# وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي؛ لتنمية التفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية؛ لدي طلاب المرحلة الثانوية

د. رانيا محمد مصطفي كامل*

د. هناء حلمي عبد الحميد عيد*

**الملخص**

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي ومهارات الكتابة الابداعية؛ لدي طلاب المرحلة الثانوية، حيث أعدت الباحثتان كتابًا للطالب، ودليلا للمعلم واشتمل كتاب الطالب على عدد من الموضوعات ونُفذ في فترة امتدت إلي عدة أسابيع بواقع حصتان أسبوعيا علي عينة قوامها ٩٠ طالبا، وطالبة كمجموعة تجريبية ولقياس فاعلية الوحدة المقترحة اعدت الباحثان مقياسا للتفكير التخيلي وكذلك اختبارا له، كذلك اعدت الباحثتان اختبارا للكتابة الابداعية. وقد كشفت نتائج الدراسة بعد التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة على طلاب المجموعة التجريبية عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث على طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في نمو مهارات التفكير التخيلي ككل وكذلك نمو مهارات الكتابة الإبداعية مما يدل على تأثير (المتغير المستقل) الوحدة البينية في مستوى نمو (المتغير التابع) مهارات التفكير التخيلي والكتابة الابداعية.

**الكلمات المفتاحية : الفلسفة واللغة- المدخل الجمالي-التفكير التخيلي- الكتابة الإبداعية.**

**An interface unit in philosophy and Arabic based on the aesthetic approach for the development of imaginative thinking and creative writing for high school students.□**

**Dr.Rania Mohamed Mostafa Kamel Dr. Hanaa Helmy Abd Elhameed Eid**

**Abstract**

This research aims at uncovering the effectiveness of an inter-unit in philosophy and Arabic based on the aesthetic approach in the development of some of the skills of imaginative thinking and creative writing skills. The secondary students have prepared a book for the student and a guide for the teacher. The two researchers prepared a test for imaginative thinking as well as a test for it. The researchers also prepared a test for creative writing. The results of the study after the tribal and remote applications of the study tools on the experimental group students revealed that there were statistically significant differences at the level of 05. Between the mean scores of the tribal and remote applications of the research tools on the experimental group students in favor of the post-application in the growth of imaginative thinking as a whole as well as the growth of creative writing skills The effect of (independent variable) on the level of growth (dependent variable) indicates the skills of imaginative thinking and creative writin

**Keywords: Philosophy and language - aesthetic approach - imaginative thinking - creative writing.**

◆ مدرس المناهج وطرائق التدريس (اللغة العربية) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

◆ مدرس المناهج وطرائق التدريس (المواد الفلسفية) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

**يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة بينية مقترحة في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي لتنمية التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية لدي طلاب المرحلة الثانوية؛ لذلك جاء هذا البحث في عدة أقسام؛ كما يلي:**

**القسم الأول: مشكلة البحث، وخطة معالجته.**

**القسم الثاني: الإطار النظري، والدراسات السابقة.**

**القسم الثالث: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذه.**

**القسم الرابع: نتائج البحث، وتفسيرها، والتوصيات، والمقترحات.**

**وفيما يلي تفصيل محتويات هذه الأقسام الأربعة السابقة.**

## القسم الأول: مشكلة البحث، وخطة معالجتها.

### مقدمة

يعيش العالم اليوم عصرًا جديدًا يطلق عليه المفكرون عصر الكوكبية وعصر مجتمع المعرفة؛ فهذا القرن يحمل عددا من التحديات والمتغيرات التي تتجه بنا نحو نظام عالمي جديد، ومن هذه التحديات ثورة التكنولوجيا، والمنافسة العالمية، والتحديات المحلية والدولية.. وغيرها وفي ظل هذه التحديات لم يعد منطقيا تقسيم المعرفة إلى علوم منعزلة؛ فالتفاعل بين المجالات المعرفية المختلفة جدير بتوليد أفكار، واكتشافات؛ للتعامل مع مثل هذه التحديات.

وتعد الدراسات البينية مجالا خصبا للجمع بين المجالات المعرفية المختلفة؛ لما تمثله من أهمية في دراسة القضايا والمشكلات المختلفة التي تحتاج عبور الحواجز والقيود المعرفية؛ فالبحوث البينية التي تعتمد على التفاعل المعرفي ليست هدفا في حد ذاتها؛ بل وسيلة لدعم وحدة المعرفة وتكاملها، كما أنها نمط من أنماط البحوث التي تعتمد على مفهوم التكامل، ويقصد به حرفيا العمل معًا حيث إن التكامل هو العملية التي يمكن من خلالها التآلف والترابط والمزج بين كل من: البيانات، والمعلومات، والمناهج، والأدوات، والمفهومات، والنظريات وذلك عبر فرعين أو أكثرً من فروع المعرفة (Balsiger, P, 2004: 412) .

وفي صدد الاهتمام بالبحوث البينية؛ نجد عديدًا من المؤتمرات التي توصي بإجراء مزيدٍ منها؛ مثل: مؤتمر اليونسكو المنعقد في ١٨ أكتوبر٢٠١٤ الذي أكد التكامل بين الفروع المختلفة للمعرفة الإنسانية من أجل توحيد بناء المعرفة المتناثرة بين مختلف العلوم والمجالات وبين المعرفتين النظرية والتطبيقية ، كذلك والمؤتمر السنوي لجامعة الإسكندرية ٢٠١٢ الذي أوصى بتحقيق تكامل المعرفة بين التخصصات المختلفة، وناشد أعضاء هيئة التدريس بالعناية بإجراء البحوث المشتركة بين الكليات المختلفة؛ كي تتعاظم قيمة البحوث، ومردودها علي المجتمع.

وتتكون كلمة البينية interdisciplinary من مقطعين أساسيين، مقطع (Inter) وتعني (بين) ، وكلمة (discipline) وتعني مجالاً دراسيًا معينًا ومن هذا المنطلق فقد عُرفت الدراسات البينية من قِبَل كلاين ووليم Klein& William( 4:2001) على أنها:" دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة عن بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل، أو معالجة موضوع واسع، أو معقد جدًا يصعب التعامل معه بشكل كاف عن طريق نظام، أو تخصص واحد".

ويشير محمد السيد بيومي (٢٠١٤: ٦-١٠) إلى أن هناك عددًا من الأهداف تسعى إليها الدراسات البينية، ومن بينها:

١- **دمج المعرفة:** وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية؛ للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية.

٢- **الإبداع في طرائق التفكير:**تعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة؛ لتحدي الافتراضات التي بُنيت عليها ، وتعميق فهمها، مع الأخذ في الحسبان استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة؛ لتحديد المشاكل والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد.

٣-**تحقيق التكامل:** تعني إدراك الاختلافات بين التخصصات المختلفة، ومواجهتها؛ للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة، والأكثر شمولًا من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد.

٤-**إنتاج المعرفة:** إن الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية صارت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن عديدًا من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تُحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد معين، بل تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرائق الحديثة، وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة.

وتتبلور البحوث البينية - كما يشير هيلمان وآخرون Hillman, et,al (2000: 92-99) - فى عدة ملامح لا بد من توافرها عند إجراء هذا النوع من البحوث، والتي من بينها:

١- **التخلي عن العلاقات الهرمية:** حيث تبني هذه البحوث على مفهوم البرنامج البحثي بدلا من الشكل الفردي للتخصصات الفردية؛ لذلك يجب ألا تكون العلاقات بين الباحثين ذات بنية هرمية؛ بل يجب أن تكون علاقة تتميز بطابع الارشاد والدعم.

٢- **الجمع بين التأملات الفلسفية والأنشطة العلمية:** تعتمد البحوث البينية على الاستقراء عن طريق فحص موضوع الدراسة عبر الاستعانة بالعلوم ذات الصلة وهذا يستدعى بالضرورة إلى أن مهمة أي بحث في العلوم الإنسانية أو الطبيعية التركيز على مشكلة ما والسعى لإيجاد حل لها؛ فهو يبحث عن هذا الحل من خلال التأملات الفلسفية والعمل المخطط؛ فالبحث البيني يجب أن يربط بين النظرية والتطبيق.

٣- **تحديد المفهومات والمصطلحات:** فالبحوث البينية تعمل معًا من أجل حل مشكلة بحثية ما؛ لذلك فإن نجاحها يعتمد على مواجهة الاختلافات والتباينات فيما بين فروع العلوم المختلفة فى أثناء صوغ البرنامج البحثي عبر وضع إطار من المفهومات والمصطلحات التي تسهم في تحقيق الفهم المشترك.

٤- **رفض الاختزالية المنهجية:** وتعني أن الباحث المستخدم للبحوث البينية لا بد وان يوسع المحتوى التجريبي لوجهات نظره والعمل على فهم وجهات النظر المختلفة بوضوح؛ لذلك يتوجب عليه أن يقدم وجهات نظر أخرى، وأن يتبني منهجًا تعدديًا.

وترتيبًا على ما سبق؛ تتضح أهمية الدراسات البينية كأحد الاتجاهات الحديثة التي يتلاقى فيها تقسيم المعرفة أو تجزئتها في كل متكامل بصورة أكثر وظيفية في سياقات جديدة من أجل حل مشكلات، أو الإجابة عن تساؤلات يصعب التعامل معها في مجال معرفي واحد.

وتعد كل من الفلسفة واللغة كليهما مجالين معرفيين متكاملين؛ فقد احتلت اللغة في القرن العشرين مكانًا مركزيًا في الفلسفة حيث نزحت الفلسفة المعاصرة نحو اللغة؛ كونها الموضوع الرئيس الذي ينبغي على الفلاسفة أن يعنوا بها، وهذا الاهتمام باللغة يسمى " التحول اللغوي" خاصة مع الفلسفة التحليلية.

وفي هذا الصدد يشير رافد قاسم هاشم (٢٠١١: ١٠) إلي أن تحليل اللغة صار العمل الأساسي للفلسفة لا من حيث الألفاظ فحسب وإلا كان ذلك الميدان خاصًا بعلماء اللغة وفقهائها؛ بل من حيث ما تشير إليه من أفكار ومعرفة، وخاصة تلك المتعلقة بالعلوم بصفة خاصة دون أن تتدخل في وظيفة العلَماء، وتحليل قضاياهم وقضايا اللغة بصفة عامة بقصد توضيح غامضها دون أن يتعرض للضرب في مجاهل الغيب، وهذا ما دعا فتجنشتاين إلى القول بأن الفلسفة التقليدية بمشكلاتها وحلولها التقليدية إنما تنشأ عن جهل بمبادئ الرمزية، وسوء استخدام اللغة.

وقد وصف زكى نجيب محمود (١٩٨٠: ٢٣٨) ذلك التحول اللغوي بمنزلة ثورة في مجال الفلسفة؛ وذلك لاتفاق أعضائها جميعهم على أن أول ما ينبغي على الفلسفة فعله هو تحديد موضوعها بتدقيق، حتى تكون شبيهة بالعلم. لذا يرى فلاسفة التحليل المعاصرين أن موضوع

الفلسفة ليس هو الواقع فحسب؛ بل الخطاب الذي يقوله العلماء وما يقوله الناس فى حياتهم اليومية.

وقد كان ذلك التحول في موضوع الفلسفة عند أصحاب الفلسفة التحليلية - كما يؤكد جمال حمود (٢٠١٤: ١- ٥) - أن الاهتمام باللغة رافدٌ مهمٌ ساهم في تطور الأبحاث اللغوية في القرن العشرين. هذه الأبحاث يندرج معظمها ضمن ما أصبح يعرف بـ"فلسفة اللغة"، والتي كانت تعبيرا مباشرا عن التفاعل بين الخطاب الفلسفي ومبحث اللغة؛ ومن هنا أمكن وصفها فلسفة التفكير في اللغة، وهى من المباحث الجديدة في الفلسفة.

ويمكن تعريف فلسفة اللغة بأنها: "إخضاع اللغة لدراسة داخلية واعتبارها هي نفسها موضوع البحث أو مجال للدراسة". وعلى الرغم من حداثة مبحث اللغة؛ فإن جذوره وإرهاصاته في الفلسفة اليونانية، ولعل أول مواجهة بين اللغة والفلسفة كانت عند السفسطائيين لما حاولوا هدم الفلسفة؛ كالمغالطة، والتمويه، وإيقاع الخصم فى الخطأ، والتناقض.

كما تتجلى العلاقة بين اللغة والفلسفة عند لودفيج فتجنشتاين (١٩٦٨: ٦١) فى جعل الفلسفة تحليلا للغة، وهو يرى أن معظم المشكلات الفلسفية تنشأ عن عدم فهم منطق لغتنا، من خلال طرح أسئلة لا يعتبرها خطأ بل لا معنى لها. والتحليل هو السمة البارزة في فلسفة فتجنشتاين ونستطيع القول إن الفلسفة لدى فتجنشتاين هي التحليل، ويستخدم فتجنشتاين التحليل كمنهج في الفلسفة لا كغاية فلسفية فهو لا يستهدف التحليل لمجرد تقسيم العالم إلى مجموعة من الوقائع؛ بل لغرض توضيح المشكلات الفلسفية والتي في معظمها مشكلات زائفة أو غير قائمة بالفعل. كما عبر عن هذا الفهم بقوله: "إن معظم القضايا والأسئلة التي كتبت في أمور فلسفية ليست كاذبة؛ بل خالية من المعنى، وأن معظم القضايا والأسئلة التي يقولها الفلاسفة إنما تنشأ عن حقيقة كوننا لا نفهم منطق لغتنا".

وكان التحليل -كما يشير لودفيج فتجنشتاين (٢٠٠٧: ٣٢٢) فى البداية- يرتكز إلى معرفة البناء اللفظي للغة، وأن معنى أي جملة يتحدد طالما نعرف معاني الكلمات التى تكونها بينما أنتجت المرحلة المتأخرة من فلسفته نظريته فى المعنى التى عبر عنها بـ "ألعاب اللغة" بحيث لم تعد معاني الكلمات كافية لتحديد معنى جملة ما؛ بل لابد من معرفة كيفية استعمال معاني الكلمات فى اللغة، ويعد ذلك تحولا عن النظرة السابقة إلى اللغة كصورة ثابتة لا زمانية إلى الاهتمام بوظيفة اللغة واستعمالاتها.

وقد اعتمدت البحث البيني الحالي على منهج التكامل؛ حيث إن التكامل بين المواد الدراسية المختلفة - من بينها مادتا: الفلسفة، واللغة العربية- يؤكد مبدأ وحدة المعرفة؛ مما يوجب على واضعي المناهج إعادة تنظيمٍ بطريقة تزول فيها الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، وتتكامل فيها المواد مع بعضها بعضا؛ فتقدم الخبرات المختلفة في صورة متآزرة تؤدي إلى تمكين المتعلم من إدراك العلاقات بين المواد التعليمية والخبرات التي تقدمها للمتعلم.

والدراسات البينية هي بحوثٌ علميةٌ مُعمَّقةٌ، لا يقنعُ أصحابُها بالاكتفاء بالتخصص الدقيق؛ منفردًا، بل يتوخَّون الكشفَ عن مناطق التخوم: (التجاور، التلاقي، التقاطع، التشابك، التقارب) بين العلوم، وهي دراساتٌ تجمعُ بين النظرة التخصصية الدقيقة، والنظرة الموسوعية الشاملة، وتؤمنُ بالتكامل المعرفي بين كافة العلوم، وترى أن هذا التكامل بات ضرورة مِنْ ضرورات المنهج العلمي النافع، في هذا العصر (Hillman, et,al , 2000, 100).

وهناك عديد من المبررات التي تدعو للتكامل بين المواد الدراسية المختلفة- والتي تنعكس بالضرورة على التكامل بين مادتي: الفلسفة، واللغة العربية – وفي هذا الصدد يذكر وائل كشك (٢٠٠٥: ١٤) أن المنهج المتكامل أكثر واقعية وأكثر ارتباطًا بمشكلات الحياة التي يواجهها الفرد في حياته، حيث إن أي مشكلة يواجهها الفرد في حياته غالبًا ما يتطلب حلها أكثر من لون من ألوان المعرفة التي يتعلمها الفرد، كما أن ارتباط المنهج بالحياة والبيئة يحفز الطالب ويزيد من ميله إلى دراستها.

كما أن التكامل بين أجزاء المعرفة يساعد الطلاب في إدراك العلاقات المتداخلة بين المواد الدراسية واستخدام المعلومات المتنوعة في حل المشكلات التي تواجههم. كما أنه يساعدهم على

التفكير الموسع، أو غير المحدود، أو المتشعب، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الطلاب، وكذلك فهو يسهم في تطوير أداء المعلمين ويرتقي بمستوى أدائهم في الفصل؛ لأنه يخلصهم من التكرار، والحشو الزائد من خلال تدريس كل فرع على حده (يحي حسين أبو حرب، ٢٠٠٧: ١٣)

كما يراعي المنهج المتكامل خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للمتعلمين في المرحلة الثانوية؛ من حيث: مراعاة ميولهم، واهتماماتهم، واستعداداتهم فيما يُقدَم لهم من معارف، وخبرات، ومعلومات متكاملة، ما يخلق لديهم الميل والدافع لدراسة هذه المعلومات، أي أن هذا المنهج يتخذ من ميول المتعلمين أساسًا مهمًا من أسس اختيار المشكلات والموضوعات التي يرغبون في دراستها وأوجه النشاط المتصلة بها، وهذا يدفعهم إلى بذل قصارى جهدهم لجمع المعلومات اللازمة لحل تلك المشكلات، أو لدراسة هذه الموضوعات، وبذلك يكون التعلم أكثر نفعًا، وأبقى أثرًا؛ لأنه تعلم قائم على رغبتهم، ويتماشى مع ميولهم (ضياء ناصر الجراح، ٢٠٠٠: ٥٢).

ويعد كل من التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية عاملين مشتركين بين الفلسفة واللغة؛ لذلك فقد عنيت مناهج الفلسفة ومناهج اللغة العربية بتعليم التفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية لدي الطلاب؛ لأن التفكير أصبح هدفا وناتجا رئيسًا من نواتج العملية التعليمية؛ إذ إن تعليم التفكير يعزز من فرص الأفراد والمجتمعات في البقاء في عالم سريع التغير، وتمكينهم من مواجهة التحديات الجديدة، وإكسابهم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة تجاه القضايا ذات الصلة. كما تساعد الكتابة الإبداعية التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، كما أنها تعد من أعلى درجات مستويات التفكير العليا؛ فهي تتطلب من الإنسان أن يحلل ما يريد أن يوصله للقارئ، ثم يركب ما يمتلك من المعاني والفكر في كلماتٍ، وجمل، وعبارات يستطيع خلالها الوصول للغاية المنشودة.

وأما فيما يتعلق بالتفكير التخيلي، فنجد أن التخيل يرتبط بالتفكير- كما يذكر دونالد تشانك Donald shank (٢٠٠١: ١٢) -ارتباطا تكامليًا؛ إذ يؤدى غالبًا إلى الإبداع الذي من شأنه تطوير قدرة الفرد على إدراك المواقف، والأحداث، وتخيل الحلول للمشكلات التي تواجهه؛ فإذا تمكن الفرد من إدراك المثيرات في بيئته والربط بينها؛ توصل إلى علاقات جديدة بينها، وتخيل ما يمكن أن تؤدي إليه هذه العلاقات من إنتاجات إبداعية.

والتفكير التخيلي - كما يعرفه عصام الطيب (٢٠٠٦: ٢٥٢) -؛ هو:" العملية العقلية التي يحدث عبرها تركيبٍ ودمج مكونات الذاكرة بين الصور العقلية التي تشكلت سابقا، وتكون نواتج ذلك كله أشكالا جديدة".

ويعرف؛ بأنه: "نمط من أنماط التفكير الذي يستند إلى عملية استرجاع الانطباعات المتكونة في الذهن للأشياء، والأحداث، والمواقف التي تتصل بهدف ما، أو تخيل الخطوات، والإجراءات التي يمكن لها أن تحقق تلك الأهداف، وقد يتضمن القدرة على إعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يجرى استعادته من صور ذهنية، أو معان، أو خبرات، أو أحداث سابقة"(Eckhoff, A & Urbach, J ,2008: 183).

وأما فيما يتعلق بالكتابة الإبداعية فهي محاولة أدبية فلسفية تؤدي إلى تعامل غير عادي ورقيق مع اللغة، ويخرجها من العادية والابتذال الى حالة من الانتقاء والخصوصية؛ لذلك فالكتابة الإبداعية تختلف عن الكتابة الأدبية؛ فالنص الادبي هو كلّ تعامل رقيق مع اللغة، بينما النص الإبداعي هو مستوى رفيع ومهاري من التعامل الرقيق مع اللغة (علي أحمد مدكور،٢٠٠٨: ٢٩).

كما أنها تعنى البحث عن المعاني الفرعية للغة وهي السيطرة علي المفردات بأخذها إلي ما وراء حدودها، وذلك بقصد اكتشاف ما يمكن من معان، وتوظيفها في إنتاج نص جيد، كما أنها نوع من الأنواع التي تقوم علي التعبير عن المشاعر والعواطف الإنسانية والابتكار في الفكرة والمعاني وتعدد الصور الجمالية والألفاظ الموحية، وهي تبدأ فردية وتنمو بالتدريب، وكثرة الاطلاع، والتثقيف؛ حيث تخضع للتغيير والتطوير، ومن أهم مجالاتها كتابة القصة، والمسرحية، والتراجم، والسير والشعر، والروايات (حسن شحاته،٢٠١٠: ٨٢).

وهي تلك الكتابة التي تتسم بالواقعية، والتدقيق، والخيال، والوصف، وتتصف بأصالة الفكر، ومرونتها، وتتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وخيالاتهم، وإثارة حماستهم، وتشجيعهم علي الكتابة الأدبية، وتوجيههم إلي ألوان الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم (رعد مصفي خصاونة، ٢٠٠٥: ١٢).

وعن علاقة الفلسفة بالتفكير التخيلي تشير أنا أتشينو Anna Ichino (2012: 2)إلى أن العلاقة بينهما وثيقة الصلة؛ حيث أعطي بعض الفلاسفة؛ مثل: والتون (١٩٩٠)، وكوري Currie، ووارفينسكروفت Ravenscroft (2002) ، وستيتش Stich (2003) ، ونيكولز Nichols (2004) حسابات موسعة ومنهجية ومؤثرة من التفكير التخيلي كقدرة متميزة- تعمل جنبًا إلى جنب- مع الإيمان ببنيتنا الإدراكية، وقد جعلوا من التفكير التخيلي موضوعًا جديرًا بالتحقيق الفلسفي من خلال إظهار أهميته لمختلف جوانب حياتنا العقلية، كما أنهم أوصوا بضرورة إدراج الخيال في بنيتنا العقلية؛ لأهميته في شرح عدد من الظواهر، كما أن هناك ارتباط بين الإرادة الحقيقية أو (الفعل) والخيال؛ حيث إن الخيال يمثل الدور التحفيزي الذي يحفز الشخص علي العمل المنتج الخصب الذي يمتاز بالتنوع .

كذلك فإن هناك علاقة وثيقة بين الكتابة الإبداعية والفلسفة؛ وهذا ما أكده جاك دريدا Jacques Derrida – فى حديثٍ له مع مجلة Autrement عام ١٩٨٨ – فالفلسفة لديه نص أدبي؛ وعلى الرغم من أن دريدا يعترف بما بين النصين الأدبي والفلسفي من اختلافات ومن تشابكات إلا إنهما لا يخلوان من اللغة الشعرية تماما كما لا ينقطعان عن البرهنة المنطقية ويؤكد ريتشارد شستر مان Richard Shusterman (٢٠٠١: ٢٢-٢٤) أنه يمكن أن ننظر إلى الخطاب الفلسفي عند فريدريك نيتشه F. Nietzsche أو بول فاليري P. Valeryعلي أنه شكلاً أدبيًا واضحًا للأدب؛ فالفيلسوف يتقمص شخصية الشاعر القوّي The strong poet ؛ لذلك نرى في أرائهم تحيزًا للفلسفة ببقائها داخل نسيج الأدب، أو أي شكل من أشكال التعبير الإنساني المكتوب أو الشفهي.

كما أن جذور الفلسفة اليونانية – كما تشير جيل دولوز وكلير بارني (١٩٩٩: ٢٠) – أثبتت العلاقة الوثيقة بين الأدب والفلسفة؛ حيث تؤكدان أن الطريقة الأدبية الرائعة للنصوص الفلسفية التي تعود إلى بداية الفلسفة في القرن الخامس قبل الميلاد؛ شعرًا، أو نثرًا، وفيما بعد محاورات أو أشكال أخرى متنوعة للكتابة الأدبية والتي بقيت آثارًا خالدة ومصدر إلهام لأجيال من الفلاسفة كان مصدرها عديد من الكتابات الأدبية الملهمة.

فالفلسفة – بحسب رأي موريس بلانشو (٢٠٠٤: ١٧-١٩) – حكمة عملية، وسلوكٍ، وفضيلة، ودعوة إلى القيم، وكذلك هى الجزء الذي نفهمه من الأدب بوصفه تهذيبًا، وتربية، ودعوة إلى التمسك بالرفيع والنبيل من الشيم والأخلاق. وكلاهما-الفلسفة والأدب- يهدف إلى انتصار الخير الأسمى. وإذا كان من الصواب أن الإبداع في الأدب- كما هو في الفلسفة- ينم عن التطلع إلى استقلالية في الطرح وفي الأسلوب، وفي الفكر، وفي التصور، والإبداع.

وعلي صعيد أخر توجد علاقة وثيقة بين اللغة العربية والتفكير التخيلي من جانب والكتابة الإبداعية من جانب آخر، وأما فيما يتعلق بعلاقة التفكير التخيلي باللغة العربية يؤكد كل من عبد العزيز أبو حشيش، و خالد عبد الكريم(٢٠٠٩: ٣٨-٤٠) أن اللغة تعد مرتكزا لأنواع متعددة من التفكير ومن بينها التفكير التخيلي الذي يسهم في الابداع اللغوي؛ لأن التخيل يجسد القدرة على الإبداع، والابتكار، والخروج عن المألوف، والارتقاء بمستوي القدرات أو المهارات اللغوية الإبداعية ، ويضفي عليها نوعًا من الأصالة، والطلاقة، والمرونة، ويستخدم الخيال والتصور العقليين لتوسيع المدارك؛ فالتفكير التخيلي يطلق العنان للغة دون النظر إلي الارتباطات المنطقية أو الواقعية؛ وهو بذلك يحقق أعلى مستويات الإبداع، ومن ثم يُوظف التخيل للارتقاء بمستوى اللغة بشكل عام.

كما يؤكد علي سامي (٢٠١٠: ٢٧-٣٠) وجود علاقة قوية بين مهارات الأداء اللغوي ومهارات التفكير التخيلي؛ فالأداء اللغوي ليس نوعًا من الأداء الآلي يؤديه المتعلم، أو عملية ديناميكية بسيطة إنما هو عملية تفاعل متكاملة تتداخل فيها التجارب والخبرات السابقة لهم مع توظيف بعض مهارات التفكير التخيلي، كما أن الارتقاء بالإنتاجية اللغوية (تحدثا وكتابة) كمخرجات لغوية يتطلب غزارة المدخلات (الاستماع والتحدث)، وسلامة العمليات الداخلية وتطورها (مهارات التفكير المختلفة؛ خاصة التفكير التخيلي).

وعلى صعيد آخر فالعلاقة وثيقة بين اللغة العربية ومهارات الكتابة الإبداعية؛ وفي هذا الصدد تشير غالية الخصيبي (٢٠١٢: ١٨٠) إلى أن تعليم اللغة العربية يتطلب تمكين المتعلمين عدد من المهارات اللغوية التي تحقق لهم هدفهم من التعلم ومن بين هذه المهارات مهارات الكتابة الإبداعية التي تمثل إحدى مهارات الإنتاج اللغوي، وهذه المهارات اللغوية الإبداعية تمكن المتعلم من الاستخدام الأمثل لما يمتلكه من ثروة لغوية وإنتاج مواقف لغوية جديدة حتى وإن لم يسبق له المرور بها.

كما أن الكتابة الإبداعية جزء لا يتجزأ من مهارات اللغة؛ حيث إنها نشاط كتابي يبني على الخروج عن المألوف بدون الانحراف عن القيم الشائعة، وخلق أفكار مختلفة عن أفكار الآخرين، وذلك من خلال استخدام المخيلة، وطرائق، واستراتيجيات التخيل، والوصول إلى الكتابة المطلقة. (Janssen, D& Broekkamp,H ,2009:24)

ولمنهجي الفلسفة واللغة العربية في المرحلة الثانوية- كما تشير الكتابات والأدبيات- عدد من الأهداف التي يسعى التربويون إلى تحقيقها؛ ومن أهداف تدريس الفلسفة: مساعدة الطلاب على التفكير الحر بمختلف أنماطه، وإكسابهم القدرة على التفكير الحر العقلاني، والتخلص من التفكير الخرافي والتواكلي، وتنمية بعض المهارات العقلية؛ مثل: الدقة في التعبير، وتحليل المشكلات الجدلية وصياغتها وتكوين براهين سليمة، والاستدلال العقلي، وتنمية عدد من مهارات التفكير؛ مثل: الحوار، والنقد والفهم، والربط، والمقارنة، والنقد، والتجريد ، والتقويم (هناء حلمي عبد الحميد، ٢٠١٥: ١٢).

وتشير أهداف تدريس اللغة العربية إلى تنمية الثروة اللغوية للطلاب والارتقاء بمستواهم اللغوي وفهم قواعد اللغة العربي، وتنمية ملكة الإبداع في تركيب الجمل العربية؛ تحدثا، وكتابة، والارتقاء بأسلوب الإنشاء إلى حد الإبداع، وتنمية قدراتهم فى التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم تعبيراً سليمًا، وإكسابهم القدرة على التفكير المنظم والخيال المبدع في كتابة بعض الفنون التعبيرية الوظيفي، والإبداعي مراعيًا الأسس الفنية لكل منها.

وباستقراء الأهداف العامة لكل من مناهج الفلسفة واللغة العربية نجد أن كليهما عنى بتنمية مهارات التفكير المختلفة، ومنها التخيل، وكذلك عنى بضرورة التعبير عن النفس أو عن المشكلات بطريقة معبرة ومفهومة ومبتكرة.

وإذا كانت الفلسفة واللغة العربية من المقررات الدراسية التي تعين الطلاب علي استخدام ا لتفكير بشكل عام والتخيل بشكل خاص، كما أنها تعين الطلاب علي التعبير الكتابي المبدع؛ وإذا كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير التخيلي، و مهارات الكتابة الإبداعية؛ فإن ذلك يتطلب مدخلا متميزا يُمكن الطلاب من تحقيق ذلك؛ لذلك سوف يرتكز المدخل الذي يعتمد عليه البحث الحالي على المدخل الجمالي.

فالمدخل الجمالي- كما تذكر وفاء إبراهيم( ٢٠٠٧: ٣٣)- يركز علي الجوانب الوجدانية، والتي تؤثر في التعلم والتركيز علي ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات تعمل علي تنمية مهارات التفكير وزيادة قدرته علي الفهم، والمدخل الجمالي يتلخص في عدم ارتكاز العملية التعليمية علي حشو المعلومات المختلفة-وعدم النظر إليها علي أنها تشكل مستوي أدني من حيث المستويات المعرفية، ذلك لأن قصر المعرفة علي إدراك معرفي أوحد مؤيد من قبل العقل هو بتر لنصف الإنسان، ومن العسير أن نفصل-كما يقول د. زكريا إبراهيم- "الوجدان" عن "التفكير" لأن الوجود البشري وحدة عضوية لا تقبل التجزئة.

والمدخل الجمالي مليء بالخبرات الحقيقية، وكل خبرة حقيقية تتضمن في أعماقها خصائص جمالية تشجع على التخيل، والوصول بالطلاب إلي مستوي معين من الابداع، وذلك من خلال تعزيز قدراتهم، وإدماجهم في الأنشطة المقدمة لهم؛ مما يجعلهم يكونون معرفة إنسانية حقيقية ومباشرة وسط جو من المتعة والسرور كما يدفعهم إلي إثارة تفكيرهم (Eisner, E , 2005: 14).

و من خلال الإطلاع على الكثير من الدراسات العربية والأجنبية؛ ومنها دراسة جيرود .أ A. Girod(2001)، ودراسة إلين رايس Ellen Reiss (2007)، ودراسة هيلين لي Haylin Li (2010)، ودراسة فيوليت خيري(٢٠١٠)، ودراسة شوقي عبده (٢٠١٠) أن للمدخل الجمالي عددًا من الخصائص والمميزات التي تجعله من أفضل المداخل التدريسية التي تحقق للطلاب فهمًا وتعلمًا حقيقيين، ومن بين هذه المميزات ما يلي:

-أن المدخل الجمالي يبني على إبراز النواحي الفنية والجمالية المرتبطة بالمكون الجمالي في الظواهر المختلفة كما يساير منطق العلم وفلسفته ويؤكد على الجوانب الوجدانية للطلاب مما يجعله بمثابة الدافع إلى تعويض الطلاب لإكمال أعمالهم وإنجازها.

- يعمل المدخل الجمالي على تحقيق المتعة والبهجة ويستثير سلوك الاستكشاف وحب الاستطلاع والخيال؛ مما يجعل العلم وأدواته مصدرًا من مصادر الخيال.

- يؤكد المدخل الجمالي على أن المكون الجمالي شق أساسي في التعليم، كما أنه يمكن أن يدعم الذكاءات المتعددة لدي الطلاب، وينمي الجوانب الجمالية لديهم.

- يشجع المدخل الجمالي على الابتكار، والتنفيس عن رغبات المتعلم، وإعادة اكتشاف القدرات الإبداعية الخاصة بهم؛ فضلا عن دوره الأخلاقي في التحلي بالمثل السامية والفضيلة.

- يُعد المعلم هو الفنان الذي ييسر نمو الطلاب كفنانين؛ فلا نشاط عقلى كامل دون إدراك وحس جماليين.

يتضح مما سبق أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين المدخل الجمالي والتفكير التخيلي (التخيل) وكذلك الابداع، وجميعهم يسعون إلى تحقيق بعض الأهداف العامة والاهداف التدريسية الملحة التي يدعو إليها مقررا: الفلسفة، واللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وهذا ما تسعى إلية الدراسة الحالية؛ من خلال تصميم وحدة تعليمية بينية مقترحة في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي؛ لتنمية التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

## مشكلة البحث

هناك عدد من الدراسات التي تؤكد وجود قصور كبير لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مهارات: التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية، وبالنسبة للقصور الذي يعاني منه طلاب المرحلة الثانوية في مهارات التفكير التخيلي؛ فتؤكد دراسة كل من: رشا السيد صبري عباس(٢٠١٣)، و وحيد حامد عبد الرشيد(٢٠١٦)، وحمدان علي نصر (٢٠٠٩)، ورشا السيد صبري (٢٠١٣)، ومحمد إسماعيل حسن، وعبد الكريم سليم الحداد (٢٠١٣)، وموفق محمد حسن (٢٠١٧) ؛ بأن طلاب المرحلة الثانوية يعانون من قصور ملحوظ في مهارات التفكير التخيلي؛ مما يستوجب ضرورة اهتمام محتوى المقررات الدراسية المختلفة، وكذلك طرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم بتنمية التفكير التخيلي لديهم.

