذي ستقوله له ، وكيف سترد على بعض استفساراته وما الكلمات التي ستركب بها عبارات الوعود والمواثيق التي ستقطعها على نفسك في سبيل إرجاع المال إليه ، وغيرها من التفاصيل الأخرى كهيئتك التي ستكون عليها وهيئته وملبسه هو أثناء الحديث ، وقد يصل التخيل إلى قوة الإثارة ، والألوان المحيطة بكم ، وقد تسترجع في مخيلتك هذا السيناريو مرات ومرات وفي كل مرة تجري عدداً من التعديلات وتضيف بعض التفاصيل . وينسحب هذا على العديد من المواقف التخيلية التي يبتدعها دماغك للوصول إلى حلول المشكلات والعقبات المتعلقة بأمور الحياة اليومية

ب- حل المشكلات التخصصية : التخيل والعلوم : يقوم المتخصصون في المواقع العلمية أو الميدانية بتخيل حلول المشكلات التخصصية التي يواجهونها ، فالموظف يتخيل حلاً لمشكلة أحد المراجعين ، والمهندس يتخيل مخطط البناء بصورة كاملة في مخيلته . ويحاول التغلب على بعض العقبات والنواقص في ذلك المخطط بتخيل حلول لها .

(أبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص٣٢٦-٣٢٨)

هـ- لماذا يحب الدماغ التفكير بالصور :

إن التعلم الفعال يعتمد على تفعيل شبكة عقلية أو أكثر بغرض الوصول إلى حل للمشكلة ، أو بغرض تفسير ظاهرة معينة والناس عادة ما يستخدمون الشبكات الفعلية التي يتم تفعيلها أولاً في أدمغتهم ، وفي معظم الأحيان فإن الصور الذهنية أسهل في عملية الاستدعاء والتفعيل في الدماغ وأكثر سلاسة في التعامل من عناصر الذاكرة الأخرى كالكلمات مثلاً وذلك لأن الصور الذهنية تتصف بالصفات التالية :

- الاقتصادية :

هل لاحظت أن صورة فوتوغرافية لمنظر طبيعي تحتوي معلومات تفصيلية عن الألوان والأحجام والأشكال والزوايا وأنواع الأشياء الموجودة في ذلك المنظر وأسمائها وصفاتها وغيرها من التفصيلات من دون كلمات ، إن الدماغ البشري يعالج ويخزن ويتعامل مع تلك الصورة بصورة أسهل من تعامله مع وصف لغوي لذلك المنظر ، فالدماغ يتعامل مع المعلومات الواردة في الصور كقالب واحد تتكامل فيه كل تلك المعلومات ، بينما الوصف اللغوي يحتوي على قطع منفصلة من الكلمات يحتاج الدماغ البشري إلى جهد أكبر في الربط بينهما . من هنا نجد أن الصور الذهنية ليست معلومة مفردة ، وإنما هي مجموعة من المعلومات منظمة بصورة دقيقة ، وإن هذا التنظيم والتجميع للمعلومات يجعل الدماغ يتعامل بسهولة مع الصور الذهنية إثناء عمليات التخزين والاستدعاء والتفعيل .

- مقاومة التغير :

بما إن الصور الذهنية كل منظم فهي تقاوم التغير الأمر الذي يزيد من فرص بقائها في الذاكرة ، ويقوم الناس باستدعائها كما لو كانت صورة أصلية بتفاصيلها الغنية ، فلا تتساقط المعلومات منها بالسرعة التي تتساقط بها الكلمات من النص اللغوي المسموع أو المقروء سواء أكان ذلك النص محاضرة أو قصيدة أو قصة أو مقالاً ، بينما نجد أن الصور تتمتع بخاصية مقاومة فقد المعلومات التي تمتلكها أكثر من النص اللغوي .

- أقل تجريداً :

تتصف الصور بكونها أقل تجريداً من الكلمات ، وأن العناصر المحسوسة التي تتمتع بها الصور تجعلها أكثر مرونة في التفعيل والاستخدام في عملية حل المشكلات ، ويسهل على الدماغ التعامل مع صور مثل الماء والضوء والشجر والطيور عن المرادفات اللغوية المقروءة أو المسموعة لهذه الصور ، كما كان الحال لدى واتسون وكيكولي واينشتاين وتيسلا وغيرهم من

العلماء الذين كان تعاملهم مع العناصر التي تحتويها صورهم الذهنية كما لو كانوا يتعاملون مع أجسام حقيقية ويرى (Paivio , 1980) أن الصور الذهنية تساعد على عملية اتخاذ القرارات والتوصل للاستنتاجات ، والقيام بالحسابات ، وتستخدم أيضاً في عملية التعلم وكمدعمات للذاكرة (أبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص٣٢٩-٣٣٠) .

و- التخيل في سبيل تحقيق الأهداف :

من الإستراتيجيات المستخدمة في المساعدة على تحقيق الأهداف الشخصية تخيلها تتحقق ، ويحكي أحد الكتاب أنه يتخيل أنه يكتب الكتاب الذي يود كتابته ، ويتخيل أنه يقوم بنشره ، ويتخيل أن الناس تقرأه ، ويتخيل النجاح الذي يحققه ، فعلى سبيل المثال قد تضع لنفسك هدفاً ترغب في تحقيقه كافتتاح محل تجاري ناجح لبيع الأحذية ، فتتخيل الخطوات المفترض إتباعها بالتفصيل ، فتتخيل نفسك وأنت تضع الجدوى التجارية ثم تتخيل تصميماً للمحل ، وتتخيل في التصميم مواقع الأنواع المختلفة من الأحذية ، وتتخيل تقديم مخططك للبلدية للحصول على الموافقة ، وتتخيل نفسك تعقد اتفاقات مع شركات الاستيراد المختلفة ، وتتخيل وصول تلك الشحنات وتتخيل إنك تشرف على العمال وهم يصفون الأحذية في المحل وتتخيل يوم الافتتاح واستمتاع الحضور بالمحل والحوارات الجانبية التي يجرونها معك وتتخيل بدء المحل في استقبال الزبائن ، وتتخيل نجاح المحل ، وتتخيل المحل وسط المحلات الأخرى في وسط السوق التجاري والأضواء تتلألأ في واجهته وتتخيل نفسك وأنت تجني الأرباح . إن هذا النوع من التخيل الموجه يساعد على إعداد خطة بتفصيلات دقيقة بحيث يتم التخطيط لتخطي العقبات المتوقعة بيسر وسهولة ، وأن هذه الإستراتيجية تساعد على تخطي العقبة النفسية المتعلقة بعقدة لن أتمكن من تحقيق هذا الهدف ، فهذه الإستراتيجية تساعدك على التهيئة النفسية وعندما ترى في مخيلتك أنك قادر على تحقيق هذا الهدف فإنك تكتسب الشجاعة اللازمة لوضع قدمك على الخطوات الأولى في التنفيذ الفعلي لمخططك (أبو سعيدي ، البلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص٣٣٠-٣٣١) .

ز- خطوات تطبيق إستراتيجية التخيل الموجه :

١- **إعداد سيناريو التخيل :** يقوم المدرب أو المعلم بإعداد سيناريو للتخيل ويراعي فيه الشروط الآتية :

أ- تكون الجمل قصيرة وغير مركبة بشكل يسمح للمتعلم ببناء صور ذهنية ، فالجمل المركبة قد تحمل مخيلة المتعلم فوق طاقتها بشكل لا يمكنه من بناء الصور الذهنية ، وقد يؤدي ذلك إلى عدم تمكنه من متابعة النشاط .

ب- تستخدم كلمات بسيطة وقابلة للفهم وفي مستوى الفئة المستهدفة وذلك الابتعاد عن تضمين الكلمات التي يصعب على المتعلمين فهم معانيها ، والتي قد تحدث تشويشاً على عملية التخيل وقد تؤدي إلى انقطاع حبل توليد الصور الذهنية .

ج- يستحسن تكرار الكلمة عدة مرات إذا احتاج الأمر مثلاً (يصغر ... يصغر / أعلى ... أعلى / يصعد ... يصعد ... يصعد) وذلك لوصف حركة جسم معين بهدف مساعدة المتعلمين على التدرج في تكوين الصور الذهنية المتحركة ، فيبدأ الجسم مثلاً بالصعود تدريجياً في ذهن المتعلم حتى يصل إلى هدفه ، بينما في حالة استخدام كلمة (يصعد) لمرة واحدة قد يظهر الجسم في مخيلة المتعلم في نقطة البداية ثم فجأة في نقطة النهاية ، من دون التدرج في الصعود ومتابعة الحركة من أسفل إلى أعلى .

د- وجود وقفات مريحة بين العبارات ليتمكن المتعلمون من تكوين صور ذهنية لهذه العبارات .

هـ- وقفة حرة قصيرة يترك فيها المجال للمتدرب أن يسبح بخياله في عوالم يختارها بنفسه ليكمل الرحلة التخيلية التي بدأها معه المدرب .

و- مخاطبة مختلف الحواس وذلك بصياغة جمل تخاطب السمع والبصر والشم والتذوق والإحساس بالحرارة والملمس وغيرها .

ز- الابتعاد عن الكلمات المزعجة ، لأنها قد تقطع حبل بناء الصور الذهنية لدى المتدربين .

ح- عودة تدريجية إلى الغرفة .

ط- تجريب السيناريو قبل تنفيذه وذلك للوقوف على العبارات التي لم تنجح في استثارة الصور الذهنية لدى المتعلمين .

٢- **البدء بأنشطة تخيلية تحضيرية:** وهي عبارة عن مقاطع قصيرة لموقف تخيلي بسيط تنفذ قبل البدء بالنشاط التخيلي الرئيس وهدفها مساعدة المتعلم للتهيؤ ذهنياً للنشاط التخيلي الرئيس ولتمكين المتعلمين من التخلص من المشتتات التي تمتلئ بها مخيلاتهم والتي أحضروها معهم قبل دخول القاعة .

٣- **تنفيذ نشاط التخيل :**

أ- تهيئة المتعلمين بتعريفهم بنشاط التخيل وبيان أهميته في تنمية قدرات التفكير لديهم ، والطلب منهم الهدوء والتركيز ومحاولة بناء صور ذهنية لما سيستمعون إليه ، إن كثيراً من المدرسين يتسرعون في البدء في النشاط التخيلي ، خاصة في أول مرة يطبقون الطريقة في غرفة الصف ، ويبدأون مباشرة بعبارة : أغمض عينيك ، وينسون تهيئة المتعلمين للطريقة فينظر المتعلمون لبعضهم البعض ، وقد يحدث بعض الضحك وعدم الانضباط .

ب- الطلب من المتعلمين أخذ نَفَس طويل ثم غلق أعينهم .

ج- القراءة بصوت عال وبطيء .

د- الوقوف في مقدمة الفصل ، وتجنب الحركة الزائدة أثناء الإلقاء حتى لا يشتت ذلك المتعلمين ويمنع تكون الصور الذهنية لديهم .

هـ- إعطاء كل وقفة حقها .

و- تجاهل الضحكات البسيطة هنا وهناك خاصة في أول مرة يتم تطبيق الطريقة فيها ، إن هذه الضحكات البسيطة ستبدأ في الاختفاء شيئاً فشيئاً .

ز- من جاء متأخراً ينتظر خارج الباب .

٤- **الأسئلة التابعة :**

بعد تنفيذ النشاط الرئيس يقوم المعلم بطرح عدد من الأسئلة على المتعلمين ويطلب منهم

الحديث عن الصور الذهنية التي قاموا ببنائها إثناء نشاط التخيل ويتم إتباع التعليمات الآتية :

أ- إعطاؤهم وقتاً للحديث عما تخيلوه .

ب- طرح أسئلة عن الصور التي قاموا ببنائها وليس عن المعلومات التي وردت في السيناريو ، وإلا فأنهم سيكررون ما ورد في السيناريو حرفياً ، ويمكن استخدام الصياغة الآتية : عندما قلت أنا ..... ، ماذا شاهدتم ؟ حيث يسأل المدرب عن الألوان والأشكال والأحجام والعدد وكل الصفات الفيزيائية التي اتصفت بها كل صورة بناها المتعلم ، ويسأل أيضاً عن المشاعر والعواطف كمشاعر الفرح والبهجة والحذر والخوف التي أثيرت إثناء النشاط .

ج- الترحيب بكل الإجابات والتخيلات .

د- محاولة التقليل من مستوى القلق عندهم إلى أدنى مستوى .

هـ- السؤال عن جميع الحواس ، هل عايشوا روائح معينة أو ألواناً معينة أو شعوراً بالحرارة أو البرودة أو تذوقوا شيئاً معيناً ، إن كل هذا يصقل قدرات التخيل بكل أشكالها لدى المتعلمين ، ويجعلهم يعايشون الموقف التخيلي بكل حواسهم وكياناتهم .

و- كتابة أو رسم الرحلة التخيلية : وذلك بالطلب من المتعلمين كتابة أو رسم ما عايشوه في الرحلة التخيلية على شكل قصة ، يعبرون فيها عن الصور الذهنية التي مرت عليهم في رحلتهم التخيلية ، وكنوع من التعزيز يمكن الاحتفال ببعض القصص أو الرسومات بعرضها على لوحة الحائط أو الطلب من الطالب قراءتها في الإذاعة المدرسية .

(أبو سعيدي والبلوشي ، ٢٠٠٩ ، ص٣٣٢-٣٣٤)

وقد تبنت الباحثة وجهة نظر المدرسة المعرفية وإستراتجياتها المتبعة كما تم الإشارة إليها ، لأنها تنسجم مع أهداف بحثها ومتطلباته .

٢- الأداء التعبيري :

*** أهمية الكتابة :**

تعد عملية الكتابة أعظم اختراع إنساني وصل إليه الإنسان عبر تأريخه الطويل ، واستطاع أن يسجل به إنتاجه وتراثه ، وأن يأخذ من الحاضر ما يهيئ الطريق أمام المستقبل ، وأن يشق بالماضي واقع الحاضر ، وأن يربط شعلة الحضارة في سلسلة مترابطة الحلقات ، فالكتابة تمثل فكر الإنسان مسجلاً في نقاء وصفاء وتمثل تأريخ البشر وتراثه ، وتضع أمام الأجيال القادمة صور الواقع الذي عاشته الأجيال السابقة .

إن الكتابة هي الرمز الذي استطاع الإنسان به أن يضع أمام الآخرين ، فكره وتفكيره ، عقله وروحه ، اتجاهاته وآراءه ، إحساساته ووجدانه ، عواطفه وانفعالاته . وذلك ليفيد منها غيره من الناس .

والكتابة تمثل من بين المهارات اللغوية مهارة الإرسال ، وفيها تبرز أهمية التعبير التحريري ، وتبرز أيضاً أهمية التهجي والخط والتعبير مهارة إرسال سواء أكان شفهياً أم تحريرياً (مجاور ، ١٩٨٣ ، ص٥٤١) .

وأن الكتابة الصحيحة يمكن أن تعد عملية مهمة في تعليم اللغة كونها عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة ، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الآخرين والإلمام بها وفي إطار النظرة التكاملية للغة نرى أن تدريب التلاميذ على الكتابة يتركز في الغاية بثلاثة أنواع من القدرات ، قدرة الخط وقدرة في الهجاء ، وقدرة في التعبير الكتابي الجيد (طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠ ، ص١٦١) .

*** مهارات الكتابة :**

يهدف تدريس الكتابة إلى تكوين المهارات الآتية :

١- رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة .

٢- كتابة الكلمة كتابة توافق قواعد الإملاء .

٣- تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار .
٤- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج إلى استعمالها .
٥- القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيماً تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة .

*** مراحل تعليم الكتابة :**

١- مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة .
٢- مرحلة تعليم الكتابة .
٣- مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة .

(طعيمة ومناع ، ٢٠٠٠ ، ص١٦٢)

*** التعبير (مفهوم التعبير) :**

يعد التعبير من أهم وسائل الاتصال اللغوي وأسماها ، حيث يمتاز بأنه الغاية النهائية من تعليم اللغة ، ويعد التعبير سواء كان تحريرياً أم شفهياً نشاطاً اجتماعياً فيه ربط للفرد مع غيره ، وتمكين له من التفاعل معه ، وإعانة له أيضاً على تحقيق الانتماء للجماعة ، حيث إن التعبير والطلاقة فيه ، والانسياب في إبراز الرأي وتوضيح الفكرة ، من عوامل الدلالة على شخصية الإنسان بين أقرانه ، إن الإنسان قد يزيح بالتعبير ما يؤلمه ، فتستريح منه النفس ويهدأ الخاطر وقد يعطي للآخرين بالتعبير صورة حقيقية عنه ، وبذلك يشعر بالراحة النفسية والأمن والاطمئنان ، والتعبير أداة المعلم في تعليم المتعلم ، وهو أداة المتعلم في إيضاح ما تعلم في إبرازه والكشف عن مدى فهمه .

ويقصد بالتعبير – شفهياً أو تحريرياً – قدرة الإنسان على أن يتحدث في طلاقة وانسياب ووضوح ، أو أن يكتب في قوة ووضوح وحسن عرض ودقة ، عما يجول بفكره وخاطره ، وعما يدور بمشاعره وإحساساته كل ذلك في تسلسل وتلاؤم وانسجام وترابط في

الفكرة والأسلوب (مجاور ، ١٩٨٣ ، ص٥٤٢-٥٤٣) .

والتعبير هو الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بالطرق اللغوية وخاصة بالمحادثة أو الكتابة ، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله (عاشور ، الحوامدة ، ٢٠١٠ ، ص١٩٧) .

ويمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية . وغيره وسائل مساعدة معينة عليه ، فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية ، وألوان المعرفة والثقافة ، وكل هذا أداة للتعبير ، والمحفوظات والنصوص – كذلك – منبع للثروة الأدبية ، وذلك يساعد على إجادة الأداء وجمال التعبير ، والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير ، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسماً صحيحاً ، فيفهم التعبير الكتابي على صورته الصحيحة ... وهكذا .

ويستمد التعبير أهميته من عدة نواح ، أهمها :

١- أنه أهم الغايات المنشودة في دراسة اللغات : لأنه وسيلة الإفهام وهو أحد جانبي عملية التفاهم .

٢- أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد .

٣- إن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً في إخفاق الأطفال ، وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب ، وفقد الثقة بالنفس .

٤- إن عدم الدقة بالتعبير يترتب عليه فوات الفرص ، وضياع الفائدة .

(إبراهيم ، ١٩٧٠ ، ص١٤٥)

وإن للتعبير منزلة كبيرة في حياة الطالب المتعلم والناس على حد سواء فهو ضرورة من ضرورات الحياة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان ، لأنه وسيلة الاتصال بين الأفراد ، وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية والاجتماعية ، وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه إذ تتحقق الألفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى .

فالتعبير رياضة الذهن ، فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في

الذهن ، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى أعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفهياً أو الكتابة فيها تحريرياً .

والتعبير على الصعيد المدرسي ، نشاط لغوي مستمر ، فهو ليس مقرراً في درس التعبير بل أنه يمتد إلى جميع فروع مادة اللغة داخل الصف أو خارجه ، كذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى ، ففي فروع اللغة فإن إجابة الطالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير ، وفي شرح الطالب بيتاً من الشعر تدريب على التعبير ، وفي إجابة الطالب عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير ، ومع ذلك فإن إجادة التعبير والمهارة فيه لا تتحقق إلا بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل .

وإن التعبير لا يعني فقط مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها الطالب وإنما التعبير زيادة على ذلك يعني بالبعد المعرفي ، وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتم ذلك إلا بالقراءة المستمرة المتنوعة الواعية ، أي إنه يجب أن تسبق القراءة كل عملية تعبير ، ويتطلب هذا الأمر من المدرسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معين أو الكتابة فيه .

وينبغي هنا أن نفرق بين مصطلحي الإنشاء والتعبير ، فقد وجد أن بعض المربين يميلون إلى استعمال مصطلح الإنشاء ويؤثرونه على مصطلح التعبير ، والواقع أن كلمة (الإنشاء) تعني الخلق أو الإبداع والخلق والإبداع ليس مما يواتي كل فرد أو يتهيأ لأي إنسان ، وإنما هو أمر وارد التعليم لحاجته لما يسمى بالموهبة أو الاستعداد .

إن الغرض من الدرس هو إعداد إنسان قادر على أن يعبر عما يواجهه من مواقف الحياة تعبيراً واضح الفكرة ، صافي اللغة ، وسليم الأداء ، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فيفهمه ويتبين مقاصده . وعليه فإن كلمة (التعبير) أدل على ذلك وألصق به من كلمة (الإنشاء) فليس من المعقول في الدرس أن نعد إنساناً ينشئ الكلام الذي لم يسبق إليه قائله فيتلقاه عنه السامع أو القارئ فتستعد به نفسه ، وتأنس لأنه يحمل إليها شيئاً من الجمال الفني أياً كانت درجته (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص٧٧-٧٩) .

*** مهارات التعبير الكتابي :**

١- قدرة المعلم على وضع خطة لما يكتسب موضحاً فيها هدفه وأسلوبه في تحقيق ذلك الهدف .

٢- قدرة المعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها .

٣- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته .

٤- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها .

٥- مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلاً وتتابعاً ودقة في التنظيم والتصنيف .

٦- القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييداً لرأي أو دعماً لوجهة نظر .

٧- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووصفها في الموطن الملائم من التعبير .

٨- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والأطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة .

٩- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرة ولغة وأسلوباً .

١٠- الدقة في استخدام علامات الترقيم .

١١- القدرة على الكتابة السليمة رسماً وتركيباً للجملة وبناء العبارة .

١٢- القدرة على تلخيص موضوع مع وضوح الهدف .

١٣- تمكن المتعلم من تحليل مشكلة اجتماعية يعرض أبعادها واستقصاء أسبابها وآثارها .

(الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٣-٩٤)

*** خطوات تدريس التعبير الكتابي :**

١- **التمهيد أو المقدمة واختيار الموضوع :** يمهد المدرس بما يشوق الطلبة إلى الدرس ويهيئ أذهانهم له ، أما اختيار الموضوع فيتم اختيار موضوع معين يميل أكثر الطلبة إلى التحدث فيه أو المناقشة .

٢- **عرض الموضوع** : يعرض المدرس الموضوع المختار ، سواء كان مختاراً من المدرس أم من الطالب على السبورة مع عناصره الأساسية ، وينبغي للمدرس هنا أن ينبه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرجها ، وكذلك توضيح خطوات الموضوع والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار ، وبعبارة أخرى يؤكد المدرس أن تكون جمل الطالب مناسبة تحتوي المعنى المطلوب فلا هي موجزة لا توضح الفكرة ولا مسهبة تؤدي إلى تشتيت الفكرة وفقدانها لجمالها ، وينبغي للمدرس أن يركز على ضرورة إفصاح الطالب عن رأيه الشخصي ، وأن يتجنب الطالب قدر الإمكان الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية .

٣- **كتابة الموضوع** : وهي الخطوة الأساسية من خطوات التعبير الكتابي ، إذ يدون الطالب معلوماته وتصوراته حول الموضوع في دفتر التعبير .

إن التعبير التحريري إما أن ينجز داخل الصف وتجمع الدفاتر لتصحيحها أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقف على نوعية الموضوع المختار ، وعلى هدف المدرس من اختيار . (الوائلي ، ٢٠٠٤ ، ص٩٦)

ثانياً / دراسات سابقة :

ستعرض الباحثة الدراسات التي حصلت عليها بمحورين ، هما :
المحور الأول / الدراسات التي تناولت إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه .
المحور الثاني / الدراسات التي تناولت الأداء التعبيري .

المحور الأول – الدراسات التي تناولت إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه :

١– دراسة نوري (٢٠٠٩) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة ديالى / كلية التربية (الرازي) :

إذ يهدف هذا البحث إلى معرفة أثر (إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم) ولتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية : (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط اللائي يدرسن مادة العلوم على وفق إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه ، ومتوسط تحصيل قريناتهن اللائي يدرسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي) .

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي لتقييم التجربة والذي يتكون من مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، أما عينة البحث فقد تكونت من (٦٢) طالبة ، بواقع (٣١) طالبة للمجموعة التجريبية التي مثلت الشعبة (أ) التي درست على وفق إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه ، و (٣١) طالبة للمجموعة الضابطة مثلت الشعبة (ج) التي درست بالطريقة الاعتيادية ، كوفئ بين طالبات مجموعتي البحث إحصائياً بعدد من المتغيرات كالعمر الزمني ودرجات تحصيل الطالبات في مادة العلوم للسنة السابقة ، واختبار المعلومات السابقة ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في هذه المتغيرات .

ولأجل قياس مدى تحصيل الطالبات في مادة العلوم العامة اختبرن في نهاية التجربة التي استمرت من ٢٠٠٩/٢/٩ ولغاية ٢٠٠٩/٤/٦ ، باختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد

يتألف من (٥٠) فقرة وبأربعة بدائل ، وتم التحقق من صدقه كصدق المحتوى والصدق الظاهري بعرضه على الخبراء المتخصصين .

وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات الإحصائية ، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل الطالبات في مادة العلوم العامة .

وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة باستخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تدريس العلوم العامة ، وتقترح إجراء دراسات أخرى ولمراحل دراسية مختلفة للتعرف على أثره في التحصيل .

(نوري ، ٢٠٠٩ ، ص١)

٢- دراسة المعموري (٢٠١١) :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، ورمت هذه الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التأريخ العربي الإسلامي ، وقد وضع الباحث فرضية صفرية واحدة ، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا الاختبار البعدي لتقييم التجربة الذي يتكون من مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، أما عينة البحث فقد تكونت من (٦٠) طالباً ، بواقع (٣٠) طالباً للمجموعة التجريبية ، و (٣٠) طالباً للمجموعة الضابطة ، وقد كافأ الباحث بين المجموعتين في بعض المتغيرات منها (العمر الزمني ، درجات تحصيل الطلاب في مادة التأريخ للعام السابق ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، واختبار الذكاء) .

وقد قام الباحث بإجراء اختبار تحصيلي نوع الاختيار من متعدد يتألف من (٤٠) فقرة وبأربعة بدائل ، لأجل قياس مدى تحصيل الطلاب في مادة التأريخ العربي الإسلامي – وتم التحقق من صدقه تصدق المحتوى والصدق الظاهري بعرضه على الخبراء المتخصصين .

وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة البيانات الإحصائية أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التخيل على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في تحصيل الطلاب في مادة التأريخ العربي الإسلامي .

وقد قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث .

(المعموري ، ٢٠١١ ، ط – ي)

المحور الثاني – الدراسات التي تناولت الأداء التعبيري :

أ- الدراسات العربية :

١- دراسة الجشعمي ١٩٩٥ :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية (أبن رشد) / جامعة بغداد ، وهدفت إلى معرفة أثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية . وقد فرض الباحث فرضية رئيسة واحدة مشتقاً منها ثلاث فرضيات فرعية وتحقيقاً لهدف البحث وفرضياته اختار الباحث بطريقة عشوائية مدرستين إعداديتين في مركز بعقوبة ، وقد اختار الباحث بطريقة عشوائية أيضاً شعبتين من كل مدرسة لتمثل أحدهما في كل مدرسة المجموعة التجريبية ، وتمثل الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة ، وقد بلغ عدد أفراد العينة في كلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) (١٦٢) طالبٍ وطالبة . وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث بالمتغيرات الآتية : (التحصيل الدراسي للأبوين ، والقدرة اللغوية ، ودرجات الاختبار القبلي ، ودرجات اللغة العربية للعام السابق) .

وقد استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً ، درس الباحث ثمانية موضوعات محددة ومختارة واعتمد الباحث في تصحيحها على محكات التصحيح المعتمدة في دراسة الهاشمي الذي تميز بصدقه وثباته .

وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التي استخدمت الأفلام التعليمية ، إذ تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة .

وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية : (الاختبار التائي T-test ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون) .

(الجشعمي ، ١٩٩٥ ، ص٤)

٢- دراسة المرواني (٢٠٠٣) :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة ديالى ، وهدفت إلى معرفة أثر عرض المسلسلات باللغة العربية الفصحى في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ولتحقيق هدف البحث فرض الباحث فرضية رئيسية واحدة وقام الباحث باختبار مدرستين أحدهما بطريقة عشوائية وهي مدرسة ثانوية دار الندوة للبنين لتمثل المجموعة التجريبية واختار الباحث بأسلوب قصدي متوسطة الفتوة للبنين لتمثل المجموعة الضابطة وقد بلغ عدد طلاب العينة (٦٠) طالباً ، وبواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية و (٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة .

وقد كافأ الباحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات ، التي تؤثر في نتائج التجربة وهي : (العمر الزمني محسوباً بالشهور ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، ودرجات الطلاب في مادة اللغة العربية في النصف الأول من العام الدراسي نفسه) .

استمرت مدة التجربة (١٠) أسابيع درس خلالها خمسة موضوعات اعتمد الباحث في تصحيحه على محكات تصحيح جاهزة وهي محكات تصحيح الربيعي والمؤلفة من أربعة مجالات وهي (اللغة) و (الأسلوب) و (الأفكار) و (تنظيم الصفحة) .

واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية (الاختبار التائي T.Test ، ومربع كاي كا^{٢} ، ومعامل ارتباط بيرسون) ، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة ، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث في نهاية بحثه بجملة من التوصيات والمقترحات .

(المرواني ، ٢٠٠٣ ، ز – ح)

٣- دراسة عيسى (٢٠٠٩) :

أجريت هذه الدراسة في العراق ، ورمت إلى معرفة أثر إستراتيجية القبعات الست في الأداء التعبيري ، ومهارات ما بعد المعرفية عند طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات .

وبلغت عينة البحث (٦١) طالبة بواقع (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية و (٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة ، وأجرى الباحث بينهما تكافؤا في المتغيرات الآتية (الذكاء ، العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، والتحصيل الدراسي للأبوين ، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية للعام السابق) .

واستعمل الباحث أداة موحدة لقياس الأداء التعبيري والمهارات ما بعد المعرفية لدى طالبات مجموعتي البحث ، إذ أعد سلسلة اختبارات تحصيلية صححها على وفق محكات تصحيح الهاشمي ، واعتمد مقياساً جاهزاً وهو مقياس (سناء الجبوري) لقياس مهارات ما بعد المعرفية بعد موافقة عدد من الخبراء على استعماله في البحث وطبقه على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في نهاية التجربة استعمل الباحث وسائل إحصائية عدة منها (الاختبار التائي ، والوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، ومعادلة الفاكرونباخ ، ووسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث) .

وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) إذ تفوق متوسط درجات مهارات ما بعد المعرفية لطالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير بإستراتيجية القبعات الست على متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية .
(عيسى ، ٢٠٠٩ ، ص٢ ، ٣ ، ٤)

٤- دراسة أحمد (٢٠١٠) :

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية أبن رشد / جامعة بغداد ، ورمت إلى معرفة أثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند طالبات الصف الخامس الأدبي .

وقد اختارت الباحثة وبصورة قصدية مدرسة بغداد للبنات ، وبالطريقة نفسها اختارت شعبتين تمثلان مجموعتي البحث فبلغت عينة البحث (٦٣) طالبة مقسمة على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها (٣٢) طالبة ، والأخرى ضابطة وعددها (٣١) طالبة ، ودرست الباحثة المجموعة التجريبية بإستراتيجية المراحل الخمس ، في حين الضابطة بالطريقة التقليدية ، وكافأت الباحثة بين طالبات المجموعتين في المتغيرات (الذكاء ، العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، والتحصيل الدراسي للأبويين ، ودرجات مادة قواعد اللغة العربية للعام السابق ، ودرجات الاختبار القبلي للتفكير الابتكاري ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية) .

واستعملت الباحثة أداة موحدة لقياس الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند طالبات مجموعتي البحث ، إذ أعدت سلسلة اختبارات تحصيلية ، واعتمدت الباحثة على محكات تصحيح الهاشمي في تصحيح المواضيع الستة ، وأعدت الباحثة مقياساً للتفكير الابتكاري لغرض التجربة ، ويشمل هذا المقياس ، الأفكار والتنظيم ، وطريقة التصحيح ، يتكون من خمسة أسئلة ، وطبقت الباحثة الاختبار على مجموعتي البحث في نهاية التجربة ، واستمرت مدة التجربة (١٢) أسبوعاً درست الباحثة فيها ستة موضوعات مختارة .

وقد استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية (الاختبار التائي T.Test ، والوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي كا^{2} ، ومعادلة الفا – كرونباخ ، ووسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير بإستراتيجية المراحل الخمس على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن مادة التعبير بالطريقة التقليدية .

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) في التفكير الابتكاري إذ تفوقت طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير بإستراتيجية المراحل الخمس على متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن مادة التعبير بالطريقة التقليدية .

(أحمد ، ٢٠١٠ ، ذ ، ر ، ز)

٥- دراسة عبد الكريم (٢٠١١) :

طبقت دراسة عبد الكريم في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ورمت إلى معرفة أثر استعمال الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

وقد اختارت الباحثة قصدياً (متوسطة آسيا للبنات) التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / قضاء الخالص ، وجرى اختيار شعبتين من الصف الأول المتوسط وزعوا عشوائياً لتمثل أحدهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغت عينة البحث (٥٦) طالبة بواقع (٢٨) طالبة في المجموعة التجريبية ، و (٢٨) طالبة للمجموعة الضابطة ، وأجرت الباحثة بينهما تكافؤاً في المتغيرات التالية : (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، التحصيل

الدراسي للوالدين ، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، درجات الاختبار القبلي في مادة التعبير ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية ، ودرجات اختبار الذكاء) .

وقد حددت الباحثة المهارات التي هدفت إلى تنميتها في دراستها الحالية بعد أن عرضت استبانة على مجموعة من المحكمين تضم ثلاثين مهارة وتم اختبار خمس عشرة مهارة ، وقد تبنت الباحثة محكات تصحيح جاهزة وهي محكات تصحيح الربيعي .

وقد استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية التالية : (الاختبار التائي ، ومربع كاي ، ومعامل ارتباط بيرسون) وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية :

١- في ضوء النتائج التي ظهرت في الجداول ، تبين أن هناك نمواً في مهارات الأداء التعبيري وفي الاختبارات الست لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة مع الاختبار القبلي .

٢- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن التعبير بطريقة الخريطة الدلالية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية .

وفي نهاية الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات .

(عبد الكريم ، ٢٠١١ ، ح – ط – ي)

ب- الدراسات الأجنبية :

أولاً – دراسة هندرسن (Hendrickson , 1976) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة أوهايو الأمريكية ، وهدفت إلى معرفة أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على كتابة التعبير ومعرفة المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيري باللغة الإنكليزية أيضاً .

تألفت عينة البحث من (٢٤) طالباً أجنبياً اختاروا دراسة اللغة الإنكليزية واستمرت مدة الدراسة (٨) أسابيع قام الباحث في الأسبوع الثاني بقياس قدرة الطلاب على وصف قصة مصورة وكفايتهم في اختبار المفردات ، والنحو والفهم .

وفي ضوء ذلك صنف الباحث الطلاب إلى مجموعتين الأولى فيها معدل الأخطاء العامة واطئ ، والثانية فيها معدل الأخطاء العامة عالٍ ، واتبع مع أحدهما طريقة تصحيح الأخطاء العامة والخاصة معاً ، بعد أن قسم عشوائياً كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين ، واستمرت التجربة ستة أسابيع أخرى .

كان الباحث يعطي مواضيع في التعبير مبنية على وصف قصص مصورة ويقوم بتصحيحها بحسب طريقة التصحيح التي أخضع الطالب لها وفي نهاية التجربة أجرى الباحث اختباراً بعدياً لكلتا المجموعتين ، واستخدم تحليل التباين وسيلة إحصائية وتوصل إلى عدة نتائج أهمها :

١- ليست هناك فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين في كتابة التعبير على اختلاف طريقة التصحيح .

٢- أن أهم المشكلات التي يواجهها الطالب الأجنبي عند كتابة التعبير هي :

أ- الاستخدام الخاطئ لحروف الجر .

ب- ضعف الطلبة .

ج- عدم التوافق النحوي بين الفاعل وفعله .

(Hendrickson , 1976 , P : 11)

ثانياً – دراسة بينيت (Benneth , 1981) :

أجريت هذه الدراسة في جامعة كارولينا الجنوبية الأمريكية ورمت إلى معرفة مدى العلاقة بين قدرة معلم التعبير في الكتابة وقدرة تلاميذه فيها ، ورمت أيضاً إلى الإجابة عن أسئلة إضافية هي :

١- هل أن تلاميذ السنة السادسة يحصلون على درجات أعلى في تمارين الكتابة من تلاميذ السنة الثالثة .

٢- هل هناك علامة بين ذكاء التلاميذ ودرجة تحصيلهم في تمارين الكتابة .

٣- هل هناك تأثير للمستوى المعاشي (الاجتماعي – الاقتصادي) في معدل درجات التلاميذ في الكتابة .

وقد اختار الباحث عشوائياً (٢٤٠) تلميذٍ من تلاميذ السنة الثالثة والسادسة الابتدائية ، ومن طبقات اجتماعية متباينة اقتصادياً (العالي والوسط والواطئ) ، كما اختار عشوائياً (٢٤) معلماً من (٨) مدارس ابتدائية ، وكانت أداة بحثه تمارين كتابية تعطى للتلاميذ ومعلميهم الذين يعلمون فعلاً ، واختار ثلاثة كتَّاب محترفين للقيام بعملية تصحيح كتابات المعلمين والتلاميذ بموجب مقياس من خمس درجات تتراوح بين (جيد جداً وضعيف) .

وبعد إجراء التصحيح واستخراج الوسيط وتعديل درجات الكتابة بموجب الانحدار الخطي البسيط ، لبيان تأثير معدل ذكاء التلاميذ أظهرت الدراسة ما يأتي :

١- هناك ارتباط بين درجات التعبير ومعدل الذكاء إذ بلغ معدل الارتباط (٠،٧٧) .

٢- لم تكن هناك علاقة بين قدرة المعلمين على الكتابة وقدرة تلاميذهم على التعبير .

٣- إن كتابات تلاميذ السنة السادسة أفضل من كتابات تلاميذ السنة الثالثة .

٤- إن الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المستوى الاجتماعي – الاقتصادي العالي أفضل قليلاً من الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المستوى الاجتماعي – الاقتصادي الواطئ . (Benneth , 1981 , P : 5) .

ثالثاً – دراسة سويني (Sweeny , 1986) :

أجريت هذه الدراسة (تأثير توزيع ثلاث صيغ تعليمية على أداء الكتابة) في جامعة بوستن في الولايات المتحدة الأمريكية .

وقد رمت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير توزيع ثلاث صيغ تعليمية على أداء الكتابة ، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث باختبار عينة البحث قصدياً وقد بلغت (١٧٦) طالبٍ ، وقسمها الباحث إلى ثلاث مجموعات ، المجموعة التجريبية الأولى وتدرس عن طريق

الكومبيوتر والمجموعة التجريبية الثانية وتعتمد على التعبير وحده ، والمجموعة التجريبية الثالثة وتدرس بالأسلوب القديم (التقليدي) .