وبالنسبة للكتابة الإبداعية فإن هؤلاء الطلاب لا يستطيعون التعبير عن أنفسهم بسهولة وبطريقة صحيحة، وتقل لديهم الأفكار، وتضعف الثروة الفكرية لديهم. كما أن موضوعاتهم تتسم بعدم الشمول، وعدم وضوح الأفكار، وإهمال الترتيب المنطقي وعدم الربط بين الأفكار؛ فضلا عن الإهمال في تقسيم الموضوع إلى فقرات كل فقرة منها تعبر عن فكرة معينة، وكذلك اضطراب أسلوبهم، وركاكته، والتواء عباراته، وكثرة الأخطاء اللغوية، وعدم القدرة

على التصوير البلاغي والتعبير الإبداعي، وكذلك افتقادهم لكثير من المهارات والفنيات الأساسية للكتابة الإبداعية وفنونها المتعددة (محمود الناقة،٢٠٠٤: ٩٢).

وتؤكد ذلك دراسة على أحمد مدكور وآخرين (٢٠١٦) التي حددت أسباب ضعف مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في اللغة العربية، ومنها أن كتاب اللغة العربية لا يعكس في محتواه أو أهدافه وأساليب تقويمه وكذلك طرائق تدريسه أي محاولة يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة الإبداعية للطلاب.

وتوصلت دراسة حسن أحمد مسلم (٢٠٠٠) إلى أن مهارات الكتابة الإبداعية (العامة، والنوعية، والخاصة) بكل فن من فنونها؛ لدي طلاب الصف الأول الثانوي ضعيفة للغاية؛ ومن ثم يستلزم تنميتها من خلال البرامج التنموية التي تنمي تلك المهارات لديهم.

كذلك توصلت دراسة يسري عبود (٢٠١٢) إلى ضعف مستوي الطالبات في المرحلة الثانوية في المهارات الكتابية الإبداعية بسبب ضعف الاستراتيجيات التدريسية المتبعة في التدريس، وأوصت بضرورة توفير المناخ المناسب لتحفيز مهارات الكتابة الإبداعية للطلاب، ودعمهم؛ كي يكتبوا، ويبدعوا.

ويرجع ذلك القصور أيضًا إلى افتقار طلاب المرحلة الثانوية كثيرًا من مهارات الكتابة الإبداعية والفنيات الأساسية لهذا النوع من الكتابة، ولا يعرفون فنونها الإبداعية المتعددة، ومدى أهميتها، وأهم خصائصها، ومتطلباتها، ومهاراتها النوعية الخاصة (حسن مسلم، ٢٠٠٠: ٩).

**واستكمالا لرصد واقع مناهج الفلسفة واللغة العربية أجريت دراسة استطلاعية استهدفت رصد ما يلي:**

أولا: آراء الطلاب في المرحلة الثانوية نحو مدى اهتمام منهج الفلسفة، واللغة العربية وطرائق تعليمهما بتنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية لديهم.

ثانيًا: آراء معلمي الفلسفة واللغة العربية في المرحلة الثانوية نحو مدى اهتمام منهجي: الفلسفة، واللغة العربية، وطرائق تعليمهما بتنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية لدي طلابهم.

ولتحقيق هذين الهدفين؛ صُممت استبانتان(♦)تضمنتا بعدين؛ البعد الأول: يتعلق بمدى تضمين محتوى كتابي الفلسفة واللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية؛ بواقع ٣٤ مفردة. والبعد الثاني: يتعلق بمدى نجاح (فاعلية) طرائق تعليم الفلسفة واللغة العربية في تنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب؛ بواقع ٣٠ مفردة. وطبقت هاتان الاستبانتان على عدد من الطلاب والطالبات من طلاب الصف الأول الثانوي (٣٢ طالبا وطالبة)، وعدد من معلمي ومعلمات الفلسفة واللغة العربية (عددهم ١٢ معلما ومعلمة) في مدارس (الشهيد محمد السيد حفني الثانوية بنات، السيد الطحاوي الثانوية بنات)، و(حسين طه الثانوية بنين، ومحمد رمضان الثانوية بنين) وفي الأيام الآتية ١١-١٢-١٣-١٤ / ١١/ ٢٠١٨.

وأشارت نتائج الاستبانتين إلى أن نسبة كبيرة من دارسي الفلسفة واللغة العربية، ومعلميهم، يرون أن محتوى كتاب الفلسفة واللغة العربية، وطرائق تعليمهما لا يساعدان في تحقيق الممارسات التي تتناول تنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية.

ونستخلص مما سبق؛ أن واقع منهج الفلسفة واللغة العربية وطرائق تعليمهما لا يشجعان على تنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ فبرغم كونهما من الدراسات الشائقة التي إذا ما أحسن عرضهما؛ فسوف يعود ذلك بالفائدتين: التخيلية، والإبداعية على الطلاب؛ فإن مشكلة تدريس الفلسفة واللغة العربية تتمثل في طريقة عرض موضوعاتهما؛ فإن لم تُعرض موضوعاتهما بطريقة تستحوذ على انتباه الطلاب؛ عبر توضيح دوريهما: التخيلي، والابداعي؛ نفر منهما الطالب، ولم يستطع استيعاب موضوعاتهما؛ ومن ثم تفوته الفوائد التخيلية والإبداعية التي يمكن أن يجنيها من دراستهما.

(♦)انظر ملحق رقم ١، و٢.

ونظرًا لأن الفلسفة واللغة العربية بهما عديد من القضايا التي تتعدد بصددها وجهات النظر المختلفة وعلى الطالب ألا يسلم بها؛ بل عليه أن يناقشها، ويفندها، ويحللها؛ فإن دراسة الفلسفة واللغة العربية بشكل عام تساعد طالب المرحلة الثانوية فى ممارسة التفكير بشكل عام، وممارسة عديد من المهارات التخيلية والإبداعية بشكل خاص.

## ومما سبق؛ يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي في تنمية التفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

## ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي؟

٢. ما فاعلية الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣. ما فاعلية الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

## أهداف البحث

١. توظيف استخدام المدخل الجمالي في تدريس بعض قضايا الفلسفة واللغة العربية.

٢. تنمية أبعاد التفكير التخيلي لدى الطلاب من خلال استخدام المدخل الجمالي.

٣. تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الطلاب من خلال استخدام المدخل الجمالي.

## أهمية البحث

١. توجيه نظر التربويين إلي أهمية الفلسفة واللغة العربية؛ حيث يمكن من خلالهما تنمية التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية.

٢. توجيه نظر مخططي مناهج الفلسفة واللغة العربية إلي الاهتمام بالمدخل الجمالي في تدريسهما.

٣. تقديم نموذج لوحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي يمكن أن يستفيد منها القائمون على تطوير المناهج الدراسية.

٤. تقديم نموذج لدليل معلم يستخدمه معلمو الفلسفة واللغة العربية في تطبيقالمدخل الجمالي في تدريس وحدة بينية بين التخصصين.

## أدوات البحث، ومواده التعليمية

## أدوات البحث

١. مقياس مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثتين).

٢. اختبار مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثتين).

٣. اختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد الباحثتين).

## المواد التعليمية للبحث

١.وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي (كتاب الطالب)

(إعداد الباحثتين).

٢. دليل المعلم في استخدام الوحدة البينية (إعداد الباحثتين).

## حدود البحث

**يقتصر البحث الحالي على ما يلي:**

- عينة من طلاب الصف الأول الثانوي (طالب -طالبة)، والذين يدرسون مقرري: الفلسفة، واللغة العربية.

## منهج البحث وإجراءاته

### أ- منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث، وأهدافه؛ سوف يستخدم البحث المنهج الوصفي في الجانب النظري منه، والمنهج شبه التجريبي " التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة "؛ نظرًا لأنه لا توجد عينة تُدرس لها هذه الوحدة المقترحة- لتعرف مدى فاعليتها في تنمية التفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

### ب- إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ستتبع الدراسة الخطوات التالية:

### (١) الإطار النظري للبحث؛ ويشمل:

أ- المدخل الجمالي؛ مفهومه، وخصائصه.
ب- التفكير التخيلي؛ مفهومه، وخصائصه، ومهاراته.
ج- الكتابة الإبداعية؛ مفهومها، ومهاراتها.
د- عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

### (٢) إعداد أدوات البحث ومواده التعليمية، وتشمل:

أ- الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي مع مراعاة ما يلي:

- تحديد الغرض من دراسة الوحدة البينية.
- تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.
- جمع المادة العلمية للوحدة البينية.
- إعداد الوسائل والأنشطة التعليمية للوحدة البينية.
- تحديد استراتيجيات التدريس الملائمة موضوعات الوحدة البينية.
- تحديد أساليب تقويم الملائمة للوحدة البينية.
- عرض الوحدة البينية على مجموعة من المُحكَمين في مجال المناهج وطرائق التدريس؛ للتأكد من صلاحيتها.

ب- قائمة بمهارات التفكير التخيلي في صورته الأولية، وعرضه على المُحكَمين، ثم ضبطه في ضوء آراءهم، وإعداده في صورته النهائية.
ج- قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية في صورتها الأولية، وعرضها على المُحكَمين، ثم ضبطها؛ في ضوء آراءهم، وإعدادها في صورتها النهائية.
د- مقياس مهارات التفكير التخيلي في صورته الأولية، وعرضه على المُحكَمين، ثم ضبطه؛ في ضوء آراءهم، وإعدادها في صورتها النهائية.
و- اختبار التفكير التخيلي في صورته الأولية وعرضه على المُحكَمين، ثم ضبطه؛ في ضوء آراءهم، وإعداده في صورته النهائية.

ز – تحديد عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي من بعض المدارس الثانوية في محافظة الاسكندرية.

ح_ التطبيق القبلي لمقياس نمو التفكير التخيلي، واختبار التفكير التخيلي، واختبار الكتابة الإبداعية على عينة الدراسة لتحديد مستواهم قبل التطبيق الميداني.

ط - التطبيق الميداني للوحدة البينية المقترحة.

ي- التطبيق البعدي لمقياس نمو التفكير التخيلي، واختبار التفكير التخيلي، واختبار الكتابة الإبداعية على عينة الدراسة؛ لتحديد مستواهم بعد التطبيق الميداني.

ك- إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج باستخدام .T- Test

**(٣) تقديم ملخص لأهم نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.**

**(٤) تقديم بعض التوصيات، والمقترحات؛ في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.**

## فروض البحث

١- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي.
ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة استرجاع الصور الذهنية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة التحويلات العقلية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة إعادة التركيب والتوظيف الإبداعي.

٢- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي.
ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس في مهارة استرجاع الصور الذهنية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس في مهارة التحويلات العقلية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس في مهارة إعادة التركيب والتوظيف الإبداعي.

٣- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الشكل الخارجي للكتابة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الطلاقة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الأصالة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الحساسية للمشكلات.

## مصطلحات البحث

### المدخل الجمالي

"مدخل في التدريس يتم من خلاله تقديم الموضوعات: الفلسفية واللغوية؛ وذلك بإبراز مواطن الجمال الموجودة في كل منهما -لدى طلاب المرحلة الثانوية- بأساليب جديدة، ومتنوعة، وممتعة تعتمد على إثارة العواطف، والمشاعر، والخيال المتمثل في تحرير الأفكار، والبحث عن المعرفة والتأمل، وبشكل يزيد من اهتمام الطلاب بأهمية الجوانب الجمالية، وتقديرها، والالتزام بها، ومعرفة أهميتها.

### التفكير التخيلي

"قدرة الطلاب على استرجاع الخبرات السابقة، ثم تنظيمها، ومن ثَم توليد صور ذهنية جديدة ذات صلة بموضوعات الفلسفة، وموضوعات اللغة العربية، وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة المتحققة للطلاب في اختبار التفكير التخيلي".

### الكتابة الإبداعية

" قدرة الطلاب على التعبير عن فِكرهم، ومشاعرهم المتعلقة ببعض الموضوعات الفلسفية والقرائية في فقرات صحيحة لغويا وبأسلوب يتسم بجمال التعبير، ودقة التصوير، وقوة الخيال، وتتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة، والمرونة، والأصالة تجاه الموضوعات التي تُطرح".

## القسم الثاني: الإطار النظري للبحث.

## المدخل الجمالي، والتفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية.

### مقدمة:

يهدف هذا الجزء إلى عرض الإطار النظري للبحث، وإلقاء الضوء على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة؛ وذلك من خلال أربعة محاور رئيسة، وهي:

**المحور الأول:** يتضمن عرضًا لطبيعة المدخل الجمالي، ومفهومه، وفلسفته، وأبعاده، وعلاقته بالتربية الجمالية.

**أما المحور الثاني:** يتضمن عرضًا للتفكير التخيلي؛ من حيث: مفهومه، وأبعاده، وأنماطه، وأهميته.

**والمحور الثالث:** يتضمن عرضًا للكتابة الإبداعية، ومفهومها، ومهاراتها، وخصائصها.

**والمحور الرابع**: يتضمن عرضا للعلاقة التكاملية بين الفلسفة واللغة وعلاقة كل منها بالتفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية، وبعض استراتيجيات تدريسهما.

وفيما يلي تفصيل ما سبق

## المحور الأول: المدخل الجمالي

يتميز العصر الحالي بالتطور السريع في كافة مجالات الحياة اليومية، وخاصة التطورات التكنولوجية، وثورة الاتصالات والمعلومات، والاكتشافات المتلاحقة في مختلف الحقول العلمية، والتي فرضت تحديات كثيرة على مختلف الأنظمة؛ ومنها التعليم.

وتتطلب تلك التحديات مواطنًا عصريًا متفتح الذهن لديه الحافز والقدرة على التفكير والإبداع والابتكار والتميز بمواصفات عصرية، ومن ثم ظهر مفهوم التربية الجمالية بوصفه أحد خطوط الدفاع المهمة إزاء تحديات القرن الحادي والعشرين؛ فلا يمكن فصل الوجدان عن التفكير؛ حيث إن الوجود البشرى وحدة عضوية لا تقبل التجزئة، ومن التعسف إغفال التربية الوجدانية وقصر أوج اهتمامنا على التربية الذهنية.

ويؤكد حامد عمار (١٩٩٦ : ٣٠) ذلك؛ بقوله:" إن مجتمعنا العربي يتأثر بصورة واعية أو شبه واعية أو غير واعية بالتيارات والموجات العالمية المتلاحقة في تغيراتها، وأحداثها، ومنجزاتها، وبخاصة ما يترتب على تطبيقات العلم والتكنولوجيا في مختلف ميادين الحياة السياسية، والاقتصادية، والثقافية، ولما كان من العسير التوقع الدقيق أو التنبؤ القاطع بملاحقة تلك التغيرات العالمية وآثارها المحلية؛ يتحتم على نظام تعليم المستقبل ألا يقتصر على تكوينه الذهني أو برمجة عقلية المتعلم على ترسيخ عادات الاعتماد على المعلوم والمتواتر في الفترة الزمنية المحلية؛ ومن هنا تأتى أهمية التربية الجمالية التي تتيح للمتعلم فرصة الإبداع والتحرر الفكري؛ بما ينمى المعرفة، ويوسع الإدراك، ويعمق الرؤية للعالم الخارجي المحيط به".

فالمادة الدراسية ليست مجموعة من الحقائق وحسب؛ وإنما سلسلة من الخبرات المتكاملة لا يسهل فيها فصل الحقيقة عن مذاقها، وعن ملابساتها الثقافية التي أحاطت بكشفها، ويؤازر هذا الرأي" جون ديوي"؛ بقوله:" لا يمكن تمييز الخبرة الجمالية تمييزًا حاسمًا عن الخبرة الذهنية، ما دام من الضروري لكل خبرة ذهنية أن تحمل طابعًا جماليًا حتى تكون هي نفسها تامة مكتملة"، ويستطرد:" ليس ثمة خبرة- كائنة ما كانت- يمكن أن تعد وحدة اللهم إلا إذا كانت تمتلك كيفية أو صيغة جمالية". فمفهوم الخبرة يتضمن العامل الجمالي مهما كانت طبيعة هذه الخبرة، أو نوعيتها، وحين نتصور أن المادة الدراسية تمثل خبرة متكاملة، حينئذ يدخل العامل الجمالي ضمن مقوماتها (محمود البسيوني، ١٩٧٨: ٢٧٦).

ويبدو جليا من هذا المنطلق أن العامل الجمالي لا يقتصر على مادة دراسية دون غيرها، فالمعلمون على اختلاف تخصصاتهم يتعرضون للعامل الجمالي، كلٌ في مجاله. وإلا صارت المادة الدراسية جافة مجردة آلية تقتصر على مجموعة من الحقائق لا يتذوق الدارس قيمتها، وينظر إليها كعبء للتذكر، دون أن ينفعل لها بوجدانه.

وفيما يلي تناولٌ للمدخل الجمالي في ضوء المحاور الآتية:

### أولًا: مفهوم المدخل الجمالي، وما يرتبط به من مفهومات أخري:

يرتبط المدخل الجمالي بمفهومي الجمال والتربية الجمالية؛ لذا يستوجب تعريفهما تعريفًا مدققا؛ بحيث يمكن من خلالهما تعرف طبيعة المدخل الجمالي.

والجمال لغة: هو الحسن الكثير، وهو مصدر الجميل، وهو ما يتجمل به ويتزين وهو ضد القبح، والفعل منه جمل يجمل، يقال: جَمِل كَكرم، فهو جميل وجمال، وجُمال (بالضم والتشديد) على التكثير أجمل من الجميل، وجمله: أي زينة، والتجمل: تكلف الجميل، وامرأة جملاء وجميلة، وهي التي تأخذ ببصرك على البعد، والتجميل: زيادة شيء على الأصل. (ابن منظور، د.ت :١٢٦).

أما الجمال اصطلاحًا؛ عرفه "هربرت ريد"؛ بأنه:" الشعور الذي تثيره الأشكال الفنية في النفس، فإذا كان الفن هو خلق الأشياء الممتعة، فالجمال هو الشعور الذي تثيره هذه الأشكال" (نقلا عن : فوزي الشربينى،٢٠٠٥: ١١).

وعرفته أمل الشرباصي (٢٠١٣: ١٣)؛ بأنه:" الصفة التي تطلق على ما يسعد أو يشبع الحواس أو العقل من خلال الإيقاع والألوان والأشكال".

ومن ثم يشير مفهوم الجمال إلى الحسن الكثير الذي تستقبله الحواس، ويستوعبه العقل؛ مما يثير فى النفس الشعور بالمتعة والسعادة، وبذلك يكون استقبال مفهوم الجمال حسي وعقلي معًا؛ فما هو حسي ومستساغ عقليًا يصير جميلا جذابًا؛ وعلى النقيض من ذلك فما هو حسي مستهجن عقليًا يصير قبيحًا منفرًا. فالحواس والعقل قاسمان مشتركان في تلمس الجمال.

وحظي مفهوم الجمال عند الفلاسفة بحظٍ كبير من الدراسة والبحث، ولقد كانت الحضارة اليونانية تمثل تراثا متنوعا في مجالات الفلسفة كلها؛ ومنها المفهوم الجمالي الذي يتسع ليشمل جل الصفات التي تلحظ في الأشياء لتحضر لها جميع كمالاتها، وتبعث في النفس السرور والرضا (سامي محمود إبراهيم، ٢٠١٢: ٩٧- ٩٩).

فعرفه "سقراط"؛ بأنه:الدرجة الرفيعة في الإفادة؛ أي المثمرة ذات المنفعة" وهو هنا قد ربط بين الجمال والنفع فكل نافع جميل، بينما عرف "توماس أكواينس" الجمال؛ بأنه:" ذلك الشيء الذي إذا ما رأيناه يسر، ذلك لكونه موضوعًا للتأمل سواء عن طريق الحواس أو عن طريق الذهن" وبالتالي فالجمال هو ما يسر ليس بالنظر فحسب؛ بل بالحواس الأخرى، والذهن لما فيه من قيم تدفعنا أن نتأمله شكلا، ومضمونًا من خلال الحواس. (محمود البسيوني ،١٩٨٧: ٤٠).

وكذلك حدد الغزالي مفهوم الجمال؛ بقوله:" كل شيء فجماله وحسنه في أن يحضر كماله اللائق به الممكن له، فإذا كان جميع كمالاته الممكنة حاضرة فهو في غاية الجمال، وإن كان الحاضر بعضها فله من الحسن والجمال بقدر ما حضر" (أبو حامد الغزالي، د.ت: ٢٩٩).

وبذلك فقد حدد الفلاسفة مفهوم الجمال بعدد من المحددات؛ وهي: أن كل نافع جميل، وأن الشيء الجميل ما يسر بالحواس المختلفة والعقل معًا، وهو ما اجتمعت له جل الصفات التي تحضر للشيء جميع كمالاته، وتبعث في النفس السرور، والرضا. وتحدد تلك الصفات بناءًعلى معايير جمالية مصدرها العقل؛ وفقا لنموذج كامن في العقل الإنساني.

وتعد حاجة الإنسان للإحساس بالجمال أمر مهم فقد قرر "ماسلو"Maslo أن الحاجات الجمالية تأتى في أولويات حاجات الإنسان، والتي تتمثل فى ميل بعض الناس إلى القيم الجمالية حيث يفضلون التنظيم، والترتيب، والنظام، والاتساق، والكمال. ومن ثم فالحاجة إلى الجمال من الحاجات الأساسية في حياة الإنسان، وإن كانت أهمها بوصفها المسيطرة على مشاعر الفرد، وأحاسيسه وعقله وإدراكه، فإدراك العقل للتناسق والتناغم في الأشياء يثير مشاعره وأحاسيسه؛ فيشبع الحاجات الجمالية لديه (سيد عبد الحميد مرسى،١٩٩٨: ١٢١).

وبذلك يتضح أن الجمال سمة بارزة من سمات الوجود إن لم يكن من أكثر سماته وضوحًا، فيحرك أعماق الإنسان ويخلصه من الجمود العاطفي فى ظل حياة يغلب عليها روتين واحد لا يتغير فينتابه شعور بالملل والرتابة، وهذا ما يحتم أن يصبح الجمال دعامة أساسية فى شخصية كل إنسان، وطبيعة متأصلة فى ذاته وتفكيره وإحساسه. فالبحث فى فلسفة الجمال هو فى عمقه بحث عن تحقيق إنسانية الإنسان، الذي يُعد باحثًا عن مظاهر الجمال من حوله ومتطلعًا دوما إلى قيم الحق والخير والجمال، ومستشعرًا إياها بحواسه، ومدركا لها بعقله.

كما يرتبط المدخل الجمالي -أيضا- بمفهوم التربية الجمالية ويعرفها فوزي الشربيني (٢٠٠١: ٣٠) بأنها:" التربية المستمرة والتي يجتمع فيها التنسيق بين إنماء جميع جوانب شخصية الفرد، وهو ما يوحى إلى المزاوجة بين القوى الإدراكية وبين الدوافع الحسية والوجدانية، وإلى تحقيق التوازن بين القيم العلمية والتقنية وبين القيم: الجمالية، والروحية، والخلقية".

أوهى: "التربية التي تعد الأطفال لتذوق الجمال في صوره المتعددة، فمن خلالها تُتاح الفرص الإبداعية، وتُكتسب المهارات، ويتسع الإدراك، وتُعمق الرؤية، وتزداد إمكانية الأطفال على التمييز بين الأشياء، وإصدار الأحكام الجمالية" (محمد سيد السيد، وعزة الصادق،٢٠٠٨: ٢٤).

وتظهر أهمية التربية الجمالية وتتجلى في حاجة الإنسان إلى تنمية مخيلته، وشتى قواه الإبداعية وإعداد طلاب لديهم القدرة على الإبداع والابتكار، والقدرة على العمل المؤدى إلى التغيير نحو الأفضل، وتمكين الطالب من التعبير عما بداخله، والتأثير على الآخرين، وتوجيههم. والظاهر أن الإنسان المعاصر قد أخذ يضيق ذرعًا بالتربية العقلية القائمة على الاهتمام بالمنطق وحده، فصار على استعداد اليوم لإفساح المجال أمام التربية الجمالية القائمة على الاهتمام بالمخيلة.

فيُعد المدخل الجمالي امتدادًا طبيعيًا لمفهومي" الجمال، والتربية الجمالية"، وفي هذا الصدد يذكر أر سميث Smith,R (2005: 22) أن كل من "فردريك سكلر" و"جون ديوي" من أوائل الذين أسسوا لفكرة دمج على الجمال بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، فقد ربط "سكلر" علم الجمال بزيادة الاهتمام بالنواحي الانسانية، وعبر عن ذلك بفكرة أن التعليم لابد أن يقدم مجموعة من خلال الظروف التي يمكن أن تطلق ينابيع الحياة لدى الإنسان من خلال إدماجه بخبرات جمالية.

ويؤيد هذا الرأي "جون ديوي "بقوله:" لا يمكن تمييز الخبرة الجمالية تمييزًا حاسمًا عن الخبرة الذهنية، ما دام من الضروري أن تحمل طابعًا جماليًا، حتى تكون هى نفسها تامة مكتملة"، وليس ثمة خبرة - كائنة ما كانت- يمكن أن تعد وحدة اللهم إلا إذا كانت تمتلك كيفية أو صيغة جمالية" (محمود البسيونى،١٩٨٧: ٢٧٦).

وتتعدد تعريفات المدخل الجمالي؛ فعرفتاه كل من هدى بنت محمد، وهنادي بنت عبد الله (٢٠١٠: ١٧١)؛ بأنه: " طريقة في التدريس يتم خلالها تقديم المفاهيم والأشكال الأخرى للمعرفة العلمية مستخدمين التشبيهات والسرد القصصي والمنحى التاريخي والاندماج بأساليب جميلة وممتعة تعتمد على إثارة المشاعر والعواطف والخيال المتمثل في تحرير الأفكار من الارتباطات المنطقية وإثارة الحدس المتمثل في فهم الحقيقة وعدم التقيد بالتحليلات المنطقية فقط".

كما عرفه أحمد عبد الحميد أحمد سيد (٢٠١٢: ١٢٧)؛ بأنه: "طريق يتبعه أهل الاختصاص فى التدريس لبناء وتنفيذ المناهج مستخدمًا أسلوبًا أو أكثر بما يحقق أهداف التربية ويؤدى فى الوقت نفسه إلى الاستمتاع بالجوانب الجمالية، والفنية في مختلف مسارات العلم وظواهره وفى سائر المواد الدراسية الأخرى؛ بما لا يخل بالنواحي الموضوعية للمناهج ويحقق بالإضافة إلى ذلك تأكيد الجوانب الوجدانية ونواحي التقدير المتعددة".

كما عرفته نشوة محمد الغزاوي (٢٠١٧: ٤٧)؛ بأنه:" إطار تنظيمي لبناء وتنفيذ المناهج بما يحقق أهداف التربية ويؤدى في نفس الوقت إلى الاستمتاع بالجوانب الجمالية ويحقق بالإضافة إلى ذلك تأكيد الجوانب الوجدانية ونواحي التقدير المتعددة التي كثيرا ما أهملت على الرغم من أهميتها".

واستنادًا إلى ما سبق؛ فالخبرة الجمالية لا تختلف عن أي خبرة من خبرات الحياة اليومية؛ فإنها أكثر قدرة على التنسيق، والتنظيم بين مختلف الدوافع، والمتطلبات الإنسانية. والناحية الجمالية تدخل في كل خبرة نستمتع بها استمتاعًا مباشرًا لقيمتها الذاتية. فلم تعد التربية حشوًا للعقول بالمعلومات والمعرفة الإنسانية؛ ولكنها تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، واستجابة طبيعية لمظاهرها ككل؛ ومن ثم نفهم من ذلك أن العنصر الجمالي ليس دخيلًا على التجربة الجمالية؛ بل هو سمو وتطور لتلك الصفات العادية التي تتميز بها كل خبرة سوية.

ويلخص كل من جون ديوي (١٩٥٤: ٢٢؛ ٢٠١١: ٨٧-٩٨)، وصابر جيدورى (٢٠١٠: ١١٠) سمات الخبرة الجمالية -التي يمكن تضمينها في المدخل الجمالي- كما يلي:

١- الخبرة موقف من المواقف يعيشه الفرد مع آخرين؛ فيتأثر به ويؤثر فيه، وهو يتعلم نتائج هذا الموقف، حيث تصبح هذه النتائج جزءًا من سلوكه سواء أكانت معلومات، أو مهارات، أو اتجاهات.

٢- الخبرة تقاس بمدى ما تؤدى إليه من تغير في السلوك، وبمدى أثرها على الخبرات التالية، وإعادة بنائها؛ مما دفعه إلى القول في معظم مؤلفاته: إن التربية للخبرة، وعن طريق الخبرة، وفى سبيل الخبرة.

٣- قيام علاقة مشعور بها بين الفعل والانفعال، أو بين النشاط الفاعل والنشاط المنفعل؛ فى أثناء تفاعل الكائن الحي مع بيئته.

٤- التنسيق والتنظيم والتأليف أوضح من أي خبرة أخرى كونها فى النهاية تمكننا من بلوغ اللذة والتوازن والمتعة.

٥- الإيقاع الناشئ عن التوازن بين طاقات الإنسان والظروف المحيطة به، وبفضل ذلك التوازن ينشأ الشعور بالرضا. والإحساس الجمالي هو الشعور بالاستمتاع المصاحب للإيقاع الذي تنطوي عليه الخبرة المشبعة.

٦- الخبرة الجمالية -سواء عند التعبير الفني، أو التذوق- قد تكشف عن مشاعر معروفة، ومحددة، ومرتبطة بسلوك معين فى الحياة العامة.

كما أضاف كل من جيرود وآخرين Girod,et al(2003)، وإلهام الشلبي، ومحمود الشاذلي (٢٠٠٩)، وزينب على (٢٠١٠)، ووفاء يونس (٢٠١٢)؛ سمات أخري للخبرة الجمالية ولكن من زاوية تربوية تعليمية، والتي يمكن أن يمر بها الطالب فى أثناء التعلم؛ وهي:

١- ضرورة ارتباطها بمعان حقيقية أو بشيء مهم Authentic meaning: وهي تشير إلى ما ترتبط به الخبرة من أمور مهمة، وهذه صفة ملازمة للحدث أو الشيء ذاته ولا تنفصل عن أي منهما، وبذلك إذا عملت الخبرة على إثراء وتعميق الخبرات المتلاحقة والربط بينها عندها تكون الخبرة مشتملة على معان حقيقية. وأن تعتمد الخبرة على مفهومات، وحقائق واقعية بمعنى ارتباطها بمعلومات تجعل الطالب متفاعلا مع الموضوع الدراسي في جو من الإثارة، والمتعة، والارتياح.

٢-ممارسة عملية التخيل: ولا يمكن للعلم أن يحقق أهدافه بغيابها، وهي ملكة قائمة بذاتها أكثر من أي مظهر آخر من مظاهر النشاط البشرى، وهو طريقة في النظر إلى الأشياء والشعور بها من حيث هي تؤلف كلا متكاملا يحدث فيها عند نقاط معينة تماس، والتقاء بين العقل والعالم. وحينها تستحيل الأشياء القديمة المألوفة إلى أشياء جديدة. والتخيل هو إحدى العمليات العقلية التي تنظم علاقة الطالب بالعالم الخارجي نحو الأفكار، والتصورات، والخبرات الجديدة غير المألوفة.

٣- الاندماج: في الخبرة المقدمة: وتمثل ما يشعر به الفرد عند قراءة قصيدة أو عندما يندمج مع الطبيعة بموجوداتها، وظواهرها المختلفة. وتتمثل في أربعة مستويات: يقدم فيه الشخص وصفا للحقائق دون أن يندمج معها، أو يقدم وصفا لانفعالاته بصورة مرتبطة مع أشياء أخرى، أو اندماج الشخص اندماجًا حقيقيًا مع شيء حي، أو اندماجه مع شيء غير حي وهو ما يتطلب قدرًا كبيرًا من التقمص والتخيل؛ مما يثير إحساس الطالب بجمال الموضوعات المرتبطة بالظواهر الطبيعية الكونية بالبيئة وتذوقها.

٤- التأمل: تشكيل قدرات الطالب وتنميتها من خلال صوغ مفردات البيئة المحيطة به، وإمكاناتها في سبيل توظيف المعلومات في مواقفه الحياتية.

٥-الطرائف العلمية: كل ما يصدر عن المعلم من قول، أو فعل مقصود، أو تساؤل معد مسبقًا من خلال معلومة نادرة، أو حقيقة علمية مغايرة للمألوف.

٦-البهجة: يكمن في البحث والانجذاب إلى دراسة الحقائق الكونية نفسها في سياق هدفها الوجودي وحكمتها الخلقية من خلال صوغ أهداف سلوكية ممتعة في مسافات مختلفة.

٧-التركيز على الجوانب الوجدانية في العملية التعليمية: يولى المدخل الجمالي مزيداً من الاهتمام بالجوانب الوجدانية بما يحقق إثارة حماسة الطلاب وتشويقهم.

٨-تنوع وسائل التقويم: يهتم بالتوجيهات الحديثة في التقويم الواقعي، والذي يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، حيث يمارسون مهارات التفكير العليا، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات الحياتية.

وباستقراءٍ التعريفات السابقة للمدخل الجمالي، وما يميزه من سمات وخصائص؛ يمكن استخلاص تعريفا إجرائيًا للمدخل الجمالي بشكل يتسق مع أهدافه؛ فهو :"مجموعة المسلمات والافتراضات المرتبطة بطبيعة الجمال (الخبرة الجمالية)، والتي تُبني في ضوئها الوحدة المقترحة القائمة على التكامل بين الفلسفة واللغة العربية وتعتمد على إدراك طلاب الثانوية العامة لعناصر الجمال، وإبراز النواحي الجمالية والفنية للمادة الدراسية؛ بما يعمل علي تحقيق المتعة والبهجة لديهم، وتأكيد الجوانب الوجدانية، وسلوك الاستكشاف، وحب الاستطلاع، والخيال، والملاحظة، والتأمل، والإبداع ؛ ويحقق الاستمتاع بدراسة مادتي: الفلسفة، واللغة العربية معًا".

أو هو: "مدخل في التدريس تقدم من خلاله الموضوعات الفلسفية واللغوية معًا، وذلك بإبراز مواطن الجمال الموجودة في كل منهما -لدى طلاب المرحلة الثانوية- بأساليب جديدة ومتنوعة وممتعة تعتمد على إثارة العواطف والمشاعر والخيال المتمثل في تحرير الأفكار، والبحث عن المعرفة، والتأمل، وبشكل يزيد من اهتمام طلاب بالجوانب الجمالية، وتقديرها، والالتزام بها، ومعرفة أهميتها".

أو هو:" إطار تنظيمي لبناء وتنفيذ وحدة مقترحة- قائمة على التكامل بين الفلسفة واللغة العربية- يؤسس على موضوعات واقعية ذات قيمة ومعنى لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ بما يحقق الأهداف التعليمية المتوقعة لكل منهما إلى جانب الاستمتاع بالجوانب الجمالية، وإثارة العواطف والمشاعر والخيال المتمثل في تَحرير الأفكار والبحث عن المعرفة والتأمل، وذلك بشكل يزيد من اهتمام طلاب بالجوانب الجمالية وتقديرها والالتزام بها ومعرفة أهميتها".