واعتمد الباحث في الوسائل الإحصائية تصميم ذات المجموعات الثلاثة ، وبعد تحليل (نتائج الاختبار) أفضت الدراسة إلى : تفوق المجموعة التي اعتمدت الكومبيوتر في تدريس التعبير على مجموعتين وعلى نحو بارز .

وتوصلت الدراسة إلى أن التحسن في تعلم التعبير عن طريق الكومبيوتر أدى إلى التحسن في أداء الطلبة في الكتابة ، وفي نهاية الدراسة قام الباحث بوضع جملة من التوصيات والمقترحات .

(Sweeny , 1986 , P : 764)

ثالثاً / الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

١- هدف الدراسة :

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ، حيث هدفت دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم ، وهدفت دراسة (المعموري ، ٢٠١١) إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التأريخ العربي ، وهدفت دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) إلى معرفة أثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية . في حين هدفت (دراسة المرواني ، ٢٠٠٣) إلى معرفة أثر عرض المسلسلات باللغة العربية الفصحى في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، وحيث هدفت دراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) إلى معرفة أثر إستراتيجية القبعات الست في الأداء التعبيري ومهارات ما بعد المعرفية عند طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات ، وهدفت دراسة (أحمد ، ٢٠١٠) إلى معرفة أثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند طالبات الصف الخامس الأدبي . ورمت دراسة (عبد

الكريم ، ٢٠١١) إلى معرفة أثر استعمال الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الأول المتوسط .

أما دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) فقد رمت إلى معرفة أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب على كتابة التعبير ومعرفة المشكلات الرئيسة التي تواجه الطلبة الأجانب عند كتابة موضوع تعبيري باللغة الإنكليزية . وهدفت دراسة (بينيث Benneth ، 1981) إلى معرفة مدى العلاقة بين قدرة معلم التعبير في الكتابة وقدرة تلاميذه فيها ، وهدفت أيضاً إلى الإجابة عن أسئلة إضافية هي :

١- هل أن تلاميذ السنة السادسة يحصلون على درجات أعلى في تمارين الكتابة من تلاميذ السنة الثالثة ؟

٢- هل هناك علاقة بين ذكاء التلاميذ ودرجة تحصيلهم في تمارين الكتابة ؟

٣- هل هناك تأثير للمستوى المعاشي (الاجتماعي والاقتصادي) في معدل درجات التلاميذ في الكتابة .

أما دراسة (سويني Sweeny ، 1986) فقد رمت إلى التعرف على مدى تأثير توزيع ثلاث صيغ تعليمة على أداء الكتابة .

أما الدراسة الحالية فرمت إلى معرفة أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة . حيث اتفقت الدراسة الحالية في المتغير المستقل (التخيل) مع دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) ودراسة (المعموري ، ٢٠١١) ، واتفقت كذلك مع دراسة (الجشعمي ، المرواني ، عيسى ، أحمد ، عبد الكريم ، وهندرسن ، وبينيث ، وسويني) في المتغير التابع وهو الأداء التعبيري أو التعبير الكتابي أو الكتابة . واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (عيسى) ومهارات ما قبل المعرفية ، ودراسة (أحمد) في التفكير الابتكاري .

٢- المكان :

أجريت دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) في جامعة ديالى / كلية التربية (الرازي) ، وأجريت دراسة (المعموري ، ٢٠١١) في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية ، وأجريت دراسة (الجشعمي) و (عيسى) و (أحمد) ، في جامعة بغداد – كلية التربية / ابن رشد ، أما دراسة (عبد الكريم) فقد أجريت في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وأجريت دراسة (المرواني) في كلية التربية / جامعة ديالى ، أما الدراسات الأجنبية ، دراسة (هندرسن ، وبينيث ، وسويني) فقد أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية .

أما الدراسة الحالية فقد أجريت في جامعة ديالى / كلية التربية للعلوم الإنسانية .

وبهذا اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة (نوري ، المعموري ، المرواني ، وعبد الكريم) من حيث الجامعة والكلية واختلفت من حيث المكان مع دراسات (الجشعمي ، أحمد ، عيسى) التي أجريت في جامعة بغداد – كلية التربية / أبن رشد ، واختلفت أيضاً مع الدراسات الأجنبية (سويني ، هندرسن ، بينيث) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية .

٣- العينة :

بلغت عينة دراسة (نوري) ، (٦٢) طالبة ، وبلغت عينة دراسة (المعموري) ، (٦٠) طالباً ، أما عينة دراسة (الجشعمي) فقد بلغت (١٦٢) طالبٍ وطالبة . وبلغت عينة دراسة (المرواني) (٦٠) طالباً ، وبلغت عينة دراسة (عيسى) ، (٦١) طالبة ، وبلغت عينة دراسة (أحمد) (٦٣) طالبة ، وبلغت عينة دراسة (عبد الكريم) (٥٦) طالبة ، أما الدراسات الأجنبية ، فقد بلغت عينة البحث في دراسة (هندرسن) ، (٢٤) طالباً ، وعينة دراسة (بينيث) ، (٢٤٠) تلميذ و (٢٤) معلماً ، أما دراسة (سويني) فقد بلغت عينة البحث فيها (١٧٦) طالبًا .

أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينة البحث فيها (٦٠) طالبة حيث تتفق عينة البحث فيها مع دراسة (المعموري ، المرواني) من حيث العدد ، وتختلف مع الدراسات الأخرى .

٤- المرحلة الدراسية :

تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية المشمولة بالبحث ، إذ شملت دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) طالبات الصف الأول المتوسط ، وطبقت دراسة (المعموري ، ٢٠١١) على طلاب الصف الثاني متوسط ، أما دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) فقد طبقت على طلبة المرحلة الإعدادية – الصف الخامس – وطبقت دراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) على طلاب الصف الثاني متوسط ، أما دراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) فقد طبقت على طالبات الصف الثالث معاهد إعداد المعلمات ، ونجد أن دراسة (أحمد ، ٢٠١٠) قد طبقت على طالبات الصف الخامس الأدبي ، أما دراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) فقد طبقت على طالبات الصف الأول المتوسط ، أما دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) فقد طبقت على الطلبة الأجانب ، وقد اشتملت دراسة (بينيث Benneth ، 1981) ، على تلاميذ السنة الثالثة والسادسة الابتدائية ، وكذلك اشتملت على عدد من معلمي المدارس الابتدائية ، أما دراسة (سويني Sweeny ، 1986) فقد طبقت على الطلاب الأجانب .

أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طالبات الصف الثاني متوسط ، حيث نجد أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع كل من دراسة (نوري ، المعموري ، المرواني ، وعبد الكريم) من حيث كونها طبقت على المرحلة المتوسطة .

ونجد أن الدراسة الحالية قد اختلفت مع بقية الدراسات الأخرى العربية منها والأجنبية .

٥- القائم بالتجربة :

اتفقت الدراسات السابقة جميعها على من يتولى مهمة التدريس الباحث نفسه .

وكذلك الدراسة الحالية فقد تولت الباحثة مهمة التدريس .

٦- نوع الجنس :

تباينت الدراسات السابقة في جنس المتعلمين حيث كانت على النحو التالي : تناولت دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) كلا الجنسين ، أما دراسة كل من (نوري ، ٢٠٠٩) و (عيسى ، ٢٠٠٩) و (أحمد ، ٢٠١٠) و (عبد الكريم ، ٢٠١١) فقد اقتصرت على جنس الإناث فقط ، في حين اتفقت دراسة كل من (المرواني ، ٢٠٠٣) و (المعموري ، ٢٠١١) مع الدراسات الأجنبية دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) ودراسة (بينيث Benneth ، 1981) ، ودراسة (سويني Sweeny ، 1986) . من حيث أنها تناولت الذكور فقط .

أما الدراسة الحالية فقد تناولت جنس الإناث فقط .

٧- التكافؤ :

تباينت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث إجراء التكافؤ حيث كافأت دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) أفراد مجموعتي البحث في (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، ودرجات تحصيل الطالبات للعام السابق ، واختبار المعلومات السابقة) . أما دراسة (المعموري ، ٢٠١١) فقد كافأت بـ (العمر الزمني ، درجات تحصيل الطلاب للعام السابق ، والتحصيل الدراسي للأب والأم ، واختبار الذكاء) . أما دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) فقد كافأت بعدد من المتغيرات وهي (التحصيل الدراسي للأبوين ، القدرة اللغوية ، درجات الاختبار القبلي ، ودرجات العام السابق) . وكافأت دراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) بين أفراد عينة البحث بـ (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، التحصيل الدراسي للوالدين ، ودرجات الطلاب للغة العربية في النصف الأول من العام الدراسي نفسه) . أما دراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) فقد كافأت باستخدام المتغيرات التالية (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، الذكاء ، التحصيل الدراسي للوالدين ، درجات العام السابق) . أما دراسة (أحمد ، ٢٠١٠) فقد كافأت بين أفراد عينة البحث باستخدام متغيرات (الذكاء ، والعمر الزمني محسوباً بالأشهر ، والتحصيل الدراسي للوالدين ، ودرجات العام السابق ،

ودرجات الاختبار القبلي للتفكير الابتكاري ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية) . أما دراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) فقد كافأت بـ (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، التحصيل الدراسي للوالدين ، درجات مادة اللغة العربية للعام السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في مادة التعبير ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية ، ودرجات اختبار الذكاء) .

أما الدراسة الحالية فقد كافأت بين أفراد مجموعتي البحث باستخدام المتغيرات التالية (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، تحصيل الوالدين ، درجات اختبار القدرة اللغوية ، درجات العام السابق ، درجات الاختبار القبلي ، واختبار الذكاء) .

وحيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١٠) .

٨- المواد التعليمية :

طبقت دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) في مادة العلوم ، أما دراسة (المعموري ، ٢٠١١) فقد طبقت في مادة التأريخ العربي الإسلامي . أما دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) دراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ودراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) ودراسة (أحمد ، ٢٠١٠) ، ودراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) فقد اتفقت جميعها من حيث أنها طبقت في مادة التعبير اللغوي . أما الدراسات الأجنبية دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) ، ودراسة (بينيث Benneth ، 1981) ، ودراسة (سويني Sweeny ، 1986) فقد تناولت جميعها أيضاً مادة التعبير الإنكليزي .

أما الدراسة الحالية فقد طبقت أيضاً في مادة التعبير اللغوي إذ نجد أن الدراسة الحالية تتفق مع جميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية عدا دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (المعموري ، ٢٠١١) .

٩- أداة البحث :

استخدمت معظم الدراسات السابقة لقياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع الاختبارات التحصيلية المتسلسلة كدراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) ودراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ، ودراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) ودراسة (أحمد ، ٢٠١٠) ودراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) .

أما دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) فقد استخدمت لقياس التجربة اختبارًا تحصيليًا من نوع الاختيار من متعدد ويتألف من (٥٠) فقرة وبأربعة بدائل . أما دراسة (المعموري ، ٢٠١١) فقد قام أيضاً بإجراء اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد يتألف من (٤٠) فقرة وبأربعة بدائل . أما الدراسات الأجنبية فقد اعتمدت دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) على الاختبارات المتسلسلة ، ودراسة (بينيث Benneth ، 1981) على تمارين كتابية تعطى للتلاميذ ومعلميهم الذين يعملون فعلاً ، أما دراسة (سويني Sweeny ، 1986) فلم تشر إلى أداة البحث .

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاختبارات التحصيلية المتسلسلة إذ نجد أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) ودراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ودراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١٠) ، ودراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) ودراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) من حيث استخدامها الاختبارات التحصيلية المتسلسلة وتختلف مع بقية الدراسات السابقة .

١٠- المجموعة :

تتفق جميع الدراسات السابقة في استخدامها مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، بينما تختلف الدراسات الأجنبية من حيث عدد المجاميع التي تناولتها في الدراسة ، حيث اشتملت دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) ودراسة (بينيث Benneth ، 1981) على مجموعة واحدة ، أما دراسة (سويني Sweeny ، 1986) فقد اشتملت على ثلاث مجاميع .

أما الدراسة الحالية فقد اشتملت على مجموعتين (تجريبية وضابطة) ونجدها تتفق مع جميع الدراسات السابقة عدا الدراسات الأجنبية .

١١- المنهجية :

اتفقت جميع الدراسات السابقة بإتباعها المنهج التجريبي في الدراسة ، كدراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) ، ودراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ودراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (أحمد ، ٢٠١٠) ، ودراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) ، ودراسة (نوري ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (المعموري ، ٢٠١١) ، ودراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) ، ودراسة (سويني Sweeny ، 1986) أما دراسة (بينيث Benneth ، 1981) فاتبعت المنهج الوصفي ، أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج التجريبي وهي بذلك تتفق مع جميع الدراسات السابقة في إتباعها المنهج التجريبي عدا دراسة (بينيث Benneth ، 1981) التي اتبعت المنهج الوصفي .

١٢- المتغير التابع :

اختلفت الدراسات السابقة في استخدام المتغير التابع فهناك من استخدمت متغير (التحصيل) كمتغير تابع مثل دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (المعموري ، ٢٠١١) وهنالك من استخدمت الأداء التعبيري كمتغير تابع مثل دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) ، ودراسة (المرواني ، ٢٠٠٩) . أما دراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) فقد استخدمت (الأداء التعبيري ومهارات ما بعد المعرفية) كمتغير تابع ، وقد استخدمت دراسة (أحمد ، ٢٠١٠) (الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري) كمتغير تابع واستخدمت دراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) ، (تنمية مهارات الأداء التعبيري) كمتغير تابع .

أما الدراسات الأجنبية فقد استخدمت دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) ، تصحيح الأخطاء في قدرة الطالب ، كمتغير تابع ، أما دراسة (سويني Sweeny ، 1986)

فقد استخدمت (على أداء الكتابة) كمتغير تابع .

أما الدراسة الحالية فقد تناولت الأداء التعبيري كمتغير تابع وهي بذلك اتفقت مع دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) ، ودراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ، واختلفت مع الدراسات السابقة الأخرى .

١٣- الوسائل الإحصائية :

اعتمدت دراسة (نوري ، ٢٠٠٩) على استخدام الوسائل الإحصائية التالية (معامل ارتباط بيرسون ، معامل سبيرمان – براون ، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) ، ومعادلة مستوى صعوبة الفقرة ، ومعادلة تميز الفقرة) . أما دراسة (المعموري ، ٢٠١١) فقد استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) ، معادلة معامل الصعوبة ، معامل التمييز ، فعالية البدائل ، معادلة كيودر – ريتشادسون – ٢٠) ، واعتمدت دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) على (الاختبار التائي (T-Test) ، ومربع كاي (كا^{٢}) ، ومعامل ارتباط بيرسون) ، وكذلك دراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ودراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) فقد استخدمت الوسائل الإحصائية نفسها التي اعتمدتها دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) . أما دراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) فقد استخدمت الوسائل الإحصائية التالية (الاختبار التائي (T-Test) ، والوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي (كا^{٢}) ، ومعادلة الفاكرونباخ ، ووسائل إحصائية لمعالجة بيانات البحث) . واتفقت دراسة (أحمد ، ٢٠١٠) مع دراسة (عيسى ، ٢٠٠٩) في استخدام الوسائل الإحصائية نفسها ، أما الدراسات الأجنبية ، فقد استخدمت دراسة (هندرسن Hendrickson ، 1976) على (تحليل التباين) واستخدمت دراسة (بينيث Benneth ، 1981) (الوسيط وتعديل درجات الكتابة بموجب الانحدار الخطي البسيط) .

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت الوسائل الإحصائية الآتية (الاختبار التائي (T-Test)

، مربع كاي (كا^{٢}) ، ومعامل ارتباط بيرسون) وهي بذلك تتفق مع دراسة (الجشعمي ، ١٩٩٥) ودراسة (المرواني ، ٢٠٠٣) ودراسة (عبد الكريم ، ٢٠١١) في استخدامها الوسائل الإحصائية وتختلف مع جميع الدراسات السابقة الأخرى .

رابعاً / جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

١- الإفادة من الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية .

٢- اختيار المصادر الخاصة بالإستراتيجية المتبعة في الدراسة الحالية (إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه) .

٣- الإفادة من إجراء التكافؤ بين عينات البحث الحالية .

٤- إعداد الخطط التدريسية .

٥- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة ، وذلك لأنها من الدراسات التي أجريت حول إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه والأداء التعبيري كشواهد على أهمية الدراسة الحالية .

٦- إعداد أداة البحث وإجراءاتها الملائمة للدراسة الحالية .

٧- اختيار التصميم التجريبي الملائم للبحث .

٨- أرشدت الباحثة إلى التعرف على الإجراءات المنهجية التي سلكها الباحثون في هذه الدراسات .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

للتحقق من هدف البحث وفرضيته، كان على الباحثة أن:

١- تحدد منهج البحث الملائم .

٢- تحدد التصميم التجريبي الملائم لبحثها .

٣- تحدد مجتمع البحث بدقة ، والمتمثل بطالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة النهارية في محافظة ديالى .

٤- تختار عينة ملائمة من طالبات الصف الثاني المتوسطة من إحدى مدارس مجتمع البحث لإجراء تجربتها عليها.

٥- تكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنها تؤثر في المتغير التابع إلى جانب المتغير المستقل .

٦- تضبط بعض المتغيرات التجريبية التي تعتقد أنها تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها .

٧- تحدد الموضوعات التعبيرية التي ستدرس في التجربة .

٨- تصوغ الأهداف السلوكية الملائمة لكل موضوع من موضوعات التجربة .

٩- تعدّ الخطط التدريسية الملائمة لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

١٠- تعد أو تعتمد محكات تصحيح ملائمة لتكون أداة في تصحيح موضوعات الاختبارات المتسلسلة .

١١- تحدد الوسائل الإحصائية الملائمة لإجراءات البحث وتحليل نتائجه .

أولاً / منهجية البحث :

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق هدف بحثها ، لأنّه منهجٌ ملائمٌ لإجراءات البحث والتوصل إلى النتائج ، والمقصود من مصطلح " تجريبي" تغير شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر (أبو حويج ، ٢٠٠٢ ، ص٥٩) .

ثانياً / التصميم التجريبيّ Experimental Design

التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة ، والتجربة تعني : تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث ، أي إنّ التجربة تغيير مقصود بحدِّ ذاته ، يُحدثه الباحث عمداً في ظروف الظاهرة المراد دراستها ، و يُعدّ التصميم التجريبيّ أولى الخطوات التي ينفذها الباحث ، فلابدّ من أن يكون لكلِّ بحث تجريبيّ تصميم خاص به ، لضمان سلامته ، ودقة نتائجه (عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ص٤٨٧) .

والتصميم التجريبيّ يتطلب درجة عالية من الكفاية والمهارة ، لأنّه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة ، ويتوقف تحديد نوع التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة ، وظروف العينة ، وزمان إجراء التجربة ومكانها ، وتجهيزٌ واضحٌ لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها ، ولم تصل البحوث التربوية إلى تصميم تجريبيّ يبلغ حدَّ الكمال من الضبط ، لأنّ ضبط المتغيرات يُعدُّ أمرًا صعبًا ، نتيجة لطبيعة الظاهرات التربوية والنفسية المعقدة (عليان وغنيم ، ٢٠٠٤ ، ص٥٢-٥٤) .

وعلى وفق الخصائص السابقة تبقى عملية الضبط في مثل هذه البحوث صعبة وجزئية مهما اتُخذت فيها من إجراءات بسبب صعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية والنفسية ، وأحد الأسباب الرئيسة لذلك أنّ الإنسان هو محور القياس في هذه العلوم ، وهو دائم التغيير وأحياناً يصعب إخضاعه للضبط (علام ، ٢٠٠٦ ، ص٢٤) ، لذلك اعتمدت الباحثة على تصميم تجريبي ذي ضبط جزئي ملائمٍ لظروف البحث ، فجاء التصميم على ما

في الشكل (١) .

شكل (١)

التصميم التجريبيّ

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية	إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه	الأداء التعبيري	الاختبارات المتسلسلة
الضابطة	-		

ثالثاً / مجتمع البحث وعيّنته :

أ- مجتمع البحث :

ويقصد به الأفراد أو الأشياء كافة الذين لهم خصائص معينة يمكن ملاحظتها ، والمحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده ، ويطلق على خصائص المجتمع التي يمكن ملاحظتها " معالم المجتمع " (أبو حويج ، ٢٠٠٢ ، ص٤٤) .

تألف مجتمع البحث الحالي من مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية التي تضم صفوفاً للثاني المتوسط والتابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى / بعقوبة ، على ما في الجدول (١) .

جدول (١)

أسماء المدارس الثانوية والمتوسطة للبنات في مدينة بعقوبة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى*

ت	المدرسة	الموقع	عدد الطالبات
١	ثانوية الفراقد للبنات	بعقوبة / السراي	٢٢٦
٢	ثانوية الحرية للبنات	بعقوبة / بعقوبة الجديدة	٤٦١
٣	متوسطة الازدهار للبنات	بعقوبة / التكية	٤٥٥
٤	ثانوية العدنانية للبنات	بعقوبة / حي المعلمين	٧٧١
٥	متوسطة أم سلمة للبنات	بعقوبة / بعقوبة الجديدة	١٥٠
٦	متوسطة العامرية للبنات	بعقوبة / التحرير	٣٥٦

٧	ثانوية المؤمنة للبنات	بعقوبة / التكية	٣٢٨
٨	ثانوية أم البنين للبنات	بعقوبة / حي المصطفى	٢٥٧
٩	ثانوية جمانة للبنات	بعقوبة / حي الوفاء	٤٢٦
١٠	ثانوية عائشة للبنات	بعقوبة / حي اليرموك	٦٠٥
١١	ثانوية الآمال للبنات	بعقوبة / التحرير	٦٩٢
١٢	ثانوية آمنة بنت وهب للبنات	بعقوبة / المجمع الصناعي	٤٥٦
١٣	ثانوية المغفرة للبنات	بعقوبة / حي المفرق	٥٤٦
١٤	ثانوية فاطمة للبنات	بعقوبة / حي المعلمين	٤٧٦
١٥	متوسطة الدرر للبنات	بعقوبة / شفته	٢٦٢
١٦	متوسطة الجواهر للبنات	بعقوبة / التكية	٤١٣
١٧	متوسطة المسرة للبنات	بعقوبة / التحرير	٤٤٥
١٨	ثانوية الشهيدة إيمان للبنات	بعقوبة / المجمع الصناعي	٢٣٤
	المجموع		٧٤٥٩

* أعداد الطالبات أخذت من مديرية تربية ديالى / قسم الإحصاء الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ .

ب- عيّنة البحث :

إنّ اختيار عيّنة الدراسة من أبرز خطوات البحث ، ذلك أنّ الباحثة عندما تريد أن تجمع البيانات عن مجتمع كامل فإنّها لا تستطيع أن تشمل أفراد المجتمع كافة بل تلجأ إلى عيّنة من هذا المجتمع تستعين بها في جمع بياناتها ، وتُعرّف العيّنة : بأنّها مجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة ، والهدف منها تعميم النتائج التي تُستخلص منها على مجتمع أكبر (أبو حويج ، ٢٠٠٢ ، ص٤٥) .

ومن بين المدارس الموضحة في الجدول أعلاه ، اختارت الباحثة قصدياً متوسطة أم سلمة للبنات ، وذلك بسبب الظروف الأمنية التي يمر بها البلد في الوقت الحاضر ، وان المدرسة تضم أكثر من شعبة للصف الثاني المتوسط مما يتيح فرصة الاختيار العشوائي للباحثة فضلاً عن أنّ الباحثة من سكنة مدينة بعقوبة ، بعد أن حُددت المدرسة التي ستطبق فيها التجربة ،

زارت الباحثة المدرسة المذكورة قبل بدء التجربة ومعها كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية ديالى (ملحق ١) ، ووجدت أن المدرسة تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط ، واختارت الباحثة بطريقة عشوائية إحدى الشعب وهي شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة التعبير بإستراتيجية التخيل العلمي الموجه ، وقد بلغ عدد طالباتها (٣٣) طالبة ، واختارت شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة التعبير بالطريقة التقليدية من غير التعرض للمتغير المستقل ، وقد بلغ عدد طالباتها (٣٢) طالبة .

وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٥) طالبات ، أصبح المجموع النهائي للطالبات (عينة البحث) (٦٠) طالبة . أما سبب استبعاد الطالبات الراسبات فهو امتلاكهنَّ خبرة سابقة في الموضوعات التي ستُدرّس في أثناء التجربة وقد تؤثر في المتغير التابع (الأداء التعبيري) ، وفي دقة النتائج ، علماً أنّ الباحثة استبعدت نتائج الطالبات الراسبات من التكافؤ الإحصائي والنتائج النهائية فقط ، إذ أبقت عليهنَّ في داخل الصف حفاظاً على النظام الدراسي . وجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عدد طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	أ	٣٣	٣	٣٠
الضابطة	ب	٣٢	٢	٣٠
المجموع		٦٥	٥	٦٠

رابعاً / تكافؤ مجموعتي البحث :

حرصت الباحثة قبل الشروع بالتدريس الفعلي على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث

إحصائياً في عدد من المتغيرات التي تعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات هي:

١- العمر الزمنيّ للطالبات محسوباً بالشهور (ملحق ٢) .

٢- التحصيل الدراسي للآباء .

٣- التحصيل الدراسي للأمهات .

٤- درجات مادة اللغة العربية في العام السابق (ملحق ٣) .

٥- درجات الاختبار القبلي في التعبير التحريري (ملحق ٤) .

٦- درجات اختبار القدرة اللغوية (ملحق ٥) .

٧- درجات اختبار رافن للذكاء (ملحق ٦) .

وقد حصلت الباحثة على بيانات المتغيرات المذكورة آنفاً ، من سجلات المدرسة بمساعدة إدارة المدرسة ، ومن الطالبات أنفسهنَّ من طريق استمارة أعدت لهذا الغرض ووزعت بينهنَّ ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة :

١- العمر الزمنيّ محسوباً بالشهور :

بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (١٧٥,٨٦٦) شهراً ، وبلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (١٧٦,٩٠٠) شهراً ، الملحق (٢) ، وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠١٤) ، أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في العمر الزمني وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٧٥,٨٦٦	٦,٦٥	٨٢,١٧٤	٥٨	٠,٠١٤	٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٧٦,٩٠٠	٩,٢٨٢	٨٦,١٥٥				

٢- التحصيل الدراسيّ للآباء :

يبدو من جدول (٤) أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١,٢٦) ، أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٥,٩٩) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٢) .

جدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا^{٢}		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠،٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤	٥	٨	٩	٤	٢	١,٢٦	٥,٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤	٨	٩	٥	٤				

* دمجت الباحثة الخليتين (يقرأ ويكتب مع ابتدائية) مع بعض وكذلك الخليتين (إعدادية أو معهد مع بكالوريوس فما فوق) لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) فأصبحت درجة الحرية (٢) .

٣- التحصيل الدراسيّ للأمهات :

يبدو من جدول (٥) إنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي ، أنّ قيمة (كا^{٢}) المحسوبة (١,٣٦) أصغر من قيمة (كا^{٢}) الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) .

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا^{٢}) المحسوبة والجدولية

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (*)	قيمة كا^{٢}		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠،٠٥
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤	٩	٥	٥	٧	٣	١,٣٦	٥,٩٩	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤	٥	٦	٧	٨				

٤- درجات الطالبات لمادة اللغة العربية في العام السابق :

بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٧١,٦) درجة ، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧١,٩٣٣) درجة ، ملحق (٣) وعند استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية ، اتضح أنّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٩٩) أصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وبدرجة حرية (٥٨) . وهذا يدلّ على أنّ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتان إحصائياً في درجات اختبار مادة اللغة العربية في العام السابق . وجدول (٦) يوضح ذلك .

* دمجت الباحثة الخليتين (يقرأ ويكتب مع ابتدائية) مع بعض لكون التكرار المتوقع أقل من (٥) فأصبحت درجة الحرية (٣) .

جدول (٦)

الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في مادة اللغة العربية في العام السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠،٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧١,٦	١٣,٠٨٢	١٧١,١٣٨	٥٨	٠,٠٩٩	٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	٧١,٩٣٣	١٣,١١٢	١٧١,٩٢٤				

٥- درجات الاختبار القبلي في مادة التعبير التحريري :

لغرض تعرف ما تملكه طالبات مجموعتي البحث من معلومات وأداء في التعبير التحريري ، كتبت طالبات مجموعتي البحث قبل بدء التجربة في موضوع تعبيري موحد هو ، قال الشاعر :

ملء السنابل تنحني بتواضع والفارغات رؤوسهن شوامخ*

وبعد تصحيح إجابات الطالبات بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٥٦,٢) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٥٥,٧) درجة ، ملحق (٤) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة

* اعتمدت الباحثة في اختيار الموضوع التعبيري للاختبار القبلي على خبرتها في مجال التدريس التي استمرت أكثر من (١١) سنة .

(٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٠٥) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٥٦,٢	٩,٨٣٤	٩٦,٧٠٧	٥٨	٠,٠٥	٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	٥٥,٧	٢٠,٠٤١	١٠٠,٨٢١				

٦- درجات اختبار القدرة اللغوية :

طبقت الباحثة قبل البدء في التجربة اختبار القدرة اللغوية – إعداد رمزية الغريب (الملحق ٧) – الجزء الخامس منه الخاص بفهم المعاني على طالبات مجموعتي البحث قبل بدء التجربة .

وبعد تصحيح إجابات الطالبات بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (١١,٤) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٢,٢٣٣) درجة ، ملحق (٥) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين

---

* اعتمدت الباحثة في اختيار الموضوع التعبيري للاختبار القبلي على خبرتها في مجال التدريس التي استقرت أكثر من (١١) سنة .

المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١,٣٣١) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرة اللغوية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١١,٤	٣,٥٢٩	١٢,٤٥٣	٥٨	١,٣٣١	٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٠,٢٣٣	٣,٢٥٥	١٠,٥٩٥				

٧- درجات اختبار الذكاء :

اعتمدت الباحثة على اختبار رافن (Raven) للذكاء ، لكونه من الاختبارات التي جرى تقنينها على البيئة العراقية (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ٦٠) للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث ، وقد أعدّت الباحثة استمارة خاصة للإجابة عن المصفوفات وزعتا على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وتألفت من ستين سؤالاً واستغرقت ستين دقيقة وصححت بواقع درجة واحدة لكل سؤال ، بحسب متوسط درجات الذكاء للمجموعتين فبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٩،٢١٢) درجة ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٠،٣٣٦) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين ظهر أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (٠,٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠،٤,٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهذا يدل على أنّ مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	٢٩,٢١٢	١٥٢,٩٦٧	١٢,٣٦٨	٥٨	٠,٤٠٢	٢	غير دالة
الضابطة	٣٠	٣٠,٣٣٦	١٧٩،٠٠٧	١٣,٣٨٠				

خامساً / ضبط بعض المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ، ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة المنهج إلا أنّ المتخصصين في مجال المنهج التجريبي يدركون تماماً الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها ؛ لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ، ومعقدة ، تتداخل فيها العوامل وتتشابك (الرشيديّ ، ٢٠٠٠ ، ص١٠٧) .

زيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائيّ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في ستة متغيرات قد يكون لتداخلها تأثير مشترك مع المتغير المستقل في المتغير التابع ، حاولت الباحثة قدر الإمكان تفادي أثر عدد من المتغيرات الدخيلة في سير

التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي إجراءات ضبط بعض هذه المتغيرات :

١- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة :

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة (الكوارث ، الفيضانات ، الأعاصير ، الحوادث الأُخر كالحروب والاضطرابات وغيرها مما يُعرقل سير التجربة) ، ولم تتعرض التجربة في هذا البحث إلى أي ظرف طارئ أو حادث يُعرقل سيرها ، ويؤثر في المتغير التابع بجانب أثر المتغير المستقل ، لذا يمكن القول : إنّ أي أثر لهذا العامل أمكن تفاديه .

٢- الاندثار التجريبيّ :

يُقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من الطالبات (عينة البحث)، أو انقطاعهنَّ في أثناء التجربة ، مما يؤثر في النتائج (عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ص٤٧٩) ، ولم يتعرض البحث لهذه الحالات سواء أكانت تسرباً أم انقطاعاً ، أم تركاً .

٣- العمليات المتعلقة بالنضج :

ويقصد بها التغييرات البيولوجية والفسيولوجية والسيكولوجية التي تحدث في بنية الكائن البشري ، وهذا التغيير يحدث عند معظم الأفراد في العمر نفسه (ملحم ، ٢٠٠٠ ، ص٣٩٨) .

ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث إذ بدأت التجربة يوم (الأحد) الموافق ٢٠١١/١٠/٢٣ ، وانتهت في يوم (الأحد) الموافق ٢٠١٢/١/٨ ، وإذا حدث نمو في الجانبين النفسي والبيولوجي فإنّ هذا النمو تتساوى فيه طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة .

٤- الفروق في اختيار المجموعتين :

حاولت الباحثة – قدر المستطاع – تفادي أثر هذا المتغير من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في سبعة متغيرات ، يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع .

٥- أداة القياس :

استعملت الباحثة أداة موحّدة لقياس الأداء التعبيريّ عند طالبات مجموعتي البحث ، إذ أعدّت سلسلة اختبارات لأغراض بحثها لتطبقها على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في نهاية كل موضوع تعبيري .

٦- أثر الإجراءات التجريبية :

أ- سرية البحث :

حرصت الباحثة على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهنّ أو تعاملهنّ مع التجربة ، مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

ب- الوسائل التعليمية :

عادة ما تقاس جودة المادة التعليمية بمقدار ما تقدمه من وسائل تعليمية تُعين على التعلم وتساعد على فاعليته ، وبمقدار ما تسمح للمتعلم باستعمال هذه الوسائل (دندش ، ٢٠٠٣ ، ص٤١) ، لذلك كانت الوسائل التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة متشابهة مثل ، السبورة البيضاء ، والأقلام الماجك بورد ، والموضوعات المقرر تدريسها ، والبوسترات الخاصة بموضوع التعبير .

ج- مدة التجربة :

كانت مدة التجربة موحّدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ بدأت يوم (الأحد) الموافق ٢٣/١٠/ ٢٠١١ ، وانتهت في يوم (الأحد) الموافق ٨/١/ ٢٠١٢ .

د- إجراء التجربة :

فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درَّست الباحثة طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بنفسها لتلافي أثر هذا المتغير ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية ، لأنّ إفراد مدرسة لكل مجموعة يجعل من الصعب ردّ النتائج إلى المتغير المستقل ، وقد تُعزى إلى تمكن إحدى المدرستين من المادة أكثر من الأخرى أو إلى صفاتها الشخصية مثل نشاطها أو دافعيتها أو رغبتها في تدريس مادتها أو إلى غير ذلك من العوامل .

هـ- توزيع الدروس :

ضبطت الباحثة هذا العامل من طريق التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

توزيع دروس التعبير بين طالبات مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم	الدرس	الساعة
التجريبية	الأحد	الثالث	٩,٣٠
الضابطة		الرابع	١٠,١٥

سادساً / تحديد المادة العلمية :

التعبير ليس له مادة محددة يلتزم بها المدرسون ، وإنّما هناك توجيهات عامة وضعتها وزارة التربية تؤكد أهمية هذه المادة ولكنها لم تقدم موضوعات مقررة يختار منها المدرسون ، وألزمتهم إعطاء ما لا يقل عن ثمانية موضوعات في أثناء العام الدراسي (وزارة التربية ، ١٩٩٠ ، ص ٢١) .

وأعدّت الباحثة استبانة ضمت (٢٠) موضوعاً تعبيرياً (الملحق ٨) ، وعرضتها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين (الملحق ٩) لاختيار (٦) موضوعات منها ، حيث اختارت الباحثة موضوعاً منها لغرض الاختبار القبلي ، ودرست خمسة مواضيع إثناء التجربة لتكون الموضوعات التعبيرية التي ستكتب فيها طالبات مجموعتي البحث في أثناء التجربة لقياس الأداء التعبيريّ عندهنّ . فوقع الاختيار على الموضوعات الآتية :

١- قال الشاعر :

ملء السنابل تنحني بتواضع والفارغات رؤوسهنّ شوامخُ

٢- قال الشاعر:

دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائما هي منظرُ

٣- قال الشاعر:

دقات قلب المرء قائلة له إن الحياة دقائق وثوان

٤- قال الشاعر:

إنما الأمم أخلاق ما بقيت فان هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

٥- قال الشاعر:

ولي وطن آليت ألا أبيعه ولا أرى غيري له الدهر مالكا

٦- قال الشاعر:

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

سابعاً- صياغة الأهداف السلوكية :

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي برنامج الخطوة الأساسية في بنائه ، لأنها تساعد المعلم على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها ، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة ، وتمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية (مقلد ، ١٩٨٦ ، ص ١٤٠ – ١٤١) .

وتساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم الملائمة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني أن مسؤولية المعلم اكبر من مجرد وصف العمل التربوي أو صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا تصنيف الأهداف المصوغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها(أبو حطب ، ١٩٩١ ، ص ١٠٦) وإذا تحقق ذلك أصبحت رؤية المعالم التدريسية واضحة ، وخطواتها معروفة ، وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية لتحقيق التربية الحقة (الدريج ، ١٩٩٤ ، ص ٦٢ – ٦٤) .

وصاغت الباحثة (٥٥) هدفا سلوكيا اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الثلاثة الأولى المجال المعرفي في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٩) .

وبعد تحليل إجابات الخبراء البالغ عددهم (٢٥) خبيرا عدلت بعض الأهداف ، وحذف (١٤) هدفا سلوكيا لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (١٢) خبيرا فأكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك أصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٤١) هدفا سلوكيا (الملحق ١١) .

ثامناً / إعداد الخطط التدريسية :

يقصد بالخطط التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (جامل ، ٢٠٠٢ ، ص٢٣) ولما كان إعداد الخطط التدريسية يُعدّ واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدّت الباحثة خططاً تدريسية لتدريس التعبير لطالبات مجموعتي البحث على وفق إستراتيجية التخيل العلمي الموجه فيما يخص طالبات المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية فيما يخص طالبات المجموعة الضابطة . وقد عرضت الباحثة أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية (الملحق ٩) ، لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ (الملحق ١٢) .

تاسعاً / أداة البحث :

اعتمدت الباحثة على الاختبارات المتسلسلة ، إذ في كل درس تعبير تكتب الطالبات في موضوع واحد ، وهذا يكون في الأسبوع الأول ، أما في الأسبوع الثاني فتعيد الباحثة الدفاتر مصححة فحسب محكات تصحيح الربيعي التي تبنتها الباحثة (ملحق ١٣) ، مع تدوين الملاحظات وإعطاء الدرجة فتقرأ الدفاتر الجيدة داخل الصف وتدون الشواهد والجمل المفيدة مع مناقشتها ، وبذلك يصبح عدد الموضوعات التي تكتب الطالبات فيها في إثناء مدة التجربة خمسة موضوعات ، وموضوعا قد اختير لغرض الاختبار القبلي ، والتي تم تحديدها سلفا ولكلا المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب كل طريقة .