ويمكن تحديد أهم ملامح المدخل الجمالي –كما يظهرها التعريف السابق-؛ وذلك على النحو الآتي: (تحقيق مبدأ الواقعية واندماج الطلاب مع الخبرات المقدمة لهم، وتحقيق الاستمتاع بالمادة الدراسية، وإثارة خيال الطلاب، والبحث عن المعرفة والتأمل والإبداع).

## ثانيا: فلسفة المدخل الجمالي في التدريس:

ينطلق المدخل الجمالي من فلسفة مؤداها أن الجمال يوجد حولنا في كل شيء؛ فهو يكمن في كل ظواهر الكون بما فيها الموضوعات والظواهر العلمية، وحينما يتعرف الطلاب على هذا الجمال ويدركونه فى أثناء دراستهم له؛ فإنهم يتمكنون من الدراسة بشكل أفضل ويصبح فهمهم وتعلمهم أكبر، وفى الوقت ذاته يستمتعون بتعلمهم عن ذي قبل.

وأوضحت فلانرى إم Flannery, M(1991) العلاقة الثنائية بين الفن والعلم من خلال تقديمها بعض الملامح الجمالية التي يتسم بها العلم؛ ومنها:

- خاصية الانتظام والتناسق: التي يصعب فهم الكون بغيابها؛ لأن العلم -في الأساس- ما هو إلا بحث عن الانتظام، والتناسق، والتناغم، والهرمية، إذ لا يمكن للعلم أن يقوم بأهم وظائفه المتضمنة لتقديم تنبؤات مستقبلية من شأنها أن تحفظ بقاء الإنسان بغياب التناغم والتناسق.

- خاصية الهرمية: وهي واحدة من الملامح الجمالية التي يتسم بها العلم، وهي حالة يمكن للعقل أن يجدها في الطبيعة ذاتها؛ فضلا عن قدرته على ابتكارها وتَجسيدها في تصنيفات

تشمل مجالات متعددة من شأنها أن تمكننا من التعامل مع التباينات، والتعددات من حولنا؛ بما يجعلها تتسم بالبساطة.

- التذوق: وهو سمة أخرى من سمات الجمال في العلم فهو قائم على الحساسية للسمات الجمالية، والمحدد لأسلوب البحث ولأسلوب الأشخاص في تعاملهم مع العلم.

وبذلك فالسمات الجمالية في العلم ليست بعيدة عن طبيعة الإنسان فهي متجذرة في بيولوجيته. فالعقل البشرى يميل بذاته إلى التناسق، والترتيب، والبحث، وهي ذاتها ملامح جمالية يتفق عليها الكثير من الجماليين.

ومن ثم فالبحث في فلسفة الجمال هو في عمقه بحث عن تحقيق إنسانية الإنسان، وتنطلق عن هذه الفلسفة عدة نقاط -حددها فرانك إس.Frank, S (2001)- بما يجعلها أسس فلسفة المدخل الجمالي في التدريس؛ وذلك على النحو الآتي:

١- يساير منطق العلم، وفلسفته في تفسير الظواهر العلمية، والبحث عنها.

٢- يؤكد أهمية الاتساق، والتناسب في توضيح الظاهرة العلمية، ومكوناتها.

٣- يجمع بين الجوانب: المعرفية، والمهارية، والوجدانية في تدريس الموضوعات العلمية المختلفة.

٤- يدرس العلم من منظور جمالي بما يجعل الطالب يسهم بمشاعره ووجدانه؛ ليندمج مع الموضوعات والقضايا العلمية.

٥- يسمح للطالب بقدر كبير من الحرية في التأمل، والتفكير، وإشاعة جو من الطمأنينة، والتقدير، والثقة؛ لإبراز قدراته في التعبير عن فهمه الجمالي.

٦- يعبر الطالب عن فهمه للعلم بمنظور جمالي بأساليب عديدة مقروءة، أو مسموعة، أو بطرق أخرى مبتكرة.

كما حددت دراسة صابر جيدورى (٢٠١٠: ١١٣- ١١٤) فلسفة المدخل الجمالي -بوصفه مجموعة من الخبرات الجمالية - من وجهة نظر جون ديوي؛ وذلك على النحو الآتي:

**١- مبدأ التحول في الخبرة الجمالية:**

إن الخبرة التي يكتسبها الفرد في حياته ليست خبرة نهاية، وإنما كل خبرة جديدة يكتسبها الفرد من محيطه يفترض أن تعدل الخبرات السابقة لها، وبالتالي فإن هدف التربية الجمالية يتمثل في تمكين التلاميذ من إعادة تنظيم أحاسيسهم، ومشاعرهم، ومعارفهم، واتجاهاتهم نحو خاصية الجمال في الوجود وذلك في سياق الخبرات التي يعيشونها داخل المدرسة وخارجها، مما يتطلب من الإنسان أن يعرف كيف يتعلم الخبرات الجديدة.

**٢- مبدأ الاستمرار أو تواصل الخبرة الجمالية:**

فالخبرة الجمالية لا تنتهي مادام الإنسان في تفاعل مستمر مع بيئته، ويتضمن ذلك المبدأ السابق الذي يؤكد تحولها وتطورها، إذ يعنى أن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة الماضية، وتستفيد منها، وتشترك معها في عوامل مختلفة، كما أنها تؤثر فى الخبرة اللاحقة لتتجه بها إلى مستوى أفضل، وبذلك ينبغي أن تكون الخبرات التربوية سلسلة متصلة الحلقات.

**٣- مبدأ التكامل في الخبرة الجمالية:**

ويقصد بالتكامل أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم؛ أي معايشة المتعلم للخبرة بجوانبه كافة (الحسية، والجسمية، والعقلية، والنفسية.....).

**٤- مبدأ التفاعل في الخبرة الجمالية:**

فالخبرة الجمالية لا تحدث داخل الشخص بل تعمل في سلوكه الذي يؤثر في اتجاهاته، وأحاسيسه، ومشاعره، وعليه فإن الخبرة الجمالية إذا لم تتمكن من أن تحدث تفاعلها

الإيجابي، فإنها سوف ترتد في يوم ما؛ بمعنى أن أثر الخبرة – نتيجة لتفاعلها- ينتقل ويتبلور في صورة جديدة ليتفاعل مع البيئة من أجل الخروج بخبرات جديدة تتفاعل بدورها لينبثق عنها خبرات جديدة ..... وهكذا.

**٥- مبدأ الخيال فى الخبرة الجمالية:**

وهو وإن كانت الوقائع مهمة وضرورية للبحث العلمي؛ فإن هذه الوقائع تثير لنا اقتراحات تتخطى ما هو كائن في الوقت الحاضر. ومن هنا كان لزوم الخيال للباحث العلمي، ولزومه كذلك للعملية التربوية ففيه نقفز من الوقائع التي أمامنا إلى عوالم جديدة حيث الاختراع والابتكار.

كما أضافت مريم شبوب (٢٠١٦: ٣٨) مبدأ الواقعية وهو أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقية تنبعث منها مشكلة تكون حافز للتفكير، ولن يتم ذلك إلا إذا اتسم العمل بالبعد عن الرتابة، فلابد أن تؤدى الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل حتى تنشأ المشاكل التي تشكل الدافع إلى التفكير.

وبذلك فمن خلال تتبع فلسفة المدخل الجمالي يتضح أن الجمال صفة متأصلة في الطبيعةٍ الإنسانية تعتمد على إثرائها بما هو خارجي وواقعي لبعث طاقات تفكيرية داخل الفرد؛ فضلا عن استدعاء عوامل خيالية تنقل المتعلم من عالم الواقع إلى عالم الافتراض، مع التأكيد أن كل خبرة جديدة يكتسبها المتعلم تعمل على تعديل خبراته السابقة ؛ بما يؤثر تكامليًا في جميع جوانب شخصيته، وبما يدفعه إلى التعبير عن ذلك - تحقيقا لمبدأ تذوق الخبرات الجمالية-، وبما يسمح للطالب بقدر كبير من الحرية في التأمل، والتفكير، وإشاعة جو من الطمأنينة، والتقدير، والثقة؛ لإبراز قدراته في التعبير عن فهمه الجمالي.

ومن ثم فإن كانت الطبيعة الجمالية صفة ملازمة للإنسان؛ فمن الأولى أن تكون صفة ثابتة متأصلة للعملية التعليمية بما هو أوقع لتحقيق أهدافها التربوية جنبًا إلى جنب مع الأهداف الجمالية الوجدانية؛ ليكون التأثير شاملا جميع جوانب شخصية المتعلم.

## ثالثًا: معايير المدخل الجمالي في التدريس، وخطواته:

على صعيد الأهمية التدريسية للمدخل الجمالي نلحظ أنها تنبع من فلسفته وتنبثق عنه ويرجع الأدب التربوي الفضل الكبير للعالم التربوي "إليوت آيزنر" Elyot Eisner (1985 :33) في وضع أفكار ذات شأن كبير في علم الجمال والتدريس الجمالي والتي اعتمدت على فلسفته؛ وهى أن هناك أربعة أسباب لكى نطلق على التعليم أنه حالة جمالية وفنية؛ وهى أن التعليم:

١- يُؤدَى بمهارة من قبل كل من المعلم والطالب، وذلك على شكل أنشطة فيها نسق الأوركسترا؛ أي أسئلة تُسأل ومحاضرات تُعطى، وهنا يجمع المعلم والطالب بين المهارة والجمال.

٢- كالفن؛ حيث إن الرسامين والملحنين يصدرون أحكامًا مبنية بشكل واسع على الصفات التي تنكشف فى أثناء سير العمل، وتستخدم أشكالا من الذكاء لانتقاء صفات الغرفة الصفية وضبطها؛ مثل: الحركة والنبرة، والمناخ الصفي، وسير النقاش.

٣- يؤكد أن نشاط المعلم يتأثر بصفات واحتمالات عارضة لا يمكن التنبؤ بها، حيث يعمل المعلم بطريقة مبتكرة تمكنه من التأقلم مع أية احتمالات.

٤- يؤسس على أن الأهداف التي يحققها -غالبا- ما تنشأ فى أثناء العملية التعليمية؛ بمعنى أنه لا توجد مواقف تتشكل فيها غايات مقصودة، ومخططة مسبقا.

وتأسيسًا على ما سبق؛ فالتعليم –في ذاته- حالة جمالية فنية؛ يتأثر بالمواقف والاحتمالات العارضة، ويسعى لتحقيق أهداف متجددة متنامية باستمرار في أثناء الموقف التعليمي؛ فيؤدى

بمهارة من قبل المعلم وطلابه في شكل نشاط تعليمي دائم التجدد لإثارة القدرات التحفيزية بشكل دائم. ولكن تحقيق التعليم لتلك الصفة الجمالية الفنية يستوجب مراعاة عدد من المعايير التي تؤكد ذلك.

وقد أوردت دراسة كل من: إيمان محمد صابر سليم (٢٠٠١: ٥)، و دراسة هايان لي Hayin Li (2014 :132)، و دراسة إيمان محمد محمود يونس (٢٠١٢ : ٢١) ؛ عدداً من المعايير التي يجب توافرها بما يجعل من التدريس حالة جمالية؛ ومنها ما يلي:

١- **الوحدة:** وهي أن يكون للموضوع الجمالي فكرة واحدة في التكوين، فإذا حللناه إلى عناصر نجد أن كلا منها يسهم في تحقيق تلك الفكرة، فهي تقوم على أساس الارتباط بين عناصر الموضوع الشاملة لكل خواصه، سواء أكانت طبيعية، أم استنباطية، أم متعلقة بالمظهر الخارجي.

٢- **الانسجام والتوافق:** فإن التنسيق الصحيح والتنويع يكونان الانسجام والتوافق، لتكون الأجزاء متوافقة مع بعضها بعضًا، ويخدم كل جزء ويؤثر في الجزء الآخر ولا ينقص منه.

٣- **الناحية الوظيفية:** وهي العلاقة بين تصميم الشيء وهدفه، والشيء الجيد التصميم هو الذي يقوم بوظيفته خير قيام على النحو الذي صُمم من أجله.

٤- **الدقة:** وتشير إلى طريقة تنفيذ التصميم، وهي ترتبط بالناحية الوظيفية؛ بمعنى أن عدم توافر عنصر الدقة في التنفيذ يجعل الشيء جيد التصميم عاجزًا أن يؤدى وظيفته بالصورة الصحيحة.

٥- **الناحية الفنية والجمالية:** فإن مراعاة إبراز النواحي الفنية والجمالية المرتبطة بالمكون الجمالي في الظواهر العلمية أمر مهم عند صياغة محتوى المادة، فيجب أن يراعى العلماء والمتخصصون في العلم إظهار المكون الجمالي وعدم تركيز جل اهتمامهم على النتائج العلمية المتخصصة فحسب، وكذلك الحرص على توفير مصادر التعلم والوسائل التعليمية والمعينات التي تتبنى المدخل الجمالي؛ بما يساعد على خلق جو جمالي فى أثناء التدريس، وتحفيز مشاعر تذوق الجمال عند الطلاب.

٦- **الخيال:** الفن والخيال يلعبان دورًا أساسيًا في نجاح المدخل الجمالي بما يعمل على تحفيز فهم الطلاب وحبهم للمعرفة؛ لذا يجب أن يكون التدريس بطرق مبتكرة يراعى فيها استخدام التكامل والمقارنة والاستكشاف والابتكار.

وبناءً على ما سبق - من معايير المدخل الجمالي في التدريس- حددت بعض الدراسات خطوات التدريس باستخدام المدخل الجمالي؛ ومنها: دراسة أماني أبو زيد (٢٠٠٩: ٣١- ٣٢)، وهايان لي Hayin Li (2010 :132)، ونارياما محمد (٢٠١١: ٢٠) ؛ وتتمثل في الخطوات الآتية:

١- **إعادة تجميل النص (صوغ المحتوى):** يستلزم الفهم الجمالي تجميل النص الموجود، وإعادة تشكيله وتصويره بشكل جمالي ثم إعادة تقديم أفكاره بشكل درامي يشجع الطلاب على التفكير، والفهم الجمالي، وإدراك علاقة هذا النص، أو المفهوم بالعالم الذي يعيشونه.

٢- **إثارة تفكير الطلاب:** ويتم ذلك من خلال تشجيعهم على التخيل والإبداع باستخدام الأسئلة لتحفيز وتنشيط الأفكار العلمية لديهم، وإثارة دافعية الطلاب؛ مثل: ماذا لو؟ ومن ثم يقوم المعلم بتحفيز، وتنشيط، وشرح الفِكر العلمية التي توجد لدى الطلاب.

٣- **التأكيد على توسيع المساحة الجمالية في عملية الإدراك:** فالعقل يمكنه أن يتصور ويدرك العالم بشكل مختلف من خلال التفكير والتخيل والإحساس والتأمل. ويمكن

للمتعلم أن يحدد المعلومات ويعالجها، ويقوم بتصويرها، ويتخيل أشياء غير موجودة، ويعيد تصوير الأشياء بشكل مختلف عن واقعها، ورسم صور غير واقعية.

٤- **تجسيد الأفكار الجمالية ونمذجتها:** فلابد أن يقوم المدرس بتجسيد أو نمذجة فِكره الجمالية، ويجسد المفهومات، والحقائق، والاتجاهات، والقيم؛ كي يستطيع الطلاب إدراكها.

٥- **الملاحظة والتأمل:** يطلب المعلم من الطلاب تأمل النص الموجود، وملاحظته؛ ليستنتجوا الترابط بين الظواهر العلمية الطبيعية المختلفة، ورؤية العلاقات بين الأشياء والحقائق الكونية. كما يساعدهم في تلخيص المعرفة وتصنيف المعلومات، وإجراء المقارنات بينها، وأن يوجههم إلى النظرة الكلية للأمور في أثناء حل المشكلات في إطار منظومي، وإلى الابتكار والاكتشاف وصولًا لحل المشكلة، ووضع آرائهم ومقترحاتهم الخاصة للوصول لطرق ذكية لحل المشكلة.

ومن هنا فالتدريس حالة جمالية تتحقق من خلال عددٍ من المعايير التي تجعل منه وثيق العُرى بالجمال وفلسفته؛ وخاصة فيما يتعلق بتصميم موضوع التدريس؛ ومنها:

أن يكون للموضوع الجمالي فكرة واحدة في التكوين، فإذا حللناه إلى عناصر نجد أن كلاً منها يسهم في تحقيق تلك الفكرة، لتكون الأجزاء متوافقة بعضها بعضًا، ويخدم كل جزء ويؤثر في الجزء الآخر ولا ينقص منه. فيجب أن يراعى العلماء والمتخصصون في المناهج إظهار المكون الجمالي، وعدم تركيز جل اهتمامهم على النتائج العلمية المتخصصة فحسب، وكذلك الحرص على توفير مصادر التعلم، والوسائل التعليمية، والمعينات التي تتبنى المدخل الجمالي.

أما فيما هو متعلق بتنفيذ موضوع التدريس؛ ومنها: أن الشيء الجيد التصميم هو الذي يقوم بوظيفته خير قيام على النحو الذي صُمم من أجله. وهي ترتبط بالناحية الوظيفية؛ بمعنى أن عدم توفر عنصر التدقيق في التنفيذ يجعل الشيء جيد التصميم عاجزًا أن يؤدى وظيفته بالصورة الصواب. كما يجب أن يكون تنفيذ التدريس بطرق مبتكرة يراعى فيها استخدام التكامل والمقارنة والاستكشاف والابتكار. كما يراعى تلخيص المعرفة وتصنيف المعلومات، وإجراء المقارنات بينها، وحل المشكلات في إطار منظومي، والابتكار والاكتشاف وصولًا لحل المشكلة، ووضع الآراء والمقترحات الخاصة للوصول لطرق ذكية لحل المشكلة.

وأخيرا فإن كان التدريس عملية إنسانية فهو أيضًا عملية جمالية يظهر فيها النشاط الديناميكي للمعلم وطلابه في تناول الخبرات الجمالية؛ بما يدعو لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة جنبًا إلى جنب مع تذوق الخبرات الجمالية؛ سعيًا لتنمية الخيال، والاكتشاف، والإبداع؛ وذلك انطلاقا من كون العلم والفن وجهين لعملة واحدة: العلم يكتشف القوانين التي تنظم الطبيعة من حولنا، والفن يجسد تلك الطبيعة بما يظهر أبعادها وجوانبها الجمالية. كما أن العلم والفن متلاصقين كالقلب والرئتين، فالقلب لا يستطيع العمل دون الرئتين؛ فالعلم يستقصى الحقائق في عالم الإنسان، والفن يحول تلك الحقائق إلى أشياء تمس مشاعر الإنسان وأحاسيسه. وذلك بالإضافة إلى أن الدخول إلى النفس من باب الجمال هو منهج قرآني ونبوي وهو قرين الدخول إلى الإنسان من باب العقل والإقناع بل ربما أحيانا يسبقه، فتذوق الجمال والاستمتاع النفسي يكون مقدمًا -في الغالب- عن الإقناع العقلي.

وانطلاقا مما سبق؛ تستند الدراسة الحاضرة إلى المدخل الجمالي؛ لتنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ وفيما يلي تفصيل القول في ذلك..

## المحور الثاني: التفكير التخيلي

يشهد العصر الحالي تطورًا سريعًا، ومتلاحقًا في شتى مجالات الحياة نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية، الأمر الذي يلقى على التربية مسؤولية جسيمة في تلبية حاجاتنا إلى

تربية فعالة تعمل على تنشئة متعلمين يتسمون بمرونة التفكير، والانتقال من حالة السلبية والتلقي والخمول إلى النشاط والحيوية.

فقد فرضت المتغيرات العالمية، والاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية في عصر العولمة تحديات كثيرة في مختلف الأنظمة؛ ومنها: التعليم، ومن أبرز تلك التحديات إعداد مواطن عصري متفتح الذهن لديه الحافز والقدرة على الخيال والإبداع، ويتميز بمواصفات عصرية تمكنه من التعامل مع هذه المتغيرات المتسارعة بفاعلية ووعى في محاولة لفهم معطيات الحاضر، والتكيف معها، ومن ثم التهيؤ لتحديات المستقبل (ريم أحمد عبد العظيم،٢٠١٦: ١٩٤).

وفى هذا السياق فإن تنمية مهارات التفكير - ومنها التفكير التخيلي- تُعد هدفاً من أهم أهداف أي نظام تعليمي، وعنصراً أساسيًا وفعالًا يجب تنميته لدى المتعلمين؛ لما له من فائدة كبيرة في تعليم وتعلم المواد الدراسية المختلفة، ويتمثل التفكير التخيلي في قدرة الفرد على التصور وبناء خيالات عقلية متعددة، حيث يفكر المتعلم ويحلم بأشياء لم تحدث من قبل، وبذلك يكون لديه القدرة على الوصول بتفكيره إلى ما وراء الواقع (فاطمة عبد الفتاح أحمد إبراهيم، ٢٠١٦: ٥٣).

ومن ثم يُعد التفكير التخيلي أحد أهم أنواع التفكير، وأحوجها إلى التضمين في مناهجنا، وشتى المراحل التعليمية؛ فالتخيل أقوى من المعرفة؛ ذلك لأن المعرفة تستمد قوتها من الماضي أما التخيل فيجمع بين المعرفة المتراكمة من الماضي والطموح الذي يجتاز الحدود الزمنية إلى المستقبل، فبذلك تصبح قدرة الإنسان على تخيل شكل النجاح دافعًا قويًا لإدراك هذا النجاح (خالد خلاوي ،٢٠١٠: ٨٤).

فالتخيل هو التفكير العميق للفرد، الذي يتوصل به إلى ما بداخله؛ حيث إن الدماغ والتخيل يعملان في إطار واحد، وبالإضافة إلى ذلك فالتخيل ليس صوراً خيالية مجردة فحسب، بل هو أهداف، ورغبات، ومقاصد، وهو قلب عملية التفكير، وأداة الفهم الواعي (حمدان علي نصر،٢٠٠٩: ٣٨٦).

## أولا: مفهوم التفكير التخيلي وما يرتبط به من مفهومات أخري.

اهتم علماء المسلمين بالتخيل وأطلقوا على الخيال لفظ الخواطر، وأطلقوا على عملية التخيل إعمال الخاطر، وللإمام ابن القيم في ذلك كلام نفيس في كتابه الفوائد فيقول- رحمه الله- :"خلق الله سبحانه النفس شبيهة بالرحى الدائرة التي لا تسكن ولابد لها من شيء تطحنه فإن وضع فيها حب طحنته، فالأفكار والخواطر التي تجول في النفس هي بمنزلة الحب الذى يوضع في الرحى، ولا تبقى تلك الرحى معطلة قط، بل لابد لها من شيء يوضع فيها ، فمن الناس من تطحن رحاه حباً فيخرج دقيقا ينفع به نفسه وغيره، وأكثرهم يطحن رملا وحصىً وتنبًا ونحو ذلك، فإذا جاء وقت العجن تبين له حقيقة طحنه ( خالد خلاوي ،٢٠١٠: ٨٤)

والتخيل لغة: من خال الشيء: ظنه، وتأتى بمعنى علمت، وخيل إليه: من التخيل، والوهم -قال الله-تعالى:" بل ألقوا فإذا حبالهم وعصيهم يخيل إليه من سحرهم أنها تسعى" (ابن منظور، ١٩٨٦: ٢٦٦).

وتختلف هذه القدرة من شخص لآخر، وتتأثر بعوامل داخلية وخارجية" (حمدان علي نصر، ٢٠٠٩: ٣٩٠).

وهناك من عد التخيل قدرة تعين على إدراك العلاقات بين الأشياء المخزنة، واستنتاج شيء جديد مختلف، ويعين التخيل على تكوين صور عقلية تعين على الفهم، أي أن التخيل يشمل التذكر والإبداع وصورا تعين على الفهم (ناديا هايل السرور،٢٠٠٠: ١٢٠).

ومن ثم تتفق التعريفات السابقة أن التخيل يتمثل في عمليتي: الدمج، والتركيب؛ فالدمج يكون بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، والتركيب يكون صوراً جديدة مبتكرة منها، وبذلك فالتخيل معالجة عقلية نشطة هادفة للصور وبخاصة في غياب المثير الأصلي، وهو التفكير في الصور العقلية.

وكانت بداية ظهور مفهوم التخيل كانت بداية فلسفية حيث عنى بعض الفلاسفة بمفهوم التخيل، وربطوه بالإدراك، وافترضوا أن الخيال هو تسهيل صنع الصورة بما يتجاوز نطاق

الإدراك. وعرف "الفارابي" الخيال أو القوة المتخيلة من خلال وظيفتها بأنها تقوم بجمع المحسوسات بعضها إلى بعض، أو فصلها بعضها عن بعض في تركيبات وتفصيلات مختلفة بعضها كاذبة وبعضها صادقة، بينما يرى "ابن سينا" القوى المتخيلة أن تقوم بالتصرف في صور المحسوسات المحفورة في المصورة وتؤدى دورًا مهمًا في عمليتي التذكر والتفكير (حسام أحمد محمد،٢٠٠٦: ٢٢٨).

وبذلك أكد "ابن سينا" أن الأشياء المحسوسة تغيب وتبقى صورها في الخيال، وكذلك قد تتجرد وتبقى في العقل، فكأن فعل التخيل هو حركة لا تكون إلا بعد حركة الحس. ولكن تظل صور التخيل مشابهة لها وليست هي، فهي صورة احتمالية(إبداعية) لا ينطبق عليها الصدق والكذب (ماهر مهدى هلال،١٩٩٦: ١٨٨).

ومن ثم يتضح أن مفهوم التخيل عن الفلاسفة يرتكز على صور المحسوسات الموجودة في الذاكرة، فيجمعها بما يتجاوز حدود الواقع؛ بإنتاج صور جديدة مشابهة لصور المحسوسات، وليست مطابقة لها، واتفق البلاغيون مع الفلاسفة في نظرتهم للتخيل، فكان من المفهومات الضمنية التي عدَها البلاغيون في إنتاج صورهم، بل هو مفتاح التيه الفلسفي الذى دخله البلاغيون لتأويل جدلية الحس والعقل بين طرفي التشبيه، ونزوع الشعراء إلى قلب الموازنة البلاغية في عقد تنظيراتهم الوصفية على حسية المشبه به بوصفه الأخص في الصفة المشتركة مع المشبه لتشكيل الصورة وإغلاق طرفي المعادلة التشبيهية على عقد منطقي يتجلى في وجه الشبه الذى يقبله العقل، ويدركه الفهم (ماهر مهدى هلال،١٩٩٦: ١٨١).

كما ظهر مفهوم الخيال في الأدب وفي هذا الصدد يشير ماهر عبد الباري (٢٠١٣: ٢٠٧) إلى أنه قدرة المبدع على رؤية ما لا يراه الآخرون واستحضار ما ليس حاضرًا، والتأليف بين المشاهد المتعددة بطريقة تجعل المتلقي يتأثر ويشارك في الرؤى، وينتقل إلى عوالم غير عالمه الواقعي. فالخيال الأدبي يمكن الفرد من تأليف وتركيب الصور والمشاهد والمواقف المختلفة وصهرها في بوتقة العمل الأدبي؛ لتعطى صورًا جديدة مبتكرة مخالفة للواقع، تؤثر في وجدان المتلقي وتجعله قادرًا على تمثل الجمال في العمل الأدبي.

وبذلك يتضح مفهوم التخيل بوصفه قاسمًا مشتركًا بين الفلاسفة والبلاغيين يحسم جدلية الحس والعقل لصالح الصور العقلية التي ينتجها العقل عن المحسوسات ثم يستند إلى الصفات المشتركة ليعيد تمثيل تلك الصور العقلية إنتاجًا إبداعيًا مبتكرًا.

أما فيما يتعلق بالتفكير التخيلي فتتعدد تعريفاته؛ فقد عرفه حسن حسين زيتون (٢٠٠٣: ٧٧)؛ بأنه: " التفكير بالصور أو هو العملية العقلية التي تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات العملية السابقة، بحيث تنظمها في صور وأشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل، وتعتمد على قدرتي التذكر، والاسترجاع، والتصور العقلي".

وعرفه كل من: نجفة الجزار، ووالى عبد الرحمن (٢٠٠٣: ١٢٥)؛ بأنه:" عملية عقلية عليا تعتمد على استرجاع الخبرات السابقة، ثم تنظيمها؛ لتؤلف منها أشكالًا، وصورًا جديدة تصل الفرد بماضيه، وتمتد إلى حاضره وتتطلع به إلى المستقبل مكونة بذلك دعائم قوية للإبداع، والتكيف مع البيئة".

كذلك عرفه مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٧: ٣٥- ٣٧)؛ بأنه:" نمط من التفكير يقوم على عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهني للأشياء والأحداث التي تتصل بهدف معين، أو تخيل حركة، أو الخطوات التي تحقق هذه الأهداف، ويمكن أن يتضمن القدرة على إعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية، أو معان، أو خبراتٍ، أو أحداثٍ سابقة".

كما عرفه حمدان علي نصر (٢٠٠٩: ٣٨٦)؛ بأنه:" قُدرة عقلية عليا تمكن الطلبة من إنتاج الصور الذهنية المجردة المتعلقة بالأفكار والمعاني والأشياء غير الحسية مدار التفكير، ومعالجتها؛ للوصول إلى الفهم، والاستيعاب، ثم الوصول إلى تنظيمات ذهنية جديدة، وذلك في غياب المصدر الحسي الأصلي بإطلاق العنان للأفكار".

وعرفته رشا السيد صبري (٢٠١٣: ٢٠٢)؛ بأنه:" نشاط عقلي يعمل على تجميع الصور الذهنية العقلية الناتجة من معطيات الموقف التعليمي والخاصة بالمدركات الحسية التي يمر بها

مع الخبرة السابقة المرتبطة بهذه الصورة، إجراء تجارب ذهنية لهذه الصورة وإعادة تشكيلها بطريقة مبتكرة، ويتم الاستدلال عليه من خلال السلوك الظاهر الذي يتخذ أشكالاً مختلفة لدى الطالب".

وعرفته آمال محمد محمود (٢٠١٥: ٩)؛ بأنه:" نشاط عقلي يقوم فيه الفرد بتجميع الصور العقلية التي تشكلت من خلال الخبرات الماضية وإعادة تركيبها أو الدمج بينها في صور وأشكال عقلية غير واقعية وجديدة".

وعرفته فاطمة محمود فياض خوالدة (٢٠١٧: ٥)؛ بأنه:" التفكير العميق للفرد الذي يتوصل به إلى ما بداخله؛ حيث إن الدماغ والتخيل يعملان في إطار واحد، في حين يذهب بعضهم إلى أن التخيل ليس صوراً خيالية مجردة فهو أهدافٌ، ورغباتٌ، ومقاصدٌ، وقلبُ عملية التفكير، وأداة الفهم الواعي".

## ومن خلال التعريفات السابقة للتفكير التخيلي يتضح تركيزها على الجوانب الآتية:

- يعد الخيال صورة عقلية مختلفة عن الواقع.
- يمثل التفكير التخيلي صورة عقلية سابقة تم تشكيلها بطريقة مبتكرة، ويمكن الاستدلال عليها عن طريق ملاحظة السلوك الظاهر للفرد.
- يمثل التفكير التخيلي القدرة العقلية التي تستطيع الخلط بين الصور العقلية، والتأليف بينها والخروج من ذلك بشكل جديد يختلف عن الواقع، أي لم يسبقه إدراكه بنفس الصورة التي تم تخيله عليها.
- يعمل التفكير التخيلي على تنظيم علاقات جديدة بين مكونات الخبرة السابقة للأفراد وتصنيفها في صور غير واقعية.
- التفكير التخيلي هو تركيبات جديدة يتم تحويرها من إدراكات سابقة.
- التفكير التخيلي يعتمد على التوليف بين الموقف التعليمي الذي يتعرض له الفرد والخبرات السابقة له حيث يستدعى الصور والفِكر المرتبطة بها لإعادة تنظيمها، وتنسيقها لتكوين فكرة مبتكرة جديدة.

ومما سبق يمكن تعريف التفكير التخيلي؛ بأنه:" نشاط عقلي يقوم فيه الطالب بتجميع الصور الذهنية الناتجة عن خبراته السابقة لربطها بالخبرات التعليمية في الموقف الحالي ومعالجتها؛ جامعًا بين الحس والعقل لإعادة بناء الصور العقلية في شكل فكر إبداعية جديدة ومبتكرة ".

## ثانيا: مهارات التفكير التخيلي:

تتعدد مهارات التفكير التخيلي وتصنيفاتها المختلفة كما وردت في عديد من الدراسات والكتابات الأدبية؛ فنجد دراسة نجفة الجزار، ووالى عبد الرحمن (٢٠٠٣) يحددونها بأنها :"استرجاع الصور العقلية، ووصف الصور العقلية، وتحليل الصورة العقلية، وتوليد أكبر عدد من الصور الجديدة، وإيجاد العلاقات بين مكونات تلك الصور، إعادة صوغ وتشكيل مكونات الصور العقلية، تركيب بعض تلك الصور وتقديمها في شكل مبتكر".

وحددتها رشا السيد صبري (٢٠١٣: ٢٠٤) فيما يلي:

- تصور أو تخيل الشيء من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.
- إنشاء تمثيل عقلي أو صورة ذهنية لهذا الشيء.
- إجراء التحويلات العقلية على هذا التمثيل (مثل: التدوير، والإزاحة، والانعكاس، والطى، والحذف، والإضافة، والتقسيم والتجميع...).

- استخدام الشكل الذي تم التوصل له لحل المشكلة التي تواجه الفرد، وقد توظف الصور المتخيلة لخدمة بعض العمليات العقلية الأخرى؛ مثل: الاستنتاج، والابتكار.
- القدرة على الوصف والتعبير عما توصل إليه.

كما حددتها آمال محمد محمود (٢٠١٥: ٩) إجرائيًا؛ بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي يمكن أن يمارسها المتعلمون من خلال ملاحظاتهم للأشياء للقيام بالتفكير التخيلي؛ وتتضمن المهارات الآتية:

- **مهارة استرجاع الصور العقلية:** ويقصد بها: " ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم؛ بهدف تخرين المعلومات في الذاكرة، والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها مرة آخري".
- **مهارة التحويلات العقلية:** ويقصد بها: "إجراء تعديلات على التمثيل العقلي للأشياء (بالحذف، والإضافة، والتجميع، والتدوير، والإزاحة، والانعكاس)".
- **مهارة إعادة التركيب:** ويقصد بها: "إعادة بناء عناصر الصور العقلية لإنتاج معانٍ غير واقعية وجديدة".

وحددتها فاطمة عبد الفتاح أحمد (٢٠١٦: ٦١)؛ فيما يلي:

- **مهارة التذكر:** ويقصد بها الأنشطة التي يقوم بها المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها مرة أخرى، وتتضمن مهارتين فرعيتين؛ هما: الترميز، والاستدعاء.
- **مهارة التحويل:** ويقصد بها إدخال تعديلات على عناصر الصور الذهنية بالحذف، والإضافة، والتكبير، والدمج.
- **مهارة التركيب:** ويقصد بها: "إعادة ترتيب وتركيب عناصر الصور الذهنية على صورة نهائية مخالفة للواقع".
- **التوظيف:** ويقصد بها: "استخدام الصورة الذهنية التي تم التوصل لها في مواقف جديدة، أو في حل المشكلات التي تواجه الفرد".