أ- تصحيح موضوعات الاختبارات المتسلسلة :

- محكات التصحيح :

اعتمدت الباحثة على محكات تصحيح جاهزة لتصحيح كتابات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لتكون أداة لقياس أدائهنّ التعبيري ، لأهمية ذلك في الوصول إلى نتائج دقيقة ، وللحدِّ من الذاتية التي تتصف بها اختبارات اللغة ولاسيّما التعبير ، وتجعل مجموعة من المصححين قد يختلفون في تقدير الدرجة عند تصحيحهم موضوعاً تعبيرياً موحداً ، والمحكات التي اعتمدت عليها الباحثة في بحثها الحالي هي محكات تصحيح الربيعي التي بناها عام ١٩٩٨ (الملحق ١٣) ، وقد اعتمدت الباحثة على هذه المحكات للأسباب الآتية :

١- إنّ المحكات حديثة نسبياً فقد بنيت عام ١٩٩٨ .

٢- أنها استعملت في كثير من الدراسات السابقة التي تناولت الأداء التعبيريّ .

٣- بُنيت لقياس الأداء التعبيريّ لطالبات المرحلة المتوسطة .

٤- تتسم بالصدق والثبات .

٥- موافقة عدد من الخبراء والمتخصصين بطرائق تدريس اللغة العربية على استعمالها لأغراض البحث الحالي (الملحق ٩) .

ثبات التصحيح :

لإجراء ثبات التصحيح على وفق محكات التصحيح المعتمدة في البحث الحالي ، صححت الباحثة كتابات (٣٠) طالبة من عينة البحث نفسها . إذ كتبت طالبات شعبة من شعب متوسطة أم سلمة للبنات في الموضوع الآتي :

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراقِ

وقد استخرجت الباحثة نوعين من الاتفاق هما : الاتفاق عبر الزمن ، والاتفاق مع مصححة أخرى . وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بلغ معامل الثبات بين محاولتي الباحثة عبر الزمن (٨٧ ، ٠) (الملحق ١٤) وكانت المدة بين المحاولتين عشرة أيام وهي مناسبة .

أما معامل الارتباط بين الباحثة ومصححة أخرى(*) فدربتها الباحثة على التصحيح على وفق محكات التصحيح المعتمدة فكان (٨٣ ، ٠) (الملحق ١٥) ويُعدّ معامل الثبات جيداً في التصحيحين ، لأنّ الاختبارات غير المقننة إذا بلغ معامل ثباتها (٦٠ ، ٠) فأكثر تعد جيدة (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص٢٤٣-٢٤٤) .

كيفية التصحيح :

بعد انتهاء طالبات مجموعتي البحث من كتابة الموضوع المحدد ، وجمع الدفاتر ، يجري التصحيح في خارج الصف على وفق محكات التصحيح المعتمدة والموضحة فقراتها للطالبات قبل الكتابة في الموضوع الأول ، وتتولى الباحثة التصحيح بنفسها ، وتبدأ بقراءة كتابات الطالبات لتحديد الحد الأعلى من الأخطاء على وفق محكات التصحيح ، وتوزع الدرجة عليها .

وقد اعتمدت الباحثة على أسلوب التصحيح المرمز في عملية تصحيح كتابات الطالبات : لأنه ينمي النشاط الذهني للطالبات ، والبحث عن الصواب بأنفسهنّ ، ولأنّ الغاية من التصحيح إصلاح المُعبِّر وليس إصلاح التعبير ، ومن المبادئ المقررة الثابتة " لا خير في إصلاح لا يدرك الطالب أساسه ، ولا في صواب لا يكتبه الطالب بنفسه " (البجة ، ٢٠٠٥ ، ص٢٣٧) ، فضلاً عن إن بعض الدراسات أثبتت جدوى هذا الأسلوب في التصحيح مثل دراسة الهاشمي (١٩٩٤) ودراسة زاير (١٩٩٧) .

* المصححة الأخرى هي مدرسة اللغة العربية في متوسطة أم سلمة للبنات .

وقد اتفقت الباحثة مع طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل كتابة الموضوع الأول على رموز معينة ، منها :

م = خطأ إملائيّ .

ن = خطأ نحويّ .

خ = خطأ في الخط .

غ = فكرة مغلوطة .

ك = ركاكة في الأسلوب .

ق = خطأ في علامات الترقيم .

ل = خطأ لغويّ .

ع = خطأ عاميّ .

ط = خطأ علميّ .

وبعد إعادة الدفاتر مصححة في درس التعبير التالي تؤكد الباحثة على الطالبات ضرورة البحث عن الصواب وكتابته للإفادة منه في كتابة الموضوعات اللاحقة ، وقبل الشروع بتصحيح الموضوع الجديد تراجع الباحثة أخطاء الطالبات في الموضوع السابق ومحاولتهنّ تصويبها .

عاشراً / الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثها وتحليل نتيجة البحث :

١- الاختبار التائيّ (T-test) لعينتين مستقلتين :

$$ت = \frac{\overline{س_1} - \overline{س_2}}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)\,ع_1^{\,2} + (ن_2 - 1)\,ع_2^{\,2}}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2} \right)}}$$

إذ تمثل:

س١ : الوسط الحسابيّ للمجموعة التجريبية .

س٢: الوسط الحسابيّ للمجموعة الضابطة .

ن١ : عدد أفراد المجموعة التجريبية .

ن٢ : عدد أفراد المجموعة الضابطة .

ع١ ^{٢} : تباين المجموعة التجريبية .

ع٢ ^{٢} : تباين المجموعة الضابطة .

(باهي : ١٩٩٩ ، ص١٥٦-١٥٧)

٢- اختبار (كا^{٢}) مربع كاي :

$$كا٢ = مج \frac{(ن - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل :

ن : التكرار الملاحظ .

ق : التكرار المتوقع .

٣- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) :

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل :-

ن : عدد أفراد العينة .

س : قيم المتغير الأول .

ص : قيم المتغير الثاني .

(باهي ، ١٩٩٩ ، ص١١٩-١٢٢)

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيراً لها لمعرفة أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيريّ عند طالبات الصف الثاني المتوسط ومعرفة دلالة الفرق الإحصائيّ بين متوسطي مجموعتي البحث ، للتثبت من فرضية البحث وعلى النحو الآتي :

أولاً / عرض النتائج :

بعد تحليل النتائج ، اتضح أنّ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسنّ مادة التعبير بطريقة إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه بلغ (٦٧,٩٥٩) ، وبلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسنّ مادة التعبير بالطريقة التقليدية (٥٣,٠١١) ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لتعرف دلالة الفرق الإحصائيّ بين مجموعتي البحث ، ظهر أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بدرجة حرية (٥٨) لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٥,١١٤) ، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) . وجدول (١١) يوضح ذلك .

جدول (١١)

نتائج الاختبار التائيّ بين مجموعتي البحث في الأداء التعبيري

المجموعة	العدد	المتوسط	التباين	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦٧,٩٥٩	١٤٣،١٣٢	٥٨	٥,١١٤	٢	دالة إحصائياً
الضابطة	٣٠	٥٣,٠١١	١٦٢،٠٣٢				

وبذلك تُرفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الأداء التعبيريّ لطالبات المجموعة التجريبية

اللائي يدرسنَ التعبير بإستراتيجية التخيل التعليمي الموجه ، ومتوسط درجات الأداء التعبيريّ لطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسنَ المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

ثانياً / تفسير النتائج :

في ضوء النتائج التي تم عرضها ، ظهر تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسنّ التعبير بإستراتيجية التخيل التعليمي الموجه على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن التعبير بالطريقة التقليدية ، وترى الباحثة أنّ سبب ذلك قد يعود إلى :

١- إنّ إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تدريس مادة التعبير، لأنها تزود الطالبة بثروة لغوية كثيرة وجديدة تعينها على إجادة التعبير ، إذ إنّ عملية الإبداع في الكتابة لا تأتي من فراغ ، بل لا بدّ من وجود مؤثر ، وهذا المؤثر هو إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه ؛ فاستعمالها يُمكِّن الطالبة من معرفة مواطن الجمال في الفكرة والخيال والعاطفة ، فهي تُثير عاطفة الطالبة وتنمي خيالها وتولّد عندها القدرة على تمييز الكلام الحسن من الرديء ، فتشعر الطالبة إنها لصيقة بالمادة ، فتحاول الربط بين الأشياء المختلفة أو الحقائق المفككة ، واختزان أدق التفاصيل والصور ، وتستخرج من هذا كله صوراً منسقةً ملائمةً ، لأنّ الخيال هو المسؤول عن تنسيق الأفكار وترتيبها وتسلسلها ؛ فتنتقي الألفاظ التي تنمي خيالها ، وتزيد من ثروتها اللغوية.

٢- إنّ إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه التي اتُبعت في تدريس التعبير، تُزيد من دافعية الطالبة نحو التعبير والإجادة فيه ، إذ إنّ النجاح الذي تحققه الطالبة في أدائها بعض الأعمال والمهمات بالانتقال من خطوة إلى أخرى يقود إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو تلك الأعمال، ولاسيما أنّ التربية الحديثة تؤكد جهود الطلبة الذاتية ليصبحوا محور النشاط والقطب الإيجابي في العملية التعليمية .

٣- إنّ إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه بما تحويه من صورٍ فنيةٍ وخيالية ، ربما حفزت الطالبات إلى ممارسة عملية التفكير بجدية أكبر ، فرسّخت الأفكار في نفوسهن بنحو

عفوي ، وبالنتيجة زادت من أدائهنَّ التعبيريّ .

ثالثاً / الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

١- إنّ إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه تُمكن الطالبات من الأداء التعبيري والإجادة فيه .

٢- إنّ إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه توسّع من خيال وفكر الطالبات وتساعد على نموه.

٣- إنّ اعتماد معيار دقيق للتصحيح يُبعد المصحح عن الذاتية ويجعل تصحيحه أكثر موضوعية .

رابعاً / التوصيات :

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث ، توصي الباحثة بما يأتي :

١- اعتماد إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه عند تدريس مادة التعبير في المرحلة المتوسطة .

٢- ضرورة وضع منهج محدد لمادة التعبير أسوة ببقية فروع اللغة العربية .

٣- عدم لجوء مدرسي اللغة العربية إلى استغلال درس التعبير لأغراض القواعد والأدب .

٤- الإفادة من دروس الأدب والبلاغة في تدريب الطالبات على تحليل النصوص وتذوقها بتجلية الأفكار والأخيلة والصور البلاغية الواردة فيها .

٥- ضرورة اعتماد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها معياراً صحيحاً عند تصحيحهم الموضوعات التعبيرية لطلبتهم .

خامساً / المقترحات :

استكمالاً لما توصلت إليه الدراسة الحالية ، تقترح الباحثة ما يأتي :

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المراحل الدراسية الأخرى .

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية أُخرى .

٣- إجراء دراسة توازن بين إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه وإحدى استراتيجيات التفكير الأخرى في الأداء التعبيريّ .

*** أولاً / المصادر العربية :**

*** القرآن الكريم**

١- الإبراشي ، محمد عطية ، **الطرق الخاصة بالتربية** ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٨م .

٢- إبراهيم ، عبد العليم ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط١ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٠م .

٣- ..... ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٧ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٧٣م .

٤- أبن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، **لسان العرب** ، المجلد الرابع ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان ، ١٩٥٥م .

٥- ..... ، **لسان العرب** ، دار صادر ، ب : ط ، ١٩٩٥م .

٦- أبو حطب ، فؤاد ، وصادق ، آمال ، **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩١م .

٧- أبو حويج ، مروان ، **البحث التربوي المعاصر** ، دار اليازوري للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢م .

٨- أبو رياش ، حسين محمد ، **التعليم المعرفي** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

٩- أبو رياش وآخرون ، حسين محمد وآخرون ، أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق ، دار الثقافة ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

١٠- أبو سعيدي ، عبد الله بن خميس ، وسليمان بن محمد البلوشي ، **طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

١١- أبو سيف ، حسام أحمد ، **الأبعاد الأساسية لقدرة الخيال عبر مراحل ارتقائية مختلفة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة المنية ، مصر ، ٢٠٠٣م .

١٢- ..... وآخرون ، **أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق** ، دار الثقافة ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

١٣- أبو مفلي ، سميح ، **الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٦م .

١٤- أحمد ، بيمان جلال ، **أثر إستراتيجية المراحل الخمس في الأداء التعبيري والتفكير الابتكاري عند طالبات الصف الخامس الأدبي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / أبن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠١٠م .

١٥- أحمد ، محمد عبد القادر ، **طرائق تعليم اللغة العربية** ، الطبعة الخامسة ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٦م .

١٦- أندرسون ، جون ، **علم النفس المعرفي تطبيقاته** ، ترجمة محمد صبري سليط ، ورضا جمال ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

١٧- باهي ، مصطفى حسين ، **الإحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية** ، مركز الكتاب للنشر ، مصر ، ١٩٩٩ .

١٨- البجة ، عبد الفتاح حسن ، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٩٩٩م .

١٩- ..... ، **أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م .

٢٠- ..... ، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥م .

٢١- بركات ، خليفة محمد ، **علم النفس التعليمي** ، ج١ ، ط٤ ، دار القلم للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٩٤م .

٢٢- تيرنرج ، **النمو المعرفي بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، ترجمة عادل محمد عبد الله ، الشرقية ، مطبعة الجيلاوي ، مصر ، ١٩٩٢م .

٢٣- جامل ، عبد الرحمن عبد السلام ، **طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس** ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٢م .

٢٤- الجرجاني ، عبد القاهر ، **أسرار البلاغة** ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، ط٦ ، دلائل الإعجاز ، مكتبة القاهرة ، مجلد (١) ، القاهرة ، مصر ، ١٩٦٩م .

٢٥- الجشعمي ، مثنى علوان ، **أثر استخدام الأفلام التعليمية في الأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / أبن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٥م .

٢٦- جمهورية العراق ، وزارة التربية ، **منهج الدراسة المتوسطة** ، ط١ ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٩٦م .

٢٧- حتورة ، مصري عبد الحميد ، **الإبداع في منظور تكاملي** ، ط٢ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٧م .

٢٨- حسن ، منعم حميد ، **واقع درس التعبير في المدارس الثانوية في البصرة** ، المعلم الجديد ، العدد ١-٢ ، وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٤م .

٢٩- الحلي ، أحمد حقي ، **اللغة العربية والوعي القومي** ، ب ، ط بصوت الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٢م .

٣٠- حمادي ، محمد ضاري ، **مركز التصحيح اللغوي في العصر الحديث** ، دار الرشيد ، بغداد ، ١٩٨١م .

٣١- الحيلة ، محمد محمود ، **طرائق التدريس وإستراتيجياته** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٣م .

٣٢- الخولي ، محمد علي ، **أساليب تدريس اللغة العربية** ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٨٦م .

٣٣- الدباغ ، فخري وآخرون ، **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين** ، مطبعة جامعة الموصل ، ١٩٨٣م .

٣٤- الدريج ، محمد ، **التدريس الهادف** ، ط١ ، دار العلم للطباعة والنشر ، الرياض ، ١٩٩٤م .

٣٥- الدليمي ، طه حسين ، سعاد الوائلي ، **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، الطبعة العربية الأولى ، الإصدار الأول ، ٢٠٠٣م .

٣٦- ..... ، **اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها** ، دار الشروق للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٣٧- الدليمي ، طه علي حسين ، **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية** ، ط١ ، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٩م .

٣٨- الدليمي ، كامل محمود نجم ، **أساليب تدريس قواعد اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٤م .

٣٩- دمعة ، مجيد إبراهيم ، **اللغة العربية وأصول تدريسها لدورات المعلمين التدريبية** ، بغداد ، مطبعة وزارة التربية ، ١٩٧٧م .

٤٠- دندش ، فايز مراد ، **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس** ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣م .

٤١- الرازي ، محمد بن أبي بكر عبد القادر ، **مختار الصحاح** ، دار الكتب العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٩٨١م .

٤٢- الرحيم ، أحمد حسن ، **الطرق العامة في التربية** ، مطبعة الآداب ، النجف ، ١٩٧٩م .

٤٣- الرشيدي ، بشير صالح ، **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة** ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٠م .

٤٤- زاير ، سعد علي ، **أثر طريقتي التعبير الحر والموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة الإعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / أبن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٧م .

٤٥- الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، والزغلول ، رافع النصير ، **علم النفس المعرفي** ، منشورات دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣م .

٤٦- ستيرنبرغ ، روبرت ، **المرجع في علم النفس الإبداع** ، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون ، المشروع القومي للترجمة ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٥م .

٤٧- سعودي ، محمد محمود خليل ، **أثر التفاعل بين بعض إستراتيجيات التصور العقلي وخصائص المادة المتعلمة على التذكر** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مصر ، ١٩٩٣م .

٤٨- سعيد ، أبو طالب محمد ، **علم التربية في التعليم العالي** ، ج١ ، وزارة التعليم والبحث العلمي ، مطبعة التعليم العالي ، جامعة بغداد ، ١٩٩٠م .

٤٩- شاكر ، عبد الحميد ، **علم الفن والتصوير** ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٧م .

٥٠- ..... ، **الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية** ، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثاني ، كلية التربية النوعية ، مجلة علم النفس المصرية ، ١٩٩٣م .

٥١- ..... ، **نظرية التجهيز الإنساني للمعلومات بين الذاكرة الداخلية والخارجية** ، دار المريخ ، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠٥م .

٥٢- الشمري ، بشرى محمود حسن ، **أثر توظيف النصوص الأدبية لتدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٢م .

٥٣- شوشة ، فاروق ، **لغتنا الجميلة** ، ط٢ ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ١٩٨٢م .

٥٤- صالح ، أحمد زكي ، **التعليم أسسه ومناهجه ونظرياته** ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة ، ب.ت .

٥٥- صليبا ، جميل ، **المعجم الفلسفي** ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨١م .

٥٦- ..... ، **علم النفس العام** ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧١م .

٥٧- الضامن ، حاتم صالح ، **فقه اللغة** ، الموصل ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م .

٥٨- الطاهر ، علي جواد ، **أصول تدريس اللغة العربية** ، دار الرائد العربي ، بيروت ، ١٩٨٤م .

٥٩- طعيمة ، رشدي أحمد ، محمد السيد مناع ، **تدريس العربية في التعليم العام (نظريات وتجارب)** ، دار الفكر العربي ، مصر ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ٢٠٠٠م .

٦٠- طه ، فرج عبد القادر ، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، منشورات دار سعاد الصباح ، الصقاء ، الكويت ، ١٩٩٣م .

٦١- ظافر ، محمد إسماعيل وآخرون ، **التدريس في اللغة العربية** ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٤م .

٦٢- عاشور ، راتب قاسم ، ومحمد فؤاد الحوامدة ، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، الطبعة الثالثة ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ٢٠١٠م .

٦٣- عاطف ، جودة ، **الخيال مفهومه ووظائفه** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر ، ١٩٨٤م .

٦٤- عبد الرحمن ، السيد سليمان ، وهشام ، إبراهيم عبد الله ، **التخيل وعلاقته بالقدرة على التفكير الابتكاري في عينة قطرية** ، ندوة الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنمية الابتكار ، كلية التربية ، جامعة قطر ، ١٩٩٦م .