كما حدد موفق محمد حسن (٢٠١٧: ١٩) مهارات التفكير التخيلي على النحو الآتي: مهارة تجميع الصور العقلية عن طريق الحواس، ومهارة التأمل والتفكير العميق، ومهارة الإتقان المعرفي، ومهارة الاستدلال على الصور العقلية من ملاحظة السلوك الظاهر، ومهارة التركيز والانتباه، ومهارة التذكر والاسترجاع والتصور العقلي، ومهارة تنظيم علاقات جديدة بين مكونات الخبرة السابقة، ومهارة التأليف بين الصور، ومهارة بناء خيالات متعددة، ومهارة تصدير الواقع في علاقات جديدة.

وحددتها فاطمة محمد فياض الخوالدة (٢٠١٧: ٣٦- ٤٠) في عدد من المهارات؛ وذلك على النحو الآتي:

**١- مهارة التعرف إلى ما في النص من مضامين، وفكر:**

وهي قدرة الطلاب على إعداد صور ذهنية خيالية للفكر، والأحداث في النص، حيث يمكن لهذه الصور الذهنية أن تحاكى الواقع، وتمكن الطالبات من صوغ معاني جيدة لتأكيدها. ويستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية الآتية:

- استدعاء معلومات وبيانات أساسية في المسموع، والاهتمام بتفاصيله.
- استرجاع الصور والخبرات السابقة حول المسموع، ووصفها.
- استحضار صور ذهنية لعناصر مرتبطة بشخوص، وأحداث وأماكن لم تشاهدها من قبل، وليست معروفة.
- إعادة ترتيب الأحداث والفِكر في المسموع؛ في ضوء معيار معين.

**٢-مهارة الفهم والتمييز للفكر، والمضامين، وما بينها من علاقات:**

وهي قدرة الطالب على التفكير بشكل غير مألوف؛ ليتمكن من التمييز بين الفكر المختلفة والعلاقات بينها، وهنا يجرى إطلاق العنان للفكر دون النظر للارتباطات المنطقية، أو الواقعية، أو الالتزامات، وفيه يتوصل إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كليًا يجرى تحديده بتحديد العلاقات بين الفِكر، والشخوص، والأحداث، ومدى تأثير كل منها على الآخر.

ويستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية الآتية:

- شرح المفهومات، والفكر الغامضة بأمثلة شائعة، ومعروفة.
- توضيح فكرة غامضة بوضعها في قالب فني يقربها إلى المحسوس.
- التمييز بين المألوف، وغير المألوف في المسموع؛ بتحديد المكونات الأساسية، والعوامل المتداخلة.
- إكمال أحداث مترابطة؛ في ضوء علاقات قائمة بينها (سبب، ونتيجة أو العكس).

**٣- مهارة التخيل التحويلي:**

وتقوم هذه المهارة على تحويل الصور لأشكال جديدة وربطها بواقع الحياة اليومية، وهنا يؤدى التخيل دور الوسيط المساعد في تمثل المعلومات المذكورة في النص، وبناء علاقات ارتباطية بين الرموز الكتابية والصور العقلية.

ويستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية الآتية:

- إدخال واقتراح تعديلات على صور وفِكر غير مألوفة؛ لتصبح مألوفة.
- التعبير عن الفِكر والمشاعر باستخدام ألفاظ قوية، وأمثلة من الحياة اليومية.
- تزيين الكلام بالصور الفنية، والبيانية باستخدام صور متكاملة.

**٤-مهارة التخيل الإبداعي:**

وتشير هذه المهارة إلى إعادة التركيب والتأليف، وابتكار فِكر جديدة، بالإضافة إلى أن العقول الابتكارية يجب أن تبحث عن الأسئلة أيضًا، وألا تقف عند تقديم حلول للأسئلة فحسب.

ويستدل على هذه المهارة بتوافر المؤشرات السلوكية الآتية:

- اقتراح أسباب محتملة وواقعية لمشكلة، أو ظاهرة.
- تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة قائمة أو افتراضية.
- وضع عناوين مناسبة للنص اعتمادًا على فهم النص، ومراميه.
- ترجمة معان وفكر بشكل مبتكر كنص، أو رسومات، أو صور معبرة.

ومن خلال ما تقدم يمكن استخلاص بعض مهارات التفكير التخيلي التي تستند إليها الدراسة الحالية، والتي تهدف إلى تنميتها لدى العينة المستهدفة؛ وتتمثل فيما يلي:

١. **مهارة استرجاع الصور العقلية**؛ ويقصد بها: "ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وإعادة استرجاعها مرة آخري، وتتضمن مهارتين فرعيتين؛ هما: الترميز والاستدعاء؛ لإعداد صور ذهنية خيالية للفكر والأحداث في النص، حيث يمكن لهذه الصور الذهنية أن تحاكى الواقع، وتمكن المتعلم من صوغ معانٍ جيدة لتأكيدها، ويستدل على هذه المهارة بتوافر المؤشرات السلوكية الآتية:

- استدعاء معلومات وبيانات أساسية في المسموع، والاهتمام بتفاصيله.
- استرجاع الصور والخبرات السابقة حول المسموع ووصفها.
- استحضار صور ذهنية لعناصر مرتبطة بشخوص، وأحداث، وأماكن لم تشاهدها من قبل، وليست معروفة.
- إعادة ترتيب الأحداث والفِكر في المسموع؛ في ضوء معيار معين.

- تصور أو تخيل الشيء؛ من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب.
- إنشاء تمثيل عقلي، أو صورة ذهنية لهذا الشيء".

**٢-مهارة التحويلات العقلية**؛ ويقصد بها: " تحويل الصور العقلية لأشكال جديدة وربطها بواقع الحياة اليومية، وهنا يؤدى التخيل دور الوسيط المساعد في تمثل المعلومات المذكورة في النص، وبناء علاقات ارتباطية بين الرموز الكتابية والصور العقلية، وإجراء تعديلات على التمثيل العقلي للأشياء (بالحذف، والإضافة، والتقسيم، والتجميع، والتدوير، والإزاحة، والانعكاس)؛ ويستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية الآتية:

- إدخال واقتراح تعديلات على صور وفِكر غير مألوفة لتصبح مألوفة.
- التعبير عن الفِكر والمشاعر؛ باستخدام ألفاظ قوية وأمثلة من الحياة اليومية.
- تزيين الكلام بالصور الفنية والبيانية؛ باستخدام صور متكاملة".

**٣-مهارة إعادة التركيب والتوظيف الإبداعي**؛ ويقصد بها: "إعادة بناء عناصر الصور العقلية لإنتاج معانٍ غير واقعية وجديدة، وابتكار فكر جديدة، بالإضافة إلى أن العقول الابتكارية يجب أن تبحث عن الأسئلة أيضًا، وألا تقف عند تقديم حلول للأسئلة فحسب.
ويستدل على هذه المهارة بتوفر المؤشرات السلوكية الآتية:

- اقتراح أسباب محتملة وواقعية لمشكلة أو ظاهرة.
- تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة قائمة أو افتراضية.
- وضع عناوين مناسبة للنص اعتمادًا على فهم النص ومراميه.
- ترجمة معان وفِكر بشكل مبتكر كنص أو رسومات أو صور معبرة.
- ويقصد بها إعادة ترتيب وتركيب عناصر الصور الذهنية في صورة نهائية مخالفة للواقع.

## ثالثًا: أنماط التفكير التخيلي، وأهميته

يشير كل من: نجفة قطب الجزار، ووالى عبد الرحمن (٢٠٠٣: ١٣٠) إلى أن التفكير التخيلي له عدد من الأنماط؛ وذلك على النحو الآتي:

- **التفكير التخيلي الاسترجاعي:** ويقتصر هذا النمط على استعادة الصورة الذهنية السابقة دون إجراء أي تعديلات عليها، معتمدا على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة، ومدى تدقيقها، وتنوعها بصورة تسمح لهم باسترجاعها من الذاكرة.
- **التفكير التخيلي الإتباعي:** ويقتصر هذا النمط على تتبع الإدراكات السابقة ومجاراتها معتمدًا على التأليف بين الصور الذهنية، وهذا النمط يعد نمطا مقيدًا دون تجديد أو ابتكار أو إبداع.
- **التفكير التخيلي الإبداعي:** يبتكر الطلاب فيه تركيبات جديدة من الإدراكات السابقة، ويعتمد على تركيب الصور الذهنية للخبرات الماضية وإنتاج صور جديدة منها؛ مثل: تكوين صور، وأنماط جديدة ومعدلة وغير مألوفة.
- **التفكير التخيلي التوقعي:** ويرتبط هذا النمط من التفكير بتوقع أحداث المستقبل، وخاصة ما يتصل بتحقيق هدف معين، أو تخيل عملية أو حركة أو خطوات يمكن أن تساعد في حل مشكلة ما أو تحقيق هدف يسعى له الفرد.

وتتحدد أهمية التفكير التخيلي- كما وُرِدَ في عديد من الكتابات والأدبيات- فيما يلي:

١- أن الخيال يكون مخزون الصور الداخلية التي تعكس معرفة الطفل بالعالم المحيط، والذي يعتمد عليه الطفل في تطوير وبناء لغته والتفاعل معها، وسوف يستخدم الطفل قدرته التخيلية في فهم الأحداث، والفِكر، والمعلومات في شتى أنواع المعرفة التي تنقل عبر اللغة؛ لأنه سوف يستعين بمخيلته لإعادة تنظيم المعاني؛ وفقا لتراكيبه الخاصة في غير حاجة لإعادتها (شاكر عبد الحميد ،١٩٩٥: ١٣١- ١٣٢)

٢- إن أصحاب هذا النوع من التفكير التخيلي يسعون دائما إلى البحث عن المعاني من خلال ملاحظاتهم للأشياء، ومن خلال قراءاتهم المتنوعة، وهؤلاء لديهم القدرة على استنتاج النتائج من خلال الربط بين المواقف، ولديهم القدرة كذلك على التأمل والتفكير العميق (فهيم مصطفى ،٢٠٠٢).

٣- تسهم القدرة التخيلية في بناء معاني النصوص المقروءة التي يجيد كاتبها تصوير المواقف والأحداث، وتجسيد المعاني، والأوصاف في بلاغة راقية، وبناء محكم؛ مما يجعل القارئ مندمجا مع النص فيشكل لنفسه شخوصًا وأجواءً وأحداثًا تتوافق ورؤيته التخيلية التي طورها عبر الخبرات المتراكمة من جهة، وتحاول أن تتوافق لحد ما مع المثيرات اللغوية الراقية للكاتب، وأحداث النص، وموضوعاته من جهة ثانية؛ ومن ثم يظهر نص جديد لا يشبه نص الكاتب رغم أنه مستلهم منه، وهذا النص من إنتاج خيال القارئ (حمدان على نصر ،٢٠٠٤: ٣٨٥- ٣٨٦).

٤- التخيل عملية عقلية تهدف لبناء علاقات جديدة ما بين الخبرات السابقة التي تظهر على شكل صور لأشياء يسهم فيها الفرد بخبراته؛ ليطور منها صورًا لأشياء جديدة لا خبرة له فيها، وبذلك يشكل التخيل توظيف للماضي بالاستفادة من الحاضر لخلق تكوينات جديدة في المستقبل (مثلى إبراهيم،٢٠١٣: ٢).

٥- أشار العالم فيجوتسكى (Vygotsky) إلى أهمية الربط بين اللغة والتخيل؛ حيث يتيح هذا الربط للأطفال التفكير فيما لا يرونه أو يعرض عليهم، ويوظفون لغة التخيل في ابتكار كثير من القصص، ومن ذلك ما يرى من الطفلة، وهي تخاطب دميتها، وتمسح دمعتها.

٦- يدعم مفهوم التخيل الفرد في ممارسة اللغة؛ إنتاجا، وتلقيًا، فيعمل على إذكاء خيالاتهم وإبداعاتهم، وإلا غدت المهارات منفصلة عن بعضها وصارت جسدًا بلا روح. فالتخيل في قلب المهارات اللغوية التي يؤديها الفرد فيقوم بتناغم أشكال مختلفة من المعرفة الحياتية والنص اللغوي لجعله مفهومًا ذا معنى (محمد إسماعيل حسن،٢٠١٣: ١٥).

٧- تعد الأنشطة اللغوية المصاحبة لعملية القراءة من العوامل المؤثرة في تشكيل القدرة على التخيل، حيث ينظر إليها على أنها أبرز العمليات العقلية العليا التي يتعين توظيفها عند القيام بفعل القراءة لأغراض الاستيعاب؛ حيث يؤدى التخيل دور الوسيط المساعد في تمثل المعلومات المذكورة في النص، ويتم ذلك من خلال بناء علاقات ارتباطية بين النص المكتوب والصور العقلية (يوسف محمد جبرائيل ،٢٠١٤: ٣٣).

ومن ثم نستنتج مما سبق أهمية التفكير التخيلي بوصفه الخاصية الأساسية للمتعلم، والتي من خلالها يعمد إلى تحليل معطيات العقل والحواس، لإعادة بنائها، وتكوينها بصيغ جديدة فيفسرها، ويحولها إلى متغيرات جديدة، بفعل متراكم للخبرات التعليمية التي تعلمها، والمعارف والمهارات الممارسة على أنواعها، وتوظيفها لعملية التفسير والتحليل، ويساعد القارئ في أثناء فعل القراءة بتمثل الصور العقلية المستخلصة من النص لبناء علاقات ارتباطية جديدة إبداعية. كما يدعم الكاتب في إنتاجه النص وابتكار فِكر إبداعية مستوحاة من ربط الصور العقلية والواقع الحسي؛ وبذلك يُعد التفكير التخيلي استعادة لخبرات الماضي، واستفادة من خبرات الحاضر، وإعدادًا لخبرات المستقبل الإبداعية المبتكرة.

## رابعًا: العلاقة بين التفكير التخيلي والإبداع

يُعد التفكير التخيلي نشاطًا عقليًا يوجهه الفكر الإبداعي عامة؛ مما يؤكد تلازم الخيال مع التعبير الإبداعي، بما يجعله سبيلا لمنح الطالب الفرصة للتعبير عن فِكره من خلال إعمال خياله كمدخل لترجمة فِكره وأحاسيسه؛ لتتولد أشكال فريدة خاصة لا مثيل لها؛ ويتضح ذلك على النحو الآتي:

- أن الكتابة -بوصفها مهارة عقلية بنائية- تحتاج من الكاتب تحررًا من الواقع المعاش؛ كي يضع نفسه أو يؤطرها بواقع جديد مستمد من التخيل حتى ينتج مادته الإبداعية؛ فالكاتب عندما يكتب يمزج الواقع بالخيال من أجل بناء عالم جديد يوصف بالخلق والإبداع. (مصري حنورة،٢٠٠٣: ١٥).
- يعد التخيل أحد مصادر الإبداع في الكتابة؛ إذ إن الكاتب يكون صورًا ذهنية تربط العاطفة بالإحساس، وتمثل العاطفة ميلا ناتجا عن الإحساس بموضوع الكتابة، وتتحدد مهمة العقل في هذه العملية بتنظيم العمل الكتابي للسيطرة على الفِكر والعواطف، وإدراك حيثياتها؛ من أجل الوصول إلى نفسيات القراء، وتوصيل الفِكر والخبرات عن طريق لغة مشتركة بين الكاتب والقارئ للمادة الإبداعية تتحقق فيها المنفعة المشتركة، زيادة على تحقيق الانطباع الجمالي لديهما (Barper,S.2003,4).
- إن الفرد المبدع عندما يواجه موقف الإبداع فإنه يتحرر من هذا الواقع، ويكون لنفسه واقعًا جديدًا، وهذا الواقع الجديد هو الواقع الإبداعي المستمد من التخيل، وعندما يتمكن المبدع من التحرر من الغموض اعتمادًا على العملية التخيلية، فإنه سيتمكن من إنتاج فكرة تمتاز بمرونة الفِكر، وطلاقة الصور أصالة المعاني .
- يعنى التخيل بالوصف الذي يقوم على المحاكاة أو تخيل الشيء نفسه؛ مما يساعد في توصيف الصورة ونقلها إلى المتلقي، ويستدل على التخيل في ضوئه ومن خلال العبارات والصوغ التي تنقله، وتؤكد قدرة الكاتب على الإبداع اللغوي (سندس محمد موسى شبات، ومحمد سليمان حسين، ٢٠١٦: ٢٠).

## المحور الثالث

## الكتابة الإبداعية

ان تعليم الكتابة يعني الاهتمام بأمور ثلاثة رئيسة؛ أولها: الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال ومناسب لمقتضي الحال وهذا ما يسمي بالتعبير التحريري؛ وثانيهما: الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية الأخرى كالهمزات وغير ذلك؛ وثالثهما: الكتابة بشكل واضح جميل. فالثاني والثالث هنا يتصلان بالمهارات اليدوية بالكتابة أو ما يسمي بآليات الكتابة، أو مهارات التحرير العربي (على مدكور، ٢٠٠٩: ٢٦٥).

والكتابة الإبداعية هي الكتابة التي يكون هدفها الإفصاح عما يجول في النفس من فِكر ومشاعر، ونقلها للأخرين بأسلوب أدبي عالي الجودة يقصد التأثير في نفوس القارئين حتى يصل درجة تأثرهم مع الكتابة إلى مستوى يقترب من مستوى تأثر أصحاب هذه الأعمال الأدبية المكتوبة من الموضوعات، ويشمل هذا النوع من الكتابة عددًا من الأنواع الأدبية؛ مثل: المقالات، وكتابة المذكرات الشخصية، واليومية، وغيرها (فهد زايد، وفاطمة السعدى، ٢٠٠٦: ٢٨).

### أولًا: مفهوم الكتابة الإبداعية:

الكتابة- بشكل عام -عملية مركبة، ومعقدة تتسم في مراحل يستخدم فيها الكاتب اللغة للتعبير عن المعنى من خلال سير غور الفكر التي اكتسبها وإعادة صوغها، وتنظيمها حتى يصل إلى مرحلة يشعر منها أن ما كتبه ينقل المعني إلى القارئ الذي يريده بموضوعه (Khhn,U,2003: 494)

وتشير فلاور هايز Flower Hays (2009:55) إلى أن الكتابة نشاط لغوى إنتاجي يتطلب اتخاذ قرارات، وممارسةِ مهارات متعددة تمكن من نقل الفِكر، والصور الذهنية إلى رموز نصوص يكون التفكير منها نشاطا طبيعيًا تكامليًا.

وتعرف دانيال روبين Danial Rubin (2000 :22) الكتابة الإبداعية بأنها: "قدرة الطلاب على التعبير عن فكرهم وانفعالاهم حول موضوع معين بشكل كتابي من خلال استخدام أخيلتهم".

ويتفق تعريف ديفيد ميكيفري David Mcvery (2008: 2) مع التعريف السابق حيث يؤكد أنها: "نشاط لغوي يعبر به الطالب عن مشاعره، وأحاسيسه، وانفعالاته وما يدور في خاطره من فِكر، وما يمر به من مواقف، وخبرات، وذلك بأسلوب أدبي يتسم بجمال التعبير، ودقة التصوير، وقوة الخيال".

وبرغم تعدد الآراء حول مفهوم الكتابة الإبداعية فإن هناك مفهومًا واسعًا للكتابة الإبداعية يعبر عن عملية التعبير عن الفِكر والخواطر النفسية ونقلها للآخرين بطريقة إبداعية شائقة، ومثيرة، ومن أمثلتها كتابة المقالات، وتأليف القصص، والتمثيليات، ونَظم الشعر، وغير ذلك (محمود الناقة، ٢٠٠٩: ٢٨).

ويعرفها عدلي جلهوم (٢٠٠٨: ٩٥) بأنها: "ما يُفَرغ فيها الطالب مشاعره، وأحاسيسه، وعواطفه، وتجاربه، وفِكره المبتكرة، وأراءه الجديدة، وخواطره البديعة في أسلوب لغوى راق، وجميل، وبطريقة شائقة".

وينظر ماهر عبد الباري (٢٠١٠: ٣٨) للكتابة الإبداعية بأنها: " نوع من الكتابة تثير موضوعًا أو تثير دعوة للتبيين والتمييز يحدث ذلك في قالب يتسم بجمال المعني، ويتسم بقدرته البالغة في التأثير الانفعالي عند المتلقي، كما تحتاج الى فكر واعٍ، وقادر على متابعة مجريات الأحداث، وفهمها، وتقييمها، ومن ثم تقديمها بشكل يتسم بالتدقيق والجودة".

ويشير جورج المارون (٢٠٠٩: ٢٤ – ٣٠) إلى أن الكتابة الإبداعية أسلوب فني في الكتابة يتناول من خلالها الكاتب الفِكر والمشاعر بدرجة عالية من الخيال الواسع، والصور الفنية الأدبية الجميلة، ومن خلال ذلك يكشف عن مشاعره من فرح وألم، وعند تطلعاته، وتنبؤاته، وأحلامه وعن الخواطر، وعندما يريد التحدث عن موضوع، أو مشكلة ما؛ فإنه ينسجم معها انسجامًا واضحًا، وينتجها بشكل جديد، وبقالب متفرد وبصورة مختلفة.

والكتابة الإبداعية ليست مجرد قطعة من الكتابة؛ بل أنها لا تحتوي على فِكر جديدة وقيمة، وتساعد الطلاب لتوسعه خيالهم والتعبير عن مشاعرهم، وخبراتهم، ومعارفهم، وفِكرهم، ويستخدم خلالها الطلاب الخيال واللغة التصويرية؛ مثل: الاستعارة، والتشبيهات، والصورة الفنية (Khan,H 2011: 118)

نستخلص من التعريفات السابقة أن الكتابة الإبداعية تشتمل على:

١. الإفصاح لما يحول بالنفس من فِكر، ومشاعر، وانفعالات.

٢. التأثير في نفوس الآخرين.

٣. استخدام اسلوب لغوى راقٍ وشائق.

٤. استخدام دقة التصوير؛ كالاستعارة التشبيهية، وقوة الخيال، ويمكن الاستفادة من التعريفات السابقة في وضع تعريف إجرائي للكتابة الإبداعية كما يحددها البحث الحالي، وهي: "قدرة طلاب المرحلة الثانوية على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وانفعالاتهم بصورة جمالية تتسم بدقة التصوير، وقوة الخيال حول ما يدور حولهم من مواقف وقضايا مختلفة".

## ثانيا: أهمية الكتابة الإبداعية:

تعد مهارات الكتابة الإبداعية من المهارات التي يجب أن يركز عليها المعلمون بصفة عامة، نظرًا لأهميتها، ومكانتها الخاصة، وفي هذا الصدد يشير أرنولد فاكيل

Arnold Vakil(2008: 34)إلى أن التدريس باستخدام الكتابة الإبداعية يمكن ان يفيد الطلاب في فهم النصوص الأدبية المقروءة بشكل أفضل، كما أنه يوفر لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بشكل إبداعي.

وتمكن الانسان من التعبير عن مشاعره واستجاباته للخبرات المعاشة؛ وذلك بالاستفادة من النصوص المكتوبة السابقة، والبناء عليها لتقديم نصوص كتابية جديدة منفردة (Harper,G,2010:45)

كما أنها تمكن الطلاب من تطوير إبداعهم، وتمكنهم من البوح عن أنفسهم، وتحقق لهم التواصل مع الآخر في أي وقت دون ضغط وبحرية تامة ( Akkaya,n,2014:75).

كما أنها تساعد الطلاب في إعادة بناء المعرفة، والاصوات، والصور، وربطها ببعضها البعض لإنتاج قطعة جديدة من الكتابة، ونقل الفِكر حول شيء ما على الورق بحرية تامة. (Bayat,S,2016:617).

وترى رغد الخصاونة (٢٠٠٨: ٨٩) أن أهمية الكتابة الإبداعية تكمن في أنها رافد من روافد التواصل، والاتصال، والتطور للطلاب في ثلاث نواحٍ؛ وهي:

الجانب النفسي: تسهم في بوح الطلاب بما يدور في أنفسهم؛ حيث تعزز الثقة بالنفس، وتحقيق الذات، وإشباع الحاجات.

الجانب اللغوي: ويعمل على الكشف عن المواهب الإبداعية، وتتيح لهم المجال للقراءة، والاطلاع والإفادة من تجارب الآخرين؛ مما يسهم في تكوين الفِكر المتنوعة.

الجانب الاجتماعي: حيث إنها تدفع الطلاب إلى المشاركة في المواقف، والقضايا الاجتماعية المختلفة، وعادات مجتمعهم، وتقاليده، وإكسابهم القيم والاتجاهات الإيجابية.

ويضيف كل من: خليل عبد الفتاح حماد، وخليل محمود نصار (٢٠٠٢: ١٦)، وحياة زكريا سعيد الأغا (٢٠٠٥: ٦٤)، ويوسف سعيد محمود المصري (٢٠٠٦: ١١)، وريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩: ٣٣)، وعز سيد محمد (٢٠١٣: ٦٥)، وفاتن ابراهيم محمود (٢٠١٤: ٣٥) أن اهم ما يميز الكتابة الإبداعية أنها:

١. فن أدبي ونثري يترجم من الكاتب حقيقة أحاسيسه تجاه الأشياء من حوله ويعكس لنا فلسفة معينة من الفكر والمعتقد؛ من خلال الكتابة في موضوع معين يدور حول فكرة ما بأسلوب أدبي متميز يكشف عن موهبة فنية في الكتابة وسيطرة واضحة على اللغة.

٢. وسيلة للتعبير عن المشاعر، والمصالح يستخدم فيها الطالب ما لديه من ثروة لغوية، وقدرات عقلية، وخبرات حياتية، وهو يعكس في صورته النهائية شخصيته، وقدراته.

٣. وسيلة للتعبير بالكتابة عن الخلجات النفسية، والومضات الفكرية التي تطفو على السطح بأسلوب مبدع ومؤثر.

٤. نوع من التعبير يتمتع به الطالب بمهارات تمكنه من إخراج طاقاته، وأحاسيسه، ومشاعره بطريقة منظمة بحيث تعكس فِكره، وثروته اللغوية، وأسلوبه في التواصل مع الآخرين.

## ثالثا: مهارات الكتابة الإبداعية:

عرض عديد من الباحثين تصنيفات مختلفة لمهارات الكتابة الإبداعية حيث صنفت هذه المهارات إلى مهارات عامة تصلح لجميع مجالات الكتابة، ومهارات الإبداع العام من طلاقة، ومرونة، وأصالة، وحساسية للمشكلات، والتوسع أو الإفاضة، ومهارات خاصة ترتبط بكل مجال إبداعي والتي صنفت هذه إلى مهارات تتعلق بالمقدمة، والمضمون، والخاتمة.

أما فيما يتعلق بالمهارات العامة للكتابة الإبداعية، وما يندرج تحتها من مؤشرات سلوكية دالة عليها يمكن حصرها فيما يلي:

**١-الطلاقة:**

وتعنى قدرة الطلاب على إنتاج أكبر عدد من الفِكر، أو البدائل، أو المفردات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة، والسهولة في توليدها، والطلاقة في عملية تذكر واستدعاء المعلومات، وخبرات سبق تعلمها، وهي تمثل الجانب الكمي للإبداع؛ ومن أمثلتها: الطلاقة اللفظية وتتمثل في إنتاج أكبر عدد من الألفاظ، والطلاقة الفكرية وتتمثل في إنتاج أكبر عدد من الفِكر حول موضوع معين (حسن حسين زيتون، ٢٠٠٣: ٨٨).

ويضيف إبراهيم الحارثي (٢٠٠٩ :١٠٣) أن من أنماط الطلاقة- غير الطلاقة اللفظية، وطلاقة الفِكر - طلاقة الأشكال، ومن المؤشرات الدالة عليها: تدعيم الفكرة، أو الرأي بالشاهد المناسب، وتحديد جوانب القوة والضعف؛ شكلا، ومضموناً، وابداء الرأي حول فِكر مطروقة.

وحلل جاك كين Jack ken (2002: 20 – 56) مكونات الطلاقة إلى أنواع فرعية؛ هي:

أ) **الطلاقة الفكرية:** تشمل القدرة على إنتاج فِكر متنوعة بسرعة في ضوء متطلبات محددة مسبقا. ومن المؤشرات السلوكية الدالة عليه:

- كتابة أكبر عدد ممكن من العناوين لموضوع محدد.
- توليد أكبر قدر ممكن من الفِكر عن هذا الموضوع في فترة زمنية محددة.
- التنبؤ بالنتائج بناء على مقدمات محددة.
- كتابة مقدمات متعددة لنهاية واحدة.
- كتابة أكبر عدد ومن العقد القصصية لقصة لها بداية ونهاية.

ب) **الطلاقة الترابطية (طلاقة التداعي):** وتعنى القدرة على ذكر كلمات ترتبط بالكلمة التي تدل على لفظ معين (المترادفات). ومن المؤشرات السلوكية الدالة عليه:

- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن أكثر معني (المشترك اللفظي).
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تعبر عن عكس الكلمة (المتضادات).
- الربط بين الكلمة ومن فئات متعددة.

ج) **الطلاقة التعبيرية:** ويقصد به القدرة على تنظيم الكلمات في فقرات، أو جمل؛ ومن المؤشرات السلوكية الدالة عليه:

- توليد أكبر عدد من الكلمات من مجموعة من الحروف.
- كتابة أكبر عدد من الجمل من كلمات قليلة
- امر ربط بين الجمل لتكون منها أكثر موضوع.
- اكتشاف الروابط المختلفة بين الجمل (علاقة سبب ونتيجة) وعام وخاص، كل وجزء، تناقض.

د) **الطلاقة اللفظية:** وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة، وهذا النوع من الطلاقة نطلق عليه طلاقة الرموز أو الإنتاج التباعدي لوحدات الرموز ومن مهاراتها.

- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ بحرف معين.
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي يتوسطها حرف معين.
- كتابة أكبر عدد من الكلمات التي تبدأ وتنتهي بمقطع معين.
- اكمال الحروف الناقصة ليولد منها كلمات ذات معني

- اشتقاق أكبر عدد ممكن من الكلمات من كلمة أو فعل.

### ٢-المرونة:

ويقصد بها القدرة على تنويع الفِكر والتحول من فكرة إلى أخرى عند التعرض إلى مثير معين، والقدرة على تحويل مسار التفكير حول موضوع معين (حسن زيتون،٢٠٠٣: ٩٠).

ويرى فتحي جروان (٢٠٠٨: ١٩) أن المرونة هي القدرة على توليد فِكر متنوعة ليست من نوع الفِكر المتوقعة، وتبنى أنماط ذهنية غير محددة؛ فالمرونة عكس الجمود الفني، ومن المؤشرات الدالة عليها: تقديم حلول، واقتراح بدائل وإجراءات لمواقف كتابية متعددة، وترتيب فِكر النص بطريقة مختلفة، وتقديم عناوين مبتكرة متنوعة.

ويصنف ماهر عبد الباري (٢٠١٠: ٧٧-٧٨) المرونة إلى قسمين؛ هما: المرونة التلقائية: وتعني حرية الذهن في التحول في اتجاهات مختلفة لإيجاد حلول مختلفة لمواقف محددة، والمرونة التكيفية: وتشير إلى حرية الذهن في الحركة، للتعديل أو التغيير في موقف أو مشكلة لإعطاء حلول مختلفة له، ومن المهارات الكتابية ذات الصلة لسمة المرونة:

- كتابة عدد من الفِكر المتنوعة للموضوع.
- الانتقال من فكرة لأخري بشكل متسلسل ترابط.
- تنوع الجمل المعبرة عن هذه الفِكر.
- إمكانية تغيير هذه الفِكر وقت الحاجة.

### ٣-الأصالة:

وهي من أكثر المهارات ارتباطا بالإبداع، وتعني التميز والتفرد في التفكير للتوصل إلى ما هو غريب، وغير مألوف والأصالة لا تنسجم مع تكرار الفِكر التقليدية؛ لأنها تهدف إلى دفع الفرد لتقديم استجابات جديدة غير مألوفة لم يفكر بها أحد (حسن زيتون، ٢٠٠٣: ٨٨ – ٨٩).

والأصالة – أيضًا – هي الجدة والتفرد في القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وفِكر ذات مدى بعيد عن الشيوع، ومن المؤشرات الدالة عليها: إعادة صوغ النص بقالب جديد، وإثارة حلول غير مألوفة لمشكلة ما، وتقديم آراء غير مألوفة (إبراهيم الحارثي، ٢٠٠٩: ١٠٣).

### ٤-التوسع:

تعني القدرة على تقديم إضافات، وتفاصيل جديدة، ومتنوعة لفكرة معينة من شأنها أن تساعد في تطويرها، وإغنائها وتشير هذه المهارة إلى البناء على المعلومات المقدمة، والإمداد في اتجاهات جديدة حول الموضوع، والقدرة على إنتاج علاقات، وتنظيمات، وإدخالها في علاقات جديدة، والقدرة على إعادة تنظيم النص، وتغيير شكله الأدبي (حسن زيتون، ٢٠٠٣: ٩١).

ويشير فتحي جروان (٢٠٠٨: ٢١-٢٠) إلى أن التوسع كمهارة يعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة على فكرة أوحل لمشكلة، والقدرة على إعادة التنظيم، وإضافة شيء جديد، ومن المؤشرات الدالة عليه: توليد تفصيلات جديدة متعلقة بفكرة مطروحة، وتقديم حلول مقترحة حول مشكلة معينة، وتفصيل موضوع غامض، وإضافة محسنات بديعية.

### ٥-الحساسية للمشكلات:

وتعنى القدرة على رؤية كثير من المشكلات في الوقت الذى لا يرى فيه شخص آخر أي مشكلة على الإطلاق؛ فالشخص المبدع يستطيع رؤية كثير من القصور والضعف، ويحس بالمشكلات إحساسًا رهفا؛ لذا فهو يسعى لخفض هذا التوتر الذى يسبب له هذه الحساسية بمحاولة الوصول إلى حل هذه المشكلة، ومن المهارات المرتبطة بهذه الخاصية:، الإحساس العام بأن موقف الكتابة يمثل مشكلة تتطلب حلا، والاحساس العام بوجود قصور أو نقص في موضوع ما والتحديد الدقيق للمشكلة التي تعترض الفرد، وتحديد أبعاد هذه المشكلة، والبحث عن

المعلومات المرتبطة بهذه المشكلة، أو بأحد أبعادها، ووضع الفروض ،واختبار صحتها، والربط بين النتائج( عبد الله الكندري ، ٢٠٥ : ٢٨ - ٣٠).

أما فيما يتعلق بالمهارات المتعلقة بشكل الكتابة الإبداعية يحدد عبد الغفار العيسوي وآخرون ( ٢٠٠٥ : ٧٨ -٨٠) مهارات فرعية لشكل الكتابة الإبداعية، وهي:

١. مهارات خاصة بالمقدمة: بحيث تكون مشوقة مثيرة جاذبة للموضوع ومتصلة به مباشرة.

٢.استخدام الألة والبراهين وربط الفِكر الفرعية بالفِكر الرئيسة.

٣.مهارات خاصة بالأسلوب: بحيث يخلو الموضوع من الألفاظ العامة، واستخدام جمل سليمة التركيب تناسب الموضوع، واستخدام أدوات الربط، وترتيب الجمل والحقائق بشكل يناسب الموضوع.

٤. مهارات خاصة بالوقفات المناسبة: بحيث يكون التوقف عند نهاية كل جملة مفيدة والتنوع فى استخدام الاساليب اللغوية؛ مثل التعجب، والاستفهام، والشرط.

٥. مهارات خاصة بالخاتمة: يجب أن تكون خلاصة الموضوع طولها مناسب، ولها نهاية طبيعية.