٦٥- عبد الرحمن ، أنور حسين وزنكنة ، عدنان حقي ، **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية** ، بغداد ، ٢٠٠٧م .

٦٦- عبد السلام ، عبد السلام مصطفى ، **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** ، المنصورة ، ٢٠٠٠م .

٦٧- عبد الغفار ، أنور ، **الأنشطة العقلية التخيلية لدى تلاميذ التعليم الأساسي** ، بحوث ودراسات ، المؤتمر (٢) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، ١٩٩٦م .

٦٨- عبد الكريم ، نور فراس ، **أثر استعمال الخريطة الدلالية في تنمية مهارات الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الأول المتوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / الأصمعي ، جامعة ديالى ، ٢٠١١م .

٦٩- عبد الله ، عبد الرحمن ، **دور التقنيات التربوية في تطوير النظام التربوي** ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد (١٦) ، السنة (٨) ، كانون الأول ، المركز القومي للتقنيات التربوية ، الكويت ، ١٩٨٥م .

٧٠- عبد الوهاب ، محمد كامل ، **بحوث في علم النفس ، الدراسات ميدانية ، تجريبية** ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، ١٩٩٣م .

٧١- ..... ، **دراسات وبحوث نفسية** ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، مصر ، ٢٠٠٢م .

٧٢- عبيدات ، ذوقان ، وسهيلة أبو السميد ، **إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين** ، دليل المعلم والمشرف التربوي ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٧م .

٧٣- العزاوي ، إيناس خلف محمد ، **أثر العرض الضوئي للصورة التعليمية في تنمية الأداء التعبيري لطلبة المرحلة المتوسطة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٢م .

٧٤- عطية ، محسن علي ، **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ، ٢٠٠٦م .

٧٥- العقيل ، إبراهيم ، **الشامل في تدريب المعلمين** ، مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ، ٢٠٠٣م .

٧٦- علام ، صلاح الدين محمود ، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٦م .

٧٧- عليان ، ربحي مصطفى وغنيم ، عثمان محمد ، **أساليب البحث العلمي** ، دار صفاء للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٤م .

٧٨- العياشي ، جمال الدين ، **دراسات في الشريعة والأدب والاجتماع** ، ط١ ، مطبعة فائزي ، تونس ، ١٩٧٧م .

٧٩- عيسى ، عمار جبار ، **أثر إستراتيجية القبعات الست في الأداء التعبيري لدى طالبات معهد إعداد المعلمات** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / أبن رشد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٩م .

٨٠- العيسوي ، عبد الرحمن محمد ، **الخيال العلمي والفني** ، بحث منشور ، مجلة التربية ، العدد (١٢٥) ، جامعة قطر ، ١٩٨٨م .

٨١- القذافي ، رمضان محمد ، **رعاية الموهوبين والمبدعين** ، المكتبة الجامعية ، الإسكندرية ، ٢٠٠٠م .

٨٢- القرطاجي ، أبو الحسن حازم ، **منهاج البلغاء وسراج الأدباء** ، تونس ، دار الكتب الشرقية ، ١٩٦٦م .

٨٣- قطامي ، يوسف ، والقطاس نايفه ، **نماذج التدريس الصفي** ، دار الشروق ، فلسطين ، ١٩٩٨م .

٨٤- كبة ، نجاح هادي ، **دراسات في طرائق تدريس التعبير** ، دار الطريق للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٨م .

٨٥- الكردي ، محمد علي ، **نظرية الخيال عند جاستون باثلار** ، بحث منشور ، مجلة عالم الفكر ، المجلد (١) ، العدد (٢) ، مصر ، ١٩٨٠م .

٨٦- الكنعان ، أحمد علي ، **تدريس اللغة العربية لغير المختصين واقعاً وطموحاً** ، مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد (٣٣) ، الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية ، ١٩٩٨م .

٨٧- مجاور ، محمد صلاح الدين ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته** ، ط٤ ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٣م .

٨٨- ..... ، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته** ، الطبعة الأولى ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٩م .

٨٩- محمد ، يونس بني ، **مبادئ علم النفس** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

٩٠- مراد ، يوسف ، **مبادئ علم النفس العام** ، منشورات علم النفس التكاملي ، ط٦ ، دار المعارف ، مصر ، ١٩٦٩م .

٩١- المرواني ، عمار خليل ، **أثر عرض المسلسلات باللغة العربية الفصحى في الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة ديالى ، ٢٠٠٣م .

٩٢- مزعل ، ياسر نعمة ، **لغة التعبير** ، ط١ ، مطبعة العربي الحديثة ، النجف ، ١٩٦٩م .

٩٣- معروف ، نايف محمود ، **خصائص العربية وطرائق تدريسها** ، ط١ ، دار النفاش ، بيروت ، ١٩٨٥م .

٩٤- معلوف ، لويس ، **المنجد** ، الطبعة الكثادولوكية ، بيروت ، ١٩٥٤م .

٩٥- المعموري ، محمود حسن محمد ، **أثر إستراتيجية التخيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التأريخ العربي الإسلامي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / الأصمعي ، جامعة ديالى ، ٢٠١١م .

٩٦- مقلد ، محمد محمود ، **مشكلة منعة الطلاب من النحو العربي دراسة تشخيصية علاجية** ، مجلة رسالة التربية ، العدد (٦) ، وزارة التربية والشباب ، سلطنة عمان ، ١٩٨٦م .

٩٧- ملحم ، سامي محمد ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار المسير للطباعة والنشر ، عمان ، ٢٠٠٠م .

٩٨- ..... ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، ط٢ ، ٢٠٠٢م .

٩٩- المياح ، رنا حسيب كاظم ، **أثر استخدام التعليم المبرمج في تدريس التأريخ القديم على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الأول المتوسط** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية ، ٢٠٠٦م .

١٠٠- الناصف ، محمد ، **في التربية والتعليم** ، الشركة التونسية للتوزيع، تونس ، ١٩٧٢م.

١٠١- نشوان ، يعقوب ، **التفكير العلمي والتربية العلمية** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥م .

١٠٢- نوري ، مروة سالم ، **أثر استخدام إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة العلوم** ، بحث منشور في وقائع المؤتمر العلمي الأول ، جامعة ديالى ، كلية التربية / الرازي ، كانون الأول ، ٢٠٠٩م .

١٠٣- الهاشمي ، عبد الرحمن عبد علي ، **التعبير فلسفته واقعه تدريسه وأساليب تصحيحه** ، ط١ ، دار المناهج للنشر ، عمان ، ٢٠٠٥م .

١٠٤- هلال ، علي أحمد ، **الأخطاء النحوية لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في دولة البحرين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / أبن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧م .

١٠٥- الهيتي ، هادي نعمان ، **ثقافة الأطفال** ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد (١٢٣) ، مطبعة السياسة ، الكويت ، ١٩٨٨م .

١٠٦- الوائلي ، سعاد عبد الكريم ، **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق** ، الطبعة الأولى ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٤م .

١٠٧- ..... ، **طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة وأثرها في التحصيل والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية / أبن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٨م .

١٠٨- وزارة التربية ، **منهج الدراسة الإعدادية في العراق** ، مطابع وزارة التربية رقم ٣ ، بغداد ، ١٩٩٠م .

*** ثانياً / المصادر الأجنبية :**

1- Annarlla IA (1999) **Using Creative drama in the writing process East lansing M , L** ; National Center for Research on Teacher Learning (ERIC Document Reproduction service No.ED 434-479 .
2- Benneth , M.K. **" The Relation ship between composition Teacher's Ability to write and The writing Achievement of their students in Dissertation Abstracts International "** , Vol.42 , No.5 , (Nov.1981)
3- Doro , Eel . E K , etal (2005) : **Older Adults use Mental Representation and processing Experimental Aging Research** , Vol. 31 .
4- Good , Carter , V. **Dictionary of Education 3rd ed** . Me Graw-Hill , New york , 1973 .
5- Hendrick son , Jams Michael , **" The Effect of Error correction Treatment upon adequate and Accurate communication in written compositions of adult Learners of English as a second Language in Dissertations Abstract international "** , Vol.37 , Noll , 1976 .
6- Kessel , Eetal (1972) : **Measurement Theory fourth Behavioral Sciences son froncisco WI** . HI freeman & company .
7- Khatena J. (1972) : **Greative Imagination Imagery and Analogy , Gited child Quarterly** , V.5 .
8- Mathewson , J.H (1999) Visual spatial thinking ; **An aspect of science over looked by educators , since . Education** , 83 .
9- Myrick , RD.8c Myrick , L.5. (1993) **Guided imagery's from Mystical to practical Elementary school Gidance 8c** . counseliny , 28 .
10- Niel , D.F. (1987) : **Congnitive science An Introduction** , London Massachusetts .
11- Oliver , A. (1977) **Curricuium imprivment** New york : Hanper and Row .

12- Paivo . A , (1971) : **Imagery and verbal process Holf Rinhart** , Inc N.Y .
13- Schunk , Dh : **Learning theories An educational pers petive (zed)** New Jersy : prentice Hall , inc (2000) .
14- Solso , Repert (2000) : **Conitive psychology** Vol.3 New york , Hill.
15- Sommerholf , G. (1990) : **Life Brain and conscious Less New perception Though Targeted system Analysis** .
16- Sweeny , Ghn Joseph : **comparison of the effect of three instructional dcivery modes on the writing per for mance of eight graders , micro computer methods** . composition process Boston university , 1986 , P.P ; 114 .
17- Tayler , shelly . k , etal (1998) **Harnessing the Imagination , Journal of American psychological** , V.53 , N.4 . The Educational Testing serres , princetion new Jersey , V.S.A .

ملحق (٢)

العمر الزمنيّ للطالبات محسوباً بالشهور

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	العمر	ت	العمر
١	١٧٠	١	١٩٢
٢	١٩١	٢	١٧٦
٣	١٧١	٣	١٧٩
٤	١٧٢	٤	١٧١
٥	١٨٠	٥	١٧٢
٦	١٧٤	٦	١٨٢
٧	١٦٥	٧	١٨٦
٨	١٨٧	٨	١٦٢
٩	١٧٥	٩	١٨٤
١٠	١٨٠	١٠	١٧٨
١١	١٧٢	١١	١٧٨
١٢	١٨٥	١٢	١٨٤
١٣	١٨٢	١٣	١٦٧
١٤	١٧٠	١٤	١٦٨
١٥	١٧١	١٥	١٧٨
١٦	١٧٥	١٦	١٨٠
١٧	١٧٤	١٧	١٩٢
١٨	١٨١	١٨	١٩٣
١٩	١٦٨	١٩	١٨٨
٢٠	١٧١	٢٠	١٧٨
٢١	١٧٧	٢١	١٧٢
٢٢	١٨٢	٢٢	١٧٨
٢٣	١٧٣	٢٣	١٩٠
٢٤	١٧٦	٢٤	١٧٦
٢٥	١٧٨	٢٥	١٧٨
٢٦	١٨٢	٢٦	١٧٧
٢٧	١٩٠	٢٧	١٧٨
٢٨	١٩١	٢٨	١٧٢
٢٩	١٨٦	٢٩	١٩٠
٣٠	١٧٢	٣٠	١٧٥

ملحق (٣)

درجات مادة اللغة العربية العام السابق

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٧٢	١	٨٦
٢	٦٥	٢	٦١
٣	٧٠	٣	٦٢
٤	٨٠	٤	٥٨
٥	٧٠	٥	٥١
٦	٩١	٦	٨٠
٧	٨٣	٧	٩٠
٨	٥٠	٨	٨٤
٩	٨١	٩	٨٩
١٠	٧٠	١٠	٨٢
١١	٥٧	١١	٧١
١٢	٦٣	١٢	٦٠
١٣	٦٠	١٣	٥٩
١٤	٥٢	١٤	٦٥
١٥	٧١	١٥	٦٣
١٦	٦٥	١٦	٥٦
١٧	٦٣	١٧	٥٢
١٨	٩٣	١٨	٩٢
١٩	٨٧	١٩	٦٥
٢٠	٧٢	٢٠	٧٩
٢١	٥٧	٢١	٨١
٢٢	٥٥	٢٢	٨٤
٢٣	٥٣	٢٣	٩٢
٢٤	٨٦	٢٤	٧٤
٢٥	٩٢	٢٥	٧٣
٢٦	٨٢	٢٦	٦٠
٢٧	٨٥	٢٧	٨٣
٢٨	٦٠	٢٨	٦٧
٢٩	٧٥	٢٩	٥٤
٣٠	٨٨	٣٠	٨٥

ملحق (٤)

درجات الاختبار القبلي في التعبير التحريري

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٣	١	١٠
٢	١٥	٢	١٢
٣	١٤	٣	١٩
٤	١٧	٤	١٥
٥	١٥	٥	١٧
٦	١١	٦	١٧
٧	١٥	٧	١٠
٨	١٧	٨	١٩
٩	١٨	٩	١١
١٠	١٠	١٠	١٢
١١	١١	١١	٢٠
١٢	١٧	١٢	١٩
١٣	١٣	١٣	١٢
١٤	١١	١٤	١٧
١٥	١٩	١٥	١٩
١٦	٢٠	١٦	١٧
١٧	١٢	١٧	١٢
١٨	١٩	١٨	١١
١٩	١٠	١٩	١٠
٢٠	١٤	٢٠	١٩
٢١	١١	٢١	١٢
٢٢	١٨	٢٢	١٨
٢٣	١٥	٢٣	١٦
٢٤	٢٠	٢٤	١٨
٢٥	١٧	٢٥	١٢
٢٦	١٣	٢٦	١٤
٢٧	١٦	٢٧	٢٠
٢٨	١٠	٢٨	١٦
٢٩	١٢	٢٩	١١
٣٠	١٥	٣٠	١٩

ملحق (٥)

درجات اختبار القدرة اللغوية

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٠	١	١٤
٢	١١	٢	٥
٣	١٢	٣	١٧
٤	١٠	٤	١١
٥	١٣	٥	١٠
٦	١٠	٦	١١
٧	٥	٧	٦
٨	١١	٨	٦
٩	١٣	٩	٩
١٠	١٨	١٠	٨
١١	١٤	١١	١١
١٢	١٠	١٢	١٠
١٣	١٤	١٣	١٥
١٤	١٨	١٤	١٢
١٥	٦	١٥	١٠
١٦	٩	١٦	٨
١٧	٩	١٧	١٠
١٨	١٠	١٨	٧
١٩	٩	١٩	٩
٢٠	١٧	٢٠	١٧
٢١	١٠	٢١	١٥
٢٢	١٥	٢٢	٧
٢٣	١٨	٢٣	٥
٢٤	٧	٢٤	١٣
٢٥	١٦	٢٥	١٢
٢٦	١٠	٢٦	٨
٢٧	٨	٢٧	١٣
٢٨	١٠	٢٨	٩
٢٩	٨	٢٩	١٠
٣٠	١١	٣٠	٩

ملحق (٦)

درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٦	١	٥٠
٢	٣٩	٢	١٤
٣	٥٠	٣	٣٦
٤	١٥	٤	٣٧
٥	٣٥	٥	٣٦
٦	٤٩	٦	٤٥
٧	٤٥	٧	١٠
٨	٢٠	٨	١٦
٩	٣٢	٩	٣٥
١٠	١٤	١٠	٣٥
١١	١١	١١	١٦
١٢	٣٤	١٢	٤٧
١٣	٣٤	١٣	٣٧
١٤	١٤	١٤	٣٨
١٥	٣٤	١٥	٥١
١٦	٣٩	١٦	٤٠
١٧	٤٠	١٧	٤٢
١٨	٢٧	١٨	٢٠
١٩	١٠	١٩	٩
٢٠	١٢	٢٠	٤٣
٢١	٢١	٢١	١٠
٢٢	٣٣	٢٢	٣٨
٢٣	١٤	٢٣	١١
٢٤	٣٩	٢٤	١١
٢٥	١٤	٢٥	٣٢
٢٦	٤٧	٢٦	٣٥
٢٧	٢٦	٢٧	٢٥
٢٨	٣٢	٢٨	٤٤
٢٩	٣٠	٢٩	٣١
٣٠	٣٥	٣٠	١٩

ملحق (٧)
اختبار القدرة اللغوية

تعليمات :

يتكون كل سؤال من الأسئلة الآتية من جملة أو بيت من الشعر أو قول مأثور ، يتلوه ثلاثة تفسيرات منها تفسير واحد فقط يؤدي بيت الشعر أو الجملة أو يقرب من معناه ، المطلوب منكِ أن تؤشري في ورقة الإجابة على الحرف الذي يشير إلى هذا المعنى الصحيح .

مثال :

- **تأتى الرياح بما لا تشتهي السفن .**

أ- السفن تحتاج في سيرها إلى الرياح .

ب- ليس كل ما يتمناه المرء يدركه .

ج- المجتهد ينال ما يشتهيه .

الجملة الثانية (ب) هي اقرب المعاني إلى الجملة أعلاه ، ولذلك عليكِ أن تضعي دائرة حول الحرف (ب) .

والآن ابدأي العمل :

١- وما نيل المطالب بالتمني ولكن تؤخذ الدنيا غلابا

أ- المقاتل أحسن حظاً من غيره .

ب- كافح تنل ما تصبو إليه .

ج- الدنيا يوم لك ويوم عليك .

٢- ما كل هاو للجميل بفاعل ولا كل فعال له بمتمم

أ- فاعل الجميل محمود .

ب- هواية الخدمة الاجتماعية سمة نبيلة .

ج- إنه يعدك بخدمات لا يعني إتمامها .

٣- ومكلف الأيام ضد طباعها متطلب في الماء جذوة نار

أ- لا تأمن للأيام فليس من طباعها الوفاء .

ب- من يطلب المستحيل أعياه التعب .

ج- الماء يطفئ النار بسهولة .

٤- ألا كل شيء ما خلا الله باطل .

أ- الدنيا فانية .

ب- لكل شيء فان ووجه الله باق .

ج- الله سبحانه وتعالى قادر على كل شيء .

٥- لولا اشتعال النار فيما جاورت ما كان يعرف طيب عرق العود

أ- النار تحرق ما حولها ولا تبقي على غث أو ثمين .

ب- الرجل يعرف معدنه بالشدائد .

ج- العود في أرضه نوع من الحطب .

٦- اخلق بذي الصبر أن يحظى بحاجته ومدمن القرع للأبواب أن يلجأ

أ- ادخلوا البيوت من أبوابها .

ب- الصبر صفة جيدة .

ج- تتحقق الآمال لمن كان صبوراً مثابراً .

٧- امش على مهل تقطع مسافة أطول .

أ- قاتل الله العجلة .

ب- في التأني السلامة وفي العجلة الندامة .

ج- تمهل تحقق ما تصبو إليه .

٨- ما كل ما يلمع ذهبا .

أ- الكلام المعسول يخدر العقول .

ب- لا تنخدع بالمظاهر .

ج- كلامه جميل كسلاسل الذهب .

٩- والناس من يلق خيرا قائلون له ما يشتهي ولام المخطيء الهبل

أ- إذا وقع الجمل كثرت سكاكينه .

ب- يلتف الناس حول ذي جاه ومال .

ج- الناس مع الكفة الراجحة .

١٠- والناس للناس من بدو ومن حاضرة بعض لبعض وان لم يشعروا خدم

أ- الدنيا بخير .

ب- المؤمن أخو المؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا .

ج- افعل الخير وارمه للبحر .

١١- يد الله مع الجماعة .

أ- اليد الواحدة لا تصفق .

ب- الصديق عند الضيق .

ج- عدو عاقل خير من صديق جاهل .

١٢- من يفعل الخير لا يعدم جوازيه .

أ- الرجل الفاضل يحبه الناس .

ب- ومن يفعل مثقال ذرة خيراً يره .