وتذكر سلوى محمد حسن بصل (٢٠٠٥: ١٦٨ – ١٧٤) مجموعة من المهارات الأخرى، ومنها:

أ. مهارات عرض مكونات الموضوع وتتمثل فيما يلي:

- تحديد الهدف من الموضوع ثم عرضه؛ وفق خطوات متسلسلة.
- تسلسل الفكر وتنوعها ما بين رئيسة وفرعية.
- إبراز الوحدة الفنية للموضوع.
- اختيار عنوان مناسب وجذاب عن الموضوع يعبر عن مضمونه.

ب. مهارات المحتوى، وتتضمن المهارات الفرعية التالية:

- استخدام المحسنات البديعية بصورة تلقائية تضع جرسًا موسيقيًا بمقدار ما تدعوا إليه الحاجة.
- إبداع صورة خيالية جديدة مبتكرة تخدم المعني.
- مراعاة تنوع الأسلوب، ووضوحه، وجماله، وقوته.
- وضع الاقتباسات، والاستشهادات في مكانها المناسب.
- اخراج الشكل العام للموضوع ويشتمل على

✓ تحسين الخط، وتجويده.

✓ وضع علامات الترقيم في مواضيعها.

✓ تدقيق الموضوع، وتنسيقه.

كما حدد كل من: وحيد الدين حافظ، وجمال سليمان (٢٠٠٦: ١٧٣) مهارات الكتابة الإبداعية فيما يلي:

- الإيجاز والتركيز في التقديم للموضوع.
- ترتيب الفِكر في تسلسل منطقي.
- تدعيم الفِكر بالأدلة والشواهد.
- إبراز وحدة الجو النفسي للموضوع.

- انتقاء التركيب والألفاظ المناسبة للمعاني، والفِكر، والأحاسيس.
- استخدام الصور البيانية، والمحسنات البديعية بقدر الحاجة إليها.
- الحرص على أصالة الفِكر المعروضة.
- توليد معانٍ متعددة لفكرة واحدة.

## رابعا: مراحل الكتابة الإبداعية:

تعد الكتابة الإبداعية أو الإنشائية عملية تحويل للفِكر والآراء والمعلومات الموجودة في الذهن إلى عمل مكتوب يترجم الفِكر من صورتها غير المرئية إلى صورة مرئية؛ وعليه فإن الكتابة تصنف من بين أكثر النشاطات الذهنية الإنسانية تعقيداً.

وتشير معظم الدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية بوصفها عملية إنشاء الى أن عمليات التخطيط، والتأليف، والمراجعة هي أكثر العمليات التي يوظفها القائم بعملية الكتابة في أثناء ممارسة الإنشاء مما يستلزم ضرورة تدريب المتعلمين على ممارسة هذه العمليات، وتطوير اتجاهاتهم نحوها، وتنمية قدراتهم على استخدامها في جميع مواقف الكتابة الرسمية، وغير الرسمية (محمد رجب فضل الله، ٢٠٠٢: ١١٢ – ١١٥).

ويمكن عرض هذه الخطوات كما يلي:

### ١. عملية التخطيط:

وهي أولى عمليات بناء النص، وتحتاج الى كثير من الوقت قبل البدء بترجمة الفِكر لكلام مكتوب، ويطلق على عملية التخطيط مرحلة ما قبل الكتابة، وتعنى باكتشاف الغرض من الكتابة، وتحديد الموضوع، وكيفية كتابته، وطرح عدة أسئلة ذاتية؛ كأن يسأل نفسه: لمن أكتب؟ وما الغرض من الكتابة؟ وكيف سأتناول الموضوع؟ وهل العناصر مدار الكتابة متسلسلة وشاملة جميع جوانب الموضوع؟ (حمدان علي نصر، ٢٠٠٩: ٥٨ – ٦٠).

وخلال عملية التخطيط يمارس الطالب عدداً من المناشط ذات الصلة بالموضوع؛ منها.

- تجميع الحقائق ذات الصلة بين الموضوع.
- اكتشاف طبيعة العلاقات بين عناصر الموضوع؛ بما يسهم فى فهم طبيعة الموضوع مدار الكتابة.
- وضع تفسيرات، وتحليلات تتلاءم مع مشكلة الكتابة.
- البحث عن حل لمشكلة الموضوع أو اقتراح حلول.
- مراجعة نتائج تحليل المشكلة، والافتراضات المترتبة على تلك الحلول.

(Golderon, V,2007: 55)

عملية التخطيط كما يذكر نولد هارفى Nold Harvy( 2006 :90) عملية مستمرة حتى نهاية كتابة النص، فهي لا تنتهي عندما تبدأ عملية الكتابة، ولكنها ترافق الكاتب فى ممارسته لها في أثناء إنتاج النص وعند مراجعته لها، وهو ينتقل إلى الأمام وإلى الخلف ومن مرحلة إلى أخرى، بينما يقوم بتنظيم فِكره وتصفية خططه.

### ٢. عملية التأليف:

يؤكد ستين هيدج Sten hedge (2003: 88 -90) أن عملية التأليف مركبة تشمل المناقشة ومرحلة الكتابة الأولية حيث يجمع الكاتب فِكره حول الموضوع ثم يعد خطة أو تصوراً ذهنيًا للفِكر وتوزيعها داخل جسم الموضوع، وتطوير الحس بأهمية البدء بالكتابة الذي يتم من خلال تقديم مهمات تشمل التكتيك الكامل، واللازم لممارسة عمليات الكتابة؛ بدءًا بالتفكير بالموضوع والمساءلة الذاتية، وحتى إنشاء الموضوع في مرحلته النهائية.

ويرى ألبرتشت كروس Albrtcht Cross (2006: 109) أن عملية التأليف تمر بخطوات عدة وصولا إلى كتابة منظمة ومبدعة منها:

- بناء خطوات عريضة للموضوع.
- كتابة كل ما يعتبره الكاتب مهما.
- تقسيم المعلومات الى فِكر رئيسة.
- تصميم شجرة فِكر.
- أخذ آراء الآخرين.

وتعد عملية التأليف نتاج عمل جملة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية التى تجعل الكاتب قادرًا على انتقاء الألفاظ والمفردات الأكثر ملاءمة، وبناء التراكيب والجمل التي تكشف بوضوح من المعاني والفِكر موضوع التعبير، وتقديمها للقارئ في شكل وحدات لغوية مترابطة، ولعل إنتاج جملة البداية أو جملة الموضوع وما يرتبط بها من أدلة وتفاصيل مساندة، هي الأساس في بناء الوحدات اللغوية لموضوع الإنشاء فإذا تمكن الطالب من تحديد جملة الفكرة الرئيسة، وتفصيلاتها؛ فإنه سيكون قادرًا على السير قدمًا في إنتاج الكلام، وتنظيمه في شكل فقرات مترابطة (حمدان نصرن ٢٠٠٩: ٦٢)

### ٣. عملية المراجعة:

وهي عملية - بحسب رأى فان جيلدرون van geldron (58, 2007) -تستهدف تقليل الغموض والتعقيد في المكتوب؛ لأنها تسمح للكاتب أن يغير اهتمامه المركزي من مجرد الإنتاج إلى العمليات فهي قد تقضى بالكاتب إلى إصدار حكم على المنتج المكتوب، وربما تدفع به إلى تغيير المادة المكتوبة، أي أنها آلية تمكن الكاتب من إعادة النظر والتفكير فيما يكتب، وممارسة أشكال التقويم في كل ما يتعلق بالمادة المكتوبة شكلا، ومضمونًا، وأسلوبًا؛ سعيا إلى إخراجها في صورة أكثر جمالا.

وهذا ما يؤكده حمدان نصر (٢٠٠٩: ٦٣-٦٤)؛ حيث إن المراجعة عملية شاملة وليست مقصورة على تصويب الأخطاء اللغوية، أو ممارسة عمليات الحذف والإضافة، ولكنها عملية تقويم شاملة لقدرات الكاتب في مجال إنتاج اللغة وكتابتها ووسيلة ناجحة لزيادة اعتماد الطلاب على أنفسهم، والثقة بها في تلافى كثير من الهنات والهفوات.

فالمراجعة تجعل الكاتب يدرك درجة الاتساق بين الأداء الفعلي للكتابة المستهدف منها من عدمه؛ فعندما يشعرون بعدم الانسجام؛ فإن ذلك يستثيرهم لإجراء عمليات المراجعة حيث يبحثون عن صيغ ومعانٍ جديدة أو بديلة بحيث تكون أكثر اتساقا في تحقيق الأهداف المرجوة من وراء المكتوب. (hedge, S, 2003: 92).

## المحور الرابع

## العلاقة البينية بين الفلسفة، واللغة، وعلاقتهما بالتفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية.

يعرض هذا القسم العلاقة البينية بين الفلسفة واللغة، وعلاقة كل منهما بالتفكير التخيلي من جهة والكتابة الإبداعية من جهة أخري، وطرائق التدريس المناسبة لكل من: الفلسفة، واللغة العربية والتي تسهم- في الوقت ذاته- في تنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية.

### أولاً: العلاقة البينية بين الفلسفة واللغة:

تؤسس الدراسة الحالية على البينية بين مجالي اللغة والفلسفة، فقد احتلت اللغة فى القرن العشرين مكانًا مركزيًا في الفلسفة حيث نزعت الفلسفة المعاصرة نحو اللغة؛ بوصفها

الموضوع الرئيس الذي ينبغي على الفلاسفة أن تهتم به ويشتغل عليه الفلاسفة، وهذا الاهتمام باللغة يسمى " التحول اللغوي" خاصة مع الفلسفة التحليلية.

إنَّ الله -سبحانه وتعالى- منح الإنسان عقلًا يفكر به، ولسانًا يعبِّر به؛ لهذا لا يزال موضوع الفِكر واللغة وتحديد الرَّوابط بينهما من أشدِّ المباحث تعقيدًا، وقد شغل هذا الموضوع الباحثين على اختلاف فنونهم وعلومهم؛ إذ لم تقتَصر دراسة العلاقة بين اللغة والفِكر على العلوم الحياتيَّة؛ بل امتدَّت لتشمل العلومَ الاجتماعيَّة، وفي مقدِّمتها علم النفس، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وقد تنازع البحثَ فيها اللغويُّون والفلاسفة، كلٌّ يحاول تحديدَ العلاقة التي تربط بين اللغة والفكر؛ فاللغة هي الوسيلة التي يعبِّر بها الإنسان عن فِكره، وما يلِج بداخله، وهي أيضًا وسيلة للتفاهم والتواصل بين الأفراد، فاللغة تعبِّر عن الفِكر، وبما أنَّ الفكر في تغيُّر مستمرٍ نتيجة العوامل والتغيُّرات الخارجيَّة والتطورات العلميَّة، فلا بدَّ للغة أن تساير هذا الفِكرَ بكلِّ تغيُّراته وتطوراته؛ لهذا فعلاقة اللغة بالفِكر هي علاقة وطيدة، يقول العالِم دولا كروا: "إنَّ الفِكر يصنع اللغة في نفس الوقت الذي يُصنَع فيه من طرف اللغة"؛ فاللغة هي التي تعبِّر عن الفِكر؛ لذا فالبحث في هذا الجانب من جوانب الدَّرس اللغوي لا بدَّ أن يكون بحثًا لغويًّا فلسفيًّا (أحمد عبد الرحمن حماد، ٢٠٠٥: ٧).

و العلاقة بين اللغة، و الفكر علاقة اتصال و تكامل، و يمثل هذا الاتجاه أصحاب الاتجاه الأحادي الذي يوحد بين اللغة والفكر، و يعتبرهما شيئًا واحدًا، و من أهم دعاة هذا الموقف الفيلسوف (هاملتون) الذي اشتهر بمقولته: " (الألفاظ حصون المعاني) فالمقصود بالألفاظ هي اللغة، و المقصود بالمعاني هو الفكر ، أي أن اللغة تمثل حصنًا منيعًا للفكر فاللغة بهذا تحمل الفِكر الداخلية و تخرجها للعالم الخارجي فالفكر لا ينفصل عن اللغة؛ فالطفل في مراحل حياته الأولى يجهل العالم الذي يحيط به إلى أن يتعلم الألفاظ والجمل فتتكون لديه الفِكر تدريجيا؛ أي أن الطفل يكتسب اللغة و الفكر في وقت واحد فلا يوجد تصور في الذهن بدون لفظ يُكونه" (مجدي عز الدين حسن، ٢٠١٢: ٣).

ويحدد سباير Spair –نقلًا عن وجدان كاظم عبد الحميد (د.ت، ٦-٨) -العلاقة بين اللغة والفلسفة بأن اللغة الفرع الإنساني المحض، وهي منهج مكتسب يستخدم للتواصل بين البشر في الفِكر والعواطف والرغبات عن طريق معان مصاغة في رموز لها دلالات فكرية (فلسفية). وقد نتج عن تلك العلاقة بين الفلسفة واللغة ما يسمي بفلسفة اللغة وتعني تلك الدراسة التي نتجت من تحول علم اللغة نحو الفلسفة وهي معتمدة على افتراضات فلسفة التحليل؛ إذ إن من أبرز مباحثها التحليل اللغوي، وفلسفة اللغة بمعناها العام مترادفة مع الفلسفة التحليلية، أما بمعناها الخاص فهي تقترب من علم اللغة، وتهتم بالحقيقة الضمنية للغة والفهم الفلسفي لها.

و تعد الفلسفة نوعًا من أنواع النشاط الفكري الذي يجد المثال الجوهري له في الكائنات البشرية، وهي السمة التي تميز هذه الكائنات عن سائر الحيوانات، وهذا النوع من النشاط هو الذي تناط إليه القدرة علي التواصل مع الآخرين، واللغة هي حقيقة مادية (أصوات) يمكن التعرف عليها لذاتها من حيث هي حقيقة مادية وبذلك يبدو من الواضح أن علاقة ما تربط بين الفلسفة (الفكر) واللغة ليس فحسب لأن الأصل اليوناني للكلمة Logosيمكن أن يدل علي الفكر أو اللغة (أو كليهما معا)؛ فاللغة تجسيد للفكر، ومن ثم صورة له (سيلفان أورو وآخرون ، ٢٠١٢: ٣٠٥-٣٠٦).

واللغة - كما تشير غادة الحلايقة (٢٠١٦: ٢-٤) - هي من بناة فِكر الإنسان، وهي ما تميّزه عن الحيوانات الأخرى، فمن خلالها يعي الفرد أقواله؛ على نقيض الحيوانات، وذلك رغم امتلاك أعضاء النطق. من جهةٍ أخرى فإنّ الفكر واللغة يعتبران وجهين لعملةٍ نقديّةٍ واحدة، يرتبطان بشكلٍ وثيق ولا يمكن الفصل بينهما، والدليل على هذا الأمر بأننا نفكر من خلال اللغة، و ترتكز فلسفةُ اللغة على دراسة التفكير الإنساني بناءً على رموزٍ لغويّة يتمكن العقل من تشكيلها.

ومفهوم اللغة هو أحد أهمّ المفهومات التي حظيت باهتمام عال من قبل الفلاسفة، وانشغلت بها الفلسفة المعاصرة وبعض العلوم الإنسانيّة (علم الاجتماع وعلم النفس اللغوي) واللسانيّات، حيث إنّ صوغ اللغة وفحصها هي الوسيلة الفضلى لحلّ كافة مشاكل وعراقيل فروع الفلسفة على اختلافها، من هنا جاء الاهتمام الذي أبداه الفلاسفة المعاصرون باللغة، وصب اهتمامهم على تحليها عن طريق ما يسمى (التحوّل اللغوي).

وارتبطت فلسفة اللغة بالتحليل ارتباطًا وثيقًا – ذلك التحليل الذي لم يفارق الفلسفة منذ نشأتها الأولي- فقد كان تحليلا للمفهومات والفِكر علي يد "سقراط"، و"أفلاطون"، و "أرسطو" ثم انتقل إلى تحليل الفكر والمعرفة إلى عناصرها الحسية الأولية مثلما فعل "لوك"، و"باركلي"، وانتهي إلي تحليل اللغة دلالة وتركيبا كما هو الحال عند "مور"، و"راسل"، و"فتجنشتاين" ، وهذا هو الذي دعا البعض إلي رؤية فلسفة اللغة بالمعني الأعم على أنها مرادفة للفلسفة التحليلية (وجدان كاظم عبد الحميد، ٢٠١٠: ٤-٨).

ولقد دعا "فتجنشتاين" إلى ضرورة الاهتمام باللغة لحل الإشكالات الفلسفية الفكرية، وذلك يعزو إلى أنه أرجع سبب ظهور المشاكل الفلسفية، إلى ابتعاد الفلاسفة عن دراسة القضايا الفلسفية بالمنهج اللغوي. ثم إن هدفه هو فهم الفلسفة بلغة بسيطة، ثم التوصل إلى نتائج بسيطة.

كما أنه دعا إلى" تجنب صخب الفرضيات والطروحات الماورائية لتفتح عقد الفكر، وتصل إلى أبسط النتائج بتحليل اللغة ذاتها تحل الفلسفة عقد تفكيرنا؛ لهذا ينبغي أن تكون النتائج التي تتوصل إليها بسيطة، لكن عمل الفيلسوف يكون معقدًا بشكل كبير (جمال محمود،٢٠٠٢: ٢٩).

يتضح مما سبق أن التكامل بين الفلسفة واللغة تكاملا ضروريا وحتميا حيث فرضه كلا التخصصين أو المجالين؛ فهما يمتلكان من الخصائص والسمات ما يجعلهما مترابطين هذا الترابط يجعل منهما كيانًا واحدًا، ويمنح لهما مجالًا جديدًا أكثر إفادة لدارسيه، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من خلال تصميم وحدة تبني على التخصصين معًا، ومن ثم يكون الاستفادة أكبر للمتعلمين من دراستهم لتلك الوحدة المتكاملة؛ مما لو درسوا كل تخصص منفصلا عن الاخر.

## ثانيا: علاقة الفلسفة واللغة بالتفكير التخيلي:

عرف التخيل- منذ القِدم - في تاريخ الفلسفة، إذا اعتبر تارة فعلًا من أفعال الإدراك، وعملًا من أعمال الذاكرة، كما اعتبر مرة أخرى نقطة المركز في كل مشكلات الخطأ والوهم، هذا مع تصنيفه -أحيانًا- ضمن القدرات النفسية التي يختص بها الفرد عند انفصاله عن الواقع.

فظهر الاهتمام بالتخيل لدى الفلاسفة اليونان مثل" أفلاطون" في كتاب "الجمهورية " وينبع مفهوم التخيل -المحاكاة- لديه من نظرته العامة للشعر، فكل الفنون عنده قائمة على التقليد والمحاكاة، والعمل الإبداعي جزء من ذلك (رشيدة كلاع، ٢٠٠٥: ١٢).

وخالف "أرسطو" نظرة أستاذه "أفلاطون " بأن جعل التخيل نوعًا من الحركة الحاصلة في الذهن والناتجة عن المدركات الحسية، وذلك بقوله: "التخيل الحركة المتولدة عن الإحساس بالفعل، ولما كان البصر هو الحاسة الرئيسة؛ فقد اشتق التخيل اسمه من النور إذ بدون النور لا يمكن أن نرى" (أرسطو طاليس،١٩٦٢: ١٠٧).

كما ظهر مفهوم التخيل عند بعض فلاسفة المسلمين-الفارابي- إذ جعل إياه خزانة لما يدركه الحس، ويطلق عليه اسم "المصورة". وقد ربط الفارابي الأدب بالفلسفة؛ جاعلا الشعر أحد أجزاء التفكير الفلسفي (رشيدة كلاع، ٢٠٠٥: ١٦).

كما عرفه "ابن سينا" التخيل؛ بأنه: "القوة التي تحفظ ما قبله الحس المشترك من الحواس الجزئية، وتبقى فيه بعد غيبة المحسوسات" (أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا،١٩٣٨: ١٦٣).

وحدد "إخوان الصفا" القوة المتخيلة؛ بقولهم:" إذا أوصلت القوة المتخيلة رسوم المحسوسات إلى القوة المفكرة، بعد تناولها من القوى الحساسة، وغابت المحسوسات عن مشاهدة الحواس لها، بقيت تلك الرسوم في فكر النفس المصورة صورة روحانية، فيكون جوهر النفس لتلك الرسوم كالهيلولى، وهي فيها كالصورة". (إخوان الصفا،١٩٨٣: ٢٤٣).

وباتت فكرة التخيل واضحة في ميدان الفلسفة نتيجة استخدام الأسلوب الاستعاري، فالفلسفة – كما يرى جال دريدا (١٩٨٨) هي ذاتها عملية بناء استعاري يقصد بها نقل خصائص مجال مرجعي حسي إلى مجال ونظام تجريدي وهو نقل يتم وفق أشكال التحويل وأنماط التناسب والتماثل؛ فالاستعارة ليست مجرد عناصر طارئة على النص الفلسفي ولكنها ضرورة لفهم النص واستمراريته في الحضور ويمكن إخضاع النص الفلسفي لفحص يحدد درجة الإمكان أو الضرورة في حضور الاستعارة من خلال ما يلي:

أ. تجربة المحو: وتبنى على محاولة إلغاء المكونات الاستعارية، والآثار المتولدة عن المقاطع الاستعارية، فإذا لم تحدث هذه العملية خللا في النص؛ فإن الاستعارة لا تملك سوى درجة ضعيفة من اللزوم ويمكن اعتبارها مجرد تكرار (وهذا ما ينطبق على النصوص الفلسفية)، أو إذا كان إلغاء الاستعارات يؤدى إلى خلل في التفكير، فذلك يعنى أنها تكون ضرورية.

ب. تجربه الاستبدال: وتعنى استبدال القيمة الاستعارية بقية أخرى أو بمضمون آخر، وإذا استحال ذلك فإن هذا دليل على أن المضمون أو الموضوع ضروري للصورة الاستعارية، وهو ما يمنحها بعديها: النظري، والفلسفي.

ج. تجربة الترجمة: وتتمثل في إعادة صوغ الصورة الاستعارية بألفاظ مجردة (باستخدام المفهوم) فإذا تحقق ذلك فهذا يعنى أن حضورها حضوراً عشوائيًا، وأنها تحل محل المفهوم، أما إذا تبدى أن فعل الترجمة هذا مستحيل فإن الاستعارة تشكل الوسيلة الوحيدة والمناسبة للتعبير.

.(cossutta, A, 1990: 59)

ويرتبط الخيال أو التمثيل بالفلسفة ارتباطًا وثيقًا فعندما يتفلسف الإنسان عادة ما يتخيل ويعبر عن بعض الحالات العقلية؛ مثل: الإدراك، والتذكر، والاعتقاد، والتوقع، أو التنبؤ، وقد ركزت المناقشات الفلسفية المعاصرة على ثلاث مجموعات؛ أولها: فلسفة العقل، ثانيها: البنية المعرفية للخيال، ودراسة الطرائق التى يختلف بها الخيال عن الحالات العقلية الأخرى ظاهريًا، ووظيفيًا؛ وثالثها: الأدوار التى يؤديها الخيال فى فهم الذات وفهم الآخرين.

ويقصد بالتخيل من وجهة النظر الفلسفية - كما يشير ليزلى أستيفنسون Stevenson Lezly (2003: 238) بأنه الانتقال من القدرة على التفكير في شيء حقيقي في الوقت الحالي إلى القدرة على التفكير في شيء لا ينظر إليه في الوقت الحاضر أو القدرة على خلق أعمال فنية تعبر عن شيء عميق حول معنى الحياة.

ويميز جريجورى كورى وإيان إفينسكروفت Ian Revenscroft & Gregory Currie (2002: 18-25) بين ثلاثة أنواع من التحليل أو الخيال في مجال الفلسفة، وهم:

أ. الخيال الإبداعي: وهو الجمع بين الفِكر بطرائق غير متوقعة وغير تقليدية.

ب. الخيال الحسي: وهي مجموعة التجارب التي تشبه الإدراك في غياب المحفزات المناسبة.

ج. الخيال المبتكر: وهو القدرة على التفكير في العالم من منظور مختلف من تلك التي تقدمه التجربة الواقعية.

والفلسفة لها علاقة بالخيال يمكن استطرادها من خلال بعض مقولات الفلاسفة أو كتاباتهم- فعلى سبيل المثل لا الحصر- نجد:

❖ رينيه ديكارت يقول في كتابة تأملات في الفلسفة الأولى: "إن محاولة تخيل طريق المرء نحو الحقيقة هو بمنزلة حماقة كالنوم على أمل الحصول على صورة أوضح للعالم من خلال الأحلام"؛ وهو بذلك اعتمد على نوع من الخيال كالذي ابتدعه "أفلاطون" حيث يمكن لمستوى واحد من الواقع أن يجسد ويعرض العلاقات التي كانت موجودة على مستوى مختلف.

❖ ديفيد هيوم: كان رأيه حضاريًا حول الخيال خاصة عند مقارنته بالإدراك والذاكرة، وأضاف أن الصور والأحاسيس المتخيلة ضعيفة ومليئة بالضياع ولا يمكن الحفاظ عليها إلا من خلال العقل، والعقل الثابت لوقت طويل، ومع ذلك فقد ادعى هيوم أيضًا أن البشر أكثر حرية عند الانخراط فى الخيال، وأكد أن الإدراك يمكن أن يُرينا فحسب الواقعية لكن الخيال يمكن أن يتجاوز ذلك إلى عالم ماذا لو؟ فالخيال يسهم في تجاوز وتغيير العالم أو الواقع الحالي؛ إذ إن التخيل هو سبيل التقدم الشخصي، والمجتمعي.

❖ إيمانويل كانط: قد ميز بين شكلين من الخيال؛ الأول: الخيال الإنتاجي وهو الذي يساعد في تجميع المحتوى الحسي، وتحويله إلى محتوى ذي معنى مفهوم وواضح. والثاني: هو الخيال الاتباعي: وهو يتعلق -إلى حد كبير- بالتذكر، وهو مجرد تكرار الأحداث وقائع تمت أو عُرفت من قبل لا يوجد به أي تحولات أو تغيرات؛ فالخيال يمكن من خلاله أن تفهم ما يفكر فيه الآخرون، ويسهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات ويمكن أن تستخدم تخيلاتنا في فهم ما هو موجود هنا الأن (kind, A, 2015: 1-5).

كما انعكس مفهوم التخيل انعكاسًا واضحًا في مجالي: البلاغة، والنقد؛ فاعتبروا الشعر كلامًا مخيلا يستند إلى مقدمات مخيلة لا اعتبار للصدق والكذب فيها، ولم يكن الهدف من التخيل -لديهم- التزويق، ولكن أن يتفهم الإنسان سرائر النفس، وقضايا الوجود، ويتعرف ما حوله حتى إذا جاشت بقلبه المعاني أخذ يعبر بالألفاظ، والتراكيب؛ وسمى ذلك بـ(التخيل الفني).

ولما مارس الإنسان كثيرًا من خطوب الحياة وعجم كثيرًا من ألواء الدهور وامتلك من أعنه القول ما يقتدر به على التعبير عما يريد، أحس بدافع يدفعه إلى الأناقة في القول والخلابة في الأسلوب، فكان هذا النوع الجديد من الخيال الذي عمد إليه الإنسان مختارًا، فكان منه المجاز والاستعارة والتشبيه وغيرها من فنون الصناعة وصوغ الكلام، وهو الخيال الصناعي؛ لأنه ضرب من الصناعات اللفظية، كما أطلق عليه "الخيال الشعرى"؛ لأنه يضرب بجذوره إلى أبعد غور في صميم الشعور (أبو القاسم الشابي، ٢٠١٣: ١٢-١٦).

لتكون اللغة هي الكاشفة عن جوهر الخيال والعاكسة له على مرآة الوجود بعد أن كان حبيس العدم، ولولاها لبقيت المعاني في الذهن، ولم نتمكن من التعبير عنها، فلا تستطيع اللغة أن تنهض - من دون الخيال- بهذا العبء الكبير الذي يرهقها به الإنسان، والذي يشمل التعبير عن خلجات النفوس الإنسانية وفِكرها وأحلامها.

ويتضح مفهوم التخيل لدى الكثير من النقاد والبلاغيين؛ وأبرزهم "عبد القاهر الجرجاني"؛ بأن فسر مفهوم التخيل؛ بقوله:" وهل تشك في أنه يعمل عمل السحر في تأليف المتباين حتى يختصر لك ما بين المشرق والمغرب، ويجمع ما بين المشئم والمعرق، وهو يريك للمعاني الممثلة بالأوهام شبهًا في الأشخاص الماثلة، ويريك الحياة في الجماد ويريك التئام بين الأضداد، فيأتيك بالحياة والموت مجتمعين"(عبد القاهر الجرجانى،١٩٩٩: ١١٦).

وبهذا يكون للتخيل فعالية كبيرة في تكوين الصورة الشعرية، والتي تنتقل بالمعاني من عالم واقعي محسوس منطقي إلى عالم افتراضي متخيل غير المنطقي.

وقسم "عبد القاهر الجرجاني" المعاني إلى قسمين: تحقيق وتخييل؛ فالمعنى التحقيقي: هو ما يشهد له العقل بالاستقامة وتتضافر العقلاء من كل أمة على تقريره والعمل بموجبه، ومجراه في الشعر والخطابة والبيان والكتابة مجرى الأدلة التي يستنبطها العقلاء، والفوائد التي يثيرها الحكماء؛ ومنه: شعر الحكمة والموعظة والإرشاد. وأما المعنى التخيلي: هو الذي يرده العقل ويقضى بعدم انطباقه على الواقع، فلا يمكن أن يقال إنه صدق، وإن ما أثبته ثابت، وما نفاه منفى (بن إبراهيم إبراهيم،٢٠١٥: ٧٦- ٧٧).

كما أشار "حازم القرطاجنى" إلى مفهوم التخيل بأن ميز بين نوعين من المعاني؛ المعاني التي يمكن إدراكها بالحواس، والمعاني الذهنية التي لا وجود لها خارج الذهن وذلك بقوله:" وإذا قد عرفنا كيفية التصرف في المعاني التي لها وجود خارج الذهن والتي جعلت بالفرض بمنزلةٍ ما له وجود خارج الذهن، فيجب أيضا أن يشار إلى المعاني التي ليس لها وجود خارج الذهن أصلا، وإنما هي أمور ذهنية محصولها صور تقع في الكلام بتنوع طرائق التأليف في المعاني والألفاظ الدالة عليها، والتقاذف بها إلى جهات من الترتيب والإسناد؛ لأن الذي خارج الذهن هو ثبوت نسبة شيء أو كون الشيء لا نسبة له إلى الشيء؛ فأما أن يقدم عليه، أو يؤخر عنه.." (أبو الحسن حازم بن محمد القرطاجنى ،١٩٨١: ١٥- ١٦).

فالمعاني الذهنية أشبه ما تكون بالتشكيلات الإبداعية المخزنة في الذهن؛ فهي ليست مرتبطة بمعطيات خارجية وحسب، بل هي على صلة بمعطيات لغوية بالتركيب بين عناصر الجملة والإسنادات النحوية المختلفة، فرؤيتنا للواقع لا تتطابق بالضرورة مع الأشياء الموجودة فيه؛ بل تستند إلى الذهن وما يمدنا من معارف.

ومن ثم نستنتج مما سبق أن مفهوم التخيل -وإن كان قديم النشأة لدى الفلاسفة بما يتجاوز الواقع الحسي إلى الواقع الافتراضي إعمالاً للعقل؛ باسترجاع الخبرات الحسية، وإعادة بنائها في نسق جديد غير منطقي لا اعتبار فيه للصدق والكذب - فهو وثيق الصلة بالتخيل لدى البلاغيين والنقاد؛ بما أطلقوا عليه المعاني الذهنية والتي فيها تتحد اللغة مع الخيال للتغلب على عجز اللغة، ومحدوديتها في التعبير عن مشاعر الفرد، وأحاسيسه، وفِكره. ومن ثم يتضح التكامل بين الفلسفة واللغة العربية في توضيح مفهوم التخيل؛ والتكامل بين اللغة والفلسفة حول مفهوم التخيل، وبما هو وثيق الصلة لتنمية مهارات التفكير التخيلي من خلال منهجي: الفلسفة، واللغة العربية.

## ثالثا: العلاقة بين كل من: الفلسفة، واللغة، والكتابة الإبداعية الإنشائية:

هناك علاقة وثيقة بين الكتابة الفلسفية الإنشائية والكتابة الإبداعية، فيؤكد محمد الشبه (٢٠١٨: ٢-٧) أن الكتابة الفلسفية عبارة عن إنشاء وبناء، ومن ثم فهي تُعد كتابة إبداعية يتعين أن تتجسد فيها مجموعة من المهارات التفكيرية، والقدرات العقلية المستمدة من طبيعة التفكير الفلسفي ذاته.

ويستوجب أن تكون الكتابة الفلسفية الإبداعية أو الإنشائية ذات خصائص ومقومات معينة تكتب طابعًا فلسفيًا يُمكنهما من بلوغ مستوى الجودة المطابقة لخصائص التفكير الفلسفي، وإذا كان الفلاسفة يختلفون في أشكال وطرائق التفكير والاستدلال التي ينهجونها في كتاباتهم، وممارساتهم لأفعال التفلسف المختلفة برغم وجود بعض الخصائص المشتركة بينهم في هذا الجانب؛ فمن المفترض أن يختلف الطلاب؛ فيما بينهم من حيث: الأساليب، والأدوات، والمواد المعتمدة علي التفكير في أثناء ممارسة الكتابة الإبداعية (الإنشائية) الفلسفية وهكذا يتوجب على الطالب أن يبدع في أثناء كتابة أي نص؛ لكى يجد لمسته الذاتية في الكتابة، ويجعلها متميزة ومتفردة عن كل كتابة أخرى يمكن أن يكتبها طالب آخر.

ويؤكد وان جولد فارب waren gold farb (2008 :3-11 ) أن من أهم مظاهر القدرة على الإبداع في الكتابة الفلسفية أن يبتكر كل طالب في طرح الأسئلة الفلسفية ما دام أن لديٍ هذا الطالب قدرة على تحليل مفهومات النص عبر الغوص في دلالاته ومعانيه العميقة؛ فضلا عن اللمسة الإبداعية اللغوية الخاصة بكل طالب، والمناسبة مؤهلاته، ومهاراته الأسلوبية، ومدى قدرته على تطويع اللغة من أجل مسايرة التفكير العقلي، والتعبير عن الفِكر، والمعاني بطرائق وأساليب مختلفة.

كذلك تقاس جودة الكتابة الإبداعية في الفلسفة بامتلاك المتعلم تحليل المفهومات الواردة فيما يكتبه من نصوص، ويمكن استخدام مصطلح الحصر المفهوماتي؛ وذلك باكتشاف

الفِكر والدلالات الخفية الموجودة في هذه المفهومات الكامنة في معانيها. وهنا يستخدم المتعلم مفهومات مبتكرة تدل على قدرته في شحن كلمات اللغة بدلالات ومعان فلسفية، والبحث عن مختلف الدلالات التي يتخذها المفهوم، والكشف عن العلاقات بين المفهومات المختلفة داخل النص (Pryor, J 2009: 8-12).

وتتيح الكتابة الإبداعية في الفلسفة للطلاب تطوير مواهبهم الخاصة للكتابة جنبًا إلى جنب مع نمو معرفتهم الفلسفية؛ حيث تمكن الطلاب من تحليل مختلف المفهومات والمفردات والنظريات الفلسفية، وجعل الطلاب يتواصلون بشكل أكثر فاعلية في الكتابة وتعزيز حكميهم: الإبداعي، والنقدي (Hons, B, 2008: 2-3).

وتظهر الكتابة الإبداعية في مجال الفلسفة من خلال عمل الطلاب في أنواع الأدب القصصي أو الشعر أو الدراما أو كتابة السيناريو تتطلب من الطلاب التقارير بعض مهارات البحث، وبعض مهارات الكتابة التحريرية، ومهارات الكتابة النقدية اللازمة لمهنة الكتابة (Martin,J, 2007: 4-8).

ويؤكد شيلي كاجان Shelly Kagan (2009: 1-7) أن الكتابة الإبداعية الفلسفية تستوجب أن تناقش نقطة أو موضوعًا مركزيًا أو محوريًا يدافع عنها الطالب دفاعًا عقلانيًا يتضح من خلال ممارسة ما يلي:

- يجب أن يبدأ الطالب ببيان واضح عن هدفه من كتابة هذه الأطروحة.
- بعد ذلك ينبغي على كاتب الأطروحة (الطالب) الدفاع عنها، وإعطاء أو إبداء الحجج الداعمة لها بحيث تكون معقولة ومقنعة، ويجب عليه التميز بين كلا الحجتين: الضعيفة، والقوية.
- لا تكتب الأطروحة على أنها منتج نهائي، لأن ذلك قد يصيب كاتبها بالتشنج في كتابته، ويجعله يخاف من اكتشاف فِكر جديدة (مشكلات جديدة، أسئلة جديدة، حجج جديدة، اعتراضات جديدة) في سياق الكتابة، لذلك فيحب البدء بكتابة مسودة مبدئية مع إمكانية تنقيحها، وتطويرها، ومراجعتها باستمرار.

وهناك أمور شكلية يجب مراعاتها عند الكتابة الإبداعية الفلسفية؛ مثل: التنظيم الجيد للورقة، وإبراز الخطوط العريقة الأساسية تعكس التطور المنطقي للفِكر الفرعية والرئيسة المرتبطة بالأطروحة.

- يجب أن تحتوي الورقة على فِكر ذات صلة بالأطروحة، لا علاقة بموقفك الخاص أو أرائك الخاصة.
- يجب أن تكتب الورقة بلغة بسيطة خالية من المصطلحات الصعبة والجمل الطويلة المعقدة التي يمكن أن يكون من الصعب فهمها، والتي قد تؤدى إلى الغموض؛ برغم أن هناك عددًا من المفهومات أو المصطلحات الفلسفية التي لا يمكن تجنبها، ولكن يجب استخدامها بشكل مقتصر ويجب - دائما - تفسير ماهية استخدام أي من هذه المصطلحات في الورقة.
- يجب أن تكون فِكرك في الورقة وثيقة الصلة ببعضها البعض، ويجب أن تكون واضحة وصريحة لا تلميحات بها.

وعلى صعيد الشكل في النص المكتوب؛ فهناك جانب متعلق بالمضمون الذي يتطلب تماسك النص تماسكا عضويًا مرتبًا بين مراحل وخطوات؛ متدرجًا تدرجًا منطقيًا من فكرة إلى أخرى وهذا ما يمنح النص السلاسة والانسجام بين عناصره، وينسجم هذا التدرج والتماسك الحادث بين الفِكر مع الطابع العقلي والبرهاني والحجاجي الذي يميز التفكير الفلسفي؛ إذا إن قيمة الفكرة منه تحدد بحسب انسجامها المنطقي مع فِكر أخرى مرتبطة بها، وبحسب قوة الحجج التي تحيط بها، وتدعمها (عبد المجيد الانتصار، ١٩٩٧: ٨٨).

كما أن الكتابة الإبداعية في مجال الفلسفة يُعد بنيانًا مترابطًا ومتماسكًا؛ لذلك ينبغي على الطالب خلال الكتابة أن يضع في أثناء المسودة تصميمًا أو تخطيطا لكتابته الفلسفية

الإبداعية؛ لأن هذا التخطيط هو ما سينجيه من التخبط والخروج عن سياق الموضوع، كما يسمح له بوضع الفكرة المناسبة في المكان المناسب (عبد الغنى السكك، ٢٠٠٨: ٩٧).

وتؤدى الأمثلة الحياتية الواقعية دورًا كبيرًا في الإنشاء الإبداعي الفلسفي، ويعد استخدام الطلاب لها مؤشرًا على مدى فهم الفِكر الفلسفية، واستيعابها لها؛ فإذا تمكنوا من توضيح فكرة فلسفية من خلال مثال مستمد من الواقع، أو من مجالات معرفية مختلفة؛ فإن هذا يعنى أنه قد منحها، وله القدرة على إفهامها للغير؛ لذلك تؤدى الأمثلة دورًا مهمًا في أثناء تحليل النصوص والفِكر الفلسفية، إذا تمكن من تشخيصها، وتوضيحها من جهة، وربطها بالحياة والواقع من جهة أخرى (عبد الحكيم كرام، ٢٠٠٩: ٧٨).

وعلى جانب آخر توجد علاقة وثيقة بين اللغة والكتابة الإبداعية؛ حيث تمثل اللغة العربية هوية الأمة ولسانها، وهي لغة الأدب والشعر والعلم، وهي لغة التعامل، ووسيلة التواصل، والتفاهم، والتعبير عن الفِكر، والمشاعر، والعواطف، وهي أساس بناء الإنسان بكل جوانبه.

ولقد حدد العلماء وظيفيتين أساسيتين للغة: إحداهما كونها: وسيلة للتفكير، والأخرى: كونها وسيلة التواصل، وتظهر الوظيفة الأولى للغة كنتيجة من نتائج التفكير الإنساني وأداة للتفكير فيها يقوم العقل بعمليات تفكير مختلفة؛ تشتمل على: إدراك العلاقات، وتجريدها، وتحليلها، واستنتاجها. والوظيفة الأخرى كونها وسيلة للتواصل بين أفراد المجتمع، وتحقيق التفاهم بين أعضاء الجماعة الإنسانية (فتحي على يونس،٢٠٠١: ٨).

وأضاف يوجين جندلين (١٩٩٧) مفهومًا جديدًا لاستخدام اللغة في مرحلة ما بعد الحداثة؛ حيث يؤكد أن اللغة هي رموز يعبر بها الإنسان عن ذاته، ويعرف بها البيئة المحيطة. واللغة -في جوهرها- لا تقول ما نريد، ولكنها ترتبط بما نريد أن نقول، لأن الخبرات والتجارب والأوضاع التي نعيشها هي أكثر تعقيدًا وتشابكا من نمط الألفاظ والمفهومات المتاحة لنا. فالكلمة تقول شيء ولكنها لا تستطيع أن تعبر عن كل شيء نعانيه، ونشعر به، ونعايشه.

واللغة عملية تحدِ أمام قدرتنا على التفكير والاتصال، وعلى الفرد تجاوز المفهوم المحنطِ اجتماعيًا للفظ، وإبداع وخلق مفهوم جديد يرتبط بتجارب الفرد؛ ليصبح الكلام واللغة تعميقا لتجربة الفرد. والمبدع هو من يسعى لصوغ مفهومات جديدة تتفاعل مع ما يشعر به الفرد؛ لأن الجسم يمكن الفرد من الإحساس بالكلمات بحيث يتجاوز العادات والتقاليد. واستخدام اللغة هو محاولة التفاعل بين لغة قديمة وتجربة جديدة لذلك فإن التعامل مع اللغة هو عملية خلق معان جديدة، وإبداع مفهومات مستقبلية (حسن محمد على ثاني، ٢٠٠٥: ٣٥).

فظهر مفهوم الإبداع اللغوي- عند التداوليين - والذي يستند إلى الكفاية العامة، وهي ذات شقين؛ الكفاية اللغوية: بمعنى القوانين الصورية التي تنتظم بها اللغة الطبيعية في عقل البشر، والكفاية البلاغية: التي تتضمن الآليات التي تتحكم في طريقة إعمال الإبداعية اللغوية على مستوى الانزياح، وقد قسموا مجالات بحثهم إلى تلفظ، وحجاج، وأفعال كلامية (محمد الحناش،٢٠٠١: ٧٣).

فيتجاوز الإبداع اللغوي حدود الواقع واستخدام الكفايات اللغوية المكتسبة إلى تطويعها للتعبير عن خبرات الفرد وتجاربه؛ مستخدمًا ذلك المخزون اللغوي استخدامًا إبداعيًا جديدًا مخالفا قواعد اللغة، وتقاليدها، وفى الوقت ذاته متفقا - جل الاتفاق- مع أحاسيسه ومشاعره في المواقف المختلفة معبرًا عنها ومجسدًا إياها. وبذلك فلم يعد مقبولا أن نحصر مفهوم الكتابة في قدرة المتعلم على الكتابة الصواب الخالية من الأخطاء مع إجادة الخط، وصحة الإملاء، بل ارتقى هذا المفهوم إلى الكتابة الإبداعية التي تتيح للطلاب فرصة التعبير عن مشاعرهم، وعواطفهم، وتضعهم في مواقف فعالة لممارسة اللغة.

فالكتابة أولا وأخيرًا هي الإبداع، والإبداع في الكتابة هو إثراء وخصوبة وإمتاع في عالم الكلمة والفكر، والكاتب المبدع هو القادر على تذليل الفكرة، وإيصال رسالته إلى القارئ لتحريك مشاعره وهي روح العمل الأدبي، وقد تكون هذه المشاعر صادرة عن مواقف شخصية أو إنسانية أو عامة، تبث الروح المؤثرة في القارئ، وتجعله مقتنعًا أن توفرت له عناصر الحجة، والإقناع،

والمنطق؛ فيطرحها في سهولة، ويسر وسلاسة؛ لتجد طريقها إلى ذهن القارئ (أحمد محمد حسن النعيمي، ٢٠١٦: ٩٧).

وتعد اللغة من أهم أدوات بناء الفرد المبدع، وهي ركيزته الأساسية في تلقى التراث الماضي، ووسيلته الرئيسة في استيعاب الحاضر وأدواته المعول عليها في رسم ملامح المستقبل، وتوجيهه، وتغييره، فما أحوج تلاميذنا إلى تنمية قدراتهم الإبداعية من خلال اللغة؛ استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة (معاطى محمد نصر،٢٠٠٩: ٥٥).

مما يرقى بالمتعلم إلى التغلب على جمود اللغة العربية؛ والذي وصفه" زكى نجيب محمود" بالفجوة الفسيحة بين عالم الكتابة وبين خبراتنا الشعورية كما يكابدها المكابدون، والذي يجعل اللغة نغمًا يطير بنا عن أرض الواقع؛ لتحتل الألفاظ، وموسيقاها المكان الأكبر عند الكتابة، وتقديم اللفظ على دلالته وعلاقته بالفِكر والمشاعر، ويكون جمال الكلمة فى ذاته مفتاحًا للأبواب المغلقة (محمد عابد الجابرى،٢٠٠٢: ٦).

## رابعا: استراتيجيات تدريسية تسهم في تنمية التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية:

هناك عدد من الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب الطبيعة الخاصة للمدخل الجمالى فى التدريس وأهدافه التدريسية؛ كذلك تتناسب مع طبيعة تخصصي الفلسفة واللغة العربية وتسهم في تمنية مهارات التفكير التخيلي ومهارات الكتابة الإبداعية، ومنها:

١- **استراتيجية K. W. L.**

تعد هذه الاستراتيجية إحدى طرائق تدريس ما وراء المعرفة ويستخدم مفهوم (ما وراء المعرفة)، (وفوق المعرفة)، (والمتيا معرفة)، (وما وراء الإدراك)، (والتفكير في التفكير)، (والوعي بالتفكير) كمترادفات لمفهوم Metacognition، والذي يُقصد به "معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية، والأنشطة الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر، والفهم، والتخطيط، والإدارة، وحل المشكلات". (Koch, A, 2001: 17).

ويذكر إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٣: ٣٧) أن هذه الاستراتيجية تعد من أفضل الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم في تنمية مهاراته العقلية العليا؛ لأن هذه الاستراتيجية تبنى على اعتماد المتعلم على ذاته من خلال طرح الأسئلة على نفسه؛ ورسم مخطط لذاته؛ لحل السؤال من خلال إجابته عنه، ويتم ذلك بتوجيه المعلم ومساعدته، ويطلق على هذه الاستراتيجية (ما أعرفه، وما أريد أن أعرفه، وما تعلمته ).

وفي هذه الاستراتيجية يُطلب من المتعلم تحديد ثلاث مجموعات من الأشياء هي:

الأولى: تحديد ما يعرفه بالفعل، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف K نسبة إلى (What I Know)، ويمكن الاستعانة بالتساؤلات الآتية في هذه المرحلة:

- ما الذي أريد أن أتعلمه من إجابة هذا السؤال؟
- ما الذي أريد أن أعرفه عن هذا السؤال؟
- ما المعرفة السابقة التي تساعد في حل هذا السؤال؟
- ما توقعاتي في حل هذا السؤال؟
- ما المدة التي يمكن أن تستغرق في حل هذا السؤال؟

الثانية: تحديد ما يريد أن يعرفه، ويرمز لهذه المجموعة من الأشياء بالحرف W نسبة إلى (What I Want to Know)، ويمكن الاستعانة بالتساؤلات الآتية في هذه المرحلة:

- كيف أجيب عن هذا السؤال؟
- ما الاستراتيجيات التي يجب استخدامها لحل هذا السؤال؟

- ما البيانات غير المتوفرة والتي تسهم في الإجابة عن هذا السؤال؟
- هل أنا على المسار الصواب للإجابة عن السؤال؟

الثالثة: في النهاية يُطلب من المتعلم أن يحدد ما تعلمه بالفعل، ويرمز لهذه المجموعة بالحرف L نسبة إلى (What I Learned)، ويمكن الاستعانة بالتساؤلات الآتية في هذه المرحلة:

- كيف فعلت في حل هذا السؤال؟
- هل احتاج لإعادة حل السؤال؟
- هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقعه؟
- هل يمكن حل السؤال بطريقة أخرى؟
- كيف يمكن التحقق من صواب الحل؟
- هل يمكن تعميم الحل بالنسبة لأسئلة أخرى؟

وتؤكد هذه الاستراتيجية على نشاط المتعلم في تكوين المعنى من المعلومات، فالطالب ينظم المعلومات؛ فيميز بين الأنواع المختلفة من المعلومات المهمة في الدرس ( الحقائق والمفهومات والمبادئ)، كما أن التساؤل الذاتي يشجع المتعلم على التفكير بطرائق متنوعة ومستويات مختلفة من التعقيد، وتساعد هذه الأسئلة في تنمية التفكير التأملي؛ حيث إنها تيسر لدى المتعلم الفهم، وتشجعه على التوقف أمام العناصر المهمة، والتفكير في المادة العلمية التي يتعلمها، وربط القديم بالجديد، والتنبؤ بأشياء جديدة، والوعي بدرجة استيعابهم لها، وإثارة الخيال.

**٢- استراتيجية المتشابهات.**

تُعد استراتيجية المتشابهات من أحدث الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس وتبنى - في جوهرها- على تشبيه المفهومات غير المألوفة بأخرى مألوفة مع تحديد أوجه الشبه والاختلاف، وخلالها يبني الطالب المعرفة بنفسه، وذلك باقتراحه للمتشابهات الملائمة للمفهومات أو الفِكر الغريبة المطروحة عليه (عبد الله خميس، وآخرون، ٢٠٠٩: ٥٦٧).

ويحدد كل من: عزو عفانة ويوسف إبراهيم الجيش (٢٠٠٩: ٣٤-٣٦) خطوات التدريس باستراتيجية المتشابهات كما يلي:

١- تحديد خلفية المتعلمين عن المفهوم المستهدف: ويتم ذلك من خلال استثارة المعلم لعقولهم؛ للتعرف على تلك الخلفية.

٢- تقديم المفهوم المستهدف: وذلك من خلال طرح المعلم لتساؤلات معينة أو عرض صور معينة ليصبح المتعلمون شغوفين، ونشطين لتعلم كثير من عناصر المحتوى التعليمي؛ للوصول للمفهوم المطلوب.

٣- تقديم المتشابه (المشبه به): من خلال تقديم المعلم للمتشابه من خلال طرح السؤال التالي: بم يمكن أن تشبه (ويذكر اسم المفهوم المستهدف)؟ وينتظر إجاباتهم.

٤- توضيح أوجه الشبه والاختلاف بيم المفهوم المستهدف(المشبه)، والمتشابه (المشبه به) من خلال المناقشة.

٥- مناقشة المتعلمين بمتشابهات أخرى يقدمونها للمفهوم المستهدف.

٦- تقديم خلاصة عن المفهوم المستهدف.

**٣- الأسلوب القصصي:**

تعد القصة - كما يذكر محمد القضاة ومحمد الترتوري (٢٠٠٦: ٢٢٦) - عالما خصبا يمكن توظيف جميع عناصرها المعرفية والفنية والجمالية في التعليم لجميع المراحل العمرية وليس لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الأساسية الدنيا فحسب، فالمدخل القصصي لا ينمي الجانبين: المعرفي، واللغوي للطلاب من خلال تنمية معلوماته، ومعارفه، ومفرداته، وتراكيبه اللغوية، وقدراته الكتابية، والتأليفية فحسب؛ بل وتنمي الجانبين: الاجتماعي، والجمالي(التذوق)؛ مما يثمر في بناء شخصية متكاملة.

وتحدد سعاد الوائلي (٢٠٠٤: ١٠١) الخطوات التالية للأسلوب القصصي:

١- التقديم للقصة وتهيئة أذهان الطلاب لها.

٢- البدء بسرد القصة على أن يكون الإلقاء طبيعيًا لا تَكلُف فيه، ولا صنعة.

٣- حرص المعلم في أثناء السرد أن ينفعل مع أحداثها، ووقائعها؛ مستخدمًا المناسب من الحركات والسكنات.

٤- بعد الانتهاء من سرد القصة يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدي فهم الطلاب للقصة (تلخيصها-إعادة سردها- تمثيل بعض أحداثها-اقتراح عناوين لها جديدة).

**٤-تآلف الأشتات.**

تعد استراتيجية تآلف الأشتات استراتيجية تدريسية تشترك مع استراتيجية العصف الذهني في عدة نقاط حيث يشترك الأعضاء فيها في توليد الفِكر الجديدة وإنتاجها وخلق المناخ الحر الذي ينتفي فيه النقد والتقويم. وتعنى ربط العناصر والفِكر المختلفة والتي تبدو للوهلة الأولى أنها غير مرتبطة ببعضها البعض من خلال علاقة التشبيه والمماثلة، فتقوم هذه الطريقة على التشبيهات والتمثيلات والاستعارات والخيال الممتد، مما يحقق بيئة تعليمية إبداعية فعالة (صالح محمد علي أبو جادو، ٢٠٠٤: ١٤٣).

وتعتمد هذه الاستراتيجية -كما يذكر عدنان يوسف العتوم وآخرون (٢٠٠٧: ٣٧) - على آليتين ؛ الأولي: جعل المألوف غريبا؛ ففي البداية يتم التعرف على الجديد أي على المشكلة التي ينبغي أن تتخذ طابعا مألوفا عبر تحليلها، والوقوف على الأجزاء التي تشملها، وتحديدها تحديداً دقيقا، بها حرية الحركة للخيال والتصور دون تحديد اتجاه معين ويستخدم هذا الأسلوب إن استهدف المعلم الإبداع الفكري. والآلية الثانية: جعل الغريب مألوفا: وهنا يحاول الفرد الربط بين فكرتين وتحديد أوجه الشبه بينهما ويستخدم هذا الأسلوب إن استهدف المعلم ارتياد الفِكر، واستكشاف جوانب محددة تتصل بموضوع معين.

**١- استراتيجية المتناقضات:**

تشير فوزية الدرسوري (٢٠٠٤: ٣٤-٣٨) إلى أن هذه الاستراتيجية تضع المتعلم تحت تأثير حدث غريب يتناقض مع معرفته السابقة، الأمر الذي يثير دهشته، ومن ثم حب الاستطلاع، وإثارة الدافعية التي تحل هذا التناقض. ووجود الحدث المتناقض يخلق لدى المتعلمين نوعا من الحيرة وعدم التوازن؛ الأمر الذي يحثهم على سد الفجوة المفقودة بين خبراتهم السابقة وخبرات الموقف الجديد أو المتناقض، وبالتالي فهم يحاولون إعادة بناء التراكيب المعرفية لديهم بحيث تصبح فى صورة جديدة قابلة للتعامل مع الحدث الجديد.

وتتضمن استراتيجية المتناقضات ثلاث خطوات رئيسة:

**١- مرحلة تقديم الحدث المتناقض:**

في هذه المرحلة يتم جذب انتباه المتعلمين، وزيادة دافعيتهم للدراسة، كما يتم تشجيعهم على إلقاء الأسئلة حول التناقض المقدم، ويمكن تقديم الحدث المتناقض بعدة طرائق نذكر منها:

- شرح المعلم، ويعقبه أسئلة من المتعلمين إلى المعلم.
- مناقشة الحلول الممكنة للتناقض في مجموعات صغيرة.

**٢- مرحلة البحث عن حل التناقض:**

ويمكن للمعلم أن يقدم أنشطة تساعدهم في حل التناقض؛ وفي هذه المرحلة يتولد لدى المعلمين شغف لإيجاد حل للحدث المتناقض، ويكتسب المتعلمون في هذه الخطوة بعض عمليات العلم؛ مثل الملاحظة، وتسجيل البيانات، والتجريب، والتنبؤ، والتصنيف.

**٣- مرحلة التوصل إلى حل التناقض:**

في هذه المرحلة ينجح التلاميذ في حل التناقض بأنفسهم كنتيجة لبحثهم، أو بمعنى آخر بواسطة الأنشطة والتجارب التي يقومون بها، ويصل التلاميذ بأنفسهم إلى إجابات لعديدٍ من الأسئلة التي أثارها التناقض، ويكون المتعلمون معنيين بسماع النتيجة، وبالتالي سوف تحفز أذهانهم. وهذا أفضل من مجرد الاستماع إلى تفسير بعض القواعد النظرية الموجودة في الكتب.

أما فيما يتعلق بدور المعلم وفق المدخل الجمالي فيحدده هايان لي Hayin Li (132: 2010) كما يلي:

١. مرشد لطلابه يساعدهم فى تلخيص المعرفة، وتصنيف المعلومات، وإجراء المقارنات بينها.
٢. تدريب الطلاب على النظرة الكلية للأمور في أثناء حل المشكلات فى إطار منظومى.
٣. قيادة الطلاب نحو الابتكار، والاكتشاف؛ وصولًا لحل المشكلة.
٤. مساعدة الطلاب أن يخوضوا عملية جمع المعلومات كمرحلة من مراحل الاكتشاف، ووضع آرائهم ومقترحاتهم الخاصة للوصول لطريقة حل ذكية.

## القسم الثالث: إجراءات البحث، وأدواته، ومواده التعليمية، وتنفيذه.

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث، وإعداد أدواته، ومواده التعليمية؛ والتي تبدأ بتحديد قوائم كل من: أبعاد المدخل الجمالي، ومهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية، وخطوات إعداد الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية، ثم إعداد دليل المعلم في تنفيذ هذه الوحدة، وكذلك إعداد مقياس نمو مهارات التفكير التخيلي، واختباره، واختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. ويتضح ذلك فيما يلي:

### أولًا: إعداد قائمة أبعاد المدخل الجمالي:

**١- تصميم مفردات القائمة:**

كان لازمًا لإعداد قائمة أبعاد المدخل الجمالي، تحديد هذه الأبعاد، واختيارها بشكل صائب، ويُعد تحديد أبعاد الخيال الاجتماعي خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة البينية؛ وحيث تمثل هذه الأبعاد - التي سيتم تحديدها - الأساس الذي ستبني عليه هذه الوحدة؛ لذلك فقد حددت الباحثتان مفردات (أبعاد) الخيال الاجتماعي بطريقة وظيفية في ضوء عدة محاور، هي:

١- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالخيال الاجتماعي.

٢- دراسة نظرية حول الخيال الاجتماعي.

وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على عشرة أبعاد.

**٢-عرض القائمة على المحكمين:**

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق تدريسه؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- ملاءمة الأبعاد لطبيعة المدخل الجمالي.

٢- صدق أبعاد المدخل الجمالي لما وُضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.

٣- مناسبة هذه الأبعاد لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

**وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي:** استبعاد بعدين والإبقاء على ثمانية أبعاد فحسب.

**٣- ضبط القائمة:**

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٨) أبعاد رئيسة، وهي: وحدة العلم، والتأكيد على المفهومات الكبرى، وتقديم العلوم بصورة متكاملة، الاهتمام بالنواحي الوجدانية، والتخيل، والطرائف، والاندماج، والتأمل. وبذلك فقد صارت القائمة صائبة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة البينية.

## ثانيًا: إعداد قائمة مهارات التفكير التخيلي:

**أ- تصميم مفردات القائمة:**

لإعداد قائمة مهارات التفكير التخيلي كان لا بد من تحديد هذه المهارات واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد مهارات التفكير التخيلي خطوة أساسية لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة البينية؛ حيث تمثل هذه الأبعاد - التي سيتم تحديدها - أحد المتغيرات التابعة التي تهدف الدراسة تنميتها عبر هذه الوحدة.

لذلك فقد حددت الباحثتان مهارات التفكير التخيلي بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

١- الاطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بالتفكير التخيلي.

٢- دراسة نظرية حول التفكير التخيلي.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات التفكير التخيلي، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على ثلاثة أبعاد يتفرع عنها عدة مهارات فرعية تندرج تحت كل بعد رئيس من أبعاد القائمة.

**ب-عرض القائمة على المحكمين:**

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق تدريسه؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- ملاءمة الأبعاد طبيعة التفكير التخيلي.

٢- صدق مهارات التفكير التخيلي لما وضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.

٣- مناسبة هذه الأبعاد مستوى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة- إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

* ملحق (٣).

**وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي:** الإبقاء على الأبعاد الثلاثة الرئيسة، وحذف بعض العبارات (السمات) المتشابهة، ودمجهم سويا.

**ج- ضبط القائمة:**

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من (٣) أبعاد رئيسة؛ هي: استرجاع الصور العقلية، ومهارة التحويلات العقلية، وإعادة التركيب والتوظيف الإبداعي يتفرع عن كل بعد ستة سمات فرعية. وبذلك فقد صارت القائمة صائبة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة البينية.

## ثالثا: إعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية:

**١- تصميم مفردات القائمة:**

لإعداد قائمة مهارات الكتابة الإبداعية كان لا بد من تحديد هذه المهارات، واختيارها بشكل صواب، ويُعد تحديد مهارات الكتابة الإبداعية خطوة مهمة لا بد من اجتيازها قبل تصميم الوحدة البينية؛ حيث تمثل هذه المهارات أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها عبر هذه الوحدة.

لذلك فقد حددتا الباحثتين مفردات (مهارات) الكتابة الإبداعية بطريقة وظيفية؛ في ضوء محورين، هما:

١- الاطلاع على البحوث، والدراسات ذات الصلة بالكتابة الإبداعية.

٢- دراسة نظرية حول الكتابة الإبداعية.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات الكتابة الإبداعية، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على أحد عشر بُعداً.

**٢-عرض القائمة على المحكمين:**

عُرِضَت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وطرائق التدريس؛ وذلك للتأكد من صلاحية القائمة للتطبيق، والتعرف على آرائهم بشأن:

١- ملاءمة المهارات طبيعة الكتابة الإبداعية.

٢- صدق مهارات الكتابة الإبداعية لما وضعت لقياسه، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.

٣- مناسبة هذه المهارات مستوى طلاب المرحلة الثانوية.

٤- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تُثري هذه القائمة -إن وجدت -بعد تعديلات السادة المحكمين.

**وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي:** إضافة بعد للشكل الخارجي للكتابة الإبداعية (مظهر الكتابة الإبداعية).

**٣- ضبط القائمة :**

بعد تحكيم القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية * مكونة من بعدين رئيسين؛ الأول: خاص بالمظهر الخارجي للكتابة الإبداعية، والبعد الثاني خاص بمضمون مهارات الكتابة الإبداعية هي: الطلاقة، والمرونة والأصالة، والحساسية للمشكلات، والتوسع. وبذلك فقد صارت القائمة صائبة، وصادقة للاعتماد عليها في بناء الوحدة البينية.

* ملحق (٤).

* ملحق (٥).

## رابعًا: إعداد الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية (كتاب الطالب):

قد مر إعداد تلك الوحدة البينية بعدد من الخطوات سعت إلى تحديد أهدافها، وموضوعاتها، ومجموعة الوسائل والأنشطة، وطرائق التدريس التي تتناسب مع طبيعة تلك الموضوعات، وتسهم في تحقيق أهدافها، وكذلك تحديد أساليب التقويم المناسبة لها، ويمكن تفصيل ما سبق كما يلي:

**١- إعداد الوحدة البينية في ضوء المدخل الجمالي في صورتها الأولية:**

اعتمدت الباحثتان على عديد من الكتابات، والدراسات السابقة في استخلاص محتوى مكوناتها، وقد صُممت هذه الوحدة بحيث اشتملت على أبعاد المدخل الجمالي، ومهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية؛ حيث اتبعت الباحثتان اتجاه الدمج في تدريس مهارات التفكير ومهارات الكتابة مباشرة في متن، أو محتوى موضوعات الوحدة التعليمية.

وقد صُممت الوحدة البينية في صورتها المبدئية بحيث اشتملت على المكونات التالية: (العنوان - المقدمة - الأهداف الإجرائية - المحتوى العلمي - الوسائل والأنشطة التعليمية - أساليب التقويم - المراجع أو المصادر).

**٢- عرض الوحدة البينية على مجموعة من المحكمين:**

بعد الإعداد المبدئي للوحدة البينية عُرضت على عدد من المتخصصين في مجال المناهج، وطرائق تدريسها؛ للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الوحدة البينية؛ للتأكد مما يلي:

- مناسبة موضوعاتها مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية المراد تنميتها.
- مناسبة موضوعاتها طبيعة طلاب المرحلة الثانوية، وخصائصهم العقلية.
- الارتباط بين الأهداف الإجرائية للوحدة البينية، ومحتواها، وأساليب تقويمها.
- إضافة، أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وجاءت تعديلاتهم بوضع مقدمة للمتعلم تضم معنى للمدخل الجمالي، والتفكير التخيلي والكتابة الإبداعية، كذلك توضيح فكرة التكامل وأهميته بين اللغة والفلسفة.

**٣- تصميم الوحدة البينية في صورتها النهائية:**

بعد مراعاة تعديلات السادة المحكمين حول الوحدة البينية في صورتها المبدئية صارت في صورتها النهائية* بحيث احتوت على مجموعة من الموضوعات التي تهدف -في مجملها- إلى اكتساب مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية المراد تنميتهما، لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد رُوعِي عند تصميم الوحدة بشكل عام وجود العناصر الآتية: مقدمة عامة -الأهداف العامة - الإرشادات العامة.

أما فيما يتعلق بمكونات الوحدة تعليمية على حدة، فقد تضمنت ما يلي: (العنوان - المقدمة - الأهداف التعليمية أو السلوكية - المحتوى العلمي - الوسائل والأنشطة التعليمية - استراتيجيات التدريس - أساليب التقويم - المراجع والمصادر).

وفيما يلي تفصيل ما سبق:

- **عنوان الوحدة:**

تخصص أول صفحة من الوحدة لكتابة العنوان الخاص بها في ضوء المكونات الداخلية لها، كما يحدد المفهوم، أو القيمة، أو الموضوعات التي سوف تعالجها الوحدة، ويجب أن تكون واضحة، ومحددة، ومناسبة لسن المتعلم.

* ملحق (٦).

- **مقدمة الوحدة.**

صيغت مقدمة الوحدة البينية؛ حيث تعد تمهيداً لموضوعاتها، وهي تحدد للمتعلم أهمية دراسة الوحدة، وتوضح الفكرة الرئيسة التي تدور حولها الوحدة مع توضيح الفِكر الثانوية.

- **الأهداف الإجرائية للوحدة:**

جاءت الأهداف الإجرائية للوحدة التعليمية، وما يرتبط بها من موضوعات مرتبطة بموضوعات الوحدة، وتصف منتج التعلم الذي يجب أن يصل إليه كل متعلم عند الانتهاء من دراسة الوحدة، وهي تشمل ما يلي:

- الجوانب المعرفيَّة: بما تشمله من الحقائق، والمفهومات، والتعميمات، والفروض، والنظريات.

- الجوانب الوجدانيّة: وتشمل القيم، والاتجاهات، وأوجه التقدير، والميول.

- الجوانب المهاريَّة: وهي تمثل جانبًا مهمًا من جوانب الخبرة المدرسية، وتشتمل على مهارات اجتماعيَّة، ومهارات حركيَّة، ومهارات عقلية (مهارات التفكير التخيلي- مهارات الكتابة الإبداعية).

- **المحتوى العلمي للوحدة:**

صيغ محتوى الوحدة البينية في هيئة مجموعة من العناصر، والفِكر الأساسية، والثانوية بصورة واضحة، بحيث تساعد الطالب في استيعابها بسهولة، ويسر، وتقدم في صور متعددة، وبالاستعانة بأكثر من مرجع؛ حتى يتناسب مع قدرات المتعلمين، واستعداداتهم، وميولهم.

ويعرض محتوى الوحدة البينية في أجزاء متتالية ومتكاملة؛ ( فلسفيا ولغويا أو ادبيا)، يعتمد كل منها على الآخر في شكل دروس متتالية، وتعتمد هذه الأجزاء على الأهداف المحددة للوحدة ، والمواد التعليمية المتاحة، ويعتبر كل جزء من هذه الأجزاء متكاملا، حيث يعتمد في الوقت نفسه على الجزء السابق، ويمهد للجزء التالي، وينتقل فيه المتعلم من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الحقائق والمعلومات الجزئية المنفصلة إلى القوانين والعلاقات الكلية المتكاملة، ومن الكل إلي الجزء، ومن القديم إلي الحديث، ... وهكذا.

وقد اختير محتوى هذه الوحدة وفق اختيارات عدد من المتخصصين في مجال مناهج، وطرائق تدريس (الفلسفة واللغة العربية)، وفي ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وكذلك طبيعة الطلاب، وطبيعة التفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية، وقد زُوِّد المحتوى بمجموعة من: (الأنشطة التعليمية، والخرائط البصرية، والرسومات، والأشكال التوضيحية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف)، كذلك اشتمل المحتوى على مجموعة من التدريبات، والأسئلة عقب كل درس من دروسها.

- **الوسائل والأنشطة التعليمية للوحدة:**

تضمنت دروس الوحدة البينية عددًا من الرسوم والأشكال، أو الخرائط الذهنية التي تيسر فهم بعض أجزاء المحتوى، كما تضمنت مجموعة من الصور التي تعبر عن موضوعات دروس الوحدة.

كما تضمنت دروس الوحدة التعليمية عددًا من الأنشطة التي تعكس مدى فهم المتعلم لمحتوى موضوعات الوحدة التعليمية؛ مثل: بعض القراءات، أو النصوص الفلسفية والأدبية التي يطلب فيها من المتعلم تحليلها، ونقدها، وبعض المقولات المأثورة لأشهر المفكرين، والأدباء وبعض الأسئلة التأملية حول موضوع كل درس من دروس الوحدة البينية.