ج- لا تفعل شراً وتنتظر خيراً .

١٣- كلما نبت الزمان قنا ركب المرء للقناة سنانا

أ- ادخر قليلا تأمن غدر الزمان .

ب- كان الناس اسعد حظا في الزمن الغابر منهم الآن .

ج- مهما كانت عاديات الزمان فهي أهون من غدر الإنسان بأخيه الإنسان .

١٤- انك لا تجني من الشوك العنب .

أ- لا تزرع العنب في غير أوانه .

ب- لا تفعل شراً وتنتظر خيراً .

ج- لا تمش على الشوك .

١٥- اخذ القوس باريها .

أ- نال منصبا هو أهل له .

ب- النبوغ يقود المرء إلى الرقي .

ج- هذا المنصب ليس له .

١٦ – أنا الغريق فما خوفي من البلل .

أ– من لم يمت بالسيف مات بغيره .

ب– لا يضير الشاة سلخها بعد ذبحها .

ج– السباح لا يخاف الغرق .

١٧– ما طار طير وارتفع إلا كما طار وقع .

أ– على الباغي تدور الدوائر .

ب– خير الأمور أوسطها .

ج– لكل شيء إذا ما تم نقصان .

١٨– من يخطب الحسناء لم يغلها المهر .

أ– يجب أن تدفع مهرا كبيرا للحسناء

ب– الحسن والجمال ثروة .

ج– من طلب العلى سهر الليالي .

١٩– لا بد للشهد من ابر النحل .

أ– نقابل في الحياة متاعب ومصائب .

ب– طريق النجاح محفوف بالمخاطر .

ج– الحياة سهلة وميسرة للناس .

٢٠– المورد العذب كثير الزحام .

أ- يسقط المطر حيث ينمو الحب .

ب- الماء العذب لازم لحياة الناس .

ج- يتهافت الناس على ما فيه نفعهم .

ملحق (٨)

استبانة الموضوعات التعبيرية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م / استبانة اختيار الموضوعات

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :-

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة**) ، ومن متطلبات بحثها اختيار موضوعات تعبيرية ملائمة ، لذا تضع الباحثة بين أيديكم عدداً من الموضوعات لاختيار عدد منها مما ترون أنها ملائمة لموضوع البحث وطالبات الصف الثاني المتوسط ولكم الحق في إضافة ما ترونه مناسباً من موضوعات .

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير ...

الباحثة
هند مهدي حسن
ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

موضوعات الأداء التعبيري

١- قال الشاعر :

ولي وطن آليت إلا أبيعه ولا أرى غيري له الدهر

٢- قال الشاعر :

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

٣- قال الرسول محمد ﴿ﷺ﴾ :

(من رأى منكم منكراً فليغره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان) .

٤- قال الإمام علي ﴿عليه السلام﴾ :

(أعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً وأعمل لآخرتك كأنك تموت غداً) .

٥- قال الشاعر :

الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق

٦- اكتبي في الربيع : قال الشاعر :

دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائماً هي منظر

٧- قال الرسول محمد ﴿ﷺ﴾ :

(إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) .

٨- قال تعالى ((وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)) .

٩- (العلم نور والجهل ظلام) .

١٠- قال الشاعر :

دقات قلب المرء قائلة له إن الحياة دقائق وثوان

١١- قال الشاعر :

أتعلم أن جراح الشهيد تظل عن الثأر تستفهم ؟

١٢- قال أحد الحكماء :

(العجلة مكسبةٌ للمذمة ، مجلبةٌ للندامة ، منفرةٌ لأهل الثقة ، مانعة من سداد الرغبة) .

١٣- قال الشاعر :

ملء السنابل تنحني بتواضع والفارغات رؤوسهن شوامخُ

١٤- قال الشاعر :

لا تسلْ عن المرء وسَلْ عن قرينه فكل قرين بالمقارن مقتدي

١٥- قال تعالى : ((واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا)) .

١٦- تحدثي عن أهمية العدل على صعيد الفرد والمجتمع .

١٧- القراءة والمطالعة من مظاهر الاستغلال النافع للوقت .

١٨- حماية البيئة والحفاظ عليها واجب ديني وأخلاقي .

١٩- الصحة والأمان نعمتان فضيلتان ينعم بهما الله تعالى على الإنسان .

٢٠- قال الشاعر :

خذي نفس الصبا بغداد أني بعثت لك الهوى عرضاً وطولاً

الموضوعات بصورتها النهائية

١- قال الشاعر : ملء السنابل تنحني بتواضع والفارغات رؤوسهن شوامخُ

٢- قال الشاعر : دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائماً هي منظر

٣- قال الشاعر : دقات قلب المرء قائلة له إن الحياة دقائق وثوان

٤- قال الشاعر : إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

٥- قال الشاعر : ولي وطن آليت إلا أبيعه ولا أرى غيري له الدهر

٦- قال الشاعر : الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعباً طيب الأعراق

ملحق (٩)

أسماء الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث

ت	اللقب العلمي وأسم الخبير	الجامعة أو الكلية	الاختصاص	أ	ب	ج	د
١	أ.د.إبراهيم رحمن حميد	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	*		*	
٢	أ.د.أسماء كاظم فندي	ديالى / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٣	أ.د.إياد عبد الودود عثمان	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	*		*	
٤	أ.د.جمعة رشيد كضاض	المستنصرية / التربية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٥	أ.د.سالم نوري صادق	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	الإرشاد التربوي	*	*	*	*
٦	أ.د.سعد علي زاير	بغداد / التربية – أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٧	أ.د.عادل عبد الرحمن نصيف	ديالى / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٨	أ.د.عبد الرزاق عبد الله زيدان	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس التأريخ				*
٩	أ.د.عمران جاسم الحيدري	بابل / صفي الدين الحلي	طرائق تدريس اللغة العربية		*	*	*
١٠	أ.د.فاروق خلف العزاوي	المستنصرية / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية		*	*	*
١١	أ.م.د.حاتم طه السامرائي	المستنصرية / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
١٢	أ.م.د.رحيم علي صالح	بغداد / التربية – أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية			*	
١٣	أ.م.د.حسن خلباص حمادي	بغداد / التربية – أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
١٤	أ.م.د.حمزة عبد الواحد حمادي	بابل / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*		*	
١٥	أ.م.د.رقية عبد الأئمة العبيدي	بغداد / التربية – أبن رشد	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
١٦	أ.م.د.رياض حسين علي	ديالى / التربية الأساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
١٧	أ.م.د.سلمى مجيد حميد	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس التأريخ				*
١٨	أ.م.د.ضياء عبد الله	بغداد / التربية – أبن رشد	طرائق تدريس	*	*	*	*

	التميمي		اللغة العربية					
١٩	أم.د.عبد الحسن عبد الأمير أحمد	ديالى / رئاسة الجامعة	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٢٠	أ.م.د.عثمان رحمن حميد	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	*		*	
٢١	أ.م.د.غادة غازي عبد المجيد	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	*		*	
٢٢	أ.م.د.نصيف جاسم محمد	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	اللغة العربية	*		*	
٢٣	أ.م.د.هيفاء حميد السامرائي	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٢٤	م.د.عدنان عبد الكريم	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*
٢٥	م.د.محمد عبد الوهاب عبد الجبار	ديالى / التربية للعلوم الإنسانية	طرائق تدريس اللغة العربية	*	*	*	*

أ- اختيار الموضوعات .

ب- الخطط التدريسية .

ج- محكات التصحيح .

د- أهداف سلوكية .

ملحق (١٠)

الأهداف العامة للمرحلة الثانوية لمادة التعبير

* الأهداف العامة :

١- تنمية قدرة المتعلم على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مترابطة ترابطاً منطقياً .

٢- تمكينه من استعمال الذخيرة اللغوية في التعبير الواضح السليم .

٣- زيادة قدرة المتعلمين ولا سيما الموهوبين منهم على مجاوزة التعبير المباشر الى التعبير الفني المجازي .

٤- تنمية قدرتهم على ابتكار المعاني الجديدة والأفكار الطريفة .

٥- تمكين المتعلمين من الجهر بالرأي أمام الآخرين وإكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث .

٦- زيادة قدرتهم على النقد والتحليل وإبداء الملاحظات الدقيقة وتشجعهم على المناقشة والمناظرة .

٧- تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة .

٨- تمكين المتعلم من صحة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

(جمهورية العراق ، وزارة التربية ، ١٩٩٠)

ملحق (١١)

آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م / صياغة الأهداف السلوكية التي قدمت للسادة الخبراء

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :-

ترمي الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة**) .

ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة أهدافاً سلوكية لخمسة موضوعات مختارة في الأداء التعبيري .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية ومكانة علمية ، يرجى المساعدة في الاطلاع على الأهداف السلوكية ووضع علامة (√) تحت الحقل الذي يشير إلى كون الهدف مناسب أو غير مناسب أو يحتاج إلى تعديل مع التفضل بالكتابة لأي تعديلات أو ملاحظات ترونها مناسبة .

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير ...

الباحثة
هند مهدي حسن
ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

الأهداف السلوكية

الموضوع : اللغة العربية الأداء التعبيري : الثاني متوسط

قال الشاعر : إنما الأمم الأخلاق ما بقيت فان هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	تعرف معنى الأخلاق	معرفة			
٢	تضرب مثالا عن الأخلاق من القرآن الكريم	تطبيق			
٣	تعلل اهتمام الدين الإسلامي بالأخلاق	فهم			
٤	توضح أهمية الأخلاق للأمم	فهم			
٥	تفسر اهتمام الإسلام بالأخلاق	فهم			
٦	تعطي حديثاً نبوياً شريفاً عن الأخلاق	تطبيق			
٧	تضع في جدول أسماء شعراء تغنوا بالأخلاق	تطبيق			
٨	تعدد مزايا الأخلاق	معرفة			
٩	تسمي الشاعر الذي كتب القصيدة	معرفة			
١٠	تشرح دور الأخلاق في بناء شخصية الإنسان	فهم			
١١	تناقش مغزى الأخلاق	فهم			
١٢	تحدد أهمية الأخلاق بنقاط	معرفة			

الأهداف السلوكية

الموضوع : اللغة العربية الأداء التعبيري : الثاني متوسط

قال الشاعر : دقات قلب المرء قائلة له إن الحيـاة دقائـق وثـوان

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	تعرف معنى الوقت	معرفة			
٢	تحدد دور الوقت في الحياة	معرفة			
٣	تضرب مثالا عن اهتمام الإنسان بالوقت	تطبيق			
٤	تعدد أربع فوائد للوقت	معرفة			
٥	تفسر اهتمام الإنسان بالوقت	فهم			
٦	تستوعب معنى الحياة	فهم			

٧	تبرهن على العلاقة بين الوقت والحياة	تطبيق			

الأهداف السلوكية

الموضوع : اللغة العربية الأداء التعبيري : الثاني متوسط

قال الشاعر : الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	تذكر اسم الشاعر الذي كتب القصيدة	معرفة			
٢	تضرب أمثلة عن تضحية الأم في الإسلام	تطبيق			
٣	تشرح دور الأم في تنظيم الأسرة	فهم			
٤	تناقش حب الأم لأبنائها	فهم			
٥	تقارن بين دور الأب ودور الأم في الأسرة	فهم			
٦	تبين مكانة الأم بالنسبة لأبنائها	معرفة			
٧	تعدد أربع قيم أخلاقية مرتبطة بالأم	معرفة			

الأهداف السلوكية

الموضوع : اللغة العربية الأداء التعبيري : الثاني متوسط

قال الشاعر : ولي وطن آليت إلا أبيعه ولا أرى غيري له الدهر مالكا

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	تعرب كلمة وطن في البيت الشعري	تطبيق			
٢	تعدد أنواع التضحية في سبيل الوطن	معرفة			
٣	تعطي مثالا من الشعر العربي عن حب الوطن	تطبيق			
٤	تذكر الحاجات التي يشبعها الوطن لدى الإنسان	معرفة			
٥	توضح قيمة الوطن	فهم			
٦	تلخص مكانة الوطن لدى الإنسان	فهم			
٧	تعدد أسماء شعراء عرب تغنوا بحب الوطن	معرفة			

الأهداف السلوكية

الموضوع : اللغة العربية الأداء التعبيري : الثاني متوسط

قال الشاعر : دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائما هي منظر

ت	الأهداف السلوكية جعل الطالبة قادرة على أن :	المستويات	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل
١	تذكر مميزات فصل الربيع	معرفة			
٢	تعلل حب الإنسان للربيع	فهم			
٣	تربط بين الربيع والجمال	تطبيق			
٤	تميز بين الربيع وبقية فصول السنة	فهم			
٥	تناقش أهمية الربيع	فهم			
٦	تعدد خمس فوائد للربيع	معرفة			
٧	تعرف فصل الربيع	معرفة			
٨	تعطي قصيدة عن الربيع	تطبيق			

ملحق (١٢)
صلاحية الخطط التدريسية

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م/ صلاحية الخطط التدريسية

الأستاذ الفاضل الدكتور ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة**) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة علمية وتربوية في مجال طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية ، يرجى إبداء ملاحظاتكم السديدة وآرائكم العلمية في صلاحية هذه الخطط وإجراء التعديل المناسب وإضافة ما ترونه ملائما ، علما أن الجهد الذي ستبذلونه هو خير معين على انجاز متطلبات هذا البحث . وفقكم الله لخدمة المسيرة العلمية .

ولكم من الباحثة فائق الشكر والامتنان ...

ملاحظة : يرجى تدوين المعلومات الآتية :

الاسم الكامل :

اللقب العلمي :

التخصص :

مكان العمل :

الباحثة

هند مهدي حسن

ماجستير طرائق تدريس اللغة العربية

((خطة أنموذجيه لتدريس التعبير باستعمال إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه))

اليوم : الصف : الثاني المتوسط

التأريخ : المادة : التعبير

الزمن :

م / دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائماً هي منظر

أولاً- الأهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن :-

١- تتذكر مميزات فصل الربيع .

٢- تعلل حب الإنسان للربيع .

٣- تربط بين الربيع والجمال .

٤- تميز بين الربيع وبقية فصول السنة .

٥- تناقش أهمية الربيع .

٦- تعدد خمس فوائد للربيع .

٧- تعرف فصل الربيع .

٨- تعطي قصيدة عن الربيع .

ثانياً- الوسائل التعليمية :

١- سيناريو تخيلي كما هو موضح أدناه .

٢- أوراق بيضاء لكتابة الرحلة التخيلية بعد النشاط التخيلي .
٣- مصورات ملونة تعبر عن فصل الربيع .

ثالثاً- المقدمة :

تناولنا في الدرس السابق موضوع فصل الشتاء ، واستخدمنا في وصف هذا الفصل سيناريو تخيلي جميل ، واستخدمت حول أفكار الموضوع عبارات تعبيرية جميلة ، وعززنا ذلك بعرض مصورات معبرة عن هذا الفصل ، والآن نتبع نفس الأسلوب في عرض موضوع الربيع .

رابعاً- خطوات تطبيق الدرس :

تتبع المدرسة الخطوات الآتية لتحقيق المخرجات التعليمية في أعلاه وكما يلي :

أ- التنفيذ :

١- تقوم المدرسة بعرض الدرس وشرح فصل الربيع ووصفه وصفاً أدبياً جميلاً للطالبات ومعززاً ذلك بعرض جملة من المصورات الملونة والمعبرة عما يحتويه هذا الفصل من جمال الطبيعة وكما يلي :-

((فصل الربيع هو فصل البهجة والسرور ، إذ يدخل البهجة والفرح في قلوب الناس لصفاء جوه وجمال طبيعته ، فيبعث ذلك النفس على الشعور بالارتياح والأمان والطمأنينة حيث تكون في هذا الفصل السماء صافية والأزهار متفتحة والأشجار مورقة وتبدأ الحيوانات التي كانت في فصل الشتاء تمر بمرحلة سبات ، تبدأ بمزاولة نشاطها والاستمرار بعملها من أجل توفير الغذاء اللازم لها ، وكما قال الشاعر :

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً من الحسن حتى كاد أن يتكلما

إذ حيود الشاعر في هذا البيت الشعري الربيع بأنه من شدة حسنه وجماله كاد أن

يتكلم ليعبر عن ذلك الحسن والجمال ، وكما تشاهدْنَ الصورة المعلقة على الحائط التي تبين شدة جمال وبراعة هذا الفصل بسمائه الصافية ووفرة مياهه ونقاء جوه وجمال طبيعته .

وبعدها تقوم المدرسة بإتباع الخطوات التالية :

٢- تهيء المدرسة للنشاط التخيلي مقدمة تبين فيها للمتعلمات أنهن سيقومن بتنفيذ نشاط ممتع يحتاج إلى هدوء تام ، وأنهن سيقومن بإغماض أعينهن وتخيل ما ستقرأه المدرسة عليهن ، ويتوجب عليهن الإصغاء والتركيز والاسترخاء وأنهن إذا ما فعلن ذلك فإنهن سيتمتعن كثيراً بالصور الخيالية التي ترسمها المدرسة في أذهانهن .

٣- تبدأ المدرسة بالنشاط التخيلي التحضيري التالي بهدف تنقية ذهن المتعلمة وتهيئته للنشاط التخيلي الرئيسي من خلال الإجراءات الآتية :-

خذي نفساً عميقاً ... أغمضي عينيك ... أسترخي ... تخيلي أنك دخلت حديقة واسعة ... الحديقة مليئة بالورود ... الورود تتلون بألوان مختلفة ... أنت تنظرين في جميع الاتجاهات ... وفجأة تلمحين وردة مميزة ... أنت تتجهين نحو تلك الوردة ... إنها تحمل لونك المفضل ... أنت تتأملين الوردة ... تستمتعين برائحتها المميزة ... بعدها تقررين المغادرة ... انتهت الرحلة ... أفتحي عينيك .

بعد الانتهاء من النشاط التمهيدي تطرح المدرسة عدد من الأسئلة وكما يأتي :

س١/ أين كانت الحديقة ؟

س٢/ بماذا كانت الحديقة مليئة ؟

س٣/ ما هي ألوان الورود الموجودة في الحديقة ؟

س٤/ ما الذي جذبك نحو تلك الوردة ؟

س٥/ من معك في الحديقة ؟

٤- تطبيق النشاط التخيلي الرئيسي

والآن أقوم بتطبيق النشاط التخيلي الرئيسي وكما يلي :

خذي نفساً عميقاً ... أغمضي عينيك ... أسترخي ... تخيلي أنك دخلت حديقة واسعة ... الحديقة مليئة بالورود والأشجار والفراشات ... الآن أصبح حجمك الكبير جداً يصغر ثم يصغر إلى أن يصبح بحجم الفراشة ... أمسكي يديك وتحسسيها هل تحولت إلى أجنحة ... هل ظهرت فيها ألوان زاهية ... هل بدأت ترفرف بالهواء ... بدأتِ بالطيران في الهواء ... أنت تنظرين في جميع الاتجاهات ... وفجأة تلمحين وردة مميزة ... أنت تتجهين نحو تلك الوردة ... أنها تحمل لونك المفضل ... جلست على الوردة ... أنت تتأملين تلك الوردة ... تستمتعين برائحتها المميزة ... بعدها تقررين المغادرة ... انتهت الرحلة ... أفتحي عينيك .

٥- تطلب المدرسة من المتعلمات الحديث عما شاهدْنه في الرحلة التخيلية بشكل عام ، وهنا يترك المجال لطالبتين أو ثلاثة للحديث عن رحلتهن التخيلية ، وترحب المدرسة بما يقُلْنَهُ الطالبات .