➢ **استراتيجيات التدريس:**

اختيرت مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم مع طبيعة الفلسفة واللغة العربية بشكل عام، وخصائص مهارات التفكير التخيلي، والكتابة الإبداعية ومناسبة للخصائص العقلية لطلاب المرحلة الثانوية، ومنها:

- الأسلوب القصصي.
- المتناقضات.
- المتشابهات.
- تآلف الأشتات.
- ما وراء المعرفة.

➢ **أساليب تقويم الوحدة:**

تضمنت دروس الوحدة البينية مجموعة من الأسئلة، وهي: التقويم المرحلي الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في الوحدة البينية خلال تدريسها، وقد تمثلت الأسئلة في نوعين، الأولي: أسئلة مقالية تنوعت من مستوى التذكر حتى التقويم، والثانية: أسئلة موضوعية تتنوع ما بين أسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ.

وتقويم نهائي يتمثل في مقياس لمهارات التفكير التخيلي، واختباره، واختبار الكتابة الإبداعية الذي نتعرف عبره على مدى تحقق ناتج عملية التعلم في الوحدة البينية خلال تدريسها.

➢ **المراجع، والمصادر:**

أُلحِقت مجموعة من المواد المطبوعة عقب الوحدة البينية في ملحق خاص بها، والتي يمكن للطلاب الاستعانة بها في حالة الاستزادة العلمية حولها.

## خامسًا: دليل المعلم في الوحدة البينية:

دليل المعلم عبارة عن كتيب مطبوع يعرض: مقدمة عن أهمية الوحدة التعليمية، وأهدافها العامة والسلوكية، كما يشمل وصف التقويم، وهو يوفر للمعلم مجموعة من الإرشادات التي تساعده في التوجيه، والتفاعل مع الطلاب خلال عملية التدريس.

**وقد أُعِدَّ هذا الدليل وفق الخطوات التالية:**

**١- إعداد الدليل في صورته الأولية:**

أعدت الباحثتان دليل المعلم في صورته الأولية متضمنًا الجوانب التالية:

- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة التعليمية بعض استراتيجيات التدريس المقترحة لتدريس الوحدة البينية.

- الخطوات الإجرائية لتدريس الوحدة البينية، وقد جاءت الخطوات لكل موضوع من موضوعاتها بتحديد ما يلي:
(أهداف الموضوع السلوكية- الوسائل التعليمية- الأنشطة التعليمية- أساليب التقويم - المراجع، والمصادر الخاصة بالوحدة تعليمية).

**٢- عرض الصورة الأولية للدليل على المحكمين:**

بعد إعداد الدليل في صورته الأولية يُعرَض على مجموعة من السادة المحكمين للاستفادة من آرائهم، وتوجيهاتهم في ضبط الدليل؛ للتأكد مما يلي:

- مناسبة الاستراتيجيات التدريسية المقترحة لطبيعة الوحدة البينية.
- ملاءمة خطة سير الدرس لكل موضوع من موضوعات الوحدة البينية.

- الارتباط بين الأهداف السلوكية، وخطة السير في الدرس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم.

- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

**وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في النقاط التالية:**

- تحديد معني المدخل الجمالي، ومهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية للمعلمين، وتخصيص الفئة التي يستهدفها الدليل بمعلم الفلسفة، ومعلم اللغة العربية.

**٣- إعداد دليل المعلم في صورته النهائية.**

لقد رُوعِيت ملاحظات السادة المحكمين؛ ليتضمن دليل المعلم* المكونات التالية:
(مقدمة الدليل- فلسفة الدليل-الهدف من الدليل- الخطة الزمنية لتدريس الوحدات التعليمية- إرشادات الدليل وتوجيهاته- استراتيجيات التدريس المستخدمة - المراجع، والمصادر).

## خامسًا: إعداد مقياس التفكير التخيلي، وضبطه:

اعتمد بناء مقياس مهارات التفكير التحليلي -في جانبه النظري- لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثتين على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات التفكير التخيلي.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات التفكير التخيلي.
- بعض المقاييس العربية، وغير العربية التي أعدت لقياس مدى نمو مهارات التفكير التخيلي.

وقد بُنى المقياس وفق الخطوات التالية:

**١- تحديد الهدف من المقياس:**

يتمثل الهدف منه في قياس امتلاك طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمقرري الفلسفة واللغة العربية لمهارات التفكير التخيلي.

**٢- تحديد نوع مفردات المقياس:**

أعد المقياس عبر صوغ مفردات موجبة (إيجابية وليست سلبية) وفق مقياس ليكرت ذي الخمس استجابات (موافق بشدة-موافق-غير متأكد-أرفض- أرفض بشدة) ويطلب من الطلاب اختيار استجابة واحدة فحسب.

**٣- صوغ تعليمات المقياس:**

صيغت مجموعة من التعليمات في مقدمة المقياس؛ لإرشاد الطلاب بكيفية الإجابة عن بنود المقياس، وقد حرصت الباحثتان -عند صوغ تعليمات الاختبار- على مراعاة عدة اعتبارات، أهمها:

-أن تكون التعليمات واضحة، وبسيطة دون استطراد لغوي طويل، أو إيجاز يخل بالمعني.

-أن توضح التعليمات الهدف من المقياس.

-أن تحدد التعليمات عدد مفردات المقياس.

-أن تؤكد التعليمات أن لكل مفردة إجابة واحدة صواب فحسب.

-أن توضح التعليمات أن الإجابة ستكون في نفس الورقة المخصصة للمقياس.

**٤- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:**

* ملحق (٧).

عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق تدريسها؛ وذلك من أجل التأكد من:

- ملاءمة مفردات المقياس طبيعة التفكير التخيلي.
- صدق مفردات المقياس لقياس التفكير التخيلي، ووفاؤها بالمعنى المقصود منها.
- مناسبة هذه المفردات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- تعديل ما يجب تعديله، وحذف ما يجب حذفه، واقتراح أي إضافات يمكن أن تثري هذا المقياس_ إن وجدت- بعد تعديلات السادة المحكمين.

**وجاءت تعديلات المحكمين كما يلي:** حذف بعض العبارات، ونقل بعضها، وتضمينها في بعد آخر.

**٥- الدراسة الاستطلاعية للمقياس:**

أجريت دراسة استطلاعية للمقياس على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول الثانوي قوامها (٦٠) طالبًا وطالبة (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- ومدرسة الشهيد محمد السيد حفني الثانوية بنات)؛ وذلك بهدف:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من المقياس عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن المقياس، مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة على المقياس مقسماً على اثنين وقد كان (٥٥) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس من خلال طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس مرتين على العينة الاستطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (١): معامل ثبات مقياس التفكير التخيلي**

| المقياس | معامل الارتباط (الثبات) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| التفكير التخيلي | ٠.٩٤١ | ٠.٠١ |

ويتضح من الجدول (١) أن قيمة معامل الثبات لمقياس التفكير التخيلي قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثتان لنتائج تطبيق مقياس التفكير التخيلي من التجربة الأساسية.

- حساب صدق مقياس التفكير التخيلي، وحُسب صدق المقياس بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

- **الصدق الذاتي.**

قامت الباحثتان بحساب قيمة الصدق الذاتي، والذي يساوي حسابيًّا الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وبالتالي فإن معامل الصدق الذاتي للمقياس = (0.971)، وهي قيمة تُشير إلى أن مقياس التفكير التخيلي يتمتع بقدر كبير من الصدق؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها تطبيقه.

- **صدق المحكمين.**

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين: (٨٧.٤ ٪-١٠٠٪).

**٦- إعداد المقياس في صورته النهائية:**

بعد التأكد من صلاحية المقياس، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وتعديله في ضوء تعديلاتهم جاء المقياس في صورته النهائية*؛ حيث تكون المقياس من(٣) أبعاد رئيسة يندرج تحتها (١٥) مهارة فرعية.

**٧- تصحيح مفردات المقياس، وتقدير درجات التصحيح:**

حُسبت درجة المقياس من خلال حساب حاصل ضرب عدد القيم الفرعية (١٥) في أعلي درجة في المقياس، وهي (٥) ومن ثم تصبح الدرجة العليا للمقياس (٧٥) درجة.

## سادسا: اختبار مهارات التفكير التخيلي.

اعتمد بناء اختبار مهارات التفكير التخيلي -في جانبه النظري- لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثتين على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات التفكير التخيلي.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات التفكير التخيلي.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يلي:

**١- تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التخيلي، التي هدفت الوحدة البينية تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مثل: قياس القدرة على استرجاع الصور العقلية، ومهارة التحويلات العقلية، وإعادة التركيب والتوظيف الإبداعي؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة البحث.

**٢- تحديد نوع الاختبار:**

أعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا مهارات التفكير التخيلي السابق تحديدها؛ لذلك يجب أن يصمم الاختبار على شكل أسئلة إبداعية، بحيث تبرز خلالها القيم المراد تنميتها.

**٣-صوغ مفردات الاختبار:**

صيغت مفردات الاختبار على شكل أسئلة مقالية؛ لسهولة قياسها مهارات التفكير التخيلي.

وقد راعت الباحثتان عدة أسس عند صوغ مفردات الاختبار؛ أهمها:

١- صوغ المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.

٢- أن تكون ذات معنى محدد.

٣- أن تعبر عن المهارة المراد قياسه.

**٤- صوغ تعليمات الاختبار:**

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صواب عن مفرداته.

**٥-الاختبار في صورته المبدئية:**

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي مما يلي:

١- كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرةً مفردات الاختبار، وعددها (١٤) مفردة.

٢- ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، تليها مكان مخصص للإجابة.

* ملحق (٨).

**٦-التجريب الاستطلاعي للاختبار:**

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته قامت الباحثتان بتطبيقه في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها (٥٥) طالبًا وطالبة (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- تقسيم الزهور الثانوية التجريبية) بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف قياس ما يلي:

- تحديد الزمن اللازم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة عن الاختبار مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عن الاختبار مقسما على اثنين وهو:٩٠ دقيقة.

- حساب ثبات الاختبار من خلال طريقة إعادة التطبيق حيث تم تطبيق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية بفاصل زمنى قدرة أسبوعين، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول (٢): معامل ثبات اختبار التفكير التخيلي**

| الاختبار | معامل الثبات | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| استرجاع الصور العقلية | ٠.٩٦٦ | ٠.٠١ |
| التحويلات العقلية | ٠.٩٥٥ | ٠.٠١ |
| إعادة التركيب | ٠.٩٢٣ | ٠.٠١ |
| الدرجة الكلية | ٠.٨٩٤ | ٠.٠١ |

- ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل الثبات للمحاور قيم مقبولة تربوياً تطمئن الباحثتان لنتائج تطبيق اختبار التفكير التخيلي من التجربة الأساسية.

- حساب صدق اختبار مهارات التفكير التخيلي؛ وحُسب صدق الاختبار بطريقتين:
  - الصدق الذاتي.
  - صدق المحكمين.

**- الصدق الذاتي:**

ويقصد بالصدق الذاتي " مدى الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وحسبت الباحثتان معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاختبار والأبعاد الاخرى، والجدول التالي (٣) يوضح معاملات الارتباط

**جدول ( ٣ ) يوضح معاملات الارتباط بين محاور الاختبار**

| المحور | استرجاع الصور العقلية | التحويلات العقلية | إعادة التركيب | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|
| استرجاع الصور العقلية | - | ❖❖٠.٦٥٧ | ❖❖٠.٦٥٨ | ❖❖٠.٦٢٨ |
| التحويلات العقلية | | - | ❖❖٠.٨١٢ | ❖❖٠.٥٦٠ |
| إعادة التركيب | | | - | ❖❖٠.٧٢٥ |

**❖❖دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع محاور التفكير التخيلي ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للاختبار.

**-صدق المحكمين:**

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات الاختبار تتراوح ما بين: (٨٧ ٪-١٠٠٪).

٤- **الصورة النهائية للاختبار.**

يتكون الاختبار في صورته النهائية * بعد ضبطه من:

- ✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يلي:
- ✓ غلاف يحمل اسم الاختبار.
- ✓ صفحة لتعليمات الاختبار.
- ✓ مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (١٤) سؤالًا موزعًا على مهارات التفكير التخيلي.

**ورقة الإجابة:** ويستخدمها الطالب مرة واحدة، ويتضمن شكلها العام ما يلي:

- ✓ يوجد أعلاها مكان لكتابة بيانات الطالب.
- ✓ تليها عدد من الصفحات التي يسمح له بالإجابة فيها عن الأسئلة المقالية.

٥- **تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:**

لما كانت الأسئلة المقالية التي تتطلب حرية في إبداء الآراء؛ فقد وضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (٠) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال، وما يطلبه من آراء، و(٣) للإجابة المستوفاة لما يطلبه السؤال من آراء؛ ووفق ذلك صارت الدرجة العظمى لهذا النوع من الأسئلة محكومًا بتلك المؤشرات (٤٢) درجة.

**سابعا: اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:**

اعتمد بناء اختبار مهارات الكتابة الإبداعية -في جانبه النظري- لطلاب المرحلة الثانوية بعد اطلاع الباحثتان على ما يلي:

- الكتابات، والأدبيات التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية.
- الدراسات السابقة العربية، وغير العربية التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية.

وقد مر بناء الاختبار بعدد من الخطوات يمكن عرضها كما يلي:

**١-تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة الإبداعية، التي هدفت الوحدة البينية إلى تنميتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ مثل: قياس القدرة على الكتابة بطلاقة ومرونة وأصالة، وكذلك التوسع والحساسية للمشكلات؛ وذلك بتطبيقه؛ قبليًا، وبعديًا على عينة البحث.

**٢-تحديد نوع الاختبار:**

أعد هذا الاختبار بحيث يكون اختبارًا شاملًا مهارات الكتابة الإبداعية السابق تحديدها؛ لذلك يجب أن يصمم الاختبار على شكل أسئلة إبداعية، بحيث تبرز خلالها المهارات المراد تنميتها.

**٣-صوغ مفردات الاختبار:**

صيغت مفردات الاختبار فى شكل أسئلة مقالية إبداعية؛ لسهولة قياسها مهارات التفكير العليا؛ كالإبداع الذي يعد جوهر الكتابة الإبداعية.

وقد راعت الباحثتان عدة أسس عند صوغ مفردات الاختبار، أهمها:

١-صوغ المفردات بلغة بسيطة، وواضحة بشكل يمنع الغموض، أو عدم الفهم.

٢-أن تكون ذات معنى محدد.

٣-أن تعبر عن المهارة المراد قياسه.

**٤- صوغ تعليمات الاختبار:**

تهدف تعليمات الاختبار إلى شرح فكرة الاختبار، وتدريب الطلاب على الإجابة بطريقة صواب عن مفرداته.

* ملحق (٩).

**٥-الاختبار في صورته المبدئية:**

تتكون الصورة المبدئية للاختبار، والمُعدة للتجريب الاستطلاعي مما يلي:

١-كراسة الأسئلة: وتبدأ بصفحة التعليمات، وتليها مباشرة مفردات الاختبار، وعددها (٦) مفردات.

٢-ورقة الإجابة: وبها مكان لكتابة بيانات الطالب، يليها مكان مخصص للإجابة.

**٦-التجريب الاستطلاعي للاختبار:**

بعد صوغ مفردات الاختبار، ووضع تعليماته قامت الباحثتان بتطبيقه في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية، وحجمها (٤٨) طالبًا وطالبة (من مدرستي: جمال عبد الناصر الثانوية العسكرية بنين- تقسيم الزهور الثانوية التجريبية) بإدارة المنتزه التعليمية بمحافظة الإسكندرية؛ وذلك بهدف قياس ما يلي:

- تحديد الزمن اللا زم للانتهاء من الاختبار عبر جمع زمن أول طالب أنهى الإجابة على الاختبار مع زمن آخر طالب أنهى الإجابة عن الاختبار مقسومًا على اثنين وهو:٨٥ دقيقة.
- حساب ثبات الاختبار حساب صدق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية؛ وحُسب صدق الاختبار؛ من خلال طريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤): معامل ثبات اختبار الكتابة الإبداعية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ "

| المحاور | معامل الثبات بطريقة ألفا |
|---|---|
| الحساسية للمشكلات | ٠.٨٤٢ |
| الاصالة | ٠.٧٩٨ |
| المرونة | ٠.٨٥٦ |
| الطلاقة | ٠.٩٠٢ |
| الشكل الخارجي | ٠.٨٣٩ |
| الاختبار ككل | ٠.٨٩٨ |

- ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل الثبات لاختبار الكتابة الإبداعية قيم مقبولة تربويا تطمئن الباحثتان لنتائج تطبيقه من التجربة الأساسية

- الصدق الذاتي.
- صدق المحكمين.

**- الصدق الذاتي:**

حسبت الباحثتان معامل الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاختبار، والجدول (٥) يوضح الصدق اختبار الكتابة الإبداعية.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين محاور الاختبار.

| المحور | الحساسية للمشكلات | الاصالة | المرونة | الطلاقة | الشكل الخارجي | الاختبار ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحساسية للمشكلات | - | ❖❖٠.٨٠٥ | ❖❖٠.٧٦٥ | ❖❖٠.٦٨٩ | ❖❖٠.٧٢٥ | ❖❖٠.٧١٧ |
| الاصالة | | - | ❖❖٠.٧٨٣ | ❖❖٠.٦٥٨ | ❖❖٠.٧٨٠ | ❖❖٠.٧٨١ |
| المرونة | | | - | ❖❖٠.٧٩٢ | ❖❖٠.٧٢٨ | ❖❖٠.٧٩٥ |
| الطلاقة | | | | - | ❖❖٠.٧٦٩ | ❖❖٠.٧٨٢ |
| الشكل الخارجي | | | | | - | ❖❖٠.٨٢١ |

❖❖دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول أن جميع محاور اختبار الكتابة الإبداعية ترتبط فيما بينها عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على الصدق الداخلي للاختبار.

**-صدق المحكمين:**

بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج، وطرائق التدريس، وكانت نسب اتفاق السادة المحكمين على كل عبارة من عبارات الاختبار تتراوح ما بين: (٨٧ ٪-١٠٠٪).

**٦- الصورة النهائية للاختبار.**

يتكون الاختبار في صورته النهائية * بعد ضبطه من:

- ✓ كراسة الأسئلة: ويحتوي شكلها العام على ما يلي:
  - غلاف يحمل اسم الاختبار.
  - صفحة لتعليمات الاختبار.
  - مفردات الاختبار.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (٥) أسئلة موزعة على مهارات الكتابة الإبداعية الخمسة.

**ورقة الإجابة:** ويستخدمها الطالب مرة واحدة، ويتضمن شكلها العام ما يلي:

- ✓ يوجد أعلاها مكان لكتابة بيانات الطالب.
- ✓ يليها عدد من الصفحات التي يسمح له بالإجابة فيها عن الأسئلة.

**٧- تصحيح مفردات الاختبار، وتقدير درجات التصحيح:**

لما كانت الأسئلة المقالية التي تتطلب حرية في إبداء الآراء؛ فقد وُضعت مؤشرات لكل مفردة تتراوح ما بين (٠) للإجابة الخطأ، أو التي لا تعبر عن السؤال، وما يطلبه من آراء، و(٣) للإجابة المستوفاة لما يطلبه السؤال من آراء؛ ووفق ذلك صارت الدرجة العظمى لهذا النوع من الأسئلة محكومًا بتلك المؤشرات (٧٥) درجة.

## سابعًا: تنفيذ الدراسة الميدانية:

### ١- تحديد التصميم التجريبي:

اختيرت طريقة المجموعة الواحدة؛ نظرا لأنه لا توجد عينة يُدَرس لها الوحدة المقترحة؛ ولذلك اعتمد التصميم التجريبي في هذه الدراسة على وجود مجموعة واحدة.

والشكل الآتي يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:

**شكل (١): يوضح المعالجة الإحصائية لأدوات البحث.**

* ملحق (١٠).

## ٢- إجراءات البحث:

### أ- تحديد الهدف من البحث:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية الوحدة البينية القائمة على المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتحقق من صحة الفروض التالية:

١-يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة استرجاع الصور الذهنية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة التحويلات العقلية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة إعادة التركيب والتوظيف الإبداعي.

٢-يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لمقياس مهارات التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس في مهارة استرجاع الصور الذهنية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي 0.5≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس في مهارة التحويلات العقلية.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمقياس في مهارة إعادة التركيب والتوظيف الإبداعي.

٣-يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الشكل الخارجي للكتابة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الطلاقة.

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي٠.٠١ ≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الأصالة.

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≤ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الحساسية للمشكلات.

**ب- اختيار عينة البحث:**

تمثلت عينة البحث في عينة عشوائية من طلاب الصف الثاني الثانوي عددها (٩٠) بواقع ٤٢ طالبًا بمدرسة العباسية الثانوية بنين بإدارة وسط التعليمية، و (٤٨) طالبة من مدرسة تقسيم الزهور الثانوية بنات بإدارة المنتزه التعليمية.

**ج-التطبيق القبلي لأدوات البحث:**

يهدف التطبيق القبلي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي المبدئي للطلاب فيما يخص مستواهم في مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية لديهم قبل البدء في تدريس الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية. ويوضح جدول (٦) التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

جدول(٦): بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث قبليًا.

| الأدوات | طلاب الصف الأول الثانوي | مدة التطبيق | تاريخ التطبيق |
|---|---|---|---|
| مقياس التفكير التخيلي. | ٩٠ | ٥٥ دقيقة | البنات(الأحد ١٠-٢-٢٠١٩)<br>البنين (الثلاثاء ١٢-٢-٢٠١٩) |
| اختبار التفكير التخيلي. | ٩٠ | ٩٠ دقيقة | البنات(الأحد ١٠-٢-٢٠١٩)<br>البنين (الثلاثاء ١٢-٢-٢٠١٩) |
| اختبار مهارات الكتابة الإبداعية | ٩٠ | ٨٥ دقيقة | البنات(الاثنين١١-٢-٢٠١٩)<br>البنين(الأربعاء ١٣-٢-٢٠١٩) |

**د- تنفيذ الوحدة البينية القائمة على المدخل الجمالي:**

نفذت تدريس موضوعات الوحدة للعام ٢٠١٨/٢٠١٩، ولقد دُرست الوحدة من خلال الباحثين بنفسهما، وقد بدأ تدريس الوحدة من يوم الأحد الموافق٢٠١٩/٢/١٨ حتى يوم الاثنين الموافق ٢٠١٩/٤/١٧ (بواقع حصتين أسبوعيا بالنسبة للبنين، وحصتين أسبوعيا للبنات).

**ه- التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

يهدف التطبيق البعدي لأدوات البحث إلى الكشف عن المستوي الذي وصل إليه الطلاب فيما يخص مهارات التفكير التخيلي، ومهارات الكتابة الإبداعية لديهم بعد تدريس الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية. ويوضح جدول (٧) التالي بيان بتاريخ تطبيق أدوات البحث بعديًا.

جدول (٧): بيان بتطبيق أدوات البحث بعديًا.

| الأدوات | طلاب المرحلة الثانوية | مدة التطبيق | تاريخ التطبيق |
|---|---|---|---|
| مقياس التفكير التخيلي. | ٩٠ | ٥٥ دقيقة | البنات(الأحد٢١/٤/٢٠١٩). |
| | | | البنين (الثلاثاء ٢٣/٤/٢٠١٩). |
| اختبار التفكير التخيلي. | ٩٠ | ٩٠ دقيقة | البنات(الأحد٢١/٤/٢٠١٩). |
| | | | البنين (الثلاثاء ٢٣/٤/٢٠١٩). |
| اختبار مهارات الكتابة الإبداعية | ٩٠ | ٨٥ دقيقة | البنات(الأحد٢١/٤/٢٠١٩). |
| | | | البنين (الثلاثاء ٢٣/٤/٢٠١٩). |

## رابعا: نتائج البحث، وتفسيره، والتوصيات، والمقترحات.

يتناول هذا القسم نتائج البحث، والتحقق من صحة الفروض، وأهم التوصيات، والمقترحات التي اشتقت في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

اعتمد البحث الحالي في معالجة البيانات معالجة إحصائية على برنامج (SPSS.v21)؛ وذلك للتحقق من صحة فروضه؛ ومن ثم الإجابة عن أسئلته، وتفسير ما تم التوصل إليه من نتائج في ضوء كل من الدراسات السابقة، والإطار النظري.

**وقبل التحقق من اختبار صحة فروض البحث اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:**

١. رصد درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس التفكير التخيلي واختباره، ومجموعهما الكلي، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية.

٢. استخدام اختبار "ت" (t-test)؛ لحساب الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس التفكير التخيلي واختباره، ومجموعهما الكلي، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية. ويُعد اختبار "ت" اختبارًا بارامتريًا قويًا لحساب الفروق بين متوسطي مجموعتين مستقلتين، أو مرتبطين.

٣. حساب حجم التأثير" Effect size " باستخدام مربع إيتا (Eta-squared, η2) في حالة ما إذا كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا؛ وذلك بهدف حساب حجم تأثير المتغير المستقل (الوحدة التعليمية البينية) في المتغير التابع (مهارات التفكير التخيلي ، ومهارات الكتابة الإبداعية)؛ لأن الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك؛ ومن ثم يصبح استخدام حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق، فكلاهما يكمل عمل الآخر، ويعوض النقص فيه، وأن استخدامهما معًا لتفسير دلالة الفروق؛ يؤدي إلى إثراء البحوث النفسية، والتربوية (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ص٧٧).

وتبين قيمة معامل إيتا η2 التأثير التجريبي لنسبة التباين الذي يرجع إلى تأثير المتغير التجريبي في المتغير التابع (رجاء أبو علام، ٢٠٠٣، ص١١٥).

## ١-نتائج البحث:

### للإجابة عن السؤال الأول من البحث، وهو: ما الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي؟

يمكن الرجوع إلى أحد ملاحق البحث * حيث قدم الإطار العام للوحدة البينية القائمة على المدخل الجمالي؛ من حيث: أهدافها، ومحتواها، واستراتيجيات تنفيذها، ووسائل تقويمها؛ من خلال الاعتماد على الأدبيات، والدراسات السابقة.

### للإجابة عن السؤال الثاني من البحث، وهو: ما فاعلية الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي في تنمية التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

**تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرضين: الأول، والثاني،** والفرض الأول ينص علي ما يلي: " **يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي .**

**ويتفرع عن هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:**

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي على مستوى " **استرجاع الصور العقلية** "لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي على مستوى " **التحويلات العقلية** " لصالح التطبيق البعدي .
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤ (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي على مستوى " **إعادة التركيب**" لصالح التطبيق البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي على مستوى "**الدرجة الكلية**" لصالح التطبيق البعدى

وللتحقق من صحة هذا الفرض وفروضه الفرعية قارنت الباحثتان متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي، وذلك لاختبار التفكير التخيلي، وقد استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21 ) ويوضح الجدول التالي ( ٨ ) تلك النتائج :

* ملحق (٩).

جدول (٨)

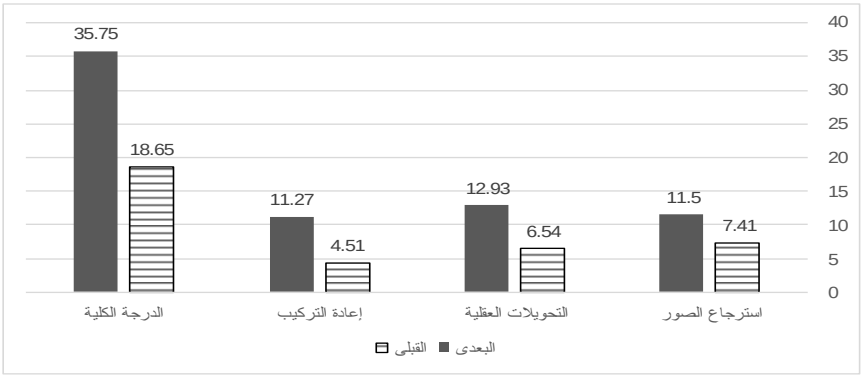
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي.

| المحور | القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا "η2" | قيمة d |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| استرجاع الصور العقلية | القبلي | ٩٠ | ٧.٤١ | ٣.٢٥ | ٨٩ | ٩.٩٦ | ٠.٠١ | ٠.٥٣ | ٢.١١ |
| | البعدي | ٩٠ | ١١.٥٠ | ١.٨٩ | | | | | |
| التحويلات العقلية | القبلي | ٩٠ | ٦.٥٤ | ٣.٠٣ | ٨٩ | ١٩.٦٦ | ٠.٠١ | ٠.٨١ | ٤.١٧ |
| | البعدي | ٩٠ | ١٢.٩٣ | ١.٤٣ | | | | | |
| إعادة التركيب | القبلي | ٩٠ | ٤.٥١ | ٢.٨٧ | ٨٩ | ١٨.٩٩ | ٠.٠١ | ٠.٨٠ | ٤.٠٣ |
| | البعدي | ٩٠ | ١١.٢٧ | ١.٧٩ | | | | | |
| الدرجة الكلية | القبلي | ٩٠ | ١٨.٦٥ | ٤.٤٣ | ٨٩ | ٣٣.٢٢ | ٠.٠١ | ٠.٩٣ | ٧.٠٤ |
| | البعدي | ٩٠ | ٣٥.٧٥ | ١.٨٧ | | | | | |

❖قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٨٩ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ١.٩٩ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ =٢.٦٣.

**يتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي، والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة فى القياس القبلي وذلك في اختبار التفكير التخيلي.




**شكل ( ٢ ): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبي للقياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير التخيلي.**

وبملاحظة قيمة كل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير الوحدة البينية فى الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي كان كبيراً في اختبار التفكير التخيلي على الترتيب كما يلى ( ٢.١١ ، ٤.١٧ ، ٤.٠٣ ، ٧.٠٤)؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨) (غسان يوسف قطيط ، ٢٠٠٩ ).

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن حجم تأثير العامل المستقل (وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي) على العامل التابع (اختبار التفكير التخيلي) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من (٠.٨). وهذه النتيجة تعنى أن٩٣ ٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (اختبار التفكير التخيلي) يرجع إلى المتغير المستقل (وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي)؛ لذلك تم قبول الفرض الاول وفروعه.

**والفرض الثاني والذى ينص على: " يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ≤(0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي .**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي، وذلك لمقياس التفكير التخيلي. وقد استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات (باستخدام برنامج SPSS. v21 ) ، ويوضح الجدول التالي (٩) تلك النتائج :

جدول (٩)

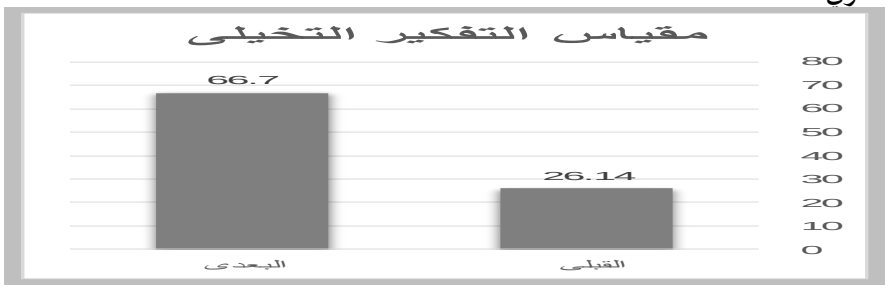
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التخيلي.

| المقياس | القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا "η2" | قيمة d |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير التخيلي ككل | القبلي | ٩٠ | ٢٦.١٤ | ٥.١٣ | ٨٩ | ٥٧.٥١ | ٠.٠١ | ٠.٩٧ | ١٢.١٩ |
| | البعدي | ٩٠ | ٦٦.٧٠ | ٤.٦٧ | | | | | |

❖قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٨٩ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ١.٩٩ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ =٢.٦٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التخيلي، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي، أى أن: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١ ) ين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التخيلي لصالح التطبيق البعدي؛ أن قيم (ت) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في مقياس التفكير التخيلي؛ لذلك تم قبول الفرض الثاني وفروعه، والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي وذلك في مقياس التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.




**شكل (٣): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التخيلي.**

وبملاحظة قيمة كل من "2η"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير وحدة بينية فى الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي كان كبيرا في مقياس التفكير التخيلي حيث كانت قيمته ( ١٢.١٩ )؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨) ، كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن حجم تأثير العامل المستقل ( وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي ) على العامل التابع (مقياس التفكير التخيلي ) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من ( ٠.٨ ). وهذه النتيجة تعنى أن ٩٧٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس التفكير التخيلي) يرجع إلى المتغير المستقل (وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي).

**ويمكن تفسير سبب ذلك:** إلى استخدام الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي في التدريس للمجموعة التجريبية؛ فطبيعة هذا النوع من التعلم يختلف عن الأساليب التقليدية التي ألفها الطلاب في تعلمهم خلال سنوات دراستهم السابقة؛ لتعدد الأنشطة والمهام المنجزة من قبل الطلاب والتي تم دمجها في محاور الوحدة وموضوعاتها، كذلك وضوح أهداف الوحدة التدريسية؛ خاصة فيما هو متعلق بالتفكير التخيلي، ومناسبة الوسائل التعليمية التي استخدمت لطبيعة الطلاب، وطبيعة محتوى الوحدة وأهدافها وكذلك أساليب التقويم الموجودة في كل درس من دروس الوحدة والتي كانت تشجع على ذلك؛ مما قلل من العبء المعرفي، وأعطي مساحة أكبر للعمليات العقلية التخيلية، وأسهم ذلك في زيادة رغبتهم في ممارسة تلك المهارات بشكل عام في محيط حياتهم ومجتمعهم.

## وللإجابة عن السؤال الثالث للبحث؛ وهو: ما فاعلية الوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة على المدخل الجمالي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

**تطلب الإجابة عن هذا السؤال التحقق من صحة الفرض الثالث:**

**وينص الفرض الثالث على ما يلي:** " يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي $0.5 \geq$ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارات الكتابة الإبداعية.

ويتفرع عن هذا الفرض عدد من الفروض الأخرى، وهي:

- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الشكل الخارجي للكتابة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الطلاقة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الأصالة.
- يوجد فرق دال احصائيًا عند مستوي ٠.٠١ ≥ بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين: القبلي، والبعدي لصالح التطبيق البعدي للاختبار في مهارة الحساسية للمشكلات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قارنت الباحثتان بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي، وذلك لاختبار الكتابة الإبداعية. وقد

استخدمت الباحثتان اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired- Samples t Test؛ للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطات ( باستخدام برنامج SPSS .v21 )ويوضح الجدول التالي( ١٠)تلك النتائج:

جدول (١٠)

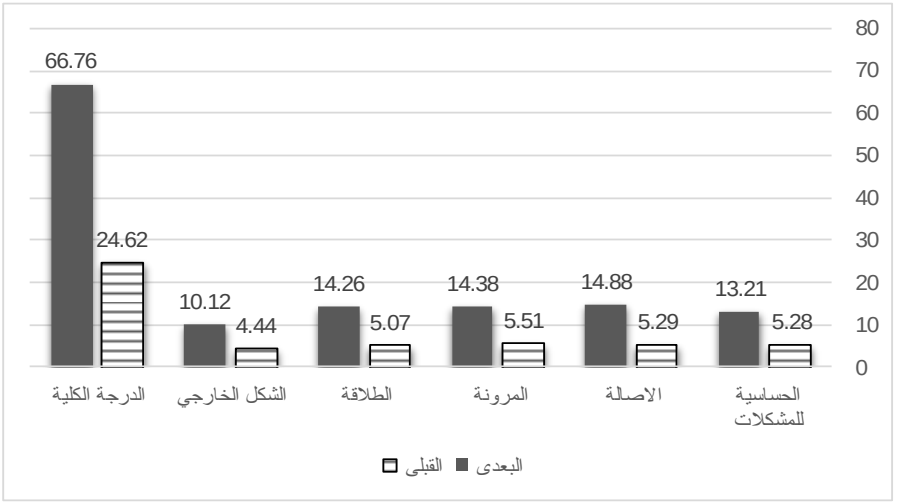
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لدرجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية.

| المحور | القياس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا "η2" | قيمة d |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الحساسية للمشكلات | القبلي | ٩٠ | ٥.٢٨ | ٢.٦٤ | ٨٩ | ١٧.٦٥ | ٠.٠١ | ٠.٧٨ | ٣.٧٤ |
| | البعدي | ٩٠ | ١٣.٢١ | ٣.١٩ | | | | | |
| الأصالة | القبلي | ٩٠ | ٥.٢٩ | ١.٩١ | ٨٩ | ٤٥.٥٦ | ٠.٠١ | ٠.٩٦ | ٩.٦٦ |
| | البعدي | ٩٠ | ١٤.٨٨ | ٠.٣٤ | | | | | |
| المرونة | القبلي | ٩٠ | ٥.٥١ | ١.٠٣ | ٨٩ | ٤٧.٥١ | ٠.٠١ | ٠.٩٦ | ١٠.٠٧ |
| | البعدي | ٩٠ | ١٤.٣٨ | ١.٣٦ | | | | | |
| الطلاقة | القبلي | ٩٠ | ٥.٠٧ | ٠.٨٣ | ٨٩ | ٤٤.٧٦ | ٠.٠١ | ٠.٩٦ | ٩.٤٩ |
| | البعدي | ٩٠ | ١٤.٢٦ | ١.٧٧ | | | | | |
| الشكل الخارجي | القبلي | ٩٠ | ٤.٤٤ | ٢.٧٦ | ٨٩ | ١٠.٥٥ | ٠.٠١ | ٠.٥٦ | ٢.٢٤ |
| | البعدي | ٩٠ | ١٠.١٢ | ٤.١٧ | | | | | |
| الاختبار ككل | القبلي | ٩٠ | ٢٤.٦٢ | ٤.٠٢ | ٨٩ | ٨٣.٣٢ | ٠.٠١ | ٠.٩٩ | ١٧.٦٦ |
| | البعدي | ٩٠ | ٦٦.٧٦ | ٢.٤٦ | | | | | |

❖قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٨٩ ومستوى دلالة ٠.٠١ = ١.٩٩ وعند مستوى دلالة ٠.٠١ =٢.٦٣

**يتضح من الجدول السابق ما يلى:**

- أنه بمقارنة متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي للاختبار، كان متوسط القياس البعدي أعلى من متوسط القياس القبلي أي أنه: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي والرسم البياني التالي يوضح تزايد متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن متوسطات نفس المجموعة في القياس القبلي وذلك في اختبار الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.




**شكل (٤): التمثيل البياني لمتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية.**

وبملاحظة قيمة كل من "η2"، وقيمة "d" المقابلة لها يتضح أن حجم تأثير وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي كان كبيرا في الاختبار ومحاوره ( ٣.٧٤ ، ٩.٦٦ ، ١٠.٠٧ ، ٩.٤٩ ، ٢.٢٤ ، ١٧.٦٦ )؛ وذلك لأن قيمة "d" أكبر من (٠.٨) ، كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن حجم تأثير العامل المستقل ( وحدة بينية في الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي ) على العامل التابع (الكتابة الإبداعية ) كبير، نظراً لأن قيمة (d) أكبر من ( ٠.٨ ). وهذه النتيجة تعنى أن ٩٩ ٪ من التباين الكلي للمتغير التابع (الكتابة الإبداعية) يرجع إلى المتغير المستقل (وحدة بينية فى الفلسفة واللغة العربية قائمة على المدخل الجمالي).

**ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلي:** وجود أثر إيجابي للوحدة البينية في الفلسفة واللغة العربية القائمة علي المدخل الجمالي؛ لتعدد الأنشطة والمهام المنجزة من قبل الطلاب حول بعض القضايا الفلسفية واللغوية (الأدبية والشعرية) ودمجها في محاور الوحدة وموضوعاتها، كذلك وضوح أهداف الوحدة التدريسية؛ خاصة فيما هو متعلق بالكتابة الإبداعية، ومناسبة الوسائل التعليمية التي استخدمت لطبيعة الطلاب، ومحتوى الوحدة وأهدافها وكذلك أساليب التقويم الموجودة في كل درس من دروس الوحدة والتي كانت تشجع على ذلك.

## ٢-توصيات البحث

**في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:**

أ- نظرا لما اسفرت عنه نتائج البحث من فاعلية الوحدة البينية القائمة على المدخل الجمالي في تنمية مهارات التفكير التخيلي والكتابة الإبداعية توصي الباحثتان بوضع الوحدة البينية موضع التنفيذ بباقي فرق المرحلة الثانوية (الثانية والثالثة)، لتنمية تلك المهارات لهم.

ب- إعداد معلمي التعليم العام بشعبتي الفلسفة واللغة العربية في كلية التربية إعداداً متوازناً في جميع جوانب الإعداد (التخصصي والمهني والثقافي) بحيث يؤهله هذا الإعداد لتنفيذ المناهج المبنية على المدخل البيني بكفاءة عالية.

ج- الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لمعلمي الفلسفة واللغة العربية أثناء الخدمة على استخدام المدخل البيني لرفع كفاءتهم المهنية بمراحل التعليم الثانوي.

د- ضرورة اشتراك جميع الطلاب (التخصصات الأدبية) بالمرحلة الثانوية في إحدى المشروعات البينية بين الفلسفة واللغة العربية كشرط أساسي للتخرج للتأكيد على أنهما كيان واحد.

ه- ضرورة وضع معايير للمعرفة البينية موضع التنفيذ حتى نهاية المرحلة الجامعية لأن موضوعاتها لا تُختار بشكل عشوائي لكنه اختيار مخطط ومنظم.

و- تصميم أدلة للمعلمين تخصص اللغة العربية والفلسفة لكل صف دراسي يستخدمه المعلم في التدريس للتخصصين بشكل يوضح في هذا الدليل العلاقة البينية بين التخصصين.

ز- الاهتمام بتخطيط المناهج الدراسية للفلسفة واللغة العربية من منظور بيني من خلال التركيز على الأنشطة والنصوص والفلاسفة والأدباء ذوي الأفكار المشتركة.

## ٣-مقترحات البحث

أدركت الباحثتان من خلال إجراء هذا البحث ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج وتوصيات أن هناك عديد من المشكلات التي لا تزال في حاجة إلى دراسة مستفيضة وإجراء مزيد من البحوث في هذا المجال، من بينها يقترح البحث الحالي إجراء البحوث التالية:

i. إجراء دراسات مماثلة تربط بين اللغة العربية وباقي المواد الفلسفية (علم النفس وعلم الاجتماع والمنطق والتربية الوطنية).

ii. تطوير مناهج الفلسفة واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل البيني.

أ- استخدام المدخل البيني في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومهارات الكتابة الإبداعية لدي طلاب كلية التربية تخصص الفلسفة واللغة العربية - جامعة الإسكندرية.

ب- استخدام المدخل البيني في تنمية مهارات التفكير التخيلي ومهارات الكتابة الإبداعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ج- تقويم مناهج الفلسفة واللغة العربية في ضوء معايير المدخل البيني.

د- تطوير مناهج الفلسفة واللغة العربية في ضوء المدخل الجمالي.

ه- تقويم محتوي برامج معلم الفلسفة واللغة العربية(التخصصية) في ضوء المدخل البيني.

و- فاعلية برنامج إثرائي للطلاب المعلمين شعبتي: الفلسفة واللغة العربية قائم على المدخل البيني لتطوير أدائهم التدريسي التكاملي.

ز- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الفلسفة واللغة العربية قائم على المدخل البيني لتنمية مهاراتهم التدريسية التكاملية واتجاهاتهم نحو وحدة المعرفة.

# المراجع

## أولا: المراجع العربية:


١. إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٣): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، **مجلة القراءة والكتابة**، العدد ٣٠.

٢. إبراهيم الحارثي (٢٠٠٩): **تعليم التفكير**، القاهرة: الروابط العالمية.

٣. أبو الحسن حازم بن محمد القرطاجني (١٩٨١): **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، ت: محمد الحبيب بن الخوجة، ط٢، بيروت: دار الغرب الإسلامي.

٤. أبو الفضل جمال الدين محمد ابن منظور (١٩٨٦): **لسان العرب**، المجلد الثالث، بيروت، دار صادر، ج١١.

٥. أبو القاسم الشابي (٢٠١٣): **الخيال الشعري عند العرب**، القاهرة: كلمات عربية للترجمة والنشر.

٦. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (د.ت): **إحياء علوم الدين**، ج ٤، بيروت: دار المعرفة.

٧. أبو على الحسين بن عبد الله بن سينا (١٩٣٨): **النجاة فى المحكمة المنطقية والطبيعية والإلهية**، القاهرة: مطبعة السعادة، ط٢.

٨. أحمد عبد الحميد أحمد سيد (٢٠١٢): فاعلية استخدام المدخل الجمالي فى تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، العدد٤٧، ديسمبر، ص ١٢١- ١٥٦.

٩. أحمد عبد الرحمن حماد (٢٠٠٥): **العلاقة بين اللغة والفكر، دراسة للعلاقة اللزومية بين الفكر واللغة**، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

١٠. أحمد محمد حسن النعيمي (٢٠١٦): فاعلية برنامج مقترح قائم على تكامل فنون اللغة فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالعراق، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد ١٨٩، مصر، يوليو، ص ٨٦- ١١٧.

١١. إخوان الصفا (١٩٨٣): **رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا**، ج٣، لبنان: دار بيروت للطباعة والنشر.

١٢. أرسطو طاليس (١٩٦٢): **كتاب النفس**، ترجمة: أحمد فؤاد الأهوانى، ط٢، دار إحياء الكتب العربية.

١٣. إلهام الشلبي، ومحمود الشاذلي (٢٠٠٩): أثر استخدام الجماليات المعرفية فى تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، مجلة **النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، كلية العلوم التربوية-الأنروا-الأردن، العدد٢٣، ص ٦٨٥- ٧٠٩.

١٤. آمال محمد محمود (٢٠١٥): فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الفِكر (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **مجلة التربية العلمية**، القاهرة، المجلد ١٨، العدد ٤، يوليو، ص ١-٥٠.

١٥. أماني أبوزيد (٢٠٠٩): فعالية المدخل الجمالي في تدريس البيولوجي لتنمية بعض المفهومات العلمية الكبرى وآراء الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدامه، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

١٦. أمل زهير شرباصي (٢٠١٣): فاعلية المدخل الجمالي في تنمية المفاهيم والمهارات الصحية بمادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.

١٧. إيمان محمد محمود يونس (٢٠١٢): منهج مقترح في العلوم للمرحلة الإعدادية في ضوء المدخل الجمالي وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والقيم والاتجاه نحو دراسة العلوم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

١٨. بن إبراهيم إبراهيم (٢٠١٥): الإقناع والتخيل في شعر أبى العلاء المعري، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب واللغات: جامعة وهران، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

١٩. جمال حمود (٢٠٠٩): **فلسفة اللغة عند لودفيج فتجنشتاين**، ط١، منشورات الاختلاف: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٢٠. ـــــــــــ (٢٠١٤): مسألة المعنى ونشأة التحليل فى الفلسفة المعاصرة، **مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ**، العدد٩، ديسمبر، ص٢٣٦-٢٤٥.

٢١. جورج المارون (٢٠٠٩): **تقنيات التحدث وأنماطه (بالنصوص الموجهة)**، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

٢٢. جون ديوي (١٩٥٤): **الخبرة والتربية**، ترجمة: محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣. جيل دولوز، وكلير بارني(١٩٩٩): **حوارات في الفلسفة والأدب والتحليل النفسي والسياسة**، ترجمة: عبد الحي أزرقان- أحمد العلمي، إفريقيا الشرق: المغرب، لبنان.

٢٤. حامد عمار (١٩٩٦): **في التوظيف الاجتماعي للتعليم**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٢٥. حسام أحمد محمد أبو سيف (٢٠٠٦): الخيال أبعاده الأساسية ووظيفته المعرفية لدى عينات من مراحل عمرية مختلفة، **دراسات نفسية**، المجلد ١٦، العدد ٢، ص ٢٢٣-٢٥٨.

٢٦. حسن أحمد مسلم (٢٠٠٠): برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية: جامعة الزقازيق .

٢٧. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): **تعليم التفكير**، القاهرة: عالم الكتب.

٢٨. حسن شحاته (٢٠١٠): **المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩. حسن محمد على ثاني (٢٠٠٥): بيئة اللغة العربية وحفز الإبداع، **المؤتمر العلمي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين-معًا لدعم الموهوبين والمبدعين فى عالم سريع التغير**، الأردن: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ج٢، ص ٢٧- ٣٦.

٣٠. حمدان على نصر (٢٠٠٩): أثر النشاطات التعليمية المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة طلاب الصف السادس الأساسي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد٥ ، العدد٤، ص ٣٨٥-٣٩٨.

٣١. حياة زكريا سعيد الأغا (٢٠٠٥): مستوى التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في قطاع غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٣٢. خالد خلاوي (٢٠١٠): التخيل الإبداعي، **مجلة الوعي الإسلامي**، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، س٤٧، ع٥٣٨، مايو/يونيو، ص ٨٤-٨٥

٣٣. خالد عبد الكريم، وعبد العزيز أبو حشيش (٢٠٠٩): **مهارات في اللغة والتفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣٤. خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار (٢٠٠٢): **فن التعبير الوظيفي**، ط١، غزة: مطبعة منصور.

٣٥. رافد قاسم هاشم (٢٠١١): التحليل في فلسفة فتجنشتاين، **مجلة جامعة بابل العلوم الإنسانية**، المجلد ١٩، العدد (٢).

٣٦. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٣): **التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPSS)**، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

٣٧. رشا السيد صبري (٢٠١٣): بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، العدد ٤١، ج٢، ص ١٣٧- ٢١٦.

٣٨. رشيدة كلاع (٢٠٠٥): الخيال والتخيل عند حازم القرطاجنى بين النظرية والتطبيق، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب والتربية: جامعة منتورى بقسنطينة.

٣٩. رغد مصطفي خصاونة (٢٠٠٨): أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدي طلاب المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية، الأردن.

٤٠. ريم أحمد عبد العظيم (٢٠٠٩): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة**، القاهرة، عدد ٩٥.

٤١. زكى نجيب محمود (١٩٨٠): **نحو فلسفة علمية**، ط٢، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

٤٢. زينب محمود أحمد على (٢٠١٠): وحدة تعليمية مبرمجة مقترحة في الجمال البيئي وأثرها على تنمية الوعي الجمالي لدى طالبات كلية التربية جامعة الملك سعود، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد١٦٤، نوفمبر، ص١٥- ٤٧.

٤٣. سامي محمود إبراهيم (٢٠١٢): مفهومات الجمال في الفلسفة الإسلامية ومقارنتها بالفلسفات الغربية، **المؤتمر العلمي الدولي**، الفن في الفكر الإسلامي، رؤية معرفية ومنهجية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن، ص ٩٣- ١٢٢.

٤٤. سعاد الوائلي (٢٠٠٤): **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**، ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٤٥. سلوى محمد حسن بصل (٢٠٠٥): المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة الزقازيق.

٤٦. سندس محمد موسى شبات، ومحمد سليمان حسين (٢٠١٦): أثر توظيف استراتيجية التخيل الموجه على تنمية الأداء التعبيري لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: الجامعة الإسلامية، غزة.

٤٧. سيلفان أورون وآخرون، ترجمة: بسام بركة (٢٠١٢): **فلسفة اللغة**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية: المنظمة العربية للترجمة.

٤٨. شاكر عبد الحميد (١٩٩٥): الخيال وحب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية، **مجلة علم النفس**، جامعة القاهرة، ص١١٦- ١٣٢.

٤٩. شوقي عبده (٢٠١٠ ): تفعيل التربية الجمالية في برامج إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.

٥٠. صابر جيدوري (٢٠١٠): الخبرة الجمالية وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد ٢٦، العدد ٣، ص ٩١-١٣٤.

٥١. صالح محمد علي أبو جادو (٢٠٠٤): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥٢. ضياء ناصر الجراح (٢٠٠٠): **تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء المنهج التكاملي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.

٥٣. عبد الحكيم كرام (٢٠٠٩): **أهمية تدرس الفلسفة من منظور عبد الله شريط**، الجزائر: المدرسة العليا للأساتذة.

٥٤. عبد الغفار العيسوي وآخرون (٢٠٠٥): **طرائق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، العين: دار الكتاب الجامعي.

٥٥. عبد الغنى بو السكك (٢٠٠٨): واقع وآفاق تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي، **دراسة غير منشورة**، كلية التربية: جامعة باتنة بالجزائر.

٥٦. عبد القاهر الجرجاني (١٩٩٩): **أسرار البلاغة**، ترجمة: محمد الفاضلي، ط٢، بيروت، لبنان: المكتبة العصرية.

٥٧. عبد الله الكندري (٢٠٠٥): **تنمية مهارات التعبير الإبداعي**، ط١، الكويت: مؤسسة الكويت التقدم العلمي.

٥٨. عبد الله خميس وآخرون (٢٠٠٩): **طرائق تدريس العلوم (مفهومات وتطبيقات عملية)**، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥٩. عبد المجيد الانتصار (١٩٩٧): الأسلوب البرهاني والحجاجي في تدريس الفلسفة من أجل ديالكتيك مطابق، **السلسلة البيداغوجية**، الدار البيضاء: دار الثقافة.

٦٠. عبد المنعم الدردير (٢٠٠٦): **الإحصاء البارامتري واللابارامتري**، القاهرة: عالم الكتب.

٦١. عدلي جلهوم (٢٠٠٨): فاعلية استراتيجية التعلم النشط وتدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، **مجلة كلية التربية**: جامعة المنصورة، المجلد ٦٧، العدد ١١، ص ٩٥-١٦٧.

٦٢. عدنان العتوم، وآخرون (٢٠٠٩): **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**، ط١، عمان: دار المسيرة.

٦٣. عز سيد محمد (٢٠١٣): فاعلية بعض الأنشطة اللغوية القائمة على تنويع التدريس في تنمية مهارات التعبير الكتابي في ضوء المستويات المعيارية للكتابة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة حلوان.

٦٤. عزو إسماعيل عفانة، ويوسف إبراهيم الجيش (٢٠٠٩): **التدريس والتعليم بالدماغ ذي الجانبين**، عمان: دار الثقافة للنشر.

٦٥. عصام الطيب (٢٠٠٦): **أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة**، القاهرة: عالم الكتب.

٦٦. علي أحمد مدكور(٢٠٠٨): **فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٧. ـــــــ ـــــــــــــــ(٢٠٠٩): **تدريس فنون اللغة العربية**، الكويت: مكتبة الفلاح.

٦٨. ـــــــــــــــــــ وآخرون (٢٠١٦): تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني، الجزء الثاني، ص ٥٥٨-٥٨٠.

٦٩. علي سامي (٢٠١٠): **اللغة والتفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٧٠. غالية الخصيبي (٢٠١٢): أثر طريقة تدريس موضوعات القراءة الإضافية في تحسين مهارتي القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدي البات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية: جامعة اليرموك.

٧١. فاتن إبراهيم محمود (٢٠١٤): فاعلية استراتيجيتي التخيل والمترابطات في تنمية الاتجاهات الإبداعية والتعبير الكتابي الإبداعي في اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة حلوان.

٧٢. فاطمة عبد الفتاح أحمد إبراهيم (٢٠١٦): أثر استخدام نظرية تريز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، القاهرة، ع ٨٣، ص ٥٠ - ٨٠.

٧٣. فاطمة محمود فياض خوالدة (٢٠١٧): فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على أنموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية: جامعة اليرموك، الأردن.

٧٤. فتحي جروان (٢٠٠٨): **الموهبة والتفوق**، عمان: دار الفكر.

٧٥. فهد رايد، وفاطمة السعدى (٢٠٠٦): **فن الكتابة والتحدث**، عمان: مكتبة الرسالة.

٧٦. فهيم مصطفى (٢٠٠٢): **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، رياض الأطفال-الابتدائي-الإعدادي(المتوسط)-الثانوي رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٧. فوزي الشربيني (٢٠٠١): **التربية الجمالية بمناهج التعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

٧٨. ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٥): التربية الجمالية بمناهج التعليم، المؤتمر العلمي التاسع- معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، أغسطس، ص٩٥- ١٠٩.

٧٩. فوزي عبد الغنى (٢٠١٥): برنامج إثرائي قائم على النظرية البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية والتعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا للتربية: جامعة القاهرة.

٨٠. فوزية الدرسورى (٢٠٠٤): **استراتيجية التناقض المعرفي**، الرياض: مكتبة الرشد.

٨١. فيوليت خيري (٢٠١٠ ): فاعلية وحدة باستخدام المدخل الجمالي في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري والميل نحو البيولوجي لدي طلاب الصف الأول الثانوي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

٨٢. لودفيج فتجنشتاين (١٩٦٨): **رسالة منطقية فلسفية**، ترجمة عزمي إسلام، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٨٣. ـــــــــــــــــــــ (٢٠٠٧): **تحقيقات فلسفية**، ترجمة وتقديم: عبد الرازق بنور، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١.

٨٤. ماهر عبد البارئ (٢٠١٣): **التذوق الأدبي النظرية والتطبيق**، المملكة العربية السعودية: مكتبة المتنبي.

٨٥. ـــــــــــــــــــــ (٢٠١٠): **الكتابة الوظيفية والإبداعية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٨٦. ماهر مهدى هلال (١٩٩٦): التخيل والتصوير بين عبد القاهر الجرجاني والفلاسفة والنقاد، **مجلة كلية التربية**، جامعة بغداد، العراق، العدد ٤١ ، ص ١٨١- ١٩٢.

٨٧. مثلى إبراهيم أحمد (٢٠١٣): أثر استخدام استراتيجية التخيل فى تدريس مادة التربية الإسلامية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطالبات المرحلة الأساسية فى مدارس وكالة الغوث الدولية واتجاهاتهن نحوها، **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا: الجامعة الأردنية.

٨٨. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٧): **التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء: سيناريوهات تربوية مقترحة**، القاهرة: عالم الكتب.

٨٩. مجدي عز الدين حسن (٢٠١٢): في فلسفة اللغة، **مجلة الحوار المتمدن**، العدد: ٣٨٧٤، بتاريخ: ٢٠١٢ / ١٠ / ٨ - ١٣:٤٣ .

٩٠. محمد إسماعيل حسن، عبد الكريم سليم الحداد (٢٠١٣): أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي، **المجلة التربوية**، الكويت، المجلد ٢٧، العدد ١٠٦، ص ١٣- ٣٩.

٩١. محمد أصمعى محروس (٢٠١٥): مفهوم التربية الجمالية وأهدافها ووظائفها، جامعة أم القرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المملكة العربية السعودية.

٩٢. محمد الشبة (٢٠١٨): **مقومات الجودة في الكتابة الإنشائية الفلسفية**، متاح على الموقع التالى: http://www.hespress.com/oporion/389211.html .

٩٣. محمد القضاة، ومحمد الترتوري(٢٠٠٦): **تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة** ، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع.

٩٤. محمد إلهامي (٢٠١٠): التربية بالجمال، **مجلة الوعي الإسلامي**، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، العدد٥٤٢، سبتمبر، ص ١٢- ص١٥.

٩٥. محمد رجب فضل الله (٢٠٠٢): **عمليات الكتابة الإبداعية، وتطبيقاتها**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٩٦. محمد سيد السيد، وعزة الصادق (٢٠٠٨): **التربية الجمالية في رياض الأطفال (الأسس النظرية والممارسة العملية)**، القاهرة: عالم الكتب.

٩٧. محمد صابر سليم (٢٠٠١): المدخل الجمالي في التربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، مصر، المجلد ٤، العدد ٤، سبتمبر، ص ١-٨.

٩٨. ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٦): التربية العلمية" رؤى المستقبل في ضوء الماضي والحاضر"، **مجلة التربية العلمية**، المجلد ٩، العدد ٤، ديسمبر، ص ١-١٣.

٩٩. محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠١١): التربية الجمالية بين الاتجاهين الإسلامي والغربي: دراسة مقارنة، **مجلة التربية**، القاهرة، المجلد ١٤، العدد ٣٣، ص ١١-٤٥.

١٠٠. محمود البسيوني (١٩٨٧): تربية الذوق الجمالي، **حولية كلية التربية**، قطر، السنة ٥، العدد ٥، ص ٢٧٢- ٢٨٧.

١٠١. محمود الناقة (٢٠٠٩): **تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مداخله وفنياته**، القاهرة: منشورات جامعة عين شمس.

١٠٢. مريم شبوب (٢٠١٦): فلسفة التربية عند جون ديوي، **مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية**، الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، العدد ٧، يونيو، ص ٣٠- ٤٥.

١٠٣. مصري حنورة (٢٠٠٣): **الإبداع وتنميته من منظور تكاملي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٤. موريس بلانشو (٢٠٠٤): **الفلسفة والكتابة**، ترجمة: نعيمة بنعبد العالي وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط. ١، ص ١٧-٢٦

١٠٥. موفق محمد حسن (٢٠١٧): أثر التدريس بالخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير التخيلي وتغيير المفهومات البديلة في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، **رسالة دكتوراه**، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا.

١٠٦. ناديا هايل السرور (٢٠٠٠): **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٣.

١٠٧. نجفة قطب الجزار، والى عبد الرحمن (٢٠٠٣): فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارة التخيل في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، جامعة المنوفية، المجلد ١٨، العدد٣، ص١١٧ - ١٥٣.

١٠٨. نشوة محمد مصطفى عمر الغزاوي (٢٠١٧): استخدام المدخل الجمالي في تدريس التاريخ لتنمية بعض القيم الجمالية والوعي الثقافي لدى الطالبة معلمة التاريخ، مجلة **الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، القاهرة، العدد ٨٧، ص ٤٠-٩٤.

١٠٩. غادة الحلايقة (٢٠١٦): **اللغة في الفلسفة**، بيروت: دار سحنون للنشر والتوزيع.

١١٠. هدى بنت محمد حسين، وهنادي بنت عبد الله سعود (٢٠١٠): فعالية المدخل الجمالي في تدريس مقرر الأحياء على فهم المفهومات العلمية وطبيعة العلم والاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، مارس، ص ١٦٩- ١٩٩.

١١١. خناء حلمي عبد الحميد(٢٠١٥): وحدات تعليمية قصيرة في الفلسفة الإسلامية لتنمية النزعة العقلانية لدي طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة الإسكندرية.

١١٢. وائل كشك (٢٠٠٥): **تكامل المناهج واتصالية المعرفة**، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

١١٣. وجدان كاظم عبد الحميد (٢٠١٠): فلسفة اللغة من وجهة نظر رودلف كارناب، **رسالة ماجستير**، كلية الإدارة والاقتصاد: جامعة القادسية.

١١٤. وحيدٍ السيد حافظ، وجمال سليمان عطية (٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا فى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، المجلد السادس عشر، العدد ٩٨، ص ١٦٥-٢٠٣.

١١٥. وحيد حامد عبد الرشيد(٢٠١٦): استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم التخيلي لتنمية مهارات الأداء اللغوي المقروء والمكتوب ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم اللغة العربية، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، مجلد ٥، العدد ٢، ص ص ١٥١- ١٧٣.

١١٦. وفاء إبراهيم (٢٠٠٧): **الوعي الجمالي عند الطفل**، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

١١٧. وفاء محمود يونس (٢٠١٢): أثر استخدام مدخلي البيئة والجمالي في تطوير المفهومات الأحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وتنمية التفكير الاستدلالي لديهن، **مجلة التربية والعلم**، المجلد١٩، العدد٥، ص ٢٧٥- ٣٠٥.

١١٨. يحي حسين أبو حرب (٢٠٠٧): **المنهج التكاملي، بحوث ومقالات تربوية**، كلية التربية: سلطنة عمان.

١١٩. يسرى عبود (٢٠١٢): فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية مها رات الكتابة الإبداعية استنادًا إلى نموذج ويليام جوردون لتأليف الأشتات لدى عينة من الطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء، **المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع**، جامعة الملك فيصل.

١٢٠. يوسف سعيد محمود المصري (٢٠٠٦): فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة، تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لطلاب الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية الجامعة الإسلامية: عزة.

١٢١. يوسف محمد جبرائيل (٢٠١٤): أثر برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على التفكير الإبداعي فى تحسين مهارتي التلخيص والتخيل لدى الطلبة المتميزين في الأردن، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية: جامعة اليرموك.

## ثانيًا: المراجع غير العربية:


1. Akkaya, N. (2014): Elementary Teachers Views on The Creative Writing Process: **An Evaluation Educational Sciences: Theory & Practice**, 14(4) 75-95.
2. Balsiger, P. W. (2004): Disciplinary Research, Practices: "History, Objectives and Rationale ", **Futures**, Vol (36), 421.
3. Barper,S.(2003):Imagination in Writing& Teaching. **IERG conference. Vancouver**,Bc,July,18,2003(online).available at: http:www.ierg.net/confs/proceeds/Barber.pdf.
4. Bayat, S (2016): The Effectiveness of the Creative Writing Instruction Program Based on Spearing Activities (Clipsal), International Electronic **Journal of Elementary Education**, 8(4) 617-628.
5. Cross, A (2006): **Creative Writing Process Works**, Canada: The Ecco press.
6. Currie, G & Ravenscroft, I (2002): **Creative Minds: Imagination in Philosophy and Psychology**, Oxford, Oxford University press.
7. Derrida, J (1988): **White My Theology in Poetics**, available at www.aljabriabed.net
8. Eckhoff, A & Urbach, J (2008): Understanding Imaginative Thinking During Childhood: Sociocultural Concepts of Creativity and Imaginative Thought, Early Childhood, **Education Journal**, 3(63)
9. Eisner, E (1985): **On The Art OF Teaching. The Educational Imagination** (2nd ed), New York: Macmillan Publishing Co.
10. ——————— (2005): **Back to Whole**, New York: College Entrance Examination Board.
11. Ellen, R. (2007): The right of aesthetic realism to be known, **Periodical of Hope and Information**, (17) 19.
12. Farb, W, G (2008): **A brief guide to writing the philosophy paper**, Harvard university: Harvard college press.
13. Flannery, M (1991): Science and Aesthetics: A Partnership for Science Education. **Science Education**.75 (5) 577- 593.
14. Frank, S (2001): **Approach to Aesthetics: Collected Papers on Philosophical Aesthetics,** Oxford: Clarendon Press.
15. Girod, A. & Et, Al (2003): **Leveling Science for Aesthetic Understanding**, available at: www.Wou.Edul-Girodm/leveling-html.

16. ——————— (2001): Teaching for Aesthetic Understanding in The Fifth Grade Classroom, **Doctoral/ Disseveration**, Michigan State University: East Lansing.
17. Goldren, V. (2007**): let Them Write**, New York: Ford Foundation.
18. Gossutt, A. (1990): **Elements for Reading Philosophical Texts**, Paris: Bordas.
19. Harper, G. (2010): **On Critical Responsive Under Standing, English Subject**, Centrino line: Newsletter.
20. Harvy, N (2006): **How to Write Creative Paper**, Random House.
21. Hayes, F (2009): Problems Solving Strategies and the Writing Process, **Abstracts of College English** ,39 (4), 449-460.
22. Hayin, L.(2010)Application Of Science Aesthetics in Teaching of Electrodynamics, **International Education studies**, Vol. (3),No.(2) ,May, PP 130-134.
23. ——————— (2014): Application of Social Studies Aesthetic in Teaching Sociology , **International Educational Studies** (3) 2, May ,PP. 100-122.
24. Hedge, S. (2003): **writing**, Oxford: oxford university press.
25. Hillman, S& Et, Al (2000): Learning to Practice what we Preach: Integrating Elementary, Education Methods Courses. **Action in Teacher Education**, 22, (2A), pp 91-100.
26. Hons, B (2008): **Philosophy and Creative Professional Writing**, University of Wolver: Hampton Press.
27. Ichino, A (2012**): Imagination in Philosophy and Psychology**, Italy: University of Milan Press.
28. Janssen, D& Broekkamp, H. (2009): Is A Relationship Between Literature Reading and Creative Writing? **Fourth Quarter**,43 (4)p p 24-44.
29. Kagan, S, (2009): **How to Write Philosophy Paper**, department of philosophy: Yale university press.
30. Ken, J (2002): Innovation in Thinking, Learning and Teaching Creative writing, **University Science news**, 16 (2), 20-65.
31. Khan, H. (2011): Testing Creative Writing in Pakistan Tensions and Potential in Classroom Practice, **International Journal of Humanities and Social Science**, 15 (1): 118-119.
32. Kind, A. (2015): **Imagination as Powerful Tool: Why is Philosophy a Fraud of Its**, Claremont McKean College: California, University.
33. Kind, A. (2017): **Imagination**, Encyclopedia of Philosophy: Routledge.

34. Klein, J& William, H (2001): Advancing Interdisciplinary Studies: **Essays from the Literature**, New York: College Entrance Examination Board.

35. Koch, A. (2001): Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, **Texts Science Education**, Vol. 85, No. 6 P. P. 758 - 768.
36. Kuhn, U. (2003): The Development of Writing Skills**, Journal of Child Development,** 74(5), 55-70.
37. Martin, J. (2007): **Philosophy and Creative Writing**, Faculty of Arts: Queensland University Press.
38. Mcvery, D (2008) why all writing is creative? **International Journal of Education and Teaching**, 45(3): 289-294.
39. Pryor, J.(2009): **Guide liens on Writing Philosophical**, Paper Available At: http://www.jimpryor.net/teaching/guidliners/writing.html.
40. Richard, S.(2001): **Living Philosophy: Pragmatism and The Art Of Living**, Translated From English (United States) by Christian Fournier with The Collaboration of Jean-Pierre Canada: Klincksieck Press.

41. Rubin, D, (2000): **Teaching Elementary Language Arts: a balanced Approach**, Boston: A Pearson education company.
42. Shank, D. (2001): **Developing Imagination**, UK: Spring Gardens Publishers.
43. Smith,R.(2005): Book Review: The Aesthetic Form Of Life: Eisner On Arts Education, **Education Policy Review**,6(104),35- 37.
44. Stevenson, L (2003): Twelve Conceptions of Imagination, **British Journal of Aesthetics**, 43(3): 238-259.
45. Vakil, A (2008): **teaching creative writing**, Oxford: Oxford University Press