٦- بعدها تطرح المدرسة أسئلة تستقصي بها الصور الذهنية للمتعلمات وكما يأتي :-

س١/ هل مسكتي بالوردة عندما تحولتي إلى فراشة ؟

س٢/ هل شعرتي بالتعب عندما تحركتي في الهواء ؟

س٣/ هل شاهدتي فراشات أخر ؟

س٤/ هل الهواء كان بارداً في الأعلى ؟

س٥/ ما عدد الأشجار التي كانت موجودة في تلك الأشجار ؟

س٦/ ما ألوان الفراشات التي كانت موجودة في تلك الحديقة ؟

٧- تقوم المدرسة بمناقشة الطالبة حول الموضوع بعد النشاط التخيلي من خلال استخدام البدائل التالية :

١- تطلب من كل مجموعة الحديث عن شاهدنه من صور في الرحلة التخيلية .

٢- الطلب من الطالبات كتابة قصة تحكي الرحلة التي عايشوها .

ب- التقويم :

لمعرفة مدى فهم الطالبات للمدرس تختار المدرسة أحدى الطالبات لتتحدث عن فصل الربيع بصورة شفهية أمام الطالبات بالاستعانة بالنشاط التخيلي .

ج- الواجب البيتي :

تطلب المدرسة من الطالبات كتابة موضوع الربيع في دفاترهن الخاصة في البيت بالاستعانة بالنشاط التخيلي .

((خطة أنموذجيه لتدريس التعبير بالطريقة التقليدية))

اليوم : الصف : الثاني المتوسط

التأريخ : المادة : التعبير

الزمن :

م / دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائماً هي منظر

أولا : الأهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن :

١- تذكر مميزات فصل الربيع .

٢- تعلل حب الإنسان للربيع .

٣- تربط بين الربيع والجمال .

٤- تميز بين الربيع وبقية فصول السنة .

٥- تناقش أهمية الربيع .

٦- تعدد خمس فوائد للربيع .

٧- تعرف فصل الربيع .

٨- تعطي قصيدة عن الربيع .

ثانياً- الوسائل التعليمية :

١- السبورة .

٢- الطباشير .

٣- الدفتر المقرر .

٤- مصورات عن فصل الربيع .

*** المقدمة : (١- ٣) دقيقة :**

هذه الخطوة هي خطوة اختبارية الهدف منها تهيئة الجانب النفسي والعقلي للطالبات وذلك من خلال إعطاء خلاصة عن هذا الفصل .

عزيزاتي الطالبات في السنة فصولاً أربعة كل فصل ينافس الآخر في خيره وعطائه وفصل الربيع هو ذلك الفصل الذي تميز ببهائه وجماله وخضرته ما هو إلا بساط اخضر مطرز بأنواع الورود في جو ذا نسيم رائع منعش للنفوس ، فدرسنا اليوم هو فصل الربيع .

*** العرض : (١-٢) دقيقة :**

تعرض الباحثة الموضوع وذلك من خلال كتابته في وسط السبورة

قال الشاعر : دنيا معاش للورى حتى إذا جاء الربيع قائماً هي منظر

*** تحليل الموضوع الى عناصره : (١٠) دقائق**

في هذه الخطوة تحلل الباحثة الموضوع الأولية وذلك بحوار مع طالبات الشعبة وتدوين خلاصة مع كل عنصر .

أ- الحياة استمتاع بجمال الطبيعة :

إن الحياة ليست واحدة ولا ثابتة وإنما تتغير حسب فصول السنة وتتسم بسمات ذلك الفصل ، فالحياة ليست شقاء كلها ولا عذاب كلها وإنما هي أيضاً استمتاع بجمال تلك الطبيعة ولا سيما بجمال هذا الفصل فصل الخير والعطاء ونزول الأمطار وتفتح الأزهار .

ب- مشاعرنا أمام مرآة الربيع :

الحياة مسرح كبير تعرض على شاشته صور تلك الحياة لما فيها من صيفها الحار وشتائها القارص وخريفها المجرد وربيعها البهي فالربيع ما هو إلا أزهار تبعث الروائح الطيبة المنعشة مع نسمات لم تكن زكية الرائحة وإنما تنعش العواطف وتحرك المشاعر في القلوب ، إن مرآة الربيع تعكس لنا تلك الرياح الخفيفة الهادئة المعطرة في عبير الزهور لنتقل النفس من عالم الجد أو الجهد أو الشقاء الى عالم النعيم والاستمتاع والارتياح ، ربيع أرضه خضراء مطرزة بألوان الربيع البهية ، وسماؤه صافية تبعث الخيال ، وليله مطرز بمصابيح السماء ونهاره صاف بصفاء المياه النقية فيا لها من نعيم فأهلاً ومرحباً بالربيع وبأزهاره المنقحة .

جـ- علاقة الربيع بحياتنا :

لا عجب عندما ينتقل الإنسان من فصل قارص مجرد لا بهاء فيه ولا ازدهار الى فصل ينعش النفوس بجماله وروعته فهذا الفصل يحرك المشاعر في النفوس ويثلج الصدور فرحاً وسروراً فيا لها من علاقة حميمة بين سمائه الصافية وزهوره اليانعة إذ يقف الإنسان يخاطب السماء ويتكلم مع تلك الزهور لأنها هدية هداها الله سبحانه وتعالى لعباده .

د- الربيع معيننا :

الإنسان عاش في أربعينيات فصل الشتاء أيام خالية من البهجة وارض صماء كأنها بساط رمادي اللون لا نقش فيها لا يجد الإنسان فيها إلا قساوة البرد ، منتظر ذلك الإنسان ذلك الصديق لينقله من تلك الحالة الى حالة أكثر بهاءً وروعة وابتهاجاً وكأنما مفاتيح السعادة والرفاه بيده في كل لحظة تزيل كظة من كظات ذلك الفصل القاسي فالحياة لم تكن كلها جحيماً بل فيها لمحات من الغيم (إن حب جمالها يرفع الى لذائذ اطهر طبعاً ، واسعد أثراً ، واتقى في المواقف من بقية لذائذ الحياة وان ابسط موضوع لتعرف جمال الحياة ، والتنعم به وهو أزهار الربيع .

حديث الطالبات : (٢) دقيقة

تطلب الباحثة من طالبة الحديث باختصار عن الربيع .

طالبة : إن فصل الربيع هو فصل البهجة والسرور فبعد الانتهاء من الركود والسبات الذي يمر به جميع الكائنات الحية الموجودة على الكرة الأرضية في فصل الشتاء نتيجة للبرد الشديد والأمطار الغزيرة تنتقل هذه الكائنات الحية جميعها الى فصل جديد وهو فصل الربيع الذي يتميز باعتدال جوه ونقاء هوائه وجمال طبيعته ، مما يعطي جميع هذه الكائنات الإحساس بالراحة التامة ، وقد تغنى العديد من الشعراء العرب بفصل الربيع وبجمال طبيعته فمنهم من قال :

أتاك الربيع الطلق يختال ضاحكاً من الحسن حتى كاد أن يتكلما

حديث المدرسة (الباحثة) : (٣) دقائق توجز الباحثة عناصر الموضوع للطالبات

الحياة جميلة وجمالها يكون في في استمتاع ذلك الجمال في الحياة مشاعر وأحاسيس وهذه المشاعر مكتومة في الربيع وتلك الصفحة الرائعة من صفحات السنة في الربيع خيال وبهجة ومسرة وهو يرسل ما في النفس من قساوة الشتاء وشدته .

وبعدها تطلب (المدرسة) (الباحثة) من الطالبات البدء بعملية الكتابة في الموضوع .

الكتابة في الموضوع : ٢٠ دقيقة

جمع الدفاتر

تقوم المدرسة (الباحثة) بجمع الدفاتر في نهاية الحصة وفي وقت واحد من غير تخلف إحدى الطالبات عن موعد التسليم .

التصحيح :

تقوم الباحثة بإجراء عملية التصحيح خارج الصف وفقاً لمحكات التصحيح المعتمدة (محكاة تصحيح الربيعي) وبأسلوب التصحيح المرمز على أن تعاد الدفاتر مصححة في حصة التعبير التالية .

ملحق (١٣)
محكات التصحيح

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م / صلاحيات محكمات التصحيح

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة :-

تروم الباحثة إجراء دراستها الموسومة بـ (**أثر إستراتيجية التخيل التعليمي الموجه في الأداء التعبيري لدى طالبات المرحلة المتوسطة**) .

وإن هذه الدراسة تتطلب التصحيح والتصويب لهذا لابد من محك للتصحيح إذ اعتمدت الباحثة على محكات تصحيح الربيعي المناسبة للمرحلة المتوسطة وبالنظر لما تتميزون به من خبرة علمية في هذا المجال تود الباحثة أن تكون من ضمن لجنة المحكمين لهذا ترجوا بيان رأيكم في صلاحية محكات التصحيح في موضوعات التعبير التحريري لطالبات الثاني المتوسط .

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير ...

الباحثة

هند مهدي حسن

طرائق تدريس اللغة العربية

محاكاة التصحيح

أسم المجال	فقرات التصحيح	الدرجة	موافق	غير موافق	التعديل	المجال		الملاحظات
						الشكل	المضمون	
مجال اللغة	١- صحة الرسم الإملائي	١٠						
	٢- صحة الكتابة في النحو والصرف	١٠						
	٣- وضوح الخط وجماله	١٠						
مجال الأسلوب	١- عدم التكرار والإطالة	٥						
	٢- خلو التعبير من الألفاظ العامية	٥						
	٣- كتابة مقدمة تجذب الانتباه	٤						
	٤- كتابة خاتمة تلخص الموضوع	٤						
	٥- حسن العرض	٤						
	٦- الاستشهاد	٥						
	٧- مناسبة اللفظ للمعنى	٥						
مجال الأفكار	١- تنوع الأفكار الرئيسية (أصالة الأفكار)	٧						
	٢- وضوح الفكرة	٧						
	٣- دقة الحقائق والمعلومات (صواب الأفكار)	٧						
	٤- عرض الأفكار بطريقة متسلسلة	٧						

مجال تنظيم الصفحة	١- النظافة	٢						
	٢- علامات الترقيم	٥						
	٣- الالتزام بنظام الفقرات	٣						
المجموع		١٠٠						

مفتاح تصحيح الربيعي

أولاً : مجال اللغة

١- صحة الرسم الإملائي وتعني (١٠ درجات)

إتباع القواعد الإملائية المقررة في كتابة الكلمات وما يناسب المرحلة المتوسطة .

توزيع الدرجة :

يحدد الباحث الموضوع الأكبر عدد من الأخطاء الإملائية ثم يوزع الدرجات العشرة على هذه الأخطاء ليصل إلى مقدار الدرجة التي تخصم عن كل خطأ إملائي ، على أن يحسب الخطأ المكرر مرة واحدة .

٢- صحة الكتابة في النحو والصرف ، وتعني (١٠ درجات)

إتباع القواعد النحوية والضوابط في كتابة الكلمات بما يناسب المرحلة المتوسطة .

توزيع الدرجة :

يتبع الباحث الأسلوب ذاته الذي اتبعه في حساب الأخطاء الإملائية عند حصر الأخطاء النحوية والصرفية .

٣- جودة الخط ، وتتمثل في (١٠درجات)

أ- الكفاية في رسم الحرف :

" وهي كتابة الحرف بخط واضح وقريب إلى الصورة في الأنموذج السليم لخط النسخ "

ب- الاستقامة " وتعني تناسق أحرف الكلمة في حجومها وإبعادها وفي كتابة الكلمات فوق السطور " .

توزيع الدرجة :

يعطى العنصر (أ) خمس درجات والعنصر (ب) خمس درجات .

ثانياً : مجال الأسلوب

١- مناسبة اللفظ للمعنى ، وتعني (٥ درجات)

" اختيار اللفظ المناسب للمعنى الملائم لمدارك المرحلة المتوسطة " .

توزيع الدرجة :

تعطى هذه الفقرة خمس درجات .

٢- خلو التعبير من الحشو والتكرار ، وتتمثل بخلوه من (٥درجات)

أ- المفردات والتراكيب الزائدة عن توافق اللفظ للمعنى .

ب- التكرار غير المسوغ للكلمة والتراكيب في مواضع غير مناسبة .

توزيع الدرجة :

يعطى العنصر (أ) ثلاث درجات والعنصر (ب) درجتان .

٣- خلو التعبير من الألفاظ العامة (٥ درجات)

توزيع الدرجة : تعطى هذه الفقرة خمس درجات .

٤- كفاية المقدمة والعرض والخاتمة : (١٢ درجة)

أ- حسن التمهيد ، وتعني :

(البدء بمقدمة تحفز القارئ وتهيئ ذهنه بألفاظ وتراكيب وافية للمقدمة)

ب- حسن العرض ، وتعني :

(تنظيم تسلسل الموضوع بدءا بالمقدمة وانتهاءً بالخاتمة) .

ج – حسن العرض ، وتعني :

(نهاية موجزة جامعة في اسطر قليلة لهدف الكتاب وغايته) .

توزيع الدرجة :

(تعطى لكل عنصر من العناصر الثلاثة السابقة أربع درجات) .

٥ – الاستشهاد :

ويعني " الاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والتضمين من مأثور القول شعراً ونثراً " .

توزيع الدرجة :

يحدد الباحث الموضوع الذي فيه اكبر عدد من الاستشهادات ثم يوزع الدرجات الخمس عليها ليحدد مقدار الدرجة التي تعطى لكل استشهاد .

ثالثاً : مجال الأفكار

١- كفاية الأفكار (٧ درجات)

وتعني " عرض الأفكار بطريقة متسلسلة ومترابطة تؤدي إلى وحدة الموضوع " .

توزيع الدرجة :

يرصد الباحث الفجوات التي تضعف وحدة الأفكار وترابطها وتخل بتسلسلها فيخصم درجة واحدة عن كل فجوة .

٢- وضوح الأفكار (٧ درجات)

وتعني " أن تكون الأفكار واضحة معبرة عن المعنى المراد " .

توزيع الدرجة :

يرصد الباحث الخطأ العلمي والتاريخي فيخصم درجة عن كل فقرة غير واضحة .

٣- صواب الأفكار (٧ درجات)

وتعني " خلو التعبير من الخطأ العلمي والتاريخي " .

توزيع الدرجة :

يرصد الباحث الخطأ العلمي والتاريخي فيخصم درجة واحدة عن كل خطأ .

٤- أصالة الأفكار (٧ درجات)

وتعني " تكوين أفكار متميزة بالجدة والإبداع " .

توزيع الدرجة :

يتبع الباحث الأسلوب ذاته الذي اتبعه في توزيع درجة الفقرة الخامسة (الاستشهاد) من جال الأسلوب .

رابعاً : مجال تنظيم الصفحة :

النظافة :

وتعني " صفاء الورقة وخلوها من آثار محو الكلمات والتراكيب " .

ب – علامات الترقيم :

" النقطة – الفارزة الفاصلة – النقطتان الرأسيتان – علامة الاستفهام – القوسان " .

ج – الالتزام بنظام الفقرات :

ويعني " تقسيم الموضوع على فقراته والتقيد ببداية الفقرة وترك الهوامش المناسبة على طرفي الصفحة " .

توزيع الدرجة :

تعطى للعنصر (أ) درجتان .

تعطى للعنصر (ب) خمس درجات يوزعها الباحث بعد ان يحدد الموضوع الذي فيه اكبر عدد من علامات الترقيم المستخدمة استخداماً صحيحاً لتحديد مقدار الدرجة التي تعطى لكل علامة .

تعطى للعنصر (ج) ثلاث درجات .

ملحق (١٤)

درجات ثبات التصحيح بطريقة الاتفاق عبر الزمن

درجات التصحيح الأول		درجات التصحيح الثاني	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٤٢	١	٤١
٢	٥٧	٢	٦١
٣	٥١	٣	٥٤
٤	٧٠	٤	٦٥
٥	٧٤	٥	٧٣
٦	٦٥	٦	٦٤
٧	٦٢	٧	٦٠
٨	٨١	٨	٨٢
٩	٥٥	٩	٥٣
١٠	٣٥	١٠	٣٤
١١	٤٥	١١	٤٤
١٢	٤٨	١٢	٤٥
١٣	٦٥	١٣	٦٤
١٤	٦٠	١٤	٥٨
١٥	٦٢	١٥	٦٥
١٦	٦٨	١٦	٦٦
١٧	٧١	١٧	٧٢
١٨	٧١	١٨	٧٠
١٩	٤٤	١٩	٤٥
٢٠	٧٥	٢٠	٧٠
٢١	٥٥	٢١	٥٣
٢٢	٧٨	٢٢	٧٥
٢٣	٦٢	٢٣	٦٤
٢٤	٧٩	٢٤	٨١
٢٥	٧٠	٢٥	٧٠
٢٦	٨٠	٢٦	٨٢
٢٧	٨٨	٢٧	٨٥
٢٨	٧٥	٢٨	٧٦
٢٩	٦٠	٢٩	٦٢
٣٠	٦٥	٣٠	٦٢

ملحق (١٥)

درجات ثبات التصحيح للباحثة مع المصححة الأخرى

درجات تصحيح الباحثة		درجات تصحيح المصححة الأخرى	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٤١	١	٤٧
٢	٥٧	٢	٥٢
٣	٥٠	٣	٥٥
٤	٧٠	٤	٧٢
٥	٧٤	٥	٧٤
٦	٦٥	٦	٦٣
٧	٦٢	٧	٥٨
٨	٨٠	٨	٧٥
٩	٥٥	٩	٦٠
١٠	٣٥	١٠	٤٠
١١	٤٥	١١	٥١
١٢	٤٨	١٢	٥٢
١٣	٦٦	١٣	٦٠
١٤	٦٠	١٤	٦٢
١٥	٦٢	١٥	٦٥
١٦	٦٨	١٦	٧٠
١٧	٧٠	١٧	٦٥
١٨	٧١	١٨	٦٥
١٩	٤٥	١٩	٥٢
٢٠	٧٥	٢٠	٧٠
٢١	٥٥	٢١	٤٥
٢٢	٧٨	٢٢	٧٥
٢٣	٦٢	٢٣	٦١
٢٤	٧٩	٢٤	٧٨
٢٥	٧٠	٢٥	٦٨
٢٦	٨٠	٢٦	٧٥
٢٧	٨٨	٢٧	٨٥
٢٨	٧٥	٢٨	٨٠
٢٩	٦٠	٢٩	٦٥
٣٠	٦٥	٣٠	٦٨

ملحق (١٦)

متوسط درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبارات البعدية المتسلسلة

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٩٣	١	٩٠
٢	٨٩	٢	٨٥
٣	٨٦	٣	٧٥
٤	٨٥	٤	٦٦
٥	٨٥	٥	٦٥
٦	٧٩	٦	٥٤
٧	٧٧	٧	٥٤
٨	٧٥	٨	٥٣
٩	٧٤	٩	٥٣
١٠	٧٤	١٠	٥٣
١١	٧٢	١١	٥٣
١٢	٧٢	١٢	٥٣
١٣	٧٠	١٣	٥٢
١٤	٦٩	١٤	٥٢
١٥	٦٨	١٥	٥٢
١٦	٦٨	١٦	٥١
١٧	٦٧	١٧	٥١
١٨	٦٦	١٨	٥٠
١٩	٦٦	١٩	٥٠
٢٠	٦٥	٢٠	٥٠
٢١	٦٣	٢١	٤٦
٢٢	٦٣	٢٢	٤٤
٢٣	٦١	٢٣	٤٣
٢٤	٦٠	٢٤	٤٢
٢٥	٥٩	٢٥	٤١
٢٦	٥٩	٢٦	٤١
٢٧	٥٨	٢٧	٤١
٢٨	٥٥	٢٨	٣٩
٢٩	٤٩	٢٩	٣٨
٣٠	٤٨	٣٠	٣٧